

Opettajien kokemuksia sosiaalisen
toimintakyvyn opettamisesta
liikuntatunnilla

Pro gradu -tutkielma

Sofia Tyni

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Syksy 2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajien kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunnilla

Tekijä: Sofia Tyni

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ: x Laudaturtyö: __ Lisensiaatintyö: __

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja: x

Sivumäärä: 83 + 2 liitettä

Vuosi: 2020

Tiivistelmä

Tutkimukseni kohdistui yhdeksän liikuntaa opettavan opettajan kokemuksiin opettaa sosiaalista toimintakykyä, eli toisten kanssa työskentelyä, tunteiden säätelyä, reilua peliä sekä vastuunkantoa, liikuntatunneilla. Näistä taidoista voidaan käyttää myös nimitystä sosioemotionaaliset taidot. Liikuntatunneissa nähdään oiva mahdollisuus opettaa sosioemotionaalisia taitoja, koska tunnit sisältävät paljon yhdessä tekemistä sekä tunteita herättäviä tilanteita.

Tutkimukseni edusti fenomenografista lähestymistapaa, jossa tutkimusaineiston tulkinnan kautta pyritään ymmärtämään tutkimushenkilöiden kokemuksia ilmiöstä. Tutkimusaineistoni käsitti opettajien litteroidut haastattelut. Haastatteluaineiston tarkastelussa nostin esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisen. Fenomenografisen analyysin perusteella muodostin kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opettajien erilaisia kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla.

Tutkimustulosteni perusteella sosiaalisen toimintakyvyn opettamisessa nähtiin niin haasteellisia kuin hyödyttäviä tekijöitä. Opettajat kokivat olevansa parhaita liikunnanopettajia sosiaalisen toimintakyvyn näkökulmasta omalle luokalleen. Lisäksi oman luokan kesken tunnetaitoja oli helpompi harjoitella. Opettajat pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemista tärkeänä, mutta aina ei ollut helppo miettiä, miten sitä opettaa. Taitojen opettaminen nähtiin tulevan tilanteiden mukana. Opettajat kokivat olevansa myös tärkeässä roolissa sosiaalisen toimintakyvyn toteutumisessa osana liikuntatunteja.

Avainsanat: sosiaalinen toimintakyky, tunne- ja vuorovaikutustaidot, liikuntatunti, opettaminen, fenomenografia

University of Lapland, Faculty of Education

Title: Teachers' perceptions of teaching social functioning skills in physical education class

Author: Sofia Tyni

Degree Programme/major subject: Education/Degree Programme in Class Teacher Education

Type of thesis: Master's thesis: x Laudatur thesis: __ Licentiate thesis: __

This thesis doesn't contain any personal information other than the author(s): x

Number of pages: 83 + 2 appendices

Year: 2020

Abstract

This study examined nine physical education teachers' experiences of teaching social functioning skills, also known as work in harness, regulate emotions, fair play and sense of responsibility, in physical education class. The main objective of this research was to gain insight into teachers' experiences of teaching emotional and interactive skills in physical education class. Physical education classes provide an excellent pathway to teaching emotional skills because the classes are often structured around doing things together and involve situations that evoke emotions.

The present study adopts a phenomenographic approach with the objective of developing an understanding of the participants' experiences of the phenomenon through interpreting the data. The data consist of interviews with the teachers. The analysis focuses on the aspects of the interview data that are considered the most essential regarding the research questions. On the basis of the phenomenographic analysis, three descriptive categories were formed to describe the teachers' different experiences of teaching social functioning skills in physical education class.

The study identified factors that were experienced by the teachers as both hindering and contributing to teaching social functioning skills. The physical education teachers felt that, from the perspective of conveying social functioning skills, they were the most successful when they were working with their own class. In addition, in their experience, it was easier to practice emotional skills with their own class. The teachers considered practicing emotional and interactive skills as important, but it was not always easy for them to find the right methods to nurture such skills. In their view, the act of teaching the skills seemed to emerge from the concrete situations. The teachers also felt that they have an important role in the actualisation of social functioning as part of physical education classes.

Keywords: social functioning skills, emotional and interactive skills, physical education, teaching, phenomenography

Sisällys

1 JOHDANTO.....	5
2 LIIKUNTAKASVATUS.....	8
2.1 Liikuntakasvatuksen arvojen taustaa	8
2.2 Kasvatus liikuntaan ja liikunnan avulla	10
2.3 Esimerkkejä sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta	12
3 SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY.....	15
3.1 Sosiaalinen toimintakyky opetussuunnitelmassa	15
3.2 Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu.....	17
3.3 Reilu peli ja vastuunkanto	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	24
4.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	26
4.3 Tutkimushenkilöt	28
4.4 Haastatteluaineiston hankinta	30
4.5 Fenomenografinen analyysi	32
4.6 Luotettavuus ja eettisyys.....	38
5 KOKEMUKSET SOSIAALISEN TOIMINTAKYVYN OPETTAMISESTA LIIKUNTATUNNILLA	43
5.1 Opettajien kokemat haasteet.....	44
5.2 Opettajien kokemat hyödyt.....	49
5.3 Opettajien kokemat roolit	56
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	63
7 POHDINTA.....	69
LÄHTEET	75

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuslupa

LIITE 2: Teemahaastattelurunko

1 JOHDANTO

Liikuntatunnin tavoitteita pohdittaessa monelle tulee varmasti ensimmäisenä mieleen fyysisen aktiivisuuden ja erilaisten liikunnallisten taitojen oppiminen. Tämä ei yllätä, sillä nimensä mukaisesti liikuntatunti kertoo sen liikunnallisesta luonteesta. Myös omat mielikuvamme sekä muistomme omista liikuntatunneista ohjaavat ajattelemaan liikuntatuntien merkitystä. Liikuntatunneilla on tarkoitus antaa valmiuksia elämään (OPH 2014, 273), jotta jokaisella olisi taitoja ja tietoja ylläpitää terveyttä sekä fyysinen toimintakyky riittäisi arjesta selviytymiseen. Tämä on ensiarvoisen tärkeä tehtävä, sillä Husun ja kumppaneiden (2018) mukaan suomalaisten paikallaanolo on lisääntynyt hälyttävästi.

Mitä muuta liikuntatuntien tavoitteisiin kuuluu? Nykyaikana puhutaan myös paljon tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta ja huomioimisesta opetuksessa lapsen ja nuoren psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 liikunnan tavoitteissa painotetaan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn opettamista. Sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn opettaminen liikuntatunneilla nähdään tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana (Kokkonen 2017, 185).

Ei ole myöskään yhdentekevää, kuka opettaa lapselle ja nuorelle koulussa liikuntaa sekä samalla kasvattaa oppilaita liikuntaan ja liikunnan avulla. Liikunta on kasvavalle lapselle monesta näkökulmasta katsottuna merkityksellinen oppiaine. Liikunnalla tiedetään olevan paljon vaikutuksia lapsen fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen ja hyvinvointiin. Koululiikunnalla on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta tärkeä tehtävä. Lisäksi koululiikunta tavoittaa kaikki oppilaat, myös ne, jotka liikkuvat vapaa-ajalla vähän. Sosiaalisesta näkökulmasta käsin koulussa lapsella on myös mahdollisuus solmia kaverisuhteita ja harjoitella toisten kanssa toimimista.

Media maalaa uhkakuvia liikkumattomista lapsista ja nuorista sekä koulujen liikuntatuntien muutoksista. Paljon näkyy myös uutisia liikuntatuntien kauhukokemuksista, kun jäi ilman paria tai epäonnistui kaikkien nähden kysilösuorituksessa. Mikä tilanne on nyt? Liikuntatunnit ovat varmasti muuttuneet

sosiaaliselta ympäristöltään. Näin ollen liikuntatunnit nähdään turvalliseksi paikaksi harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä sosioemotionaalisia taitoja. Tutkielmassani käytän näistä taidoista pääkäsitteenä nimitystä sosiaalinen toimintakyky, jolla tarkoitan työskentelyä toisten kanssa, tunteiden säätelyä, reilua peliä sekä vastuunkantoa.

Haluan tuoda tulevalla tutkimuksellani esille liikuntatuntien moninaisuuden nimenomaan sosiaalisen pätevyyden harjoittelemisen näkökulmasta. Koen tärkeäksi tutkia niitä henkilöitä ja heidän kokemuksiaan, jotka ovat rakentamassa juuri omille oppilailleen parasta mahdollista ilmapiiriä ja tarjoavat liikunnallisia kokemuksia, joiden lomassa on mahdollisuus harjoitella ihmisenä kasvamisen ja elämässä pärjäämisen kannalta tärkeitä taitoja. Annan siis kokemusasiantuntijoiden itse kertoa omista kokemuksistaan.

Kolmantena opiskeluvuoteni kävin liikunnan sivuaineen luokanopettajan koulutusohjelmassa. Näiltä ajoilta juontuu kiinnostukseni liikuntapedagogikseen ajatteluun sekä sosiaalisen pätevyyden erityinen huomioiminen liikunnan opetuksessa. Samana vuonna tein kandidaatin tutkimuksen havainnoimalla opettajien toimintatapoja, joilla he edistivät oppilaiden sosiaalista toimintakykyä liikuntatunneilla. Nyt pro gradu -tutkimuksessa haluan oman havainnoinnin sijaan antaa äänen opettajille itselleen.

Uskon, että tämän tutkielman ansiosta saan syventymismahdollisuuden tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liikuntatunnilla. Luulen myös saavani lisäarvoa sekä oppia opettajien kokemusten ja käytännönvinkkien kautta omaan tulevaan työelämäni luokanopettajana sekä liikuntaa opettavana opettajana. Ehkä tutkimukseni tarjoaa myös laajempaa ajattelemisen aihetta siihen, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot liikuntatunnilla oikein ovat. Toivon, että tutkimukseni herättelee liikuntaa opettavia opettajia myös panostamaan sosiaalisen toimintakyvyn opettamiseen liikuntatunnilla.

Tutkielmani aluksi avaan termiä liikuntakasvatus, joka on yläkäsitteenä kaikelle liikuntatunnilla tapahtuvalle toiminnalle. Liikuntakasvatuksen alaluvuissa paneudun enemmän liikuntakasvatuksen arvoihin ja siihen, mikä niiden taustalla vaikuttaa. Avaan lukijalle myös sitä, mitä liikuntakasvatus tarkoittaa kasvatuksen näkökulmasta sekä

esittelen muutamia opetuksessa käytettyjä malleja, joiden avulla voidaan tukea lapsia ja nuoria tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisessa. Kolmannessa luvussa perehdyn sosiaalisen toimintakyvyn käsitteeseen. Käsite pitää sisällään toisten kanssa työskentelyn, tunnetaidot, reilun pelin periaatteen sekä vastuunoton. Avaan näitä käsitteitä enemmän omissa alaluvuissaan.

Neljännessä luvussa avaen tarkemmin tutkimukseni tarkoitusta sekä tutkimusongelmia. Tästä luvusta on myös luettavissa tutkimusotteeni, joka on fenomenografinen sekä tutkimusjoukko, haastatteluaineiston hankinta ja sen analyysivaiheet fenomenografista analyysia hyödyntäen. Viidennessä luvussa tuon esille yhdeksän tutkimushenkilön kokemuksia opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunneilla samalla vertailemalla tuloksiani aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Tutkimukseni tulosten johtopäätöksiä on luettavissa luvusta kuusi. Lopuksi vielä pohdinnassa tarkastelen keskeisempiä tuloksia tuoden mukanaan yhteiskunnallisen näkökulman, esittelen jatkotutkimusaiheita sekä arvioin kriittisesti koko tutkielman luotettavuutta.

2 LIIKUNTAKASVATUS

Liikuntakasvatuksella tarkoitetaan kasvattamista liikuntaan sekä liikunnan avulla (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 14–15). Tässä luvussa avaan ensin liikuntakasvatuksen arvojen taustaa, jonka jälkeen tarkastelen, mitä liikuntakasvatuksen kaksi eri tulokulmaa tarkoittavat. Lopuksi tuon esille muutamia konkreettisia esimerkkejä liikunnan avulla kasvattamisesta. Mallien avulla voidaan tukea muun muassa oppilaiden sosiaalista toimintakykyä.

2.1 Liikuntakasvatuksen arvojen taustaa

Suomalaisessa yhteiskunnassa liikuntakasvatuksella on pitkä historia. Kouluaineeksi liikunta tuli voimistelun nimellä 1800-luvun puolivälissä (Koivusalo 1982, 1). Liikunnan tavoitteet ovat vaihdelleet yhteiskunnassamme vallitsevien olosuhteiden mukaan. Suomessa liikuntakasvatuksen arvopäämäärät ovat vaihdelleet myös sosiaalisen ympäristön mukaan. Esimerkiksi ennen toista maailmansotaa ja vuosikymmen sen jälkeenkin Suomi oli vahvasti maatalousmaa, joten liikuntakasvatuksen eroavaisuudet muun muassa tavoitteissa näkyivät kaupunki- ja maaseutukoulujen välillä. Kaupungissa liikuntakasvatuksella pyrittiin luomaan modernin yhteiskunnan kansalaista, joka totutettiin kuriin sekä puhtaudesta ja terveydestä huolehtimiseen. Maaseudulla kyseisiä arvoja ei niinkään pidetty tärkeinä, koska niillä ei ollut vaikutusta viljasatoon tai maidontuotantoon. Lapset ja nuoret myös saivat riittämiin liikuntaa arjen askareissa sekä koulumatkojen yhteydessä. (Ilmanen 2017, 45–46; Meinander 1992, 292.) Aikaansa kuvaava arvoesimerkki löytyy muun muassa ensimmäisen maailmansodan jälkeen, jolloin Meinanderin (1992, 286) mukaan koulun voimistelutunnit haluttiin sotilaallistaa, mutta yritys kuitenkin laimeni nopeasti.

Kaikki koulukasvatus, niin myös liikuntakasvatus, on aina pyrkinyt edistämään ja soziaalistamaan lapset ja nuoret yhteiskunnan vastuullisiksi kansalaisiksi (Ilmanen 2017, 46). Yhteiskunnan olosuhteet vaikuttavat arvoihin, joita pyritään saavuttamaan tai juurruttamaan eri tahojen kautta. Näin ollen myös yleiset kasvatustavoitteet sekä

tunnetut liikuntapedagogiset näkemykset ja tutkimukset vaikuttavat liikuntakasvatuksen arvopäämääriin. Suomessa kouluihin vaikuttavia yhteiskunnallisia arvopäämääriä tavallisesti asettaa opetushallitus sekä Kouluhallitus. Nämä arvot näkyvät muun muassa koulun toimintoja ohjaavissa asiakirjoissa eli opetussuunnitelmissa, joita opettaja työssään tulkitsee oman pedagogisen ammattitaitonsa mukaan. (Ilmanen 2017, 42–43.) Ilmasen (2017, 43) ja Koivusalon (1982, 95–96) mukaan koululiikunnan pitkäaikaisin tehtävä on ollut ylläpitää terveyttä, mutta myös virkistys ja ilo ovat olleet läsnä liikunnan tavoitteissa.

Arvopäämäärät liikuntakasvatuksessa vaihtelevat yhteiskunnan mukaan. Suomen koulujärjestelmässä liikuntakasvatuksessa on alusta alkaen näkynyt paljon lajisidonnaisuus ja jopa pikkutarkka ohjeistus (Koivusalo 1982, 120–126). Wuolio ja Jääskeläinen (1993, 136–139) avaavat peruskoulu-uudistuksen jälkeistä aikaa, jolloin liikunnanopetuksessa korostui tavoitteellisuus, kasvatuksellisuus ja suunnitelmallisuus sekä huomio kiinnitettiin fyysiseen kuntoon ja taitoihin. Liikunta oppiaineeksi syntyi aikoinaan vastapainoksi teoriapainotteiselle opetukselle ja lasten terveyden ylläpitämiseen (Koivusalo 1982, 1), mikä kertoo siitä, että huoli lasten fyysisestä jaksamisesta on ollut voimassa pitkään (Lahti 2017, 24).

Yhteiskunnassamme olevat ilmiöt ja arvopäämäärät näkyvät myös voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014), jossa esimerkiksi liikunnan osalta pyritään edistämään oppilaiden kuntoa, terveyttä ja sosiaalisuutta. Lasten heikentyneet liikunnalliset taidot ja fyysisen aktiivisuuden vähentyminen huolestuttavat laajasti. Opetussuunnitelmassa perinteisemmän lajivalikoiman (ks. OPH 2004, 248–250) sijaan keskitytään keskeisiin sisältöihin ja tavoitteisiin ilman yksityiskohtaisia ohjeistuksia. Liikunnan tavoitteissa korostuu myönteiset kokemukset, oppilaslähtöisyys sekä kasvaminen liikunnan avulla. (OPH 2014; 148, 273.) Ilmasen (2017, 47) tulkinnan mukaan näiden tavoitteiden avulla halutaan auttaa lapsia ja nuoria löytämään liikunnan ilo, millä nähdään olevan vaikutuksia myöhempään elämään niin yksilön tasolla kuin myös yhteiskunnallisesti.

Kansainvälisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat olleet tutkimuksen kohteena pitkään Suomen tutkimuskenttään verrattuna. Vasta viimeisten vuosien aikana se on nostanut enemmän päätään myös Suomessa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen

arvostus ja tutkimusten perusteella saatu tieto heijastuu myös liikunnan opetuksen tavoitteisiin, jossa korostuu muun muassa yhteistyö, sosiaaliset tekijät ja ryhmässä toimiminen (OPH 2014; 148, 273). Eldarin ja Ayvazon (2009, 471) mukaan näiden taitojen harjoittelu on tärkeä lisäarvo yhtenä osana liikunnan opetusta. Ilmanen (2017, 49) kuitenkin huomauttaa, että koulun liikuntakasvatuksella voidaan vaikuttaa lasten ja nuorten arvoihin ja liikkumistottumuksiin rakenteiden sallimissa rajoissa.

2.2 Kasvatus liikuntaan ja liikunnan avulla

Liikuntakasvatuksella on kaksi erillistä tavoitetta, jotka ovat kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Kasvattaminen liikuntaan tarkoittaa liikunnan riemun, nauttimisen sekä virkistäytymisen löytämistä, mikä nähdään pohjana elinikäiselle fyysisen aktiivisuuden harrastamiselle. Tähän liittyy tietojen, taitojen ja asenteiden oppimista, joiden avulla ihminen kykenee huolehtimaan omasta terveydestään ja hyvinvoinnistaan. Liikuntaan kasvattamisessa merkityksellistä on se, että luodaan liikuntaympäristöjä ja -tilanteita, joissa lapset ja nuoret saavat myönteisiä kokemuksia liikunnasta. Tarkoituksena on luoda positiivista liikuntamotivaatiota. (Jaakkola ym. 2017, 14–15; Laakso 2007, 19–21.) Koski (2017, 88) myös mainitsee, että liikuntakasvatuksen ja samalla koululiikunnan pitkäjänteisenä pyrkimyksenä on juurruttaa lapset liikunnan iloon, jolloin se näkyisi ihmisen arjen toiminnoissa pitkin elämänsä ajan.

Kasvattaminen liikunnan avulla puolestaan tarkoittaa liikuntatilanteiden ja -muotojen käyttämistä kasvatuksen välineenä, jolloin edistetään muun muassa lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Jaakkola ym. 2017, 15; Laakso 2007, 21–22.) Liikunta soveltuu useasta eri syystä kasvattamisen välineeksi. Ensinnäkin kyselyt ovat todistaneet liikunnan olevan suosittu kouluaine, ja enemmistö lapsista sekä nuorista suhtautuu koululiikuntaan myönteisesti, (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69; Pentikäinen, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2016, 104), jolloin mukavan tekemisen varjossa on mielekästä harjoitella esimerkiksi sosiaalisia taitoja.

Liikuntatunnit ovat kasvatuksellisesti erilainen ympäristö perinteiseen luokahuoneopetukseen verrattuna, sillä liikuntatunnit sisältävät aktiivista ja

toiminnallista tekemistä, joissa tapahtuu vuorovaikutteista ja vuoropuhelua sisältäviä kohtaamisia (Garn, Ware & Solmon 2011, 86; Jacobs, Knoppers & Webb 2013, 7; Lintunen & Kuusela 2009, 180; Telama 2000, 57; Virkkunen 2011, 26). Myös Jaakkola ja kumppanit (2017, 17) korostavat liikuntatuntien kokonaisvaltaisuutta ja virikkeellistä toimintaa. Telama ja Kahila (1994, 158) painottavat erityisesti yhteistyön sekä sosiaalisten kontaktien luovan liikuntatunneista tärkeän kasvu- ja sosiaalistumisympäristön lapsille ja nuorille. Toiminnan seurauksena syntyvät kohtaamiset toisten kanssa ovat sosioemotionaalisten taitojen kannalta otollisia opetustilanteita (Lintunen & Kuusela 2009, 180). Telaman (2000, 63) sekä Pöyhösen ja Livingstonin (2020, 95) mukaan sosiaalisten taitojen oppimiseen ihminen nimenomaan tarvitsee muita ihmisiä. Toisaalta toveriryhmän merkityksestä sosiaalisten taitojen kehitykseen on kohtalaisen vähän tutkimuksia, mutta on selvää, että lapsi muokkaa käyttäytymistään ympäristöstään saadun palautteen perusteella (Keltikangas-Järvinen 2010, 195). Kahila (1993, 29) vielä toteaa, että oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä lapsen sosiaalisen taidon kehittäjistä.

Koulun liikuntatunneilla harjoitellaan erilaisia taitoja muun muassa pelien ja leikkien lomassa. Pelit ja leikit tarjoavat lapsille aitoja tapahtumia, kuten ristiriitatilanteita, ongelmia ja konflikteja, jotka ovat oivia opetustilanteita sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun (Kokkonen 2017, 194; Lintunen & Kuusela 2009, 180) sekä oikean ja väärän pohtimiseen (Jaakkola ym. 2017, 16). Telama (2000, 58) toteaa, että näiden tilanteiden avulla lapsilla on mahdollisuus oppia ratkaisemaan ristiriitatilanteita sekä samalla harjoitella sosiaalisia ja eettisiä taitoja.

Liikuntatuntien pelit ja leikit vaativat noudatettavia sääntöjä, fyysisesti rasittavia suorituksia sekä tunteita herättäviä kilpailutilanteita (Eldar & Ayvazo 2009; 473, 474, 479). Nämä tilanteet tekevät liikuntatunneista aitoja ympäristöjä harjoitella tunne- ja ihmissuhdetaitoja. Lisäksi Kokkonen (2017, 194) mainitsee vaihtelevat ympäristöt, kuten vesi ja metsä, tai uudet välineet, kuten kuula ja keihäs, jotka saattavat olla vieraita lapsille ja aiheuttaa sitä kautta uudenlaisia tunteita. Suomessa myös eri vuodenaikojen olosuhteet, esimerkiksi lumi ja kylmyys, tarjoavat omat elämyksensä, jolloin tunteiden ilmaisun ja säätelyn opettelulle otollisia emootioita syntyy tavallista helpommin.

2.3 Esimerkkejä sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta

Lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Liikuntatuntien on todettu olevan parhaimpia tilaisuuksia kehittää sosioemotionaalisia taitoja, mutta pelkkä osallistuminen tunnille ei ole riittävää näiden taitojen harjoitteluun. Useat tutkimukset ovat todistaneet, että opettajan tulee käyttää aktiivisesti menetelmiä, jotka pyrkivät edistämään tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Telama 2000, 63; Telama & Kahila 1994, 158–159) Myös Rantalainen ja Kaski (2017, 336) toteavat harjoittelun systemaattisuuden tärkeäksi osaksi sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämisessä. Tässä alaluvussa nostan esille muutamia tutkimusten valossa hyviksi todettuja malleja opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunnilla lapsille ja nuorille.

Yhteistoiminnalliset harjoitukset kasvattavat lapsia huomioimaan toinen toisiaan. Yhteistyöskentely menetelmäksi kutsutaan toimintoja, joissa oppilaat työskentelevät pareittain tai ryhmässä. (Virkkunen 2011, 169.) Rantalainen ja Kaski (2017, 337) antavat erityisen suuren arvon sille, millä perustein oppilaat jaetaan ryhmiin tai pareihin. Tässä opettajan mielikuvitus on vain rajana. Lisäksi Virkkunen (2011, 43) toteaa, että systemaattisesti vaihtuva pari tai ryhmä antaa enemmän ihmiskontakteja, jonka myötä toimiminen erilaisten henkilöiden kanssa vahvistuu. Yhteistyöskentelyssä toiminta on vuorottaista eli oppilaat toimivat vuoroin suorittajan roolissa ja vuoroin havainnoijan osassa. Havainnoijan tehtävänä on muun muassa neuvoa, kannustaa, ohjata ja avustaa. Yhdessä työskenteleminen auttaa oppilasta hyväksymään niin omat kuin toistenkin heikkoudet inhimillisenä asiana. (Telama & Kahila 1994, 159–160.)

Toisen kuunteleminen on tärkeä taito sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kuusela (2005, 44) määrittelee eläytyvän kuuntelun, jolla hän tarkoittaa toisen ihmisen aitoa kuuntelemista. Puhujan viesti ikään kuin heijastetaan puhujalle takaisin. Esimerkiksi oppilas on huonolla tuulella, koska ei saavuta itselleen asettamaansa päämäärää, kuten onnistu maalinteossa, joten opettaja sanoittaa oppilaalle tunteen ja ymmärtää hänen olevan harmissaan ja suuttunut. Eläytyvän kuuntelun avulla oppilaalle tulee tunne, että häntä on kuunneltu ja ymmärretty ilman arviota tai kritiikkiä. Kuulemisen jälkeen oppilaalla on mahdollisuus ratkaista pulmansa ilman opettajan neuvoja. (Gordon 2006, 98–106; Kuusela 2005, 43–45.)

Opettajan omilla toimintatavoilla ilmaista itseään, on suuri merkitys niin tunnin viihtymiseen kuin myös olla esimerkkinä tunteiden puhumisesta oppilaille. Yksi tapa ilmaista omia tunteita, ajatuksia ja toiveita on käyttää minäviestejä. Ne eivät sisällä tulkintoja, arvioita tai kritiikkiä oppilaita kohtaan, vaan ne ilmentävät opettajan sisäistä tuntemusta. Esimerkiksi opettaja voi kommentoida oppilailleen olevan ilahtunut, kun kaikilla oli mukana liikuntavarusteet. Vastaavasti sinäviestiä käyttämällä opettaja ilmaisisi asian yleisellä tasolla, esimerkiksi kertomalla oppilaiden olevan tinnollisia. Kielteisissä asioissa opettaja voi kertoa olevansa pettynyt sen sijaan, että syyttää oppilaiden olevan välinpitämättömiä. (Gordon 2006, 164–201; Kuusela 2005, 45–46, 99–101.) Kokkonen ja Klemola (2013, 223) tarkentavat, että persoonaan kohdistumaton minäviesti rakentaa useimmiten luottamusta sekä vähentää yksilön minäkuvaan kohdistuvaa uhkaa, jolloin minäviestit toimivat ristiriitojen ratkaisun välineenä ja ovat samalla myönteisen käyttäytymisen mallina. Minäviestien avulla pyritään sanoittamaan selkeästi omat tuntemukset, jotta muut ymmärtäisivät, mitä puhuja haluaa kertoa.

Sosioemotionaalaisia taitoja voidaan harjoitella alku- ja loppupiirien avulla. Näiden tarkoituksena on antaa oppilaalle mahdollisuus omien tunteiden, ajatusten ja toiveiden ilmaisuun sekä selkeän sanallisen viestinnän harjoitteluun. Loppupiirin voi yhdistää loppuvenyttelyn lomaan, jossa opettaja voi tiedustella oppilaita esimerkiksi ilahtumisen aiheita liikuntatunnilta tai mikä olisi voinut olla oppilaiden mielestä toisin. (Kuusela 2005, 70–71.)

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston on todettu vaikuttavan muun muassa auttamiskäyttäytymiseen sekä kiinnostusta ja myönteistä asennetta luokkakavereita kohtaan. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tarkoittaa, että oppitunnilla käytetään menetelmiä, jotka pyrkivät kilpailamisen sijasta kiinnittämään huomion oppijan suoritukseen ja sitä kautta kehittymiseen. (Telama & Kahila 1994, 156.) Kilpailua ei nähdä tästä näkökulmasta hyvänä, koska sitä pidetään yhteistyön vastakohtana ja se saattaa aiheuttaa aggressiivisuutta sekä itsekkyyttä (Telama 1999, 332). Toisaalta oikealla tavalla järjestetyllä kilpailullisella toiminnalla nähdään olevan hyviä puolia tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaantumisen kannalta. Avaan tätä näkökulmaa luvussa 3.3.

Yhteistyöskentelyä ja vastuunottoa voidaan harjoitella taitorappujen avulla. Molemmille osa-alueille, yhteistyöskentely ja vastuunotto, on omat taitoraput, jotka koostuvat kuudesta portaasta. Jokainen porraskelma on numeroitu (0–5) sekä kirjattu käyttäytymistä vastaava kuvaus, alimmalla portaalla eniten kehitystä kaipaava osaaminen ja vastaavasti ylimmällä kehittynein osaaminen. Oppilaan tehtävänä on arvioida omaa osaamistaan tunnin jälkeen valitsemalla omaa toimintaansa liikuntatunnilla parhaiten kuvaama porras. Lukuvuoden lopussa oppilas voi kirjata portaat diagrammiin sekä piirtää polveilevan käyrän. Näin ollen oppilas hahmottaa lukuvuoden aikana kehittyntä tai kehittymätöntä taitoaan niin yhteistyötaitoissa kuin vastuunotossa. (Kuusela 2005, 165–167.) Rantala ja Heikinaro-Johansson (2007, 41) kuitenkin toteavat, että tällaiseen malliin perustuva opetus ja tavoitteiden saavuttaminen edellyttää opettajalta perehtyneisyyttä sekä pitkäjänteistä toimintaa.

3 SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY

Sosiaalisen toimintakyvyn käsite esiintyy opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) liikunnan tavoitteiden yhteydessä. Sillä tarkoitetaan toisten kanssa työskentelyä, tunteiden ilmaisua ja niiden säätelyä, reilua peliä sekä vastuunkantamista (OPH 2014, 273). Tässä luvussa avaan käsitettä ensin opetussuunnitelman näkökulmasta käsin, jonka jälkeen otan tarkasteluun sosiaalisen toimintakyvyn yksityiskohtaisemmat merkitykset.

3.1 Sosiaalinen toimintakyky opetussuunnitelmassa

Liikunnan oppiaineen yleiset tavoitteet on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat fyysinen-, sosiaalinen- ja psyykinen toimintakyky (OPH 2014). Jokaisella osa-alueella on vielä omia yksityiskohtaisempia tavoitteita. Käsittelen tässä yhteydessä vain tutkimukseni kannalta oleellisinta osa-aluetta, sosiaalista toimintakykyä. Käsitteen avaamisella on tarkoitus tuoda lukijalle ymmärrettäväksi, mitä sosiaalisella toimintakyvyllä ymmärretään tutkimuksessani.

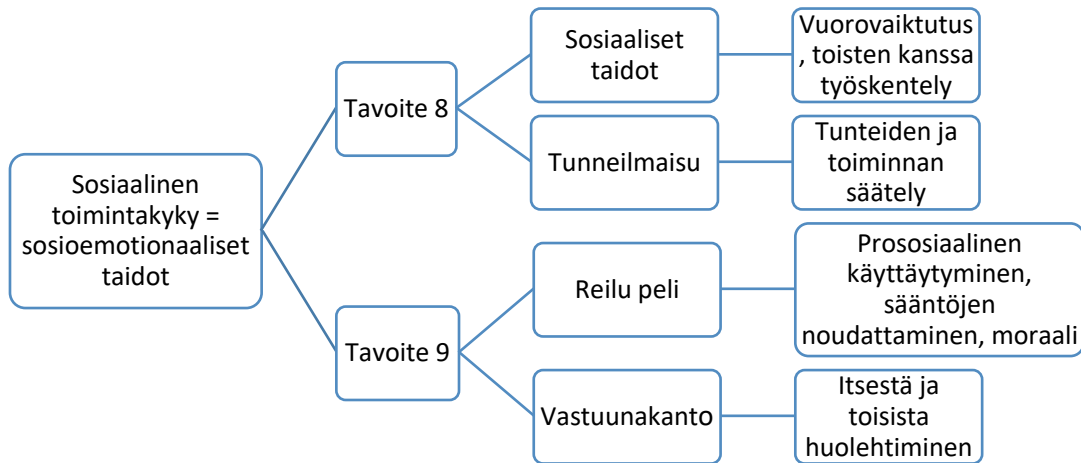
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet on määritelty niin, että 1.–2.-luokkalaisilla on omat tavoitteet ja 3.–6.-luokkalaisilla omat. Molemmille ikäryhmille sosiaalinen toimintakyky sisältää kaksi yksityiskohtaisempaa tavoitetta, alkuopetusikäisillä tavoitteet seitsemän ja kahdeksan sekä ylemmillä luokilla tavoitteet kahdeksan ja yhdeksän. Vuosiluokkien 1–2 kohdalla tavoitteessa seitsemän (T7) oppilasta ohjataan säätämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tavoitteessa kahdeksan (T8) puolestaan oppilasta tuetaan yhdessä työskentelyn taidoissa, sovittujen sääntöjen noudattamisessa sekä ohjataan oppilasta ottamaan vastuuta liikuntatilanteiden onnistumisesta. 3.–6.-luokkalaisilla tavoite kahdeksan (T8) sisältää työskentelyn kaikkien kanssa sekä tunneilmaisun ja toiminnan säätelyn toiset huomioon ottaen. Tavoite yhdeksän (T9) ohjaa oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteen mukaisesti sekä kantamaan vastuuta yhteisestä

oppimistilanteesta. Liikunnan oppiaineen tehtävässä korostuu myös yhteisöllisyys. Alkuopetusikäisille alleviivataan yhdessä liikkumista leikkien ja myös vanhemmille oppilaille painotetaan liikkumista yhdessä toimien ja samalla taitoja harjoitellen. (OPH 2014; 148, 273.)

Opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa on myös havaittavissa sosiaalisen toimintakyvyn ulottuvuus. Laaja-alaiset tavoitteet sisältävät erilaisten tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden opettamista. Tavoitteiden omaksumisen kautta lasta ja nuorta ohjataan käyttämään osaamistaan tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisiin tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi ihmisenä kasvaminen sekä vahvuuksien ja itsearvostuksen tunnistaminen. Lisäksi vuorovaikutustaitojen sekä tunteiden havaitsemisen, tiedostamisen, nimeämisen ja säätelyn taitojen harjoittelu ja oppiminen on kirjattu laaja-alaisiin tavoitteisiin. (OPH 2014, 20–21.) Nämä taidot liittyvät läheisesti sosiaalisen pätevyyden kokemiseen.

Toimintakyvyllä yleisesti ymmärretään ihmisen selviytymistä hänelle jokapäiväisistä askareista, joihin tarvitaan muun muassa liikuntakykyä, eri aisteja, muistamista ja niin edelleen (Heikkinen 2013, 387). Sosiaalinen toimintakyky liittyy enemmän henkilön sosiaaliseen osaamiseen tai kompetenssiin. Kokkonen (2017, 186) määrittelee sosiaalisen toimintakyvyn kyvyksi toimia sujuvasti vuorovaikutustilanteissa, mikä näkyy muun muassa ihmisen sosiaalisena aktiivisuutena ja osallistumisena sekä henkilö tuntee yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemuksia.

Sosiaalinen toimintakyky pitää sisällään paljon yksityiskohtaisia, erillisiä taitojen harjoittelua ja oppimista. Laajan käsitteen vuoksi hahmottelin kuvioon 1, mitä sosiaalinen toimintakyky kertoo kirjallisuuden ja opetussuunnitelman perusteella minulle. Sosiaalisesta toimintakyvystä voi käyttää myös synonyymina esimerkiksi käsitettä sosioemotionaaliset taidot, sosiaalinen pätevyys ja kompetenssi. (Jaakkola ym. 2017, 15; Kokkonen 2017; Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 511). Myös tunne- ja vuorovaikutustaidot kuvastavat sosiaalisen toimintakyvyn käsitettä.



Kuvio 1. Sosiaalinen toimintakyky tässä tutkimuksessa mukaillen Keltikangas-Järvistä (2010) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014)

Kuviosta 1 on nähtävissä, mitä yksityiskohtaisempia käsitteitä sosiaalinen toimintakyky pitää sisällään. Kirjasin kuvioon vanhempien oppilaiden tavoitteet, koska tutkimuksessa oli enemmän vuosiluokkien 3–6 opettajia sekä tavoitteissa tulee ilmi myös alkuopetusluokkien tavoitteet. Avaan käsitteitä tarkemmin seuraavissa alaluvuissa sekä otan käsitteiden tarkasteluun liikuntatuntien näkökulmaa mukaan. Olen jaotellut käsitteet kahteen alalukuun (3.2. Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu sekä 3.3. Reilu peli ja vastuunkanto) niin, että ne mukailevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhden tavoitteen sisältöä (ks. OPH 2014; 148, 273).

3.2 Sosiaaliset taidot ja tunneilmaisu

Sosiaaliset taidot

Sosiaalisen toimintakyvyn yksi tavoitteista on ohjata oppilasta työskentelyyn kaikkien kanssa (OPH 2014; 148, 274). Työskentelyn onnistuminen kaikkien kanssa vaatii paljon erilaisia sosiaalisia taitoja sekä sosiaalista osaamista. Keltikangas-Järvinen (2010, 20) määrittelee yleisesti sosiaaliset taidot kyvyksi tulla toimeen muiden kanssa, jolloin henkilöllä on taitoa toimia sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä vuorovaikutuksessa yhdessä toisten kanssa. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan eri aikakautena erilaisia asioita, ja lisäksi kulttuurilla on suuri merkitys, kuinka käsite ymmärretään. Nykyaikana sosiaalisissa taidoissa keskeistä on se, että ihmisellä on taitoa solmia nopeasti kontakti

erilaisiin ihmisiin sekä hän kykenee keskustelemaan ja olemaan luonteva toisten seurassa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 20.)

Hyvät sosiaaliset taidot edellyttävät valtavan kirjon erilaista osaamista. Esimerkiksi vuorovaikutustaidot, johon kuuluu muun muassa selkeä itseilmaisu, toisen kuunteleminen sekä ongelmanratkaisutaito (Gordon 2006), jotka ovat oleellinen osa sujuvaa kanssakäymistä. Myös Keltikangas-Järvinen (2010, 22) mainitsee rakentavat toimintamallit. Hänen mukaansa sosiaalisesti taitavalla henkilöllä on suorituskykyä käyttää joustavasti erilaisia toimintamalleja oikeassa tilanteessa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tilanteessa henkilö osaa neuvotella, sovitella, tarttua ongelmaan tai tarpeen vaatiessa jopa vetäytyä tilanteesta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22.)

Hienotunteisuus ja sosiaalinen herkkyyks ovat myös sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan toisen kanssa työskentelyssä. Tähän liittyy sekä empatia eli toisen ihmisen asemaan asettuminen ja kyky ymmärtää toista ihmistä. Sympatialla tarkoitetaan sitä, että toisen ihmisen kokemukset herättävät tunteita. Sosiaaliseen herkkyyteen voidaan katsoa kuuluvaksi myös toisten tarpeiden ja oikeuksien huomioiminen sekä muiden arvostaminen ja kunnioittaminen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22–23; Zimmer 2001, 28.)

Tunneilmaisu

Koulun liikuntatunneilla pelattavat pelit, uudet liikuntavälineet sekä vuodenajoista riippuvat säät herättävät oppilaissa monenlaisia tunteita. Lapset elävät hetkessä ja heidän arkipäiväänsä kuuluvat tunne-elämän ristiriidat sekä kyvyttömyys tunnistaa ja käsitellä tunteita (Launonen & Pulkkinen 2004, 39). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on asetettu tavoitteeksi ohjata oppilaita nimeämään ja tunnistamaan tunteita sekä säätelemään tunteiden voimakkuutta (OPH 2014, 29). Liikuntatunnit ja sen yhteydessä tapahtuvat toiminnot antavan aitoja tilaisuuksia harjoitella toiminnan ja tunneilmaisun säätelyä. Eldar ja Ayvazo (2009, 479) painottavat, että tunnetaitojen oppiminen ja sen käyttäminen ei rajoitu vain liikuntatuntien kontekstiin, vaan opittu toimintatapa ohjaa käyttäytymistä ja sosiaalista pätevyyttä myös muissa ympäristöissä.

Tunnetaidot ovat taitoja, joihin kuuluu toiminnan ja tunneilmaisun säätely. Taitoihin sisältyy omien tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja nimeäminen sekä kyky ilmaista säädellen omia tunteita, ajatuksia ja toimintaa (Elias ym. 1997, 2; Jaakkola ym. 2017, 16; Mayer & Salovey 1997). Lisäksi Kokkonen (2010, 25) tarkentaa, että tunteiden säätely voi olla joko alisäädelyä, eli henkilö käyttäytyy muu muassa aggressiivisesti, tai ylisäädelyä, jolloin tunteiden ilmaiseminen on erityisen vaikeaa. Lintunen ja Kuusela (2009, 183) toteavat, että tunnetaitojen oppiminen ja osaaminen on yhteisöllinen ilmiö, mikä ilmenee vuorovaikutusprosesseissa.

Peleissä ja kisailuissa usein joku häviää ja joku voittaa. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä voimakkaampia tunteita erityisesti tappio aiheuttaa. Nämä tilanteet mahdollistavat lapsille yhdessä opettajan kanssa käsitellä niin epäonnistumisia kuin myös onnistumisia. Niitä tilanteita tulee eteen arkisessa elämässä ja ne vaihtelevat jatkuvasti. Esimerkiksi opettaja voi ohjata keskustelua ja auttaa oppilasta ymmärtämään, että kaikki ei mene aina niin kuin itse haluaisi. Näin lapsi oppii suhtautumaan virheisiin ja epäonnistumisiin oppimisen oleellisena osana. (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 511.) Toisaalta Virkkunen (2011, 46) huomauttaa, että peleissä ja kisailuissa voi voittamisen ja häviämisen sijasta kiinnittää huomiota esimerkiksi hienoihin suorituksiin tai mahtavaan joukkuepelaamiseen, minkä kautta edelleen voidaan harjoitella erilaisten tunteiden käsittelyä.

Turhautumisen ja vastoinkäymisen sietokyvyn harjoittelu on tärkeää. Nykypäivänä on yhä enemmän korostunut, että taito sietää vastoinkäymisiä on monelle suuri haaste (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 511). Pettymykset ovat luonnollinen osa elämäntulkua. Esimerkiksi jalkapalloa pelatessa hukattu helppo laukaus, saattaa herättää aggressiivista tai epäasiallista käytöstä (Eldar & Ayvazo 2009, 478). Zimmer (2001, 28–29) mainitsee turhautumisen sietokyvyn tavoitteita, joita ovat muun muassa omien tarpeiden siirtäminen muiden arvojen tieltä, kyky olla olematta aina kaiken keskipisteenä sekä oppia käsittelemään epäonnistumisia.

Tunnetaitojen harjaantumisella on myönteisiä vaikutuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen. Näin ollen ne helpottavat yhteiseloamme. (Kokkonen 2010, 13.) Virkkunen (2011, 23) toteaa omien tunteiden tiedostamisen olevan avuksi vahvuuksien kehittämisessä sekä se auttaa ennakoimaan toimia tilanteeseen sopivalla tavalla. Lisäksi

oppilaiden suora ja spontaani tunteiden ilmaisu vähenee, koska lapsella on taitoa säännöstellä ja kontrolloida omaa käytöstään (Kokkonen 2017, 190; Virkkunen 2011, 22). Hyvät tunnetaidot ovat olleet yhteydessä muun muassa myönteiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen (Denham ym. 2003).

3.3 Reilu peli ja vastuunkanto

Reilu peli

Liikuntaan ja urheiluun liitetään usein reilu peli -käsite. Koululiikunnassa reilu peli yhdistetään tavallisesti joukkuepeleihin ja yhteisölliseen tekemiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksi liikunnan tavoitteista on ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteen mukaisesti (OPH 2014, 273). Käsite sisältää paljon erilaista osaamista ja käyttäytymistä, mutta yleisesti reilu peli viittaa oikeudenmukaisuuteen (Rawls 1988, 198).

Nyky-yhteiskunnassa kilpailun asema on korostunut ja se jakaa mielipiteitä. Toisten mielestä kilpaileminen valmistaa lapsia ja nuoria yhteiskuntaan, kun taas osa on sillä kannalla, että kilpailua koulussa täytyy vähentää. (Eldar & Ayvazo 2009, 478.) Toisaalta tutkimuksen mukaan erityisesti poikien motivaatio kasvaa liikuntatunteja kohtaan kilpailujen ansiosta (Koski & Tähtinen 2005). Asia ei ole niin yksiselitteinen, sillä Niemisen ja Niemisen (2012, 36) mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto lisää kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa enemmän viihtyvyyttä koululiikunnassa. Reilun pelin periaatteiden mukainen toiminta ei rajoitu pelkästään kilpailuihin, vaan Eldar ja Ayvazo (2009) toteavat, että niiden taitojen harjoittelu on mukana kaikessa leikillisyydessä ja yhdessä tekemisessä.

Koululiikunnassa kilpailujen sijaan puhutaan usein kisailuista. Kisailujen hyvät kasvatukselliset tavoitteet saattavat joskus kääntyä itseään vastaan pelien tiimellyksessä, jolloin kisailusta tulee moraalikasvatuksen vastakohta, mikä johtaa esimerkiksi pelaajaa käyttäytymään provosoivasti tai itsekkäästi (Telama 2000, 67; Virkkunen 2011, 45). Voimakas kilpailuvietti voi ohjata pelaajaa muun muassa vilpilliseen toimintaan ja oman tai joukkueen edun tavoitteluun. Oppilaiden rehellisyys

siis punnitaan peleissä. Tämän myötä Jaakkola ja kumppanit (2017, 16) osoittavat liikuntatilanteiden tarjoavan mahdollisuuden pohtia myös oikeaa ja väärää sekä itsekkyyttä.

Sääntöjen noudattaminen on joukkuepelien onnistumisen näkökulmasta katsottuna oleellinen asia. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kaikki pelaavat rehellisesti ja asetettujen sääntöjen mukaisesti. Sääntöjen ymmärtämiseen Zimmerin (2001, 28) mukaan voidaan katsoa kuuluvan muun muassa kyky osallistua ryhmätoimintaan, jossa on yksinkertaisia sääntöjä, yksinkertaisten sääntöjen luominen itse sekä niiden noudattaminen. Koulussa liikuntatuntien säännöt ovat keskeisessä asemassa ja niiden tärkeänä tasa-arvollisena pohjana on opetussuunnitelma sekä yleisesti koulun toiminta-etus. Tämä johtuu siitä, että oppilaat ovat eritasoisia niin pelitaidoiltaan kuin -kokemukseltaan. Säännöt peleissä tasoittavat muun muassa taitoeroja. (Virkkunen 2011, 40.)

Myös Eldar ja Ayzazo (2009, 476) toteavat sääntöjen olevan keksittyjä toimenpiteitä, joiden on tarkoitus edistää sujuvuutta ja turvallisuutta. Säännöt saattavat aiheuttaa pelaajien kesken kokemuksia moraalisisista ristiriidoista, mutta niiden ratkaisemisen mahdollisuus avautuu esimerkiksi pelien sääntöjen merkityksestä keskusteltaessa (Telama 1999, 330) tai toimittaessa erilaisissa rooleissa, kuten erotuomareina (Jacobs, Knoppers & Webb 2013, 8). Telama ja Kahila (1994, 166) myös ehdottavat, että oppilaiden osallistaminen sääntöjen määrittelyyn auttaa lapsia noudattamaan sääntöjä paremmin.

Toisaalta toimia reilusti sisältää paljon enemmän kuin pelkkien kirjattujen tai ääneen lausuttujen sääntöjen noudattamista. Tähän liittyy laajempi yhteiskunnallinen ymmärrys siitä, mitä pidetään reiluna ja millaista käytöstä muilta odotetaan. (Arnold 1997, 49.) Shieldsin ja Bredemeierin (1995) määritelmän mukaan reilu peli edellyttää pelien formaalisten sääntöjen lisäksi myös kunnioittavan ilmapiirin, jossa toimitaan yhdessä. Virkkunen (2011, 47) toteaa myös reilun pelin olevan ihanne ja tavoite, johon on hyvä pyrkiä, mutta se saattaa jäädä myös pelkäksi haaveeksi.

Reilu peli -käsite sisältää prososiaalisen käyttäytymisen, mikä tarkoittaa omaehtoista toisen auttamista sekä hyödyn antamista toiselle (Eisenberg & Fabes 1998). Myös

altruismi, eli henkisen tuen tarjoamista toiselle ja ystävyyden aktiivista edistämistä ilman oman hyödyn tavoittelua, on prososiaalista käyttäytymistä. (Jaakkola ym. 2017, 16; Telama & Polvi 2007, 43.) Lisäksi suvaitsevaisuus ja toisen huomioon ottaminen (Zimmer 2001, 29), kuten toisten suoritusten hyväksyminen ja tunnustaminen sekä toisten erilaisuuden kunnioittaminen, lasketaan prososiaaliseksi käyttäytymiseksi.

Vastuunkanto

Yksi koulujen aikuisten tehtävistä on kasvattaa lapsia vastuullisuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarkennetaan, että oppilasta tulisi ohjata yhteiskunnan jäsenyyteen, jolloin tärkeäksi sivistykselliseksi osaamiseksi nähdään vastuullisuus muun muassa omasta toiminnasta (OPH 2014, 19). Lisäksi liikunnan yksi opetuksen tavoitteista on opettaa oppilasta kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista (OPH 2014, 247). Ahola ja Hirvihuhta (2000, 6) määrittelevät vastuuntunnon muista ihmisistä ja ympäristöstä välittämiseksi, mikä tulee ilmi muun muassa toisten huomioimisessa ja heikompien puolustamisessa.

Lasta lähinnä oleva vastuu liittyy yksilön omaan vastuullisuuteen. Vastuullinen oppilas luottaa itseensä, ottaa vastuun omista puheistaan ja teoistaan (Kuusela 2005, 49). Konkreettisesti lapsi huolehtii esimerkiksi omat liikuntavarusteet mukaan tunnille ja saapuu tunnille ajoissa. Toisaalta vastuu nähdään yhteisenä asiana, jolloin jokainen huolehtii omalta osaltaan koulun yhteisten tavaroiden huolellisesta käsittelystä sekä tunnin ilmapiirin luomisesta ja säilymisestä omalla käytöksellään. (Virkkunen 2011, 48.) Liikuntatunnit vaativat usein välineiden laittoa ja ennakkovalmisteluja. Sääkslahti (2012, 7) näkee tässä tilaisuuden harjoitella vastuunkantoa esimerkiksi ottamalla oppilaita mukaan välineiden laittamiseen ja palauttamiseen.

Liikuntatunneilla vastuun jakaminen on helppoa. Vaikka oppilas ei esimerkiksi loukkaantumisen vuoksi kykene osallistumaan liikuntatunnin toimintaan, hänelle voidaan antaa muita luottamuksellisia tehtäviä, kuten erotuomarina toimimisen tai ajanottamisen. (Virkkunen 2011, 49.) Kun oppilas toimii erotuomarina, se edesauttaa myös muita oppilaita noudattamaan paremmin sääntöjä. Jos pelitilanteissa opettaja toimii aina erotuomarina, se vapauttaa oppilaan sosiaalisesta ja eettisestä vastuusta,

mikä johtaa helposti ajatukseen, että rikkomukset ovat sallittuja, jos erotuomari ei huomaa niitä. (Kahila 1993, 26.) Myös Virkkunen (2011, 47) näkee positiivista kasvua sekä ryhmässä että yksilössä, kun oppilas toimii erotuomarina opettajan sijaan. Tämä kertoo muiden oppilaiden luottamisesta erotuomarina toimivaan oppilaaseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä luku sisältää tutkimukseni toteutukseen liittyvät lähtökohdat sekä toteuttamani tutkimukselliset valinnat. Ensimmäisessä alaluvussa taustoitan tutkimukseni tarkoitusta sekä tutkimusongelmia. Toisessa alaluvussa tarkastelussa on tutkimusotteeni, joka on fenomenografinen. Tutkimushenkilöt olivat oleellinen osa tutkimustani, joten olen avannut heidän taustaansa omassa alaluvussa. Neljännessä alaluvussa esittelen haastatteluaineiston hankinnan, jonka jälkeen tuon näkyväksi litteroidun haastatteluaineistoni analyysin. Lopuksi käsittelen tutkimukseni luotettavuutta sekä eettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoitus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sosiaalista toimintakykyä liikunnan osalta korostetaan esimerkiksi edellistä opetussuunnitelmaa enemmän (vrt. OPH 2004, 246). Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa on kirjattu myös kaksi muuta yleisempää päätavoitetta sosiaalisen toimintakyvyn lisäksi, fyysinen- ja psyykinen toimintakyky (OPH 2014; 148, 273). Liikunnan oppiaineella on paljon tärkeitä tavoitteita ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Liikuntatunteja on keskimäärin kaksi viikkotuntia (Välijärvi 2015, 32), mikä on myös valtioneuvoston tuntijakoasetuksen (POL 422/2012, 6§) vähimmäistuntimäärä. Käytännössä liikuntatuntien määrä vaihtelee kahdesta kolmeen viikkotuntiin sen mukaan, mitä koulu tarjoaa pakollisia ja valinnaisia tunteja (Palomäki, Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 85). Välijärven (2015, 30) mukaan kansainvälisesti verrattuna suomalaisille lapsille tarjotaan koululiikuntaa vähän. Tämä herättää pohtimaan, että onko vähäisten liikuntatuntien avulla mahdollista auttaa oppilaita löytämään liikunnasta ilo ja sisältö elämään (Ilmanen 2017, 50).

Liikuntaa opettavien luokanopettajien kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta ei ole juuri tutkittu. Muutamia pro gradu -tutkielmia on tehty koskien liikunnanopettajien kokemuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista yläkoulun

liikuntatunneilla (ks. Hautala 2017), mutta alakouluun sijoittuvat tutkimukset näyttävät vielä olevan koskematon tutkimuskenttä. Liikunnanopettajien sekä opettajaopiskelijoiden liikunnanopetukselle ja liikuntakasvatukselle antamia arvoja on tutkittu. Lisäksi Virkkunen (2011) on tutkinut liikunnanopettajia sosioeettisenä kasvattajana. Erilaisten mallien toimivuudesta edistää tunne- ja vuorovaikutustaitoja löytyy tutkimusnäyttöä laajasti niin kotimaasta kuin kansainvälisestikin. Näin ollen koin tarpeelliseksi tutkia liikuntaa opettavien alakoulun opettajien kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn näkökulmasta.

Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena on tutkia liikuntaa opettavien opettajien kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla. Haluan kuvailla juuri opettajien näkökulmasta tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä sosioemotionaalisten taitojen opettamista. Tarkoituksena on saada opettajien oma ääni ja ajatukset kuuluviin. Olen kiinnostunut siitä, miten opettajat kokevat sosiaalisten taitojen sisällyttämisen liikuntatuntien muiden tärkeiden tavoitteiden lomaan. Haluan saada selville, millaisia haasteita tai onnistumisen kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen tuo mukanaan. Minua kiinnostaa myös se, kuinka paljon sosiaalista toimintakykyä huomioidaan liikuntatunnilla vai painottuuko opetuksen tavoitteet enemmän toisiin näkökulmiin.

Tutkimusongelmat

Rakensin tutkimuskysymykset sen perusteella, mitä haluan tutkimuksellani tutkia. Keskeisenä ajatuksena tutkimuksessani on opettajien kokemukset sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla. Näin ollen muodostin yhden päätutkimusongelman:

Millaisia kokemuksia liikuntaa opettavilla opettajilla on sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla?

Tutkimustehtäväni jäsentyminen tapahtui aikaisempiin tutkimuksiin perehtymisen sekä haastatteluaineiston keräämisen myötä. Tämän seurauksena tarkensin päätutkimusongelmaani kahdella alakysymyksellä, jotka niin ikään ohjasivat analyysiprosessiani.

1. Miten sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen toteutuu osana liikunnanopetusta?

2. Millainen on sosiaalisen toimintakyvyn opettamista tukeva oppimisympäristö?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimukseni kohteena on opettajien kokemusmaailma. Backman (2018, 26–27) määrittelee kokemuksen yksilön ainutkertaisena ja subjektiivisena tunteena, mutta samaan aikaan se voi olla myös yhdistettävä ja tunnistettava ilmiö laajemmin. Tässä tutkimuksessa kokemuksella tarkoitan opettajien tunteita, havaintoja, mielikuvia ja ajattelua (ks. Niikko 2003, 12). Tapani määrittellä kokemus liittyy läheisesti fenomenologiaan, jossa ollaan kiinnostuneita erityisesti ilmiöiden rakenteiden tutkimisesta (Turunen 1995, 113). Tutkimusmenetelmän valinta ei ollut yksinkertainen, sillä fenomenologiassa ja fenomenografiassa on samankaltaisia piirteitä sekä molemmat menetelmät sopivat kokemuksen tutkimiseen. Fenomenologiassa on tarkoituksena pyrkiä kuvaamaan ilmiötä yleisellä ja intersubjektiivisella eli yksilöiden välisellä tasolla (Niikko 2003, 45). Näin ollen opettajien kokemusten perusteella olisi pitänyt tehdä yleisiä tulkintoja sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla. Tutkimukseni keskiössä on kuitenkin kokemukset ja niiden yksilöllisyys, joten päädyin valitsemaan tutkimusmenetelmäksi fenomenografian. Olen kiinnostunut nimenomaan opettajien tunteiden ja ajatusten välittömästä kokemuksesta, mikä on ominaista fenomenografiselle tutkimukselle (Niikko 2003, 13).

Fenomenografia sopii kokemusten tutkimiseen, koska siinä on tarkoitus selvittää erilaisia, vaihtelevia sekä yksilöllisiä käsityksiä tiettyyn ilmiöön liittyen (Marton 1988, 144). Näin ollen se pyrkii käsittelemään tutkittavaa ilmiötä siitä näkökulmasta, miltä maailma näyttää eri ihmisten kokemana. Gröhn (1992, 12) tarkentaa, että fenomenografiassa tavoitteena on kuvata tutkimushenkilöiden monenlaiset tavat käsittää ilmiö. Tutkimuksessani olen kiinnostunut selvittämään kaikki mahdolliset tämän tutkimusjoukon opettajien kokemukset sosiaalisen toimintakyvyn opettamiseen liittyen. Huuskon ja Paloniemen (2006, 162) mukaan fenomenografia on myös yleisesti käytetty

tutkimusote kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, jota niin ikään oma tutkimukseni edustaa. Martonin (1988, 141) mukaan fenomenografian juuret ovat 1970- ja 80-luvun ruotsalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Fenomenografia on laadullinen eli kvalitatiivinen lähestymistapa, jossa pyritään ymmärtämään tutkimuksessa käsiteltävää ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa 2020, 9). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 157) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus todellisen elämän kuvaaminen, jolloin tutkittavaa kohdetta pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti. Niin ikään tutkimukseni tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään liikuntaa opettavien opettajien kokemuksia ja ajatuksia opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunnilla.

Fenomenografiassa ajatellaan ihmisillä olevan erilaisia merkityksiä ilmiöille (Marton & Booth 1997, 121). Metsämuuronen (2008, 34) huomauttaa, että ne voivat olla hyvinkin erilaisia riippuen muun muassa sukupuolesta, kokemuksista, iästä tai koulutuksesta. Myös omassa tutkimuksessani henkilöt olivat muun muassa eri ikäisiä sekä työkokemus opettajilla oli vaihteleva, mitkä vaikuttavat kokemukseen sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta. Fenomenografiassa käsitykset ja kokemukset ymmärretään mielipiteitä syvempänä olemuksena (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Pyrin huomioimaan tämän seikan valitessani haastateltavat tutkimukseeni sekä aineiston analyysivaiheessa. Oletan, että valitsemillani tutkimushenkilöillä on kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunnilla.

Tutkimukseni eteni kehämäisesti, jossa rakensin uutta tietoa vanhan päälle. Näin ollen tutkimukseni liittyy hermeneuttiseen ajatteluun. Hermeneuttiset näkemykset ovat yleisiä laadullisessa tutkimuksessa. (Juuti & Puusa 2020, 10.) Tutkimuksessani lähdin liikkeelle esiyymmärryksessä olevien kokemusten ja aikaisempien tietojeni pohjalta. Omat esiyymmärrykseni muodostuivat omakohtaisesti muun muassa liikunnansivuaineopintojeni kautta sekä kirjallisuuden välityksellä aiheeseen perehtyessä. Minulla oli käsitys esimerkiksi siitä, millaisilla toimintatavoilla sosiaalista toimintakykyä voidaan edistää sekä mitkä tekijät saattavat tuottaa hankaluuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Minulla oli oma käsitys tutkittavasta kontekstista. Esiyymmärrys täytyy kuitenkin erottaa hypoteeseista, jotka ovat lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta 1998, 19).

Tutkimukselleni en asettanut mitään hypoteeseja. Vaikka esiymmärrykseni pohjautuu aikaisempiin kokemuksiini ja havaintoihini, ne eivät rajanneet tutkimuksellisia toimenpiteitä. Tökkäri (2018, 65) ottaa esille näkökulman, jonka mukaan tutkijan ei tule pyrkiä vapautumaan kokonaan omista esiymmärryksistään, vaan ne täytyy tiedostaa ja hyödyntää tutkimuksessa. Koen hyödyntäneeni esiymmärrystäni muun muassa haastattelutilanteissa, joissa oma tieto tutkimukseni aiheesta auttoi tarttumaan haastateltavien puheesta nouseviin asioihin.

Tutkimukseni edetessä tietoni lisääntyivät, tein oivalluksia ja lisäsin omaa ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta ja siitä, miten niitä yhdistellään liikuntatunteihin. Näin ollen kykenin laajentamaan omaa tulkintapotentialiani. Aiemmin opitun ja omaksutun tiedon päälle rakensin uutta ymmärrystä, jolloin aikaisempi tieto vaikutti uuden tiedon tulkitsemiseen. Tästä prosessista syntyy kehämäinen kokonaisuus, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. (ks. Puusa & Juuti 2020, 73–74). Tutkimukseni liittyy fenomenologis-hermeneuttiseen näkökulmaan siksi, koska tavoitteena oli käsitteellistää kokemusten merkitys sekä nostaa tietoiseksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 41). Tutkimuksessani tämä näkyy siten, että haluan myös muiden kuin tutkimukseen osallistuneiden opettajien kiinnostavan huomiota sosiaalisen toimintakyvyn opettamiseen liikuntatunneilla.

4.3 Tutkimushenkilöt

Käsillä oleva tutkimus on alakoulussa liikuntaa opettavien yhdeksän opettajan haastattelututkimus. Opettajista yksi toimi liikunnan tuntiopettajana, yksi erityisluokanopettajana ja loput työskentelivät luokanopettajina. Tutkimuksessani oli mukana ensimmäisestä kuudenteen vuosiluokkien liikuntaa opettavia opettajia. Viisi opettajaa opetti liikuntaa haastatteluhetkellä ainoastaan omalle luokalleen. Neljällä opettajalla oli oman luokan lisäksi myös muiden opettajien ryhmiä. Tutkimushenkilöistä naisia oli kahdeksan ja miehiä yksi. Tarkoitukseni oli saada mukaan molempia sukupuolia tasapuolisesti, mutta haastateltavia henkilöitä ei ollut helppo löytää. Haastateltavien löytäminen oli mahdollisesti haasteellista, koska opettajat voivat olla kiireisiä

syyslukukauden alkaessa. Opettajan halukkuuteen osallistua tutkimukseeni vaikutti varmasti opettajan oma kiinnostus aiheittani, tunne- ja vuorovaikutustaitojen tai ylipäänsä liikunnan opettamista, kohtaan.

Lähestyin tutkimusluvan saatua opettajia kolmen lappilaisen peruskoulun rehtorin kautta. Rehtori välitti opettajille sähköpostin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden valinta tulisi olla harkittua, koska henkilökohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä on tärkeä kriteeri (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Patton 2002, 230). Tämän vuoksi painotin sähköpostissani sitä, että etsin liikuntaa opettavia opettajia. Yhdestä koulusta muutama opettaja ilmoitti halukkuudesta osallistua tutkimukseeni. En kuitenkaan saanut tällä tavalla tarpeeksi haastateltavia, joten lähestyin opettajia henkilökohtaisesti sähköpostin välityksellä. Lähestyin sekä tuntemiani että ennestään vain nimeltä tuttuja opettajia. Lopulta tutkimukseeni osallistuvista opettajista kaksi oli minulle ennestään tuttuja ja muut vain nimeltä. Tutkimukseeni osallistuvilta opettajilta pyysin sähköpostin välityksellä tutkimusluvan (LIITE 1).

Tutkimushenkilöiden opettajakokemus vaihteli yhden ja puolen vuoden kokemuksesta aina kolmeenkymmeneen vuoteen saakka. Suurin osa opettajista oli toiminut opettajana jo yli kymmenen vuotta. Liikunnan opettamisen kokemus vuosina kulki lähes kaikilla tutkimushenkilöillä suhteessa samana opettajakokemuksen kanssa. Kaikki tutkimushenkilöt olivat käyneet liikunnan perusopinnot joko luokanopettaja- tai varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa. Kolmella henkilöllä oli lisäksi taustalla liikunta sivuaineena tai erikoistumisaineena. Muutama opettaja oli mukana urheiluseuratoiminnassa tai käynyt lisäkoulutuksia liikuntaan liittyen.

Ennen aineiston keräämistä pohdin, kuinka monta haastateltavaa tarvitsen. Ajattelin aluksi, että kattavan aineiston saamiseksi tarvitsen noin kymmenen haastateltavaa. En lyönyt lukkoon mitään määrää, koska sain haastateltavat pikkuhiljaa sekä toteutin haastattelut vähitellen, jolloin pääsin tutustumaan aineistoon välittömästi. Päätin tehdä haastatteluja niin kauan, kun ne antavan minulle vielä tutkimukseni kannalta oleellista ja uutta tietoa pitäen kuitenkin mielessä opinnäytetyön laajuuden. Tätä menetelmää kutsutaan saturaatioksi, jossa tutkijana roolini oli suuri, sillä tein päätöksen, missä vaiheessa koin aineiston riittäväksi ja lopetin haastattelut (Hirsjärvi & Hurme 2008, 60).

Seitsemännen haastattelun jälkeen huomasin haastattelujen alkavan toistavan samoja asioita, mutta suoritin kuitenkin vielä kaksi sovittua haastattelua.

4.4 Haastatteluaineiston hankinta

Tutkimukseni kohdistui opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin, joten valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Pyrkimyksenä oli löytää tapa, jolla opettajat pääsisivät tuomaan mahdollisimman paljon esille itseään koskevia asioita. Tämän vuoksi valitsin haastattelumuodoksi teemahaastattelun, joka tuo luontevan keskustelun kautta opettajien kokemukset kattavasti esille. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jolloin on mahdollisuus suunnata joustavasti tiedonhankintaa haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa minulla oli tutkijana mahdollisuus pyytää tarkennusta tai täydennystä haastateltavan kertomaan. Lisäksi tutkijana en voinut tietää etukäteen, mitä suuntia vastaukset antavat, joten pystyin pyytämään perusteluita ja selvennyksiä. Näin ollen tämä tuo myös aineistolleni luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35.)

Haastatteluun valmistauduin perehtymällä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta koskeviin aikaisempiin tutkimuksiin sekä liikuntakasvatuksen julkaisuihin, joiden pohjalta rakensin teoreettista viitekehystä. Puusa (2020, 112) toteaa, että teemahaastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää, että tutkijalla on riittävästi ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevan ilmiön keskeisistä elementeistä. Käsitteiden ymmärryksen myötä hahmottelin teemahaastattelun runkoa (LIITE 2), jota kävin myös yhdessä ohjaajani kanssa läpi. En laatinut yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan keskityin haastattelun aihepiireihin, jotka olivat kaikille haastateltaville samat. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 48) mukaan teemahaastattelu on tässä mielessä myös puolistrukturoitu haastattelumenetelmä.

Teemahaastatteluun muodostin neljä teemaa teoreettisten pääkäsitteiden kautta. Teemat ovat *taustatiedot*, *sosiaalinen toimintakyky*, *liikunnan tavoite* sekä *liikuntatuntien suunnittelu*. Jokaisen aihepiiriin alle kokosin pelkistettyjä iskusanamaisia luetteloita, jotka toimivat haastattelutilanteessa muistilistana. Etukäteen en voinut tietää, kuinka paljon haastateltavat kertovat aiheesta, joten varalta mietin valmiiksi

muutamia kysymyksiä, joiden avulla keskustelu pysyisi yllä. En antanut haastateltaville teemahaastattelun aiheita etukäteen, jotta etukäteistieto ei suuntaa, rajaa tai kahlitse tutkittavien ajatuksia ennakkoon (Puusa 2020, 107).

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin elokuussa 2020 koehaastattelun tuntemalleni opettajalle puhelimen välityksellä. Koehaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa sekä saada selville haastattelun kesto. Lisäksi kokemattomana tutkijana halusin saada varmuutta kysymysten asettamiseen sekä haastattelijan roolin omaksumiseen. Tämän vuoksi myös tuttu henkilö oli luotettava harjoittelun kohde. Koehaastattelussa ei ilmennyt suurempia muutoksia, joten otin myös koehaastattelun mukaan tutkimukseeni.

Varsinaiset haastattelut suoritin syyskuussa 2020 joko Teams -sovelluksen tai puhelimen välityksellä, koska kouluvierailuja oli rajoitettu COVID-19 viruksen vuoksi. Puhelinhaastattelujen ongelmana on se, että siinä ei näe toisen ilmeitä tai eleitä, jotka ovat keskustelun keskeinen elementti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 64). Toisaalta tutkimukseni tarkoituksen kannalta oleellista oli kuulla opettajien omin sanoin kerrotut subjektiiviset kokemukset, jossa ennen kaikkea sisältö ratkaisi. Lisäksi kaikkien haastateltavien kanssa ei ollut mahdollista ottaa videoyhteyttä. Haastattelijana olin kokematon, joten aineiston keruuvaiheessa joustava säätely tilanteen mukaan ei tullut aina luontevasti, jolloin saatoin ohittaa asioita, joihin olisi voinut tarttua. Haastattelun yksi ongelma on myös se, että ei voida taata samaa anonymiteettiä kuin esimerkiksi lomakehaastatteluissa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.) Tutkijana velvollisuuteni kuitenkin on säilyttää tutkittavien anonymiteetit sekä asianmukaisella tavalla hävittää kerätty aineisto. Tutkimushenkilöiden anonymiteettien säilyttämiseksi esimerkiksi koodasin haastattelut sattumanvaraisesti (H1–H9).

Nauhoitin haastattelut puheentallennus -sovelluksella. Yksi haastattelu kesti viidestätoista minuutista kahteenkymmeneenviiteen minuuttiin. Litteroin haastattelut eli kirjoitin puheen tekstiksi, jotta aineistoa olisi helpompi käsitellä. Kirjoitettua tekstiä tuli yhteensä 61 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litteroin haastattelut puhekielellä, mutta sopivan tarkkuuden määritin tutkimusongelman perusteella. Kiinnostukseni kohdistui asiasisältöihin, jolloin yksityiskohtainen litterointi ei ollut

tarpeen. (Ruusu vuori 2010, 424–425.) Esimerkiksi litteroinnissa jätin huomiotta tauot ja niiden kestot sekä sanojen toistot.

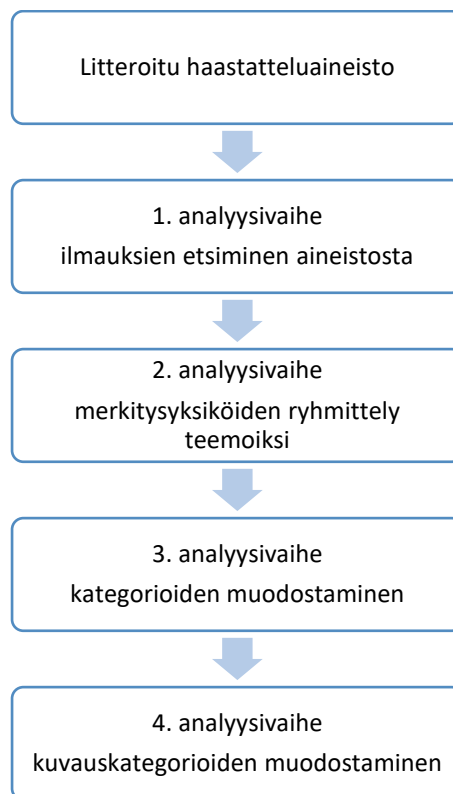
Aineistonkeruu kesti ajallisesti kaksi viikkoa, joten minulla oli mahdollisuus litteroida haastattelut lähes välittömästi haastattelun jälkeen. Nopea litterointi haastattelun jälkeen parantaa Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 185) mukaan myös aineiston laatua, koska haastattelutilanne on tuoreessa muistissa. Muutaman haastattelun jälkeen on myös hyvä tehdä katsaus aineistoon, jolloin haastattelijalla on mahdollisuus kehittyä (Ashworth & Lucas 2000, 303). Bowden (2005, 19) toisaalta varoittaa, että liian aikainen katsaus aineistoon saattaa suunnata haastattelijaa, jolloin aineisto vääristyy tai estää haastateltavia ilmaisemasta itseään. Aloittelevana tutkijana koin kuitenkin tarpeelliseksi tarkastella äänitiedostoja jo heti haastattelun jälkeen, jotta voin parantaa muun muassa omaa kysymyksenasettelua sekä harjaantua kuuntelemaan haastateltavaa ja esittää kuullusta jatkokysymyksiä.

4.5 Fenomenografinen analyysi

Tutkimukseni tutkimusote on fenomenografinen, joten fenomenografinen aineiston analyysitapa oli luonnollinen jatkumo tutkimusmenetelmään. Fenomenografia voidaan siis ymmärtää sekä metodologisena näkökulmana että analyysitapana (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Niikko 2003, 7). Analyysin tarkoituksena on havaita rakenteelliset erot, jotka kuvaavat kokemusten suhdetta tutkittavaan ilmiöön (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yksiselitteistä oikeaa tapaa tai ohjetta. Ruusu vuori ja kumppanit (2010, 11–12) kuitenkin toteavat, että analyysi on aina prosessi, josta on havaittavissa luokittelu, analysointi ja tulkinta.

Tutkimuksessani hyödynsin Niikon (2003) neljän vaiheen tapaa käyttää fenomenografista analyysiä, koska se tuntui selkeältä menettelytavalta. Käyttämäni tapa pohjautuu osittain Uljensin (1991) näkemykseen fenomenografisesta analyysistä. Kuviossa 1 olen esitellyt aineistoni analyysivaiheet, jotka jakautuivat neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa etsin merkityksellisiä ilmauksia tutkimusongelmani kannalta. Toisessa vaiheessa ryhmittelin ilmauksia teemoiksi, jonka

jälkeen muodostin kategorioita. Lopuksi laadin kuvauskategoriat. Yleisesti fenomenografisen analyysin tarkoituksena on siis havaittujen erojen pohjalta muodostaa käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka ilmentävät erilaisia tapoja kokea tutkittavaa ilmiötä (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Vaiheet eivät kuitenkaan edenneet tutkimuksessani aivan näin suoraviivaisesti. Palasin analysoinnissa edellisiin vaiheisiin sekä tarkastelin jo luomiani teemoja sekä kategorioita uudelleen ja uudelleen. Analysointi tapahtui ikään kuin limittäin vaiheiden välillä.



Kuvio 2. Analyysin vaiheet Niikkoa (2003) mukailten

Aineiston analysoinnin aloitin jo litterointi vaiheessa, koska litteroidessa äänitallennetta kävin sitä useaan kertaan läpi. Näin ollen aineisto oli jo tullut hieman tutuksi ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Luin aineistoa useaan otteeseen eri järjestyksissä sekä kiinnittäen lukukerroilla huomion eri asioihin. Analyysin *ensimmäisessä vaiheessa* on tarkoitus löytää merkityksellisiä ilmauksia tutkimusongelman kannalta (Niikkoa 2003),

joten kiinnitin huomioni opettajien erilaisiin kokemuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta haastattelun teemojen avulla.

Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä, jolloin teoria ei ole lähtökohtana analyysille (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Toisaalta keräsin aineiston teemahaastatteluilla, jolloin rakentamani teemat pohjautuivat teoreettiseen viitekehykseen, joten alkuvaiheessa merkitysyksiköiden etsimisessä teemat ohjasivat analyysiäni. Tulkintaa tehdään kuitenkin vuorovaikutuksessa koko aineiston kanssa. Merkitysyksikköjen löytämiseksi tutkija voi esittää aineistolle lisäkysymyksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.) Lukiessani kysyin aineistolta esimerkiksi ”kuinka tärkeänä sosiaalisten taitojen harjoittaminen nähdään liikuntatunneilla?” Huomasin aineistosta myös muita kiinnostavia teemoja, mutta rajasin merkitysyksiköt liittyen vain kokemuksiin sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla. Aineiston rajaaminen ei ollut aluksi helppoa sen runsauden vuoksi.

Merkityksellisten ilmauksien löytäminen oli alkuun haasteellista, koska osa puheenvuoroista oli pitkiä ja ne sisälsivät myös tutkimukseni kannalta epäolennaisia asioita. Palasin aina takaisin tutkimusongelmaani ja vertailin aineistosta poimimiani ilmauksia niihin. Merkityksellisiä ilmauksia havaitsin niin yksittäisistä sanoista kuin myös kokonaisista puheenvuoroista. Jotkut haastateltavien puheenvuorot sisälsivät myös useampia ilmauksia samassa lauseessa. Koodasin aineistooni merkityksellisiä ilmauksia värikynällä lukemisen helpottamiseksi. Listasin ne myös erilliselle Word-tiedostolle.

Huomasin autenttisten ilmausten olevan välillä hankalasti luettavia, joten tiivistin haastateltavan sanoman keskeisen viestin muutamaan sanaan. Tiivistetyistä ilmauksista huomasin paljon samankaltaisuuksia, joten yhdistin samantapaiset ilmaukset yhteen merkitysyksikköön. Taulukossa 1 on nähtävissä muutama esimerkki siitä, miten samansisältöiset ilmaukset muodostavat merkitysyksikön. Jokainen oleellinen merkitysyksikkö sisälsi vaihtelevan määrän autenttisia lainauksia.

Taulukko 1. Esimerkki merkitysyksiköiden tiivistämisestä

Autenttinen lainaus	Merkitysyksikkö
<i>H3: Jotenki tuntuu, että kyllä se siellä niinku kulkee mukana - -.</i>	Toiminnassa mukana
<i>H7: Se on aika paljo läsnä monissaki hetkissä siellä liikuntatunnilla.</i>	
<i>H4: Sehän on sisään leivottuna yleensä siinä liikunnassa.</i>	
<i>H7: Hirveen hankala lähtä miettimään, että millä tavalla sitä siellä opettas - -.</i>	Erikseen opettamisen vaikeus
<i>H2: Ei niitä tavallaan voi sellasenaan opettaa.</i>	
<i>H4: Ei pysty poistamaan - -.</i>	
<i>H5: - - yhteentörmäyksiä.</i>	Konfliktit
<i>H3: Että siellä tulee jotaki ristiriitaa -.</i>	
<i>H8: Saattaa kaverin haukkua lyttyyn.</i>	
<i>H2: - - kaveri kannustaa toista.</i>	Onnistumiset
<i>H1: Ai ku kiva, ku mää sain tämän tehtyä!</i>	
<i>H9: - - miten nyt pystyin tekeen tän.</i>	

Analyysin *toisessa vaiheessa* lajittelin merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi sillä perusteella, mitkä ilmaukset liittyivät toisiinsa tai niillä oli yhteisiä tekijöitä. Tässä vaiheessa kokeilin useita eri tapoja ryhmitellä ilmauksia, koska järvevä luokitteluperustelu ei syntynyt hetkessä. Lajittelin ilmauksia muun muassa samanlaisuuksien, erilaisuuksien ja harvinaisuuksien mukaan (ks. Niikko 2003). Osa ilmauksista oli helpompi lajitella kuin toiset. Valitsin lopulta näkemykseni mukaan tutkimuskysymyksieni kannalta oleellimmat ilmaukset omaan ryhmäänsä. Yksittäinen nimeämäni tema sisälsi muutamia merkitysyksiköitä. Taulukossa 2 on esimerkki siitä, kuinka ryhmittelin merkitysyksiköitä teemoiksi. Käytin esimerkkitaulukoissa sellaisia ilmauksia, jotka jatkuvat luonnollisesti seuraavan taulukkoon, jolloin lukijalla on helpompi seurata muodostamaani analyysiä.

Taulukko 2. Esimerkki merkitysyksiköiden ryhmittelystä teemoiksi

Merkitysyksikkö	Teema
Toiminnassa mukana	Sisältö
Erikseen opettamisen vaikeus	
Konfliktit	Aidot tilanteet
Onnistuminen	
Haastava tunne	
Yhdessä tekeminen	Kanssakäyminen
Yksin, silti yhdessä	
Vuorovaikutus	
Oppilaat ratkaisevat keskenään	Asioiden käsittely
Opettaja auttaa	
Kahden kesken	
Epäriidussa tilanteessa toimiminen	Toisten huomioiminen
Lohduttaminen	
Toisen puolesta iloitseminen	
Yhteen hiileen puhaltaminen	Me-henki
Luottamus	
Turvallisuus	

Analyysin *kolmannessa vaiheessa* muodostin kategorioita. Tässä vaiheessa palasin edelliseen vaiheeseen ja muokkasini määrittelemiäni teemoja uudelleen, koska analyysin edetessä huomasin uusia merkityksellisiä ilmauksia. Lisäksi vaihdoin useaan otteeseen teemojen nimiä. Kuljetin tutkimuskysymyksiäni rinnalla analysoidessa ja muodostaessa kategorioita. Erilaisten luokittelujen ja oman ymmärryksen syvenemisen myötä huomasin luomillani teemoilla olevan yhteyksiä ja muodostin alemman tason kategorioita. Kokoamani kategoriat ovat ikään kuin yhteinen nimittäjä kyseisen kategorian teemoille (esimerkki taulukko 3). Muodostamani kategoriat ovat selkeässä suhteessa ilmiöön sekä kukin kategoria kertoo erilaisia kokemuksia tai vaikuttavia tekijöitä sosiaalisen toimintakyvyn opettamiseen liikuntatunneilla (ks. Niikko 2003).

Taulukko 3. Esimerkki kategorioiden muodostamisesta

Teema	Kategoria
Sisältö	Liikuntatuntien muoto
Aidot tilanteet	
Kanssakäyminen	
Asioiden käsittely	Hyvä ilmapiiri
Toisten huomioiminen	
Me-henki	
Tunnin jälkeen	Paineet liikkumisesta
Lyhyt aika	
Vapaa-ajan liikkumisen vähyyys	
Käytänteet	Oma luokka
Oppilaantuntemus	
Suunnittelu	
Vähäinen oppilaantuntemus	Toisen ryhmä
Rajallinen aika	
Tiedon siirto	

Viimeisessä vaiheessa yhdistin kategoriat ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, josta esimerkki on taulukossa 4. Kuvauskategorioiden muodostamisessa lähdin liikkeelle lukemalla useaan kertaan kategorioita. Lukemisen myötä hahmotin kategorioilla olevan yhteisiä tekijöitä, kuten haasteita, hyötyjä ja opettajan rooliin liittyviä asioita. Päätin muodostaa kuvauskategoriat näistä kolmesta havaitsemistani ilmiöistä.

Taulukko 4. Esimerkki kuvauskategorioiden muodostamisesta

Kategoria	Kuvauskategoria
Paineet liikkumisesta	Haaste
Suuret ryhmät	
Toisen ryhmä	
Oma luokka	Hyödyt
Hyvä ilmapiiri	
Liikuntatuntien muoto	
Mahdollistaja	Opettajan rooli
Auktoriteetti	
Esimerkki	

Niikon (2003, 37) mukaan kuvauskategoriat sisältävät kokemusten ominaispiirteet, jolloin ne ovat ikään kuin muodollisia yhteenvedoja. Niin ikään omassa analyysissäni

muodostamani kolme kuvauskategoriaa ovat opettajien kokemusten keskeisessä asemassa sosiaalisen toimintakyvyn opettamisen kannalta. Kuvauskategoriat voidaan jakaa horisontaalisiin, vertikaalisiin tai hierarkkisiin. Rakentamani kuvauskategoriat ovat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa nähden, koska luokat ovat saman arvoisia ja erot luokkien välillä syntyvät niiden sisällöistä. (Niikko 2003, 38.) Kuvauskategoriat ovat myös omia tulkintojani opettajien haastattelujen perusteella kootusta tiedosta.

4.6 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksesta tekee tieteellisesti hyväksyttävän ja luotettavan, kun tutkimus on toteutettu tieteellisten käytäntöjen mukaan (TENK 2012, 6). Olen pyrkinyt noudattamaan eettisesti kestäviä periaatteita jokaisessa tutkielmani vaiheessa. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä sekä avaan omaa toimintaani ja työskentelyäni tutkimukseni eri vaiheissa.

Laadulliseen tutkimukseen kohdistuu kritiikki tutkijan vapaudesta. Esimerkiksi Ronkainen ja kumppanit (2013, 47) mainitsevat, että tutkijalla on vapaus valita itselleen ja tutkimukselleen sopivat menetelmät. Olen myös itse käyttänyt tutkijan vapautta samalla huomioiden sen, että tutkimukseni säilyy loogisena kokonaisuutena (ks. Perttula 1995, 42) sekä valitsemieni menetelmien avulla on mahdollista saada tutkimusongelmiini vastauksia.

Luotettavuutta lisää se, että tutkija avaa omaa toimintaansa eri vaiheissa (Kananen 2017, 176). Olen pyrkinyt avaamaan tarkasti, avoimesti ja rehellisesti kaiken, mitä olen tehnyt. Lisäksi olen huomioinut kriittisen näkökulman. Eri vaiheiden tarkalla kuvaamisella olen pyrkinyt tuomaan lukijalle esiin sen, kuinka olen valinnut tutkimusta koskevat ratkaisut sekä miten olen päässyt eri vaiheiden kautta johtopäätöksiin. Niikko (2003, 40) kuitenkin toteaa, että fenomenografiassa tutkija rakentaa omat luokituksensa, joten on mahdollista, että toinen tutkija voi päätyä saman aineiston kanssa erilaisiin kategorioihin.

Puusa ja Juuti (2020, 74) huomauttavat, että eri vaiheiden kuvaaminen johdonmukaisesti voi olla haastavaa, koska tutkimusprosessin eri vaiheet menevät usein päällekkäin. Aloittelevan tutkijan yksi ongelmista on se, että vaikka perustelee omat valinnat, niin siitä huolimatta kaikkien valintojen tunnistaminen voi olla vaikeaa (Ronkainen ym. 2013, 42). Tiedostan tämän ongelman, joten olen pyrkinyt olemaan erityisen tarkka valintojeni ja vaiheiden kirjaamisessa. Olen kirjoittanut tekemäni valinnat välittömästi ylös, jotta en unohtaisi oleellisia asioita.

Haastattelututkimukseen kohdistuu kritiikkiä, mikä on oleellista tiedostaa. Haastattelussa on usein etukäteen asetettu tavoite, saada tietoa jostain ilmiöstä. Tiedon keruu tapahtuu vuorovaikutuksen kautta, jossa tutkija ja haastateltava vaikuttavat keskustelun kulkuun. Lisäksi keskustelu ohjautuu usein tutkijan johdattelemana. (Puusa 2020, 106.) Tämän vuoksi litteroidessa kirjoitin omat kommenttini myös ylös, jotta pystyn havainnoimaan omien sanojeni vaikutusta tiedonantajiin.

Olen pyrkinyt tiedostamaan oman positioni tutkimuksessa sekä sen tuloksissa. Tutkija on pääasiallinen tutkimusväline laadullisessa tutkimuksessa (Kiviniemi 2015, 75). Tämä korostuu myös kokemusten tutkimisessa, koska haastateltavan puhe ei suoraviivaisesti kerro hänen kokemusmaailmaansa, vaan tutkijan on suoritettava tulkinta (Tökkäri 2018, 68). Olen avannut omat esiymmärrykseni ja olen pyrkinyt tietoisesti sulkemaan ne pois, esimerkiksi keskittymällä vain siihen, mitä aineistossa lukee sekä ajatuksen herpaantuessa palaamalla takaisin tutkimusongelmiini.

Pyrin olemaan mahdollisimman neutraali, jotta tutkimushenkilöiden oma ääni tulisi kuulluksi. Tiedostan kuitenkin sen, että ei ole mahdollista täydellisesti sulkea pois omaa näkemystä. Erityisesti oma taustani liikunnansivuaaineopintojen myötä ohjaa vahvasti ajatteluaani. Toisaalta oma tietoni aiheesta on myös eduksi tutkimukselleni. Juuti ja Puusa (2020, 11) toteavat, että tutkijan tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen vaikuttaa se, kuinka hyvin hän kykenee pääsemään sisälle siihen sosiaaliseen maailmaan, jota tutkittava ilmiö edustaa.

Tökkäri (2018, 70–71) valottaa tutkijan tavallista ongelmaa, jossa tutkija kokee tutkittavan kokemuksen itselleen erityisen tutuksi. Havahduin aineiston analyysivaiheessa muutaman kerran samaan ilmiöön. Esimerkiksi haastateltavien

kokemukset vieraan ryhmän opettamisesta tulivat hyvin lähelle omaa kokemusmaailmaani. Ongelman tiedostettuani pystyin kuitenkin keskittymään analyysissä haastateltavieni kokemuksiin enkä rakentanut tuloksia omista kokemuksistani. Parhaan kykyni mukaan olen pyrkinyt olemaan ylianalysoimatta aineistoa sekä pitämään tulkintani aineistosta haastatteluaineistolle uskollisena. Perttula (1995, 42) korostaakin, että laadullinen tutkimusprosessi etenee nimenomaan tutkimusaineiston ehdoilla.

Koin haasteeksi aineiston rajaamisen, koska siellä oli paljon mielenkiintoista poimittavaa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto ei lopu koskaan, joten tarkka rajaus on oleellista (Eskola & Suoranta 1998, 19). Pyrin etsimään aineistosta vain tutkimusongelmien kannalta merkittäviä ilmauksia, joten tein harkinnanvaraista työtä. Olen siis jo tässä vaiheessa vaikuttanut omilla päätöksilläni lopullisiin tutkimustuloksiini. Fenomenografisessa analyysissä aineistosta valitsemieni ilmausten luokittelu ryhmiin, niiden nimeäminen teemoiksi sekä lopuksi kategorisoiminen tapahtuivat minun huolellisen ja pitkään eri vaihtoehtojen tarkastelun kautta. Syrjälä ja Numminen (1988) toteavat, että tutkija elää tutkimusta tehdessään ikään kuin jatkuvassa päätöksenteko tilanteessa.

Tutkimushenkilöihin liittyvät eettiset kysymykset ovat oleellisia. Hankin tutkimusluvut kaupungilta sekä koulujen rehtoreilta jokaisen oman toimintaperiaatteen mukaisesti. Joitakin opettajia lähestyin henkilökohtaisesti sähköpostin välityksellä, mikä on myös eettisesti hyväksyttävä tapa hankkia tutkimushenkilöitä. Annoin sähköpostissa riittävästi informaatiota tutkimuksestani sekä annoin mahdollisuuden kysyä minulta lisäkysymyksiä. Sähköpostissa esimerkiksi kerroin haluavani kuulla opettajan ajatuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta liikuntatunneilla sekä kerroin haastattelun nauhoituksesta. Tutkimushenkilöt osallistuivat tutkimukseeni omasta tahdostaan. Haastattelujen alussa korostin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi tutkimukseni ei millään tavalla kohdistu opettajien persoonaan, eikä ota kantaa tai arvostele opettajien toimintatapoja.

Haastatteluaineiston raportoimisessa täytyy ehdottomasti miettiä tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilyttäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Anonymiteetin turvaamiseksi olen poistanut aineistoista henkilöiden tietoja, kuten nimet ja

paikkakunnat sekä olen koodannut tutkimushenkilöt (esimerkiksi H1), jolloin heitä ei ole mahdollista tunnistaa. Opettajat työskentelivät neljällä eri paikkakunnalla, mutta tutkimuksessani en ole tuonut niitä julki. En myöskään ole vertaillut tuloksia paikkakuntaakohtaisesti, jotta tutkimukseeni osallistuneiden opettajien henkilöllisyys ei paljastuisi.

Tutkimusaineistoani olen käsitellyt luottamuksellisesti ja se on ollut ainoastaan minun käytettävissäni. Nauhoitetut aineistot hävitin aineiston analyysin jälkeen. Litteroidun aineiston lupaan säilyttää huolellisesti eettisiä periaatteita noudattaen mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Tutkimusluvassa pyysin tutkittaviltani käyttämään aineistoa myös mahdollisiin jatkotutkimuksiini.

Opettajat, jotka osallistuivat tutkimukseeni, eivät olleet minulle kahta opettajaa lukuun ottamatta ennestään tuttuja. Tämä tuo oman haasteensa haastattelutilanteeseen, sillä tutkijana minun täytyi saada luottamus tutkimushenkilöihin. Luottamus on tärkeä osa tutkimusta ja aineiston keruuta, sillä tutkimuksen kohteena olevat henkilöt täytyisi saada puhumaan avoimesti aiheeseen liittyvistä kokemuksista (Eskola & Suoranta 1998, 14). Omalla toiminnallani ja vuorovaikutteisella lähestymiselläni pyrin säilyttämään haastattelutilanteissa neutraalin tutkijan aseman sekä pyrin esiintymään luotettavana henkilönä.

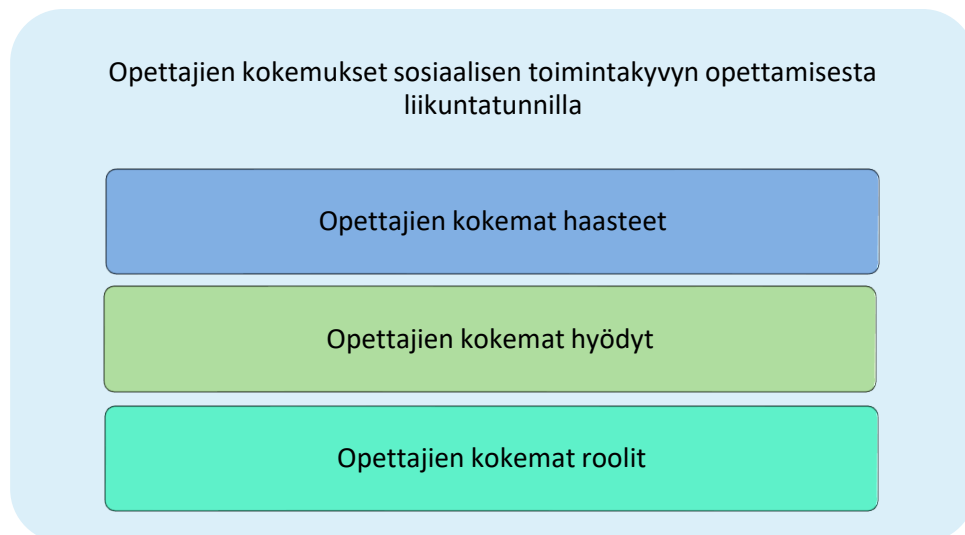
Tutkimukseni aineisto koostui yhdeksän opettajan haastatteluista, mikä on suhteellisen pieni määrä. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia, koska tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18). Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tavoitteena on saada kuvaa tietystä tapahtumasta sekä ymmärtää perusteellisesti siihen liittyvää toimintaa (Eskola & Suoranta 1998, 61; Patton 2002, 230). Näkemykseni mukaan aineiston koko oli tarkoitukseeni riittävä, sillä sain kattavan kokemusten joukon tutkimushenkilöiltä. Lisäksi tutkimushenkilöt edustivat yhteensä neljää eri koulua, jolloin opettajien kokemukset tulivat laajemmin esille, koska koulujen toimintatavat vaikuttavat opettajien kokemuksiin.

Tuloksissa olen pyrkinyt tuomaan kaikkien tutkimushenkilöiden kokemuksen sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla esille. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole

kuitenkaan hyödyllistä tuoda liian yksityiskohtaisia näkemyksiä näkyviin (Juuti & Puusa 2020, 14), joten olen pyrkinyt välttämään sitä ja kulkemaan niin sanotusti kultaista keskitietä. Kokemuksen tutkimiseen liittyy myös kriittisiä näkökulmia. Tökkäri (2018, 68) mainitsee, että ihminen ei pysty koskaan täysin ymmärtämään toisen ihmisen kokemusta, joten tutkijan tulkinta korostuu tästä näkökulmasta.

5 KOKEMUKSET SOSIAALISEN TOIMINTAKYVYN OPETTAMISESTA LIIKUNTATUNNILLA

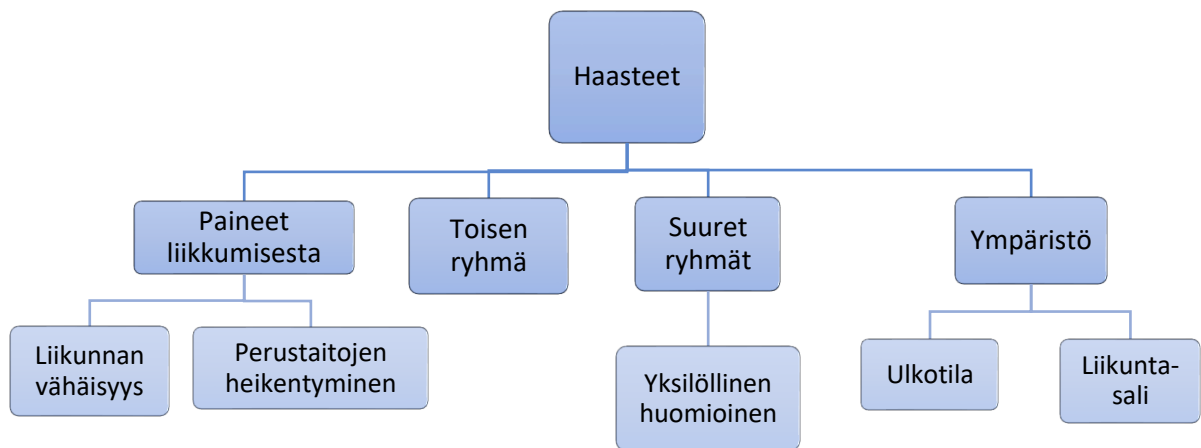
Tässä tulosluvussa avaan opettajien kokemuksia opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunneilla. Tuloksissa tulee näkyviin yhdeksän opettajan vaihtelevat kokemukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta osana liikuntatunteja. Analyysivaiheessa muodostin kolme kuvauskategoriaa, *haasteet*, *hyödyt* sekä *opettajan roolin*. Kuvio 3 havainnollistaa kuvauskategoriat sekä niiden pohjalta luomani tulosavaruuden. Kuvauskategoriat ilmentävät tutkimushenkilöiden erilaisia tapoja ymmärtää ja kokea tutkittava ilmiö sekä tulosavaruus kuvastaa kuvauskategorioiden muodostaman kokonaisuuden ja niiden väliset suhteet (Marton & Booth 1997, 136). Kolme kuvauskategoriaa muodostavat myös tulosluvun alaluvut, joista jokainen kuvauskategoria sisältää muutaman alemman tason kategorian, jotka kertovat opettajien erilaisista, samanlaisista ja poikkeavista kokemuksista toisiinsa nähden. Avaan näitä kokemuksia alaluvuissa.



Kuvio 3. Tulosavaruus opettajien kokemuksista opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunnilla

5.1 Opettajien kokemat haasteet

Opettajien vastauksissa havaitsin sosiaalisen toimintakyvyn opettamisen haasteellisuus sekä hidastavia tekijöitä neljästä eri näkökulmasta käsin. Nämä näkökulmat ovat *paineet oppilaiden liikkumisesta, toisen opettajan ryhmä, suuret ryhmät* sekä *liikuntatuntien ympäristö*. Kuviossa 4 on nähtävissä muodostamani kuvauskategoria opettajien kokemista haasteista opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunneilla. Tässä alaluvussa avaan opettajien kokemia haasteita sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla.



Kuvio 4. Opettajien kokemat haasteet

Paineet liikkumisesta

Lasten ja nuorten vapaa-ajan liikkuminen on vähentynyt jo pidemmän aikaa, mikä aiheuttaa tutkimusten mukaan huolta (Kokko ym. 2019, 6). Tämä oli huolenaiheena myös tutkimukseeni osallistuvilla opettajilla, sillä jokaisessa vastauksessa asia ilmeni jollain tapaa. Opettajat esimerkiksi halusivat painottaa liikuntatunneilla sitä, että oppilaille tulisi mahdollisimman paljon liikettä. Vähäisten liikuntatuntien vuoksi kaikki mahdollinen aika haluttiin käyttää liikkumiseen. Tutkimukseen osallistuvien opettajien tuntimäärät yhdelle luokalle vaihtelivat kahdesta kolmeen tuntiin. Erään ensimmäisen luokan opettajan vastauksesta kävi ilmi, että heillä oli lukujärjestyksessä yhtenä päivänä kaksoistunti liikuntaa. Opettaja toivoi tunteja kahdelle eri päivälle, jotta liikkuminen olisi

tehokkaampaa. Myös erään tutkimuksen mukaan liikunnan toteuttaminen vähintään kahdella eri päivällä tukee lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuutta (LIITU 2018, 149). Haasteena koettiin myös se, että esimerkiksi pienillä oppilaille luistelutunnilla välineiden laittaminen ja luistelukentälle pääseminen vei niin paljon aikaa, että lyhyt aika käytetään kaikin mahdollisin tavoin liikkumiseen.

Opettajat kertoivat, että yleensä liikuntatunnin jälkeen jäädään ratkomaan ristiriitatilanteita. Toimintaa ei haluttu pysäyttää keskusteluille, jos tilanne ei ollut aivan katastrofaalinen. Usein opettajat lähtivät ratkomaan tilannetta yksittäisen oppilaan kautta kahden kesken. Negatiivisten tunteiden käsittelylle täytyi löytää usein aikaa liikuntatunnin ulkopuolelta, jotta kaikilla olisi mahdollisuus liikkua mahdollisimman paljon. Erään opettajan vastauksessa tulee ilmi liikuntatuntien paineet liikkumisesta.

H2: Jos sulla on kolme tuntia liikuntaa viikossa ja sulla on vaikka kaks viikkoa jalkapalloa, niin se vaatii aika paljon opettajalta rohkeutta, että istuu oppilaitten kans nelkytviis minuuttia jalakapallokentän reunalla kattomassa palloja.

Lasten vapaaehtoisen liikkumisen vähentyminen vapaa-ajalla heijastui myös opettajien liikuntatuntien suunnitteluun. Opettajat kertoivat, että painotus suunnittelussa kohdistui käytännön toteutukseen ja erityisesti siihen, miten kaikki saadaan liikkumaan ja motivoitumaan tunnista. Myös Huovinen (2019, 74) on tehnyt tutkimuksessaan samanlaisen havainnon. Erään opettajan vastauksesta käy ilmi, miksi käytännön toteutus on suunnittelun näkyvin osuus.

H7: Yhä enemmän on niitä lapsia, jotka istuu siellä laijalla, penkillä ja oottaa, että koko ajan aikuinen kärkee tekemään jotaki.

Opettajien vastauksista heijastui myös huoli siitä, että oppilaiden motoriset perustaidot ovat heikentyneet. Motorisia perustaitoja katsotaan olevan tasapaino-, liikkumis- sekä välineenkäsittelytaidot. Nämä taidot ovat myös keskeinen osa liikuntakasvatusta sekä liikunnan opetussuunnitelman tavoitteita. (ks. Jaakkola 2017, 161.) Opettajat katsoivat erityisen tärkeäksi liikuntatuntien tavoitteeksi sen, että oppilaille oli mahdollisuus kehittyä motorisissa taidoissa sekä lajitaidoissa, jotta peruskoulusta jäisi taitoja myöhempää elämään varten. Erityisesti ylempien luokkien liikuntaa opettavat opettajat

painottivat lajitaitojen harjoittelemista. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että lyhyt aika koko viikosta käytetään nimenomaan liikkumiseen. Huoleksi osoittautui se, että jos lapsi ei saa fyysistä rasitusta koulussa eikä vapaa-ajalla, sillä on suuret seuraukset hänen myöhempään elämäänsä.

Toisen ryhmä

Opettajien puheenvuoroista oli selkeästi havaittavissa, että toisen opettajan luokalle oli haastavampaa ottaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista tietoisesti mukaan. Tällä opettajat tarkoittivat, että he eivät kokeneet tuntevansa oppilaita ja ryhmää niin hyvin, että voisivat esimerkiksi liikuntatuntien suunnittelussa huomioida sosiaalista näkökulmaa. Haasteena koettiin se, että opettaja näki oppilaita vain muutaman kerran viikossa, jolloin oppilaan persoona, vahvuudet ja heikkoudet tulivat tutuksi vasta pitkän ajan kuluessa. Lukukauden alussa tarvitaan siis tarpeeksi aikaa tutustumiseen (Rantalainen & Kaski 2017, 336), mitä täytyy uskaltaa ottaa myös liikuntatunneilla toisen opettajan ryhmälle opetettaessa.

Opettajat olivat harmissaan siitä, että oppilaantuntemus ei välttämättä ehtinyt kehittyä riittävän korkealle tasolle heidän mielestään. Monissa kouluissa oli kuitenkin tapana pyrkiä järjestämään niin, että sama opettaja jatkaa saman ryhmän kanssa mahdollisimman pitkään. Oppilaisiin tutustuminen vaati aikaa, johon ei koettu riittävän vain muutama tunti viikossa. Erään opettajan vastauksesta käy ilmi, kuinka toisen ryhmän opettajan oppilaille tuli opetettua liikuntaa.

H3: Oon opettanu liikuntaa jonkun muun opettajan ryhmälle, jollonka se on ehkä vähän enemmän semmonen aineenopettajamaisempi se ote.

Muutamalle opettajalle oli juuri tullut uusi ryhmä opetettavaksi. Opettajat kokivat erityisen hankalaksi opettaa tietoisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja, koska heillä ei omasta mielestään ollut vielä tarpeeksi tietoa ryhmästä. Eräs opettaja kertoi, että joskus tietoja saa luokan omalta opettajalta, mutta jos ryhmä on hänellekin uusi, niin silloin oppilaiden väliset suhteet ja kehitystarpeet sosiaalisissa taidoissa on poimittava havainnoimalla liikuntatunteja. Oppilaan ja oppilasryhmän havainnointi lisää

oppilaantuntemusta sekä oppilaan kanssa työskentelevien muiden aikuisten sujuva yhteistyö tukee oppilaan hyvinvointia (Huovinen & Rintala 2017, 412).

Opettajat kokivat haasteeksi myös sen, että toisen opettajan oppilaita oli saattanut nähdä viimeksi edellisellä viikolla. Opettaja ei esimerkiksi tiedä päivän tapahtumia, luokan sisäisiä ristiriitoja tai oppilaan sen hetkistä oloa, kun hän saapuu liikuntatunnille. Vastauksissa ilmeni, että silloin ennakoiti esimerkiksi toiminnan suunnittelussa oli hyvin haastavaa. Koulupäivien aikana tapahtuu monenlaisia tilanteita oppilaiden välillä ja vieras opettaja ei aina ole perillä kaikista tapahtumista oppilaiden välisissä suhteissa.

H7: Monestihan ne riitatilanteet, niin juontuu jostaki aikasemmasta jo, että ne kärjistyvät jossaki liikuntatunnilla, jossa opettaja on ihan huuli pyöreänä, että mikähän se tämä juttu on.

Opettajien kokemusten mukaan vieraan luokan yksittäisen oppilaan kanssa saattaa tulla yhteentörmäyksiä, koska opettaja ei tunne oppilaan taustoja tarpeeksi hyvin. Spilt ja Koomen (2009) ovat todenneet, että oppilaiden vihanpurkaukset liittyvät osittain etäisiin opettaja–oppilas -suhteisiin. Lisäksi oppilaiden keskinäiset ristiriidat ilmenevät useammin toisen opettajan tunnilla. Opettajat muistelivat, että toisen ryhmää opetettaessa joutuu enemmän selvittämään ristiriitoja. Opettajat arvelivat tämän johtuvan oppilaantuntemuksen vajavaisuudesta.

H4: Menee tosi paljo aikaa siihen, että huomaa, että aa, näitä kavereita ei kannatakaan laittaa samaan ryhmään, ku se ei vaan toimi.

Suuret ryhmät

Muutama opettaja kertoi tuntemuksiaan liikuntaryhmien suuresta koosta. Esimerkiksi yksi opettaja mainitsi, että hänellä oli kaksi liikuntaryhmää, joissa molemmissa oli yli kolmekymmentä lasta. Opettajalla oli siis oman luokan tyttöjen lisäksi myös muiden luokkien tyttöjä samaan aikaan tunnilla. Suuri ryhmäkokoo aiheutti haasteita muun muassa siinä, ettei opettaja kyennyt huomioimaan kaikkia yksilöllisesti tunnilla. Myös Huovinen (2019, 73) on havainnut tutkimuksessaan yhteyden ryhmäkoolla ja opettajan

mahdollisuuksilla oppilaan yksilölliseen huomioimiseen. Toinen opettaja mainitsi, että hänellä oli liikuntaryhmässään melkein viisikymmentä lasta. Toki hän opetti tuntia toisen opettajan kanssa yhteistyössä, mutta haastatteluhetkellä hänellä oli sijainen työparina, jolloin hän koki yksilöllisen huomioimisen erityisen haasteelliseksi, koska aikaa meni kaikkeen muuhun yleiseen järjestelyyn.

Laajoissa lapsiryhmissä on monen tasoista liikkujaa ja avun tarvisijaa. Opettajat kokivat ristiriitaisia tuntemuksia siitä, että kenen ehdoilla täytyy mennä, koska joka tunti ei ehdi antaa kaikille kaikkea. Kuitenkin opettajien vastauksista oli luettavissa, että suurista ryhmistä huolimatta he huomioivat oppilaat yksilöllisesti ja eriyttivät opetusta pienillä keinoilla, kuten oppilas sai valita tehtäväpisteen tai välineen itse. Huovinen ja Rintala (2017, 412) korostavatkin, että yleensä käytetyimmät eriyttämisen keinot ja yksilöllinen huomioiminen ovat luonteeltaan huomaamattomia. Erään opettajan vastauksesta ilmeni huoli erityisluokkien purkamisesta, mikä näkyy myös liikuntatunneilla.

H1: - - että siellähän tarvii taas sosiaalsiin taitoihin useasti hyvinki erilaista tukea.

Niin ikään turvallisuustekijät saivat tärkeän aseman opettajien kokemuksissa. Suurissa ryhmissä löytyi aina niitä oppilaita, jotka vetäytyivät toiminnasta pois, mikä johtui useimmiten siitä, että oppilas tunsu itsensä epävarmaksi tai joukkue oli häviöllä. Oppilaan vetäytyminen pois toiminnasta on myös keskeinen ongelma erityisesti heterogeenisissä ryhmissä (Huovinen 2019, 73). Opettajat kuitenkin olivat sitä mieltä, että koko ajan ei voi lähteä vetäytyvät oppilaan mukaan, vaan tunnin täytyy edelleen jatkaa. Myös tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat painottavat liikuntatunneilla paljon fyysisen opiskeluympäristön turvallisuutta (Ruokonen ym. 2014). Suuri ryhmäkoko koettiin haasteeksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmasta, koska tunneilla tapahtui niin paljon, joten asioita jäi paljon huomaamatta. Opettajat kokivat ristiriitaisia tunteita siitä, että oppilas vetäytyi pois toiminnasta, mutta opettajalla ei ollut mahdollisuutta mennä hänen luokseen.

H8: Että ei opettaja kerkee jatkuvasti sinne tsemppaamaan ja tietenki sinne lähtee heti ku ehtii.

Fyysinen ympäristö

Liikuntatunteja vietetään niin sisällä salissa kuin myös ulkona metsässä, urheilukentillä ja koulun pihalla. Joskus liikuntatunnit ovat uimahallissa. Vapaatila nähtiin haasteelliseksi muun muassa lasten konfliktitilanteisiin puuttumisen näkökulmasta. Erityisesti ulkotilat koettiin haastavaksi, koska valitettavan usein juuri ulkona opettajan tietämättä tapahtui jotain, mistä oppilaat eivät kertoneet ja johon olisi pitänyt puuttua välittömästi. Lisäksi vapaan tilan myötä oppilaat olivat paljon kontakteissa keskenään, jolloin kiusaamista saattoi ilmetä helpommin esimerkiksi supattelun myötä, jolloin opettajan oli vaikeampaa havaita sitä.

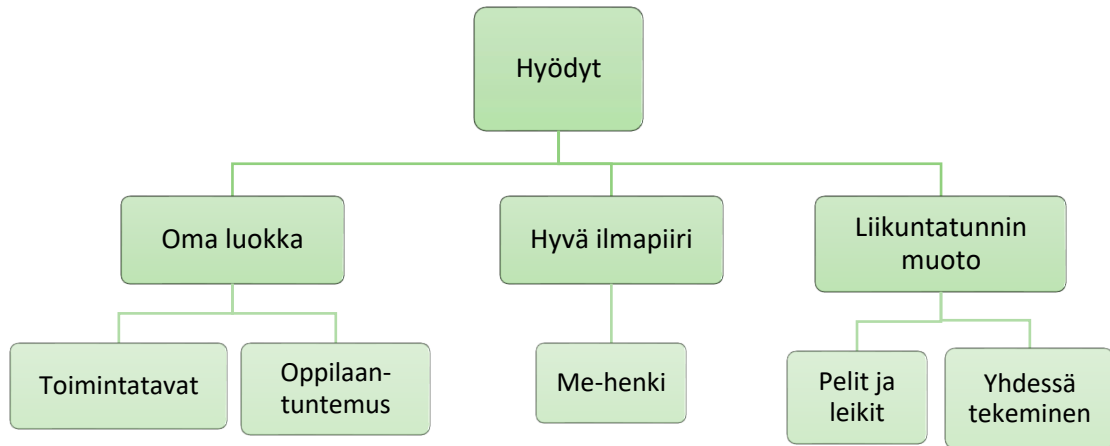
Sisällä liikuntasalissa lasten huomioiminen tuntui kuitenkin olevan helpompaa ulkotilaan verrattuna. Salissa lasten koettiin olevan paremmin kontrollissa, jolloin havainnoiminen oli mahdollista. Sisätila ei myöskään ollut täysin ongelmaton, niin kuin erään opettajan vastauksesta käy ilmi.

H7: Että liikuntatunnilla helposti lapset, ne vähän niinku häipyy sinne nurkkaan ja voi vähän niinku livahtaa pukuhuoneeseen salaa - -.

Vapaat tilat koettiin oppilaiden tunteiden huomioimisen kannalta haasteellisiksi, koska usein toimintaa ja tapahtumia oli paljon samanaikaisesti. Vastauksissa ilmeni vertauksia tunteiden huomioimiseen luokkatilassa, jossa lapset olivat suhteellisen paikallaan. Luokassa koettiin helpommaksi tarkkailla oppilaiden ilmeitä ja eleitä sekä yleensä oli mahdollista heti kysyä oppilaalta, mikä hänen mieltään painaa tai haluaako hän kertoa jotain.

5.2 Opettajien kokemat hyödyt

Kaikki opettajien kokemukset sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta eivät olleet haasteellisia. Analyysini mukaan muodostin opettajien kokemia helpottavia tekijöitä, kuten *oma luokka, hyvä ilmapiiri* sekä *liikuntatunnin muoto*, jotka olivat hyödyksi sosiaalisen toimintakyvyn opettamisessa. Tässä alaluvussa avaan opettajien kokemia auttavia tekijöitä sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla.



Kuvio 5. Opettajien kokemat hyödyt

Oma luokka

Suurin osa opettajista eli viisi opettajaa opetti liikuntaa pelkästään omalle luokalleen. Useimmalla heistä oli myös kokemuksia liikunnan opettamisesta toisen opettajan oppilaille. Loput neljä opettajaa opettivat liikuntaa sekä omalle luokalleen että toisen ryhmän oppilaille. Oman luokan oppilaille opettaminen nähtiin eduksi monesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin oppilaiden luonteet sekä vahvuudet ja heikkoudet olivat tulleet tutuiksi. Näin ollen opettajat tiesivät, missä sosiaalisten taitojen osa-alueissa kullakin lapsella oli vielä kehitettävää ja missä kukin tarvitsi eniten apua. Oman luokan toiminnan suunnittelua pystyi katsomaan laajemmin kokonaisuudessaan.

Luokanopettaja toimii oman luokan kanssa suurimman osan oppitunneista ja hän näkee omia oppilaitaan päivittäin usean tunnin ajan. Mitä useamman vuoden opettaja opettaa samaa luokkaa, sitä tutummaksi oppilaat tulevat. Oppilaantuntemuksen opettajat kokivat valtavaksi eduksi ja lähtökohdaksi sosiaalisten taitojen opettamisessa, mikä on myös Huovisen ja Rintalan (2017, 414) mukaan liikuntatunnin suunnittelun perusedellytys. Esimerkiksi opettajat kertoivat, että oman luokan oppilaiden keskinäiset suhteet olivat yleensä hyvin tiedossa. Tämä edesauttoi esimerkiksi liikuntatunnin onnistumiseen.

H7: Vaikka kahta kaverusta ei vaan voi laittaa kahestaan tekemään. Ei se toimi ilman valvontaa, vaikka haluais.

Oman luokan opettamisessa hyödyksi nähtiin myös se, että opettajalla oli mahdollisuus aistia oppilaan tunnetilaa päivän aikana. Oppilaantuntemuksessa suuri etu oli se, että usein opettajat huomasivat jo kasvon ilmeistä ja yleisestä olemuksesta, mikä kunkin oppilaan olotila oli. Tämä nähtiin usein myös ratkaisevana tekijänä liikuntatuntien onnistumiseen ja siihen, mihin pareihin tai ryhmiin opettajat oppilaitaan jakoivat. Myös Huovinen (2019, 74) painottaa tutkimuksensa perusteella tilannesidonnaisten tekijöiden vaikutusta liikuntatuntiin. Oppilaantuntemusta opettajat käyttivät siihen, että liikuntatunnit sujuisivat mahdollisimman mutkattomasti ja oppilailla olisi mahdollisuus tehdä yhdessä rakentavassa hengessä. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että oppilaiden tuntemus auttaa opettajaa toimimaan tavalla, joka sitouttaa ryhmää yhteen tai välttää tilanteet, jolloin oppilas joutuisi kokemaan yksinäisyyttä tai häpeää (Launonen & Pulkkinen 2004, 54; Virkkunen 2011, 38).

H3: En tahallaan saattas oppilasta semmoseen tilanteeseen, että se jotenki hankaloittais sitä liikuntatuntien osallistumista.

Oppilaantuntemuksella opettajat pyrkivät vaikuttamaan oppilaan fiilikseen. Eräs opettaja mainitsi, että hän pystyi liikuntatunneilla enemmän antamaan kannustavaa palautetta tai vaatimaan parempaa suoritusta riippuen oppilaan sen päiväisestä vireys- ja olotilasta. Esimerkkinä yksi opettaja kertoi, että jos oppilaalla oli päivä mennyt muuten alakuloisesti, liikuntatuntien pienellä ja oikeanlaisella tsempillä mielentilan saattoi usein vaihtua. Opettajat korostivat, että vieras opettaja ei näe päivän kokonaiskuvaa, joten luokanopettajan oppilaantuntemus ja näkemys on omiaan liikuntatunneilla.

Oman luokan opettamisessa hyödyksi nähtiin se, että samat käytänteet ja pelisäännöt toimivat myös luokkahuoneessa kuin myös liikuntatunneilla. Tärkeänä asiana nähtiin se, että ei tarvitse koko ajan muistutella toimintatavoista, koska joka tunnilla on samat, niin se edesauttaa keskittymään muihin asioihin. Vapaat tilat aiheuttavat oppilaissa erilaisia reaktioita. Opettajat kokivat, että oppilaantuntemuksen kautta opettajana pystyi valmistautumaan esimerkiksi uimahallireissuille eri tavalla tutun oppilaan kanssa. Myös Lauritsalo (2014, 70) toteaa, että ylipäänsä opettajan tulee tiedostaa, kuinka herkästi lapset saattavat kokea liikuntatilanteet. Oppilaantuntemus auttaa tässä. Liikuntatuntien

ympäristöt ovat usein vapaita tiloja, jolloin järjestyksen säilymisen kannalta tutut ja turvalliset toimintatavat ovat myös oppilaiden helpompi siirtää vapaaseen tilaan.

H6: - - että ei tulis sellasia ristiriitoja, että tuolla tehään noin ja tuolla tehään näin ja täällä mä saan olla tällanen.

Oppilaantuntemukseen liittyy vahvasti myös lapsen tai nuoren taustan tunteminen, mikä auttaa opettajaa reagoimaan asiaan lapselle ymmärrettävällä tavalla. Seuraava esimerkki kertoo tällaisesta opettajan kohtaamasta tilanteesta.

H2: - - joilla on liian rajua se kilpailu, niin se tulee monesti kilpaurheilusta. Hehän ovat ihan yhtä oikeassa ko minäkin, että miten hyvä suoritus tehään tai mitä voittaminen vaatii.

Muutama opettaja kertoi oppilaantuntemuksen ulottuvan siihen, että tunneilla pelattiin pelejä tasoryhmittäin. He perustelivat valintaa sillä, että luokassa he käyttivät paljon vaihtelevia ryhmiä, koska tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu oli koko ajan läsnä jollain tapaa. Joskus liikuntatunneilla oli oikeutettua antaa niiden ottaa matsia kunnolla, jotka halusivat ja niiden pelata rauhallisemmin, jotka kokivat sen tavan omakseen. Vastauksista ilmeni, että tällaisissa tilanteissa oppilas pääsi kehittämään niin sosiaalisia taitoja kuin myös liikuntataitoja paremmin omalla tasollaan. Opettaja tekee ratkaisut opetusryhmän mukaan, kun tietää, mitä kukin yksilö tai koko ryhmä tarvitsee (Huovinen & Rintala 2017, 411). Toisen opettajan ryhmälle opettajat usein käyttivät muita satunnaisia tapoja jakaa oppilaat ryhmiin, jotta tulisi mahdollisimman paljon erilaisia kontakteja toisten kanssa.

Hyvä ilmapiiri

Luokan hyvä yhteishenki nähtiin ensiarvoisen tärkeänä kaiken toiminnan lähtökohdaksi. Opettajat kokivat, että ensin luokkayhteisössä täytyy olla sellainen ilmapiiri, että kaikilla on siellä hyvä ja turvallinen olla. Vastauksissa oli havaittavissa, että opettajat pohtivat paljon sitä, miten hyvä ilmapiiri saavutetaan. Myös Rantalainen ja Kaski (2017, 334) ottavat kantaa siihen, että se on opettajan osalta haaste sekä myös velvollisuus luoda myönteinen ilmapiiri. Vasta tämän jälkeen oli opettajien mukaan mahdollisuus lähteä

opettelemaan turvallisessa ympäristössä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajat painottivat paljon sitä, että liikuntatunnit olisivat mukavia eikä kenenkään tarvitsisi jännittää siellä oloaan sekä jokainen voisi toimia omalla taitotasollaan tuntiensa itsensä hyväksytyksi sellaisena kuin on. Liikuntatunneista haluttiin tehdä mieluisia, mukavia yhteisiä hetkiä luokan kanssa.

H9: Ei se liikuntatunti saa olla semmonen, että siellä on jollaki kivi riippana perässä vedettävänä.

Myös oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä liikuntatunneista koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että liikuntatuntien hauskuus ja yhdessä tekeminen ovat nousseet liikuntatuntien merkityksellisimmiksi osa-alueiksi (Dismore & Baily 2010, LIITU 2018, Smith & Parr 2007). Opettajien vastauksista ilmeni siis psykologisen turvallisuuden takaaminen. Koulukontekstissa sillä tarkoitetaan muun muassa ilmapiiriä, jossa oppilas kokee olonsa turvallisiksi paikaksi, jossa ei ole psyykkisen vahingoittumisen vaaraa (Reeves ym. 2010, 10). Opettajien vastauksista oli myös pääteltävissä, että sosiaalinen ja psyykinen toimintakyky kietoutuivat läheisesti yhteen ja välillä niistä puhuttiin samana asiana. Myös Kokkonen (2017, 186) mainitsee sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn kytkeytyvän toisiinsa. Voutilaisen ja Vaaraman (2005, 7) mukaan psyykinen toimintakyky sisältää muun muassa mielen terveyden, mielen hyvinvoinnin sekä elämänhallinnan.

Liikuntatuntien pelit ja toiminnot ovat usein tunteita herättäviä. Opettajien mielestä tunteet, kuten harmistus ja ilo saivat näkyä ja se kuuluu oleellisena tunnereaktiona liikuntatunteihin. Ilmapiirin koettiin kuitenkin vaikuttavan siihen, kuinka lapset hyväksyivät omia ja toisten heikkouksiaan sekä tunnustivat toisten onnistumisia. Liikuntaa opettavalla opettajalla tulisikin olla riittävästi ihmissuhdetaitoja puuttua esimerkiksi fyysisiin ominaisuuksiin, liikunnallisiin taitoihin tai seksuaaliseen suuntautumiseen perustuvaan kiusaamiseen (ks. Kokkonen 2017, 200). Opettajat olivat sitä mieltä, että aina tulee riitoja pelitilanteissa tai yhteisessä toiminnassa. Oppimisen kannalta tärkeänä nähtiin se, kuinka hankalista tilanteista päästiin yhdessä eteenpäin ja kanssakäyminen säilyi. Hyvän ilmapiirin luomiseksi eräs opettaja käytti joskus joidenkin toisten mielestä rohkeita tekoja.

H2: Riippumatta siitä mitä muut ajattelee, nii mää oon istuttanu ja on kateltu palloja, jos sitten sillä saan ne pelaamaan entistä innokkaammin ja reippaammin seuraavalla tunnilla.

Hyvään ilmapiiriin vaikutti paljon opettajien mukaan se, kuinka oppilaiden tunteet ja toiveet huomioitiin liikuntatunnilla. Samaa mieltä ovat muun muassa Rantalainen ja Kaski (2017, 337). Liikuntatunneilla pyritään mahdollistamaan vaihtuvia kontakteja luokkatovereiden kanssa. Haastatteluissa havaitsin kuitenkin tilanteita, joissa hyvän ilmapiirin säilymiseksi, turvallisen tunteen luomiseksi ja oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi tehtiin toisenlaisia ratkaisuja.

H8: Mutta sitten näitä Move-testejä tehtiin, niin kyllä ne sai niissä muodostaa, että on se oma kaveri, jonka kanssa tehdään.

H7: Joka tunti saa sitten valita sen oman juttunsa, - - hän ite tekee sen valinnan, eikä opettaja valitse sitä, miltä hänestä milloinki tuntuu.

Opettajien vastauksissa korostui se, että yleisen hyvän fiiliksen sekä kaikkien sosiaalisen toimintakyvyn osataitojen seurauksena tulee yhteenkuuluvuuden tunne ja se, että kaikilla on hauskaa. Opettajat painottivatkin, että aina kun jaksaa epäsovun keskellä keskustella oppilaiden kanssa ilmapiiristä, niin yleensä lapsetkin itse huomaavat, että se ei ole se ilmapiiri, missä he haluavat toimia. Hyvän luokkahengen ansiosta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa päästiin pintaa syvemmälle. Erityisesti erään opettajan kokemus, jossa oppilaat ja opettaja olivat olleet yhdessä useamman vuoden ajan ja ryhmähenki oli muotoutunut tiiviiksi.

H9: Viime vuonna mun oppilaat, miten hienosti siellä pystyttiin käsittelemään sitä, miltä minusta tuntuu ja näin.

Liikuntatunnin muoto

Opettajien vastauksissa ilmeni, että he eivät välttämättä olleet hirveästi miettineet, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat liikuntatunneilla. Kuitenkin heidän puheenvuoroistaan oli luettavissa, että siitä huolimatta he ajattelivat niiden olevan siellä läsnä koko ajan sekä kulkevan mukana erilaisissa toiminnoissa. Opettajat kokivat, että

sosiaalisten taitojen opettaminen on niin sanotusti sisään leivottuna liikuntatuntien tapahtumiin.

H4: - - yks osa sitä tapahtumaa, että niitä ei pysty poistamaan sieltä, vaikka haluais.

Opettajat kokivat, että liikuntatuntien sisällöstä lähtee tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen. He ajattelivat, että pelitilanteissa tai toiminnan lomassa muistutetaan, opetetaan ja puututaan. Opettajat eivät painottaneet liikuntatuntien suunnittelussa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista erikseen. Se koettiin hankalaksi miettiä, miten niitä taitoja tieteen tahtoen opettaisi, vaikka niitä opettaa jatkuvasti. Enemmänkin opettajat ajattelivat, että näitä taitoja tulee opeteltua liikuntatunnin lomassa, kun syntyy ristiriitoja ja konflikteja, jolloin täytyy keskustella tapahtumasta. Toisaalta alkuopetusoppilaiden kohdalla tunne- ja vuorovaikutustaitojen suunnittelu näkyi enemmän. Liikuntatunneilla nähtiin olevan myös laajempi kasvatuksellinen näkökulma.

Opettajat kokivat, että liikuntatuntien muoto itsessään tarjosi oivan tilaisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajien vastauksissa painottui myös se, että liikuntatunnit olivat mitä parhaimpia paikkoja harjoitella näitä taitoja, koska siellä nämä taidot tulivat esille perinteistä kynäpaperi -työskentelyä enemmän. Vaikka luokassakin harjoitellaan sosiaalisia taitoja ja kohdataan erilaisia tunteita, opettajat kokivat, että toiminnan ja kisailujen kautta näitä tunteita tavoittaa helpommin. Esimerkiksi oppilaiden kyvyt ovat usein kaikkien nähtävillä ilmaisuaineessa, mikä Rantalaisen ja Kaskin (2017, 336) mukaan tuo oppilaalle oman psyykkisen haasteen.

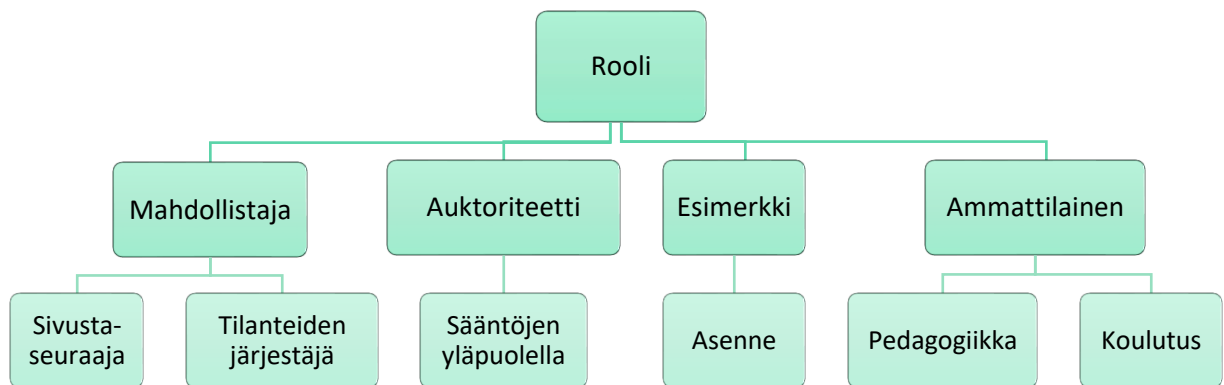
H8: Aina on olemassa parempia ku sinä, mutta heikompiaki ku sinä. Että oppii sietämään ja ymmärtää omat taidot, ja sen, että voi aina kehittyä.

Liikuntatunneilla on paljon toiminnallista tekemistä, joten siellä joutuu kanssakäymisiin toisten kanssa sekä tunneilla korostuu sosiaaliset taidot ja niiden harjoittaminen. Opettajat puhuivat paljon liikuntatunneilla tapahtuvasta yhteisestä tekemisestä. Erään opettajan vastauksessa tuli ilmi myös se, että vaikka lapsi toimisi ikään kuin yksin, sosiaalista näkökulmaa tulee esimerkiksi vertaispalautteen kautta.

Eräs tuntiopettajana toimiva luokanopettaja mainitsi sen, että liikuntatunnilla hän pääsee paremmin tutustumaan oppilaaseen henkilökohtaisesti verrattuna toisen aineen oppitunnilla. Esimerkiksi hän koki liikuntatuntien siirtymisvaiheet kentälle tai luistimien solmimisen antoisana pienenä hetkenä oppilaan kanssa ja yksilöllisenä kohtaamisena, jolloin oppilaan persoona tuli paremmin esille.

5.3 Opettajien kokemat roolit

Sosiaalisen toimintakyvyn opettamisessa liikuntatunnilla opettajan omalla toiminnalla on valtavan suuri merkitys. Tämän myös tutkimushenkilöt olivat tiedostaneet, koska heidän vastauksistaan kuvastui paljon se, kuinka he puhuivat omasta roolistaan liikuntatunnilla. Aineiston analyysin kautta luokittelin opettajan toiminna neljään eri rooliin, jotka ovat *mahdollistaja*, *auktoriteetti*, *esimerkki* sekä opettajan *ammattilaisuus* (kuvio 6). Tässä alaluvussa avaan opettajien kokemuksia heidän omasta roolistaan sosiaalisen toimintakyvyn opettamisessa liikuntatunneilla.



Kuvio 6. Opettajien kokemat roolit

Mahdollistaja

Opettajat kokivat yhden roolin olevan mahdollistaja. Analyysini perusteella opettajat ajattelivat olevansa avainasemassa siinä, millaisia toimintoja liikuntatunneilla tehdään. Opettajan tehtävänä oli järjestää tilanteita, joissa lapsi joutuu kohtamaan luokkakavereitaan, omien tunteiden säätelyä, toimimista reilulla tavalla sekä ryhmässä

työskentelyä. Lisäksi opettajat pohtivat paljon sitä, että kaikki voisivat osallistua liikuntatunneille omista lähtökohdistaan käsin hyvillä mielin. Telaman ja Kahilan (1994, 156) mukaan opettajan valitseman tehtäväsuuntautunut opetustyyli on lähtökohtana sosiaalisten taitojen harjoittelulle. Yksi opettaja käytti palloilutunneilla kolmen tasoista pelejä, joista oppilas sai valita itselleen mieluisimman. Opetusmenetelmään hänellä oli myös perusteltu ratkaisu.

H7: Hän (oppilas) on sitten myös itse vastuussa valinnastaan.

Tilanteiden järjestämisessä opettajat kokivat, että lapsille täytyy antaa mahdollisuuksia toimia itsenäisesti. Esimerkiksi opettajat käyttivät pistetyöskentelyjä, jolloin yleensä opettaja oli eniten opetusta vaativalla pisteellä. Tällöin opettajan täytyi antaa vastuuta enemmän oppilailleen ja oppilaiden harjoitella sitä, että koko joukkue tai ryhmä tekee yhdessä. Yksi opettaja kuvasi omaa toimintaansa liikuntatunnilla seuraavasti:

H9: En mä o mikään palvelija siellä - - pitää oppia yhteistyötä ja vastuuta tekemisestä.

Opettajat kokivat välillä tarpeen olla sivustaseuraajia, mutta kuitenkin valmiina tarttumaan tilanteeseen, jos oppilas niin halusi tai tilanne kärjistyi pahaksi. Esimerkiksi opettajat kokivat erityisesti isompien lasten kohdalla antaa oppilaiden itse ratkaista ikävä tilanne keskenään. Pienten ja isompien lasten kohdalla tässä nähtiin eroja, sillä isompien koettiin jo kykenevän tilanteen ratkaisemiseen pienempiä paremmin.

H4: Minä toimin hieman toisella tavalla kakkosluokkalaisten ku viiesluokkalaisten kanssa.

Opettajat painottivat sitä, että opettajan täytyy mahdollistaa aika keskustelua vaativien tilanteiden läpikäymiseksi. Monet opettajat puhuivat oppilaiden kaksin keskisistä keskusteluista, mutta yleistä oli myös koko luokan yhteinen keskustelu. Jos koko luokka on ollut tilanteessa mukana, vaikka itse konflikti ei suoranaisesti olisi kohdistunut heihin, myös silloin voi koko luokka osallistua keskusteluun, sillä kahden oppilaan käyttäytyminen voi vaikuttaa koko luokan yhteiseen ilmapiiriin.

H2: - - ne osalliset, että istuppa hetkeksi ja kuuntele. Sitte muutki kertoo, että miltä se ehkä heistä näytti tai tuntu.

Auktoriteetti

Opettaja on luokan aikuinen ja auktoriteetti (Rantalainen & Kaski 2017, 334). Tämä näkyi myös opettajien kokemana roolina. Erityisesti he kokivat olevansa auktoriteettina tilanteissa, joissa kaikilla ei ole hyvä olla. Tällöin opettaja koki olevansa velvollinen ja vastuussa pysäyttämään toiminnan. Jaakkola ja kumppanit (2017, 16) toteavat, että omalla toiminnallaan, jolloin opettaja joko puuttuu tai on puuttumatta tilanteisiin tai toiminnan kulkuun, hän heijastaa omaa sitoutumistaan ja arvomaailmaansa oppilailleen. Tämä näkyi myös opettajien vastauksissa, sillä opettajat kokivat, että heillä oli valta keskeyttää, mutta jokainen tilanne oli kuitenkin tilannesidonnainen ja täytyi lukea sen hetken näkökulmasta käsin.

H1: Jossain vaiheessa voi olla, että jättää huomioimatta, mutta jos näkee, että toinen oppilas on kärsijän paikalla, niin silloin ei.

Keltikangas-Järvinen (2010, 240) nimeää ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättämisen sammuttamiseksi. Toimintamallilla pyritään siihen, että lapsi ei saa käyttäytymisellään sitä huomiota, mitä hän hakee. Mallin käyttäminen vaatii kuitenkin opettajalta kärsivällisyyttä, koska aluksi ei-toivottu käyttäytyminen voi jopa lisääntyä. Lisäksi opettaja tarvitsee harkintakykyä, millaisen käyttäytymisen poissulkemiseen sammuttaminen soveltuu. (Keltikangas-Järvinen 2010, 241.)

Opettajat käyttivät liikuntatunneilla paljon pelejä, joissa ei pelattu lajijohdannaisilla säännöillä. Opettajat kokivat, että heillä on valta määrittää säännöt juuri kyseisille oppilaille parhaaksi katsomallaan tavalla. Kilpailun säätelyssä opettaja on avainasemassa, sillä hän säännöstelee pelien kulkua niin sanottujen viitepelien avulla, jolloin oppilaiden taitotasot saadaan pienemmäksi (Telama 1999, 333). Opettajat toimivat myös itse tuomareina peleissä, koska sillä he kokivat vaikuttavansa pelin kulkuun. Virkkunen (2011, 41) kiteyttää, että opettajan tulee olla jopa muodollisten sääntöjen yläpuolella, mikä osoittaa opettajan asiantuntemusta sekä kasvattajana olemista. Vastauksista ilmeni, että hyvää peliä ei ollut järkevää pysäyttää, jos pallo kävi

sivurajan yli. Auktoriteetin asemaan liittyi myös se, että opettajat muuttelivat sääntöjä kesken pelin, kuten ”pallon täytyy käydä kaikilla ennen maalia”.

H3: Kun tilanteet tulee opettajan näppäimien kautta, niin se voi parhaimmillaan antaa paljon oppilaalle.

Esimerkki

Opettajat kokivat antavansa oman toimintansa kautta esimerkkiä niin käyttäytymiseen kuin myös toisten kohtelemiseen ja asioihin suhtautumiseen. Opettajat tiedostivat sen, että kaikilla heidän tekemillään valinnoilla oli vaikutusta oppilaisiin. Virkkunen (2011; 26, 28) painottaa, että opettaja itse on konkreettinen esimerkki oppilailleen. Esimerkiksi opettaja näyttää omalla toiminnallaan mallin muun muassa asianmukaisesta pukeutumisesta sekä saapumisesta tunnille ajoissa. Lisäksi opettajan omalla suhtautumisella liikuntaan on valtava merkitys oppilaiden innostuksen heräämisessä.

Opettajat kokivat olevansa avainasemassa siinä, mitä lapset pitävät tärkeänä. Esimerkiksi jos opettaja antaa jatkuvasti huomiota kilpailuun liittyvästä toiminnasta, myös lapset oppivat siihen. Opettajat halusivat omassa puheessaan ja palautteen antamisessa kiinnittää huomion muun muassa mahtaviin syöttöihin tai siihen, kuinka hienosti autoit kaveria. Kokemuksen mukaan oppilaat myös sisäistivät tällä tavalla toivottua käyttäytymistä pelitilanteissa. Myös Telama (2000, 63) on havainnut tutkimuksissaan, että opettajan valinnoilla, kuten ryhmätulosten korostamisella, on lähes poikkeuksetta suora vaikutus sosiaalisten tavoitteiden toteutumisessa.

Kisailutilanteissa opettajien puheiden mukaan oppilaat halusivat tietää, mikä on tilanne ja kumpi joukkue johtaa. Yksi opettajista kertoi, että hän vastaa siihen oppilaille, ettei tiedä. Kisailut koettiin motivoivaksi tekijäksi, mutta sen lopputulosta ei korostettu. Esimerkiksi kisailua otettiin useaan kertaan uudestaan ja joukkueita vaihdettiin useaan otteeseen, jolloin tulos ei enää ollut merkityksellinen. Seuraavasta esimerkistä on luettavissa toinen tapa viedä huomio pois kilpailun tuloskeskeisyydestä.

H6: Voittaminen saattaa perustua vähän sattumaan, just vaikka et pisteitä saa sen verran mitä noppaa näyttää -- et oppilaatki ymmärtää sen, et se on vähän hyvää tai huonoa tuuria, et kuka sen voittaa.

Opettajat näyttävät omilla vuorovaikutustaidoillaan myös esimerkkiä oppilailleen siitä, kuinka tilanteita hoidetaan. Vuorovaikutustaidot ovat yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista kouluarjessa. Hyvien vuorovaikutustaitojen avulla opettaja luo luottamuksen lapsiin ja nuoriin sekä osoittaa aitoa kiinnostusta ja kunnioitusta oppilaitaan kohtaan. Opettajan omilla vuorovaikutustaidoilla ja niiden kehittämisellä on vaikutuksia myös oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen. (Lintunen & Kuusela 2009, 183.) Esimerkiksi yksi opettaja toi esille sen, että selvittelytilanteissa ei syyllistetä ketään. Omilla vuorovaikutustaidoillaan opettaja ilmentää sitä, että lapset eivät lähtökohtaisesti ole pahoja tai ilkeitä, vaan tilanne on voitu ymmärtää eri tavoilla ja jokaisen ääntä täytyy kuunnella. Lapset ovat myös hyvin herkkiä havaitsemaan, jos tilanteisiin tai henkilöihin suhtaudutaan ja puututaan eri tavoin (Sääkslahti 2012, 16). Opettajat halusivat tuoda kunnioituksen esille lapsia kohtaan, mikä Skinnarin (2004, 57) mukaan osoittaa pedagogista rakkautta, jonka tarkoituksena on ihmisminuuden korvaamattomuuden tunnistaminen sekä kasvamaan saattaminen. Lapset myös aistivat herkästi sen, kuinka heitä kohdellaan, joten siihen on tärkeää kiinnittää huomiota.

H8: Muistettais ottaa lapset aidosti ja aina rakentavassa hengessä.

Opettajien vastauksista ilmeni, että he pitivät tärkeänä kohdata lapset myönteisessä ilmapiirissä sekä olla oppilailleen myös rinnalla kulkijoita. Myös tutkimuksissa on havaittu, että omalla vuorovaikutuksellisella toiminnalla, kuten huomioimalla ja hyväksymällä oppilaan, opettaja voi edistää oppilaiden oppimista (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 32–33). Virkkunen (2011, 54) nostaa pedagogisen rakkauden rinnalle pedagogisen kumppanuuden, joka kuvaa enemmän liikunnanopettajan vuorovaikutteista lähestymistä oppilaisiin. Pedagoginen kumppanuus sisältää tasa-arvoa, mutta opettajalla on erityisasema, koska hän on aikuinen, asiantuntija sekä kantaa vastuun kokonaisuudesta. Liikuntatuntien vuorovaikutteisuuden kannalta opettajan myönteinen pedagoginen kumppanuus heijastuu oppilaisiin, koska opettaja

on aidosti läsnä, kommunikoi joko välittömästi tai on taustalla oppilaiden aistittavissa. (Virkkunen 2011, 54.)

Opettajat kertoivat siitä, että joskus on päiviä, jolloin on väsymystä eikä ole niin sanotusti parhaassa vedossa. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että joskus oma väsymys ja kulmat kurtussa oleminen heijastuu oppilaisiin, eikä silloin jaksa luoda positiivista ja myönteistä tunnelmaa. Kuitenkin opettajat kokivat oman ammattiroolin ja tiedostivat olevan tärkeänä esikuvana oppilailleen omista tunteistaan huolimatta. Kokkonen (2017, 200) painottaakin, että opettajat tuntevat inhimillisiä tunteita, mutta kielteisiä tunneilmaisuja, kuten suuttumusta ja turhautumista pitää välttää sekä kertoa myönteisiä ilmaisuja riippumatta siitä, miltä opettajasta aidosti tuntuu.

Opettajien vastauksista ilmeni, että opetuksessa näkyi heidän oma kiinnostuksensa asiaan. Joillekin opettajille tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen liikuntatunnilla oli sydämen ja sielun asia, jolloin sosiaalisen pätevyyden opettaminen nähtiin enemmän lapsen kokonaisvaltaisena hyvinvointina. Launonen ja Pulkkinen (2004, 39) toteavat, että opettajan halu korostuu sosiaalisten taitojen opettamisessa. Opettajien kokemus oli myös se, että omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet näkyvät heidän työssään.

H1: Persoonahan meillä on tässä työssä koko ajan liossa.

Ammattilainen

Vaikka opettajien vastauksissa korostui, että sosiaalisen toimintakyvyn opettamista ei suunnitella erityisesti, kuitenkin jokaisesta keskustelusta oli havaittavissa taustalla olevaa pedagogiikkaa tai ajattelutapaa. Opettajat mainitsivat, että käyttävät paljon liikuntatunneilla positiivista tai yhteistoiminnallistapedagogiikkaa. Opettajilla oli siis taustalla tietoa siitä, mitä esimerkiksi ryhmässä toimimisen tai vertaispalautteen antamisen opettaminen oppilaille vaatii. Jungin ja Choin (2016, 123) mukaan opettajilla on siis oltava riittävästi tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta, koska he tahtomattaankin antavat siitä mallin oppilailleen.

Muutama opettaja mainitsi, että heidän omana opettajakoulutusaikanaan ei vallinnut niin vahvasti tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen yleisestikään, saati sitten

liikuntatunneilla, kuin nykyään. Opettajat kokivat, että omalla tiedolla on merkitystä siihen, että asioita ei tehdä myöskään pelkän hovin vuoksi. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että suomalaisten liikunnanopettajien liikunnanopetuksen arvot painottuvat muun muassa oppilaiden tunne-elämään, iloon ja virkistykseen (Ilmanen, Jaakkola & Matilainen 2010). Lisäksi muun muassa Dolev ja Leshem (2017, 34) ovat tutkimuksellaan osoittaneet, että opettajien omat tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat samalla tavalla harjoiteltavissa, kuten esimerkiksi liikuntataidot.

H5: Liikuntaki on semmonen laji, että aina tuommonen täydennyskoulutus on paikallaan ite kellekki.

Opettajien vastauksista huokui myös ymmärtäväisyys ja se, mitä lapselta vaadittiin ikätasoon nähden. Kokkonen (2017, 189) mainitsee siitä, että opettajan on hyvä tuntea ihmisen emotionaalinen ja sosiaalinen kehitys, koska se helpottaa opetusmenetelmien valintaa sekä antaa myös mielekkyyttä näiden taitojen opettamiseen sekä opettaja pystyy tukemaan lapsia ja nuoria määrätietoisesti taitojen harjoittelemisessa. Opettajat kokivat, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaaminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua ja opettajalta myös kärsivällisyyttä. Lisäksi opettajien näkemys oli, että vaikka lapsi ei osaa vuorovaikutustaitoja, hän ei ole muita huonompi, vaan tarvitsee taitojen harjoitteluun enemmän apua.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoitus oli tutkia, millaisia kokemuksia opettajilla on opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunneilla. Tutkimukseni rajaus sisälsi myös sen, miten sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen toteutuu liikuntatunneilla sekä millainen ympäristö tukee tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista. Fenomenografisen analyysin perusteella muodostin kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvastavat opettajien kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunnilla. Opettajien kokemuksia kuvasti opetuksen haasteellisuuteen vaikuttavat tekijät, mutta toisaalta oli havaittavissa positiivisia tekijöitä, jotka olivat hyödyksi opettamisessa. Lisäksi opettajat kokivat itse olevan tärkeässä asemassa sosiaalisen toimintakyvyn opetuksen näkökulmasta katsottuna. Haluan korostaa, että yhden opettajan kokemukset eivät olleet yksiselitteisesti joko positiivisia tai negatiivisia, vaan ne vaihtelivat tilanteiden mukaan.

Liikuntaa opettavilla opettajilla oli jäsentynyt käsitys siitä, mitä sosiaalinen toimintakyky tarkoittaa ja mitä se mahdollistaa liikuntatunneilla. Opettajat yhdistivät sosiaalisen toimintakyvyn laajempaan lapsen hyvinvointiin. Goleman (1997, 363) täsmentää, että tunneälystä, tunnetaidoista ja vuorovaikutusosaamisesta on hyötyä, kun halutaan tavoitella muun muassa hyvinvointia, hyvää itsetuntemusta, yhteishenkeä sekä empatiakykyä.

Opettajat kokivat, että sosiaalista toimintakykyä ei ole aina helppo opettaa liikuntatunnilla oppilaille. Yksi suurimpia haasteita opettajien mukaan oli liian suuret liikuntaryhmät, mikä ei sinällään yllättänyt. Tuloksista on havaittavissa, että opettajat halusivat pienempiä oppilasryhmiä, jotta jokaiselle oppilaalle jäisi enemmän aikaa eikä liikuntatunnit tuntuisi niin suorittamiselta. On ymmärrettävää, että ajan puutteen vuoksi ei ole mahdollista puhua joka tunti jokaisen oppilaan kanssa yksilöllisesti hänen tunteistaan ja ajatuksistaan. Kun opetettava liikuntataito on keskiössä, liialle tunteiden heijastamiselle ja kuulumisien vaihdoille ei ole aikaa. Suorittamisen näkökulma tuli esiin erityisesti ylempien luokkien opetuksessa sekä niiden opettajien, jotka opettivat liikuntaa toisen ryhmän oppilaille. Tutkimukseni perusteella en näe puoltavia perusteita

sille, miksi liikuntaryhmät järjestetään yli oman luokan kokoonpanon tai ylisuurissa ryhmissä. Myös Huovinen (2019, 77) on huomannut tutkimuksessaan saman seikan.

Vaikka tutkimuksessani ei keskitytty oppilaiden fyysisten taitojen oppimiseen, McKenzie ja kumppanit (2000) ovat tutkimuksessaan todenneet, että liian suurilla ryhmillä on negatiivinen yhteys oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen. Tästä voi tehdä myös johtopäätöksen, että liian suuret ryhmät voivat olla esteenä myös sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen liikuntatunneilla. Tämä kääntää katseet laajempaan yhteiskunnalliseen olosuhteeseen, tiukkaan taloustilanteeseen, mikä on näkynyt kouluissa muun muassa suurina opetusryhminä. Tuloksissa yllättävää näkemykseni mukaan oli se, että oppilaiden heikentynyt taitotaso vaikutti siihen, että lajitaitojen harjoitteluun vei aikaa sosiaalisten taitojen harjoittelemiselta. Toisaalta sosiaalisia taitoja tulee usein harjoiteltua muillakin tunneilla, mutta lajitaitoja usein vain keskitetysti liikuntatunneilla.

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajat halusivat painottaa liikuntatunneilla sitä, että oppilaat pääsisivät liikkumaan mahdollisimman paljon. Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen huomioiminen on noussut viime vuosina yhä enemmän pinnalle kaikessa opetuksessa ja kasvatuksessa, opettajien vastauksista voi päätellä, että liikuntatunneilla tietoinen sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen jää hieman fyysisen toimintakyvyn opettamisen varjoon. Tämä ei ole ihme, sillä lasten vapaaehtoinen liikkuminen on vähentynyt yhä enenevässä määrin ja vain kolmasosa lapsista ja nuorista saavuttaa liikuntasuosituksen (LIITU 2018, 145).

Tutkimustulosteni perusteella näkemykseni on, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun ajatellaan sisältävän liikaa paikallaan oloa, minkä koen harhaluulona sekä tiedon puutteena. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on paljon muutakin, kuin ristiriitatilanteiden seurauksena toiminnan pysäyttäminen ja siitä keskustelu. Pulmatilanteiden ennaltaehkäisy esimerkiksi tarvitsee jo turvallisen ja avoimen ilmapiirin. Koulupäivän aikaisella liikunnan lisäämisellä voitaisiin kehittää sekä lasten ja nuorten fyysistä, mutta myös sosiaalista toimintakykyä. On siis syytä edelleen satsata koulupäivän aikaisen liikunnan kehittämiseen. Olen myös sitä mieltä, että tietoinen sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu ja fyysisesti tehokas liikuntatunti eivät ole toisiaan poissulkevia asioita.

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajilla oli haastavaa miettiä, millä keinoin opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppilailleen. Opettajien kokemus kuitenkin oli, että he opettavat niitä taitoja jatkuvasti. Vastauksista voi tehdä johtopäätöksen, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen koettiin niin automaattiseksi osaksi liikuntatunteja, että opettajat eivät olleet tulleet sitä erityisemmin ajatelleeksi. Todennäköisesti opettajat luottavat siihen, että opettajan oma esimerkki, säännöt ja liikuntatilanteissa tapahtuvat ristiriitojen selvittäminen riittävät saavuttamaan opetussuunnitelman tavoitteet (Klemola & Mäkinen 2014). Eloranta (2007, 218) kuitenkin toteaa, että sosioemotionaalisten taitojen harjoittamisessa on tärkeää havahtua ensin opeteltavan asian ymmärtämiseen, jolloin tietoa ja taitoa on mahdollista tarkentaa tietoisesti.

Tutkimukseeni osallistuvilla opettajilla oli kuitenkin selvää, miten pienillä jutuilla voi edistää oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Liikuntatuntien muoto yleisesti mahdollisti sosiaalisen toimintakyvyn opettamisen liikuntatunneilla jopa huomaamatta. Eittämättä tulevaisuudessa on kuitenkin huomionarvoista kiinnittää sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen huomiota, koska tutkimusten mukaan sen oppiminen ei tapahdu itsestään. Sujuvat ihmissuhdetaidot tarvitsevat harjoitusta ja toistoja, niin kuin mikä tahansa oppiminen. (Klemola & Mäkinen 2014.) Sinnikäs harjoittelu synnyttää aivoissa uusia kytkentöjä, jolloin jonakin päivänä uusi tapa toimia onkin automaattista ja se tulee luonnostaan (Goleman 2014, 69).

Opettajien liikuntaryhmät koostuivat eri tavoin. Osa opettajista opetti liikuntaa koko oman luokan oppilailleen, mutta muutamalla opettajista liikuntatunnilla oli oman luokan tytöt tai pojat sekä rinnakkaisluokan tytöt tai pojat. Tutkimuksessani tuli ilmi, että liikuntatunnilla harjoiteltiin omana ryhmänä toimimista ja yhteen hileen puhaltamista. Tutkimukseni tulokset ohjaavat pohtimaan sitä, miksi luokan tytöt ja pojat ovat eri liikuntaryhmissä. Yläkouluikäisiin kohdistunut tutkimus osoittaa, että sekaryhmä opetus, siis tytöt ja pojat samalla liikuntatunnilla, johtaa reippaaseen ja aktiiviseen liikkumiseen (van Acker ym. 2010), mikä osaltaan varmasti edesauttaa sosiaalisen toimintakyvyn opettamista. Toisaalta ymmärrän myös näkökulmaa murrosikäisen silmin, jolloin saattaa tuntea epävarmuutta omasta kehostaan, mikä voi aiheuttaa vahvassa oman kehon ilmaisuaineessa esteitä täysillä osallistumiseen. Hills ja Corston (2012) vahvistavat tutkimuksensa kautta etenkin sen, että erityisesti joukkuepeleissä

tytöt saattavat kokea ahdistusta siitä, että pojat kiusaavat heitä. Tutkimukseni kuitenkin kohdistui alakoulun kontekstiin, joten tutkimukseni tulosten valossa näen puoltavia perusteita tyttöjen ja poikien yhteiselle liikuntaryhmälle nimenomaan oman luokkayhteisön kesken.

Toiseksi tyttöjen ja poikien erottaminen eri liikuntaryhmiin sekä niiden kokoaminen eri luokan oppilaista ajaa tutun luokan oppilaat erilleen. Erityisesti tämä mietityttää siinä mielessä, kun liikuntatuntien kautta on oiva mahdollisuus edistää niin luokan yhteisöllisyyttä kuin hyvää ilmapiiriä, me-henkeä sekä yhdessä toimimista, mikä vaikuttaa myös muiden oppiaineiden tunneille ja laajemmin lapsen hyvinvointiin ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Myös Edmondson ja Lei (2014) totesivat tutkimuksensa kautta, että sosiaalisella yhteenkuuluvuuden tunteella on keskeinen rooli liikuntatunneilla. Voisi olettaa, että oman luokan kesken yhteenkuuluvuutta on mahdollisuus rakentaa paremmaksi verrattuna siihen, jos liikuntaryhmää näkee vain muutaman kerran viikossa.

Toisaalta opettajien kokemuksista havaitsin tilanteita, jolloin sosiaalista toimintakykyä oli helpompi ottaa liikuntatuntien opetukseen tietoisesti mukaan. Tärkeimmäksi asiaksi opettajat kokivat oman luokan oppilaantuntemuksen, jolloin opettajat tiesivät tarkalleen, mitä jokainen yksilö tarvitsee. Tutkimukseni tulosten mukaan voin päätellä, että luokanopettaja on paras liikunnanopettaja oman luokan oppilailleen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen kannalta. Riittävän hyvä oppilaan taustan ja lähtökohtien tunteminen auttaa opettajaa käyttämään lapsilähtöistä pedagogiikkaa parhaalla mahdollisella tavalla. Tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen oppilaisiin on Virkkusen (2011, 94) mukaan helpompaa, mitä lähempänä opettajan työminä ja arkiminä ovat toisiaan. Myös Siljander (2014, 73) tuo esille sen, että kasvattajan ja kasvatettavan suhde tulisi olla pelkän ammatillisen suhteen sijaan enemmän minä–sinä-suhde.

Hyvä ilmapiiri liikuntatunnilla nähtiin kaiken toiminnan lähtökohtana, myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiselle. Myös Klemola ja Mäkinen (2014) painottavat erityistä huomion kiinnittämistä turvallisen ilmapiirin luomiseen. Tutkimukseni tulosten perusteella voin todeta, että oppilaiden keskinäisillä suhteilla on suuri vaikutus siihen, miten sosioemotionaalisten taitojen harjoittelemista voidaan hyödyntää liikuntatuntien

opetuksessa. Näin ollen myös liikuntaa opettavan opettajan kannattaa huolehtia lasten keskinäisten suhteiden toimimisesta, minkä myös tutkimus (Ruokonen ym. 2014, 53) on osoittanut. Tämä ehkä herättelee jälleen ajattelemaan, että luokan omalla opettajalla on parhain mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin. Klemolan (2009) ja Kuuselan (2005) tutkimustulosten perusteella asiaa voidaan katsoa myös toisinpäin. Kun vuorovaikutustaitoja käytettiin liikuntatunneilla työväliseenä, se paransi liikuntatuntien ilmapiiriä myönteisemmäksi ja vapautuneemmaksi. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen siis parantaa liikuntatuntien psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä.

Opettajat pyrkivät ja halusivat luoda liikuntatunneille mukavaa tekemistä, jossa kenenkään ei tarvitsisi jännittää omaa olemistaan. Tämä näkökulma yhdistyi liikuntatunnin hyvään ilmapiiriin. Toisaalta vastauksen voi liittää myös siihen, että opettajat halusivat saada oppilaat liikkumaan sekä samalla antaa lapsille mahdollisuus iloita ja virkistyä liikunnasta. Toisin sanoen opettajat halusivat luoda sellaista ilmapiiriä tunneille, että lapset eivät joutuisi kokemaan liikunta-ahdistusta, jonka myötä menettäisivät kiinnostuksen liikkumiseen. Päätelmieni mukaan myönteisillä muistoilla koululiikunnasta saavutetaan myös sosiaalista pätevyyttä sekä pääomaa.

Liikuntaa opettavat opettajat toivat esille myös heidän omat roolinsa liikuntatunnilla ja sosiaalisen toimintakyvyn opettamisessa. Tulosten mukaan opettajan rooli vaihtelee tilanteen mukaan, mutta usein kulkevat myös limittäin. Tutkimukseni perusteella voin sanoa, että sosiaalisen toimintakyvyn toteutuminen on paljon opettajasta itsestään johtuvaa, mutta myös korkeamman tahon tekijöistä riippuvaa. Esimerkiksi lukujärjestystekniset asiat sekä liikuntaryhmien koot ovat usein muiden, kuin opettajan itse päätettävissä. Muissa tutkimuksissa on myös todettu, että opettajan toiminnan lisäksi muilla tekijöillä, kuten oppilaan tuen tarpeilla (Jin & Yun 2013) sekä oppilaan koetulla pätevyydellä (Kalaja, Jaakkola & Liukkonen 2010), on vaikutusta oppilaan toimintaan tunnilla, mikä jälleen vaikuttaa opettajan opettamiseen. Sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen on siis monitahoinen kokonaisuus.

Tutkimustulosten mukaan opettajan kokemukseen opettaa sosiaalista toimintakykyä vaikutti se, kuinka sydämen asiaksi kyseinen opettaja tunsi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen liikuntatunnilla. Ajattelen, että tämä on myös osaltaan arvokysymys, osa panostaa sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen

enemmän kuin toinen. Jokaisella opettajalla on omat kiinnostuksen kohteet, mitkä varmasti näkyvät jollain tapaa opetuksessa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa olennainen asia on myös opettajan oma halu kehittää niin omia kuin myös oppilaidensa taitoja (Durlak ym. 2011; Himberg & Jauhiainen 1998, 124). Tähän liittyy myös opettajan persoonaan liittyvä näkökulma. Kaikille ei ole yhtä luontevaa esimerkiksi osoittaa eläytyvää kuuntelua, tunteiden tunnistamista ja niihin puuttumista (Virta & Lintunen 2009). Liikuntaa opettavalla opettajalla on merkityksensä siinä, miten suhtautuu lapsiin ja nuoriin. Lämminhenkinen opettaja, joka osoittaa aidon halun tukea, kuunnella ja ymmärtää, tehostaa varmasti yhteistyötä ja luottamusta oppilaaseen.

Tulosten mukaan opettajat kokivat sosiaalisen toimintakyvyn opetuksen olevan tärkeä ja tarpeellinen osa liikunnan opetusta. Tutkimukseni ei siis tehnyt poikkeusta aikaisempiin tutkimuksiin verrattaessa (Klemola & Mäkinen 2014; Klemola & Talvio 2017; Salovey & Mayer 1990; Spilt & Koomen 2009; Virta & Lintunen 2009). Opettajat kokivat, että he kaipaavat myös sen opettamiseen ja huomioimiseen liikuntatunnilla uusia vinkkejä ja toimintamalleja. Tästä voi päätellä, että opettajat haluavat täydennyskoulutusta. Lisäksi Huovinen (2019) nostaa esille tärkeän huomion siitä, kun yliopistoilla on paineet kontaktiopetuksen määrien vähentämisessä, mutta nykypäivänä painotetaan opetuksessa paljon yksilöllistä huomioimista. Lähiopetuksen vähenemisessä huolena on se, että sillä on vaikutusta tulevien opettajien osaamiseen liikunnan kaltaisessa taide- ja taitoaineessa. (Huovinen 2019, 80.) Opettajien pätevyyteen ottavat kantaa myös Ruokonen ja kumppanit (2014, 54) tutkimuksen tulosten pohjalta ja painottavat sitä, että opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa tulisi huomioida psykologisen turvallisuuden näkökulma sekä keskittyä myös konkreettisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen panostamiseen.

7 POHDINTA

Tässä luvussa palaan vielä hetkeksi tarkastelemaan keskeisempiä tutkimuksen tuloksia lähinnä yhteiskunnallisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna. Avaan jatkotutkimusehdotuksia, joita pohdin tutkimukseni edetessä. Lopuksi käänän katseen tutkielman luotettavuuteen ja arviointiin.

Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tulokset koostuivat liikuntaa opettavien opettajien haastatteluista, jotka käsittelivät kokemuksia sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunneilla. Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen toisinaan haasteelliseksi opettaa, mutta samalla he kokivat sen tärkeäksi asiaksi. Lisäksi opettajien kokemuksista voi tehdä johtopäätöksen, että sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen on osa liikuntatuntia eikä sitä voida sieltä erottaa.

Liikuntatunneilla syntyvät ristiriitatilanteet ovat yhtä lailla kasvatuksen paikkoja, niin kuin on myös välitunneilla tai muiden aineiden oppitunneilla ilmaantuvat tilanteet. Se, miten lapsi osaa ottaa tunnetaidot käyttöön eri tilanteissa, riippuu lähtökohtaisesti paljon lapsen sen hetkisestä olotila ja voimavaroista (Pöyhönen & Livingston 2020, 29) sekä myös laajemmin lapsen sosiaalisesta pätevyydestä eri tilanteissa. Koulun yksi kasvatustehtävistä on kasvattaa lapsia näihin taitoihin. Opettajat tekevät sitä jatkuvasti eri tilanteissa ja hetkissä koulupäivän aikana, mutta erityisesti tavoitteen muotoon se on kirjoitettu muun muassa liikunnan opetukseen sisältyvänä osana.

Tutkimukseni aikana ikävien kouluväkivalta tapausten (ks. Hirvonen 2020, Kirsi 2020) myötä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen näkyi myös laajemmin otsikoissa. Lapsen ja nuoren käyttäytymiselle on yleensä jokin taustalla oleva syy. Lapsi esimerkiksi käyttäytyy väkivaltaisesti, koska ei välttämättä osaa säädellä omia aggressiivisia tunteitaan, hänellä on pulmia kaveritaidoissa tai lapsi kokee psyykkistä pahoinvointia. Tunnetaitojen harjoittelu on avuksi kaikkien edellä mainittujen tilanteiden kanssa. (Pöyhönen & Livingston 2020.) Koen aiheeni entistä tärkeämmäksi ja haluan puhua sen

puolesta, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun käytetään aikaa niin suunnittelun kuin toteutuksen näkökulmasta sekä hyödynnetään siihen oivalliset ja aidot tilanteet.

Palaan tässä vaiheessa johdannossani esiintyvään huoleen lasten vähäisestä liikkumisesta. On ymmärrettävää, että vähäisten liikuntatuntien myötä liikuntaa opettavat opettajat haluavat, että liikuntatunneilla nimenomaan liikutaan. Toisaalta, jos vuoden ainoat jalkapallotunnit etenevät huonossa sosiaalisessa ympäristössä, mitä siitä jää oppilaille muistoihin? Vaakalaudalla niin lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta kuin myös laajemmin yhteiskunnan puolelta painaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne ja mahdollisimman paljon liikettä. Opettaja joutuu liikuntatunneilla tekemään ratkaisun, katsellaanko tilanteeseen tarvitsema aika palloja vai jatketaanko pelaamista epäsovussa.

Jatkotutkimusehdotuksia

Jotta tutkimusaineistoni ja käsiteltävä aihe ei olisi kasvanut liian suureksi, rajasin tutkimukseni koskemaan vain alakoulussa toimivia liikuntaa opettavia luokanopettajia. Kiinnostavaa olisi kuitenkin tutkia ja vertailla aihetta eri ikäisten opettamisesta käsin. Tutkimuksessani en myöskään ottanut huomioon sitä, onko tyttöjen ja poikien tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa eroja.

Tutkielmani aiheita olisi mielenkiintoista tutkia eri näkökulmista käsin. Sosiaalinen toimintakyky pitää sisällään paljon eri käsitteitä, joten tarkempaan tarkasteluun voisi ottaa vain muutaman niistä. Aineistosta ilmeni toiveita täydennyskoulutuksiin sekä huomion kiinnittäminen aiheeseen myös opettajakoulutuksessa. Olisi mielenkiintoista tutkia, onko esimerkiksi liikunnan sivuaineopinnot käyneellä opettajalla erilaisia käsityksiä sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta verrattuna liikunnan perusopinnot käyneeseen. Tässä tutkimuksessani en vertaillut niitä, koska otanta oli suhteellisen pieni sekä yhdessä tutkimuksessa ei voi ottaa kaikkia näkökulmia käsittelyyn samanaikaisesti.

Tutkimuksessani keskityin vain opettajien kokemuksiin, joten olisi myös aiheellista ottaa tutkimukseen mukaan oppilaiden näkökulma aiheesta. Eräässä haastattelussa ilmeni myös innostava keskustelu siitä, mitä liikuntatuntien lisäämisellä voisi saavuttaa.

Tutkitusti on todettu, että liikunnan lisääminen lisää akateemisten taitojen oppimista (Donnelly ym. 2009, Reed ym. 2010, Syväoja 2014), mutta mielenkiintoista olisi tutkia, lisääkö se myös sosiaalisia taitoja tai oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Luotettavuus ja arviointi

Tutkielmassani olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman uutta lähdekirjallisuutta tai tutkimuksia. Tiedostan kuitenkin sen, että paikoin lähdekirjallisuus on hieman vanhaa. Toisaalta viittaamiini vanhoihin lähteisiin koen ne edelleen relevanteiksi, koska kyseinen tieto ei ole siitä muuttunut. Olen käyttänyt niitä siis harkiten. Olen hyödyntänyt paljon myös 2010-luvun alkupuolella tehtyjä tutkimuksia. Tämä johtuu siitä, että opetussuunnitelman uudistusprosessi oli silloin käynnissä ja uusia tutkimuksia muun muassa sosiaalisten taitojen opettamisesta oli vasta julkaistu. Näiden tutkimusten myötä myös tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostuu liikunnan opetuksessa sosiaalisen toimintakyvyn osa-alue. Teoreettisessa viitekehyksessä olen viitannut verrattain paljon myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Perustelen tätä sillä, kun tutkimukseni aihe, sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen, on vahvasti kytköksissä opetussuunnitelmaan. Olen huomioinut ja kunnioittanut aikaisempien tutkijoiden ja tutkimusten saavutuksia osoittamalla viitauksien avulla heille kuuluvan arvostuksensa.

Tutkielmani johdannossa lähestyin aihettani yleisemmällä tasolla kertomalla liikuntatunneista. Koin taustoittamisen tärkeäksi, jotta lukijalla on helpompi päästä liikuntatuntien kontekstiin mukaan. Lisäksi tutkimukseni näkökulmasta huolimatta liikuntatunneista puhuttaessa fyysistä aktiivisuutta ei voi irrottaa kokonaan. Teoreettisessa viitekehyksessä olen esitellyt kattavasti mitä monitahoinen käsite, sosiaalinen toimintakyky, pitää sisällään. Koin tämän tarpeelliseksi selittää yksityiskohtaisesti, jotta lukijalla on mahdollisuus käsittää, mitä tutkimukseni keskeinen käsite tarkoittaa. Liikuntakasvatuksen yleisiä arvopäämäärien kuvaaminen historian näkökulmasta oli myös aiheellista, jotta asiaa tuntematon henkilö saa käsityksen, mistä ja miten arvopäämääriksi asetetut tavoitteet muodostuvat.

Opettajien haastattelujen lisäksi liikuntatuntien havainnointi ja videointi, olisi todennäköisesti tuottanut minulle kattavamman käsityksen opettajien kokemuksista. Lisäksi olisin voinut litteroidessa kirjoittaa eleet ja ilmeet, jolloin olisin saanut syvempää ymmärrystä haastateltavien sanomaan. Toisaalta olisin saattanut ylianalysoida ilmeitä ja eleitä tai analysoida jopa kokonaan väärin. Tämä perusteella koin selkeämmäksi jättää ilmeet ja eleet kirjaamatta ja keskittyä vain asiasisältöön.

Tutkimukseni lähestymistapana sekä analyysimenetelmänä käytin fenomenografiaa. Se oli kokemukseni mukaan onnistunut valinta, sillä fenomenografian avulla sain käsityksen opettajien kokemuksista opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunneilla. Sen avulla liikuntaa opettavien opettajien oma ääni ja kokemukset tulivat kuulluksi tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografia ei ollut minulle ennestään kovin tuttu menetelmä, joten jouduin perehtymään siihen. Olisin voinut valita minulle jo ennestään tutun menetelmän esimerkiksi aineiston analyysiin, mutta halusin kehittyä tutkijana ja valita uuden analyysi menetelmän, joka kulki myös luontevana jatkumona tutkimukseni lähestymistapaan.

Tutkimuksessani oli mukana yhdeksän opettajaa neljästä eri koulusta, joten tulosten yleistäminen laajemmin on mahdotonta. Kokemuksen tutkimisessa yleistettävyyden on muutenkin ongelmallista. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on omat subjektiiviset kokemukset, jotka eivät koskaan täysin vastaa toisen ihmisen kokemuksia, jolloin ei voida tehdä kovin yleistä tietoa tutkimuksesta (Tökkäri 2018, 66). Tuloksista voidaan siitä huolimatta tehdä kokoavia johtopäätöksiä, koska tutkimukseen osallistuvilla opettajilla oli riittävä samankaltaisuus ammatin puolesta sekä erityisenä yksityiskohtana kokemus liikunnan opettamisesta. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä voidaan ajatella myös siirrettävyydellä, jolla tarkoitetaan joko teoreettisten käsitteiden yleistämistä tai tutkimuksen havaintojen soveltamista toiseen ympäristöön (Eskola & Suoranta 1998, 68). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen toteutumisen mahdollisimman tarkasti, jotta siirrettävyys ja sovellettavuus tulisi mahdolliseksi.

Tämä tutkimus tuotti tietoa opettajien kokemuksista opettaa sosiaalista toimintakykyä liikuntatunneilla sekä myös opettajien kokemia hyviä käytänteitä. Tutkimukseni on ajankohtainen, sillä voimassa oleva opetussuunnitelma on ollut voimassa nyt reilu neljä

vuotta, ja alakoulun opettajien ääni ei ole tullut aikaisemmin esille tutkimastani aiheesta. Tutkimukseni on tietääkseni ensimmäinen alakoulun luokanopettajiin kohdistuva tutkimus sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta liikuntatunnilla. Koen, että tutkimukseni on hyödyllinen ja siitä on apua eniten peruskoulun liikuntaa opettaville opettajille. Toisaalta tutkimuksestani on myös hyötyä esimerkiksi koulujen päättäjille, jotka miettivät esimerkiksi liikuntaryhmien kokoa tai sitä, että opettaako oman luokan opettaja vai toinen opettaja ryhmälle liikuntaa. Uskon tutkimukseni tuovan uusia näkökulmia sosiaalisen toimintakyvyn opettamiseen. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat pääsivät pohtimaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista liikuntatunnilla. Toivon heidän löytäneen myös itse uusia ajatuksia omaan työhönsä.

Tutkielman tekeminen ja tutkimuksen tulokset ovat lisänneet myös omaa ymmärrystäni sosiaalisen toimintakyvyn opettamisesta ja sen merkityksestä liikuntatunnilla. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija on myös oppijan asemassa (Marton & Booth 1997, 133). Liikuntaa opettavien opettajien kokemukset eivät sinänsä hirveästi yllättäneet, koska oma teoriapohja oli aiheeseen kattava. Koen, että tutkimukseni kautta sain lisätietoa sekä ajattelemisen aihetta moniin näkökulmiin. Esimerkiksi olen aina halunnut opettaa paljon liikuntaa eri luokille. Nyt kuitenkin tulevassa työelämässäni varmasti pohdin enemmän, olenko juuri minä paras liikuntaa opettava opettaja jollekin toiselle luokalle. Lisäksi sain perspektiiviä siihen, mitä kaikkea liikunnan opettaminen omalle luokalle mahdollistaa sekä erilaisia käytännön esimerkkejä. Ennen tutkimusta itselläkin olisi ollut suuri kynnys istuttaa oppilaita jalkapallokentän reunalla kesken liikuntatunnin, mutta uskon tutkimukseni myötä rohkaistuneen ja miettimään asiaa myös uudesta näkökulmasta käsin. Tutkimuksen tekeminen on kasvattanut minua asiantuntijana sosiaalisen toimintakyvyn opettamisessa liikuntatunnilla.

Nyt, kun tutkielmani on tullut päätökseen, voin todeta prosessin olleen työläs, mutta samalla erittäin antoisa, kiinnostava ja opettavainen kokemus. Tein ennen tutkielman aloittamista paljon ajatustyötä aiheeseen liittyen. Elokuussa 2020 aloitin varsinaisen kirjoittamisen sekä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtymisen. Syyskuussa 2020 keräsin haastatteluaineiston ja analysoin sen, jonka jälkeen kirjoitin reilun kuukauden raportteja tutkielmaani. Tämän prosessin aikana olen oppinut paljon niin tutkimuksen tekemisestä kuin myös itsestäni. Tutkimukseni aihe oli innostava, mikä

kantoi pitkienkin työtuntien lävitse. Voin tyytyväisenä todeta valmistuneesta tutkielmasta, että siitä tuli sellainen kuin toivoin. Olen tehnyt suuren työn, mutta myös ohjaajan, opiskelijakavereiden ja läheisten näkemykset ja tuki ovat olleet tärkeitä ja merkityksellisiä prosessin edetessä.

Haluan tuoda tähän loppuun vielä sosiaalisessa mediassa kohtaamani tärkeän ajatuksen muistutukseksi meille jokaiselle. Näkemykseni mukaan ajatus kiteyttää tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen syvimmän lähtökohdan opettajan ja kasvattajan silmin.

”On helppo olla ystävällinen lapselle, joka käyttäytyy niin kuin toivomme. Haaste on olla ystävällinen ja jopa enemmän, kun lapsen käytös ei vastaa odotuksiamme.”

- Bridgett Miller

LÄHTEET

- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving Empathy and Engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3). 295–308.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Opetushallitus. Helsinki: Painorauma.
- Arnold, P. J. 1997. *Sport, ethics and education*. London: Casell 1997.
- Backman, J. 2018. Ääreillisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the Phenomenographic Team Research Process. Teoksessa J. Bowden & P.Green (toim.) *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press. 11–31.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child development* 74(1). 238–256.
- Dismore, H. & Bailey, R. (2010). 'It's been a bit a rocky start': Attitudes towards physical education following transition. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2). 175–191.
- Dolev, N. & Leshem, S. 2017. Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1). 21–39.
- Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., DuBose, K., Mayo, M., Schmelzle, K., Ryan, J., Jacobsen, D. & Williams, S. 2009. Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine* 49 (4). 336–341.
- Durlak, J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R. D. & Shellinger, K.B. 2011. The impact on enhancing students` social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1). 405–432.
- Edmondson, A.C. & Lei, Z. 2014. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1. 23–43.

Eisenberg, N. & Fabes, R. A. 1998. Prosocial development. Teoksessa N. Eisenberg & W. Damon (toim.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.

Eldar, E. & Ayzazo, S. 2009. Education through the physical – rationale. *Education and Treatment of Children, 32(3)*. 471–486.

Elias, M., Zins, J. Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwabstone, M. & Shriver, T. 1997. *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, VA. ASCD.

Eloranta, V. 2007. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere, Vastapaino.

Garn, A. C., Ware, D. R. & Solmon, M. A. 2011. Student engagement in the high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education, 30*. 84–98.

Goleman, D. 1997. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.

Goleman, D. 2014. *Aivot ja tunneäly uusimmat oivallukset*. Samsaraa Tasapaino-oppaat: Tallinna.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. (Suomennos M. Savolainen, engl. kielinen alkuteos Teacher Effectiveness Training Three Rivers Press). Gummerus Kirjapaino Oy.

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hautala, S. 2017. *Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikuntatunnilla. Opettajien ja oppilaiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä yläkoulun liikuntatunneilla*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.

Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. 2018. *Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi*. Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta.

Heikkinen, R-L. 2013. Sosiaalinen toimintakyky ja sen arviointikeinot. *Gerontologia 27(4)*. Gerontologian tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. 386–396.

Hills, L. A. & Croston, A. 2012. ‘It should be better all together’: Exploring strategies for ‘undoing’ gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society 17(5)*. 591–605.

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita: minä, me ja muut*. Porvoo. Helsinki: WSOY

Hirsjärvi, S. & Hurme, L. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki, Tammi.

Hirvonen, S. 2020. Harvinainen väkivallanteko Vantaan Kytöpuiston koulussa – yksi alakoululainen loukkaantui välitunnilla. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-11555048> (Viitattu 5.10.2020)

Huovinen, T. 2019. *Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä*. Jyväskylän yliopisto.

Huovinen, T. & Rintala, P. 2017. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2., uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 410–421.

Husu, P., Sievänen, H., Tokola, K., Suni, J., Vähä-Ypyä, H., Mänttari, A. & Vasankari, T. 2018. Suomalaisten objektiivisesti mitattu fyysinen aktiivisuus, paikallaanolo ja fyysinen kunto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30/2018, Helsinki.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2). 162–173.

Ilmanen, K. 2017. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2., uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 41–53.

Ilmanen, K., Jaakkola, T. & Matilainen, P. 2010. Arvot liikunnanopetuksessa. *Kasvatus*, 41(1). 20–30.

Jaakkola, T. 2017. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2., uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 147–169.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2., uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 12–2.1

Jacobs, F., Knoppers, A. & Webb, L. 2013. Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(1). 1–14.

Jin, J. & Yun, J. 2013. Three Frameworks to Predict Physical Activity Behavior in Middle School Inclusive Physical Education: A Multilevel Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2013(30). 254–270.

Jung, H. & Choi, E. 2016. The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2). 121–136.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki, Gaudeamus.

Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kalaja, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2010. The role of gender, enjoyment, perceived competence, and fundamental movement skills as correlates of the physical activity engagement of Finnish physical education students. *Scandinavian Sport Studies Forum* 1. 69–87.

Kahila, S. 1993. *Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa*. Studies in Sport, Physical Education and Health 29. Jyväskylän yliopisto.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Juva 2010.

Kirsi, K. 2020. Alaikäisten välillä jälleen rajua väkivaltaa Vantaan Koivukylässä: yläkoululainen hakattiin tajuttomaksi – poliisi selvittää liittyvätkö koulujen tapahtumat toisiinsa. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-11568213> (Viitattu 5.10.2020)

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. (4., uudistettu painos). Bookwell Oy, Juva. 74–88.

Klemola, U. 2009. *Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa*. Studies in sport, physical education and health 139. Jyväskylän yliopisto.

Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, (4). 32–34.

Klemola, U. & Talvio, M. 2017. *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivusalo, I. 1982. *Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1843–1917*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 83. Helsinki, Liikuntatieteellinen seura.

Kokko, S. 2019. LIITU 2018 -tutkimus: Liikunnan merkitysten kirjo on kaventunut. *Liikunta & Tiede* 56(1). 4–9.

Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kokkonen, M. 2017. Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka. 2.*, uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 185–214.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti 2013. *Liikuntapedagogiikka*. PS-kustannus. 204–235.
- Koski, P. 2017. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka. 2.*, uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 87–113.
- Koski, P. & Tähtinen, J. 2005. Liikunnan merkitykset nuoruudessa. *Nuorisotutkimus 23(1)*. 3–21.
- Kuusela, M. 2005. *Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla*. Liikunnan ja kansanterveydenjulkaisu 165 (LIKES).
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos. WSOY. 16–30.
- Lahti, J. 2017. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka. 2.*, uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 24–40.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. PS-kustannus.
- Lauritsalo, K. 2014. *“Usually I like school PE, but...” School physical education described in internet discussion forums*. Student in sport, physical education and health 2017. University of Jyväskylä.
- LIITU. 2018. Johtopäätökset ja toimenpidesuositukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtioneuvoston julkaisu 2019:1. 145–153.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellinen seura. Esa Print Oy, Tampere 2009. 179–207.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. Lontoo: Falmer Press. 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F. & Conway, T. L. 2000. Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71(3). 249–259.

Meinander, H. 1992. Koululiikunta etsii paikkaansa. Teoksessa T. Pyykkönen (toim.) *Suomi uskoi urheiluun. Suomen urheilun ja liikunnan historia*. Helsinki, VAP-kustannus. 238–301

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapain Oy.

Nieminen, R. & Nieminen, P. 2012. Juniorigolfareiden motivaatio ja viihtyminen golfharrastuksessa ja koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede* 49 (6). 36–44.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 4. Helsinki, Opetushallitus.

Palomäki, S., Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. 2018. Koulu ja koululiikunta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisu 2019:1. 83–100.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & Evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Pentikäinen, S., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululiikuntaan myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvat oppilaat. Erilaisten oppilastekijöiden yhteyksiä koululiikuntaan suhtautumiseen yhdeksäsluokkalaisilla. *Liikunta & Tiede* 53(4). 99–105.

Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26(1). 39–47.

POL 422/2012. Perusopetuslaki.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp446416096>

1.10.2020)

(Viitattu

- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki, Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki, Gaudeamus.
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. 2020. *Tunnetaitojen käsikirja*. Kustannus-Mäkelä Oy.
- Rantala, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli osana seitsemännän luokan poikien liikuntatunteja. *Liikunta & Tiede* 44(1). 36–44.
- Rantalainen, M. & Kaski, S. 2017. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2., uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 333–350.
- Rawls, J. 1988. *Oikeudenmukaisuusteoria*. (Englanninkielinen alkuteos: A Theory of Justice, suomennos: T. Pursiainen). Juva, WSOY.
- Reed, J., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S., Gross, V. & Kravitz, J. 2010. Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity & Health* 7 (3). 343–351.
- Reeves, M.A., Kanan, L.M. & Plog, A.E. 2010. *Comprehensive planning for safe learning environments. A school professionals' guide to integrating physical and psychological safety – prevention through recovery*. New York, NY: Routledge.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. 2., uudistettu painos (1. painos 2011). WSOYpro Oy, Helsinki.
- Ruokonen J., Kokkonen M. & Kokkonen J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51(6), 49–55.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere 2010.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere 2010.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3). 185–211.

Shields, D. & Bredemeier, B. 1995. *Character Development and Physical Activity*. Champaign, IL. Human Kinetics.

Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino

Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattajan elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Opetus 2000. Jyväskylä, PS-kustannus.

Smith, A. & Parr, M. 2006. Young people's view on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37–58.

Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. 2009. Widening the view on teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1). 86–101.

Syrjäjä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syvöja, H. 2014. *Physical activity and sedentary behaviour in association with academic performance and cognitive functions in school-aged children*. Jyväskylä: LIKES-Research reports on sport and health 292.

Sääkslahti, A. 2012. Liikunnan opetuksen perusteet 3–4-luokille. Teoksessa (toim.) A. Sääkslahti, J. Hakamäki, E. Holopainen, T. Laakso, H. Lemmetty, S. Luukkonen, S. Paukku & J. Puttonen *Kirja liikunnasta*. Helsinki, Sanoma Pro Oy.

Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2017. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2., uudistettu painos (1. painos 2013). PS-kustannus. 505–536

Telama, R. 1999. Moral development. Teoksessa Y. Auwelee, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) *Psychology for physical educators*. Human Kinetics. 321–342

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia?* Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II, tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. PainoPorras Oy. 55–79

Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa *Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu, tieteellinen katsaus*. Jyväskylä, Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90 (LIKES). Kopi-Jyvä Oy. 149–188

Telama, R. & Polvi, S. 2007. Facilitating Prosocial Behaviour on Physical Education. Teoksessa J. Liukkonen (toim.) *Psychology for physical educators: student in focus*. Champaign, IL: Human Kinetics

TENK. 2012. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. 2, uudistettu painos (1. painos 2002). Tammi, 2018.

Turunen, K. E. 1995. *Tieto ja tiede*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press. 64–84.

Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach In Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston julkaisuja.

Van Acker, R., da Costa, F.C., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G. & Haerens, L. 2010. Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: Exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy* 15(2), 159–173.

Virkkunen, A. 2011. *Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana*. Helsinki, Yliopistopaino 2011.

Virta J. & Lintunen T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta & Tiede* 46(6). 54–60.

Voutilainen, P. & Vaarama, M. 2005. *Toimintakykymittareiden käyttö ikääntyneiden palvelutarpeen arvioinnissa*. Stakes raportteja 7/2005. Helsinki: Stakes.

Väljärvi, J. 2015. *PISA 2015 Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Wuolio, E-L. & Jääskeläinen, L. 1993. *Kyykkyy, ylös! 150 vuotta koululiikuntaa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja* 136. Helsinki, Liikuntatieteellinen seura.

Zimmer, R. 2001. *Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. (Saksankielinen alkuteos Handbuch der Bewegungserziehung – Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Suomentanut E. Himanen). LK-kirjat.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuslupa

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimukseni aiheeni on sosiaalisen toimintakyvyn opettaminen liikuntatunnilla. Olen kiinnostunut kuulemaan opettajien ajatuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta liikuntatunneilla.

Lähestyn aihettani fenomenografisella tutkimusmenetelmällä. Kerään aineistoni haastattelemalla, jonka nauhoitan. Aineistoa käsittelen luottamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetit säilyttäen. Huolehdin aineiston salassapidosta myös tutkielman valmistumisen jälkeen.

Lapin yliopisto julkaisee valmiit pro gradu -tutkielmat Lauda-sivustolla.

Pyydän samalla lupaa käyttää aineistoa mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi aineiston käyttämiseen tutkimuksessani.

____ / _____ 2020 _____

Aika ja paikka

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Sofia Tyni

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajaopiskelija

Sähköposti: xxx

Puh. xxx

Ohjaava yliopistonlehtori,

Outi Kyrö-Ämmälä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sähköposti: xxx

LIITE 2: Teemahaastattelurunko

1) TAUSTATIEDOT

- Ikä, sukupuoli, opettajakokemus vuosina, liikunnan opettamisen kokemus vuosina
- Mitä liikunnanopintoja olet käynyt?
- Mille vuosiluokalle/vuosiluokille opetat liikuntaa?
- Liikuntatuntien kesto sekä monta kertaa viikossa?

2) SOSIAALINEN TOIMINTAKYKY

- Liikunnan opetussuunnitelmassa esiintyy sosiaalisen toimintakyvyn osa-alue. Miten ymmärrät sen?
- Näyttäytyminen tunneilla

3) LIIKUNNAN TAVOITE

- Liikuntatuntien tärkeimmät tehtävät/tavoitteet
- Tuntien painotus
- Sosiaalisten taitojen opetus

4) LIIKUNTATUNTIEN SUUNNITTELU

- Suunnittelun painottuminen
- Tunne- ja vuorovaikutustaitojen huomiointi

5) LIIKUNTATUNTIEN TILANTEET

- Opettajan vuorovaikutustyökaluja
- Oppilaiden tunteiden huomiointi
- Ristiriitatilanteet, pulmatilanteet
- Kisailut tunneilla

VAPAA SANA

- Kommentteja aikaisempiin liittyen
- Jotain lisättävää tai kerrottavaa