

*”IHANA OPETTAJA”*

– KOKEMUKSIA LIKUNTATUNTIEN ILMAPIIRISTÄ, LIKUNTATUNNEILLA  
VIIHTYMISESTÄ JA LIKUNNANOPETTAJASTA SEITSEMÄN VUODEN TAKAA  
Satu-Maija Laine

Liikuntapedagogiikan

pro gradu –tutkielma

Kevät 2008

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Satu-Maija Laine. ”*Ihana opettaja*” – Kokemuksia liikuntatuntien ilmapiiristä, liikuntatunneilla viihtymisestä ja liikunnanopettajasta seitsemän vuoden takaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 2008, 58.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kolmen tutkittavan kokemuksia koululiikunnasta peruskouluajalta seitsemän vuoden takaa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään minkälaisia muistoja ja kokemuksia tutkimushenkilöillä on yläasteen kahdeksannen luokan liikuntatunneilta, liikunnanopettajasta ja liikuntatuntien ilmapiiristä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin mitä liikuntatunnit ovat antaneet tutkimushenkilöille nyt seitsemän vuoden jälkeen tarkasteltuna.

Tutkimusjoukko valittiin harkinnanvaraisella näytteellä tietäen, että tutkimushenkilöiden liikuntaryhmässä oli esiintynyt ongelmakäyttäytymistä yläasteella. Tutkimushenkilöt osallistuivat tunne- ja vuorovaikutuskoulutukseen peruskoulun kahdeksannella luokalla, josta Marjo Kuusela (2005) raportoi väitöskirjassaan. Tutkimuksessa oppilaiden häiriökäyttäytyminen nähdään opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksellisena ekosysteeminä ilmiönä.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja sen tarkoituksena on kuvata, selittää ja ymmärtää tutkimushenkilöiden näkemyksiä ja kokemuksia liikuntatuntien tapahtumista. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimus osoitti, että haastateltavat kokivat liikuntatunnit erilaisina ja heillä oli erilaisia motiiveja liikuntatunteihin osallistumiseen. Liikunnanopettaja koettiin hyvin tärkeäksi tunneilla viihtymiseen ja liikuntatuntien ilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Kahdeksannella luokalla harjoitelluista vuorovaikutustaidoista oli hyötyä sekä liikuntatuntien viihtyvyyden että myöhemmän elämän kannalta. Tutkimuksessa tuli esille, että taidot ovat sovellettavissa ja siirrettävissä muuhun elämään koulun ulkopuolelle.

Avainsanat: häiriökäyttäytyminen, ekosysteeminen näkökulma, vuorovaikutustaidot, laadullinen tutkimus, aineistolähtöinen sisällönanalyysi

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO .....	5
2 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN.....	7
2.1 Työrauhaongelmat .....	7
2.2 Häiriökäyttäytyminen ja sen ilmenemismuodot .....	7
2.3 Aikaisemmat tutkimukset oppilaiden häiriökäyttäytymisestä .....	8
2.3.1 Opettajien käsityksiä häiriökäyttäytymisestä.....	10
2.3.2 Oppilaiden käsityksiä häiriökäyttäytymisestä.....	11
2.4 Yhteenvedoa häiriökäyttäytymistä koskevista tutkimuksista .....	13
2.5 Häiriökäyttäytymisen ehkäiseminen.....	14
2.5.1 Opetus-oppimistapahtuman edellytyksiä.....	14
2.5.2 Välineitä opettajan ja oppilaan välisiin ristiriitatilanteisiin .....	16
2.5.3 Ekosysteeminen näkökulma häiriökäyttäytymiseen.....	17
2.6 Opettajan auktoriteetista .....	19
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	21
4 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	22
4.1 Tutkimusstrategia.....	22
4.2 Tutkimuskohde .....	23
4.3 Aineiston hankinta .....	24
4.4 Tutkimusaineiston käsittely .....	25
4.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	26
4.4.2 Analyysin eteneminen.....	28
4.5 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä.....	28

5 TULOKSET .....	33
5.1 Muistoja koululiikunnasta.....	33
5.1.1 Liikuntatuntien ilmapiiri .....	34
5.1.2 Motiivit liikuntatunneilla osallistumiseen.....	35
5.1.3 Monipuoliset tunnit yhdessä suunnitellen.....	37
5.1.4 Oma rooli liikuntaryhmässä.....	39
5.1.5 Opettajan rooli –” <i>et se ei oo se natsi</i> ” .....	40
5.2 Elämän eväitä matkaan .....	43
6 POHDINTA .....	45
6.1 Tutkimustulosten yhdenmukaisuus – nyt ja seitsemän vuotta sitten .....	46
6.2 Jatkotutkimusten aiheita.....	49
6.3 Mitä tutkimuksen tekeminen on antanut itselleni? .....	51
LÄHTEET.....	53
LIITTEET .....	57
LIITE 1. Haastattelurunko	

## 1 JOHDANTO

*”Joskus muinoin opettajat opettivat koululaiset niistämään nenäliinaan, sanomaan päivää ja luettelemaan sijamuodot. Nykyopettajilla on myös uusi tehtävä: he yrittävät pysyä järjissään.” (Turun Sanomat 5.2.2006)*

Oppilaiden oppimista häiritsevä käyttäytyminen on lisääntynyt koko ajan viimeisten vuosikymmenien aikana. Syitä tähän ilmiöön on monia. Useimmiten oppilaan ongelmakäyttäytyminen johtuu oppilaaseen, opettajan opetuskäyttäytymiseen tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä. (Heikonaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999.) Opettaja joutuu koulussa väistämättä kohtaamaan oppilaiden ongelmakäyttäytymistä. Näiden tilanteiden selvittelyssä ovat usein kokeneetkin kasvattajat neuvottomia. (Molnar & Lindquist 1994, 7.) Vaikeita tilanteita ei voida kokonaan poistaa luokasta. Itseäni kiinnostaa miten ongelmatilanteita olisi parasta lähteä selvittämään ja miten niitä voisi mahdollisesti ehkäistä.

Kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa suomalaisten peruskoulun oppimistulokset ovat maailmanlaajuisesti vertaillen erinomaisia niin matematiikassa, lukutaidossa, luonnontieteissä kuin ongelmanratkaisussa. Samaan aikaan suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa huonosti. (Kupari ym. 2003.) Samoin suhde opettajiin on ristiriitaisempi Suomessa kuin muualla länsimaissa. Suhde opettajiin on meillä selvästi kielteinen. Koulukielteisyyttä yleisesti ilmenee noin viidesosalla suomalaisoppilaista. (Linnakylä 1993.) Linnakylän (1993) tutkimuksessa kouluviihtyvyyden selittäjinä olivat opettajasuhde, sosiaalisen identiteetin vahvuus ja menestymismahdollisuuksien tiedostaminen. Oppilaiden hyvinvointia koulussa tutkittaessa oppilaat arvioivat huonoimmaksi omat vaikutusmahdollisuutensa koulussa sekä opettaja-oppilassuhteet (Konu 2002).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kolmen entisen oppilaan muistoja ja kokemuksia peruskoulun liikuntatunneilta. Tutkimusjoukko valittiin tähän tutkimukseen harkinnanvaraisella näytteellä tietäen, että haastateltavien liikuntaryhmässä oli esiintynyt paljon häiriökäyttäytymistä erityisesti peruskoulun kahdeksannella luokalla. Lukuvuoden aikana oppilaat harjoittelivat tunne- ja vuorovaikutustaitojaan, minkä jälkeen

häiriökäyttäytyminen tunneilla väheni. Näistä Marjo Kuusela (2005) on raportoinut väitöskirjassaan.

Tutkimuksia oppilaiden muistoista ja kokemuksista koululiikunnasta ei ole juurikaan tehty. Julkisuudessa kuitenkin kouluajan liikuntatunneista käydään vilkasta keskustelua, mikä näkyy esimerkiksi yleisönosaston mielipidekirjoituksissa. Tuskin mistään muusta oppiaineesta kuulee yhtä paljon mielipiteitä kuin liikunnasta. Tätä kirjoittaessani olen juuri aloittanut ensimmäisen työvuoteni liikunnanopettajana eräässä etelä-suomalaisessa yläkoulussa ja lukiossa. Koulua on nyt käyty kaksi viikkoa ja olen lukenut jo kaksi negatiivissävyitteistä mielipidekirjoitusta paikallisesta sanomalehdestä koskien koulun liikuntatunteja ja liikunnanopetusta. Liikunta on oppiaine, joka herättää ihmisissä tunteita. Muistot elävät voimakkaina vielä vuosikymmenienkin päästä kouluajoista.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkastelen oppilaiden häiriökäyttäytymistä yleisellä tasolla. Tässä työssä häiriökäyttäytymistä tarkastellaan opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksellisenä ekosysteemisenä ilmiönä (Molnar & Linquist 1994).

Tutkimuksen empiirisessä osassa kuvaan haastateltavien kokemuksia heidän omilta liikuntatunneiltaan peruskoulun kahdeksannella luokalla. Lopussa tarkastelen näiden kokemusten vastaavuutta Kuuselan (2005) raportointiin tuloksiin.

Tutkimusaihe on hyvin haastava ja laaja, sillä häiriökäyttäytyminen on vuorovaikutuksellinen ilmiö, johon liittyy kiinteänä osana yksilöiden persoonallisuus. Olen törmännyt niin oppilaana kuin opetuksen ohjaajanakin tilanteisiin, joissa jään pohtimaan olisiko ongelman selvittämiseen ollut erilaisia kenties parempia ratkaisuvaihtoehtoja. Haluankin lisätä omaa tietämystäni aiheesta, jotta pystyisin selviämään menestyksekkäämmin vastaantulevista ongelmista. Koen itse tarvetta ja halua kehittyä tällä opetuksen osa-alueella, johon en mielestäni ole saanut riittävästi valmiuksia liikuntatieteiden opinnoissa. Vaikka meille oli järjestetty yksi kurssi oppilaiden kohtaamiseen, ei tämä vielä riitä. Pidän ristiriitojen rakentavaa ratkaisua ja toimivien ihmissuhteiden luontia yhtenä tärkeimpänä tekijänä sekä opetuksen onnistumisen että oppilaiden viihtyvyyden kannalta. Myös opettajan oman hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta on erittäin tärkeää luoda hyvät suhteet koko kouluyhteisössä.

## 2 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN

### 2.1 Työrauhaongelmat

Opettajalla on opettaessaan kaksi päätavoitetta: Oppimisen edistäminen ja järjestyksen ylläpitäminen luokassa. Oppimistavoite saavutetaan oppilaan sitoutumisella annettuun tehtävään. Opettaja tarjoaa ohjeita helpottaakseen oppilaiden oppimista.

Järjestystavoitetta voidaan kehittää ja ylläpitää julkaisemalla luokassa yhteisesti noudatettavia sääntöjä sekä kontrolloimalla työskentelyä häiritsevää käyttäytymistä.

Vaikka ongelmakäyttäytymisen puuttuminen luokasta ei takaa oppilaiden sitoutumista ja kiinnostusta, antaa se mahdollisuuden oppimiselle. (Doyle 1986.)

Työrauhaongelmat ovat koulun jokapäiväiseen elämään kuuluvia pulmia. Samalla kun työrauhaongelmat ovat lisääntyneet, ovat ne myös muuttuneet luonteeltaan yhä vakavemmiksi. Yhdysvalloissa oppilaiden väkivaltainen käyttäytyminen on heti nuorten huumeiden käytön jälkeen suurin huolta aiheuttava asia. Myös Suomessa oppilaiden väkivaltainen käyttäytyminen on lisääntynyt kouluissa. (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999.) Karmivimpana osoituksena tästä on Jokelassa 7.11.2007 sattunut ampumaturma. Opettajat joutuvat kohtaamaan niin henkistä kuin fyysistäkin väkivaltaa kouluissa.

Oppiminen ja menestyksellinen työskentely edellyttää työrauhan säilymistä luokassa. Luokkailmasto ja hyvät henkilösuhteet ovat edellytyksenä työrauhan saavuttamiselle, mikä myös lisää turvallisuuden tunnetta. Työrauhan säilyttämisen edellytyksenä on häiriökäyttäytymisen ehkäiseminen. (Numminen & Laakso 2003, 104.)

### 2.2 Häiriökäyttäytyminen ja sen ilmenemismuodot

Häiriökäyttäytymisen määrittely on osoittautunut ongelmalliseksi useissa eri tutkimuksissa. Käsitteelle ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää vaan se määritellään kunkin tutkimuksen viitekehyksen mukaan.

Aho (1979, 3) määrittelee häiriökäyttäytymisen sellaiseksi oppilailla tunneilla esiintyväksi käyttäytymiseksi, mikä haittaa tai hidastaa opetusta ja oppimista ja on ulkopuolisen henkilön havaitsema. Häiriökäyttäytyminen voi ilmetä joko aktiivisena tai passiivisena häirintänä. Aktiivinen häirintä on näkyvämpää minäkeskeistä aggressiivisuutta, kuten esimerkiksi toisten tönimistä ja kiusaamista, tottelemattomuutta tai huomion herättämistä sekä myös puhumattomuutta ja haluttomuutta liikkumista kohtaan liikuntatunnilla. Passiivinen häirintä taas ilmenee vähäeleisempänä tarkkaamattomuutena tai ”päiväunelmointina”. Järjestyssääntöjen rikkominen on ominaista välinpitämättömälle oppilaalle. (Numminen & Laakso 2003, 104-105.)

Supapornin (2000) tutkimuksessa oppilaat määrittivät häiriökäyttäytymiseksi sen, että oppilas tekee mitä opettaja on kieltänyt tekemästä tai ei tee sitä mitä opettaja on käskenyt tehdä. Oppilaiden ongelmakäyttäytyminen liittyi läheisesti opettajan toimintaan ja siihen, miten oppilas vastasi tähän toimintaan.

Opettajan ja oppilaan välisissä tai oppilaiden keskeisissä ristiriitatilanteissa piilee häiriökäyttäytymisen siemen. Yhteisesti sovitellen ja molemmat osapuolet huomioiden ristiriidoista selviytyminen auttaa sekä oppilaan että opettajan yksilöllisen kehityksen etenemistä sekä vahvistaa itsetuntoa ja itseluottamusta. Lisäksi ongelmien ratkaiseminen edistää kiinnostusta yhteistoiminta- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä kohtaan, joiden avulla voidaan parantaa oppimisen laatua. (Numminen & Laakso 1994, 105.) Häiriökäyttäytymisen ehkäiseminen ja ongelmatilanteiden rakentava ratkaiseminen ovat myös tärkeä tekijä opettajien työssä jaksamisen kannalta.

### 2.3 Aikaisemmat tutkimukset oppilaiden häiriökäyttäytymisestä

Aikaisempia tutkimuksia yleisesti häiriökäyttäytymisestä on tehty suhteellisen paljon. Useimmiten tutkimuksissa tarkastellaan aihetta opettajan näkökulmasta katsottuna. Tutkimuksia on tehty enemmän perusopetuksen alaluokilla kuin ylemmillä luokilla. Muun muassa Mattila ja Niemi (1992) sekä Supaporn (2000) ovat tutkineet oppilaiden käsityksiä häiriökäyttäytymisestä, mikä on selvästi vähemmän tutkittu osa-alue. Tutkimuksia lukioikäisten häiriökäyttäytymisestä ei ole tehty. Häiriökäyttäytyminen ilmiönä onkin prosessimainen suhde henkilöiden välillä. Se voidaan havaita



observoimalla, mutta ulkopuolisen on melko vaikeaa tutkia ja mitata häiriökäyttäytymistä luotettavasti (Aho 1977, 11). Ajassa etenevää prosessiluonteista toimintaa voidaan kuitenkin tutkia esimerkiksi haastattelemalla osallisia myöhemmin. Tällaiseen ratkaisuun on päädytty tässä tutkimuksessa.

Liikunnanopetuksessa ilmenevää häiriökäyttäytymistä on myös tutkittu (Fernandez-Balboa 1991; Hardy 1992; Hämäläinen & Sarkkila 2003; Nyberg & Rautiainen 1991; Kalanen & Kekäläinen 2004). Tutkimuksia liikuntatuntien häiriökäyttäytymisestä on tehty huomattavasti vähemmän kuin luokkassa tapahtuvista häiriöistä. Tutkimusten tarkastelu on ollut opettajalähtöinen ja niistä nousi esille opettajien kokema tarve ja halu etsiä keinoja häiriökäyttäytymisen ehkäisemiseksi ja hoitamiseksi. Liikuntatunneilla häiriökäyttäytymistä ilmenee suhteessa paljon enemmän kuin luokkatunneilla. Oppilaiden näkökulmasta ei ole vielä tarpeeksi tietoa siitä, mikä aiheuttaa häiriökäytöksen. Oppilaat ja opettajat eivät välttämättä näe häiriökäyttäytymistä samalla tavalla. (Supaporn 2000.)

Aho (1977; 1978; 1979) on käyttänyt erilaisia menetelmiä ja keinoja häiriökäyttäytymisen korjaamiseen, kuten mallioppimista, itsetarkkailua ja palautteen antoa. Tutkimukset ovatkin osoittaneet häiriökäyttäytymisen vähentyneen käytettyjen ohjelmien avulla. Pitkäaikaiset vaikutukset ja käyttäytymisen siirtovaikutus muuhun toimintaan on ollut kuitenkin vähäistä. Mallioppiminen nähdään koulun käyttöön hyvin sopivana didaktisena menetelmänä, jonka etuna on sovellettavuus ja vaihtelun tuominen, mikä on tärkeää oppilaiden motivoimiseksi. (Aho 1979, 3-10.)

Kuusela (2005) tutki väitöskirjassaan yläasteen tytöille liikunnantunneilla opettamiaan sosioemotionaalaisia taitoja sekä niissä kehittymistä. Käytettävänä menetelminä olivat eläytyvä kuuntelu, minäviestit ja ekosysteemiset menetelmät. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajan sosioemotionaalisten taitojen käyttäminen ja oppilaiden taitojen harjaantuminen vähensi häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla. Sekä opettajan että oppilaiden kokemukset tutkimuksessa toteutetusta kurssista olivat erittäin hyvät ja he kokivat näiden taitojen oppimisen hyödylliseksi ja tarpeelliseksi jatkossakin. (Kuusela 2005, 74-88.)

### 2.3.1 Opettajien käsityksiä häiriökäyttäytymisestä

Useimmat häiriökäyttäytymisestä tehdyt tutkimukset on tehty opettajille ja niissä on tarkasteltu määrällisesti ongelman esiintymistä. Tutkimusaihe on yleisesti ollut varsin laaja ja käsitteen määrittely on osoittautunut varsin moniselitteiseksi. Yleisimpiä tutkimusongelmia ovat olleet häiriöiden määrällinen esiintyminen, taustalla olevien syiden tarkastelu sekä ratkaisukeinojen pohtiminen. Aivan viime aikoina on tehty myös laadullisia tutkimuksia opettajille, joilla on pyritty saamaan tarkempaa tietoa opettajien näkemyksistä ja kokemuksista häiriökäyttäytymisestä. Opettajilta saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että häiriökäyttäytymistä esiintyy koulussa, ja että opettajat tuntevat tarvitsevänsä lisävalmiuksia tilanteiden hoitamiseen.

Häiriökäyttäytymistä voi tarkastella monella eri lähestymistavalla. Käyttäytymisen syitä on selitetty attribuutioteorioilla ja häiriökäyttäytymisilmiö on yhdistetty muun muassa Weinerin kausaaliattribuutioteoriaan. (Mattila & Niemi 1992, 20-23; Parmanen & Sarvarinne 1992, 19-21). Hämäläisen ja Sarkkilan (2003) pro gradu -työssä taas tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on ekologinen sosiaalistumisteoria. Helsingin yläasteen liikunnanopettajille tehdyn tutkimuksen mukaan opettajat katsoivat häiriökäyttäytymisen syiden olevan oppilaista ja muista ulkoisista tekijöitä johtuvia. Opetusmetodeita tai itse opettajaa ei nähty useinkaan ei-toivotun käyttäytymisen syyksi. (Hämäläinen & Ihalainen 2000, 53-56.) Myös Parmalaisen ja Sarvarinteen (1992, 102) mukaan opettajat pitävät ulkoisia, pysyviä oppilaasta riippumattomia tekijöitä yleisimpinä häiriökäyttäytymisen syytekijöinä.

Eriyisluokanopettajille tehdyn tutkimuksen mukaan opettajat pitivät kahta kolmasosaa häiriöistä lievinä ja kolmasosaa vakavina. Tässä onkin merkille pantavaa se, että opettajat, jotka ovat jatkuvasti tekemisissä käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kanssa pitävät häiriöitä mitä todennäköisimmin muita opettajia lievempinä. (Parmanen & Sarvarinne 1992, 121-122.) Kuitenkaan liikunnanopettajille tehdyn tutkimuksen mukaan vakavan häiriökäyttäytymisen määrissä ei ollut eroja tavallisen ja erityiskoulujen välillä. Tässä tutkimuksessa häiriökäyttäytymistä esiintyi liikuntatunneilla noin viidesosalla oppilaista. Ryhmäkoon kasvattamisella ei tässä osoittanut olevan vaikutusta häiriöiden yleisyyteen. (Hämäläinen & Ihalainen 2000, 44-46). Liikunnanopettajaopiskelijoille tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat haasteellisina oppilaiden

yliaktiivisuuden, passiivisuuden sekä oppilaaseen henkilökohtaisesti liittyvät seikat (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006).

Jotkut opettajat kokevat epäonnistuneen opetuksen johtuvan oppilaiden häiriökäyttäytymisestä. Mitä enemmän häiriöitä on, sen epäonnistuneemmiksi he itsensä tuntevat. Opettajat, joilta puuttuu taito kohdata ja käsitellä häiriöitä tuntevat itsensä menestyksettömiksi ja kokevat helposti työuupumusta. (Supaporn 2000.)

### 2.3.2 Oppilaiden käsityksiä häiriökäyttäytymisestä

Tutkimuksia oppilaiden kokemuksista häiriökäyttäytymisestä koulussa on tehty hyvin vähän. Mattila ja Niemi (1992) tutkivat ala-asteen oppilaiden käsityksiä häiriökäyttäytymisen syistä ja sen korjaamiskeinoista. Tutkimus käsitti 219 5.-6. -luokan oppilasta Turun kaupungin kouluista. Tuloksien mukaan oppilaat pitivät häiriökäyttäytymistä lievänä. Eroja häiriökäyttäytyjien ja muiden oppilaiden välillä ei juuri ollut siinä mitä toimintaa he pitivät eniten häiritsevänä. Huomattavaa kuitenkin oli ero opettajan vastustamisessa, joka osoitti, että häiriökäyttäytyjät eivät kunnioita opettajaa eivätkä pidä tätä auktoriteettinaan muiden oppilaiden tavoin. (Mattila & Niemi 1992, 71-78.)

Suurimmaksi häiriökäyttäytymisen syyksi oppilaat selittivät muuttuvan sisäisen syyn, mikä tässä tarkoitti toimijasta itsestään johtuvaa tilapäistä syytä. Oppilaan luonteen tai persoonan ei uskottu olevan häiriköinnin syynä. Yllättävää oli, että häiritsijät eivät itse pitäneet opettajaa, vanhempia, kavereita tai koululaitosta häiritsevän käyttäytymisen syynä, vaan arvioivat sen johtuvan häiritsijästä itsestään. Usein syynä mainittiin pitkästyminen ja tekemisen puute. Muut oppilaat taas syyttivät helpommin esimerkiksi opettajaa häiriökäyttäytymisestä. (Mattila & Niemi 1992, 78-88.)

Häiriköinnin korjaamiskeinoiksi oppilaat esittivät perinteisiä kurinpidollisia keinoja, joihin he myös halusivat opettajan puuttuvan. Tutkimuksen mukaan oppilaat luottavat aikuisen kykyyn ratkaista ongelmia ja näkevät, että häiriökäyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Häiriköivistä enemmistö kuitenkin oli sitä mieltä, että oppilaiden kiroiluun ei

voida vaikuttaa. Syynä tähän kiroilemiseen olivat äkilliset tunnepurkaukset sekä kavereille näyttämisen tarve. (Mattila & Niemi 1992, 90-101.)

Supaporn (2000) tutki Yhdysvalloissa liikuntatunneilla esiintyviä käyttäytymishäiriöitä oppilaiden kokemina. Oppilaat raportoivat useita häiriökäyttäytymisen tyyppejä. Yleisimpiä käyttäytymishäiriöitä olivat huijaaminen, vetelehtiminen ja osallistumattomuus. Myös tovereiden satuttamista, arvostelemista ja väkivaltaa ilmeni paljon, mitkä kategorisoitiin kiusaamiseksi. Tämä kategoria nousi korostuneesti oppilaiden vastauksista esille, sillä sitä ilmeni hyvin paljon ja oppilaat halusivat, että opettaja ottaa kiusaamisen vakavasti ja puuttuu siihen. Opettajalla näytti olevan suurta vaikutusta siihen miten paljon häiriökäyttäytymistä luokassa esiintyi. Oppilaat näkivät itse olevansa epäkohteliaita arvostelleessan toisia, mutta haukkuivat toisia siitä huolimatta. (Supaporn 2000.)

Häiriökäyttäytymiseen liittyviä tekijöitä olivat vertaisryhmät, toiminnan muoto ja toiminnan nautinnollisuus. Vertaisryhmällä oli suuri vaikutus häiriökäyttäytymiseen. Oppilaiden toiminta oli sopusoinnussa heidän omien kuppikuntiansa kanssa. Vertaisryhmä loi myös paljon paineita oppilaille. Häiriökäyttäytymistä esiintyi enemmän pienellä rajatulla alueella ja häiriökäyttäytymisen määrä oli suoraan verrannollinen ryhmien koon suuruuteen. Oppilaiden kiinnostus ja sitoutuminen toimintaan puolestaan ehkäisi käyttäytymishäiriöitä. (Supaporn 2000.)

Oppilaat uskoivat, että sekä opettajille että oppilaille itsellään on tapoja ehkäistä häiriökäyttäytymistä. Luokissa, joissa opettaja oli tiukka ja, joissa oli enemmän järjestelmällisyyttä, oppilaat käyttäytyivät paremmin. Oppilaat halusivat opettajalta neuvoja ja opastusta tekniikoissa. He halusivat, että opettaja on läsnä tunnilla koko ajan, tarkkailee ja auttaa oppilaita. Selkeät ohjeet ja seuraukset ohjeiden noudattamattomuudesta, sopivat ryhmiin jaot ja pienryhmät lisäsivät oppilaiden mielestä yhteistyötä ja hyvää käytöstä. Oppilaat halusivat, että opettaja osoittaa havaitsemansa häiriköinnin. (Supaporn 2000.)

## 2.4 Yhteenvetoa häiriökäyttäytymistä koskevista tutkimuksista

Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että sekä opettajat että oppilaat kohtaavat oppitunneilla häiriökäyttäytymistä. Häiriöiden syitä tarkasteltaessa nousee esille mielenkiintoisia asioita. Häiritsevät oppilaat näkevät käyttäytymisen johtuvan heistä itsestään, eivät opettajan toiminnasta. Myöskään opettajat itse eivät pidä itseään häiriökäyttäytymisen syynä, vaan näkevät häiriköinnin johtuvan oppilaasta riippumattomista, pysyvistä tekijöistä. Ei-häiritsevät oppilaat puolestaan näkevät helpommin opettajat häiriökäyttäytymisen syynä. Pitkästyminen ja tekemisen puute oli oppilaiden mukaan useimmin mainittu syy häiriökäyttäytymiseen. Tähän opettaja voi vaikuttaa opetusmenetelmiä ja tehtäviä muokkaamalla jokaisen taitotasolle sopivaksi. Erilaisilla menetelmillä voidaan tukea toivottua käyttäytymistä ja karsia tai vähentää ei-toivottua käyttäytymistä. Käyttäytymismalleihin voidaan vaikuttaa oppimisella, koska ne ovat useimmiten opittuja, eivätkä perittyjä. (Heikinaro-Johansson ym. 1999.)

Myös vertaisryhmillä oli suuri merkitys oppilaiden käyttäytymiseen tunnilla (vrt. Salmivalli 2005). Selvästi tutkimuksista esille nousi se, että oppilaat haluavat opettajan puuttuvan tunneilla esiintyvään häiriköintiin ja kiusaamiseen ja, että opettaja osoittaa havaitsemansa häiriköinnin. Sekä opettajat että oppilaat uskovat, että häiriköintiin voidaan puuttua. Opettajilta kuitenkin puuttuu tapoja lähteä ratkaisemaan ongelmia rakentavalla tavalla.

Koulukiusaamiseen liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti (ks. Salmivalli 1998; 2000; 2003; Mikkola & Salonen 2007; O'Moore 2004). Koulukiusaamista ei kuitenkaan ole juuri tutkittu häiriökäyttäytymisen näkökulmasta. Kaikki oppitunneilla esiintyvä häiriökäyttäytyminen ei ole kiusaamista. Oppilaiden vetelehtiminen ja osallistumattomuus ovat esimerkiksi yleinen ongelmakäyttäytymisen muoto liikuntatunneilla. Koulukiusaamisen kriteereitä tämä ei kuitenkaan täytä. Koulukiusaaminen määritellään koulussa tai oppilaitoksessa tapahtuvaksi henkisen tai fyysisen pahanolon aiheuttamiseksi, joka on tahallista, toistuvaa ja kohdistuu suhteellisen puolustuskyvyttömään lapseen tai nuoreen (Salmivalli 1998, 30-31). Supaporn (2000) määrittelee häiriökäyttäytymisestä kiusaamiseksi toisten oppilaiden arvostelemisen, satuttamisen ja väkivaltaisen käytöksen.

Järjestyksen säilymisen edellytyksenä on vastuun siirtäminen oppilaille. Opettajien tulee voida opettaa oppilaille miten he tukevat, kannustavat ja hyväksyvät toinen toisensa. Opettajien tulee rohkaista oppilaita olemaan aktiivisia turvallisen ja kannustavan ilmapiirin kehittämisessä, sillä positiivinen luokkailmasto vahvistaa oppimista ja auttaa pitämään järjestystä yllä. Tällainen yhteisöllinen strategia tarjoaa perustan oppilaiden ja opettajan välisen kommunikaation edistämiseksi. (Supaporn 2000.)

## 2.5 Häiriökäyttäytymisen ehkäiseminen

Opettaja voi ehkäistä oppitunneilla esiintyvää häiriökäyttäytymistä muokkaamalla luokkaympäristöä. Ympäristön rikastuttaminen, virikkeiden vähentäminen, ajankäytön tehostaminen tai ympäristön selkiyttäminen ovat esimerkkejä, joilla voidaan vähentää ei-toivottua käyttäytymistä luokassa. (Gordon 2006, 202-228.) Tuntien huolellisella suunnittelulla opettaja saa tunnista monipuolisen ja ajankäytöltään tarkoituksenmukaisen, mikä osaltaan vähentää häiriöitä. Liikuntatuntien ohjelman suunnittelussa on hyvä ottaa oppilaat mukaan suunnitteluun, sillä näin oppilaiden mielenkiinto ja sitoutuminen tuntisisältöihin säilyy. Jokaisen oppilaan tason mukaan asetetut tavoitteet myös vähentävät häiriökäyttäytymistä. (Heikinaro-Johansson ym. 1999.) Nämä menetelmät häiriöiden ehkäisemiseksi perustuvat oppitunnin tarkoituksenmukaiseen organisointiin ja suunnitteluun. Aina ei kuitenkaan hyvälläkään organisoinnilla ja suunnittelulla taata työrauhaa tunneilla. Seuraavassa tarkastelen häiriökäyttäytymistä opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksellisenä ilmiönä.

### 2.5.1 Opetus-oppimistapahtuman edellytyksiä

Opetus tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden välillä. Gordonin (2006) mukaan opettamisen onnistumisen kannalta kaikkein merkittävin tekijä on opettajan kyky luoda oppilaisiin toimiva vuorovaikutussuhde. Toimivaan vuorovaikutussuhteeseen kuuluvat molemminpuolinen avoimuus ja rehellisyys puhua suoraan ja rehellisesti toistensa kanssa, toisen huomioonottaminen osoittaen välittämistä ja kunnioittamista, vapaus tukea toinen toistaan, molempien salliminen toistensa ainutlaatuinen kasvu, luovuus ja yksilöllisyys sekä molempien tyytyväisyys, niin ettei kumpikaan täytä

tarpeitaan toisen kustannuksella. Vasta kun vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on hyvä, voivat oppilaat vapautua oppimaan, eikä heidän tarvitse käyttää aikaa puolustusstrategioiden keksimiseen tai yritykseen olla opettajaansa ovelampi. (Gordon 2007, 56-47.)

Onnistunut opetus edellyttää toimivia ihmissuhteita luokassa. Opettajan kyky luoda hyvä oppimisilmapiiri sekä luokanhallintataidot ovat opettamisen perustekijöitä. Nämä ovat tärkeitä myös hyvän luokkailmaston ja kouluviihtyvyyden kannalta. (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Opettajan työssä ihmissuhteet ovat keskeinen opettajaa kuormittava tekijä (Haikonen 1999, 29-34). Tällaisia ihmissuhdeongelmia aiheuttavat erityisesti oppituntia häiritsevät, motivoitumattomat ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Opettajankoulutuksen antamat valmiudet käsitellä ongelmatilanteita ja työn aiheuttamaa emotionaalista rasitusta ovat riittämättömät (Kontoniemi 2003, 122-123). Liikunnanopettajakoulutukseen kuitenkin kuuluu kaikille ensimmäisen vuoden opiskelijoille pakollisena kahden opintopisteen laajuinen Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa –kurssi. Kurssin tavoitteena on harjoitella sosioemotionaalisia taitoja, eli tunne- ja vuorovaikutustaitoja, ja näiden avulla oppia edistämään myönteisiä vuorovaikutussuhteita koko koulu yhteisössä (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2007-2008 2008-2009). Tämän kurssin lisäksi taitojen harjoitteluun palataan myöhemmin osana opetusharjoittelua.

Vuorovaikutuksellinen lähestymistapa on yksi tapa tarkastella luokassa esiintyviä ongelmatilanteita. Opettajan käyttämällä vuorovaikutus- ja tunnetaidoilla eli sosioemotionaalisilla taidoilla voidaan tukea oppilaan osallistumista ja helpottaa luokassa esiintyvien ristiriitojen ratkaisua (Kuusela 2005). Vuorovaikutustaidoista tärkeimpinä voidaan pitää eläytyvää kuuntelua sekä itseilmaisua minäviestein. On oleellista, että opettajan puheen ja toiminnan välillä ei ole ristiriitaa, sillä oppilaat kiinnittävät enemmän huomioita siihen mitä opettaja tekee kuin mitä hän sanoo. (Kuusela 2005, 43-45.) Opettaja voi siis toiminnallaan joko lisätä tai vähentää tunneilla esiintyviä työrauhahäiriöitä. Tämän lisäksi oppilaan käyttäytymistä koulussa ohjaa hänen omat valmiutensa, suhtautumisensa koulutyöhön sekä kotikasvatus. (Parmanen & Sarvarinne 1992, 41.)

### 2.5.2 Välineitä opettajan ja oppilaan välisiin ristiriitatilanteisiin

Opettajat näkevät parhaimmaksi ja yleisemmin käytetyksi tavaksi selvittää ongelmatilanteita keskustelun avulla oppilaiden kanssa. Muita käytettyjä tapoja ovat muun muassa yhteyden ottaminen kotiin, oppilaan rankaiseminen, käyttäytymisen huomiotta jättäminen, moittiminen sekä oppilaan nolaaminen (Parmanen & Sarvarinne 1992, 108-109.) Nämä lienevät edelleen käytetyimpiä toimintatapoja opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa.

Viime aikoina myös tunteet ja vuorovaikutus ovat saaneet enemmän huomiota kasvatusta ja koulutusta käsittelevässä keskustelussa (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006).

Vuorovaikutuksellinen lähestymistapa perustuu toista ihmistä kunnioittavaan ja tasavertaiseen asenteeseen (Saarni 2000). Liikunnanopettajakoulutukseen on vuodesta 2000 alkaen kuulunut pakollisena tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta ja sitä on nyt tarjolla yhteensä kolmen opintopisteen verran. Opiskelijoiden kokemukset kurssista ovat olleet myönteisiä ja lisää tämänkaltaisia kursseja kaivataan opettajankoulutukseen. Taitojen oppiminen vaatii jatkuvaa harjoittelua ja työstämistä ja siksi olisikin suotavaa, että taitoja harjoiteltaisiin koko opintojen ajan. Taitojen harjoittelussa auttaa opettajana olosta saadut kokemukset. (Klemola 2003.)

Klemola ja Heikinaro-Johansson (2006) tutkivat millaisia kokemuksia liikunnanopettajaopiskelijoilla on sosioemotionaalisten taitojen käytöstä opintoihin kuuluvan opetusharjoittelun aikana. Tutkimuksesta selvisi, että puolella opiskelijoista kielteinen kokemus ongelmallisissa vuorovaikutustilanteissa muuttui myönteiseksi sosioemotionaalisia taitoja käytettäessä. Suurin osa opiskelijoista käytti sosioemotionaalisia taitoja tunneilla opetusharjoittelun aikana. Sosioemotionaalisista taidoista eniten käytettiin kuuntelun taitoa. Tutkimukset osoittavat, että vuorovaikutustaitoja käyttämällä edistetään oppilaan osallistumista, ristiriitojen rakentavaa ratkaisua ja luodaan sekä opettajaa että oppilasta tukeva ilmapiiri. (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005; Kauko 2005; Lewis 2001.)

Liikunnanopetus mahdollistaa erityispiirteineen oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisen (Kuusela 2005; Kauko & Klemola 2006). Liikunnanopetuksessa opettaja voi tukea oppilaiden vahvuuksien ja heikkouksien kohtaamista, tunteiden säätelyä,



yhteistyökykyä, ristiriitatilanteiden selvittämistä sekä rehellisyyttä ja reiluuutta. Opettajan keinoina ovat tässä muun muassa kannustaminen, vuorovaikutteinen keskustelu, puuttuminen eriarvoisiin tilanteisiin, opettajan oma esimerkki sekä erilaiset pedagogis-didaktiset keinot, kuten esimerkiksi yhteistyömahdollisuuksien luominen, satunnaisjakojen tekeminen ja eriyttäminen. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen vaikuttaa sekä oppilaiden yksilöllisten taitojen kehittymiseen että oppilasryhmän sosiaaliseen toimintaan. Tämä edellyttää opettajalta tietotaitoa sosioemotionaalisesta kasvatustyöstä ja antaa välineitä koulun kasvatustavoitteiden saavuttamiseen. (Kauko & Klemola 2006.)

### 2.5.3 Ekosysteeminen näkökulma häiriökäyttäytymiseen

Ekosysteemisessä lähestymistavassa ongelma nähdään aina osana koko sosiaalista ympäristöä. Näin jokaisen käyttäytymisellä tietyssä vaikeassa tilanteessa katsotaan olevan vaikutusta sekä ongelmaan että kaikkiin muihin asianomaisiin. Ongelmien ja oppilaiden diagnosoinnin sijaan tarkoituksena on muutoksen aikaansaaminen. Ekosysteemisesti ajatellen ongelmat liittyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, eivätkä ne ole seurausta yksilön vajeista tai häiriöistä. Havainnoinnin ja käyttäytymisen muutos on edellytyksenä ongelmien ratkaisemiseksi. Keskittymällä pelkästään oppilaan häiriökäyttäytymiseen jää usein huomaamatta se mitä oppilas tekee hyvin sekä mitä ongelmatilanteen parantamiseksi voisi tehdä. (Molnar & Lindquist 1994, 6-9.)

Mikään lähestymistapa ei muuta sitä tosiasiaa, että kasvattajan arki on täynnä ongelmia. Kasvattaja voi kuitenkin muuttaa havainnointitapaansa ratkaistakseen ongelman. Käyttäytymisen syyn selvittäminen ei useinkaan anna tietoa siitä, miten häiritsevää toimintaa voisi muuttaa ja näin kasvattajat turvautuvat oman maalaisjärjen käyttöön. Mikäli tästä ei seuraa muutosta parempaan, ovat nämä toimet osa ongelmaa. Ekosysteeminen lähestymistapa auttaa kasvattajaa näkemään ongelmatilanne uudella, myönteisellä tavalla oman tulkinnan mukaan. (Molnar & Lindquist 1994, 16.)

Usein paljon helpompaa on löytää kielteisiä selityksiä esimerkiksi ilman viittaamista huutelevalle oppilaalle. Käyttäytymisen selittäminen on kuitenkin aina olettaamus, olkoon se sitten kielteinen tai myönteinen. Teon oikeaa motiivia ei voida tietää.

Ongelmakäyttäytymisen selittäminen myönteisesti voi kuitenkin muuttaa tilannetta, sillä silloin on itse halukas etsimään asioille positiivisia lähtökohtia. (Molnar & Lindquist 1994, 71-85.)

Ongelmanratkaisun lähtökohtana on ajatus ekosysteemistä, jonka kaikki elementit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näin muutos ongelmattomissa osissa voi vaikuttaa myös ongelma-alueisiin. Ajatuksena on käyttäytyä eri lailla tilanteissa, jotka eivät ole ongelmallisia, kuten esimerkiksi keskustelemalla oppilaan hienosta vaatteesta, joka kiinnostaa opettajaa. Tämä on usein helpompi tapa kuin suoraan ongelmaan keskittyminen, sillä on luontevampaa sanoa myönteistä silloin, kun jotain positiivista tai neutraalia todella tapahtuu. (Molnar & Lindquist 1994, 116-124.)

Ekosysteemisen tarkastelun tavoitteena on oivaltaa, että suhde häirikön kanssa on toimiva silloin, kun hän ei aiheuta häiriötä. Tavoitteena on vaikuttaa koko ekosysteemiin ja siirtää huomio ongelmatilanteista kaikkiin ekosysteemin toimiviin osiin, jossa häiriköivä henkilö on osallisena. Näin opettajan on helpompi suhtautua kyseiseen oppilaaseen myönteisesti. (Molnar & Lindquist 1994, 125-134.)

Molnar ja Lindquist (1994) esittelevät ekosysteemisiä menetelmiä häiriökäyttäytymisen ratkaisemiseksi. Näitä menetelmiä ovat uudelleenmäärittäminen, keskittyminen ongelmakäyttäytymisen myönteiseen motiiviin, keskittyminen ongelmakäyttäytymisen myönteisiin vaikutuksiin, oireenmäärittämiskniikka, epäsuora ongelman ratkaisu sekä poikkeuksien etsintä. (Molnar & Lindquist 1994, 55-134.) Oppilasta ei nähdä näissä menetelmissä automaattisesti pahana, vaan asia pyritään näkemään oppilaan näkökulmasta ja tätä kautta muuttamaan tilanne ilman opettajan autoritääristä vallankäyttöä. Tämä kasvattaa oppilaiden vastuunotto ja autonomian kokemuksia. (Lintunen & Kuusela 2007.) Liikunnanopetuksessa ekosysteemisiä menetelmiä häiriökäyttäytymisen ehkäisemiseksi on menestyksellisesti käyttänyt Kuusela (2005).

## 2.6 Opettajan auktoriteetista

Gordon (2007) jakaa opettajan auktoriteetin tietoon perustuvaan ja vallankäyttöön perustuvaan auktoriteettiin. Tietoon perustuva auktoriteetti perustuu asiantuntemukseen ja kokemukseen, jota toinen ihminen uskoo toisella olevan. Erityisesti nuoremmilla lapsilla on tapana yliarvioida vanhemman tai opettajan auktoriteetti. Siksi opettajan on tärkeää tiedostaa, ettei hän laajenna tätä auktoriteettiaan todellisen asiantuntemuksen ulkopuolelle. Toisin sanoin, ettei hän rohkaise oppilaita hyväksymään opettajan mielipiteet kaikkivoipaisina totuuksina ja antautumaan tämän oletetun viisauden hallittavaksi. Opettajan todelliseen asiantuntemukseen perustuva auktoriteetti ei vähene ajan myötä nuoren kasvaessa vanhemmaksi ja tietävämmäksi, eikä se myöskään juuri koskaan aiheuta hankaluuksia luokassa. (Gordon 2006, 245-247.)

Vallankäyttöön perustuva auktoriteetti puolestaan perustuu siihen, että opettajalla on valta antaa oppilaille palkintoja sekä aiheuttaa hankaluuksia, antaa rangaistuksia. Opettajalla on valtaa luokassa niin kauan kun oppilaat ovat riippuvaisia opettajasta. Oppilaiden kasvaessa opettaja menettää tätä palkitsemisvaltaansa. Rangaistuksia käyttämällä opettajan tavoitteena on alistaa oppilas pelosta opettajan vaatimuksiin. Itsenäistyttyään ja kyetessään täyttämään omat tarpeensa vanhemmat oppilaat eivät halua, että opettaja yrittää hallita heidän käyttäytymistään palkinnoilla ja rangaistuksilla, jolloin puhutaan usein oppilaiden kapinoinnista. Oppilaat eivät kuitenkaan luonnostaan kapinoi aikuisia vastaan, vaan heidän vallankäyttöään vastaan. Suuri osa oppilaiden kapinoinnista katoaakin, jos opettaja lakkaa käyttämästä valtaa. Oppilailla on monia selviytymiskeinoja vallankäyttöä vastaan esimerkiksi vastarinnan osoittaminen, kostaminen, valehtelu, toisten syyttäminen, luntaaminen, komentaminen, kiusaaminen, pakonomainen voittamisen halu, jengiytyminen, alistuminen, mielistely, vetäytyminen tai riskien ottamisen pelko. (Gordon 2006, 249-266.)

Harjunen (2002) on tutkinut opettajan pedagogista auktoriteettia, joka perustuu siihen, että opettajalla on välitettävänä oppilaille jotakin sellaista ymmärrystä, viisautta ja tietoa, joka tekee oppilaaseen vaikutuksen. Hän määrittelee auktoriteettisuhteen ihmisten väliseksi suhteeksi, jossa yhdellä on vaikutusvaltaa toiseen tai toisiin tietyssä tilanteessa, paikassa ja ajassa. Sitä voi olla niin opettajalla kuin oppilaallakin. Parhaimmillaan auktoriteetti syntyy persoonan ja kompetenssin ansiosta, edistää opetuksen ja oppimisen

tason nousua, työrauhaa sekä luokan positiivista ilmapiiriä. Opettajan auktoriteetin juuret ovat hänen ihmis- ja oppimiskäsityksessään sekä koko hänen omassa historiassaan. Opettajan tulee olla tietoinen omasta arvomaailmastaan. Lisäksi opettajan auktoriteettiin vaikuttavat myös ulkoiset tekijät kuten yhteiskunta, koulun hierarkia ja auktoriteettisuhteet koulun sisällä. Oppilaat tarvitsevat tänä päivänä kaiken hälyn, tekniikan ja viimeisten villitysten, tässä ja nyt –elämäntyylin vastapainona juurevuutta, josta opettajan auktoriteetissa on kyse. (Harjunen 2002, 19.)

### 3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää teemahaastattelulla kolmen 20-21-vuotiaan nuoren naisen kokemuksia ja muistoja koululiikunnasta peruskouluajalta. Erityisesti haastattelussa keskityttiin kahdeksannen luokan koululiikuntatapahtumiin. Kyseisen kouluvuoden liikunnanopetusta on Marjo Kuusela (2005) raportoinut väitöskirjassaan. Hän kuvaa kuinka kouluvuoden alussa tyttöjen liikuntatunneilla esiintyi runsaasti häiriökäyttäytymistä ja kuinka lukuvuoden aikana toteutettiin tunne- ja vuorovaikutuskoulutus oppilaille Sinä ja minä –kursilla. Lukuvuoden loppupuolella ei liikuntatunneilla enää juuri esiintynyt häiriökäyttäytymistä. Tässä tutkimuksessa haluttiin erityisesti saada esille muistoja ja kokemuksia liikuntatuntien ilmapiiriin, viihtymiseen, opettajaan ja lukuvuonna toteutettuun tunne- ja vuorovaikutuskoulutukseen liittyen.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden muistoja seitsemän vuoden takaisilta liikuntatunneilta. Alkuperäisenä tarkoituksena oli tarkastella oppitunneilla esiintyvää häiriökäyttäytymistä: oppilaiden kokemuksia häiriökäyttäytymisen ilmenemisestä ja ehkäisykeinoista sekä opettajan ratkaisumalleja. Tutkimuksen edetessä tutkimusongelmat kuitenkin muuttuivat, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (vrt. Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi, Sarajärvi & Hurme 2007). Haastattelurunko muotoutui neljän teeman ympärille, jotka ovat liikuntatuntien ilmapiiri, liikuntatunneilla viihtyminen, liikunnaopettaja ja Sinä ja minä –kurssi. Lopullisiksi tutkimustehtäviksi muodostuivat:

1. Mitä tutkimushenkilöt muistavat peruskoulun liikuntatunneilta?
2. Minkälainen ilmapiiri liikuntatunneilla oli?
3. Mikä motivoi osallistumaan liikuntatunneilla?
4. Minkälaisia muistoja tutkimushenkilöillä on liikunnanopettajastaan?
5. Mitä liikuntatunnit ovat antaneet tutkimushenkilöille?

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kuvaan tässä luvussa yleisesti laadullisen tutkimuksen luonnetta ja määrittelyä sekä yleisesti että oman työni näkökulmasta. Esittelen seuraavassa tutkimuksen kohderyhmäni, aineiston hankintamenelmäni sekä tutkimusaineiston käsittelyä. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä.

### 4.1 Tutkimusstrategia

Tutkimukseni on strategialtaan laadullinen. Kiviniemi (2001) pitää laadullista tutkimusta prosessina, jossa tutkijan näkökulmia ja tulkintoja aineistoon liittyen voi kehittyä tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tämä prosessiluonteisuus ja eri elementtien, tutkimusongelmien, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja analyysin, joustava kehittyminen ja yhteenkietoutuminen ovat laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä.

Myös Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan laadullisella tutkimuksella on monia tyypillisiä piirteitä. Aineisto on muodoltaan useimmiten tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai siitä riippumatta. Keskeistä on tavoittaa tutkittavien oma näkökulma manipuloimatta tutkimustilannetta. Tällöin puhutaan naturaristisesta tutkimusotteesta, johon pyritään pääsemään osallistumalla tutkittavien elämään eli kenttätöyllä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on myös, että keskitytään pieneen määrään tapauksia, jotka pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti aineistolähtöisellä analyysillä. Tutkijalla ei laadullisessa tutkimuksessa ole lukkoonlyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tällä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuutta. Tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen. Tutkijan tekemät ratkaisut, ennako-oletukset, aiemmat kokemukset ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat tutkimukseen. Narratiivisuus eli tarinamuoto on myös yleinen laadullisen aineiston lähestymistapa. Tutkimusprosessi voidaan esimerkiksi kirjoittaa auki kertomuksen muodossa. (Eskola & Suoranta 2001, 15-24.)

Laadullinen tutkimusote sopi tähän tutkimukseen, koska tarkoituksena oli kuvata, selittää ja ymmärtää tutkimushenkilöiden näkemyksiä ja kokemuksia. Tutkimuksesta löytyykin monia laadullisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimusryhmä on pieni ja tarkkaan valittu joukko. Aineisto hankittiin laadullisella metodilla, haastattelulla, jotta tutkittavien ääni saataisiin esille. Aineiston analysoinnissa käytettiin laadullisia analyysimenetelmiä, kuten aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja teemoittelua. Päättely tapahtui induktiivisesti edeten yksittäisestä yleiseen. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole yleistysten tekeminen, vaan tutkimuksen tulokset ovat kontekstisidonnaisia. Tapaukset ovat ainutkertaisia ja niitä tulkitaan sen mukaisesti. (vrt. Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Tiedostan tutkijana oman subjektiviteettini, asemani keskeisenä tutkimusvälineenä tutkimuksessani. Omat esitietoni ja käsitykseni väistämättä ohjaavat tutkimuksen tekemistä. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 211.)

#### 4.2 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohderyhmä valittiin harkinnanvaraisella näytteellä, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen tapa kerätä aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa kohderyhmä on tutkimusongelmien kannalta tarkkaan harkittu ja mielekäs ryhmä, jonka avulla tutkittavaan ilmiöön voidaan syvällisesti perehtyä. Usein keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Laadullisen tutkimusaineiston tieteellisyyden kriteerinä ei olekaan määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Kiviniemi 2001, 68; Tuomi & Sarajärvi 2006, 89.)

Kuusela (2005) on tutkinut väitöskirjatyössään tutkimuksen kohderyhmää seitsemän vuotta aiemmin tarkastellen oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen harjaantumista heidän ollessaan peruskoulun kahdeksannella luokalla. Seitsemän vuotta tämän jälkeen tutkimusluokasta valittiin harkinnanvaraisella näytteellä kolme henkilöä omaan tutkimukseeni. Tutkimushenkilöt valittiin tältä kyseiseltä luokalta, sillä tiedettiin, että ryhmässä oli esiintynyt häiriökäyttäytymistä ja ryhmässä oli harjoiteltu sosioemotionaalisia taitoja häiriöiden ja ilmapiirin parantamiseksi. Tutkimusaineistoa kerätessäni huhtikuussa 2006 tutkimushenkilöt olivat 20-21 –vuoden ikäisiä. Tavoitteena oli saada tutkimukseen mahdollisimman erilaiset henkilöt taustoiltaan, käyttäytymiseltään ja suhtautumiseltaan liikuntaan yläasteen liikuntatunneilla, jotta

tutkittavasta ilmiöstä saadaan monipuolinen kuva. Tutkimushenkilöt olivat myös erilaisissa rooleissa liikuntaryhmässään. Lisäksi tutkimushenkilöiden valintaan vaikutti heidän suostumisensa tutkimukseeni.

### 4.3 Aineiston hankinta

Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla tutkimukseen osallistuvat henkilöt. Haastattelua pidetään laaja-alaisimpana keinona päästä käsiksi toisen ihmisen kokemuksiin. Haastattelun avulla voidaan tutkia ihmismieltä, joka on olennainen tekijä ihmisen käyttäytymistä tutkittaessa. Tutkijan tehtävänä on tässä välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41.) Haastattelu on myös yksi käytetyimmistä menetelmistä muun muassa joustavuutensa vuoksi; Haastattelu soveltuu monenlaisiin tarkoituksiin ja sen avulla on mahdollista saada tutkittavasta asiasta syvällistä tietoa. Haastattelua pidetään hyvänä menetelmänä, kun halutaan kuulla ihmisten mielipiteitä, käsityksiä ja uskomuksia, kerätä tietoa sekä ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä tilanteessa. Haastattelu tutkimusmetodina perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen ja on aina konteksti- ja tilannesidonnaista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11-12.) Haastattelu sopi hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli saada tutkittavien ääni ja näkökulmat esille.

Tutkimushaastatteluni oli luonteeltaan puolistrukturoitu teemahaastattelu. Esitin kaikille tutkimushenkilöille samat kysymykset, joihin he vastasivat vapaasti omilla sanoilla. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymysten muoto ja järjestys ei ole tarkkaan määrätty vaan olennaista on, että kaikkien tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa käydään läpi ennalta määrättyt teemat. Tällainen sopivan avoin ja sitomaton haastattelu on kaikkein joustavin ja paljastavin ihmisen kohtaamistapa. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48; 53.)

Valmistelin haastattelurunon (liite 1), jonka pohjalta tein haastattelut yksilöhaastatteluina huhtikuussa 2006. Tutkimushenkilöt tavoitin puhelimitse sekä sähköpostitse. Kaikki mukaan pyydetty henkilöt suhtautuivat hyvin myönteisesti ehdottamaani haastatteluun, jotka saatiinkin vaivattomasti sovittua tutkimushenkilöiden



ja oman aikatauluni mukaan. Kaikki haastateltavat asuivat pääkaupunkiseudun läheisyydessä. Haastattelun alussa kysyin tutkimushenkilöiden yleisiä taustatietoja: nimi, ikä, mitä koulua kävi, mitä tekee tällä hetkellä. Nämä toimivat samalla lämmittelykysymyksinä haastattelussa, sillä niihin haastateltavien oli helppo vastata. Haastattelurunko koostui neljästä aihealueesta, jotka ovat liikuntatuntien ilmapiiri, liikuntatunneilla viihtyminen, liikunnanopettaja sekä Sinä ja minä –kurssi. Laadin valmiit kysymykset jokaisesta käsiteltävästä aiheesta eli teemasta, joita tarvittaessa täydensin lisäkysymyksillä.

Ensimmäinen haastattelu suoritettiin haastateltavan kotona, mikä oli mielestäni onnistunein paikkavalinta. Häiriötekijöitä ei ollut ja ympäristö oli tutkittavalle tuttu ja turvallinen, mikä rentoutti ilmapiiriä. Tarjolla oli myös kahvia ja leivonnaisia, jotka oli vartavasten leivottu tuloani varten. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 73-74.)

Muut kaksi haastattelua pidettiin Helsingin yliopiston tiloissa, joka oli toisen haastateltavan opiskelupaikka. Tämä haastattelupaikka oli hieman meluisa. Toisen haastattelun aikana jouduimme kerran myös vaihtamaan paikkaa ulkopuolisen häiriön johdosta, mikä osittain häiritsi itseäni ja mahdollisesti myös haastateltavaa. Kaiken kaikkiaan sekä minä itse tutkijana että tutkimukseen osallistuneet henkilöt kokivat päätelmieni mukaan haastattelun mielekkäänä (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 11). Pyrin antamaan kaikille haastateltaville mahdollisuuden kertoa vapaasti asioista. Esimerkiksi ajatuskatkojen aikana odotin rauhassa, että haastateltava kertoo asiansa loppuun. Käytin sekä passiivista että aktiivista eli eläytyvää kuuntelua haastatteluissa. Haastattelut tallensin kasettinauhurilla kaseteille, joista myöhemmin purin ne purkulaitteella kirjoitettuun muotoon. Harjoittelin nauhurin käyttöä etukäteen tekemällä yhden koehaastattelun, jossa samalla valmentauduin varsinaisiin tutkimushaastatteluihin.

#### 4.4 Tutkimusaineiston käsittely

Pian haastattelun jälkeen purin kaikki haastattelut nauhoilta kirjoitettuun muotoon. Tätä kutsutaan aineiston litteroinniksi (Hirsjärvi ym. 2007, 217). Litterointi oli järkevää tehdä mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen, kun ne olivat vielä hyvässä muistissa päässäni. Tällä pyrin myös parantamaan aineiston laatua. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001,

185). Oma mielenkiintoni ja intoni päästä aineiston kimppuun oli suuri ja kenties siksi en kokenut litterointia niin työlääksi ja puuduttavaksi kuin Hirsjärvi & Hurme (2001) kuvaavat. Haastattelut olivat nauhoilla myös melko lyhyitä, keskimäärin 40-50 minuuttia pitkiä. Kirjoitin ylös mahdollisimman sanatarkasti kaiken mitä nauhoilla oli. Kirjoitin myös ylös kaikki välisanat ja ajatuskatkojen aikaiset ilmaukset (kuten no, niinku, hmm, tota, ööö, nii-in ym.). Nauhoilla oli yhteensä kolme sanaa, joista en pystynyt saamaan selvää. Uskon kuitenkin näiden sanojen olevan kokonaisuuden kannalta merkityksettömiä. Litteroitua tekstiä kaikenkaikkiaan kertyi 34 sivua. Litteroiduista teksteistä etsin vastauksia tutkimustehtävien kannalta keskeisiin kysymyksiin, joista muodostui yhteisiä teemoja.

Eskola (2001, 134) kuvaa laadullisen tutkimuksen haastavimpana tehtävänä analyysin tekemistä. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaatiiikin, että tutkija itse aktiivisesti työstää aineistostaan analyysinsä ja tulkintansa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 101) myös osuvasti muistuttavat, ettei ole olemassa mitään keksimisen logiikkaa, vaan tutkijan itsensä on tuotettava analyysinsä viisaus. Metodien noudattamisen lisäksi tässä tarvitaan yksilön herkkää kykyä vastaanottaa tietoa, terävyyden oivaltamista sekä myös onnekkuutta. Käytän tässä tutkimuksessa aineiston teemoittelua aineistonkäsittelyssä sekä analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, jonka pohjana tässä työssä on aineistolähtöinen analyysimuoto.

#### 4.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysia voidaan pitää yksittäisenä metodina sekä myös teoreettisena viitekehystenä erilaisissa analyysikokonaisuuksissa. Sen avulla voidaan siis tehdä monenlaista tutkimusta. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvatkin sisällönanalyysiin. Lisäksi sisällönanalyysia voidaan toteuttaa myös määrällisessä tutkimuksessa. Kyse on siis hyvin perustavanlaisesta ja moniin käyttötarkoituksiin sopivasta analyysimenetelmästä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston analyysin pyrkimyksenä on lisätä hajanaisen aineiston

informaatioarvoa luomalla aineistosta mielekästä, selkeää ja yhtenäistä tietoa. Analyysin avulla aineisto selkeytetään, jotta tutkittavasta ilmiöstä voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston laadullisen käsittelyn perustana on looginen päättely ja tulkinta. Aluksi aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan näin uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysia tehdäänkin laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Siinä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi on tekstin analyysia, jonka pyrkimyksenä on kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysi tarkastelee inhimillisiä merkityksiä, kun taas diskurssianalyysissa analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. Sisällön erittelyllä puolestaan tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa kuvataan määrällisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102-109.)

Eskola (2001) jaottelee laadullisen tutkimuksen analyysin kolmeen osaan: aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Tässä jaottelussa korostuu teorian ja teoreettisen merkityksen laadullisessa tutkimuksessa ja siinä voidaankin ottaa hyvin analyysin tekoa ohjaavat tekijät huomioon. Aineistolähtöisessä analyysissa teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. Siinä aineiston hankinta, eli tutkittavan ilmiön määrittely, on vapaa suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Teoriasidonnaisessa analyysissa puolestaan teoria ohjaa analyysia, mutta ei suoraan pohjautu tiettyyn teoriaan, kun taas teorialähtöisessä analyysissa perinteisesti lähdetään teoriasta ja palataan siihen empiriassa käynnin jälkeen. (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-102.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002) puolestaan jaottelevat laadullisen tutkimuksen sen mukaan mitä päättelyn logiikkaa käytetään. Puhutaan induktiivisesta ja deduktiivisesta päättelystä. Induktiivisessä päättelyssä edetään yksittäisestä tapauksesta yleiseen ja deduktiivisessä yleisestä yksittäiseen. Vielä on olemassa kolmas tieteellinen päättelyn logiikka, abduktiivinen päättely, jossa teorian muodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai -idea. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-97.)

Käytän tässä tutkimuksessa induktiivista päättelyä, joka perustuu aineiston teemoitteluun. Teemoittelussa aineisto ryhmitellään teemoittain, joista nostetaan esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. Tässä sovelletaan analyyttisen induktion ideaa: rakennetaan ensin vahva ydin, jonka ympärille kerätään muista haastatteluista lisää massaa. Teemoittelun avulla yhdistetään omat tulkinnat aineistosta eli tutkijan ajattelu ja aineistoesimerkit sekä kytkennät teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin. (Eskola 2001.)

#### 4.4.2 Analyysin eteneminen

Tuomen ja Sarajärven (2002) teoksessa Miles ja Huberman kuvaavat aineistolähtöistä analyysia kolmivaiheksi prosessiksi. Ensimmäisenä vaiheena on aineiston redusointi eli pelkistäminen, toisena klusterointi eli ryhmittely ja kolmantena abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Lähdin aineiston analyysissa liikkeelle Milesia ja Hubermania mukaillen tutkimusaineiston redusoinnista, jossa aineisto aluksi pelkistetään karsimalla tutkimukselle epäoleellinen aineisto pois. Etsin litteroiduista teksteistä tutkimustehtävän ohjaamana sitä kuvaavia ilmaisuja, jotka alleviivasin eri väreillä. Nämä alleviivaukset tiivistin omin sanoin pelkistetyiksi ilmaisuiksi sivun laitaan. (vrt. Alasuutari 2001, 40-43.) Seuraavaksi ryhmittelin alleviivatuista ilmauksista samankaltaiset ja eroavat ilmaukset yhteen, jotka muodostivat yhteisiä luokkia. Luokkia yhdistelemällä edetään alkuperäisilmauksista teoriittisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Tuloksissa esitän tutkimuksen empiiristä aineistoa kuvaavat teemat. Johtopäätöksiä tehdessä pyrin tutkijana ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Analyysin kaikissa vaiheissa pyrin ymmärtämään tutkittavien heidän omasta näkökulmastaan. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-115.)

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tarkastelen niitä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä, joiden katson vaikuttaneen tämän työn tekemisessä. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineiston analyysia ja luotettavuuden arviointia ei voida jyrkästi erottaa toisistaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa tutkimuksen luotettavuuteen. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri

tässä onkin tutkija itse. Tutkijan on myönnettävä oma subjektiviteettinsa ja ymmärrettävä asemansa keskeisenä tutkimusvälineenä. Näin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 209-211.)

Eskola ja Suoranta (1998) esittelevät neljä luotettavuuden kriteeriä: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen vastaavuutta tuttavien käsityksiin. Annoin tutkimusraporttini tutkittaville luettavaksi, jotta he voivat arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Pyysin tutkimushenkilöiltä heidän hyväksyntänsä työn julkistamiseksi sekä kommentteja tulosten ja tulkintojen oikeellisuudesta. Haastateltavien mukaan omat tulkintani vastasivat heidän näkemyksiään ja ajatuksiaan. ”*Olit mun mielestä tosi hyvin poiminut just ne ydinkohdat mistä puhuttiin ja muuttanut ne ”järkevään muotoon”. Ja ainakin mun osalta olit ymmärtänyt kaikki vastaukseni ihan oikein.*” Tällä ei voida kuitenkaan taata uskottavuuden lisäämistä, sillä tutkittavat voivat olla sokeita kokemuksilleen tai tilanteilleen. Tutkimustulokset eivät ole sellaisenaan siirrettävissä eli yleistettävissä muihin tapauksiin, vaan ne ovat näiden tutkimushenkilöiden subjektiivisia kokemuksia ja käsityksiä. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 212-213.)

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kohentamiseksi pyrin raportoimaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutumisen vaihe vaiheelta. Lukija itse voi arvioida näin tutkimuksen siirrettävyyttä ja luotettavuutta. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 20; 65-68; Hirsjärvi ym. 2007.) Haastateltavat myös arvioivat tutkimukseni luotettavuutta. He kertovat tutkimukseni olleen mielenkiintoinen, selkeä ja ymmärrettävässä muodossa esitytetty tiivistys käydyistä keskusteluistamme. ”*Sä olit osannut hyvin tiivistää kaikki meidän höpötykset selkeään ja ymmärrettävään muotoon ja kaiken lisäksi asia oli vielä mielenkiintoinen ja hyvin esitetty.*”

Ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot huomioimalla lisätään tutkimuksen varmuutta. Olen lisännyt tutkimuksen vahvistuvuutta hakemalla tekemilleni tulkinnoille tukea kirjallisuudesta sekä toisista vastaavista tutkimuksista ja näin perustellut väitteiden totuudenmukaisuutta. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 212-213.) Tutkimusraportissa käytetyt nimet olen muuttanut tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi.

Validiteettia (pätevyyttä) ja reliabiliteettia (ei-sattumanvaraisuutta) on perinteisesti käytetty tutkimuksen luotettavuuden mittareina. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa nämä ovat saaneet erilaisia tulkintoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 226-227.) Näiden perustana on ajatus, että todellisuus on sosiaalisesti konstruoitu. Tutkija ei voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen vaan todellisuus on henkilön subjektiivinen tulkinta siitä, mitä hän on yhteisössä oppinut. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 17; 185.) Tässä tutkimuksessa kuvaan kolmen henkilön subjektiivisia kokemuksia liikuntatunneilta. Tarkoituksena ei ole tehdä tutkimuksen tuloksista yleistyksiä, vaan kuvata pienen joukon aitoja kokemuksia. Objektiivisuutta tavoittelen ymmärtämällä oman subjektiivisuuteni ja sen olemassaolon koko tutkimusprosessin aikana. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 17).

Ulkoista validiteettia olen pyrkinyt vahvistamaan kuvaamalla tutkimuskohteen sellaisena kuin se todellisuudessa on. Sisäistä validiteettia luon tutkimuksen tieteellisellä oteella ja tieteenalan hallinnalla. Reliabiliteettista luotettavuutta tavoittelen osoittamalla ilmiön yhdenmukaisuutta eri kirjallisuuksista poimittujen lähdeviitteiden avulla. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Tutkimuksen luotettavuutta pyrin myös parantamaan käyttämällä eläytyvää kuuntelua haastatellessani tutkimushenkilöitä. Tällä halusin osoittaa haastateltaville aitoa kiinnostusta asiasta sekä rohkaistakseni heitä kertomaan asiasta kaiken mitä heillä on mielessä. Käytin sekä passiivista että aktiiviista eläytyvää kuuntelua. Passiivista kuuntelua osoitin katsomalla haastateltavaa silmiin, antamalla hänen puhua asiansa loppuun sekä käyttämällä myötäileviä välisanoja, kuten ”hmm”, ”niin”, ”joo”. Gordon (2004, 82-84; 2007, 92) kutsuu näitä ovenavaajiksi, sillä ne eivät sisällä arviointia siitä mitä sanotaan, vaan rohkaisevat puhujaa kertomaan lisää. Aktiivisella kuuntelulla pyrin tarkistamaan ymmärsinkö mitä haastateltava tarkoitti. Lähetin takaisin omin sanoin puettua viestiä siitä, mitä haastateltava oli sanonut.

T: *Minkälaisii muistoja sul on niistä koulun liikuntatunneista?*

H: *No, vähän semmosia mitä nyt yleensäkin koulun liikuntatunneist tuntuu olevan että, en kauheesti tykänny. Et mä en koskaan ollu kauheen lahjakas missää pallopeleissä tai siis ylipäänsä niinku urheilussa.*

T: *Joo*

H: *Niin, se oli sit vähän semmosta että, et (huokaus) kylhän siel niinku teki mutta tota, en mä niist hirveesti tykänny.*

T: *Ei ollu sun lempiaine.*

H: *Ei ollu oikeen silleen. et mä oisin siis tykänny vähän erityyppisestä...*

Eläytyvällä kuuntelulla osoitin haastateltavalle, että hyväksyn hänen tunteensa; sen että hän ei pidä koululiikunnasta. Tämä lähestymistapa loi läheisemmän ja turvallisemman suhteen välillemme. Haastateltavan ei tarvitse pelätä vääriä tai epäsopivia vastauksia. Aktiivisella kuuntelulla voidaan vähentää myös tutkimuksen tulkintavirheitä, sillä haastateltava voi tarpeen vaatiessa korjata oman ymmärtämäni viestin oikeaksi. (vrt. Gordon 2004, 72-96; Gordon 2007, 91-94.) Kuitenkaan en voi olla täysin varma vastasivatko tutkimushenkilöt täysin rehellisesti kysymyksiini tai kuinka avoimesti he vastasivat. Tutkimukseen osallistuttaessa on mahdollista, että vastauksia kaunistellaan ja vastataan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Tutkimukseen osallistuneet joutuivat lisäksi muistelemaan seitsemän vuoden takaisia tapahtumia. Tutkimusraportin pohdinnassa tarkastelenkin kuinka hyvin tämän tutkimuksen haastateltavien kokemukset vastaavat Kuuselan (2005) väitöskirjassa raportoimiin oppilaiden kokemuksiin heti lukukauden lopussa.

Lukiessani litteroituja tekstejä havaitsin kohtia, joissa olisin voinut vielä paremmin käyttää eläytyvää kuuntelua hyödyksi sekä esittää lisäkysymyksiä aiheesta. Tutkimusaineiston laatua voidaan parantaa laatimalla etukäteen hyvä haastattelurunko sekä miettimällä ennalta syvempiä vaihtoehtoisia lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Lisäksi pyrin parantamaan aineiston laatua litteroimalla haastattelut nopeasti niiden pitämisen jälkeen. Haastattelukoulutusta en käynyt tutkimusta varten ja nämä olivat ensimmäiset pitämäni haastattelut koskaan. On mahdollista, että nämä tekijät heikentävät aineiston laatua. Ennen haastattelujen pitoa perehdyin haastattelua koskevaan kirjallisuuteen, josta huomioin erityisesti mahdolliset aloittelevan tutkijan kompastuskivet. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 184-185.) Lisäksi liikunnanopettajakoulutukseen kuuluvalla vuorovaikutustaitokurssilla oppimani eläytyvän kuuntelun taito antoi valmiuksia haastatteluun.

Aloittaessani tätä tutkimusprosessia olin tutkittaville täysin vieras henkilö. Ottaessani yhteyttä tutkimusryhmään kerroin tekeväni opinnäytetyötä liittyen kouluviihtyvyyteen

liikuntatunneilla. Kerroin myös tekeväni yhteistyötä heidän yläasteen liikunnanopettajansa Marjo Kuuselan kanssa. Nämä olivat tutkittavien esitiedot omasta tutkimuksestani ennen haastatteluja. Olin itse lukenut Kuuselan (2005) väitöskirjan, jossa hän raportoi haastateltavien kahdeksannen luokan liikuntatuntitapahtumia. Tiedostankin, että omat esitietoni muodostivat tutkimuskohteesta ennako-oletuksia, jotka pyrin huomioimaan tutkimusta tehdessäni. Omat kokemukseni koulun liikuntatunneilla tapahtuvista toiminnoista olen saanut ollessani 13 vuotta itse oppilaana peruskoulussa ja lukiossa, neljä vuotta liikunnanopettajaopiskelijana sekä opiskelujen ohessa suorittamieni sijaisuuksien aikana. Omat kokemukseni ja kiinnostukseni turvallisen ilmapiirin rakentamisesta mahdollistivat tutkimuksen toteutumisen. Tutkija ei voikaan lähteä tekemään tutkimusta täysin ummikkona, vaan hänen aikaisemmat kokemuksensa vaikuttavat aina taustalla. Aikaisemmat kokemukset eivät saa kuitenkaan rajata tutkimuksellisia toimenpiteitä, vaan tutkijan tulisi analyysia tehdessään pikemminkin yllättyä tai oppia tutkimuksensa kuluessa. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.)

Tutkimusaiheeni on hyvin sensitiivinen ja siksi tutkimuksen eettistä tarkastelua ei voi tässäkään työssä sivuuttaa. On haasteellista lähteä kysymään entisiltä oppilailta kokemuksia tunneilla esiintyvistä käyttäytymishäiriöistä erityisesti, jos haastateltava on itse käyttäytynyt häiritsevästi oppitunneilla. Tutkimuksen eettinen näkökulma on huomioitava niin tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa, analyysin tekemisessä kuin raportoinnissakin.



## 5 TULOKSET

### 5.1 Muistoja koululiikunnasta

Ensimmäisenä lähdin tarkastelemaan yleisellä tasolla minkälaisia muistoja tutkimushenkilöillä on koulun liikuntatunneilta. Haastatteluissa tuli esille monenlaisia kokemuksia ja mieleenpainuvia hetkiä koululiikunnasta; Ainolle (A) tunnit oli pelkkää pakkopullaa, Jaanan (J) kokemukset vaihtelivat laidasta laitaan riippuen siitä minkälainen opettaja oli ja Kaisalle (K) liikuntatunnit oli lähes ainoa kiva asia koulussa. Aino kuvailee omia muistojaan seuraavasti: *”Lähinnähän nyt semmosset huonot muistot jostain syystä (...) on jääny mieleen.”* *”... yleinen semmonen että no onneks ei tarvi enää käydä.”* Aino myös näkee tämän olevan yleisesti tunnustettava mielipide. *”...mitä nyt yleensäkin koulun liikuntatunneist tuntuu olevan, että en kauheesti tykänny.”*

Jaanalta löytyy sekä hyviä että huonoja muistoja liikuntatunneilta. Toisin kuin muissa aineissa, liikunnassa opettaja vaikutti hänellä paljon siihen, miten tunnit koki. *”Se liikunta oli semmonen, että ku opettaja oli kiva ni se oli kivaa, ja sitte ku se opettaja oli tosi ärsyttävä ja mun mielestä huono opettaja, ni sit sinne oli oikeesti tosi vastenmielist mennä.”* Liikunnan erityisyys tässä suhteessa myös ihmetytti haastateltavaa itseään. *”Mä muistan monenki kerran sanoneeni (...) et miten se voi olla silleen niinku yhen aineen kohdalla niin sillee erilaista. Et koska ei must missään muussa ainees ollu sellasta. Et niistä joko tykkäs tai ei tykänny, piste.”*

Koulunkäynti ei juuri kiinnostanut Kaisaa, silloista yläasteikäistä nuorta. Hän ei kokenut koulunkäyntiä tärkeäksi, vaan mielessä oli paljon muuta silloin. Kaisa kuvailee oman luokkansa luokkahenkeä niin hyväksi, että välillä koko luokka lintsasi tunneilta. *”Et oli välil tyhjääkin luokkaa ja opettaja juoksi peräs ettimässä. Liikuntatunneil sitä ei ikinä tapahtunu, koska ne oli ihan kivoi tuntei kyllä.”* Tämä herättikin heti tutkijana mielenkiintoni. Mikä liikuntatunneissa oli se juttu, joka sai Kaisan menemään tunneille, vaikka muuten koulunkäynti ei maistunut? Miksi haastateltavilla oli niin erilaisia ja vaihtelevia kokemuksia liikuntatunneilta?

### 5.1.1 Liikuntatuntien ilmapiiri

Kaikki haastateltavat kokivat liikuntatuntien ilmapiirin vaihtelevaksi eri luokka-asteilla. Ilmapiiri koettiin kireäksi erityisesti kahdeksannella luokalla, jolloin kaksi seitsemännen luokan täysin erilaista liikuntaryhmää yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi. Luokka oli jakaantunut kahteen leiriin, tunnollisiin ja ”häiriköiviin”. ”*Ne oli aina kolmistaan ja me kaikki muut sit toisel puolella. Ne halus aina olla kauheesti opettajalle mieliks ja tehä niinku opettaja halus. Ja me ei aina oltu samaa mieltä opettajan kanssa opettajan valinnoista.*” (K) Tunneilla tapeltiin, riideltiin ja haukuttiin avoimesti toisia. ”*Tapeltiin aika sillee reilustikin. Ja välillä vähän oli semmosta, et tietyt ihmiset jätettiin aina ulkopuolelle joukkuejaoista. (...) Oli vähän sellasta syrjimistä, koska osa meidän luokkalaisista oli ylipainoisia.*” (K) Opettaja oli kahdeksannen luokan alussa todella vaikeuksissa ryhmän kanssa ja lähes kaikki aika liikuntatunneista kului tuloksettomaan välienselvittelyyn. (ks. Kuusela 2005, 65-66.)

Haastateltavat näkevät useita syitä ilmapiirin kireyteen. Kaikista vastauksista nousi esille oppilaiden ajatusmaailmojen erilaisuus. Henkilökemiat ryhmässä eivät toimineet. ”*Osa porukasta oli ainakin vähän sellasii sisäänpäin lämpenevii ja eipä oikeestaan niinku juuri ottanu muiden ajatuksia huomioon ja.. vähän semmosia.. oman nenän etu oli aina tärkein.*” (K) Oppilaat eivät tunteneet toisiaan, koska olivat eri luokilta ja ryhmien välillä oli epäsopua. Ongelmat sinäänsä eivät johtuneet itse liikuntatunneista, vaan tilanteeseen oli ajauduttu olosuhteiden pakosta, kun liikuntaryhmät oli yhdistetty. ”*Kyl yleensä ne johtu just jostain niinku ulkopuolisist tekijöist, et ei pelkästään sen liikuntatunnin tunnelmasta tai sellasesta. Et kyl ne oli joka tunti sit läsnä kaikki ne jutut.*” (K)

Aino koki liikuntatuntien ilmapiirin kilpailuhenkisenä. ”*Ne otettiin ehkä vähän liian tosissaan. Et kai ne (toiset oppilaat) halus näyttää et mä oon paras tai jossain joukkuepeleissä et me ollaan parempia ku noi toiset.*” Oppilaiden asenteet ja ”häirikötapaukset eli öykkärit” nähtiin myös syyksi kireään ilmapiiriin. Öykkäreiden ”*kaikki on tyhmää kaikki on perseestä ja miks tämmöst pitää tehä*” –ilmaukset latistivat koko ryhmän tunnelmaa.

Oppilaat harjoittelivat sosioemotionaalisia taitojaan kahdeksannen luokan aikana pakollisella liikuntakurssilla toteutetulla Sinä ja minä –kurssilla. Kaikki haastateltavat

muistavat liikuntatuntien ilmapiirin parantuneen kahdeksannen luokan tutkimuksen aikana. *”Me tehtiin hirveesti kaikkii näit tämmössii... ryhmäytymistehtäviä. Et siin sitte niinku tavallaan oppi paremmin tuntemaan niit ihmisii.”* (A)

Haastateltavien ei ollut vaikea löytää vastausta kysymykseen mistä hyvä ilmapiiri koostuu? Kaisa kertoo hyvän ilmapiirin koostuvan *”hyväst porukasta, jonkunnäkösist säännöistä ja... en mä tiä, innostuneisuudesta ja asenteesta”*. Vastauksista tuli selvästi esille se, että ihmiset ryhmässä luovat ilmapiirin. Sekä opettaja että oppilaat yhdessä vaikuttavat siihen, minkälainen ilmapiiri ryhmään syntyy. Tärkeäksi nähdään se, että kaikki ryhmässä otetaan huomioon. Tästä asiasta oltiin yhtä mieltä, vaikkakin kokemukset jokaisen huomioinnista tunneilla olivat erilaisia. Jaanan mielestä tunneilla otettiin hyvin huomioon eritasoiset ja -kokoiset oppilaat, mikä korostuu erityisesti, kun ryhmät ovat isoja. Ainon mielestä taas tunneilla oletettiin, että kaikki osaa jo asiat ja eritasoisia oppilaita ei riittävästi huomioitu. Opettajan vaihtuminen vaikutti kaikkien haastateltavien mielestä liikuntatuntien ilmapiiriin.

Tutkimuksia hyvästä opiskelu- ja oppimisilmapiiristä on tehty useita (ks. Harjunen 2002; Weare 2004; Soini 2006). Hyvä työilmapiiri onkin keskeinen asia koulussa. Hyvässä työskentelyilmapiirissä jokaisella on hyvä ja turvallista olla, mikä näkyy uskalluksena puhua ja keskustella sekä haluna tehdä töitä kenen kanssa tahansa. On hyvä muistaa, että hyvä työrauha ja hyvä työilmapiiri eivät välttämättä ole sama asia, sillä passiivisuuden ja hiljaisuuden takana ei ole vapautunut työnteko. (Harjunen 2002, 58; 83.) Turvallisessa ilmapiirissä ihminen tulee parhaiten omaksi itsekseen, jolloin hän on selviytymiskykyisin ja tyytyväisin (Aalto 2000, 9).

### 5.1.2 Motiivit liikuntatunneilla osallistumiseen

Liikuntatuntien osallistumisen motiiveina mainittiin erilaisia asioita. Jaanaa motivoi se, että tunneilla oli kivaa. Hän ei pidä itseään mitenkään liikunnallisena ihmisenä, eikä hakenut tunneilta niinkään itse liikuntaa. Hän arvosti sitä, että sai olla osa joukkuetta ja auttaa omaa joukkuettaan. Jaana piti hyvin tärkeänä motivaattorina sitä, että sai itse vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön. Hän muistaa, että kaikki opettajat eivät ottaneet oppilaiden toiveita huomioon. *”Meitähän varten sitä liikuntaa pidettiin, et miksei niinku*

*päässy sit ite vaikuttaa?” Hän muistaa esimerkin uintireissusta Sääksiin. ”Et ku oltiin niinku ite päätetty et pyöräillään Sääksiin uimaan, ni vaikka siin oli hirvee ylämäki, monta kilometrii pitkä ylämäki sinne, ni ei se haitannu mitenkää. Et sitte ku oli se, että opettaja sano, et pyöräillään Sääksiin, ni sitte just oli se, et helkkari ku täs on tää saatanan pitkä ylämäki. Et sillan se ylämäki haittas.”*

Oppimismotivaatio on usein jaettu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisesti motivoitunut työskentelee omasta vapaasta tahdosta ilman ulkoisen palkkion toivoa tai rangaistuksen pelkoa. Toiminta itsessään tuottaa tässä tekijälle tyydytystä. Oppilas on hyvin keskittynyt ja sitoutunut tekemäänsä. Ulkoisessa motivaatiossa toiminnan syytekijät ovat ulkoisia. Toiminnan motiiveina ovat esimerkiksi arvosanat, opettajan hyväksynnän voittaminen tai rangaistuksien välttäminen. Oppimisen kannalta ulkoista motivaatiota ei ole pidetty yhtä toivottavana kuin sisäistä motivaatiota. Jos käyttäytymistä säätelevät tekijät otetaan osaksi minuutta, voi ulkoisesta motivaatiosta tulla autonomista. Tällöin jokin toiminta koetaan itselle arvokkaaksi ja tärkeäksi. Tutkimuksissa on osoitettu, että autonomisemmat ulkoisen motivaation muodot ovat yhteydessä kouluun sitoutumiseen, koulumenestykseen ja oppimisen laatuun. (Byman 2007.)

Haastateltavilta löytyi niin sisäisiä kuin ulkoisiakin motiiveja liikuntatunneilla. Samoilta henkilöiltä löytyi myös sekä ulkoisen että sisäisen motivaation muotoja. Ainoa motivoi liikuntatunneilla *”no, (naurua) eniten ehkä se et se on pakko”*. Hän mainitsi myös vaihtelevat tunnit, erilaiset lajit ja valinnaisuuden motivoiviksi tekijöiksi. Myöskään Aino ei pidä itseään liikunnallisena ihmisenä. Kuitenkin vastauksista tulee esille useita mieluisia liikuntamuotoja. *”Mä tykkäsin oikeestaan enemmän sellasist vähän erikoisemmist lajeist niinku step-aerobikista. (...) Ja sit ihan perus niinku pyöräilyst, mikä ei vaadi erityisesti sillee hirveetä taitoo.”* Hän mainitsee lisäksi pitävänsä koululiikunnassa sulkapallosta ja joistakin tansseista. Sählyssä hän toimi useimmiten maalivahtina ja koki olevansa siinä hyvä. Ikävimpien lajien listalta löytyy *”suurin osa pallopeleist... ja sit ihan perus aerobikki, koska mä en pysy niis liikkeissä mukana. (...) Korkeushyppyä mä en ikinä ees tehny, koska mä oon kerran lentäny sen riman päälle, niin jääny pieni kammo siitä.”* Näissä lajeissa Aino ei pystynyt nauttimaan itse tekemisestä, vaan koki turhauttavana sen, ettei osaa. *”Tulee semmonen olo, että olenpa taas surkea enpä osannu mitään.”* Aino kertoo hyvänä asiana liikunnassa olevan

onnistumisen kokemukset ja itsessään liikkumisesta saatu hyvä fiilis, jota voidaan vielä parantaa hyvällä ryhmän ilmapiirillä.

Kaisaa motivoi liikuntatunneilla halu näyttää, että osaa. Hän urheili paljon yläasteikäisenä. Harrastuksiin kuului kesäisin ratsastus ja talvisin hiihto. Liikunnassa hyvää oli se, että siinä ei ollut kirjaa eikä kyniä, ei tarvinnut keskittyä muuhun kuin omaan tekemiseen ja sai liikkua ja puhua vapaasti. *”Se oli tavallaan semmonen höyryjen ulos päästö, et pääsi liikkumaan.”* Erityisesti suunnistus ja kaikki ulkona tapahtuva liikunta oli Kaisan mieleen. *”Sisäliikunnat ei ollu kauheen kivoja, koska silloin oli neljän seinän sisällä.”* Myös Kaisan mielestä tunnit olivat vaihtelevia. Hän pitää enemmän yksilöliikuntalajeista. *”Joukkue kuitenkin aina koostu jostain sellasista osista mistä kaikki ei tykänny. Toiset on tietysti vähän parempia ja toiset oli vähän kateellisia siitä. Sit ehkä vähän osalle tuli sellanen riittämättömyyden tunne, et semmonen et ei ollu oikeen niinku osa sitä joukkuetta, koska ei ite saanu tehtyy maaleja tai koskettuu siihen palloon.”* Hän kuitenkin halusi joukkuepeleissä olla mukana ja olla osa joukkuetta. Huonona liikunnassa Kaisa mainitsi tuntien ajankohdan. Aamun ensimmäiset ja toisaalta iltapäivän viimeiset tunnit olivat pahoja, sillä kiusaus lintsautamiseen oli suuri. *”Vähän teki aina mieli lähteä jonneki muualle silloin... sitä tapahtuikin.”*

Hyvästäkään motivoinnista huolimatta kaikkia oppilaita ei saatu kuitenkaan osallistumaan tuntiin. *”Joka tunti oli jotain ihmisii, jotka ei kyenny jostain syystä osallistumaan joko terveydellisist syistä tai jostain muist syist tai sitte keksityistä.”* (K)

### 5.1.3 Monipuoliset tunnit yhdessä suunnitellen

Kaikista haastatteluista nousi selkeästi esille se, että haastateltavat pitivät liikuntatunteja vaihtelevina. Tunneilla käytiin monipuolisesti eri liikuntamuotoja läpi, minkä he kokivat hyvänä asiana. Opettajassa erityisesti arvostettiin sitä, että hän yritti ottaa kaikkien oppilaiden toiveet huomioon. *”Meit oli niin paljo erilaisii ihmisii ja haluttiin tehä erilaisii asioi ...niin kaikkien mielipiteet otettii huomioon. Et saatiin tehä sellasii asioit mist me tykättiin.”* (K) Nimenhuudon lisäksi muita liikuntatunteihin liittyviä rutiineja ei vastauksista ilmennyt. Liikuntatunteihin kuuluvat salirutiinit sisältävät pukeutumisen, peseytymisen, turvallisuusseikat, liikuntatilan kuntoon saattamisen, tunnin aloittamisen

ja lopettamisen, kokoontumismerkit ja -paikat sekä juomatauot. Näistä tulisi erikseen sopia oppilaiden kanssa lukuvuoden alussa. Salirutiinit eivät häirinneet tässä tuntien joustavaa läpivientiä, koska haastateltavat eivät kertoneet liikuntatunteihin liittyvän mainittavia rutiineja. (vrt. Numminen & Laakso 2003, 96.)

Toinen selkeästi esille noussut hyvänä koettu asia liikuntatunneilta oli se, että haastateltavat saivat itse vaikuttaa liikuntasuunnitelmaan ja tuntisisältöihin. Tytöt muistavat, että Marjon, kahdeksannen luokan opettajan, kanssa he suunnittelivat aina yhdessä lukuvuoden liikuntasuunnitelman. Aino koki kuitenkin, että vaikutusmahdollisuudet tuntisisältöihin olivat kuitenkin rajalliset. ”*Niis oli monesti vaihtoehtoina sit just et niinku sähly tai jalkapallo.*” Hän olisi toivonut enemmän valinnaisuutta.

Liikunnanopetuksen suunnittelu onkin prosessi, johon tulisi osallistua sekä opettaja että oppilaat. Yhdessä asetetut tavoitteet antavat toiminnalle suunnan ja motivoivat sen toteuttajia. Opettajan on myös hyvä kertoa millaista käytöstä hän tunnilla odottaa oppilailta. (Supaporn 2000.) Kun tavoitteet on asetettu kunkin oppilasryhmän mukaan, opettaja pystyy käyttämään oppilailta saamaansa palautetta hyväksi ja muuntelemaan tämän avulla työskentelyään opetusprosessin edetessä. Näin toiminta etenee luontevasti ja on mielekästä sekä opettajalle että oppilaille. Molemmat tuntevat yhdessä saavuttavansa sen, mitä ovat suunnitelleet. Tällaista toimintaa kutsutaan sisäisesti motivoivaksi eli itseään palkitsevaksi toiminnaksi. (Numminen & Laakso 2003, 40.)

Tutkimuksissa on myös osoitettu tehtäväsuuntautuneen, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa tukevan ilmaston olevan yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen. Opettaja voi pedagogisilla ratkaisuillaan vaikuttaa liikuntatunnin motivaatioilmastoon ja näin muokata sitä haluttuun suuntaan. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja antaa vastuuta oppilaille, opetustehtävät ovat monipuolisia ja vaihtelevia ja ne tarjoavat oppilaille henkilökohtaisia haasteita jokaisen omaan taitotasoon nähden. (Soini 2006, 69; 34.)

Kaikki haastateltavat kokivat tulleen huomioiduiksi liikuntatunneilla. Aino muistaa saaneensa myönteistä palautetta. Hän olisi halunnut vielä enemmän myönteistä huomiointia ja palautetta, mutta suhteessa muihin hän ei osannut sanoa, saiko enemmän

vai vähemmän huomiota kuin muut. Aino toivoo pienempiä oppilasryhmiä, jotta opettajalle jäisi kullekin oppilaalle enemmän aikaa. Jaana kertoo kokemuksistaan omasta huomioinnistaan liikuntatunneilla: *”Minä äärimmäisen tapaturma-alttiina ihmisenä olin aina joku pää kainalossa ja nivelsidettä millon mistäkin venähtäneenä, (...) ni et sit mulle aina niinku keksittiin kaikkee muuta.”* Myös Kaisa koki, että hänet huomioitiin, sillä opettaja kuunteli häntä. *”Marjon kans aika paljon niinku pysty keskustelelee, et ku mul oli omii menoja ja omii harrastuksii liikuntajuttuja, ni mä sain niitä liikuntatuntei korvattuu niillä.”*

#### 5.1.4 Oma rooli liikuntaryhmässä

Haastateltavat olivat erilaisissa rooleissa liikuntaryhmässään. Jaana kuvailee itseään kaikkien kaverina, joka tulee toimeen kaikkien kanssa. Hänellä oli myös poikia paljon kavereina ja hän piti itseään poikatyttönä, mistä oli Jaanan mielestä pelkästään hyötyä hänelle itselleen. *”Mä en ollu ikinä se nössö et kelle sanottiin et miks sä oot tollane, ja mä myöskään en ikinä ollu se ketä sano niille (nössöille) sit taas et no älä nyt, et mikset sä nyt voi sanoo vastaan et miks sä teet aina mitä se sanoo. Et silleen et mul oli silleen suht helpoo että kun mä oon aina vähän ollu sellanen poikatyttö. Et jos mejän ryhmäs ois ollu poikii ni ois varmaan ollu vieläkin vähän helpompaa.”*

Jaana kertoo sanovansa muille mielipiteensä suoraan. Liikuntatunneilla hän myös sanoi häiriköiville oppilaille pahasti. Tällä hän halusi pitää liikuntatunneilla sen oikeasti kivan tekemisen puolta. *”Ku mä sanon ni mä sanon silleen tosi, et siin ei hirveesti jää sit niinku muilla sanomista. Niin... sit ne oli vaan aina ihan hiljaa ja sit just silleen et joo okei rauhotu tehdään vaan niin.”* Myös opettajalle Jaana kertoo sanoneensa pahasti, jos ei pitänyt hänestä. *”Kyllä mä muistan monenki kerran sanoneeni (...) et oot muuten vittumainen ämmä.”*

Kaisa oli myös vahvassa asemassa liikuntaryhmässään. Hän koki olevansa hyvä liikunnassa ja halusi myös näyttää sen muille. Hän syrji itse toisia oppilaita liikuntaryhmässä ja oli toisinaan luvatta poissa oppitunneilta. Mikäli Kaisaa ei oppitunneilla huomioitu, hän otti asian aina esille ja toi äänensä kuuluviin. Kaisa oli hyvä pitämään omia puoliaan. Liikuntatunnit olivat hänelle tärkeitä koulussa. Hän piti

liikuntatuntien vapaudesta. Tunneilla sai liikkua ja puhua vapaasti ja keskittyä vain omaan tekemiseen.

Aino puolestaan oli liikuntaryhmässä vetäytyvä. Hän ei kokenut olevansa hyvä liikunnassa, eikä halunnut siksi tuoda itseään tunneilla esille. Hän kertoo myös asettavansa itse itselleen paineita. *”Mulle on silleen hirveen tärkeää että osaa niinku sen mitä tekee.”* Hän kuvaileekin pitävänsä liikuntalajeista, joissa ei tarvita erityistä taitoa, kuten pyöräilyä. Aino piti koulussa niistä aineista, joissa koki olevansa hyvä. Lisäksi opettajalla oli suuri vaikutus oppiaineen mielekkyyteen. Ainolla oli liikuntaryhmässä sekä hyviä kavereita että niitä, joista ei hän pitänyt. Hän tuli kuitenkin mielestään kaikkien liikuntaryhmäläisten kanssa toimeen.

#### 5.1.5 Opettajan rooli – *”et se ei oo se natsi”*

Haastateltavilla oli paljon sekä hyviä että huonoja kokemuksia liikunnanopettajistaan. Tärkeimpinä pidettyinä asioina nousivat esille opettajan inhimillisuus, kaikkien oppilaiden huomiointi ja kohtaaminen omana itsenään sekä se, että opettajan kanssa pystyy keskustelemaan.

Hyvin tärkeänä pidetään sitä, että opettaja on inhimillinen. Inhimillisyydellä tarkoitetaan tässä aitoutta. Sitä, että opettaja on innostunut, mutta ei *”ällä pirtee”*. Opettajalla on myös huonoja päiviä, jolloin pinna palaa helpommin. Silloin opettaja ei jaksaa häiriköiden kanssa pohtia toisia vaihtoehtoja niin kauan. *”Et sillon se sano, et nyt tehdään näin ja piste.”* (J) Opettajan pitää pystyä ottamaan vastaan myös kritiikkiä ilman, että loukkaantuu siitä. *”Kun ketään ei ole täydellinen, ei edes liikunnanopettaja, ni senkin pitäis pystyä sitä palautetta ottamaan vastaan ihan samalla lailla ku sen oppilaanki. (...)* *Tietysti nyt vähän et miten sen palautteen sille opettajalle esittää, mut jos sen esittää silleen suht inhimillisesti, ni ehkä sen sit niinku, ettei se sit niinku heti sillee ryöpsähdä sille oppilaalle siitä.”* (J)

Moilanen (2001) kuvaa tällaista opettajan hyvettä rehellisyyksi, mikä tarkoittaa maailman kohtaamista sellaisena kuin se on. Oppilaan tulee voida luottaa siihen, ettei häneltä pimitetä tietoja. Tarvittaessa opettajan on asetettava yleisesti hyväksytyt totuudet



kyseenalaisiksi, eikä turvautua auktoriteettien taakse. Opetuksessa tulee sallia kriittinen asenne, jossa vallitsevat totuudet saa asettaa kyseenalaiseksi, sillä tämä mahdollistaa totuuden etsinnän. Jokaisen mielipiteiden ja uskomusten perusteluiden arvostaminen edistää avointa ilmapiiriä. (Moilanen 2001.)

Kaikkien oppilaiden huomioimisen tärkeydestä haastateltavat olivat myös yksimielisiä. Hyvä opettaja tukee enemmän huonommin pärjäävää oppilasta kuin sitä, joka osaa jo kaiken. Tärkeäksi nähtiin myös se, että oppilaita kohdellaan tasapuolisesti. Opettajan tulisi nähdä oppilaat yhtäläisinä, sekä hyvät että huonot. Tutkittavat näkivät, että on tärkeää antaa kaikille oppilaille mahdollisuus osallistua, eikä häiriköitäkään saisi sulkea pois luokasta.

Oikeudenmukaisuus onkin oppilaille erityisen tärkeä asia. Moilanen (2001) muistuttaa, että oikeudenmukaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkia oppilaita kohdellaan samalla tavalla. Oppilaat ovat erilaisia ja siksi heitä tulee myös kohdella eri tavalla. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa samanlaisten kohtelemista samalla tavalla ja erilaisten kohtelemista eri tavalla suhteessa heidän eroihin. Toinen oppilas tarvitsee enemmän huomiota kuin toinen ilman että kyse olisi epäoikeudenmukaisuudesta. (Moilanen 2001) Tämän pohjalta voidaan selittää erot oppilaiden kokemuksista huomioiksi tulemisesta liikuntatunneilla. Oppilaat kaipaavat erilailta ja erilaista huomiota. Siksi opettajan tasapuolista oppilaiden huomiointia ei voida mitata sillä, kuinka paljon opettaja käyttää kunkin yksittäisen oppilaan kanssa kahdenkeskistä aikaa.

Opettajalla on myös aina erilaisia tunteita eri oppilaita kohtaan. Opettaja saattaa pitää toisen oppilaan puhumista tunnilla hyväksyttävänä, kun se taas toisen oppilaan tekemänä ei ole hyväksyttävää opettajalle. Tähän erilaiseen suhtautumiseen on monia syitä. Ihmisissä on tärkeitä yksilöllisiä eroja ja jokainen reagoi siksi eri tavoin eri ihmisiin. Opettajat tulevat aina pitämään toisista oppilaista enemmän ja hyväksymään toisilta oppilailta enemmän kuin toisilta. (Gordon 2006, 56-57.) Samalla lailla oppilailla on erilaisia tunteita eri opettajia kohtaan. ”...meil oli niin ihana opettaja (...) et sitte ku, Marjo ku lähti pois ni se nainen oli sit jotain ihan hirveetä. (...) Vaikka me oltais tehty kaikki samat asiat Marjon kanssa, ni Marjon kanshan ois ollu ihan superhauskoja, mut sit sen toisen naisen kans ne oli ihan idiootteja, koska se opettaja oli sellanen.” (J)

Hyvän opettajan ominaisuuksiksi kuvattiin lisäksi motivoivuus ja innostavuus sekä kiinnostus omasta opetettavasta aiheesta. ”*Meist oli kauheen kiva ku se oli niin kiinnostunu muutenki siit aiheest, teki sitä tutkimusta ja just meidän luokka sai mennä mukaan sinne mukaan siihe tutkimuksee.*” (K)

Pidetty opettaja ilmaisee pahan tai huonon asian muuten kuin huutamalla. Jaana kuvailee opettajaansa hiljaisena auktoriteettina. ”*Se oli semmosel tietyl omal hiljasel, sovittelevalla tavallaan auktoriteetti. Ehkä se osas sen asian esittää niin fiksusti et me ei vaan niinku ymmärretty sitä, että se itseasias käskeekin meidän tehdä niin vaikka se niinku meille anto ymmärtää, että me saadaan itse päättää jostain asiasta*” ” *Ehkä se vaan esitti sen asian aina niin, et meille tuli vaan semmonen niinku hyvä fiilis, et toi ei oo semmonen natsi.*” Opettajalle sai aina esittää parannusehdotuksia ja usein opettaja itse kysyikin heikosti motivoituneilta oppilailta miten asiat heidän mielestään tulisi tehdä. Tilanteen mukaan näitä toiveita myös toteutettiin, mikäli se oli mahdollista tai tarkoituksenmukaista. Tällöin häiriköivä oppilas tunsu tulleensa kuulluksi ja huomioiduksi ja oppilaan oppituntia häiritsevä käyttäytyminen väheni.

”*Mä koen edelleen niinku opettajan kans, et jos se opettaja on kauheen sellanen ehdoton, et näin tehään, ni sit tulee ainaki semmonen et no vitsi et vaikka se tapa olis kuinka hyvä niin ei muuten varmaan tehdä.*” (J)

Marjoa pidettiin luokassa auktoriteettina, jota oli helppo lähetystyä. Hän laskeutui oppilaan tasolle, eikä ollut liikaa opettaja, joka määräsi kaikesta. ”*Se oli niin ihana ku se oli niin joustava ja se niinku huomioi sen oppilaan just semmosena ku se on, ku sit taas harvat opettajat sitä teki.*” (J) ”*Mä muistan et joskus mul oli selkä kipee ni Marjo rusautteli mun selkää, istu selän päälle, hiero ja paransi sitä.*” (K) Usein opettaja osallistui itse tunteihin. ”*Se oli vähän ikäänku yks meistä.*” (J) Erityisen arvostettavana pidettiin sitä, että opettajalle pystyi puhumaan kaikesta sekä sitä, että opettaja oikeasti kuunteli.

## 5.2 Elämän eväitä matkaan

Tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat muistavat hyvin vuosien päästäkin liikuntatuntien tapahtumia. Kaikki haastateltavat muistivat osallistuneensa Marjon tutkimukseen. Kaikki myös mainitsivat itse asiasta ennen kuin ehdin ottaa sitä esille. Kahdeksannen luokan tutkimukseen osallistuminen koettiin tärkeänä etuoikeutena – ”*et just mejän luokka sai osallistua siihen tutkimukseen*” (K). Aino ja Jaana muistavat tehneensä Sinä ja minä -kurssilla yhdessä ryhmän kanssa ongelmanratkaisutehtäviä, tutustumisharjoituksia ja vuorovaikutusleikkejä. Myös Marjon isoille fläppitaulupapereille piirretyt jutut, leiriviikonloput ja itseilmaisutehtävien tekeminen ovat jääneet mieleen. ”*Me käytiin niit jotenki niinku liikuntatuntien niinku aikana, must aina lopussa, kai. Ja tota sit meil oli ainaki kaks leirii. Sit meil oli kaikkee semmossia must semmossia tehtäviä mitä me sit niinku kotona tehtiin, erivärisiä lappusia täytin aina.*” (J) ”*Siin oli aika paljon kaikkii semmossii, piti kertoa itsestään ja miltä tuntuu ja tällässii.*” (A)

Haastateltavat kertovat saaneensa elämän eväitä liikuntatunneilta. ”*Joskus niinku huomaa silleen että, niin niinku et nyt mä teen tän asian sillai ku Marjo sano et kannattaa tehdä.*” (J) He muistavat oppineensa huomioimaan paremmin toisia, ryhmässä toimimista, minä-viestien lähettämisen, sovittelevan asenteen ja vaihtoehtojen antamisen ihmissuhteissa. ”*Sen mä oon niinku varsinki omassa parisuhteessa ni yrittäny aina, että mun mielestä sun ehkä kannattais... ni siinä se ehkä kaikkein eniten, se just se mun mielestä ja just se semmonen että semmonen sovitteleva, et eikö voitais. Et jos niinku antaa kaks vaihtoehtoo, et ei oo vaan se yks ja sama.*” (J)

”*Mä oon just semmonen niinku, et mä sanoo töksäytän aika pahasti. Et sitte ku mä oon vihanen, varsinki ku mä oon vihane, ni tota sit on oppinu vähän sillee niinku että, ettei ihan välttämättä niin hirveen pahasti sano, et tai sen pahan asian sanoo sit ehkä vähän nätimmi.*” (J)

Eryteisesti minä-viestien lähettäminen on jäänyt haastateltavien mieleen. ”*Meil oli niinku nää tämmöset sinä- ja minäviestit, ku aina sanotaan et mitä toinen ei tee tai on tehny tai silleen, et pitäis käyttää sitä että niinku puhuu miltä itsestä tuntuu eikä niin että haukkuu sitä toista. Ne ehkä jäi niinku päällimmäisenä.*” (A) Vuorovaikutustaitojen harjoittelu

koettiin hyödylliseksi, vaikkakaan sillä ei koettu olevan suurta mullistavaa vaikutusta nuorten elämässä. ”...on se ihan hyvä, et niitä asioita on joskus ajateltu.” (A)

*”Meil oli esimerkiks kerran semmonen gladiaattori rata, mitä me tehtiin, ja tota, me mentiin se niinku kerran, ja mä vaan sit sen jälkeen sanoin että mä en haluais sitä mennä enää toiseen kertaan. Et ku siin oli silleen et sielt tuli niinku palloi päin et niinkun, mä pelkään et toi pallo osuu mun päähän. Ja tota, sitte mun ei sitä tarvinnu, et mä sit tein jotain muuta. Et sellasta niinku et, uskals ehkä paremmin sanoo et mitä oikeesti halus ja mitä ei uskaltanu tehdä ja tälleen, et semmonen hyöty niist kyl mun mielest oli.” (A)*

Jaana ja Aino uskovat, että liikuntatunneista ja vuorovaikutuskurssista on ollut hyötyä koko elämän kannalta. Aino ei kuitenkaan ole huomannut tietoisesti käyttävänsä vuorovaikutustaitoja käytännön elämässä. Kaisa kertoo, että taidoista ei ole ollut hyötyä elämässä, sillä hän ei muista mitä kurssilla tehtiin. Hän ei tosin osallistunut kurssin alussa intensiivijaksolle, jolla taitoja opeteltiin. Kaisa muistaa, että kurssilla haluttiin poistaa syrjintää liikuntaryhmässä. Tarkoituksena oli oppia ajattelemaan muita ja muiden tunteita. Kaisan omaan käyttäytymiseen opettaja ei vaikuttanut yläasteikäisenä, koska silloin piti tehdä kaikki päinvastoin kuin opettaja sanoi. Sinä ja minä –kurssin tavoitteissa onnistuttiin Kaisan mielestä ”ehkä vähän.” ”Kyl se anto aika semmost ajattelemist ja... osaltaan vaikutti kuitenkin sitä kautta alitajunnassa ehkä.”

## 6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa raportoin kolmen entisen oppilaan muistoja ja kokemuksia peruskoulun liikuntatunneilta seitsemän vuoden takaa. Tutkimukseeni osallistuneet tytöt osallistuivat tunne- ja vuorovaikutuskoulutukseen peruskoulun kahdeksannella luokalla toteutetulla pakollisella liikuntakurssilla, josta Marjo Kuusela (2005) raportoi väitöskirjassaan. Liikuntaryhmässä kahdeksannen luokan alussa esiintynyt häiriökäyttäytyminen väheni merkittävästi lukuvuoden aikana. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti oppilaiden muistoja ja kokemuksia kyseisen vuoden liikuntatuntitapahtumista.

Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli tarkastella häiriökäyttäytymisen esiintymistä tutkittavien yläasteen liikuntatunneilla. Haastatteluja tehdessäni varsinainen liikuntatunneilla ilmenevä häiriökäyttäytyminen ei noussut kuitenkaan niin selkeästi esille kuin mitä itse olin odottanut. Tämä saattoi johtua omasta kokemattomuudestani ja varovaisuudestani kysyä suoraan vieraalta ihmiseltä hänen oletetusta huonosta käyttäytymisestään. Näin tutkimustehtävät myös muuttuivat ja lopputuloksena syntyi haastateltavien kerronnallinen kuvaus heidän kokemuksistaan peruskoulun liikuntatunneilta. Tutkimuksen tarkoituksena on tässä tuoda oppilaiden ääni kuuluviin ja tarkastella kokemuksia heidän näkökulmastaan. Tutkimusta tehdessäni pyrin ymmärtämään liikuntatuntien sosiaalisia tilanteita ja tapahtumia sekä tarkastelemaan oppilaan ja opettajan välistä suhdetta kolmen entisen oppilaan kokemana.

Tutkimusote on luonteeltaan laadullinen, sillä tarkoituksena on kuvata, selittää ja ymmärtää tutkimushenkilöiden näkemyksiä ja kokemuksia liikuntatuntien tapahtumista. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla ja aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysyä.

Tutkimuksen erityinen vahvuus on siinä, että oppilailta kysytään, kun he ovat jo päässeet koulusta pois heidän kokemuksiaan ja muistojaan koululiikuntatunneilta. Tällaisia tutkimuksia ei ole aiemmin tehty. On kiinnostavaa tietää muistavatko entiset oppilaat liikuntatuntien tapahtumia yleensäkin ja jos muistavat, muistavatko samalla tavalla mitä Kuusela (2005) väitöskirjassaan raportoi. Tutkimuksen heikkoutena on, että koska

kyseessä on tapaustutkimus saadut tulokset ja tehdyt tulkinnat eivät ole yleistettävissä yleispäteviksi totuuksiksi, vaan ne ovat tämän pienen tutkimusjoukon subjektiivisia kokemuksia. Tutkimusjoukon valinnassa on huomioitu tämä ja pyritty siksi valitsemaan mahdollisimman erilaiset henkilöt taustoiltaan, käyttäytymiseltään ja suhtautumiseltaan liikuntaan yläasteen liikuntatunneilla. Mielenkiintoista olisi kuulla myös muiden tutkimusluokan oppilaiden kokemuksia ja nähdä nouseeko sieltä jotain erilaista esille, mitä tässä työssä on esitetty. Lisäksi omat esitietoni ja mielenkiinnon kohteeni ovat väistämättä ohjanneet tämän tutkimuksen tekemistä. Tiedostan oman subjektiivisuuteni olemassaolon koko tutkimusprosessin aikana.

### 6.1 Tutkimustulosten yhdenmukaisuus – nyt ja seitsemän vuotta sitten

Tutkimus osoitti, että oppilaat muistavat hyvin seitsemän vuoden takaisia liikuntatuntien tapahtumia. Kuuselan (2005) tutkimuksen lopussa vain yhtä oppilasta lukuunottamatta tytöt kokivat kurssin myönteisenä: kivana, käytännönläheisenä ja tarpeellisena. Opetettuja taitoja ei ollut heille aiemmin opetettu. Sosioemotionaalisia taitoja harjoiteltiin muun muassa yhteistyö- ja ongelmaratkaisutehtävien kautta. Näissä syntyi luonnollisia, tunteita nostattavia tilanteita ja näin taitoja päästiin harjoittelemaan aidoissa tilanteissa ja ympäristössä. (Kuusela 2005, 74-77.) Muistikuvat kurssista ovat vuosien varrella säilyneet. Tytöt muistavat kurssin edelleen mukavana ja hyödyllisenä asiana. Harjoitukset ja tehtävät koettiin erittäin kivoiksi. Tyttöjen muistissa ovat erilaiset tutustumisharjoitukset, ongelmanratkaisutehtävät, itseilmaisutehtävät, leiriviikonloput, eriväristen kotitehtävälappujen täyttäminen ja Marjon käyttämät isot fläppitaulut.

Kuusela (2005) raportoi lähes kaikkien tutkimusluokkansa oppilaiden kehittyvän omasta mielestään vuorovaikutustaidoissa lukuvuoden aikana. He kertovat oppineensa käyttämään minäviestejä ja eläytyvää kuuntelua sekä kiinnittämään huomiota siihen, miten asiat on hyvä sanoa. (Kuusela 2005, 77.) Myös haastatteluista nousi selkeästi esille minä- ja sinäviestien ymmärtäminen. ”*Et pitäis käyttää sitä että niinku miltä itsestä tuntuu eikä niinku niin että haukkuu sitä toista.*” Vuorovaikutustaitojen harjoittelu auttoi kertomaan omista tunteistaan. Erityisesti kielteisistä tunteista ja peloista uskallettiin paremmin kertoa kurssilla opittujen taitojen avulla. Kuuntelun taidoissa kehittymisestään ei kukaan haastateltavista raportoinut, vaikka enemmistö tytöistä kertoi

heti kurssin lopussa oppineensa kuuntelemaan muita. Kaikki haastatteltavat kertoivat kuitenkin oppineensa kurssilla huomioimaan paremmin toisia.

Yksi haastatelluista on huomannut tietoisesti käyttävänsä myöhemmin elämässä kurssilla opittuja taitoja. Hän kertoo käyttävänsä taitoja poikaystävänsä kanssa keskustellessa. *”Varsinki Jukassa sen huomaa, että ku jaksaa sen vaa niinku sillee nätisti rautalangasta asian vääntää, ni sit sinne kukkakauppaan voidaan mennä. Tai sit ne tiskit oikeesti hävii siit mut ei niinku, et sillä pahalla nalkuttamisel ei kyllä saa mitään muuta ku pahaa mieltä sit taas aikaseks.”* Myös toinen haastatelluista uskoo vuorovaikutustaidoista olevan hyötyä koko elämän kannalta, vaikka hän ei tietoisesti muista käyttäneensä taitoja. Yksi tytöistä ei usko taidoista olleen hyötyä hänelle elämässä, sillä hän ei muista mitä kurssilla tehtiin. Hän ei myöskään osallistunut kurssin alussa pidetylle intensiivijaksolle, jolloin uusia taitoja opeteltiin. Kuitenkin tämäkin henkilö kertoo liikuntaryhmän ilmapiirin muuttuneen myönteisemmäksi kahdeksannen luokan aikana, vaikka hän ei itse kurssista muista juuri mitään.

Kuuselan tutkimuksessa oppilaat raportoivat tutkimuksen jälkeen tiedostavansa sen, miten erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tulisi toimia, mutta eivät vielä käytännössä kyenneet toteuttamaan sitä (Kuusela 2005, 79). Opetellut taidot eivät ehtineet automatisoitua kurssin aikana. Taitojen sisäistäminen ja siirtäminen käytännön elämään vaatii jatkuvaa tietoista harjoittelua käyttäytymisen muuttamiseksi. Koska tässä taitojen aktiivinen harjoittelu loppui tutkimuksen päätyttyä, ei siirtovaikutusta ehtinyt vielä tapahtua kaikilla. Totutun käyttäytymisen muuttaminen on aikaa vievä prosessi erityisesti, kun taitoja harjoiteltiin tutkimuksen alkaessa vasta ensimmäistä kertaa.

Kuusela (2005) raportoi liikuntaryhmän ilmapiirin parantuneen selvästi tutkimuksen aikana. Toisten kanssa opittiin tulemaan toimeen, huomioimaan toisia ja antamaan myönteistä palautetta toisille. Epäystävällinen käyttäytymminen väheni ja liikuntaryhmä kiinteytyi. Oppilaat kokivat, että tunneille oli helppo mennä. Lähes kaikki oppilaat pitivät tuntien ilmapiiriä kurssin lopussa myönteisenä, kun se kurssin alussa oli ristiriitainen. (Kuusela 2005, 80-81.) Kaikki haastatteltavat myös muistavat liikuntaryhmän ilmapiirin olleen erityisen hankala kahdeksannella luokalla. Tähän haastatteltavat näkevät syyksi oppilaiden henkilökemiöiden erilaisuuden. Oppilaat eivät tunteneet toisiaan, koska olivat eri luokilta. Osalla oppilaista oli asenneongelmia ja ilmapiiri koettiin kilpailuhenkisenä.

Sosioemotionaalaisia taitoja harjoittelemalla ilmapiiri parani lukuvuoden aikana kaikkien haastateltavien mukaan.

Tutkimushenkilöt kokivat liikuntatunnit hyvin erilaisina. Yhdelle ne olivat pakko, johon onneksi ei tarvitse enää mennä, kun ne toiselle olivat lähes ainoa kiva asia koulussa. Haastateltavat havaitsivat tämän lukiessaan valmista tekstiäni. ”*Oli myös tavallaan aika hauska ja hyvä kuinka erilaisilla voi vastata ja kokea samat asiat.*” Toinen piti enemmän yksilöliikunnasta, toinen taas joukkuepelistä. Tutkittavilla oli myös erilaisia motiiveja taustalla liikuntatunteihin osallistumiseen. Taustalta löytyi niin sisäisten kuin ulkoisten motiivien piirteitä. Liikuntatunnit koettiin kivoina, niillä sai liikkua vapaasti ja päästää höyryt ulos. Itse liikunta ja siitä saatu hyvinolon tunne motivoi liikkumaan. Nämä kuuluvat liikunnan sisäisiin motiiveihin. Ulkoisena motiivina puolestaan oli pakko osallistua liikuntaan. Pakkoliikunnan käsite onkin tärkeä tarkastellessa liikuntatuntien kokemuksia ja liikuntatunteihin osallistumista yleisestikin. Hyvän liikuntanumeron saamista ei esimerkiksi mainittu osallistumisen motiivina, vaikka se on yleisesti tunnettu tärkeänä motivaattorina oppilaille. Tytöt pitävät tärkeänä sitä, että tunteihin sai itse vaikuttaa, mikä motivoi paremmin osallistumaan.

Myös omien oppilaiden kanssa työskennellessäni olen huomannut, miten tärkeää on antaa oppilaille kokemuksia siitä, että he saavat itse vaikuttaa tunteihin. Tämä nousi selkeästi syyslukukauden lopussa tehdyssä palautekyselyssä esille. Julkisuudessa on viime aikoina käyty keskustelua oppilaiden osallisuudesta. Osallisuudella tarkoitetaan omaa kokemusta asioiden päättämisestä ja niihin vaikuttamisesta. Tämän myötä sekä tehtävään sitoutuminen että vastuun ottaminen seurauksista paranee. (Piiroinen 2006). Vuorovaikutustaitoja käyttämällä sekä ekosysteemisellä menetelmällä voidaan oppilaille tarjota tällaisia kokemuksia.

Opettajan toiminnassa tärkeänä pidetään sitä, että kaikki otetaan tunneilla huomioon ja että kaikille annetaan mahdollisuus osallistua tunteihin. Lisäksi opettajassa arvostetaan aitoutta, kykyä kohdata jokainen oppilas omana itsenään sekä sitä, että opettajan kanssa pystyy keskustelemaan. Marjo kuvattiin auktoriteettina, jolla oli pedagogisen auktoriteetin piirteitä. Tällainen auktoriteetti syntyy persoonan ja asiantuntijuuden ansiosta, edistää opetuksen ja oppimisen tason nousua, työrauhaa sekä luokan positiivista ilmapiiriä. Toisin kuin vallankäyttöön perustuva auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti



perustuu siihen, että opettajalla on välitettävänä oppilaille jotakin sellaista tietoa tai ymmärrystä, joka tekee oppilaaseen vaikutuksen. (Gordon 2006, 245-247; Harjunen 2002, 19.) Kaikkien haastateltavien mielestä opettajan vaihtuminen vaikutti liikuntatuntien ilmapiiriin. Tämä tulos on osittain ristiriidassa aiemman tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan opettajat pitivät oppilaita ja muita ulkoisia tekijöitä suurimpana syynä oppitunneilla ilmenevään häiriökäyttäytymiseen (Parmalainen & Sarvarinne 1992; Hämäläinen & Ihalainen 2000).

Haastateltavat oppivat liikuntatunneilta muun muassa toisten huomiointia, ryhmässä toimimista, minä-viestien lähettämisen sekä sovittavan asenteen. Oma tutkimukseni osoittaa, että vuorovaikutustaitoja kannattaa opettaa oppilaille. Kuuselan (2005) kahdeksannen luokan liikunnanopetukseen integroitu suhteellisen pienimuotoinen opetus muistettiin vielä seitsemän vuoden kuluttua. Liikuntatunneilla oli opittu taitoja, joita sovellettiin edelleen esimerkiksi parisuhteessa.

## 6.2 Jatkotutkimusten aiheita

Vaikka suomalaisnuorten oppimistulokset ovat kansainvälisessä vertailussa huipputasoa muun muassa matematiikassa, lukutaidossa ja luonnontieteissä, on tutkimuksista noussut esille myös paljon huolestuttavia asioita (Kupari ym. 2003). Suomalaisoppilaat viihtyvät koulussa huonosti (Kupari ym. 2003), kokevat usein koulukielteisyyttä ja omaavat huonot suhteet opettajiin (Linnakylä 1993; Konu 2002). Oppilaat myös arvioivat huonoksi omat vaikutusmahdollisuutensa koulussa (Konu 2002). Kiinnostavaa olisikin tutkia mistä nämä erot johtuvat. Eroaako suomalaisten koulukulttuuri jollakin tapaa muista maista? Joka tapauksessa nämä ovat huolta aiheuttavia tuloksia. Viime aikoina koko kouluyhteisön viihtyvyyteen ja hyvinvointiin onkin alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota.

Oppilaiden koulukielteisyyden, huonojen opettajasuhteiden ja vaikutusmahdollisuuksien kokeminen saattaa olla yksi syy oppilaiden lisääntyneeseen häiriökäyttäytymiseen ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen koulussa. Toisaalta myös häiriökäyttäytymisen lisääntyminen mitä todennäköisimmin vähentää sekä opettajien että oppilaiden koulussa viihtymistä. Opettaja ei voi vaikuttaa oppilaan ulkoisiin tekijöihin, kuten oppilaan

kotioloihin, mutta voi viestinnällään edistää myönteisiä suhteita ja edistää näin koulussa viihtymistä. Vuorovaikutustaitojen opettaminen myös oppilaille edistää oppilaiden koulussa viihtymistä ja myönteistä ilmapiiriä. Tutkimustulokset osoittavatkin, että tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksella voidaan vähentää oppitunneilla esiintyvää häiriökäyttäytymistä ja näin parantaa sekä opettajien että oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Kuusela 2005; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006).

Liikunnanopettajaopiskelijoilta saadun palautteen sekä tutkimustulosten mukaan tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta tulisi lisätä opettajankoulutukseen (Klemola 2003).

Liikunnanopettajakoulutus sisältää tällä hetkellä vuorovaikutuskoulutusta yhden kurssin opintojen ensimmäisenä vuonna sekä yhden kurssin opintoihin kuuluvan päättöharjoittelun yhteydessä. Näkisinkin, että oma kykenemättömyys selviytyä tilanteista halutulla tavalla synnyttää motivaation oppia uuden tavan toimia vastaavissa tilanteissa. Viime aikoina tunteet ja vuorovaikutus ovatkin saaneet enemmän huomiota kasvatusta ja koulutusta käsittelevissä keskusteluissa ja tutkimusintresseissä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Yhä edelleen kaivataan lisää tutkittua tietoa tältä opetuksen osa-alueelta.

Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia liikunnan merkityksiä tarkemmin eri henkilöille. Minkälaisia erilaisia merkityksiä liikunnalla on eri henkilöille? Entä minkälaisia erot ovat sukupuolten välillä? Perinteisesti ajatellaan, että pojat motivoituvat enemmän pallopeleistä, joissa tärkeänä elementtinä on maalin tekeminen ja siinä onnistuminen. Tytöt taas mainitsevat poikia useammin terveydelliset syyt liikkumiselleen. Oma tutkimukseni ei tue näitä oletuksia. Tässä tutkimuksessa terveydellinen ulottuvuus ei tullut esille liikuntatunteihin osallistumisen syynä, vaan esille nousivat sosiaaliset tekijät sekä liikkumisesta itsestään nauttiminen. Jatkotutkimuksena voisi selvittää voiko liikuntalajeihin liittää uusia merkityssisältöjä, jotka selittäisivät liikuntaan osallistumisen motiiveja sekä koululiikunnassa että yleisimminkin vaapa-ajalla tapahtuvassa liikunnassa.

### 6.3 Mitä tutkimuksen tekeminen on antanut itselleni?

Tutkimusprosessini alkoi kesällä 2005 luettuani Kuuselan (2005) väitöskirjan. Tämän kirjan innoittamana aloin mielessäni hahmottelemaan tulevaa pro gradu –tutkielmaani, joka vielä silloin tuntui hyvin kaukaiselta ajatukselta. Koulun kasvatustehtävät ja toimiminen haasteellisten oppilaiden kanssa on jo opintojen alusta asti kiinnostanut minua. Kun opiskelupaikka liikuntatieteiden laitoksella varmistui kesällä 2003, kysyttiin tulevilta opiskelijoilta, minkälaisia odotuksia heillä on liikunnanopettajaopinnoilta. Muistan kirjoittaneeni tähän vastaukseksi odottavani saavani opintojen aikana kasvattajan taitoja. Näitä kasvattajan taitoja olen saanut muun muassa tätä opinnäytetyötä tehdessäni.

Tutkimusaiheeni syntyi täysin oman mielenkiintoni ja intuitioni pohjalta, jonka vahvistajana ohjaajani Taru Lintunen on koko tutkimusprosessin aikana toiminut. Kahden ja puolen vuoden projekti on sisältänyt niin tuskaisia hetkiä pohtiessani sopivaa analyysimenetelmää, epätoivoa ja turhautumista, kun työn tekeminen ei tunnu etenevän mihinkään, kuin sitten intensiivisiä ja nautinnollisia kirjoitus- ja lukuhetkiä tärkeän ja opettavan aiheen parissa. Kaiken kaikkiaan olen kokenut tutkimuksen tekemisen mielenkiintoisena ja antoisana projektina, josta on varmasti hyötyä itselleni opetustyössäni. Erityisesti pidän juuri tämän tutkimuksen käytännönläheisyydestä. Valmiin tekstin lukukokemus oli myös tutkittavien mieleen. ”*Oli tosi kiva lukea tätä :)*” Tutkimuksen tekemisessä pidin erityisesti haastatteluiden pitämisestä, tutkimushenkilöiden ajatusten kuulemisesta sekä työn auki kirjoittamisesta. Haasteelliselta tuntuivat tutkimuksen teoriataustan linkittäminen työhön ja analyysivaiheen liikkeelle lähtö.

Olen tehnyt tutkimustani omassa ajassani ja omassa tahdissani, mikä on toisinaan sisältänyt kuukausienkin seisontavaiheita. Ohjaajani Taru Lintunen on ihailtavasti kannustanut minua koko ajan eteenpäin ja antanut aina kannustavalla palautteellaan lisäpontta työn tekemiseen. Myös Marjo Kuuselan kanssa, jonka väitöskirjan innoittamana aloin tätä tutkimusta tehdä, olen työskennellyt yhteistyössä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Ohjaajiltani olen saanut ennenkaikkea rohkaisua ja kannustusta sekä tärkeitä ohjeita ja neuvoja tutkimuksen tekemiseen. Kiitokset molemmille tästä arvokkaasta työstä.

Tutkimusprosessin aikana koen saavani itselleni lisää tietoa vuorovaikutustaidoista ja –tilanteista sekä luokan turvalliseen ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä. Pidänkin näitä yhtenä tärkeimpinä tekijöinä omassa opetuksessani. Tämän tutkimuksen tekeminen on myös auttanut oman opetusfilosofiani muodostumista ja kehittymistä. Omien kokemuksieni pohjalta koen tarvetta selvittää luokassa esiintyviä ongelmatilanteita ja häiriökäyttäytymistä sekä itseäni että oppilaita tyydyttävällä tavalla.

Vuorovaikutuksellinen lähestymistapa on yksi keino tähän.

Olen tässä työssä saanut itselleni hyödyllistä teoreettista tietoa vuorovaikutusprosessista. Se on antanut valmiuksia omalle alkaneelle liikunnan- ja terveystiedonopettajan taipaleelle. Tutkimuksen tekeminen on auttanut minua näkemään erilaisen lähestymistavan häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen. Olen havainnut opettaessani joutuvani käyttämään paljon kieltoja ja määräyksiä, mikä häiritsee itseäni. Tutkimus on herättänyt mielenkiintoni kehittää omia tunne- ja vuorovaikutustaitojani sekä tuoda niitä myös kouluun ja omaan opetukseeni mukaan.

Tunnen kehittyneeni sekä opettajana että ihmisenä tämän tutkimusprosessin aikana. Suurimman kehittymisvaiheeni tunnen kokeneeni viimeisen puolen vuoden aikana, kun olen työskennellyt ensimmäisessä työpaikassani yläkoulun ja lukion liikunnan- ja terveystiedonopettajana. Tämä aika on ollut erittäin opettavaista. Olen saanut kokea paljon niin opettajana olon iloja kuin murheita. Kulunut syyslukukausi on opettanut minulle, että opettajan työ ei todellakaan ole tylsää! Olen saanut testata oppimiani vuorovaikutustaitoja käytännössä oppilaiden kanssa aidoissa tilanteissa. Käsitykseni siitä, että tarvetta vuorovaikutustaitojen osaamiselle ja niiden opettamiselle oppilaille on, on vain vahvistunut kuluvan työvuoteni aikana. Näitä taitoja käytän päivittäin niin koulumaailmassa kuin sen ulkopuolella. Olen kokenut taitojen käytön hyödylliseksi, sillä olen saanut niistä lisäeväitä oppilaiden kohtaamiseen. Tunnen selviäväni hankalistakin tilanteista kohtalaisen hyvin. En tosin läheskään joka kerta, mutta mikä tärkeintä, tunnen tulevani toimeen jokaisen oppilaani kanssa.

## LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. 202 harjoitetta 303 variaatiota. Tampere: Tammer-Paino.
- Aho, S. 1977. Koulun työrauhahäiriöiden korjaaminen opettamalla oppilaita kontrolloimaan omaa häiriökäyttäytymistään itsetarkkailun avulla. Turun yliopiston kasvatustiedeen laitos. Julkaisusarja A:54.
- Aho, S. 1978. Koulun työrauhahäiriöiden korjaantuminen annettaessa oppilaille palautetta omasta häiriökäyttäytymisestäään. Turun yliopiston kasvatustiedeen laitos. Julkaisusarja A:57.
- Aho, S. 1979. Luokan sosiaalisen rakenteen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen korjaaminen mallitilannemenetelmällä. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:66.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3.uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Byman, R. 2007. Opettaminen ja motivointi ovat samankaltaisia asioita. [WWW-dokumentti]. <http://www.zest.fi/index.php?zest=> (Luettu 30.8.2007)
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillian, 329-431.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fernandez-Balboa, J-M. 1991. Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviour. Journal of teaching in physical education, 11 (1), 59-78.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Hämeenlinna: LK-KIRJAT.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Jyväskylä: LK-KIRJAT.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Tutkimusraportteja 1. Väitöskirja.
- Hardy, C. A. Pupil misbehaviour during physical education lessons. Bulletin of physical education. 28 (2), 59-67.

- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood M., & Silliman-French, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta & Tiede* 36 (3), 22-26.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Keuruu: Otava.
- Hämäläinen, H. & Ihalainen, T. 2000. Häiriökäyttäytyminen Helsingin yläasteiden liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Hämäläinen, A. & Sarkkila, M. 2003. Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla – liikunnanopettajan valmiudet ja toiminta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Kalanen, H. & Kekäläinen, A. 2004. Hynttyyt yhteen: liikuntaryhmän kiinteyden kokeminen ja häiriökäyttäytyminen peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Kauko, K. 2005. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 40-46.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin tutkimus. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26-32.

- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?”. Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210. Väitöskirja.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere university.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2003. Nuoret osaajat. PISA 2003 – tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaantuminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan väitöskirja. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja LIKES.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education* 17 (3), 4-8.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2007-2008 2008-2009.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylä, 39-56.
- Lintunen, T., & Kuusela, M. (2007) Social and Emotional Learning in Physical Education. Teoksessa J. Liukkonen, Vanden Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D., & Theodorakis, Y. (toim.). *Psychology for Physical Educators*. 2nd Edition. Student in Focus. Champaign, IL: Human Kinetics, 75-83.
- Mattila, S. & Niemi, S. 1992. Oppilaiden käsitykset häiriökäyttäytymisestä, sen syistä ja korjaamiskeinoista. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Mikkola, S. & Salonen, K. 2007. Koulukiusaamisilmiö ja sen havaitseminen. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) *Opettajan taipalelle*. Jyväskylä: ER-paino, 81-104.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Juva: WSOY.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2003. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos.

- Nyberg, S. & Rautiainen, J. 1991. Tamperelaisten koulujen neljäsluokkalaisten oppilaiden häiriökäyttäytyminen liikuntatuntien aikana opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- O'Moore, M. 2004. Dealing with bullying in schools: a training manual for teachers, parents and other professionals. London: Paul Chapman.
- Parmanen, T. & Sarvarinne, E. 1992. ESY-opettajien käsityksiä häiriökäyttäytymisestä, sen syistä ja ongelmatilanteiden ratkaisukeinoista. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Kuunnelkaa meitä –hanke. [WWW-dokumentti] [http://www.kuunnelkaameita.fi/lapsiryhmien/ohjaajanopas/Tiina\\_Piironen\\_Ohjaajan\\_opas\\_lasten\\_osallistavien\\_ryhmien\\_ohjaamiseen.pdf](http://www.kuunnelkaameita.fi/lapsiryhmien/ohjaajanopas/Tiina_Piironen_Ohjaajan_opas_lasten_osallistavien_ryhmien_ohjaamiseen.pdf) (Luettu 13.3.2008)
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: a development perspective. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J. (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Fransisco: Jossey-Bass, 68-91.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-paino.
- Salmivalli, C. 2000. Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta: seurantatutkimuksen ensimmäinen vaihe. Helsinki: Opetusvirasto.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Supaporn, S. 2000. High school students' perspectives about misbehaviour. *Physical Educator* 57 (3), 124-136.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Weare, K. 2007. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman.



## LIITTEET

### LIITE 1. Haastattelurunko

#### HAASTATTELURUNKO

- nimi
- ikä
  
- Missä kävit yläasteen?
- Mihin kouluun jatkoit yläasteelta?
- Mitä teet tällä hetkellä?
- Oliko sinulla sama liikunnanopettaja koko yläasteen ajan?

#### Ilmapiiri

- Minkälaisia muistoja sinulla on liikuntatunneista?
- Mistä hyvä ilmapiiri mielestäsi koostuu?
- Minkäläinen ilmapiiri liikuntatunneilla oli?
- Mistä tällainen ilmapiiri mielestäsi johtui?
- Vaihteliko ilmapiiri eri vuosina?
- Oliko liikuntaryhmässäsi erimielisyyksiä tai ongelmia?
- Jos oli, niin minkälaisia?
- Miten ne ilmenivät?
- Miten tulit toimeen muiden oppilaiden kanssa?
- Tulivatko muut toimeen sinun kanssasi?
- Minkäläinen rooli sinulla oli liikuntaryhmässäsi?
- Oliko tunneilla ristiriitaisuutta?
- Pyrittiinkö ristiriitoja selvittämään?
- Miten niitä selvitettiin?
- Puuttuiko opettaja tunneilla ilmenneisiin ristiriitoihin?
- Jos, niin miten?
- Vaikuttiko opettajan vaihtuminen liikuntatuntien ilmapiiriin?

#### Oma viihtyminen

- Mitä pidit koulunkäynnistä yleisesti?
- Millä mielellä menit liikuntatunneille?
- Yläasteen liikuntatunneilla pidin/en pitänyt...
- Mikä tunneissa oli huonoa/hyvää?
- Miten liikuntatunnit poikkesivat muiden oppiaineiden tunneista?
- Mitkä asiat sinua motivoivat osallistumaan liikuntatunneilla?
- Saitko itse vaikuttaa liikuntasuunnitelmaan tai tuntien kulkuun?

## Opettaja

- Miten tulit toimeen liikunnanopettajasi kanssa?
- Minkälainen opettajasi oli?/Kuvailisitko hieman opettajaasi? Oliko hän autoriteetti, kaveri, hyvä kuuntelija...
- Kuvailisitko hieman opettajan käyttäytymistä/toimintaa tunneilla?
- Mikä opettajan käyttäytymisessä tuntui hyvältä?
- Olisiko opettajan käyttäytymisessä ollut mielestäsi jotain parannettavaa?
- Oliko siinä jotain eroa verrattuna muiden opettajien käyttäytymiseen?
  
- Koitko että sinut huomioitiin tunneilla?
- Miten se ilmeni käytännössä?
  
- Tunnetko saaneesi liikunnanopettajaltasi joitain elämän eväitä? Minkälaisia?
- Onko liikunnanopettajasi vaikuttanut käyttäytymisesimerkillään sinuun tai suhtautumiseesi toisiin ihmisiin?

## Sinä ja minä –kurssi

- Harjoittelitte 8.luokalla vuorovaikutustaitoja sinä ja minä –kurssilla. Millainen tämä kurssi oli?
- Mitä sinulle on jäänyt siitä mieleen?
- Mitä ajattelet nyt tästä kurssista?
- Onko kurssilla harjoitelluista taidoista ollut hyötyä sinulle?
  
- Haluaisitko vielä tarkentaa jotakin tai sanoa jotakin mikä on jäänyt erityisesti mieleesi yläasteen liikuntatunneilta?
- Voinko tarvittaessa palata asiaan myöhemmin jos kaipaam tarkennusta johonkin kohtaan?

Kiitos paljon vastauksistasi!! ☺