

HYNTTYYT YHTEEN –

**LIIKUNTARYHMÄN KIINTEYDEN KOKEMINEN JA HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN
PERUSKOULUN YHDEKSÄSLUOKKALAISILLA**

Hanna Kalanen & Arja Kekäläinen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu –tutkielma

Kesä 2004

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kalanen, H. & Kekäläinen, A. 2004. Hynttyyt yhteen – Liikuntaryhmän kiinteyden kokeminen ja häiriökäyttäytyminen peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. 82 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida liikuntaryhmän kiinteyttä. Selvitimme myös liikuntaryhmissä esiintyvää passiivista käyttäytymistä ja häiriökäyttäytymistä. Analysoimme liikuntaryhmän kiinteyden ja häiriökäyttäytymisen välistä yhteyttä.

Tutkimuskohteena oli 247 Varsinais-Suomen alueen kahden kunnan yhdeksäsluokkalaista oppilasta. Oppilaiden kokemaa kiinteyttä omaan koululiikuntaryhmäänsä tutkittiin kiinteydsmittarilla, joka laadittiin Carronin, Widmeyerin & Brawleyn (1985) kehittämän kiinteyden käsitteellisen mallin pohjalta. Häiriökäyttäytymistä selvitettiin kyselyn avulla, jonka laadimme Rahkosen (2003) ja Supapornin (2000) tutkimusten pohjalta.

Mittareiden validiteettia ja reliabiliteettia arvioitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimien, Cronbachin alfa-kertoimien ja faktorianalyysien avulla. Ryhmän kiinteyden kokemisen välisiä eroja luokiteltavissa muuttujissa analysoitiin t-testillä ja varianssianalyysillä. Häiriökäyttäytymisen esiintymistä kuvattiin keskiarvoin ja keskihajonnoin. Häiriökäyttäytymisen esiintymisen eroja sukupuolen ja liikuntanumeron mukaan analysoitiin t-testillä ja varianssianalyysillä. Kiinteyden kokemisen yhteyttä häiriökäyttäytymiseen tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimien avulla.

Kiinteyden kokemisella oli yhteyttä liikuntanumeroon, liikuntaharrastuneisuuteen ja koululiikunnan kokemiseen. Mitä parempi liikuntanumero oppilailla oli ja mitä positiivisemmin oppilaat suhtautuivat koululiikuntaan, sitä korkeammaksi he kokivat ryhmänsä kiinteyden. Lisäksi ilmeni, että oppilaat, joita koululiikunnassa julkisena olo haittasi, kokivat ryhmänsä kiinteyden alhaisemmaksi kuin muut. Kiinteyden kokemisella havaittiin myös olevan yhteyttä häiriökäyttäytymiseen. Mitä passiivisemmaksi oppilaat kokivat oman toimintansa ja mitä enemmän he arvioivat häiriökäyttäytymistä ilmenevän, sitä heikommaksi he kokivat ryhmänsä sekä sosiaalisen kiinteyden että tehtäväkiinteyden.

Liikunnanopetuksen tavoitteita ovat oppilaiden minäkäsityksen ja sosiaalisen kehittymisen tukeminen liikunnan avulla sekä liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen. Vertaisryhmällä on merkitystä yksilön kehitykselle. Tavoitteiden toteutumisen ja oppilaiden tulevaisuuden kannalta meidän tulisi tulevana liikunnanopettajana kiinnittää huomiota liikuntaryhmien sosiaaliseen ilmapiiriin ja pyrkiä edistämään ryhmien kiinteyttä.

Avainsanat: Ryhmädynamiikka, kiinteyden kokeminen, koululiikunta, häiriökäyttäytyminen, sosiaalinen ilmapiiri

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	RYHMÄ	8
	2.1 Ryhmädynamiikka	8
	2.2 Ryhmän kehittyminen.....	9
3	RYHMÄN TOIMINNAN TAVOITTEET	12
	3.1 Ryhmän toiminta	12
	3.2 Ryhmän kaksoistavoite	13
	3.2.1 Asiatavoite - perustehtävä	14
	3.2.2 Tunnetavoite - kiinteys	14
	3.2.3 Kiinteyden käsitteellinen malli	15
4	KIINTEYS RYHMIEN TOIMINNASSA.....	18
	4.1 Joukkueurheilu.....	18
	4.2 Muut tavoitteelliset ryhmät	18
	4.3 Kiinteyden häirtävaikutukset	19
5	RYHMÄILMIÖT JA KOULULIIKUNTA.....	21
	5.1 Liikuntaryhmä ja koululiikunnan kokeminen.....	21
	5.2 Opettaja ryhmän kiinteyden kehittäjänä	22
6	HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIIKUNTATUNNILLA	26
	6.1 Syitä häiriökäyttäytymiseen.....	27
	6.2. Ryhmädynaamisia näkökulmia häiriötilanteisiin	27

7	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	30
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
	8.1 Tutkimuksen kohderyhmä	32
	8.2 Käytetyt mittarit	33
	8.2.1 Kiinteysmittari	33
	8.2.2 Häiriökäyttäytymistä kartoittava kysely	34
	8.3 Aineiston kerääminen	35
	8.4 Analyysimenetelmät	35
9	LUOTETTAVUUS	36
	9.1 Kiinteysmittari	36
	9.1.1 Kiinteysmittarin validiteetti	36
	9.1.2 Kiinteysmittarin reliabiliteetti	37
	9.2.1 Häiriökäyttäytymiskyselyn validiteetti	40
	9.2.2 Häiriökäyttäytymiskyselyn reliabiliteetti	43
10	TULOKSET	45
	10.1 Ryhmän kiinteys sukupuolen, koulun, liikuntanumeron ja harrastuneisuuden mukaan	45
	10.2. Ryhmän kiinteys koululiikunnan kokemisen mukaan	47
	10.3 Häiriökäyttäytymisen esiintyminen	50
	10.4 Ryhmän kiinteyden kokemisen ja häiriökäyttäytymisen välinen yhteys	52
11	POHDINTA	54
	11.1 Tutkimuksen luotettavuudesta	54
	11.2 Kiinteyden kokemisesta	55
	11.3 Häiriökäyttäytymisestä sekä sen yhteyksistä kiinteyden kokemiseen	58

11.4 Pedagogisia johtopäätöksiä.....	59
11.5 Jatkotutkimusaiheita	61
LÄHTEET	62
LIITTEET	67

1 JOHDANTO

Koululiikunta on ainoa organisoidun liikunnan muoto, johon jokainen osallistuu elämänsä aikana. Koululiikunnasta saaduilla kokemuksilla on väistämättä merkitystä sille, miten yksilöt myöhemmin asennoituvat liikuntaan ja omaksuvat terveelliset elämäntavat. Tällöin liikunnanopetuksessa tulisi ottaa huomioon yksilölliset kehitysmahdollisuudet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Todellisuutta on kuitenkin myös se, että henkilökohtaiseen liikuntaneuvontaan ei koulussa aina ole aikaa. Liikunnanopetuksen kohteena on yksilöistä koostuva ryhmä. Ryhmän vaikutus yksilön oppimis- ja liikuntakokemuksille on merkittävä, etenkin puhuttaessa nuorista, joille vertaistensa tuki on tärkeää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnanopetuksen on korostettava yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. Oppilaan tulisi oppia toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Liikuntaryhmällä, kuten muillakin koulun oppimisryhmillä on yhteisiä oppimistavoitteita. Liikuntatunnin erilaiset oppimistehtävät vaativat usein oppilaiden keskinäistä yhteistyötä. Sosiaalisten taitojen merkitys korostuu, kun oppilaat oppivat myös toisiltaan. Jotta ryhmä pystyy toimimaan yhdessä ja vielä tavoitteiden suunnassa, tulisi ryhmän olla yhtenäinen. Ryhmän jäsenien on tunnettava vetovoimaa ryhmää ja sen jäseniä ja tavoitteita kohtaan. Monet liikuntalajit ovat ryhmälajeja, mutta silti oppilaat saattavat toimia rinnakkain tai jopa hyvin itsekkäästi (Topping 1992). Jos oppilas tuntee ryhmän ja sen toiminnan vastenmieliseksi, hän ei välttämättä toimi tavoitteiden suunnassa. Ryhmän yhtenäisyys eli kiinteys on siis merkittävä osa oppimisilmapiiriä (Schmuck & Schmuck 1997, 105).

Oppimistapahtuman pohjana on ryhmän jokaisella jäsenellä oltava turvallisuuden tunne. On vallittava luottamus siitä, että kenenkään minuutta ei loukata. Luottamus on oltava opettajan ja oppilaan välillä sekä myös oppilaiden keskinäisissä suhteissa. (Aalto 2002, 4-7.) Liikunta on kouluaineena sellainen, missä jokainen joutuu oman kehonsa kanssa esille eikä ole mahdollisuutta piiloutua pulpetin taakse. Myös tästä syystä on tärkeää, että liikuntaryhmässä pyrittäisiin edistämään turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä. Ilman tällaista ilmapiiriä oppilas ei uskalla yrittää ja epäonnistua, mikä olisi oppimisprosessin kannalta tärkeää. (Kahila 1994, 152.) Oppilas saattaa sitä vastoin turvautua erilaisiin minuutta suo-

jaaviin puolustusmekanismeihin. Tämä voi näkyä esimerkiksi passiivisuutena ja työrauhaa häiritsevänä käyttäytymisenä. Filosofin Spinozan näkemyksen mukaan jokainen yksilö on luonnostaan aktiivinen ja elämänhaluinen. Jokaisella on tahto kehittää itseään, toteuttaa fyysisiä ja henkisiä mahdollisuuksiaan ja näin lisätä elinvoimaansa. Tuo pyrkimys ei onnistu usein sen vuoksi, että onnettomat olosuhteet pääsevät tukahduttamaan luonnollisen aktiivisuuden. Spinozaa siteeraten: ”Kukaan ei laiminlyö elinvoimansa kehittämistä, elleivät hänen luonnolleen ulkoiset ja vastakkaiset syyt voita häntä.” (Pietarinen 1995, 23.)

Tutkimuksemme avulla haluamme kehittää omaa ammatillista kasvuamme perehtymällä ryhmässä esiintyviin ilmiöihin. Liikunnanopettajan työn suurimpia haasteita on mielestämme havainnoida ja ymmärtää liikuntaryhmässä ilmeneviä sosiaalisia tilanteita sekä reagoida niihin oikeanlaisilla ohjausteilla. Tulevina liikunnanopettajina meidän tulisi tiedostaa mahdollisuutemme vaikuttaa liikuntaryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin ja sitä kautta oppimiseen ja myönteisiin koululiikuntakokemuksiin. Tärkeimmät opettajan tekemät päätökset voivat liittyä siihen, pitäisikö tuntia jatkaa ennalta tehtyjen suunnitelmien mukaisesti vai pysähtyä käyttämään aikaa sellaisiin tilanteisiin, joiden selvittäminen voi olla oppilaiden tulevaisuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Oikeanlaisten ohjaustekojen avulla voimme myös vaikuttaa työrauhaan ja sitä kautta sekä oppilaiden että omaan jaksamiseen ja hyvinvointiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on analysoida liikuntaryhmän kiinteyttä. Tässä tutkimuksessa kiinteydellä tarkoitetaan ryhmän jäsenen tuntemaa vetovoimaa ryhmäänsä kohtaan sekä ryhmän jäsenen tuntemuksia ryhmänsä yhtenäisyydestä. Lisäksi selvitämme liikuntaryhmissä esiintyvää passiivista käyttäytymistä ja häiriökäyttäytymistä. Analysoimme myös liikuntaryhmän kiinteyden ja häiriökäyttäytymisen välistä yhteyttä. Kiinteyks on ryhmäprosessin aikana syntyvä ilmiö ryhmässä ja ryhmän perustehtävän suorittamisen väline eikä suinkaan itseisarvo (Himberg & Jauhiainen 1998, 107; Niemistö 2002, 34). Tätä ajatusta voidaan pitää tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimuskohteena on Varsinais-Suomen alueen kahden kunnan yhdeksäsluokkalaisia oppilaita (N=247). Oppilaiden kokemaa ryhmänsä kiinteyttä tutkitaan kiinteyksmittarilla, joka on laadittu Carronin, Widmeyerin & Brawleyn (1985) kehittämän kiinteyden käsitteellisen mallin pohjalta. Häiriökäyttäytymistä selvitetään kyselyn avulla, jonka laadimme Rahkosen (2003) ja Supapornin (2000) tutkimusten pohjalta.

2 RYHMÄ

Tutkimuksen näkökulma on sosiaalipsykologinen. Sosiaalipsykologia tutkii mm. ihmisten välisiä suhteita ja niiden vaikutusta yksilöön ja ryhmään. Lisäksi tutkimusalueeseen kuuluu ryhmien rakenteiden ja säännönmukaisuuksien tutkiminen. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 8-11; Himberg & Jauhiainen 1998, 191-192.) Tutkimuksen pääkäsite on ryhmä. Tässä tutkimuksessa ryhmästä puhuttaessa käytetään sosiaalipsykologista näkökulmaa, jolloin ryhmän muodostavat henkilöt, joiden välillä on sosiaalista vuorovaikutusta ja joiden välille kehittyi sosiaalisia suhteita. Lisäksi ryhmän jäsenet tiedostavat, keitä ryhmään kuuluu ja kokevat myös itse kuuluvansa ryhmään. Ryhmällä on myös yhteinen tavoite, ryhmäsuhteet ja ryhmädynamiikka. (Himberg & Jauhiainen 1998, 99; Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 146; Niemistö 2002, 16-17.)

2.1 Ryhmädynamiikka

Ryhmää parhaiten kuvaava tunnusmerkki on dynamiikka. Jo ryhmän muotoutumisesta lähtien ryhmän jäsenten välillä vaikuttavat monenlaiset voimat ja tunteet. Ryhmätutkimuksen klassikko Kurt Lewin (1951) esittää kentäteoriassaan yksilön dynaamisen kentän ja ryhmätilanteen dynaamisen kentän välisen yhteyden. Yksilön käyttäytyminen tilanteissa koostuu persoonallisuuden ja ympäristön yhteisvaikutuksesta. Lewin kutsuu yksilön dynaamista kenttää myös elämäntilaksi, joka on hetkellinen, ihmisen toiminnasta heijastuva psykologinen tila. Se kertoo, mikä yksilölle on juuri siinä hetkessä ja tilanteessa merkityksellistä. Ryhmätilanteen dynaamisessa kentässä yksilöiden jatkuvassa muutoksessa olevat elämäntilat ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Jokainen tulkitsee ryhmätilanteita omasta elämäntilastaan käsin. Merkitykset, joita yksilö tilanteille antaa muuttaa hänen elämäntilansa ja sitä kautta myös ryhmätilanne muuttuu. Syntyy siis erilaisia syysuhdeketjuja, joissa jäsenten muuttuvat elämäntilat ja tilanteen tapahtumat vaikuttavat koko ajan toisiinsa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29-34.)

Ryhmän dynaamisen luonteen vuoksi ryhmässä tapahtuvia ilmiöitä on vaikea ymmärtää ja tulkita. Ryhmädynamisessa tarkastelussa havainnointiyksikkönä ovat ”ihmiset tilanteessa”. Silloin päähuomio on yksilöiden toiminta tilanteessa. Pyritään ymmärtämään, miten

joku ryhmän jäsen toimii tietyssä ryhmätilanteessa, mihin hän pyrkii ja miten hän toiminnallaan vaikuttaa muihin jäseniin ja koko ryhmään. Ryhmän ohjaajan tehtävä on säädellä ryhmädynamiikkaa siten, että ryhmän toiminta olisi tehokasta ja etenisi tavoitteiden suuntaisesti. Tämä edellyttää sitä, että ohjaajan on samanaikaisesti kyettävä tarkkailemaan: 1) Ryhmän toimintaa kokonaisuutena 2) yksilöiden toimintaa elämäntiloissaan sekä 3) näiden välistä vuorovaikutusta. Ryhmän tapahtumien ymmärtäminen vaatii ohjaajalta hyvää tilanetaajua ja kykyä havainnoida ja eritellä ryhmädynamiikkaan vaikuttavia tekijöitä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29-34; Himberg & Jauhiainen 1998, 113-116.)

On esitetty, että kouluissa tulisi käyttää entistä enemmän oppilaita aktivoivaa ryhmätyöskentelyä työtapana. Tällöin pitäisi tarkasti miettiä, mitä ryhmä käsitteenä tarkoittaa. Ryhmäksi muodostuminen vaatii tietoista työskentelyä ja aikaa rakentaa ryhmää yhteistoimintakykyiseksi ja toimintaa yhteisöllisyyden ja ryhmätyöskentelyn periaatteiden mukaiseksi. Tässä prosessissa ryhmän ohjaaja on merkittävässä roolissa havainnoimassa ja säätelemässä ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja ryhmän dynamiikkaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 43-44; Schmuck & Schmuck 1997, 2.) Jotta ryhmä tulisi toimivaksi, sille on annettava oma aikansa muodostumisvaiheiden läpi käymiseen. Koululuokka ei automaattisesti muodosta ryhmää, vaan sen ryhmäytymistä on tuettava ja sille on annettava aikaa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 98-99.)

2.2 Ryhmän kehittyminen

Ryhmän toiminnan onnistuminen edellyttää, että ryhmän prosessi etenee tavoitteiden suuntaisesti. Ryhmän prosessin muodostaa jatkuva tasapainottelu ryhmän tarpeiden ja tavoitteiden välillä. Ryhmän prosessia hidastaa ryhmädynamiikassa tapahtuvat muutokset, jotka estävät prosessin etenemistä. Muutoksen voi aiheuttaa esimerkiksi uuden oppilaan tulo ryhmään tai jonkun oppilaan pyrkimys toteuttaa omia tavoitteitaan ryhmän kustannuksella. Prosessi voi myös hajaantua niin, että ryhmässä näkyy kyllä toimintaa, mutta se ei ole yhtenäistä. Yhteisen kokemisen pohja on tällöin poissa. Liikuntatunnilla tämä näkyy siten, että jotkut tekevät annettua tehtävää, mutta toiset kyllästyvät nopeasti ja alkavat jutella keskenään. (Himberg & Jauhiainen 1998, 140-141; Rovio 2003.) Esimerkiksi palloilulajit vaativat yhteistyöskentelyä, mutta kuitenkin saatetaan työskennellä vain rinnakkain tai joskus jopa varsin itsekkäästi (Topping 1992).

Ryhmän prosessi muodostuu useiden muuttuvien tilanteiden dynamiikasta eli *muutosprosessista* sekä vaiheittaisesta etenemisestä kohti yhteistä toiminnan tarkoitusta eli *kehitysprosessista*. Kehitysprosessi rakentuu useista muutosprosesseista. (Himberg & Jauhiainen 1998, 140-141; Rovio 2003.) Muutosprosessin aikana ryhmä kohtaa *tehtävä- ja prosessiongelmiä*. Liikuntatunneilta löytyy useita esimerkkejä tehtäväongelman kohtaamisesta. Ne liittyvät siihen tehtävään, jonka toteuttamista varten ryhmä on perustettu ja siihen, minäkalaiset toimintaedellytykset ryhmä on ympäristöltään saanut. Jokin liikuntatunnilla harjoitettava tehtävä voi olla esimerkiksi huonosti ohjeistettu tai tasoltaan liian vaikea. Tehtäväsuorituksen vaatimukset synnyttävät liikuntaryhmän jäsenissä suorituspainetta esimerkiksi silloin, kun oppilas ei ymmärrä tangon askelkuviota tai ei hahmota karttamerkkejä luonnossa. Suorituspainesta syntyvät jännitykset ja ahdistuksen tunteet haittaavat järkevää toimintaa ja tuottavat turvattomuutta. Tehtäväongelmien ratkaiseminen vie kehitysprosessia eteenpäin, mutta sen ratkaisematta jättäminen aiheuttaa prosessiongelmiä. Prosessiongelma liittyy ryhmäsuhteisiin ja luokan ilmapiiriin. Ryhmän jäsenet yrittävät luonteenomaisella tavallaan välttää syntyvää ahdistusta. Tällainen reaktio saattaa johtaa siihen, että oppilaat eivät puhu toisilleen, tekevät yhteistyötä vain tietyin ehdoin tai kieltäytyvät siitä jopa kokonaan. Prosessiongelma aiheuttaa yhä enemmän turvattomuutta ja epävarmuutta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 142-145; Rovio 2003.)

Ryhmäprosessien tuntemus auttaa opettajaa ymmärtämään ryhmän erilaisia reagoitintapoja, joita kutsutaan ryhmätason puolustusmekanismeiksi. Niitä ryhmä käyttää suojautuakseen tehtäväsuorituksen synnyttämästä suorituspainesta. *Pakenevassa ryhmässä* oppilaat vetäytyvät tilanteesta, *taistelevassa ryhmässä* oppilaat kapinoivat ahdistusta vastaan, *riippuvassa ryhmässä* oppilaat vetoavat ulkopuoliseen asiaan ja *parinmuodostusryhmässä* oppilaat hakevat tukea toisistaan muodostamalla pareja. (Bion 1979, 47-59; Rovio 2003, 171.) Oppilaiden vastahakoisuus ja negatiivinen asennoituminen voi liittyä ryhmän kehitykseen. Opettajan tulee tällöin ymmärtää, ettei tällainen käyttäytyminen ole tarkoitettu henkilökohtaisesti opettajaa vastaan. (Hovelynck & Vanden Auweele 1999; Schmuck & Schmuck 1997, 3-5.)

Muutosprosesseissa vastaantulevista ongelmista selviydytään pysähtymällä tutkimaan tunteita, joita ryhmän jäsenillä esiintyy ja pyrkimällä keskustelemaan tuntemuksista avoimesti (Schmuck & Schmuck 1997, 3). Muutosprosesseista aiheutuvien konfliktien ja jännitysten

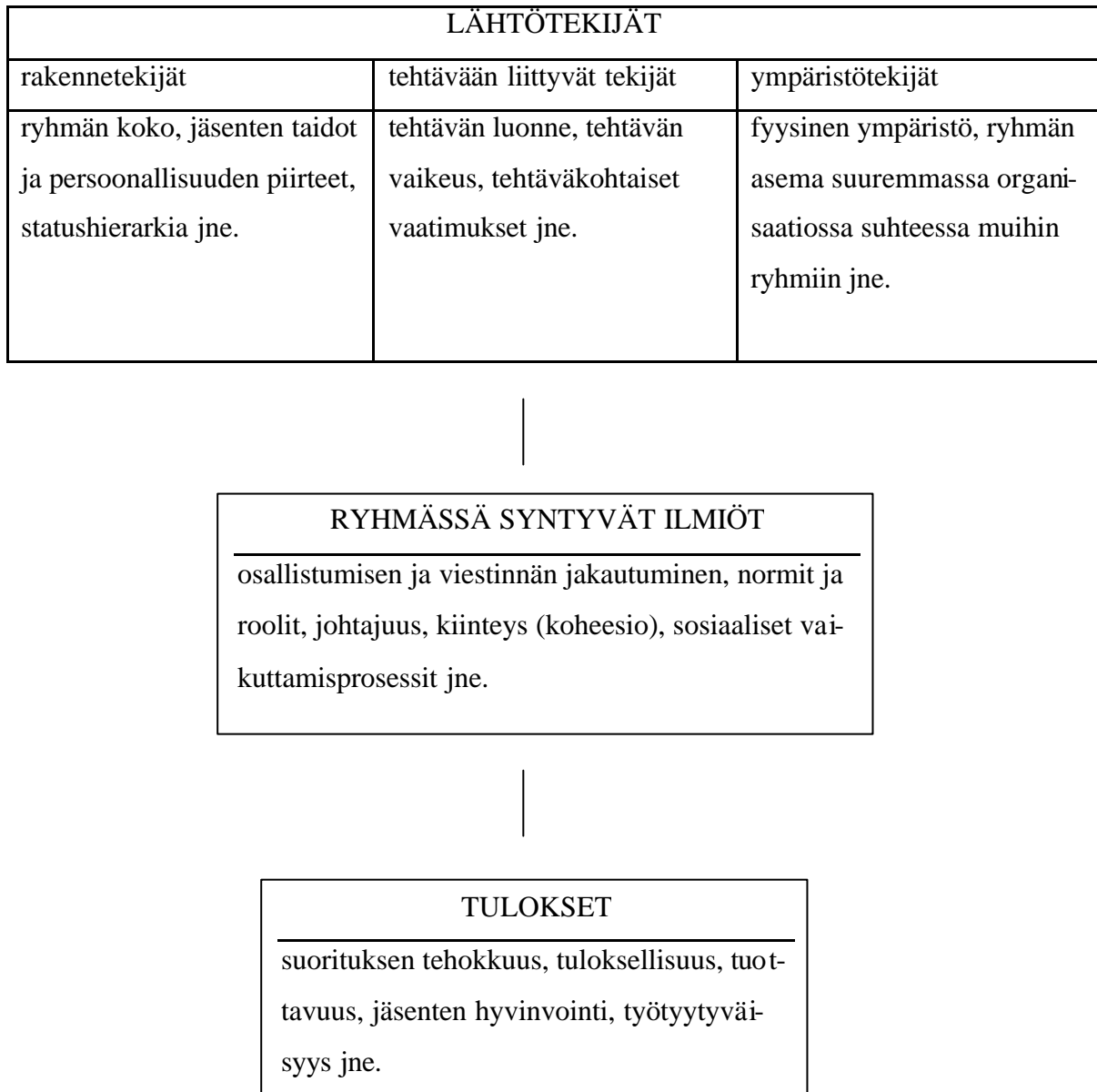
purkaminen vapauttaa ryhmän luovuutta ja energiaa kohti tavoitteen suuntaista toimintaa. Ryhmä pääsee näin kehitysprosessin vaiheissa eteenpäin. (Himberg & Jauhiainen 1998, 144-145; Niemistö 2002, 179-180; Schmuck & Schmuck 1997, 21.)

Kehitysprosessin vaiheita on kuvattu Tuckmanin (1965) jaon mukaan muotoutumis-, kuohunta-, normittamis- ja toteuttamisvaiheella sekä lopetusvaiheella. Ryhmän kehitysvaiheet ovat peräkkäisiä. Kun yksi vaihe on onnistuneesti läpikäyty, ryhmä siirtyy seuraavaan vaiheeseen. Kunkin kehitysvaiheen läpikäymiseen kulunut aika vaihtelee ryhmäkohtaisesti. Toinen ryhmä siirtyy nopeasti muotoutumisvaiheesta kuohuntavaiheeseen, kun taas toisen ryhmän jäsenet tarvitsevat huomattavasti enemmän aikaa totutellakseen toisiinsa. Ryhmän on käytävä läpi eri kehitysvaiheet, jos sen toiminnan halutaan olevan tavoitteiden mukaista. (Carron & Hausenblas 1998, 116.) Toteuttamisvaiheessa ryhmän jäsenet ovat oppineet ratkaisemaan sisäisiä ongelmia, ja keskinäiset suhteet tukevat tehtävän suorittamista (Himberg & Jauhiainen 1998, 146).

3 RYHMÄN TOIMINNAN TAVOITTEET

3.1 Ryhmän toiminta

Helkama, Myllyniemi ja Liebkind (1998, 258-259) ovat jaotelleet ryhmän toimintaan vaikuttavat tekijät *lähtötekijöihin ja ryhmässä syntyviin ilmiöihin* (kuvio 1). Lähtötekijät on jaettu kolmeen luokkaan: Rakennetekijät, tehtävään liittyvät tekijät ja ympäristötekijät. Rakennetekijät koostuvat mm. ryhmän koosta, jäsenistä ja heidän ominaisuuksistaan sekä virallisista roolirakenteista. Tehtävään liittyvät tekijät kertovat tehtävän luonteesta, vaikeudesta ja vaatimuksista, joita tehtävä ryhmän jäsenille asettaa. Lähtötekijöihin kuuluu vielä ympäristötekijät, jotka koostuvat ryhmän fyysisestä ympäristöstä sekä ryhmän asemasta suuremmissa organisaatioissa suhteessa muihin ryhmiin. Nämä lähtötekijät yhdessä vaikuttavat ryhmässä syntyviin ilmiöihin, joita ovat esimerkiksi normit ja roolit, johtajuus, kiinteys ja viestintärakenne. Kuviossa *tulokset* kertovat ryhmätyöskentelyn tehokkuudesta, tuloksellisuudesta, jäsenten hyvinvoinnista ja työtyytyväisyydestä ryhmässä. Ei voida kuitenkaan otaksua mallin olevan niin yksiselitteinen, että lähtötekijät määräisivät ryhmässä syntyvät ilmiöt ja ryhmäilmiöt puolestaan määräisivät ryhmän tulokset. Ryhmäilmiöiden syy-seuraussuhteita on vaikea puhtaasti osoittaa. Malli kertoo havainnollisesti ryhmätyöskentelyn ongelmakentän mutkikkuuden ja esitetyistä yksinkertaistuksistaan huolimatta se tarjoaa suhteellisen käyttökelpoisen kehyksen tämän ongelmakentän analyysille. (Helkama ym. 1998, 258-259.) Esimerkiksi ryhmän kiinteys on dynaaminen ilmiö, joka on pikemminkin kehämäisessä vuorovaikutuksessa muiden ryhmäilmiöiden kanssa, kuin selkeässä syy-seuraussuhteessa (Landers, Wilkinson, Hatfield & Barber 1982).

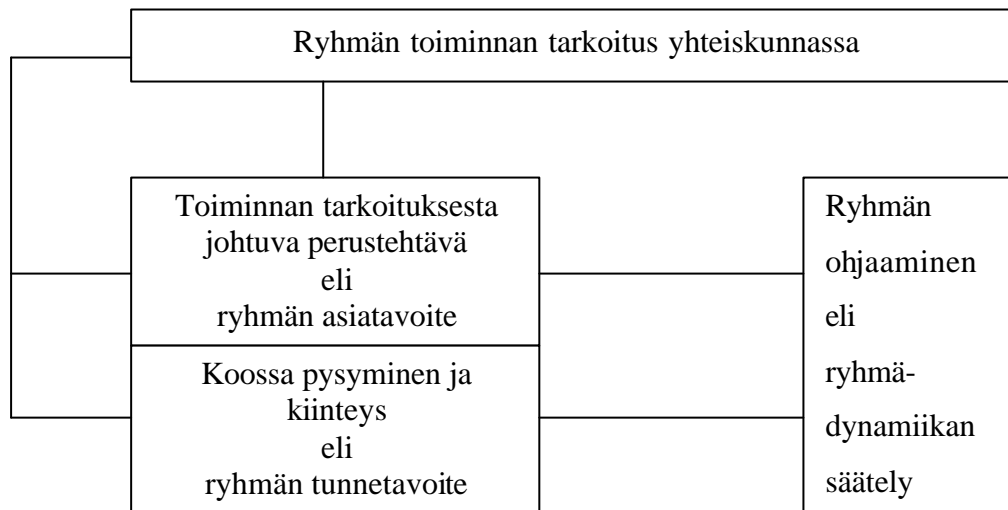


KUVIO 1. Ryhmätyöskentelyn tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä, muokattu Helkaman ym. (1998, 258) mukaan.

3.2 Ryhmän kaksoistavoite

Toimintansa tarkoitusta toteuttaessaan ryhmän on pyrittävä samanaikaisesti kahteen päämäärään (kuvio 2). Toinen näistä päämääristä on ryhmän toiminnan tarkoituksesta johtuva perustehtävä eli asiatavoite. Toinen päämääristä käsittää ryhmän kiinteiden ja toimintakyvyn eli ryhmän tunnetavoitteen. Nämä kaksi tavoitetta ovat ryhmässä läsnä oleva erottamaton kokonaisuus. Ryhmän perustehtävän suorittamisen tehokkuus riippuu ryhmän koossa

pysymisestä ja kiinteydestä eli siitä, kuinka hyvin ryhmä saavuttaa tunnetavoitteensa. Kiinteyden taas puolestaan riippuu ryhmän jäsenten keskinäisistä suhteista, mutta myös jäsenten tyytyväisyydestä ryhmän perustehtävän suorittamiseen. Monet opiskeluryhmien heikot tulokset ja heikko toiminnan laatu johtuu siitä, ettei kaksoistavoitetta ymmärretä, eikä ryhmän toimintakykyyn ja kiinteyteen kiinnitetä tarpeeksi huomiota. (Himberg & Jauhiainen 1998, 101-102.)



KUVIO 2. Ryhmän kaksoistavoite (Himberg & Jauhiainen, 1998, 101)

3.2.1 Asiataavoite - perustehtävä

Jokaisella ryhmällä on perustehtävänsä eli tarkoitus, jonka takia sen jäsenet kokoontuvat yhteen. Koulun liikuntaryhmän perustehtävä on oppia liikuntatietoja ja –taitoja sekä omakseen liikunnan avulla psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin liittyviä asioita. Tarkemmin liikuntaryhmän perustehtävän voi johtaa suoraan kunkin vuosiluokan opetussuunnitelmasta. Ryhmän toiminnan tavoitteet siis ohjautuvat ryhmän perustehtävästä käsin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Rovio 2003.)

3.2.2 Tunnetavoite - kiinteyden

Kiinteydestä käytetään tässä tutkimuksessa samassa merkityksessä sanaa koheesio. Koheesio tulee latinankielisestä sanasta cohaesus, joka tarkoittaa liimautumista ja kiinnitarttumista (Carron & Hausenblas 1998, 227). Koheesio eli kiinteyden perustuu vetovoimaan. Ryhmän

kiinteys on kaikkien niiden tekijöiden summa, jotka vaikuttavat ryhmän jäsenen pysyä ryhmässä (Johnson & Johnson 1991, 462). Tarkemmin sanottuna se on yhteisvaikutusta siitä, kuinka paljon ryhmän jäsenet tuntevat vetovoimaa toisiaan ja toisaalta taas ryhmän tehtävää ja toimintaa kohtaan. Näin ollen kiinteys on ilmiönä *moniulotteinen*. (Carron, Brawley & Widmeyer 1998; Himberg & Jauhiainen 1998, 105.) Carronin ym. (1998, 213-214) mukaan kiinteydellä tarkoitetaan ”dynaamista prosessia, joka ilmenee ryhmän pyrki- myksenä pysyä koossa ja yhtenäisenä suorittaessaan perustehtävää. Se näkyy myös tyyty- väisyyden kokemuksina siitä, että ryhmä tyydyttää jäsentensä tunnetarpeita”. Kiinteyden perusominaisuuksiin kuuluu edellä mainitun moniulotteisuuden lisäksi kolme muuta omi- naisuutta. Kiinteys on myös *dynaaminen* ilmiö. Kiinteyden taso vaihtelee niin, että aiem- min kiinteä ryhmä ei välttämättä ole sitä tulevaisuudessa. Kuitenkaan kiinteys ei ole niin vaihtuva ilmiö kuin tila (engl. state). Kiinteyden kolmas tyypillinen ominaisuus on *instru- mentaalisuus*. Jokaisella ryhmällä on tarkoitus eli perustehtävä, jonka vuoksi sen jäsenet kokoontuvat yhteen. *Affektiivisuus* on kiinteyden neljäs ominaisuus, jolla tarkoitetaan ryh- män jäsenten sosiaalisia suhteita. Ryhmän eliniän aikana jäsenten välille kehittyy tunne- tauksia, jotka vaikuttavat sosiaalisten suhteiden muotoutumiseen. Yhtäläillä sosiaaliset suhteet voivat olla jo olemassa heti aluksi. (Carron ym. 1998, 213-214.)

3.2.3 Kiinteyden käsitteellinen malli

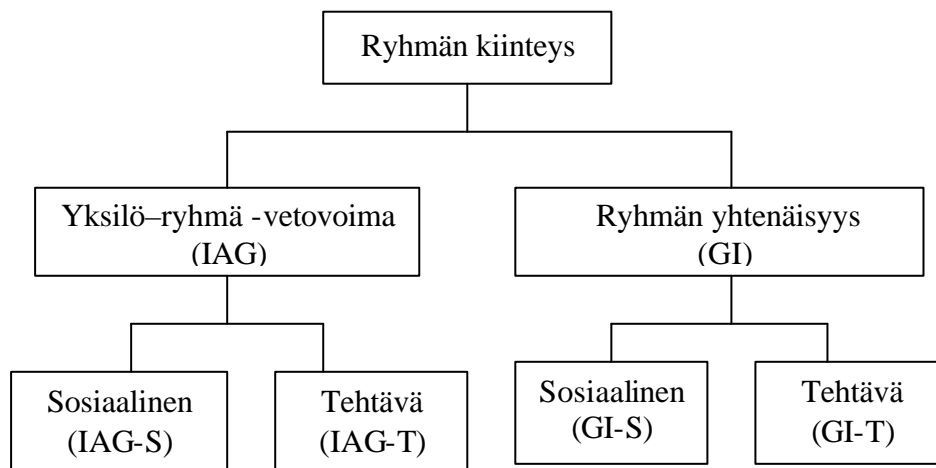
Carron, Widmeyer ja Brawley (1985) kehittivät kiinteyden käsitteellisen mallin (kuvio 3). Malli nojaa kolmeen perusolettamukseen. Ensimmäinen olettamus perustuu sosiaalisen kognition teoriaan, jonka mukaan ryhmän jäsenet pystyvät havainnoimaan ryhmän henki- löitä ja tulkitsemaan ryhmässä tapahtuvia tilanteita. Näin kiinteyttä voidaan mitata ryhmän jäsenten tekemien havaintojen pohjalta. Toisen olettamuksen mukaan ryhmän havainnoi- nissa on kohteena sekä yksilö että ryhmä. Yksilönäkökulmassa jäsen arvioi sitä, kuinka hyvin ryhmä tyydyttää hänen tarpeitaan eli kuinka paljon ryhmä vetää häntä puoleensa. Ryhmänäkökulmassa yksilö arvioi ryhmää kokonaisuutena; kuinka yhtenäinen ja sitoutu- nut ryhmä on toiminnassaan. Kolmannessa olettamuksessa ryhmän havainnoinnissa tulee erottaa myös kaksi eri orientaatiomuotoa. Jäsen orientoituu ja motivoituu ryhmän toimin- taan ryhmän perustehtävän, mutta myös ryhmän sosiaalisten suhteiden kautta. Lisäksi jäsen havainnoi ryhmän kokonaisuutta näistä kahdesta ulottuvuudesta käsin, eli hän arvioi, kuin-

ka yhtenäinen ryhmä on suorittaessaan perustehtävää sekä millaiset ryhmän sosiaaliset suhteet ovat. (Carron ym. 1998, 216-217.)

Kiinteyden käsitteellisen mallin (kuvio 3) mukaan kiinteys jakaantuu kahteen pääluokkaan: 1) Yksilön tuntema vetovoima ryhmää kohtaan (Individual Attractions to the Group) ja 2) Ryhmän yhtenäisyys eli integraatio (Group Integration). Kumpaakin pääluokkaa tarkastellaan sosiaalisesta- ja tehtävälouottuvuudesta. Malliin muodostuu neljä aladimensiota, joiden näkökulmasta ryhmän kiinteyttä voidaan arvioida:

- 1) Minä-sosiaalinen (Individual Attractions to the Group-Social): Ryhmän jäsenen tuntema vetovoima ryhmää ja sen jäseniä kohtaan.
- 2) Minä-tehtävä (Individual Attractions to the Group-Task): Ryhmän jäsenen tuntema vetovoima ryhmän tehtävää ja tavoitteita kohtaan.
- 3) Ryhmä-sosiaalinen (Group Integration-Social): Ryhmän jäsenen tuntemukset ryhmän yhtenäisyydestä ja sosiaalisista suhteista.
- 4) Ryhmä-tehtävä (Group Integration-Task): Ryhmän jäsenen tuntemukset ryhmän yhtenäisyydestä tehtävän suorittamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa.

(Carron ym. 1998, 217; Carron ja Hausenblas 1998, 240-241; Carron ym. 1985.)



KUVIO 3. Ryhmän kiinteyden käsitteellinen malli, muokattu Carron ym. (1985) mukaan.

Ryhmän kiinteyden *tehtävälouottuvuus* muodostuu Carronin ym. (1985) kiinteyden käsitteellisen mallin mukaan ryhmän jäsenen tuntemasta vetovoimasta ryhmän tehtävää ja tavoitteita kohtaan sekä ryhmän jäsenen tuntemuksista ryhmän yhtenäisyydestä tehtävän

suorittamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Kiinteyden *sosiaalinen ulottuvuus* taas muodostuu ryhmän jäsenen tuntemasta vetovoimasta ryhmää ja sen jäseniä kohtaan sekä ryhmän jäsenen tuntemuksista ryhmän yhtenäisyydestä ja sosiaalisista suhteista.

Sosiaalinen kiinteys voidaan käsittää myös tarkoittavan turvallisuuden tunteita ryhmässä. Turvallisuus on yksilön tai ryhmän tila, jossa on mahdollisimman vähän sellaisia ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat synnyttää pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunnetta. Syvimmillään turvallisuus ei kuitenkaan ole vain sitä, että minuuden uhkat ovat poissa, vaan myös selvää tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta. (Aalto 2000, 15.) Turvallisessa ryhmässä rakentuu hyvä pohja tunneällyn ja vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Nykyään oppiminen on muuttunut opettajajohtoisesta tiedonsiirrosta vuorovaikutustapahtumaksi, jossa oppija on oppimisen subjekti. Turvallinen ryhmä toimii mielipiteiden ja tunteiden ilmaisun sekä luovuuden lähtökohtana. Turvallisessa ryhmässä uskalletaan tehdä virheitä, jotka ovat oppimisen kannalta tärkeitä. Panostamalla hyvien ryhmien rakentamiseen tuetaan nuorten oppimista ja kehitystä omiksi itsekseen. Onhan opetussuunnitelmassa tavoitteena tiedollisen oppimisen lisäksi myös tunneällyn ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. (Aalto 2000, 24.)

4 KIINTEYS RYHMIEN TOIMINNASSA

4.1 Joukkueurheilu

Ryhmän koheesiota on tutkittu laajalti liikunnassa ja urheilussa. Pääasiassa koheesiota on tutkittu joukkueurheilussa. Kiinteyden on havaittu olevan yhteydessä useisiin eri tekijöihin. Tekijät liittyvät ympäristöön, yksittäisiin ryhmän jäseniin, ryhmän johtajaan tai joukkueeseen. (Carron & Hausenblas 1998, 245-258.) Kiinteyden on havaittu edistävän mm. ryhmän normien noudattamista (Shields, Bredemeier, Gardner & Boston 1995), vastuunkantamista (Brawley, Carron & Widmeyer 1987), harjoittelun intensiteettiä (Prapavessis & Carron 1997) ja ryhmää häiritsevien ja hajottavien tekijöiden käsittelemistä (Brawley, Carron & Widmeyer 1988). Ryhmän kiinteyden kokemisessa ei sukupuolten välillä ole havaittu olevan eroa (Neva & Pesonen 1995; Widmeyer ja Martens 1978). Huippu-urheilussa joukkueen koheesio ja toiminta painottuvat tehtäväkoheesio ja harrastelijajoukkueilla sosiaalisen koheesio ympärille (Carron, Widmeyer & Brawley 1988). Lisäksi on havaittu, että kiinteyteen ovat yhteydessä mm. ryhmän pieni koko (Widmeyer, Brawley & Carron 1990), ryhmän jäsenten osallistuminen tavoitteenasetteluun (Brawley, Carron & Widmeyer 1993; Holt & Sparkes 2001) sekä demokraattinen ja osallistuva valmentajan käyttäytyminen (Westre & Weiss 1991).

4.2 Muut tavoitteelliset ryhmät

Tutkimuksia on tehty myös muiden tavoitteellisten liikuntaryhmien kiinteydestä. Ryhmän koon on havaittu olevan yhteyksissä kiinteyteen myös harrasteryhmissä. Pienissä ryhmissä (alle 20 jäsentä) on havaittu olevan korkeampi kiinteyden kuin suurissa ryhmissä (yli 40 jäsentä) (Carron & Spink 1995; Wheelan & McKeage 1993). Kiinteyden on todettu olevan yhteydessä ryhmän jäsenten poissaoloihin ja myöhästymisiin. Ryhmän jäsenet, jotka tunsivat liikuntaryhmänsä kiinteäksi, olivat vähemmän poissa ja tulivat useammin ajoissa paikalle kuin henkilöt, jotka eivät kokeneet vetovoimaa ryhmää kohtaan (Spink & Carron 1992).

Johnson ja Johnson (1991, 464-465) totesivat, että mitä kiinteämpiä ryhmät olivat, sitä yhteistyökykyisemmin ne toimivat tavoitteen suunnassa ja sitä kyvykkäämpiä ne olivat ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia ryhmässä. Koheesion kasvaessa ryhmän jäsenet sitoutuvat ryhmän tavoitteeseen, hyväksyvät annetut tehtävät ja roolit ja noudattavat ryhmän normeja. Lisäksi korkean kiinteyden omaavien ryhmien jäsenet kommunikoivat keskenään useammin. Vuorovaikutus on ystävällistä, yhteistyöhaluista ja demokraattista. Kiinteissä ryhmissä jäsenet tuntevat olonsa turvalliseksi. Kiinteän ryhmän jäsenet tuntevat saavansa hyväksyntää, mikä on äärimmäisen tärkeä asia minkä tahansa ryhmän jäsenelle. (Johnson & Johnson 1991, 464-465.) Haertel, Walberg ja Haertel (1981) osoittivat tutkimuksessaan, että oppilaiden paremmat sekä sosiaalisaffektiiviset että kognitiiviset oppimistulokset olivat yhteydessä ryhmän korkeaan koheesioon ja positiivisiin sosiaalisiin suhteisiin.

4.3 Kiinteyden haittavaikutukset

Sosiaalipsykologiassa on tutkittu myös ryhmän kiinteyteen liittyviä haittavaikutuksia. Niitä ovat konformismi, joukkoharha, ryhmäajattelu, polarisaatio, vapaamatkustaminen ja deindividuaatio. Vaikka kiinteyden on ryhmän toimintakyvylle välttämätöntä, se synnyttää ryhmässä painetta yhdenmukaisuuteen eli konformismiin. Konformistisessa ryhmässä ei siedetä erilaisuutta, koska jäsenten yksilöllinen toiminta uhkaa yhdenmukaisuutta. Esimerkiksi kouluikäisten keskuudessa kiusatuksi joutuu helposti henkilö, joka on tavalla tai toisella poikkeava. Liiallinen yhdenmukaisuus heikentää ryhmän toimintakykyä, mutta toisaalta ryhmäpaine voi myös kannustaa parempaan tehtäväsuoritukseen. (Carron & Hausenblas 1998, 7-9; Himberg & Jauhiainen 1998, 108-112; Shaw 1981, 220-222.) Joukkoharha on yksi konformistisuusilmiö, joka tarkoittaa ryhmän jäsenten samansuuntaisia harhakuvitelmia todellisuudesta. Nuoret esimerkiksi luulevat usein ikätoveriensa olevan seksuaalisesti kokeneempia kuin he itse, vaikka todellisuudessa näin ei ole. Harhakäsitykset liittyvät usein toisten uskomuksiin, asenteisiin tai käyttäytymiseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 108; Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 140.)

Joukkoharhan tapainen ilmiö on ryhmäajattelu, joka tulee usein esiin ryhmän päätöksenteossa. Ryhmäajattelu on tyypillistä erittäin kiinteässä ryhmässä, jossa on hyvin voimakas johtaja. Tällainen ryhmä eristyy toisista ryhmistä ja näkee ulkopuoliset stereotyyppisesti ja älyllisesti alempiarvoisina. Lisäksi ryhmässä on mielipidevartija, joka estää eriävien

käsitysten julkittuomisen. Päätöksiä tehdessään jäsenet eivät tutki riittävästi erilaisia vaihtoehtoja vaan pitäytyvät vahvasti tietyssä ajattelussa, ja silloin tehdyt päätökset eivät välttämättä ole niitä viisaimpia. Ryhmäajattelua ilmenee helposti tilanteissa, joissa ulkoinen paine ajaa ryhmää nopeaan päätöksentekoon. (Carron & Hausenblas 1998, 8-9; Helkama ym. 1998, 282-283; Himberg & Jauhiainen 1998, 108-110; Lahikainen & Pirttilä-Backman 2001, 168.) Ryhmän päätöksenteossa voi esiintyä myös ryhmäpolarisaatiota, jossa ryhmän jäsenten mielipiteet siirtyvät kohti ääripäitä. Ryhmässä käydyn keskustelun kautta jäsenen mielipide vahvistuu siihen suuntaan, johon hän on muutenkin ajattelussaan taipuvainen. Usein polarisaatiota tapahtuu kohti enemmistön kantaa. (Helkama ym. 1998, 280-281; Himberg & Jauhiainen 1998, 111; Shaw 1981, 68-71.) Esimerkiksi Rovio (2002) havaitsi juniorijääkiekkjoukkuetta tutkiessaan, että korkea sosiaalinen kiinteys aiheutti ryhmässä yhdenmukaisuuden painetta, ryhmäajattelua ja ryhmäpolarisaatiota. Ryhmä oli sosiaalisesti yhtenäinen ja ryhmässä esiintyi painetta esittää samansuuntaisia mielipiteitä. Ryhmälle syntyi harhakuva suorittamisen tasostaan, ja lopulta tehtävän suorittaminen laski.

Vapaamatkustaminen on ilmiö, jossa ryhmän jäsen vetäytyy vastuusta, eikä anna panostaan ryhmän yhteiseen ponnistukseen. Hän kuitenkin hyötyy ryhmän aikaansaannoksesta. Kun jäsenet luulevat tai tietävät, ettei heidän panostaan voida arvioida tai sitä ei arvosteta, yksilösuoritukset heikkenevät, ja vapaamatkustaminen alkaa. Toisin sanoen yksilövastuu hukkuu joukkoon. Panostamalla selkeisiin helposti arvioitavissa oleviin tavoitteisiin sekä mielekkäisiin ja riittävän haastaviin tehtäviin vapaamatkustamista voidaan vähentää. Toisaalta taas kiinteys voi vähentää osaltaan vapaamatkustamista. (Carron & Hausenblas 1998, 8; Himberg & Jauhiainen 1998, 110-111.) Voimakas kiinteys ryhmässä voi johtaa deindividuaatioon eli yksilöllisyyden kadottamiseen. Mitä suurempi ja kiinteämpi ryhmä on ja mitä persoonattomampana siinä voi esiintyä, sitä helpompi yksilön on luopua itsehillinnästään ja henkilökohtaisesta vastuuntunteestaan. Esimerkkejä löytyy mellakoiden käyttäytymisestä tai nuorten keskinäisestä yllyttämisestä riskinottoon vaikkapa liikenteessä. (Carron & Hausenblas 1998, 9; Himberg & Jauhiainen 1998, 112; Lahikainen & Pirttilä-Backman 2001, 170-172; Shaw 1981, 15-16.)

5 RYHMÄILMIÖT JA KOULULIIKUNTA

5.1 Liikuntaryhmä ja koululiikunnan kokeminen

Ystävät ovat tärkeitä positiivisten tunteiden kokemisessa liikunnasta. Nuoret, jotka tuntevat itsensä ystävien arvostamaksi, kokevat liikunnan positiivisempaan kuin ne, joilla tätä tukea ei ole. (Duncan 1993.) Paakkarin ja Sarvelan (2000) pro gradu -tutkielmassa yhteishenki ja ryhmään kuuluminen selittivät osaltaan positiivisia koululiikuntakokemuksia. Hyvä yhteishenki muovasi liikuntatunnin tunnelmaa ja tämä vaikutti siihen, että liikkuminen tuotti iloa ja tuntui mukavalta, vaikka oma taitotaso ei aina olisikaan ollut kovin korkea. (Paakkari & Sarvela 2000). Muu ryhmä ja kaverit vaikuttivat myös siihen, kuinka myönteisesti tai kielteisesti suhtaudutaan opettajan antamaan tehtävään (Hastie & Pickwell 1996). Weissin ja Duncanin (1992) tutkimuksessa selvitettiin liikuntataitojen vaikutusta kavereiden suosioon. Ne lapset, jotka omasivat hyvät liikuntataidot ja tämän lisäksi pitivät itseään hyvänä liikunnassa, olivat suositumpia kaveripiirissä ja saivat osakseen hyväksyntää kavereiden keskuudessa (Weiss & Duncan 1992).

Paasion (2002) pro gradu -tutkielmassa tuli esille, että liikuntaryhmä oli merkittävä passiivoiva tekijä liikuntatunneilla. Tämä ilmeni erityisesti tytöillä. Liikuntaryhmäläisten arvostelu, joko todellinen tai kuviteltu, koettiin tekijänä, joka sai vetäytymään sivuun aktiivisesta toiminnasta. Arvostelun lisäksi pari- ja ryhmätyöskentely koettiin epämiellyttäväksi joidenkin ryhmän jäsenten kanssa. Tähän liittyy myös kolmas tutkimuksessa esille noussut tekijä, joka oli luottamus omiin kykyihin. Osa oppilaista pelkäsi epäonnistumista niin, että olivat ennemmin tekemättä mitään kuin yrittivät epäonnistumisen uhalla. (Paasio 2002.) Valkosen (1996) mukaan negatiivisia kokemuksia liikuntatunneilla aiheuttivat julkinen ja yksilöllinen palaute, jaonteko ja toisten oppilaiden tuijotus. Viimeksi mainittu kiusasi erityisesti tyttöjä. Samansuuntaisia tuloksia raportoi myös Kosonen (1998) tutkimuksessaan. Hänen keräämänsä negatiiviset koululiikuntamuistot kertovat häpeän, pelon ja ahdistuksen kokemuksista, jotka johtuvat julkisuudesta eli nähdyksi tulemisesta pakottamisen, kilpailun sekä vertailun ja tarkkailun kautta.

Kalmarin ja Lampisen (1996) pro gradu –tutkielmassa kilpailuissa ja joukkuelajeissa muiden oppilaiden suhtautumisen yhteys pelkoihin ja ahdistukseen ilmeni selvästi. Epäonnistumisen pelko ja siitä aiheutuva toverien haukkumisen pelko aiheuttivat ahdistuneisuutta. Pojat saattoivat haukkumisen sijaan käyttää myös fyysistä väkivaltaa. (Kalmari & Lampinen 1996.) Huonon ryhmän perustuntomerkki on pelko. Ryhmän jäsenet eivät pelon vuoksi uskalla näyttää, mitä osaavat, eivätkä uskalla ilmaista itseään rehellisesti, vaan pikemminkin valheellisesti ja rajatusti. Pelon takia tunneilmaisut toisia kohtaan voivat olla negatiivisia ja ryhmän jäsenet eivät kykene välittämään toisistaan, vaikka niin haluaisivatkin. (Aalto 2000, 17.) Liikuntatunnin sosiaalisella ilmapiirillä on vaikutuksia koululiikunnan kokemiseen. Liikunta on muihin aineisiin verrattuna julkisempaa. Oppilas ei pysty säätelemään itse esillä oloaan, sillä pukuhuone tai liikuntasali ei anna suojaa oppilaalle niin kuin pulpetit tekevät. Liikuntatunneilla jokaisen oppilaan toiminta on yleensä välittömästi kaikkien muiden nähtävissä ja arvioitavissa. Julkisuus voi tukea oppilaan myönteistä minäkäsitystä oppilaan onnistuessa suorituksessaan. Toisaalta taas huono suoritus voi olla uhka suorittajan minälle. Julkisuuden merkitys siis riippuu voimakkaasti opetuksessa vallitsevasta sosioemotionaalisesta ilmapiiristä. (Kahila 1994, 152.)

5.2 Opettaja ryhmän kiinteyden kehittäjänä

Opettajalla on ryhmän ohjaajana mahdollisuus vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja kiinteyteen ja kehittää sitä sellaiseen suuntaan, että jokainen oppilas tuntisi olonsa turvalliseksi. Näin myös tuloksellisen oppimisen edellytykset toteutuisivat. Kiinteän ryhmän jäsenet vetävät toisiaan puoleensa, luottavat toisiinsa ja tukevat toisiaan ja työskentelevät mielellään yhdessä. Kiinteän ryhmän tunnistaa myös siitä, että jäsenet ovat aidosti huolissaan muiden jäsenten tunteista ja ovat huomaavaisia koko ryhmäänsä kohtaan. Parhaimmillaan tällainen ryhmä itsessään kannustaa oppilasta oppimissuorituksiin. (Schmuck & Schmuck 1997, 105.)

Opettajalla on suuri vaikutus luokan ilmapiiriin. Karin (1986) mukaan opetustyössä kohtalokkainta luokan ilmapiiriin kannalta on opettajan tietoinen välinpitämättömyys. Hyvään luokan ilmapiiriin voidaan päästä hyvin erilaisilla opettajan ominaisuuksilla. Opettajan persoonallisuuden sävyttämiä ominaisuuksia, joilla on todettu todella olevan merkitystä

oppilaiden kannalta, ovat luokkailmapiirin myönteisyyden korostaminen, oppimistulosten korostaminen ja oppilaskeskeisyyden korostaminen. (Kari 1990, 74-75.)

Kaikki ryhmät kehittyvät yksilöllistä vauhtia ja työ eri ryhmissä on aina erilaista. Ryhmän ohjaajan on kyettävä toimimaan erilaisissa rooleissa ryhmän kehitysvaiheiden ja tarpeiden mukaan. Ohjaaja voi toimia tehokkaammin ryhmän kanssa, jos hänellä on riittävä tuntuma ryhmän kehitykseen ja kyky tehdä havaintoja ryhmäsuhteista. (Hovelynck & Vanden Auweele 1999, 418; Niemistö 2002, 179, 181.) Niemistön (2002) mukaan ryhmän ohjaajana on tärkeää tiedostaa ainakin kolme roolia: 1) *ryhmän johtaja* huolehtii mm. ryhmän ilmasta ja normeista, 2) *ymmärtävä kuuntelija* ottaa vastaan ryhmäilmiöt ja pyrkii kuuntelemaan niitä, 3) *vaikuttaja* toimii muutosagenttina ja huolehtii ryhmän kaksoistavoitteen saavuttamisesta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 176-177; Niemistö 2002, 181-182.) Ohjaaja voidaan nähdä myös auttajana, joka toimii eräänlaisena resurssihenkilönä, voimavara ryhmälle. Hänen tulee huolehtia toiminnan käytännöllisistä edellytyksistä, kuten ajasta, paikasta ja tiedottamisesta, sekä toimia tarvittaessa tunneilmaisun ja keskinäisten suhteiden helpottajana ja tulkkina. (Himberg & Jauhiainen 1998 177.)

Luokan sosiaalinen rakenne ja oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat yleensä melko pysyviä. On kuitenkin osoitettu, että luokan sosiaaliseen ilmapiiriin ja koheesioon voidaan vaikuttaa. Oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen on mahdollista vaikuttaa ulkoisin järjestelyin ja pedagogisin ratkaisuin. (Aho & Laine 1997, 223.) Seuraavassa esitämme muutamia käytännön näkökulmia ryhmäkoheesioon vaikuttamisesta.

Vaikuttaakseen ryhmän ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin opettaja voi käyttää seuraavia ohjaustekoja: 1) palautteen antaminen ja pyytäminen, 2) kysymysten tekeminen, 3) ryhmäsopimusten tekeminen ja tarkistaminen sekä 4) ryhmän puitteisiin vaikuttaminen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 182.)

Opettajan käyttäytyminen vaikuttaa siihen, kuinka oppilaiden suhteet toisiinsa kehittyvät. Jos opettaja on tietoinen jonkun oppilaan syrjäytyneestä asemasta ryhmässä hän voi omalla kannustavalla asenteellaan tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä ja parantaa kyseisen oppilaan asemaa vertaistensa joukossa. (Schmuck & Schmuck 1997, 115.) Sosiaalisten taitojen opettamisella voidaan vaikuttaa luokan sosiaalisiin suhteisiin. Sosiaalisten taitojen

omaksuminen parantaa kykyä solmia sosiaalisia suhteita ja lisätä hyväksytyksi tulemisen tunteita ryhmässä. Näihin taitoihin kuuluvat muun muassa kuunteleminen, itseilmaisuus, toisen kiittäminen, avun pyytäminen ja antaminen sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot. (Elksnin & Elksnin 1995, 6; Kuusela 2001.)

Pienryhmätyöskentely tarkoittaa oppilaiden jakamista pienempiin ryhmiin annetun tehtävän suorittamista varten. Se parantaa yksilöiden osallistuvuusmahdollisuuksia. Pienryhmässä oppilas tuntee olonsa turvallisemmaksi. Silloin oppilaan on helpompaa ilmaista mielipiteitään ja osallistua tehtävän suorittamiseen. (Mosston & Ashworth 1994, 67; Supaporn 2000.) Pari- ja pienryhmätyöskentelyssä tulee huomioida pareihin ja ryhmiin jakamiseen liittyvät seikat. Sosiaalisia taitoja harjoitetaan parhaiten vaihtuvissa erilaisista oppilaista koostuvissa ryhmissä. Vaihtuvissa ryhmissä oppilaat voivat tutustua toisiinsa luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. Työskentely erilaisten ihmisten kanssa kehittää auttamiskäyttäytymistä ja toisten huomioonottamista sekä vastuunkantoa omasta oppimisesta. Opettaja voi ryhmäajoilla tukea myös alkavia uusia ystävyysuhteita. (Aho & Laine 1997, 224-225; Hovelynck & Vanden Auweele 1999, 424-425; Kahila 1993.)

Opettajan tulisi pyrkiä säätelemään yhteistoiminnan sisältöä siten, että eri oppilaat pääsevät eri toiminnoissa keskushenkilöksi. Kaikkien oppilaiden johtamistaitoja tulisi kehittää tasa-arvoisesti. Vastuullisten tehtävien suorittaminen ja johtamisen harjoittelu kehittää muiden huomioon ottamista ja vastuun ottamista sekä itsestä että muista. Myös oppilaan itsetunto saa vahvistusta johtamistehtävien onnistuneen suorittamisen seurauksena. (Aho & Laine 1997, 223; Himberg & Jauhiainen 1998, 181.)

Opettaja voi osoittaa luottamusta ja hyväksyntää pyrkimällä tasa-arvoiseen asemaan suhteessa oppilaisiinsa osallistumalla luokan toimintaan yhtenä ryhmän jäsenenä. Osallistuva opettaja kuuntelee, kannustaa itseilmaisuun ja rohkaisee oppilaita osallistumaan päätöksentekoon yhteisistä luokkaa koskevista asioista. (Schmuck & Schmuck 1997, 5.) Opettajan huumorintajuisuus auttaa vapauttamaan luokan ilmapiiriä. Oppilaat tekevät mielellään yhteistyötä sellaisen opettajan kanssa, joka pystyy näkemään asioiden hauskat puolet ja kykenee nauramaan myös itselleen (Fontana 1985, 139). Rauhallinen, lämmin ja kannustava luokan ilmapiiri on pitkälti tulosta siitä, miten opettaja pyrkii rakentamaan suhteitaan oppilaiden kanssa. Opettajan rauhallisuus, ja erityisesti rauhallinen suhtautuminen luokassa

esiintyviin häiriötekijöihin heijastuu myös oppilaiden käytökseen. Opettajan lämmin ja välittävä asenne vakuuttaa oppilaat siitä, että heidän yksilölliset tarpeensa ja kykynsä huomioidaan. Kannustava ilmapiiri vahvistuu opettajan pyrkimyksistä auttaa oppilaitaan ja rohkaista heitä kohtaamaan vastaantulevia haasteita. Merkittävää on myös opettajan kyky käsitellä oppilaiden kohtaamia ongelmallisia tilanteita eteenpäin vievällä, myötävaikuttavalla tavalla nuhtelun ja moittimisen sijaan. (Kyriacou 1991, 66.)

Lisäksi opettaja voi pyrkiä vaikuttamaan edistävasti koko kouluyhteisön toimintaan. Kouluyhteisön hyvinvointi heijastuu myös yksilöiden hyvinvointiin. Koko koulun hyvinvointia edistää muun muassa 1) tukevat ja kannustavat suhteet henkilökunnan ja oppilaiden välillä, 2) kaikkien koulussa työskentelevien sitoutuneisuus ja osallistuneisuus yhteiseen päätöksentekoon ja koulun käytänteisiin, 3) yksilöiden itsenäisyyttä ja autonomiaa kunnioittava ilmapiiri sekä 4) koulun rajojen ja sääntöjen selkeyttäminen. Kehittämällä kouluyhteisöä edellisten ominaisuuksien suuntaisesti edistetään fyysisen ympäristön viihtyisyyttä ja parannetaan nuoren mahdollisuuksia kasvaa turvallisesti itsenäiseksi ja muut huomioivaksi yhteisön jäseneksi. (Weare 2000, 34-59.)

6 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIIKUNTATUNNILLA

Liikuntatilanteissa oppilaan kypsymättömyys ja mahdollinen häiriökäyttäytyminen korostuvat. Tämä johtuu pitkälti siitä, että liikuntatunneilla tunteet ovat vahvasti läsnä. Lisäksi tuntien toimivuuden sekä yleisen viihtyvyyden vuoksi yhteistoiminnan odotukset ja vaatimukset ovat melko suuret. (Hakala 1999, 99.) Luokan hallinta on tärkeää oppilaiden turvallisuuden ja oppimisen kannalta, sekä myös opettajan työssä jaksamisen kannalta. Liikuntatunnilla esiintyvä opetusta häiritsevä käyttäytyminen on yleinen syy opettajien työväsymykseen. (Siedentop 1991, 27, 98.)

Työrauhan ylläpidon tarkoituksena on myönteisen käyttäytymisen edistäminen ja ei-toivotun käyttäytymisen ehkäiseminen (Numminen & Laakso 2001, 104; Siedentop 1991, 99-100.) Myönteistä käyttäytymistä on kaikki oppilaan toiminta, mikä edesauttaa hänen osallistumistaan tunnin kulkuun. Tunnin tarkoituksenmukainen vuorovaikutus voi olla sekä oppilaiden välistä että opettajan ja oppilaan välistä. (Siedentop 1991, 100.) Oppilaiden häiriökäyttäytymiseksi voidaan nähdä mikä tahansa toiminta, minkä opettaja katsoo häiritsevän koko luokan toimintaa ja oppimista tunnilla. (Hardy 1999.) Nummisen ja Laakson (2001, 104) mukaan häiriökäyttäytyminen saattaa olla opetuksen passiivista tai aktiivista häirintää, epäreilua pelin henkeä, välinpitämättömyyttä tai epärehellisyyttä.

Hämäläisen ja Ihalaisen (2000) pro gradu –tutkielman mukaan opettajien mielestä yleisimpiä häiriökäyttäytymisen muotoja olivat keskittymisvaikeudet, kiroilu, tunneilta lintsautuminen, haluttomuus osallistua tunnin kulkuun ja ylivilkkaus. Passiivisen käyttäytymisen ilmenemismuodoiksi mainittiin välinpitämättömyys, syrjäänvetäytyminen ja tehtävistä kieltäytyminen. Oppilaat ovat arvioineet yleisimmiksi häiriökäyttäytymisen muodoiksi myöhästelyn ja lintsautumisen (Rahkonen 2003). Supapornin (2000) tutkimuksessa oppilaat mainitsivat yksittäisenä häiriökäyttäytymisen muotona ahdistelun, jolla tarkoitettiin luokkatovereiden loukkaamista fyysisesti, sanallisesti tai syrjimällä. Tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden mukaan opettaja harvemmin puuttui tällaiseen käytökseen (Supaporn 2000).

6.1 Syitä häiriökäyttäytymiseen

Hämäläisen ja Ihalaisen (2000) pro gradu –tutkielman mukaan opettajien mielestä liikuntatunnilla esiintyvän häiriökäyttäytymisen syyt johtuivat ympäristöstä ja oppilaasta itsestään. Ympäristöstä johtuneet häiriökäyttäytymisen syyt liittyivät kodin ongelmiin sekä kouluun ja opettajaan liittyviin ongelmiin. Kouluun liittyvät ongelmat olivat ahtaat ja huonokuntoiset tilat sekä koulun yhteisten sääntöjen puute. Opettajasta johtuvia syitä olivat huonosti suunniteltu tunti ja huonot suhteet oppilaiden ja opettajien välillä. Oppilaasta itsestään johtuviin syihin liitettiin mielenterveysongelmat. (Hämäläinen & Ihalainen 2000.) Useissa tutkimuksissa häiriökäyttäytymisen syiksi ovat ilmenneet tunnin ilmapiiri, opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ja ristiriidat luokkatovereiden kesken. Häiriökäyttäytymistä voi aiheuttaa esimerkiksi luokan jännittynyt ilmapiiri, jossa opettaja ei saa kontaktia oppilaisiin. (Hardy 1999; Numminen & Laakso 2001, 105; Rahkonen 2003; Supaporn 2000.)

Oppilaiden arvioiden mukaan häiriökäyttäytymisen syitä liikuntatunnilla ovat olleet laiskuus, väsymys sekä näyttämisen halu, tunne osaamattomuudesta ja kielteinen suhtautuminen koululiikuntaan (Rahkonen 2003). Oppilaat ovat myös maininneet häiriökäyttäytymistä aiheuttaviksi syiksi vertaisryhmän paineet ja suuret ryhmäkoot (Supaporn 2000). Hardyn (1999) tutkimuksessa oppilaiden kertomissa häiriökäyttäytymisen syissä esiintyivät toistuvasti opettajan epäselvä ohjeiden anto, opettajan epäoikeudenmukaisuus oppilaita kohtaan ja ristiriidat luokkatovereiden kesken. Lisäksi syinä ovat olleet halu pitää hauskaa ja välinpitämättömyys.

6.2 Ryhmädynaamisia näkökulmia häiriötilanteisiin

Työrauhaongelmia tulisi tarkastella suhteessa koko sosiaaliseen ympäristöön ja toimintaan liikuntatunnilla. Työrauhahäiriöitä kohdatessa voi olla olennaista huomata, että muun luokan tai opettajan asenteet ja toiminta saattavat kannustaa ja ylläpitää yksittäisen oppilaan häiritsevää käytöstä. (Salmivalli 1998, 31.) Opettajan on oltava herkkä sekä ryhmäilmiöille että omille toimintatavoilleen häiriötä aiheuttavissa tilanteissa. Opettajan tulisi tiedostaa omat vaikuttimensa vuorovaikutustilanteissa, jotta hän voisi ymmärtää oppilaiden häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla. (Pekkarinen & Voutilainen 2003.)

Kuuselan (2001) toimintatutkimus on esimerkki siitä, miten koko sosiaalisen ympäristön huomioiminen voi ratkaista työrauhaongelmia. Kuusela opetti tyttöjen liikuntaryhmälle yhteensä 16 teorituntia tunnetaitoja, joita harjoitettiin liikuntatunneilla. Tunnetaidoilla tarkoitettiin tutkimuksessa eläytyvää kuuntelua, minäviestejä, itseilmaisua, vastuunottoa, sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Näiden taitojen opettaminen vaikutti liikuntatunteihin niin, että myönteinen käyttäytyminen lisääntyi ja sosiaaliset suhteet, ilmapiiri ja työrauha paranivat. Vastuunotto itsestä, toisista ja tunnin onnistumisesta lisääntyivät oppilaiden keskuudessa. Oppilaat alkoivat huomioida toisia, antamaan myönteistä palautetta ja olemaan ystävällisiä. Myös tunteihin osallistuminen lisääntyi ja tunneilla saatettiin käyttää aikaisempaa enemmän aikaa itse tehtävään eli opettamiseen ja liikkumiseen. (Kuusela 2001.) Hokkasen (2001) pro gradu –tutkielmassa opettajan yhdeksi työrauhaan vaikuttamisen keinoksi ilmeni pyrkimys vaikuttaa luokan sosiaalisiin suhteisiin. Oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen oli yksi keskeisimmistä tekijöistä.

Ryhmän työrauhaan ja toimintatapoihin vaikuttaa olennaisesti ryhmässä muodostuvat jatkuvasti muuttuvat normit eli toimintasäännöt. Ne määrittelevät ryhmässä sopivan käyttäytymisen rajat. Normit kehittyvät vähitellen ryhmän mukana ja toimivat vahvoina käyttäytymisen lujittajina, koska oppilaat yleensä tarkkailevat toistensa toimintaa. Vertaisten hyväksyntä on oppilaille yleensä erittäin merkittävää. He usein omaksuvat vertaistensa käsitukset ryhmän normeista, etteivät tulisi torjutuiksi. (Schmuck & Schmuck 1997, 196, 206.) Normeja muodostetaan tiedostetusti, avoimesti ilmaisten (esimerkiksi yhteiset säännöt ja aikataulut), mutta niitä muodostuu myös vähemmän tiedostetusti sekä tiedostamattomasti. Tiedostamattomat eli piilonormit ovat toimintaa ohjaavia ennakko-odotuksia, tottumuksia, tapoja ja uskomuksia. Myös liikuntaryhmässä tulisi aika ajoin pysähtyä pohtimaan, millainen piilonormisto ryhmän toimintaa ohjaa. Ristiriitoja voi syntyä ja luokan toiminta voi vinoutua, jos normeista ei pystytä keskustelemaan avoimesti. (Himberg & Jauhiainen 1998, 129-131; Rovio 2003, 176-177.)

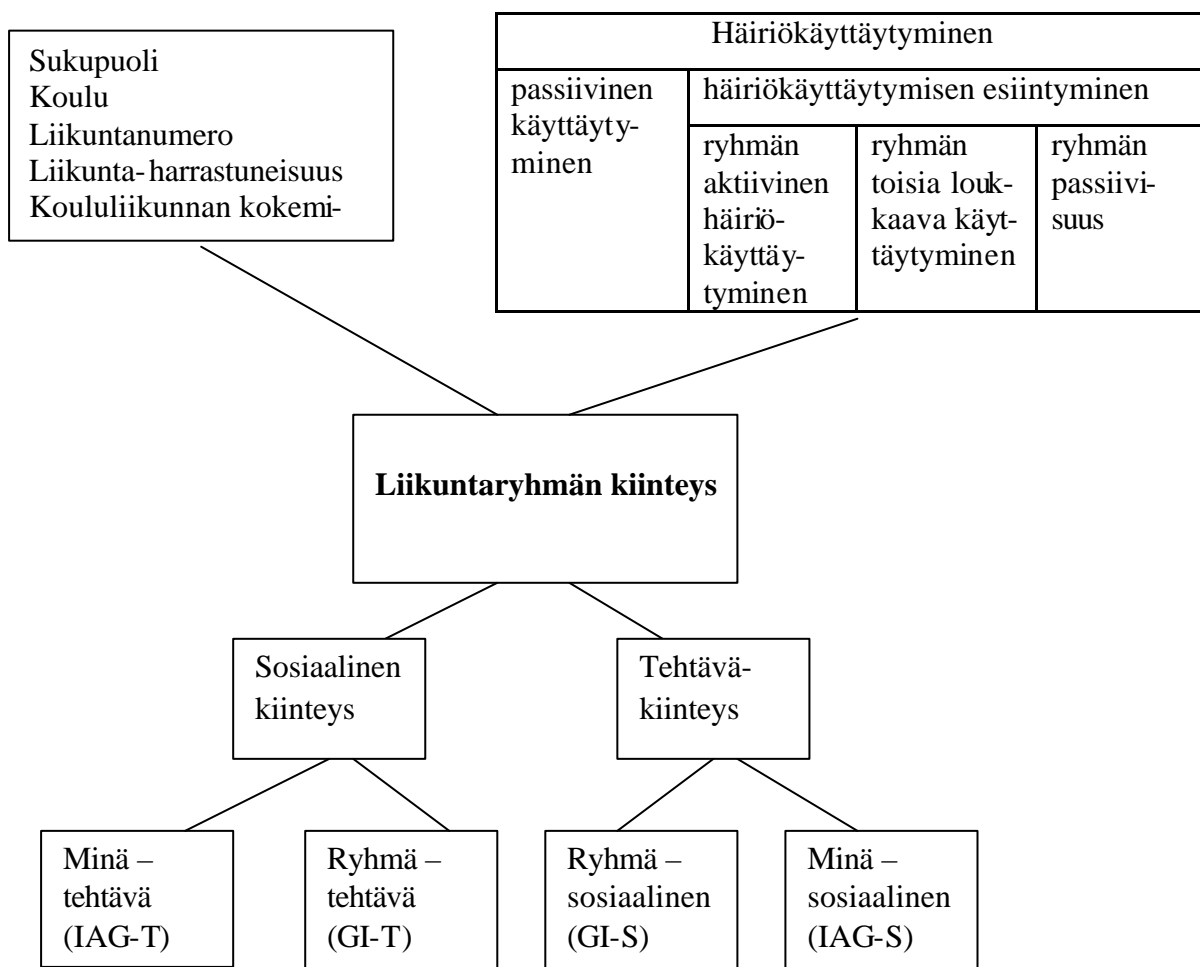
Avoin vuorovaikutus on luokan toimintakyvyn edellytys. Opettajan tärkeimpiä taitoja on kyky havainnoida luokan vuorovaikutussuhteita. Myös oppilaita voi ohjata havainnoimaan vuorovaikutustilanteita. Näistä havainnoista tulisi esimerkiksi liikuntaryhmässä pyrkiä keskustelemaan avoimesti. Havaintojen jakaminen parantaa ryhmän ilmapiiriä ja virittää keskinäistä vuorovaikutusta sekä vähentää väärin tulkintojen ja ristiriitojen muodostumis-

ta. Esimerkiksi liikuntatunnilla opettaja ja oppilaat voivat muodostaa yhteisen kuvan vaikka jalkapallo-ottelussa syntyneestä ristiriidasta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 122-123; Rovio 2003, 178; Schmuck & Schmuck 1997, 3.)

Liikunnanopettajat ratkaisevat häiriötilanteita pääosin vuorovaikutuksellisin keinoin. Käytettyjä vuorovaikutuksellisia keinoja ovat olleet ongelmien selvittäminen keskustelemalla, rohkaiseminen ja luottamuksen herättäminen sekä reilun pelin henki. Opettajat kaipaavat tukitoimikseen häiriötilanteista selviämiseksi lisää vuorovaikutustaitojen harjoittelua, toiminnallista ja järkevää ryhmiin jakomahdollisuutta sekä psykologista ja sosiaalista lisäkoulutusta. (Hämäläinen & Ihalainen 2000.)

7 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa selvitämme, kuinka oppilaat kokevat liikuntaryhmänsä kiinteyden ja vertailemme vastauksia sukupuolen, koulun, liikuntanumeron, liikuntaharrastuneisuuden ja koululiikunnan kokemisen mukaan (kuvio 4). Koululiikunnan kokemisessa selvitämme, kuinka mielekkääksi oppilaat kokevat koululiikunnan, kuinka mielekkääksi he kokevat ryhmässä tekemisen sekä kuinka oppilaat kokevat julkisena olon liikuntatunneilla. Selvitämme myös ryhmissä esiintyvää häiriökäyttäytymistä, jota oppilaat arvioivat oman passiivisen käyttäytymisen näkökulmasta sekä häiriökäyttäytymisen esiintymisen näkökulmasta. Lisäksi selvitämme kiinteyden ja häiriökäyttäytymisen välistä yhteyttä. Ryhmäilmiöiden syyseuraussuhteita on vaikea puhtaasti osoittaa. Siksi nuolet ovat ilmiöiden välillä kaksisuuntaisia.



KUVIO 4. Tutkimuksen viitekehys

TUTKIMUSTEHTÄVÄ 1. Liikuntaryhmän kiinteys oppilaiden kokemana

Ongelma 1: Miten oppilaat kokevat liikuntaryhmänsä sosiaalisen kiinteyden?

Ongelma 2: Miten oppilaat kokevat liikuntaryhmänsä tehtäväkiinteyden?

TUTKIMUSTEHTÄVÄ 2. Kiinteyden kokeminen ja häiriökäyttäytyminen

Ongelma 1: Kuinka paljon oppilaat kokevat häiriökäyttäytymistä ilmenevän?

Ongelma 2: Miten oppilaiden kokema sosiaalinen kiinteys ja tehtäväkiinteys ovat yhteydessä häiriökäyttäytymiseen?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui Varsinais-Suomen alueen kahden kunnan, Liedon ja Karinaisten koulujen yhdeksäsluokkalaisista oppilaista. Valitsimme yhdeksäsluokkalaiset tutkimuksemme kohdejoukoksi, koska yhdeksänteen luokkaan mennessä ryhmiin on kehittynyt jo melko pysyvä sosiaalinen rakenne ja vakiintuneet toimintatavat. Tutkimukseen vastanneiden määrä oli 247. Tutkimukseen vastanneiden oppilaiden sukupuoli- ja kouluja-kauma on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Oppilaiden jakautuminen sukupuolen ja koulun mukaan

Sukupuoli	Lieto	Karinainen	N	%
Tyttö	56	57	113	45.7
Poika	64	70	134	54.3
Yhteensä	120	127	247	100.0

Liikuntaryhmiä tutkimuksessamme oli mukana yhteensä 15. Liikuntaryhmät olivat kooltaan keskimäärin 20 oppilasta. Poissaolojen vuoksi vastaajien määrä jäi pienemmäksi. Neljässä liikuntaryhmässä lähes puolet oppilaista oli poissa. Kahden ryhmän oppilaista puolet oli leirikoulussa ja lopuissa kahdessa ryhmässä syitä poissaoloihin ei tiedetä. Oppilaiden lukumäärät liikuntaryhmittäin on nähtävissä liitteessä 1.

Liikuntanumerot jakaantuivat vastaajilla niin, että 43 %:lla liikuntanumero oli kahdeksan, 33 %:lla kiitettävä (9 tai 10) ja 24 %:lla seitsemän tai kuusi. Liedon koulun pojilla oli eniten kiitettäviä liikuntanumeroita ja Karinaisten koulun tytöillä vähiten. Oppilaiden liikuntanumerot on esitetty koulun ja sukupuolen mukaan taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Oppilaiden liikuntanumerot koulun ja sukupuolen mukaan

Liikuntanro	Koulu ja sukupuoli				N	%
	Lieto tytöt	Lieto pojat	Karin. tytöt	Karin. pojat		
6	2	1	2	5	10	4
7	16	5	14	15	50	20
8	24	26	28	29	107	43
9	10	28	9	17	64	26
10	4	4	4	4	16	7
Yhteensä	56	64	57	70	247	100 %

8.2 Käytetyt mittarit

8.2.1 Kiinteysmittari

Kiinteyden käsitteelliseen malliin perustuen Carron ym. (1985) laativat ryhmäilmapiirimitarin (The Group Environment Questionnaire, GEQ) kartoittamaan ryhmän kiinteyttä. Mittaria on käytetty pääasiassa urheilujoukkueiden kiinteyden tutkimiseen (esim. Widmeyer ym. 1990; Rovio 2000). Mittaria on muunneltu myös muunlaisten liikuntaryhmien koheesion tutkimiseen. Muunneltujen mittareiden luotettavuuksista on raportoitu positiivisia tuloksia (esim. Carron & Spink 1992). Tätä tutkimusta varten on laadittu alkuperäisen Carronin ym. (1985) ryhmäilmapiirimittarin (GEQ) pohjalta koulun liikuntaryhmille sopiva kiinteysmittari (liite 2). Esimerkiksi väittämä ”Tämä joukkue ei anna minulle riittävästi mahdollisuuksia kehittää taitojani” on muutettu väittäväksi ”Tässä liikuntaryhmässä en saa riittävästi mahdollisuuksia kehittää taitojani liikunnassa”. Mittarissa on yhteensä 23 väittämää. Vastaaminen väittämiin tapahtui 9-luokkaisen Likert-asteikon avulla, jossa 1 = Täysin eri mieltä ja 9 = Täysin samaa mieltä. Mittarin kielteiset väittämät (1, 4, 6, 7, 8, 10, 15, 18, 21, 22 ja 25) on käännetty analyysejä varten. Kiinteyden käsitteellisen mallin (Carron ym. 1985) pohjalta kiinteysmittari jakaantui neljään eri aladimensioon:

- 1) IAG-S = Minä-sosiaalinen: Väittämien 1, 3, 5, 7, 9, 10 ja 12 summapistemäärä kuvaa ryhmän jäsenen tuntemaa vetovoimaa ryhmää ja sen jäseniä kohtaan. Väittä-mäesimerkki: ”En nauti osallistumisesta tämän liikuntaryhmän yhdessäoloon.”
- 2) IAG-T = Minä-tehtävä: Väittämien 2, 4, 6, 8, 11 ja 13 summapistemäärä kuvaa ryh-män jäsenen tuntemaa vetovoimaa ryhmän tehtävää ja tavoitteita kohtaan. Väittä-mäesimerkki: ”Olen tyytyväinen liikuntatuntien sisältöihin.”
- 3) GI-S = Ryhmä-sosiaalinen: Väittämien 15, 17, 19, 21, 23, 24 ja 27 summapiste-määrä kuvaa ryhmän jäsenen tuntemuksia ryhmän yhtenäisyydestä ja sosiaalisista suhteista. Väittä-mäesimerkki: ”Liikuntaryhmämme jäsenet ovat vapaa-ajalla mie-luummin yksin tai muiden kuin tämän ryhmän oppilaiden kanssa.”
- 4) GI-T = Ryhmä-tehtävä: Väittämien 14, 16, 18, 20, 22, 25 ja 26 summapistemäärä kuvaa ryhmän jäsenen tuntemuksia ryhmän yhtenäisyydestä tehtävän suorittamises-sa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Väittä-mäesimerkki: ”Liikuntaryhmämme on yh-tenäinen pyrkiessään saavuttamaan liikuntatunneille asetetut tavoitteet.”

Tulosten analysoinnissa on käytetty sosiaalisen kiinteyden ja tehtäväkiinteyden ulottu- vuuksia, jossa aladimensiot minä-sosiaalinen ja ryhmä-sosiaalinen muodostavat kiinteyden sosiaalisen ulottuvuuden ja aladimensiot minä-tehtävä ja ryhmä-tehtävä muodostavat teh- täväkiinteyden ulottuvuuden. Väittämien määrä vaihteli eri aladimensioissa. Jotta eri ulot- tuvuuksia on pystytty vertaamaan toisiinsa, on niiden summapistemäärät jaettu jokaisen ulottuvuuden väittämien lukumäärällä eli jokaisesta ulottuvuudesta ja aladimensiosta on laskettu keskiarvo.

8.2.2 Häiriökäyttäytymistä kartoittava kysely

Häiriökäyttäytymistä koskevien väittämien laadinnassa käytettiin apuna aikaisempia tut- kimuksia (Rahkonen 2003, Supaporn 2000). Kyselyyn laadittiin häiriökäyttäytymisen esiintymistä arvioimaan 17 strukturoitua väittämää (liite 2). Kysely jakaantui kahteen eri osaan. Ensimmäisessä osassa oppilas arvioi omaa passiivista käyttäytymistään liikuntatun- neilla vastaamalla kuuteen väittämään. Vastaaminen väittämiin tapahtui 5-luokkaisen Li- kert-asteikon avulla, jossa 1 = en koskaan ja 5 = aina. Toisessa osassa oppilas arvioi häi- riökäyttäytymisen esiintymistä omassa liikuntaryhmässään. Tähän osaan kuului 11 väittä-

mää, joihin myös vastattiin 5-luokkaisen Likert-asteikon avulla niin, että 1 = ei lainkaan ja 5 = erittäin paljon.

8.3 Aineiston kerääminen

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui maaliskuussa 2004. Otimme yhteyttä koulujen rehtoreihin ja saimme luvan tehdä kyselyt. Liedon koulussa aineisto kerättiin yhden viikon aikana olemalla aina paikalla ryhmien omalla liikuntatunnilla. Toisesta koulusta aineisto kerättiin yhden päivän aikana kiertämällä luokissa aina tuntien alussa tai lopussa. Pohjustimme kyselyjä kertomalla tutkimuksen tarkoituksesta sekä annoimme ohjeet kyselyiden vastaamiseen. Korostimme oppilaille, että vastaukset jäävät vain tutkijoiden tietoon ja ettei heidän opettajansa saisi nähdä vastauksia. Kyselyyn vastattiin nimettömänä. Vastaamiseen meni aikaa keskimäärin 15 minuuttia.

8.4 Analyysimenetelmät

Aineistoa käsiteltiin tilastollisesti. Mittareiden luotettavuutta tarkasteltiin kysymysten välisten Cronbachin alfa-kertoimien, Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien ja faktori-analyysien (varimax) avulla. Ryhmän kiinteyden kokemisen välisiä eroja eri luokiteltavissa muuttujissa analysoitiin t-testillä ja varianssianalyysillä. Häiriökäyttäytymisen esiintymistä kuvattiin keskiarvoin ja keskihajonnoin. Häiriökäyttäytymisen esiintymisen eroja luokiteltavissa muuttujissa tarkasteltiin t-testillä ja varianssianalyysillä. Kiinteyden kokemisen yhteyksiä passiiviseen käyttäytymiseen ja häiriökäyttäytymiseen tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla. Merkitsevyystasot olivat $p=.05$ (melkein merkitsevä), $p=.01$ (merkitsevä) ja $p=.001$ (erittäin merkitsevä).

9 LUOTETTAVUUS

Tarkastelimme tutkimuksemme luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin ja mittauksen kykyä antaa mahdollisimman vähän sattumanvaraisia tuloksia. Reliabiliteetti paranee, kun mittauksessa satunnaisvirheiden määrä vähenee. Validiteetti kertoo siitä, mitaako mittari sitä mitä sen pitäisikin mitata.

Tulosten ulkoista validiteettia eli yleistettävyyttä voidaan pitää melko hyvänä, koska tutkimuksen otos oli riittävän suuri (N=247). Lisäsimme tutkimuksen luotettavuutta siten, että toinen tutkijoista oli paikalla, kun oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin. Tällöin kyselyyn kohdistuvat epäselvyydet pystyttiin karsimaan jo ennen sen suorittamista ja vastaamisen aikana. Neljästä ryhmästä puuttui oppilaita, mikä osaltaan heikentää luotettavuutta.

9.1 Kiinteysmittarin validiteetti

Carronin ym. (1985) alkuperäisen mittarin (GEQ) validiteetti on todettu hyväksi useammassa tutkimuksessa (esim. Brawley ym. 1987; Carron ym. 1998, 217-222). Muutimme Carronin ym. (1985) mittarin väittämiä vastaamaan koulun liikuntaryhmää. Muunneltua mittaria testattiin kasvatustieteiden proseminarityössämme yhdellä tyttöjen koululiikuntaryhmällä. Otoksen pienuudesta huolimatta saimme suuntaa antavaa tietoa, jonka perusteella kehitimme mittaria muokkaamalla ja lisäämällä väittämiä. Kiinteysmittarin eri ulottuvuudet ja aladimensiot pohjautuvat Carronin ym. (1985) kiinteyden käsitteelliseen malliin. Kiinteysmittarin käsitevaliditeettia tarkastelimme ryhmän kiinteyden eri ulottuvuuksia mitaavien väittämien keskinäisillä korrelaatioilla. Korrelaatiomatriisit on esitetty taulukoissa 3-6 kiinteysmittarin reliabiliteetin osoittamisen yhteydessä.

9.2 Kiinteysmittarin reliabiliteetti

Tarkastelimme tutkimuksessamme käytetyn kiinteysmittarin reliabiliteettia kysymysten johdonmukaisuuden avulla. Analysoimme johdonmukaisuutta Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien ja Cronbachin alfa –kertoimien avulla.

Minä–sosiaalinen aladimension väittämien välisten korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli 0.14 – 0.85, ja tulokset olivat pääosin erittäin merkitseviä (taulukko 3). Vain yksi korrelaatio oli melkein merkitsevä. Tästä voitiin todeta, että minä–sosiaalinen aladimension väittämät olivat yhteydessä toisiinsa. Cronbachin alfa -kerroin oli 0.83, joten väittämät mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Cronbachin alfa –kerroin olisi ollut 0.85, jos väittäjä 5 olisi poistettu. Tätä ei tarvinnut tehdä, sillä kerroin oli jo riittävän suuri.

TAULUKKO 3. Ryhmän kiinteyden minä-sosiaalinen (IAG-S) aladimensiota mittaavien väittämien keskinäiset ja summamuuttujan Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Kysymys	1	3	5	7	9	10	12
1							
3	.35***						
5	.20***	.30***					
7	.50***	.33***	.14*				
9	.42***	.54***	.18**	.50***			
10	.62***	.52***	.32***	.59***	.60***		
12	.58***	.35***	.19**	.42***	.43***	.56***	
Minä-sos.(S)	.73***	.71***	.46***	.71***	.76***	.85***	.71***

p=.05* p=.01** p=.001***

N = 247

Minä-tehtävä aladimension väittämien välisten korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli 0.00 – 0.77 (taulukko 4). Tulokset olivat pääosin erittäin merkitseviä paitsi väittämän numero 13 osalta. Poistimme väittämän heikon korrelaation takia analyysyjä varten. Väittämän poistamisen jälkeen korrelaatioista voitiin todeta, että minä-tehtävä aladimension väittämät olivat yhteydessä toisiinsa ja Cronbachin alfakerroin oli 0.71, joten väittämät mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa.

TAULUKKO 4. Ryhmän kiinteyden minä-tehtävä (IAG-T) aladimensiota mitaavien väittämien keskinäiset ja summamuuttujan Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Kysymys	2	4	6	8	11	13
2						
4	.13*					
6	.19**	.37***				
8	.21***	.44***	.35***			
11	.49***	.25***	.25***	.49***		
13	.48***	-.00	-.00	.18**	.52***	
Minä-teht.(S)	.64***	.58***	.60***	.70***	.77***	.53***

p=.05* p=.01** p=.001***

N = 247

Ryhmä-sosiaalinen aladimension väittämien välisten korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli 0.13 – 0.75 (taulukko 5). Tulokset olivat pääosin erittäin merkitseviä. Tästä voitiin todeta, että ryhmä-sosiaalinen aladimension väittämät olivat yhteydessä toisiinsa. Cronbachin alfakerroin oli 0.81, joten väittämät mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään väittämän poistaminen ei olisi nostanut Cronbachin alfa -kerrointa.

TAULUKKO 5. Ryhmän kiinteyden ryhmä-sosiaalinen (GI-S) aladimensiota mittaavien väittämien keskinäiset ja summamuuttujan Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Kysymys	15	17	19	21	23	24	27
15							
17	.43***						
19	.21***	.38***					
21	.39***	.50***	.24***				
23	.16**	.40***	.35***	.33***			
24	.13*	.36***	.48***	.29***	.60***		
27	.18**	.37***	.36***	.27***	.69***	.67***	
Ryhmä-sos.(S)	.52***	.73***	.63***	.64***	.74***	.75***	.75***

p=.05* p=.01** p=.001***

N = 247

Ryhmä-tehtävä aladimension väittämien välisten korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli 0.02 – 0.70 (taulukko 6). Tulokset olivat pääosin erittäin merkitseviä paitsi väittämän numero 18 osalta. Poistimme väittämän numero 18 heikon korrelaation takia analyyseja varten. väittämän poistamisen jälkeen korrelaatioista voitiin todeta, että ryhmä-tehtävä aladimension väittämät olivat yhteydessä toisiinsa ja Cronbachin alfakerroin nousi 0.72:een, joten väittämät mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa.

TAULUKKO 6. Ryhmän kiinteyden ryhmä-tehtävä (GI-T) aladimensiota mittaavien väittämien keskinäiset ja summamuuttujan Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet.

Kysymys	14	16	18	20	22	25	26
14							
16	.33***						
18	.17**	.02					
20	.47***	.31***	.08				
22	.31***	.14*	.23***	.27***			
25	.24***	.16**	.23***	.16**	.38***		
26	.37***	.20**	.23***	.54***	.21***	.32***	
Ryhmä-teht.(S)	.69***	.52***	.44***	.70***	.60***	.57***	.70***

p=.05* p=.01** p=.001***

N = 247

9.3 Häiriökäyttäytymiskyselyn validiteetti

Häiriökäyttäytymiskyselyn validiteettia testattiin varimax-rotatoidun pääkomponenttifaktorianalyysin avulla. Häiriökäyttäytymiskyselyn ensimmäisessä osassa oppilaat arvioivat omaa passiivista käyttäytymistään liikuntatunneilla. Faktorianalyysin mukaan häiriökäyttäytymiskyselyn ensimmäisen osan kuusi kysymystä asettuivat yhdelle faktorille (taulukko 7). Latauksien arvot vaihtelivat välillä 0.61 – 0.75. Yhden faktorin malli selitti 48,5 % muuttujien kokonaisvarianssista. Väittäjä numero 12: ”Toimin sovittujen sääntöjen mukaisesti” voi kuvata muutakin kuin passiivista käyttäytymistä, mutta katsoimme sen liittyväksi omaan passiiviseen käyttäytymiseen, koska se asettui samalle faktorille muiden väittämien kanssa.

TAULUKKO 7. Passiivista käyttäytymistä mittaavien väittämien faktorimatriisi

Muuttuja	faktori I	h ²
Passiivinen käyttäytyminen		
Kieltäydyn annetuista tehtävistä	.73	.53
Osallistun innokkaasti tunneilla annettavaan opetukseen	.71	.51
Lintsaan liikuntatunneilta	.63	.39
Olen sivussa toiminnasta	.61	.37
Toimin sovittujen sääntöjen mukaisesti	.74	.55
Tulen tunneille asianmukaisesti varustautuneena	.75	.56
Ominaisarvo	2.91	

Häiriökäyttäytymiskyselyn toisessa osassa oppilaat arvioivat häiriökäyttäytymisen esiintymistä omassa liikuntaryhmässään. Faktorianalyysin mukaan häiriökäyttäytymiskyselyn toisen osan 10 väittämää asettuivat kolmelle faktorille (taulukko 8). Analyysejä varten poistimme väittämän 4 ("läskiksi laittamista"), koska se latautui kaikille faktoreille. Poistimme myös väittämän 5 (aggressiivista käyttäytymistä, esim. tönimistä), koska se latautui heikosti eri faktoreille ja sen kommunaliteettiarvo oli 0.15 eli alle raja-arvon 0.30.

Faktori I on nimetty aktiivista häiriökäyttäytymistä kuvaavaksi faktoriksi. Väittämät 6, 7, 8 ja 9 latautui voimakkaimmin faktorille I. Latauksien arvot vaihtelivat välillä 0.53 -0.72. Faktori II kuvaa oppilaiden toisiin kohdistuvaa loukkaavaa käyttäytymistä liikuntatunneilla. Väittämät 2 ja 3 latautui voimakkaimmin faktorille II. Lataukset olivat 0.67 ja 0.65. Faktori III kuvaa passiivisuutta ja myöhästelyä liikuntatunneilla. Väittämät 1 ja 10 latautui voimakkaimmin faktorille III. Latausten arvot olivat 0.60 ja 0.47. Kolmen faktorin malli selitti 48,4 % muuttujien kokonaisvarianssista.

TAULUKKO 8. Häiritsevän käyttäytymisen esiintymistä arvioivan mittarin faktorimatriisi

Muuttuja	faktori I	faktori II	faktori III	h ²
Aktiivinen häiriökäyttäytyminen				
Epäreilua käyttäytymistä,				
esim. peleissä	.72	.29	.22	.65
Epärehellisyyttä	.64	.18	.40	.60
Rauhattomuutta	.62	.34	.13	.52
Välinpitämättömyyttä	.53	.33	.28	.46
Aggressiivista käyttäytymistä				
esim. tönimistä	.35	.15	-.00	.15
Toisia loukkaava käyttäytyminen				
Toisiin kohdistuvaa loukkaavaa				
kielenkäyttöä	.40	.67	.09	.61
Toisten syrjimistä,				
esim. pari- ja joukkuevalinnoissa	.31	.65	.18	.54
”Läskiksi laittamista”	.26	.61	.29	.52
Passiivisuus ja myöhästely				
Myöhästelyä	.08	.09	.60	.38
Passiivisuutta, yrittämättömyyttä	.21	.37	.47	.40
Ominaisarvot	2.08	1.75	1.02	

9.4 Häiriökäyttäytymiskyselyn reliabiliteetti

Passiivista käyttäytymistä mittaavien väittämien korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli 0.27 – 0.74 (taulukko 9). Tulokset olivat erittäin merkitseviä. Tästä voitiin todeta, että väittämät olivat yhteydessä toisiinsa. Cronbachin alfakerroin oli 0.78, joten väittämät mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään väittämän poistaminen ei olisi nostanut Cronbachin alfa –kerrointa.

TAULUKKO 9. Passiivista käyttäytymistä liikuntatunnilla mittaavien väittämien keskinäiset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Kysymys	8	9	10	11	12	13
8						
9	.44***					
10	.36***	.36***				
11	.34***	.33***	.27***			
12	.43***	.38***	.34***	.40***		
13	.44***	.45***	.36***	.30***	.51***	
Oma passiiv. käytt. (S)	.72***	.72***	.62***	.65***	.72***	.74***

p=.001***

N = 247

Häiriökäyttäytymiskyselyn toisen osan väittämät jakaantuivat kolmelle faktorille. Aktiivista häiriökäyttäytymistä kuvaavien väittämien keskinäiset korrelaatiot olivat erittäin merkitseviä (taulukko 10). Korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli 0.19 – 0.86, josta voitiin todeta, että väittämät ovat yhteydessä toisiinsa. Cronbachin alfakerroin oli 0.66, mutta kun väittäjä numero 5 poistettiin, Cronbachin alfakerroin nousi 0.82:een. Poistimme väittämän analyysistä varten. Väittämän poistamisen jälkeen voitiin todeta, että väittämät mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa.

TAULUKKO 10. Aktiivista häiriökäyttäytymistä liikuntatunnilla mittaavien väittämien keskinäiset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Kysymys	5	6	7	8	9
5					
6	.36***				
7	.28***	.57***			
8	.23***	.42***	.55***		
9	.19**	.49***	.61***	.55***	
Ryhmän akt.häiriökäyt. (S)	.33***	.77***	.86***	.77***	.82***

p=.01** p=.001***

N = 247

Toisia loukkaavaa käyttäytymistä kuvaavien kahden väittämän välinen korrelaatio oli erittäin merkitsevä ($r = 0.57$). Väittämien korrelaatiot summamuuttujaan olivat korkeat ($r = 0.90$ ja $r = 0.88$). Korrelaatioista voidaan todeta, että väittämät olivat yhteydessä toisiinsa. Passiivisuutta ja myöhästelyä mittaavien kahden väittämän keskinäinen korrelaatio oli alhainen ($r = 0.36$). Väittämien korrelaatiot summamuuttujaan olivat korkeita ($r = 0.83$ ja $r = 0.82$).

10 TULOKSET

10.1 Ryhmän kiinteys sukupuolen, koulun, liikuntanumeron ja liikuntaharrastuneisuuden mukaan

Selvitimme kiinteyttä sosiaalisesta ulottuvuudesta ja tehtäväulottuvuudesta. Sosiaalinen kiinteys kuvaa ryhmän jäsenen tuntemaa vetovoimaa ryhmää ja sen jäseniä kohtaan sekä ryhmän yhtenäisyyttä ja sosiaalisia suhteita. Tehtäväkiinteys kuvaa ryhmän jäsenen tuntemaa vetovoimaa ryhmän tehtävää ja tavoitteita kohtaan sekä ryhmän yhtenäisyyttä tehtävän suorittamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Lisäksi kiinteyden neljän eri osion (IAG-S, IAG-T, GI-S, GI-T) tulokset ovat nähtävissä liitteissä 3-8. Jokaisessa ulottuvuudessa keskiarvojen teoreettinen maksimi on 9 ja minimi 1.

Taulukosta 11 voidaan nähdä, että sosiaalinen kiinteys koettiin korkeammaksi kuin tehtäväkiinteys. Ryhmän kiinteyden kokemisessa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollista eroa kummassakaan kiinteyden ulottuvuudessa. Kuitenkin koulujen välillä ryhmän kiinteyden kokemisessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja niin tytöillä kuin pojillakin (taulukko 11). Liedon koulun pojat kokivat ryhmänsä sekä sosiaalisen että tehtäväkiinteyden korkeammaksi kuin koulunsa tytöt. Samanlainen tulos oli havaittavissa myös Karinaisten kunnan koulussa. Kokonaisuudessaan Liedon koulun oppilaat kokivat sekä sosiaalisen kiinteyden että tehtäväkiinteyden korkeammaksi kuin Karinaisten kunnan yläasteen oppilaat. Eri-tyisesti oppilaiden henkilökohtainen vetovoima omaa ryhmäänsä ja sen jäseniä (IAG-S) ja tehtävää (IAG-T) kohtaan oli merkitsevästi korkeampi Liedon koulun oppilailta kuin naapurikunnan koulun oppilailta (Liite 3).

TAULUKKO 11. Ryhmän kiinteyden kokeminen sukupuolen ja koulun mukaan

Koulu ja sp	N	Sosiaalinen kiinteys			Tehtäväkiinteys		
		Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Lieto tytöt	56	5.82	1.33	F=3.82	5.62	1.24	F=3.98
R2) Lieto pojat	64	6.04	0.92	p=.011	5.81	0.94	p=.009
R3) Karin. tytöt	57	5.31	1.58	R3<R1*	5.10	1.40	R3<R1*
R4) Karin. pojat	70	5.46	1.44	R3<R2** R4<R2**	5.36	1.21	R3<R2*** R4<R2*
p=.05* p=.01** p=.001***				(df=3, 243)			

Liikuntanumeroon nähden oppilaiden kokema ryhmänsä kiinteys erosi sosiaalisen ulottuvuuden osalta erittäin merkitsevästi ja tehtäväulottuvuuden osalta merkitsevästi (taulukko 12). Oppilaat, joilla liikuntanumero oli kahdeksan tai parempi kokivat ryhmänsä sosiaalisen kiinteyden ja tehtäväkiinteyden korkeammaksi kuin heikomman numeron omaavat oppilaat. Kiinteyden eri osioiden (IAG-S, IAG-T, GI-S, GI-T) mukaan tulokset olivat täysin samansuuntaisia (Liite 4).

TAULUKKO 12. Ryhmän kiinteyden kokeminen liikuntanumeron mukaan

Liikun.nro	N	Sosiaalinen kiinteys			Tehtäväkiinteys		
		Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) =7	60	4.88	1.58	F=15.19	4.98	1.34	F=6.88
R2) 8	107	5.80	1.20	p=.000	5.58	1.13	p=.001
R3) 9-10	80	6.04	1.15	R1<R2*** R1<R3***	5.70	1.17	R1<R2*** R1<R3***
p=.01** p=.001***				(df=2, 244)			

Mitä useammin oppilaat harrastivat liikuntaa, sitä korkeammaksi he kokivat liikuntaryhmänsä sosiaalisen kiinteyden (taulukko 13). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Samansuuntainen tulos saatiin tehtäväkiinteydenkin osalta, vaikka ero oli tilastollisesti vain melkein merkitsevä. Ne oppilaat, jotka eivät harrastaneet liikuntaa ollenkaan, kokivat ryhmänsä kiinteyden kaikista alhaisimmaksi molemmissa kiinteyden ulottuvuuksissa. Varsinkin liikuntaa harrastamattomien oppilaiden henkilökohtainen vetovoima omaa ryhmäänsä ja sen jäseniä (IAG-S) ja tehtävää (IAG-T) kohtaan oli heikompi kuin liikuntaa harrastavilla oppilailla (Liite 5). Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ja merkitseviä.

TAULUKKO 13. Ryhmän kiinteyden kokeminen ja liikuntaharrastuneisuus

Liikunta- harrastuneisuus	Sosiaalinen kiinteyden kokeminen				Tehtäväkiinteyden kokeminen		
	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Ei lainkaan	44	4.96	1.63	F=6.43	5.05	1.52	F=2.76
R2) 1krt/vko	36	5.64	1.50	p=.000	5.60	1.34	p=0.43
R3) 2-3krt/vko	92	5.67	1.20	R1<R2*	5.45	1.01	R1<R2*
R4) 4= krt/vko	75	6.06	1.14	R1<R3** R1<R4***	5.69	1.17	R1<R4**
p=.05* p=.01** p=.001***				(df=3,243)			

10.2. Ryhmän kiinteyden kokemisen koululiikunnan kokemisen mukaan

Oppilaiden kokemaa ryhmän kiinteyttä vertailtiin koululiikunnan kokemisen mukaan.

Kiinteyden kokemista vertailtiin siihen, kuinka mielekkääksi oppilaat kokevat koululiikunnan, kuinka mielekkääksi oppilaat kokevat ryhmässä tekemisen sekä kuinka oppilaat kokevat julkisena olon liikuntatunneilla.

Koululiikuntaan positiivisesti suhtautuvat oppilaat kokivat ryhmänsä sosiaalisen kiinteyden ja tehtäväkiinteyden korkeammaksi kuin koululiikuntaan neutraalisti tai negatiivisesti suhtautuvat oppilaat (taulukko 14). Koululiikuntaan negatiivisesti suhtautuvat oppilaat kokivat

ryhmänsä kiinteyden kaikista alhaisimmaksi molemmissa kiinteyden ulottuvuuksissa. Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Kiinteyden eri osioiden (IAG-S, IAG-T, GI-S, GI-T) mukaan tulokset olivat samansuuntaisia (liite 6).

TAULUKKO 14. Ryhmän kiinteyden kokeminen koululiikuntaan suhtautumisen mukaan

Koululiik. suhtaut.	N	Sosiaalinen kiinteys			Tehtäväkiinteys		
		Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Negat.	60	4.12	1.47	F=40.13	4.24	1.24	F=29.07
R2) Neutr.	107	5.32	1.20	p=.000	5.26	0.95	p=.000
R3) Posit.	80	6.06	1.11	R1<R2*** R1<R3*** R2<R3***	5.78	1.11	R1<R2*** R1<R3*** R2<R3***
p=.001***					(df=2, 244)		

Oppilaista suurimman osan (n=159) mielestä koululiikunnassa ryhmässä tekeminen oli mielekkäämpää kuin yksin tekeminen (taulukko 15). Nämä oppilaat kokivat myös ryhmänsä kiinteyden korkeammaksi kuin oppilaat, jotka olivat koululiikunnassa yksilösuuntautuneita tai sekä yksilö- että ryhmäsuuntautuneita. Puhtaasti yksilösuuntautuneet oppilaat kokivat ryhmänsä kiinteyden kaikkein heikoimmaksi. Erityisesti sosiaalisessa kiinteyden ulottuvuudessa erot olivat tilastollisesti erittäin merkitsevät. Tehtäväkiinteydenkin osalta erot olivat merkitseviä. Yksilösuuntautuneiden oppilaiden henkilökohtainen vetovoima omaa ryhmäänsä ja sen jäseniä (IAG-S) ja tehtävää (IAG-T) kohtaan oli heikompi kuin ryhmäsuuntautuneilla oppilailla (liite 7). Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

TAULUKKO 15. Ryhmän kiinteyden kokeminen yksilö- ja ryhmäsuuntautuneisuuden mukaan

Suuntautuminen	N	Sosiaalinen kiinteyden			Tehtäväkiinteyden		
		Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Yksin	25	4.71	1.43	F=10.42	4.64	1.35	F=6.88
R2) Sekä että	63	5.42	1.12	p=.000	5.32	1.08	p=.001
R3) Ryhmässä	159	5.90	1.36	R1<R2* R1<R3*** R2<R3*	5.67	1.20	R1<R2** R1<R3**
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Oppilaat, joita julkisena olo liikuntatunneilla ei haitannut, kokivat ryhmänsä kiinteyden korkeammaksi kuin oppilaat, joita julkisena olo liikuntatunneilla haittasi (taulukko 16). Erot kiinteyden sekä sosiaalisen että tehtävä ulottuvuuden osalta olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Kiinteyden eri aladimensioiden (IAG-S, IAG-T, GI-S, GI-T) mukaan tulokset olivat samansuuntaisia (liite 8).

TAULUKKO 16. Ryhmän kiinteyden kokeminen julkisena olon kokemisen mukaan

Julkisena olo	N	Sosiaalinen kiinteyden			Tehtäväkiinteyden		
		Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) haittaa	56	4.87	1.32	F=13.37	4.88	1.11	F=9.37
R2) sekä että	53	5.83	1.51	p=.000	5.59	1.24	p=.000
R3) ei haittaa	138	5.91	1.19	R1<R2*** R1<R3***	5.67	1.19	R1<R2** R1<R3***
p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

10.3 Häiriökäyttäytymisen esiintyminen

Häiriökäyttäytymiskysely koostui kahdesta osasta. Ensimmäisen osan tulokset kuvaavat oppilaan arviota omasta passiivisesta käyttäytymisestään. Toisen osan tulokset kuvaavat koko ryhmässä esiintyvää aktiivista, toisia loukkaavaa käyttäytymistä ja passiivisuutta. Keskiarvojen teoreettinen maksimi on 5 ja minimi 1.

Häiriökäyttäytyminen koettiin melko alhaiseksi sekä oppilaan arvioidessa itseään että koko ryhmää. Oppilaiden keskiarvot eri ulottuvuuksissa olivat seuraavat: Oppilaan oma passiivinen käyttäytyminen 1,66; ryhmän aktiivinen häiriökäyttäytyminen 2,26; toisia loukkaava käyttäytyminen 2,37 ja ryhmän passiivisuus 2,46 (liite 9). Passiivisuutta ja myöhästelyä koettiin esiintyvän eniten. Keskiarvojen eroja tarkasteltiin sukupuolen mukaan (taulukko 17). Pojilla ryhmän aktiivinen ja toisia loukkaava häiriökäyttäytyminen koettiin korkeammaksi kuin tytöillä. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 17. Häiriökäyttäytyminen sukupuolen mukaan

Häiriökäyttäytyminen	tytöt		pojat		t-testi	
	N=113		N=134		t-arvo	p-arvo
	ka	kh	ka	kh		
Oma passiivinen käyt.	1.60	0.49	1.70	0.45	(-)1.78	.076
Ryhmän akt. häiriökäyt.	2.10	0.64	2.40	0.70	(-)3.38	.001***
Ryhmän toisia louk. käyt.	2.19	0.94	2.52	0.87	(-)2.93	.004**
Ryhmän passiivisuus	2.48	0.69	2.44	0.65	0.49	.625
p=.01**		p=.001***				

Oppilaiden tuntemuksia omasta passiivisesta käyttäytymisestä ja liikuntaryhmän häiriökäyttäytymisestä tarkasteltiin myös liikuntanumeron mukaan (taulukko 18 ja liite 10). Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi tulosten mukaan oman passiivisen käyttäytymisen arvioimisessa. Tyydyttävän arvosanan oppilaat arvioivat tuntikäyttäytymisensä tilastollisesti erittäin merkitsevästi passiivisemmaksi kuin kiitettävän tai hyvän arvosanan oppilaat.

TAULUKKO 18. Oppilaan arvioima oma passiivinen käyttäytyminen liikuntanumeron mukaan

Liikuntanumero	Oma passiivinen käyttäytyminen				
	N	ka	kh	p-arvo	F, LSD
R1) =7	60	2.0	0.59	.000	24.52
R2) 8	107	1.62	0.37		R1>R2***
R3) 9 ja 10	80	1.47	0.36		R1>R3*** R2>R3*
p=.05* p=.001***			(df=2, 244)		

10.4 Ryhmän kiinteyden kokemisen ja häiriökäyttäytymisen välinen yhteys

Ryhmän kiinteyden kokemisen ja häiriökäyttäytymisen välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimin (taulukko 19). Sekä sosiaalisen että tehtäväkiinteyden ja häiriökäyttäytymisen väliset korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä. Korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli -0.30 - -0.50. (Korrelaatiot olivat negatiivisia kohtalaisia korrelaatioita.) Tehtäväkiinteyden korreloi toisia loukkaavan käyttäytymisen kanssa voimakkaimmin ($r = -.50$).

TAULUKKO 19. Ryhmän kiinteyden kokemisen ja häiriökäyttäytymisen väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Häiriökäyttäytyminen	Sosiaalinen kiinteyden	Tehtäväkiinteyden
Oma passiivinen käyt.	-.44***	-.42***
Ryhmän akt. häiriökäyt.	-.40***	-.46***
Ryhmän toisia louk. käyt.	-.47***	-.50***
Ryhmän passiivisuus	-.30***	-.42***
p=.001***		

Kiinteyden eri aladimensiot korreloivat häiriökäyttäytymisen kanssa myös merkitsevästi (taulukko 20). Oppilaan henkilökohtainen vetovoima ryhmää, sen jäseniä (IAG-S) ja tehtävää (IAG-T) kohtaan korreloi voimakkaimmin toisia loukkaavan käyttäytymisen kanssa ($r = -.50$ ja $-.48$).

TAULUKKO 20. Ryhmän kiinteyden eri aladimensioiden ja häiriökäyttäytymisen väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Häiriö- käyttäytyminen	Minä- sosiaalinen	Minä- tehtävä	Ryhmä- sosiaalinen	Ryhmä- tehtävä
Oma passiivinen käyt.	-.46***	-.44***	-.33***	-.31***
Ryhmän akt. häiriökäyt.	-.43***	-.46***	-.29***	-.36***
Ryhmän toisia louk. käyt.	-.50***	-.48***	-.35***	-.41***
Ryhmän passiivisuus	-.28***	-.40***	-.27***	-.35***
p=.001***				

11 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida liikuntaryhmässä tapahtuvia ryhmäilmiöitä, erityisesti liikuntaryhmän kiinteyttä. Lisäksi selvitimme liikuntaryhmissä esiintyvää passiivista käyttäytymistä ja häiriökäyttäytymistä. Analysoimme myös liikuntaryhmän kiinteyden ja häiriökäyttäytymisen välistä yhteyttä. Tutkimuskohteena oli Varsinais-Suomen alueen kahden kunnan yhdeksäsluokkalaisia oppilaita yhteensä 247. Tutkimuksen kohderyhmää valittaessa tavoitteena oli saada mukaan aivan tavallisia peruskoulun yhdeksäsluokkalaisia oppilaita, jotta tutkimuksen tuloksia voisi yleistää jollakin tasolla. Kuitenkaan tuloksia ei voi yleistää koko maata kattavaksi, sillä tutkimuskohteena oli vain kahden kunnan yhdeksäsluokkalaisia.

Tuloksista voitiin todeta, että kiinteyden kokemisella oli yhteyttä liikuntanumeroon, liikuntaharrastuneisuuteen ja koululiikunnan kokemiseen. Mitä parempi liikuntanumero oppilaila oli ja mitä positiivisemmin oppilaat suhtautuivat koululiikuntaan, sitä korkeammaksi he kokivat ryhmänsä kiinteyden. Lisäksi ilmeni, että oppilaat, joita koululiikunnassa julkisena olo haittasi, kokivat ryhmänsä kiinteyden alhaisemmaksi kuin muut. Kiinteyden kokemisella havaittiin myös olevan yhteyttä häiriökäyttäytymiseen. Mitä passiivisemmaksi oppilaat kokivat oman toimintansa ja mitä enemmän he arvioivat häiriökäyttäytymistä ilmenevän, sitä heikommaksi he kokivat ryhmänsä sekä sosiaalisen että tehtäväkiinteyden.

11.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Oppilaiden kokemaa ryhmänsä kiinteyttä tutkittiin kiinteysmittarilla, joka oli laadittu Carronin, Widmeyerin & Brawleyn (1985) kehittämän kiinteyden käsitteellisen mallin pohjalta. Häiriökäyttäytymistä selvitettiin kyselyn avulla, joka oli laadittu aiempien tutkimuksien pohjalta (Rahkonen 2003, Supaporn 2000). Yksi kyselyn haittapuolista on, että toisinaan tutkimukseen osallistuvat saattavat vastata totuudesta poikkeavalla tavalla, jos he pyrkivät vastaamaan kysymyksiin sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Lisäksi tutkijoiden ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Vastajien väärinymmärryksiä ei myöskään pystytä aina kontrolloimaan. (Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2000, 182.) Pyrimme kuitenkin välttämään nämä hättäväikutukset korostamalla vastaajien anonymitteettia sekä olemalla itse paikalla oppilaiden vastatessa kyselyyn.

Mittareiden validiteettia ja reliabiliteettia arvioitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatioker-toimien, Cronbachin alfa-kertoimien ja faktorianalyysien avulla. Kiinteysmittarin pätevyys ja eri aladimensioiden väittämien yhdenmukaisuus osoittautuivat hyväksi sen jälkeen, kun kahdesta aladimensiosta oli poistettu heikosti korreloivat väittämät. Näin ollen kiinteysmit-tarin validiteettia ja reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä. Jatkotutkimuksia ajatellen kiin-teysmittaria voitaisiin kehittää faktorianalyysin avulla. Häiriökäyttäytymiskyselyn ensim-mäisessä osassa oppilaat arvioivat omaa passiivista käyttäytymistään liikuntatunneilla. Faktorianalyysin mukaan häiriökäyttäytymiskyselyn ensimmäisen osan kaikki väittämät asettuivat yhdelle faktorille ja väittämät olivat keskenään yhdenmukaisia, joten tämän osan validiteettia ja reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä. Häiriökäyttäytymiskyselyn toisessa osassa oppilaat arvioivat häiriökäyttäytymisen esiintymistä omassa liikuntaryhmässään. Faktorianalyysin mukaan häiriökäyttäytymiskyselyn toisen osan väittämät asettuivat kol-melle faktorille, jotka nimettiin aktiiviseksi häiriökäyttäytymiseksi, toisia loukkaavaksi käyttäytymiseksi ja passiivisuudeksi. Poistimme kaksi väittämää analyyseja varten, koska toinen latautui heikosti eri faktoreille ja toinen latautui kaikille faktoreille. Näin myös ulot-tuvuuksien yhdenmukaisuus parani. Väittämien poistamisen jälkeen häiriökäyttäytymis-kyselyn toista osaa voitiin myös pitää riittävän pätevästä ja luotettavana. Passiivista käyt-täytymistä ja häiriökäyttäytymistä selvitettäessä otoksen jakauma oli hieman vino, sillä oppilaat arvioivat häiriökäyttäytymistä esiintyvän vähän. Tästä syystä kiinteyden kokemi-sen ja häiriökäyttäytymisen esiintymisen yhteyttä esittäviin tuloksiin on suhtauduttava hieman kriittisesti. Jatkotutkimuksien kannalta kyselyä tulisi kehittää lisäämällä väittämiä, jotka kuvaavat häiriökäyttäytymisen eri osa-alueita. Lisäksi väittämien sisältöjä tulisi vielä tarkentaa niin, ettei niitä olisi mahdollista ymmärtää toisin kuin tutkijat ovat tarkoittaneet.

11.2 Kiinteyden kokemisesta

Tulosten analysoinnissa käytettiin sosiaalisen kiinteyden ja tehtäväkiinteyden ulottuvuuksia. Ryhmän jäsenen tuntema vetovoima ryhmää ja sen jäseniä kohtaan sekä jäsenen tuntemukset ryhmän sosiaalisesta yhtenäisyydestä muodostivat kiinteyden sosiaalisen ulottuvuuden. Ryhmän jäsenen tuntema vetovoima ryhmän tehtävää kohtaan sekä jäsenen tun-

temukset ryhmän yhtenäisyydestä tehtävää suoritettaessa muodostivat tehtäväkiinteyden ulottuvuuden. Selvitimme, kuinka oppilaat kokivat liikuntaryhmänsä kiinteyden ja vertailimme vastauksia sukupuolen, koulun, liikuntanumeron, liikuntaharrastuneisuuden ja koululiikunnan kokemisen mukaan.

Tulokset osoittivat, että sosiaalinen kiinteys koettiin korkeammaksi kuin tehtäväkiinteys. Voi olla, että liikuntatunneille asetettuja tavoitteita ja tehtäviä ei ymmärretä yhteisiksi vaan jokainen kokee tavoitteet henkilökohtaisesti. Voidaan myös pohtia, ovatko oppilaat ylipäättäänkään tietoisia liikuntatunneille asetetuista tavoitteista. Lisäksi oppilaat saattavat nähdä koulun muutenkin kuin oppimisen näkökulmasta. Koulu on oppilaille ennen kaikkea sosiaalisen yhdessäolon paikka. Carronin ym. (1988) mukaan harrastelijaliikunnassa koheesio painottuu enemmän sosiaalisen koheesio- kuin tehtäväkoheesio- ympärille. Tehtäväkiinteys saatetaan kokea alhaisemmaksi myös siksi, ettei liikunnalla ole vielä tämän ikäisille nuorille niin sanottua välinearvoa (esim. terveyttä edistävää merkitystä), vaan liikunnan sosiaalinen puoli ja nautinto koetaan tärkeämpänä. Tässä tutkimuksessa liikuntaryhmän sosiaalisen ja tehtäväkiinteyden kokemisessa ei ilmennyt eroja tyttöjen ja poikien välillä. Sukupuolten välillä ei ole ollut eroja kiinteyden kokemisessa myöskään aiemmissä tutkimuksissa (Neva & Pesonen 1995; Widmeyer ja Martens 1978). Tässä tutkimuksessa koulujen välillä oli eroja kiinteyden kokemisessa. Liedon koulun oppilaat kokivat sekä sosiaalisen että tehtäväkiinteyden hieman korkeammaksi kuin Karinaisten koulun oppilaat. Helkaman, Myllyniemen ja Liebkindin (1998) mukaan ryhmän ympäristötekijät vaikuttavat ryhmässä tapahtuviin ilmiöihin, kuten esimerkiksi kiinteyteen. Koulujen välillä ilmenneistä eroista on vaikea vetää johtopäätöksiä ilman syvempää laadullista tarkastelua. Kysely tehtiin Liedon koulussa liikuntatuntien alussa ja Karinaisissa muiden oppituntien aikana. Liedon oppilaat saattoivat olla orientoituneempia liikuntaryhmänsä arvioimiseen. Lisäksi voidaan todeta, että Lieto on lähempänä isoa kaupunkia, Turku, jolloin mahdollisuudet eri liikuntalajien harrastamiseen voivat olla paremmat. Lisäksi Liedon koulu on voittanut valtakunnallisen ”Terveet koulut” palkinnon, joka on osaltaan saattanut nostaa koulun liikuntamyönteistä henkeä. Liedon kouluun oli lisäksi parhaimmillaan rakenteilla uusi liikuntahalli, joten kunnan taloudellinen panostus liikuntatiloihin saattaa osaltaan vaikuttaa nuorten asenteisiin koululiikuntaa kohtaan.

Tässä tutkimuksessa kiinteyden kokemisen eroihin vaikutti merkitsevästi myös liikuntanumero ja vapaa-ajan liikuntaharrastuneisuus. Tulokset osoittivat, että mitä heikompi liikuntanumero oppilaalla oli sitä alhaisemmaksi hän koki myös ryhmänsä kiinteyden. Samansuuntainen tulos saatiin myös liikuntaharrastuneisuuden osalta. Oppilaat, jotka eivät harrastaneet liikuntaa ollenkaan, kokivat ryhmänsä kiinteyden kaikista alhaisimmaksi molemmissa kiinteyden ulottuvuuksissa. Varsinkin liikuntaa harrastamattomien oppilaiden henkilökohtainen vetovoima omaa ryhmäänsä ja sen jäseniä ja tehtävää kohtaan oli heikompi kuin liikuntaa harrastavilla oppilailla. Tulosta voidaan ehkäpä selittää Weissin ja Duncanin (1992) tutkimustuloksella, jonka mukaan lapset, jotka omasivat hyvät liikuntataidot ja tämän lisäksi pitivät itseään hyvänä liikunnassa, olivat suositumpia kaveripiirissä ja saivat osakseen hyväksyntää kavereiden keskuudessa. Liikuntanumero osoittaa tiettyä taito- ja tietotasoa sekä asennetta liikuntaan. Oppilaat, joilla oli hyvä liikuntanumero ja jotka harrastivat vapaa-ajallaan liikuntaa, saattoivat olla liikuntaryhmässään suosittuja. Tästä syystä he saattoivat kokea myös ryhmänsä positiivisesti. Toisaalta voidaan ajatella, että liikuntanumero on seurausta korkeasta ryhmäkiinteyden kokemisesta. Kun ryhmä vetää puoleensa, siinä on mieluisaa työskennellä ja näin oppimistuloksetkin ovat hyviä. Syyseuraus suhdetta ei voida tässä tutkimuksessa osoittaa. Kuitenkin on tärkeää huomata, että näiden ilmiöiden välillä on havaittavissa yhteys.

Tutkimuksessamme vertailtiin oppilaiden kokemaa ryhmän kiinteyttä koululiikunnan kokemisen mukaan. Koululiikuntaan positiivisesti suhtautuvat oppilaat kokivat ryhmänsä sekä sosiaalisen kiinteyden että tehtäväkiinteyden korkeammaksi kuin koululiikuntaan neutraalisti tai negatiivisesti suhtautuvat oppilaat. Paakkarin ja Sarvelan (2000) pro gradu -tutkimuksessa yhteishenki ja ryhmään kuuluminen selittivät osaltaan positiivisia koululiikuntakokemuksia. Nuoret, jotka tuntevat itsensä ystävien arvostamaksi, kokevat liikunnan positiivisempänä kuin ne, joilla tätä tukea ei ole (Duncan 1993). Ryhmän merkitys positiivisten kokemusten antajana liikunnassa on siis ilmeinen. Toisaalta tässäkin tuloksessa ei syyseuraus suhdetta voida osoittaa, mutta yhteys on kuitenkin havaittavissa.

Tutkimuksessamme koululiikunnassa enemmän ryhmätehtävistä pitävät oppilaat kokivat ryhmänsä sekä sosiaalisen kiinteyden että tehtäväkiinteyden korkeammaksi kuin yksilötehtäviin suuntautuneet oppilaat. Erityisesti sosiaalisessa kiinteyden ulottuvuudessa erot olivat tilastollisesti erittäin merkitsevät. Oppilaita, joiden mielestä yksin tekeminen liikuntatun-

neilla on mukavampaa kuin ryhmässä, oli vähän (n=25). Näitä oppilaita on varmasti jokaisessa liikuntaryhmässä, vaikkakin vähemmistönä. Sitä suuremmalla syyllä heidän kokemuksensa tulisi ottaa huomioon. Tuloksista ilmeni myös, että yksilösuuntautuneiden oppilaiden henkilökohtainen vetovoima omaa ryhmäänsä ja sen jäseniä ja tehtävää kohtaan oli heikompi kuin ryhmäsuuntautuneilla oppilailla. Tästä syystä liikunnanopetuksessa tulisi menetelmällisiä valintoja tehdessä huomioida myös yksilötehtävistä pitävät oppilaat. Kaikki eivät pidä ryhmässä tekemisestä. Tässä yhteydessä on syytä korostaa kiinteyden ja sosiaalisten suhteiden merkitystä ryhmälle. Se ei ole itseisarvo vaan perustehtävän suorittamista helpottava väline (Himberg & Jauhiainen 1990, 107; Niemistö 2002, 34).

Tutkimuksemme tulosten mukaan oppilaat, joita haittasi, että toiset oppilaat katselivat ja arvostelivat heidän suorituksiaan, kokivat ryhmänsä kiinteyden alhaisemmaksi, kuin muut oppilaat. Tätä ilmiötä tukevat myös aiemmat tutkimustulokset, joiden mukaan negatiivisia kokemuksia ja ahdistuneisuutta liikuntatunneilla aiheuttivat toisten oppilaiden negatiivinen suhtautuminen ja tuijotus (Kalmari & Lampinen 1996; Valkonen 1996). Julkisuuden kokemisen merkitys siis riippuu opetuksessa vallitsevasta sosiaalisesta ilmapiiristä. Välttämättä ei riitä, että opettaja antaa tukea oppilaalle, joka tuntee olevansa heikko liikunnassa ja pelkää epäonnistumista. Tarvitaan myös vertaistukea ja ryhmän jäsenten hyväksyntää. Liikunnanopettajan tulisi valita tehtävät niin, että ryhmällä olisi sen suorittamiseen vaadittavat valmiudet sosiaalisten suhteiden osalta. Esimerkiksi yhteiset luovat tehtävät vaativat voimakasta turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta ryhmän jäsenten välillä.

11.3 Häiriökäyttäytymisestä sekä sen yhteyksistä kiinteyden kokemiseen

Häiriökäyttäytymistä koettiin esiintyvän melko vähän sekä oppilaan arvioidessa omaa passiivista käyttäytymistään että koko liikuntaryhmässä esiintyvää häiriökäyttäytymistä. Passiivisuutta ja myöhästelyä koettiin esiintyvän eniten. Pojat kokivat tyttöjä enemmän liikuntaryhmässään esiintyvän aktiivista ja toisia loukkaavaa häiriökäyttäytymistä. Pojat kokivat eniten esiintyvän toisia loukkaava käyttäytymistä. Aallon (2000, 17) mukaan negatiiviset tunneilmaisut toisia kohtaan voivat johtua pelosta. Liikuntatunneilla pelätään usein epäonnistumista ja siitä aiheutuvaa toverien haukkumista (Kalmari & Lampinen 1996). Suora kielenkäyttö ja hieman rajukin käyttäytyminen sallitaan pojille helpommin kuin tytöille

(Metso 1992, 280). Tärkeää on huomioida, että pojat kuitenkin kokivat, että ryhmässä loukataan toisia oppilaita. Näihin tilanteisiin olisi opettajan aiheellista vakavasti puuttua.

Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että kiinteyden kokemisella on yhteys passiiviseen käyttäytymiseen ja häiriökäyttäytymiseen. Korrelaatiot olivat negatiivisia ja kohtalaisia eli mitä passiivisemmaksi oppilaat kokivat oman toimintansa ja mitä enemmän he arvioivat häiriökäyttäytymistä ilmenevän, sitä heikommaksi he kokivat ryhmänsä sekä sosiaalisen että tehtäväkiinteyden. Etenkin mitä enemmän oppilaat kokivat liikuntatunneilla esiintyvän toisia loukkaavaa käyttäytymistä, sitä alhaisemmaksi he kokivat henkilökohtaisen veto-voiman ryhmäänsä kohtaan. Paasio (2002) totesi tutkimuksessaan, että liikuntaryhmä on merkittävä passivoiva tekijä liikuntatunneilla. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa häiriökäyttäytymisen syiksi on ilmennyt tunnin ilmapiiri ja ristiriidat luokkatovereiden kesken. (Hardy 1999; Rahkonen 2003; Supaporn 2000.) Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että koko liikuntaryhmään vaikuttamalla voidaan edistää työrauhaa liikuntatunneilla. Hokkasen (2001) mukaan opettajan yksi työrauhaan vaikuttamisen keino on pyrkimys vaikuttaa luokan sosiaalisiin suhteisiin.

11.4 Pedagogisia johtopäätöksiä

Vertaisryhmän merkitys nuorelle on suuri. Koulun eri ryhmät ovat nuoren tärkeitä sosiaalisia toimintaympäristöjä. Vertaisryhmällä on merkitystä yksilön sosiaalistajana ja persoonallisuuden kehityksen kannalta. (Helkama ym. 1998, 85). Liikunnanopetuksen tavoitteita ovat oppilaiden minäkäsityksen ja sosiaalisen kehittymisen tukeminen liikunnan avulla sekä liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen. Näiden tavoitteiden toteutumisen ja oppilaiden tulevaisuuden kannalta meidän tulisi tulevana liikunnanopettajina kiinnittää huomiota liikuntaryhmien sosiaaliseen ilmapiiriin ja pyrkiä edistämään ryhmien kiinteyttä. Tiedostamalla oma osuutemme ja mahdollisuutemme vaikuttaa ryhmässä syntyviin ilmiöihin voimme kenties edistää oppimista, myönteisiä koululiikuntakokemuksia ja työrauhaa.

Liikunnanopettajan työn haasteeksi nouseekin mielestämme tässä tutkimuksessa ilmenneiden tulosten pohjalta se, miten liikuntaryhmien sosiaaliseen ilmapiiriin sitten todellisuudessa tulisi vaikuttaa. Mitkä ovat ne konkreettiset ohjausteot, joilla opettaja voi vaikuttaa ryhmän toimintakykyyn? Työ eri ryhmien opettajana ja ohjaajana on aina erilaista. Sään-

nönmukaisuuksia ja selkeitä toimintaohjeita ei voida laatia. Tärkeäksi kyvyksi opettajalle nousee tilanteenlukutaito ja herkkyyys yksilöiden tarpeille. Perehtymällä sosiaalipsykologian perusteisiin, ryhmässä esiintyviin ilmiöihin ja vuorovaikutustaitoihin voimme kehittää valmiuksiamme huomioida yksilöitä ja tarttua yllätyksellisiin tilanteisiin. Laakson (2003) mukaan liikuntatunneilla esiintyy paljon moraalikasvatuksen kannalta haasteellisia tilanteita pelien ja leikkien aikana. Lopputulos voi kuitenkin olla kielteinen, mikäli tilanteisiin ei osata reagoida oikein. Konfliktitilanteet tulisi nähdä hedelmällisinä sosiaalisten taitojen opetustilanteina. Oppilaita tulisi ohjata oppimaan itsestään ja toisistaan. Empatia, myötunto ja toisista välittäminen ovat ryhmätoiminnan vaatimia ominaisuuksia, joita voidaan kehittää nuorissa erilaisten vuorovaikutuksellisten tilanteiden kautta (Kahila 1993; Kuusela 2001; Schmuck & Schmuck 1997, 145-146).

Opettajan pedagoginen herkkyyks näkyy muun muassa hänen kyvystään huomioida erilaisten oppilaiden tarpeita. Ensiarvoisen tärkeää turvallisen ilmapiirin edistämisen kannalta on hiljaisten ja päätöksissään hitaiden oppilaiden huomioiminen. Yhteisiä asioita päätettäessä opettaja voi helposti harhautua mukailemaan äänekkäimpien ja nopeimpien oppilaiden tahtoa. Tällöin opettaja lisää omalla toiminnallaan ryhmän painetta yhdenmukaisuuteen eli konformismiin. Tällaisissa tilanteissa opettajan tulisi muistaa ammattimainen asemansa ja pyrkiä selvittämään ja hyväksymään mahdolliset eriävät ryhmän jäsenten mielipiteet. Lisäksi liikunnanopettajan tulisi muistaa antaa ryhmässä tilaa myös niille, jotka tekevät asioita mieluummin yksin, eivät nauti esillä olost ja muiden katseiden kohteena olemisesta tai ole liikunnallisesti suuntautuneita. Liikunnanopettajan ammattitaito näkyy siinä, miten hän saa nämä oppilaat tuntemaan vetovoimaa liikuntaryhmää ja sen tehtävää kohtaan. Koululiikunnassa on tärkeää, että kaikki oppilaat huomioidaan tasa-arvoisesti. Koululiikunnan ei pidä olla liikunnallisesti suuntautuvia oppilaita suosivaa.

Liikunnanopettajan työssä tulemme työskentelemään useiden, jopa kymmenien erilaisten ryhmien ohjaajina viikon aikana. Työmäärä voi olla suuri, jolloin tuntien suunnittelu vie suuren osan opettajan resursseista. Ei olekaan oman työssä jaksamisen kannalta mahdollista panostaa täysipainoisesti jokaisen ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin. Kiinteyden kehittämiseen voidaan kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan pienelläkin panostuksella, kuten normeja ja tavoitteita selkiyttämällä, vuorovaikutustaitoja opettamalla, pienryhmätyöskentelyä käyttämällä ja opettajan osallistuvalla ja kannustavalla asenteella.

11.5 Jatkotutkimusaiheita

Ryhmäilmiöt koululiikunnassa on mielenkiintoinen aihealue jatkotutkimuksille jo senkin vuoksi, että ryhmäilmiöiden näkökulmasta koululiikuntaa ei ole paljoakaan tutkittu. Tämän tutkimuksen aiheeseen olisi myös mielenkiintoista pureutua hieman syvemmälle laadullisen tutkimusotteen avulla. Tutkimuskohteeksi voitaisiin tällöin valita vain yksi liikuntaryhmä ja syventyä siinä esiintyviin ryhmäilmiöihin. Sosiaalista kiinteyttä voitaisiin tarkastella myös sosiometrisin mittauksin. Oppilaita ja opettajia haastatteleamalla ja tuntitilanteita observoimalla saataisiin tietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden tuntemuksiin omasta liikuntaryhmästään.

Toimintatutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, millaisilla teoilla ja kurssisisällöillä ryhmien kiinteyteen voitaisiin vaikuttaa. Kahilan (1993) ja Kuuselan (2001) toimintatutkimukset ovat esimerkkejä siitä, miten oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmäilmapiiriin voidaan vaikuttaa yhteistyöskentelymenetelmiä ja vuorovaikutustaitoja opettamalla. Lisäksi voitaisiin myös tutkia, mitkä ovat ryhmän kiinteyden yhteydet oppimistuloksiin. Näin saataisiin lisätietoa vertaisryhmän vaikutuksesta tehokkaaseen oppimiseen.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.
- Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen. Helsinki: Aseman lapset.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Brawley, L.R., Carron, A.V. & Widmeyer, W. 1987. Assessing the cohesion on teams: Validity of the group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology* 9, 275-294.
- Brawley, L.R., Carron, A.V. & Widmeyer, W. 1988. Exploring the relationship between cohesion and group resistance to disruption. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 10, 199-213.
- Brawley, L.R., Carron, A.V. & Widmeyer, W. 1993. The influence of the group and its cohesiveness on perceptions of group-related variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 15, 245-260.
- Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmästä. Espoo: Weilin & Göös.
- Carron A., Brawley, L. & Widmeyer, W. 1998. The Measurements of cohesiveness in sport groups. Teoksessa J. Duda (toim.) *Advancements in sport and exercise psychology measurements*. Morgantown, Wv: Fitness Information Technology, 213-226.
- Carron, A., Hausenblas, H. 1998. *Group dynamics in sport*. 2. painos. London: Fitness information technology.
- Carron, A. & Spink, K.S. 1992. Internal consistency of the group environment questionnaire modified for an exercise setting. *Perceptual and Motor Skills* 74, 304-306.
- Carron, A. & Spink, K.S. 1995. The group size – cohesion relationship in minimal groups. *Small Group Research* 26, 86-106.
- Carron, A., Widmeyer, W., Brawley, L.R. 1985. The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology* 7, 244-266.
- Carron, A.V., Widmeyer, W.N. & Brawley, L.R. 1988. Group cohesion and individual adherence to physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 10, 127-138.

- Duncan, S. C. 1993. The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents. Affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport* 64, 314-323.
- Elksnin, L.K. & Elsknin, N. 1995. Assessment and instruction of social skills. 2. painos. San Diego: Singular Publishing Group.
- Fontana, D. 1985. Classroom control. Understanding and guiding classroom behavior. London: British Psychological Society.
- Haertel, G., Walberg, H. & Haertel, E. 1981. Social-psychological environments and learning: A quantitative analysis. *British Educational Research Journal* 7,27-36.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Opetus 2000 –sarja. Jyväskylä: PK-kustannus.
- Hardy, C.A. 1999. Student misbehaviour and teachers' responses in physical education. Teoksessa Hardy, C.A & Mawer, M. (toim.) Learning and teaching in physical education. London: Falmer Press, 126-148.
- Hastie, P.A. & Pickwell, A. 1996. Take your partners: A description of a student social system in secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education* 15, 171-187.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.
- Hokkanen, T. 2001. ”Jos on vapaus, on myös se vastuu”: Luokanopettaja työrauhaan ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu –tutkielma.
- Holt, N. & Sparkes, A. 2001. An ethnographic study of cohesiveness in a college soccer team over a season. *The Sport Psychologist* 15, 237-259.
- Hovelynck, J. & Vanden Auweele, Y. 1999. Group development in the physical education class. Teoksessa Vanden Auweele, Y., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (toim.) Psychology for physical educators. Champaign: Human Kinetics, 405-432.
- Hämäläinen, H. & Ihalainen, T. 2000. Häiriökäyttäytyminen Helsingin yläasteiden liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma.
- Hämäläinen, K. & Sava, J. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.

- Johnson, D. & Johnson, F. 1991. *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmien merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Auttamiskäytännön edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 29.
- Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa *Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu: Tieteellinen katsaus*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES, 149-177.
- Kalmari, M. & Lampinen, V-P. 1996. Ennen liikuntatuntia olen aina peloissani. Tapaustutkimus ahdistuneisuudesta ja peloista koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu –tutkielma.
- Kari, J. 1986. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja valtio-opin laitos. *Filosofian julkaisuja* 21.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen –toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintyö.
- Kyriacou, C. 1991. *Essential teaching skills*. Hemel Hemstead: Simon and Schuster Education.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 14-23.
- Lahikainen, A. & Pirttilä-Backman, A.-M. 2000. *Sosiaalipsykologian perusteet*. Keuruu: Otava.
- Landers, D.M., Wilkinson, M.O., Hatfield, B.D. & Barber, H.1982. Causality and the cohesion – performance relationship. *Journal of Sport Psychology* 4, 170-183.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. *Teaching physical education*. 4. painos. New York: Macmillan College.
- Neva, S. & Pesonen, A. 1995. Nuorten lentopalloilijoiden ryhmäkoheesio ja psykologiset ominaisuudet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnanopetusprosessin A, B ja C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos: Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus .
- Paakkari, O. & Sarvela, A. 2000. Pallo vain lenteli ohi vai pelin jälkeen hyvä fiilis – koulu liikuntakokemukset ja niiden yhteydet myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Paasio, L. 2002. Passiivisuus liikuntatunneilla – Miksi kaikki eivät halua liikkua? Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- Pekkarinen, S. & Voutilainen, A-K. 2003. Nuoren naisliikunnanopettajan ponnistusvoima opettajuuteen: tulkintoja neljän nuoren naisliikunnanopettajan kuvauksista työssäjaksamisessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Pietarinen, J. 1995. Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Prapavessis, H., Carron, A. 1997. Cohesion and work output. Small Group Research 28, 294-301.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [www](http://www.oph.fi/info/ops/pops-web.pdf) –muodossa: <URL: <http://www.oph.fi/info/ops/pops-web.pdf>. Luettu 6.6.2004.
- Rahkonen, K. 2003. “Jotain muuta kuin luokassa oloa” - 9-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Rovio, E. 2000. Tavoitteenasetteluohjelman suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi joukkuelajissa – toimintatutkimus tapauksena jääkiekkjoukkue. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapsykologian lisensiaatintyö.
- Rovio, E. 2002. Joukkueellinen yksilöitä. Toimintatutkimus psyykkisen valmennuksen ohjelman suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista poikien jääkiekkjoukkueessa. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 133.
- Rovio, E. 2003. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 167-182.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere. Gaudeamus.

- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. 1997. Group processes in the classroom. 7. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Shaw, M. E. 1981. Group dynamics. The psychology of small group behaviour. 3. painos. New York: McGraw Hill.
- Shields, D., Bredemeier, B., Gardner, D. & Boston, A. 1995. Leadership, cohesion and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal* 12, 324-336.
- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. Mountain View: Mayfield.
- Spink, K.S. & Carron, A.W. 1992. Group Cohesion and adherence in exercise classes. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 14, 78-86.
- Supaporn, S. 2000. High school students' perspectives about misbehaviour. *Physical educator* 57, 124-136.
- Topping, K. 1992. Cooperative learning and peer tutoring: An interview. *The Psychologist* 5, 151-157.
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequences in small groups. New York: McGraw-Hill.
- Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulu kahdeksaslukkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach. London: Routledge.
- Weiss, M.R. & Duncan, S. C. 1992. The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 14, 177-191.
- Westre, K., Weiss, M.R. 1991. The relationship between perceived coaching and group cohesion in high school football teams. *The Sport Psychologist* 5, 41-54.
- Wheelan, S.A & McKeage, R.L. 1993. Developmental patterns in small and large groups. *Small Group Research* 24, 60-83.
- Widmeyer, W., Brawley, L.R. & Carron, A. 1990. Group size in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 12, 177-190.
- Widmeyer, W.N. & Martens, R. 1978. When cohesion predicts performance outcome in sport. *Research Quarterly* 49, 372-380.

Oppilaiden jakaumat koulun, sukupuolen ja liikuntaryhmien mukaan

LIITE 1

Koulu	Lieto		Karinainen	
	Tytöt	N	Tytöt	N
	AB	8	AB	21
	CD	10	CD	18
	EF	18	EF	18
	GH	20		
Yhteensä		56		57
	Pojat	N	Pojat	N
	AB	18	AB	19
	CD	9	CD	20
	EF	21	EF	23
	GH	16	G	8
Yhteensä		64		70

Hei!

Tämä kysely on osa liikuntakasvatuksen opinnäytetyötämme, jonka tarkoituksena on kar-
toittaa erityisesti liikuntaryhmäsi ilmapiiriä. Pyydän Sinua arvioimaan omaa osallistumis-
tasi liikuntaryhmäsi toimintaan sekä käsityksiäsi ryhmästäsi kokonaisuutena. Vastauksiasi
käsitellään luottamuksellisesti. Ne jäävät *vain tutkijoiden tietoon*, eikä esimerkiksi liikun-
nanopettajasi saa nähdä vastauksiasi.

Lue kysymykset tarkkaan ja ympyröi se numero, joka parhaiten vastaa tämänhetkistä käsi-
tystäsi kysytystä asiasta.

Kiitos ystävällisestä avustasi.

Hanna Kalanen
liik. yo

Arja Kekäläinen
liik. yo

13. Tulen tunneille asianmukaisesti varustautuneena.

1	2	3	4	5
En koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina

D. Esiintyykö liikuntaryhmässäsi seuraavanlaista käyttäytymistä ?

	ei lainkaan	vähän	jonkin verran	paljon	erit. paljon
1. passiivisuutta, yrittämättömyyttä	1	2	3	4	5
2. toisiin kohdistuvaa loukkaavaa kielenkäyttöä	1	2	3	4	5
3. toisten syrjimistä, esim. pari- ja joukkuevalinnoissa	1	2	3	4	5
4. ”läskiksi laittamista”	1	2	3	4	5
5. aggressiivista käyttäytymistä, esim. tönimistä	1	2	3	4	5
6. rauhattomuutta	1	2	3	4	5
7. epäreilua käyttäytymistä esim. peleissä	1	2	3	4	5
8. välinpitämättömyyttä	1	2	3	4	5
9. epärehellisyyttä	1	2	3	4	5
10. myöhästelyä	1	2	3	4	5
11. Edellä mainittua käyttäytymistä (kys. 1.-10.) esiintyy liikuntatunneilla					
1	enemmän				
2	yhtä paljon				
3	vähemmän	kuin muilla oppitunneilla.			

E. Seuraavien kysymysten tarkoituksena on arvioida sinun tuntemuksiasi omasta osallistumisestasi tämän liikuntaryhmän toimintaan.

1. En nauti osallistumisesta tämän liikuntaryhmän yhdessäoloon.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

2. Olen tyytyväinen liikuntatuntien sisältöihin.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

3. Minun tulee ikävä tämän liikuntaryhmän jäseniä, kun lukuvuosi on ohi.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

4. En ole tyytyväinen tämän ryhmän tuntiaktiivisuuteen.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

5. Jotkut parhaista ystäväistäni kuuluvat tähän liikuntaryhmään.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

6. Tässä liikuntaryhmässä en saa riittävästi mahdollisuuksia kehittää taitojani liikunnassa.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

7. Nautin koulun muissa ryhmissä olosta enemmän kuin tämän ryhmän kanssa olosta.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

8. En pidä tämän ryhmän tavasta toimia tunneilla.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

9. Minulle tämä liikuntaryhmä on yksi tärkeimmistä ryhmistä, joihin kuulun.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

10. En viihdy tässä ryhmässä.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

11. Minusta liikunta on mielenkiintoista ja mukavaa tässä liikuntaryhmässä.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

12. Tunnen itseni hyväksytyksi ja arvostetuksi tässä ryhmässä.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

13. Pyrin innokkaasti liikuntatunneilla asetettuihin tavoitteisiin.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

Seuraavien kysymysten tarkoituksena on arvioida käsityksiäsi ryhmästäsi kokonaisuutena.

14. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen pyrkiessään saavuttamaan liikuntatunneille asetut tavoitteet.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Täysin eri mieltä

Täysin samaa mieltä

15. Liikuntaryhmämme jäsenet ovat vapaa-ajalla mieluummin yksin tai muiden kuin tämän ryhmän oppilaiden kanssa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä	

16. Ryhmämme kaikki jäsenet ottavat vastuun huonosti menneestä liikuntatunnista.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä	

17. Liikuntaryhmämme jäsenet viettävät yhteistä aikaa muulloinkin kuin liikuntatunneilla.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä	

18. Liikuntaryhmämme jäsenillä on ristiriitaisia toiveita ryhmän toiminnasta liikuntatunneilla.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä	

19. Liikuntaryhmämme haluaisi viettää yhdessä aikaa lukuvuoden loputtua.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä	

20. Jos liikuntaryhmämme jäsenillä on vaikeuksia liikuntatunneilla, niin heitä autetaan, jotta kaikki pysyisivät mukana.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä	

21. Liikuntaryhmämme jäsenet eivät ole yhdessä vapaa-ajallaan.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Täysin eri mieltä							Täysin samaa mieltä	

Ryhmän kiinteyden minä-sosiaalinen, minä-tehtävä, ryhmä-sosiaalinen ja ryhmä-tehtävä aladimensiot
sukupuolen ja koulun mukaan

LIITE 3

Koulu ja sp	Minä-sosiaalinen				Minä-tehtävä		
	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Lieto tytöt	56	6.38	1.55	p=.008	6.29	1.56	p=.073
R2) Lieto pojat	64	6.46	1.21	F=4.06	6.49	1.14	F=2.35
R3) Karin. tytöt	57	5.75	1.89	R4<R2**	5.91	1.57	R3<R2*
R4) Karin. pojat	70	5.73	1.52	R3<R2*	5.94	1.47	R4<R2*
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Koulu ja sp	Ryhmä-sosiaalinen				Ryhmä-tehtävä		
	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Lieto tytöt	56	5.25	1.38	p=.033	5.05	1.21	p=.005
R2) Lieto pojat	64	5.62	0.93	F=2.96	5.25	1.04	F=4.33
R3) Karin. tytöt	57	4.87	1.57	R3<R2**	4.43	1.58	R3<R1*
R4) Karin. pojat	70	5.20	1.59		4.87	1.30	R3<R2***
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Ryhmän kiinteyden minä-sosiaalinen, minä-tehtävä, ryhmä-sosiaalinen ja ryhmä-tehtävä
aladimensiot liikuntanumeron mukaan

LIITE 4

		Minä-sosiaalinen			Minä-tehtävä		
Liikun.nro	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) =7	60	5.21	1.75	p=.000	5.55	1.48	p=.001
R2) 8	107	6.18	1.46	F=14.54	6.36	1.37	F=7.179
R3) 9 ja 10	80	6.57	1.33	R1<R2*** R1<R3***	6.34	1.42	R1<R2** R1<R3***
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)
		Ryhmä-sosiaalinen			Ryhmä-tehtävä		
Liikun.nro	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) =7	60	4.55	1.63	p=.000	4.51	1.46	p=.014
R2) 8	107	5.42	1.27	F=10.32	4.94	1.28	F=4.36
R3) 9 ja 10	80	5.52	1.25	R1<R2*** R1<R3***	5.16	1.20	R1<R2* R1<R3**
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Ryhmän kiinteyden minä-sosiaalinen, minä-tehtävä, ryhmä-sosiaalinen ja ryhmä-tehtävä aladimensiot

LIITE 5

liikuntaharrastuneisuuden mukaan

Liikunta- harrastuneisuus	N	Minä-sosiaalinen			Minä-tehtävä		
		Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Ei lainkaan	44	5.17	1.92	p=.000	5.57	1.67	p=.027
R2) Kerran viikossa	36	6.00	1.78	F=8.19	6.29	1.55	F=3.11
R3) 2-3krt/vko	92	6.10	1.34	R1<R3***	6.22	1.25	R1<R3*
R4) 4 ja enem.krt/vko	75	6.59	1.30	R1<R4***	6.35	1.43	R1<R4**
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Liikunta- harrastuneisuus	N	Ryhmä-sosiaalinen			Ryhmä-tehtävä		
		Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Ei lainkaan	44	4.76	1.58	p=.038	4.62	1.63	p=.153
R2) Kerran viikossa	36	5.29	1.51	F=2.85	5.01	1.42	F=1.78
R3) 2-3krt/vko	92	5.23	1.36	R1<R4**	4.81	1.16	
R4) 4 ja enemkrt/vko	75	5.53	1.25		5.14	1.23	
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Ryhmän kiinteyden minä-sosiaalinen, minä-tehtävä, ryhmä-sosiaalinen ja ryhmä-tehtävä aladimensiot

LIITE 6

koululiikuntaan suhtautumisen mukaan

Suhtautuminen		Minä-sosiaalinen			Minä-tehtävä		
liikuntaan	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) negatiivinen	34	4.08	1.67	p=.000	4.63	1.34	p=.000
R2) neutraali	45	5.70	1.25	F=51.98	5.92	1.11	F=30.83
R3) positiivinen	168	6.57	1.27	R1<R2***	6.53	1.34	R1<R2***
				R1<R3***, R2<R3***			R1<R3***, R2<R3***
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Suhtautuminen		Ryhmä-sosiaalinen			Ryhmä-tehtävä		
liikuntaan	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) negatiivinen	34	4.16	1.62	p=.000	3.90	1.38	p=.000
R2) neutraali	45	4.94	1.36	F=16.70	4.71	1.21	F=15.18
R3) positiivinen	168	5.54	1.25	R1<R2**	5.16	1.23	R1<R2**
				R1<R3***, R2<R3**			R1<R3***, R2<R3*
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Ryhmän kiinteyden minä-sosiaalinen, minä-tehtävä, ryhmä-sosiaalinen ja ryhmä-tehtävä aladimensiot yksilö- ja ryhmä-suuntautuneisuuden mukaan

LIITE 7

Suuntautuminen	Minä-sosiaalinen				Minä-tehtävä		
	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Yksin	25	4.83	1.85	p=.000	5.16	1.48	p=.000
R2) Sekä että	63	5.89	1.48	F=11.21	6.00	1.32	F=8.50
R3) Ryhmässä	159	4.83	1.85	R1<R2** R1<R3***	6.37	1.43	R1<R2* R1<R3***
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Suuntautuminen	Ryhmä-sosiaalinen				Ryhmä-tehtävä		
	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Yksin	25	4.58	1.38	p=.002	4.21	1.43	p=.005
R2) Sekä että	63	4.95	1.15	F=6.40	4.75	1.16	F=5.40
R3) Ryhmässä	159	5.47	1.46	R1<R3** R2<R3*	5.08	1.32	R1<R3**
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Ryhmän kiinteyden minä-sosiaalinen, minä-tehtävä, ryhmä-sosiaalinen ja ryhmä-tehtävä aladimensiot julkisena olon kokemisen mukaan

LIITE 8

Julkisena olo	Minä-sosiaalinen				Minä-tehtävä		
	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Haittaa	56	5.30	1.70	p=.000	5.57	1.37	p=.001
R2) Sekä että	53	6.13	1.68	F=9.64	6.15	1.44	F=6.77
R3) Ei haittaa	138	6.36	1.38	R1<R2*** R1<R3***	6.39	1.43	R1<R2* R1<R3***
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Julkisena olo	Ryhmä-sosiaalinen				Ryhmä-tehtävä		
	N	Ka	Kh	F, p, LSD	Ka	Kh	F, p, LSD
R1) Haittaa	56	4.45	1.33	p=.000	4.30	1.25	p=.000
R2) Sekä että	53	5.52	1.55	F=12.75	5.12	1.29	F=8.15
R3) Ei haittaa	138	5.46	1.27	R1<R2*** R1<R3***	5.07	1.29	R1<R2** R1<R3***
p=.05* p=.01** p=.001***							(df=2, 244)

Häiriökäyttäytyminen	N	Ka	Kh
Oma passiivinen käyt.	247	1.66	0.47
Ryhmän akt. häiriökäyt.	247	2.26	0.69
Ryhmän toisia louk. käyt.	247	2.37	0.91
Ryhmän passiivisuus	247	2.46	0.67

Liikuntanumero	7 ja alle		8		9ja10		p,	F, LSD
	N=60		N=107		N=80			
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
Aktiivinen häiriökäyt.	2.33	0.74	2.24	0.72	2.24	0.61	p=.692	F=.369
Toisia louk.käyt.	2.59	0.88	2.26	0.88	2.34	0.77	p=0.77	F=2.59
Passiivisuus	2.42	0.68	2.42	0.61	2.55	0.73	p=.342	F=1.078
p=.05*, p=.01**, p=.001***							(df=2, 244)	