

**LIKUNNANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA OPPILAAN
SOSIOEMOTIONAALISEN KASVUN TUKEMISESTA LIKUNTATUNNEILLA**

Kirsi Kauko

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syksy 2005
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ. Kauko, Kirsi. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 2005, 114.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmen nais- ja kahden miesliikunnanopettajan kertomusten perusteella, miten opettajat tukevat perusopetuksen 7. – 9. luokkalaisten oppilaiden sosioemotionaalista kasvua liikuntatunneillaan ja koetaanko tukemisesta olevan hyötyä. Lisäksi selvitettiin, minkälaisia mahdollisuuksia liikuntatunti oppimisympäristönä antaa sosioemotionaalisen kasvun tukemiselle ja mitä tukeminen edellyttää liikunnanopetukselta.

Tutkimuksen teoreettisena taustana on Paytonin, Wardlawin, Grazykin, Bloodworthin, Topsettin ja Weissbergin (2000) luokitus sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueista. Ydinpätevyysalueet ovat tietoisuus itsestä ja toisista, myönteiset arvot ja asenteet, vastuullinen päätöksenteko ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilta huhti-toukokuussa 2005. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analysoinnissa käytettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä kuten sisällönanalyysiä ja teemoittelua.

Tutkimus osoitti, että sosioemotionaalisen kasvun tukeminen on haastavaa, mutta samalla tarpeellista, hyödyllistä ja antoisaa. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen näyttäytyy liikuntatunneilla useimmiten kannustamisena, palautteen antamisena ja vuorovaikutteisena keskusteluna sekä erilaisina pedagogis-didaktisina keinoina kuten yhteistyömahdollisuuksien luomisena ja eriyttämisenä. Liikuntatuntien sosioemotionaalisisessa kasvuympäristössä opettajat korostavat oppilaiden välistä tasavertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta, kilpailun korostamattomuutta, yhteisten sääntöjen luomista, opettajan hyvää esimerkkiä sekä aitoa välittämistä oppilaista. Sosioemotionaalisen kasvun kokonaisvaltainen, jatkuva ja johdonmukainen tukeminen edellyttää opettajalta tietotaitoa ja monipuolista ja kekseliästä käytännönsoveltamisen kykyä.

Tutkimuksen perusteella oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen edesauttaa myönteisen ilmapiirin syntymistä, jos niinkin, että myönteinen ilmapiiri on edellytys kasvun tukemiselle. Liikunnanopettajien kokemusten mukaan sosioemotionaalisen kasvun tukeminen vaikuttaa sekä oppilaiden yksilöllisten taitojen kehittymiseen että oppilasryhmän sosiaaliseen toimintaan. Samalla opettajan ja oppilaan välinen luottamus lisääntyy. Tukiessaan oppilaiden sosioemotionaalista kasvua opettaja oppii myös itse jatkuvasti uusia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja.

Tutkimus täydentää sosioemotionaalisen oppimisen ja kasvun tukemisen alueella tehtyä tutkimustyötä. Tutkimus osoitti, että liikunnanopetus erityispiirteineen mahdollistaa oppilaiden monipuolisen sosioemotionaalisen kasvun tukemisen. Liikunnanopetus voi toimia erityisesti oppilaiden realistisen minäkuvan, tunteiden säätelyn, yhteistyötaitojen sekä suvaitsevaisuuden edistäjänä. Liikunnanopetuksessa toteutettavan sosioemotionaalisen kasvatustyön ymmärtäminen ja näkyväksi tekeminen antavat välineitä koulun kasvatustavoitteiden saavuttamiseen.

Avainsanat: liikunnanopetus, kasvatus, sosioemotionaaliset taidot, fenomenologia, hermeneutiikka

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA - SOSIOEMOTIONAALINEN PÄTEVYYS	7
2.1 Tietoisuus itsestä ja toisista.....	10
2.2 Myönteiset arvot ja asenteet.....	10
2.3 Vastuullinen päätöksenteko	11
2.4 Sosiaaliset vuorovaikutustaidot.....	11
3 TUTKIMUKSIA OPPILAIKEN SOSIOEMOTIONAALISEN KASVUN TUKEMISEN ALUEELTA	12
3.1 Tutkimuksia oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen harjoittelusta liikuntatunneilla.....	13
3.2 Tutkimuksia opettajien sosioemotionaalisesta työskentelystä.....	16
3.3 Koulun sosioemotionaalisen toimintakulttuurin kehittäminen avaa tutkimusmahdollisuuksia	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	20
4.1 Tutkimustehtävä.....	20
4.2 Liikunnanopettajien esittely	20
4.3 Tutkimusote	22
4.4 Esiymmärrykseni	23
4.5 Teemahaastattelun suunnittelu ja toteutus	25
4.6 Aineiston analyysi.....	27
4.7 Tutkimuksen luotettavuus	30
5 LIIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SOSIOEMOTIONAALISESTA PÄTEVYYDESTÄ.....	34
6 LIIKUNNANOPETUS SOSIOEMOTIONAALISEN KASVUN ALUSTANA	37
6.1 Liikuntatunnin erityispiirteitä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa	38
6.2 Liikunnanopettajien valmiudet tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua	41
6.3 Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen edellyttää osaamista.....	43
7 TIETOISUUTTA TAVOITTELEMASSA	47
7.1 Liikuntatunti – tunteiden taivas ja tunkio	47
7.2 Tunteiden tukemista opettajan esimerkin ja harjoitteiden avulla.....	51
7.3 Opettaja oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tukijana	52
7.4 Kilpailun korostamattomuus ja eriyttäminen keinoina vähentää vertailua.....	54
7.5 Vuorovaikutteinen keskustelu ja jatkuvuus tietoisuuden tukemisen perustana	58

8 ARVOJA JA ASEENTEITA LIIKUNTATUNNEILLA	60
8.1 Liikunnanopettajien ihmiskäsitys oppilaiden arvojen ja asenteiden tukemisen taustalla	60
8.2 Arvokokemusten tuottaminen liikuntatunneilla	62
9 PÄÄTÖKSENTEKOMAHDOLLISUUKSIA LIIKUNTATUNNEILLA	65
9.1 Liikuntatuntien sisältöjä suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa	65
9.2 Oivalluksesta ratkaisuun	68
9.3 Oppilaiden luovuus opetuksen voimavaraksi	70
10 VUOROVAIKUTUSOSAAMISTA LIIKUNTATUNNEILLA	72
10.1 Oppilaiden vuorovaikutusosaamisessa yksilöllisiä eroja	72
10.2 Liikunnanopettajien vuorovaikutusosaaminen tärkeää	73
10.3 Keinoja tukea vuorovaikutusta ja ryhmässä toimimista	75
11 SOSIOEMOTIONAALISEN KASVUN TUKEMINEN KANNATTA	79
12 POHDINTA	85
12.1 Yhteenveto	85
12.2 Ajatuksia matkan varrelta	87
LÄHTEET	96
Liite 1. Teorian alkuperäinen runko: Key SEL competencies	107
Liite 2. Opettajille esitetyt määritelmät ydinpätevyysalueista	108
Liite 3. Teemahaastattelun etenemiskuvio	109
Liite 4. Teemahaastattelun kysymysrunko	110
Liite 5. Käsitteiden määrittely	112
Liite 6. Täydennyskoulutusten selitykset	114

1 JOHDANTO

Yhteiskunta asettaa koululle niin tieto-, taito- kuin kasvatustavoitteitakin. Tärkeää on sekä yksilöllisten että yhteisöllisten kasvatustavoitteiden edistäminen. Myönteinen toiminta sosiaalisessa ympäristössä edellyttää moninaisia kykyjä ja taitoja. Moniarvoistuva ja tiimityötä korostava yhteiskunta vaatiikin sosioemotionaalisten taitojen yhä kokonaisvaltaisempaa hallitsemista. Koulun tulee omalta osaltaan olla kehittämässä vuorovaikutussuhteissa tarvittavia taitoja, joiden avulla nuori voi toteuttaa itseään persoonallisesti omien tavoitteidensa suunnassa ja samalla muiden tarpeet huomioiden. Sosioemotionaalisia taitoja tarvitaan siis ihmisenä elämiseen ja olemiseen, mutta myös mielekkään ja tuloksellisen koulunkäynnin saavuttamiseen (Kokkonen & Siponen 2005). Kun tavoitteena pidetään sosioemotionaalisen pätevyyden lisäämistä eli muun muassa taitoa työskennellä yhdessä, ratkaista ristiriitoja rakentavasti sekä käyttäytyä sosiaalisesti hyväksyttävästi, tulee tarvittavia taitoja opettaa ja opetella kuin mitä tahansa muita taitoja (Deline 1991; Elias ym. 1997, 9). Koulumaailmassa toteutettujen tutkimusten (Cohen 1999c; Elias ym. 1997, 1–3; Graczyk ym. 2000) mukaan sosioemotionaalisten taitojen harjoittelulla on myönteisiä vaikutuksia sekä oppimisilmapiiriin että oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) edellyttävät opetukselta useita oppilaiden sosioemotionaalista kasvua tukevia toimia, kuten esimerkiksi vastuuntuntoisuuden, yhteistyötaitojen ja suvaitsevaisuuden edistämistä. Osoituksena koulujärjestelmämme haalukkuudesta vastata koulun ja työelämän tämän päivän ja tulevaisuuden haasteisiin voidaan nähdä erityisesti sosioemotionaalisten taitojen opettamisen tuominen osaksi terveystiedon uutta oppiainetta. Lisäksi opetussuunnitelman eheyttäviin kokonaisuuksiin kuuluu ihmisenä kasvamisen alue, joka omalta osaltaan turvaa oppilaiden sosioemotionaalista oppimista ja kasvua. Opetussuunnitelman mukaan eheyttävä kokonaisuus tulee integroida eri oppiaineisiin. (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5, 7, 17, 130–133, 160–161.) Opetussuunnitelman asettamista tavoitteista huolimatta tällä hetkellä ei ole juurikaan tietoa sosioemotionaalisen kasvun tukemisen toteutumisesta eri oppiaineissa. Suomessa Kuusela (2001; 2005) on tutkinut erityisen tarkoitukseen suunnitellun ohjelman avulla liikunnanopetuksen soveltuvuutta sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen. Liikunnanopetukseen yhdistettyjen sosioemotionaalisia taitoja edistävien ohjelmien (Compagnone 1995;

Gibbons, Ebbeck & Weiss 1995; Hellison 1995; 2003; Kuusela 2001; 2005; Sharpe, Brown & Crider 1995) on havaittu vaikuttavan myönteisesti muun muassa oppimisilmapiiriin sekä oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, käyttäytymiseen, vastuuntuntoon ja ongelmanratkaisutaitoihin.

Liikuntatunteja pidetään erinomaisena sosioemotionaalisen kasvun alustana, sillä liikunnanopetus tarjoaa toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan luonteensa vuoksi runsaasti tilanteita, joita voidaan käyttää apuna sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa. Kuten muultakin koulutoiminnalta myös liikuntatunneilta edellytetään ennalta suunniteltuja järjestelyjä, jotta liikuntatunti voi toimia sosioemotionaalista kasvua tukevana ympäristönä ja toiminnan luojana (Laakso 2003; Telama 2000; Telama & Polvi 1999). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin kartoittaa liikunnanopetuksen kontekstia oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiseksi. Tutkimus perustuu ajatukseen, jossa sosioemotionaalinen oppiminen nähdään tärkeänä ja tällä hetkellä koulun kasvatustyössä osin puutteellisesti toteutuvana.

Tutkimuksen teoriatausta perustuu alan johtavan kansainvälisen tutkimusorganisaation CASELin (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) tutkijoiden Paytonin, Wardlawin, Grazykin, Bloodworthin, Topsettin ja Weissbergin (2000) työstämään luokitukseen sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueista. Ydinpätevyysalueet ovat tietoisuus itsestä ja toisista, myönteiset arvot ja asenteet, vastuullinen päätöksenteko ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Näiden alueiden avulla tarkastellaan viiden liikunnanopettajan näkemyksiä ja kokemuksia oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Lisäksi selvitetään, minkälaisia mahdollisuuksia liikuntatunti oppimisympäristönä antaa sosioemotionaalisen kasvun tukemiselle ja mitä tukeminen edellyttää liikunnanopetukselta. Tutkimuksen pyrkimyksenä on esitellä sosioemotionaalisen kasvun tukemista kokonaisvaltaisesti, edeten teoreettisista lähtökohdista kohti konkreettista liikunnanopetuksen arkea. Fenomenologis-hermeneuttisen teemahaastattelututkimuksen analysoinnissa käytettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä kuten sisällönanalyysiä ja teemoittelua.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA - SOSIOEMOTIONAALINEN PÄTEVYYS

Kansainvälinen CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) – organisaatio perustettiin vuonna 1994 edistämään sosiaalista ja emotionaalista oppimista kouluissa. CASEL –organisaation tavoitteet ovat edistää sosioemotionaalisen oppimisen tutkimusta, muokata tieteellistä tietoa tehokkaiksi koulukäytänteiksi, levittää tietoa sosioemotionaalisen oppimisen strategioista ja käytännöistä, edistää opettajien mahdollisuuksia toteuttaa tehokkaita ja laadukkaita sosioemotionaalisia ohjelmia sekä tehdä yhteistyötä tutkijoiden, opettajien, päätöksentekijöiden ja asiasta kiinnostuneiden kansalaisten kanssa. (CASEL 2005; Payton ym. 2000.)

CASEL –organisaatio yhdistää sosiaalisen pätevyyden pääelementit sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueiksi, jotka on jaettu kirjoittajasta ja käsittelynäkökulmasta riippuen neljään tai viiteen osa-alueeseen. Ydinpätevyysalueet perustuvat tutkimuksiin ja teorioihin käyttäytymisen ja oppimisen sekä sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen alueilta (Payton ym. 2000.) Tämän tutkimuksen teoriatausta ja samalla sosioemotionaalisen pätevyyden määrittely perustuu CASEL –työryhmään kuuluvien asiantuntijoiden, Paytonin, Wardlawin, Grazykin, Bloodworthin, Topsettin ja Weissbergin, (2000) muodostamaan nelijakoon (taulukko 1), jossa sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueet ovat tietoisuus itsestä ja toisista, myönteiset arvot ja asenteet, vastuullinen päätöksenteko sekä sosiaaliset vuorovaikutustaidot. (Payton ym. 2000.)

CASEL –organisaation tekemä työ kasvatuksen sosioemotionaalisella kentällä perustuu alan johtavaan tutkimukseen, mikä sinällään oli tärkeä peruste taustateorian valinnassa. Paytonin ja muiden (2000) mukaan laadukkaat sosioemotionaalista oppimista edistävät ohjelmat liittyvät sisällöltään juuri CASELin nimeämiin ja tämän tutkimuksen teoriataustana toimivien ydinpätevyysalueiden taitojen opetteluun ja kasvun tukemiseen. Sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueiden määrittelyjä on useita, mutta juuri Paytonin ja muiden (2000) malli vaikutti sopivimmalta tutkimukseni tarkoitukseen erityisesti sen kokonaisvaltaisuuden ja selkeyden vuoksi, sillä halusin varmistua teoriataustan toimivuudesta temahaastattelun runkona. Malli sopii kouluissa tehtävään tutkimukseen, sillä sen lähtö-

kohdat ovat nimenomaan kasvatusalalla. Lisäksi näin Paytonin ja muiden (2000) teorian tuomisen suomalaiseen tutkimukseen ja liikunnanopetukseen uutena ja mielenkiintoisena näköalana.

Sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueet (taulukko 1) sisältävät taitoja, arvoja ja asenteita, jotka tulee huomioida edistettäessä lasten ja nuorten myönteistä oppimiskäyttämistä ja sosiaalista ja persoonallista kasvua ja kehitystä. Pätevyysalueet rakentuvat useista elementeistä, jotka ovat osin päällekkäisiä ja toisiinsa läheisesti liittyviä. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen koulussa edesauttaa oppilaita muodostamaan myönteistä kuvaa itsestä, käyttäytymään vastuullisesti, luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita, menestymään koulutyössä ja toimimaan yhteistyökykyisesti ja toiset huomioivasti. (Payton ym. 2000.)

TAULUKKO 1. Sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueet (Payton ym. 2000)

<p>Tietoisuus itsestä ja toisista: Tietoisuus tunteista: Kyky tunnistaa ja nimetä omia tunteita. Tunteiden hallinta: Kyky säädellä omia tunteita. Rakentava ajattelu itsestä: Kyky havaita omia vahvuuksia ja heikkouksia ja käsitellä joka-päiväisiä haasteita itsevarmasti, luottavaisesti ja elämänmyönteisesti. Näkökulmien havainnointi: Kyky havainnoida ja huomata muiden näkökantoja.</p>
<p>Myönteiset arvot ja asenteet: Henkilökohtainen vastuu: Aikomus sitoutua turvalliseen ja terveelliseen käyttäytymiseen ja olla rehellinen ja reilu toisten kanssa toimiessa. Toisten kunnioittaminen: Aikomus hyväksyä ja kunnioittaa erilaisia yksilöitä ja ryhmiä ja arvostaa ihmisten oikeuksia. Yhteisöllinen vastuu: Aikomus vaikuttaa yhteisössä ja suojella ympäristöä.</p>
<p>Vastuullinen päätöksenteko: Ongelmien tunnistaminen: Kyky tunnistaa tilanteita, jotka edellyttävät päätöksen tai ratkaisun tekemistä ja kyky arvioida rajoja, riskejä ja voimavaroja. Sosiaalisten normien analyysi: Kyky arvioida kriittisesti käyttäytymiseen ja sosiaalisiin sääntöihin liittyviä sosiaalisia, kulttuurisia ja median välittämiä viestejä. Tavoitteiden asettelu: Kyky asettaa positiivisia ja realistisia tavoitteita. Ongelmanratkaisu: Kyky kehittää, toteuttaa ja arvioida positiivisia ja tilanteeseen sopivia ratkaisuja ongelmiin.</p>
<p>Sosiaaliset vuorovaikutustaidot: Aktiivinen kuuntelu: Kyky osoittaa muille sekä sanallisesti että sanattomasti, että he ovat tulleet ymmärretyksi. Ilmaisu ja viestintä: Kyky aloittaa ja ylläpitää keskustelua ja ilmaista selkeästi omia ajatuksia ja tunteita sekä sanallisesti että sanattomasti. Yhteistyö: Kyky toimia omalla vuorolla ja olla osallisena pari- ja ryhmätyöskentelyssä. Neuvottelu: Kyky huomioida ristiriidan kaikki näkökulmat ratkaistakseen ristiriita rauhanomaisesti ja kaikkia osallisia tyydyttävällä tavalla. Kieltäytyminen: Kyky kieltäytyä ja pysyä omassa kannassa. Kyky välttää painostavia tilanteita ja viivyttää toimimista, kunnes tuntee olevansa riittävän hyvin valmistautunut. Avun etsiminen: Kyky tunnistaa avun ja tuen tarve ja etsiä tarkoituksenmukaista ja saatavilla olevaa apua.</p>

2.1 Tietoisuus itsestä ja toisista

Ensimmäiseen sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueeseen kuuluu tunteiden tunnistamisen oppiminen ja tunteiden säätelyminen. Tietoisuus itsestä ja toisista sisältää kyvyn nimetä ja erotella erilaisia tunteita, kuten ymmärtää miten vihaisuus eroaa surullisuudesta. Tietoisuus itsestä ja toisista edellyttää myös kykyä ymmärtää tunnepitoisia tilanteita ja käsitellä tunteita. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi tyytyväisyudentunne, kun kiitetään hyvin tehdystä työstä tai häpeä, jonka kokee pettäessään ystävänsä. Tietoisuus tunteista sisältää myös kyvyn tunnistaa tunteisiin liittyviä fyysisiä tuntemuksia ja ajatuksia sekä ymmärtää, että ristiriitaiset tunteet kuten rakkaus ja viha ilmenevät toisinaan yhdessä. Tunteiden tunnistamisen ohella on tärkeää kyetä tarkkailemaan ja säätelymään omia tunteita. Se voi tarkoittaa esimerkiksi impulsiivisen käytöksen kontrolloimista vahvojen tunteiden yhteydessä ja negatiivisten tunteiden hillitsemistä, jotteivät ne häiritse sen hetkistä toimintaa. (Payton ym. 2000.)

Kyky tunnistaa ja säädellä tunteita edesauttaa hahmottamaan myös omia vahvuuksia ja heikkouksia. Yksilön tietämys omista tunteista, vahvuuksista ja kehittämisalueista ovat keskeisiä kehitettäessä itsevarmuuden tunnetta ja optimismia, joiden avulla yksilö voi kohdata sekä jokapäiväisiä että tulevaisuuden haasteita. Sosiaaliset tilanteet edellyttävät, että nuoret tiedostavat ja ymmärtävät toisten tunteita ja persoonallisia ominaisuuksia. Kyky tunnistaa tunteita ja asettua toisen asemaan helpottaa ennakoimaan toisten tulevaa toimintaa ja ohjaa omaa käytöstä toisten reaktioihin vastatessa. Tietoisuus itsestä ja muista on kriittinen askel kohti sosiaalista ja emotionaalista pätevyyttä, mutta yksinään riittämätön motivoimaan nuoria käyttämään tietämystään ja taitojaan sosiaalisesti suotuisalla tavalla. (Payton ym. 2000.)

2.2 Myönteiset arvot ja asenteet

Toinen sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalue koostuu myönteisistä arvoista ja asenteista, jotka ohjaavat käytöstä. Nämä tekijät keskittyvät käytöksen takana oleviin ai-
komuksiin. Henkilökohtaisella vastuulla tarkoitetaan aikomusta käyttäytyä terveyttä edistävästi ja kohdella toisia rehellisesti ja reilusti. Myös toisten kunnioittaminen, kuten stereotyyppien välttäminen ja ennakkoluulottomuus, yksilöllisen erilaisuuden ja siitä saatavien

voimavarojen arvostaminen ja ihmisten oikeuksien kunnioittaminen kuuluvat toiseen pätevyysalueeseen. Myös halu kehittää omaa persoonaa ja luonnetta on tärkeää. Myönteisiin arvoihin ja asenteisiin kuuluu niin ikään sosiaalinen vastuu, joka sisältää aikomuksen käyttäytyä eettisesti tavoitteenaan parantaa yhteisöä ja ympäristöä. Se voi olla esimerkiksi pyrkimystä tehdä oppimisympäristö huolehtivaiseksi ja välittäväksi, hyväntekeväisyystoimintaa, auttamista tai elinympäristön säästämistä kestäväen kehityksen aatteen mukaisesti. (Payton ym. 2000.)

2.3 Vastuullinen päätöksenteko

Vastuullinen päätöksenteko on ydinpätevyysalueista kolmas. Päätöksenteko edellyttää tilanteen ja toiminnan resurssien sekä mahdollisten riskien ja rajojen tunnistamista. Erityisesti ristiriitatilanteissa sekä omien että muiden tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen ovat olennaisen tärkeitä tehtäessä tehokkaita ja vastuullisia päätöksiä. Myönteisten ratkaisujen löytymistä ongelmiin auttaa kyky tunnistaa ja arvioida sääntöjä ja normeja, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen ja tavoitteenasetteluun. Erilaisten vaihtoehtojen tunnistaminen sekä toisten mahdollisten toiminta- ja ajattelumallien huomioiminen helpottaa myönteisen ja tilanteeseen sopivan ratkaisun tekemistä. (Payton ym. 2000.)

2.4 Sosiaaliset vuorovaikutustaidot

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueista viimeinen. Sosiaalisia vuorovaikutustaitoja tarvitaan muun muassa tehtyjen päätösten ja ratkaisujen toteuttamisessa ja loppuunsaattamisessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen perustaitoja ovat aktiivinen kuuntelu* eli ymmärretyksi tuleminen osoittaminen muille sekä kyky ilmaista omia ajatuksia ja tunteita selkeästi sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti. Tilanteesta riippuen perustaitojen sovelluksena saattaa ilmetä esimerkiksi kyky työskennellä ryhmässä, neuvotella rauhanomaisesti, välttää epäsuotuisaa käyttäytymistä, kieltäytyä toiminnasta tai pyytää apua. (Payton ym. 2000.)

* Aktiivinen kuuntelu määritelty liitteessä 5

3 TUTKIMUKSIA OPPILAIKEN SOSIOEMOTIONAALISEN KASVUN TUKEMISEN ALUEELTA

Sosioemotionaalisen oppimisen ja kasvun tukemisen alueelta koulutyössä on runsaasti tutkimustietoa erityisesti Yhdysvalloista. Vuodesta 1994 lähtien CASEL on koonnut erilaisia kouluissa toteutettavia sosioemotionaalista oppimista edistäviä ohjelmia ja arvioinut niiden laatua ja toimivuutta kouluissa tarkoituksenaan lisätä koulujen toimintakulttuurien sosioemotionaalista osaamista. CASELin arviointityön tarkoituksena on helpottaa kouluissa tehtävää valintaa tarpeita vastaavan ohjelman löytämiseksi. (CASEL 2005; Cohen 1999b; Payton ym. 2000.)

SEL (Social and Emotional Learning) –ohjelmat eroavat toisistaan opettavien taitojen, kohderyhmän, opetustavan sekä laadun suhteen. Laadukkaiden ohjelmien sisältö keskittyy kehittämään tämän tutkimuksen teoriapohjana käytettyjä ydinpätevyysalueita eli oppilaiden tietoisuutta itsestä ja toisista, myönteisiä arvoja ja asenteita, vastuullista päätöksentekoa ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Sisällön lisäksi ohjelmien arvioinnissa kiinnitetään huomiota sosioemotionaalisten taitojen opetustapoihin, kuten vuorovaikutuksellisiin työtapoihin, opettajan mallina toimimiseen, palautteen antamiseen ja oppilaiden mahdollisuuksiin harjoitella opettavia sosioemotionaalisia taitoja käytännössä. (Elias ym. 1997, 43–73; Payton 2000.) Sisällön ja opetustapojen lisäksi laadukkaissa ohjelmissa on huomioitu yhteistyö koulun, kodin ja lähiyhteisöjen välillä (Graczyk ym. 2000; Greenberg ym. 2003; Elias ym. 1997, 83; Weissberg 2000; Weissberg, Kumpfler & Seligman 2003). Lisäksi tärkeää on opettajien kouluttaminen (Graczyk ym. 2000; Weissberg ym. 2003) sekä toteutettujen ohjelmien jatkuva arviointi (Graczyk ym. 2000; Greenberg ym. 2003; Elias ym. 1997, 17, 103, 118–119). Parhaimmillaan opetus on jatkuvaa ja kestää läpi peruskoulun (Cohen 1999a; Elias ym. 1997, 97; Greenberg ym. 2003; Weissberg ym. 2003).

SEL -ohjelmia on tarjolla sekä opettajille että oppilaille ja monet ohjelmista on suunnattu molemmille. Oppilaille suunnattuja SEL –ohjelmia toteutetaan yleensä joko omana oppiaineenaan tai integroituna eri oppiaineisiin. (Cohen 1999c.) Esimerkiksi New Havenin Sosiaalisen kehittymisen –ohjelma sisältää sosioemotionaalisten taitojen opettelua järjestelmällisesti koko kouluiän ajan huomioiden samalla oppilaiden iän ja kehitysvaiheen

(Shriver, Schwab-Stone & DeFalco 1999), kun taas Social Decision Making and Problem Solving –ohjelmaa toteutetaan koulupäivään integroituna aina tarpeen mukaan (Elias & Butler 1999).

Beelman, Pfingsten ja Lösel (1994) osoittivat meta-analyysissään erilaisten 3-15-vuotiaiden sosiaalista pätevyyttä harjaannuttavien ohjelmien olevan tehokkaita. Meta-analyysissä oli mukana 49 ohjelmaa, joista Beelman kumppaneineen tutki muun muassa ohjelmien tehokkuutta lasten ja nuorten sosiaalisen pätevyyden lisäämiseksi. Meta-analyysi osoitti, että sosiaalisen pätevyyden harjoittelu oli ohjelmissa kohtuullisen tehokasta, vaikkakaan saavutetut myönteiset tulokset lasten ja nuorten sosiaalisessa pätevyydessä eivät olleet pitkäaikaisia. (Beelman ym. 1994.) Kestävien myönteisten muutosten aikaansaaminen edellyttää muun muassa CASEL -organisaation suositusten noudattamista ohjelmien kokonaisvaltaisuudesta ja jatkuvuudesta läpi perusopetuksen.

3.1 Tutkimuksia oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen harjoittelusta liikuntatunneilla

Sosioemotionaalista kasvua ja oppimista edistäviä kansainvälisiä tutkimuksia on koulu- maailmasta melko runsaasti, mutta liikuntaan sovellettuja oppilaiden sosioemotionaalista kasvua tukevia ohjelmia ja tutkimuksia on toteutettu Kuuselan (2001, 15–26; 2005, 28, 33) mukaan toistaiseksi niukasti. Professori Don Hellison (1995; 2003) on kehittänyt vastuuntuntoisuuden mallin (TPSR I. Teaching Personal and Social Responsibility), jonka tarkoituksena on kehittää oppilaiden vastuuntuntoisuutta liikunnanopetuksen avulla. Mallissa on viisi vastuuntuntoisuuden tasoa eli porrasta. Oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittyminen näkyy mallissa oppilaiden ikään kuin kiivetessä portaita pitkin alemmalta tasolta seuraavalle. Nollataso kuvaa vastuuntunottomuutta. Mallin viisi porrasta ovat kunnioitus, osallistuminen, omatoimisuus, välittäminen ja taitojen siirtyminen arkielämään. Ohjelmassa liikuntatunti aloitetaan yleensä harjoiteltavien taitojen käsitteiden määrittelyllä. Teoriatuokion jälkeen suoritetaan harjoitteita, joissa käyttäytymisen ja päätöksenteon tasot tulevat esille. Tunnin lopulla oppilaat täyttävät itsearviointikaavakkeet, joiden tarkoituksena on kehittää oppilaiden kykyä ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. (Hellison 1995, 23–60; 2003, 29–34.)

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia ovat ulkomailla soveltaneet muun muassa Compagnone (1995), Hastie ja Buchanan (2000) sekä Martinek, McLaughlin ja Schilling (1999). Compagnone (1995) tutki neljää viidesluokkalaista poikaa sovellettua TSPR –ohjelmaa hyödyntäen. Aineisto hankittiin alku- ja loppuhaastattelulla, videoimalla ja opettajan päiväkirjalla. Ohjelman kesto oli kuusi viikkoa, jonka aikana oppilaiden hyväksyttävä käyttäytyminen lisääntyi. (Compagnone 1995.) Hastien ja Buchananin (2000) tutkimuksessa neljänkymmenenviiden kuudennen luokan pojan vastuunotto- ja ongelmanratkaisukyvyt kehittyivät käyttämällä Empowerin Sport –mallia, jossa oli yhdistetty osia myös TSPR – ja Sport Education -malleista. Tulokset saatiin observoimalla ja haastattelemalla. (Hastie & Buchanan 2000.) Martinek kumppaneineen (1999) sovelsi Hellisonin mallia Project Effort –ohjelmaan, jonka tarkoituksena oli kehittää häiriöoppilaiden vastuuntuntoisuutta ja kykyä huomioida muut oppilaat. Ohjelmaa on toteutettu usean vuoden ajan, vuosittain neljän yhdeksän viikon jaksoissa. Ensimmäisen vuoden aikana oppilaiden käytös muuttui vastuullisemmaksi ja heidän arvosanansa paranivat. (Martinek ym. 1999.)

Suomessa Hellisonin mallin toimivuutta seitsemännen luokan poikien liikuntatunneilla on tutkinut Rantala (2002). Tutkimusjakso kesti seitsemän viikkoa, yhteensä 14 oppituntia ja tutkimusaineisto hankittiin käyttäen osallistuvaa havainnointia ja videointia sekä liikunnanopettajan että oppilaiden esseitä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli sopii suomalaiseen kouluun. Kaikilla oppilailla vastuuntuntoisuuteen liittyvä tietous lisääntyi ja siihen liittyvä käsitteistö laajeni. Vastuuntunnon lisääntymistä havaittiin yksittäisten oppilaiden kohdalla. Rohkaisevaa tutkimustuloksissa oli huomio, että mallin toteuttaminen ei lisännyt liikunnanopettajan normaalia työtaakkaa eikä toisaalta vähentänyt liikuntatunnin fyysistä kuormittavuutta. (Rantala 2002, 69–70.)

Kuten Hellisonin sovelluksissa, myös muissa liikuntapedagogisissa ja –psykologisissa tutkimuksissa keskeisiä teemoja ovat olleet oppilaiden vastuunoton ja moraalien kehittäminen. Gibbons kumppaneineen (1995) tutki 4. – 6. luokkalaisten oppilaiden moraalisen harkinnan ja prososiaalisen* käyttäytymisen kehittymistä Fair Play for Kids –kurssin avulla. Koejakso kesti seitsemän kuukautta, ja se sisälsi alku- ja loppumittaukset. Kurssin aikana oppilaiden moraalinen harkinta ja prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyivät. (Gibbons ym. 1995.) Sharpe tutkijakumppaneineen (1995) havaitsi kahdeksanvuotiaiden oppilaiden johtamis- ja ongelmanratkaisutaitojen lisääntyneen kuusi viikkoa kestäneen, kahdeksan-

toista oppitunnin opetusjakson aikana. Käyttäytymismuutosten havaittiin siirtyneen myös luokkaopetukseen. Tutkimuksessa vertailtiin koe- ja kontrolliryhmiä observointia hyödyntäen. (Sharpe ym. 1995.) Solomon (1997) toteutti tutkimuksensa ensimmäisen luokan oppilaille, joilla oli toimintahäiriöitä. Kolmetoista viikkoa kestäneen ohjelman aikana oppilaiden sosiaalisten taitojen ymmärtäminen ja niiden toteuttaminen parani sekä liikuntatunneilla että luokkaopetuksessa. (Solomon 1997.)

Kuuselan (2005, 28) mukaan Suomessa ei toistaiseksi ole jatkuvassa käytössä liikunnanopetukseen integroituja oppilaiden sosioemotionaalista kehittymistä tukevia ohjelmia. Rantalalan (2002) kokeilun lisäksi joitakin ohjelmia sosioemotionaalisen kasvun ja oppimisen alueelta liikunnanopetukseen on kuitenkin sovellettu. Kahila (1993) on selvittänyt tutkimuksissaan vuorovaikutteiseen yhteistyöskentelyyn perustuvan opetusmenetelmän vaikutusta auttamiskäyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin liikunnanopetuksessa. Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä työskentely oli yksilöllistä. Toinen ryhmä työskenteli pareittain siten, että oppilaat valitsivat itselleen parin. Kolmannessa ryhmässä työskenneltiin myöskin pareittain, mutta parit vaihtuivat aika ajoin. Oppisisällöt olivat kaikissa ryhmissä samat. Kahilan tulokset osoittivat, että kolmannen ryhmän oppilaat, jotka siis toimivat vaihtuvin parein, kehittivät auttamiskäyttäytymisessä ja sosiaalisissa suhteissa huomattavasti muita ryhmiä enemmän. (Kahila 1993, 36, 44, 48–54, 61–69.)

Lahtinen ja Nyystilä (2004) totesivat liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielmassaan, että tunnetaitojen opettaminen on mahdollista liikunnan avulla. Lahtinen ja Nyystilä suunnittelivat ja toteuttivat yhdeksälle 1. – 2. luokan oppilaalle tunnetaitopainotteisen liikuntakerhon. Varsinaista tunteiden säätelyn oppimista kerhossa ei ehtinyt tapahtua, sillä tunnetaitokerhoa toteutettiin yhden lukukauden ajan. Kuten Kuusela (2005, 87, 107) myös Lahtinen ja Nyystilä kertovat, osallistuvan havainnoinnin ja tutkimuspäiväkirjojensa perusteella, liikunnanopetuksen soveltuvan tunnetaitojen opettamiseen esimerkiksi leikkien ja liikuntatunneilla ilmenevien ristiriitatilanteiden avulla. (Lahtinen & Nyystilä 2004, 59–60.)

Uusin suomalainen yläasteen liikunnanopetukseen sovellettu sosioemotionaalisia taitoja kehittävä tutkimus toteutettiin lukuvuonna 1999-2000 osana Jyväskylän yliopiston soveltaisan liikunnanopetuksen tutkimusohjelmaa. Kuusela (2005) tutki väitöskirjassaan sosioemotionaalisten taitojen oppimista yläasteen tyttöjen liikuntatunneilla. Hän suunnitteli so-

sioemotionaalaisia taitoja kehittävän kurssin opetussuunnitelman liikunnanopetukseen. Oppilaille opetettiin sekä teoriassa että liikuntatilanteissa sosioemotionaalaisia taitoja kuten eläytyvää kuuntelua*, selkeää itseilmaisua minäviestein*, vastuunottoa sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Kurssin opetussuunnitelma osoittautui Kuuselan mukaan toimivaksi ja soveltui toteutettavaksi osana liikunnanopetusta. Enemmistö oppilaista arvioi kehittyneensä sosioemotionaalisisissa taidoissa. Myös kurssin alussa ilmennyt toisten moittiminen ja syrjiminen loppuivat. Oppilaat harjaantuivat kyvyissään ilmaista omia tarpeitaan ja oppivat ottamaan vastuuta sekä itsestään että oppituntien onnistumisesta. Kuusela koki käyttämänsä vuorovaikutusmenetelmät (eläytyvän kuuntelun, minäviestit ja ekosysteemiset menetelmät*) toimiviksi tavoiksi kohdata oppilaat ja ongelmatilanteet. (Kuusela 2005, 87, 107.)

* Prososiaalisuus, eläytyvä kuuntelu, minäviestit ja ekosysteemiset menetelmät määritelty liitteessä 5

3.2 Tutkimuksia opettajien sosioemotionaalista työskentelystä

Klemolan tutkimuskartoituksen (2003) mukaan kansainvälisen tutkimuksen painopiste on ollut lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kehityksen ja ohjelmien vaikutusten tutkimisessa. Klemola havaitsi tutkimuskartoitusta tehdessään, että aikuisten ja erityisesti opettajien sosioemotionaalisiin taitoihin ja niiden oppimiseen on kiinnitetty vähän huomiota. Koulun henkilökuntaan liittyen tutkimusta sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta on tehty rehtoreille ja opettajaopiskelijoille. Klemola (2003) suunnitteli liikunnanopettajaopiskelijoille sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän kurssin. Tutkimustulosten mukaan sosioemotionaalisten taitojen opettamiselle on tarvetta liikunnanopettajakoulutuksessa. Opiskelijat kokivat opintojakson mielenkiintoisena, käytännönläheisenä ja hyödyllisenä. (Klemola 2003, 31–37, 81, 125; Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio 2004.) Opettajaopiskelijoiden kiinnostusta sosioemotionaalista osaamista kohtaan kuvaa myös Rasku-Puttosen ja Röngän (2004) huomio siitä, että vuorovaikutukseen liittyvät teemat ovat yhä useammin opinnäytetöiden aiheena. Suomessa saatavilla olevia sekä kasvattajille itselleen että oppilaiden opetukseen tarkoitettuja koulutuksia sosioemotionaalisen kasvun alueelta on koonnut Siponen (2003). Koonti on löydettävissä *Koulu kasvuyhteisönä* –kirjan liitteistä. (Lauonen & Pulkkinen 2004b.)

Rydellin ja Henricssonin (2004) mukaan opettajan työn eräs tärkeä osa ovat toimintamallit, joita opettaja käyttää kohdatessaan oppilaiden ongelmakäyttäytymistä. Ruotsalaisessa kyselytutkimuksessa saatujen tulosten mukaan opettajien heikko kontrolli luokkatilanteissa ja vahtiva ote ovat yhteydessä autoritäärisiin toimintamalleihin, kuten sanalliseen moittimiseen ja fyysiseen rauhoitteluun. Humanistisen opetusotteen ja hyvän oppilaskontrollin omaava opettaja puolestaan käyttää epäautoritäärisiä strategioita, kuten oppilaiden kanssa yhdessä käytävää keskustelua ja perustelun etsimistä. (Rydell & Henricsson 2004.) Lewis (2001) puolestaan totesi määrällisessä tutkimuksessaan, että opettajan käyttämien kurinpitomenetelmien ja oppilaan vastuuntunnon kehittymisen välillä on vahva yhteys. Pakottavat menetelmät, kuten rangaistusten antaminen ja vihaisuus aiheuttivat oppilaiden vetäytymistä toiminnasta ja vähensivät oppilaiden vastuuntuntoa. Opettajan humanistinen opetusote, esimerkiksi keskustelun ja aktiivisen kuuntelun käyttäminen vähensi oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja lisäsi vastuuntuntoa. Rydellin ja Henricssonin (2004), Lewisin (2001) ja Kuuselan tutkimukset kannustavat opettajia häiriökäyttäytymistä kohdatessaan käyttämään humanistisia menetelmiä rankaisemisen sijaan.

Koivuniemi ja Tikka (2001) tutkivat pro gradu –tutkielmassaan neljän alaluokkien liikunnanopetukseen perehtyneen opettajan näkemyksiä oppilaiden moraalien ja prososiaalisen kehityksen tukemisesta liikunnanopetuksessa. Tutkimus toteutettiin teemahaastattelulla ja sitä täydennettiin kirjallisuuden avulla. Teemahaastattelun ja kirjallisuuden perusteella Koivuniemi ja Tikka kehittivät oppilaiden moraalien ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimallin. Tutkimuksen perusteella koululiikunta on hyvä ympäristö oppilaan moraalien ja prososiaalisuuden kehittämiseen, kuitenkin edellyttäen, että sosiaalis-eettiset tavoitteet huomioidaan ja niiden saavuttamiseen pyritään aktiivisesti. Tutkimuksen ideaalimallin mukaan opettajan tulisi olla kiinnostunut ja innostunut liikunnan avulla kasvattamisesta. Lisäksi hänen tulisi tunnistaa ja hyödyntää eteen tulevat kasvatukselliset tilanteet ja myös järjestää tällaisia tilanteita itse. Opetuksen tulisi perustua oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, keskusteluun sekä ajattelun ja empatian kehittämiseen. Sääntöjen merkitys liikuntatunneilla korostuu ja oppilailla tulee olla vaikutusmahdollisuuksia sääntöjen luomisessa. Lisäksi ideaalimalli suosittelee pelaamista ilman tuomaria. (Koivuniemi & Tikka 2001, 89–93.)

3.3 Koulun sosioemotionaalisen toimintakulttuurin kehittäminen avaa tutkimusmahdollisuuksia

Jyväskylän yliopiston Ihmisen kehitys ja sen riskitekijät –huippututkimusyksikössä on professori Lea Pulkkinen johdolla toteutettu vuodesta 2002 lähtien peruskoulun toimintakulttuuria uudistavaa toimintaa ja tutkimusta. Hanke on nimeltään Mukava (*muistuttaa kasvatustyä*stuusta) ja se on kestänyt keväälle 2005 asti. Hankkeessa oli mukana seitsemän koulua ja noin 2000 oppilasta. Hanke sisälsi useita osaprojekteja, joista kaksi projektia kohdittiin suoraan lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen, kaksi koulun kehittämiseen oppimisympäristönä ja kolme koulun suhteisiin ympäröivään yhteiskuntaan. Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, vaikuttavatko interventiot myönteisesti lasten ja nuorten sosioemotionaaliseen kasvuun ja kehitykseen. Lisäksi sen avulla pyrittiin selvittämään koulun toimintakulttuurin kehittämiseen tähtäävien interventioiden yhteiskunnallisia seuraamuksia. Tutkimustulosten raportointi pyritään saamaan valmiiksi vuosien 2005 ja 2006 aikana. (Launonen & Pulkkinen 2004c; Metsäpelto & Pulkkinen 2004.)

Greenbergin (2004) mukaan tulevaisuuden tarpeet tutkimuskentällä nousevat tehokkaan ja kokonaisvaltaisen tutkimuksen saavuttamisesta sosioemotionaalisen pätevyyden ja kasvun tukemisen alueilla. Sen lisäksi hän näkee haasteena sosioemotionaalisten ohjelmien laajan levittämisen kouluihin ja niiden integroinnin koulujen lisäksi kuntatasolle. (Greenberg 2004.) Samat tarpeet on nähtävissä myös suomalaista koulujärjestelmää kehitettäessä. Saavuttaaksemme kokonaisvaltaisen muutoksen koulujemme toimintakulttuuriin tarvitaan Pulkkinen johtaman Mukava –hankkeen (Launonen & Pulkkinen 2004c; Metsäpelto & Pulkkinen 2004) lisäksi myös laadullista tutkimustietoa sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta ja taitojen opettamisesta.

Kuuselan (2005, 27) mukaan tutkimusta sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta on niukasti. Tietoa kaivataan erityisesti sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta ja opetusoppimisprosessista. Erityisten sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen sovellettujen ohjelmien tutkimisen lisäksi on olennaista kartoittaa tämän hetken opetusta suhteessa sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen ja kasvun tukemiseen. Tutkimukseni tarkoitus on vastata juuri tähän tarpeeseen kuvaten liikunnanopetusta sosioemotionaalisen kasvun tukemisen näkökulmasta ilman erityistä ohjelmaa. Tutkimuksen avulla voidaan saada käsi-

tystä sosioemotionaalisen kasvun tukemisen integroinnista liikunnanopetukseen sekä opetuksen mahdollisuuksista ja muutostarpeista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää viiden liikunnanopettajan näkemyksiä ja kokemuksia oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Tutkimuksen kohdejoukkona on kolme nais- ja kaksi miesliikunnanopettajaa, jotka opettavat perusasteen 7. – 9. luokkia. Tutkimustehtävien suunnittelussa käytin lähtökohtana tutkimuksen teoriaa sosioemotionaalisisista ydinpätevyysalueista (Payton ym. 2000). Käytin teorian ydinpätevyysalueita (Payton ym. 2000) myös haastattelujen teemoina ja rakensin niiden sisään kysymyksiä liittyen liikunnanopettajien tunteitoimintaan. Tutkimustehtävät säilyivät pääpiirteissään koko tutkimustyön ajan samoina kuitenkin esitysasultaan hieman tarkentuen ja esitysjärjestykseltään tulosten raportoinnin kanssa yhdyntyen. Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia tarkastelen seuraavanlaisten tutkimuskysymysten pohjalta.

1. Minkälaisia käsityksiä liikunnanopettajilla on sosioemotionaalista (sosiaalisesta ja emotionaalista) pätevyydestä ja kasvusta?
2. Mitä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen edellyttää liikunnanopettajien mielestä liikunnanopetukselta?
 - 2.1. Minkälaisia erityispiirteitä liikunnanopettajien mielestä liikunnanopetuksella on sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa?
 - 2.2. Minkälaiset valmiudet liikunnanopettajat kokevat itsellään olevan oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiseksi?
3. Millä tavoin liikunnanopettajat tukevat oppilaidensa sosioemotionaalista kasvua liikunnanopetuksessaan?
4. Mitä hyötyä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikunnanopettajien mielestä on?

4.2 Liikunnanopettajien esittely

Tutkimuksen kohteeksi valitsin ohjaavien opettajieni avustuksella harkinnanvaraisesti viisi liikunnanopettajaa iän, sukupuolen, työkokemuksen ja sosioemotionaalisen täydennyskou-

lutuksen perusteella, jotta tutkimukseen saataisiin monipuolisia näkökulmia liikunnanopettajien sosioemotionaalisen kasvatustyön toteutumisesta. Liikunnanopettajia yhdistää ammatin lisäksi koulujen sijainti Keski-Suomessa ja liikunnan opettaminen perusopetuksen yläluokille. Tutkimuksen kohdejoukkona on kolme naisliikunnanopettajaa Irina, Sanna ja Siiri sekä kaksi miesliikunnanopettajaa, Karri ja Jarkko. Opettajien nimet on muutettu. Iältään nuorin opettaja on 29-vuotias ja vanhin 42-vuotias. Opetuskokemusta opettajilla on 3-18 vuotta.

Siiri on pian kolmekymmentävuotias liikuntatieteiden maisteri, jolla on työkokemusta noin neljä ja puoli vuotta. Hän opettaa sekä yläluokilla että lukiossa pääasiassa tyttöjen liikuntaa. Terveystiedossa opetusryhmät ovat sekaryhmiä. Hän on kouluttanut itseään sosioemotionaalisisissa taidoissa Lions Quest –koulutuksessa* ja Nuisku –ohjaajakoulutuksessa*. Irina on myöskin noin kolmekymmentävuotias ja hänellä on opetuskokemusta kolmisen vuotta. Irina opettaa ala- ja yläluokilla tytöille liikuntaa sekä lisäksi terveystietoa seitsemäs- ja kahdeksasluokkalaisille sekaryhmille. Hän on täydentänyt koulutustaan suorittamalla Nuisku –ohjaajakoulutuksen. Sanna on haastatelluista opettajista kokenein. Hän on noin neljäkymmentävuotias ja opetuskokemusta hänellä kahdeksantoista vuoden ajalta. Hän opettaa liikuntaa yläluokilla.

Jarkko on 42-vuotias liikunnanopettaja, joka opettaa tällä hetkellä liikuntaa yläluokilla pääasiassa pojille. Hänellä on viidentoista vuoden kokemus opettamisesta. Jarkon on tarkoitus suorittaa terveystiedon aineopinnot ennen vuotta 2012. Miesopettajista toinen, 33-vuotias Karri toimii liikunnan- ja terveystiedon opettajana kahdeksatta vuotta. Tällä hetkellä hänen liikuntaryhmänsä ovat yläluokkien poika- ja sekaryhmiä. Hän suoritti liikunnanopettajaopinnot ohessa psykologian aineopinnot ja myöhemmin työssä ollessaan Lions Quest –koulutuksen. Parhailleen hän täydentää opintojaan terveystiedon aineopinnoilla.

* Koulutusten selitykset liitteessä 6

4.3 Tutkimusote

Tämän tutkimuksen ote on laadullinen. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tilastollisen yleistämisen sijaan kuvailla ja ymmärtää liikunnanopettajien kasvatustyötä sosioemotionaalisen alueella mahdollisimman tarkasti. Tämän vuoksi tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 18, 26, 61.) Tutkimusprosessi on ollut laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan joustava ja aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat ovat muotoutuneet koko prosessin ajan tietoisuuteni tutkimusalueesta kehittyessä (ks. Kiviniemi 2001, 68).

Tutkimuksen lähtökohta on fenomenologinen, sillä tutkimuskohteena ovat liikunnanopettajat ja heidän kokemusmaailmansa (ks. Laine 2001; Perttula 1995; Varto 1992, 23–24). Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisen kokemuksia ja suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine 2001.) Tässä tutkimuksessa suhde elämäntodellisuuteen näyttäytyy opettajien suhteena oppilaisiin ja kouluinstituutioon. Tätä suhdetta tutkimalla olen pyrkinyt selvittämään liikunnanopettajuuden luonnetta oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa. (ks. Laine 2001.)

Tutkimuksen tavoitteena on syyn ja seurauksen yhteyden selvittämisen sijaan ihmisen toiminnan ja ajattelun ymmärtäminen (Ahonen 1994; Thomas & Nelson 1990, 322). Tutkimuksessa pyrin kuvailemaan liikunnanopettajien omia kokemuksia, mielipiteitä ja käsityksiä sosioemotionaalisen alueen kasvatustyöstä. Todellisuuden tapahtumien selvittämisen sijaan on kiinnostavaa tietää, miten liikunnanopettajat näkevät asioita ja minkälaisia merkityksiä he tapahtumille antavat (ks. Laine 2001; Varto 1992, 23–24).

Merkitykset, joissa jokainen tekemämme havainto näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde (Laine 2001). Fenomenologisen otteen mukaisesti pyrin ymmärtämään liikunnanopettajien merkitysmaailmaa sosioemotionaalisen kasvatustyön alueella pyrkimättä löytämään universaaleja yleistyksiä. On kuitenkin huomattava, että kunkin yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. Tutkittavat ihmiset, kuten tutkija itsekkin, ovat osa jonkin yhteisön merkityksperinnettä. Senpä vuoksi tämän tutkimuksen voidaan olettaa pal-

jastavan liikunnanopettajien kokemusten pohjalta myös jotakin yleistä liikunnanopetuksen sosioemotionaalista kasvatustyöstä ja liikunnanopettajuuden luonteesta. (ks. Laine 2001.)

Fenomenologiseen lähestymistapaan kuuluu ymmärrys siitä, että sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa yksilöiden erilaiset tulkinnat tapahtumista ja kokemuksista (Bogdan & Biklen 1998, 23). Fenomenologisen tutkimuksen tulkinnan tarpeellisuus edellyttää hermeneuttista ulottuvuutta (Laine 2001). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen hermeneuttinen ote toteutuu tarkasteltaessa merkityksiä, joita liikunnanopettajat antavat tapahtumille ja kokemuksilleen (ks. Laine 2001; Varto 1992, 23-24). Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ja tarkastelutapaa, joka tähtää tulkintaan ja ymmärtämiseen (Laine 2001; Varto 1992, 59). Merkityksiä voidaankin lähestyä ainoastaan ymmärtämällä ja tulkitsemalla (Laine 2001).

4.4 Esiymmärrykseni

Hermeneuttisessa tutkimuksessa merkitysten ymmärtäminen edellyttää jonkinlaista esituttuutta tutkittavaan aihealueeseen. Tätä tutkijalla olevaa esituttuutta kutsutaan hermeneuttisessa kirjallisuudessa esiymmärrykseksi. Tutkimusprosessin edetessä tutkijan esiymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. (Laine 2001.) Myös fenomenologiassa esiymmärryksen tiedostaminen korostuu, sillä fenomenologiassa pyritään asioiden kuvaamiseen mahdollisimman ennakkoluulottomasti (Moilanen & Rähä 2001, 50). Oma tutkijan näkemykseni on esiymmärryksen suhteen lähinnä hermeneuttinen, sillä koen, etten tutkijana voi milloinkaan vapautua täydellisesti ennakkokäsityksistäni (ks. Moilanen & Rähä 2001, 50). Ihminen ymmärtää ja tulkitsee toista ihmistä aina omista lähtökohdistaan käsin (Moilanen & Rähä 2001, 45–46). Laadullisen tutkimuksen edellytysten tapaan olen pyrkinyt tiedostamaan esiymmärrykseni ja ennakkokäsitykseni ja huomioimaan ne tutkimuksen esioletuksina ja työhypoteeseina (Eskola & Suoranta 1998, 19–20).

Sosiaalinen kanssakäyminen kuvastaa itselleni elämän tärkeintä tekijää, sillä emme voi elää elämäämme ilman muita ihmisiä. Senpä vuoksi koen sosioemotionaalisen pätevyyden olevan erittäin tärkeä kasvun alue sekä tulevan ammattini kautta että oman elämäni kannalta. Sosiaaliset suhteet ovat aina olleet läheinen ja tärkeä osa elämäni. Psykologia ja ihmismieli ovat kiehtoneet minua pitkään, ja hakeutuminen opetuslalle kuvastaa mielenkiintoni kasvatukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Suurimman innostukseni ihmissuh-

teiden saloihin sain liikunnanopettajaopinnoissani käymältäni vuorovaikutuskurssilta. Tulevassa opetustyössäni sosioemotionaalinen pätevyys tulee näkymään erittäin tärkeänä ja merkityksellisenä osa-alueena, sillä opetusfilosofiani kuvastaa ensi sijassa kasvatuksellisuutta. Näen sosioemotionaalisen kasvun ja oppilaiden elämähallintataitojen tukemisen koulun olennaisimpana tehtävänä.

Opintojen ohessa liikunnanopettajana työskennellessäni olen kokenut omien sosioemotionaalisten taitojeni olevan avainasemassa nuorten kanssa toimiessa. Onnistuneet vuorovaikutustilanteet ja oppilaiden palkitsevat kommentit ovat kannustaneet minua perehtymään sosioemotionaalisten kykyjeni kehittämiseen, minkä näen jatkuvan läpi elämäni. Arkikokemukseni lisäksi esiymmärrykseni perustuu noin kahden vuoden perehtymisjakson aikana luettuun kirjallisuuteen sosioemotionaaliselta alueelta. Kokonaisvaltaisesti ajateltuna tutkimusaiheen elämänläheisyyden vuoksi esiymmärrykseni määrittyy koko tähän asti eletyn elämäni kaikista kokemuksista.

Tutkimustehtävien suunnitteluvaiheessa pohdin mahdollisia tulevia tutkimustuloksia, jotta saisin esioletukseni näkyväksi. Työhypoteeseiksi muodostui seuraavanlaisia näkemyksiä ja odotuksia. Liikunnanopettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalista kasvua osin tiedostan, mutta suurelta osin tiedostamatta. Opettajat pohjaavat tukikeinonsa lähinnä myönteisen ilmapiirin käsityksen alle sekä opetuksellisiin perustekijöihin kuten palautteenantoon ja kannustamiseen. Liikunnanopettajien välillä on eroja sekä perehtyneisyyden että saatujen kokemusten välillä. Kaiken kaikkiaan liikunnanopettajat pitävät liikuntatunteja hyvänä sosioemotionaalisen kasvun alustana ja näkevät sosioemotionaalisen kasvun tukemisen tarpeellisenä ja hyödyllisenä.

Yleensä jotakin inhimillisen elämän aluetta tutkitaan siksi, että siihen liittyy ongelmia tai kehittämistarpeita (Laine 2001). Tämä tutkimus perustuu ajatukseen, jossa sosioemotionaalinen oppiminen nähdään tärkeänä ja tällä hetkellä koulun kasvatustyössä osin puutteellisesti toteutuvana. Laineen (2001) mukaan fenomenologisen tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä. Liikunnanopetuksen sosioemotionaalisen alueen kasvatustyön parempi ymmärtäminen voi olla tärkeä tekijä koulun sosioemotionaalisen kasvatustyön ongelmien ja mahdollisuuksien selvittämisessä ja muuttamisessa (ks. Laine 2001). Opettajien kokemukset ja näkemykset omasta työstään

antavat kokemuksellista ja persoonallista tietoa, joka on peräisin tietystä koulusta, koulusysteemistä ja yhteiskunnasta. Tutkimus toimii ikkunana opettajan työhön ja siitä on hyötyä esimerkiksi opettajankoulutukselle. (Syrjälä ym. 1996.) Opettajaksi opiskelevana toivon tutkimukseni toimivan oman kasvatusajatteluni selkeyttäjänä ja jäsentäjänä.

4.5 Teemahaastattelun suunnittelu ja toteutus

Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimusote saavat soveltavan muotonsa kulloisenkin tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena. Tutkijan tehtävä onkin tilannekohtaisesti harkita, millä tavalla tutkittavan ilmaisun ja kokemuksen voi saavuttaa mahdollisimman autenttisenä. (Laine 2001.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 194) pitävät puolistrukturoitua haastattelua hyvänä aineistonkeruumenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa, sillä se mahdollistaa haastateltavan vastausten syventämisen ja tarkentamisen. Puolistrukturoidusta haastatteluista teemahaastattelu on Kiviniemen (2001, 68) mukaan eräs laadullisen tutkimuksen tyypillisimmistä aineistonkeruumenetelmistä ja sen tarkoituksena on päästä lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa. Teemahaastattelu sopii näin ollen tämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 136).

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla huhti-toukokuussa 2005. Teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan etenin haastattelutilanteissa teemojen varassa, jolloin haastattelussa ei ollut yksityiskohtaisia eikä kaavamaisesti eteneviä kysymyksiä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Kysymysten muotoilu eli jokaisen haastattelun suunnassa omalla tavallaan. Toisinaan kysymyksiä ei tarvinnut esittää, sillä opettajat kertoivat näkemyksiään ja kokemuksiaan varsin laajasti. Vapaamuotoisella haastattelulla on mahdollisuus saavuttaa syvällistä tietoa tutkittavien asenteista ja mielipiteistä sekä lisäksi voidaan saavuttaa tietoa, josta tutkijalla ei ole ollut ennakkokäsityksiä (Hirsjärvi ym. 2004, 194–195). Toisaalta teemat takaavat, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan edes jossain määrin samoista asioista (Eskola & Suoranta 1998, 88; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Tällä tavoin minulla oli tutkijana mahdollisuus saada selville tutkimustehtävien kanalta kiinnostavat seikat (ks. Eskola & Vastamäki 2001).

Teemahaastattelun etenemiskuvion (liite 3) ja kysymysrunгон (liite 4) muodostin tutkimuksen teorian pohjalta siten, että sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueet toimivat tutkimushaastattelun teema-alueina kukin vuorollaan. Pyrin rakentamaan kysymykset fenomenologisen lähestymisen mukaisiksi siten, että opettajien vastaukset olisivat kuvailevia ja kertomuksenomaisia (ks. Laine 2001). Avasin haastattelun kysymällä liikunnanopettajan yleisiä käsityksiä sosiaalisesta ja emotionaalisesta kasvusta. Tämän jälkeen kerroin tutkittavalle haastattelun kulusta haastattelun etenemiskuvion avulla ja samalla tutkimuksen teoriaa lyhyesti selventäen. Haastattelun etenemiskuvio sekä ydinpätevyysalueet selityksineen (liite 2) olivat tutkittavan nähtävissä koko haastattelun ajan.

Aihetta avaavien kysymysten jälkeen käsiteltiin kaikki neljä teemaa järjestelmällisesti edeten siten, että kunkin teeman sisällä kysyin kulloisenkin sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueen tukemiseen liittyviä kysymyksiä opettajan omassa tuntitoiminnassa sekä tukemisen tarpeista ja hyödyistä. Ydinpätevyysalueiden ollessa kattavia ja useita pienempiä sosioemotionaalisen pätevyyden yksiköitä käsittäviä, jouduin rajoittamaan ja keskittämään kussakin teemassa käsittelyyn otettavia asioita. Esimerkiksi ensimmäisessä ydinpätevyysalueessa tällaisiksi muodostuivat oppilaiden tunteiden esiintyminen, vahvuuksien ja heikkouksien kohtaaminen liikuntatunneilla sekä näiden tukeminen. Jokaista teemaa käsitellessä opettajilla oli intressiensä mukaan mahdollisuus nostaa esille myös muita ydinpätevyysalueeseen liittyviä seikkoja ja osatekijöitä.

Uuteen teemaan eli ydinpätevyysalueeseen siirryttäessä haastateltava luki ydinpätevyysalueen määrittelyn orientoituakseen kulloinkin käsiteltävään teemaan. Teemahaastattelun lopulla käsiteltiin asioita, joita opettaja kokee sosioemotionaalisen kasvun tukemisen edellyttävän opettajalta ja oppitunnilta. Haastattelu päättyi opettajan tuntemuksiin hänen omista kyvyistään tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua. Lisäksi pyysin opettajilta palautetta itselleni tulevia haastatteluja varten.

Testasin haastattelun toimivuutta ensin kolmen liikunnanopettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajani kanssa sekä myöhemmin virallisessa haastattelutilanteessa opettajankoulutuslaitokselle tekemässäni proseminarityössä. Haastattelurunkoon (liite 3 ja 4) ei tullut muutoksia proseminarityönä toteutetun pilottihaastattelun seurauksena, sillä opettajalle esitetty teemahaastattelun etenemiskuvio ja teemat eli ydinpätevyysalueet olivat selkeitä ja toimi-

via. Jarkolle tehty pilottihaastattelu oli onnistunut, joten näin järkeväksi ottaa pilottihaastattelun mukaan myös tämän tutkimuksen aineistoksi.

Valitsin liikunnanopettajat haastatteluun yksi kerrallaan, jotta sain analysoitavan aineiston määrän tarkoituksenmukaiseksi ja suuruudeltaan sopivaksi. Haastateltavat suostuivat haastatteluun mielellään. Yksi pyytämistäni liikunnanopettajista ei voinut osallistua haastatteluun työkiireidensä vuoksi. Haastatteluajankohdan ja –paikan saimme sovittua jokaisen liikunnanopettajan kanssa yksinkertaisesti sähköpostilla tai puhelimitse.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 74) mukaan haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen, minkä vuoksi haastattelut suoritettiin kunkin opettajan toiveen mukaisessa paikassa. Kolmea opettajaa haastattelin heidän kouluillaan, yhtä opettajan kotona ja yhtä kirjastossa. Ympäristö oli useimmiten rauhallinen. Haastattelut keskeytyivät lyhyiksi hetkiksi esimerkiksi koulun kellon soidessa ja koko koululle tarkoitettujen kuulutusten ajaksi. Kirjaston erillisessä haastatteluhuoneessa haastattelu sujui keskeytyksettä ja näin ollen erinomaisesti.

Opettajat kokivat haastatteluaiheen tärkeäksi tutkimusalueeksi ja neljä opettajista kertoi haastattelutilanteen olleen hyödyllinen heille itselleen. Haastattelun onnistumiseen vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan välille muodostuva vuorovaikutussuhde (Bogdan & Biklen 1998, 94–96; Hitchcock & Hughes 1995, 160). Haastattelut olivat tilanteina luontevia ja vuorovaikutus oli sujuvaa.

Taltioin haastattelut minidisc –soittimella, jossa käytin kahdeksankymmentä minuuttia kestäviä kasetteja. Arvioitu haastattelu-aika oli noin kaksi tuntia ja nauhalle kertyikin aineistoa haastattelukerrasta riippuen 80-150 minuuttia. Kussakin haastattelussa vaihdoin kasetin yhden kerran. Yhteensä litteroitavaa aineistoa kertyi nauhoille noin kymmenen tuntia. Tallennus onnistui laadullisesti hyvin ja kuuluvuus oli erinomainen.

4.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen olennaisin osa on aineiston analyysi, tulkinta sekä johtopäätösten tekeminen (Hirsjärvi ym. 2004, 209). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan avoimesta tutki-

mussuunnitelmasta, joka korostaa tutkimuksen eri vaiheiden, kuten aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumista yhteen (Eskola & Suoranta 1998, 16).

Purin haastatteluaineiston tekstinkäsittelyohjelman avulla litteroiden eli tarkasti puhtaaksi kirjoittaen. Kunkin haastattelun litteroinnin suoritin noin kahden viikon kuluessa aineiston hankinnasta. Litterointi oli aikaa vievää, mutta samalla koin sen hyvänä mahdollisuutena tutustua aineistoon. Ensimmäisen haastattelun litteroin hyvin tarkasti taukoja ja jokaista pikkusanaa myöten, jonka jälkeen koin järkeväksi väljentää tekniikkaani. Loputkin neljä haastattelua litteroin tarkasti, jättämällä pois ainoastaan taukomerkinnät ja usein ilmaantuvat täytesanat kuten niinku ja tota. Litteroinnin jälkeen siistin aineistoa luettavampaan muotoon poistamalla aineistosta toistoja ja pikkusanoja. Lisäksi tein ensimmäisiä muistiinpanoja ja huomioita teksteihin kursivointia ja lihavoitua käyttäen. Samalla annoin kullekin opettajalle oman värinsä asiakirjassa, jotta erottaisin tekstien yhdistämisen jälkeen opettajien kommentit toisistaan.

Järjestin aineiston Eskolan ja Suorannan (1998, 151) ehdotuksen mukaisesti jäsentämällä aineiston ensin teemarungon mukaan, jonka jälkeen nostin tekstistä esille tutkimustehtävien kannalta kiinnostavimpia ja olennaisimpia asioita redusoimalla eli pelkistämällä. Aineiston analyysin tehtävä onkin selkeyttää aineistoa ja sen avulla tuottaa uutta tietoa tutkitavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Pyrin löytämään tutkimusongelmieni kannalta olennaista tietoa kerätystä aineistosta ja vertailin niiden esiintymistä ja ilmenemistä eri opettajien kommentissa (Eskola & Suoranta 1998, 175–176; Hirsjärvi & Hurme 2000, 173; Laine 2001; Moilanen & Rähä 2001, 53).

Aineiston järjestelyä ja teemoittamista seuraa varsinainen analyysi (Eskola 2001). Etenin sisällönanalyysin mukaisesti empiirisestä aineistosta tulkinnan ja päättelyn avulla kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 114). Suoritin aineiston analysoinnin teorialähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä, jonka perusajatukseksi oli etsiä ja löytää tutkimuksen teoriaan pohjautuvasta teemahaastatteluaineistosta etukäiteiskiinnostuksen suuntaisia elementtejä erottamalla ja merkitsemällä ne erikseen muusta aineistosta. Analyysin edetessä pyrin hyödyntämään sekä fenomenologista että hermeneuttista otetta ottaen etäisyyttä tutkimusaineistoon ja toisaalta käyttäen esiymmärrystäni rakentavasti tutkimustyön tukena (ks. Laine 2001).

Fenomenologiselle lähestymiselle ja sisällönanalyysille tyypilliseen tapaan pyrin löytämään aineistosta esiin nostetulle tekstille merkityksiä. Teorialähtöisessä analyysissä taustalla on useimmiten aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94, 98). Tässä tutkimuksessa aikaisempaa tietona ja teoriana toimii sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueet ja uutena kontekstina liikunnanopetus ja liikunnanopettajien kokemukset.

Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan ymmärtämisen prosessia, jossa tutkijan ymmärrys lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen (Varto 1992, 69). Tutkiva dialogi onkin kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan esiymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä (Laine 2001). Tutkijana otin fenomenologisen ja hermeneuttisen opin mukaan etäisyyttä aineistoon ja tekemiini tulkintoihin useita kertoja, jotta palatessani aineiston pariin näin tutkimukseni ikään kuin uusin silmin ja esiymmärrykseni sai näin ollen mahdollisuuden kehittyä (ks. Laine 2001; Varto 1992, 69). Hermeneutiikassa ei alunperinkään pyritä mahdottomaan, siis toisen täydelliseen ymmärtämiseen, sillä se on mahdotonta (Varto 1992, 59, 62). Kehäliikkeen tavoitteena on kuitenkin löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut (Laine 2001).

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi on sekä tulosten kuvailua että niiden tulkintaa. Tutkittava, tutkija ja vielä tutkimusraportin lukija tulkitsevat jokainen tutkimusta ja siinä esitettyjä asioita aina omalla tavallaan (Hirsjärvi ym. 2004, 214; Laine 2001). Analyysin kaikissa vaiheissa pyrkimykseni oli ymmärtää tutkittavia heidän omista näkökulmistaan (Laine 2001). Liikunnanopettajien tulkinnat arkipäivän koulutyön ilmiöistä ovat niin sanottuja ensimmäisen asteen tulkintoja. Tekemäni tulkinnat opettajien näkemyksistä ja kokemuksista ovat näin ollen toisen asteen tulkintoja, joiden tarkoituksena on antaa ensiasteiselle tulkinnalle merkitys. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 149.) Analyysin päätarkoituksena on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. On kuitenkin muistettava, että samaa haastattelutekstiä voi tulkita monin eri tavoin ja monista eri näkökulmista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151.)

4.7 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 17, 209–213). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta tuleekin tarkastella tutkijan oman onnistumisen näkökulmasta; tutkijan toiminnasta, tehdyistä metodisista ja tulkinnallisista valinnoista sekä näiden kaikkien arvioinnista ja raportoinnista.

Yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on tutkijan avoin subjektiivisuus (Eskola & Suoranta 1998, 17–18, 211). Tutkijana olen koko tutkimusprosessin ajan vaikuttanut omilla valinnoillani ja ratkaisuillani tutkimuksen etenemiseen ja toteutumiseen, joten aina tutkimuksen taustateorian valinnasta raportointiin asti ratkaisujeni taustalla vaikuttaa subjektiivisuuteni. Kiviniemen (2001, 79–80) mukaan tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät koko tutkimusprosessin ajan. Juuri tutkimuksen avoimuuden ja luotettavuuden vuoksi olenkin pyrkinyt perustelemaan tutkimusprosessin aikana tekemäni valinnat huolellisesti ja raportoimaan myös omaa kehitymisprosessiani. Luotettavuutta tarkastellessani olen kiinnittänyt huomiota ennako-oletuksiini. Ennen aineistonkeruuta hahmottelin työhypoteeseja tutkimustuloksista, jotta tiedostaisin oman esiyymmärrykseni enkä antaisi sen ohjata tai vinouttaa haastattelua. Eskolan ja Suorannan (1998, 17–18, 211) mukaan laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus on oman subjektiivisuuden ja rajallisuuden tiedostamista.

Tutkimuksen laadukkuutta voidaan tavoitella jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa esimerkiksi tekemällä hyvä ja toimiva haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184, 189). Käytin haastattelurungon suunnitteluun runsaasti aikaa ja testasin sitä useamman ihmisen kanssa. Viime kädessä pilottihaastattelu osoitti rungon olevan toimiva ja tarkoitustaan vastaava. Itse haastattelutilanteissa haastatteluvälineistö toimi erinomaisesti, mikä sinällään lisää tutkimuksen laatua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184, 189). Pidin myös haastattelupäiväkirjaa, johon merkitsin muun muassa haastateltaville vaikeuksia tuottaneiden kysymysten muotoja sekä kysymyksiä, jotka olivat erityisen toimivia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 184, 189).

Kerätty aineisto on tutkimustehtäviin nähden relevanttia, sillä muodostin teemahaastattelurungon tutkimuksen teorian (Payton ym. 2000) ja alustavien tutkimustehtävien pohjalta

(vrt. Syrjälä ym. 1994, 129). Varton (1992, 102) mukaan tutkimuksen pätevyydestä voidaan puhua, kun tutkimustulokset vastaavat tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Tutkimuksen teoriataustan (Payton ym. 2000) kolmas ydinpätevyysalue, vastuullinen päätöksenteko, käsittää teoriaan pohjaten lähinnä ongelmatilanteiden käsitteilyä, mutta tutkijana päädyin tutkimuksen rajaamisen vuoksi keskittymään lähinnä päätöksentekotilanteisiin yleensä. Tämä tekemäni valinta tekee pienen särön tutkimuksen teorian ja hankitun aineiston välille kuitenkin aiheuttamatta ristiriitaa kerätyn aineiston ja tutkimustehtävän välille.

Teemahaastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun on tarkoitus saada tietoa tutkittavan ainutlaatuisesta elämästä; omista ajatuksista, mielipiteistä, asenteista, arvoista. Teemahaastattelua voidaan siis pitää tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta sopivana aineistonkeruumenetelmänä. Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden joustavaan tutkimusaiheen käsittelyyn. Haastattelutilanteissa tarkistinkin usein kuulemaani ja tein tarkentavia ja syventäviä lisäkysymyksiä (vrt. Syrjälä ym. 1994, 136–137). Myös haastateltavilla oli mahdollisuus pyytää minua selventämään kysymyksiäni. Näin tapahtui haastattelujen aikana muutaman kerran. Syrjälän ja muiden (1994, 129) mukaan aineistoa voidaankin pitää validina ja aitona, kun haastateltavat ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Tutkimusaiheeseen perehtyminen ja haastatteluihin valmistautuminen auttoivat minua toimimaan haastattelutilanteessa luontevasti ja tarkkaavaisesti. Näin tärkeänä valmistautua huolellisesti haastattelutilanteeseen, sillä minulla ei ole tutkijana aikaisempaa kokemusta haastattelemisesta.

Grönfors (1982, 175–176) esittää laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin tarkistamiseksi kolmenlaisia toimia: indikaattorien vaihtoa eli saman ilmiön tarkastelua useasta näkökulmasta, useampaa havainnointikertaa ja useamman havainnoitsijan käyttöä. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Triangulaation avulla voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta esimerkiksi siten, että samaa aluetta tutkii useampi tutkija tai tutkimuksessa käytetään useita eri tutkimusmenetelmiä. (Eskola & Suoranta 1998, 69–70.) Kyseisiin toimiin en nähnyt tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisena ja ajankäytöllisesti mahdollisena ryhtyä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 189) suositusten mukaisesti pyrin lisäämään tulosten luotettavuutta lähettämällä pro gradu –tutkielmani haastatelluille liikunnanopettajille sopimuksemme mukaisesti

luettavaksi ennen sen julkaisemista. Kolme opettajaa viidestä vastasi lähettämäni pyyntöön tarkistaa tekemäni tulkinnat heidän käsityksistään ja kokemuksistaan. Opettajien mukaan tehdyt tulkinnat olivat virheettömiä. Yksi opettajista toivoi oman anonymiteettisuojaansa tarkentamista, jonka toteutin opettajan muutosehdotusten sekä oman harkintakykyni pohjalta. Tehtyjen muutosten jälkeen hyväksyin raportin kyseisellä opettajalla uudelleen.

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, sillä se oli luonteva jatke sekä fenomenologis-hermeneuttiselle otteelle että teorian pohjalta suunnittelemani teema-haastattelurungolle. Valitsemani teoriapohja ja tarkasti suunniteltu haastattelurunko toimivat tutkimuksen teemojen luojina analyysin aloitusvaiheessa. Työskentelyni oli selkeää näin ollen koko tutkimusprosessin ajan. Teemojen kohtaaminen teoriassa, haastatteluissa ja saaduissa tuloksissa luo omalta osaltaan luotettavuutta tutkimukseen. Grönforsin (1982, 174) mukaan laadullisessa tutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen pohjalta tehdyillä tulkinnoilla ja johtopäätöksillä tulisikin olla suhde empiiriseen aineistoon.

Aineisto koostuu viiden yksilöllisen opettajan haastattelusta. Tutkimustuloksia ei ole siis syytä yleistää, vaan käsitellä lähinnä tutkimusaihetta kuvaavina ja selittävinä. Luotettavuuden kriteerinä tutkimuksessa toimii tällöin todellisuuden tunnun välittäminen lukijalle, johon olen pyrkinyt esittämällä monipuolisesti opettajien näkemyksiä ja kokemuksia muuan muassa haastatteluista poimittujen suorien katkelmien avulla (ks. Eskola & Suoranta 1998, 17–18, 211). Tutkimusraporttia eli tekstiä sinällään voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden arvioinnin osa-alueena (Eskola & Suoranta 1998, 220–222; Kiviniemi 2001, 81). Olennaista on, miten pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Tutkimusteksti sekä heijastaa tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta että on itse todellisuus (Eskola & Suoranta 1998, 213, 220–222).

Perimmältään tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 212–213; ks. Syrjälä ym. 1994, 129). Eskola ja Suoranta (1998, 106) näkevät tulkintojen hedelmällisyyden olevan kiinni tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta, Varton (1992, 62) mukaan puolestaan tutkijan oivalluskyvystä. Kuvasin aineistoa tarkasti. Aloittelevana tutkijana en kyennyt tekemään syviä tulkintoja ja johtopäätöksiä johdonmukaisesti koko raportin alueella (vrt.

Tuomi & Sarajärvi 2003, 105). Pysin kuitenkin aktiivisesti vahvistamaan (Eskola & Suoranta 1998, 212–213) aineiston yleistettävyyttä, luotettavuutta ja uskottavuutta peilaamalla saatuja tutkimustuloksia muihin tutkimustuloksiin ja kirjallisuuteen (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 66; Moilanen & Rähä 2001, 59–61).

5 LIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ SOSIOEMOTIONAALISESTA PÄTEVYYDESTÄ

Tämän luvun tarkoituksena on vastata tutkimuksen ensimmäiseen tutkimustehtävään esittäen haastateltujen liikunnanopettajien käsityksiä sosiaalisesta ja emotionaalisesta pätevydestä ja kasvusta. Käsite sosioemotionaalinen pätevyys on laaja ja monialainen, ja tämän hetken kirjallisuudessa ja tutkimuksessa moninaisesti määritelty ja käytetty. Käsite sisältää sekä sosiaalisia että tunnepuolen elementtejä, jotka liittyvät kiinteästi myös toisiinsa. Tulevassa sosioemotionaalisen pätevyyden määrittelyä ja tutkimuksen teorian luokitte-
lua (Payton ym. 2000) syvennetään muiden alueen tutkijoiden ja kirjoittajien sekä haastateltujen opettajien näkemysten avulla.

Sosiaalisesta kasvusta puhuttaessa haastatellut liikunnanopettajat nostivat esille sosiaalisen yhteisön jäseneksi kasvamisen sekä erityisesti muiden kanssa toimeen tulemisen. Myös Telaman (2000) mukaan sanat sosiaalinen ja sosiaalisuus merkitsevät ja kuvaavat yksilön suhdetta muihin yksilöihin, ryhmiin ja yhteisöihin. Sosiaaliset taidot tarkoittaa Poikkeuksen (1995) määrittelemänä käyttäytymistä, joka johtaa tilanteessa positiivisiin seuraamuksiin. Aho ja Laine (1997, 105) edellyttävät sosiaalisilta taidoilta sosiaalisesti hyväksytyä käyttäytymistä. Myös Kalliopuska (1995, 8) näkee sosiaaliset taidot sosiaalisesti arvostettuina. Sosiaalisuus kuvastaa siis kaikkea sitä, mitä yksilö kokee ja toteuttaa sosiaalisissa suhteissaan ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Sosioemotionaalisen pätevyyden yhteydessä alan kirjallisuudessa käytetään myös erilaisia tunnetietoisuuteen liittyviä käsitteitä. Saarinen ja Kokkonen (2003, 17) määrittävät tunneälykäsitettä (emotional intelligence) Bar-Onin (1999) ja Saloveyn ja Mayerin (1997) määritelmiä mukailen seuraavasti: ”Tunneäly on kykyä tunnistaa ja tulkita itsestä ja toisista ihmisistä nousevia tunteita sekä tuottaa näistä tunnehavainnoista asianmukaisia päätelmiä ja säätelytoimia oman ajattelun ja toiminnan tueksi.” (Saarinen & Kokkonen 2003, 17). Myös haastatellut opettajat esittivät tunteiden tunnistamisen emotionaalisen kasvun peruselementtinä. Tunnepuolen pätevyyden kehittymisessä esiin nousi lisäksi omien ja muiden tunteiden ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä omien tunteiden säateleminen.

”Se liittyy tunteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Ja ehkä myös siihen, miten osaa osoittaa tunteitaan tai näyttää niitä. Ja ehkä vähän empatiaankin tai niinku muidenkin tunteiden tunnistamiseen. Tai miten sitten toimii, kun jotain tunteita tietää itsessään.” (Siiri)

Tunneäly edellyttää siis tietoisuutta itsestä, luottamusta omiin kykyihin ja kykyä ajatella asioita muiden ihmisten kannalta (Isokorpi 2004, 16). Weare (2004, 2) esittää emotionaalista pätevyydestä samansuuntaisia näkemyksiä, mutta käyttää kirjoituksissaan termiä tunteidenlukutaidot (emotional literacy). Wearen (2004, 3) mukaan tunteidenlukutaidot sisältävät itsen ja tunteiden ymmärtämistä ja hallintaa sekä sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä ja ystävyysuhteiden solmimisen kykyä.

Sosiaalinen ja tunnepuolen osaaminen yhdessä muodostavat sosioemotionaalisen pätevyyden kokonaisuuden, jonka sisään mahtuu kaikki edellä esitetyt määritelmät. Sosioemotionaalista kasvua, erittelemättä sen sosiaalista ja emotionaalista puolta, määritteli haastatelluista opettajista Irina seuraavasti.

”Minä ymmärrän sosioemotionaalista kasvua sillä tavalla, että sä opit havaitsemaan ja tunnistamaan omia ja muitten tunteita, ja myöskin käyttämään sitä oman ajattelun ja vuorovaikutuksen tukena. Ja näihin pohjautuen, että on semmosta itsetuntemusta ja että osaa ilmaista itseään. Ja ehkä vähän vaikeampiakin taitoja kuten ongelmanratkaisutaitoja. Sitten muuten ajattelis, että se on kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa kavereiden, ja jos ajattelee koulua, niin opettajankin kanssa. Ihan pienestä lapsesta asti, että se pikku hiljaa rakentuisi, että osaa toimia yksin ja ryhmässä.” (Irina)

Irinan kuvaus sosioemotionaalista pätevyydestä muistuttaa CASEL –organisaation tutkijoiden, muun muassa Cohenin (1999c) sekä Eliaksen ja muiden (1997) määritelmiä. Elias ja muut (1997, 2) kertovat sosioemotionaalisen pätevyyden koostuvan kyvystä ymmärtää, hallita ja ilmaista elämänsä sosiaalisia ja emotionaalisia aspekteja tavalla, jotka edesauttavat menestymistä oppimisessa, ihmissuhteissa ja jokapäiväisissä haasteissa sekä mukautumista yksilölliseen kasvuun ja kehitykseen. Cohen (1999c) ehdottaa, että toisaalta itsereflektiokyvyt ja toisaalta kyky tunnistaa, mitä toiset ajattelevat ja tuntevat auttavat nuoria ymmärtämään, selviämään ja ilmaisemaan itseään sosiaalisissa tilanteissa. Sosioemotionaalinen pätevyys sisältää itsetietoisuutta, impulsiivisuuden hillitsemistä, yhteistyöskentelekykyä ja itsestä ja toisista välittämistä (Elias ym. 1997, 2).

”Se on kuitenkin peruslähtökohta, että niitä voi oppia, että se ei ole semmonen, mikä sulle syntymälahjana annetaan ja sitten sä joko oot tai et oo lahjakas.”
(Irina)

Kuten Irina toteaa sosioemotionaalisia taitoja voi oppia. Saarinen ja Kokkonen (2003, 17) kannustavat tunneälyn harjoittamiseen muistuttamalla, että tunneälyä voi kuka tahansa kehittää riippumatta persoonallisuudesta tai muista periytyvistä tekijöistä. Oman tunneälyn kehittäminen on kognitiivisten kykyjen sijaan kiinni ennen kaikkea omasta rohkeudesta, halusta ja innostuksesta (Saarinen & Kokkonen, 2003, 17). Elias ja muut (1997, 2) täsmen-tävät, että sosioemotionaalinen oppiminen on läpi elämän jatkuva prosessi, jossa kehitetään sosioemotionaalisen pätevyyden edellyttämiä taitoja, asenteita ja arvoja.

6 LIIKUNNANOPETUS SOSIOEMOTIONAALISEN KASVUN ALUSTANA

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä liikuntatuntia ja liikunnanopetusta sosioemotionaalisen kasvun alustana, lähinnä liikunnanopetuksen tarjoamien puitteiden ja mahdollisuuksien kautta. Tulevassa esitetään liikunnanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä liikunnanopetuksen mahdollisuuksista ja erityispiirteistä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta. Lisäksi luku vastaa kysymyksiin opettajien omista kyvyistä tukea oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä. Opettajien käsityksiä tuetaan kirjallisuuden avulla. Luku vastaa tutkimuksen toiseen tutkimustehtävään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksen tulee tukea oppilaan kasvua monipuolisesti. Perusopetuksen tehtävänä on muun muassa tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä ja lisätä yhteisöllisyyttä. Oppilaita tulee ohjata työskentelemään ryhmän jäsenenä. Myös opetusmenetelmien tulee kehittää yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. Tavoitteena on oppilaan itseohjautuvuuden ja luovuuden tukeminen. Oppimisympäristön tulee tukea opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5–7, 17–19, 248.)

Liikunnanopetuksessa tulee opetussuunnitelman (2004) mukaan fyysisen toimintakyvyn lisäksi kiinnittää huomiota myös yksilön psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Liikunta nähdään oppilaan itsetuntemusta ja suvaitsevaisuutta edistävänä oppiaineena. Lisäksi liikunnanopetuksessa tulee korostaa toisten huomioon ottamista, vastuullisuutta ja reilua peliä. Opetussuunnitelman eheyttäviin kokonaisuuksiin kuuluu ihmisenä kasvamisen alue, jota tulisi toteuttaa integroituna kaikkiin oppiaineisiin. Alue sisältää muun muassa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja elämänhallinnan kehittymisen, mikä sinällään voidaan käsittää myös sosioemotionaalisen kasvun tukemisena. Eritellymmän tutkimuksen teoriataustan (Payton ym. 2000) kanssa samoja elementtejä opetussuunnitelman perusteista ja ihmisenä kasvamisen eheytyalueelta löytyy esimerkiksi tunteiden käsittelytaitojen, vastuuntunnon ja yhteistyöskentelykyvyn kehittämisessä, toisten huomioon ottamisessa sekä oman arvon tunteen löytymisessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16–17, 160–161.)

Oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukemista on painotettu koulun kasvatustehtävissä aina, ja odotukset koulun kasvatustyötä kohtaan osoittavat, että kouluinstituution merkitys yksilön sosiaaliselle kehitykselle on yhteiskunnallisesti tiedostettu (Pietarinen & Rantala 2002). Harrin (2002, 33–34) tutkimuksessa koulujen opetussuunnitelmissa useimmiten esiintyneet arvot ja kasvatustavoitteet liittyivät sosiaalisuuteen, vastuuseen, itsetuntoon, tietoihin ja taitoihin, luontoon sekä suvaitsevaisuuteen.

Koulun tulisi tarjota oppilaille turvallinen ja luotettava sosiaalinen ympäristö, sillä ympäristöllä on merkittävä vaikutus nuoren sosioemotionaaliseen kehitykselle (Pietarinen 1999, 60, 65). Koulu on kodin ja toveripiirin ohella myös yksi tärkeimpiä minäkäsitykseen vaikuttavia kasvuympäristötekijöitä, sillä sosiaaliset kokemukset ja vuorovaikutus määräävät ihmisen minäkäsitystä ja itsetuntoa (Aho & Laine 1997, 39). Opettajan on tärkeää tiedostaa, että opettajat ja oppilaat voivat muokata ympäristöä, jossa opetus tapahtuu (Pietarinen & Rantala 2002). Oppilaiden sosiaalisen ja moraalisen kehityksen kannalta on tärkeää, että oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi ja he viihtyvät oppimisympäristössä (Carlo, Fabes, Laible & Kupanoff 1999; Telama & Laakso 1995). Liikunta oppiaineena tarjoaakin lukuisia mahdollisuuksia viihtymiselle (Telama & Laakso 1995).

6.1 Liikuntatunnin erityispiirteitä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa

Laakson (2003) mukaan koululiikunnan avulla voidaan varsin tehokkaasti edistää koulun kasvatustavoitteita. Liikuntaa pidetäänkin erinomaisena kasvatuksen välineenä ja liikunnanopetuksen eräs keskeinen tavoitealue on juuri liikunnan avulla kasvattaminen. Haastatellut liikunnanopettajat näkevät liikunnanopetuksen erityisenä ja teoriaopetuksesta poikkeavana mahdollisuutena tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua.

”Kyl se on mun mielestä aika poikkeuksellinen aine, jos vertaa enemmän tollasiin perinteisiin teoria-aineisiin, mitä luokassa opetetaan. Et varmaan sitte samantyyppisiä elementtejä voi olla esimerkiks jossakin musiikissa ja muissa käytännön aineissa.” (Jarkko)

“Siellä ollaan toiminnassa koko ajan. Siellä syntyy automaattisesti niitä tilanteita. Ja siellä voi kasvattaa siihen, että näistä tilanteista keskustellaan ja niitä käydään yhdessä läpi. On liikuntatunti hyvä paikka. Sinne syntyy niitä luontaisesti ja sinne voi tavoitteellisesti tehdä niitä tilanteita.” (Karri)

Kuten Karri totesi, liikuntatunnit eivät toimi automaattisesti lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehitystä tukevana elementtinä, vaan toimivuus edellyttää liikunnanopetukselta ja opetustilanteilta suotuisia järjestelyjä (ks. Laakso 2003; Telama 2000; Telama & Polvi 1999). Jos liikunnanopetusta halutaan käyttää tietoisena kasvatuksen välineenä, tulee tällöin kiinnittää erityistä huomiota nuorten väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yksilön vastuuta korostavaan omatoimisuuteen sekä tapaan, jolla kilpailuun suhtaudutaan (Telama & Laakso 1995). Telama ja Polvi (1999) tarkentavat, että merkitseviä sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia seikkoja ovat muun muassa vuorovaikutus sekä yhteistyön määrä ja laatu, omatoimisuus ja päätöksentekomahdollisuus sekä kilpailullisuuden korostamattomuus. Myös Laakso (2003) painottaa, ettei kilpailullisuutta tule korostaa liikunnan parissa. Telama (2000) jatkaa, että liikunnan vaikutukset riippuvat sosiaalisten tilanteiden lisäksi myös siitä, minkälaisia odotuksia yksilöön kohdistuu. Opetusmenetelmät ilmentävät edellä eriteltyjä asioita ja näin ollen vaikuttavat liikuntahetkien sosiaalisuuden toteutumiseen (Telama 2000; Telama & Polvi 1999).

Haastateltujen opettajien mukaan liikuntatunneilla on runsaasti tilanteita, joissa oppilaat kohtaavat omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Opettajat kertovat liikuntatunnin erityispiirteisiin kuuluvan oman kehon esillä olemisen ja taitoerojen selkeän näkymisen, minkä vuoksi tunneilla tapahtuu vertailua muihin. Samalla liikuntatunteja voidaan pitää myös erityisenä mahdollisuutena vahvistaa oppilaiden itsetuntemusta ja realistisen minäkuvan kehittymistä sekä auttaa oppilaita nauttimaan muiden onnistumisista.

”Sulla on niin erilainen rooli, kun sä et ole pulpetin takana piilossa, vaan sä olet oman kehosi kanssa siellä liikkumassa.” (Irina)

“Ehkä matikan tunnilla opettajan ei tarvitse niin tarkasti miettiä, sitä et miten se huonoin ei tuntis olevansa niin huono, koska se ei näy niin selvästi, mut liikkatunnilla mä ainakin aika monesti huomaan et mä mietin, et voi ei, mitä mä teen, et jos mä jatkan tätä, niin kohta kaikki huomaa, et toi ei osaa yhtään.” (Siiri)

”Ne taitoerot sitte korostuu siellä aika paljon, elikkäs pitäis pystyä sen asian kanssa pelaamaan. Sietämään sitä, että toinen on parempi tai toinen on huonompi.” (Jarkko)

Liikuntatunnilla fyysinen opiskeluympäristö on usein luokkahuoneen sijasta liikuntasali tai jokin muu liikkumiseen soveltuva tila tai alue, kuten esimerkiksi urheilu- ja uimahallit sekä erilaiset ulkoilumaastot (Heikinaro-Johansson 2003). Liikunnan opetus- ja oppimisympä-

ristöt siis poikkeavat muiden kouluaineiden oppimisympäristöistä (Heikinaro-Johansson 2003; Laakso 2003). Liikunnanopetuksen usein vapaa ja antoisa ympäristö ja opetukseen liittyvät siirtymiset paikasta toiseen sekä pukuhuonetilanteet mahdollistavat hieman tavanomaisesta poikkeavan vuorovaikutuksen niin oppilaiden kesken kuin opettajan ja oppilaidenkin välillä (Laakso 2002). Erilaisten ihmisten väliselle vuorovaikutukselle löytyy liikunnanopetuksessa luonteva perusta (Laakso 2002). Sekä liikuntatunneille siirtymisen aikana että itse opetuksessa on helppo järjestää aitoja ja läheisiä vuorovaikutustilanteita (Telama 2000; Telama & Polvi 1999). Kyseistä asiaa ovat pohtineet myös Siirin koulun opettajat, jotka näkevät liikunnanopettajan aseman erityisenä mahdollisuutena tukea oppilaan sosioemotionaalista kasvua olemalla eri tavoin saatavilla kuin teoria-aineiden opettajat.

“Ja sit liikkatunneilla on kyl myös yks hyvä piirre, et opettaja voi yksilöllisestikin tukea sosioemotionaalisia juttuja. Kun esimerkiks pelataan, niin oppilas uskaltaa tulla juttelee sille opelle, joka siellä kattoo sivusta, kun muut ei kuule. Ja se on kuitenkin tuntiaikaa. Et muitten opettajien kanssa kun on jutellut, niin ne on monesti sanonut, että oppilaat tulee sulle varmaan enemmän juttelee, koska ne voi tulla siinä, ku muut tekee jotain muuta, et kukaan ei huomaa just sua, kun sä menit sanomaan sille opelle jotain. Tosin varmasti myös esimerkiks kuviksen tunneilla voi käydä samalla tavalla tai jossain tämmösessä muussa taitoaineessa.” (Siiri)

Liikuntaryhmän sosiaalisia suhteita voidaan edistää sosiaalista ilmapiiriä säätelämällä. Karri kertoo sosiaalisten taitojen saavan harjoitusta, kun liikuntatunneilla kohdattavat tilanteet antavat oppilaille mahdollisuuden huomioida ja kannustaa muita. Laakso (2002) kertoo, että sosiaalisia taitoja on mahdollista oppia liikunnan parissa luontevissa tilanteissa, koska opetus tarjoaa runsaasti tilanteita, joissa oppilailla on mahdollisuus esimerkiksi auttaa toisiaan. Hän jatkaa, että myös vuorovaikutus on näin ollen usein luontevaa (Laakso 2002).

“Ja tietenkin vuorovaikutustaidot, kaverin huomiominen ja empatia. Siellä tulee luonnostaan niitä tilanteita, joissa voi kasvattaa siihen, että osataan huomioida ja kannustaa kaveria.” (Karri)

Siiri, Irina ja Jarkko näkevät liikuntatunnin eräänä merkittävänä erityispiirteenä jatkuvan yhteistyöskentelyn. Laakso (2002) painottaakin, että osa liikunnasta on luonnostaan yhteisöllistä toimintaa ja yhteistyöskentelyn avulla sitä voidaan tehostaa entisestään.

“On mahdollisuus tehdä paljon ryhmätyötä ja parityötä ja joukkue- ja tiimityötä, missä korostuu just nämä kaikki yhteistyö- ja neuvottelutaidot.” (Siiri)

Kouluaineena liikunta kuuluu suosituimpien joukkoon, enemmistö koululaisista suhtautuu-kin myönteisesti liikuntaan (Telama & Polvi 1999). Liikunta on aktiivista toimintaa, jossa on runsaasti mahdollisuuksia yhteistyön, vuorovaikutuksen ja toisen ihmisen huomioon ottamisen oppimiseen (Telama 2000; Telama & Laakso 1995; Telama & Polvi 1999). Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia myös inhimilliseen kasvuun ja kognitiivisen oppimisen edistämiseen, sillä liikunnalla on todettu olevan aivotointoihin vaikuttamalla merkitystä sekä oppimis- että opiskeluvireisyyteen. Liikunta auttaakin sellaisia oppilaita, joilla ei ole riittävästi pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä ainoastaan teoreettiseen opiskeluun. (Laakso 2003.)

6.2 Liikunnanopettajien valmiudet tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua

Jokaisella opettajalla on vastuu koulunsa sosiaalisen kulttuurin kehittämisestä (Aho & Laine 1997, 253). Opettajalla onkin hyvät mahdollisuudet omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen (Pietarinen 1999, 48). Opettajan tulee löytää keinoja oppilasryhmien vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Virallisen asemansa vuoksi opettajalla on valtaa ja vastuuta, joiden perusteella hän päättää oppilasryhmää koskevista asioista. Opettajalla on moraalinen vastuu kehittää oppimisympäristöä yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan vaikutus opetustilanteen sosiaaliseen ilmastoon on ratkaiseva. Hänellä onkin oltava halua ja valmiuksia suunnitella ja kehittää oppimisympäristöä oppilaiden sosiaalista kehitystä tukevaksi. Opettajan on tunnistettava myös oppilaidensa sosiaalisen kehityksen taso, sen hetkiset tarpeet ja yksilölliset eroavaisuudet. (Pietarinen & Rantala 2002.)

Opetussuunnitelman lisäksi opettajan toimintaa määräävät hänen koulutuksensa, oppimiskokemuksensa sekä henkilökohtaiset ominaisuutensa (Julkunen 2002). Pietarinen ja Rantala (2002) erittelevät pedagogisen ympäristön muokkaamiseen vaikuttavan erityisesti opettajan yleiset elämänhallintataidot, yksilöllinen pedagoginen ajattelu ja opetusstrategia, organisointitaito sekä opetettavan aineen hallinta. McCaughtry ja Rovegno (2003) tarkentavat opettajan tunteiden vaikuttavan pedagogisten ratkaisujen tekemiseen liikuntatunneilla. McCaughtry (2004) jatkaa, että opettajan kyky ymmärtää oppilaiden tunteita määrää opet-

tajan tekemiä opetuksellisia valintoja vaikuttaa koko ryhmän vuorovaikutukseen. Jenkins, Garn ja Jenkins (2005) näkevät liikunnanopettajiin kohdistuvana erityishaasteena liikuntatunnin tapahtumien ja yksilöiden kokonaisvaltaisen tarkkailun. Heidän mukaansa liikunnanopettajien tulisi olla erityisen teräviä ja tarkkoja observoijia, sillä liikuntatunneilla jatkuva liike, kognitiiviset tapahtumat ja sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuvat kaikki samanaikaisesti (Jenkins ym. 2005). Kuusela, Lintunen ja Heikinaro-Johansson (2002) lisäävät, että liikuntatuntien usein ja nopeasti vaihtuvissa tilanteissa sekä opettajan että oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen puute tulee konkreettisesti esille.

Haastatellut liikunnanopettajat arvioivat omia kykyjään tukea oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja. Jarkko arveli, ettei hänelle ole välttämättä riittäviä valmiuksia tukea kattavasti oppilaiden sosioemotionaalista kasvua. Sosiaalisen kasvun tukemisesta hän kokee tietävänsä ja osaavansa enemmän kuin tunnepuolen kasvun tukemisesta. Myös Sanna kokee emotionaalisen kasvun tukemisen haastavana. Karri puolestaan toivoisi kehittyvänsä erityisesti oppilaiden kanssa kommunikoinnissa. Irina ja Siiri kokevat omaavansa melko hyvät valmiudet oppilaan kasvun tukemisessa, sillä he ovat perehdyttäneet itseään muutamalla sosioemotionaalisen alueen koulutuksella. Irina kuitenkin muistuttaa, että sosioemotionaalisissa taidoissa ja niiden tukemisessa voi kehittyä jatkuvasti. Koulutus ei ole kuitenkaan ainoa osaamista ennustava tekijä, sillä opettajien kyvyt ovat yhteydessä myös persoonan piirteisiin. Näin ollen on luonnollista, että opettajat toivovat kehittyvänsä eri osa-alueilla. Irina kertoo omien kuunteluntaitojensa kehittyneen, mutta kokee tämän hetken haasteenaan rakentavan tarttumisen ongelmatilanteisiin.

“Kyl mä koen, että mulla oikeesti varmaan on paremmat, ku aika monella muulla opettajalla. Ei tietenkään aina, ja joskus huomaa toimineensa ihan tyhmästi.”
(Siiri)

”No ei mulla kyllä mielestäni oo riittävät valmiudet, että ku on viistoista vuotta tehny, ni aina välillä joutuu miettimään, et minkä verran tässä niinku urautuu ja toistaa itteensä.” (Jarkko)

“Sosiaaliset vuorovaikutustaidot, niissä on kehitettävää. Olen aina ollut sellainen hiljainen ja ujo, että niissä on edelleenkin aika lailla kehitettävää, ihan siinä oppilaiden kanssa kommunikointitaidoissa.” (Karri)

6.3 Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen edellyttää osaamista

Irinan ja Siirin mukaan sosioemotionaaliseen kasvuun tähtäävää työtä helpottaa tarpeellisen koulutuksen saaminen. Kaikki haastatellut opettajat kokevat, ettei liikunnanopettajakoulutus yksinään ole antanut heille riittäviä valmiuksia oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiseen. Klemolan tutkimuksessa (2003) myös liikunnanopettajaopiskelijat kokivat tarpeelliseksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisen lisäämisen (Klemola 2003, 81, 125; Klemola ym. 2004). Weissbergin ja kumppaneiden (2003) mukaan opettajien omia sosioemotionaalisia taitoja sekä taitojen opettamisen oppimista tulisi harjoittaa aktiivisesti ja tehokkaasti. Rasku-Puttosen ja Röngän (2004) mukaan eräs ajankohtainen opettajakoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen haaste onkin opettajien valmiuksien kehittäminen juuri oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiseksi.

“Eihän opettajan koulutuksessa oo ihan hirveesti näitä, vaikka nyt taitaa jo ollakin enemmän näitä vuorovaikutustaitoja, mikä on kyllä tosi hyvä, koska mun mielestä se on niin helppoa se liikunnanopetus, mut sit se kaikki muu mitä siihen tulee, esimerkiksi luokanvalvojan jutut tai sit ne, että joku itkee vessassa, tai kiusaamiset, niin millä sä niitä käsittelet, jos sulle ei oo ikinä opetettu yhtään ainutta tapaa, yhtään keinoa, et miten sä pystyt kuuntelemaan, tai neuvottelemaan tai luovimaan sitä asiaa. Minä mielelläni laittaisin jokaikisen opettajan koulutukseen jotain semmosta vuorovaikutuskoulutusta.” (Siiri)

Neljä viidestä haastatellusta liikunnanopettajasta on saanut täydennyskoulutusta sosioemotionaaliselta alueelta (Lions Quest -koulutus, Nuisku -ohjaajakoulutus) ja kaikki opettajat ovat ainakin jossain määrin kiinnostuneita kouluttamaan itseään lisää. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen edellyttää Karrin mukaan opettajalta halua kehittyä. Hän on ollut opiskeluajoista lähtien kiinnostunut kasvatuksellisista asioista. Irina muistuttaa, että jokaisen opettajan tulisi löytää itselleen sopivat toimintatavat tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua. Hän lisää, että kehittyminen omissa sosioemotionaalisissa taidoissa vaati runsaasti aikaa, eikä koskaan voi sanoa olevansa valmis. Siiri kertoo, ettei tiedä tämän hetken täydennyskoulutustarjonnasta, mutta haluaisi lisäkoulutusta siinä tapauksessa, jos se antaisi hänelle jotakin uutta ajateltavaa tai osaamista. Sanna puolestaan on epävarma lisäkoulutuksen hankkimisesta. Viig ja Wold (2005) täsmentävät, että sitoutuakseen oppilaiden terveen kasvun edistämiseen opettajat tarvitsevat myös kollegiaalista tukea ja toiminnalle hyvän johtajan.

Liikunnanopettajat uskovat voivansa vaikuttaa oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun kehittymiseen, mutta näkevät sen samalla haastavana. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa opettajat näkevät olennaisena tekijänä hyvänä aikuisen mallina olemisen ja rakentavan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa.

”Kyllähän opettajalla pitää itsellään olla jonkinlaisia sosioemotionaalisia taitoja, jotta niissä voi auttaa kasvamaan oppilaita. Esimerkkinä sitä siellä toimii kokon ajan. Jos sä puhut niille kuuntelemisesta, muttet ikinä itse kuuntele, niin onko se sitten sen väärti. Pohjahan siitä menee, jos sanoo toista ja tekee toista.” (Irina)

Opettajan toiminta esimerkillisenä itseensä luottavana ja avoimena vuorovaikuttajana edesauttaa Ahon ja Laineen (1997) mukaan lämpimän ilmapiirin muodostumista. Tällaiset opettajat suosivat luovia ja joustavia opetusratkaisuja ja arvostavat sosiaalisten suhteiden kehittämistä. Heillä on myös eettistä herkkyyttä ja korkea moraalit. Tällaisen opettajan opitunneilla on runsaasti vuorovaikutusta ja opettaja ohjaa oppilaita hyväksymään toisensa, sietämään erilaisuutta, tukemaan ja auttamaan toisiaan. (Aho & Laine 1997, 41–42.) Opettajista Karri korostaakin, että olennaisin tekijä oppitunnilla on myönteinen ja turvallinen ilmapiiri. Norrisin (2003) mukaan ilmapiiri vaikuttaa ratkaisevasti myös oppimisprosessiin. Hän jatkaa, että hyvin organisoitu oppilasryhmän hallinta parantaa fyysistä, sosiaalista, emotionaalista ja älyllistä ympäristöä koulussa. (Norris 2003.) Suotuisan ilmapiirin lisäksi Siiri mainitsee luottamuksen saavuttamisen opettajan ja oppilaan välillä olevan merkittävä alusta sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa.

“Pääperiaate pitäisi olla, että siellä on turvallinen ilmapiiri, että kaikki voisivat olla siellä, ettei tarttis pelätä hirveesti mitään. Ja sitä kautta siellä sitten syntyy niitä vuorovaikutustilanteita ja mahdollisuus itsetunnon kasvulle.” (Karri)

“Eihän kukaan ota siltä tuntemattomalta ihmiseltä mitään vastaan, tai ainakin hyvin vähän. Et ku on saanu semmosen luottamuksen luotua, niin sit siinä on helpompi niinku luovia siinä tilanteessa.” (Siiri)

Myönteisen ilmapiirin saavuttaminen edellyttää, että opettaja välittää oppilaistaan. WHO:n tutkimus (Välimaa 1995) osoitti oppilaiden kokeneen, etteivät opettajat olleet erityisen kiinnostuneita siitä, mitä heille kuuluu. Itse asiassa vain viidesosa vuonna 1994 peruskoulunsa päättäneistä oppilaista koki opettajan olevan kiinnostunut heidän kuulumisistaan. (Välimaa 1995.) Haastatellut liikunnanopettajat kertovat kuitenkin välittävänsä oppilaisiaan ja myöskin osoittavansa sen heille.

”Sellanen terveessä mielessä utelias. Mun mielestä yks hyvä merkki siitä on, et on niinku kiinnostunut sen asioista. Mun mielestä se tekee opettajasta niinku inhimillisemmän ihmisen, et ehkä sit on helpompi alkaa antaa jotakin tukea, kun on muutoinkin kiinnostunut. Ehkä semmosella kaikella muulla juttelemisella mä yritän näyttää, et mä haluaisin jutella vähän kaikkien kanssa. Kysellä vähän, et mitä sulle muuten kuuluu tai olla kiinnostunut jokaisesta.” (Siiri)

”Se on tärkeä se oppilas, ihan samalla tavalla ku se on täällä tärkeä oppilas, niin perheessä se on tärkeä. Ja se mitä se tekee, niin me ollaan kiinnostuneita siitä. Että se ei tekis päättömyyksiä siks, että eihän millään oo mitään väliä, ei kukaan oo kiinnostunut musta.” (Sanna)

Haastateltujen miesliikunnanopettajien mielestä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa johdonmukaisuus on olennaista. Jarkon kokemuksen mukaan oppilaat odottavat opettajan olevan tasapuolinen oppilaita kohtaan ja että opettaja näkee oppilaat tasavertoisina yksilöinä. Myös Svedbomin (2000) ja Vitelin (1990, 40) mukaan positiiviseen ja kannustavaan ilmapiiriin kuuluu opettajan oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus.

Yhteenvedoksi Jarkko pohti, että sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa on olennaista liikuntatunnin toiminta, ei niinkään oppitunnin sisältö. Myöskään Valtakunnallisessa Kouluterveyskyselyssä koulutyön kehittämistarpeet eivät oppilaiden arvioimina kohdistuneet Savolaisen (2002) mukaan niinkään koulutyön sisältöön, työskentelymuotoihin tai opetusvälineistöön, vaan enemmänkin vuorovaikutuksen ja opetustyön laatuun. Oppilaat ilmoittivat usein puutteita osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksissa, oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa sekä palautteen saamisessa. (Savolainen 2002.)

Persoonallisen kasvun tukeminen edellyttää, että vaikutetaan tarpeen mukaan oppilaan minäkäsitykseen, itsetuntoon, arvoihin, asenteisiin, rooleihin ja käyttäytymiseen. Opettaja määrittelee oppimisen tavoitteet, valikoi tehtävät, ehdottaa työtavat ja antaa palautteen oppilaille. Kaikki tämä riippuu siitä, minkälaisina opettaja näkee oppilaansa heidän suoritus- tasoltaan, itsetunniltaan ja asenteiltaan. Näin ollen opettaja voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa oppilaan itsetuntoon joko myönteisesti tai kielteisesti. Opettajan omalla persoonallisuudella, itsetunnolla ja opetusfilosofialla on merkitystä oppilaan muuttumisprosessissa. Perusedellytys muutosten aikaansaamiselle on, että opettaja uskoo muuttumisen mahdollisuuksiin ja on valmis antamaan prosessille aikaa. (Aho & Laine 1997, 9, 40, 48.) Myös Irinan ja Jarkon mielestä opettajan tulisi käyttää aikaa kasvun tukemiseen, tehdä kasvatuksellisia tilanteita näkyväksi ja antaa aikaa myös itse kasvulle.

”Sellainen peruslähtökohta, että liikuntatunnilla voidaan myös keskustella. Liikuntatunnilla on muitakin pääasioita kuin liikkuminen. Tottakai liikuntatunnilla liikutaan, en vähättele sitä, mutta on mun mielestä tosi arvokasta jättää tilaa myöskin niille muille asioille.” (Irina)

”Semmonen tietty rauhallisuus näissä asioissa ja tavallaan se, että pitäis jaksaa ottaa se aika, kun näitä tilanteita kohdataan ja näistä puhutaan, että vaikka ne oppilaat ois vähän kärsimättömiä ja joskus tuntuu, että ne ei hirveesti puhetta sie-täis liikuntatunnilla, et ottaa se aika ja silleen viedä ne asiat läpi.” (Jarkko)

”Musta tuntuu, että niiden tilanteiden näkyväksi tekemistä, että ei ne oppilaat itseksensä kasva sosioemotionaalisesti, jos et sitä millään tavalla tuo esille. Toki jotakin kasvua varmasti tapahtuu, mutta että se otetaan enemmän näkyväksi ja tehdään tietoiseksi, niin varmasti tapahtuu enemmän.” (Irina)

7 TIETOISUUTTA TAVOITTELEMASSA

Kun edellisessä luvussa liikunnanopetusta kuvattiin oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun alustana, on tulevien lukujen (7–10) tarkoitus esitellä liikunnanopetusta sosioemotionaalisen kasvun areenana. Tulevat luvut vastaavat tutkimustehtävään kolme, jonka tarkoituksena on selvittää keinoja ja opetuskäytänteitä, joiden avulla liikunnanopettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalista osaamista ja kasvua omassa opetustyössään. Kukin luku vastaa tutkimuksen teoriassa (Payton ym. 2000) esitettyä sosioemotionaalisen pätevyyden osa-aluetta. Tämä luku käsittelee teorian ensimmäistä osa-aluetta eli tietoisuutta itsestä ja toisista ja samalla siis liikunnanopettajien keinoja tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua kyseisellä sosioemotionaalisen kasvun osa-alueella.

Tietoisuus itsestä ja toisista edellyttää Paytonin ja muiden (2000) mukaan omien tunteiden tunnistamisen ja niiden säätelyn. Weare (2004, 3) nostaa esille myös tunteiden syiden ymmärtämisen ja tunteiden sopivan ilmaisemisen. Tietoisuutta toisista kuvastaa puolestaan kyky havainnoida ja huomata muiden näkökantoja (Payton ym. 2000, 182) ja tunteita (Isokorpi 2004, 19). Isokorpi (2004, 19) jatkaa, että toisten tunteiden tunnistaminen edellyttää kykyä ymmärtää, että ihmiset kokevat asioita eri tavalla samassa tilanteessa. Tunteiden hallinnalla Isokorpi (2004, 19) tarkoittaa tunteiden käyttämistä omien päämäärien ja tavoitteiden suunnassa. Payton ja muut (2000) sisällyttävät tietoisuuteen itsestä myös omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisen sekä haasteiden luottavaisen ja elämänmyönteisen kohtaamisen.

7.1 Liikuntatunti – tunteiden taivas ja tunkio

”Koulu on tunteita täynnä”, lainaa Tikkanen (2003) lastenpsykiatri Tuula Tammista Opettaja -lehden artikkelissa. Tamminen luennoi Tampereen filosofiapäivillä vuonna 2003 aiheenaan ”Tunteeton järki vai järjetön tunne?”. Kuten Tikkanen kirjoittaa, koulupäivään mahtuu runsaasti erilaisia tunteita. Näin ollen tunteilla on paikkansa myös liikuntatunneilla. Haastateltujen liikunnanopettajien mielestä liikuntatunneille mahtuu erittäin paljon tuntekokemuksia. Muuhun koulutyöhön nähden tunteet tulevat liikuntatunneilla erityisen helposti julki, sillä liikuntatunneilla tilanteet vaihtuvat nopeasti ja näin ollen tunteet näkyvät

usein spontaanisti. Liikunnanopettajilta kysyttiin haastattelussa, minkälaisia tunteita heidän liikuntatunneillaan näkyy. Opettajien kommenttien perusteella liikuntatunneilla voidaan kuvailla todelliseksi tunteiden näyttämöksi.

”Voi vaikka minkälaisia tunteita. Siitä v-sanasta vaikka mihin. Joskus on aivan ratkiriemukasta ja joskus sitte vähän ottaa päähän.” (Siiri)

”Turhautumisen tunteita... tyytyväisyyttä... heikkojen tai arkojen oppilaiden kohdalla myös epävarmuutta ja jonkunlaista noloutta.” (Jarkko)

”Apatiaakin ehkä joskus suorastaan, ku ei kaikki oo niin innostuneita.” (Sanna)

”Aggressiivisia tai vihaisia tunteita - hermostutaan, kuohahdellaan. Sitten näkyy tietenkin sitä ilon tunnetta, kun pärjätään ja on hyvä henki päällä. Positiivisia tunteita siis. Ja sitten on tietysti niitä pettymyksen tunteita. Petytään, kun ei onnistukaan itsellä se suoritus. Ihan laidasta laitaan tuntuisi, että niitä tunteita siellä näkyy.” (Karri)

”Paljon erilaisia iloon ja onnistumiseen liittyviä tunteita, mutta sitten myöskin esimerkiksi jännitystä. Turhautumista tai innostumista. Pelkoa voi olla myös. Kylähän niitä on.” (Irina)

”Se on semmosta kiljumista ja halaamista. Se voi olla peleihin tai tanssiin tai mihin vaan liittyen.” (Sanna)

Liikuntatunneilla on paljon erilaisia tilanteita, joissa tunteet tulevat helposti näkyviin.

Opettajien mukaan tunteiden näkymisen kannalta erityisiä tilanteita ovat perinteisten pallo- ja mailapeliin lisäksi muun muassa joukkuejakojen tekeminen, erilaiset kilpailulliset tehtävät kuten viestikisat sekä tilanteet, joissa oman suorituksen onnistuminen näkyy välittömästi.

Haastatellut opettajat kertovat, että yleisimmin heidän liikuntatunneillaan näkyy tyytyväisyyden tunteita. Tunteita voi aistia erityisesti ilmeistä ja yleisestä olemuksesta. Opettajista Jarkko kertoo, että heikomman oppilaan kohdalla tyytyväisyyden tunteet voivat ilmetä esimerkiksi siten, että oppilas pysyy toiminnassa mukana. Hän jatkaa, että jotkut oppilaat näyttävät helpoiten turhautumisen tunteita. Turhautuminen voi johtua esimerkiksi hävitystä pelistä tai siitä, että taitava oppilas ei saa mahdollisuutta näyttää omia taitojaan. Toisinaan turhautuminen voi olla myös tilanteen tuomaa. Tällöin turhautumista ei Jarkon mukaan voi tuomita. Jarkon tunneilla turhautuminen ilmenee äärimmäisen harvoin fyysisenä. Joskus pelissä kuitenkin rikotaan sääntöjä ja kaveria tuupitaan tahallisesti. Pääasiassa turhautumi-

nen on hermoilua ja sanallista tuskastumista kuten pientä kiroilua. Toisin kuin Jarkko Karri on joutunut kohtaamaan liikuntatunneillaan oppilaiden aggressiivista käytöstä.

“Kyllähän niitä härdellejä tulee jatkuvasti. Että jotkut ihan pelkääkin niitä, kun ne on niin fyysisiä. Että saattaa sattua mitä tahansa. Kyllä sitä tiettyjen kavereiden kanssa pitää olla äärimmäisen tiukka, että vähänkin kun näyttää siltä, että kohta kuohahtaa, niin sitten lähdetään penkille tai vaihtoon rauhoittumaan.”
(Karri)

“Kyllä sitä on joutunut tunnilla menemään väliin, ihan reilusti fyysisesti väliin, jos joku on alkanut mailalla takomaan toista tai on mailat mennyt poikki, kun toinen on lyönyt toista. Kaikkea on tapahtunut. Niillä niin pinna palaa, että kyllä on tunnepuolella opittavaa ja liikuntatunnilla nyt on tietenkin hyvä paikka, että oppis vähän hillitsemään niitä tunteitaan.” (Karri)

Aggressiivisuus on kouluikäisten nuorten keskuudessa suuri sosiaalinen ongelma ja näin ollen tuttu myös monelle opettajalle. Aggressiivisen käyttäytymisen taustalla on usein puutteita taidoissa käsitellä sosiaalsiin tilanteisiin liittyvää tietoa (Kauppinen 2002). Crick ja Dodge (1994) kuvaavat sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallia, jonka mukaan käyttäytymisen ohjaaminen on vaiheittain etenevä prosessi, jonka jokaisessa vaiheessa yksilö tarvitsee erilaisia sosiaalisia taitoja. Sosiaalisen tiedon käsittely on automaattista ja pitkälle tiedostamatonta ja eri tiedonkäsittelytoiminnot työskentelevät usein keskenään samaan aikaan. Vaiheet ovat tiedon hankkiminen sosiaalisesta tilanteesta, tilanteen tulkinta, päämäärän muodostaminen, vaihtoehtoisten toimintastrategioiden tuottaminen ja niiden arvioiminen. Aggressiivisella nuorella käyttäytymisen ongelmat liittyvät yleensä juuri näiden vaiheiden prosessointiin. (Crick & Dodge 1994.) Björkqvist, Österman ja Kaukiainen (2002) tarkentavat, että taito analysoida toisten sosiaalista käyttäytymistä ja kyky tunnistaa omia tunteita ja ajatuksia helpottavat sopuisan toimintamallin valintaa. Puutteet sosiaalisissa taidoissa vähentävät nuoren mahdollisuuksia käyttäytyä kyvykkäästi ja lisäävät riskiä käyttäytyä aggressiivisesti. Aggressiivinen käyttäytyminen heijastaakin usein keinottomuutta selviytyä jokapäiväiseen elämään liittyvistä ongelmallisista sosiaalisista tilanteista. (Björkqvist ym. 2002; Kauppinen 2002.)

Aggressiivista käyttäytymistä selitettäessä tulee myös tunteiden merkitys huomioida (Crick & Dodge 1994). Lemerise ja Arsenio (2000) ovat esittäneet sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin lasten sosiaalisesta kyvykkyydestä, jossa on yhdistetty sekä sosiaalis-kognitiiviseen että emotionaaliseen prosessointiin liittyviä tekijöitä. Heidän mukaansa tunteet vaikuttavat

neljään ensimmäisestä Crickin ja Dodgen (1994) esittämistä käyttäytymisen ohjaamisen vaiheista; sosiaalisten vihjeiden huomaamiseen ja niiden tulkintaan, päämäärän muodostamiseen ja toimintastrategioiden valintaan. Käyttäytymisen ohjaaminen ja aggressiivisen käytöksen puuttuminen edellyttävät Paytonin ja muiden (2000) sosioemotionaalisen pätevyyden luokittelun jokaisen osa-alueen hallitsemista.

Tikkanen (2003) pukee Tammisen näkemyksiä sanoiksi, kun hän kertoo, että lapsille ja nuorille on suotava tilaisuuksia näyttää kaikenlaisia tunteita. Tunne on aina ensimmäinen informaation käsittelykeino - ilman tunteita emme voi oppia. (Tikkanen 2003.) Tämän vuoksi opettajan tulee ymmärtää oppilaiden tunteita (McCaughtry 2004). Oppilas tarvitsee opettajaa tunteiden jakamiseen. Tunteiden ilmentyminen todeksi ja niiden käsittely edellyttävät tukea, esimerkkiä ja opettelua. (Tikkanen 2003.) Onkin huomioitavaa, että aggressiivisten tiedonkäsittelymallien kehittämiseen vaikuttavat biologisten tekijöiden lisäksi myös ympäristötekijät (Kauppinen 2002; Pulkkinen 2002, 82).

Paytonin ja muiden (2000) mukaan tietoisuus itsestä edellyttää kykyä tunnistaa omia tunteita ja säädellä niitä. Mayer ja Geher (1996) jatkavat, että kyky tunnistaa tunteita helpottaa sekä omien että muiden tunteiden ymmärtämistä. Tunteiden syiden ymmärtäminen puolestaan on edellytys tunteiden säätelylle ja niiden sopivalle ilmaisulle (Weare 2004, 3). Juuri tunteiden tunnistamiseen, säätelyyn ja ymmärtämiseen liittyvissä asioissa opettaja voi auttaa ja tukea oppilasta, sillä Crickin ja Dodgen (1994) mukaan aggressiivisuuteen liittyvä tiedonkäsittely voi kehittyä joko mallioppimisen tai oman aktiivisen toiminnan, kuten esimerkiksi yrityksen ja erehdyksen kautta. Seuraavassa kommentissa Karri esittää omia toimintamallejaan oppilaan aggressiivisuuden hillitsemiseksi ja näin ollen oppilaan tunteiden säätelykeinojen lisäämiseksi. Opettaja pyrkii tukemaan oppilaan tunteiden säätelyä tunteiden hyväksymisen, esimerkin sekä konkreettisen tilannekohtaisen opetteluun avulla.

“En tiedä sitten, miten siinä pitäisi edetä. Ainakin se, että sellaisia tunteen purkauksia ei sallita ja sitten pieni prosessointi, että yritä mieluummin suunnata ne, että jos tuntuu, että nyt kolahti jalkaan, niin et rupee kostamaan, vaan pelaat kahta kauheammin ja yrität kahta kauheammin ja yrität suunnata sitä tunnettasi sinne. Se nyt on yksi keino, kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty. Kuitenkin, että ei salli niitä. Kyllähän sitä tietenkin välillä sanoo itsekkin, että okei, nyt oli sellainen tilanne, että iteltäkin olisi v-alkuiset sanat lentäneet, mutta yritetään silti tällaisessakin tilanteessa. Peleissä tulee tunteet esiin, eikä niitä aina voi

kätkeäkään, mutta ei nyt ihan menisi yli sitten, että vähän sitä säätelyäkin mukana.” (Karri)

7.2 Tunteiden tukemista opettajan esimerkin ja harjoitteiden avulla

Liikunnanopettajista Siiri ja Irina käyttävät opetuksessaan erilaisia tunteiden tunnistamiseen, nimeämiseen ja ilmaisemiseen liittyviä harjoitteita. He eivät pidä harjoitteiden mukaan ottamista liikuntatunneille välttämättömänä, mutta ovat kokeneet ne hyödyllisiksi erityisesti silloin, kun ovat aistineet ryhmän toiminnan olevan jostain syystä heikentynyt. Siirin ja Irinan käyttämiä harjoitteita ovat esimerkiksi tunnerivi, tunnearviointi, tunnesäätilakortit ja tunnekuvat.

Siirin mainitsemassa tunnerivi –harjoitteessa oppilaat asettuvat liikuntatunnin tai –harjoitteen alussa riviin ja saavat kukin sanoa oman sen hetkisen tunteensa. Sama toistetaan tehdyn liikuntaharjoitteen tai liikuntatunnin lopulla. Harjoitteessa ei varsinaisesti käsitellä tunteita, mutta jokainen saa mahdollisuuden kertoa omista tuntemuksistaan. Harjoitteiden avulla oppilailla on mahdollisuus tunnistaa omia tunteitaan ja tiedostaa myös muiden tunteita eli tulla tietoisemmaksi itsestä ja muista (ks. Payton ym. 2000). Harjoite auttaa myös opettajaa tiedostamaan oppilaiden tunteita ja näin ollen opettaja pystyy suhtautumaan oppilaisiin heidän tuntemuksensa huomioiden. Irina on käyttänyt saman tyyppistä harjoitetta numeroarvioinnin avulla yksinkertaistettuna. Oppilaat kertovat tuntemuksensa siis numerolla, jossa pienin numero kuvaa ikävää tunnetta ja suurin numero innostuneisuutta ja iloa. Irina on käyttänyt opetuksessaan myös valmiita materiaaleja, kuten esimerkiksi tunnesäätilakortteja, joissa säätilat ovat aurinkoinen, puolipilvinen, vesisade ja ukkosmyrsky. Oppilas saa valita itselleen säätilakortin ja voi halutessaan kertoa omista tuntemuksistaan, miksi hänen päivänsä on esimerkiksi puolipilvinen. Saman periaatteen mukaisesti Irina käyttää lehdestä leikkaamiaan kasvokuvia tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen tukena. Kasvokuvat ovat ilmeiltään erilaisia ja oppilaat saavat valita omia tuntemuksiaan vastaavan kasvokuvan.

Irina ja Siiri korostavat, että oppilaita ei saa pakottaa kertomaan tunteistaan, vaan tunteiden kertomiselle on annettava mahdollisuus. Suurin osa oppilaista harjaantuu ja uskaltautuu ilmaisemaan omia tuntemuksiaan harjoittelun myötä. Vaikka oppilas ei haluaisi kertoa omista tuntemuksistaan antaa harjoitteet hänelle kuitenkin mahdollisuuden tulla tietoiseksi

toisten tunteista. Irina kertoo harjoitteiden avaavan opettajalle tilaisuuden palata oppilaiden tunteisiin myöhemmin. Oppilas saattaa uskaltaa kertoa opettajalle kahden kesken tunteistaan ja niihin johtaneista tapahtumista tarkemmin. Siiri mainitsee käsitelleensä tunteita ja niiden muuttumista keskustelemalla oppilaiden kanssa liikunnan vaikutuksista tunteisiin.

Opettajista Sanna, Siiri ja Karri kertovat haluavansa näyttää ja selittää oppilaille omia tunteitaan. Roolimallina toimiminen onkin tehokas tapa ohjata oppilaiden käytöstä (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999). Tikkanen (2003) kirjoittaa, että jos opettaja haluaa olla inhimillinen ja kokonainen ihminen ei hänellä ole muuta vaihtoehtoa kuin näyttää omat tunteensa. Tikkanen kertoo Tammisen kannustaneen opettajia näyttämään oppilaille tuntemiaan tunteita kuten suuttumusta, surullisuutta, loukkaantumusta, ilostumista, ihastumista ja liikuttumista. (Tikkanen 2003.) Kuten aikaisemmin todettiin (Crick & Dodge 1994) käyttäytymisen ohjaamista voi oppia muun muassa mallioppimisen eli jäljittelemisen avulla. Siiri arveleekin, että kun hän opettajana näyttää omia tunteitaan rohkaisee se myös oppilaita ilmaisemaan tunteita.

”Mä uskon kyllä siihenkin, että opettajankin pitää olla rehellinen, että jos joskus joku ottaa pattiin tai on väsynyt tai jotakin, että se pitää mun mielestä sanoa niille oppilaille. Se on mun mielestä ihan a ja o.” (Sanna)

“Ja joskus kun ite oikein todella hermostuu, niin osaa myöskin purkaa sitä, että okei, mä hermostuin nyt oikein todella ja mistähän se johtuu, että kertoo sitten niitä omia tunteitaan, että minkälaisia ne on ja mistä ne johtuu. Minäviestin kautta niitä yrittää sitten hienosti. Paljonhan se on sitä oman esimerkin kautta, sitä hän se on paljon. Samalla sitten sekin, että jos oppilaskin joskus räjähtää, niin ei sitäkään pidä heti teilata.” (Karri)

7.3 Opettaja oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tukijana

Liikunnanopettajat nostivat haastatteluissa esille opettajan roolin oppilaan vahvuuksien esille tuomisessa. He pyrkivät käyttämään erilaisia keinoja, jotta oppilaat saisivat itseyden tunteita. Ahon ja Laineen (1997) mukaan itseyden tunteet lisääntyvät, kun yksilö oppii tunnistamaan ja tietämään erilaisten tapahtumien ja kokemusten vaikutuksia itseensä. Ihmisen kyky arvioida itseään ja muita ihmisiä vaikuttaa ratkaisevasti hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. (Aho & Laine 1997, 51–52, 54, 141.) Opettajat pitävät työtänsä oppilaiden vahvuuksien tunnistamisen parissa tärkeänä, sillä joillakin oppilailla on vaikeuksia tunnistaa itsessään olevia vahvuuksia. Paytonin ja muiden (2000) mukaan tietämys omista vahvuuk-

sista ja kehittämisalueista ovat keskeisiä kehitettäessä itsevarmuuden tunnetta ja optimismeja, joiden avulla yksilö voi kohdata sekä jokapäiväisiä että tulevaisuuden haasteita.

”Nuori ei aina löydä niitä hyviä puolia itsestään. Että mihin tahansa se sitten liittyy, niin puhumalla, tai sitten niin, että mä annan sille jonkun tehtävän, jolloinka se ite tajuaa, että oi, opettaja antoi mulle tämmösen tehtävän!” (Sanna)

”Hirveen paljon se tuntuu olevan semmosta, että oppilaat tietää, missä ne huonoja. Ja jos sä kysyt jotakin hyviä puolia itsestä, niin ne ei osaa sanoa ensin mitään hyvää itsestään. Sitten mä oon pyytänyt, että se vieruskaveri vois auttaa, että kaveri sanois, missä toinen on hyvä tai minkälaisista luonteenpiirteistä hänessä pitää. Että edes vähän sitten jotakin sais. Et joku on kysynyt, että eiks yhtään heikkoutta sais laittaa.” (Irina)

”Oppilaita pitää auttaa näkemään niitä omia vahvuuksiaan. Se kohottaa varsinkin heikompien itsetuntoa. Mun mielestä toi vahvuuksien tietoiseksi tekeminen, niin se on tosi tosi tärkeitä.” (Irina)

Opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa pohtia kunkin lapsen vahvuuksia ja heikkouksia eri osa-alueilla, esimerkiksi motoriikan, ulkonäön, käyttäytymisen, asenteiden, koulusuoritusten ja tunteiden alueilla. Opettaja voi laajentaa oppilaiden pätevyysalueita painottamalla, että kaikissa ihmisissä on sekä hyviä että huonoja puolia. Vain osa heikkouksista on sellaisia, joihin ei voi vaikuttaa. (Aho & Laine 1997, 57; Lintunen 2000.)

Taitojen oppimiseen ja niiden harjoitteluun tarvitaan muiden sanallisia huomautuksia tai kiitoksia (Kalliopuska 1995, 8). Näin ollen myös realistisen minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen edellyttää palautteen saamista (Aho & Laine 1997, 57). Heikkouksien ja vahvuuksien kohtaamistilanteissa liikunnanopettajat tukevatkin oppilaitaan useimmiten suullisesti kannustamalla. He pyrkivät löytämään erilaisia tehtäviä ja harjoitteita, jotta oppilaiden itsetuntemus kehittyisi. Itsetuntemuksen tukeminen on heistä tärkeää ja työ opettajana näin ollen vastuullista. Keinojen löytäminen ei puolestaan aina ole helppoa. Haastatellut liikunnanopettajat pohtivat opettajan roolia kannustajana oppilaiden kohdatessa haasteita ja epäonnistumisia.

”Ja se on sit mun tehtävä yrittää niille sanoa, että ei se niin haittaa mitään, että jos sää sen jonkun asian osaat heikosti, niin mitä sillä on väliä, että sä oot taas jossain toisessa jutussa ihan hirveen hyvä.” (Sanna)

”Siinäkin on sitten opettajalla aikamoinen vastuu, että osaa kääntää sen siihen, että se ei laske itsetuntoa, vaan tulisikin sellainen yritys. Niin kuin lehdessäkin

kirjoitetaan, että on pelkästään niitä negatiivisia itsetuntoa haavoittavia kokemuksia. Ne voidaan kaikki kyllä kääntää, jos opettaja vaan on hereillä.” (Karri)

”Sit vaan sillai, et juttelee joskus käytävällä jotain muuta, ku tietää, et se on hyvä matikas tai musiikis tai jossain muussa, niin sille ehkä tulee semmonen olo, että vaikka se on liikunnanopettaja, niin ei se arvosta pelkästään sitä liikuntatuntia. Et se huomaa, että mä lauloin tai soitin kevätjuhlassa.” (Siiri)

Opettajan tulisi nähdä oppilas kokonaisuutena ja myös arvostaa häntä sellaisena. Edellisessä esimerkissä Siiri korostaakin, että liikunnanopettaja voi halutessaan huomioida oppilasta myös muun kuin liikuntaosaamisen kautta. Tällöin oppilas saa tunteen, että opettaja arvostaa häntä kokonaisuutena eikä ainoastaan yhden oppiaineen tai elämänalueen kautta.

7.4 Kilpailun korostamattomuus ja eriyttäminen keinoina vähentää vertailua

Jokainen liikunnanopettaja nosti jossakin vaiheessa haastattelua esille kilpailun korostamattomuuden oppitunneillaan. Liikuntatuntien, kuten koulunkäynnin yleensä, voidaan ainakin joltain osin ajatella olevan suoritusperusteinen. Liukkosen ja Telaman (1997) mukaan suoritusmotivaation kannalta olennaisena tekijä voidaan pitää koettua pätevyyden tunnetta. Suoritustilanteiden kaksi keskeistä tavoiteperspektiiviä, tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus, määräävät, miten menestys koetaan ja pätevyys arvioidaan. (Liukkonen & Telama 1997.) Dudan (1992) mukaan pätevyyden tuntemuksia voidaan tuottaa oppilaalle siten, että oppilas kokee olevansa parempi kuin muut (minäsuuntautunut motivaatio-orientaatio) tai siten, että oppilas kokee edistyneensä, kehittyneensä ja osaavansa asioita (tehtäväsuuntautunut motivaatio-orientaatio). Minäsuuntautunutta orientoitumista kutsutaan myös kilpailusuuntautuneisuudeksi. (Duda 1992.) Seuraava kommentti kertoo liikunnanopetuksen pyrkimyksestä tehtäväsuuntautuneeseen luonteeseen.

”Et ei oo tarkoitus, että mä mittaan niitä, että kuka on paras missäkin. Ja että mä saisin sit niihin semmosen kontaktin, että ne ei kuvittele, että mä ainoastaan katon, että onpa ne huonoja tai onpa tuo nyt paljon parempi ku toinen.” (Sanna)

Liukkosen ja muiden (1997) mukaan motivaatioilmastolla tarkoitetaan tilannekohtaista psykologista ympäristöä, joka suuntaa sitä, miten osallistujat kokevat toiminnan ja tulkitsevat sitä. Jyväskylässä yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa tehty liikuntatuntien ilmasto- tutkimus (Liukkonen ym. 1997) osoitti, että tehtäväsuuntautuneessa oppimisilmastossa oppilaiden sisäinen eli oppilaasta itsestään kumpuava motivaatio on suurempi kuin mi-

näsuuntautuneessa ilmastossa. Tehtäväsuuntautuneen oppimisilmaston voidaan näin ollen sanoa ohjaavan oppilaita tutkimuksen teorian (Payton ym. 2000) suositteluun suuntaan eli kohti rakentavaa ajattelua itsestä keskittymällä omien kykyjen hyväksymiseen ja niiden kehittämiseen. Liukkosen ja kumppaneiden (1997) tutkimus osoitti eroja tyttöjen ja poikien minäsuuntautuneisuuden välillä. Pojat ovat tutkimuksen mukaan selvästi tyttöjä kilpailullisempia. Saman huomion on tehnyt pääasiassa tyttöjä, mutta valinnaiskursseilla myös poikia opettava Sanna.

Kilpailullisuuden rinnalla opettajat pohtivat oppilaiden yrittämisen merkitystä omilla liikuntatunneillaan. Haastatelluista opettajista kaikki viisi olivat sitä mieltä, että yrittäminen liikuntatunneilla on tärkeintä, ei itse suoritusten onnistuminen. Tutkimuksen teorian (Payton ym. 2000) mukaan haasteiden luottavainen kohtaaminen on itsetietoisuuden eräs osa-alue. Liukkosen ja muiden (1997) mukaan palkitseminen sinnikkäästä yrittämisestä kuvastaa tehtäväsuuntautunutta ilmastoja. Toisaalta moni haastatelluista opettajista toi esille, että liikuntatunneilla näkyy toisinaan myös urheilun kilpailullinen puoli. Vaikkei kilpailuttaminen sinällään ole suositeltavaa, mahdollistavat ne kuitenkin Eliaksen ja Weissbergin (2000) mukaan erinomaisen mahdollisuuden tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua, sillä kilpailu nostaa esiin runsaasti erilaisia tunteita.

Liikunnanopettajat pyrkivät omilla toimillaan vaikuttamaan siihen, etteivät oppilaat vertailisi omia suorituksiaan muiden suorituksiin, vaan keskittyisivät tekemään parhaansa omien mahdollisuuksiensa rajoissa. Locken (2005) tutkimusten mukaan sosiaalinen vertailu vaikuttaa itsetuntoon. Kalliopuska (1994) korostaakin, että muihin vertailu on haitallista, sillä usein vertailukohteeksi valitaan itseä paremmassa asemassa olevat oppilaat. Oppilaan vertaillessa omaa suoritusta taidoltaan paremman oppilaan suoritukseen joutuu hän usein kohtaamaan alemmuuden ja pätemättömyyden tunteita. Oppilas ei tällöin saa myönteistä palautetta suorituksestaan eikä itsetunto saa rohkaisua. Näin ollen ei ole suositeltavaa vertailua itseä muihin, vaan mieluummin omaan aikaisempaan kehitystasoon. (Kalliopuska, 1994.)

”Ja sitäkin olen sanonut, että jos sulla on nelosen taidot, niin sä et todellakaan saa nelosta, että jokainen pystyy saamaan kasin sillä, että on mukana tunneilla ja yrittää kehittää niitä omia taitojaan niistä lähtökohdista mitä on. Tää on oikeestaan sellainen tärkein asia, mitä olen itse yrittänyt tuoda esille. Että ei ensinnäkään vertailtaisi kavereihin.” (Karri)

Vaikka minäsuuntautunutta motivaatio-orientaatiota ei useinkaan suositella käytettävän, voi opettaja käyttää sitä toisinaan kuitenkin harkittuna keinona aikaansaada pätevyyden tunteita oppilailleen. Seuraavassa esimerkissä Siiri tuo esille minäsuuntautuneen motivaatio-orientaation ja vertailun keinona aikaansaada pätevyyden tunteita ylipainoiselle oppilaille. Siiri pyrkiikin keksimään erilaisia keinoja tuodakseen taidoltaan heikosti pärjävien oppilaiden erityisosaamista ja tarpeellisuutta ryhmässä näkyvästi esille.

”Jos mä tiedän, että se kaikkein lihavin tyttö osaa kuitenkin sulkapalloa aika hyvin, niin mä siirrätän sen sen parhaimman pariksi. Ja nyt hän joutuu ottaa sen kanssa kisan. Yritetään saada niin ja niin monta lyöntiä, ja sit se pari, joka on nopein saa huutaa hep. Kun mä tiedän, että se lihavampi on hyvä siinä, niin sit tavallaan sille tulee hyvä mieli, kun se hyvä huomaa, että hän osaskin, että hän ei ollutkaan tässä surkein. Ja sit se kaikessa hyvä huomaa, että eihän hän voikaan tuomita, et ku se on lihava, niin se ei osaa mitään. Et se tekee molemmille hyvää. Sellai niinku pienillä jutuilla yrittää.” (Siiri)

Haastatelluista opettajista myös Irina on kokenut tarpeelliseksi luoda pätevyyden tunteita oppilaille tasavertaisesti. Hän on nähnyt hyödylliseksi käyttää erilaisia pedagogis-didaktisia keinoja, jotta oppilaat saisivat onnistumisen elämyksiä mieluummin tehtävään orientoitumisen kuin kilpailun ja vertailun kautta. Vaikka tulevassa esimerkissä esitetty harjoite on sinällään tehtäväsuunnattu on siinäkin mahdollisuus oppilaiden väliseen vertailuun. Liukkosen ja Telaman (1997) mukaan tehtävä- ja minäsuuntautunut oppimisympäristö eivät olekaan toistensa vastakohtia. Tilanteen mukaan oppitunnilla voi korostua jompikumpi ilmastotyypeistä tai toisaalta harjoitteissa voi olla mukana molemmat elementit (Liukkonen & Telama 1997) kuten seuraavassa esimerkissä. Irinan mukaan tämän tyyppisessä harjoitteessa vertailu toimii onnistumisen elämysten kautta eduksi useimmiten taitotasoltaan heikoille oppilaille.

”Vaikka, että montako sormilyöntiä saat parin kanssa minuutissa tehtyä. Ja sitten ne luulee, että verrataan toisiin. Mutta sitten tehdään uudestaan ja kysynkin, että minkä verran paransitte sitä omaa suoritusta. Siihen tuleekin ihan toinen näkökulma. Usein ne, jotka oli heti aluksi tosi hyviä, niin ne ei välttämättä saa parannettua sitä ihan hirveesti. Mutta sit ne, jotka on ehkä vähän heikompia, ne onnistuu sillä toisella kerralla paremmin, niin ne on aivan hymyileviä naamoja sitten, kun ne toteaa, että me parannettiin eniten. Ne menee niin hyvin siihen mukaan, ja sillä saa sitten kannustettua niitä harjoittelemaan lisää. Ne on hauskoja tilanteita.” (Irina)

Onnistumisen elämyksiä tulee sisällyttää opetuksessa tasapuolisesti kaikille oppilaille.

Haastateltujen opettajien mukaan erityistä huomiota tarvitsevat ne oppilaat, jotka muutoin

jäisivät vähemmälle myönteiselle huomiolle. Liukkonen, Telama, Jaakkola ja Sepponen (1997) painottavatkin, että opettaja voi tehtäväsuuntautuneen ilmaston piirteitä korostamalla lisätä myös liikunnallisesti taitamattomien oppilaiden sisäistä motivaatiota. Edistymisen kautta oppilaat voivat kokea onnistumisen elämyksiä.

”Tulee mieleen viime talven luistelutunteja kasiluokkalaisille. Toisessa ryhmässä oli semmosia tyttöjä, jotka eivät oikeastaan osanneet luistella sujuvasti ollenkaan. Mä sitten muutin ihan täysin tuntisuunnitelmaa ja me alettiin tehdä ihan sellaisia perusluisteluharjoituksia. Ja miten pienin askelein edettiin. Ja sitten, kun seuraavanakin päivänä meillä sattuu olea luistelua, niin ne sitten jo osaskin jotain, mitä ne edellisenä päivänä ei osannut. Niin siis ihan huippuelämyksiä siitä, että vitsi, tää vähän jo sujuu!” (Irina)

Edellä esitetty esimerkki liikuntatunneilta kuvaa opettajan luomaa tehtäväsuuntautunutta oppimisilmastoa ja samalla tehtäväorientaation kautta saatuja edistymisen kokemuksia. Svedbomin (2000) mukaan opetuksen tuleekin tuottaa oppilaalle edistymisen elämyksiä. Opettajista Jarkko näkee telinevoimistelun tyyppiesimerkkinä omien taitavuuteen liittyvien vahvuuksien ja heikkouksien kohtaamisessa. Myös hän pyrkii opetuksessaan siihen, että oppilaat eivät vertailisi itseään muihin, vaan yrittäisivät parantaa omaa suoritustaan.

”Tulee sit aina korostettua sitä, et koittais parantaa sitä omaa taitoo, et jos se oma kärrynpyörä on surkee, niin ei se haittaa, ku se paranis vähän, että ei tarvii verrata siihen luokan parhaaseen kärrynpyörään. Joskus tulee sit ite tehtyä silleen, että näyttää sen oikeen huonon kärrynpyörän tahallaan, et mistä se voi lähtee, että se on vaan niinku ihan pieni kärrynpyörän alku. Ja sehän on tietysti oppilaille koominen tilanne, kun opettaja näyttää tahallaan huonon. Että se voi helpottaa sitä oppilaan painetta”. (Jarkko)

Edellisessä esimerkissä opettaja pyrkii vähentämään oppilaiden suorituspaineita ja osoittamaan heille, että suorituksen haastavuuden voi valita itse. Jensenin (2000) ja Svedbomin (2000) mukaan osoitetun tehtävän haastavuustason sopivuus on oppilaan motivaatiota lisäävä ja säilyttävä tekijä. He jatkavat, että liian helpolla pääseminen ja toisaalta liian haastavien tehtävien osoittaminen eivät kannusta oppilasta. Opetuksessa on edettävä oppilaiden kehitystason ja edellytysten mukaisesti (Kannas 2002; Svedbom 2000). Englannissa tehdyssä tutkimuksessa eriyttämisen havaittiin vaikuttavan myönteisesti oppilaiden yrittämisinnokkuuteen, viihtymiseen ja halukkuuteen osallistua oppitunneille uudestaan (Goudas, Biddle, Fox & Underwood 1995). Eriytyvässä opetuksessa oppilas voi valita taidoilleen ja kyvyilleen sopivan tehtävän (Varstala 2003).

Moni haastatelluista opettajista otti esille eriyttämisen tärkeyden taidoiltaan sekä hyvien että heikkojen oppilaiden motivaation säilyttämisessä. Karri painottaa, että vaikeustasoltaan sopivia tehtäviä tulisi löytää liikuntalajista riippumatta. Hän kertoo, että peleissä näkee selkeästi, miten heikot jäävät syrjään, jos he kokevat, etteivät pysy pelissä mukana. Hän ehdottaa pienpelien ja tasoryhmien suosimista, joiden avulla voidaan varmistua siitä, että kaikki osallistutuvat toimintaan ja oppilaiden itsetunto saa vahvistusta. Oppitunti on tällöin mielekäs ja motivoiva.

7.5 Vuorovaikutteinen keskustelu ja jatkuvuus tietoisuuden tukemisen perustana

Haastateltujen liikunnanopettajien mielestä oppilaiden tietoisuutta sekä itsestä että toisista tulee tukea. Edellä on käynyt ilmi, että kannustaminen, kilpailun korostamattomuus ja eriyttäminen ovat tärkeitä keinoja tukea oppilaan tietoisuutta omista kyvyistä. Opettajien haastatteluista nousee esiin myös perinteisen keskustelun korostuminen keinona käsitellä milloin mitään liikuntatunneilla eteen tulevia tilanteita. Erityisesti oppilaiden tunteiden säätelyn ja toisten huomioon ottamisen tukemisessa vuorovaikutteinen keskustelu näyttäisi olevan tyypillisin keino tarttua tilanteisiin. Myös Rydell ja Henricsson (2004) suosivat tutkimustuloksiinsa pohjaten oppilaiden kanssa yhdessä käytävää keskustelua ja perustelujen etsimistä tapahtuneelle. Harvoin liikuntatunneilla tapahtuvat aggressiiviset tilanteet edellyttävät tilanteen pysäyttämistä ja oppilaan rauhoittamista.

Liikunnanopettajista Sanna ja Karri kertovat tulleen opetuskokemuksen myötä rohkeammiksi tarttua tunneilla aistimiinsa ikäviin asioihin kuten oppilaiden aggressiiviseen käytökseen. Karri lisää oman jaksamisen ja omien voimavarojen vaikuttavan hanakkuuteen tarttua tilanteisiin. Tähän yhtyy myös Jarkko.

”Nyt vanhempana rohkeammin käsittelee niitä tilanteita, mitkä ei oo ollutkaan niitä hyviä. Vaikka että jos on tullut niitä aggressioita, niin se keskustellaan se juttu auki.” (Sanna)

”Silloin mä vaan ihan juttelin, että miltä niistä tuntu ja miltä susta tuntu ja ymmärtääks hän nyt yhtään et miks ne suuttu. Että miks niistä ei ollu kiva, että sä toimit näin, että kaikki muut vaan vaihtaa [pelissä pelaajaa vaihtopenkiltä kentälle] ja sä et. Mut kyl se ymmärs ihan. Et se vaan jotenkin nauttii niin paljon siitä liikunnasta, et se unohtaa sillä hetkellä kaiken muun, eikä ota ketään muuta huomioon.” (Siiri)

Siirin esimerkki vuorovaikutustilanteesta kuvaa sekä opettajan että oppilaan tulemistä tietoisiksi tapahtuneesta. Keskustelu voi auttaa siis myös opettajaa ymmärtämään oppilasta ja hänen käytöstään. Keskustelun tärkeyden lisäksi miesliikunnanopettajat näkevät säännönmukaisuuden ja jatkuvuuden olennaisina tekijöinä tunteiden ja omien vahvuuksien ja heikkouksien tukemisessa. He lisäävät, että oppilaiden tunteiden hallinta ja toiminta liikuntatunnilla helpottuu useimmiten pitkällä aikavälillä, kun opettajan ja oppilaan välinen tuntemus lisääntyy. Tikkasen (2003) mukaan Tamminen esittääkin jatkuvuuden olevan tunteiden kehittymisen kannalta on tärkeää. Oppilaat tarvitsevat pysyvyyttä ja jatkuvuutta suosivia tunteita. Opettajan tulisi inspiroida välittämisen, toisen huomioimisen ja turvallisuuden tunteita, jotta voisi edistää oppilaiden todellista oppimista ja hyvää oloa. (Tikkanen 2003).

Opettaja voi tukea oppilaiden tietoisuuden kehittymistä sekä itsestä että toisista monin erilaisin keinoin. Yhteenvetona voidaankin todeta, että liikunnanopettajien tarkkasilmäisyys ja sitä seuraten kekseliäisyys nousevat arvokkaiksi jokapäiväisiksi opetuksellisiksi taidoiksi pyrkimyksissä huomioida oppilaat tasapuolisesti ja myönteisiä kokemuksia tarjoten.

8 ARVOJA JA ASEENTEITA LIIKUNTATUNNEILLA

Kahdeksas luku vastaa edelleen tutkimuksen kolmanteen tutkimustehtävään, jonka tarkoituksena on selvittää liikunnanopettajien keinoja tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua ja kehitystä. Teorian toinen pätevyuden osa-alue muodostuu myönteisistä arvoista ja asenteista (Payton ym. 2000). Tämän luvun tarkoituksena on siis esitellä liikunnanopettajien työskentelyä oppilaiden myönteisten arvojen ja asenteiden tukemisessa kertomalla arvoista ja asenteista, joita opettajat haluavat oppitunneillaan ja opetuksessaan välittää sekä esittelemällä liikunnanopetusta arvokokemusten tuottajana.

Arvoiksi kutsutaan sellaisia yleisluontoisia seikkoja, joita kulloisessakin kulttuurissa pidetään hyvinä ja tavoittelemisen arvoisina. Jotkin arvoista voivat olla yleismaailmallisia, jotkin kansallisia ja yhteisöllisiä. Asenteilla puolestaan tarkoitetaan opittuja taipumuksia reagoida asiaan, henkilöön tai esineeseen. (Ojala & Uutela 1993, 32.) Asenteet ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa sosiaalisissa tilanteissa (Payton ym. 2000) ja niiden kautta näkyvät ihmisen aikaisemmat kokemukset (Ojala & Uutela 1993, 32). Asenteet voivat muuttua melko nopeasti, toisin kuin arvot (Ojala & Uutela 1993, 32). Asennekasvatuksessa on ymmärrettävä myös tunteiden merkitys, sillä asenne on emotionaalis-tiedollinen kokonaisuus on (Wahlström 1996).

8.1 Liikunnanopettajien ihmiskäsitys oppilaiden arvojen ja asenteiden tukemisen taustalla

Humaanilla ihmiskäsityksellä tarkoitetaan ihmisarvon kunnioittamista ja erilaisuuden hyväksymistä. Nämä suvaitsevaisuuteen liittyvät arvot nousevat vahvasti esille sekä tutkimuksen teoriassa (Payton ym. 2000) että haastateltujen liikunnanopettajien ajatuksissa. Juuri näitä arvoja liikunnanopettajat haluavat omassa opetuksessaan ilmentää. Suvaitsevaisuus on Wahlströmin (1996) mukaan kykyä kunnioittaa ihmisiä tasavertaisina ja arvostettavina. Suvaitseva ihminen ymmärtää erilaisuuden kuuluvan elämään ja näkee erilaisuuden rikkautena. Se edellyttää avointa ja hyväksyvää suhtautumistapaa muita ihmisiä kohtaan. (Wahlström 1996.) Launosen ja Pulkkinen (2004a) mukaan koulun tehtävä on kehittää oppilaan arvotunteita.

”Ensinnäkin mä haluaisin ehdottomasti, et ne ajattelis, että jokainen ihminen on yhtä tärkeä. Ja sit yks, et mikä on musta yks semmonen, et pitää olla reilu tai et kohdella muita reilusti. Tai et otetaan kaikki huomioon. Tai se yksilöllisyys, tai semmonen ihmisarvo.” (Siiri)

”Than ykkösjuttu on se toisen kunnioittaminen. Siitä mä puhun läpi peruskoulun. Ja sitten siihenhän on hirveen helppo taas lisätä sitä, että pitää tietenkin myös osata arvostaa itseään, että vaatia toiselta sitä kunnioitusta.” (Sanna)

”Semmonen jonkunlainen oppilaiden tasa-arvoisuus. Se on semmonen yks iso ajatus tuolla. Ja sitte varmaan yks arvo on semmonen niinku ryhmässä toimiminen ja toisten hyväksyminen, että se on kumminkin täällä yläasteella yks semmonen hirveen iso juttu.” (Jarkko)

Myös Lahelman (1999) tutkimuksessa opettajat pitivät kasvatustavoitteiden tärkeinä teemoina toisten huomioon ottamista, auttamista, suvaitsevaisuutta ja hyviä tapoja, jotka kaikki ovat kuuluvat sosioemotionaalisiin taitoihin (Payton ym. 2000). Liikunnanopetuksessa tulee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 248) mukaan korostaa samansuuntaisia asioita kuin haastatellut liikunnanopettajat nostivat esille. Opetussuunnitelman mukaan liikunnanopetuksessa on huomioitava toisten huomioon ottamista, vastuullisuutta ja reilua peliä. Myös tämän tutkimuksen haastattelupohjana käytetty teoriatausta (Payton ym. 2000) painottaa arvo- ja asennekasvatuksessa toisten kunnioittamista ja reilouden ja rehtiuden merkitystä.

Irina kertoo kokeneensa poikaoppilaiden epäkunnioittavaa käytöstä ja asennoitumista häntä kohtaan naisopettajana. Sanna näkee olennaisempaa oppilaiden suhtautumisen oppituntia ja muita oppilaita kuin häntä itseään kohtaan. Kaiken kaikkiaan liikunnanopettajat kertovat olevansa tyytymättömiä joidenkin oppilaiden asennoitumisessa oppilastovereitaan kohtaan. Irina ja Siiri kokevat haastavaksi vaikuttaa juuri niihin oppilaiden asenteisiin, jotka kohdistuvat muihin oppilaisiin. Paytonin ja kumppaneiden (2000) mukaan muiden kunnioittaminen on tärkeä osa myönteisten arvojen ja asenteiden omaksumista.

Ihmisiin kohdistuvien asenteiden lisäksi opettajat pohtivat oppilaiden suhtautumista liikuntavälineisiin, mikä tutkimuksen teoriataustaan (Payton ym. 2000) mukautettuna kuuluu vastuuseen ympäristöstä. Opettajista Jarkko kuvailee joidenkin oppilaiden asennoitumisen liikuntavälineitä kohtaan olevan välinpitämättömyyden, sillä hän kokee, että osa oppilaista ei huolehdi yhteisistä tavaroista. Opettaja arvelee sen johtuvan osittain oppilaiden ikäkaudes-

ta. Hän kuvaa tilannetta marginaalisena, mutta hyvänä asennekasvatuksen mahdollisuutena.

Tutkimuksen teoriatausta (Payton ym. 2000) puhuu vastuusta sitoutua turvalliseen käyttäytymiseen ja aikomuksesta suojella ympäristöä. Opettajat kokevat monien oppilaiden olevan välinpitämättömiä turvallisuusseikoissa. Liikuntatunnin aikana oppilaat kohtaavat useita tilanteita, jotka voivat aiheuttaa vaaratilanteita. Huolimattomuudesta ja välinpitämättömyydestä johtuvia vaaratilanteita aiheuttaa opettajien kokemuksen mukaan muun muassa liikkuminen sukilla ja liikuntavälineiden jättäminen lattialle.

8.2 Arvokokemusten tuottaminen liikuntatunneilla

Kasvatuksen maailma sisältää paljon erilaisia arvoja. Sen vuoksi kasvattajan on luotettava käsittämiinsä perusarvoihin ja välittää niihin liittyvää näköalaa oppilaille. Kasvattavien arvokokemusten tuottaminen on tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. (Launonen & Pulkkinen 2004a.) Arvokokemusten tuottaminen liikuntatunneilla voi tapahtua erilaisin keinoin. Lintunen (2004) ehdottaa, että liikuntatunneille sovittaisiin koko ryhmän toimintaa sitovat toimintaperiaatteet. Lintunen jatkaa, että sääntöjen sopiminen voi tapahtua esimerkiksi siten, että oppilaat vastaavat erilaisiin ryhmän toimintaperiaatteita koskeviin kysymyksiin. Laaditut säännöt käsittelevät yleensä tehtävän suorittamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita (Lintunen 2004), jotka sinällään kuvastavat oppituntien arvoperustaa.

Haastatelluista liikunnanopettajista Irina ja Karri kertoivat käyttävänsä yhteisiä pelisääntöjä liikuntatunneillaan. Irina on todennut sääntöjen kirjaamisen hyväksi tavaksi luoda ryhmään turvallisuutta. Jokainen ryhmäläinen allekirjoittaa sovitut säännöt, jotta ne tulevat ikään kuin virallistettua ja niihin on näin ollen helppo sitoutua ja toisaalta opettajan myös jatkossa palata. Myös Karri on kokeillut sääntöjen kirjaamista, mutta hänen kokemuksensa sääntöjen kirjaamisesta ovat toisenlaisia kuin Irina. Karri ei ole sääntöjen kirjaamisen avulla saanut oppilaitaan paneutumaan sääntöjen tekemiseen. Hän kertoo joutuneensa ohjailemaan sääntöjen tekemistä melko voimakkaasti. Irina puolestaan kehuu oppilaitaan sääntöjen luomisesta pienryhmissä.

”Syksyllä kun aloitan, niin teen oppilaiden kanssa yhteiset pelisäännöt, joita oppilaat saavat itse mieltää. Ne yllättävän hyvin pienryhmissä saa tuotettua, että esimerkiksi toiselle ei naureta tai että kannustetaan toisia, tai että osallistutaan, vaikka ei jostain lajista niin tykkäisikään. Jokaiselle ryhmälle tulee jotakin sellaista omaa. Että sekin varmaan tuo sitä turvallisuuden tunnetta, että meillä on tällaiset. Ja kaikki kirjoittavat sitten nimensä siihen paperiin.” (Irina)

Irina harmittelee, ettei ole mielestään kovin aktiivisesti palannut sääntöihin, vaikkakin toisena lukuvuotena, jolloin hänellä oli yhteiset säännöt käytössä, hän osasi palata niihin useammin kuin ensimmäisenä vuotena. Viimeistään lukukauden loppupuolella Irina antaa oppilaille mahdollisuuden arvioida ryhmän toimintaa sääntöjen suunnassa. Toiminnan arvioinnin avulla on helppo tehdä ryhmän toimintaan liittyviä uusia tavoitteita.

”Ja sillä tavalla olen tehnyt, että oppilaiden piti antaa kouluarvosana, että miten olen itse noudattanut ja miten mielestäni ryhmä on noudattanut tätä. Ja lopputunnista vedin sitten yhteen sen, että mitä mieltä oppilaat olivat. Ja kun ollaan katsottu, niin sitten kannattaa antaa kehuja niistä osa-alueista, jotka on mennyt hyvin. Ja sitten jos kaikki tai yli puolet on toivonut, että sitä vois parantaa, niin sitten ollaan mietitty yhdessä, että mitä me voisimme tehdä, että tämä toimisi jatkossa paremmin.” (Irina)

Irina ja Karri mainitsevat, että yhteisiin sääntöihin kirjataan usein Paytonin ja muiden (2000) luokituksessa ilmeneviä arvoja kuten toisten oppilaiden kunnioittaminen ja reilun pelin toteuttaminen liikuntatunneilla. Yhteisten sääntöjen on tarkoitus luoda yhtenäisyyden tunnetta ja toisaalta turvata jokaisen oppilaan asema ryhmässä. Wahlströmin (1996) mukaan liikuntatunneilla liikunnallisesti kömpelöt tai jollakin tavalla arat oppilaat voivat joutuvat helposti pilkan kohteeksi. Hän jatkaa, että liikunnallisesti arkoja ja heikkoja oppilaita kohtaan tapahtuu syrjintää varsin paljon. Opettaja voi omalla toiminnallaan ja asenteillaan vaikuttaa hyväksyvän ilmapiirin luomiseen. (Wahlström 1996.) Yhteisten sääntöjen tekeminen voidaan nähdä eräänä opettajan keinona pyrkiä vähentämään oppilaiden riskiä joutua eriarvoiseen ja pilkattuun asemaan.

Yhteiset pelisäännöt voivat parhaimmillaan toimia oppilasryhmän voimavarana ja yhteisen hyvän edesauttajana. Pelisääntöjen toimivuus on kiinni ennen muuta opettajan toiminnasta sääntöjen luomisen, toteuttamisen ja arvioinnin vaiheissa. Opettajista Jarkko näkee liikuntatunnin hyvänä mahdollisuutena edistää toisten kunnioittamista, reilutusta ja rehellisyyttä. Samalla hän kokee sen myös haastavana, sillä opettajan tulee oppitunnilla keskittyä mo-

neen asiaan yhtä aikaa. Myös Sanna näkee oman asemansa opettajana erinomaisena ja arvokkaana tilaisuutena olla vaikuttamassa oppilaiden arvoihin ja asenteisiin.

”Mulla on mun mielestä mieletön tilanne opettaa niitä siihen, että ne ajattelis, että joka ainut ihminen on sen toisen ihmisen kunnioituksen arvoinen. Et minä oon sinun ja sinä oot minun. Se, että onko se toinen saanut jotakin aikaiseks, onks sillä rahaa, onks sillä statusta, että se ei oo se pointti.” (Sanna)

Haastatellut liikunnanopettajat kertoivat erilaisista tavoista vaikuttaa oppilaiden asenteiden ja arvojen muodostumiseen. Yhteisten pelisääntöjen lisäksi esiin nousi erityisesti epäarvoisiin tilanteisiin puuttuminen ja opettajan oma esimerkki suotuisasta käyttäytymisestä. Myönteisten arvojen ja asenteiden edistäminen näkyy parhaimmillaan kaikessa liikuntatunnilla tapahtuvassa toiminnassa.

”Mä yritän ite olla esimerkkinä hyvistä tavoista. Et se on musta yks osa sitä, että sä kohtelet sitä toista hyvin.” (Sanna)

“Kyllä se varmaan näkyy ihan kaikessa siellä tunnilla. Ja tietysti se vuorovaikutus, jota itse käyttää ja periaatteet, miten itse tekee, niin kyllä se kaikessa taitaa näkyä.” (Karri)

9 PÄÄTÖKSENTEKOMAHDOLLISUUKSIA LIIKUNTATUNNEILLA

Tämän luvun tarkoituksena on vastata kolmanteen tutkimustehtävään kuvaten liikunnanopetusta päätöksenteon areenana haastateltujen liikunnanopettajien näkemysten pohjalta. Brooks (1999) mukaan hyvä itsetunto on yhteydessä itsemääräämisoikeuden tunteeseen, joka puolestaan liittyy uskomukseen oman elämän tapahtumien kontrolloimisesta. Oppilasta tuleekin ohjata ja kannustaa ottamaan vastuuta oman elämänsä tapahtumista. Koulu on erinomainen ympäristö edistää tätä tutkimuksen teorian (Payton ym. 2000) kolmatta ydinpätevyysaluetta, oppilaiden vastuullista päätöksentekokykyä. (Brooks 1999.)

Brooks (1999) mukaan opettajat voivat edistää oppilaiden vastuullista päätöksentekoa monin erilaisin keinoin kuten esimerkiksi keskustelemalla oppilaiden kanssa ongelmatilanteista, jotka kohdistuvat opetukseen tai sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tärkeintä on luoda tilanteita, joissa oppilaille annetaan mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. Nämä voivat liittyä esimerkiksi omaan opiskeluun ja tapaan suorittaa jokin annettu tehtävä. (Brooks 1999.) Ahon ja Laineen (1997, 55–56) mukaan päätöksentekomahdollisuuksien antaminen vaikuttaa oppilaiden moraalikehitykseen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 5–7) mukaan oppilaille tulee antaa mahdollisuuksia päätöksentekoon.

9.1 Liikuntatuntien sisältöjä suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa

Jokainen haastatelluista liikunnanopettajista antaa oppilaidensa vaikuttaa liikuntatunneillaan harjoitettavien liikuntalajien valintaan, varsinkin valinnaisliikunnassa. Liikuntakurssin tai lukukauden liikuntasuunnitelma suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa. Osa opettajista kysyy ehdotuksia oppilailta suullisesti, osa pyytää oppilaita kirjaamaan ehdotuksensa paperille. Oppilaiden lajitoiveet ovat usein keskenään erilaisia. Toisaalta myös opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 160–161) edellyttävät liikuntalajien monipuolista harjoittamista. Näin ollen oppilaiden keskenään eriävät toiveet ja opetussuunnitelman suositukset tukevat toisiaan, minkä seurauksena opettajan tulee mahdollistaa monipuolinen liikkuminen liikuntatunneilla. Liikunnanopettajat ovat huomanneet vaikutusmahdollisuuksien antamisen lisäävän oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla. Myös Liukkosen ja Telaman (1997) mukaan opetuksen suunnittelu yh-

dessä oppilaiden kanssa antaa oppilaille vaikutusmahdollisuuden tunteen, joka lisää oppilaiden motivaatiota.

Opettajat pitävät tärkeänä, että oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon, mutta samalla Irina, Siiri ja Karri pohtivat myös rajan vetämistä päätöksenteon mahdollisuuksille. Toisaalta Valtakunnallisessa Kouluterveyskyselyssä koulutyön kehittämistarpeet kohdistuivat oppilaiden mielestä muun muassa juuri vaikuttamismahdollisuuksien lisäämiseen (Savolainen 2002). Viimekädessä vastuu päätöksenteon seurauksista ja toiminnan onnistumisesta on joka tapauksessa opettajalla (Pietarinen & Rantala 2002). Irinan mielestä tieto siitä, että opettaja on vastuussa päätöksenteosta luo turvallisuuden tunnetta oppilaille.

“Kyllä mun mielestä päätöksiä tehdään yhdessä, kuin sitten niinkin, että minä teen päätöksen. Mun mielestä se luo ostaltaan luo turvallisuuden tunnetta sekin, että opettaja on jämässä ja tarvittaessa ottaa ne ohjat täysin käsiinsä, jos ryhmä ei pystykään päätöksentekoon yhdessä opettajan kanssa.” (Irina)

Opettajan sovelluskyvystä riippuen jokaiselle liikuntatunnille on mahdollista valita erilaisia päätöksentekotilanteita ja ongelmanratkaisutehtäviä, jotka tukevat oppilaan kasvua. Jotkin liikuntalajit itsessään suosivat oppilaan omaa päätöksentekoa, kun taas jotkin lajit suosivat opettajajohtoisuutta. Siiri ja Irina näkevät opettajajohtoisuuden päätöksenteossa myös positiivisena tekijänä, sillä vastuuta päätöksenteosta ei heidän mielestään saa osoittaa liikaa oppilaille. Oppilaille ei saa antaa liian suurta vastuuta, sillä tällöin päätöksenteko voi olla liian vaikeaa ja jopa ahdistavaa. Siiri arvelee, että liiallinen valintojen osoittaminen ja vastuun antaminen oppilaalle ei edesauta oppilaan päätöksenteon kehittymistä. Opettajat ovat huomanneet, että vastuuttamisen tulee tapahtua hiljalleen oppilaan iän lisääntyessä. Seitsemäsluokkalaaisille annetaan yleensä vähemmän päätöksentekovastuuta kuin yhdeksäsluokkalaaisille. Kaikkonen (1999) painottaakin autonomian olevan prosessi, joka kypsyy vähitellen.

“Nyt mulla oli viidesluokkalaisten valinnaiskurssi ja siellä koin, että pojille ei kyllä voinut antaa valtaa tehdä päätöksiä, ne ei olleet valmiita siihen. Ja eihän se voikaan olla niinkään, että se oppilashan voi mennä siitä ihan sekaisinkin, jos sen pitäis ite päättää. Että miks toi ope ei voi päättää. Mutta jos pikku hiljaa lähdetään siellä liikuntatunneilla rakentamaan sitä, että niillä on mahdollisuus vaikuttaa, niin ne oppii siihen. Mutta jos sä yhtäkkiä annat mahdollisuuden vaikuttaa tai tehdä päätöksiä, niin ne ei välttämättä osaa tehdä sitä.” (Irina)

Vastuuttamisen tulee siis tapahtua vähitellen ja opettajan on kiinnitettävä vastuun antamiseen tietoista huomiota. Oppilaiden vastuunotto- ja päätöksentekokyvyn kehittyminen edellyttää opettajalta vastuullisten päätöksentekotilanteiden aktiivista luomista. Karrin mukaan vastuun antaminen oppilaille voi oppitunnin onnistumisen kannalta olla toisinaan myös välttämätöntä.

“Nyt heti heräs mieleen vastuu yhteisestä toiminnasta. Eli nyt kun säästetään ja ryhmäkoot on kasvanut, niin olen huomannut sen, että jos sä haluat mielekkäitä liikuntatunteja, että siellä on toimintaa paljon, niin seiskaluokallakaan sä et voi pitää niitä ohjaksia käsissäsi itelle koko aikaa, vaan sun pitää antaa vastuuta oppilaille. Heti seiskaluokasta asti pikku hiljaa kasvattaminen siihen, että jokaisen pitäisi ottaa vastuuta. Jaetaan ryhmä ja teillä on harjoitus siellä tai ohjeet siellä, menkää tekemään joukkueet, ja peliä käyntiin. Sellainen pikkuhiljainen vastuuttaminen, niin olen huomannut, että se on äärettömän hyvä keino moneltakin kantilta.” (Karri)

Karri kertoo, että hänen suurin opetusryhmänsä koostuu 33 poikaoppilaasta. Tällöin vastuun jakaminen oppilaille on välttämätöntä ja hän joutuu tietoisesti miettimään vastuuttamista. Karri näkee tilanteen valoisasti, ja kertoo tilanteesta koituvan monia kasvatuksellisia hyötyjä. Hän jatkaa, että vastuun antaminen oppilaille kehittää vastuunottokyvyn lisäksi oppilaiden ryhmätyötaitoja. Vapaamuotoisen ja itseohjautuvan toiminnan kautta oppilaissa saattaa syntyä myös kouluajan ulkopuolelle suuntautuva liikuntakipinä. Karri näkee vastuun antamisen oppilaille eräänä käyttökelpoisena työvälineenä, jonka avulla hän pystyy vaikuttamaan moneen liikuntakasvatuksen osa-alueeseen yhtä aikaa. Sosioemotionaalisen kasvun alueista (Payton ym. 2000) vastuun antamisella voidaan vaikuttaa monipuolisesti muun muassa kykyyn ottaa yksilöllistä ja yhteisöllistä vastuuta, asettaa tavoitteita ja työskennellä ryhmässä.

Lajivalintojen ja toiminnan toteuttamisen lisäksi haastatellut liikunnanopettajat kertovat antavansa oppilaille päätöksentekomahdollisuuksia myös lajien sisällä. Tästä esimerkkinä toimii oppilaslähtöinen eriyttäminen, jossa oppilas saa valita itselleen sopivan suoritusasteen tai -paikan. Päätöksenteko voi olla ryhmän yhteinen tai oppilaan itsensä. Yhteiseen päätöksentekoon ohjaaminen antaa mahdollisuuden oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, kun taas yksilöllisen ratkaisun tekeminen edistää oppilaan vastuunottokykyä omista päätöksistä. Molemmat ovat Paytonin ja muiden (2000) mukaan osa sosioemotionaalisen kehityksen tukemista. Oppilaiden päätöksentekoa voi opettajien kokemusten mukaan helpottaa esimerkiksi vaihtoehtoja antamalla.

“Suunnistuksesta se esimerkki, että saavat valita mille radalle lähdän. Minä tiedän oman tunteeni, että haluanko mä kokeilemaan vaikeampaa vai helpompaa, että sillä tavalla yksilöllistäkin päätöksentekoa.” (Irina)

”No yseillä niillä on sitten sitä vapautta enemmänkin, että sitä yritetäänkin kasvattaa siihen suuntaan. Osa osaa ihan hirveen hyvin, että ne voi vaikka sanoa, että meillä on ens viikolla tota, että voinko mä tehdä jotain muuta. No tietysti, että kun sä oot sen ite valmistellu, niin se käy oikein hyvin, mä sanon. Että musta se on hyvä, että josko ne sit löytäis jo pikkuhiljaa sen oman lajin, ku ne menee lukioon tai ammattikouluun.” (Sanna)

9.2 Oivalluksesta ratkaisuun

Liikuntatunnit sisältävät runsaasti erilaisia päätöksentekotilanteita, edellyttäähän esimerkiksi pelaaminen jatkuvaa ratkaisun tekemistä. Aikaisemmin mainitut valinta- ja päätöksentekotilanteet ovat ratkaisun tekemistä nekin. Haastatellut opettajat käyttävät liikunnanopetuksessaan erilaisia harjoitteita, jotka tukevat oppilaiden ratkaisuntekoa. He pitävät tärkeänä monipuolisten tehtävien ja oppilaan oman ajattelun mukaan ottamista harjoitteisiin. Jarkon kommentti hänen oman opetuksensa lähtökohdista kuvaa osuvasti myös muiden haastateltujen liikunnanopettajien opetusta.

”Että kyllä mä niinku pyrin siihen, etten mä nyt ihan niinku valmiina ja valmiiks pureskeltuna kaikkea anna.” (Jarkko)

Opettajat kertovat käyttävänsä opetuksessaan ongelmalähtöistä oppimista, jossa oppilaat aktivoituvat pohtimaan ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Opetusmenetelmää voidaan kutsua myös ohjatuksi oivaltamiseksi, jolloin opettaja ei anna oppilaalle valmista ratkaisua, mutta tarvittaessa ohjaa oppilasta yhä lähemmäksi ratkaisun löytymistä (Varstala 2003). Ohjatun oivaltamisen käyttäminen opetusmenetelmänä vaikuttaisi olevan opettajille luonteva ja tuttu toimintamalli aktivoida oppilaat osalliseksi opetus-oppimisprosessiin.

“Esimerkiksi koripalloa vaikka heitetään koriin ja ei se lennäkään sinne asti, niin mietitään, että miten sen saisi lentämään riittävän pitkälle. Sillä tavalla, että opetuksessa edetään sen ongelman kautta.” (Karri)

”Kun mä haluan opettaa hengenpelastusta, niin mä sanonkin oppilaille vaan, että uikaas semmosta uintia, mikä teidän mielestä vois olla kylkiuintia.” (Jarkko)

”Ja sekin on ihan yksinkertainen, että kun oppilas sanoo, että mulla on käsi hirveen kipee, niin voin kysyä, että mitä sä voisit tehdä. Ja kohta se sanoo, että voinhan mä tehdä sitä ja tätä ja tätä.” (Sanna)

Edelliset esimerkit kuvaavat arkisia liikuntatuntien oppimistilanteita, jotka sisältävät joko yksilöllistä tai yhteisöllistä ratkaisuntekoa, jotta haluttu toiminta voi toteutua. Ongelman ratkaisemista ja päätöksen tekemistä tulee Delinen (1991) sekä Eliaksen ja muiden (1997, 9) mukaan harjoitella kuten muitakin taitoja. Liikuntatunneilla harjoittelu tapahtuu toiminnallisessa ja luontevassa ympäristössä.

Ongelmanratkaisutehtävät edellyttävät ennen kaikkea toiminnan mahdollisuuksien tunnistamista, kun oppilas tai oppilasryhmä pyrkii löytämään vastauksia ja toimintamalleja erilaisiin tehtäviin. Kyseiset tehtävät poikkeavat konfliktitilanteesta siinä mielessä, että ristiriitaisessa tilanteessa tunteet vaikuttavat toiminnan onnistumiseen voimakkaammin kuin rauhallisessa ja myönteisessä ympäristössä. Vastuullinen päätöksenteko ongelmallisessa tilanteessa edellyttää Paytonin ja muiden (2000) mukaan tilanteen ja toiminnan resurssien lisäksi myös riskien ja rajojen tunnistamista. Ristiriitatilanteissa omien ja muiden tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen ovat olennaisen tärkeitä tehdessä tehokkaita ja vastuullisia päätöksiä. Erilaisten vaihtoehtojen tunnistaminen sekä toisten mahdollisten toiminta- ja ajattelumallien huomioiminen helpottaa myönteisen ja tilanteeseen sopivan ratkaisun tekemistä. (Payton ym. 2000.) Karri ehdottaakin liikuntatunneilla vastaantulevien ongelmatilanteiden hyväksi käyttämistä vastuullista päätöksentekoa edistävän kasvun tukemiseksi. Siiri puolestaan pohtii oman roolinsa tärkeyttä ongelmatilanteessa. Hän pitää olennaisena kaikkien oppilaiden tasapuolista kuulemistä. Ahon ja Laineen (1997, 55–56, 139, 141, 143) mukaan lasten ja nuorten moraalikehityksen ja -käyttäytymisen kannalta on ensisijaisen tärkeää opettajan oma asennoituminen moraaliongelmiin, siis käyttäytykö opettaja oikeudenmukaisesti ja käyttääkö hän rankaisujen sijaan ohjaavia ja kannustavia kasvatustapoja.

Parhaimmillaan ongelmallisissa tilanteissa sopivissa määrin annettu vastuu edistää oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja. Harjoittelemalla vaihtoehtojen havaitsemista, ratkaisujen seurausten ennakoimista ja päätöksentekoa voidaan vahvistaa oppilaiden tehtävätietoisuutta ja moraalijattelua (Aho & Laine 1997, 55–56, 139, 141, 143). Liikuntatunneilla turvallisessa kasvuympäristössä oppilas voi esimerkiksi pelien kautta saada harjoitusta vastuullisesta päätöksenteosta sekä myönteisiä kokemuksia ongelmanratkaisusta.

“Se on mun mielestä hyvä kasvatuksen paikka, että ne saavat niissä pienissä porukoissa pelata keskenään, että siellä tulee sitten sitä ongelmanratkaisua ja ne joutuu itse miettimään niihin ratkaisuja. Ja sielläkin pitäisi sitten haistella, että ne

päätökset, joita tehdään, eivät ole sen vahvan jyrän yksistään tekemiä, vaan siinä tulisi huomioitua kaikkien näkökanta.” (Karri)

”Pelataan vaikka salibandya ja sitten tulee jokin epäselvä tilanne ja tietynlainen ongelma, että kumpiko joukkue siitä saa vaparin, niin sellaisen tuominen niiden oppilaiden päätettäväksi. Että kyllähän mä tuomarina voin sanoa, että tuosta tuonnepäin. Mutta mun mielestä se on kasvun paikka, että ne joutuu siinä tilanteessa miettimään, että ok, että kyllä mä nyt vähän tönäisin tai muuta. Että ne pelaisi reilua peliä ja tunnustaisi tehneensä virheen.” (Irina)

9.3 Oppilaiden luovuus opetuksen voimavaraksi

Haastatellut liikunnanopettajat toivoivat käyttävänsä erilaisia opetusmenetelmiä monipuolisemmin, jotta sosioemotionaalisen kasvun tukeminen olisi kokonaisvaltaista ja huomioisi oppilaiden päätöksenteon kehittymisen. Oppilaille haluttaisiin antaa enemmän mahdollisuuksia tuoda omia ajatuksiaan ja luovuuttaan näkyville esimerkiksi juuri ongelmanratkaisutehtävien kautta. Opettaja toteuttaa opetustaan oman persoonansa kautta, joten on luonnollista, että opettajat käyttävät mieluiten itselleen sopiviksi katsomiaan opetusmenetelmiä.

”Yritän ruokkia sitä, mut joskus tulee sit annettua liian helposti, et se on musta kyllä virhe. Että peruskoulun yläasteikäinen pystyy jo ihan hirveesti ite tuottaa. Ja se on mun mielestä kyllä tärkeätä, että se käyttäis niitä omia aivojaan. Mä en oo kyl ihan hirveen hyvä tässä, mut kyllä mä aina välillä yritän sitä, että mietipä ihan ite.” (Sanna)

”Aika helposti sitä käyttää eniten sitä opetustyyliä, mikä on itselle luonnollisin. Että vois useammin miettiä, että ai niin, että voihan tän tehdä toisellakin tavalla. Ehkä mä oon liian opettajajohtoinen, vaikka mä annan hirveesti oppilaille mahdollisuuksia.” (Irina)

Oppilaiden ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyvyn kehittyminen vaatii jatkuvaa harjoittamista ja näin ollen pitkäjänteisyyttä opettajalta. Erityisesti haastatellut miesliikunnanopettajat näkevät ongelmanratkaisuharjoitteiden kehittelyn työläänä. Karri näkee uusien opetusmenetelmien kehittelyn ja käytön omaa opetustyötään piristävänä tekijänä, vaikka samalla kertoo kiireen ja väsymyksen hankaloittavan opetustyön uusiutumista. Karri lisää, että vaivan näkeminen saattaisi tuottaa hiljalleen tulosta ja aikanaan myös helpotusta opettajan omaan työhön.

”Jos haluais, et ois sitä ongelmanratkaisua siellä oppilailla, niin pitäis kyllä aika pienestä lähteä ja niinku pitkän kaavan mukaan siihen kasvattaa, et se sitte toimis kans. Et tapahtuis muutakin, ku että opettajalle tulis hiki siinä katellessa, että se

on sit kans sellanen kasvun paikka. Pitäis tehä sitä niinku pitkällä jänteellä.”
(Jarkko)

“Jotenkin tuntuu, että yläasteella se vääntäminen on niin rautalangasta monesti, mutta toisaalta siitä saattaisi syntyä melkoinen voimavarakin. Että hyviä ajatuksia tässä herää, että mitä voisi tehdä. Kerran kun mieltisi, niin sitä voisi pikkuhiljaa muokkailta ja monelle ryhmälle voisi tehdä samat.” (Karri)

Liikunnanopettajien mielestä oppilaiden päätöksentekoa tulee tukea, sillä jokainen on vastuussa omista toimistaan ja tehdyt ratkaisut voivat vaikuttaa pitkälle tulevaan elämään. Myös Paytonin ja muiden (2000) mukaan on tärkeää, että oppilaat oppivat tekemään itsenäisiä ja vastuullisia päätöksiä ja valintoja omaan elämäänsä liittyen. Tutkimuksen teoria (Payton ym. 2000) kannustaakin oppilaita tarkastelemaan kriittisesti sosiaalisia suhteitaan ja niistä mahdollisesti aiheutuvia paineita. Tuleva Irinan esimerkki liittyy myös tutkimuksen teorian (Payton ym. 2000) toiseen ydinpätevyysalueeseen, jossa pätevyys koostuu muun muassa vastuusta sitoutua terveellisiin elämänvalintoihin.

”Kyllä se päätöksen tekeminen on tärkeää, että ei aina odota, että joku toinen tekee päätöksen minun puolesta. Että onhan sekin sitä vastuullisuutta, että ottaa vastuuta omista tekemisistään ja päätöksistään. Kyllä se päätöksenteko nuoren elämässä on siinä mielessä tärkeää, että minkälaisia tilanteita joutuu kohtaamaan; tupakoinko vai en, kokeilenko alkoholia vai en, sekaannunko huumeisiin vai en. Ne on niitä valintoja. Seuraanko sitä, miten mun kaverit tekee vai teenkö ihan oman valinnan.” (Irina)

10 VUOROVAIKUTUSOSAAMISTA LIIKUNTATUNNEILLA

Kolmen edellä esitetyn ja tämän luvun tarkoituksena on antaa kuvaa liikunnanopettajien käyttämistä keinoista ja opetuskäytänteistä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa. Luku vastaa tutkimuksen kolmanteen tutkimustehtävään ja pohjautuu tutkimuksen teorian (Payton ym. 2000) neljänteen osa-alueeseen, oppilaiden sosiaalisten vuorovaikutustaitojen tukemiseen lähinnä yhteistyömahdollisuuksien luomisen ja opettajan omien vuorovaikutustaitojen käsittelemisen kautta.

Vuorovaikutustaitojen määrittely on hyvin vaihtelevaa, koska niihin liittyen on olemassa lukuisia teoreettisia lähestymistapoja. Tutkimuksen teoria (Payton ym. 2000) käsittää sosiaalisilla vuorovaikutustaidoilla viestintään, yhteistyökykyyn, kieltäytymiseen ja avunpyyntöön liittyviä sisältöjä. Lintunen (2000) määrittelee vuorovaikutustaidoiksi ihmissuhdetaidot ja tunneälyn. Tunteet ovatkin oleellinen elementti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, joka on juuri pitkälti tunteiden jakamista, säätelemistä ja yhteensovittamista (Tikkanen 2003). Lintusen (2000) mukaan vuorovaikutustaidot ovat yhteydessä sekä opittuun käyttäytymiseen että kognitiivisiin taitoihin. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla ihmiset ovat sosiaalisessa kanssakäymisessä toistensa kanssa ja ilmentävät siinä sekä omaa persoonallisuuttaan että sosioemotionaalista osaamistaan.

10.1 Oppilaiden vuorovaikutusosaamisessa yksilöllisiä eroja

Tutkimuksen teorian (Payton ym. 2000) mukaan sosiaalisen interaktion perustaitoja ovat aktiivinen kuuntelu, ymmärretyksi tulemisen osoittaminen muille ja kyky ilmaista omia ajatuksia ja tunteita selkeästi sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti. Haastateltujen liikunnanopettajien mukaan oppilaiden vuorovaikutustaidot eroavat toisistaan. Opettajat pohtivat persoonallisuuteen liittyvien tekijöiden kuten ulospäinsuuntautuneisuuden vaikuttavan vuorovaikutuskäyttäytymiseen.

“On oppilaita, yksilöitä, jotka on tosi taitavia tämmösissä kaikissa sosiaalisissa taidoissa. Et ne jostain syystä ne on niinku synnynnäisiä, et ne osaa. Ne onkin ehkä niitä, jotka hakeutuu esimerkiksi tukioppilaisiksi. Mut sit on paljon oppilaita, joilla on tosi heikot sosiaaliset taidot. Et ei oikein osaa eikä voi ja yhteistyö parinkaan kanssa ei kauheen hyvin onnistu.” (Siiri)

”Tietysti, et jos on hiljainen ja ujo, niin ehkä silloin vois sanoa, et ne vuorovaikutustaidot ei oo kovin hyvät.” (Jarkko)

Sannan mukaan sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa on eroja myös tyttöjen ja poikien välillä. Hän arvelee oppilaistaan tytöillä olevan paremmat vuorovaikutustaidot kuin pojilla. Jaarin tutkimus (2004) työikäisistä on osoittanut samaa; sosiaalisuus ja kyky empatiaan on huomattavasti vahvempi ominaisuus naisilla kuin miehillä. Lisäksi Irina arvelee tyttöjen käyttävän poikia useammin sanatonta viestintää. Irina ja Jarkko kertovat työskennelleensä oppilaiden kuunteluntaitojen parissa, sillä jotkut oppilaat eivät malta keskittyä kuuntelemaan opettajaa tai muita oppilaita. Kuunteleminen on vuorovaikutustaitojen eräs perustaito (Payton ym. 2000) ja tasapuoliseen ja onnistuneeseen vuorovaikutukseen liittyykin aina kuuntelemista (Ojala & Uutela 1993, 5).

”Omasta mielestään antaa niinku todella selkeet ohjeet ja muutamaan kertaan. Ja sitten, kun jotkut lähtee siitä tekemään, niin ne ei tiedä yhtään, että minnepäin. Jos joku muu lähtee väärään suuntaan, niin ne menee perässä väärään suuntaan.” (Jarkko)

”Oppilaat puhuu ihan älyttömästi toisten päälle. Jos et yhtään kiinnitä siihen huomiota. Ne aika huonosti hoksaa sitä, että kaikki puhuu yhtä aikaa, et eihän sitä voi kuulla kaikkia yhtä aikaa. Joidenkin kanssa voi mennä tosi pitkään, ennen kuin ne oppii sen ja melkeinpä joidenkin kanssa joutuu puhumaan siitä erikseen.” (Irina)

10.2 Liikunnanopettajien vuorovaikutusosaaminen tärkeää

Koulussa viihtymistä edistää toimiva vuorovaikutus. Senpä vuoksi opettajan omat vuorovaikutustaidot ovat merkityksellisen tärkeitä. (Lintunen 2003; Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998.) Jensenin (2000) mukaan opettajan kuuntelu- ja yhteistyökyky sekä avoin vuorovaikutus ovat demokraattisen kouluilmaston edellytyksiä. Opettajalta vaaditaan entistä enemmän vuorovaikutusosaamista (Lintunen 2004). Opettajat tarvitsevat kehittyneitä vuorovaikutustaitoja muun muassa pystyäkseen huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Liikunnanopettajan tulee osata kohdata erilaiset oppilaat hyväksyvästi ja arvostavasti. (Lintunen 2003.) Itsensä ja ryhmän kunnioittaminen samoin kuin oman ja toisten tekemisten arvostaminen on olennainen perusta hyvälle vuorovaikutukselle (Ojala & Uutela 1993, 5).

“Olen empaattinen ja vähän liikaakin aluksi otin niitä oppilaiden toiveita huomioon. Että se ei oikein yläasteella toimi sellainen vuorovaikutus, vaan siinä

piti huomattavasti jämäkämpää otetta vaatia, mutta kuitenkin sitä empatiaa pitää olla mukana. Se on sellaista tasapainoilua koko ajan se oman vuorovaikutuksen rakentaminen. Että se on tosi mielenkiintoista, varsinkin jos sitä vähän peilaa. Että ite oon ainakin välillä pysähtynyt miettimään, että miten tämän tyyppin tai ryhmän kanssa kannattaisi edetä, että pitäisikö mun olla vielä vähän tiukempi vai pitäisikö mun olla vähän löysempi ja vielä jutella sen kanssa ja yrittää hakea sieltä niitä oikeita tuntemuksia, että miltä siitä tuntuu nämä asiat, ja pystynkö mä olemaan tiukempi. Että se on sellainen, missä huomaan, että olen kehittynyt huomattavasti, että pystyn olemaan tiukempi, mutta kuitenkin samalla sitten empaattinen.” (Karri)

Karri on pohtinut omaa opettajuuttaan ja persoonallisuuttaan opettajana ja on pyrkinyt opetusvuosiensa varrella kehittämään itseään tarpeelliseksi näkemäänsä suuntaan. Ojansen (1996) mukaan opettajan työn kehittymisen edellytys on jatkuva reflektio, sillä reflektio nähdään keskeisenä osana oppimista. Reflektio on tutkivan opettajan väline, jonka avulla opettaja tutkii itseään. (Ojansen 1996.) Karri kertoo pohtivansa jälkikäteen omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään ja tekemiään tulkintoja vuorovaikutustilanteissa.

Sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden perusedellytys on, että ihminen tekee havaintoja muiden ihmisten viestinnässä ja muodostaa näiden sosiaalisten havaintojen pohjalta tulkintoja (Aho & Laine 1997, 11). Yksilön tulkinnat pohjautuvat siis hänen itsensä tekemiin havaintoihin, eikä niitä näin ollen voidaan pitää ainoina ja totuutta kertovina tulkintoina (Himberg & Jauhiainen 1998, 81). Sekä Karrin kertomus edellä että seuraavat Siirin ja Irinan esimerkit vuorovaikutustilanteista edellyttävät opettajalta kykyä tehdä osuvia tulkintoja oppilaan tunteista ja ajatuksista. Onnistunut tulkintaprosessi edellyttää Poikkeuksen (1995) mukaan tilanteeseen sopivien sosiaalisten strategioiden valintaa, mikä puolestaan edellyttää sosiokognitiivisia taitoja eli kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisen tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia.

”Tai sit siinä vaiheessa ku tulee tunnille, ku se tunti on alkamassa ja joku tulee sanomaan, et on nilkka, polvi tai pää kipee ja sit ku kysyy, et mikä sul oikeesti on, niin sit saattaakin olla, et matikan kokeet meni niin huonosti, et häntä veetätetään.” (Siiri)

”Suunnistuksesta tulee mieleen sellainen, että seiskalle tullut ryhmä tuli sanomaan, että ope me eksyttiin kaikki viime vuonna. Ja mä ekaks vähän naurahdin sille, että mitenkä te kaikki ootte voinut eksyä, kunnes mä tajusin, että nyt pitää kuunnella. Että nyt näitä pelottaa, että nyt pitää kuunnella se heidän kokemuksena viime vuodesta ja sitten sen jälkeen lähteä rakentamaan sitä luottamusta. Se riitti,

että ne sai kertoa sen eksymiskokemuksensa ja että he myöhästyivät seuraavalta tunnilta. Mä vaan kuuntelin ja päivittelin, että voi että kun sillä tavalla on käynyt. Ja sitten rupesin, että mitä me tällä tunnilla ollaan tekemässä ja yksin teitä ei laiteta mihinkään. Mulla on tässä kolme erilaista rataa ja te saatte itse valita, että otatteko te helpon, keskivaikean vai vaikean. Kaikilla radoilla on lähellä ja kaukana rasteja. Saatte mennä kaverin kanssa ja saatte ite valita radan. Eikä tarvii käydä näitä kaikkia. Pelkokokemusten julkituominen on helpompaa, kun he tietävät, että mä kuuntelen, enkä arvostele.” (Irina)

Edelliset naisopettajien tuntitapahtumatarinat kertovat opettajan kuuntelukäyttäytymisestä. Molemmille opettajille aktiivisen ja eläytyvän kuuntelun menetelmä on tuttu ja he ovat käyttäneet sitä työssään. Gordonin (1979, 53–65) mukaan aktiivisella ja eläytyvällä kuuntelulla tarkoitetaan menetelmää, jossa opettaja antaa oppilaan kertoa omista tuntemuksistaan ja odottaa, että oppilas löytää itse ratkaisun häntä askarruttaneeseen tilanteeseen. Opettaja tekee tulkinnan ja sen seurauksena johtopäätöksen oppilaan sanomasta, jota Irina esimerkissään kuvaa sanomalla: “Nyt näitä pelottaa, nyt pitää kuunnella”. Aktiiviseen kuunteluun liittyy myös tunteen sanoittaminen, joka olisi Irinan esimerkissä voinut olla esimerkiksi seuraavanlainen: “Taidatte pelätä, että eksytte tälläkin suunnistustunnilla.” Tehty tulkinta on tarpeellista sanoa ääneen, sillä opettajan tekemä tulkinta voi olla myös väärä. Tällöin oppilas saa mahdollisuuden tarkentaa sanomaansa ja korjata opettajan väärän tulkinnan. Aktiivisen ja eläytyvän kuuntelun avulla opettaja pyrkii auttamaan oppilasta ilmaisemaan itseään ja löytämään ratkaisun ongelmaansa. Samalla opettaja välttää arvostelua, tulkintaa ja neuvomista. (ks. Gordon 1979, 53–65.) Irinan esimerkki osoittaa aktiivisen kuuntelun toimivan oppilasta arvostavana ja kunnioittavana menetelmänä, joka antaa oppilaalle tunteen, että opettaja välittää hänestä. Dunnin ja Schweitzerin (2005) mukaan emootiot vaikuttavatkin luottamuksen kokemiseen siten, että koettu tyytyväisyys, ilo ja kiitollisuus lisäävät luottamusta, kun negatiiviset tunteet puolestaan vähentävät luottamusta opettajaan. Aktiivisen kuuntelun ja luottamuksen saavuttamisen kautta Irina sai oppilaansa mukaan toivottuun toimintaan.

10.3 Keinoja tukea vuorovaikutusta ja ryhmässä toimimista

Siiri ja Karri vertailevat terveystietoa ja liikuntaa oppiaineina vuorovaikutustaitojen harjaantumisen kannalta. Molemmat opettajat ovat sitä mieltä, että liikuntatunneilla on luonnostaan erittäin paljon vuorovaikutustilanteita ja opettaja voi omalla toiminnallaan tukea vuorovaikutuskäyttäytymistä esimerkiksi luomalla mahdollisuuksia yhteistyöhön. Vuoro-

vaikutustaitojen konkreettinen harjoittelu tulee heidän mielestään kuitenkin tapahtua pääasiassa terveystiedon tunneilla, jossa kyseisten taitojen harjoittelun paikka on myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 130–133) mukaan. Leinonen (1996) puolestaan painottaa, että vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja on parasta opiskella käytännössä. Siiri kertoo esimerkin, jossa erillinen vuorovaikutusharjoite toimii liikuntatunnin alussa oppilaiden herättelijänä. Terveystiedossa harjoiteltuja vuorovaikutustaitoja voi integroida liikuntatunneille kuten tunnetaitojenkin.

“Mä oon joskus liikkatunnilla kaheksalta, ku kaikki on ihan nukuksissa, ottanu just jonku, et ollaan kahessa piirissä ja aina opettaja antaa lauseen alun ja toinen jatkaa lausetta ja toinen kuuntelee, mut ei saa kommentoida. Tänä aamuna minusta tuntui, tai jos voittaisin lotossa... Ne niinku pakottaa sut sanomaan jokaiselle vähän jotakin, ja kuuntelemaan. Ja sit me ollaan siitä usein juteltu, että kuunteliks sua joku ja miten huomasiit ja miks ei kuunnellut. Harvemminhan niitä pystyy ihan tommosena harjoituksena laittaa sinne liikkatunnilla, tai pystyy joo, mut itekin sitä sortuu ehkä semmoseen perinteiseen ajatteluun, että liikkatunnilla pitää liikkua. Eikä tollanen harjoitus vie ku joku viis minuuttia. Et just johonkin alkuun se sopii hyvin, tai päivän loppuun.” (Siiri)

Perusvuorovaikutustaitojen sovelluksena saattaa tilanteesta riippuen ilmetä esimerkiksi kyky työskennellä ryhmässä, neuvotella rauhanomaisesti, välttää epäsuotuisaa käyttäytymistä, kieltäytyä toiminnasta tai pyytää apua (Payton ym. 2000). Ryhmässä työskentelyn peruslähtökohta on Irinan ja Sannan mielestä halu osallistua ja toimia ryhmässä. Sen lisäksi liikunnanopettajat kertovat toivovansa ryhmätyöskentelyltä kaikkien oppilaiden huomiointia ja kuuntelemista. Moni opettajista kertoo sen olevan joillekin oppilaille vaikeaa. Toisaalta ryhmät tarvitsevat myös toimeliaita ja vastuuta ottavia johtajatyyppejä, jotta työskentely voi käynnistyä ja se voidaan saattaa loppuun.

”Mun mielestä ryhmän toiminta perustuu siihen, että kaikki ottaa osaa siihen tekemiseen. Ja niillä on rohkeus antaa se oma panos.” (Sanna)

Svedbomin (2000) mukaan opettajan tulee organisoida koulutyö siten, että oppilaiden on mahdollista tehdä yhteistyötä. Tällöin jokaisella tulisi olla mahdollisuus osallistua työhön kykyjensä mukaan, ja jossa jokaisen oppilaan yritys edistää lopputulosta. On kuitenkin huomioitava, että itsenäisyyden ja yhteistyön tulee olla keskenään tasapainossa, jolloin oppilas saa tunteen, että hän on osa suurempaa kokonaisuutta, mutta myös oma itsenäinen yksilönsä. (Svedbom 2000.) Liikunnanopettajat helpottavat oppilaita työskentelemään ryhmänsä jäseninä esimerkiksi jakamalla oppilaille erilaisia rooleja. Neljä opettajaa kertoi

käyttävänsä Lions Quest –koulutuksestakin tuttua roolitusmenetelmää. Opettajat ovat käyttäneet menetelmää yleensä terveystiedon tunneilla, mutta menetelmää voi soveltaa eri tavoin myös liikuntatunneilla. Opettajat ovat todenneet roolien jakamisen toimivaksi menetelmäksi saada kaikki oppilaat osallistumaan yhteistyöhön.

“Tehdään joku ryhmäjuttu ja mä määrään, että on neljä eri roolia. Yks on se, joka kirjoittaa, ja yks ottaa aikaa, yks on puheenjohtaja ja yks esittelee sen työn. Kaikilla on joku juttu, että ei voi vetäytyä. No sit se hiljaisempi voi valita vaikka sen ajanottoroolin. Ja sit seuraavalla kerralla mä voin vaihdattaa rooleja. Ja sit ku opettaja vähän niinku pakottaa, niin sit on helpompi ottaa se rooli ja uskaltaa sanoa.” (Siiri)

”Se toimii ihan älyttömän hyvin. Mä ollu ikinä kuullutkaan semmosesta. Nyt mä annan sen aina, niin me saadaan paljon lyhyemmässä ajassa tehokkaasti tuotettua se juttu.” (Sanna)

”Yleisurheilussa yksi lähettää, yksi ottaa aikaa, yksi juoksee. Ja ne tekee pienryhmissä silleen, että on eri toimintapisteitä.” (Irina)

*”Se pyramidijuttu on sellainen mielenkiintoinen, että ne oppilaat päättävät itse, kuka menee alimmaisiksi ja kuka huipulle. Ja kun niille korostaa sitä, että jokaisen rooli on tärkeä, että olit sitten alhaalla tai keskellä tai huipulla, niin ilman si-
nua se ei onnistu.”* (Irina)

Haastateltujen liikunnanopettajien mukaan liikuntatunneilla toimitaan jatkuvasti erilaisissa ryhmissä. Opettajat tukevatkin yhteistyön onnistumista esimerkiksi muokkaamalla ryhmien kokoonpanoja erilaisten satunnaisjakojen avulla. Irinan mukaan satunnaisjakojen avulla voidaan varmistua siitä, ettei kukaan jää parittomaksi tai ilman ryhmää ja kaikki ovat lähtötilanteesta alkaen tasa-arvoisia osallistumaan ryhmän työskentelyyn.

”Kyllä mä pyrin aina hirveesti, erityisesti seiskalla ja kasilla, uudestaan muokkaamaan ne ryhmät niin, että ne joutuu kaikkien kanssa tekemisiin, että ne oppii myös sen, että kaikkien kanssa ei olla ylimpiä ystäviä, mutta kaikkien kanssa tullaan toimeen. Ja se on kyllä ihan hirveen helppoo liikuntatunneilla, että tää on just se, mikä on se liikunnan etu, että ei se luokassa oo niin yksinkertaista. Yhdellä liikkatunnilla voi tulla vaikka viis erilaista ryhmää, jossa sä toimit. Ja voi olla vieläkin enempi.” (Sanna)

Opettaja voi tukea ryhmän työskentelyä monin eri keinoin. Karri on suunnitellut ottavansa käyttöön ryhmän työskentelyä koskevan arviointikaavakkeen, jonka avulla oppilaat saavat arvioida sekä omaa että toisten työskentelyä ryhmässä. Ryhmätyöskentelyn edellytysten tietoiseksi tekeminen on olennainen osa ryhmätyötaitojen edistymistä.

“Ryhmän työskentelyn arviointilappunen vaikutti tosi yksinkertaiselta ja hedelmälliseltä, jossa jokainen ryhmän jäsen joutuu miettimään asteikolla 1-4, että miten meidän toiminta on toiminut. Ja sit sitä voidaan siinä ryhmässä vielä työstää, että miksi mulla oli tällainen pistemäärä ja sä ajatteletkin ihan toisella tavalla.” (Karri)

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen kehittäminen lisää elämänlaatua kokonaisvaltaisesti, sillä sen avulla voidaan kehittää ihmissuhteiden laatua niin koulu- kuin yksityiselämässäkin (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 1). Tutkimukset osoittavat, että yksilöiden välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä sosiaalisen käyttäytymisen oppimisessa (Telama 2000). On tärkeää, että opettajat tiedostavat liikuntatunnilla käytettävien työskentelymenetelmien ja opettajan oman tuntitoiminnan vaikuttavan oppilaiden sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Laakso 2002). Huolellisesti suunniteltu ja monipuolisia yhteistyöskentelyn mahdollisuuksia luova liikunnanopetus voidaan nähdä erinomaisena ja käytännönläheisenä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen edistäjänä.

11 SOSIOEMOTIONAALISEN KASVUN TUKEMINEN KANNATTAA

Tämä luku vastaa tutkimuksen neljänteen ja viimeiseen tutkimustehtävään, jonka tarkoituksena on selvittää, mitä hyötyä liikunnanopettajien mielestä oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta seuraa. Liikunnanopettajat arvioivat hyötyjen arvioimisen vaikeaksi. Opetuksen vaikutusta oppilaan sosioemotionaalisiin taitoihin onkin vaikeaa erottaa muista taitoihin vaikuttavista tekijöistä. Lintunen (1993) arvelee, että opetuksen vaikutus oppilaan minäkuvaan on suurinta todennäköisesti silloin, kun myönteiset ja tukevat tai päinvastaisesti kielteiset ja nujertavat kokemukset kasaantuvat. Samaa voinee soveltaa myös kokonaisvaltaisemmin sosioemotionaaliseen oppimiseen. Liikunnanopettajat nostivatkin esille sosioemotionaalisen kasvun tukemisen jatkuvuuden ja johdonmukaisuuden.

Tutkimusten (Beelman ym. 1994; Graczyk ym. 2000) mukaan oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen konkreettisella harjoittelulla on myönteisiä vaikutuksia sosioemotionaaliseen osaamiseen. Tiedetään myös, että sosioemotionaalinen pätevyys, kuten kyky hallita tunteita, ratkaista ongelmia ja yhteistyökyky ovat integraalinen osa akateemista menestymistä (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg 2003). Haastatelluista liikunnanopettajista Siiri kokee sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta olevan hyötyä myös opettajalle itselleen. Hän kokee kehittyneensä tukemisessa ja iloitsee oppimistaan asioista.

“Toivottavasti on ollut hyötyä [oppilaille]. Ja onhan siitä ainakin itelle ollut hyötyä, et niinku oppiihan siinä itekin aina paljon asioita. On tavallaan hieno huomata, että nyt mä osasin toimia ehkä oikeammin kuin viime vuonna.” (Siiri)

Liikunnanopettajat kokevat oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiselle olevan tarvetta ja he tunnistavat sen hyväksi tehtävän jatkuvasti töitä koulun kasvatustyössä. Opettajat miettivät kodin ja koulun vastuuta nuorten sosioemotionaalisisessa kasvatustyössä ja toteavat molemmilla olevan vastuunsa. Kuitenkin erityisesti arvo- ja asennekasvatuksessa vastuun nähdään olevan pääasiassa kodilla. Arvojen muuttuminen on hidasta, ja Siiri, Sanna ja Jarkko epäilevätkin kodin olevan kaiken kaikkiaan suurempi arvojen muokkaaja kuin koulu ja liikuntatunti tai opettaja. Launosen ja Pulkkinen (2004a) mukaan opettaja ei voi siirtää arvoja oppilaalle puhumalla, mutta hän voi luoda sellaisen kasvuympäristön, jossa oppilas tulee arvojen puhuttelemaksi. Tällöin oppilaan persoonallisille arvontunteille annetaan mahdollisuus kehittyä. (Launonen & Pulkkinen 2004a.)

“Arvoista on vähän vaikea sanoa, että muutanko mä nyt jonkun arvoja, ehkä joskus vähän, mutta monet arvot on niin pysyviä. Ja enempi ne tulee vanhemmilta tai tuolta jostain muualta kuin mun parilta tunnilta viikossa. Mutta ehkä jotain asenteita erityisesti ehkä liikuntaa kohtaan tai muita oppilaita kohtaan.” (Siiri)

Siiri näkee oppilaiden asenteiden muuttumisen muita oppilaita kohtaan mahdollisena liikuntatuntien kasvatustyön avulla, kun Jarkko puolestaan epäilee yksittäisen aineenopettajan vaikutusmahdollisuudet oppilaiden kykyyn asennoitua myönteisesti muihin ihmisiin melko vähäisenä. Jarkon mukaan koulun erityispiirre kotiin nähden on se, että koulussa oppilaat toimivat isommissa ryhmissä. Tätä hän pitää erinomaisena tilaisuutena arvo- ja asennekasvatuksessa. Hän uskoo, että mitä enemmän kyseistä kasvun aluetta tukee sitä enemmän siitä on hyötyä. Siiri arvelee, että nuoremmat opettajat kiinnittävät vanhempia opettajia enemmän huomiota oppilaiden arvo- ja asennekasvatukseen. Kaiken kaikkiaan liikunnanopettajat arvioivat, että arvo- ja asennekasvatuksen eteen tehdään hyvin paljon työtä koulun liikuntakasvatuksessa.

Opettajat korostavat jatkuvuutta ja johdonmukaisuutta oppilaiden sosioemotionaalisten kasvualueiden tukemisessa. Monet sosioemotionaaliset taidot opitaan hitaasti, minkä vuoksi se vaatii myös opettajalta pitkäjänteisyyttä. Jatkuvuuden lisäksi ennalta suunnitellut tukitoimet auttavat oppilasta hänen persoonallisessa sosioemotionaalisessa kasvussaan. Sanna arvioi kuitenkin myös yksittäisten tilannekohtaisten tunteita tapahtumien vaikuttavan käytöksen muuttumiseen. Karri on havainnut konkreettisia muutoksia oppilaiden käytöksessä lähinnä pitkällä aikavälillä.

Arvojen muuttumiseen verrattuna konkreettisemmin näkyvää hyötyä seuraa liikunnanopettajien mielestä vastuun ja päätöksenteon mahdollisuuksien antamisesta oppilaille. Irina kertoo yhdessä sovittujen pelisääntöjen helpottavan yhteistyön alkutaivalta. Lisäksi se sitouttaa oppilaita toimimaan sovittujen sääntöjen suunnassa, koska oppilaat ovat saaneet olla mukana päätöksenteossa. Myös Lintusen (2004) mukaan yhdessä luotuja sääntöjä noudatetaan paremmin kuin opettajan määräämiä.

Sannan mukaan oppilaiden tieto omista vaikutusmahdollisuuksista vaikuttaa myönteisen ilmapiirin syntymiseen. Sen lisäksi omista asioista päättämisen mahdollisuus lisää Irinan, Sannan ja Karrin mukaan oppilaan motivaatiota liikuntatuntia ja liikkumista kohtaan. Sanna kertoo, että oppilaat tulevat tunneille mielellään, eivätkä myöhästele, kun tietävät,

että voivat itse vaikuttaa tunnin kulkuun ja halutessaan suorittaa liikuntatunnin omatoimisesti. Tällöin myös vastuun ottaminen omista toimista kehittyy. Irina tähdentää päätöksentekomahdollisuuksien antamisesta seuraavan konkreettista päätöksenteon kehittymistä.

Sannan mukaan oppilaiden kyky säädellä omia tunteitaan ja kontrolloida käyttäytymistään kehittyy vähitellen epäsuotuistaan käytökseen puuttumisen ja tunteiden tukemisen kautta. Hän on havainnut hyödyn oppilaiden vihanpurkauksien vähenemisenä, käytöksen parane-
misena ja empatian lisääntymisenä.

*”Mun mielestä se jo silloin on ollu hyödyllinen, jos se oppilas siinä hetkessä he-
rää miettimään ja ajattelemaan, että miks se yks ajatteli silleen tai loukkasinko
mä sitä. Mutta se, että saattaisko se seuraavan kerran ajatella siinä tilanteessa
kaks kertaa, niin se ois jo voitto. Mutta en mä tiedä käykö niin. Tai kyllä varmaan
monesti käy niin. Ei se mee yhellä liikuntatunnilla. (Sanna)*

Siiri toivoo vaikuttavansa oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin tunteidenilmaisuhar-
joitteita käyttämällä. Lisäksi hän arvelee toimiensa vaikuttavan myönteisesti ryhmän sosi-
aaliseen kanssakäymiseen. Irina on kokenut tunnetilakorttien vaikuttavan lähinnä siihen,
että oppilaat tiedostavat opettajan välittävän ja olevan kiinnostunut heistä, mikä sinällään
luo oppilaisiin turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunnetta oppilaissa edistää myös
luottamuksellisen opettaja-oppilas –suhteen luominen. Myönteistä palautetta Irina on saa-
nut oppilaista välittämisen lisäksi myös omien sosioemotionaalisten taitojensa ansiosta.

*”Se on mun mielestä ollu tosi iso luottamuslause oppilailta, että ne on sanonu nii-
tä oikeita syitä siihen, että miksi eivät jotakin tee. Että semmosen luottamussuh-
teen oon saanu niihin luotua kahden vuoden aikana, että ne kertoo niitä ihan oi-
keita ja todellisia syitä. Ja siitä on saanu positiivista palautetta, että kun sä kuun-
telet, niin se tuntuu niinku turvalliselta. Ja että sulle voi sanoo, etkä sä pakota, ja
yrität ymmärtää.” (Irina)*

Wahlströmin (1996) mukaan aito ja läheinen kontakti vähentää ennakkoluuloja. Myönteis-
essä ilmapiirissä toteutetut liikuntatunnit voivat parhaimmillaan edistää suvaitsevaisuutta.
(Wahlström 1996). Sekä edellinen Irinan esimerkki että seuraava Siirin kommentti hänen
oppilaansa antamasta palautteesta kertoo turvallisen ja suvaitsevaisen ryhmän ilmapiiristä.
Myönteinen ilmapiiri koostuu monesta tekijästä, johon opettaja voi omilla toimillaan vai-
kuttaa. Tämän on huomannut Siirille palautetta antanut oppilas.

”Mä sain kerran ihanan palautteen, ku oli itsearviointi, että anna palautetta ryhmästä ja opettajasta. Niin sit yhdessä luki, et: ”Ihana ryhmä, ku voi olla just sitä mitä on!”. Sit siin luki perässä, et riippuu osin ryhmästä, osin opettajasta. Niin must se oli jotenkin hienoin palaute, mitä voi saada, vaiks se ei liittynyt yhtään siihen, et osaatko opettaa liikuntaa, tavallaan.” (Siiri)

Siiri ja Irina arvelevat oppilaiden kuuntelemisesta ja kannustamisesta olleen hyötyä, sillä oppilaat ovat rohkaistuneet toimissaan ja nauttivat tekemisestään, vaikka eivät olisikaan liikunnallisesti kovin lahjakkaita. Liukkosen ja muiden (1997) tutkimuksen mukaan opettaja voikin vaikuttaa oppilaiden sisäiseen motivaatioon oppimisympäristöä säätelemällä. Haastatellut naisliikunnanopettajat ovat havainneet myönteisistä liikuntakokemuksista seuraavan oppituntiaktiivisuuden lisääntymistä.

”Mä oon ollu hirveen tyytyväinen, että mä oon saanu oppilaat ajattelemaan, että liikunta on kivaa, vaikei niin osaiskaan. Ja mä luulen, et se näkyy siinä, että meillä valitaan hirveesti valinnaisliikuntaa. Et ne ajattelee, että ei tarvii olla hyvä, jotta voi valita liikuntaa.“ (Siiri)

”Että semmosille ihan hirveen hyville oppilaille, et eihän niille tarvii tehdä mitään. Mut näille vähän enempi heikommille tai aremmille tai ne, jotka käy siellä tupakkapaikalla, niissähän on se haaste itelle. Et jos mä yhden oppilaan saan lopettamaan sen tupakanpolton ja löytämään liikunnan, niin se on semmonen oikee palkinto ja hyöty.” (Sanna)

Kunto- ja taitotasoltaan heikkojen oppilaiden koetun pätevyyden tuntemusten ja myönteisten koululiikuntakokemusten lisäämistä voidaankin pitää yhtenä koululiikunnan tärkeimmistä tavoitteista. Liikuntatunneilla saadut myönteiset kokemukset voivat edesauttaa oppilaiden läpi elämän pysyvän liikuntakiinnostuksen omaksumista. Siten liikunnanopetus voi vaikuttaa myös kansanterveytemme keskeiseen ongelmaan, aikuisväestön liikunnallisesti passiiviseen elämäntapaan. (Liukkonen & Telama, 1997.) Eräs opettajien toiveista onkin edesauttaa oppilasta löytämään liikunnan ilo ja sitä kautta itselle mieluisa liikuntaharrastus, mikä sinällään on esitetty myös liikunnan opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 160–161). Liikunnanopettajat saavat tunnustusta työlleen oppilaiden liikuntamyönteisyyden lisääntyessä ja oppilaiden hakeutuessa liikuntaharrastusten pariin.

”On ollu mukava kuulla, että joku on innostunut lenkkeilemään tai hakeutunut johonkin harrastukseen.” (Irina)

”No joskus on käynyt sit silleen, että kun oppilaat on lähtenyt koulusta, niin ne on tullut sitten sanoo, että jäi sellainen olo, että se liikunta oli kivaa, että vaikka mus-

ta tuntu, että mä olin niin huono, niin silti mä niinku opin jotakin, tai että nyt uskallankin mennä siellä lukiassa siihen jalkapallojoukkueeseen tai jotakin tämmösiä. Ja se on semmosta, mistä ite tykkää ihan hirveesti.” (Sanna)

Liikunnanopettajat kokevat oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisen näyttäytyvän liikuntatunneilla viimekädessä myönteisen liikunta-asenteen ja liikuntaharrastuksen löytymisenä. Se edellyttää kuitenkin monia osatekijöitä, jotka kaikki yhdessä vaikuttavat myönteiseen sosioemotionaaliseen osaamiseen liikuntatunneilla. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen itsessään edesauttaa myönteisen ilmapiirin syntymistä, jos niinkin, että myönteinen ilmapiiri on edellytys kasvun tukemiselle.

Myönteisen ilmapiirin ohella sosioemotionaalisen kasvun tukeminen vaikuttaa sekä oppilaiden yksilöllisten taitojen kehittymiseen että oppilasryhmän yhteiseen sosiaaliseen toimintaan. Parhaimmillaan oppitunneilla vallitsee erilaiset oppijat hyväksyvä suvaitseva ilmapiiri, johon opettajan tukikeinoilla on ratkaiseva vaikutus. Tukiessaan oppilaiden sosioemotionaalista kasvua opettajan ja oppilaiden välinen luottamus kasvaa, mikä sinällään luo turvallisuuden tunteita oppilaissa. Myönteisen ilmapiirin ja edellä mainittujen tekijöiden seurauksena myös taitotasoltaan heikot ja luonteeltaan arat oppilaat rohkaistuvat mukaan toimintaan ja saavat vahvistusta itsetuntoonsa.

Liikunnanopettajien toimet edesauttavat myönteisen käytöksen omaksumista. Opettajat pyrkivät toimimaan oppilaiden tunnetaitojen parissa siten, että oppilaat oppisivat tunnistamaan ja säätelemään tunteitaan, jolloin myös aggressiivinen käytös vähenee. Päätöksentekotaidot ja kyky ottaa vastuuta kehittyvät liikunnanopettajien antaessa oppilailleen vaikutusmahdollisuuksia. Tällöin oppilaat myös sitoutuvat toimintaan ja sovituihin sääntöihin.

Kaikki edellä esitetyt toimet ja niistä seuraavat hyödyt edistävät koko oppilasryhmän viihtymistä ja motivoitumista liikuntatunneilla. Onnistuneita ja innostavia liikuntakokemuksia saatuaan oppilaat hakeutuvat todennäköisesti myös vapaa-ajan liikuntaharrastusten pariin. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen opettaa myös liikunnanopettajaa itseään. Hänen omat sosioemotionaaliset taitonsa harjaantuvat

kokemuksen myötä ja hän osaa tulevaisuudessa kohtaamissaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa toimia yhä paremmin.

12 POHDINTA

Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen nähdään yhä tärkeämpänä osana koulutyötä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin tarkastella, miten sosioemotionaalisen kasvun tukeminen toteutuu liikunnanopetuksessa. Tarkastelin viiden liikunnanopettajan näkemyksiä ja kokemuksia Paytonin, Wardlawin, Grazykin, Bloodworthin, Topsettin ja Weissbergin (2000) sosioemotionaalisen pätevyyden luokitteluun pohjatun haastattelututkimuksen avulla. Liikunnanopettajien käsitysten ja kokemusten perusteella etsin keinoja oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiseen liikuntakasvatuksessa ja esitin niistä seuranneita hyötyjä. Tarkoitukseni oli esitellä liikunnanopetusta sosioemotionaalisen kasvun alustana ja areenana, tuoden esille aitoja käsityksiä, kokemuksia ja esimerkkejä liikunnanopetuksen mahdollisuuksista ja toteutuksesta sosioemotionaalisen kasvun tukemiseksi.

12.1 Yhteenveto

Liikunnanopettajat kertoivat sosioemotionaalisen kasvun tukemisen olevan osa koulun jokapäiväistä arkea. Oppilaan kasvu nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina, jonka tarkoituksena on edistää oppilaan elämänhallintataitoja ja menestystä omassa elämässä. Suuri osa liikunnanopettajan työstä on kasvatus- eikä niinkään suoranaista liikunnanopetustyötä. Sen vuoksi opettajat näkevät oman roolinsa ja osaamisensa sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa tärkeänä. Opettajat arvioivat kykyjään tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua. Parempaa osaamista toivottiin esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa. Joidenkin opettajien kokemaa kyvykkyyden tunnetta oppilaiden sosiaalisen kasvun tukemisessa selittänee täydennyskouluttautuminen ja oma innostuneisuus vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja opettamiseen. Voidaakin olettaa, että mitä enemmän sosioemotionaalista koulutusta opettaja on saanut sitä kykeneväisemmäksi hän itsensä kokee. Liikunnanopettajat ovat kiinnostuneita sosioemotionaalisen kasvun ja oppimisen alueella annettavasta täydennyskoulutuksesta edellyttäen, että siitä on apua arkityössä. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen koetaan haastavana ja samalla erittäin antoisana osana koulutyötä.

Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen edellyttää opettajalta monipuolista osaamista ja erityisesti tarkkavaisuutta ja kykyä tarttua kasvatustilanteisiin. Jenkins ja muut (2005) kertovatkin, että liikunnanopettajien tulee olla tarkkasilmäisiä havainnoitsijoita pystyäkseen reagoimaan alati muuttuviin tilanteisiin liikuntatunneilla. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ohjaaminen liikuntatuntien jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa koetaan haastavana. Vuorovaikutustilanteet ovat opettajille haastavia tilannesidonnaisuutensa vuoksi. Olennainen osa sosioemotionaalisen kasvun alustaa luotaessa on myönteisen ja turvallisen ilmapiirin aikaansaaminen. Sen jatkoksi opettajan tulee saavuttaa luottamus oppilaisiin, mikä onnistuu hyväksymisen ja välittämisen avulla. Opettajan tulee nähdä oppilas kokonaisuutena, eikä olla kiinnostunut ainoastaan oppilaan oppituntiosaamisesta ja -käytöksestä. Hankaliin ja ikäviin tilanteisiin tarttuminen ja puuttuminen on haastavaa, mutta välttämätöntä. Vain siten opettaja voi osoittaa olevansa aidosti kiinnostunut oppilaiden hyvinvoinnista.

Sosioemotionaalisen kasvun jatkuva ja kokonaisvaltainen tukeminen edellyttää opettajalta tietotaitoa ja monipuolista ja kekseliästä käytännönsoveltamisen kykyä. Ennen kaikkea opettajan tulee olla kiinnostunut ja halukas auttamaan oppilasta hänen kasvukehityksessään ja nähdä mahdollisuus myös omaan kasvuun. Liikunnanopetuksessa toteutettavia valmiita malleja sosioemotionaalisen oppimisen edistämiseksi on tällä hetkellä hyvin vähän tarjolla. Sosioemotionaalisen oppimisen harjoittaminen edellyttääkin liikunnanopettajalta omaa kiinnostusta ja innostusta aiheeseen sekä ahkeraa työskentelyä tuntitoiminnan kehittämiseksi esimerkiksi suunnittelun avulla. Työskentelyn tulee olla jatkuvaa, sillä sosioemotionaalinen oppiminen on melko hidasta perustuen suurelta osin ihmisen arvomaailmaan ja sen kehittymiseen.

Liikunnanopettajat käyttävät moninaisia keinoja oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemiseksi. Osa tukemisesta ja toiminnasta on ennalta suunnitellen tarkoituksella suunnattu tukemaan oppilaiden sosioemotionaalista kasvua. Suuri osa kasvatustyöstä tapahtuu kuitenkin tuntitoiminnan ja vaihtuvien tilanteiden seurauksena. Tiettyjä peruselementtejä ja arvoja opettajat kuljettavat opetuksessaan jatkuvasti mukana. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaiden tasapuolinen kohtelu ja oikeudenmukaisuus, kilpailun korostamattomuus, yhteisten pelisääntöjen luominen, opettajan hyvä esimerkki ja oppilaista välittäminen.

Liikunnanopetuksella on omat erityispiirteensä, joita kasvun tukemisessa tulee hyödyntää. Liikuntatunneilla on erityisen paljon yhteistoiminnan mahdollisuuksia ja luontaisia luokkahuonetilanteista poikkeavia kohtaamisen tilanteita. Irinan sanoin oppilas ei pääse pulpetin taakse piiloon. Oppilaat kohtaavat liikuntatunneilla jatkuvasti omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Oppilaan fyysiseen suorituskyykyyn liittyvät heikkoudet ja vahvuudet, oppilaiden erityisyys, näkyy koko oppilasryhmälle paljaana. Tässä on eräs liikunnanopetuksen haasteista, mutta samalla myöskin erityinen mahdollisuus kasvattaa oppilaita suvaitsevaisiksi, toisiaan kannustaviksi ja realistisen minäkuvan omaaviksi. Liikunnanopettajalla on luokkatilanteesta poikkeavan tilan ja toiminnan vuoksi erityinen mahdollisuus tukea oppilasta myös yksilöllisesti. Liikunnanopetus erityispiirteinen mahdollistaa monipuolisen sosioemotionaalisen kasvun tukemisen, kunhan tilanteita käytetään järkevästi hyväksi. Liikunnanopetus voi toimia erityisesti yhteistyötaitojen ja suvaitsevaisuuden edistäjänä.

Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen koulussa on tarpeellista, mielenkiintoista, antoisaa ja hyödyllistä. Tukiessaan oppilaiden kasvua opettaja oppii myös itse uusia sosiaalisissa kohtaamisissa tarvittavia taitoja. Sosioemotionaalisen kasvun tukemisen hyödyt näkyvät usein vasta pitkällä aikavälillä ja niitä vaikea arvioida ja mitata. Arvojen muutosta on vaikeampi havaita kuin esimerkiksi käyttäytymisen muutosta. Opettajat arvelevat sosioemotionaalisen kasvun tukemisen hyötyjen näkyvän viime kädessä myönteisenä asennoitumisena liikuntaa kohtaan esimerkiksi oppituntiaktiivisuuden ja suotuisan käytöksen lisääntymisenä sekä hakeutumisenä liikuntaharrastuksen pariin vapaa-ajalla.

12.2 Ajatuksia matkan varrelta

Tutkimusmatkani aikana kohtasin useita ilon ja toisaalta myös joitakin turhautumisen tunteita. Työn käynnistyminen oli raskain vaihe, sillä tutkimuksen tarkentuminen oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemista käsitteleväksi tutkimukseksi kesti useita kuukausia. Myös tutkimuksen taustalla käytetyn teorian huolellinen valinta vei aikansa. Toisaalta vuorovaikutuksen ja opetuksen kentällä ajallisesti melko pitkään kestänyt tutkailu ennen tutkimusaiheen rajautumista antoi minulle hyvät lähtökohdat tutkimustyön aloittamiselle. Ennen tutkimustyön konkreettista aloittamista olin ehtinyt perehtyä tutkimusalueen kirjallisuuteen huolellisesti. Kirjallisuutta kertyikin tutkimusprosessin aikana runsaasti. Jatkossa

olisi järkevää olla tutkimusprosessin alusta alkaen valikoivampi kirjallisuuden valinnassa. Tutkimusprosessin aikana seurasin esiyymmärrykseni syvenemistä muun muassa tutkimuspäiväkirjani avulla, johon merkitsin prosessin aikana heränneitä kysymyksiä, ongelmia, onnistumisia, ahaa -elämyksiä ja tuntemuksia. Käynnistyttyään tutkimus edistyi pääosin pikaista vauhtia, sillä tutkimusaihe oli kiinnostava ja antoisa.

Kirjallisuuden tutustumisen ja teorian valitsemisprosessin aikana ymmärsin, että sosioemotionaalisen pätevyyden määritelmät ovat erittäin laajoja. Asiasisällöiltään laajoista teorioista Paytonin ja muiden (2000) teoria tuntui kokonaisuutena selkeimmältä. Kokonaisvaltaisuus oli toisaalta kuitenkin eräs lähtökohdistani tutkimuksen tekemisessä. En halunnut valita vain joitakin sosioemotionaalisen kasvun alueita, sillä näin tärkeänä saada kokonaiskuvan kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Halusin nähdä tutkimusalueeni liikunnanopetuksen arjessa esiintyvässä laajuudessaan, johon valittu teoria ja väljä raja antoivat hyvät mahdollisuudet. Teorian laajuuden vuoksi pyrin rajaamaan tutkimustani alustavilla tutkimustehtävien asettelulla ja sen seurauksena haastattelurungon suunnittelun sekä myöhemmin raportoinnin avulla. Sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueiden sisällä kiinnostukseni kohdistui kunkin osa-alueen tukemisen keinoihin, niistä saataviin arkisiin esimerkkeihin liikuntatunneilta sekä tukemisesta mahdollisesti seuraaviin hyötyihin. Haastattelurungon suunnittelu oli näiden valintojen pohjalta yksinkertaista toteuttaa. Kokonaisuudessaan teoriatausta osoittautui toimivaksi valinnaksi.

Sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueet ovat sekä toisistaan erotettavia että toisensa kanssa vahvasti lomittuvia osa-alueita. Ennen pilottihaastattelua pelkäsin, että haastattelun suurin anti tulee olemaan ”myönteinen ilmapiiri”, joka esiintyisi ydinpätevyysosa-alueesta riippumatta vastauksena jokaiseen kysymykseen jokaisessa teemassa. Tehtyjen haastattelujen aikana kuitenkin selvisi, että liikunnanopettajilla on kokemuksensa vuoksi kyky nähdä kasvatusasiat sekä toisiinsa liittyvinä että tarvittaessa erillisinä alueina. Tämän huomaaminen pilottihaastattelussa oli helpotus, minkä seurauksena lähdin luottavaisena tuleviin haastatteluihin. Haastattelujen onnistumista tässä suhteessa saattoi auttaa myös tunnollinen haastattelurungon suunnittelu ja testaaminen.

Pyrin liittämään tutkimuksen teoriataustan (Payton ym. 2000) mahdollisimman suoraan temahaastattelurunkoon, jotta yhteys teorian ja aineiston välillä näkyisi. Tavoite toteutui-

kin pääosiltaan. Tein tutkimuksen rajaamisen vuoksi kuitenkin ratkaisun, jonka seurauksena eräs tutkimuksen teoriataustaan liittyvä alue vinoutui sen ydinsanomasta. Tutkimuksen teoriataustan (Payton ym. 2000) kolmas ydinpätevyysalue, vastuullinen päätöksenteko, käsittää teoriaan pohjaten pääasiassa ongelma- ja ristiriitatilanteiden käsittelyä, mutta haastattelutilanne ohjasi liikunnanopettajia käsittelemään vastuullista päätöksentekoa yleisellä ja laajalla tasolla. Näin ollen liikunnanopettajilta kerätty aineisto kuvastaa tältä osin lähinnä opettajien oppilaille antamia päätöksentekomahdollisuuksia liikuntatunneilla. Toisaalta päätöksentekomahdollisuuksien antaminen on olennainen osa teorian kolmatta ydinpätevyysaluetta, sillä se on päätöksenteon kehittymisen perusedellytys. Vastuullisen päätöksenteon ydinpätevyysalueessa puhutaan kyvystä ratkaista ongelmia, jonka voidaan olettaa olevan ongelmanratkaisua myös ilman ristiriitaa. Harkitsemalla asiaa yhä uudestaan olisin voinut löytää uuden lähestymistavan vastuullisen päätöksenteon käsittelyyn jättämättä ongelmatilanteiden käsittelyä teeman ulkopuolelle. Varton (1992, 102) mukaan tutkimuksen pätevydestä voidaan puhua, kun tutkimustulokset vastaavat tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Tekemäni valinta heikentää teorian ja kerätyn aineiston välistä linkkiä, mutta ei aiheuta ristiriitaa tutkimustehtävän ja aineiston välille. Kerätty aineisto kokonaisuudessaan palvelee tutkimustehtävää hyvin.

Haastattelun hyvänä puolena on sen erityinen mahdollisuus selventää ja syventää saatavaa tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelun aikana teinkin useita tarkentavia kysymyksiä ja kokoavia yhteenvetoja varmistaakseni, että olen ymmärtänyt haastateltavaa hänen toivomallaan tavalla. Samalla annoin liikunnanopettajille mahdollisuuden tarkentaa näkemyksiään. Syrjälän ja muiden (1994, 136–137) mukaan haastateltavan kannattaakin toistaa ja tarkistaa haastattelun esittämä ajatus parafaasina. Käytin haastattelussa aktiivista ja eläytyvää kuuntelua. Haastattelut toimivat näin ollen myös omien vuorovaikutustaitojeni harjaannuttajina. Syrjälä kumppaneineen (1994, 136–137) painottaa, että haastattelijan tulee paneutua haastateltavan tarkoituksiin ja tehdä seuraavat kysymyksensä mieluummin haastateltavan antamien johtolankojen kuin oman suunnitelmansa perusteella. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 102) jatkavat, että hyvä haastattelija oivaltaa nopeasti vastauksen olennaisen merkityksen ja näkee mahdolliset uudet suunnat, jotka haastateltava avaa. Tässä onnistuin usein melko hyvin, joskin jouduin turvautumaan myös uusien keskustelualueiden avaamiseen.

Haastattelut olivat ajallisesti melko pitkiä, joten sekä haastateltavien että minun keskittymiskyyni oli koetuksella. Yksi haastattelu viikossa oli sopiva tempo kerätä aineistoa. Eräänä viikkona tein kaksi haastattelua ja koin toisen haastattelun suorittamisen raskaana. Keskittymiseni haastattelutilanteessa oli heikompaa kuin muissa haastatteluissa.

Käytin teemahaastattelutilanteessa sekä käsityksiin että kokemuksiin liittyviä kysymyksiä. Laine (2001) näkee haasteellisena näkemysten ja kokemusten yhdistämisen samaan haastatteluun, sillä käsitykset ja näkemykset eivät ole useinkaan omien kokemusten reflektiossa syntyneitä, vaan suurin osa on peräisin yhteisöstä. Ne ovat voineet muotoutua erilaisen informaation, esimerkiksi koulutuksen kautta. (Laine 2001.) Tätä ongelmaa pyrin haastattelutilanteessa välttämään muuttamalla kysymysten asettelua haluamani informaation suunnassa. Pyysin opettajia kuvailemaan omaa opetustaan ja toisaalta kysyin myös, minkälainen opettajan tulisi olla, jotta hän voisi tukea oppilaan sosioemotionaalista kasvua. Edellinen esimerkki osoittaa kokemuksen ja käsityksen erottamisen tavoittelun kysymysten asettelussa. Kerroin myös ennen haastattelun alkua toivovani opettajien kertovan esimerkkejä ja rehellisiä kommentteja omasta opetustyöstään. Opettajat kertoivatkin avoimesti useita tarinoita opetuksestaan, kokemuksistaan ja näkemyksistään.

Haastatellut liikunnanopettajat kertoivat minun olleen haastattelutilanteessa luonteva, eikä heidän sen seurauksena tarvinnut pyrkiä hienostelevaan vastauksiaan. Toisinaan haastattelun alkuvaihe voi olla haastateltavalle jännittävä (Hirsjärvi ym. 2004, 195). Tarvittaessa opettajilla oli mahdollisuus tukeutua heille antamaani sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueiden määrittelypaperiin. Opettajan ei tarvinnut näin ollen jatkuvasti katsella minua silmiin, vaan oli ikään kuin sallittua tarkistella asioita pätevyyksien määrittelypaperista. Tätä seikkaa en ollut suunnitellut etukäteen, vaan huomasin vasta haastatteluissa paperin olevan eduksi.

Kaiken kaikkiaan aineiston kerääminen sujui erinomaisesti. Koin haastattelutilanteet miellyttävinä ja itselle opettavaisina ja antoisina - olihan minulla mahdollisuus saada kosketus tulevaan ammattiini kokeneiden liikunnanopettajien avulla. Koen saaneeni paljon ajateltavaa ja konkreettisia työkaluja tulevan työni toteuttamiseen. Myös neljä liikunnanopettajaa kertoi haastattelutilanteen olleen heille hyödyllinen. Eskola ja Vastamäki (2001) nimeävät mahdollisia hyötyjä haastattelututkimuksessa haastateltavalle itselleen. Haastateltava saa

mahdollisuuden tuoda esiin omia käsityksiään, kokemuksiaan ja mielipiteitään, jolloin hän voi kokea omien ajatustensa olevan tärkeitä ja arvokkaita. Lisäksi haastateltavalla saattaa olla toive, että kokemusten kertominen hyödyttäisi muita samassa tilanteessa olevia. (Eskola ja Vastamäki 2001.) Näiden lisäksi haastatellut opettajat mainitsivat haastattelun virittäneen heitä oman opetus- ja kasvatustyön syvälliseen ja haastavaankin pohtimiseen, johon heillä ei koulun arjessa välttämättä ole aikaa. Haastattelu antoi näin ollen mahdollisuuden myös liikunnanopettajien oman opetuksen kehittymiselle. Osa opettajista kertoi mielenkiinnolla odottavansa muiden haastateltujen opettajien näkemysten ja kokemusten lukemista. Kolme opettajista arvioi tutkimuksen olevan erittäin hyödyllinen sekä minulle valmistuvana liikunnanopettajana että muille liikunnanopettajiksi opiskeleville ja jo toimessa oleville liikunnanopettajille.

Eskolan ja Suorannan (1999, 138) mukaan ongelmallisinta laadullisessa tutkimuksessa on aineiston analyysi. Erityisen haastavana, mutta samalla mielenkiintoisena ja antoisana vaiheena koin juuri aineiston analysoinnin. Aloittelevan tutkijan ongelma on Kiviniemen (2001, 71, 78–79) mukaan halu käsitellä kaikkia tutkimuksen edetessä eteen tulevia kiinnostavia asioita. Tämän tiedostaneena pyrin melko rohkeasti valitsemaan ja nostamaan aineistosta esiin tietyt perusulottuvuudet, sillä tiesin tutkimusprosessin alusta lähtien, että aineistoni tulee olemaan suuri ja mielenkiintoisia käsiteltäviä asioita löytyy runsaasti. Aloittelevana tutkijana arastelin ja siirsin kuitenkin lopullisten tulkintojen tekemistä, sillä en halunnut tehdä huolimattomia johtopäätöksiä. Pidän autenttisia lainauksia eli sitaatteja työversiossa mukana pitkään, jotta kadottaisi haastateltujen liikunnanopettajien alkupeleistä sanomaa. Savolaisen (1991) mukaan sitaatteja voidaan käyttää neljällä tavalla: tehtyä tulkintaa perustellaan sitaatilla, aineistoa kuvataan esimerkin avulla, elävöitetään tekstiä lainauksilla tai lainaus toimii tiivistettynä kertomuksena. Käytin raportissani kaikkia neljää Savolaisen ehdottamaa tapaa. Savolainen (1991) jatkaa, että pro gradu –tutkielmille on tyypillistä, että tutkija ei pääse raportoinnissa ja sitaattien käytössä tulkinnan tasolle. Tutkimustyön edetessä rohkaistuinkin tekemään tulkintoja ja tutkimusraportissani on näin ollen tulosten kuvailun lisäksi myös tulkintaa ja johtopäätöksiä.

Oppilaiden tunteet näkyvät liikuntatunneilla muihin oppiaineisiin verrattuna erityisen usein, sillä tunteetilanteet ovat toiminnallisia ja vaihtuvat jatkuvasti ja spontaanisti. Opettajista Sanna näkee aitojen tunteiden spontaanin esilletulon erityisenä mahdollisuutena tun-

nekasvatuksessa. Tikkanen (2003) kertoo Tammisen kuitenkin arvostelevan, että tunteet ovat koulussa jatkuvasti esillä, mutta tilanteita ei käytetä systemaattisesti hyväksi. Tunnetilanteiden hyväksi käyttäminen kasvun ja oppimisen keinoina on liikunnanopettajan osaamisen ja tilanneherkkyyden varassa. Kuuselan (2005) sekä Lahtisen ja Nyystilän (2004) tutkimuksissa kävi ilmi, että tunnetaitojen opettaminen onnistuu liikunnanopetukseen integroituna. Tunnetaitojen opettelu soveltaminen edellyttää liikunnanopettajilta kuitenkin erityistä tietoa ja taitoa. Sama kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Sosioemotionaalista täydennyskoulutusta vähintään kahdesta koulutuksesta saaneet opettajat olivat soveltaneet liikunnanopetukseensa tunnetaitojen opettelua. Lisäksi kyseiset opettajat ovat valmistuneet ammattiinsa vuoden 1995 jälkeen, kun liikunnanopettajaopiskelijoiden vuorovaikutusoppiminen on tullut osaksi koulutusta (ks. Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998).

Tämän tutkimuksen mukaan tunnetaitojen ja tunnepuolen kasvun vahvistamista yksinkertaisempaa on oppilaiden heikkouksien tukeminen. Tähän lienee osasyynä se, että liikunnanopettajakoulutus antaa enemmän valmiuksia heikkouksien tukemisen keinoihin, kuten esimerkiksi eriyttävän opetuksen toteuttamiseen, satunnaisjakojen tekemiseen ja oppilaiden kannustamiseen kuin tunnetaitojen tukemiseen. Oppilaiden heikkouksia voi tukea erilaisin konkreettisin keinoin, jotka ovat liikunnanopettajakoulutuksessa hyvin tunnettuja. Konkreettisia keinoja myös oppilaiden tunnetaitojen tukemiseen on tarjolla, mutta ne ovat vähittäisestä edistyksestä huolimatta liikunnanopettajakoulutuksessa toistaiseksi taka-alalla.

Tavattuani haastateltavat liikunnanopettajat sain käsityksen, että liikunnanopettajat omaavat myönteisen elämänsentteen ja ovat kiinnostuneita muiden ihmisten hyvinvoinnista. He ovat välittäviä ja ystävällisiä. Ryhtyminen opettajaksi edellyttäneekin tiettyjä perusarvoja. Omista tunteista kertominen ja suvaitsevaisuutta sekä reilua peliä ja toisia kunnioittavaa elämänsenttettä jakavien opettajien arvopohjaksi paljastuikin inhimillisuus ja humaani ihmiskäsitys. Samaiset arvot ja humaani lähtökohta löytyvät myös perusopetuksen arvopohjan muodostamista käsityksistä, kuten ihmisoikeudesta, tasa-arvosta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5). Näiltä osin myös tutkimuksen teoria (Payton ym. 2000) ja sen periaatteet ovat yhteydessä sekä opetussuunnitelman perusteisiin että liikunnanopettajien arvoihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) huomioivat sosioemotionaalisen kasvun tukemisen ja jossakin määrin myös sosioemotionaalisten taitojen opettamisen. Sosioemotionaalisten taitojen oppimista tulisi integroida kaikkiin oppiaineisiin, minkä lisäksi eräitä sosioemotionaalisia taitoja, kuten esimerkiksi tunnetaitoja, kuunteluntaitoja sekä ristiriitojen selvittämistä tulee harjoitella terveystiedon oppitunneilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 17, 130–133.) Myös haastatellut liikunnanopettajat katsovat varsinaisen tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun kuuluvan terveystiedon oppitunneille. He näkevät liikunnanopetuksen hyvänä mahdollisuutena harjoitella terveystiedon tunneilla opeteltujen taitojen soveltamista.

Sosioemotionaalisen kasvun ydinpätevyysalueista (Payton ym. 2000) liikuntatunneilla voivat kehittyä tämän tutkimuksen mukaan kaikki neljä osa-aluetta, tietoisuus itsestä ja toisista, myönteiset arvot ja asenteet, vastuullinen päätöksenteko sekä sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Näistä osa-alueista tutkimuksessa nousi esiin erityisesti vahvuuksien ja heikkouksien hyväksyminen, omien tunteiden säätelyminen, ristiriitatilanteiden selvittäminen sopeutuvasti, rehellisyys ja reiluus, muiden kunnioittaminen ja erilaisuuden arvostaminen sekä yhteistyökyky. Nämä alueet voidaan nähdä liikunnanopetuksen erityisalueina oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisen ja taitojen oppimisen integroinnissa.

Aineisto koostuu viiden yksilöllisen opettajan haastattelusta. Tutkimustuloksia ei ole siis syytä yleistää, vaan käsitellä lähinnä tutkimusaluetta kuvaavina ja selittävinä. Fenomenologisen otteen mukaisesti pyrin ymmärtämään liikunnanopettajien merkityks maailmaa sosioemotionaalisen kasvatustyön alueella pyrkimättä löytämään universaaleja yleistyksiä. On kuitenkin huomattava, että kunkin yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. Senpä vuoksi tämän tutkimuksen voidaan olettaa paljastavan liikunnanopettajien kokemusten pohjalta myös jotakin yleistä liikunnanopetuksen sosioemotionaalista kasvatustyöstä ja liikunnanopettajuuden luonteesta. (ks. Laine 2001.)

Tämä tutkimus antaa lähtölaukauksen sosioemotionaalisen kasvun tukemisen tutkimiselle liikunnanopetuksessa ilman erityistä tarkoitukseen suunniteltua ohjelmaa. Aluetta tulee tutkia lisää sekä liikunnanopetuksen että muiden oppiaineiden osalta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää, miten sosioemotionaalisten taitojen ja kasvun tukemisen integrointi toteutuu ja onnistuu muissa oppiaineissa. Sosioemotionaalisten taitojen integroiminen

muihin oppiaineisiin tulee suunnitella huolellisesti ja johdonmukaisesti. Kunkin oppiaineen kohdalla tulisi miettiä oppiaineen vahvuuksia ja mahdollisuuksia sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa ja taitojen oppimisessa. Myös tämä olisi eräs mielenkiintoinen ja tarpeellinen tutkimusaihe, jonka avulla sosioemotionaalisen oppimisen tutkimusta kouluissa saataisiin edistettyä.

Sosioemotionaalisen kasvun tukemisen ja taitojen oppimisen integrointi kouluissa voidaan toteuttaa vain opettajien ammattitaitoa hyödyntäen. Opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta vastatakseen sosioemotionaalisen kasvun tukemisen tarpeisiin. Jatkossa tulisikin yhä enemmän kiinnittää huomiota sekä opettajien omiin sosioemotionaalisiin taitoihin että heidän edellytyksiinsä tukea oppilaiden tunne- ja vuorovaikutusoppimista. Olisi tärkeää saada tietoa maamme opettajien valmiuksista ja halusta tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua. Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia on tutkittava myös siksi, että voisimme ymmärtää ja huomioida opettajien tarpeet sosioemotionaalista kasvua tukevaa koulua kehittäessämme. Parhailaan käynnissä oleva opettajakoulutuksen uudistuksen suunnittelu parantanee aikanaan valmistuvien opettajien vuorovaikutusosaamista ja antaa keinoja opettajien päivittäin kohtaamiin sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. Sekä koulun henkilökunnan että oppilaiden näkemyksistä ja koulujen tämän hetkisestä sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta tarvitaan runsaasti tutkimustietoa, jotta käytännön koulutyötä voidaan suunnata ja toteuttaa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Monissa kouluissa toteutetaan sosioemotionaalista kasvua tukevia ohjelmia ja projekteja, kuten tukioppilastoimintaa ja vertaissovittelua. Sosioemotionaalisen kasvun tukemista tulisi kuitenkin ajatella laueasti ja miettiä, miten kouluissamme voitaisiin toimia, jotta sosioemotionaalisen kasvun tukemisen hyödyt olisivat kokonaisvaltaisia ja pysyviä (ks. Elias, Bruene-Butler, Blum & Schuyler 2000). Eräs tapa edistää suomalaista koulua sosioemotionaalisen kasvun suunnassa voisi olla erityisen sosioemotionaalista kasvua tukevan ohjelman kehittäminen, joka ulottuisi valtakunnallisella opetussuunnitelmatasolla kaikkiin kouluihin. Toinen vaihtoehto voisi olla koulukohtaisten ohjelmien kehittäminen. Kaikessa tutkimuksessa ja kehitystyössä tulisi huomioida kokeilujen pitkäkestoisuus ja niiden ulottuminen myös koulujen henkilökuntaan sekä koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin. Mukava –hanke (Launonen & Pulkkinen 2004a; 2004c; Metsäpelto & Pulkkinen 2004) pyrkii omalta osaltaan vastaamaan koulun toimintakulttuurin muutosvaateisiin. Kaiken kaikkiaan

pitkätähittäimen tavoitteena tulisi olla koulujemme toimintakulttuurin muuttuminen sosio-emotionaalista kasvua tukevaksi ja edistäväksi. Näen erityisten ohjelmien kehittelyn ja käytön välivaiheena toivottavasti opettajaurani aikana tapahtuvalle laajalle ja kokonaisvaltaiselle koulun toimintakulttuurin muutokselle.

Tutkimusprosessin aikana löysin itsestäni tutkijan. Tärkeintä tutkimustyössä lienee se, että työskentelee aiheensa parissa mielellään. Nautin työskentelystä tutkielmani parissa suunnattomasti. Prosessin edetessä opin lukuisia uusia asioita. Yhdyn Eskolan (2001) sanoihin teemahaastattelututkimuksen vaiheista, jossa hän kuvailee vaiheiden olevan raskaita ylämäkiä toinen toisensa jälkeen. Eskolan (2001) mukaan ensimmäisen kokonaisen kirjoitetun version jälkeen seuraa pitkä loiva alamäki. Oma kokemukseni alamäestä oli puolestaan lyhyt ja jyrkkä, suuri ilo ja hyvä olo tietyn etapin saavuttamisesta ja maalin hämmöttämisestä. Iloa ja hyvää oloa tuottaneen etapin saavuttamisen jälkeen kohtasin loivan ylämäen, hiomisen ja tarkistamisen vaiheen, joka jatkui keskiraskaana aina riemua ja tyytyväisyyttä tuottaneeseen maaliin pääsyyn asti. Maalissa katselen taakseni hyvällä ja samalla haikealla mielellä ajatellen: ”Tutkielma on kuin ensirakkaus: sitä on vaikea unohtaa” (Eco 1989, 202).

Tutkimukseni keskipiste ovat olleet liikunnanopettajat,
joille kuuluu suuri kiitos tämän tutkimuksen onnistumisesta.
Heidän ajatuksensa kulkevat oman kehittyvän opettajuuteni matkassa,
sekä loivissa että jyrkissä ylä- ja alamäissä.

LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Jyväskylä: Gummerus.
- Adelman, H. & Taylor, L. 1997. Addressing barriers to learning: beyond school-linked services and full service schools. *American Journal of Orthopsychiatry* 67, 408-421.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Beelman, A., Pflingsten, U. & Lösel, F. 1994. Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology* 23 (3), 260-271.
- Björkqvist, K., Österman, K & Kaukiainen, A. 2002. Sosiaalinen älykkyys – empatia = epäsuora aggressio? *Psykologia* 2, 163-170.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston, MA: Allun & Bacon.
- Brooks, R. B. 1999. Creating a positive school climate: strategies for fostering self-esteem, motivation, and resilience. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts*. Columbia University. New York: Teachers College, 61-73.
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D. & Kupanoff, K. 1999. Early adolescence and prosocial / moral behavior 2: the role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence* 19 (2), 133-147.
- CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning). 2005. (Viitattu 20.3.2005). Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.casel.org.>](http://www.casel.org).
- Cohen, J. 1999a. *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College.
- Cohen, J. 1999b. Learning about social and emotional learning: current themes and future directions. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence*. Columbia University. New York: Teachers College, 184-190.

- Cohen, J. 1999c. Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence.* Columbia University. New York: Teachers College, 3-23.
- 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.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115 (1), 74-101.
- Deline, J. 1991. Why can't they get along? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 1, 21-16.
- Duda, J. L. 1992. Motivation in sport setting: a goal perspective approach. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise.* Champaign, Illinois. Human Kinetics, 57-92.
- Dunn, J. R. & Schweitzer, M. E. 2005. Feeling and believing: The influence of emotion on trust. *Journal of Personality and Social Psychology* 88 (5), 736-748.
- Eco, U. 1989. Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään. (suom.) P. Mänttärri. Hämeenlinna: Vastapaino.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L. & Schuyler, T. 2000. Voices from the field: identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning / emotional intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 11 (2), 253-272.
- Elias, M. & Butler, L. B. 1999. Social decision making and problem solving: essential skills for interpersonal and academic success. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social emotional learning and passage into adolescence.* New York: Teachers College, 74-94.
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P. 2000. Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health* 70 (5), 186-190.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. 2003. Implementation, sustainability, and scaling up of social and emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review* 32 (3), 303-319.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. F., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Virginia, USA.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 24-42.
- Furman, B. 1986. Systeemien salat. Perheterapiaa ristiin rastiin. Mannerheimin Lastensuojeluliiton L –sarja n:o 1.
- 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.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Käytössä kokeiltuja menetelmiä vastuuntuntoisten lasten kasvattamiseen. Englanninkielinen alkuteos Parent effectiveness training. (suom.) S. Sjöman & M. Savolainen. Helsinki: Nuorten Keskus.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. 1995. It ain't what you do, it's the way that you do it. Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist* 3, 254-264.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. & Zins, J. 2000. Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional programmes. Teoksessa R. Bar-On. & J. Parker (toim.) *The Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 391-410.
- Greenberg, M. T. 2004. Current and future challenges in school-based prevention: the researcher perspective. *Prevention Science* 15 (1), 5-13.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. & Resnik, H. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist* 58 (6/7), 466-474.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Harri, M. 2002. *Liikunnan koulukohtaiset opetussuunnitelmat Jyväskylän kaupungin peruskouluissa ja lukioissa lukuvuonna 2000-2001*. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Hastie, P. & Buchanan, A. 2000. Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71, 25-35.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Jyväskylän liikuntakasvatuksen laitos. Helsinki : WSOY, 101- 129.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen ilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta ja tiede* 3, 22-26.
- Helenius, J. 1994. Systemiset auttamismenetelmät peruskoulussa. *Perheterapia* 2, 47-53.
- Hellison, D. 1995. *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. 2003. *Teaching responsibility through physical activity*. Toinen painos. Champaign: Human Kinetics.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita. Minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käyttö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. *Tutki ja kirjoita*. 2004. 10. painos, osin uudistettu. Helsinki: Tammi.
- Hitchcock, G. Hedges, D. 1995. *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. New York, NY: Routledge.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Juva: PS-kustannus.
- Jaari, A. 2004. *Itsetunto, elämäntilanne ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Jenkins, J. M., Garn, A. & Jenkins, P. 2005. Preservice teacher observations in peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education* 24, 2-23.
- Jensen, B. B. 2000. Health knowledge and health education in the democratic health-promoting school. *Health Education* 4, 146-153.
- Julkunen, M-L. 2002. Opettaja koulun kehittäjänä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. Uusittu painos. Helsinki: WSOY, 179-226.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 29. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. 1999. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimina. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *OK-projekti. Elävä opetussuunnitelma 3. Ok-projektin vaikuttavuuden arviointia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 81-103.
- Kalliopuska, M. 1994. Vertailu muihin haittaa itsetuntoa. *Liikunta ja tiede* 2, 15-17.
- Kalliopuska M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kannas, L. 2002. Terveyskasvatus terveyden edistämisen keinona. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso. (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Jyväskylä: Gummerus, 412-422.
- Kauppinen, L. 2002. Kouluiän aggressiivinen käyttäytyminen: puutteet taidoissa käsitellä sosiaalista tietoa. *Psykologia* 2, 93-100.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus, 68-84.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojako liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta ja tiede* 6, 50-57.

- Koivuniemi, J. & Tikka, T. 2001. Liikunnanopettaja edistämässä oppilaan moraalien ja prososiaalisuuden kehittymistä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2005. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen - toimintatutkimus kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Kuusela, M., Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2002. Tunnetaitoja liikunnanopetukseen. Liikunta ja tiede 3, 10-12.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja, 165. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Laakso, L. 2002. Liikunta ja koululiikunta. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. Uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 383-395.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos. Helsinki: WSOY, 14- 23.
- Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Jalonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 79-95.
- Lahtinen, A. & Nyystilä, R. 2004. Tunteet tutuksi – Toimintatutkimus tunnetaitopainotteisesta liikuntakerhosta 1.–2. luokille. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004a. Koulun arvoperusta. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Juva: PS-kustannus, 13-26.

- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004b. Koulu kasvuyhteisönä. Liitteet 1 ja 2. Juva: PS-kustannus, 224-235.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004c. Mukavahankkeen uusi toimintakulttuuri. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Juva: PS-kustannus, 65-75.
- Leinonen, P. 1996. Eläköön nuori. Kuinka koulu kasvattaa selviytymään elämässä? Helsinki: Opetushallitus.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. 2000. An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development* 71, 107-118.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the student's view. *Teaching and Teacher Education* 17 (3), 307-319.
- Lintunen, T. 1993. Millainen minä olen. *Liikunta ja tiede* 5, 8-11.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittymisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Jyväskylä. Liikunnan ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 124, 81-88.
- Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos. Helsinki: WSOY, 41-46.
- Lintunen, T. 2004. Sosioemotionaaliseen oppimiseen. Tunteita pulpetille. *Liikunta ja tiede* 4, 14-17.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinä viestit, ongelmanratkaisutekniikat: tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta ja tiede* 1, 38-39.
- Lions Quest. 2005. (Viitattu 18.7.2005). Suomen Lions -liiton verkkosivut. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.lions/quest.fi/koulutuksesta.html>.> ja <URL:<http://www.lions.fi/quest/optinto-ohjelmat.html>.> ja <URL:<http://www.lions.fi/quest/passi.html>.>.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. *Liikunta ja tiede* 6, 8-12.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta ja tiede*, 6, 13-15.

- Locke, K. D. 2005. Connecting the horizontal dimension of social comparison with self-worth and self confidence. *Personality and Social Psychology Bulletin* 31 (6), 795-803.
- Martinek, T., McLaughlin, D. & Schilling, T. 1999. Project effort: teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 70 (6), 59-65.
- Mayer, J. D. & Geher, G. 1996. Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence* 22, 89-113.
- McCaughtry, N. 2004. The emotional dimension of a teacher's pedagogical content knowledge: influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 23, 30-47.
- McCaughtry, N. & Rovegno, I. 2003. The development of pedagogical content knowledge: moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 355-368.
- Metsäpelto, R-L. & Pulkkinen, L. 2004. Tutkimuksen periaatteet Mukava-hankkeessa. Juva: PS-kustannus, 165-172.
- Moilanen, P. & Räihä, P. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 44-67.
- Molnar, A. & Linqvist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Juva: WSOY.
- Norris, J. A. 2003. Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice* 42 (4), 313-318.
- Nuorten Keskus. 2005. (Viitattu 18.7.2005). Nuorten Keskuksen verkkosivut. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.nuortenkeskus.fi/sivu.php.>.
- Ojala, T. & Uutela A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 51-61.

- Payton, J., Wardlaw, D., Craczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviour in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 50.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus oppiminen, vuorovaikutus. 2. Uusittu painos*. Helsinki: WSOY, 227-243.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & Lyytinen H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY, 122-138.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Rantala, T. 2002. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin kokeilu seitsemännien luokan poikien liikuntatunneilla. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajakoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 175-185.
- Rydell, A-M & Henricsson, L. 2004. Elementary school teachers strategies to handle externalizing classroom behavior: a study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology* 45 (2), 93-102.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly. Kohti kokonaista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Savolainen, A. 2002. Terveellinen kouluympäristö. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogus & M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos*. Jyväskylä. Duodecim, 74-85.

- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5-6), 451-458.
- Sharpe, T., Brown, M. & Crider, K. 1995. The effect of a sportmanship curriculum intervention on generalized positive social behavioral of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis* 28, 401-416.
- Shriver, T., Schwab-Stone, M. & DeFalco, K. 1999. Why SEL is the better way: the New Haven social development program. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social emotional learning and passage into adolescence*. New York: Teachers College, 43-60.
- Solomon, G. 1997. Fair play in the gymnasium: improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 68 (5), 22-25.
- Svedbom, J. 2000. A comparison of different approaches to health education – some reflections on the role of health education in relation to inequity in health. Teoksessa B.B. Jensen, K. Schnac & V. Simovska (toim.) *Critical environmental and health education. The Danish university of education*. Denmark: Copenhagen, 167-183.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapa ja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Tammer-Paino, 137-150.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II*. Jyväskylä. *Liikunnan ja terveyskasvatuksen julkaisuja* 124, 55-79.
- Telama, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & Lyytinen H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo, 275-288.
- Telama, R. & Polvi, S. 1999. Liikunnan sosiaaliset vaikutukset. Teoksessa I. Vuori & S. Taimela (toim.) *Liikuntalääketiede*. Helsinki: Duodecim, 409-416.

- Thomas, J. & Nelson, J. K. 1990 Research methods in physical activity. Champaign: Human Kinetics.
- Tikkanen, T. 2003. Koulu – tunteiden taivas ja tunkio. Opettaja 16-17, 2-4.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varstala, V. 2003 Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovila & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 151-166.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viig, N. G. & Wold, B. 2005. Facilitating teacher's participation in school-based health promotion – a qualitative study. Scandinavian Journal of Educational Research 49 (1), 83-109.
- Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? – Vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja oppilaan oppimiskokemusten yhteys koulumotivaatioon eräillä peruskoulun ala-asteen oppilailla. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, julkaisu 24.
- Välimaa, R. 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 177-192.
- Wahlström, R. 1996. Läheinen kontakti vähentää ennakkoluuloja. Liikunta ja tiede 5, b18-23.
- Weare, K. 2004. Developing emotionally literate school. Great Britain, London.
- Weissberg, R. P. 2000. Improving the lives of millions of school children. American Psychologist 55 (11), 1360-1373.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L. & Seligman, M. E. P. 2003. Prevention that works for children and youth. American Psychologist 58 (6/7), 425-432.

Liite 1. Teorian alkuperäinen runko: Key SEL competencies (Payton ym. 2000, 180)

Awareness of Self and Others

- Awareness of feelings: The capacity to accurately perceive and label one's feelings.
 Management of feelings: The capacity to regulate one's feelings.
 Constructive sense of self: The capacities to accurately perceive one's strengths and weaknesses and handle everyday challenges with confidence and optimism.
 Perspective taking: The capacity to accurately perceive the perspectives of others.

Positive Attitudes and Values

- Personal responsibility: The intention to engage in safe and healthy behaviors and be honest and fair in dealing with others.
 Respect for others: The intention to accept and appreciate individual and group differences and to value the rights of all people.
 Social responsibility: The intention to contribute to the community and protect the environment.

Responsible Decision Making

- Problem identification: The capacity to identify situations that require a decision or solution and assess the associated risks, barriers, and resources.
 Social norm analysis: The capacity to critically evaluate social, cultural, and media messages pertaining to social norms and personal behavior.
 Adaptive goal setting: The capacity to set positive and realistic goals.
 Problem solving: The capacity to develop, implement, and evaluate positive and informed solutions to problems.

Social Interaction Skills

- Active listening: The capacity to attend to others both verbally and non-verbally to demonstrate to them that they have been understood.
 Expressive communication: The capacity to initiate and maintain conversations and to clearly express one's thoughts and feelings both verbally and non-verbally.
 Cooperation: The capacity to take turns and share in both pairs and group situations.
 Negotiation: The capacity to consider all perspectives involved in a conflict in order to resolve the conflict peacefully and to the satisfaction of all involved.
 Refusal: The capacity to make and follow through with clear "NO" statements, to avoid situations in which one might be pressured, and to delay acting in pressure situations until adequately prepared.
 Help seeking: The capacity to identify the need for support and assistance and to access available and appropriate resources.

Liite 2. Opettajille esitetyt määritelmät ydinpätevyysalueista (Payton ym. 2000)

TIETOISUUS ITSESTÄ JA TOISISTA

Kyky havaita omia vahvuuksia ja heikkouksia

Kyky käsitellä jokapäiväisiä haasteita itsevarmasti, luottavaisesti ja elämänmyönteisesti

Kyky tunnistaa ja säädellä omia tunteita

Kyky huomata muiden näkökantoja

MYÖNTEISET ARVOT JA ASENTEET

Vastuu yhteisestä toiminnasta

Rehtiys ja reiluus muiden kanssa toimiessa

Toisten kunnioittaminen

Henkilökohtainen vastuu sitoutua turvalliseen käyttäytymiseen

VASTUULLINEN PÄÄTÖKSENTEKO

Kyky tunnistaa päätöksen- ja ratkaisuntekoa edellyttäviä tilanteita ja ongelmia

Kyky arvioida toiminnan rajoja, riskejä ja voimavaroja

Kyky kehittää, toteuttaa ja arvioida myönteisiä ja tilanteeseen sopivia ratkaisuja ongelmiin

Kyky asettaa myönteisiä ja realistisia tavoitteita

Kyky arvioida kriittisesti sääntöihin ja käyttäytymiseen liittyviä sosiaalisia, kulttuurisia ja median välittämiä viestejä

SOSIAALISET VUOROVAIKUTUSTAITOT

Kyky osoittaa muille sekä sanallisesti että sanattomasti, että he ovat tulleet ymmärretyksi

Kyky aloittaa ja ylläpitää keskustelua ja ilmaista omia ajatuksia ja tunteita selkeästi

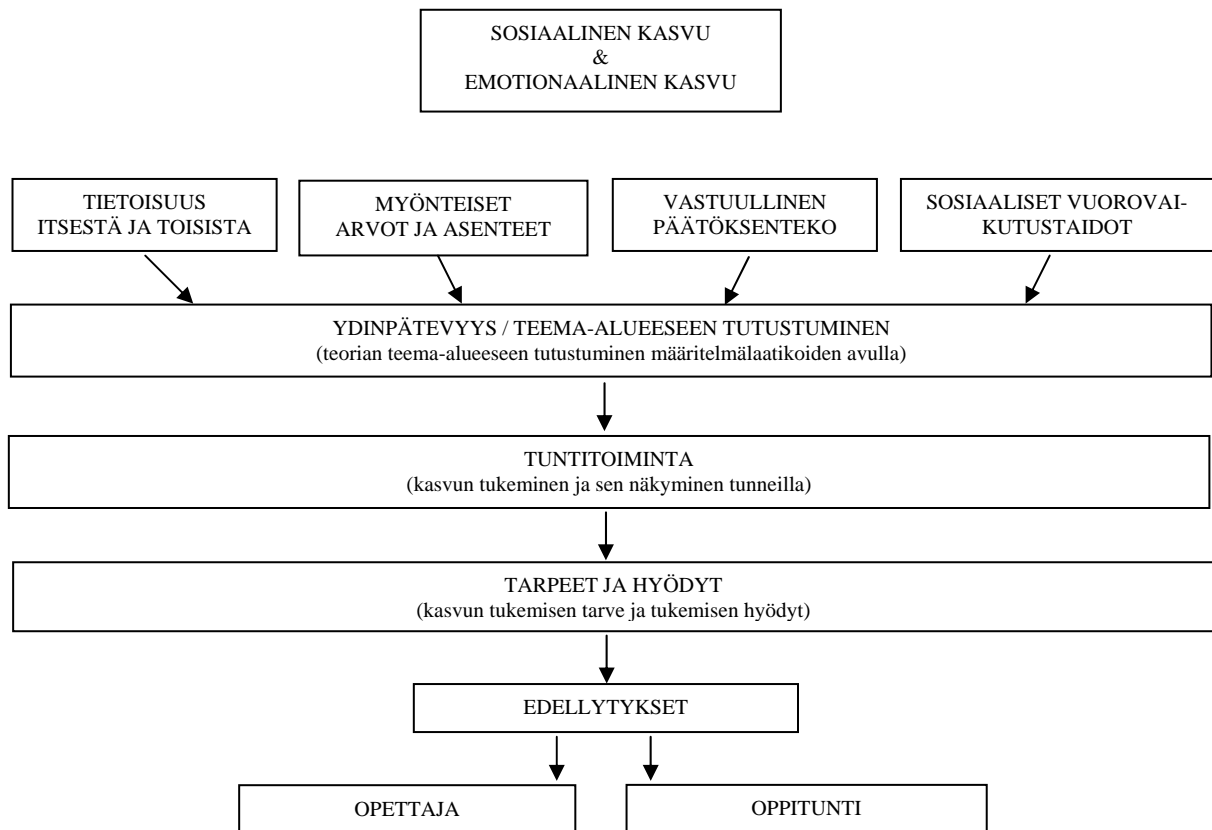
Yhteistyökyky pari- ja ryhmätyöskentelyssä

Neuvottelutaidot: Kyky harkita ristiriidan eri näkökulmia ratkaistakseen ristiriita rauhanomaisesti ja kaikkia osallisia tyydyttävällä tavalla

Kyky kieltäytyä ja pysyä omassa kannassa: Kyky välttää painostavia tilanteita ja viivyyttää niissä toimimista kunnes tuntee olevansa niihin riittävän hyvin valmistautunut

Avun etsiminen: Kyky tunnistaa avun ja tuen tarve ja etsiä tarkoituksenmukaista ja saatavilla olevaa apua

Liite 3. Teemahaastattelun etenemiskuvio



Liite 4. Teemahaastattelun kysymysrunko

TAUSTATIEDOT

Nimi

Ikä

Koulutus ja koulutus tutkimusaiheeseen liittyen

Opetuskokemus vuosina

Tämänhetkinen työpaikka

Opetettavat ikäryhmät

SOSIOEMOTIONAALINEN KASVU

Sosiaalinen kasvu?

Emotionaalinen eli tunnepuolen kasvu?

TIETOISUUS ITSESTÄ JA TOISISTA

Oppilaiden vahvuuksien ja heikkouksien kohtaaminen liikuntatunneilla?

Vahvuuksien ja heikkouksien tukeminen?

Tunteet liikuntatunneilla?

Tuetko?

Tukemisesta hyötyä?

MYÖNTEISET ARVOT JA ASENTEET

Oppilaiden asenteet liikuntatunneilla?

Minkälaisia arvoja ja asenteita haluat liikunnanopetuksessasi edistää?

Kunnioittaminen, reiluus ja rehtiys?

Vastuu omasta käytöksestä?

Tuetko?

Tukemisesta hyötyä?

VASTUULLINEN PÄÄTÖKSENTEKO

Kuka ja miten tunneillasi tehdään päätöksiä?

Oppilaiden ongelmanratkaisutaidot?

Tuetko?

Tukemisesta hyötyä?

SOSIAALISET VUOROVAIKUTUSTAITOJEN

Oppilaiden yhteistyö-, neuvottelu- ja kommunikointitaidot?

Yhteistyön edellytykset?

Tuetko?

Tukemisesta hyötyä?

EDELITYKSET LIKUNNANOPETUKSELTA

Liikuntatunnin erityispiirteet?

Opettajan mahdollisuudet tukea se-kasvua?

Omat valmiudet tukea se-kasvua?

YHTEENVETO

Jäikö jotakin sanomatta?

Palautetta haastattelijalle

Liite 5. Käsitteiden määrittely

* Aktiivinen ja eläytyvä kuuntelu:

Mielekäs ja aktiivinen kuuntelukäyttäytyminen edellyttää vastaanottajan suuntautumista ja keskittymistä viestin lähettäjään. Kuuntelija tukee puhujaa elein ja ilmein sekä erilaisin ääntelyin kuten ahaa, niinkö. Eläytyvällä ja aktiivisella kuuntelulla tarkoitetaan puhujan viestin sisältämän tunnekokemuksen kuulemista ja sen toistamista omin sanoin. Eläytyvä kuuntelu edellyttää, että kuuntelija asettautuu kuunneltavan asemaan ja yrittää saada käsityksen hänen tunteistaan ja ajatuksistaan. Eläytyvän kuuntelun avulla puhuja saa tunteen, että hänen tunteensa ja ajatuksensa hyväksytään. Aktiivinen kuuntelu auttaa oppilasta ratkaisemaan itse ongelmansa. (Adams 1999, 61–62, 247–248; Gordon 2004, 96.)

* Ekosysteemiset menetelmät:

Systeemisen näkökulman mukaan ristiriidoissa kohdattavat ongelmat eivät johdu yksilöstä vaan liittyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Systeemisiä menetelmiä käyttämällä vuorovaikutusta pyritään muuttamaan siten, että ongelma ratkeaa. (Furman 1986, 1–2; Helenius 1994; Molnar & Linquist 1994, 8–9.) Ekosysteemisiä menetelmiä on useita, ja niiden välillä on vain pieniä eroja. Kasvattajan tulkinta ongelmaa aiheuttavasta käytöksestä vaikuttaa menetelmän valintaan. Menetelmät ohjaavat opettajaa näkemään oppilaiden heikkouksien ja puutteiden sijasta oppilaiden myönteisiä ja toimivia puolia. (Molnar & Linquist 1994, 16–23.)

* Minäviesti:

Minäviesteillä tarkoitetaan omasta puolesta puhumista. Minäviestien tarkoituksena on auttaa kuuntelijaa ymmärtämään puhujaa. Minäviesti ilmaisee rehellisesti ja johdonmukaisesti, mitä ihminen tuntee, ajattelee ja kokee. (Adams 1999, 54–55.) Ongelmaan tarttuvan minäviestin tärkeimmät osat ovat epätoivottavan käytöksen kuvaus, opettajan tunteet ja konkreettiset vaikutukset opettajaan. Opettaja siis kertoo oppilaalle, miten epätoivottu käytös vaikuttaa opettajan tunteisiin tai toimintaan. Minäviesti on tehokas tapa saada oppilas muokkaamaan käytöstään. Minäviesti ei yleensä aiheuta vastarintaa, sillä oppilas ei koe oloaan uhatuksi. (ks. Gordon 2004, 166–168, 174.)

* **Prososiaalisuus:**

Positiivisella sosiaalisella käyttäytymisellä eli prososiaalisella käyttäytymisellä tarkoitetaan toimintaa, joka edistää toisten ihmisten psyykkistä tai fyysistä hyvinvointia. Prososiaalinen käyttäytyminen voi olla esimerkiksi empatian ja sympatian osoittamista, ihmisten auttamista hätä- tai vaaratilanteissa sekä vapaaehtoistyötä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 87.) Prososiaalinen toiminta perustuu yksilön tuntemaan mielenkiintoon toista yksilöä kohtaan, toisen ihmisen huomioon ottamiseen (Telama & Polvi 1999). Käyttäytyäkseen prososiaalisesti yksilön on tunnistettava ja ymmärrettävä toisen yksilön toiveet ja tarpeet. Hän haluaa tuottaa, edistää tai ylläpitää toisen yksilön fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia (Telama & Polvi 1999). Kyky yhteistoimintaan, toisen huomioon ottaminen ja auttaminen sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen ovat prososiaalisen käyttäytymisen perusasioita (Telama & Polvi 1999).

Liite 6. Täydennyskoulutusten selitykset

* Lions Quest –koulutus:

Lions Quest –kasvatusohjelmien tarkoituksena on tukea kasvattajia, kun nämä auttavat lapsia ja nuoria käsittelemään päivittäin kohdattavia moninaisia haasteita. Ohjaajakoulutukset ovat kaksipäiväisiä ja niiden aikana kasvattajille annetaan tietoa ja harjoitusta kurssin toteuttamisesta oppilaille. Kolme tarjolla olevaa ohjelmaa on suunnattu eri ikäryhmille. Passi –ohjelma on tarkoitettu 13–17-vuotiaille ja sen sisältöalueita ovat turvallinen ja toimiva ryhmä, itsetunto, tunteet, väkivallan vastustaminen ja oma elämäni. (Lions Quest 2005.)

* Nuisku –ohjaajakoulutus:

Nuisku –ohjaajakoulutus antaa valmiudet toimia ohjaajana Nuisku- eli Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssilla. Se on laajuudeltaan kaksi opintoviikkoa. Koulutuksessa käydään läpi Nuisku -kurssin sisältö harjoituksineen ja harjoitellaan kurssin ohjaamista. Peruskoulu- ja lukioikäisille oppilaille suunnattu Nuisku -kurssi on toiminnallinen ja kestoltaan kaksikymmentäkahdeksan tuntia. Kurssilla käsitellään muun muassa omia tunteita ja arvoja, ystävyyttä ja perheen ihmissuhteita sekä tulevaisuuden suunnittelua. (Nuorten Keskus 2005.)