

# TAMPEREEN YLIOPISTO

”Pitäis tehdä enemmän yh...yht...yhteystyötä.”

Laadullinen toimintatutkimus erään liikuntaprojektin prososiaalisista  
elementeistä

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Tampere

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

NIINA LOPPERI

KRISTIINA RASSI

Syksy 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Tampere

NIINA LOPPERI ja KRISTIINA RASSI: ”Pitäis tehdä enemmän yh...yht...yhteistyötä.” Laadullinen toimintatutkimus erään liikuntaprojektin prososiaalisista elementeistä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 4 liitesivua

Marraskuu 2012

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten valitut prososiaalisuuden elementit näkyivät oppilaiden toiminnassa projektin liikuntatuokioiden aikana. Tutkimuksessa pyrittiin lisäksi kartoittamaan, millaisia valmiuksia tai niiden puutteita oppilailla ilmeni liikuntatuokioiden aikana sekä miten prososiaalinen käyttäytyminen oli yhteydessä yksilön tai ryhmän toimintaan. Tutkimuksen keskiössä olleet prososiaalisuuden elementit olivat yhteistoiminta, toisen huomioon ottaminen, kannustaminen ja sääntöjen kuunteleminen.

Tutkimuksen lähtökohtana oli liikuntaprojekti, joka suunnattiin moniongelmaiselle oppilasryhmälle. Liikuntaprojekti käsitti yhteensä 16 liikuntatuokiota. Projekti toteutettiin yhteistyössä Uudistuva kylä kaupungissa -hankkeen, YTYÄ -hankkeen ja Lasten Liikunnan Tuki Ry:n kanssa.

Tutkimuksen kohdejoukko käsitti yhden hämeenlinnalaisen koulun kolmannen luokan oppilaat. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena, jossa hyödynnettiin triangulaation kolmea eri muotoa. Tutkimusaineiston hankinnassa käytettiin havainnointia, stimulated recall -menetelmää sekä temahaastattelua. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavasti sisällönanalyysin periaatteita noudattaen.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että liikuntaprojektiin osallistuneilla oppilailla oli merkittäviä puutteita tutkituissa prososiaalisissa taidoissa. Yhteistoiminnassa ongelmallisiksi tekijöiksi muodostuivat itsekeskeisyys, liiallinen kilpailullisuus sekä tunteiden hallintaan liittyvät pulmat kuten turhautuminen. Tutkimuksen tulokset osoittivat yhteistoiminnan olleen oppilaille erittäin haasteellista, vaikka oppilailla ilmenikin joitakin yhteistoimintaan vaadittavia valmiuksia kuten kykyä hyväksyä annettu pari.

Tutkimuksessa selvisi, että toisen huomioon ottamisessa oppilaat poikkesivat toisistaan. Yleisiä ongelmia olivat empatiakyvyn puuttuminen, mikä ilmeni välinpitämättömyytenä. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin auttamiskäyttämisen pohjautuvan pääosin egoistisiin lähtökohtiin altruististen sijasta.

Tutkimus osoitti, että kannustaminen oli vähäistä liikuntaprojektin aikana. Kannustamista ilmeni yksittäisissä tilanteissa verbaalisesti tai fyysisesti. Kannustamisen sijasta oppilaat käyttivät merkittävästi negatiivista puhetta. Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että oppilaat olivat tietoisia kannustamisen merkityksestä ja ymmärsivät, miksi kannustaminen oli tärkeää.

Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että osalla oppilaista oli heikommat kuunteluvalmiudet kuin toisilla. Sääntöjen kuuntelemiseen liittyviä ongelmia selitettiin johtuvan ulkoisista tekijöistä, mutta tutkimuksessa havaittiin, että sääntöjen kuuntelemiseen liittyvät pulmat johtuivat myös sisäisistä tekijöistä. Yksi syy sääntöjen kuuntelemisen vaikeuteen olivat heikot kuuntelutavat.

Avainsanat: liikuntakasvatus, prososiaalisuus, toimintatutkimus

# SISÄLLYS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 JOHDANTO.....</b>   | <b>5</b>  |
| 1.1 AIEMMAT TUTKIMUKSET.....                                   | 6         |
| 1.2 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....                                   | 9         |
| <b>2 LIIKUNTAKASVATUS .....</b>                                | <b>11</b> |
| 2.1 LIIKUNTAKASVATUKSEN MÄÄRITTELY .....                       | 11        |
| 2.2 KASVATUS LIIKUNNAN AVULLA .....                            | 12        |
| 2.2.1 Sosiaalisen kehityksen edistäminen.....                  | 13        |
| 2.2.2 Moraalisen ajattelun kehittäminen.....                   | 15        |
| <b>3 PROSOSIAALISUUS .....</b>                                 | <b>17</b> |
| 3.1 PROSOSIAALISUUDEN MÄÄRITTELY .....                         | 17        |
| 3.2 LASTEN PROSOSIAALISUUS JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT ..... | 18        |
| 3.3 PROSOSIAALISEN KÄYTTÄYTYMISEN OPETTAMINEN .....            | 19        |
| 3.4 PROSOSIAALISEN KÄYTTÄYTYMISEN ELEMENTTEJÄ .....            | 21        |
| 3.4.1 Yhteistoiminta.....                                      | 21        |
| 3.4.2 Toisen huomioon ottaminen .....                          | 23        |
| 3.4.3 Kannustaminen.....                                       | 25        |
| 3.4.4 Sääntöjen kuunteleminen.....                             | 26        |
| <b>4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....</b>                         | <b>28</b> |
| 4.1 TUTKIMUKSEN ENSIASKELEET .....                             | 28        |
| 4.2 LIIKUNTA-PROJEKTI .....                                    | 29        |
| 4.2.1 Projektityöskentelyn taustaa .....                       | 29        |
| 4.2.2 Projektin tavoitteet .....                               | 31        |
| 4.2.3 Projektin yhteistyötahot.....                            | 31        |
| Uudistuva kylä kaupungissa -hanke.....                         | 32        |
| ITYÄ -hanke.....   | 33        |
| Lasten Liikunnan Tuki Ry.....                                  | 33        |
| 4.2.4 Tutkimuksen kohdejoukko .....                            | 34        |
| 4.2.5 Projektin liikuntatuokioiden kulku.....                  | 36        |
| <b>5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT .....</b>                          | <b>38</b> |
| 5.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS .....                             | 38        |
| 5.2 TOIMINTATUTKIMUS .....                                     | 39        |
| 5.3 AINEISTONHANKINTAMENETELMÄT .....                          | 42        |
| 5.3.1 Havainnointi .....                                       | 42        |
| 5.3.2 Stimulated recall -menetelmä.....                        | 43        |
| 5.3.3 Haastattelu.....   | 46        |
| 5.4 SISÄLLÖNANALYYSI.....                                      | 48        |
| <b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....</b>                             | <b>50</b> |
| 6.1 YHTEISTOIMINTA.....  | 50        |
| 6.1.1 Vahvuudet yhteistoiminnassa .....                        | 50        |
| 6.1.2 Itsekeskeisyys yhteistoiminnan esteenä.....              | 52        |
| 6.1.3 Kilpailuvietti toimintaa motivoivana tekijänä .....      | 54        |
| 6.1.4 Turhautuminen ja luovuttaminen ratkaisumalleina.....     | 55        |

|   |           |
|---|-----------|
| 6.1.5 Roolit liikuntatuokioilla .....                     | 56        |
| 6.2 TOISEN HUOMIOON OTTAMINEN .....                       | 58        |
| 6.2.1 Empatian puuttuminen.....                           | 58        |
| 6.2.2 Auttamiskäyttäytymisen näkyminen .....              | 61        |
| 6.3 KANNUSTAMINEN .....                                   | 64        |
| 6.3.1 Kannustamisen ilmeneminen.....                      | 64        |
| 6.3.2 Negatiivinen puhe.....                              | 64        |
| 6.3.3 Kannustamisen merkitys .....                        | 65        |
| 6.3.4 Kannustamisen lisääminen.....                       | 66        |
| 6.3.5 Kannustamattomuuden syitä .....                     | 67        |
| 6.4 SÄÄNTÖJEN KUUNTELEMINEN .....                         | 68        |
| 6.4.1 Sääntöjen kuuntelutilanteet.....                    | 69        |
| 6.4.2 Sääntöjen kuunteluvalmiudet ja niiden puutteet..... | 70        |
| 6.4.3 Sääntöjen noudattaminen.....                        | 72        |
| 6.5 TULOSTEN YHTEENVETO .....                             | 75        |
| <b>7 POHDINTA.....</b>                                    | <b>76</b> |
| 7.1 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....                         | 79        |
| 7.2 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA .....                         | 82        |
| <b>LÄHTEET.....</b>                                       | <b>84</b> |
| <b>LIITTEET</b>   |           |

# 1 JOHDANTO

Koululiikunta on ollut viime vuosina vilkkaan keskustelun kohteena. Valtakunnallisessa keskustelussa on pohdittu, miten koululiikuntaa voitaisiin kehittää niin, että liikunnasta tulisi luonnollinen osa lasten ja nuorten terveitä elintapoja. Huolta aiheuttaa erityisesti se, että lapset ja nuoret eivät liiku terveytensä kannalta riittävästi, mikä tarkoittaa vähintään yhdestä kahteen tuntia päivässä (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2010, 20). Koululiikuntaan on kauan kaivattu lisätunteja, joita onkin seuraavassa opetussuunnitelmassa luvassa. Hallitus päätti kesäkuussa 2012, että vuonna 2016 käyttöön otettavaan opetussuunnitelmaan lisätään liikuntatunteja muiden taito- ja taideaineiden ohella (opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Tämä on ilouutinen liikuntakasvatukselle ja koululiikunnalle.

Pelkkä fyysinen aktiivisuus ei kuitenkaan ole ainoa koululiikunnasta saatava merkittävä hyöty. Liikuntakasvatuksessa ei ainoastaan pyritä kasvattamaan lapsista liikkuvia yksilöitä, vaan sen tehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (Hakala 1999, 96; Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42; Zimmer 2002, 117), johon kuuluvat niin sosiaaliset, emotionaaliset kuin psyykkisetkin kehitysaspektit (Laakso ym. 2007, 42; Zimmer 2002, 117). Liikunnan lisääminen perusopetuksen tuntikehykseen mahdollistaa sen, että liikuntatuntien sisällä pystytään entistä kokonaisvaltaisemmin keskittymään lapsen kaikkien kehitysalueiden tukemiseen. Yleisen rauhattomuuden ja sosiaalisten vaikeuksien lisääntyessä kouluilla on velvollisuus puuttua näihin ongelmiin ja etsiä niihin toimivia, eettisesti kestäviä ja mielekkäitä ratkaisuja.

Meille kummallekin oli alusta asti selvää, että haluamme pro gradu -tutkielmassamme tutkia liikuntaa. Liikunta on meille molemmille tärkeä osa elämää, ja meitä kumpaakin yhdistävät luokanopettajaopinnoissamme suoritettut liikunnan sivuaineopinnot. Meille tarjoutui hieman yllättäen mahdollisuus osallistua eräässä hämeenlinnalaisessa koulussa järjestettyyn kuukauden mittaiseen liikuntaprojektiin. Tartuimme tähän mahdollisuuteen välittömästi, sillä uskoimme projektin tarjoavan meille mielenkiintoisen tutkimuskohteen pro gradu -tutkielmaamme ajatellen.

Olimme jo ennen projektin alkua päättäneet, että emme tutki liikuntaa fyysisen aspektin kautta, vaan haluamme perehtyä liikunnan mahdollisuuksiin kokonaisvaltaisen kehityksen tukija-

na. Olisi ollut mielenkiintoista tutkia projektin vaikuttavuutta, mutta näin lyhytkestoisen projektin kohdalla vaikuttavuuden tutkiminen olisi ollut mahdotonta. Tämän vuoksi päädyimme tutkimaan oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä prososiaalisuus-teorian avulla. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia liikuntaprojektin liikuntatuokioilla esiintyviä neljää prososiaalisuuden elementtiä, jotka ovat yhteistoiminta, toisen huomioon ottaminen, kannustaminen ja sääntöjen kuunteleminen. Olemme kiinnostuneita, miten nämä elementit näkyvät liikuntatuokioiden aikana, mitä prososiaalisia taitoja tai niiden puutteita oppilailta ilmenee sekä miten nämä taidot tai niiden puutteet ovat yhteydessä oppilaiden toimintaan.

Liikuntaan liittyviä tutkimuksia on tehty lukuisia, mutta prososiaalisuutta on tutkittu aiemmin verrattain vähän. Tämä innoitti meitä tarttumaan tähän aiheeseen, koska näemme prososiaalisen käytöksen opettamisen keskeiseksi liikuntakasvatuksen tehtäväksi. Aiempia tutkimuksia sosiaaliseen käyttäytymiseen ja prososiaalisuuteen liittyen esittelemme tämän luvun lopussa. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen, johon kuuluvat liikuntakasvatus (luku 2) ja prososiaalisuus (luku 3). Liikuntaprojektiin paneudumme tarkemmin luvussa 4, jonka jälkeen kerromme tutkimuksemme metodologisista valinnoista (luku 5). Luvussa 6 on esitelty tutkimuksen tulokset, joita käsittelemme alun teoreettisen viitekehyksen avulla. Lopuksi vielä pohdimme tutkimuksesta nousevia keskeisiä teemoja, tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusehdotuksia (luku 7).

## *1.1 Aiemmat tutkimukset*

Liikunta-aiheisia ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä tutkimusmateriaaleja on tarjolla paljon, mutta aivan meidän tutkimusasetelmaamme liittyvää aiempaa tutkimusta emme löytäneet. Tutustuimme kuitenkin moneen mielenkiintoiseen tutkimukseen, jotka antoivat hyvän pohjan käsillä olevan tutkimuksen tekemiseen ja laajensivat näkökulmaamme tutkimusaiheesta.

Tiedossa on se tosiasia, että lähes kaikki lapset ja nuoret (92 %) kertovat harrastavansa liikuntaa, mutta he eivät silti liiku terveytensä kannalta riittävästi. Lisäksi ruutuaika ja ylipaino ovat lisääntyneet. (Husu ym. 2010, 20; Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010.) Nämä tekijät yhdessä ovat haastaneet koululiikunnan tuntijaon ja sisällöt vastaamaan näitä tarpeita. Tämä on mielenkiintoista siksi, että moniongelmaiselle luokalle suunnattuun projektiin valittiin juuri liikuntateema, ja liikuntatuntien määrä nousikin projektikuukauden aikana kuuteentoista.

Lisäksi löytyy paljon tutkimustietoa liikunnan positiivisista vaikutuksista muun muassa oppimiseen. Yksi mielenkiintoinen projektimme toteuttamista tukeva artikkeli kertoo kalifornialaisen tutkijan Carl Cotmanin neurofysiologisista hiirikokeista, joissa hän totesi juoksemisen vahvan yh-

teyden oppimiseen ja muistamiseen. Samassa artikkelissa esitellään myös kaksi yhdysvaltalaisista kouluista, joissa on testattu liikunnan, erityisesti juoksemisen, lisäämistä. Kouluissa tehtiin testi, jossa toinen oppilasryhmä liikkui aamulla tunnin ennen koulun alkua ja toinen ryhmä ei. Tuloksena oli, että aamulla liikuntaa harrastaneen ryhmän oppimistulokset nousivat huomattavasti verrokki-ryhmään verrattuna ja häiriökäyttäytyminen väheni. (Kaaro 2011.) Vaikka näihin tutkimuksiin tulee suhtautua kriittisesti, emmekä saaneet käsiimme tästä minkäänlaista teoreettista tietoa, tämä on mielestämme maininnan arvoinen tieto.

Tutkimustietokannoista löytyi vain vähän liikuntaprojekteja tai liikuntainterventioita, jotka ovat käsillä olevan tutkimuksen kannalta relevantteja. Joitakin projekteja oli toteutettu päiväkodeissa, mutta niiden aiheet poikkesivat melko paljon tutkimusaiheestamme, eikä päiväkodin ikäryhmäkään vastaa tutkimusprojektimme ikäryhmää. Näin ollen päätimme sivuuttaa nämä tulokset tässä tutkielmassa.

Tuorein meitä kiinnostava liikuntainterventio on Liikkuva koulu -hanke. Sen tarkoituksena on ”parantaa kouluikäisten fyysistä aktiivisuutta, vakiinnuttaa kaikkiin peruskouluihin kouluikäisten liikuntasuosituksia sekä saada hankkeen aikana tutkittua tietoa lasten ja nuorten toimintakyvystä.” Hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön, sosiaali- ja terveysministeriön sekä puolustushallinnon koordinoima ja sen pääyhteistyötahot ovat Opetushallitus, Liikunnan ja kansanterveyden edistämiskeskitys LIKES sekä Jyväskylän yliopisto. Hanke on syntynyt vuonna 2010 ja sillä on ollut vuosina 2010–2012 yhteensä 21 pilottihanketta Suomen eri kouluissa. Hankkeiden tarkoituksena on ollut tehdä koulujen toimintakulttuureista liikunnallisempia. Pilottivaiheen tulokset kertovat, että esimerkiksi työrauha ja kouluviihtyvyys ovat lisääntyneet, yhä useammat ovat alkaneet viettää välitunteja pihalla ja särkylääkkeiden käyttö sekä kiusaamistapaukset ovat vähentyneet. Vuodesta 2012 alkaneen ohjelmavaiheen tarkoituksena on saavuttaa hankkeelle asetetut tavoitteet. Tähän vaiheeseen tulee mukaan vielä uusia hankkeita. (Opetushallitus 2012.) Lisäksi Nuori Suomi ry on järjestänyt jo usean vuoden ajan alakouluihin erilaisia kampanjoita, joilla on pyritty lisäämään kouluikäisten liikuntaa.

Arja Sääkslahti (2005, 34–40) esittelee väitöskirjassaan kuusi kansainvälistä liikuntainterventioita, jotka on toteutettu alakouluikäisillä. Esittelemme ne lyhyesti, koska näidenkään tutkimusten aiheet eivät täysin liity omaan tutkimusaiheeseemme, mutta antavat kuitenkin esimerkkejä intervention toteuttamisesta. Sääkslahden omaa interventioita emme esittele, koska se on toteutettu päiväkotikäisillä.

Neljä näistä tutkimuksista on toteutettu Pohjois-Amerikassa: Trois-Rivieresin kasvu- ja kehitystutkimus Kanadassa ja SPARK-, CATCH- ja PLAY-tutkimusprojektit Yhdysvalloissa. Kaikkien näiden tutkimusten kehys oli melko samanlainen, minkä vuoksi jokaista niistä ei ole mielekästä

kuvata erikseen. Kaikkia näitä yhdisti lisätty liikunnan määrä, jolla pyrittiin parantamaan jotakin liikunnallista osa-aluetta kuten fyysistä aktiivisuutta. Kaikissa tutkimuksissa lapset jaettiin useampaan ryhmään, joita vertailtiin keskenään. Kolmessa neljästä tutkimuksesta tutkimusaika oli pitkä (kahdesta kuuteen vuoteen) ja yhdessä tutkimusaikaa ei mainita. Kaikissa tutkimuksissa tavoitteet pääosin toteutuivat ja liikuntainterventiosta oli hyötyä. (Sääkslahti 2005, 34–37.)

Kaksi muuta esiteltyä interventiota on toteutettu Euroopassa. Kreetan saarella toteutetussa kolmevuotisessa terveystietämisyprojektissa tavoitteena oli lisätä vanhempien terveystietämystä monipuolisesti. Tulokset mitattiin heidän lapsillaan, jotka oli jaettu interventio- ja vertailuryhmään. Tuloksena oli, että interventioyhmän lasten terveydelliset mittaukset antoivat vertailuryhmään nähden paremmat tulokset. Lisäksi interventioyhmän lasten fyysinen aktiivisuus ja terveystietämys lisääntyivät vertailuryhmää enemmän. Vanhempien terveystietämys sen sijaan ei lisääntynyt tilastollisesti merkittävästi. Ruotsin Malmössä vuonna 1999 aloitettu Bunkeflo-tutkimusprojekti oli vielä vuonna 2005 kesken, joten Sääkslahden väitöskirja ei kerro tämän tuloksista. Tavoitteena tässäkin interventiossa oli kuitenkin esimerkiksi fyysisen aktiivisuuden lisääminen ylimääräisellä liikunnalla. (Sääkslahti 2005, 37–38.)

Prososiaalisuudesta löysimme kaksi aiempaa tutkimusta. Sinikka Kahila (1993) tutki väitöskirjassaan ”Opetusmenetelmien merkitys prososiaalisessa oppimisessa” oppilaiden auttamiskäyttäytymistä liikuntatunneilla. Hän jakoi oppilaat (N=96) neljään ryhmään ja jokaisessa ryhmässä käytettiin eri opetusmenetelmää. Tavoitteena oli oppia tunnin aihe mahdollisimman hyvin. Ensimmäisessä ja toisessa koeryhmässä oppilaat työskentelivät pareittain opettajan antamien suoritushjeiden mukaan niin, että toinen parista teki ensin ja toinen seurasi vieressä opastaen. Vain sivustaseuraaaja sai kommunikoida opettajan kanssa. Ensimmäisessä ryhmässä pari vaihtui kolmen viikon välein. Toisessa koeryhmässä puolestaan oppilaat saivat valita parinsa itse joka tunnin alussa. Kolmannessa koeryhmässä käytettiin perinteistä opetusmenetelmää, jossa oppilaat työskentelivät yksin opettajan ohjeiden mukaan. Neljännen eli kontrolliryhmän oppilaat eivät saaneet opettajalta ohjeita opetussuunnitelmien suhteen, vaan he työskentelivät ryhmässä opettajan ohjaamina.

Tutkimustietoa kerättiin kyselylomakkeilla, sosiometrisellä mittauksella, observoimalla sekä kuntotesteillä. Tästä kvantitatiivisin menetelmin toteutetusta tutkimuksesta kävi ilmi, että ensimmäisen koeryhmän oppilaiden auttamiskäyttäytyminen kehittyi merkittävästi muihin ryhmiin verrattuna. Tähän johti tutkimuksen mukaan se, että tämän ryhmän oppilaat saivat työskennellä itsenäisesti ja erilaisten pariin kanssa. (Kahila 1993.)

Esa Liimatainen (2000) tutki väitöskirjassaan ”Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla”, onko prososiaalisella käyttäytymisellä ja minäkäsityksellä yhteyttä. Hän tutki organisoidun ja omatoimisen liikuntaharrastuksen välistä eroa pro-



sosiaalisen käyttäytymisen ja minäkäsityksen suhteen. Lisäksi tutkimuskohteena olivat iän ja sukupuoli välillä ilmenevät erot. Hänen tutkimukseensa osallistui yhteensä 789 oppilasta viidenneltä ja lukion toiselta luokalta. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena ja tutkimustieto kerättiin prososiaalisuus-, itsearvostus-, liikuntaharrastus- ja koetun fyysisen pätevyyden mittareilla.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tytöt ovat poikia auttamishaluisempia. Tosin opettajan käskystä pojat auttoivat tyttöjä enemmän. Lisäksi tytöillä oli enemmän ystäviä kuin pojilla ja nuoremilla niitä oli vanhempia enemmän. Sekä poikien koettu fyysinen pätevyys että itsearvostus olivat merkittävästi korkeampia kuin tyttöjen. Ystävien määrä ja auttamiskäyttäytyminen korreloivat myös positiivisesti näiden kanssa. Liikuntaharrastus näyttää liittyvän prososiaalisuuteen siten, että paljon liikuntaa harrastavilla on muita enemmän ystäviä. Tuloksia kokoava johtopäätös oli tutkijan mukaan se, että liikuntaharrastuksessa tulee huomioita tarkasti yksilölliset erot, jos halutaan parantaa sosiaalisia taitoja tai minäkäsitystä. (Liimatainen 2000.)

## 1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia, miten valitut prososiaalisuuden elementit näkyvät oppilaiden toiminnassa projektin liikuntatuokioiden aikana. Tutkimuksemme keskittyy erään hämeenlinnalaisen koulun kolmannessa luokassa toteutettuun liikuntaprojektiin, joka on suunnattu moniongelmaiselle oppilasryhmälle. Pyrimme projektin liikuntatuokioiden aikana kartoittamaan, miten valitsemamme prososiaalisuuden elementit näkyvät oppilaiden toiminnassa, millaisia valmiuksia heillä on toimia prososiaalisesti liikuntatuokioilla ja miten prososiaalinen käyttäytyminen on yhteydessä yksilön tai ryhmän toimintaan. Tutkimuksemme keskiöön valitut prososiaalisuuden elementit ovat yhteistoiminta, toisen huomioon ottaminen, kannustaminen ja sääntöjen kuunteleminen.

Tutkimuksemme tehtävänä oli lisäksi vertailla oppilaiden näkemyksiä prososiaalisesta käyttäytymisestä omiin havaintoihimme liikuntaprojektin ajalta. Pyrimme etsimään yhtymäkohtia ja toisaalta eroavaisuuksia omien ja oppilaiden näkemyksien väliltä. Luokanopettajalle teettämämme haastattelut toimivat toisena vertailupohjana omille havainnoillemme ja näkemyksillemme.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulta samanlaisiksi kaikkien neljän prososiaalisuuden elementin kohdalla.

### 1. Yhteistoiminta

- a) Miten yhteistoiminta näkyy projektin liikuntatuokioiden aikana?
- b) Millaisia yhteistoimintavalmiuksia tai niiden puutteita oppilailla ilmenee?

c) Miten yhteistoimintataidot tai niiden puutteet ovat yhteydessä yksilön tai ryhmän toimintaan?

## 2. Toisen huomioon ottaminen

a) Miten toisen huomioon ottaminen näkyy projektin liikuntatuokioiden aikana?

b) Millaisia toisen huomioon ottamisvalmiuksia tai niiden puutteita oppilailta ilmenee?

c) Miten toisen huomioon ottamistaidot tai niiden puutteet ovat yhteydessä yksilön tai ryhmän toimintaan?

## 3. Kannustaminen

a) Miten kannustaminen näkyy projektin liikuntatuokioiden aikana?

b) Millaisia kannustamisvalmiuksia tai niiden puutteita oppilailta ilmenee?

c) Miten kannustamistaidot tai niiden puutteet ovat yhteydessä yksilön tai ryhmän toimintaan?

## 4. Sääntöjen kuunteleminen

a) Miten sääntöjen kuunteleminen näkyy projektin liikuntatuokioiden aikana?

b) Millaisia sääntöjen kuunteluvalmiuksia tai niiden puutteita oppilailta ilmenee?

c) Miten sääntöjen kuuntelutaidot tai niiden puutteet ovat yhteydessä yksilön tai ryhmän toimintaan?

## 2 LIIKUNTAKASVATUS

Tutkimuksen käsitellessä liikuntaprojektia koemme tärkeäksi, että esittelemme myös yleisemmällä tasolla liikuntakasvatusta, siihen kuuluvia osa-alueita ja niiden näkymistä koululiikunnassa. Liikuntakasvatuksen kahdesta tavoitteesta keskitymme erityisesti kasvatukseen liikunnan avulla.

### 2.1 Liikuntakasvatuksen määrittely

*”Liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys.” (Opetushallitus 2004)*

Renate Zimmer (2002, 111) on määritellyt liikuntakasvatuksen liikuntatuokioiksi, jotka toistuvat säännöllisesti ja ovat aikuisen ohjaamia ja ennalta suunniteltavia. Kuitenkin näiden liikuntatuokioiden aikana annetaan sijaa myös lapsen omille ideoille ja kiinnostuksen kohteille. Laakson (2010) määritelmän mukaan liikuntakasvatus voidaan laajasti ottaen määrittää tarkoittamaan kaikkea sellaista toimintaa, jossa kasvatuksen näkökulmasta toteutetaan liikuntaan liittyviä ilmiöitä. Liikuntakasvatus ei tähtää ainoastaan lapsen fyysisen kasvun tukemiseen, vaan siinä pyritään tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (Hakala 1999, 96; Laakso ym. 2007, 42; Zimmer 2002, 117). Liikunnan avulla pystytään näin ollen tukemaan fyysisen kasvun lisäksi lapsen sosiaalista, emotionaalista ja psyykkistä kehitystä (Laakso ym. 2007, 42; Zimmer 2002, 117). Näiden lisäksi erityisesti alle kouluikäisten lasten kohdalla myös liikuntakasvatuksen kognitiivinen puoli korostuu (Numminen 1996, 12).

Liikuntakasvatuksen historiallinen tausta on monimuotoinen (Laakso 2007, 18) ja liikuntakasvatus onkin vaihdellut sekä uusiutunut vallitsevan yhteiskuntatilanteen mukaan (Kujala, Hakala & Asanti 2012, 175). Muutoksia on tapahtunut muun muassa eri tavoitealueiden sisäisissä ja niiden välisissä painotuksissa sekä perusteluissa tietyn tavoitealueen tarpeellisuudesta (Kujala ym. 2012, 175). 1990-luvun loppupuolella yleistynyt ja nykyisinkin laajasti käytössä oleva tarkastelutapa jakaa liikuntakasvatuksen tavoitteet kahteen päätavoitteeseen: kasvatus liikuntaan ja kasvatus liikunnan avulla (Laakso 2007, 19).

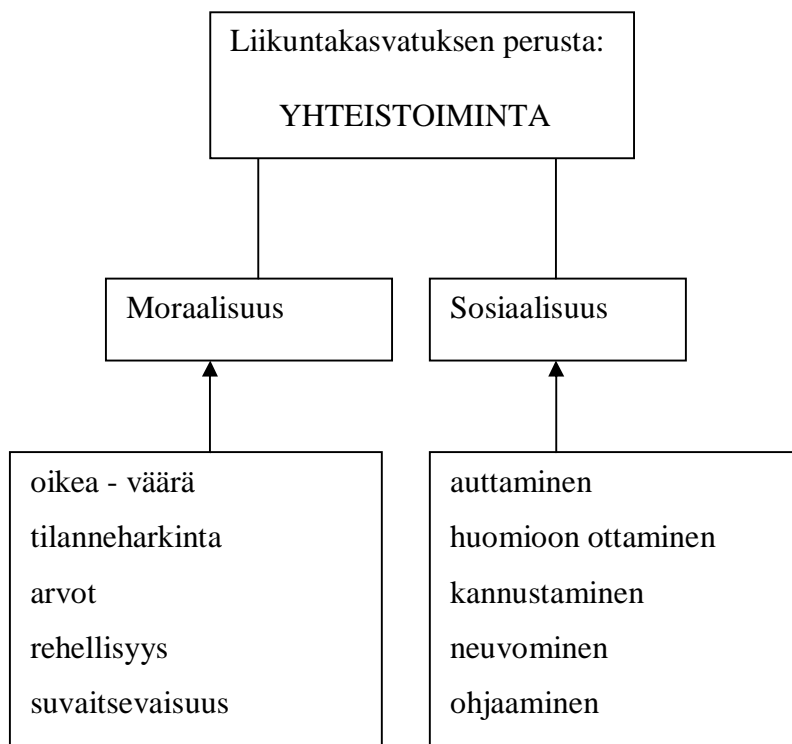
Liikuntakasvatuksen ensimmäinen tavoite on kasvatus liikuntaan, millä tarkoitetaan lapsen persoonallisuuden toiminnallisen alueen kehittämistä. Lapselle opetetaan monipuolisesti erilaisia liikuntataitoja ja -tietoja sekä tarjotaan myönteisiä elämyksiä liikunnan saralta. Näiden toimien avulla pyritään lisäämään lapsen hyvinvointia sekä luomaan hänelle tarvittavia valmiuksia omaehtoisesta liikunnan harrastamiseen. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 101.) Liikunnan avulla lapsi tutustuu omaan kehoonsa sekä saa kokemuksia sen toiminnasta ja suorituskyvystä (Laakso ym. 2007, 42).

Rajasimme käsillä olevan tutkimuksen käsittelemään liikuntakasvatuksen toista tavoitetta eli kasvatusta liikunnan avulla. Tämän johdosta perehdymme tähän kasvatustavoitteeseen tässä osiossa ensimmäistä tavoitetta laajemmin.

## *2.2 Kasvatus liikunnan avulla*

Kasvattamisella liikunnan avulla tarkoitetaan yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamista hyödyntäen liikunnan erityisluonnetta (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 101). Liikunnan avulla kasvattamisessa pyritään tietoisesti kehittämään lapsen taitoja tunne-elämän, ajattelun ja yhteistyön osalta. Tällöin pyritään tukemaan lapsen kasvua ja kehitystä tasapainoiseksi, itsenäiseksi, vastuuntuntoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja muut huomioonottavaksi persoonallisuudeksi. Liikunnan avulla lapsi oppii noudattamaan yhteisiä sääntöjä, löytämään omia rajojaan, voittamaan ja häviämään. Kuitenkin on tärkeää muistaa, ettei liikunta itsessään kasvata, vaan liikuntatilanteissa vallitseva ihmisten välinen vuorovaikutus. (Puonti 1999, 113–114.)

Liikunnan on nähty erityisesti edistävän sosiaalista kehitystä ja kehittävän moraalista ajattelua (Telama & Laakso 2003, 275). Polvi (2008, 31) kuitenkin muistuttaa, että liikunnalla itsellään ei sinänsä ole myönteisiä eikä kielteisiä vaikutuksia sosiaaliselle ja eettiselle kehitykselle, vaan vaikutukset riippuvat täysin siitä, minkälaisia sosiaalisia tilanteita liikunnassa on. Näin ollen esimerkiksi joukkuepelit eivät itsessään sosiaalista lasta ja kehitä hänen moraalista ajatteluaan, vaikka niillä on siihen mahdollisuus. Liikunta onkin ensisijaisesti sosiaalinen väline (Polvi 2008, 31); tarkoituksenmukaisella tavalla järjestettynä ja tiettyjä asioita korostaen liikunta mahdollistaa suotuisan ympäristön sosiaaliselle ja moraalille kehitykselle (Telama & Laakso 2003, 285).



**KUVIO 1.** Liikunta sosiaalis-eettisen kasvatuksen perustana (Polvi 2008, 30).

Yllä olevassa kuviossa liikuntakasvatus jaetaan sosiaalisuuteen ja moraalisuuteen. Seuraavassa esittelemme liikuntakasvatuksen mahdollisuuksia sosiaalisen kehityksen edistämiseksi ja moraalisen ajattelun kehittymiseksi.

### 2.2.1 Sosiaalisen kehityksen edistäminen

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan soziaalistumisen kautta hankittuja kanssakäymisen taitoja, joita ovat esimerkiksi empatia, tunteiden ilmaiseminen ja tunnistaminen, vastuunotto, jämäkkyys, keskustelu- ja neuvottelutaidot, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot ja itsekontrolli (Kalliopuska 2005, 188). Sosiaaliset taidot on mahdollista jakaa erilaisiin ryhmiin. Kalliopuska (1995) jakaa sosiaaliset taidot keskusteluun ja kuunteluun liittyviin sosiaalisiin taitoihin, tunteita käsitteleviin sosiaalisiin taitoihin, aggressiolle vaihtoehtoisin sosiaalisiin taitoihin sekä suunnittelu- ja päätöksentekotaitoihin.

Liikunnan on nähty mahdollistavan sosiaalisen kehityksen, sillä liikunta tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet yhdessä toimimiseen sekä uusien ihmiskontaktien luomiseen (Laakso 2007, 22).

Tästä asiasta ovat varmasti kaikki liikuntaa opettavat henkilöt samaa mieltä. Liikunta on erinomainen väylä tutustua, lähentyä ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta toisten yksilöiden kanssa. Näin ollen koulun liikuntatunnit tarjoavat itsessään sosiaalisesti virikerikkaan ympäristön, jossa on mahdollista kehittää yhteistyötaitoja, vastuuntuntoisuutta, toisten huomioon ottamista ja sääntöjen noudattamista (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 142–143). Tällöin opetusmenetelmällä on ratkaiseva merkitys. Sosiaalisia taitoja kehitettäessä tulee huomioida, että käytetyt opetusmenetelmät mahdollistavat lasten välisen vuorovaikutuksen. Esimerkiksi opettajajohtoinen komentotyylinen opetus ei tue lasten välistä vuorovaikutusta eikä näin ollen edistä sosiaalisia taitoja. Vuorovaikutuksessa lapset oppivat niitä sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan toiminnassa erilaisten ihmisen kanssa. Vuorovaikutuksellisissa liikuntatilanteissa lapset opetetaan muun muassa antamaan sosiaalista palautetta, motivoimaan sekä kannustamaan toinen toisiaan. (Polvi 2008, 32–33.)

Erilaiset pelit, leikit ja tanssit on nähty hyväksi yhteistoimintataitojen ja sääntöjen noudattamisen harjoitustilanteiksi. Monet erilaiset toiminnat liikunnassa vaativat jo luonteensa puolesta yhdessäoloa ja lapsen on tällöin pakko ottaa kontaktia muihin lapsiin. Erilaiset liikunnan toimintamuodot tarjoavat myös runsaasti vaihtelevia ristiriitatilanteita, mikä antaa mahdollisuuden selvittää ongelmat ja ristiriidat keskustelun avulla. (Polvi 2008, 33.) Telama ja Laakso (2003, 288) suosittelevatkin, että liikuntakasvatuksessa ohjataan lapsia ratkaisemaan ristiriitatilanteet keskustelun avulla. Liikunta tarjoaa aitoja ja läheisiä vuorovaikutustilanteita, joissa lapsen sosiaalinen käyttäytyminen joutuu koetukselle ja hänen on pakko oppia ratkaisemaan tilanteita yhdessä muiden kanssa (Polvi 2008, 31). Kuitenkaan liikunnan tarjoamat ristiriitatilanteet eivät aina palvele sosiaalisten taitojen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Liikunta herättää tunteita iästä riippumatta, mikä vuoksi liikunnan tarjoamat vuorovaikutustilanteet ovat usein voimakkaasti erilaisten tunteiden sävyttämiä. Tunteellinen suhtautuminen asiaan saattaa erityisesti lapsen kohdalla vaikeuttaa vuorovaikutustilanteiden hyödyntämistä opetuksen välineenä.

Liiallinen kilpailu liikunnassa usein vaikeuttaa yhdessäoloa ja yhteistyötä (Laakso 2008, 64). Kilpailu usein motivoi voimakkaasti käyttäytymistä ja sen vuoksi se voidaan nähdä sosiaalisen yhteistyön vastakohtana. Kilpailu osaltaan sallii yksilölle tai joukkueelle mahdollisuuden käyttäytyä itsekkäästi ja erityisesti voittoon pyrkiessään kilpailevat yksilöt tai joukkueet harvoin auttavat toinen toisiaan. Tämän vuoksi suositellaan, että lapsille ei järjestetä huippukilpailuja, ja että kilpailamisen suhde harjoitteluun ja muuhun toimintaan pidetään kohtuullisen pienenä. (Telama & Laakso 2003, 281, 288.) Ongelmaksi tässä tilanteessa muodostuvat yksilöiden poikkeavat näkemykset kilpailemisesta, sen tarpeellisuudesta ja määrästä. On mahdotonta aukottomasti määritellä, mikä määrä kilpailua on sopivasti. Tätä kysymystä kasvattajat joutuvat usein työssään pohtimaan yleisten reunaehtojen puuttuessa.

Toimintatavoista sosiaalista kehitystä edistävät erityisesti pari- ja ryhmätoiminta (Polvi 2008, 33; Telama & Laakso 2003, 286). Parityöskentelyn on havaittu huomattavasti edistävän lapsen auttamiskäyttäytymistä sekä sosiaalisia suhteita (Telama & Laakso 2003, 286). Kuitenkin on tärkeää huomioida, että lapsen tulisi työskennellä monien erilaisten lasten kanssa sen sijaan, että hän paritoiminnassa valitsisi aina saman parin itselleen (Laakso 2008, 65). Pari- ja ryhmätoiminta on parhaimmillaan aitoa yhdessä toimimista hyvässä vuorovaikutussuhteessa. Joissakin tilanteissa toiminta voi kuitenkin olla näennäistä eli ryhmän jäsenet vain muodostavat ryhmän, mutta eivät toimi siinä. Tällöin toiminta tapahtuu ryhmässä, mutta ei ryhmänä. (Polvi 2008, 33–34.) Näennäistä ryhmätoimintaa tulisi pyrkiä välttämään, sillä se ei palvele lapsen sosiaalista kehitystä.

Liikuntakasvattajat ovat usein valveutuneita liikunnan tarjoamista mahdollisuuksista sosiaalisen kehityksen saralla. Kuitenkaan tämä ei välttämättä tarkoita, että liikunnan tarjoamia tilanteita osattaisiin aina tehokkaasti hyödyntää. Olemme itsekkin saaneet todeta, kuinka vaikeaa liikuntakasvatuksessa on hyödyntää liikuntatunneilla esiintyviä tilanteita. Nuo tilanteet ovat usein ainutkertaisia kaikessa suhteessa; ne syntyvät yhtäkkiä, mutta ne myös katoavat yhtä nopeasti. Niiden oikeanlainen hyödyntäminen vaatii ammattitaitoa, joka syntyy ainoastaan työtä tekemällä.

## 2.2.2 Moraalisen ajattelun kehittäminen

Kalliopuska (2005, 130) määrittelee moraalien yksilön tai ryhmän omaksumiksi eettisiksi käsityksiksi, arvostuksiksi ja normistoksi, jonka perusteella tekoja sekä toimintaa arvioidaan oikeaksi tai vääräksi. Ihmisyhteisössä valinnat oikean ja väärän välillä vaikuttavat väistämättä myös muihin ihmisiin; sillä mitä teen tai jätän tekemättä, on seurauksia toisten ihmisten kannalta (Telama & Laakso 2003, 276). Moraali yhdistyy näin ollen voimakkaasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisen kasvatuksen tavoitteisiin. Moraalinen ajattelu kehittyy yksilöiden välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi moraaliset normit eivät enää ole valmiina annettuja sääntöjä ja ohjeita, vaan normit luodaan ja hyväksytään sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Polvi 2008, 19.) Näin ollen normit eivät välttämättä tarkoita enää kaikille samaa asiaa, vaan jokaisella yksilöllä on mahdollisuus luoda omat norminsa vallitsevan moraalien puitteissa.

Liikunnassa joudutaan usein tilanteisiin, joissa yksilön tulee pohtia toimintansa tai tekojensa oikeellisuutta. Liikunta tarjoaa luonnostaan monia ainutlaatuisia tilanteita, joissa on mahdollisuus pohtia oikean ja väärän välisiä suhteita (Laakso 2007, 22). Moraalikasvatuksessa olennainen kysymys onkin juuri se, miten opetetaan lapset erottamaan oikea väärästä (Telama & Laakso 2003, 276). Moraalikasvatuksen kannalta liikunta mahdollistaa muita oppiaineita enemmän eettisesti haasteellisia tilanteita esimerkiksi erilaisten pelien ja leikkien kautta (Laakso 2007, 22). Moraali-

kasvatuksen pohjana liikunta on kuitenkin osaltaan ongelmallinen, sillä esimerkiksi jossakin pelissä hyväksyttävä käytös ei välttämättä ole hyväksyttävää pelikentän ulkopuolella. Liikunnassa helposti opetetaan myös tietynlaista kaksinaismoralismia: kunhan et jää kiinni, kaikki on sallittua.

Moraalikasvatuksessa liikunnassa on keskeisinä käsitteinä ollut reilu peli (fair play) sekä urheiluhenkisyys (sportmanship). Näiden käsitteiden ytimen muodostavat sääntöjen ja vastustajan kunnioittaminen, rehellisyys pelitilanteiden tulkinnassa ja yhtäläisten mahdollisuuksien periaatteen hyväksyminen. (Polvi 2008, 20.) Reilun pelin käsite on kuitenkin vuosien saatossa muuttunut, sillä on väistämättä seurauksia ihmisten toimintaa. Yhteiskunnan vallalla oleva yksilöllistymisen ja yksilökeskeisyyden kulttuuri on vaikuttanut osaltaan myös liikuntaan. Koska yhteiskunnassa ei yleisesti nähdä enää toisen huomioon ottamista ja jopa auttamista reiluuden kannalta tärkeänä, on sen merkitys vähentynyt selvästi myös liikunnassa. (Telama & Laakso 2003, 284–285.) Tämä tekijä on mielestämme selkeästi nähtävillä myös koululiikunnan puolella. Liikuntatunneilla eivät päde koulun yleiset säännöt, vaan viidakon lait, jossa jokainen on velvollinen huolehtimaan vain omasta edustaan. Yllä esitetty karikatyyrinen esimerkki on pelkistetty kuva todellisuudesta, mutta valitettavasti se ei ole kovinkaan kaukana nykytilanteesta.

Jotta liikunnassa voidaan kehittää moraalista ajattelua, tulee ympäristön olla moraalikasvatuksen kannalta mielekäs. Moraalia kehittävän ympäristön tulee pitää reiluutta arvossa ja sääntöjen tulee olla kaikille toimintaan osallistuville yhtäläiset. Lisäksi tulee tarjota keskustelumahdollisuuksia sääntöihin ja reiluuteen liittyen. Jokaisella osallistujalla tulee myös olla vastuuta ryhmän tavoitteista, säännöistä ja ryhmän jäsenten hyvinvoinnista. Yleisesti suositaan tapaa, jossa aikuiset organisoivat liikuntaa, sanelevat säännöt ja toimivat tuomareina pitäen huolta sääntöjen noudattamisesta. Tällöin aikuinen ottaa moraalisen vastuun itselleen ja lapsille kehittyy ajatusmalli, että tuomari ainoastaan huolehtii pelin tai leikin eettisyydestä. (Polvi 2008, 20.) Lapset tulisi kuitenkin opettaa toimimaan sekä ilman erotuomaria että toimimaan itse pelien ja leikkien tuomareina. Kun lapset joutuvat itse tuomitsemaan omia pelejään ja leikkejään, joutuvat he väistämättä olemaan vuorovaiikutuksessa toisensa kanssa sekä käymään dialogia. Kommunikointi ei aina lasten välillä ole rakentavaa, mutta pelin jatkumisen kannalta se on välttämätöntä. (Telama & Laakso 2003, 283, 288.) Aikuisten tulisi myös pystyä sietämään lasten välistä kommunikointia ja pyrkiä viemään sitä rakentavampaan suuntaan sen sijaan, että kommunikointi estettäisiin.

Polven (2008, 22) mukaan moraalisen ajattelun kehittäminen on syytä nähdä yhtenä sosiaalisen kasvatuksen tavoitteista. Sekä sosiaalisen että moraalisen kasvatuksen kannalta on tärkeää, että lapset viihtyvät ja tuntevat olonsa sekä fyysisestä että psyykkisesti turvatuiksi. Liikunnassa viihtymisen takaavat lukuisat elämykset erityisesti onnistumisen kokemukset, jännitys ja yhdessäolo. (Telama & Laakso 2003, 286.)



# 3 PROSOSIAALISUUS

Prososiaalisuus muodostaa tutkimuksen teoreettisen pohjan, minkä vuoksi kuvaamme tässä luvussa prososiaalisuutta mahdollisimman kattavasti. Tämä luku sisältää prososiaalisuuden määrittelyn, lasten prososiaalisen kehityksen kuvaamisen, prososiaalisen käyttäytymisen opettamisen sekä tutkimuksessa käytettyjen neljän prososiaalisuuden elementin tarkemmat määritelmät ja kuvaukset.

## 3.1 Prososiaalisuuden määrittely

Prososiaalinen käyttäytyminen eli positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen tarkoittaa toimintaa, jonka keskeisenä tarkoituksena on tuottaa, edistää tai ylläpitää toisen yksilön sekä fyysistä että psyykkistä hyvinvointia. Prososiaalinen käyttäytyminen on vapaaehtoista toimintaa toisen ihmisen auttamiseksi tai hyödyttämiseksi eli se on sosiaalisen käyttäytymisen positiivinen muoto. Sosiaalinen käyttäytyminen voi esiintyä myös negatiivisena, jonka ilmenemismuotoina voidaan pitää itsestä, välinpitämätöntä, epäystävällistä ja aggressiivista käyttäytymistä. Negatiivisen sosiaalisen käyttäytymisen äärimuotona voidaan pitää kiusaamista. (Polvi 2008, 10–11, 23.) Negatiiviseen sosiaaliseen käyttäytymiseen luetaan kuuluvaksi myös niin sanottu asosiaalinen käyttäytyminen, johon liittyy usein rikollisuutta ja ympäristöä tuhoavaa huliganismia (Telama & Polvi 2011, 629).

Prososiaalinen käyttäytyminen perustuu ihmisen mielenkiintoon toista ihmistä kohtaan ja siihen sisältyy toisen huomioon ottamista sekä konkreettista että psyykkistä auttamista. Jotta ihminen voi käyttäytyä prososiaalisesti, tulee hänen ymmärtää toisten ihmisten tarpeet ja toiveet sekä pyrkiä edistämään muiden ihmisten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Polvi 2008, 9–10.) Prososiaalisuuden perinteisiä ilmenemismuotoja ovat muun muassa vapaaehtoinen spontaani toiminta toisen ihmisen hyväksi, antaminen, jakaminen, tukeminen, suojeleminen, huolenpito ja lohduttaminen (Laine 2005, 118). Prososiaalisen käyttäytymisen juuret voidaan katsoa olevan kyvyssä tuntea empatiaa ja sympatiaa toista ihmistä kohtaan (Siegler, Deloache & Eisenberg 2006, 547). Empatialla tarkoitetaan yleisesti toisen ihmisen asemaan eläytymistä, kun taas sympatia on myötätuntoa toista ihmistä tai eläintä kohtaan (Kalliopuska 2005, 51, 195; Siegler ym. 2006, 547). Empatiaan liittyy olennaisesti myös kyky havaita toisen ihmisen emotionaalinen tila (Laine 2005, 118; Siegler ym. 2006, 547).

Prososiaalisen käyttäytymisen perusasioita ovat kyky yhteistoimintaan, toisen huomioon ottaminen, auttaminen sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen. Näiden lisäksi prososiaaliseen käyttäytymiseen voidaan liittää ystävyuden edistäminen, kannustaminen, palautteen antaminen, luottamus, sallivuus ja suvaitsevaisuus. (Polvi 2008, 10.) Jotta yksilön käytös olisi prososiaalista, on käyttäytymisen tapahduttava ilman odotuksia ulkopuolisesta palkkiosta (Pulkkinen 2002, 86). Prososiaalisesti käyttäytyvä yksilö toimii pyyteettömästi toisen yksilön hyväksi ilman esimerkiksi ammatillisia velvollisuuksia (Kalliopuska 2005, 158). Prososiaalisen henkilön persoonallisuuteen voidaan liittää usein monia erilaisia positiivisia piirteitä kuten altruistinen toiminta, yleinen sosiaalinen suuntautuneisuus, hyvät vuorovaikutus- ja itsesäätelytaidot, terve itsearvostus, jämäkkyys ja taito pitää puoliaan (Laine 2005, 118).

### *3.2 Lasten prososiaalisuus ja siihen vaikuttavat tekijät*

Siegler ym. (2006, 546, 549-550) näkevät, että kaikki lapset kykenevät käyttäytymään prososiaalisesti. Prososiaalinen käyttäytyminen on osaltaan sidottu lapsen ikään; yleisesti prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyy 6-vuotiaasta lähtien aina murrosikään asti. Lapsen prososiaalinen käyttäytyminen vaihtelee sekä iän että henkilökohtaisten erojen mukaan. Näin ollen samanikäisten lasten joukossa esiintyy valtava määrä erilaisia variaatioita prososiaalisessa käyttäytymisessä. Eroja samanikäisten lasten välillä on selitetty muun muassa biologisilla ja sosiokulttuurisilla tekijöillä.

Biologisista tekijöistä parhaiten lasten eroja prososiaalisessa käyttäytymisessä selittävät erilaiset temperamentit (Siegler ym. 2006, 550). Kalliopuska (2005, 202) määrittelee temperamentin yksilön synnynnäiseksi, pääosin perinnölliseksi ja suhteellisen pysyväksi taipumukseksi reagoida asioihin tietyllä tavalla. Temperamenttien lisäksi lapsen prososiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttaa lapsen kokema itsevarmuus. Kun lapsi on tarpeeksi itsevarma, hän uskaltaa puuttua tilanteeseen, jossa toinen yksilö tarvitsee jonkin toiminnon suorittamiseksi toisen yksilön apua. (Siegler ym. 2006, 550.)

Lasten prososiaaliseen kehitykseen vaikuttavat lisäksi sosiokulttuuriset tekijät, jotka osaltaan selittävät lasten välisiä eroja prososiaalisuudessa. Varhaisin vaikuttava tekijä lapsen prososiaalisen käytöksen kehittämisessä on sosialisatio (Siegler ym. 2006, 551), jonka tuloksena itsekeskeisestä lapsesta tulee toiset huomioonottava sekä päämäärätietoinen yhteisönsä jäsen (Kalliopuska 2005, 188). Tutkijat ovat havainneet kolme erilaista tapaa, joilla vanhemmat pyrkivät sosiaalistamaan lapsensa prososiaaliseen käyttäytymiseen. Nämä tavat ovat mallintaminen ja prososiaalisten taitojen tietoinen opettaminen, prososiaalisten aktiviteettien ja mahdollisuuksien tarjoaminen sekä kurinpito. (Siegler ym. 2006, 551–553.)

### 3.3 *Prososiaalisen käyttäytymisen opettaminen*

Yhtenä koulun liikuntakasvatuksen päätavoitteena on pidetty prososiaalisen käyttäytymisen edistämistä. Näin ollen prososiaalista käyttäytymistä on mahdollista opettaa ja oppia kuten mitä tahansa muutakin liikuntakasvatuksen osa-aluetta. Kuitenkin ennen kuin oppimisprosessi voi alkaa, prososiaalisen käyttäytymisen tavoitteet tulee konkretisoida. Tämän jälkeen vasta valitaan sopiva menetelmä, jolla tietyt tavoitteet saadaan toteutettua. Tietyt prososiaalisuuden ilmenemismuodot kuten jakaminen, auttaminen ja yhteistoiminnallinen käyttäytyminen ovat riippuvaisia yhdessä toimimisesta, mallioppimisesta ja vahvistamisesta. Keskeistä on tekemällä oppiminen, sillä esimerkiksi sosiaaliset taidot voidaan oppia harjoittelemalla ja opettelemalla. Tekemällä oppimisella tarkoitetaan myös sitä, että lapset toimivat yhdessä toistensa kanssa. Tarkoituksena on pyrkiä kohti todellista yhteistoiminnallisuutta, jossa jokainen osallistuu toimintaan ja työskentelee kohti yhteistä tavoitetta. (Polvi 2008, 18, 27–28.)

Prososiaalista käyttäytymistä on mahdollista oppia myös havainnoilla ja tarkkailemalla toisia ihmisiä, jolloin puhutaan mallioppimisesta. Se ei kuitenkaan ole riittävä keino prososiaalisten taitojen oppimiselle, vaan sen lisäksi tarvitaan myös yhteistoimintaa. Ollessaan vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa lapsi oppii ymmärtämään ja sisäistämään niitä sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan yhteistoiminnan onnistumiseksi. Yhteistoimintaa tulee lisäksi tapahtua useiden eri yksilöiden kanssa, jolloin lapsi oppii näkemään asiat myös eri yksilöiden näkökulmasta. (Mt. 28.)

Liikunnanopetus painottuu perinteisesti fyysisiin tavoitteisiin. Polven (2008, 34) mukaan liikunnan fyysiset sisältötavoitteet on mahdollista saavuttaa käyttämällä sellaista opetusmenetelmää, jolla pyritään lisäksi edistämään sosiaalista tai eettistä kasvua. Lisäksi Kahila (1993, 83) toteaa tutkimuksessaan, että vuorovaikutukseen perustuvalla opetusmenetelmällä saavutetaan yhtä kattavat psykomotoriset tavoitteet kuin perinteisillä opettajajohtoisilla tai yksilötyöskentelyyn pohjautuvilla opetusmenetelmillä. Eräs tällainen opetusmenetelmä on vuorovaikutteiseen toimintaan perustuva yhteistoimintamenetelmä, jossa oppilaat työskentelevät ennalta määrätyn parin kanssa. Yhteistoimintamenetelmässä toinen pareista on suorittaja, joka toimii annettujen ohjeiden mukaan, ja toinen havainnoija. Havainnoijan tehtävänä on muun muassa neuvoa, ohjata, havainnoida, auttaa, korjata, kannustaa, rohkaista ja antaa palautetta suorittajalle. Opettajan roolina kyseisessä menetelmässä on antaa tehtävät, ohjeet sekä kriteerit tietyn toiminnan suorittamiselle. Lisäksi opettaja havainnoi parien toimintaa ja antaa näille palautetta pääosin hyvästä sosiaalisesta yhteistoiminnasta mutta myös tehtävän suorittamisesta. (Polvi 2008, 34–36.)

Jotta yhteistoimintamenetelmässä päästäisiin lähelle aitoa vuorovaikutusta, vaatii se oppilailta molemminpuolista kunnioittamista, toisen hyväksymistä omaksi toimintapariksi sekä toisen

mielipiteen ja suoritustason hyväksymistä. Lisäksi oppilaiden tulee pystyä antamaan ja vastaanottamaan apua, neuvoja ja palautetta omalta pariltaan. Yhteistoimintamenetelmässä keskeistä ei ole oppilaiden taitotaso, sillä kyky auttaa ja neuvoa ei ole riippuvainen motorisista kyvyistä. Taitotasoltaan heikompi osapuoli voi onnistuneesti auttaa ja neuvoa motorisesti lahjakkaampaa oppilasta. Tämä tilanne on äärimmäisen tärkeä oppilaan itsetunnon kannalta. (Mt. 42.)

Yhteistoimintamenetelmän lisäksi prososiaalista käyttäytymistä voidaan opettaa esimerkiksi erilaisten pelien ja leikkien yhteydessä. Yksinkertaisimmillaan prososiaalinen käyttäytyminen voidaan tuoda oppilaiden näkyville pysäyttämällä peli tai leikki. Tämän jälkeen peli- tai leikkitalanne voidaan vielä demonstroida oppilaille ja keskustella heidän kanssaan siitä, mitä tilanteessa tapahtui. (Mt. 51.) Pelin tai leikin tiimellyksessä hyvä käytös muita kohtaan saattaa helposti unohtua. Näin ollen on tärkeää, että opettaja pysäyttää tilanteen ja herättää oppilaat pohtimaan tapahtunutta. Olennaista ei ole löytää yksittäistä syyllistä tilanteelle, vaan tärkeämpää olisi keskustella siitä, miten pelistä tai leikistä saataisiin vielä toimivampi ja miten kaikki lapset pystyisivät siihen tasavertaisesti osallistumaan.

Positiivisella palautteella pystytään tehokkaasti motivoimaan oppilaat prososiaaliseen käyttäytymiseen. Erilaisissa joukkuepeleissä opettajan tulisi antaa oppilaille positiivista palautetta silloin, kun he osoittavat toiminnassaan prososiaalisuuden piirteitä. Lisäksi prososiaalisesta käytöksestä voidaan antaa konkreettinen palkkio kuten esimerkiksi lisäpiste pelissä. Päinvastoin negatiivisesta käyttäytymisestä joukkue voi menettää pisteen. (Mt. 51–52.) Kuvatunlaisissa peleissä on tärkeää, ettei yksi oppilas joudu muun joukkueen syntipukiksi negatiivisen käyttöksensä vuoksi. Tämän vuoksi oppilaille tulee ennen peliä tarkoin selventää ne käyttäytymisen muodot, joista on mahdollista saada lisäpisteitä tai menettää pisteitä. Jos saman oppilaan vuoksi joukkue menettää useita pisteitä, tulee pelitalanne pysäyttää ja miettiä sopivia jatkotoimenpiteitä yhdessä oppilaiden kanssa.

Yllä mainittujen tekijöiden johdosta voidaan todeta, että prososiaalista käyttäytymistä on mahdollista opettaa onnistuneesti liikuntakasvatuksen yhteydessä. Prososiaalinen käyttäytyminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään ja pelkän yksittäisen oppimistilanteen järjestäminen ei riitä tietynlaisen käyttäytymisen opettamiseen. Prososiaalisen käyttäytymisen opettaminen vaatii pitkäjänteistä ja järjestelmällistä työtä, jossa oppimisen kohteena olevat prososiaalisuuden elementit ovat tämentyneet niin opettajalle itselleen kuin oppilaille.

### 3.4 Prososiaalisen käyttäytymisen elementtejä

Prososiaaliseen käyttäytymiseen voidaan liittää useita erilaisia elementtejä (ks. luku 3.1). Näiden kaikkien elementtien tarkasteleminen tutkimuksen puitteissa olisi ollut mahdotonta, joten tämän vuoksi valitsimme näistä elementeistä neljä tutkimuksen kannalta keskeisintä. Valitsimme juuri nämä elementit, koska niiden puuttuminen näkyi selkeästi projektin aikana. Lisäksi näihin neljään valitsemaamme elementtiin kiteytyy mielestämme erinomaisesti tutkimukseen osallistuneen oppilasryhmän ongelmat. Valitsemamme elementit ovat yhteistoiminta, toisen huomioon ottaminen, kannustaminen sekä sääntöjen kuunteleminen.

#### 3.4.1 Yhteistoiminta

Käytämme tutkimuksessamme yleisesti käsitettä yhteistoiminta, sillä mielestämme se kuvaa parhaiten oppilaiden toimintaa yhdessä. Yhteistoiminta sisältää myös yhteistyön, joka viittaa enemmänkin jonkun annetun tehtävän tekniseen suorittamiseen. Näemme näin ollen yhteistoiminnan yläkäsitteenä, jonka alakäsitteeksi yhteistyö voidaan määritellä.

Polvi (2008, 14) määrittelee yhteistoiminnan jaetun hyödyn saavuttamiseksi; kun yksilö toimii aidosti yhdessä muiden yksilöiden kanssa, johtaa se hyödyn tuottamiseen sekä itselle että muille. Yhteistoiminnassa ei pyritä ainoastaan egoistisesti oman hyödyn tavoitteluun, vaan pyritään saavuttamaan maksimaalinen hyöty kaikille osapuolille. Parhaimmillaan yhteistoiminnan tulisi rakentua yhteiselle tavoitteelle, yhteishengen luomiselle, molemminpuoliselle auttamiselle sekä myötätunnolle ja empatialle (Polvi 2008, 14). Näin ollen yhteistoiminta ei ole pelkästään yhteistyötä yksittäisen tavoitteen saavuttamiseksi, vaan siihen liittyy kiinteänä osana myös sosiaalinen ja emotionaalinen puoli.

Tunteet ja niiden säätely ovatkin tärkeä osa yhteistoimintaa. Jalovaara (2005, 54–55) muistuttaa, että emootiot eli tunnetilat ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa, mutta ne voivat pahimmillaan myös tuhota niitä. Tunnetaidoiksi voidaan nimetä omien tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja säätely sekä toisen tunteiden tunnistaminen. Tunnereaktioiden säätely mahdollistuu, kun tunteet on ensin opittu tunnistamaan ja nimeämään. (Salminen 2008, 11.) Säätely ei ole synnynnäinen taito, vaan sitä on harjoiteltava. Tässä vanhemmilla ja opettajilla on merkittävä rooli. (Webster-Stratton, 1999/2011, 247–248.)

Tunnereaktiot tapahtuvat Webster-Strattonin (1999/2011, 246–247) mukaan kolmella tasolla. Ensimmäisen tason muodostavat neurofysiologiset ja biokemialliset reaktiot ärsykkeisiin, kuten sydämen syke. Seuraavalla eli behavioristisella tasolla tunteet vaikuttavat ihmisen käytökseen ja

saavat aikaan esimerkiksi itkun tai uhmaavan käytöksen. Kolmannella eli kognitiivisella tasolla ihminen kuvailee tunteitaan kielellisesti esimerkiksi kertomalla, että ”Olen vihainen”.

Tunteiden ilmaiseminen on tärkeää psyykkisen hyvinvoinnin kannalta, mutta kielteisten tunteiden ilmaisemista oikealla voimakkuudella ihmisen on harjoitettava (Salminen 2008, 15). Ihmisen tulisi oppia päästämään tällaiset tunteet ulos myönteisellä tavalla kuten puhumalla jollekin tai purkaen ne esimerkiksi liikkumalla (Jalovaara 2005, 53). Aina tämä ei kuitenkaan onnistu, vaan kielteiset tunteet purkautuvat erilaisina ylilyönteinä. Ylilyönnit voivat olla eritasoisia. Pahimmillaan tunteet voivat purkautua aggressiivisena käytöksenä. Webster-Stratton (1999/2011, 246) muistuttaa, että ”*aggressiivinen käytös ja puutteelliset impulssienhallintataidot ovat todennäköisimpiä esteitä tehokkaiden ongelmanratkaisutaitojen ja hyvien ystävyysuhteiden luomiselle*”. Yhtenä aggression syynä voidaan nähdä pettymysten sietokyvyn puute, johon voi ajaa esimerkiksi liika kilpailu (Kalliopuska 1995, 84–85).

Yhteistoiminta voidaan jakaa kolmeen eri muotoon, jotka ovat vapaaehtoinen, pakonomainen ja normien vaatima yhteistoiminta (Polvi 2008, 14). Käsillä olevassa tutkimuksessa tilanteet, joissa oppilaiden tuli toimia yhdessä, olivat usein pakonomaisia. Tällaisia tilanteita olivat muun muassa erilaiset joukkuepelit. Peli ei olisi onnistunut, jos oppilaat eivät olisi toimineet yhdessä joukkueena. Toisaalta joissakin leikeissä yhteistoiminta oli osaltaan leikin onnistumisen kannalta välttämätöntä, mutta oppilas ei silti pakonkaan edessä suostunut yhteistoimintaan muiden oppilaiden kanssa, sillä hän ei usein kokenut yhteistoiminnasta olevan hänelle suoranaista hyötyä.

Yksi yhteistoiminnan ongelmista onkin juuri itsekäs käytös. Tällöin voidaan puhua sosiaalisesta dilemmasta, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö menettelee itsekkäästi saadakseen mahdollisimman suuren hyödyn itselleen. Ongelmallisiksi sosiaaliset dilemmat tulevat silloin, jos kaikki ryhmän jäsenet toimivat vastaavalla itsekällä tavalla, mikä tekee lopputuloksesta kaikille osapuolille huonoimman. Sosiaalisten dilemmojen ratkaisemisen yksi tärkeä tekijä on vastavuoroisuus. Kun ihmiset alkavat kohdella toisiaan yhteistoiminnallisesti, myös vastavuoroisuuden periaate toteutuu. (Pennington 2005, 99, 101.) Yksilön itsekäs käytös harvoin edistää yhteistoimintaa, minkä vuoksi siihen tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yhteistoiminnan tulisi synnyttää yksilöiden välille positiivisen vuorovaikutussuhteen, jossa yksilöt auttavat toisiaan tavoitteidensa saavuttamiseksi (Polvi 2008, 14).

Yhteistoiminnassa tarvittavia taitoja on mahdollista opettaa (ks. luku 3.3). Yhteistoiminta ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys ryhmätyöskentelyssä. Yksilöt saattavat ryhmässä toteuttaa enemmän omia tavoitteitaan kuin ryhmän yhteistä tavoitetta. Onnistuneessa yhteistoiminnallisessa tilanteessa yksilöiden henkilökohtaiset tavoitteet ovat kietoutuneet toisiinsa ja ne osaltaan myös täydentävät toisiaan (Polvi 2008, 14). Yhteistoiminnassa kukaan yksilö ei nouse toista tärkeämpään roo-

liin, vaan jokainen koetaan yhtä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Käsillä olevassa tutkimuksessa liitimme yhteistoimintaan vahvasti myös tasavertaisuuden käsitteen. Yhteistoiminta ei ole aitoa, jos yksilöt ovat eriarvoisia toisiinsa nähden.

Tietyt roolit ryhmässä saattavat heikentää tasavertaisuuden tunnetta ja näin ollen vaikuttaa yhteistoimintaan. Rooleja on monentyypisiä ja useimmiten niillä on positiivinen tavoite. Roolit syntyvät ryhmädynamiikasta ja vuorovaikutuksesta ja niiden tarkoituksena on esimerkiksi pitää huolta ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta sekä ylläpitää kiinteyttä ryhmän koossa pysymiseksi (Kauppila 2005, 92). Yhteistoiminnan kannalta mielenkiintoisimpia rooleja ovat asenneroolit, jotka kuvaavat henkilön käyttäytymistä ryhmässä. Asenneroolit muodostuvat ennakkoluuloista sekä tunteiden kohdistumisesta tiettyyn henkilöön. Kukin henkilö ottaa itselleen vain sellaisen asenneroolin, johon kokee olevansa taipuvainen. Tällaisia rooleja voivat olla esimerkiksi johtajan, alistujan ja vetäytyjän roolit. Asenneroolit ovat myönteisiä ryhmän toiminnan kannalta, mikäli ne vaihtelevat, eikä sama henkilö ole aina samassa roolissa. Jos niistä puolestaan tulee liian pysyviä tapoja, ne muuttuvat kielteisiksi ja voivat näin heikentää tasavertaisuuden tunnetta ryhmässä. (Aarnio & Vuorinen 1985, 63; Kauppila 2005, 93.)

Yhteistoiminta tukee ja kehittää yksilön sosiaalista kasvua; se opettaa yksilöitä ymmärtämään toisiaan sekä pitämään toisistaan riippumatta heidän välisistä kyky- ja taitoeroista (Polvi 2008, 14). Toiminen yhdessä ja yhteistyötaidot voidaan luokitella kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin (Kauppila 2005, 127).

### 3.4.2 Toisen huomioon ottaminen

Toisen huomioon ottaminen on toimintaa, jossa yksilö pyrkii aktiivisesti huomioimaan ja edistämään toisen yksilön hyvinvointia. Toisen huomioon ottamisessa olennaista on mielenkiinnon siirtäminen omasta itsestään toiseen yksilöön. Toisen ihmisen huomioiminen voi olla verbaalista tai fyysistä toimintaa.

Toisen huomioon ottamiseen liittyy keskeisesti empatia, joka voidaan määritellä tunnesuuntautumiseksi. Empaattinen ihminen ymmärtää toisen yksilön tunnetilan ilman, että hän itse sillä hetkellä tuntee toisen yksilön kanssa yhteneviä tunteita. (Kauppila 2005, 186.) Nykypsykologiassa empatia-käsitettä käytetään yleisesti kolmessa eri merkityksessä. Empatialla voidaan tarkoittaa joko toisen ihmisen tunteiden tiedostamista, saman tunteen tuntemista tai myötätunnon heräämistä heikompaa kohtaan. Kaikki kolme empatian merkityskokonaisuutta yhdistyvät kolmivaiheiseksi jatkumoksi: huomaan sinut, tunnen kanssasi samoja tunteita ja teen jotakin olosi helpottamiseksi. (Goleman 2007, 65.)

Empatian lähtökohtana voidaan katsoa olevan ystävällisyyden, joka kuuluu aivojen olemusasetuksiin. Yksilöllä on luonnostaan voimakas tarve tehdä hyvää toista ihmistä kohtaan esimerkiksi lohduttaa pelästynyttä tai itkevää henkilöä. Tällaisissa tilanteissa aivoissa tapahtuva reaktio on niin merkittävä, että se pakottaa yksilön reagoimaan tilanteisiin nopeasti ja harkitsematta suuremmin käyttäytymistään. (Goleman 2007, 67.)

Jotta yksilö voi tuntea empatiaa toista kohtaan, edellyttää se jonkinlaista yhteistä tunnekokemusta. Yhteisen tunnekokemuksen puuttuessa on vaikea täysipainoisesti ymmärtää toisen ihmisen sisäistä maailmaa. Lisäksi ongelmallista empatialle on itsekeskeisyys. Huomion kiinnittyessä liikaa omaan toimintaan, ympäröivä maailma kutistuu ja mielenkiinto toisia kohtaan vähenee. (Goleman 2007, 61, 64.)

Empatiankyvyn kehittyminen kestää vuosia ja kaikki lapset ovat tiettyssä kehityksen vaiheessa itsekeskeisiä. Tästä huolimatta empatiakykyä ja toisen huomioon ottamista on mahdollista opettaa ja vahvistaa. (Webster-Stratton 1999/2011, 236.) Olennaista empatiakyvyn vahvistamisessa on se, että yksilö oppisi tiedostamaan erilaiset roolit ja ymmärtämään toisen yksilön näkökulman asioihin (Kauppila 2005, 187).

Toisen huomioon ottamiseen liittyy osana myös auttaminen. Pyyteetön auttaminen voidaan käsittää keskeiseksi toisen huomioon ottamisen käytännön toiminnanmuodoksi. Prososiaalisuudessa auttaminen nähdään luonteeltaan altruistiseksi, jossa keskiössä ovat toisen huomioon ottamisen lisäksi huolenpito ja kiintymys (Polvi 2008, 12). Auttamisen lähtökohdat voivat olla egoistiset tai altruistiset. Jos auttamista motivoivat egoistiset lähtökohdat, pyrkii yksilö auttamisen kautta edistämään ja suojelemaan omaa hyvinvointiaan. Altruistisesti motivoitunut yksilö taas haluaa ennen kaikkea edistää ja suojella toisen yksilön hyvinvointia omansa sijasta. (Stürmer & Snyder 2010, 35.)

Auttaja ja autettava ovat harvoin tasavertaisessa suhteessa toisiinsa nähden; auttajalla on aina mahdollisuus käyttää tietynlaista valta-asemaa autettavaan. Auttaja kokee usein paremmuuden tunnetta verrattuna autettavaan ja auttaminen itsessään vain vahvistaa tätä käsitystä hänestä kykenevänä ja hyvänä persoonana. Auttajan näkökulmasta autettavalta puuttuu tiettyjä valmiuksia, jonka vuoksi auttajan on välttämätöntä auttaa tätä. (Van Leeuwen & Täuber 2010, 83–84.)

Auttaminen ei ole aina ongelmaton käytöstä. Ulkopuolelta katsottua auttaminen voi näyttää prososiaaliselta käytökseltä, jossa aidosti pyritään edistämään autettavan hyvinvointia. Kuitenkin auttamisen taustalta voi löytyä valtasuhteita, jotka vaikuttavat auttamiskäyttäytymiseen. Auttamalla toista yksilöä auttaja pyrkii vahvistamaan omaa statustaan itsenäisenä yksilönä, kun taas autettava joutuu tyytymään heikompaan statukseen toisesta riippuvaisena yksilönä. (Van Leeuwen & Täuber 2010, 82–83.)



### 3.4.3 Kannustaminen

Kannustamisella tarkoitamme toimintaa, jossa toinen yksilö pyrkii positiivisten viestien kautta edistämään toisen yksilön suoriutumista jostakin tehtävästä. Lisäksi liitämme tutkimuksessa kannustamiseen toiminnan, jossa positiiviset viestit tulevat välittömästi suorituksen jälkeen. Kannustaminen voi olla verbaalista tai fyysistä esimerkiksi kosketus olkapäähän, peukalon näyttäminen tai taputtaminen.

Kalliopuska (1995, 54) liittää kannustamisen yhteistyötä edistäviin tekijöihin. Kun saman ryhmään kuuluvat yksilöt kannustavat pyyteettömästi toisiaan, kasvattaa se väistämättä ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tällöin voidaan puhua ryhmän jäsenten välisestä vetovoimasta eli koheesiosta (Laine 2004b, 203). Koheesio voidaan määritellä ryhmän kiinteydeksi (Kalliopuska 2005, 102). Voimakkaalla koheesiolla on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia sekä yksilölle että koko ryhmälle. Ryhmässä, jossa on voimakas koheesio, on myös hyvä ilmapiiri ja ryhmän jäsenet arvostavat ja kunnioittavat toistensa toimintaa. (Laine 2004b, 205.) Toisen ihmisen toiminnan kunnioittaminen on osaltaan perusta kannustamiselle, sillä silloin yksilö arvostaa toisen tekemää suoritetta.

Kannustaminen voidaan myös liittää auttamiseen, joka on yksi keskeinen käsite prososiaalisuudessa. Kannustaminen voidaan nähdä osaksi psykologista auttamista, jossa yksilö myötäelää toisen kanssa. (Polvi 2008, 12-13.) Kannustamalla toista yksilö pyrkii auttamaan henkisesti tätä parempaan suoritukseen, ja toisaalta kannustaminen ilmaisee myös välittämistä toisen toiminnasta. Kannustaminen ei ainoastaan ole positiivinen kokemus kannustettavalle, vaan myös kannustaja saa siitä useimmiten iloa omaan toimintaansa. Näin ollen kannustaminen palvelee molempien yksilöiden tarpeita, vaikka suoranaisesti sen tarkoituksena on vain tukea kannustettavaa.

Kannustaminen ei ole vaikeaa, mutta lasten voi olla hankala kannustaa toisiaan, jos liikuntatunneilla ei vallitse kannustamiskulttuuria. Lapset eivät välttämättä ole tottuneet kannustamaan toisiaan ja yksittäisiä kannustuksia saatetaan oudoksua. Lapsi ei usein lähde kannustamaan toisia, jos luokkatoverit eivät lähde kannustamiseen mukaan. Kannustamista on mahdollista saada lisättyä oikealla motivaatioilmastolla. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa keskeistä ovat liikunnan tarjoamat positiiviset kokemukset sekä viihtyminen (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 163). Viihtyminen liikuntatunneilla edistää varmasti myös kannustamista, sillä liikuntatunneilla viihtyvät lapset ovat usein rohkeampia ja uskaltavat ennakkoluulottomasti kannustaa toisiaan. Jotta lapset viihtyvät liikuntatunneilla, tulee ilmapiirin olla turvallinen, mikä on myös kannustamisen edellytys.

### 3.4.4 Sääntöjen kuunteleminen

Sääntöjen kuuntelemisella tarkoitamme tutkimuksessamme toimintaa, jossa lapsi keskittyneesti kuuntelee aikuisen antamia sääntöjä sekä ohjeita ja toimii annetuissa harjoitteissa ja pelitilanteissa näiden mukaan. Sääntöjen kuunteleminen vaatii lapselta aktiivista keskittymistä kuuntelutilanteeseen. Tuolloin lapsen tulee keskittää huomionsa viestijään, tarkkailla häntä aktiivisesti sekä kuunnella viestijän sanomaa tarkkaavaisesti (Kauppila 2005, 182).

Kuuntelun lähtökohtana voidaan pitää aistien avaamista; kuuntelija ottaa informaatiota vastaan kaikilla aisteillaan (Kauppila 2005, 182). Näin ollen kuunteleminen ei käsitä vain sanallista viestintää, vaan kuulijan on tärkeää myös nähdä viestijä, jotta hän voi aktiivisesti kuunnella tämän lähettämää sanomaa. Sanallisen viestinnän lisäksi viestin vastaanottaja tarkkailee usein puhujan eikielellistä eli nonverbaalia viestintää, johon kuuluvat kasvojen ilmeet, erilaiset eleet esimerkiksi käsien liikuttelu, asennot, äänen sävy ja voimakkuus sekä puheen nopeus ja rytmi. Kuuntelemisessa tärkeää on kuuntelijan halu kuunnella sekä kuuntelijan myönteinen asenne viestijää ja kuuntelutilannetta kohtaan. (Vartiainen-Ora 2002, 21, 26–27).

Kuuntelutilanteessa yksilön on mahdollista valita, kuunteleeko hän itseään, puhujaa vai ympäristöä. Itsensä kuuntelemisella tarkoitetaan, että kuuntelija osaa käsitellä omia ajatuksiaan ja suhtautua niihin kriittisesti. Itseään tulisi kuunnella neutraalisti ja tasa-arvoisesti. Puhujan kuuntelemisella tarkoitetaan konkreettisesti puhujan sanoman asiasisällön ja tarkoituksen kuuntelemista, mutta hyvä kuuntelija pystyy näiden lisäksi ymmärtämään myös puhujan tunteita. Ympäristön kuuntelemisella tarkoitetaan ympäristön havainnointia. Mitä muissa yksilöissä tapahtuu kuuntelemisen aikana? Keskittyvätkö kaikki kuuntelemaan? (Vartiainen-Ora 2002, 14–16.)

Kuuntelutilanteessa on tärkeä pyrkiä eliminoimaan kaikki kuuntelua häiritsevät tekijät (Kauppila 2005, 182). Osa kuuntelemisen esteistä on ulkoisia, jolloin kuuntelija ei pysty niihin itse vaikuttamaan. Kuitenkin suurin osa kuuntelemisen esteistä on sisäisiä, jotka yksilön on mahdollista poistaa ne itseltään. Kuuntelemista estävät tekijät voidaan jakaa esimerkiksi psyykkisiin, sosiaaliin ja fyysisiin tekijöihin. Psyykkisen esteen kuuntelemiselle muodostaa kuuntelijan mielentila, kun taas sosiaalisella esteellä tarkoitetaan viestijän huonoa asemaa tai mainetta kuuntelijoiden keskuudessa. Fyysinen este kuuntelemiselle on esimerkiksi huonontunut kuuloaisti ja kuuntelemisen estävä melu. (Vartiainen-Ora 2002, 21, 50.)

Kuuntelemisen esteenä voivat olla myös tehottomat kuuntelutavat. Vartiainen-Ora (2002, 44–46, 51–53) on jaotellut tehottomat kuuntelutavat kahdeksaan kuuntelijatyyppeihin. Tällaisia tehottomia kuuntelutyyppisiä ovat näennäiskuuntelija, harhapoluilla kulkija, epäolennaisuuksien löytäjä, valikoiva kuuntelija, ennakoija, hiljainen väittelijä, puolustautuja ja aggressiivinen kuuntelija. Esit-

telemme seuraavaksi kolme näistä kuuntelijatyypeistä, jotka on merkityksellisiä tutkimuksemme kannalta. Nämä kuuntelijatyypit ovat näennäiskuuntelija, harhapoluilla kulkija ja valikoiva kuuntelija. Näennäiskuuntelija on oikeassa paikassa, mutta hän ei jaksaa kuunnella puhujan sanomaa. Harhapoluilla kulkijalla tarkoitetaan taas henkilöä, joka on paikalla, mutta ei pysty keskittymään kuunneltavaan asiaan. Harhapoluilla kulkijaa kiinnostavat enemmän omat ajatukset ja niihin upoutuminen. Valikoiva kuuntelija taas kokee, että puhujan asia on hänelle jo tuttu, eikä hän tällöin koe saavansa uutta informaatiota puhujan viestinnästä. Tutun sanan kuullessaan valikoiva kuuntelija saattaa hetkellisesti keskittyä kuuntelemaan, mutta keskittyminen ei kestä kauan. Tehottoman kuuntelutavan lisäksi kuuntelemisen voi estää myös kuuntelijan laiskuus, kiireinen ilmapiiri, tarkkaamattomuus sekä ikävystyminen.

# 4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Liikuntaprojekti muodostaa pohjan ja syyn tutkimuksen tekemiselle. Esittelemme seuraavaksi liikuntaprojektia, sen tavoitteita, yhteistyötahoja, projektin kohdejoukkoa ja projektin kulkua. Projektin lähtökohtien ymmärtäminen helpottaa tutkimuksen tulosten lukemista sekä niiden ymmärtämistä.

## 4.1 Tutkimuksen ensiaskeleet

Aloitimme pro gradu -tutkielmamme suunnittelun syksyllä 2011. Kumpikin meistä halusi pro gradu -tutkielman liittyvän jollakin tavoin liikuntaan, vaikka emme vielä tarkalleen syksyllä osanneet sanoa, millaista asiaa liikunnassa haluaisimme tutkia. Yhdessä tehtävä tutkimus tuntui myös muilta osin mielekkäältä ratkaisulta, sillä kahden tutkijan läsnäolo samassa tutkimuksessa mahdollistaa erilaisten näkökulmien kohtaamisen ja asioiden tarkastelun laajemmassa mittakaavassa.

Kun samaa ilmiötä tutkii useampi kuin yksi tutkija, puhutaan tutkijatriangulaatiosta. Tutkijatriangulaatiossa tutkijoiden tulee neuvotella tutkimukseen liittyvistä asioista ja löytää yksimielisyys tutkimukseen liittyvissä ratkaisuissa. (Eskola & Suoranta 1998, 70.) Kun tutkimuksessa on läsnä kaksi tutkijaa, joutuvat ajatukset ja näkemykset väistämättä törmäyskurssille. Oikeastaan juuri tämän vuoksi lähdimme tekemään yhdessä tutkimusta; yhdessä voisimme ravistella toistemme ennakkoluuloja, -asenteita ja -mielipiteitä. Eskola ja Suoranta (1998, 70) kokevat, että kahden tutkijan osallistuminen samaan tutkimukseen monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa sille laajempia näkökulmia.

Tutkimuksemme aihe löytyi hyvin vaivattomasti ja osittain sattuman kautta. Kyselimme syyskuussa 2011 liikunnan lehtoriltamme Tiina Kujalalta mahdollisista pro gradu -tutkielmaan sopivista aiheista. Tuolloin Tiina Kujala ehdotti meille liikuntaprojektia, joka alkaisi syksyn aikana eräässä hämeenlinnalaisessa koulussa. Kiinnostuimme välittömästi tuosta projektista ja aloimme ottaa asiasta tarkemmin selvää.

Ennen projektin liikuntatuokioiden alkua meidän tuli hankkia tarvittavat tutkimusluvat. Alasuutari (2005, 147) näkee, ettei lapsi voi ilman huoltajan lupaa päättää tutkimukseen osallistumisesta. Kuitenkaan kaikissa tilanteissa ei voida velvoittaa tutkijaa hankkimaan tutkimuslupaa

alaikäisen lapsen vanhemmilta (Tampereen yliopisto 2011). Halusimme lisätä oppilaiden huoltajien ymmärrystä siitä, miksi me olemme mukana kyseisessä projektissa. Koska tässä vaiheessa tutkimuksemme tekoa emme täysin olleet päättäneet, millä menetelmillä hankkisimme aineistoa, pyysimme lupaa haastatteluiden ja kyselyiden tekemiseen sekä video- ja valokuvaamiseen (ks. liite 1). Kaikki oppilaat saivat luvan osallistua tutkimukseen, mutta yhden oppilaan kohdalla luokanopettaja kävi keskustelua siitä, saako kyseistä oppilasta video- ja valokuvata. Tämän lisäksi hankimme tutkimusluvan myös projektiin osallistuneen luokan koulun rehtorilta, jotta myös koululla ollaan yleisesti tietoisia meidän osuudestamme ja toiminnastamme kyseisessä projektissa.

## 4.2 Liikuntaprojekti

### 4.2.1 Projektityöskentelyn taustaa

Projektityöskentelylle ei ole yhtä ja ainoaa määritelmää tai teoriaa. Koppinen ja Pollari (1993, 51) kuvaavat projektia sellaiseksi ”*opiskelu- tai oppimistavaksi, jonka tuloksena syntyy jokin tuotos*”. Tällainen tuotos voi olla esimerkiksi kehittämissuunnitelma tai jokin taideteos. Tutkimuskohteenamme olevassa liikuntaprojektissa ei syntynyt näin konkreettista tuotosta, koska projektin tavoitteena oli saada tietoa aamuliikuntatuokioiden mahdollisista positiivisista vaikutuksista moniongelmaisen luokan toimintaan. Jos tuotos-käsitteen vie hieman abstraktimmalle tasolle, voisi tämän projektin tuotokseksi nähdä suuren määrän lisätietoa tällaisen projektin toimivuudesta.

Leila Pehkonen (2001, 36–45) tarkastelee projektiin ryhtymistä stimuloivien olosuhteiden ja tekijöiden kautta. Yhtenä tällaisena stimuloivana tekijänä hän pitää ihanteita, eri aikoina muuttuvia kasvatustrendejä, joita projektissa tavoitellaan. Ihanteena on ollut esimerkiksi ongelmanratkaisutaitojen tai ryhmätyötaitojen kehittäminen. Toinen tärkeä stimuloiva tekijä on oppilasryhmä. Joko oppilailta tulee kysymys, johon lähdetään hakemaan vastausta tai sitten projektia käytetään oppilasaineiden erityistarpeiden tyydyttämiseen. Myös ympäristö voi luoda tarpeen projektin tekemiselle. On kyseessä sitten mikä stimuloiva tekijä tahansa, opettajalla on aina viime kädessä päätösvalta projektiin ryhtymisestä. Tutkimuskohteenamme oleva liikuntaprojekti toteutettiin, koska siihen osallistuvan oppilasryhmän sisäiset ongelmat loivat sille tarpeen. Luokassa on paljon erilaisia sosiaalisia ongelmia, oppimisvaikeutta ja levottomuutta.

Koulukontekstissa projektityöskentelyllä voidaan nähdä olevan tietyt puitteet, jotka vaikuttavat sen toteuttamiseen. Ensinnäkin projekti voi olla joko yksilö- tai ryhmäprojekti. Käsillä olevassa tutkimuksessa on kyseessä ryhmäprojekti, johon osallistuu koko luokka. Toisekseen projektin toteuttamiseen vaikuttavat luokka-aste, oppiaine, suorituspaikka, ajankäyttö ja oppimateriaali.

Yleisintä projektityöskentelyä on ylempillä luokka-asteilla, useimmiten projekti liittyy johonkin lukuaineeseen tai matematiikkaan, suorituspaikka ja ajankäyttö vaihtelevat suuresti, ja oppimateriaalina käytetään laajasti erilaisia tietolähteitä. (Pehkonen 2001, 45–60.) Tutkimuskohteenamme oleva projekti poikkeaa tästä. Siihen osallistuva luokka on kolmas luokka, ja projekti on liikunta-aiheinen. Oppimateriaalina tässä projektissa ovat vain liikuntavälineet ja ohjaajan välittämä suullinen tieto.

Projektityöskentelylle on ominaista tietyt vaiheet, jotka ovat tosin päällekkäisiä ja saattavat jopa toistua sykleinä. Nämä vaiheet on nimetty alku-, orientaatio-, työskentely- ja päätösvaiheiksi. Alkuvaiheeseen kuuluu tavoitteenasettelua, suunnittelua ja projektialoitteen tekeminen eli ehdotus projektiin ryhtymisestä. Orientaatiovaiheessa tutustutaan projektin aihepiiriin ja esimerkiksi opiskellaan aiheeseen liittyviä asioita. Tällöin tehdään myös projektipäätös eli päätös siitä, mihin aiotaan ryhtyä. Työnjako liittyy orientaatiovaiheen työskentelyvaiheeseen, jossa syntyvät projektin tuotokset. Päätösvaiheelle on tyypillistä tuotosten julkistaminen ja esittely. (Pehkonen 2001, 60–68.)

Liikuntaprojektin alkuvaiheeseen voidaan ajatella kuuluvan kaikki se projektin alkua edeltänyt työ, jossa käytiin keskustelua eri toimijoiden kesken, hankittiin tutkimusluvut ja suunniteltiin projektia käytännössä. Orientaatiovaiheessa me tutkijat aloimme esimerkiksi perehtyä aiheen kirjallisuuteen ja kävimme seuraamassa luokan oppitunteja. Työnjako hahmottui jo varhain, koska meillä oli tiedossa, että projektille tulee erillinen ohjaaja ja me olemme yhdessä luokanopettajan kanssa enemmän sivustaseuraaajia ja avustajia. Työskentelyvaihe oli meillä erittäin selvärajainen kuudentoista tunnin mittainen jakso. Päätösvaihetta meillä ei taas puolestaan varsinaisesti ollut, koska tässä projektissa ei syntynyt mitään yhteistä tuotosta.

Kyseinen luokka oli onnekas, että pääsi tällaiseen kokeiluprojektiin mukaan. Projektille saatiin ulkopuolinen ohjaaja, jolloin luokanopettajan ei tarvinnut ottaa vastuuta projektin vetämisestä. Projektin alkuun saattamisessa luokanopettajalla oli kuitenkin suuri rooli. Hän koki, että luokka kaipasi jotakin muutosta ja oli valmis aloittamaan projektin. Näin ei aina ole. Koulut ja opettajat ovat nykyään suurten muutospaineiden edessä. Monenlaiset uudistushankkeet vievät opettajilta kohtuuttomasti aikaa oman opetuksen suunnittelusta ja itsensä kehittämisestä. Tämä puolestaan haittaa merkittävästi työssä jaksamista. Sen sijaan pitäisi antaa tilaa koulujen omille, motivoiville innovaatioille. (Syrjäläinen 2002, 61–66.) Tutkimuksen kohteena olevan projektin muutoshalu lähti luokanopettajan omassa työssä havaituista asioista, jolloin hän oli motivoitunut ottamaan haasteen vastaan. Toki kuukaudenkin mittainen projekti vaati luokanopettajalta järjestelyjä kuten tilavarauksia ja tuntien uudelleenjärjestämistä, mutta nämä järjestelyt olivat luultavasti kuitenkin sen arvoisia.

## 4.2.2 Projektin tavoitteet

Liikuntaprojektiin osallistuneen luokan luokanopettaja asetti ennen projektin alkua tavoitteet, jotka hän toivoi täyttyvän projektin aikana. Keskityimme tässä ainoastaan luokanopettajan asettamiin tavoitteisiin, koska pääosin hänellä oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, millainen tulevista projektista tulisi. Lisäksi hän oli ollut mukana olleista henkilöistä pisimpään tekemisissä kyseisen luokan kanssa, joten on relevanttia, että hänen tavoitteitaan projektille voidaan pitää merkittävimpinä.

Luokanopettajan ensisijainen tavoite projektille oli sosiaalisten taitojen parantaminen.

*”Kattoo sitten miten ne muuttuu tai muuttuuko ne sosiaaliset suhteet tai paraneeko sosiaaliset taidot sen aikana tai tapahtuuko siellä uudenlaista ryhmäytymistä.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

Hän myös totesi, että on mielenkiintoista päästä seuraamaan sosiaalisia suhteita niin sanotusti ulkopuolisen silmin, kun itse ei tarvitse olla toiminnan keskipisteessä. Mahdollisesti silloin hänen on itse mahdollista huomata sellaisia asioita, jotka arjessa jäävät helposti huomaamatta.

Toinen keskeinen luokanopettajan mainitsema tavoite projektille oli oppilaiden energian purkaminen. Lisäksi häntä kiinnosti erityisesti se, miten päivän aloittaminen liikunnalla vaikuttaa oppilaiden loppupäivän käyttäytymiseen ja energiatasoon.

*”Emmä tiää onks se tavote mutta musta on mielenkiintoista seurata, että miten se vaikuttaa siihen loppupäivään siihen olemiseen luokassa, että saadaanko ne energiat purettua siellä ja sit loppupäivä olis rauhallisempi, vai käyks siinä päinvas-toin, että se jää päälle ja loppupäivä menee sählätessä.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

## 4.2.3 Projektin yhteistyötahot

Liikuntaprojekti toteutettiin yhteistyössä kolmen eri yhteistyötahon kanssa, jotka ovat Uudistuva kylä kaupungissa -hanke, YTYÄ -hanke ja Lasten Liikunnan Tuki ry. Lisäksi yhteistyökumppaneiksi voidaan varmasti lukea myös Tampereen yliopisto sekä meidät tutkijoiden roolissa. Liikuntaprojektin konkreettinen toteutus vaati siis usean eri yhteistyötahon toiminnan yhdistämistä. Osa yhteistyötahoista oli näkyvästi mukana projektin toteuttamisessa, kun taas toiset olivat enemmänkin taustavaikuttajia ja -tukijoita. Kuitenkin kaikkien projektiin osallistuneiden tahojen työpanos oli arvokas ja yhdenkin tahon puuttuminen olisi varmasti muuttanut projektin luonnetta merkittäväällä tavalla.

## Uudistuva kylä kaupungissa -hanke

Uudistuva kylä kaupungissa -hanke on Hämeenlinnan kaupungin ja Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran rahoittama hanke, jossa etsitään rohkeita ja uusia palveluiden kehittämistapoja sekä ratkaisuja lasten ja nuorten palveluiden toteuttamiseen. Kyseinen hanke on aloittanut toimintansa 1.8.2010. (Sillanpää, Mäensivu, Mikkola & Rimpelä 2011, 3.)

Uudistuva kylä kaupungissa -hanketta on toteutettu kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli lisätä asukas- ja asiakasymmärrystä ja hankkeen ensimmäinen vaihe ajoittui ajanjaksolle 1.8.2010–31.3.2011. Hankkeen toisessa vaiheessa keskeisenä tavoitteena oli lisääntyneen asukas- ja asiakasymmärryksen avulla kehittää uusia palvelukokonaisuuksia ja monituottajuutta käyttäen lähestymistapoina agenttityötä, minipilottitoimintaa ja ideapankkia. Tutkimamme liikuntaprojekti kuului tähän hankkeen toiseen vaiheeseen, joka ajoittui 1.4.2011–31.12.2011 väliselle ajanjaksolle. Hankkeen viimeinen vaihe kestää läpi vuoden 2012 ja siinä pyritään kehittämään kylän omaa toimintamallia sekä pilotoimaan alueellinen palvelusopimusmalli. (Sillanpää ym. 2011, 3, 5.)

Tutkimamme liikuntaprojekti on mukana Uudistuva kylä kaupungissa -hankkeessa minipilottitoimintana. Minipilottitoiminnassa erilaiset toimijat tekevät lasten ja nuorten hyvinvointia lisääviä rohkeita, asukas- ja asiakaslähtöisiä palvelu- tai toimintakokeiluja, joiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin osallistuu vähintään kahdesta kolmeen eri toimijaa. Minipilottitoiminnalle tärkeää on koettu uutuus, muutos ja hyödyllisyys. Uudistuva kylä kaupungissa -hanke rahoittaa minipilottiprojekteja 500 eurolla. (Sillanpää ym. 2011, 4, 12.) Tutkimamme liikuntaprojektin kohdalla hankkeelta saatu rahoitus käytettiin ulkopuolisen ohjaajan palkkaamiseen Lasten Liikunnan Tuki ry:stä.

Sillanpää (2011) listaa keskeisiksi tavoitteiksi tutkimallemme liikuntaprojektille lasten hyvän päivän rakentamisen rohkeilla, erilaisilla ja uusilla palvelukokeiluilla. Liikuntaprojektin avulla osaltaan kartoitetaan lasten tarpeita ja mietitään toiminnan jatkuvuutta. Sillanpään (2011) mukaan erityisen tärkeitä tekijöitä liikuntaprojektissa ovat osallisuus, innostaminen, innostuminen ja luovien ratkaisujen etsiminen, jotka ovat keskeisiä tekijöitä koko Uudistuva kylä kaupungissa -hankkeen kannalta. Pyrkimys liikuntaprojektissa ei ole vain liikuttaa lapsia, vaan liikuntaa pyritään käyttämään välineenä innostamaan ja tukemaan lapsen kokonaisvaltaista oppimista.



## YTYÄ -hanke

YTYÄ -hanke on Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön toteuttama hanke Hämeenlinnan seutukunnalla (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö 2011) ja sen tavoitteena on oppimisympäristöjen rikastaminen sekä toiminnallisuuden lisääminen ympäröivän yhteiskunnan mahdollisuuksia hyödyntäen (Lehkonen 2011). Hankkeessa keskeisenä tavoitteena on ”kehittää peruskouluissa toiminnallisia ja työpainotteisia tapoja opiskella perusopetuksen oppisisältöjä rikastavissa oppimisympäristöissä” (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö 2011). YTYÄ -hankkeessa on aiemmin toteutettu noin 60 opetuksen toiminnallisuuden lisäämiseen liittyvää erilaista projektia kuten OPE-TET ja Syvennetty oppilas -TET (Lehkonen 2011).

Konkreettisesti YTYÄ -hanke ei tutkimassamme liikuntaprojektissa näy, vaan hanke on ollut enemmänkin projektin taustatukena ja osittain myös alkusysäyksen antajana.

*”No tää lähti oikeestaan Lehkosen Helenan (YTYÄ -hankkeen projektipäällikkö) ideasta, että hän tarjoutui tai sanoi, että olis mahdollisuus saada jonkinlainen projekti tähän, että hän oli kuullu luokasta muuta kautta. Ja me tunnetaan Helenan kanssa, oltiin entisiä kollegoita aikasemmin niin nähtiin sitten ja ruvettiin kehittelemään, mitä se voisi olla.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

## Lasten Liikunnan Tuki Ry

Tutkimassamme liikuntaprojektissa meidän näkökulmastamme näyttävimmän yhteistyötahoista oli mukana Lasten Liikunnan Tuki ry, josta tuli projektin liikuntatuokioiden ohjaaja. Lasten Liikunnan Tuki ry:n tavoitteena on lasten innostaminen elinikäiseen liikuntaan; tehtävänä yhdistyksellä on liikuttaa kaikenikäisiä ihmisiä tasapuolisesti, ammattitaitoisesti ja liikkumisen ilon kautta (Lasten Liikunnan Tuki ry 2011). Liikuntaprojektin toimivuuden kannalta oli tärkeää, että projektille tuli ohjaajaksi täysin vieras ihminen. Ulkopuolinen ohjaaja vapautti luokanopettajan ohjaamisvastuusta ja antoi hänelle uudenlaisen roolin oppilasryhmäänsä nähden.

*”Se yks rooli on se tarkkailija mutta sit niin kuin Kimmon<sup>1</sup> (liikuntatuokioiden ohjaaja) kanssa puhuttiin, niin olen kuitenkin siinä hänen apunaan, kun tunnen oppilaat ja tiedän miten joku reagoi tai missä kohtaa pitää vetää syrjään tai muuta. Voisko sitä nyt kutsua apuopettajaksi sitä roolia.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

---

<sup>1</sup> Nimi muutettu.

#### 4.2.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Projektin kohdejoukko on erään hämeenlinnalaisen koulun kolmas luokka, joka koostuu 20 oppilaasta, joista 17 on poikia ja 3 tyttöjä. Luokanopettaja kuvaili oppilasryhmäänsä ensimmäisessä teemahaastattelussa energiseksi, mutta sosiaalisilta taidoilta heikoksi.

*”No sosiaalisissa taidoissa on paljon puutteita osalla että osa on kyllä sosiaalisesti ihan taitavia ja tietää miten toimia mutta kun tää ryhmärakenne on nyt tälläinen ja se suurimmalla osalla on se ongelma niin ei sitten kuitenkaan pääse käyttämään niitä taitojansa.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

Luokanopettaja mainitsee erityisesti toisen huomioon ottamisen ja toisen asemaan asettumisen tärkeiksi sosiaalisiksi taidoiksi, joita kyseisessä oppilasryhmässä tulisi vielä harjoitella. Lisäksi hän näkee ryhmäytötaitojen olevan monilla oppilailta puutteellisia, mikä ilmenee esimerkiksi pari- ja ryhmätyöskentelyssä. Ryhmätyöskentelyssä oppilaiden huomio usein ohjautuu muihin epäolennaisiin asioihin ja ryhmäytön tekeminen jää vain yhden oppilaan vastuulle. Lisäksi ryhmätyöskentelyssä haastavaa on tehtävien jakaminen tasaisesti ryhmän oppilaiden kesken.

Ongelmallista oppilasryhmässä on myös keskittyminen annettuihin tehtäviin.

*”Se on semmonen hirvee häiriöherkkä et jos joku sieltä sanoo jotai tai kommentoi nii sit siihen liittyy moni mukaan ja on saatu se meteli aikaseks.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

Erityisen hankalaa oppilaille on vapaamuotoisten tehtävien tekeminen niin luokkatyöskentelyssä kuin liikuntatunneillakin, joissa jo ympäristö tarjoaa valtavan määrän ylimääräisiä virikkeitä. Liikuntatunneilla ongelmallista on myös joidenkin oppilaiden vakava suhtautuminen peleihin. Voittaminen on niin tärkeää, että sen eteen ollaan valmiita tekemään mitä tahansa. Pahimmassa tapauksessa tällainen tilanne purkautuu aggressiivisuutena muita oppilaita kohtaan. Lisäksi luokan poiki- en keskuudessa pelitilanteiden käsittely jatkuu vielä pukuhuoneessa.

*”Sitten varsinkin liikkatunnin jälkeen jos on pelattu jotain ja on ollu tiukka peli ja on ollu jotai niin ne pelaa sitä jälkipeliä siellä niin paljon että siellä pahimmassa tapauksessa ne voi käydä toisiinsa käsiks kun toisilla on niin ”Sä et tehny sitä niin kuin piti” vaikka kentällä on tuomari ja tuomari tuomitsee niin niiden täytyy tehdä sitä jälkipeliä sen jälkeenkin.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

Tutkimuksemme kohdejoukkoon mahtuu useita erilaisia persoonallisuuksia. Itseään enemmän esille tuovat oppilaat usein saavuttavat ryhmässä enemmän huomiota ja he toisaalta myös vievät tilaa aremmilta oppilailta.

*”Osa on sellasia vähän arempia ja syrjäänvetäytyvämpiä ja sitten osa on tämmösiä hyvin itseään esille tuovia ja ehkä semmosia toisia jyräviä myöskin.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

Oppilasryhmässä on lisäksi esiintynyt kiusaamista. Kuitenkin kiusaaminen ei ole välttämättä kohdistunut vain yhteen oppilaaseen, vaan kohde on saattanut vaihdella. Joka päivä kuitenkin ilmenee lievempiä tapauksia, jossa oppilaat ovat kohdelleet toisiaan epäreilusti.

*”Joka päivä on semmosta et joku on sanonu jollekin jotai tai tönässy tai lyöny tai uhannu tai tämmöstä mut se ei kohdistu aina johonki tiettyyn vaan sitä on laajasti luokassa.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

Sosiaalisten taitojen puutteiden lisäksi oppilailla on eritasoisia oppimisvaikeuksia. Luokanopettaja kuvaa luokkaansa taitotasolta melko heikoksi. Oppilailla on ongelmia muun muassa lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä matematiikassa. Toisaalta heikosta yleistasosta kärsivät myös taitavat oppilaat.

*”On muutamia ihan taitavia mutta tuntuu, että ne ei ehkä saa riittävästi haasteita tässä luokassa, koska on niin paljon niitä, joilla on ongelmia.” (Luokanopettaja 2.11.2011)*

Perhetaustoiltaan oppilasryhmä on moninainen, mutta suurimmalta osin lapset tulevat yksinhuoltajaperheistä. Osassa perheistä on ilmennyt eritasoisia ongelmia, mitkä heijastuvat myös oppilaiden koulunkäyntiin. Oppilaiden koulunkäyntiä ei kaikissa perheissä tueta oppilaan vaatimalla tavalla. Lisäksi joidenkin oppilaiden hankala kotitilanne heijastuu koulunkäyntiin myös energian puutteena. Oppilaalta kuluu tarpeettoman paljon energiaa arjesta selviytymiseen, eikä tämän vuoksi hänellä enää riitä energiaa oppimiselle.

Hyvin nopeasti tutkimusta tehdessämme aloimme puhua moniongelmaisesta oppilasryhmästä, joka terminä kuvaa kattavasti kyseistä oppilasryhmää. Vaikka oppilasryhmää leimaavat voimakkaasti erilaiset ongelmat ja vaikeudet, täytyy muistaa, etteivät oppilaat ole vain ongelmiansa summa. Oppilasryhmään mahtuu myös paljon positiivisuutta, iloisuutta ja reippautta. Vaikka ennakkotietomme ryhmästä olivat melko negatiivisesti sävyttyneitä, pyrimme kuitenkin tutkimukses-

sa tarkastelemaan ryhmää täysin kirkkaiden lasien läpi ilman, että olisimme leimanneet oppilaat välittömästi. Pyrimme hyvin nopeasti myös muodostamaan itse tutkijan näkökulmasta mielipiteen oppilasryhmästä, jotta ulkopuoliset mielipiteet eivät siihen pääsisi merkittävästi vaikuttamaan. Kuitenkaan emme halua vähätellä luokanopettajan ja muiden näiden oppilaiden kanssa työskennelleiden aikuisten näkemyksiä, sillä ne ovat tutkimuksen kannalta arvokkaita.

#### 4.2.5 Projektin liikuntatuokioiden kulku

Projektin liikuntatuokiot alkoivat 7.11.2011. Ne ajoittuivat neljän viikon ajanjaksolle niin, että kaikki arkipäivät torstaita lukuun ottamatta alkoivat oppilaiden osalta n. 30–60 minuutin liikuntatuokiolla. Niiden kestoon vaikutti pääosin oppilaiden seuraavan oppitunnin ohjelma. Jos liikuntatuokiota seuraava oppitunti oli luokanopettajan oma tunti, tuokion lopetuksella ei ollut niin kiire. Jos taas oppilailla oli jonkun toisen opettajan oppitunti liikuntatuokion jälkeen, tuli tuokio lopettaa riittävän ajoissa. Jokaisen liikuntatuokion jälkeen tuli lisäksi oppilaille jättää riittävästi aikaa vaatteiden vaihtoon ja peseytymiseen.

Ohjaaja asetti koko jaksolle kaksi yleistä sääntöä, jotka olivat:

1. Jokaisen tulee aina yrittää tosissaan.
2. Kun aikuinen puhuu, tulee oppilaan olla hiljaa ja kuunnella.

Liikuntatuokioiden rakenne toistui pääosin samana päivästä toiseen. Ne alkoivat aina energian purkamisella, jossa oppilaat saivat luvan kanssa päästää ylimääräistä energiaa ulos. Energian purkaminen ei ollut pelkästään fyysistä kehon rasittamista, vaan oppilaat saivat myös esimerkiksi huuata. Energian purkamisen jälkeen siirryttiin toiminnalliseen osuuteen, jossa jokaisella viikolla oli omanlaisensa teema. Tuokioiden loppupuolella keskityttiin pääosin johonkin peliin tai leikkiin, joka vaihteli ketjuhipasta sairaalahippaan ja koppipallosta jalkapalloon. Kuitenkaan pelejä ei useinkaan toteutettu perinteiseen tapaan, vaan niitä sovellettiin ryhmän mukaan. Näin ollen peleissä ja leikeissä huomio ei ollut ainoastaan liikunnallisissa taidoissa, vaan myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Osallistuimme tutkijan roolissa kaikille projektin liikuntatuokioille, mutta pääosin pysyimme sivussa itse toiminnasta. Keskityimme tuokioiden aktiiviseen havainnoimiseen sekä video kuvaamiseen. Olimme keskenämme jakaneet työmme niin, että toinen keskittyi koko projektin ajan pääosin videokuvaamiseen ja toinen havainnointiin. Emme kokeneet tarpeelliseksi vaihtaa työnjakoa projektin aikana. Jokaisen liikuntatuokion jälkeen keskustelimme havainnoistamme ja

kirjasimme niitä ylös tutkimuspäiväkirjaan. Koimme tärkeäksi vaihtaa ajatuksia havainnoistamme välittömästi tuokioiden jälkeen, sillä halusimme vertailla havaintojamme tapahtuneista tilanteista.

Projektin liikuntatuokiot päättyivät 2.12.2011. Yhteensä niitä oli 16 kertaa, joista kaikki toteutettiin sisällä liikuntasalissa. Yleensä liikuntasali oli ainoastaan oman ryhmämme käytössä, mutta muutamana kertana jouduimme jakamaan salin muiden oppilasryhmien kanssa. Kuitenkaan muiden ryhmien läsnäolo ei häirinnyt merkittävästi liikuntatuokioita, sillä kyseinen liikuntasali oli mahdollista jakaa kolmeen yhtä suureen osaan.

# 5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Tutkimus toteutetaan aina joillakin tutkijan merkityksellisiksi valitsemilla menetelmillä. Haluamme esitellä seuraavassa tekemämme metodologiset valinnat sekä perustella, miksi päädyimme käsillä olevassa tutkimuksessa käyttämään esittelemiämme menetelmiä.

## 5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus voidaan yksinkertaisesti ymmärtää aineiston muodon ei-numeraaliseksi kuvaukseksi (Eskola & Suoranta 1998, 13). Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdiana on pyrkimys todellisen elämän kuvaamiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Sen tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan siinä pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tiettyä toimintaa tai tapahtumaa. Tutkimus pyrkiiikin tuottamaan mielekkään tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 61.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa tutkimuksen luonteen kokonaisvaltaisuus, laadullisten metodien käyttö aineistonhankinnassa, kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta, tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä sekä hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta 1998, 15; Hirsjärvi ym. 2010, 164). Käsillä olevassa tutkimuksessa kaikki yllä mainitut tekijät täyttyvät ja tämän vuoksi luokittelemme tutkimuksen kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin.

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä nousee usein esille kysymys aineiston koosta; kuinka paljon aineistoa tulisi kerätä, jotta tutkimus olisi tieteellistä (Eskola & Suoranta 1998, 60). Yleinen pelko kenen tahansa tutkijan kohdalla on varmasti pelko siitä, että huomaa analyysivaiheessa aineistoa olevan liian vähän. Toisaalta tutkija saattaa helposti myös kokea toivottomuutta liian laajan aineiston edessä.

Pelkäsimme oman tutkimuksemme kohdalla, että keräämämme aineisto olisi liian pieni. Vaikka videokuvattua materiaalia liikuntatuokioista meillä oli kymmeniä tunteja, halusimme laajentaa tutkimuksen aineistonhankintaa. Tämän vuoksi päädyimme käyttämään useita eri aineistonhankintamenetelmiä, jolloin puhutaan menetelmätriangulaatiosta eli samassa tutkimuksessa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla erilaisilla aineistonhankinta ja -tutkimusmenetelmillä (Eskola & Suo-

ranta 1998, 70). Käsillä olevassa tutkimuksessa tukeuduimme Eskolan ja Suorannan (1998, 69) ajatukseen triangulaation käytön perusteista. Triangulaatiota usein perustellaan sillä, että yksittäisellä menetelmällä ei saada tutkimuskohteesta kovinkaan kattavaa kuvaa, ja useita menetelmiä käyttämällä on mahdollista tarkastella tutkimuskohdetta yhden näkökulman sijasta useista erilaisista näkökulmista. Tutkijoina emme halunneet vain tyytyä pelkkiin omiin havaintoihimme, koska tutkijan näkemykset ovat osaltaan aina subjektiivisia. Tämän vuoksi halusimme hyödyntää myös muita aineistonhankintatapoja välttääksemme tutkimuksen yksipuolisuuden.

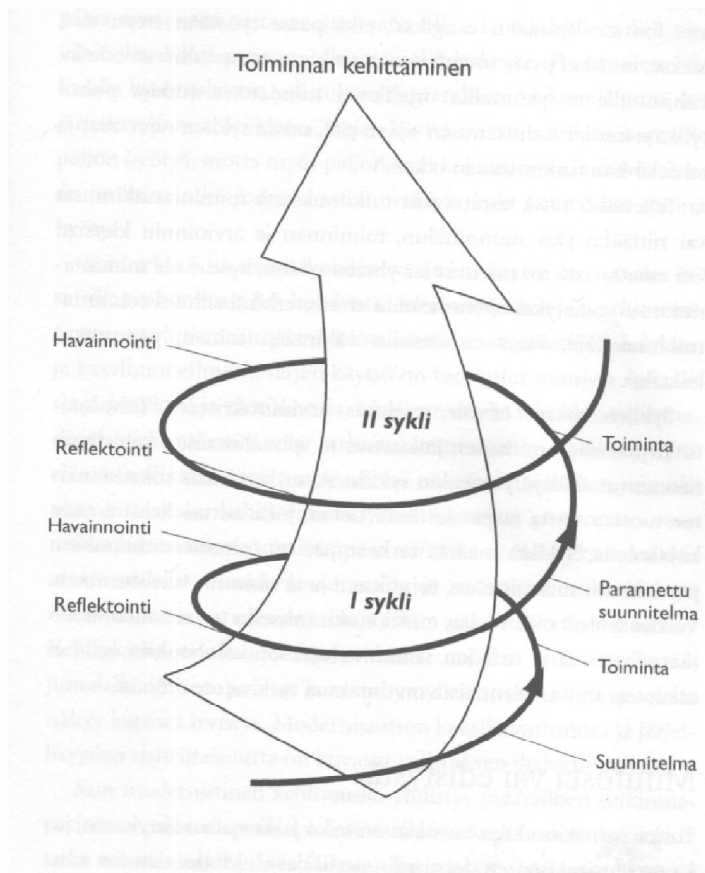
Käsillä olevaa tutkimusta leimasi voimakkaasti tietynlainen prosessinomaisuus. Kiviniemi (2007, 70–73) luonnehtiikin kvalitatiivista tutkimusta prosessiksi, sillä tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole selkeästi jäsentyneet, vaan eri tekijät kuten tutkimustehtävä muotoutuvat selkeämmin vasta tutkimuksen edetessä. Laadullisesta tutkimuksesta prosessin tekee myös itse aineistonhankinnan väline eli tutkija. Tutkimukseen liittyvät näkökulmat ja tulkinnat usein kehittyvät ja muotoutuvat tutkijan mielessä vasta tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen aikana tutkija saattaa yllättäen kohdentaa mielenkiintonsa uusiin asioihin. Kuitenkin kvalitatiivinen tutkimus tarvitsee ja vaatii myös pitkällistä suunnitteluprosessia, vaikka tutkimuksen edetessä mielenkiinnon kohteet muuttuisivatkin.

## 5.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen yksikäsitteinen määrittely on mahdotonta, mutta tiettyjä ominaispiirteitä sille voidaan nimetä. Toimintatutkimus (engl. action research) tutkii ihmisen vuorovaikutteista, sosiaalista toimintaa ja sen tavoitteena on sekä luoda uutta tietoa toiminnasta että kehittää sitä (mm. Heikkinen 2007a, 16; 2007b, 196–197; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33; Kuula 1999, 10–11; Stringer 1996, 15; 2007, 1; Tomal 2003, 5). Tutkimuskohteenamme olevan projektin keskiössä oli juuri oppilasryhmä, jonka sosiaalisia suhteita toimintajakson aikana tarkasteltiin. Lähtökohtana on moniongelmainen luokka, jonka tarpeisiin liikuntaprojekti on kehitetty tuomaan mahdollisesti tietoa siitä, voisiko tämäntyyppinen aamuliikunta parantaa oppilaiden keskinäisiä suhteita tai yleensä koulussa jaksamista.

Toimintatutkimusta on kuvattu käsitteillä reflektiivisyys, käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisten osallistuminen. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan oman ajattelun ja toiminnan tarkastelua niin, että ymmärtämisen kautta toimintaa voidaan parantaa. (mm. Heikkinen 2007a, 27–36; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–50.) Heikkinen (2007a, 35, 81; 2007b, 203) kuvaa reflektiivisyyttä monessa teoksessa kritiikinkin kohteeksi joutuneella spiraali-mallilla (ks. kuvio 2). Siinä toimintatutkimus nähdään sykleinä, joissa toiminta, havainnointi, reflektointi ja suunnittelu vuorot-

televat. Toimintatutkimus on siis hyvin prosessinomaista. Käsillä olevassa tutkimuksessa reflektiivisyys näkyi jatkuvana vuorovaikutuksena kaikkien osallistuvien tahojen kanssa. Projektin aikana syntyi paljon keskustelua meidän tutkijoiden, projektin ohjaajan, luokanopettajan ja oppilaiden välillä. Oma ajattelu ja toimintaa arvioitiin useita kertoja. Erityisesti projektin ohjaaja kävi oppilasryhmän kanssa useasti tuntien aikana keskusteluja, joissa lapset saivat itse pohtia tapahtumia ja keskustella eri aihepiireistä.



**KUVIO 2.** Toimintatutkimuksen spiraali (Heikkinen 2007a, 81).

Käytännönläheisyydellä tarkoitetaan, että toimintatutkimus pyrkii yhdistämään teorian ja käytännön eli toisin sanoen tekemään tutkimusta lähellä käytäntöä. Muutosinterventiossa puolestaan vanhaa toimintaa yritetään ulkopuolisen avulla kyseenalaistaa niin, että mahdolliset parannuskohteet saataisiin näkyviin. Neljäs käsite, osallistuminen, viittaa siihen, että sekä tutkija että koko toimintaan osallistuva joukko on aktiivisesti mukana toiminnassa, jolloin sen epäkohtia voidaan yhteistoiminnallisesti kehittää. (Heikkinen 2007a, 27–33; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40–50.) Tutkimuskohteenamme oleva projekti tuotiin lähelle käytäntöä valitsemalla tutkimuksen kohdejoukoksi tavallisen alakoulun luokan. Käytännönläheisyyttä lisäsi myös se, että olimme mukana jokaisella



tuokiolla ja teimme tutkimusta paikan päällä. Muutosinterventiota tutkimuksessa kuvaa projekti itsessään. Projekti toteutettiin, koska luokan sisäiset ongelmat loivat tarpeen kehittää luokan toimintaa ja sosiaalisia suhteita. Ulkopuolisen tahon käyttö lisäsi kehitystarpeiden näkemistä objektiivisesti. Osallistuminen toteutui niin, että liikuntatuokioiden ohjaaja, luokanopettaja ja me tutkijat olimme jatkuvassa vuorovaikutuksessa niin keskenämme kuin oppilasryhmänkin kanssa. Ohjaajalla oli päävastuu tuntien suunnittelusta ja ohjaamisesta, mutta me muut aikuiset osallistuimme toimintaan esimerkiksi seuraamalla sääntöjen noudattamista ja kannustamalla oppilaita.

Kuten jo edellisestä kappaleesta kävi ilmi, tutkijan rooli toimintatutkimuksessa on aktiivinen ja osallistuva. Tämä poikkeaa perinteisestä tutkijan roolista, jossa tutkija nähdään täysin objektiivisena sivustaseuraajana tutkimuskohteeseen nähden (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46–47). Huovinen ja Rovio (2007, 94) painottavat, että ”*tutkijalta edellytetään kiinnostusta havainnoida, analysoida ja ymmärtää muutoksia*”. He myös esittävät, että toimintatutkija voi ryhtyä joko tutkimaan ja kehittämään omaa työtään tai etsiä jonkin ulkopuolisen tutkimus- ja kehityskohteen. Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkimuskohteena on ulkopuolinen kohde eli liikuntaprojekti. Tällaisessa tutkija-toimija-asetelmassa, kuten Huovinen & Rovio (2007, 95) sen nimeävät, tutkija on kiinnostunut käytännön ongelmasta, jota hän sitten käsittelee tuntemansa aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa.

Toimintatutkimuksen vaiheina voidaan nähdä suunnittelu-, kenttätyö-, aineistonhankinta- ja raportointivaiheet. Suunnitteluvaiheessa ideoidaan kenttätyötä, tutustutaan kirjallisuuteen ja hoidetaan käytännön asiat kuten tutkimusluvut ja aikataulut kuntoon. (Huovinen & Rovio 2007, 96–100.) Tutkimuksen kannalta oli tärkeää, että jo ennen varsinaisen projektin alkua saimme kattavan kuvan siitä, mihin suurempaan kokonaisuuteen projekti kuuluu. Tästä johtuen olimme ennen projektin liikuntatuokioiden alkua yhteydessä projektiin osallistuneiden eri yhteistyötahojen kanssa (ks. 4.2.3). Yhteydenpito hoidettiin pääosin sähköpostin välityksellä. Kävimme tutustumassa projektiin osallistuneeseen luokkaan kolme kertaa syys- ja marraskuun välisenä aikana, jotta saimme jonkinlaisen ennakkokäsityksen luokasta. Noiden tutustumiskertojen tarkoituksena oli, että oppilaat tutustuvat meihin ja toisaalta me saamme jo ennakkoon havainnoida projektiin osallistuvia oppilaita heidän normaalin koulupäivänsä aikana. Lisäksi ennen varsinaisen projektin alkua pidimme yhteisen palaverin luokanopettajan ja projektin liikuntatuokioiden ohjaajan kanssa.

Itse kenttätyö- ja aineistonhankintavaiheet nivoutuvat yhteen. Niissä seurataan ja havainnoidaan osallistujien toimintaa ja reflektoidaan sitä yhdessä. Aineistonhankintamenetelminä toimintatutkimuksessa käytetään yleensä havainnointia, sen tukena tutkimuspäiväkirjaa sekä haastattelua. Lisäksi aineistoa voidaan tukea muilla menetelmillä. Toimintatutkimus tarjoaa mahdollisuuden myös triangulaatioon. Menetelmätriangulaatiossa käytetään useampaa tiedonhankintamenetelmää,

aineistotriangulaatiossa tietoa kerätään usealta henkilöltä ja tutkijatriangulaatiossa samaa tutkimusta tekee useampi tutkija. (Huovinen & Rovio 2007, 101–104.) Käytimme yllä olevia aineistonhankintamenetelmiä, joista kerromme erillisinä kappaleinaan tarkemmin. Meillä toteutuivat myös kaikki yllä mainitut triangulaation muodot.

Lopuksi tutkimus raportoidaan eri tavoilla riippuen siitä, mihin tarkoitukseen se on tehty ja ketkä ovat olleet osallisina (Heikkinen & Rovio 2007, 114). Meidän tapauksessamme raportointimenetelmänä on perinteinen tutkimusraportti, joka sisältyy pro gradu -tutkielmaamme. Tutkimusraportti noudattaa perinteistä kaavaa, jossa johdantoa seuraa teoriaosuus ja sen jälkeen itse tutkimusasetelma sekä analyysi kokonaisuudessaan. Lopussa kerrotaan tuloksista ja arvioidaan tutkimuksen osa-alueita. (Heikkinen & Rovio 2007, 115.)

### *5.3 Aineistonhankintamenetelmät*

Päädyimme käyttämään tutkimuksessa useita erilaisia, mutta toisiaan vahvasti tukevia aineistonhankintamenetelmiä. Kuitenkaan käyttämämme menetelmät eivät olleet tutkimuksessa täysin samanarvoisia toistensa kanssa. Pääosin hankimme aineistoa havainnoimalla sekä stimulated recall -menetelmän avulla, kun taas haastattelu oli enemmän näitä kahta aineistonhankintamenetelmää tukeva. Seuraavassa aineistonhankintamenetelmät on esitelty siinä järjestyksessä, miten tärkeiksi koimme ne tutkimuksen kannalta.

#### 5.3.1 Havainnointi

Havainnointi on tutkimuksen pääaineistonhankintamenetelmä. Sen ideana on tarkkailla tutkimuksen kohdetta ja tehdä havainnoista muistiinpanoja (Metsämuuronen 2008, 42). Havainnointi sopii aineistonhankintamenetelmäksi, kun tutkittavasta aiheesta tai tutkittavista tiedetään hyvin vähän tai aiheesta halutaan yksityiskohtaista ja laaja-alaista tietoa (Grönfors 2007, 154–155). Havainnointi toteutui tutkimuksessa siten, että olimme paikalla jokaisella projektin liikuntatuokiolla. Havainnointi oli luonteva valinta aineistonhankintamenetelmäksemme, koska tällä tavoin koimme saavamme eniten tietoa projektin kulusta ja sen tapahtumista.

Huovinen ja Rovio (2007, 106) täsmentävät, että erityisesti toimintatutkimuksen havainnoinnin tueksi sopivat hyvin videointi, tutkimuspäiväkirja tai keskustelujen nauhoittaminen. Itse käytimme näistä kolmesta menetelmästä videointia ja tutkimuspäiväkirjaa. Videoimme liikuntatuokiota kahdesta syystä. Ensinnäkin sitä kautta on helpompi myöhemmin muistaa tuntien tapahtumia, koska liikkuvaan kuvaan sisältyy myös puhe. Toisekseen videointi oli tärkeä osa stimulated recall -

menetelmäämme. Tutkimuspäiväkirjaa kirjoitimme joka tunnin jälkeen, jolloin asiat olivat tuoreina muistissa. Se koostui tuntien tapahtumien pääpiirteisestä kuvauksesta, tunnelmista, huomioista ja kysymyksistä, mitkä kaikki ovat tyypillisiä tutkimuspäiväkirjaan kirjoitettavia asioita (Huovinen & Rovio 2007, 106–108). Kirjoitimme ylös kaikki mahdolliset huomiot, joita jompikumpi meistä teki, koska halusimme varmistaa, että kaikki mahdollinen myöhemmin tarvittava tieto tulee kirjatuksi.

Havainnoinnin aste vaihtelee objektiivisesta sivustaseuraamisesta toimintaan osallistumiseen ja Grönfors (1982, 87) erottaakin osallistumisasteiksi havainnoinnin ilman varsinaista osallistumista, osallistuvan havainnoinnin, osallistavan havainnoinnin ja piilohavainnoinnin. Havainnointi ilman varsinaista osallistumista on kaikkein objektiivisin havainnoinnin muoto. Siinä tutkijan roolina on tehdä havaintoja tutkimuksen kohteesta niin, ettei hän osallistu toimintaan, vaan tekee vain esimerkiksi sivussa muistiinpanoja tai laittaa kameran oikeaan aikaan kuvaamaan. Osallistuva havainnointi eroaa edellisestä siten, että siinä tutkija pelkän havainnoinnin lisäksi myös ajoittain osallistuu tutkimuskohteen toimintaan. Tällöin tutkija on enemmän vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa, mutta varoo kuitenkin vaikuttamasta tapahtumien kulkuun. Osallistuva havainnointi mahdollistaa myös monipuolisesti eri aistien käytön. Osallistava havainnointi vie osallistuvaa havainnointia vielä asteen pidemmälle niin, että tutkija osallistuu toimintaan tiiviisti ja hänellä on vahva yhteys tutkittavien kanssa. Toimintatutkimuksessa on usein kyse tällaisesta. (Grönfors 1982, 88–98; 2007, 156–159; Huovinen & Rovio 2007, 106.)

Raja osallistumattoman ja osallistuvan havainnoinnin välillä on häilyvä ja usein niitä käytetään jopa päällekkäin tilanteen mukaan (Grönfors 1982, 89). Näin kävi myös käsillä olevassa tutkimuksessa. Vaikka kyseessä on toimintatutkimus, emme itse vetäneet projektia, vaan projektilla oli ulkopuolinen ohjaaja, ja me saimme keskittyä tutkimiseen. Näin ollen meidän kohdallamme ei ollut kyse osallistavasta tutkimuksesta, joka usein liitetään toimintatutkimuksen havainnoinnin muodoksi. Yleensä projektituokioilla toinen meistä videoi toimintaa, mutta molemmat kuitenkin pystyivät seuraamaan hyvin tuokion kulkua. Olimme suurimman osan hiljaisia sivustaseuraajia, mutta lähes koko ajan olimme toiminnan keskellä, emmekä vain istuneet sivussa. Välillä myös esimerkiksi kannustimme oppilaita ja olimme kilpailun tuomareita. Näin ollen kohdallamme havainnointi muistutti siis eniten osallistuvaa havainnointia.

### 5.3.2 Stimulated recall -menetelmä

Stimulated recall (str-menetelmä) voidaan tieteen kentässä sijoittaa introspektiivisiin menetelmiin eli itsehavainnointi- tai itsetarkkailumenetelmiin, joihin kuuluu vahvasti kaksi olettamusta. En-

simmäiseksi uskotaan siihen, että sisäisiä prosesseja on mahdollista havainnoida pitkälti samoin tavoin kuin ulkoisia tapahtumia. Toinen oletus, joka liittyy itsehavainnointimenetelmiin, on ajatus siitä, että ihmisellä on mahdollisuus päästä käsiksi sisäisiin ajatusprosesseihin ja tuoda niitä verbaalisesti esille. (Gass & Mackey 2009, 1.) Stimulated recall on aineistonhankintamenetelmä, jossa tutkimushaastattelu suoritetaan halutun toiminnan jälkeen käyttäen tilanteeseen sopivia konkreettisia virikkeitä, jotka voivat olla auditiivisia tai visuaalisia (Gass & Mackey 2009, 13; Patrikainen & Toom 2004, 239). Nykypäivänä tyypillisesti käytetään virikkeinä tilanteessa tallennettuja ääni- tai videonauhoitteita. Str-menetelmän tavoitteena on, että tutkittava henkilö pystyisi palauttamaan mieleensä alkuperäisen tilanteen mahdollisimman samankaltaisena kuin mitä se on todellisuudessa ollut. Lisäksi tavoitteena on, että tutkittava kykenee verbalisoimaan toimintaan liittyviä ajatusprosesseja. (Patrikainen & Toom 2004, 239, 242.)

Str-menetelmää on yleisesti käytetty laadullisen tutkimuksen piirissä, sillä monet laadullisen tutkimuksen piirteet ovat samansuuntaisia str-menetelmän ominaisuuksien kanssa. Str-menetelmän ominaisuuksiksi voidaan lukea seuraavat tekijät: aineisto kerätään mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, tutkimuksessa ollaan aidosti kiinnostuneita siitä, miten kukin yksilö kokee tilanteen, ja haastatteluvaiheessa tutkija ja tutkittava yhdessä rakentavat ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Patrikainen & Toom 2004, 240.) Käsillä olevassa tutkimuksessa yllä olevat ominaisuudet toteutuivat mielestämme onnistuneesti. Erityisesti onnistuimme keräämään aineistomme luonnollisissa ja aidoissa olosuhteissa, jossa kaikki saivat toimia omana itsenään.

O'Brien (1993) jakaa str-menetelmän kuuteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa valitaan ja valmistellaan tutkittavat henkilöt menetelmää varten. Käsillä olevassa tutkimuksessa tämä vaihe jäi pintapuoliseksi, sillä emme itse valinneet henkilöitä tutkimusta varten, vaan tutkimukseemme osallistuivat kaikki projektiin osallistuneet lapset. Emme myöskään valmistelleet lapsia tulevaa videokuvausta varten muuten kuin kertomalla, että aiomme videokuvata kaikki projektiin kuuluvat liikuntatuokiot. Emme kokeneet tarpeelliseksi tuoda videokuvausta enemmän esille, jotta lapset eivät turhaa alkaisi jännittää sitä. Ratkaisu oli onnistunut, sillä lapset kiinnittivät projektin aikana vain vähän huomiota videokameraan.

Str-menetelmän toisessa vaiheessa tehdään valmisteluja videokuvausta varten ja kolmannessa vaiheessa toteutetaan itse videokuvaus (O'Brien 1993). Käytimme videokuvaamiseen yhtä videokameraa, minkä johdosta emme voineet jatkuvasti kuvata koko liikuntasalin tapahtumia. Näin ollen videokuvaajana toimineen tutkijan tuli olla koko ajan tietoinen ympäröivistä tapahtumista, jotta hän pystyi suuntaamaan kameran tapahtumien keskipisteeseen. Erityisen haasteellista tämä oli silloin, kun liikuntatuokioiden aikana pelattiin useita erillisiä pelejä. Kuitenkin kahden tutkijan käyttö mahdollisti sen, että toisen keskittyessä pääosin videokuvaamiseen, pystyi toinen havain-

noimaan ympäristöä muulla tavoin ja huomaamaan sellaisia tekijöitä, jotka jäivät toiselta tutkijalta huomaamatta.

Neljännessä vaiheessa toteutetaan str-menetelmän haastatteluosuus (O'Brien 1993). Haastattelutilanteen tavoitteena on, että tutkittava kertoo kuvatun tilanteen aikaisesta ajattelustaan ja toimistaan sekä niiden perusteista (Patrikainen & Toom 2004, 242). Yleinen ohje haastattelun suorittamiselle on, että se tulisi järjestää mahdollisimman pian kuvatun tilanteen jälkeen (Denley & Bishop 2010, 121; Patrikainen & Toom 2004, 242). Itse suoritimme haastatteluosuuden vasta projektin päätyttyä, jolloin projektin ensimmäisistä liikuntatuokioista oli kulunut aikaa yli kuukausi. Projektin luonteen vuoksi ei kuitenkaan ollut järkevää suorittaa yksittäisiä haastatteluja aiemmin, sillä koko videoaineisto oli meillä käytössä vasta projektin päätyttyä. Denley ja Bishop (2010, 121) suosittelevat tutkijaa käyttämään tervettä järkeä miettiessään sopivaa haastatteluajankohtaa ja mieluummin odottamaan hieman pidempään sopivan ajankohdan löytymistä kuin ryntäämään haastatteluiden tekemiseen.

Tutkijan on hyvä valmistautua haastattelutilanteeseen katsomalla videoidut tilanteet läpi ennen haastattelun alkua ja pohtimalla esitettäviä haastattelukysymyksiä. Yleisimmin str-menetelmässä kysymykset, joilla on pyritty selvittämään ajattelua ja toimintaa, ovat olleet mitä, miten ja miksi. (Patrikainen & Toom 2004, 243, 245.) Ennen omien haastatteluidemme alkua valitsimme videonauhoitteista katsottaviksi neljä kohtaa, joista jokainen keskimäärin kesti noin kaksi minuuttia. Koska videomateriaalia oli valtava määrä, meidän oli pakko valita tietyt kohdat tarkasteltaviksi. Lisäksi oppilaat eivät olisi kyenneet keskittymään pitkiin videonauhoitteisiin kerralla, joten oli mielekästä käyttää lyhyitä nauhoitteita ja keskustella oppilaiden kanssa niiden pohjalta. Denley ja Bishop (2010, 121) kehottavatkin etukäteen valitsemaan videonauhoitteista lyhyempiä osia tarkastelun kohteeksi, jos videomateriaalia on paljon tai yksittäisen toiminnon kesto on pitkä.

Viimeiset kaksi vaihetta str-menetelmässä ovat kirjallisen aineiston luokittelu ja aineiston analyysi (O'Brien 1993). Käsillä olevassa tutkimuksessa aineiston luokittelu tapahtui jo ennen haastatteluiden alkua valitessamme videonauhoitteita haastatteluiden virikkeiksi. Tuolloin valitsimme neljä prososiaalisuuteen liittyvää teemaa, joiden pohjalta valitsimme videonauhoitteet haastatteluihin.

Str-menetelmä on helppokäyttöinen ja sen avulla saatava informaatio tutkimuskohteesta on monipuolista (O'Brien 1993). Kuten kaikkiin menetelmiin myös str-menetelmään liittyy ongelmia, jotka voivat olla luonteeltaan teknisiä tai aineiston laatuun ja luotettavuuteen liittyviä. Kuitenkin vuosikymmenten aikana str-menetelmä on osakseen saadun kritiikin myötä kehittynyt, ja nykypäivänä sen soveltamismahdollisuudet ovat yhä moninaisemmat. (Patrikainen & Toom 2004, 248–249.) Str-menetelmä sopi käsillä olevaan tutkimukseen erinomaisesti monin eri tavoin. Vaikka

menetelmä ei ollut meille ennestään tuttu, pääsimme hyvin nopeasti sen sisälle ja onnistuimme toteuttamaan aineistonhankintaamme sen avulla. Uskomme, että videonauhoitteiden katselu viritti oppilaat keskustelemaan juuri haluamistamme teemoista ja keskustelu oli tällä tavoin monipuolista kuin ilman nauhoitteiden käyttöä.

Haaste str-menetelmässä tutkimuksessamme olivat lapsiin liittyvät eettiset tekijät; miten valita sellaisia videonauhoitteita, etteivät ne loukkaa kenenkään lapsen tunteita. Videonauhoitteissa nousi monissa kohdin esille yksilöitä, jotka käyttäytyivät tilanteissa prososiaalisuuden vastaisesti. Emme eettisistä syistä voineet valita tällaisia videonauhoitteita tarkastelun kohteeksi, vaikka mielestämme ne olisivat olleet tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia. Kuitenkin laajan videomateriaalimme ansiosta onnistuimme löytämään eettisesti kestäviä videonauhoitteita, joissa yksittäinen lapsi ei näyttäydy huonossa valossa.

### 5.3.3 Haastattelu

Eskola ja Vastamäki (2007, 25) määrittelevät haastattelun keskusteluksi, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla tarkoituksenaan saada selville haastateltavalta tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Haastattelu on aina vuorovaikutteista ja sillä on sekä etuja että haittoja. Etuna voidaan nähdä muun muassa aineistonhankinnan joustavuus eli haastattelija voi edetä haastattelussaan tilanteen mukaan ja kysellä tarvittaessa lisäkysymyksiä. Lisäksi hyvänä puolena voidaan pitää sitä, että haastateltava saa kertoa omia näkemyksiään melko vapaasti, ja haastattelusta saatava aineisto on yleensä laaja. Haastattelun haittapuolena on aineiston keräämiseen ja käsittelyyn kuluva aika. Haastattelun luotettavuutta voi myös heikentää se, että haastateltava saattaa joskus kaunistella vastauksiaan tai vastata niin kuin olettaisi haastattelijan haluavan hänen vastaavan. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35; Hirsjärvi ym. 2010, 204–206.)

Haastattelu on tutkimuksessa havainnointia ja str-menetelmää tukeva aineistonhankintamenetelmä. Päätimme haastatella projektiin osallistuvan luokan luokanopettajan projektin alussa ja lopussa, jotta saisimme myös hänen näkemyksensä kuuluviin. Oli mielenkiintoista saada häneltä ennen projektin alkua tietoa luokan ominaispiirteistä sekä hänen omia odotuksiaan projektin suhteen. Projektin lopussa saimme puolestaan haastattelun avulla kuulla, minkälaisia huomioita hänellä oli projektin aikana herännyt. Luokanopettajan kanssa käydyt keskustelut olivat erittäin luontevia ja asiapitoisia. Hän vastasi tyhjentävästi kysymyksiimme ja saimme tehtyä aina tarvittaessa lisäkysymyksiä. Hän myös puhui asioista suoraan eikä kaunistellut turhaan mitään. Vaikka haastattelujen litterointi vei aikaa, saimme niiden kautta paljon havaintojamme tukevaa tietoa.

Käsillä olevassa tutkimuksessa käytetty haastattelutyyppi oli teemahaastattelu. *Puolistrukturoitu haastattelu* ja *teemahaastattelu* luokitellaan monessa teoksessa samaksi haastattelutyyppiksi. Tälle on tyypillistä, että haastattelun teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten muotoa ja esittämisen järjestystä ei ole määrätty. Tätä menetelmää käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja se soveltuu hyvin muun muassa arkojen tai heikosti tiedostettujen asioiden selvittämiseen. (Eskola & Vastamäki 2007; 27–28; Hirsjärvi & Hurme 2011; 48; Hirsjärvi ym. 2010, 208; Metsämurtonen 2008, 41.) Teemahaastattelua käytetään paljon myös toimintatutkimuksessa. Tällöin se tukee muutosten havainnointia ja sen avulla voidaan toiminnan eri vaiheissa vertailla osallistujien erilaisia huomioita. Usein on tarpeen kohdentaa kysymykset niihin ihmisiin, jotka tietävät erityisen paljon tutkittavasta aiheesta. Heitä kutsutaan niin sanotuiksi avaintiedonantajiksi tai avaintiedottajiksi. (Huovinen & Rovio 2007, 109–110; Grönfors 1982, 112.)

Luokanopettajan teemahaastattelut toteutettiin valmiin haastattelupohjan avulla (ks. liitteet 2 ja 3). Vaikka meillä oli valmiiksi mietityt kysymykset, niiden järjestys ja muoto vaihteli haastattelutilanteessa ja saatoimme välillä keskittyä johonkin aiheeseen tarkemmin lisäkysymysten avulla. Luokanopettaja oli saanut meiltä teemat ja osan kysymyksistä tietoonsa ennen haastattelua, jotta hän pystyi jo etukäteen pohtimaan niitä, eikä haastattelussa kulunut turhaa aikaa miettimiseen. Hän oli siis tutkimuksessa yllä mainittu avaintiedonantaja, jonka valitsimme haastateltavaksi juuri sen takia, että hänellä oli eniten tietoa projektin kohteena olevasta ryhmästä.

Alussa ja lopussa pitämämme haastattelut olivat aihepiireiltään melko erilaiset. Tämä johtui siitä, että alussa oma tutkimusaiheemme ei ollut vielä muotoutunut, koska pääsimme projektiin mukaan melko lyhyellä aikataululla. Alkuhaastattelumme ajoittui vuoden 2011 marraskuun alkuun, jolloin haastattelimme luokanopettajaa laajasti projektia koskeviin asioihin liittyen. Kysyimme perustietoja luokasta (millaisia persoonia luokalla on, miten luokka toimii ryhmänä ja millaisia keinoja opettaja käyttää luokassa), liikunnallisuudesta ja liikuntatunneista sekä projektin lähtökohdista ja odotuksista. Tämä oli kuitenkin mielestämme pelkästään hyvä asia, jotta saimme selkeän kokonaiskuvan projektin lähtökohdista ja kohteena olevasta ryhmästä. Ilman näitä tietoja olisi ollut vaikea alkaa havainnoida projektin liikuntatuokioita.

Toinen haastattelu toteutettiin vuoden 2011 joulukuun alussa. Tuolloin tutkimuskysymyksemme olivat selvillä ja pystyimme tarkentamaan niihin aihealueisiin, joita tutkimme. Jaoin haastattelurungon neljän prososiaalisuuden elementin mukaan, jotka ovat yhteistoiminta, toisten huomioon ottaminen, kannustaminen sekä sääntöjen kuunteleminen. Lisäksi oma kiinnostuksemme johti siihen, että halusimme haastatella luokanopettajaa vielä myös loppukoulupäivän sujumisesta, joka oli merkittävä tavoite ja mielenkiinnon kohde myös muilla projektiin osallistuvilla ta-

hoilla. Molemmat haastattelut pidettiin projektiin osallistuvan luokan luokkatilassa ja ne nauhoitettiin.

## 5.4 Sisällönanalyysi

Yleisellä tasolla laadullisen tutkimuksen analyysin tarkoitus on tiivistää ja selkeyttää aineistoa, jotta se tuottaisi uutta tietoa. Analyysivaihetta pidetään laadullisen tutkimuksen vaikeimpana osana, sillä tutkija ei aina tiedä, miten aineistoa kannattaisi lähteä työstämään. Analyysin haastavimpia osatekijöitä ovat kieli ja tulkinta. Kieli on keskeisessä osassa laadullisessa tutkimuksessa; tutkimuskohde näyttäytyy tutkijalle inhimillisessä kielessä, kun tutkija on tekemisissä erilaisten tekstien kanssa. Jokainen tekee kuitenkin aina omat tulkintansa. Analyysin ja tulkinnan suhde voi rakentua joko niin, että ensin aineistosta tehdään tulkintoja, jotka ohjaavat analyysiä, tai sitten ensin analysoidaan ja sen jälkeen vasta tulkitaan. (Eskola & Suoranta 1998, 138, 146–151.)

Ennen varsinaista analyysiä aineisto pilkotaan pienemmiksi osiksi koodaamalla tai litteroimalla (Eskola & Suoranta 1998, 151). Käsillä olevassa tutkimuksessa tämä tarkoitti luokanopettajalle tehtyjen kahden teemahaastattelun sekä str-menetelmän aikana nauhoitettujen oppilaiden haastatteluiden litterointia. Jaoimme kerätyn aineiston puoliksi, jolloin kumpikin sai tehdä osansa tästä hyvin mielenkiintoisesta, joskin aikaa vievästä vaiheesta.

Pilkkomisen jälkeen aineistoa voidaan alkaa järjestellä. Tässä vaiheessa aineisto on luettava moneen kertaan, jotta tutkija oppii tuntemaan aineistonsa perinpohjaisesti. Analyysivaiheeseen siirryttäessä pitäisi edetä asteittain ja ymmärtää, että aineiston jäsentäminen ja tulkinta tapahtuvat monessa osassa. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Litterointien jälkeen luimme aineistoamme moneen otteeseen. Tässä vaiheessa meille heräsi jo monta ajatusta tulkinnasta, vaikka Eskola & Suoranta (1998, 152) muistuttavatkin, että näistä ajatuksista ei vielä muodostu kunnollista runkoa analyysin tekoa varten. Itse aineiston järjestely tapahtui niin, että muodostimme ensin tutkimuskysymyksiämme silmällä pitäen jokaisen neljän valitsemamme prososiaalisuuden teeman alle muutamia apukysymyksiä, joiden alle sitten jaottelimme oppilaiden vastaukset. Luokanopettajan haastateluaineistoa emme erityisemmin järjestelleet, koska se oli oppilaiden aineistoa lyhyempi ja näin ollen helppo käsitellä sellaisenaan.

Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen analyysitavoista. Tällä menetelmällä tutkittava asia yritetään esittää mahdollisimman tiivistetyssä ja yleisessä muodossa objektiivisesti. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 103.) On kuitenkin muistettava, että sisällönanalyysillä voidaan aineisto järjestää vain johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982, 161). Tässä piileekin vaara. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) huomauttavat, että tutkijan on kyettävä tekemään kunnollisia johtopäätöksiä eikä



vain kuvailemaan aineistoa ikään kuin tuloksina. Pidimme tämän vaaran kirkkaana mielessämme ja pyrimme rakentamaan analyysistämme selkeästi etenevän kokonaisuuden, jossa omat johtopäätöksemme ja teoreettinen viitekehys ikään kuin keskustelevat. Koetimme löytää aineistosta nouseville ajatuksillemme myös syitä ja seurauksia.

Sisällönanalyysia voi pitää sekä metodina että teoreettisena kehyksenä riippuen kontekstista ja sitä voidaan lisäksi käyttää monenlaisissa tutkimuksissa, ei yksin kvalitatiivisissa. Sisällönanalyysi on kuitenkin aina tekstianalyysia ja sille on tyypillistä tekstien merkitysten etsiminen. Lisäksi kuten nimikin jo kertoo, sisältö on analyysin kohteena ja dokumenttien sisältöä pyritään kuvaamaan sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104–106.) Varsinainen analyysiosuus eteni niin, että lähdimme analysoimaan jokaista neljää valitsemaamme prososiaalisuuden elementtiä erikseen etsien vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Otimme tässä vaiheessa käsittelyyn koko aineistomme eli sekä omat havaintomme tutkimuspäiväkirjasta, luokanopettajan teemahaastattelut että oppilailta str-menetelmän avulla saadun aineiston. Teimme tekstianalyysia ja etsimme tekstistä merkityksiä sekä kuvasimme saadut tulokset sanallisesti, mikä on yllä kuvattu sisällönanalyysille tyypilliseksi toimintatavaksi. Sen lisäksi, että etsimme omille päätelmillemme pohjaa teoreettisesta viitekehystä, pohdimme tuloksia monessa kohtaa myös suhteessa liikuntakasvatukseen. Vahvistimme saatuja tutkimustuloksia lukuisilla sitaateilla, koska halusimme näin tuoda tuloksille varmuutta useasta näkökulmasta.

Analyysi voidaan tehdä Tuomen ja Sarajärven (2009, 96–98) mukaan joko *aineistolähtöisesti*, jolloin teoreettiset havainnot nousevat aineistosta, *teoriaohjaavasti*, jolloin analyysiä tehdään ensin kuten aineistolähtöistäkin, mutta analyysivaiheessa havainnot liitetään teoriaan, tai kokonaan *teorialähtöisesti*, jolloin analyysi pohjaa täysin teoriaan ja havainnot esitetään sen kautta. Meidän oli vaikea lokeroida analyysiämme täysin mihinkään näistä analyysityypeistä, koska analyysimme ei puhtaasti edusta mitään yllä mainittua analyysitapaa. Mielestämme parhaiten sitä kuvaa kuitenkin teoriaohjaava analyysi. Analyysi eteni ensin hyvin aineistolähtöisen tapaan, kun aineistoa järjestettiin ja tietoja yhdisteltiin, mutta sitten päätelmät liitettiin jo tiedossa olevaan teoriaan. Päätelyn logiikasta puhuttaessa teoriaohjaava analyysi on usein *abduktiivisen* päättelyn kaltaista; siinä vaihtelevat juuri aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

# 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten valitut prososiaalisuuden elementit näkyvät oppilaiden toiminnassa projektin liikuntatuokioiden aikana. Tässä tulosluvussa esittelemme tutkimuksen tulokset neljän prososiaalisuuden elementin kautta käyttäen hyödyksi tutkimuspäiväkirjaamme tekemiämme merkintöjä, havainnointimuistiinpanoja, oppilaiden str-menetelmän haastatteluita sekä luokanopettajan teemahaastatteluita.

## 6.1 Yhteistoiminta

Jo ennen projektin alkua oli tiedossa, että luokalla on ongelmia yhteistoiminnassa. Heidän on vaikeaa toimia pareittain tai ryhmissä ja tällainen toiminta aiheuttaakin usein ristiriitoja.

*”Että ei voi oikeestaan sanoa, että olis kauheesti niitä ryhmäytötaitoja vielä ollenkaan.” (Luokanopettaja, 2.11.2011)*

Koska yhteistoiminta määritellään toiminnaksi, jossa tähdätään koko ryhmän hyödyn saavuttamiseen, ei kaikki ryhmätyöskentely ole yhteistoimintaa (Polvi 2008, 14). Näin ollen projektin liikuntatuokiolla tapahtui kyllä paljon ryhmätyöskentelyä, mutta ei suinkaan aina yhteistoimintaa. Suurin osa leikeistä ja peleistä oli sellaisia, joissa työskenneltiin joko pareittain tai joukkueina. Ketjuhippa oli oppilaiden selvä suosikkileikki, mutta myös erilaiset palloilulajit ja yhteisleikit saivat suosiota. Näissä tapauksissa yhteistoiminta oli pakonomaista, mikä on yksi aiemmin mainituista yhteistoiminnan muodoista (Polvi 2008, 14). Pelejä ja leikkejä ei olisi voinut leikkiä, ellei olisi ollut paria tai joukkuetta leikkimässä.

### 6.1.1 Vahvuudet yhteistoiminnassa

Vaikka yhteistoiminta tuotti monesti vaikeuksia, oppilaiden toiminnassa oli myös merkkejä onnistuneesta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Suurin positiivinen huomio kiinnittyi parien ja joukkueiden muodostamiseen. Yleensä aina oppilaat suostuivat valituksitta kaikkiin pari- ja ryhmäjakoisiin,

mikä on melko yllättävää. Edes sukupuolella ei ollut väliä, vaan tytöt ja pojat pystyivät työskentelemään keskenään.

*”Parienmuodostus onnistui. Ei mukinaa parista.” (Tutkimuspäiväkirja 8.11.2011)*

Yksi selitys tälle saattoi olla se, että esimerkiksi parihippa oli oppilaille tuttu leikki, ja parien muodostamisesta oli juteltu aikaisemmin.

*”Et se oli niille tuttu ja me ollaan just siinä sitä korostettu, että se joka sieltä seuraavaks tulee niin se on sun pari, et siellä ei odoteta kaveria.” (Luokanopettaja, 7.12.2011)*

Toisaalta ajattelimme, että osasyynä saattoi olla myös se, että parien muodostumista vahti koko ajan aikuinen, jolloin oppilaat ehkä tekivät vain niin kuin aikuinen käski. Jos he olisivat saaneet valita itselleen mieluisimman parin, parienmuodostus olisi saattanut olla vaikeampaa. Esimerkiksi sairaalahippa-leikissä oli tarkoitus pelastaa kanssalleikkijöitä ja siinä tuli hyvin esille, kuinka valikoivasti oppilaat toisiaan pelastivat. Monet oppilaat joutuivat makaamaan lattialla pitkiä aikoja ennen kuin kukaan tuli heitä pelastamaan. Toki tässäkin osa oppilaista oli aktiivisempia kuin toiset.

Kun aikuinen teki pelejä koskevat jaot, ne sujuivat oppilaiden kannalta miellyttävästi. Oli myös hyvä, että projektin ohjaaja tai luokanopettaja välillä kokeili erilaisia kokoonpanoja. Oppilaat saatettiin esimerkiksi jakaa niin, että kilpailuhenkiset ja muuten liikunnallisimmat oppilaat pelasivat samassa joukkueessa tai niin, että parhaat kaverit eivät saaneet pelata samassa joukkueessa.

Oppilaat osasivat myös muodostaa käskystä jonon, mihin tarvitaan jonkinasteista keskustelutaitoa. Meillä oli etukäteen tiedossa, että oppilaat olivat joutuneet harjoittelemaan tätä taitoa. Oppilaat pystyivät myös laskemaan pesänyöstö-leikin jälkeen keskenään oman joukkueensa pistemäärän, vaikka tässäkin jotkut oppilaat olivat aktiivisempia kuin toiset. Lisäksi muutaman kerran oppilaiden keskuudessa esiintyi oman joukkueen sisällä sitä, että esimerkiksi pallo annettiin sille oppilaalle, joka ei ollut vielä saanut heittä. Tosin näissä tilanteissa sama oppilas, joka oli edellisessä tilanteessa antanut pallon toiselle, saattoi seuraavassa hetkessä ottaa pallon joltakin pois halutesaan itse heittää.

*”Oppilaiden käsitys oikeudenmukaisuudesta: itse en anna palloa toiselle, mutta pidän silti kaverin puolta.” (Tutkimuspäiväkirja 16.11.2011)*

## 6.1.2 Itsekeskeisyys yhteistoiminnan esteenä

Itsekeskeinen käyttäytyminen oli usein syy sille, miksi ryhmätyöskentely ei ollut yhteistoimintaa. Pari tai joukkue ei halunnut toimia yhteistoiminnan periaatteen mukaan koko joukkueen etua ajatellen, vaan jokainen ajatteli mieluummin vain omaa etuaan. Tätä kutsutaan sosiaalisiksi dilemmaksi (Polvi 2008, 14). Oppilailta tuntui monessa kohdassa puuttuvan kyky suunnitella toimintaa niin, että se olisi auttanut omaa joukkuetta menestymään. Parit tai joukkueet eivät myöskään osanneet luoda pelitaktiikkaa, vaan he pelasivat usein niin, että he esimerkiksi itse onnistuivat tekemään maalin.

*”Yhdessä taktikointia ei ymmärretä. Oppilaat eivät pelaa yhteen. Osa ei tee mitään tai sitten koettaa yksin selvitä.” (Tutkimuspäiväkirja 15.11.2011)*

Monet leikit usein kestivät tämän takia melko pitkään ja pelin mielekkyys katosi. Tällöin ei toteudu vastavuoroisuuden ajatus eikä positiivinen vuorovaikutus, mitkä olisivat yhteistoiminnan kannalta välttämättömiä (Pennington 2005, 99, 101; Polvi 2008, 14).

Str-menetelmän yhteistoimintaa käsittelevää videokatkelmaa katseltaessa oppilaille heräsi paljon erilaisia ajatuksia. Siinä leikittiin ketjuhippaa, jonka tarkoituksena on ottaa muita kiinni, ja kiinniotetuista muodostuva ketju kasvaa koko ajan. Ketjuhippa oli yksi oppilaiden lempileikeistä.

*”Ketjuhippaa haluttiin, vaikka edellisenä päivänä se ei onnistunut eikä ollut oppilaiden suosiossa.” (Tutkimuspäiväkirja 9.11.2011)*

Ketjuhipan yllättävä suosio oppilaiden keskuudessa saattoi vaikuttaa siihen, että osa heistä oli sitä mieltä, että leikki onnistui hyvin, kun taas osa huomasi myös tietyt ongelmat. Syyt onnistumiseen olivat melko yllättäviä.

*”No koska kukaan ei riidelly eikä ton ihmeen Kimmon tarvinnu huutaa kenellekään tai taputtaa käsiään eikä ottaa ketään pois.” (R4)*

Tämä vastaus on esimerkki siitä, miten oppilaat usein etsivät syyn toiminnalle ulkoisista tekijöistä. Tässä olisi voinut olettaa, että vastaus olisi liittynyt leikkijöiden toimintaan tai siihen, minkälainen tunnelma leikin aikana vallitsi. He kuitenkin sanoivat leikin onnistuneen, kun siinä ei tapahtunut mitään negatiivista, joka olisi vaikuttanut leikin kulkuun. Näille oppilaille on tyypillistä, että pe-

leissä ja leikeissä syntyy usein ristiriitoja, joihin opettaja joutuu puuttumaan. Näin ollen on luonnollista, että he ovat tyytyväisiä leikkiin, jossa tällaista ei tapahdu.

Oppilaat löysivät myös monia syitä sille, miksi leikki ei toiminut niin hyvin kuin se olisi voinut toimia. Nämäkin syyt olivat pääosin ulkoisia, eikä esimerkiksi omasta tekemisestä löydetty vikaa. Vastauksista näkyy hyvin, miten oppilaat helposti näkivät syyn jossakin muussa oppilaassa.

*”Kaikki meni ihan eri suuntiin.” (R1)*

*”Ei ne halunnu ottaa kiinni.” (R3)*

*”Oli niin hyvät juoksijat.” (R3)*

*”Ne päät ei ottanu kiinni, mutta siellä keskellä ne kaikki halus ottaa kiinni, mutta päät oli silleen, kun pitäis käsi olla just silleen, et olis valmiina ottaan kiinni.” (R5)*

Omien havaintojemme mukaan suurin syy leikin epäonnistumiseen oli se, etteivät oppilaat osanneet keskustella toistensa kanssa esimerkiksi siitä, mihin suuntaan ketju yrittäisi mennä ottamaan juoksijoita kiinni. Oppilaat pyrkivät tekemään itsekeskeisesti ratkaisuja yksilöinä sen sijaan, että he kuuntelisivat ryhmäänsä.

*”Ketjuhippa ei lähtenyt sujumaan. Oppilaat eivät pystyneet joukkueena suunnittelemaan. Lisäksi osa yritti päästä helpolla.” (Tutkimuspäiväkirja 8.11.2011)*

Ketjuhipan päissä olevat leikkijät usein vain kävelivät ja näyttivät siltä, etteivät he halunneetkaan ottaa muita kiinni. Ketjussa olevat vetivät päitä eri suuntiin, jolloin ketju katkesi eikä kiinniottamisesta tullut mitään. Vaikka ohjaaja antoi leikin aikana neuvoja siitä, mitä ketjun tulisi tehdä saadakseen juoksijoita paremmin kiinni, ei se tuntunut vaikuttavan ketjun toimintaan millään lailla. Oppilaat pystyivät aika hyvin näkemään syitä siihen, miksi ketju katkesi ja kiinniottaminen oli vaikeaa sekä toisaalta, miten leikki olisi onnistunut paremmin.

*”Toinen menee oikeelle ja toinen vasemmalle, vaikka kaikkien pitäis mennä samaan suuntaan.” (R1)*

*”Sanottais ja sovittais yhdessä minne mennään.” (R1)*

Oli mielenkiintoista huomata, että oppilaat osaavat kertoa, miksi ketju katkesi ja mitä olisi pitänyt tehdä, vaikka he eivät aina osanneet toimia näiden ohjeiden mukaan. Pohdimme, että monet oppi-

laat ehkä tiedostavat yhteistoiminnan periaatteet, mutta heidän on vaikeaa toteuttaa niitä käytännössä. He ehkä ymmärtävät, miten ryhmän saisi toimimaan, mutta he eivät vielä pysty riittävään sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa.

### 6.1.3 Kilpailuvietti toimintaa motivoivana tekijänä

Yhteistoiminnan ongelmat tulivat selvimmin esiin erilaisissa joukkuepeleissä, joissa oppilaat työskentelivät eri kokoonpanoissa. Erään liikuntatuokion aikana oppilaat jaettiin neljään joukkueeseen niin, että liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat pelasivat keskenään toisessa ja heikommat keskenään toisessa pelissä. Lahjakkaiden pelissä kilpailuhenkisyys tuli erittäin vahvasti esille. Joidenkin pelaajien otteista näkyi vahva halu kilpailla ja voittaa. Luokanopettajan haastattelusta kävi ilmi, että oppilaiden kilpailuhenkisyys oli tiedossa.

*”-- toiset on niin halukkaita voittamaan, että se on niinku henki ja elämä niille.”  
(Luokanopettaja 7.12.2011)*

Itse kiinnitimme myös erityisesti huomiota joidenkin oppilaiden voimakkaaseen kilpailuviettiin ja haluun menestyä erilaisissa peleissä.

*”Tietyt pelaajat haluavat pitää pallon itsellään. Heillä myös esiintyy voimakkain kilpailuvietti.” (Tutkimuspäiväkirja 29.11.2011)*

Kilpailu onkin yksi tärkeä käyttäytymistä motivoiva tekijä (Telama & Laakso 2006, 281). Monen oppilaan kohdalla tämä tarkoitti pelaamista erittäin tosissaan ja välillä sääntöjäkin rikkoen. Oppilas ehkä ajatteli, että jos pieni sääntöriike auttaa olemaan nopein tai parhain, riski kannattaa ottaa. Liikuntatuokioilla esiintyi tilanteita, joissa oppilas teki suorituksen loppuun väärällä tekniikalla, jos hän huomasi viereisen oppilaan olevan häntä edellä.

*”Kilpailuvietti ajaa monilla kaiken ohi. Liikkeet yms. tehdään sen takia väärin.”  
(Tutkimuspäiväkirja 11.11.2011)*

Telama ja Laakso (2008, 281–282) painottavat, että kilpailun kovetessa pelissä ei enää menesty reilulla pelillä ja kilpailu voidaan tällaisessa tilanteessa nähdä sosiaalisen yhteistyön vastakohtana.

*”Joillekin oppilaille tärkeää peleissä ei ole reilu peli ja pelaamisen ilo, vaan voitto.” (Tutkimuspäiväkirja 30.11.2011)*

Toki kilpailullisuus on varmasti ihan luonnollista näin poikavaltaisessa luokassa. Monissa pelitilanteissa osattiin myös iloita maalista tai voitosta, vaikkakin näissä tilanteissa tuuletukset tai muut riemunkiljahdukset olivat melko vähäisiä. Kilpailu ei myöskään aina ollut negatiivista. Esimerkiksi pesäryöstö-leikissä kilpailu näyttäytyi mielestämme positiivisena, koska siinä kenenkään oppilaan yksittäinen suoritus ei noussut esille, mutta kuitenkin kilpailuasetelma sai heidät selvästi yrittämään enemmän. Joissain tilanteissa puolestaan tuntui, että mikään muu kuin voitto ei tuntunut riittävän. Tällöin usein prososiaalinen käytös muita kohtaan unohtui täysin. Joskus jopa vaikutti siltä, että voittokin jäi taka-alalle, ja oman edun tavoittelu nousi tärkeimmäksi päämääräksi.

#### 6.1.4 Turhautuminen ja luovuttaminen ratkaisumalleina

Tunnilla jouduttiin usein myös sellaisiin tilanteisiin, joissa joku oppilas turhautui, jos muu joukkue ei pelannut hänen toivomallaan tavalla tai kun oma joukkue alkoi olla häviöllä. Turhautuminen näkyi toiminnan lopettamisena ja jopa aggressiivisina ylilyönteinä. Liikunnan avulla lasta pyritään kasvattamaan yhteistyökykyiseksi ihmiseksi, jolle kehittyy myös taito voittaa ja hävitä; itse liikunta ei sitä tee, vaan liikuntatuokioilla tapahtuva vuorovaikutus (Puonti 1999, 113–114). Liikuntatilanteissa syntyviä ristiriitatilanteita olisi lasten hyvä oppia itse selvittämään keskustelun avulla (Laakso & Telama 2003, 288; Polvi 2008, 31).

Lahjakkaiden oppilaiden pelatessa keskenään monet pelaajista turhautuivat, koska heidän mukaansa rangaistuksia jaettiin epäreilusti ja maaleja hyväksyttiin väärin perustein. Tämä sai heidät luovuttamaan.

*”Lopussa melkoista turhautumista, mikä näkyi tekemisen lopettamisena ja ulkoisen syyn etsimisenä.” (Tutkimuspäiväkirja 25.11.2011)*

*”Lahjakkaiden puolella ilmeni jälleen pelin loppupuolella luovuttamista, kun piste-ero toiseen joukkueeseen oli kasvanut tarpeeksi suureksi.” (Tutkimuspäiväkirja 29.11.2011)*

Luovuttamista, siihen johtaneita syitä ja muita mieltä askarruttavia asioita puitiin yhdessä ohjaajan kanssa, mutta monesti oppilaat puivat riitoja vielä tunnin jälkeenkin. Oppilaat eivät tuntuneet olevan vielä kovinkaan valveutuneita selvittämään riitojaan loppuun asti keskenään, mitä olisi pitänyt tietoisesti harjoitella liikuntatuokioilla. Toisaalta ehkä nämä vuorovaikutteiset keskustelut saivat oppilaat ajattelemaan asiaa monelta kannalta eikä aina vain oman itsensä kautta.

Turhautuneisuuden koemme olevan yhteydessä tunteiden hallintaan. Ajattelemme, että jos oppilaiden tunteiden hallintataidot olisivat kehittyneemmät, myös erilaiset tunnereaktiot olisivat hallittavissa. Tunteiden säätely onnistuu kuitenkin vasta, kun tunteet on opittu tunnistamaan ja nimeämään (Salminen 2008, 11). Uskomme, että oppilaat kyllä tietävät, mitä tunteita on olemassa, mutta he eivät ehkä vielä osaa aina tunnistaa niitä itsessä tai muissa. Oppilaat, joilla tällaisia ongelmia ilmenee, tarvitsisivat paljon harjoitusta ja tukea lähellä olevilta aikuisilta (Webster-Stratton 1999/2011, 247–248).

Kuten aiemmasta kävi ilmi, oppilaiden turhautuminen näkyi monin eri tavoin. Jotkut oppilaat turhautuessaan valittivat kaikesta peliin liittyvästä ja syyttelivät muita, toiset puolestaan lopettivat pelaamisen kokonaan. Pahimmillaan joku oppilas saattoi tönäistä tai potkaista toista. Yhdeksi syyksi näille aggressioille voidaan nähdä heikko pettymysten sietokyky, johon puolestaan voi johtaa liika kilpailullisuus (Kalliopuska 1995, 84–85). Kilpailuhenkisyys oli varmasti monen oppilaan aggressioiden taustalla, mutta monet heistä olivat myös selvästi huonoja häviäjiä. He pettyivät, jos asiat eivät sujuneetkaan niin kuin oli odotettu. Näiden oppilaiden käytös selvästi muuttui samalla, kun heidän pettymyksensä kasvoi. Luokanopettaja tiedosti saman, mutta painotti myös luokasta löytyvän paljon niitä oppilaita, joille ei ole väliä, kuka voittaa.

*”No, jotkut ei osaa hävitä ollenkaan --. Ja sitten on sellasia, jotka ei oikeestaan välitä siitä lopputuloksesta.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Pohtiessamme Webster-Strattonin (1999/2011, 246–247) tunnereaktioiden kolmea tasoa huomaamme, että näimme oppilaiden tunnereaktioista vain keskimmäisen eli behavioristisen tason ja joskus kolmannen eli kognitiivisen tason. Emme tietenkään voineet havainnoida oppilaan sisällä tapahtuvia reaktioita kuten sykkeen kiihtymistä. Käyttäytymisen muutokset ja kielelliset tunneilmaisut oli helppo havainnoida, vaikka oppilaat harvoin kertoivat sanoin, mitä he tunsivat. He osasivat kyllä kertoa, mitä joku muu teki tai mikä heidän mielestään oli vialla, mutta eivät aina sitä, miltä heistä itsestään tuntui. Tämäkin saattaa kertoa siitä, että oppilaat eivät osaa täysin tunnistaa tunteita itsessään. Lisäksi oppilaiden saattaa olla vaikea antaa konkreettista nimeä sisällä vellovalle tunteelle.

### 6.1.5 Roolit liikuntatuokioilla

Parijalkapallon pelaaminen toi selkeimmin esille oppilaiden erilaiset roolit. Oppilaista löytyivät selvät johtaja- ja alistujaroolit, jotka ovat esimerkkejä asennerooleista. Asenneroolit kuvaavat hen-



kilön käyttäytymistä ryhmässä; ne toimivat, jos niistä ei tule liian pysyviä rooleja (Aarnio & Vuorinen 1985, 63). Projektin ajan nämä luokan asenneroolit pysyivät melko samoina ja uskomme, että oppilaat ovat omaksuneet nämä roolit valitettavasti melko pysyviksi myös näiden liikuntatuokioiden ulkopuolella. Parijalkapallossa keskeisin idea oli kulkea pareittain niin, että kumpikin pitää toista käsikynkässä. Maalia ei saanut tehdä, jos parin kädet eivät olleet toisissaan kiinni. Tämä aiheutti monille pareille ongelmia. Erityisen pahasti tätä sääntöä näyttivät rikkovan ne oppilaat, joiden kilpailuvietti oli suurin ja jotka olisivat halunneet tehdä maalin mahdollisimman nopeasti. Jos parissa oli kaksi vahvaa johtajatyyppeä, käsien irtoaminen oli yleistä.

*”Yhteistyön tekeminen ja parista kiinnipitäminen oli osalle vaikeaa. Osan kohdalla tämä johtui kilpailuvietistä, kun taas osa ei vain jaksanut juosta.” (Tutkimuspäiväkirja 14.11.2011)*

Johtajatyyppeiden oli tapana kiskoa pariaan mukanaan sinne, minne johtaja kulloinkin pallon perässä halusi mennä. Tämä näkyi jo otteessa. Johtaja piti paristaan kunnolla kiinni, kun taas alistuva osapuoli vain roikotti kättään mukana. Jos parit olivat keskenään tasapainoisessa roolissa, ei kiskomista tapahtunut. Myös maalintekotilanteessa tuli selvästi esille parien roolit toisiinsa nähden. Kun maali tuli, johtajahahmot kävivät onnittelemassa toisiaan, kun taas alistujat vain seurasivat vierestä. Alistuvat osapuolet eivät myöskään koskeneet palloon, vaikka se olisi tullut heidän jalkoihinsa. He odottivat mielummin, että johtaja potkaisee sitä.

Luulemme, että tällaiset vahvat roolit ovat yksi syy siihen, miksi yhteistoiminta ei onnistu. Liikuntatuokioilla oli monesti näkyvissä sellaista käytöstä, josta oppilaiden välinen kunnioitus puuttui. Yleensä tällaiset käyttäytyjät olivat niitä oppilaita, joilla tuntui olevan luokassa valtaa muihin nähden ja jotka ovat juuri niitä johtajatyyppejä. Oppilaat saattoivat puhua toisilleen ilkeästi ja vähättelevästi, kuten esimerkiksi ”Häivy siitä ja vähän äkkiä!”. Myös monissa harjoitteissa, joissa piti siirtää peliväline toiselle kädestä käteen, oppilaat saattoivat vain nakata välineen toista oppilasta kohti.

*”Pyydettiin antamaan pallo kaverille. Antamisen sijasta moni viskasi pallon.” (Tutkimuspäiväkirja 15.11.2011)*

Välillä meille tutkijoille tuli sellainen tunne, että oppilaat työskentelevät vain itseään varten eivätkä he edes tunne toisia luokkatovereistaan kovinkaan hyvin.

## 6.2 Toisen huomioon ottaminen

Toisen huomioon ottaminen on ihmisten välisen kanssakäymisen peruspilari. Ilman toisen yksilön huomioimista vuorovaikutus yksilöiden välillä on näennäistä. Projektin liikuntatuokioiden tarjosivat meille tutkijoina valtavat määrät tilanteita, joissa pystyimme havainnoimaan oppilaiden kykyä huomioida luokkatoverinsa. Lisäksi monet liikuntatuokioiden aikana tehdyistä harjoitteista ja peleistä olivat sellaisia, jotka pakottivat oppilaat jollakin tasolla olemaan sosiaalisessa kanssakäymisessä toistensa kanssa.

Projektin liikuntatuokioiden aikana oppilaiden valmiudet huomioida luokkatovereitaan vaihtelivat merkittävästi yksilöstä riippuen. Luokanopettaja koki, että oppilaat huomioivat toisiaan hyvin samalla tavoin kuin ennen projektin alkua.

*”Toiset otti huomioon paremmin ja toiset huonommin, että oikeestaan niinku se semmonen näkemys, mikä on aikaisemminkin mulla oppilaista niin pysy samanlaisena.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Osalla oppilaista keskittyminen suuntautui valitettavan paljon omaan tekemiseen, minkä seurauksena toisen huomioiminen jäi usein taka-alalle.

*”Toisille on tärkeintä vaan se oma tekeminen ja se, että minä saan vaikka jäädä hipaksi tai olla polttaja tai olla se viimeinen, joka jää kiinni. Ja siitä pidetään kynsin hampain kiinni.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

### 6.2.1 Empatian puuttuminen

Oppilaiden kyky tuntea empatiaa toisiaan kohtaan oli mielestämme hämmästyttävän heikkoa. Empatian puute ilmeni muun muassa aggressiivisena käytöksenä luokkatovereita kohtaan. Oppilas saattoi käyttäytyä yksittäisissä tilanteissa aggressiivisesti toista oppilasta kohtaan kuten esimerkiksi potkaista toista oppilasta.

*”Hetimitunnin alussa ”heikompien” puolella tuli riitaa maalivahdista. Oppilaat alkoivat tönä ja huutaa toisilleen. Tilanne kärjistyi lopulta niin, että luokanopettaja joutui puuttumaan peliin.” (Tutkimuspäiväkirja 30.11.2011)*

Huomasimme kuitenkin, että oppilasryhmässä esiintyy lisäksi pidempiaikaista aggressiivista käytöstä. Erään oppilaan kohdalla aggressiivinen käytös nousi pintaan tilanteissa, joissa oppilas ei ollut taidoiltaan yhtä hyvä muiden oppilaiden kanssa. Näissä tilanteissa kyseinen oppilas joutui kompensoimaan taidoissaan ilmeneviä puutteita epäurheilijamaisella käytöksellä, mihin kuului muiden oppilaiden työntämistä seinää vasten sekä käsin tönimistä.

Aggressiivisen käyttäytymisen syyksi voidaan nähdä heikko pettymysten sietokyky. Kuitenkin pidempiaikaisessa aggressiivisessa käyttäytymisessä ongelmien ydin löytyy todennäköisemmin heikosta empatiakyvystä. Empatian tunteminen edellyttää aina jonkintasoista yhtäläistä tunnekokemusta toisen ihmisen kanssa (Goleman 2007, 64). Näin ollen yksilö, jolla on vaikeuksia tuntea empatiaa toista yksilöä kohtaan, ei pysty tavoittamaan toisen yksilön tunteita. Yksilön omat sisäiset tunnekokemukset ovat niin voimakkaita, ettei yksilöllä riitä resursseja käsitellä enää toisen yksilön kokemuksia. Tämä johtaa väistämättä siihen, ettei toista yksilöä koeta erityisen tärkeäksi ja merkitykselliseksi, jolloin omat tarpeet voidaan laittaa toisen yksilön tarpeiden edelle.

*”Pääosin empatiakyky melko vähäistä.” (Tutkimuspäiväkirja 15.11.2011)*

Golemanin (2007, 67) näkemys ystävällisyydestä aivojemme oletusasetuksena on merkittävässä ristiriidassa tutkimusjoukkomme yksilöiden käyttäytymisen kanssa. Liikuntatuokioiden aikana esiintyi jopa tilanteita, joissa toinen oppilas omalla itsekkäällä käytöksellään aiheutti toiselle oppilaalle pahaa mieltä. Näissä tilanteissa oppilas harvemmin meni osoittamaan myötätuntoa toista oppilasta kohtaan. Hyvä esimerkki tällaisesta tilanteesta oli parijalkapallo, jossa oppilaat olivat jatkuvassa kontaktissa parinsa kanssa. Tämä tiivis fyysinen kontakti aiheutti satunnaisesti tilanteita, joissa toinen pareista kaatui maahan parin toisen osapuolen yrittäessä vetää häntä haluttuun suuntaan. Näissä tilanteissa seisomaan jäänyt pari ei tehnyt minkäänlaista elettä auttaakseen pariin ylös maasta. Oppilaiden kesken esiintyi jopa käytöstä, jossa kaatunutta paria ei edes katsottu, vaan oppilas odotti selkä pariinsa päin, että pari nousee takaisin pystyyn. Juuri parityöskentelyn on havaittu huomattavasti edistävän lapsen auttamiskäyttäytymistä sekä sosiaalisia suhteita (Telama & Laakso 2003, 286). Kuitenkin yllä olevan esimerkin valossa tarkasteltuna voidaan todeta, ettei parityöskentely itsessään edistä minkäänlaista sosiaalista käyttäytymistä ellei käytökseen tietoisesti kiinnitetä huomiota.

Vastaavanlaisia tilanteita ilmeni liikuntatuokioiden aikana useita. Esimerkiksi leikkien ja pelien tiimellyksessä oppilaat saattoivat vahingossa törmätä toisiinsa, minkä seurauksena kumpikin oppilas kaatui maahan. Näissä tilanteissa harvoin ilmeni empatiaa toista kohtaan.

*”Törmäilystä syntyi riitaa. Kummallakaan ei aikomustakaan pyytää anteeksi, vaan sen sijaan syyttelevät toisiaan.” (Tutkimuspäiväkirja 23.11.2011)*

Empatian puuttuminen ilmenee usein myös välinpitämättömyytenä luokkatovereita kohtaan. Luokkatovereita ei erityisemmin kunnioiteta peleissä ja leikeissä, vaan näkökulma on monen oppilaan kohdalla kääntynyt oman edun tavoitteluun; oppilas näkee vain oman toimintansa ja unohtaa muiden oppilaiden läsnäolon. Sairaalahippaleikissä oppilaiden välinpitämättömyys toisia kohtaan konkretisoitui mielestämme parhaiten. Oppilaiden piti tilassa juosta karkuun viruksia eli hippoja. Kun hippa sai oppilaan kiinni, tuli hänen jäädä maahan makaamaan ja odottaa pelastajia. Oppilaiden juostessa tilassa he hyppivät maassa makaavien luokkatovereidensa yli niin, että välillä ylihyppiminen aiheutti jopa pienimuotoisia vaaratilanteita. Oppilaat eivät välittäneet maassa makaavista luokkatovereistaan, vaan ensimmäisenä prioriteettina oli juosta hippoja karkuun ja olla jäämättä itse kiinni. Maassa makaavat luokkatoverit olivat osalle oppilaista kuin pieniä esteitä, joita saliin on laitettu leikin kiinnostavuuden lisäämiseksi.

*”Sairaalahipassa oppilaille tärkeämpää oma pelissä pysyminen.” (Tutkimuspäiväkirja 18.11.2011)*

Luokanopettaja kertoi haastattelussa, että hänen näkemyksensä mukaan osan kohdalla näkyy empatiaa, mutta valitettavasti ryhmään mahtuu myös paljon poikkeuksia.

*”No kyllä siellä osan kohdalla näkyy, mutta että kun siellä paljon on sitten näitä, jotka ajattelee itteensä niin paljon niin sitten ne ei ehkä nouse sieltä silleen niin esille.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Olemme luokanopettajan kanssa yhtä mieltä siitä, että tietyissä yksittäisissä tilanteissa empatiaa oli nähtävissä. Esimerkiksi oppilas saattoi mennä kysymään luokkatoverin loukattua itsensä, että mikä hänelle tuli.

*”Osa huolehti kaverin tilasta.” (Tutkimuspäiväkirja 15.11.2011)*

Tämän lisäksi oppilas saattoi jäädä loukkaantuneen oppilaan luokse tai mennä kertomaan jollekin aikuiselle, että luokkatoveria on sattunut. Kuitenkin valitettavasti nämä yksittäiset empatian näkymiset jäävät usein niiden monien tilanteiden varjoon, jossa empatiaa ei näkynyt.

## 6.2.2 Auttamiskäyttäytymisen näkyminen

Auttaminen on yksi konkreettinen tapa osoittaa toiselle yksilölle välittämistä. Liikuntatuokioiden aikana oppilaiden auttamisalttius erosi huomattavasti toisistaan. Osa oppilaista oli halukkaita auttamaan toisiaan, kun taas toiset oppilaat systemaattisesti halusivat mieluummin edistää omaa etuaan. Auttamisalttius näyttäytyi liikuntatuokioiden aikana konkreettisesti muun muassa sairaalahippaleikissä, jota tarkastelimme yhdessä oppilaiden kanssa str-menetelmän haastatteluiden yhteydessä. Sairalahippaleikin luonteeseen kuuluu konkreettinen auttaminen, mikä kyseisessä leikissä tarkoittaa luokkatoverin pelastamista virukselta toisen luokkatoverin avustuksella. Sairalahipassa pelastamiseen tarvitaan aina kaksi oppilasta.

Oppilaat eivät kokeneet sairastuneen osaa sairaalahipassa mielekkääksi. Erityisesti oppilaat kokivat ikäväksi sen, että välttämättä kukaan ei tullut pelastamaan heitä heidän sairastuessaan. Kysyimme oppilailta str-menetelmän haastatteluiden yhteydessä, miltä heistä tuntui olla sairaana ja odottaa, että joku tulee pelastamaan heidät.

*”Tyhmältä.” (R2)*

*”Tylsältä.-- No kun kukaan ei tullu pelastaan!” (R3)*

Sairalahippaleikissä oppilaiden keskuudessa ei ollut itsestään selvää, että luokkatoverit tulevat aina pelastamaan toisen oppilaan. Oppilaat ilmaisivat jännityksensä siitä, etteivät he voineet maassa ollessaan todella tietää, tuleeko kukaan heitä pelastamaan. Lisäksi oppilaat kokivat, ettei muita oppilaita kiinnostanut pelastaminen.

*”No tuntu sellaseelta, että ne ei vaan haluis tai jotain.” (R2)*

*”Ne haluaa vaan itte juosta.” (R2)*

Auttaminen ei automaattisesti ole pyyteetöntä toimintaa toisen yksilön hyvinvoinnin puolesta. Auttamisen lähtökohdat voivat olla myös egoistiset, jolloin yksilö pyrkii itse jollakin tasolla hyötymään toisen yksilön auttamisesta (Stümer & Snyder 2010, 36). Sairalahipan kohdalla tämä hyötynäkökulma näyttäytyi siinä, että pelastajan ollessa kiinni sairastuneessa, pelastaja oli itse turvassa hipalta. Osa oppilaista käytti tätä selvästi hyödykseen.

*”Sairalahipassa oppilas ei pelastanut ellei ymmärtänyt pelastamisesta olevan itselle hyötyä.” (Tutkimuspäiväkirja 18.11.2011)*

Havainnoidessamme sairaalahippaleikkiä huomasimme, että oppilaat saattoivat hipan lähestyessä ottaa kiinni sairastuneesta. Kuitenkin välittömästi hipan lähdettyä paikalta pois, oppilas irrotti otteensa sairastuneesta ja lähti juoksemaan taas karkuun. Tässä tilanteessa oppilas olisi voinut rauhallisesti odottaa, että joku toinen oppilas olisi tullut pelastamaan samaa oppilasta. Koska auttamisen lähtökohdat olivat tässä tapauksessa selvästi egoistiset, ei voida puhua aidosta auttamisesta. Auttajan ainut tavoite oli vain parantaa omaa hyvinvointiaan ja asemaansa, jolloin autettava toimii ainoastaan tämän tavoitteen saavuttamisen välikappaleena (Stümer & Snyder 2010, 36).

Auttaminen saattaa myös näyttäytyä tietynlaisena valtapeliä yksilöiden välillä erityisesti tilanteessa, jossa yksilöiden sosiaaliset taidot eivät ole kehittyneet tarpeeksi korkealle tasolle. Sairaalahipan kohdalla tiettyjen oppilaiden valta-asema näyttäytyi myös siinä muodossa, että he eivät pelastaneet muita kuin ystäviään. Vaikka heille olisi ollut yhtä suuri hyöty pelastaa kuka tahansa oppilas, he valikoivat systemaattisesti ystäviään pelastettaviksi. Osa oppilaista oli tietoisia, että kyseisen leikin aikana esiintyi yllä mainittua käytöstä.

*”Ne ei halunnu mennä auttaan niitä, kun ne ei oo niitten parhaita kavereita.”  
(R1)*

Ystävän valitseminen pelastettavaksi on luonnollista käytöstä lapselta. Ystävyysuhteessa olevien yksilöiden välillä esiintyy tyypillisesti prososiaalisen käyttäytymisen piirteitä kuten auttamista; ystävät haluavat molemminpuolisesti auttaa ja tukea toisiaan (Laine 2004a, 165). Näin ollen tietyt oppilaat eivät varsinaisesti kieltäytyneet auttamasta muita ja ystäviä ei välttämättä täysin tietoisesti edes valittu pelastettaviksi. Kuitenkin alitajuinen käsitys ystävyysuhteen kuuluvasta vastavuoroisuuden ajatuksesta ohjasi oppilaan käytöstä tiettyyn suuntaan.

*”Kun otettiin (kiinni) niin piti jäädä makaan ja sit kaverit tulee auttaan. Ja ne yrittää pelastaa.” (R1)*

Ystävänkään auttaminen ei aina sisällä pelkkiä positiivia piirteitä. Toisinaan ystävän auttamisella voi olla negatiivisia vaikutuksia ystävyysuhteeseen. Autettava voi kokea riittämättömyyttä auttajan edessä, minkä seurauksena auttaminen koetaan kiusalliseksi. (Laine 2004a, 165.) Osa oppilaisista tietoisesti vältteli autettavaksi tulemistakin esimerkiksi liikkumalla itse sairaalaan. Näin ollen he eivät altistaneet itseään auttamisen mahdollisille negatiivisille vaikutuksille auttaessaan itse itseään.

*”Mä kuljeksin ite sinne sairaalaan.” (R3)*

Oppilaat myönsivät, etteivät he aina itse olleet kovin aktiivisia auttajia sairaalahippaleikissä.

*”Mä en pelastanu ketään. --Paitsi lopussa mä menin pelastaan, mutta mä olin vaan yksin.” (R5)*

Passiivisuus auttamiseen voi johtua monista eri syistä. Oppilasta saattaa kyseisessä leikissä kiinnostaa enemmän pakoon juokseminen kuin luokkatoverien konkreettinen auttaminen. Oppilas saattaa lisäksi kokea auttamisen tarpeettomaksi, sillä yleensä ryhmästä löytyy kuitenkin muutama oppilas, jotka haluavat ja ovat valmiita auttamaan muita. Näin ollen oppilas saattaa ajatella, ettei hänen auttamisellaan ole suurta merkitystä kokonaisuuden kannalta. Oppilas voi myös pelätä muiden oppilaiden reaktioita auttamiseen. Tutkimuksen kohdejoukon oppilaiden väliltä puuttui selvästi ryhmältä vaadittava yhteishenki. Yhteishengen puuttuessa oppilaat suhtautuvat toisiinsa arvaamattomasti, minkä vuoksi moni sosiaalisesti arempi oppilas haluaa jäädä mieluummin seuraamaan tilannetta sivusta. Näin ollen myös positiivisesta käyttäytymisestä kuten auttamisesta halutaan pysyä hieman kauempana. Yksittäistä syytä joidenkin oppilaiden passiivisuuteen auttamisen suhteen on vaikea nimetä. Yllä olevien syiden lisäksi on varmasti mahdollista löytää monia muitakin yhtä relevantteja selitysmalleja.

Vaikka passiivisuutta auttamisen suhteen oli havaittavissa, joillakin oppilailta oli kuitenkin herännyt tietoisuus siitä, miksi luokkatoveria kannattaa auttaa. Vaikka näkökulma auttamiseen pysyy edelleen egoistisena, ei auttamisella haeta välitöntä hyötyä itselle. Auttamisen toivotaan synnyttävän molemminpuolista auttamista. Yksilön auttaessa toista hän voi olettaa saavansa itsekin tarpeen vaatiessa apua tulevaisuudessa. Tämänkaltainen ajattelu osoittaa, että auttamisen on mahdollista siirtyä myöhemmässä kehityksen vaiheessa altruistisesti motivoituneeksi auttamiseksi, jossa yksilö pyrkii auttamisella edistämään toisen yksilön hyvinvointia saamatta itse auttamisesta hyötyä (Stürmer & Snyder 2010, 36).

*”Jos otti toista niin vaikka mä auttaisin Allu<sup>2</sup> ja Karo<sup>3</sup> auttais...öö mä auttaisin Karoakin niin ne vois tehdä sen saman, et ne auttais toista samanlaisesti.” (R4)*

---

<sup>2</sup> Nimi muutettu.

<sup>3</sup> Nimi muutettu.

## 6.3 Kannustaminen

Käsillä olevassa tutkimuksessa tarkoitamme kannustamisella positiivista verbaalista tai fyysistä viestiä, jolla oppilas pyrkii edistämään toisen oppilaan suoriutumista jostakin tehtävästä. Huomasimme useasti projektin liikuntatuokioiden aikana, että kannustaminen oli vähäistä. Tätä huomiota tukevat useat tutkimuspäiväkirjamme merkinnät sekä luokanopettajan havainnot.

*”-- ei mulle ainakaan niin kun jäänyt sellanen mielikuva, että siellä kauheesti olisi kannustettu toisia.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

*”Tänään ei kannustamista esiintynyt ollenkaan.” (Tutkimuspäiväkirja 23.11.2011)*

### 6.3.1 Kannustamisen ilmeneminen

Ne kohdat, joissa kannustamista näkyi, liittyivät joko maalin tekemiseen tai pelin voittamiseen.

*”Kentältä kuului kannustusta. ”Hyvä” ja ”hieno maali”.” (Tutkimuspäiväkirja 29.11.2011)*

Maalin tekemisen jälkeen jotkut joukkueen jäsenistä saattoivat lyödä kädet yhteen tai jopa halata. Lisäksi maalintekijää saatettiin mennä taputtamaan olalle tai pörröttää hänen tukkaansa. Pelin voittaminen sai joskus oppilaat tuulettamaan kevyesti tai huutamaan ”Jes!”. Tällaista kannustamista näkyi kuitenkin harvoin, ja usein vain osa joukkueesta tai jotkut määrätyt oppilaat osallistuivat siihen. Useimmiten esimerkiksi maalin syntymiseen ei reagoitu juuri mitenkään. Oli myös mielenkiintoista, että liikuntatuokiolla esiintyi monia tilanteita, joissa toisen joukkueen maalinteko sai vastajoukkueen pelaajat kiihtymään. Syy tälle turhautumiselle saattoi olla esimerkiksi pettymys oman joukkueen toimintaan.

### 6.3.2 Negatiivinen puhe

Kannustamista enemmän näkyi sitä, että toiset oppilaat vierittivät oman joukkueen epäonnistumisen toisen oppilaan syyksi tai kannustaminen lähti muuten jonkin negaation kautta.

*”Toisen kannustaminen vähäistä ja lähtee usein negaation kautta.” (Tutkimuspäiväkirja 16.11.2011)*



Tuokioilla oppilaat usein myös puhuivat toisilleen ikävään sävyyn, ja jotkut pelit saivat aikaan melkoisia jälkipuenteja.

*”Valitettavan paljon esiintyy negatiivista puhetta toisia kohtaan. Esimerkiksi ”ota se pallo!” ja ”syötä mulle nyt!”.* (Tutkimuspäiväkirja 29.11.2011)

Oppilailla oli myös tapana välillä ”lällätellä” toisilleen joidenkin pelien ja leikkien aikana. Usein tällaista tapahtui esimerkiksi hippaleikeissä, joissa oppilaat menivät hännäämään hippaa ”lällätellemällä” hipan takana. Olemme koettaneet pohtia, mistä tällainen käytös johtui. Ajattelemme, että osittain syynä voi olla se, että oppilaista oli hauskaa ärsyttää hippaa. Toisekseen meille tuli mieleen, että syynä saattaa olla myös tarve tuoda itseään esiin. Oppilaat tuntuivat nauttivan eniten peleissä siitä, kun he eivät itse jääneet kiinni ja he saivat juosta esimerkiksi juuri hippaa pakoon. Oli si hyvä, jos tällaisen, joskus negatiivisenkin, toiminnan saisi muutettua positiiviseksi kannustamiseksi; ”lällättelyn” sijaan oppilaat keskittyisivät mukavien asioiden sanomiseen.

### 6.3.3 Kannustamisen merkitys

Str-menetelmän kannustamista kuvaavaksi katkelmaksi valitsimme videoista kohdan, jossa oppilaat kilpailevat karhunkävely-viestissä. Videokatkelman katsomisen jälkeen oppilailta kysyttiin, mitä he siinä näkivät. On mielenkiintoista, että vain yksi ryhmä viidestä osasi mainita, että videossa oli kysymys kannustamisesta. Tämän yhdenkin ryhmän kohdalla tämä saattoi johtua siitä, että katkelman nimi oli oppilaiden näkyvillä. Nimi vaihdettiin ensimmäisen ryhmän jälkeen. Useimmiten oppilaat kiinnittivät huomiota vain itse katkelman tapahtumiin, ja haastattelija sai johdatella kannustamis-aiheeseen.

Kun haastattelija kysyy oppilailta, muistavatko he aina kannustaa kaveria ja, onko heitä kannustettu, jokaisen ryhmän vastaus on kyllä. Tämä on melko ristiriitaista siihen nähden, että kannustamista kuului erityisesti tämän kilpailun ja yleensä tuntien aikana melko vähän. Videokatkelmassa karhunkävely-viestin käynnistyttyä ohjaaja muistuttaa oppilaita kannustamisen mahdollisuudesta, minkä jälkeen oppilaat hetken kannustavatkin toisiaan. Tätä tapahtuu kuitenkin vain pienen hetken ajan, ja kun kannustamiseen ei enää kehoteta, se loppuu kuin seinään. Oppilaat kuitenkin löytävät monia syitä siihen, miksi kannustaminen on tärkeää.

*”Niille tulee hyvä olo (sekä kannustajalle että kannustettavalle).” (R1)*

*”No saa enemmän sitä ihmeen tahtoo, kun kaikki kannustaa yhtä --” (R4)*

Näistä vastauksista käy hyvin ilmi, että oppilaat tiedostavat kannustamisen merkityksen ja löytävät sille hyviä perusteita. Ensimmäinen esimerkeistä kertoo jopa kyvystä asettua toisen asemaan. On hienoa, että oppilaat huomaavat, että kannustamisesta tulee hyvä olo toiselle, mutta ennen kaikkea myös kannustajalle. Toisen esimerkin voi ymmärtää niin, että oppilaat saavat lisävoimaa toisten kannustamisesta. Tämä on positiivista, sillä se kertoo siitä, että oppilaat kokevat toisilla oppilailla olevan myönteinen vaikutus itseensä.

Kannustamista ei koettu kuitenkaan aina mukavana. Osa oppilaista koki, että kannustaminen loi suorituspaineita, mitkä saattavat vaikuttaa negatiivisesti suoritukseen.

*”Joskus tulee paineita, kun kaikki kannustaa... suorituspaineita.” (R4)*

*”Se kuulostaa niin ärsyttävältä.” (R5)*

Emme olleet haastattelijoina tulleet ajatelleiksi, että kannustaminen voi aiheuttaa jollekin lisäpaineita. Kuitenkin tarkemmin ajateltuna se on melko luonnollista: kannustamiseen liittyy, erityisesti kilpailutilanteessa, paljon odotuksia kannustettavaa kohtaan. Se kuka kannustaa, toivoo kannustetavalta mahdollisimman hyvää suoritusta. Uskomme, että tällaisten suorituspaineidien tunteminen on vielä yleisempää heikoimmilla oppilailla, jotka jo muutenkin jännittävät suoritustaan.

### 6.3.4 Kannustamisen lisääminen

Joskus kannustamista voidaan lisätä oikealla motivaatioilmastolla. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa viihtyminen ja positiiviset kokemukset liikuntatunneilla näyttelevät suurta roolia (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 163). Viihtymisen edellytys puolestaan on turvallisuudentunne. Aistiessamme itse liikuntatuokioiden tunnelmaa ja yleistä ilmapiiriä koimme, että oppilaat kyllä viihtyivät niillä.

*”Ilmapiiri tänään pääosin innostunut.” (Tutkimuspäiväkirja 21.11.2011)*

Emme myöskään löytäneet mitään estettä turvallisuudentunteelle tuokioiden aikana. Läsä oli tuttu luokka, oma luokanopettaja ja vähintään kolme muuta aikuista joka tunti. Lisäksi liikuntatuokiot olivat aiheiltaan sellaisia, että ne varmasti tarjosivat oppilaille paljon positiivisia kokemuksia. Kes-

kusteluista luokan ja ohjaajan välillä sai sellaisen kuvan, että yleensä oppilaat näyttivät pitävän liikuntatuokioilla tehdyistä harjoituksista. Ne harjoitteet, joista oppilaat eivät pitäneet, olivat yleensä tavallista raskaampia tai muuten vaativia.

Kalliopuska (1995, 54) täydentää, että kun kannustaminen on pyyteetöntä, se kasvattaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tällöin voidaan puhua ryhmän jäsenten välisestä vetovoimasta eli koheesiosta, joka voidaan määritellä myös ryhmän kiinteudeksi (Kalliopuska 2005, 102; Laine 2004b, 203). Koheesio puolestaan luo hyvän ilmapiirin ja saa ryhmän jäsenet arvostamaan ja kunnioittamaan toisiaan (Laine 2004b, 205). Vaikka kuukausi on lyhyt aika havainnoida ryhmää ja näimme aina vain tunnin päivässä oppilaiden toimintaa, voimme havaintojemme perusteella sanoa, että luokka ei näyttänyt kovinkaan kiinteältä ryhmältä. Heidän yhteistoimintataidoissaan oli vielä paljon parannettavaa. Tämä näkyi muun muassa siinä, että he eivät useinkaan osanneet leikeissä keskustella keskenään tai luoda yhteistä taktiikkaa.

*”Ei esiinny neuvottelukykyä tai taktiikanluontia.” (Tutkimuspäiväkirja 7.11.2011)*

### 6.3.5 Kannustamattomuuden syitä

Pohdimme, että jos kannustamiseen ei ole liikuntatunneilla totuttu eikä liikuntatunneilla vallitse kannustamiskulttuuria, on oppilaiden vaikea ryhtyä siihen itsekään. Liikuntaprojektin yhdellä viikolla pelattiin pääasiassa pesänryöstö-leikkiä, jossa oppilaat olivat kahtena joukkueena, mutta toimivat kuitenkin yksin. Pohdimme, että esimerkiksi tässä leikissä oli vaikeaa kannustaa muita, kun piti keskittyä omaan suoritukseen. Myös fyysinen rasitus oli tällöin kova, joten oppilaille ei ehkä jäänyt energiaa toisten kannustamiseen.

Yksittäisten syiden löytäminen kannustamattomuuteen on hankalaa. Ajatteleimme omien havaintojemme perusteella, että oppilailta tuntui monessa tilanteessa puuttuvan kyky ja halu olla toiselle oppilaalle erityisen mukava. Kannustaminen voidaan yhdistää psykologiseen auttamiseen, joka on luonteeltaan altruistista ja jossa yksilö pyrkii myötäelämään toisen kanssa (Polvi 2008, 12–13). Tällöin yksilön toiminnalle olisi ominaista yrittää auttaa toista parempaan suoritukseen. Tällaista tietoista yritystä emme ainakaan oppilaissa havainneet. Koimme, että monet oppilaat eivät halunneet kannustaa muita, koska silloin heidän oma toimintansa olisi saattanut jäädä vähemmälle huomiolle. Itsekeskeisyys oli siis voimakasta.

*”Oman joukkueen kannustaminen heikkoa ja kiinnostus suuntautunut vain omaan suoritukseen.” (Tutkimuspäiväkirja 21.11.2011)*

Luokanopettaja oli samoilla linjoilla kysyttäessä, miksi kannustaminen oli hänen mielestään niin vaikeaa.

*”No varmaan siks, kun ne ajattelee, että mä en ole sitten niin hyvä, kun jos mä sanon, että sä olet hyvä.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Voi myös olla, että kannustaminen jännittää oppilaita. He eivät halua kannustaa kovaan ääneen muita, jos ei kukaan muukaan tee niin. Ehkä tämäkin on yhteydessä siihen, että omaa asemaa ei haluta horjuttaa millään, mikä voisi saada toiset ajattelemaan itsestä väärällä tavalla. Kun kannustaminen ei tule luonnollisesti, se saattaa myös unohtua. Luokanopettaja jakoi kanssamme nämä ajatukset.

*”Tai sitten toiset ei ehkä uskalla tai ei tuu mieleen, että vois kannustaa.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Kannustamattomuus sai meidät miettimään, miten sitä voisi lisätä. Voisiko kannustamista jotenkin ylikorostaa, jotta oppilaat harrastaisivat sitä enemmän peleissä. Jos esimerkiksi aina maalin jälkeen koko joukkue menisi yhteen ja löisi kättä jokaisen jäsenen kanssa tai tehtäisiin joku muu kannustava ele koko joukkueen voimin. Tässä olisi tärkeää, että siihen osallistuisi jokainen joukkueen jäsen, eikä vain osa oppilaista. Toisaalta pohdimme, muuttuisiko tällainen alussa pakonomainen toiminta koskaan luonnolliseksi toiminnaksi. Opettajilla ja ohjaajilla on tässä suuri merkitys. Webster-Stratton (1999/2011, 63) toteaa, että opettajan kannustus lisää lapsen itseluottamusta ja edistää myös kannustavien suhteiden syntymistä. Ehkä meidän kaikkien projektin liikuntatuokioilla olleiden aikuisten pitäisi ensin lisätä selvästi kannustamista, jotta myös oppilaat voisivat oppia kannustamaan toisiaan.

#### **6.4 Sääntöjen kuunteleminen**

Sääntöjen kuunteleminen näyttäytyi liikuntaprojektin aikana valitsemistamme neljästä teemasta konkreettisimmin; oli melko helppoa havaita liikuntatuokioiden aikana, milloin oppilaat keskittyivät sääntöjen kuuntelemiseen ja milloin kuunteleminen koettiin tarpeettomaksi. Käsittelemme tässä osiossa ensimmäiseksi sääntöjen kuuntelutilanteita ja tämän jälkeen perehdymme oppilailla ilmenneisiin kuunteluvalmiuksiin sekä niiden puutteisiin. Lopuksi vielä pohdimme sääntöjen kuuntelemisen vaikutusta sääntöjen noudattamiseen.

### 6.4.1 Sääntöjen kuuntelutilanteet

Erilaisia sääntöjen kuuntelutilanteita esiintyi useita yhden liikuntatuokion aikana ja niiden kestot vaihtelivat tilanteesta riippuen. Olennaista sääntöjen antamisessa on pitää annetut selitykset mahdollisimman lyhyinä ja selkeinä, jotta lapsen on niitä helppo ja mielekäs seurata (Varstala 2007, 127). Sääntöjen kuuntelutilanteet eivät olleet identtisiä toistensa kanssa, minkä vuoksi tilanteisiin vaikuttivat myös oppilaista riippumattomat tekijät kuten tilan muut käyttäjät.

Oppilaat omasivat hyvin erilaisia tapoja kuunnella annettuja sääntöjä. Osa oppilaista hakeutui tietoisesti lähelle puhujaa niin, että oppilaalla oli puhujaan myös katsekontakti. Osa oppilaista pysytteli mieluummin kauempana puhujasta, vaikkakin he olivat sijoittuneet puhujaa kohti. Muutama oppilas sijoittui puhujan vierelle niin, että heillä ei ollut suora katsekontakti puhujaan, vaan muihin oppilaisiin. Sijoituessaan puhujan viereen oppilas poisti itseltään mahdollisuuden seurata puhujan nonverbaalia viestintää (Vartiainen-Ora 2002, 26). Puhujan sijasta oppilas keskittyi enemmän muiden oppilaiden seuraamiseen. Sääntöjen kuuntelemisen tehokkuus kärsii väistämättä tällaisessa tilanteessa, jossa kuulija on sijoittunut niin, ettei hänellä ole suoraa näköyhteyttä puhujan kanssa.

Taitoa kuunnella pidetään yleisesti tärkeimpänä vuorovaikutuksen taitona. Aidon kuuntelun äärellä kuuntelija unohtaa hetkeksi itsensä ja omat toimensa ja keskittyy ainoastaan puhujaan. (Kuusela & Lintunen 2010, 120–121.) Sijoittuminen puhujan viereen on merkki puhujalle kuuntelijan arvostuksesta tätä kohtaan. Kun kuuntelija on kääntynyt puhujaa kohti, osoittaa hän tällöin puhujalle arvostusta ja hyväksyntää; kuulija kokee puhujan ja hänen viestinsä tärkeäksi (Kuusela & Lintunen 2010, 121). Kääntymällä muita oppilaita kohti sääntöjen kuuntelutilanteissa oppilas viestii puhujalle, ettei hän koe tämän viestintää erityisen merkitykselliseksi. Oppilas on tällöin kiinnostuneempi luokkatovereistaan ja heidän lähettämistään verbaalisista tai nonverbaalisista viesteistä.

Toisaalta sijoittuminen puhujan viereen sääntöjen kuuntelutilanteessa viittaa myös siihen, että oppilas haluaa samaistaa itsensä puhujaan. Hän mahdollisesti kokee olevansa paremmassa asemassa muihin oppilaisiin verrattuna, eikä hänen sen vuoksi tarvitse kuunnella sääntöjä samalla tavalla muiden kanssa. Puhujan rinnalla hän on ikään kuin ”apuohjaaja”, jota kuulijat voivat katsella kuunnellessaan puhujaa. Mielenkiintoista oli huomata, että nämä oppilaat, jotka hakeutuivat puhujan vierelle sääntöjen kuuntelutilanteissa, eivät usein olleet ryhmän johtohahmoja, vaan pikemminkin sivustaseuraajia.

## 6.4.2 Sääntöjen kuunteluvalmiudet ja niiden puutteet

Sääntöjen kuunteluvalmiuksia oppilailla oli vaihtelevasti. Tutkimusjoukkoomme mahtui useampia oppilaita, jotka sääntöjen kuuntelutilanteissa keskittyivät aina kuuliaisesti vain sääntöjen kuuntelemiseen riippumatta siitä, mitä ympärillä tapahtui. He pystyivät sulkemaan ylimääräiset häiriötekijät ulkopuolelle ja keskittymään asiaan. Oppilaat osasivat pääsääntöisesti tulla lähelle puhujaa sääntöjen kuuntelutilanteissa. Seisoen sääntöjen kuuntelu oli kuitenkin monelle haastavaa ja niissä tilanteissa monet oppilaat kävelivät ympäriinsä, pyörivät paikallaan tai heiluttelivat käsiään. Yleisesti ottaen havaitsimme, että sääntöjen kuunteleminen oli monelle oppilaalle haastavaa yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta.

*”Sääntöjen kuunteleminen välillä vaikeaa.” (Tutkimuspäiväkirja 7.11.2011)*

*”Sääntöjen kuuntelu edelleen todella hankalaa. Oppilaat sinkoavat peliin kesken sääntöjen antamisen.” (Tutkimuspäiväkirja 18.11.2011)*

Havaintomme erosi luokanopettajan näkemyksestä, sillä hän koki, että sääntöjen kuunteleminen onnistui pääsääntöisesti hyvin.

*”Yllättävän hyvin. Täytyy sanoa, että kaikki ei tietenkään jaksanu kuunnella loppuun asti. -- Kyllä ne sitten loppu viimein kuunteli ne (säännöt) loppuun asti.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Näkemyseromme voi selittyä tässä yhteydessä monella eri tavalla. Luokanopettaja on seurannut luokkansa toimintaa meitä huomattavasti pidemmällä aikavälillä ja hänellä on enemmän ennakkotilanteita ja -tietoja, joihin verrata nykyistä tilannetta. Meidän näkemyksemme perustuvat ainoastaan projektin liikuntatuokioiden sääntöjen kuuntelemiseen ja näin ollen näkökulmamme on luokanopettajan näkemystä huomattavasti suppeampi. Toisaalta luokanopettaja näki sääntöjen kuuntelutilanteet kerran, kun taas meillä oli videotallenteiden muodossa mahdollisuus palata näihin tilanteisiin ja tarkastella niitä yksityiskohtaisemmin. Tällöin meillä oli mahdollista huomata asioita, jotka arkisissa tilanteissa jäävät helposti huomaamatta. Vaikka luokanopettaja koki, että sääntöjen kuunteleminen onnistui hyvin, hän kuitenkin painotti, että oppilailla on myös ongelmia tällä osalla.

Str-haastatteluissa huomasimme oppilaiden tiedostavan itse melko hyvin, että sääntöjen kuunteleminen oli heille vielä haastavaa. Kuitenkin jotkut oppilaat kokivat, että he kuuntelivat

sääntöjä hyvin, vaikka me itse huomasimme liikuntatuokioiden aikana kyseisillä henkilöillä olleen ongelmia sääntöjen kuuntelemisessa ja niiden noudattamisessa.

Str-haastatteluissa haastattelijan kysyessä kuuntelemisen onnistumisesta oppilaat useimmiten vastasivat, ettei kuunteleminen onnistunut kovinkaan hyvin.

*”Näytti jotenkin huonosti onnistuvan. Kaikki käveli ympäriinsä.” (R4)*

Kuuntelemisen epäonnistumiselle oppilaat löysivät useita tekijöitä, joista yleisimmät olivat meluaminen, ympäriinsä käveleminen ja kaverin kanssa puhuminen.

*”Kaikki melus.” (R1)*

*”Ne on puhunu kaverin kaa, että mitä haluis tehdä tai jotai.” (R2)*

*”Sit siinä oli just edellinen harjoite loppunu, niin varmaan siitäkin oli jotain siten, josta halus jutella.” (R1)*

Pääosin oppilaat selittivät kuuntelemisen epäonnistumista ulkoisilla tekijöillä. Kuunteleminen häiriytyi useimmiten sen vuoksi, että kaikki oppilaat eivät keskittyneet tasavertaisesti kuuntelemaan annettuja ohjeita ja sääntöjä. Kun osa keskittyi kuuntelutilanteessa täysin merkityksettömiin asioihin, vaikutti se oppilaiden mielestä heidän oman kuuntelemisensa onnistumiseen. Tämä lapsenomainen selitysmalli on ymmärrettävä, mutta se ei yksinään selitä kuuntelemisen epäonnistumista. Lapsen kohdalla on kuitenkin ymmärrettävää, että kuunteleminen vaikeutuu merkittävästi, jos ympärillä on liikaa mielenkiintoisia ärsykeitä.

Osa lapsista tarvitsee lähes täydellisen hiljaisuuden pystyäkseen keskittymään annettuun viestiin. Liikuntatuokioiden aikana oli havaittavissa, että jotkut oppilaat keskittyvät pääsääntöisesti kuuntelemaan ympäristöä puhujan sijasta. Tällöin huomio kiinnittyy sääntöjen kannalta epäolennaisiin tekijöihin, mikä vaikeuttaa oppilaan osallistumista peleihin ja harjoitteisiin. Näiden oppilaiden kohdalla kuunteleminen onnistui huomattavasti paremmin, jos koko ryhmä oli määritelty samaan asentoon ja paikkaan esimerkiksi istumaan piiriin lattialle tai seisomaan kahdessa jonossa. Tällöin ympäristöstä poistuu välittömästi joitakin merkittäviä ärsykeitä ja oppilaan kuuntelu helpottuu.

Vaikka oppilaat itse kokivat, että kuuntelemisen epäonnistuminen johtui pääosin ulkoisista tekijöistä, havainnointimme perusteella kuuntelemista estivät myös sisäiset tekijät. Monella oppilaalla oli käytössään tehottomat kuuntelutavat, joista yleisimmät tyypit ovat näennäiskuuntelija,

harhapoluilla kulkija ja valikoiva kuuntelija (Vartianen-Ora 2002, 44). Liikuntaprojektin aikana näennäskuuntelijat tulivat siedettävälle etäisyydelle puhujasta, mutta heidän kehonkielensä viestitti, että he eivät olleet erityisen kiinnostuneita kuuntelemaan. Eräässä tapauksessa oppilas asettui makaamaan maahan useiden metrin päähän puhujasta, hän laittoi kädet niskansa taakse ja katseli kattoa. Hän ei reagoinut välittömästi, kun puhuja lopetti puheensa ja tekeminen alkoi, vaan hän havahtui vasta muiden liikehdintään. Tämän jälkeen näennäskuuntelija alkoi aktiivisesti havainnoida ympäristöään ja muiden toimintaa, jotta hänelle selviäisi mahdollisimman vähällä vaivannäöllä, mitä seuraavaksi tulisi tehdä.

Harhapoluilla kulkijan paljastaa poissaoleva katse ja liikkuminen kuuntelemisen aikana. Harhapoluilla kulkijat eivät tahallisesti jätä sääntöjä kuuntelematta, mutta heidän on vaikea hallita omia ajatuksiaan. Harhapoluilla kulkijaksi voidaan laskea myös oppilas, joka ei harjoitteen tai pelin loppuessa pysty unohtamaan sitä, vaan jää vähintään ajatuksen tasolla miettimään edeltäviä tapahtumia. Huomasimme, että jotkin pelit aiheuttivat oppilaissa huomattavan paljon reagointia pelitilanteen jälkeen. Tällöin sellaisetkin oppilaat, jotka normaalisti onnistuivat melko hyvin kuuntelemaan sääntöjä, keskittyivät enemmän edellisten tapahtumien käsittelyyn. Näin ollen harhapoluilla kulkeminen saattoi olla joidenkin kohdalla vain hetkittäinen kuuntelun epäonnistumista selittävä tekijä.

Viimeinen havaitsemamme kuuntelutyyppejä oli valikoiva kuuntelija. Kaikissa kohdejoukkomme oppilaissa oli nähtävissä valikoivan kuuntelijan piirteitä. Valikoiva kuuntelu korostui erityisesti niissä tilanteissa, joissa peli tai harjoite oli oppilaille jo ennestään tuttu. Näin ollen harjoitteen nimen kuulleessaan he kokivat tarpeettomaksi kuunnella sääntöjä uudestaan, koska he uskoivat jo tietävänsä kaiken tarpeellisen kyseisestä asiasta. Valikoiva kuuntelija joutuu ongelmiin sellaisissa tilanteissa, joissa vanhaa peliä muutetaan uudelleenlaiseen muotoon esimerkiksi muuttamalla jotakin pelin sääntöä. Tällöin valikoiva kuuntelija tietää ainoastaan vanhan pelin, eikä hän uuden pelin alkaessa ole tietoinen tehdyistä sääntömuutoksista. Liikuntatuokioiden aikana tällaisia tilanteita esiintyi useita ja ne olivat oppilaiden kannalta ongelmallisia.

### 6.4.3 Sääntöjen noudattaminen

Sääntöjen kuuntelemisessa ilmenevät ongelmat heijastuivat väistämättä sääntöjen noudattamiseen.

*”Sääntöjen noudattaminen on vaikeaa ja molemmat joukkueet rikkoivat toistuvasti sääntöjä.” (Tutkimuspäiväkirja 30.11.2011)*



Sääntöjen noudattamatta jättäminen ei ole ainoastaan liikuntatuntien ongelma, vaan osa oppilaista rikkoo myös koulun yleisiä järjestyssääntöjä.

*”No osa noudattaa hyvin, mutta osalla ei ole helppoa. Että osa kyllä rikkoo pallon koulun sääntöjä ihan normaalioloissakin.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Sääntöjen rikkojat ovat pääsääntöisesti niitä oppilaita, joilla on voimakas kilpailuvietti ja tarve menestyä tietyssä pelissä. Nämä oppilaat lisäksi harrastavat liikuntaa myös vapaa-ajallaan seuratoiminnassa. Liikuntaprojektin aikana oli näkyvissä useita tilanteita, joissa oppilas rikkoi toistuvasti sääntöjä, vaikka hänelle aikuinen siitä huomauttikin. Vaikutti yleisesti siltä, ettei sääntöjen rikkomista erityisemmin kaduttu, eikä siitä oltu pahoillaan.

*”Yritettiin ensin kiertää tätä (pallon tulee käydä kaikilla pelaajilla ennen maalintehtoa) sääntöä. Väärin tehdyt maalit hylättiin. Oppilaat turhautuivat.” (Tutkimuspäiväkirja 28.11.2011)*

Liikuntaprojektin aikana oppilaiden sääntörikkomuksiin puututtiin aikuisten taholta vaihtelevasti. Yksi syy tähän oli yksinkertaisesti vaikeus havaita niitä lukemattomia tilanteita, joissa oppilaat rikkoivat sääntöjä. Kuitenkin rangaistuksia sääntörikkomuksista annettiin ja oppilaat suhtautuivat niihin monin eri tavoin.

*”Onhan se hirveen vaikeeta ottaa niitä rangaistuksia vastaan ja ainakin niistä protestoidaan kovalla äänellä, jos niitä saadaan.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Eräässä yksittäisessä tapauksessa oppilaalle annettiin pelissä rangaistus epäurheilijamaisesta käytöksestä. Pelitilanteessa hän oli tahallisesti potkaissut toista oppilasta jalkaan, minkä seurauksena oppilas joutui hetkeksi kokonaan pois pelistä. Rangaistuksen seurauksena oppilas ei ollut enää halukas palamaan peliin, vaan hän tyytyi seuraamaan peliä kentän laidalta. Tällä tavoin oppilas osoitti, ettei hän hyväksynyt annettua rangaistusta, vaan hän koki sen epäoikeudenmukaiseksi. Kyseinen oppilas ei todennäköisesti osannut käsitellä rangaistuksen aiheuttamia tunteita ja hän pystyi osaltaan myös itse rankaisemaan muita pelaajia kieltäytymällä osallistumasta peliin.

Tuomarin käyttö peleissä tarkoittaa lapsille usein sitä, ettei heidän enää tarvitse huolehtia sääntöjen noudattamisesta. Tällöin sääntöjä saa rikkoa, kunhan tuomari ei sitä näe. Näissä tilanteissa yksilö siirtää moraalisen vastuun sääntöjen noudattamisesta tuomarille. (Telama & Laakso 2006, 283.) Liikuntaprojektin aikana huomasimme, että oppilaat olivat erityisen tottuneita tuoma-

rin käyttöön peleissä ja he saattoivat katsoa tuomaria esimerkiksi maalin jälkeen odottaen hyväksytäänkö tehty maali. Moraalinen vastuu on näin ollen siirtynyt liikaa aikuiselle sen sijaan, että lapset ottaisivat vastuuta itse. Yksi syy tähän voi olla perinteisten pihapelien väheneminen. Lapset pelaavat yhä vähemmän vapaamuotoisesti erilaisia pihapelejä, joissa ulkopuolisia tuomareita ei ole. Tällaisissa tilanteissa lapset joutuvat itse tuomitsemaan pelinsä, mikä pakottaa heidät pohtimaan moraalisia kysymyksiä. Liikunnan siirtyessä yhä enemmän seurojen vastuulle on samalla myös moraalinen vastuu siirtynyt ylemmille tahoille. Ainoa toimiva ratkaisu tähän ongelmaan on moraalisesta vastuusta siirtäminen takaisin lapsille.

Liikuntaprojektin aikana ilmeni myös tilanteita, joissa oppilaat keskittyivät tarkkailemaan toisiaan sääntöjen suhteen. Omalla kohdalla sääntöjen rikkominen oli suotavaa, sillä se edisti oman joukkueen menestymistä peleissä. Kuitenkin oppilaat kiinnittivät kärkevästi huomiota toisen joukkueen sääntörikkomuksiin.

*”Oppilaat vahtivat toisiaan sääntöjen noudattamisessa. Esimerkiksi Veikko<sup>4</sup> vahti, että toinen joukkue juoksee (pesänryöstö-leikki) varmasti takaperin. Oppilaat puuttuivat herkästi toisen joukkueen sääntörikkomuksiin, mutta samalla sallittiin oman joukkueen kohdalla sääntöjen kiertäminen.” (Tutkimuspäiväkirja 23.11.2011)*

Luokanopettaja kertoi haastattelussa, että samanlaista käytöstä esiintyy myös luokkatilanteissa.

*”Se ihan näkyy täällä luokassakin siis ihan niin kun normaalipäivässä, että niin kun aina ollaan kertomassa, mitä joku muu on tehnyt ja unohdetaan ehkä kertoa se, mitä ite on tehty ja sit kun selvitetään niin sit selviää, että ite on ihan samantyyppisellä rikkomuksella sääntöjä ja ehkä jopa alottanu sen.” (Luokanopettaja 7.12.2011)*

Tutkimuksemme kohdejoukon kohdalla kuuntelemisen taidot vaativat vielä harjoittelua, mutta oppilailla oli kuitenkin ymmärrystä myös siitä, mitä seurauksia on, jos sääntöjä ei kuuntele.

*”Tekee väärin.” (R5)*

*”Voi feilata.” (R5)*

---

<sup>4</sup> Nimi muutettu.

## 6.5 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia, miten valitut prososiaalisuuden elementit näkyvät oppilaiden toiminnassa projektin liikuntatuokioiden aikana. Karkeana yhteenvetona tuloksista voidaan sanoa, että tutkimamme prososiaalisuuden elementit näkyivät melko vähän liikuntatuokioilla. Kaikkien neljän elementin kohdalla oli oppilailta havaittavissa selkeitä jo olemassa olevia taitoja, mutta nämä taidot jäivät valitettavasti monien puutteiden varjoon. Täsmällisiä syitä puutteille on mahdotonta sanoa, vaikka joitakin mahdollisia selittäviä tekijöitä olemmekin pohtineet tuloksia esitellessämme. Liikuntaprojektin lyhyt kesto estää laajojen päätelmien ja yleistysten tekemisen.

Tutkimuskysymyksemme olivat jokaisen neljän prososiaalisuuden elementin kohdalla samanlaiset: miten valittu elementti näkyy liikuntatuokioilla, millaisia elementteihin liittyviä valmiuksia ja puutteita oppilailta näkyy sekä miten elementteihin liittyvät taidot tai niiden puutteet ovat yhteydessä oppilaiden toimintaan. Kaikkien neljän prososiaalisuuden elementin kohdalla vastaukset tutkimuskysymyksiin ovat luonnollisesti erilaiset, mutta joitakin kaikille elementeille yhteisiä tuloksia voidaan löytää. Ensinnäkin jokaista prososiaalisuuden elementtiä oli nähtävissä liikuntatuokioiden aikana, mutta näitä hetkiä oli melko vähän. Oppilaiden toiminnassa näkyi positiivisia elementteihin liittyviä taitoja, mutta puutteita ilmeni selvästi enemmän. Oppilailta oli vaikeuksia toimia ryhmänä, toisen huomioon ottaminen oli hankalaa, kannustamista ei juuri ollut ja sääntöjen kuuntelemisessa ja noudattamisessa olisi ollut parannettavaa. Puutteet tulivat liikuntatuokioilla esille itsekeskeisyytenä ja oman edun tavoitteluna, valtavana kilpailullisuutena, turhautumisena sekä yleisenä välinpitämättömyytenä. Kolme piirrettä näistä olivat ylitse muiden ja ne ovat itsekeskeisyys, kilpailullisuus ja välinpitämättömyys, joita pohdimme vielä yleisemmällä tasolla seuraavassa luvussa.

Koska liikuntaprojekti oli omalta osaltaan liikuntakasvatusta, voidaan pohtia, miten sen tavoitteet toteutuivat kyseisessä projektissa. Vaikka valitut prososiaalisuuden elementit näkyivät liikuntatuokioilla melko vähän, uskomme, että liikunnan avulla kasvattamista tapahtui. Liikunnan avulla voidaan tukea fyysisten kasvun lisäksi lapsen sosiaalista, emotionaalista ja psyykkistä kehitystä (Laakso ym. 2007, 42; Zimmer 2002, 117). Uskomme, että liikuntaprojektiin osallistuneet oppilaat saivat uusia toimintamalleja niin yhdessä toimimiseen, ongelmanratkaisuun kuin omien tunteidenkin hallintaan. Niiden konkreettinen käyttöönotto voi vielä vaatia opettelua ja lisää kokemusta, mutta olemme varmoja, että tämä projekti antoi oppilaille paljon ajattelemisen aihetta.

# 7 POHDINTA

Projekti toteutettiin, koska haluttiin saada lisätietoa tällaisen projektin käyttömahdollisuuksista moniongelmaisen luokan työtapana. Lisäksi haluttiin tietää, millaista apua projektista voisi olla oppilaiden sosiaalisten suhteiden parantamiseen tai oppilaiden ylimääräisen energian purkamiseen ja sitä kautta rauhallisempaan loppukoulupäivän sujumiseen. Vaikka tartuimmekin sosiaalisten taitojen tutkimiseen, vaikuttavuustutkimuksen tekeminen ei ollut mahdollista projektin lyhyen keston vuoksi. Näin ollen emme saaneet tutkimuksella suoranaisia vastauksia siihen, millaista hyötyä projektista oli, vaan pikemminkin siihen, millaista sosiaalista toimintaa liikuntatuokiot sisälsivät.

Onkin aiheellista pohtia, miten projekti soveltui ylipäätään tutkimuskohteeksemme. Päädyimme melko yllättäen ja nopealla aikataululla projektiin mukaan, ja projektin alkaessa emme vielä täysin tienneet tarkkaa tutkimusaihettamme. Aihe kuitenkin muotoutui nopeasti ja saimme projektin aikana ja sen jälkeen koottua sellaisen aineiston, jonka avulla saimme tulokset tutkimuskysymyksiimme. Näin jälkikäteen on silti mielenkiintoista pohtia, miten tutkimuksen kulku tai tulokset olisivat muuttuneet, jos kaikilla projektiin osallistuneilla osapuolilla (tutkijat, ohjaaja, luokanopettaja ja luokka) olisi ollut samanlaiset painotukset. Jos esimerkiksi liikuntatuokioiden ohjaaja olisi tietoisesti suunnitellut kaikki tuokiot sosiaalisia аспекteja silmällä pitäen, olisivat liikuntatuokiot tarjonneet meille tutkijoille vielä enemmän tietoa tutkimukseemme.

Vaikka projekti onnistui ymmärtääksemme kaikkien osapuolten mielestä hyvin, yhteinen punainen lanka aika ajoin puuttui. Tämä saattoi johtua siitä, että me kaikki uppouduimme niin vahvasti omaan tekemiseemme. Tässä olisi voinut auttaa yhteisten tavoitteiden asettaminen ennen projektin alkua. Pohdimme myös, että oppilaille olisi voitu asettaa jokin yhteinen tavoite, johon he olisivat voineet pyrkiä projektin aikana. Lisäksi ohjaajan ensimmäisellä tunnilla suullisesti kertomat tavoitteet (ks. 4.2.5) olisi voitu laittaa nähtäville, jolloin liikuntatuokioilla olisi aktiivisesti työskennelty näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Nyt nuo tavoitteet tuntuivat jääneen yleisen toiminnan jalkoihin.

Kaiken kaikkiaan projekti toimi meidän mielestämme hyvin ja tällaisella projektilla on varmasti käyttöarvoa työtapana. Liikuntatuokiot harjoittivat monipuolisesti liikunnallisia osa-alueita, mutta tarjosivat myös monia oppimiskokemuksia oman minän ja ryhmän kanssa toimimisesta.

Oppilaat tuntuivat pääosin pitäneen liikuntatuokioista, ja kaikki osapuolet saivat projektista paljon uusia ajatuksia ja ideoita.

Projekti ei myöskään tuntunut aiheuttavan ylimääräistä taakkaa siihen osallistuneille osapuolille. Nykypäivänä projektit vaikuttavat olevan muoti-ilmiöitä, ja suomalaisessa koululaitoksessa toteutetaankin vuositasolla satoja ellei tuhansia sellaisia. Monet koulut ja oppilasryhmät kokevat varmasti eräänlaista ”projektiähkyä”, jota ei kuitenkaan ollut näkyvissä tämän liikuntaprojektin yhteydessä. Kaikki osapuolet olivat alusta lähtien innostuneita, mikä varmasti teki projektista onnistuneen.

Projekti nosti esille kolme teemaa, joita jäimme erityisesti pohtimaan. Nämä teemat ovat itsekeskeisyys, välinpitämättömyys ja kilpailullisuus. Kyseiset teemat toistuivat pääsääntöisesti jokaisella liikuntatuokiolla. Toisinaan niiden näkyminen oli vähäisempää, mutta näiden teemojen läsnäolo seurasi kuitenkin kaikkea toimintaa koko projektin ajan.

Itsekeskeisyys näyttäytyi merkittävänä toimintaa ohjaavana tekijänä. Oppilaiden huomio oli monessa suhteessa kääntynyt oman edun tavoitteluun, minkä vuoksi heidän näkökulmansa asioihin oli kaventunut huomattavasti. Yksiselitteistä tekijää itsekeskeisen käyttäytymisen syntymiselle on varmasti mahdotonta nimetä, mutta itsekeskeinen käyttäytyminen voi osittain olla seurausta heikoista sosiaalisista taidoista. Sosiaalisesti taitava henkilö käyttäytyy tehokkaasti ja tilanteeseen nähden sopivalla tavalla, johon toisten on helppo reagoida myönteisesti (Salmivalli 2008, 79). Itsekeskeinen henkilö taas näkee asiat vain omista lähtökohdistaan kykenemättä avartamaan näkemystään muihin ihmisiin. Tilanne on valitettava ja aiheuttaa usein tarpeettomia ongelmia itsekeskeisesti käyttäytyvälle henkilölle.

Itsekeskeisyyden juuret eivät ainoastaan johda yksilöstä itsestään johtuviin tekijöihin, vaan yhtäläillä ongelmallista on nyky-yhteiskunnassa vallalla oleva käsitys yksilöstä oman toimintansa herrana. Individualistisuuden korostaminen on ajanut yksilöt tavoittelemaan omaa etuaan; olen vastuussa vain itsestäni ja omasta menestyksestäni. Yhteisön sijasta yksilöstä on tullut kaiken keskipiste. Kuitenkin saavuttaakseen elämässään haluamiaan asioita yksilö tarvitsee usein tuekseen yhteisön. Koululaitoksessa yhteisöllisyydestä pyritään pitämään kiinni kynsin ja hampain, vaikka yhteiskunnan muilla sektoreilla ollaan siirtymässä yhä individualistisempaan kulttuuriin. Varmasti yhtä mieltä voidaan kuitenkin olla siitä, että liiallinen oman edun tavoittelu ajaa yksilön epämieluisaan tilanteeseen niin oman itsensä kuin ympäröivien ihmistenkin puolelta.

Nyky-yhteiskunnan individualistinen kulttuuri on tuonut mukanaan myös muunlaisia lieveilmiöitä. Lisääntynyt individuaalisuus ja itsekeskeisyys ovat ajaneet ihmiset tilanteeseen, jossa päätöksenteossa moraalista harkintaa ei voi enää perustaa valmiisiin normeihin, eivätkä perinteiset arvot näyttele samanlaista roolia kuin aiemmin (Telama & Laakso 2006, 276). Tämä aiheuttaa

yleisesti hämmennystä, sillä valmiiden moraalisten normien puuttuessa ei ole selkeää pohjaa, johon erilaiset päätökset pystytään rakentamaan. Lapsilla tämä ristiriitaisuus näyttäytyy esimerkiksi muiden tarkkailuna, mutta he samalla unohtavat itse elää niiden samojen sääntöjen alaisuudessa.

Edellä kuvattu välinpitämättömyys oli toinen leimallinen piirre projektin liikuntatuokioiden aikana. Välinpitämättömyyttä ilmeni erityisesti omaa toimintaa kohtaan, kun taas muiden epäoikeudenmukaiseen käyttäytymiseen puututtiin herkästi. Kuten yllä kuvasimme, välinpitämättömyyden taustalta voidaan löytää moraalista epävarmuutta. Yksilöt eivät enää tiedä, mihin perustaa moraalinsa. Käsitys oikeasta ja väärästä elämän ohjenuorana on hämärtynyt sen lisäksi, että oikea ja väärä tuntuvat olevan vahvasti tilannesidonnaisia tekijöitä.

Liikunta tarjoaa moraalikasvatuksellisesti mahtavan pohjan, mutta toisaalta liikunta itsessään edustaa hyvin erilaista moraalista maailmaa. Tämä on todennettu erilaisissa tutkimuksissa. Vertailtaessa nuorten urheilijoiden ja muiden nuorten moraalisen ajattelun tasoa on havaittu, että nuoret urheilijat eivät yllä moraalisessa ajattelussaan muita nuoria korkeammalle tasolle, vaikka urheilun usein nähdään kehittävän moraalista ajattelua (Polvi 2008, 20). Vertailuissa on myös havaittu, että kumpikin ryhmä arvioi urheilun tilanteita alemmalla moraalisella tasolla kuin muun elämän tilanteita. Urheilu voidaan näin ollen nähdä ikään kuin omaksi erilliseksi maailmakseen, jossa vallitsee oma moraalitilanne. Urheilussa pystytään hyväksymään arkielämässä hyväksymättömiä asioita. (Telama & Laakso 2006, 280.)

Ajatus moraalin sallivuudesta on siirtynyt myös lasten keskuuteen. Tämä ajatusmalli näyttäytyy ongelmallisena erityisesti silloin, kun moraalinen toiminta ei ainoastaan siirry alemmalle tasolle liikuntatilanteissa, vaan yleisessä arkipäivän vuorovaikutuksessa. Moraali kehittyy muiden ominaisuuksien mukana. Kuitenkaan ei voida tuudittautua siihen ajatukseen, että moraalinen ajattelu vakiintuu iän karttuessa tietyille tasolle. Telama ja Laakso (2006, 280) toteavat tutkimusten osoittaneen, että iän mukana moraaliset arviot urheilutilanteissa muuttuvat alemmaksi moraalista kehitystasoa vastaaviksi. Iän myötä myös niin sanottu epäurheilijamainen käytös lisääntyy: sääntörikkomukset sekä aggressiivisuus lisääntyvät ja reilun pelin noudattaminen ja altruismi vähenevät. Näin ollen lasten epäurheilijamaiseen käytökseen tulisi puuttua hyvin varhaisessa vaiheessa niin kouluissa kuin seuratoiminnassakin. Liikunta tarjoaa hyvät mahdollisuudet järjestää tilanteita, joissa tietoisesti pyritään vaikuttamaan lapsen moraaliseen ajatteluun ja sen kehittymiseen (Telama & Laakso 2006, 287). Kuitenkaan kasvattajat eivät aina tunnu tietävän, miten hyödyntää noita ainutkertaisia oppimistilanteita. Tällöin välinpitämättömyydelle tarjotaan erinomainen kasvualusta.

Viimeinen pohtimamme teema on kilpailullisuus, joka näkyi liikuntatuokioiden aikana merkittävän paljon. Käsillä olevassa tutkimuksessa on puhuttu kilpailullisuuden ongelmallisuudesta ja sen haittavaikutuksista koululiikuntaan. Voidaanko kuitenkin kilpailua sulkea kokonaan koululiikun-

kunnan ulkopuolelle? Kilpailullisuuden lisääntymisessä syyttävä sormi osoittaa jälleen yhteiskunnan suuntaan; koko yhteiskunta tuntuu pyörivän kilpailun ympärillä. Jos yhteiskunnan toiminnassa kilpailulla on merkittävä osuus, miksi koululaitos pitäisi kokonaan vapauttaa kilpailusta? Haluaako suomalainen koululaitos kasvattaa oppilaat pumpulissa kieltämällä kilpailun osana liikuntakasvatusta?

Kilpailulla on väistämättä negatiivisia vaikutuksia oppilaisiin ja koululiikunnan ei missään suhteessa tulisi rakentua yksinomaan kilpailun varaan. Liikuntakasvatus painii tämän asian suhteen isojen kysymysten äärellä, ja tuki ulkopuolisilta tahoilta on vähäistä. Esimerkiksi seuratoiminnassa kilpailu näyttelee jo aivan erilaista roolia verrattuna koululiikuntaan. Samat käsitteet, jotka esiintyvät kummankin liikuntamuodon toiminnassa, saavat omassa yhteydessään aivan erilaisia merkityksiä. Ei varmasti ole väärin olettaa, että koululaitoksessa ja seuratoiminnassa reilu peli määritellään eri tavoin.

Kuinka paljon koululaitoksen tulisi mukautua vallitseviin muutoksiin? Mitkä ovat ne tekijät, joiden eteen kannattaa taistella? Itsekeskeisyys, välinpitämättömyys ja kilpailullisuus ovat kaikki eräänlaisia ongelmia. Tutkimusjoukkomme kohdalla on vaikea sanoa, mikä tekijä on seuraustamistakin. Kuitenkin näiden kolmen tekijän yhteisvaikutus luo negatiivista kehää ympärilleen ja vaikuttaa yksilöiden toimintaan. Negatiivisen kehän rikkominen vaatii merkittävästi enemmän työtä kuin mitä näin lyhytaikainen projekti pystyy tarjoamaan.

Projektin liikuntatuokioiden aikana saimme seurata lähietäisyydeltä itsekeskeisyyttä, kilpailullisuutta ja välinpitämättömyyttä, jotka ovat vahvasti prososiaalisen käyttäytymisen vastaisia piirteitä. Kuitenkaan emme halua leimata projektia vain näiden piirteiden mukaan, sillä projekti ei ollut ainoastaan näiden tekijöiden summa. Kaikki näkemämme iloiset kasvot, hymyilevät ilmeet ja kuulemamme naurun purskahdukset paljastivat meille sen todellisuuden, että projekti oli miellyttävä tekijä oppilaiden elämässä. Liikunnan ensi sijaisena tavoitteena on kuitenkin tuottaa iloa, onnistumisen kokemuksia, nautintoa sekä elämyksiä. Kun liikunta on tarjonnut yksilölle edellä mainittuja tekijöitä, voidaan liikunta valjastaa palvelemaan jotakin muuta tavoitetta.

## *7.1 Luotettavuuden arviointi*

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia on kritisoitu luotettavuuskriteerien hämäryydestä ja näin ollen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa. Määrällisen tutkimuksen arviointiin verrattuna laadullisen tutkimuksen arviointi eroaa siinä, mikä osa tutkimuksesta on luotettavuuden arvioinnin kohteena. Määrällisessä tutkimuksessa arvioidaan yleensä mittauksia, kun taas laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tämä

johtuu siitä, että tutkija joutuu siinä jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja on näin itse tärkein luotettavuuden kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.)

Ensiksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta joidenkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) esittelemien piirteiden avulla. Tutkimuskohteen ja kohdejoukon valinta oli meille helppoa, koska pääsimme mukaan liikuntaprojektiin, joka oli suunnattu tietyille kolmannelle luokalle. Joskus tällaiset valmiiksi suunnitellut raamit saattavat vaikeuttaa tutkijoiden tutkimustehtävää, mutta tässä tapauksessa tämä projekti tarjosi meille liikunnan sivuaineopiskelijoina hienon tilaisuuden pro gradu -tutkielman tekemiselle.

Tutkimusta varten hankimme aineistoa useasta erilaisesta lähteestä. Päädyimme omien havainnointiemme lisäksi haastattelemaan luokanopettajan kahdesti sekä käyttämään oppilaiden kanssa str-menetelmää. Aluksi meidän oli tarkoitus hyödyntää tutkimuksessa myös oppilailla teetettyä kyselylomaketta, jonka oli tarkoitus olla muita menetelmiä tukeva. Päädyimme kuitenkin siihen, että analyysistä olisi tullut liian monisyinen, jos olisimme ottaneet vielä kyselylomakkeen muiden menetelmien rinnalle. Lisäksi koimme, että kyselylomake oli tietyiltä osin vajavainen eikä näin ollen olisi antanut tutkimuksen kannalta tarpeeksi relevanttia tietoa.

Menetelmät toimivat mielestämme hyvin ja saimme niiden avulla juuri sellaista tietoa, mitä kaipasimme. Tutkimuksessa on kuitenkin otettava aina huomioon tiettyjä henkilöiden tutkimiseen liittyviä eettisiä seikkoja. Osallistumisen pitää olla aina vapaaehtoista ja tutkittaville tulee kertoa, mitä tutkimukseen osallistuminen vaatii ja kauanko se kestää (Tampereen yliopisto 2011). Kerroimme tutkimuksen alussa, mitä tutkimme ja miten. Hankimme tutkimusluvut koulun rehtorilta ja tutkittavien oppilaiden vanhemmilta, koska tämä lisäsi mielestämme molemminpuolista luotettavuutta. Tällä tavoin tutkittavat saivat myös meidän yhteystietomme mahdollisia kysymyksiä varten. Tutkimuslupien hankinta ei olisi ollut välttämätöntä, koska tutkimuksemme yhteydessä ei tallennettu tunnistetietoja kuten nimiä tai osoitteita. Mikäli näin olisi tapahtunut, luvat olisi pitänyt hankkia. (Tampereen yliopisto 2011.)

Lasten tutkiminen on aina erilaista kuin aikuisten tutkiminen. Haastattelu- tai muu tutkimus-tilanne saattaa jännittää lasta, minkä vuoksi haastattelijan tulee etukäteen miettiä, millainen kokemus lapselle tutkimuksista muodostuu, jotta tutkimus olisi mahdollisimman lapsiystävällinen (Aarnos 2007, 170–171). Tutkimus ei saa vahingoittaa lasta millään tavalla (Tampereen yliopisto 2011). Käsillä olevassa tutkimuksessa oppilaat olivat tutkimustilanteessa joko koko luokka yhdessä tai str-menetelmän aikana pienryhmissä, jolloin kukaan oppilaista ei joutunut tilanteeseen yksin. Lisäksi olimme tulleet heille tutuiksi jo liikuntatuokioiden aikana, mikä teki tutkimustilanteista välittömämpiä.



Tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella myös *realistisesta, vakuuttavuuden, yhteistoiminnan ja kritiikin* näkökulmasta. *Realistisella* luotettavuusnäkemyksellä tarkoitetaan sitä, kuinka pätevästi tutkittu kohde on kuvattu tutkimustekstissä. Tutkimustekstissä olisi tärkeää kertoa mahdollisimman tarkasti, mitä on tapahtunut aineistonhankintavaiheessa ja sen jälkeen. (Eskola & Suoranta 1998, 213–230.) Tässä olemme mielestämme onnistuneet, sillä tutkimus sisältää tarkan kuvauksen tutkimuskohteenamme olevasta projektista, sen toiminnasta sekä kohdejoukostamme. Lisäksi olemme kertoneet tarkasti jokaisesta tutkimusvaiheesta ja niihin johtaneista tapahtumista.

Realistista luotettavuusnäkemystä kuvataan perinteisillä käsitteillä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti jaetaan tässä yhteydessä sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Tutkimus on sisäisesti validi, jos sen teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt ovat loogisessa suhteessa toisiinsa. Sisäinen validiteetti kertoo myös tutkijoiden tieteellisestä otteesta ja tieteenalan hallinnasta. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Ensinnäkin koemme, että tekemämme tulkinnat ovat hyvin sopusoinnussa teoriapohjamme kanssa, ja olemme pystyneet perustelemaan tulkintamme hyvin. Lisäksi valitsimme tutkimukseen sellaiset tutkimusmenetelmät, joilla koimme saavamme parhaiten vastaukset tutkimuskysymyksiimme.

Ulkoisella validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 214). Grönfors (1982, 174) täydentää vielä, että tutkimuskohteen kuvaaminen juuri sellaisena kuin se on, tekee havainnosta ulkoisesti validin. Pohjasimme kaikki tulkintamme aineistoon ja kerroimme kaiken suoraan mitään muuttamatta, lisäämättä tai pois jättämättä. Lisäsimme varmuutta myös monilla sitaateilla kaikista aineistomme osista. Ne eivät olleet kuitenkaan itse tarkoitus, vaan käytimme niitä vain niissä tilanteissa, joissa halusimme tuoda tuloksille perustaa eri näkökulmista.

Reliabiliteetissa on kyse siitä, ettei aineiston tulkinnassa ole ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, 214). Grönfors (1982, 175–176) totetaa, että reliabiliteettia voi tarkistaa vaihtamalla indikaattoreita, mikä tarkoittaa ilmiön yhdenmukaisuuden osoittamista eri tavoin, sekä havainnoimalla useampaan kertaan ja käyttämällä useampaa havainnoitsijaa. Omat havaintomme olivat meidän tulkintojamme tilanteista, ja näin lyhyen projektin perusteella ei ole mahdollista tehdä varmoja johtopäätöksiä mihinkään suuntaan. Lisäksi prososiaalisen käyttäytymisen piirteet olisivat mahdollisesti vaihdelleet, jos oppilaita olisi tutkittu erilaisissa tilanteissa. Havainnoiminen useampaan kertaan ei ollut mahdollista, koska projektille oli määrätty tietty ajanjakso. Haastattelut ja struktuurimenetelmän videonkatselut olisi voitu toistaa samoilla kysymyksillä, mutta emme koe, että sillä olisi ollut merkitystä tulosten luotettavuuden kannalta. Molemmat näistä tilanteista olivat kuitenkin hyvin spontaaneja ja uskomme osapuolten antaneen niissä tilanteissa kaikkensa. Sen sijaan luotettavuutta tutkimuksessa lisää kahden tutkijan käyttö. Molemmat meistä tekivät omat havaintonsa,

jotka koottiin tutkimuspäiväkirjaan. Tällaisen tutkijatriangulaation lisäksi käytimme aineisto- ja menetelmätriangulaatiota saadaksemme mahdollisimman monipuolisen ja luotettavan kuvan tutkitavasta aiheesta.

*Vakuuttavuuden* näkökulmasta katsottuna luotettavuus nähdään tekstuaalisena seikkana. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusteksti ei heijasta ulkoista todellisuutta, vaan tutkimuskäytänteet ovat keinoja vakuuttaa lukija tutkimuksen oikeellisuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 221–222.) Mielestämme onnistuimme vakuuttavuudessa melko hyvin, vaikka omalle tekstille tuleekin tutkimuksen edetessä melko sokeaksi. Olemme kuitenkin perustelleet valintamme ja saaneet mielestämme rakennettua tutkimuksesta selkeästi etenevän kokonaisuuden.

Luotettavuuden arvioinnissa *yhteistoiminnan* näkökulmasta kysymyksiksi nousevat tutkittavien tutkimuksessa kohtaamat ongelmat kuten anonymiteetin säilyttäminen. Lisäksi usein toimitutkimuksessa tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus saattaa hämärtyä, jos tutkija samastuu liiaksi kohteeseensa. (Eskola & Suoranta 1998, 224–225.) Koemme, että tässä tutkimuksessa tutkittavien merkitys on suuri, mutta heidän henkilöllisyytensä pysyy koko tutkimuksen ajan salassa. Emme kerro koulun nimeä ja olemme vaihtaneet kaikkien sellaisten tutkittavien nimet, joita meidän on tarpeen mainita nimeltä. Tutkimuksen tarkoitus on myös koko ajan säilynyt kirkkaana, mihin on auttanut se, että tutkijoina emme itse vastanneet toiminnan kulusta, vaan seurasimme sitä enemmän ulkopuolelta. Tässä tapauksessa observointi oli tarkkaa. Toisaalta jos olisimme itse ohjanneet projektia, olisimme pystyneet myös vaikuttamaan toiminnan kulkuun ja suunnittelemaan aiheet enemmän tutkimusta palveleviksi.

*Kritiikin* näkökulmasta ajateltuna luotettavuuden arvioinnin polttopiste siirtyy tutkijalta lukijalle (Eskola & Suoranta 1998, 225–226). Lukijan tehtävänä on arvioida, kuinka tasokkaita tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat. Tähän olemme voineet vaikuttaa avaamalla käyttämämme käsitteet, perustelemalla valintamme sekä rakentamalla tutkimustekstistä helposti luettava kokonaisuus.

## 7.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Vaikka prososiaalinen käyttäytyminen on yksi liikuntakasvatuksen keskeisistä tavoitteista, on sitä Suomessa tutkittu verrattain vähän. Prososiaalisuus on lisäksi käsitteenä laaja, minkä vuoksi sitä on mahdollista tarkastella useista erilaisista näkökulmista käsin. Käsillä olevaan tutkimukseen valitsimme neljä prososiaalisuuden elementtiä, jotka koimme sopivan parhaiten tutkimuksemme luonteeseen. Jatkotutkimuksissa on mahdollista syventyä esimerkiksi yhteen näistä neljästä elementistä ja tutkia sen ilmenemistä tietyssä kohdejoukossa. Mielenkiintoinen prososiaalisuuden elementti on esimerkiksi auttaminen, jota on mahdollista tutkia liikuntakasvatuksen näkökulmasta

tai tarkastella auttamista koko koulupäivän kontekstissa; millaista auttamista koulupäivän aikana ilmenee ja miten auttamiskäyttäytyminen eroaa erilaisissa tilanteissa.

Käsillä olevassa tutkimuksessa liikuntaprojektin kesto oli vain neljä viikkoa. Tuossa ajassa on mahdotonta huomata kovinkaan konkreettisia muutoksia lasten prososiaalisessa käyttäytymisessä. Tämän vuoksi pidempiaikainen tutkimus mahdollistaisi sen, että lasten prososiaalisesta käyttäytymisestä voitaisiin onnistuneesti tutkia. Vastaavanlainen liikuntaprojekti voisi käsitellä esimerkiksi lukukauden tai jopa kokonaisen lukuvuoden, jonka aikana sekä tutkija että lapset itse havainnoisivat mahdollisia muutoksia käyttäytymisessä. Pidempiaikainen tutkimusjakso tuottaisi luotettavuudeltaan mielekästä tietoa, mutta toisaalta pidempiaikaisen projektin järjestely vaatii siihen osallistuvilta tahoilta merkittäviä panostuksia.

Käsillä olevassa tutkimuksessa prososiaalisuutta tarkasteltiin ainoastaan liikuntakasvatuksen näkökulmasta käsin. Kuitenkin prososiaalisesta käyttäytymisestä tulisi ulottua sekä muihin oppiaineisiin että koulun jokapäiväiseen arkeen. Jatkotutkimuksissa sitä voisikin tarkastella opetussuunnitelman kautta. Miten opetussuunnitelma ohjaa prososiaalisesta käyttäytymisestä ja miten kyseisen käyttäytymisen opettaminen näkyy eri oppiaineissa? Opetussuunnitelmaa voidaan myös vertailla koulun todellisen arjen kanssa.

Prososiaalinen käyttäytyminen ei ole vain koululaitoksen etuoikeus, minkä vuoksi sitä toivoisi näkyvän myös koulun seinien ulkopuolella. Jatkotutkimuksissa prososiaalisuutta voisi vertailla kahden erilaisen liikuntatoiminnan, seuratoiminnan ja koululiikunnan, näkökulmasta. Uskoaksemme prososiaalisuus näyttäytyy näissä kahdessa liikuntatoiminnan muodossa toisistaan poikkeavalla tavalla, mikä tarjoaa mielekkään pohjan tutkimuksen tekemiselle. Vertaillessa käyttäytymistä seuratoiminnassa ja koululiikunnassa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi lapsia, jotka osallistuvat sekä seuratoimintaan että koululiikuntaan. Millaista heidän prososiaalinen käyttäytymisensä on näissä kahdessa eri ympäristössä?

Jatkotutkimusmahdollisuudet prososiaalisuuden kohdalla ovat lukemattomat. Esittelimme tässä ainoastaan joitakin omasta mielestämme kiinnostavia ja ajankohtaisia tutkimusmahdollisuuksia. Nämä eivät vastaa vielä kaikkiin prososiaalisuutta koskeviin ja mieltämme askarruttaviin kysymyksiin, mikä tarkoittaa tutkimuskentän olevan avoin tätä aihetta koskevalle tutkimukselle.

# LÄHTEET

**Aarnio, P. & Vuorinen, R.** 1985. Vuorovaikutus ja yhteistyö. Ryhmätyön opas. SKSK-Kustannus Oy.

**Aarnos, E.** 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 170–183.

**Alasuutari, M.** 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

**Denley, P. & Bishop, K.** 2010. The potential of using stimulated recall approaches to explore teacher thinking. Teoksessa S. Rodrigues (toim.) Using analytical frameworks for classroom research: collecting data and analysing narrative. Lontoo: Routledge, 109–124.

**Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

**Eskola, J. & Vastamäki, J.** 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

**Gass, S. M. & Mackey, A.** 2009. Stimulated recall methodology in second language research. Viitattu 13.7.2012

[http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Fv3r45ZmPAYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=stimulated+recall+methodology+in+second+language+research&ots=z0my\\_QDnPJ&sig=2l6hHc9YPHAKrgij0TQZYD-](http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Fv3r45ZmPAYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=stimulated+recall+methodology+in+second+language+research&ots=z0my_QDnPJ&sig=2l6hHc9YPHAKrgij0TQZYD-)

jGSA&redir\_esc=y#v=onepage&q=stimulated%20recall%20methodology%20in%20second%20lan  
guage%20research&f=false

**Goleman, D.** 2006. Sosiaalinen äly. Suom. L. Jänisniemi & A. Paajanen. Helsinki: Otava.

**Grönfors, M.** 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

**Grönfors, M.** 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–169.

**Hakala, L.** 1999. Liikunta ja oppiminen: Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.

**Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M.** 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 94–113.

**Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U.** 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 140–151.

**Heikkinen, H. L. T.** 2007a. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalitusseura, 15–38.

**Heikkinen, H. L. T.** 2007b. Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 196–211.

**Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J.** 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.

**Heikkinen, H. L. T. & Rovio, E.** 2007. Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 114–130.

**Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Hämeenlinna: Karisto.

**Huovinen, T. & Rovio, E.** 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.

**Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T.** 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu ja 2011: 15.

**Jalovaara, E.** 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-kustannus.

**Kaaro, J.** 2011. Aivolannoitetta kouluihin. Helsingin Sanomat 7.3.2011, Kotimaa. Viitattu 13.9.2011 <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Aivolannoitetta+kouluihin/1135264339689>.

**Kahila, S.** 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 29. Väitöskirja.

**Kalliopuska, M.** 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.

**Kalliopuska, M.** 2005. Psykologian sanasto. Helsinki: Otava.

**Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010.** 2010. Nuori Suomi, Suomen Liikunta ja Urheilu SLU ry, Suomen Kuntoliikuntaliitto, Suomen Olympiakomitea, Helsingin kaupunki & Opetus- ja kulttuuriministeriö. SLU:n julkaisusarja 7/2010. Viitattu 2.9.2012 <http://slu-fi>

bin.directo.fi/@Bin/866e7dfedc259e1f191cec2d46bf9ab4/1349623532/application/pdf/3244703/Liikuntatutkimus\_nuoret\_2009\_2010.pdf.

**Kauppila, R. A.** 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-Kustannus.

**Kiviniemi, K.** 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikäkuonoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.

**Koppinen, M-L. & Pollari, J.** 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.

**Kujala, T., Hakala, L. & Asanti, R.** 2012. Tämä hetki vai tulevaisuus – koululiikunta murroksessa. *Kasvatus* 43 (2012), 2, 171–181.

**Kuula, A.** 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

**Kuusela, M. & Lintunen, T.** 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampere University Press, 119–137.

**Laakso, L.** 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY 16–24.

**Laakso, L.** 2008. Sosiaalinen ja eettinen kehitys. Teoksessa *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. 64–66. Viitattu 4.7.2012 [http://www.nuorisuomi.fi/files/ns2/Koulu\\_PDF/080129Liikuntasuositus-kirja%28kev%29\\_08.pdf](http://www.nuorisuomi.fi/files/ns2/Koulu_PDF/080129Liikuntasuositus-kirja%28kev%29_08.pdf)

**Laakso, L.** 2010. Mitä liikuntakasvatus on. Viitattu 3.7.2012 [http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/mita\\_liikuntakasvatus\\_on](http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/mita_liikuntakasvatus_on)

**Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R.** 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 42–63.

**Laine, K.** 2004a. Ihmissuhteet. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 163–202.

**Laine, K.** 2004b. Yksilö ryhmässä: ryhmän koheesio. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava, 203–207.

**Laine, K.** 2005. Sosiaalinen kompetenssi. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava, 113-138.

**Lasten Liikunnan Tuki ry,** 2011. Viitattu 20.7.2012 <http://www.lastenliikunnantuki.fi/index.html>

**Lehkonen, H.** 2011. Keskustan<sup>5</sup> koulun liikuntaprojektista. Email helena.lehkonen@uta.fi 10.10.2011. Viitattu 11.7.2012.

**Liimatainen, E.** 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Jyväskylän yliopisto. LIKES Research Reports on Sport and Health 126. Väitöskirja.

**Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M.** 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157–170.

**Metsämuuronen, J.** 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

**Numminen, P.** 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten Keskus Oy.

---

<sup>5</sup> Koulun nimi muutettu.



- O'Brien, J.** 1993. Action research through stimulated recall. *Research in Science Education*, 23. Tulostettu 13.7.2012.  
[https://imp2.uta.fi/hordefw3/imp/view.php?popup\\_view=1&mailbox=INBOX&index=9113&actionID=view\\_attach&id=2&mimecache=9d3fcc48a6288c6e64221bcd6b0499f7](https://imp2.uta.fi/hordefw3/imp/view.php?popup_view=1&mailbox=INBOX&index=9113&actionID=view_attach&id=2&mimecache=9d3fcc48a6288c6e64221bcd6b0499f7)
- Opetushallitus.** 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 3.7.2012  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Opetushallitus.** 2012. Liikkuva koulu -hanke. Viitattu 24.10.2012  
[http://www.edu.fi/liikkuvakoulu/hanke\\_esittelyt](http://www.edu.fi/liikkuvakoulu/hanke_esittelyt)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 28.6.2012. Viitattu 22.10.2012  
[http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html)
- Patrikainen, S. & Toom, A.** 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.
- Pehkonen, L.** 2001. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 171.
- Pennington, D. C.** 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suom. M. Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.
- Polvi, S.** 2008. Toimitaan yhdessä – Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos. Raportteja 2.
- Pulkkinen, L.** 2002. Mukavaa yhdessä – Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puonti, P.** 1999. Kasvatus liikunnan avulla. Teoksessa P. Miettinen (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Lahti: VK-Kustannus Oy, 113–122.
- Salminen, M.** 2008. Tunne-etsivä. Opetusmateriaalia peruskoulun ja lukion tunnekasvatukseen. Kalliolan nuorten julkaisuja nro 1.

**Salmivalli, C.** 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Siegler, R., Deloache, J. & Eisenberg, N.** 2006. How children develop. Second edition. New York: Worth Publishers.

**Sillanpää, M.** 2011. Keskustan koulussa alkavasta liikuntaprojektista. Email mira.sillanpaa@hameenlinna.fi 12.10.2011. Viitattu 11.7.2012.

**Sillanpää, M., Mäensivu, K., Mikkola, T. & Rimpelä, M.** 2011. Uudistuva kylä kaupungissa. Asukkaat, kaupunki, yritykset, järjestöt ja yhteisöt palvelujen tekijöinä. Väkiraportti Sitralle. Viitattu 16.7.2012

[http://www.ejulkaisu.fi/hameenlinnan\\_kaupunki/uudistuva\\_kyla\\_kaupungissa/pdf/Uudistuva\\_kyl\\_\\_kaupungissa\\_2\\_\\_v\\_\\_liraportti.pdf](http://www.ejulkaisu.fi/hameenlinnan_kaupunki/uudistuva_kyla_kaupungissa/pdf/Uudistuva_kyl__kaupungissa_2__v__liraportti.pdf)

**Stringer, E. T.** 1996. Action research. A Handbook for Practitioners. Thousand Oaks: Sage.

**Stringer, E. T.** 2007. Action research. Third edition. Thousand Oaks: Sage.

**Stürmer, S. & Snyder, M.** 2010. Helping “Us” versus “Them”: Towards a Group-Level Theory of Helping and Altruism Within and Across Group Boundaries. Teoksessa S. Stürmer & M. Snyder (toim.) The Psychology of prosocial behavior. Chichester: Wiley-BlackWell, 33–58.

**Syrjäläinen, E.** 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 25.

**Sääkslahti, A.** 2005. Liikuntaintervention vaikutus 3–7 -vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport physical education and health 104. Väitöskirja. Viitattu 13.9.2012

[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13496/S%C3%84%C3%84KSLAHTI\\_ARJA\\_screen.pdf?sequence=3](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13496/S%C3%84%C3%84KSLAHTI_ARJA_screen.pdf?sequence=3)

**Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.** 2011. YTYÄ: Ympäröivä yhteiskunta rikastavana oppimisympäristönä. Tulostettu 20.7.2012. <http://www.uta.fi/edu/tutkimus/ytya/tavoite.html>

**Tampereen yliopisto.** 2011. Tutkimusetiikka: Eettiset periaatteet. Viitattu 29.10.2012 <http://www.uta.fi/tutkimus/etiikka/periaatteet.html>

**Telama, R. & Laakso, L.** 2003. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 275–288.

**Telama, R. & Polvi, S.** 2011. Liikunnan sosiaalinen merkitys. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) Liikuntalääketiede. 3. –5. painos. Helsinki: Duodecim, 628–638.

**Tomal, D. R.** 2003. Action research for Educators. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

**Van Leeuwen, E. & Täuber, S.** 2010. The Strategic Side of Out-Group Helping. Teoksessa S. Stürmer & M. Snyder (toim.) The Psychology of prosocial behavior. Chichester: Wiley-BlackWell, 81–99.

**Varstala, V.** 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 125–139.

**Vartiainen-Ora, P.** 2002. Rakentava kuuntelu. Työväen Sivistysliitto TSL.

**Webster-Stratton, C.** 1999/2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. [How to Promote Children's Social and Emotional Competence.] Espoo: Oriental xPress Oy.

**Zimmer, R.** 2002. Liikuntakasvatuksen käsikirja: Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. 2. painos. Helsinki: LK-Kirjat.

Hyvät huoltajat!

Olemme kaksi Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijaa ja olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaamme. Tutkimuksemme käsittelee Keskustan koulun<sup>6</sup> 3A-luokalla alkavaa liikuntaprojektia. Päähuomio tutkimuksessamme on itse projektissa ja sen toiminnassa. Tulemme havainnoimaan projektin liikuntatunteja sekä tekemään pienimuotoisia haastatteluja ja/tai kyselyjä oppilaille. Mahdollisesti videokuvaamme ja/tai valokuvaamme liikuntatunteja saadaksemme taltioitua tunteilla tehtyjä harjoitteita yms. myöhempää tutkimuskäyttöä varten.

Tutkimuksemme keskiössä ei ole yksittäinen oppilas, vaan ennemminkin projektissa toimiva ryhmä. Näin ollen oppilaiden henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimuksen vaiheessa eikä lopullisessa työssä, vaan kaikki saatu materiaali käytetään vain tutkimustarkoitukseen. Tämän lisäksi olemme vaitiolovelvollisia kaikesta, mitä kuulemme ja näemme projektin aikana.

Toivoisimme, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseemme, jotta saisimme mahdollisimman laajan käsityksen tutkittavasta aiheesta. Vastaamme mielellämme kaikkiin projektin aikana heräämiin kysymyksiinne! Yhteystietomme löytyvät alta.

Ystävällisin terveisin,

Niina Lopperi  
niina.lopperi@uta.fi

Kristiina Rassi  
kristiina.rassi@uta.fi

---

**Palauta tämä lomakkeen alaosa luokanopettajalle viimeistään pe 14.10.2011.**

Oppilas \_\_\_\_\_ **saa** osallistua tutkimukseen.

**ei saa** osallistua tutkimukseen.

Oppilaasta otettua video-/valokuvamateriaalia **saa** käyttää tutkimustyössä.

---

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

---

<sup>6</sup> Koulun nimi muutettu.

## Luokanopettajan teemahaastattelu 2.11.2011

### Teemahaastattelun kysymykset

#### 1. Perustiedot tutkimuskohteena olevasta luokasta

- Millaisia persoonia luokalla on?
  - oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet kuten minäkäsitys, itsetunto jne.
  - oppilaiden henkilökohtaiset haasteet oppimiselle, keskittymiselle ja koulupäivästä suoriutumiselle
  - oppilaiden taustat (perhe, kansallisuus jne.)
- Miten oppilaat toimivat ryhmänä?
  - millaiset asiat ryhmätyöskentelyssä toimivat ja mitkä eivät → millaisia ryhmätyötaitoja oppilaat jo omaavat?
  - millaisia pienempiä ryhmittymiä luokalla on (klikkejä, yksinäisiä jne.)?
  - onko ryhmän keskuudessa ollut kiusaamista, millaista?
  - millaisia sosiaalisia taitoja oppilailla jo on ja mitä pitäisi vielä kehittää tai mitä oppilailla ei ole vielä lainkaan?
- Minkälaisia keinoja luokanopettajalla on kyseisen luokan suhteen käytössään?
  - minkälaisia menetelmiä kurin löytämiseksi on käytetty?
  - minkälaisia ryhmäytymiskeinoja on käytetty?
  - minkälaisia toimenpiteitä on käytetty oppilaiden sosiaalisen kasvun edistämiseksi koulussa ja koulun ulkopuolella?
  - minkälainen on hyvä/onnistunut koulupäivä?

#### 2. Liikuntaan liittyvät tiedot

- Oppilaiden liikunnallisuus (passiivisia, aktiivisia)?
  - esiintyykö tietyllä liikunnan osa-alueella heikkouksia/vaikeuksia?
- Miten liikuntatunnit yleensä sujuvat?
  - kuluuko tunneilla tarpeettomasti aikaa joihinkin ei-liikunnallisiin asioihin, mihin?
  - millaisia haasteita liikuntatunneilla ilmenee?
  - ovatko tuntien aiheena olleet enemmän lajitaidot vai sosiaaliset taidot? → onko luokalla aiemmin kehitetty sosiaalisia taitoja liikunnan avulla?
  - millaisia toimintatapoja opetuksessa on aiemmin käytetty?

#### 3. Projekti

- Millaisia odotuksia ja tavoitteita (liikunnalliset, sosiaaliset, emotionaaliset jne.) projektille on asetettu?
- Miksi juuri tämä luokka valikoitui mukaan projektiin?
- Miksi projekti koskee juuri liikuntaa?
  - olisiko aineena voinut olla jokin muu, mikä?
- Mitä odotat projektin antavan itsellesi?
- Miten oppilaat ovat suhtautuneet alkavaan projektiin?
  - entä projektin aikana?
- Millainen projektin tulee olla, jotta se on onnistunut/epäonnistunut?
- Millaisen roolin itse otat projektin aikana, miksi?

## Luokanopettajan teemahaastattelu 7.12.2011

### Teemahaastattelun kysymykset

#### 1. Toisten huomioon ottaminen

- Miten oppilaat mielestäsi ottivat toisiaan huomioon tuntien aikana?
- Näkyikö mielestäsi peleissä normaalia enemmän vai vähemmän toisen huomioon ottamista?
- Näkyikö mielestäsi jonkin oppilaan käytöksessä erityistä empatiaa tai reilua pelamista? Entä epäreilua käytöstä tai ilkeyttä?
- Onko luokassa ollut projektin aikana ja nyt sen jälkeen havaittavissa lisääntyntä toisten huomioon ottamista ja onko luokassa ollut entiseen tapaan riitoja ja selvitetäviä erimielisyyksiä?

#### 2. Yhdessä toimiminen

- Kerroit alussa, että luokassa yhdessä toimiminen on ollut haastavaa. Miten koit yhteistoiminnan projektitunneilla? Minkälaisissa tilanteissa koit sen onnistuneen ja minkälaisissa olleen haastavaa?
- Miten mielestäsi pari- ja ryhmäjaot sujuivat?
- Peleissä näkyi paljon kilpailuhenkisyttä. Keiden koit olleen kilpailuhenkisimpiä? Mistä kilpailuhenkisyys mielestäsi johtuu?
- Minkälaisia voittajia ja häviäjiä luokastasi mielestäsi löytyy? Miksi voittaminen on osalle niin tärkeää?
- Miten oppilaat mielestäsi pystyivät sopimaan joukkueen sisäisistä asioista, kuten taktiikasta, järjestyksestä, pelipaikoista yms.?
- Hakeutuivatko yleensäkin yhdessä liikkuvat henkilöt peleissä samoihin joukkueisiin?
- Peleissä nähtiin paljon turhautumista (tekemisen lopettaminen, aggressiot, nimittely). Mistä luulet turhautumisten johtuneen?
- Onko luokassa tehty nyt projektin loppupuolella tai jälkeen minkäänlaisia ryhmätöitä tai yhteistoiminnallisia juttuja? Miten ne ovat sujuneet?
- Onko luokassa käsitelty paljon liikuntatunteja tai onko niiden mahdollisia erimielisyyksiä tai iloja käsitelty vielä koulussa muuten?
- Vaikka yhdessä toimiminen on haastavaa, uskotko, että oppilaat kuitenkin haluaisivat toimia mieluummin yhdessä kuin yksilöinä?

#### 3. Kannustaminen

- Miten koit kannustamisen liikuntatunneilla? Keiden koit kannustaneen eniten tai vähiten muita?
- Miksi kannustaminen on helppoa/vaikeaa?

#### 4. Yhteisten sääntöjen noudattaminen

- Miten oppilaat mielestäsi jaksoivat kuunnella ohjeita?
- Ymmärsivätkö he ne mielestäsi yleensä hyvin vai oliko joitain, joille ohjeiden hahmottaminen oli erityisen vaikeaa?
- Onko luokassa yleensä helppoa noudattaa yhteisiä sääntöjä vai rikotaanko niitä usein? Ketkä mahdollisesti rikkovat?
- Miten mielestäni oppilaat suhtautuivat rangaistuksiin, joita sääntörikkomuksista seurasi esim. pelissä maalia ei hyväksyty tai huonosta käytöksestä joutui jäähyllä?

- Oppilaat myös aktiivisesti itse vahtivat toisiaan sääntöjen noudattamisen suhteen. Mistä luulet, että tämä johtuu?

#### 5. Loppupäivän sujuminen

- Miten loppukoulupäivät ovat sujuneet liikuntapäivinä? Ovatko ne olleet rauhallisempia vai vilkkaampia kuin normaalisti?
- Onko luokassa vallinnut parempi vai huonompi työrauha projektin aikana/jälkeen kuin ennen sitä?
- Onko oppilaiden keskittymisessä ollut jotain eroa projektin aikana/jälkeen kuin ennen sitä?
- Onko luokassa ollut erimielisyyksiä yhtä paljon projektin aikana/jälkeen kuin ennen sitä?
- Onko jonkun oppilaan oppimisessa tapahtunut erityistä parannusta projektin aikana/jälkeen?