

Liikunnan ilo alakoulun liikunnanopetuksessa

**Kallis Jonas
Nivasalo Ville-Juhani
Pro Gradu -tutkielma
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
Kevät 2014**

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Liikunnan ilo alakoulun liikunnanopetuksessa

Tekijä: Kallis Jonas, Nivasalo Ville-Juhani

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 82, liitteiden lukumäärä: 2

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata liikunnan ilon rakentumista alakoulun liikunnanopetuksessa. Haastattelimme tutkimusta varten kuutta liikuntaa opettavaa luokanopettajaa kahdelta Rovaniemeliseltä koululta. Aineistonanalyysissä käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Muodostimme ala- ja yläluokat aineiston pohjalta edeten teoriaan pohjautuviin kokoaviin luokkiin ja kategorioihin. Lopulliset kolme kategoriaa, joista liikunnan ilo alakoulun liikunnanopetuksessa tutkimuksemme pohjalta rakentuu, olivat liikunnanopetus ilon kokemusten mahdollistajana, oppilaan yksilöllinen suhde liikuntaan ja koulu liikunnan kontekstina

Tutkimushenkilöiden mukaan liikunnan ilo on merkityksellinen tavoite alakoulun liikunnanopetuksessa. Opetusta ohjaa opetussuunnitelma ja koulun liikuntakalenteri, jotka määrittävät mitä sisältöjä kulloinkin käydään läpi. Liikunnan ilo näkyi opettajien käsityksissä ensisijaisesti opetuksen toiminnallisuutena ja monipuolisuutena sekä oppilaan osaamisen ja onnistumisen kokemuksina. Toiset sisällöt koettiin oppilaille mieluisempina kuin toiset. Yleisesti opettajat kokivat, että oppilaat pitävät liikunnanopetuksesta, mutta oppilaan taitotaso ja muut taustaan liittyvät tekijät vaikuttavat oppilaan yksilölliseen kokemukseen.

Avainsanat: liikunnan ilo, sports enjoyment, oppimisen ilo, itsemääräämisteoria, liikunnanopetus, peruskoulu, opetussuunnitelma

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [x]

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi [x]

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 TAITOAINEESTA HYVINVOINTIAINEEKSI	6
3 LIIKUNNAN ILO TIETEELLISESSÄ TUTKIMUKSESSA	9
4 TUTKIMUSONGELMAN RAKENTUMINEN	19
5 TUTKIMUSPROSESSIN ESITTELY	21
5.1 Luokanopettajat asiantuntijoina	22
5.2 Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä	23
5.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi aineiston luokittelussa	24
6 LIIKUNNAN ILO OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ	28
6.1 Liikunnan ilo tavoitteena alakoulun liikunnanopetuksessa	28
6.2 Oppilaiden kokema liikunnan ilo alakoulun liikunnanopetuksessa	31
6.3 Oppilaan yksilöllisyys	46
6.4 Analyysin tulosten yhteenveto	47
7 LIIKUNNAN ILO ALAKOULUN LIIKUNNANOPETUKSESSA	52
7.1 Alakoulu liikuntakontekstina	54
7.2 Oppilaan yksilöllinen suhde liikuntaan	56
7.3 Liikunnanopetus ilon kokemusten mahdollistajana	56
7.4 Päätelmät	63
8 POHDINTA	65
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	65
8.2 Jatkotutkimuskysymykset	68
Lähteet	71
Liitteet	81

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on kahden liikuntaan erikoistuneen luokanopettajaopiskelijan yhteisen panostuksen tulos. Tutkimusaihe valikoitui lukiessamme tieteellisiä artikkeleja kasvatustieteen julkaisuista. Olimme molemmat kiinnostuneita tutki- maan koulun liikunnanopetusta ja halusimme tutustua ajankohtaisiin aiheisiin löytääksemme mielekkään tutkimuskohteen. Jonas oli tehnyt kandidaatin tutki- kielmansa seikkailukasvatuksesta ja Ville-Juhani soveltavasta liikunnasta. Mo- lemmat aiheet kiinnostivat, mutta halusimme laajentaa näkökulmaamme käsit- tämään liikuntakasvatusta yleisemmin. Lopulta valinta oli selkeä ja yksimielinen. *Liikunta ja tiede* -lehdestä (50. 1/2013) löytyi artikkeli mieluisista ja epämieluisis- ta koululiikuntalajeista yhdeksäsluokkalaisten kokemina. Artikkelin jätti avoimia kysymyksiä, kuten miksi jotkut koululiikuntalajit ovat suositumpia kuin toiset ja mitkä ovat niitä keinoja, joilla kaikkia oppilaita voidaan motivoida liikkumaan koulun liikunnanopetuksessa. Aihe kiinnosti meitä, koska se oli konkreettinen. Näimme siinä potentiaalia tarjota meille hyviä käytännön työkaluja omaan ope- tukseemme. Emme kuitenkaan vielä tässä vaiheessa aavistaneet kuinka valai- seva ja kasvattava kokemus tuleva tutkimusprosessi voisi olla!

Rajasimme tutkimuskohteen alakoulun liikunnanopetukseen, joka on oma tule- va työkenttämme. Yhdeksäsluokkalaisten liikunnanopetus poikkeaa mieles- tämme paljon alakoulusta vaikka myös yhtäläisyyksiä on. Alakoulun liikuntaa profiloitavat enemmän leikit ja viitepelit kun taas yläkoulussa toimitaan jo melko pit- kälti oikeiden lajisääntöjen, tekniikoiden ja välineiden kanssa. Ala- ja yläkoulun liikunnanopetuksella on yhteys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteis- sa (POPS), jossa hyvän osaamisen kriteerit ja tavoitteet on jaettu vuosiluokkien 1.–4. ja 5.–9. mukaan (POPS 2004, 248–250). Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että suurin murros tapahtuu juuri siirryttäessä alakoulusta yläkouluun.

Tutkimustehtävä, jota lähdimme tutkimuksella selvittämään, oli siis herännyt mielenkiinto siitä, minkälaiset asiat alakoulun liikunnanopetuksessa ovat oppi-

laille mieleisiä. Päädyimme tutkimaan ilmiötä opettajien näkökulmasta, koska halusimme löytää niitä käytänteitä, joilla opettajat mahdollistavat liikunnan ilon kokemisen liikunnanopetuksessa. Lähdimme määrittelemään mieluisuuden käsitettä ja samalla laajentamaan omaa tietämystämme aiheesta tutkimuskirjallisuuden kautta. Näin rakensimme mielestämme varsin kattavan pohjan, jonka avulla määritellä positiivisia kokemuksia yleisesti liikunnassa sekä tarkemmin koululiikunnassa. Tässä raportissa taustoitamme aluksi tutkimustamme liikunta-kasvatuksen näkökulmasta, minkä jälkeen esittelemme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen aiempien tutkimusten ja ohjaavien teorioiden kautta. Tutkimusongelman esittelyn, tutkimuksen toteutuksen ja menetelmien esittelyn jälkeen seuraa aineiston analyysin tulos. Lopuksi esittelemme varsinaiset tutkimustulokset, arvioimme työmme luotettavuutta ja pohdimme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TAITOAINEESTA HYVINVOINTIAINEEKSI

Vuonna 2004 valmistunut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) määrittelee liikunnanopetuksen tehtäviä monella tavalla. Vaikka se ei sinällään puhu suoraan liikunnan ilosta on siinä selkeästi havaittavissa diskurssi, joka korostaa positiivisia ja oppilaan liikuntamotivaation kannalta myönteisiä asioita. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Sen tehtävänä on tarjota oppilaalle mahdollisuus edetä kohti omaehtoista harrastuneisuutta ja liikunnallista elämäntapaa leikin ja taitojen oppimisen kautta. Liikunnan opetuksessa tulee korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. Opetuksen kautta on tarkoitus antaa oppilaille mahdollisuuksia liikunnallisiin elämyksiin ja tukea oppilaan itsensä ilmaisua. (POPS 2004, 248–250.)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen, OPS 2016 -prosessin, yhtenä tavoitteena on, että koululiikunta olisi tukemassa kasvavien lasten hyvää elämää. Opetuksessa tulisi korostua hyvän vuorovaikutuksen sekä itsensä ja toisten arvostuksen ihanteet, jotka ilmenevät hauskuutena ja huolenpitona. Leikin ja pelien kautta omaksutaan terve suhde omaan kehoon ja toisiin ihmisiin. Huolena on murrosikäisten nuorten liikunta-aktiivisuuden väheneminen. Urheiluseurojen toiminta lakkaa kiinnostamasta ja koululiikunnan järjestämisessä voi esiintyä puutteita, jolloin se ei tarjoa motivoivaa liikuntaympäristöä. Tärkeäksi kysymykseksi nousee se, miten liikuntakasvatus voi tukea nuoren monipuolista kasvua ja kehitystä. (Pietilä 2014).

Myös opettajankoulutuksessa, ainakin omassa yliopistossamme, liikunnan didaktiikan opetuksessa on vahvasti esillä opetuksen kehittäminen ja rakentaminen siten, että jokainen oppilas pystyy ja motivoituu olemaan mukana liikuntatunneilla. Erikoistumisopinnoissa perustavana oppikirjana käytettävässä *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* -teoksessa "Liikunnanopetuksen lähtökohtana nähdään myönteisten liikuntakokemusten ja onnistumisen elämysten merkitys

pyrittäessä terveelliseen liikunnalliseen elämäntapaan.” (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 5). Johtajatuksena on inklusiivisen opetuksen (ks. Väyrynen 2001, 18) periaatteiden mukaisesti, että liikuntaa opettavat luokanopettajat oppisivat käyttämään sellaisia opetusmenetelmiä, jotka osallistavat jokaista oppilasta ja mahdollistavat oppilaiden yksilöllisen huomioimisen opetuksessa (Lapin yliopisto 2010, 238–239).

Suomalaisille liikuntaa opettaville opettajille tehdyn kyselytutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajat käyttävät eniten komentotyyliä ja tehtäväopetusta ja vähiten itseopetusta, itsearviointia sekä ongelmanratkaisutyyliä. Oppilaille hyödyllisimmiksi oppimisen, motivaation ja viihtymisen kannalta opettajat kokivat tehtäväopetuksen, erilaisten ratkaisujen tuottamisen, yksilöllisen ohjelman ja komentotyylin. Samansuuntaisia tuloksia opettajajohtoisten tyylien dominoivuudesta on saatu muissakin maissa. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 324). Mielenkiintoista on, että vaikka opettajat kokivat erilaiset ongelmaperustaiset menetelmät oppilaan kannalta mielekkäimmiksi, käyttivät he silti useimmiten opettajakeskeisiä työtapoja opetuksessaan. Liikunnanopetuksen keskeinen tavoite on oppijoiden liikuntamotivaation synnyttäminen ja tämän vuoksi oppijoista itsestään lähtevä toiminta on erittäin tärkeää. Opettajakeskeisten tyylien korostuminen ei välttämättä tue oppijan omaa toimintaa ja sisäistä motivaatiota, koska tunne siitä, että toiminta on omassa hallinnassa, on sisäisen motivaation keskeisiä kulmakiviä. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 325; Ryan & Deci 2009, 171–173).

Tutkimusten mukaan liikunnan merkityksiä lasten terveydelle ovat parantunut painonhallinta, liikuntataitojen kehittyminen, luuston vahvistuminen, myönteinen liikuntaan liittyvä minäkuva, vuorovaikutustaitojen oppiminen, sosiaaliset suhteet sekä aikuisiän liikunnan edellytysten parantuminen. Alakoululaisille suositeltava viikoittainen liikuntamäärä on 60–90 minuuttia päivässä, vähintään viitenä päivänä viikossa. Puolet tästä määrästä tulisi olla reipasta ja kuormittavaa, jonka lisäksi kohtuukuormittavaa liikuntaa, kuten reipasta kävelyä tai pyöräilyä tulisi harrastaa päivittäin. Päivittäinen fyysinen aktiivisuus voi jakautua lyhyempiin, vähintään 10 minuutin jaksoihin. (Fogelholm 2011; 76, 85–87.) Alakoulun

perusopetus tarjoaa oppilaille kahdesta kolmeen tuntia viikoittaista liikunnanopetusta (POPS 2004, 304). Koulupäivään sisältyvien välituntien tehokas liikuntaan käytettävä aika on yhteensä 45–60 minuuttia. Optimitilanteessa oppilas käyttää tämän ajan liikkumiseen, mutta toteutus riippuu oppilaan omien mieltymysten lisäksi ympäristön olosuhteista sekä sosiaalisista tekijöistä.

Koululiikunta ei siis yksistään riitä vastaamaan lapsen liikuntatarpeisiin. Liikunnanopetuksen tärkeänä tavoitteena on edistää oppilaan tietoisuutta liikunnan merkityksestä terveyden ja hyvinvoinnin ylläpitäjänä sekä antaa valmiuksia omaehtoisen liikuntaharrastuksen omaksumiseksi. (POPS 2004, 249.) Liikunnan edistämisen tärkein kohderyhmä ovat murrosikäiset, ylipainoiset ja koulussa heikommin menestyvät, joilla fyysinen aktiivisuus on vähäistä (Fogelholm 2011, 76). Päivittäisen liikunnan lisäämiseen on vastattu kouluissa pidentämällä välitunteja ja lisäämällä ohjattua toimintaa osaksi välituntikulttuuria (Liikkuva koulu -hanke). Kokemukset ovat olleet yleisesti positiivisia. Myös koulumatkojen kulkemiseen kävellen tai pyörällä on pyritty kannustamaan oppilaita, jotta liikuntamäärät saataisiin nousuun. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ota kantaa niihin vaan keskittyy nimenomaan liikunnanopetukseen. Tavoitteena on tuoda esille niitä asioita, jotka opetuksessa tuovat oppilaille hyvää mieltä ja motivoivat heitä liikkumaan.

OPS 2016 prosessin liikuntaa valmisteleva työryhmä näkee liikunnanopetuksen keskeisenä tavoitteena oppilaiden sisäisen motivaation parantamisen myönteisillä kokemuksilla ja pätevyyden tunteen vahvistamisella. Lajit ja liikuntatehtävät ovat välineitä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi, jolloin liikunnanopettajan toimenkuva on muuttumassa tietojen ja taitojen opettamisesta oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kehittäjäksi. Liikunnanopetuksen tavoitteet tulisi jakaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueisiin, jolloin kokonaisvaltaisuuden täyttymisestä voisi huolehtia selkeämmin. Näin huolehdittaisiin monipuolisen toimintakyvyn vahvistamisesta, joka edistäisi oppilaan itsetuottamusta, arjen- ja elämänhallintaa sekä mahdollistaisi omaehtoisesta liikunnasta nauttimisen. (Pietilä 2014).

3 LIIKUNNAN ILO TIETEELLISESSÄ TUTKIMUKSESSA

Tutkimusprosessimme lähtökohtana oli tutkimusartikkeli mieluisista ja epämieluisista koululiikuntalajeista yhdeksäsluokkalaisten kokemina (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 38). Se pohjaa Opetushallituksen vuonna 2010 1405 yhdeksäsluokkalaisella teettämään koululiikunnan seuranta-arviointiin (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011). Seuranta-arvioinnin keskeisiä tuloksia koululiikunnan mieluisuuden osalta oli, että 78 % vastanneista pojista ja 63 % tytöistä kertoivat pitävänsä koululiikunnasta. Koululiikunnan myönteisiä ja kielteisiä asioita kartoitettiin avoimilla kysymyksillä, joihin oppilasta pyydettiin nimeämään kolme mieluisinta ja ikävintä asiaa koululiikunnasta yläkoulun ajalta. Saadut vastaukset luokiteltiin ja niistä muodostettiin seitsemän luokkaa. Selkeästi eniten mainintoja sai liikuntalaji, joka vaikutti eniten sekä positiivisesti että negatiivisesti siihen kuinka mieluisana tuntia pidettiin. Toisena tulivat myönteiset kokemukset ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Tämän jälkeen laskevassa järjestyksessä tulivat monipuolisuus ja autonomia, koettu pätevyys, opettaja, fyysinen aktiivisuus sekä olosuhteet. Vastaavasti samat asiat koettiin myös negatiivisina siten, että ainoastaan monipuolisuuden ja autonomian puute koettiin huomattavasti vähemmän tärkeänä kuin mitä sitä arvostettiin positiivisena ilmiönä. (Heikinaro-Johansson, Palomäki, Kurppa 2011, 250–253).

Rintalan, Palomäen & Heikinaro-Johanssonin artikkelissa mieluisista koululiikuntalajeista (2013, 38–42) luokiteltiin vastanneet yhdeksäsluokkalaiset liikunnan arvosanan mukaan arvosanaluokkiin siten, että muodostui kolme luokkaa: kiitettävän, hyvän ja tyydyttävän tai heikomman arvosanan saaneet. Myös pojat ja tytöt eroteltiin. Näin muodostettuja kuutta ryhmää tutkittiin heidän listaamiensa mieluisten ja epämieluisten urheilulajien pohjalta. Tuloksiksi saatiin, että pojista parhaan arvosanan saaneet oppilaat pitivät koululiikuntamuodoista eniten salibandysta, jääkiekosta ja jalkapallosta. Hyvän arvosanan saaneet pojat pitivät myös kahdesta ensimmäisestä, mutta pesäpallo korvasi heille jalkapallon. Heikoimmassa arvosanaluokassa pojat pitivät eniten salibandysta, pesäpallosta, koripallosta ja suunnistuksesta. Tytöille hyvän ja kiitettävän arvosanan saa-

neiden oppilaiden keskuudessa mieluisimpia sisältöjä olivat pesäpallo, jalkapallo, tanssi ja musiikkiliikunta sekä salibandy. Alimmassa arvosanaluokassa suosituimmat sisällöt tytöillä olivat tanssi ja musiikkiliikunta, salibandy, pesäpallo ja lentopallo. Epämieluisista koululiikuntalajeista kiitettävän arvosanan saaneet pojat listasivat suunnistuksen, tanssin, musiikkiliikunnan sekä telinevoimistelun. Hyvän arvosanan saaneet pojat eivät pitäneet hiihdosta, uinnista eivätkä telinevoimistelua. Heikoimman arvosanaluokan pojat olivat keskitason kanssa yhtä mieltä hiihdosta ja uinnista, mutta lisäsivät kolmanneksi luistelun. Tytöillä hyvän tai kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat kokivat epämieluisimmiksi liikuntalajeiksi hiihdon, suunnistuksen ja uinnin. Heikoimman arvosanaluokan tytöt eivät puolestaan pitäneet hiihdosta, uinnista ja luistelusta. (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 40–42).

Myös Takalo on tutkinut lasten liikuntakokemuksia lisensiaatintyössään. Hänen tutkimuksestaan käy ilmi, että viidesluokkalaiset oppilaat pääosin pitivät liikunnasta. Liikuntalajeista oppilaat pitivät eniten pallopeleistä. Pojat pitivät maalien tekemisestä ja kilpailullisuudesta ja tytöt lisäksi erilaisista lajiin liittyvistä taitoharjoitteista. Pallopelien lisäksi tytöille olivat mieluisia myös erilaiset leikit ja yksilölajit. Fyysisesti raskaat suoritukset sekä koripallon ja sählyn oli osa tytöistä maininnut epämieluisina. Takalon mukaan monipuoliset lajimieltymykset ja niiden epätasainen jakautuminen opetusryhmän sisällä ovat yksi liikuntakasvatuksen ongelma. Liikuntakasvattajan haasteena on hänen mukaansa sellaisten liikuntatuntien pitäminen, missä sekä taitavat että heikot oppilaat kokevat osaavansa. (Takalo 2004, 83–84.)

Samansuuntaisiin tuloksiin on päädytty Yhdysvalloissa 12–15 -vuotiailla oppilaila toteutetussa liikunnan seurantatutkimuksessa, jossa tutkittiin haastattelujen avulla oppilaiden kokemuksia liikunnanopetuksesta. Haastatellut oppilaat toivat esiin kuinka tärkeää on saada mahdollisuus osallistua ja kokea pätevyyttä, jotta henkilökohtaisen kiinnostuksen kehittyminen liikuntaa kohtaan on mahdollista. Oppilaiden vastauksista tuli esille, että ainoastaan liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat pitävät liikunnanopetuksesta, jossa pelataan joukkuepelejä isoilla kentillä

ja joukkueilla. Liikunnallisesti heikkolahjaisempien oppilaiden kohdalla tällainen opetus lähinnä passivoi ja huonontaa heidän omaa liikunnallista identiteettiään. (Garn, Cothran & Jenkins 2011, 233.)

Taina Rantala on väitöstutkimuksessaan tutkinut iloa koulukontekstissa. Hänen mukaansa koulunkäyntiin sisältyy paljon positiivisia ja negatiivisia tunteita, jotka liittyvät oppimiseen, onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Rantala määrittelee tutkimuskohteensa, *oppimisen ilon*, näiden tunteiden tai niiden puuttumisen kautta. (Rantala 2006, 9–12). Hän on listannut keskeisiksi tutkimustuloksikseen yhdeksän teesiä oppimisen ilosta:

1. *Oppimisen ilo täsmentyy oppimisprosessin aikana tai oppimisprosessin jälkeen koetuksi, aktiivisen toiminnan yhteydessä tai päätteeksi syntyneeksi onnistumisen ja osaamisen kokemukseksi.* Olennaista on oppijan rooli aktiivisena toimijana. Oppimisen iloa ei voi tuottaa, mutta opettaja pystyy luomaan oppimisen ilon kannalta suotuisat olosuhteet. Oppimisen ja toiminnan halu on lapsessa valmiina ja kouluympäristö joko tukee tai estää tämän lapsen perusolemuksen toteutumista oppivana ja aktiivisena olentona.
2. *Oppimisen ilo viihtyy vapaudessa.* Vapaus, valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen ja autonomisuus ovat periaatteita, joiden toteutumista jokaisen opettajan tulisi pohtia omassa luokassaan. Vapauteen liittyy olennaisena osana tunteiden vapaus; kuinka tunteita saa ilmaista ja kuinka niitä käsitellään luokassa.
3. *Oppimisen ilo ei viihdy kiireessä.* Koulumaailmassa oppimistavoitteet on laadittu tiiviiksi ja kiire ohjaa monesti oppimistapahtumaa. Tämä on ongelmallista sillä kiireessä oppilas ei ehdi nauttia oppimastaan eikä välttämättä edes saattaa annettua tehtävää loppuun. Oppimisen ilo asettaa myös koulujen opetussuunnitelmat kyseenalaisiksi sillä tiedolliset sisällöt, jotka on käytävä läpi, ovat valtavat.

4. *Oppimisen ilo syntyy tilanteessa, jossa tehtävä ja tekijä kohtaavat toisensa.* Oppijan on koettava tehtävä merkitykselliseksi itselleen sekä myös itsensä kyvykkääksi tehtävään. Koettu kyvykkyys on merkittävä seikka koettaessa oppimisen iloa, sillä ilman rohkeutta kohdata haasteita ei ilosta pääse osalliseksi.
5. *Oppilas pyrkii luontaisesti kohti oppimisen iloa.* Oppilas haluaa oppia. Jos oppimisympäristö ei tue oppimista oppilaan persoonallisella tasolla, oppilas pyrkii luomaan toiminnan ennakkoinnin, laajentamisen ja jatkamisen avulla omat ilon kokemista tukevat toimintansa.
6. *Oppimisen ilo on usein myös yhteistä iloa.* Toiset oppilaat ja ystävät ovat oppilaalle äärettömän tärkeitä.
7. *Oppimisen ilo ei kuuntele pitkiä puheita.* Oppilaan tulisi olla toiminnan keskiössä oppimistilanteessa. Opettajakeskeisessä oppimistilanteessa oppilaan rooliksi jää helposti vain kuunnella, väsyä ja kyllästyä toiminnan ja tekemisen puutteeseen.
8. *Oppimisen ilo rakentuu oppilaan osaamiselle.* On pohdittava, kuinka opettajan ja oppilaan asiantuntijuus saadaan yhteiskäyttöön. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettamisen lähtökohtana ei voi olla oppilaan osaamattomuus vaan niiden tietojen ja taitojen kehittäminen, joita oppilas jo osaa.
9. *Oppimisen ilo on kontekstisidonnaista.* Eri luokissa ja kouluissa saa tunteita ilmaista eri tavoilla. Tunteet ovat myös sidottuina paikkaan. Oppitunnilla tunteiden ilmaisun mahdollisuus riippuu usein opettajan luomasta luokkakulttuurista. (Rantala 2006, 161–166.)

Koulun liikunnanopetusta heikoimmin osallistuvien oppilaiden kohdalla on myös tutkittu. Louhela (2012, 15–17) esittelee väitöstutkimuksessaan ajatuksen kuul-

luksi tulemisen pedagogiikasta liikunnanopetuksessa. Tutkimus on narratiivi lukuvuoden aikana toteutetusta opetuskokeilusta, jossa erityisopettaja ja liikuntaan erikoistunut luokanopettaja opettivat samanaikaisopetuksena erityisluokkaa ja yleisopetuksen luokkaa. Opettajat pyrkivät rakentamaan opetustaan siten, että kaikilla oppilailla oli mahdollisuus tulla kuulluksi ja heidän kuulemisensa vaikutti konkreettisesti opetusjärjestelyihin (Louhela 2012, 161). Kuulluksi tulemisen pedagogiikan avulla voidaan Louhelan mukaan lisätä opetusryhmän kaikkien jäsenten osallisuutta, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitoutumista yhtä lailla opettamiseen kuin oppimiseen silloin kun oppilaan ääni saa todellisesti vaikuttaa opettajan toimintaan. Tutkimuksen aikana opettajat huomasivat, että sekä erityisoppilaat että myös yleisopetuksen hiljaisemmat oppilaat uskaltautuivat antamaan palautetta ja jopa osallistumaan keskustelevaan vuorovaikutukseen opetusryhmässä opettajien tavoitteellisen toiminnan seurauksena. Tutkimuksen aikana oppilaiden kieltäytyminen uusista ja haastaviksi koetuista tehtävistä väheni ja vastuu sinnikkäästä yrittämisestä ja harjoittelusta lisääntyi. Oppilaan valinnanvapauden kunnioittaminen, kiireettömyys ja yksilöllisen huomion antaminen olivat yhdistettynä tehokkaita elementtejä oppilaan kieltäytymisen muutokseen kohti osallistumisrohkeutta ja fyysistä aktiivisuutta liikuntatunneilla. (Louhela 2012, 161–168).

Koulun liikunnanopetus on siinä mielessä erityinen konteksti tutkia liikuntamotiivaatiota ja positiivisia kokemuksia, että siellä toimintaa ohjataan ja arvioidaan ulkoisista lähteistä, lähinnä opettajan toimesta. Oppilaiden on pakko osallistua opetukseen. Tällainen vapaaehtoisuuden puuttuminen voidaan nähdä ongelmallisena. Aihetta on pohtinut motivaatioteoreetikko Csikszentmihalyi (2005), jonka mukaan parhaat kokemukset syntyvät kun ihminen yrittää omasta tahdostaan suorittaa jotain vaikeaa ja arvokasta. Hän myös erottaa ilon ja mielihyvän siten, että iloa pystyy kokemaan vasta silloin kun keskitymme ja suuntaamme huomiomme tekemiseen. Tällä Csikszentmihalyi tarkoittaa, että vaikka esimerkiksi hyvästä ruoasta on helppo kokea mielihyvää, on ruoasta saatu ilon kokeminen mahdollista vasta kun ruokailutilanteen eteen on tehty töitä. Tämä voi toteutua vaikka itse ruokaa laittamalla tai tekemällä pidempää työpäivää ravinto-

laillallisen mahdollistamiseksi. (Csikszentmihalyi 2005, 17–19). Tutkimuksissa, joissa eri lajien harrastajia on haastateltu syistä, jotka tekevät aktiviteetista mieluisan on löydetty useita yhdistäviä tekijöitä. Haastatellut arvostivat korkeimmalle taidon harjoittamisen ja kehittymisen, tekemisen itsessään ja sen sisältämän mikromaailman sekä ystävyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Näistä tuloksista Csikszentmihalyi on päättänyt, että koetulla ilolla on selkeä yhteys sisäiseen motivaatioon. (Csikszentmihalyi 2005, 78 - 80).

Siinä missä Csikszentmihalyi näkee ilon olevan vahvasti kytköksissä yksilön sisäiseen motivaatioon ja vapauteen, laajentavat Scanlan & Simons sen sekä sisäisistä että ulkoisista lähteistä muodostuvaksi konstruktioksi. He määrittelevät liikunnan mieluisuuden (sport enjoyment) liikuntakokemuksesta saatavaksi positiiviseksi kokemukseksi, joka kuvastaa yleisempiä tunteita kuten mielihyvää, mieltymystä ja iloa. Tieto siitä, mikä tekee liikuntakokemuksesta mieluisan osallistujille, on heidän mukaansa avain motivaation ymmärtämiseen ja parantamiseen. Ilon synty on kuitenkin yksilöllistä, joten on avainasemassa varmistaa, että eri yksilöt huomioidaan mahdollistamalla monenlaisia kanavia kokea iloa liikunnassa. (Scanlan & Simons 1992, 203–214).

Samoilla linjoilla ovat myös monet muut liikunnan ja motivaation tutkijat. Robertsin mukaan liikunnan kokeminen riippuu yksilön persoonasta ja ajattelumalleista sekä sosiaalisista muuttujista, mitkä vaikuttavat yksilön toimintaan tietyn tavoitteen saavuttamiseksi (Roberts 1992, 5). Liikuntamotivaatio sisältää niitä henkilökohtaisia tekijöitä, jotka saavat yksilön liikkumaan ja määrittelevät liikunnan kiinnostavuutta. Motivaatio ilmenee yksilön toiminnan tietoisissa tai tiedostamattomissa tavoitteissa sekä siinä, mihin hänen valikoiva tarkkaavaisuutensa kohdistuu (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 56–59).

Scanlanin mallia arvostetaan liikuntatieteellisessä tutkimuksessa sen monipuolisuuden vuoksi. Mallilla on kolme tärkeää ominaisuutta, jotka tekevät siitä niin yleisen ja käytetyn. Ensiksikin se tuo esille psykologisen näkökulman haluun ja tahtoon jatkaa osallistumista tekemiseen. Toiseksi se näkee sitoutumisen sekä

kognitiivisena että affektiivisena kysymyksenä. Kolmantena malli pystyy erottelemaan erilaiset syyt sitoutumiselle kuten esimerkiksi voimakkaan sisäisen ja ulkoisen motivaation. (Scanlan & Simons 1992, 201–201.) Scanlanin mukaan saavutukset ja niiden huomioiminen tuottavat iloa ja nautintoa. Tärkeää on huomata, että myös itse prosessi, eikä vain lopputulos, voi olla iso ilon lähde. Yhtä lailla kaikki ei-saavutusperäiset tekijät, kuten kaverit ja joukkuehenki voivat tuottaa iloa vaikka mainittavampaa menestystä ei heti olisikaan nähtävissä. Huomionarvoista on kuitenkin, että yleensä pitkässä juoksussa myös menestys seuraa pitkäjänteistä harjoittelua, jonka perimmäinen syy ei ole ollut pärjätä vaan pikemminkin viettää aikaa ja pitää hauskaa. (Scanlan & Simons 1992, 214.) Psykologi Tony Dunderfelt määrittelee ilon siten, että jokaisella on oma subjektiivinen lähtökohtansa kokea iloa, eikä toiselle iloa tuottava asia välttämättä saa aikaan toisessa mitään tuntemuksia. Psykologinen ilo syntyy yksilön oman tulkinnan, asenteen muutoksen tai tietoisien ponnistuksen tuloksena. Ihminen itse liittää asioihin tulkintoja ja tunteita, jotka pohjaavat hyvin pitkälti menneisyyteen ja opittuihin elämäkokemuksiin. (Dunderfelt 2010, 15–17.)

Motivaation kehittymistä liikunnan opetustapahtumassa on tutkittu viime vuosina laajalti myös sosiaaliskognitiivisesta näkökulmasta. On syntynyt käsite motivaatioilmasto, jolla liikuntapedagogiikassa tarkoitetaan toiminnan yksilöllisesti koetua sosioemotionaalista ilmapiiriä erityisesti oppimisen, viihtymisen, psyykkisen hyvinvoinnin ja sisäisen motivaation edistämisen näkökulmasta. Motivaatioilmasto on opetustilanteessa vallitseva ilmapiiri, joka vaikuttaa siihen kuinka suhtaudutaan esimerkiksi onnistumisiin, epäonnistumisiin, kyvykkyyden kokemiseen, positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin sekä yrittämiseen. Motivaatioilmastoa tarkastellaan usein tavoiteorientaatioteorian kautta ja se jaetaan tehtävä- ja minäsuuntautuneeseen ulottuvuuteen. Näistä tehtäväsuuntautunut ilmasto kannustaa parhaansa yrittämiseen, kehittymiseen sekä yhdessä tekemiseen ja oppilaiden autonomiaan. Vastaavasti minäsuuntautunut ilmapiiri kannustaa kilpailemaan ja vertailemaan suorituksia. Erityisesti tehtäväorientoituneella motivaatioilmastolla on nähty olevan yhteyksiä moniin positiivisiin asioihin kuten viihtymiseen, vähäisiin suorituspaineisiin, hyvään koettuun pätevyyteen sekä liikunta-

taitojen oppimiseen. Vastaavasti minäorientoituneella motivaatioilmastolla on huomattu olevan negatiivisia vaikutuksia erityisesti heikompitasoisten oppilaiden viihtymiselle. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–301; Ommundsen & Kvale 2007, 404–409).

Liukkonen (1998) on tutkinut yhteyksiä tavoiteorientaation, koetun pätevyyden sekä motivaatioilmaston suhteessa liikunnan iloon. Samalla hänen tavoitteenaan oli tutkia tehtäväorientaatio- ja minäorientaatiotasojen vaikutuksia iloon eri motivaatioilmastoissa. Tutkimukseen osallistui 557 suomalaista 14-vuotiasta jalkapalloilijaa. Tutkimuksessa todettiin, että ainoastaan tehtävä- tai minäorientoitunutta pelaajaa tai motivaatioilmastoa on hyvin harvoin olemassa. Sekä pelaajat että motivaatioilmasto kussakin tilanteessa sisältävät molempia. Tutkimuksessa liikunnan ilon yhteys pelaajan ja motivaatioilmaston sekä koetun pätevyyden välillä esiintyi seuraavasti. Eniten positiivisia kokemuksia saivat korkean tehtäväorientaation ja koetun pätevyyden omaavat pelaajat tilanteissa, joissa oli hyvin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Vähiten mieluisuuden kokemuksia puolestaan saivat korkean minäorientaation ja heikon koetun pätevyyden omaavat pelaajat tilanteissa, joissa oli erittäin minäsuuntautunut motivaatioilmasto. Yleisesti sekä minä- että tehtäväorientoituneet pelaajat riippumatta koetusta pätevyydestä kokivat mieluisaksi erityisesti tehtäväsuuntautuneen valmennusilmapiirin. Huomionarvoista on, että heikko koettu pätevyys ja voimakas minäorientaatio eivät siis ole välttämättä esteenä mieluisuuden kokemuksille silloin kun motivaatioilmasto on tehtäväorientoitunut. Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että tehtäväorientoitunut motivaatioilmasto tuottaa kaikenlaisissa oppijoissa liikunnan ilon kokemuksia. Erityisesti liikunnanopetuksessa tämä tulisi huomioida oppilaiden heterogeenisuuden vuoksi. Motivaatioilmastoon vaikuttaminen on helpompaa kuin oppilaiden henkilökohtaiseen orientaatioon tai koettuun pätevyyteen vaikuttaminen. Erityisesti yksilöille, joilla on heikko koettu pätevyys, tulisi luoda tehtäväsuuntautunut harjoitusilmapiiri, jotta riski luovuttamiselle ja epäonnistumisen kokemuksille pienenee. (Liukkonen 1998, 68–70.)

Useassa maassa, myös Suomessa, käytetään mallia, jossa tiettyä liikuntamuotoa on rajatun, yleensä lyhyen, ajan. Tätä opetusmuotoa on yleisesti kritisoitu

siitä, että siinä ei ole riittävästi aikaa kehittymiselle ja pitkäjänteiselle harjoittelulle. Sen katsotaan suosivan lähinnä liikunnallisesti monilahjakkaita oppilaita. Mallia yleensä puolustetaan sen monipuolisuudella ja vaihtelevuudella. Oppilaat eivät ehdi kyllästyä kun liikuntalajit vaihtuvat säännöllisesti muutaman viikon välein. Tutkimuksissa on kuitenkin selvinnyt, että oppilaat säilyttävät mielenkiintonsa myös pitkien opetusjaksojen aikana silloin kun opetusjärjestelyt mahdollistavat pitkäjänteisen ohjaamisen, motoristen taitojen kehittymisen ja oppilaan itsensä tasoisien harjoitteluympäristön (Garn, Cothran & Jenkins 2011, 225–226; Kirk 2004 192–194).

Motivaatioilmastoa voidaan tarkastella myös itsemääräämisteorian kautta. Sen lähtökohtana on, että ihminen on luontaisesti sosiaalinen ja utelias olento, jolla on halu ymmärtää itseään ja ympäristöään. Koulussa näitä ominaisuuksia ei kuitenkaan läheskään aina hyödynnetä vaan niitä pyritään korvaamaan erilaisilla ulkoisen kontrollin menetelmillä, kuten arvioinnilla. Tämän seurauksena luontainen oppimisen ilo muuttuu työksi ja taakaksi oppijalle. Itsemääräämisteorian mukaan kouluopetus voi tukea oppimisen iloa vastaamalla kolmeen psykologiseen perustarpeeseen, joita ovat autonomia, koettu pätevyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Tutkimuksissa on huomattu, että näiden tarpeiden tyydyttymisellä on vahva yhteys yksilön sisäiseen motivaatioon, joka vuorostaan näkyy esimerkiksi parantuneena liikunta-aktiivisuutena oppitunneilla. (Ryan & Deci 2009, 171–191; Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, & Sum 2009, 71–72; Omundsen & Kvale 2007, 404–405.)

Tutkimuksessamme paljon viittaamiemme tavoiteorientaatioteorian ja itsemääräämisteorian lisäksi liikuntamotivaatiota on tutkittu viimeisten vuosikymmenien aikana myös minäpystyvyyden (self-efficacy), odotusten ja arvostusten (expectancies and values) sekä kiinnostumisteorian (interests) kautta (Chen & Ennis 2008, 557.) Näistä minäpystyvyys sekä odotukset ja arvostukset liittyvät hyvin vahvasti yksilön koettuun pätevyyteen ja sen merkitykseen motivaatioon (Schunk & Pajares 2008, 35–37; Wigfield, Tonks, Lutz Klauda 2008, 55–58). Kiinnostumisteoria vuorostaan esittelee neliosaisen mallin yksilön tilannekohtai-

sen kiinnostuksen heräämisestä kohti sisäisen motivaation kehittymistä (Schiefele 2008, 197–198). Valitsimme näistä itsemääräämisteorian sekä tavoiteorientaatioteorian ensisijaisiksi lähestymistavoiksemme, koska ne keskustelevat hyvin keskenään ja osittain myös sisältävät aiemmat teorit. Itsemääräämisteoria ottaa mielestämme hyvin huomioon yksilön koetun pätevyyden merkityksen lisäksi konstruktion muitakin osa-alueita. Näin sen kokonaisvaltaisuus tekee siitä erityisen mielenkiintoinen. Myös muut koettuun pätevyyteen liittyvät teorit (self-efficacy ja expectancies and values) ovat edelleen mielestämme hyviä ja päteviä, mutta itsemääräämisteoriaan verrattuina ne ovat aiheemme kannalta suppeita.

4 TUTKIMUSONGELMAN RAKENTUMINEN

Liikunnan ilo vaikuttaisi edellä esitellyn viitekehyksen pohjalta rakentuvan vahvasti sisäiseen motivaatioon kytköksissä olevaksi elementiksi, joka ruokkii itseään. Toisin sanoen positiiviset kokemukset vahvistavat sisäistä motivaatiota ja korkea sisäinen motivaatio edesauttaa positiivisten kokemusten saamista. Motivaatioilmasto, joka on tehtäväorientoitunut ja tukee itsemääräämisteorian mukaisesti kolmea psykologista perustarvetta, tarjoaa ilon kokemuksia kaikille oppijoille kun taas hyvin minäkeskeinen ja ulkoapäin ohjattu ilmapiiri ehkäisee niiden syntymistä. Liikunnan ilon kokeminen näyttäisi kuitenkin olevan myös yksilöllinen ilmiö, jossa täytyy ottaa huomioon erilaiset persoonat ja kiinnostuksen kohteet. Toiset kokevat iloa enemmän kavereista ja yhdessä tekemisestä kun taas toiset saavutuksista ja palautteesta. Koulukontekstissa liikunnan ilo näytetään myös oppimisen ilona, joka määrittyy tutkimuksessamme erityisesti itsemääräämisteorian ja Rantalan etnografisen tutkimuksen kautta. Tästä tutkimusasetelmasta lähdimme tekemään omaa tutkimustamme. Muotoilimme tutkimuskysymyksen seuraavasti:

Mistä liikunnan ilo rakentuu alakoulun liikunnanopetuksessa?

Tutkimuksen tarkoituksena on verrata opettajien käsityksiä aiempaan tutkimustietoon ja rakentaa kokonaiskuvaa liikunnan ilosta koulun liikunnanopetuksen viitekehyksessä. Liikunnanopetus koetaan yleisesti mieluisaksi koulussa, mutta on silti oppilaita, jotka eivät siitä juuri pidä. Voitaisiinko jotain tehdä toisin näiden oppilaiden viihtyvyyden lisäämiseksi tai jopa yleisesti tehdä opetuksesta vielä mukavampaa kaikille oppilaille? Lähestymme tutkimusongelmaa kahden alaongelman avulla. Niiden tarkoituksena on tuoda esiin opettajien käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Haluamme tietää, mitä opettajat painottavat omassa opetuksessaan ja miten he liikunnan asiantuntijoina näkevät liikunnan ilon rakentumisen omissa opetusryhmissään.

1. *Miten liikunnan ilo näyttäytyy opettajille tavoitteena koulun liikunnanopetuksessa?*
2. *Mistä asioista opettajien mielestä oppilaat kokevat liikunnan iloa koulun liikunnanopetuksessa ja miksi?*

Ensimmäisen alaongelman tehtävänä on vastata kysymykseen siitä kuinka tärkeänä osana koulun liikunnanopetusta opettajat pitävät iloa sekä miten ilo tulee esille liikunnanopetuksen tavoitteena ja millaisia merkityksiä opettajat sille antavat. Toinen alaongelma on moniulotteisempi. Sen tehtävänä on tuoda vastauksia siihen millaiset asiat tuottavat oppilaille positiivisia tunteita liikunnanopetuksessa. Lisäksi tavoitteena on selvittää myös tarkemmin miksi jotkin asiat koetaan positiivisina ja toiset negatiivisina.

5 TUTKIMUSPROSESSIN ESITTELY

Tutkimusasetelmamme on osittain fenomenografinen, sillä se pyrkii tuomaan esiin haastateltavien käsityksiä liikunnan ilosta alakoulun liikunnanopetuksessa (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Mertonin mukaan fenomenografinen tutkimus ei pyri kuvaamaan todellisuutta sinänsä vaan käyttäen toisen asteen näkökulmaa: Millaisia käsityksiä haastatelluilla on tutkittavasta aiheesta? Ensimmäisen ja toiseen asteen näkökulman erottaminen on oleellista fenomenografiassa tutkimuksessa. Ero tehdään sen kanssa miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan. Ihmisen kokemuksiin liittyvät käsitykset syntyvät heidän reflektionsa seurauksena, josta tutkija muodostaa erilaisten käsitysten joukon. (Häkkinen 1996, 30–32).

Tutkimuksemme eriytyy fenomenografisesta tutkimusotteesta aineiston analyysitavassa, koska emme käytä fenomenografista analyysia (Häkkinen 1996, 39) vaan laadullista sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93). Teimme tämän valinnan, koska emme olleet niinkään kiinnostuneita käsitysten eroista vaan käsityksistä kokonaisuutena. Analyysitapa myös tuntui helpommalta ja loogisemmalta aloittelevalla tutkijalla. Aineistomme sekä analyysin tulos kuvaavat opettajien käsityksiä, mutta siitä muotoutuva teorian ja aiempien tutkimusten kautta tehty tulkintamme voidaan myös käsittää suhteelliseksi kuvaksi todellisuudesta, jonka yleistettävyyttä pohdimme myöhemmin tässä tutkimusraportissa.

Näemme, että todellisuuden kuvaaminen sellaisenaan on erittäin ongelmallista. Laadullisessa tutkimuksessa sitä voidaan lähestyä esimerkiksi metodisen triangulaation kautta, jolloin eri tutkimusmenetelmät tukevat toisiaan (Tuomi & Sarajärvi 2006, 142). Omassa tutkimuksessamme tämä olisi voinut tarkoittaa esimerkiksi havainnoinnin ja haastattelujen yhdistämistä. Pelkkä etnografinen tutkimusote havainnoiteineen olisi ollut ongelmallinen meidän kannaltamme, koska olisimme tarvinneet paljon aikaa aineiston keräämiseen sekä tutkimukseen sitoutuneen luokan ja opettajan. Toisaalta tällainen tutkimus olisi ollut erittäin

mielenkiintoinen, mutta ehkä sen aika tulee vielä myöhemmin. Alkuperäisenä suunnitelmanamme oli lähestyä ilmiötä määrällisen kyselyaineiston kautta, jolloin yleistettävyydelle olisi voitu määritellä tarkemmat kriteerit. Tällöin tavoitteenamme olisi ollut lisäksi kartoittaa määrällisestä aineistosta mielenkiintoiset poikkeamat haastatteluja varten. Opinnäytetyöksi kyseinen menetelmä osoittautui kuitenkin kohtuuttoman työlääksi, eikä opettajien haarukointi oppilaiden vastausten perusteella vaikuttanut täysin luotettavalta menetelmältä. Oman ongelmansa aiheuttivat tarvittavat tutkimusluvut, joita olisi tarvittu sekä opettajilta että vanhemmilta. Lomakkeet olivat myös siinä mielessä ongelmallisia, että emme kokeneet omaavamme riittävää aiheen tuntemusta niiden rakentamiseksi. Päädyimme siis sulkemaan kvantitatiivisen lähestymistavan tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja palaamaan alkuperäiseen ajatukseen opettajien haastatteluista, mutta ilman haastateltavien valintaa ohjaavaa määrällistä kyselyä.

5.1 Luokanopettajat asiantuntijoina

Keräsimme aineiston haastattelemalla liikuntaa opettavia luokanopettajia. Tutkimukseen valikoitui kuusi eri-ikäistä opettajaa kahdelta eri koululta. Puolet opettajista oli miehiä ja puolet naisia. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikilla haastateltavilla oli suoritettuna liikunnan erikoistumisopinnot. Virkaiältään vanhimmat opettajat olivat valmistuneet opettajankoulutuksesta 1970-luvulla ja nuorin vasta 2010-luvulla. Viisi haastateltavaa opettaa tai on aikaisemmin opettanut liikuntaa myös muille, kuin omalle luokalleen. Yhdellä opettajalla oli kokemusta myös yläkoulun liikunnanopetuksesta. Kaikilla haastatelluilla oli siis kokemusta useammasta oppilasryhmästä eri luokka-asteilta, jolloin heidän havaintojaan ja käsityksiään voidaan mielestämme pitää ilmiötä kuvaavina.

Koemme, että luokanopettajia voidaan pitää oman alansa asiantuntijoina, sillä heillä on vankka tuntemus omasta oppilasryhmästään ja oppilaiden taustoista. Oppilaantuntemus kehittyy vuosien kuluessa. Oppilasryhmä on ideaalitalanteessa opettajan opetuksessa kahdesta kuuteen vuotta, jolloin jatkuvan ja moniulotteisen kasvatussuhteen myötä opettajan käsityksiä luokkansa toiminnasta voi-

daan mielestämme pitää realistisina. Opettajien käsitykset ovat luonnostaan toisistaan poikkeavia, sillä heillä on käyttöpedagogiikkansa taustalla yksilöllisiä ihmis- ja oppimiskäsityksiä, joita voidaan pitää sosiaalisesti hyväksyttävänä vaikuttajina opettajan autonomisessa professionissa (Perttula, 1999, 34–35). Luokanopettajajärjestelmässä yksittäisen taitoaineen opettaminen ei ole välttämättöntä, mikäli opettaja kokee epävarmuutta aineenhallinnassa. Useimmissa kouluissa opettajien on mahdollista sopia ja vaihtaa keskenään opetettavia tunteja oman erityisosaamisen, mielenkiinnon ja lukujärjestyksen mukaan. Liikuntaa opettavat luokanopettajat ovat siis myös usein liikunnanopetuksen asiantuntijoita motivaation, kokemuksen sekä taustakoulutuksensa myötä.

Haastattelun asetelma muistuttaa asiantuntijahaastattelua, jossa kiinnostuksen kohteena ei ole informantti sinänsä vaan se tieto, jota hänellä asemansa vuoksi oletetaan tutkittavasta ilmiöstä olevan. Asiantuntijahaastattelua kuvaa se, että haastateltava on harvoin korvattavissa ja hän on jonkin rajatun ilmiökentän tuntilija. (Alastalo & Åkerman 2010, 373–374.) Tutkimusasetelmassamme opettajat ovat mielestämme tällaisen asiantuntijan asemassa. Työntekijöinä he ovat korvattavissa, mutta heidän omistamaansa hiljaista tietoa, oppilaantuntemusta ja kokemusta aineenhallinnasta ei voida helposti korvata. Tämän tiedon esiintuominen on yksi tämän tutkimuksen päätehtäviä. Opettajien käsitysten kautta on myös mahdollista todentaa kulttuurisia jäsenystapoja, jotka tutkimuksessamme liittyvät tulosten yhteydessä olevaan pohdintaan liikunnan ilon mahdollistavasta toiminnasta (Alastalo & Åkerman 2010, 374–375).

5.2 Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelumenetelmänä käytimme yksilöhaastatteluja. Harkitsimme myös ryhmähaastattelua, jossa haastateltavat olisivat voineet yhteisesti pohtia ja virittää keskustelua. Tällöin olisimme voineet järjestää useamman haastattelutilanteen, jossa aihetta olisi mahdollisesti päästy luotaamaan hyvinkin tarkasti. Haastateltavien saaminen samaan aikaan yhteiseen tilaan olisi kuitenkin ollut käytännön kannalta hankalaa, joten ajatuksesta luovuttiin. Toisaalta yksilöhaastattelu myös

mahdollisesti ehkä paremmin eriävien käsitysten esittämisen kuin ryhmätilanne. Vaikka tutkimuksessa ei liikuttu kovin arkaluonteisella alueella, oli tutkimuksen kohteena kuitenkin hyvin yksilöllisiä käsityksiä, joiden esittäminen vieraiden opettajakollegojen kuullen olisi mahdollisesti ollut joillekin hankalaa.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jossa jokaisen haastateltavan kanssa edettiin valmiiksi määriteltujen teemojen kautta. Kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat haastattelukohtaisesti vastausten ja jatkokysymysten mukaan. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Molemmat tutkijat osallistuivat kaikkiin haastatteluihin ja haastattelijoiden roolit vaihtelivat eri haastatteluissa. Toinen esiintyi aktiivisempana päähaastattelijana ja toinen kuunteli ja esitti tarvittaessa täydentäviä kysymyksiä pitäen huolen siitä, että kaikki teemat tulee käsiteltyä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103). Haastattelukysymykset rakentui-
vat tutkimusongelman, aiempien tutkimusten ja käsitteenmäärittelyjen kautta. Koehaastattelun kautta rakensimme lopullisen rungon haastatteluille. Kysymyspatteristo (Liite 1.) muodostui lopulta 19 kysymyksestä, jotka käsittelevät opettajan käyttöpädagogiikkaa tavoitteenasettelusta, opetusmetodeista, palautteenannosta ja arvioinnista sekä opettajan käsityksiä ja huomioita oppilaiden kokemasta liikunnan ilosta ja sen merkityksestä. Näin saimme mielestämme kattavan kuvan jokaisesta opettajasta ja hänen käsityksistään. Opettajilla ei ennen haastattelua ollut tietoa valitsemastamme näkökulmasta eikä heillä myöskään ollut mahdollisuutta tutustua kysymyksiin etukäteen. Näin toimimalla pyrimme varmistamaan vastausten autenttisuuden. Valitsemamme haastatteluta-
pa sopi mielestämme tutkimukseen hyvin, sillä halusimme säädellä kysymysten järjestystä, tulkita kysymyksiä ja täsmentää vastauksia, kartoittaa tutkittavaa aluetta sekä saada myös kuvaavia esimerkkejä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 15).

5.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi aineiston luokittelussa

Haastattelut litteroitiin, jolloin saatiin tutkimuksen aineistoksi noin 60 sivua tekstiä. Äänenpainotuksia tai muita puheilmaisuuksiin liittyviä tekijöitä ei koettu tarpeelliseksi ottaa mukaan aineistoon, koska tutkimusteknisesti analyysimme kannalta

niillä ei ollut merkitystä. Puhtaaksikirjoitetut haastattelut luettiin läpi useaan kertaan, jotta aineiston keskeiset elementit alkaisivat hahmottua (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 163). Tämän jälkeen aineistosta poimittiin kaikki maininnat, jotka liittyivät tutkimusongelmaan ja alakysymyksiin. Molemmat tutkijat tekivät tätä työtä koko aineistolla, jotta mitään tärkeää ei vahingossa jäisi ulos tutkimuksesta. Kootut alkuperäisilmaukset pelkistettiin ja koodattiin numeroilla yhdestä kuuteen sen mukaan, mistä haastattelusta ne olivat peräisin. Alkuperäisilmauksia tuli lopulta 232, joista analyysin jälkeen oli jäljellä 226. Ilmausten vähentyminen johtui vahingossa mukaan tulleista kaksoiskappaleista sekä kesken lausetta katkaistujen, samaa tarkoittavien alkuperäisilmausten yhdistämisestä yhdeksi pelkistykseksi.

Aineisto analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2006, 116), siten että aluksi pelkistyksistä muodostettiin aineistolähtöisesti alaluokkia, joista lähdettiin sitten aiempien tutkimusten ja teorioiden avulla rakentamaan yläluokkia, kokoavia luokkia ja lopulta kategorioita. Seuraavassa esimerkkitapauksessa esittelemme erään kokoavan luokan muotoutumisen alkuperäisten ilmausten tasolta lähtien.

Alaluokka muodostettiin pelkistyksistä, jotka viittasivat samaan ajatukseen: Porukassa toimiminen on mukavaa (Taulukko 1). Yleensä alaluokka sisälsi pelkistyksiä vähintään kahdesta haastattelusta. Poikkeukseksi jäi muutama alaluokka, jotka edustivat vain yhtä opettajaa. He olivat esittäneet jonkin omaperäisen ajatuksen, johon muut eivät olleet viitanneet. Näin ollen kaikille pelkistyksille ei löytynyt yhtäläisyyksiä, joista olisi voinut muodostaa loogista alaluokkaa.

Taulukko 1. Esimerkki analyysin rakentumisesta alkuperäisilmauksista alaluokiksi

Haastattelu	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys	Alaluokka
6	Kyllä musta tuntuu, että ihminen on tällanen joukkue-eläin, että porukassa on mukava toimia	Porukassa on mukava toimia	Porukassa toimiminen on mukavaa
6	ja porukassa tekeminen on kuitenkin varmana se kaikista mukavin homma. Pesäpallo ei onnistu kotona, ei oo porukkaa, jotka pelaisit pesistä siinä ympärillä.	Porukassa tekeminen, pesäpallo ei onnistu kotona	
3	ja sitte että se tulee ite siitä liikunnasta, niin se tulee siitä yhdessä tekemisestä	Yhdessä tekeminen	
2	saa tehdä yhdessä kavereiden kanssa,	Saa tehdä yhdessä kavereiden kanssa.	

Alaluokista muodostettiin edelleen yläluokkia. Tässä esimerkissä luokitteluperusteena käytettiin yhdessä toimimiseen liittyviä ilmauksia (Taulukko 2). *Oppilaiden keskinäiset suhteet* sekä *intiimiys* sisälsivät ristiriitaisia kokemuksia liikunnan ilosta. Alaluokissa *toinen oppilas kehuu ja kannustaa* sekä *porukassa toimiminen on mukavaa* taas oli pelkästään myönteisiä ilmauksia.

Taulukko 2. Esimerkki yläluokkien muodostamisesta alaluokkien mukaan

Alaluokka	Yläluokka
Oppilaiden keskinäiset suhteet	Yhdessä toimiminen
Intiimiys	
Toinen oppilas kehuu ja kannustaa	
Porukassa toimiminen on mukavaa	

Osa yläluokista muodostui yhä aineistolähtöisesti. Esimerkiksi *pelit ja leikit*, joka kuuluu *yhdessä toimimisen* kanssa samaan kokoavaan luokkaan, muodostui

puhtaasti empirian kautta kaikista niistä maininnoista, joissa puhuttiin peleistä ja leikeistä liikunnan ilon mahdollistajina.

Taulukko 3. Esimerkki kokoavan luokan muodostamisesta

Yläluokka	Kokoava luokka
Yhdessä toimiminen	Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne
Pelit ja leikit	

Kokoavat luokat (Taulukko 3) sekä luokista muodostuneet lopulliset kategoriat muodostuivat jo pitkälti teorian pohjalta. Ne kuvaavat mielestämme loogisesti sen viitekehyksen, joka selittää yksittäisen oppilaan kokemusta koulun liikunnanopetuksessa. Samalla ne ovat tutkimuksemme keskeisiä tuloksia. Kokoavien luokkien ja kategorioiden muodostumista eri teorioiden kautta esitellään tutkimuksessa tarkemmin lopullisia tutkimustuloksia esitellessä.

6 LIIKUNNAN ILO OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ

Tässä luvussa esittelemme analyysin tulokset alaongelmiin vastaten. Tarkastelu rakentuu analyysin alaluokkien ja yläluokkien tasosta, jolla vastaamme tutkimuksen alaongelmiin. Alaluokkien sisältämiä pelkistyksiä emme tuo esille, mutta säilytämme opettajien oman äänen kuuluvilla luokkiin liittyvien sitaattien avulla. Lopuksi esitämme muodostuneet kokoavat luokat analyysin tulosten yhteenvedossa.

Ensimmäiseksi keskitymme liikunnanopetuksen tavoitteisiin. Haastatteluvaiheessa esitimme ensimmäisinä kysymyksinä opetuksen suunnitteluun ja suunnittelun tavoitteisiin liittyvät kysymykset. Näin saimme mielestämme totuudennukaisia, arvoja ja tavoitteita kuvaavia vastauksia, joista ilmeni opettajien käsitykset liikunnan ilon asemasta opetuksen tavoitteena. Toiseksi esittelemme teki-joita, jotka aineiston mukaan aikaansaavat liikunnan iloa tai muulla tavoin vaikuttavat liikuntakokemuksen mielisuuteen. Kolmanneksi tuomme esille oppilaan osuutta liikunnan ilon kokemisessa. Emme erityisesti huomioineet oppilaan taustan merkitystä haastattelukysymyksissä, mutta se nousi esiin opettajien vastauksissa. Asiat, jotka tulivat ilmi, olivat sellaisia, että niihin on sekä opettajan että koulun vaikea vaikuttaa. Emme voi myöskään suoranaisesti käsittää oppilasta oman liikunnan ilon kokemuksensa mahdollistajaksi, joten käsittelemme oppilaan taustaan liittyvät ilmaisut erillään alaongelmista.

6.1 Liikunnan ilo tavoitteena alakoulun liikunnanopetuksessa

Pyysimme opettajia nimeämään kolme tärkeintä tavoitettaan ja sitten tarkentamaan liikunnan ilon suhdetta muihin tavoitteisiin, mikäli tämä tuli esiin tavoitteita nimetessä. Tällä halusimme kartoittaa hieman opettajien arvomaailmaa ja periaatteita, joilla he rakentavat opetustaan. Lisäksi halusimme tietää onko ilolla ylipäättään sijaa koulun liikunnanopetuksessa. Tähän saimme mielestämme selkeän vastauksen, sillä kaikki haastatelluista mainitsivat ilon ja viihtyvyyden yh-

tenä kolmesta päätavoitteestaan. Opettajat toivoivat, että oppilaat nauttisivat liikunnasta ja tunneilla olisi mielekästä ja mukavaa.

”Ja sitten mulla on se tavoite aina, et pitäis löytää se liikunnan ilo sieltä. Että se olisi mielekästä ja mukavaa siitä huolimatta, että siellä opitaan ja opetellaan.” (Opettaja 2)

Lähes joka tunti pitäisi olla kivaa. Oppilaiden toivottiin löytävän liikunnan riemu ja sitä kautta positiivinen asenne liikuntaa kohtaan. Onnistumiset ja positiiviset fiilikset nähtiin jopa ykkösasiana liikunnan opetuksessa.

Viihtyisyydellä, mieluisuudella ja liikunnan ilolla oli opettajakohtaisesti hieman erilaisia painotuksia ja merkityksiä. Opettajan koettiin olevan onnistunut silloin kun hän näkee liikuntatunnin ja -jakson jälkeen iloisia ja nauravia oppilaita. Ilman liikunnan ja oppimisen iloa opetuksen koettiin olevan tyrkyttämistä, jossa oppija ei pysty motivoitumaan oppimiseen. Ilo nähtiin myös työväliseenä, jonka kautta lähestyi muita tavoitteita. Lasten saaminen liikkumaan ilon ja tekemisen meiningin kautta koettiin olevan yksi koulun liikuntakasvatuksen päätehtäviä. Vastauksissa painotettiin myös myönteisten kokemusten merkitystä omaehtoiselle liikkumiselle.

”Semmonen liikunnan ilo, tekemisen meininki, passivoituneet nykyajan lapset sais liikkumaan edes vähän, niin olisin onnistunut ja koulu olisi ennen kaikkea onnistunut.” (Opettaja 1)

Aineistossa esiintyi myös maltillisempia kannanottoja liikunnan ilon merkitykselle. Ilo korostui näillä opettajilla alkuleikeissä tai pidemmän aikavälin tavoitteena. He näkivät ilon enemmänkin oppimisesta saavutettuna tuloksena kuin välinearvona. Esimerkiksi jakson aikana harjoiteltujen taitojen soveltaminen jakson lopulla taitotasolle sopiviin välikokonaisuuksiin ja sen tuottama osaamisen kokemus nähtiin iloa tuottavana ja motivoivana.

”Aina pyritään opetusjakso lopettaan siihen, että tapahtuis jotakin semmosta, minkä oppilaat kokevat mieluisaksi ja mukavaksi, niin siitä on sitte seuraavalla kerralla helppo jatkaa.” (Opettaja 3)

Osa opettajista näki, että tekniikkaharjoittelua tulee lähestyä lajista innostumisen kautta siten, että oppilas ensin innostuu lajista tai harjoitteesta ja sitä kautta motivoituu harjoittelemaan. Toiset taas kokivat, että ilo tulee nimenomaan tekemisestä saadusta palautteesta ja oppimisesta. Toistot eivät välttämättä motivoi ensi alkuun, mutta niiden kautta tulleet tulokset ja oman oppimisen huomaaminen palkitsevat myöhemmin. Muita haastatteluissa mainittuja tavoitteita olivat sisältötaitojen kehittyminen ja uuden oppiminen, liikunnan määrän maksimointi, opetussuunnitelman tavoitteet sekä muut erilaiset opettajien henkilökohtaiset painotukset. Yksi haastateltavista kertoi tekniikan ja sisältötaitojen kehittymisen olleen aikaisemmin tärkein tavoite, mutta sen merkityksen koettiin nykyään vähentyneen. Kuitenkin sitä pidettiin yhä tärkeänä alakoulun liikunnanopetuksen tavoitteena.

Liikunnan määrän maksimointi sekä koulussa että vapaa-ajalla tuli myös esille usean opettajan vastauksissa. Liikuntatuntien tulisi sisältää paljon monipuolisia harjoituksia, joista syntyisi tekemisen meininki. Näin ollen lyhyessä ajassa päästäisiin liikkumaan mahdollisimman paljon. Opettajat kokivat, että oppilaiden kannustaminen omatoimiseen liikuntaan on myös yksi liikuntakasvatuksen päätehtäviä. Eräs haastateltava puki tämän hyvin sanoiksi todetessaan, että liikunnassa pitää luoda semmoinen tunne, että tätä olisi mahtava tehdä kouluajan ulkopuolellakin. Koulun tulisi herättää innostusta siihen, että liikkuminen on kivaa ja sitä voi ja myös pitää tehdä koulun jälkeenkin, oli se sitten urheiluseurasaa tai muuten vain. Suuremmassa mittakaavassa koululiikunnan toivottiin lisäävän myös hyötyliikuntaa ja kansanterveyttä sekä edesauttavan liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa.

Osa opettajista mainitsi tavoitteikseen opetussuunnitelman tavoitteet, mutta eivät eritelleet näitä sen kummemmin. Aineiston pohjalta on mahdotonta tulkita,

mitä näillä tarkoitettiin. Muita opettajien mainitsemia tärkeimpiä tavoitteita omalle liikunnanopetukselleen olivat myönteisen odotusarvon luominen, onnistuneet tunnit, yksilöllisyys, sekä pyrkimys pois kilpailuhenkisyydestä. Myönteinen odotusarvo liittyi opettajan omaan jaksosuunnitteluun. Jaksot tulisi suunnitella eheiksi kokonaisuuksiksi, joissa oppilaalla on mahdollisuus huomata oma kehityksensä jakson lopussa.

”Esimerkiksi nyt kun on lentopallojakso, että tämmösiä lentopalloon valmistavia, peliin ja osallistumiseen valmistavia taitoja harjotellaan nyt, ja sitten viitepelien kautta edetään kohti semmosta jotakin välikokonaisuutta, joka muistuttaa lentopalloa, joka tehhään oikeilla liikkeillä ja jossa käytetään lentopalloa ja verkkoa. Ja sillälailla jää siitä pelitilanteesta ja sen luomasta toiminnallisuudesta myönteinen käsitys ja odotusarvo seuraavaa kertaa varten.” (Opettaja 3)

Myös yksittäisen tunnin merkitys nousi vastauksissa esiin siten, että huolellisesti suunnitellun ja onnistuneen tunnin jälkeen opettaja voi katsoa itseään peiliin. Opetuksen yksilöllisyys nähtiin tavoitteena, koska yksittäinen oppilas on helppo unohtaa isoihin opetusryhmiin. Opettajan tulisi pitää huolta siitä, että näin ei pääse käymään ja jokainen oppilas tulee huomioiduksi. Viimeisenä yksittäisenä tavoitteena oli rentous opetuksessa. Opettajalla oli pyrkimys siihen, että opetusryhmässä on rento ilmapiiri, eikä opetus olisi niin vakavaa eikä kilpailuhenkistä.

6.2 Oppilaiden kokema liikunnan ilo alakoulun liikunnanopetuksessa

Haastattelut nostivat esille asioita, jotka tuottavat oppilaille positiivisia tunteita ja tekevät opetukseen osallistumisesta helppoa ja miellyttävää. Toiseen alakysymykseen vastataksemme luokittelimme aineistosta tekijöitä, jotka opettajien käsitysten mukaan vaikuttavat oppilaiden kokemaan liikunnan iloon. Haastattelussa tiedustelimme myös syitä sille, miksi jotkin asiat koetaan myönteisinä tai kielteisinä. Analyysin tuloksena päädyimme 12 yläluokkaan.

Hyvien välineiden merkitys

Opettajien haastatteluissa yhtenä oppilaiden viihtyvyyteen koulun liikunnanopeutuksessa vaikuttavana tekijänä koettiin väline-, varuste- sekä olosuhdekysymykset. Koulukohtaisia eroja ei analyysin pohjalta ollut havaittavissa. Välineiden soveltuvuus mainittiin kaikissa haastatteluissa. Helpot ja yksinkertaiset välineet vaativat liikuntamuodot, kuten jalkapallo sekä sähly ja muu sisäliikunta koettiin olevan oppilaille mieluisia siitä syystä, että niihin voi osallistua helposti kaikenlaisilla varusteilla. Vastaavasti erityisesti hiihto ja luistelu vaativat erikoistuneet ja huolletut välineet ollakseen mukavia. Näitä kaikilla perheillä ei välttämättä ole varaa ostaa tai niihin ei vain haluta sijoittaa pelkästään koulun liikuntajaksoa varten. Koulujen lainavälineet koostuvat monesti oppilaiden unohtamista luistimista ja monoista, jotka harvoin ovat juuri oikean kokoiset.

”Ja monet kokee sitte luistelun ja hiihtämisen, koska ei oo välineitä ja eikä välttämättä oo semmosta taitoa, niin ne joutuu sitte noilla koulun välineillä, koulusta vuokratuilla tai lainatuilla luistimilla luisteleen ja jotka on varmaan ihan kauheita omaan jalkaan. Saati, että ne ottaa tuolta kaks numeroa liian suuren monon jalkaan ja lähetään tekee rakassa lenkki, niin eivät koe sitä niinku mielekkääksi.” (Opettaja 6)

Välineitä ei useinkaan myös ole mahdollista huoltaa, joten oppilaat joutuvat harjoittelemaan lipsuvilla suksilla ja tylsillä luistimilla. On ymmärrettävää, kuten eräs haastateltava totesi, että tällöin on vaikea saada kivaa fiilistä liikuntatunnilla.

Myös välineiden kuljettaminen ja säilyttäminen mainittiin oppilaille epämieluisana tekijänä. Kevyiden sisäliikuntavälineiden kuljettaminen on vaivatonta, mutta varsinkin suksien liikuttelu koulun ja kodin välillä koettiin oppilaille hankalaksi. Yksi haastatelluista ei tosin nähnyt ongelmaa hiihtovälineidenkään kohdalla. Heillä oli luokassaan oma järjestelmä suksien säilyttämiselle ja kuljettamiselle, minkä oppilaat kokivat opettajan mukaan yksinkertaisena ja toimivana. Hiihtövä-

lineitä säilytettiin luokassa lukkojen takana, jolloin oppilaan ei ollut pakko viedä välineitä kotiin viikonlopuksi kesken hiihtojakson. Järjestelmän toimivuutta ja sen lisäämää viihtyvyyttä on hankala arvioida, mutta esimerkki osoittaa kuitenkin sen, että häiritseviä tekijöitä huomioimalla voi opettaja mahdollisesti vaikuttaa oppilaiden viihtyvyyteen koululiikunnassa.

Fyysinen mukavuus ja olosuhdetekijät

Välineiden lisäksi oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla liittyi opettajien vastauksissa myös fyysinen mukavuus. Analyysin pohjalta sisäliikunta koettiin yleisesti mukavana siksi, että sisällä on lämmintä ja kuivaa. Myös uinti menee ainakin tutkimukseen osallistuneiden koulujen osalta samaan mukavuuden yläluokkaan, koska hallissa on lämmintä ja mukavaa. Uimahallin huvitukset kuten poreallas, liukumäki sekä hyppytornit koettiin lisäksi oppilaiden viihtyvyyttä lisääviksi tekijöiksi. Vastaavasti ulkoliikunnassa koettiin haasteellisena se, että välillä mukavuuden saavuttamiseen tarvittaisiin oikeanlainen vaatetus, joita ei kaikilla ole saatavilla. Opettajien vastauksissa tämä korostui suunnistuksen ja hiihdon kohdalla.

”Ja sitten on paksut vaatteet päällä, on pipo päässä, toppatakki päässä ja sitten tulee kuuma. Ja sitten niillä inhottaa.” (Opettaja 1)

Toppatakkiin ja paksuun pipoon pukeutuneena, pahamaineisilla lipsuvilla koulun suksilla hikoillessa alkaa hiihto hyvin nopeasti tympäistä. Tässäkin tilanteessa tosin voi opettajien mukaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden varustukseen viestimällä hyvissä ajoin kotiin oikeanlaisesta pukeutumisesta.

Eri liikuntalajien sijoittuminen koulun liikuntakalenteriin tuntuu olevan melko yhtenäistä riippumatta koulusta. Alkusyksystä on kiire ottaa jalkapallo ja yleisurheilu pois alta turnausten ja urheilukisojen vuoksi. Keväällä lumien sulettua nautitaan yleensä pesäpallosta kevätauringon kuivattamilla kentillä. Suunnistus on ehkä pahin väliinputoaja liikuntalajien joukossa puhuttaessa sääolosuhteista.

Suunnistusjakso sijoittuu loppusyksyyn syys – lokakuulle, jolloin sää on usein kylmä ja sateinen. Yllättävää kyllä tätä haastatellut eivät varsinaisesti kokeneet ongelmana. Heidän mukaansa suunnistusta ei koeta erityisen epämieluisana alakoulussa. Eräs opettajista vastasi lukujärjestyksessä olevan joustoa, jolloin kaatosateella ei tarvitse mennä suunnistamaan. Liikuntatunti voidaan toteuttaa, kun olosuhteet ovat suotuisimmat.

Oppilaan tunne omista taidoistaan

Lähtökohtaisesti heikko motivaatio ja haluttomuus osallistua liikuntatunneille usein lähtevät opettajien mukaan oppilaan tuntemuksesta siitä, että hän ei osaa tai että hän on huono. Tämä voi olla suhteessa tunnin sisältöihin, mutta myös usein suhteessa muuhun opetusryhmään ja ryhmän ilmapiiriin. Oppilaat, jotka eivät pidä liikunnasta kokevat opettajien mielestä usein alemmuutta ja huonommuutta muihin oppilaisiin verrattuna. Henkisten rajoitteiden lisäksi myös fyysiset rajoitteet ovat omalta osaltaan vaikuttamassa oppilaan haluttomuuteen osallistua liikuntatunneille. Haastatteluissa yksi opettaja totesi, että jotkut oppilaat ovat niin huonokuntoisia ja ylipainoisia, että he eivät enää oikein edes pysty yrittämään perusopetuksessa. He ovat niin kankeita, että raajojen liikkuvuus on minimaalista eikä edes lyhyt juoksumatka enää onnistu. Näille oppilaille tulisi opettajan mukaan jo melkein suunnitella oma tunti, koska he eivät pysty eivätkä halua osallistua yleisopetukseen. Syntyy oravanpyörä, jossa huono taito ruokkii heikkoa motivaatiota, joka taas estää taidon kehittymisen.

Opeteltavat sisällöt jakautuivat aineiston mukaan helpompiin ja haastavampiin. Oppilaat pitävät niistä sisällöistä ja tehtävistä, joissa heillä on mahdollisuus kokea osaavansa. Näitä ovat haastateltujen mielestä esimerkiksi pallopelit, joista erityisesti mainittiin jalkapallo ja salibandy. Salibandya tai koulumaailmassa paremminkin sählyä pidettiin hauskana, koska siihen on helppo tulla mukaan.

”Sähly se on oppilaiden mielestä hauskaa, ku se on niin helppoa. Sie kannat sitä mailaa ja kaikki on osaavinaan sählyä. Se on tosiaan sählyä, se ei ole salibandyä.” (Opettaja 1)

Sählyssä myös pelikynnys koettiin matalampana kuin esimerkiksi lentopallossa, koripallossa tai jääpeleissä. Sählyä pelatessa ei tarvitse pysyä pystyssä luistimilla tai osata erikoisia sääntöjä ja tekniikoita. Vähemmälläkin taitotasolla saa aikaiseksi peliä. Myös jalkapalloa pidettiin mieluisana samasta syystä kuin sählyä, mutta siihen lisättiin vielä erilaisten roolien määrä kentällä. Vaikkei oppilas olisi kova juoksemaan, voi hän olla tärkeä pelaaja puolustajana tai maalivahtina.

Vastaavasti oppilaiden nähtiin suhtautuvan negatiivisesti sisältöihin, joita he eivät koe osaavansa. Hiihdossa erityisesti luisteluhiihto koettiin vaikeana sisältönä, joka vaatii erikoistunutta taitoa ja kuntoa sekä hyvät välineet ollakseen mieluisa. Koska oppilaat eivät juuri hiihdä vapaa-ajalla, ei heillä myöskään näitä perustaitoja monesti ole. Perinteisen hiihto ja hiihtoleikit nähtiin oppilaille usein luisteluhiihtoa mieluisampina, koska niissä *”on mahdollista hiihtää kävelemällä.”* Jääpelejä pidettiin epämieluisina niille oppilaille, jotka eivät osaa kunnolla luistella. Heillä taitoero jääkiekkoa tai muuta jääurheilua harrastavaan oppilaaseen on niin suuri, että esimerkiksi pelaamista yhdessä tai kisailuja ei enää koeta mielekkäinä. Myös uinnin koettiin osittain jakavan oppilaita harrastuneisuuden ja osaamisen mukaan. Ne oppilaat, joilla on hyvä uintitaito, pitävät siitä enemmän kuin ne oppilaat, joille vesi elementtinä on vieras. Heille jo pelkkä hengittäminen ja oleminen vedessä voi olla niin hankalaa, että siitä tulee epämieluisaa. Sisäpeleistä lentopalloa pidettiin eniten erikoistunutta taitoa vaativana pelinä, joka jakoi oppilaiden mielipiteitä.

Mikäli oppilas harrastaa jotain vapaa-ajalla, hän innostuu siitä opettajien mukaan myös koulun liikuntatunnilla. Esimerkiksi mikäli oppilas pelaa koripalloa, on se hänelle myös yleensä mieluisa koulussa korkean koetun kyvykkyyden takia. Tai vastaavasti jos oppilas harrastaa lumilautailua ja harjoittelee temppuja trampoliinilla vapaa-ajalla, on hänelle mieluisa näyttää taitojaan myös koulussa.

Kuitenkin haastatteluissa tuli myös ilmi, että harrastuneisuus voi joissain tapauksissa turhauttaa oppilaita, jotka omasta mielestään jo osaavat sen mitä harjoitellaan. Perusteiden harjoittelu ja leikit saattavat ärsyttää oppilasta, joka haluaisi vain pelata.

Onnistumisen kokemukset

Onnistumisen kokemukset liikuntatunneilla nousivat aineistossa myös vahvasti esille oppilaiden viihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä. Voittaminen, henkilökohtainen onnistuminen ja niiden tarjoaminen liikunnan opetuksessa koettiin oppilaille mieluisina.

”No sanotaan näin, että ku tunnin jälkeen mistä ne kokee sen, ni ne on voittanu jotakin. Eli aina ku me pelataan ni aina ne, jotka on ollu voittajia, ni kyllähän ne sanoo että me voitettiin ja oli kiva tunti.” (Opettaja 6)

Voittamista ei tosin itsessään mainittu kovin usein vaan puhuttiin onnistumisista. Kuitenkin opettajat totesivat, että monet oppilaat saavat iloa voittamisesta ja siitä, että he hoksaavat pärjäävänsä, olevansa nopeita tai heittävänsä tai hypäävänsä pitkälle. Lisäksi jos tunneilla pelataan, on tunti yleensä ollut erityisen mieluinen voittajajoukkueen pelaajille. Haastatellut kokivat onnistumisen ja sen mahdollistamisen erittäin tärkeänä oppilaiden liikunnan ilon kokemuksille. Maalin tekemistä pidettiin yleisesti esimerkkinä onnistumisen kokemukselle, joka motivoi. Joukkuepelissä vaikka vahingossakin tehty maali antaa välittömän palkinnon ja palautteen: *”Mie oon hyvä tässä.”* Samoin suunnistuksessa rastin löytäminen palkitsee. Voimistelussa kuperkeikan tai kärrynpyörän tekeminen onnistuneesti ovat samoin esimerkkejä onnistumisen hetkestä, joka antaa välittömän palkkion oppilaalle. Aina ei opettajien mukaan edes tarvitse onnistua täydellisesti. Pelkkä maalitolpan kilahdus tai lähestulkoon jaloilleen tehty puolivoltikin tuottavat usein positiivisen tunnereaktion. Onnistumisesta tullut hyvä tunne motivoi oppilasta jatkamaan toimintaa ja yrittämään vielä enemmän. Varsinkin

heikompitaitoisille oppilaille onnistumisen kokemukset ovat aineiston mukaan erityisen merkityksellisiä.

Onnistumisen elämysten tarjoaminen ei opettajien mukaan ole aina helppoa. Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin muutamia esimerkkejä siitä millä tavoin kynnystä onnistua voidaan madaltaa kokemusten mahdollistamiseksi. Yksi keino oli taitotason mukainen eriyttäminen liikunnassa. Tämä voi kuulostaa ikävältä oppilaan minäkäsityksen kannalta silloin kun hän joutuu pelaamaan huonompien ryhmässä, mutta opettajien mukaan tällä voidaan nähdä olevan myös motivoiva vaikutus. Kun hyvät pelaavat hyvien kanssa ja heikommat heikompien kanssa, paranevat mahdollisuudet henkilökohtaiseen onnistumiseen myös heikompitaisoilla oppilailla. Toinen tapa tarjota onnistumisen edellytyksiä oli riittävästi porrastetun taitoharjoittelun tuominen mukaan opetukseen. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus käsitellä opittavaa asiaa ja nähdä oppimisprosessi onnistuneeseen suoritukseen asti.

”Tavallaan semmosia portaita, pääsis tälle portaalle, niin mie pääsisin seuraavalle portaalle, pääsisin seuraavalle portaalle, niin mie onnistun siinä.” (Opettaja 1)

Välillä onnistumiseen ei tarvita kuin pieni ulkoinen kimmoke. Eräs haastatelluista kertoi uintitunnilla valvoneensa hyppypaikkaa ja rohkaisseensa siinä yhtä oppilaista hyppäämään ensimmäistä kertaa kolmesta metristä. Itsensä ylittäminen ja sitä kautta tullut hyvä tunne olivat opettajan mukaan olleet tytölle niin iso juttu, että se saattoi hyvin olla oppilaalle koko syyslukukauden kohokohtia.

Oppiminen ja taitojen kehittyminen

Myös oppiminen vaikuttaa aineiston mukaan vahvasti oppilaan pätevyyden kokemuksiin ja sitä kautta viihtyvyyteen liikunnanopetuksessa. Opettajien mukaan liikuntaan pätee siinä mielessä samat säännöt kuin muuhun koulunkäyntiin, että siinä vaiheessa kun oppilas huomaa oman oppimisensa, muuttuu asia yhtäkkiä

huomattavasti mielenkiintoisemmaksi. Myös oman oppimisen hoksaamista voi, kuten onnistumisen kokemuksiakin, opettajien mukaan edesauttaa selvillä, tavoitteellisilla ja hyvin ohjeistetuilla taitoharjoituksilla. Oppilaita voi esimerkiksi pyytää laskemaan onnistuneet lyönnit tenniksessä tai lentopallossa ja sen jälkeen parantamaan suoritustaan. Seuranta voidaan myös tehdä useamman tunnin tai alku- ja lopputuntien aikana, jolloin kehitystä todennäköisesti on havaittavissa.

”Aivan sama niinku matematiikassa, jos huomaat, että sie opit niin siitä tuleekin kiinnostavampaa ja kivempaa. Samahan pätee liikuntaankin minun mielestä.” (Opettaja 4)

Oppiminen on motivoivana tekijänä mielenkiintoinen, sillä opettajien mukaan oppilaat eivät aina tietoisesti arvota oppimistaan. Kuitenkin silloin kun joku asia on opittu, ei tekemistä millään malttaisi lopettaa kesken. Vaikka oppitunti on jo loppunut, ei toiminta millään keskeydy. Tällä tavoin voi myös käydä silloin kun oppilas on niin innostunut seuraavalle portaalle pääsemisestä, että ei malta millään lopettaa toimintaa. Näin oppiminen motivoi ja ruokkii itseään.

Opettaja kohtaa oppilaan

Sillä miten opettaja kohtaa oppilaan on myös aineistossa suuri merkitys oppilaan pätevyyskokemuksille. Kuten jo aiemmin todettiin, on opettaja sekä onnistumisen että oppimisen mahdollistajana avainroolissa liikuntatunnilla. Aineiston mukaan on lisäksi tärkeää, että opettaja on innostava, kannustava, yksittäisen oppilaan huomioiva sekä kuunteleva. Innostava opettaja on itsekkin innostunut. Haastatelluista erityisesti yksi opettajista profiloit itsensä opettajana ensisijaisesti juuri innostuneeksi. Tällöin opettajan aito kiinnostus liikuntaan ja oppilaiden liikkumiseen välittyy myös oppilaille. Passiivinen pilliin puhaltelija ei saa oppilaita samalla tavoin kiinnostumaan tekemisestä kuin tunteella liikuntatunneille osallistuva opettaja. Innostunut opettaja haluaa välittää oppilaille liikunnan riemua, jotta hekin innostuisivat liikunnasta. Kun oppilaalle syntyy tunne siitä,

että opettaja on oikeasti kiinnostunut hänen tekemisistään, on hänen helpompi motivoitua liikkumaan. Aineiston mukaan erityisesti passiiviset oppilaat kaipaavat tällaista innostavaa opettajaa ja ulkoista kimmoketta tehtävään.

Innostamiseen liittyy myös oppilaiden kannustaminen palautteen avulla. Yksi haastatelluista piti jopa suurimpana ilona oppilaalle sitä, että tekee onnistuneen suorituksen ja saa siitä positiivisen palautteen. Palautteen merkitystä korostivat myös muut.

”No kyllä minusta tuntuu siltä, että oppilas tykkää aina ja tietenkin pyrittään aina siihen positiiviseen palautteeseen, että vaikka ois korjattavaakin niin sanotaan se mikä sulla menee nyt hyvin niin jo pelkästäänhän se, että oppilas huomaa, että opettaja huomioi hänet, puhuttelee nimeltä ja vain mulle kertoo miten mulla nyt mennee. Niin musta tuntuu, että pelkästään se on jo motivoiva tekijä eli opettajan jakama huomio.” (Opettaja 4)

Kannustavat ja oppilaita osallistavat huomiot pelin kulkuun antavat oppilaille ikään kuin positiivisen peilin, jonka kautta reflektoida omaa tekemistään. Huomionarvoista on yhden haastatellun huomio siitä, että palautetta tulisi myös suhteuttaa palautteensaajaan. Heikompi-tasoisille oppilaille tulee antaa palautetta pienimmistäkin positiivisista asioista, jotta hekin rohkaistuvat yrittämään ja tekemään enemmän. Se, että opettaja huomaa ja huomioi jokaisen yksilöllisenä oppijana tuo aineiston mukaan oppilaille iloa.

Kuunteleva opettaja ottaa aineiston mukaan opetusryhmän huomioon suunnittelussa ja kuuntelee myös oppilaiden toiveita. Tällainen opettaja ei sokeasti toteuta hyviksi kokemiaan toimintamalleja tai koulun käytänteitä vaan tekee ratkaisut opetusryhmän mukaan. Esimerkiksi luistelussa opettajat kokivat sekaryhmäopetuksen hankalana vaikka muuten kaikki haastateltavat yhtä opettajaa lukuun ottamatta kannattivatkin luokkamuotoista sekaryhmäopetusta liikunnassa. Tällaisessa tilanteessa opettajan tuli haastateltujen mukaan kuitenkin harkita oppi-

laiden eriyttämistä taitotason tai jopa sukupuolen mukaisiin peliporukoihin saadakseen tunnista kaikille oppilaille mielekkään. Luistelu nähtiinkin eniten eriyttämistä vaativana koululiikuntalajina.

Yhdessä tekeminen

Porukassa on mukava toimia ja koululiikunta mahdollistaa sellaiset aktiviteetit mitä ei vapaa-ajalla tai yksin ole mahdollista tehdä, kuten pesäpallon pelaamisen. Koulu on myös luonnollinen ympäristö tavata kavereita ilman erillistä sopimista ja mukaan pääsevät paremmin myös ne, joita ei ehkä vapaa-ajalla niin herkästi kutsuttaisi mukaan. Oppilastovereiden peleissä jakamat keuhut, kannustukset ja tuuletukset tuovat hyvää mieltä. Aina ei kuitenkaan yhdessä tekeminen syystä tai toisesta onnistu ja tällöin myös mahdollisesti mukavasta aktiviteetista tuleekin ikävää. Yhdellä haastatelluista oli kokemus luokasta, johon hän oli tullut vasta kuudennen luokan syksyllä. Siinä luokassa vallitseva ilmapiiri oli niin kilpailuhenkinen ja hierarkkinen, että pelaaminen ei enää ollutkaan mukavaa yhdessä tekemistä vaan sillä oli lähinnä luokkahenkeä heikentävä vaikutus. Myös tanssiminen oli opettajan mukaan vaikeaa, koska kaikki pojat eivät olisi millään kelvanneet tanssipareiksi.

Pelit ja leikit

Erilaiset leikit ja pelit olivat aineiston mukaan yleisimpiä yhdessä tekemisen muotoja liikuntatunneilla. Leikeistä pitivät opettajien mukaan kaikki oppilaat luokka-asteesta riippumatta, kunhan ne ovat ikäryhmälle sopivia ja samaa leikkiä ei ole liikaa.

”Leikkihän on lapsen työtä. Se ei tunnu opetukselta kun vaan pelataan ja leikitään.” (Opettaja 4)

Leikinomaisuuden nähtiin lisäävän tunnin mielekkyyttä oppilaille ja se koettiin lapsille luontaisena toimintamuotona, joka ei tunnu opetukselta. Leikkien lisäksi

myös pelaaminen sai aineistossa paljon mainintoja oppilaille mieluisana toimintana. Hyviä pelimuotoja olivat sekä eriasteisesti sovelletut viitepelit että oikean näköiset pelimuodot jostain lajista. Huippujuttuina opettajat mainitsivat esimerkiksi tykityspallon, jossa pehmeillä palloilla heittämällä pyritään tönimään koripallo vastustajan pelialueelle sekä eräänlaisen kaikki vastaan kaikki polttopallon. Tätä polttopalloa tunneillaan vetävä opettaja analysoi sovelluksen vetovoimaisuutta sillä, että siinä kaikki saavat osallistua ja on oma rooli pelissä. Myös muut opettajat arvioivat pelien vetovoimaisuutta samalla syyllä.

Oppilaan autonomian kokemus

Liikunnanopetus tarjoaa opettajien mielestä jo luonnostaan normaalista luokkaympäristöstä poikkeavan kontekstin opetukselle. Tunneilla on mahdollista innostua ja korottaa ääntään eikä haittaa vaikka oppilas vähän pyörii paikallaan ja härvää omiaan. Opettaja ei ole tällöin heti huomauttamassa.

”Vaikka se opettaja asettaa ne rajat, mutta se että siinä saa tehdä itsenäisesti. Vaikka mie tuossa sanoin, et se on opettajajohtoista niin kuitenkin siinä pikkusen ne oppilaat saa siinä tehdä eniten itse.” (Opettaja 2)

Erityisen mieleisiksi opettajat kuitenkin kokivat oppilaille ne tilanteet, joissa oppilas pääsee soveltamaan vaikka edes opettajan asettamissa rajoissa. Esimerkiksi telinevoimistelussa mahdollisuus soveltaa hyppyjä on haastateltujen mukaan valtavan motivoivaa. Samoin kuin se jos oppilailla on mahdollisuus esittää opettajalle toivomuksia tunnin kulkuun ja opettaja oikeudenmukaisesti käsittelee toiveet ja perustelee ratkaisunsa mikäli ei toteuta niitä.

Välillä myös totaalinen päätöksenteon luovuttaminen oppilaille voi olla perusteltua. Yksi haastatelluista opettajista oli huomannut, että iso osa yhden luokan oppilaista ei ollut juuri uinut edellisvuonna vaan he olivat mieluummin katselleet toimintaa katsomon puolelta. Opettaja päätti, että tänä vuonna uintijakso aloitetaan vapaamuotoisella tunnilla, jossa ainoa tavoite on, että oppilas menee ve-

teen ja tekee siellä jotain. Oppilaat olivat menneet uimaan ja touhunneet kuka mitäkin. Tunnin jälkeen he olivat kommentoineet, että olipa mukava tunti. Lopun uintijaksossa kaikki oppilaat olivat uineet.

Opetuksen monipuolisuus

Oppilaan mielenkiintoa ruokkiva opetuksen monipuolisuus voidaan nähdä aineistosta periaatteena siitä, että tarjotaan jotain kaikille. Opettajien mukaan jos se, että liikuntakalenterissa on kohtuullisen monta lajia vuotta kohti mahdollistaa sen, että oppilaalla on suurempi todennäköisyys innostua jostain ja löytää oma juttunsa. Monipuolisuus tuo iloa myös tuntitasolla kun aina ei ole samanlaista. Tiettyjä toimivia juttuja voidaan ottaa mukaan useammillakin tunneilla, mutta edes sähly suosituimpana koululiikuntalajina ei ole opettajien mielestä oppilaille mukavaa silloin kun sitä pelataan liikaa. Tällöin jo oppilaitakin alkaa tulla palautetta, että eikö voitaisi tehdä jotain muuta. Monipuolisuus toimii myös siinä, että koska kaikki tekeminen ei kuitenkaan voi olla ihan huippujuttua, on oppilailla silti luottamus opettajaan siinä, että tekemisellä on tarkoitus ja kivempiakin juttuja on kuitenkin luvassa. Esimerkiksi uimahallissa oppilaita ei tekniikkaharjoituksissa saata motivoida juuri muu kuin oppiminen, mutta tieto siitä, että kohta päästään hyppimään kerroksista tekee koko tunnista positiivisen kokemuksen. Samoin jalkapallossa yksittäinen oppilas ei välttämättä innostu pelaamisesta, mutta tieto siitä, että opettajalla on tunnilla jotain takataskussa myös häntä varten, motivoi.

Normaalista poikkeavat oppitunnit tuovat opettajien mukaan oman lisämausteensa oppilaiden viihtyvyyteen koulun liikunnanopetuksessa. Mahdollisuus käydä joskus urheiluopistolla keilaamassa tai hiihtoretkellä keväällä on jännittävä, arkea rikkova tapahtuma.

”kyllähän tietenkin kaikki tämmöset esim. hiihto inhokkilajit niin retkeilyn kautta, et mennään hiihtotunneille niin jos ei kerran viikossa niin kerran hiihtojaksossa meillä on retki eli tuo se keksi ja mars-patukka ja ES-

energiajuomankin saa tarvittaessa tuoda et ei se siitä ole kiinni. Että haetaan siitä fiiliksen kautta jotain positiivista siihen inhokkilajiin.” (Opettaja 4)

Kivojen kokemusten kautta haetaan positiivisia asioita lajiin, joka ei muuten ole niin pidetty.

Toisella haastattelukouluista oli myös saatu erittäin positiivisia kokemuksia urheiluseurojen pitämistä tutustumistunneista. Tennisseuran mukanaan tuomat lyönnin voimakkuutta mittaavat laitteet ja muut oikeat välineet, joita oppilaat olivat saaneet testata, olivat olleet erittäin mieluisia. Osa oppilaista oli jopa innostunut käymään tenniskurssin kesällä tämän innoittamina. Oikeat välineet ja jutut koettiin myös muulloin oppilaita motivoivina. Esimerkiksi sormilyöntiharjoituksen mielekkyys kasvaa opettajien mukaan huomattavasti kun sitä saa tehdä oikean verkon yli. Samoin sähkökaukalon rakentaminen liikuntasaliin ja maalivahdin ottaminen mukaan peliin tuovat aineiston mukaan tunnille aivan erityisen tunnelman. Myös yleisurheilussa oikeat välineet ja oikeat lajit koettiin mieluisina.

Positiivinen jännitys

Liikunnassa läsnä oleva jännitys nousi aineistossa oppilaiden viihtyvyyteen vaikuttavaksi yksilölliseksi psyykkiseksi tekijäksi. Tämä koostui siitä kuinka oppilas kokee kilpailemisen sekä vauhdin ja muut jännittävät tilanteet. Opettajat kokivat kilpailun ja kisailut pääasiallisesti oppilaille mukavina kaikissa ikäluokissa. Monella oppilaalla on heidän mielestään kilpailuviettiä ja halu vertailla tuloksia sekä omiin aiempiin että muiden tuloksiin. Mieluista oli haastateltujen mukaan erityisesti oman kehityksen huomaaminen vertaamalla edellisvuoden tuloksiin. Kisat ja tulokset otetaan kuitenkin opettajien mukaan välillä liian vakavasti joten niihin keskittyminen ei ole tarkoituksenmukaista. Mielenkiintoisen huomion oli tehnyt yksi opettaja ottaessaan tunneille kisoja, joissa taitavin ei aina voita. Tällöin myös heikompilahjaisilla oppilailla on mahdollisuus pärjätä eikä heidän tarvitse kokea huonommuutta suhteessa muihin. Esimerkiksi yleisurheilusta opettaja

mainitsi tällaisiksi kisoiksi tarkkuusjuoksun ja tarkkuuskeihäänheiton. Näistä ensimmäisessä on tarkoituksena juosta tietty aika mahdollisimman tarkasti tavoiteaikaan, joka on jokaisen oppilaan saavutettavissa. Jälkimmäisessä vastavasti on tarkoituksena heittää keihästä mahdollisimman lähelle tavoitetta, joka on kaikkien oppilaiden saavutettavissa. Myös viesti koettiin aineistossa mukavana kisailuna sen joukkuekilpailullisen luonteen vuoksi.

Vauhti ja vaaralliset tilanteet koettiin myös monelle oppilaalle liikuntaan motivoivina tekijöinä. Esimerkiksi sähkössä ja luistelussa läsnä olevaa nopeutta pelitilanteissa pidettiin viihtyvyyttä lisäävinä. Yksi haastatelluista arveli tämän osittain johtuvan myös lasten hektisestä elämäntyylisestä, jossa nopeatempoiset tietokonepelit ja muut ovat totuttaneet oppilaat vauhtiin ja nopeasti muuttuviin tilanteisiin.

”Tykkää ne myös voimistelusta että voimistelussa ku hurjan tuntusia temppuja opetellaan, sielläkin hypätään ja rekeillä sitte vähän kehittyneemmin pyöritään niin sillälaila se, siellä on semmosta itsensä ylittämistä. Voimistelussa se ilmaan nousu trampalta tai pyörähtäminen rekin ympäri niin se on viehättävä tilanne. Semmoset ne on mitkä palkitsee.”
(Opettaja 3)

Myös telinevoimistelussa temppuilusta ja uinnissa kerroksista hyppäämisessä saatu adrenaliinipiikki palkitsivat opettajien mielestä oppilaita. Hallittu vaaran tunne trampoliinilla ja rekillä mahdollistavat pienet seikkailut, jotka ovat motivoivia.

Liikunnan fyysisyys

Liikunnan fyysisyyteen viihtyvyyttä ja iloa liikuntatunneille lisäävänä tekijänä liittyvät aineistomme mukaan lapsen luontainen tarve päästä liikkumaan, kehollisuus sekä fyysinen suorittaminen. Koulupäivät ovat usein melko staattisia ja istumista on paljon. Välituntiliikunnan määrä ja laatu vaihtelevat koulun välitunti-

kulttuurista ja mahdollisuuksista riippuen. Kovilla pakkasilla välitunneille ei välttämättä mennä viikkoon tai kahteen. Liikuntatunnin arvo oppilaiden liikuttajana nousee opettajien mukaan tällöin arvoon erityisesti niille oppilaille, joilla on kova luontainen tarve päästä liikkumaan. Alkuopetuksen oppilaiden lisäksi haastatte- luissa mainittiin tällaisiksi oppilaiksi myös vanhemmat, jo yläkoulussa olevat oppilaat. Pienillä alkuopetuksen oppilailla liikkumisen tarpeen nähtiin olevan erittäin luonnollista kaikille. Aineistossa ei sukupuolia eroteltu, mutta alkuperäisistä ilmauksista voisi olla tulkittavissa, että yläkouluikäisillä viitataan erityisesti poikiin, jotka *”välitunneillakin painivat, tönivät ja heiluvat ympäriinsä.”* Tätä ei kuitenkaan missään nimessä pidä tulkita siten, että tarve liikkua rajoittuisi poikiin. Kaikille oppilaille palkitsevana opettajat pitivät tuntia, jossa pääsee juoksemaan, tekemään mahdollisimman paljon ja purkamaan sitä kautta energiaa.

Kehollisuus liikuntatunneilla nähtiin liikunnan kokonaisvaltaisuutena, joka myös toimii vastapainona luokassa istumiselle ja lukemiselle. Jopa muissa taito- ja taideaineissa tekeminen usein tapahtuu paikallaan istuen vaikka muuten tehdäankin paljon käsillä. Kokonaisvaltaisuus ja vapaus oman kehon hallinnasta, kenties jopa jonkinlainen vapaus siinä miten suorituksen tekee, on oppilaille mieluista. Liikunnassa itseään on mahdollista ilmaista tavoilla, jotka luokkaympäristössä voidaan kokea mahdollisesti epäkorrekteina tai jopa häiritsevinä.

”Siinä niinko toisaalta vois olla että se on niinku se kokonaisvaltasuus että siellä tekee koko kehollaan ja ilmasee itseään erilailla ku sitte taas luokassa.” (Opettaja 5)

Kehollisuus näkyy myös fyysisenä rasituksena ja sen tuottamana hyvänä olona. Hikeentyminen ja rasitus, rentoutus, suihkussa käynti ja puhtaiden vaatteiden päälle pukeminen tuottavat opettajien mukaan hyvän jälkimaun liikuntatunnista.

6.3 Oppilaan yksilöllisyys

Tutkimuksessamme kaikki haastatellut pitivät liikuntaa oppilaiden mielestä erittäin mukavana oppiaineena. Osa oppilaista on innolla mukana ihan kaikessa liikuntatunneilla ja suurin osa melko innolla lähes kaikessa. On kuitenkin myös oppilaita, joita liikunta ei vain syystä tai toisesta luonnostaan viehätä. Näitä oppilaita ei opettajien mukaan välttämättä koskaan saa innostumaan liikkumisesta. Monella huono asenne ei kohdistu pelkästään liikuntatunneille vaan kaikkeen koulunkäyntiin. Aineistossa mainittiin myös oppilaita, joilla kodin asenteet ovat hyvin liikuntavastaisia. Kotona ei liikuta minnekään ilman autoa eikä lapsia rohkaista ulos leikkimään. Myöskään urheiluvälineisiin ei kaikkien oppilaiden kotona panosteta, urheiluharrastuksista puhumattakaan. Tällöin myös lapselle syntyy helposti liikuntaa kohtaan negatiivinen asenne, jota on koululiikunnassa vaikea lähteä muuttamaan. Välillä haluttomuuteen osallistua liikuntatunneille on myös ihan luontaiseen kehitykseen liittyvä selitys, kun lähestyvän murrosiän myötä ei esimerkiksi halutakaan enää tanssia tai olla julkisesti uimassa.

Liikunta oppiaineena on opettajien mielestä erityinen siinä mielessä, että siinä ei ole oppikirjoja ja harvoin tulee läksyjä. Myös oppiminen tapahtuu usein leikin ja pelin kautta hieman huomaamatta. Verrattaessa muihin taito- ja taideaineisiin opittavat sisällöt poikkeavat esimerkiksi tiedollisten tavoitteiden osalta. Haastateltujen mukaan liikuntaa ei usein koetakaan oppiaineena vaan jopa normaalista koulunkäynnistä irrallisena, harrastuksiin ja virkistykseen liittyvänä mukavana toimintana.

”Ja sitten se, et oppilaat ei koe sitä sillä tavalla niinku oppiaineeksi, että pitää osata esimerkiksi niinku jossakin matikassa, että niinku mie kokeita pidänkin niin ne mieltää sen enempi tämmöseksi harrastuksiin liittyväksi ja mukavaksi toiminnaksi. Tavallaan niinku virkistykseksi vaikka se oppiaine onkin.” (Opettaja 4)

Osalla oppilaista harrastustausta, kiinnostus urheiluun ja sitä kautta tullut henkilökohtainen motivaatio vaikuttavat siihen, että liikunta koetaan yleisesti mukavana. Näillä oppilailla tosin on usein myös hyvät motoriset taidot, jolloin pätevyyden kokemukset tunnilla kuin tunnilla parantavat viihtyvyyttä. Samaistuminen urheilutähtiin kuten Christiano Ronaldoon tai Saku Koivuun ja haave ammattiurheilijan urasta motivoivat opettajien mukaan oppilaita erityisesti kyseisiin lajeihin liittyvillä oppitunneilla. Televisionäkyvyys lisää myös heidän mielestään tiettyjen lajien vetovoimaisuutta, kun oppilaat tietävät mistä pelissä on kysymys. Eri paikkakunnilla painopisteet mukavaksi koettujen lajien välillä vaihtelevat myös medianäkyvyyden ja paikallisen merkittävyyden mukaan. Rovaniemellä jalkapallo on opettajien mukaan erittäin suosittua osittain juuri vahvan seuratoiminnan ja liigajoukkueen mukana tulleen menestyksen myötä.

”Tottakai kun Rovaniemellä ollaan niin jalkapallo joitakin innostaa vähän liikakiin. Tuntuu, että se on vain ja ainut sit se ns. oikea laji.” (Opettaja 4)

Myös pienemmissä sosiaalisissa ryhmissä, kuten omassa luokassa tai kavერიporukassa vallalla olevat arvostukset vaikuttavat oppilaiden mieltymyksiin. Jos sähkö on trendikäs laji yhteisössä ja sitä harrastetaan myös vapaa-ajalla, koetaan se erityisen mieluisana myös liikuntatunneilla.

6.4 Analyysin tulosten yhteenveto

Yhteenvedon tavoitteena on koota analyysin keskeiset tulokset myöhempää pohdintaa varten sekä myös kuvata tekemäämme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia yläluokissa ja kokoavissa luokissa. Näin pyrimme avaamaan omaa ajatustyötämme sekä tuomaan avoimesti esille tutkimusprosessin etenemistä. Analyysin pohjalta kokoaviksi luokiksi muodostuivat *liikuntakasvatuksen tavoitteet ja arvot, liikunnanopetuksen puitteet, pätevyyden kokemukset liikunnassa, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ryhmässä, oppilaan osallistava monipuolinen liikunnanopetus, liikunnan yksilöllinen kokeminen fyysisenä ja psyykkisenä ilmiö-*

nä sekä oppilaan tausta. Taulukko kokoavien luokkien rakentumisesta löytyy tutkimusraportin lopusta (Liite 2).

Liikuntakasvatuksen tavoitteilla pyrimme tuomaan esiin opettajien lähtökohtia liikunnanopetukselle. Analyysin mukaan liikunnan ilon kokeminen liikunnanopetuksessa koetaan kaikkien vastaajien kesken tavoitteelliseksi. Opettajat antoivat liikunnan ilolle hieman erilaisia merkityksiä, jotka ilmenivät myös muiden tavoitteiden kautta. Vähäisten viikkotuntien tehokas hyödyntäminen runsaalla liikuntamäärällä sekä tekemisen meininki olivat opettajien tavoitteita, jotka näkyvät myös oppilaalle liikunnan ilona. Vaikka tekniikan merkitys oppimisessa oli opettajien mukaan vähentynyt, on sisältötaitojen kehittyminen yhä yksi tärkeimmistä tavoitteista. Nämä tavoitteet ovat suhteessa liikunnan iloon siten että oppilaat nauttivat päästessään liikkumaan ja toisaalta kehittyessään ja oppiessaan toistojen ja harjoittelun seurauksena. Liikunnan iloa pidettiin välinearvona, joka teki oppitunneista ja oppimisesta mieluisia. Toisaalta osa opettajista koki ilon seurauksena onnistuneesta oppimisprosessista.

Liikunnanopetuksen puitteet vaikuttavat osaltaan oppilaiden kokemaan liikunnan iloon. Ne ovat usein opettajan vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella ja muodostuvat sekä käytettävistä välineistä että fyysisestä oppimisympäristöstä, mitkä esiintyvät oppilaille erilaisina mukavuustekijöinä. Liikunta ja opetustilanteet, joihin liittyvät yksinkertaiset välineet, ovat oppilaalle helposti lähestyttäviä ja siksi mieluisia. Vaikeasti käytettävät, huollettavat tai hallittavat välineet taas vaikeuttavat onnistunutta liikuntasuoritusta ja korostavat oppilaiden välisiä tasoeroja tuottaen näin negatiivisia kokemuksia. Ympäristöistä oppilaat viihtyvät parhaiten lämpimässä ja kuivassa. Liikuntasali, uimahalli sekä kauniin sään ulkoliikunta ovat oppilaille ympäristöjä, joissa liikunnan ilon kokeminen on helpompaa. Talviliikunnassa sekä syysäällä mukavuuden tunteeseen vaikuttaa heikentävästi oppilaan huonosti ulkoliikuntaan soveltuva varustus.

Pätevyyden kokemukset koulun liikunnanopetuksessa nousivat aineiston pohjalta suurimmaksi liikunnan ilon kokemuksiin ja viihtyvyyteen vaikuttavaksi teki-

jäksi. Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemusta omista kyvyistään ja niiden riittävydestä hänen toimiessaan erilaisten tehtävien ja haasteiden parissa (Liukkonen & Jaakkola 2013, 149). Oppilaan taidot suhteessa käsillä olevan tehtävän vaativuuteen on keskeisessä roolissa siinä kuinka oppilas osallistuu tunnilla. Onnistumisen ja osaamisen kokemukset vaikuttavat oppilaan motivaation kehittymiseen. Oman oppimisen huomaaminen palkitsee oppilaita ja siksi opettajan tulee tarjota oppilaille heidän taitotasonsa mukaisia tehtäviä, jotka on mahdollista suorittaa onnistuneesti. Opettajan antama positiivinen palaute on oppilaalle merkityksellistä ja sitä tulisi pyrkiä antamaan jokaiselle oppilaalle vähintään kerran oppitunnissa.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden luokka rakentui yhdessä toimimiselle sekä peleille ja leikeille. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa kokemusta ryhmään kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta ryhmässä (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148). Pelit ja leikit luontevana sosiaalisena tilanteena nousi aineiston pohjalta osaksi yhdessä tekemisen luokkaa. Osallistavat leikit ja pelit ovat oppilaille mieluisia, koska kaikki pystyvät osallistumaan. Alakoulussa kaikilla luokkasteilla voi ja tulee opettajien mukaan ottaa leikkiä osaksi liikuntatuntia. Pelaaminen on mukavaa, koska siinä ei tarvitse toimia yksin vaan voi olla osa joukkuetta. Yhdessä voi tehdä sellaisia asioita, jotka eivät välttämättä vapaa-ajalla onnistu, kuten pelata pesäpalloa. Yhteistoiminta liikunnassa myös lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta jos luokassa on hyvä luokkahenki. Yhdessä tekemisellä voi olla myös negatiivisia vaikutuksia viihtyvyyteen mikäli oppilaat eivät tule hyvin toimeen keskenään.

Autonomia on mielestämme osa monipuolista liikunnanopetusta, mutta nostimme sen erilleen, koska sillä on uusimpien tutkimusten mukaan erityisen merkittävä rooli motivaation kannalta (Ryan & Deci 2009, 171–172). Näin muodostui osallistavan liikunnanopetuksen luokka. Liikunnanopetus on sen mukaan muuhun koulutyöhön verrattuna hieman vapaampaa. Tunnilla voi käyttää pelitilanteissa enemmän ääntä ja ilmaista itseään eri tavoin kuin normaalisti. Itse soveltaminen ja toimiminen motivoivat oppilaita. Lukuvuoden aikana läpikäytävä laji-

en kirjo mahdollistaa sen, että mahdollisimman moni oppilas kokee ainakin jonkin sisällön kiinnostavana. Monipuolinen opetus, jossa on erilaisia harjoitteita ja tehtäviä koettiin motivoivana. Normaalista poikkeavat liikuntatunnit tuovat myös oman lisämausteensa. Hiihtoretket tai esimerkiksi keilaamassa käynti tarjoavat oppilaille positiivisia kokemuksia liikunnasta. Myös oikeiden urheiluvälineiden kuten salibandykaukalon käyttäminen on oppilaista jännittävää ja mukavaa.

Liikunta voidaan nähdä sosiaalisena, psyykkisenä ja fyysisenä kokonaisuutena (Laakso, Nupponen & Telama, 2007. 42–43). Analyysia tehdessämme sijoitimme sosiaalisen osa-alueen erilleen kahdesta muusta sosiaalisen yhteenkuuluvuuden luokaksi, koska koimme, että sosiaalisuus profiloituu erityisen vahvasti koulun liikunnanopetuksessa sen luonteen vuoksi. Näin ollen vaikka se luonnollisesti on yhtä lailla oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin ja painotuksiin vastaava luokka kuin fyysiset ja psyykkiset osa-alueet, käsittelimme sen osana liikunnanopetusta.

Kilpailuvietti, itsensä haastaminen, seikkailunhalu, liikunnan tarve sekä sitä seuraava hyvinvointitunte ovat ihmisille eriarvoisia. Jokainen kokee nämä liikunnan iloon vaikuttavat katalyytit yksilöllisesti. Aineistossamme lapsiin yhdistettiin kilpailuviettiä, tarvetta kokea jännittäviä tilanteita, kehollisuutta sekä luontaista tarvetta päästä liikkumaan. Fyysisen suorittamisen koettiin aiheuttavan positiivisia tunteita varsinkin tunnin jälkeen, mutta esimerkiksi ylipainoisten oppilaiden kohdalla rasitus koettiin huomattavasti liikuntamotivaatiota alentavana tekijänä. Ongelmallisena tämä nähtiin siinä, että muodostunutta kierrettä on vaikea katkaista kun oppilas ei pysty eikä halua osallistua.

Kiinnostus urheiluun sekä liikunnan kokeminen vaikuttavat taustalla oppilaan viihtyvyyteen koulun liikunnanopetuksessa. Oppilaan taustaan vaikuttaa liikunnanopetuksen ulkopuolinen sosiaalinen ja asenteellinen ympäristö. Koulussa tämä näkyy eroina oppilaiden asenteissa liikuntaa ja sen sisältöjä kohtaan. Ammattuurheilijoiden näkyvyys sekä niihin kohdistuvat asenteet lapsen kokemismaailmassa vaikuttavat kiinnostukseen urheilua kohtaan. Myös kaveripiiriin

mieltymykset heijastuvat yksilön asenteisiin ja valintoihin. Alaikäisen lapsen kohdalla koti, mahdollistajana tai rajoittajana, muokkaa vahvasti suhtautumista eri liikuntamuotoja kohtaan. Osalle oppilaista liikunta on luonnostaan mukavaa ja osa jopa ymmärtää liikunnan merkityksen itselleen. Vaikka liikuntaa ei koeta oppiaineeksi, ei se silti viehätä kaikkia.

7 LIIKUNNAN ILO ALAKOULUN LIIKUNNANOPETUKSESSA

Käsittelimme aiemmassa luvussa aineistoanalyysin tulokset alaluokista kokoa-
viin luokkiin ja pyrimme näin vastaamaan empirian pohjalta kahteen alakysy-
mykseemme. Tässä luvussa keskitymme näiden alempien luokkien muodosta-
miin kategorioihin ja pyrimme samalla vastaamaan pääkysymykseemme liikun-
nan ilon rakentumisesta alakoulun liikunnanopetuksessa. Kuten metodiluvussa
esittelimme, käytimme aineiston analyysissä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia,
mikä tarkoittaa analyysin aloittamista aineistolähtöisesti edeten lopulta aiempien
tutkimusten ja teorian tukemaan kategorisointiin. Näin ollen myös tutkimustulos
on sekä empirian että teorian muodostama kokonaisuus.

Oppilaan liikunnan ilon kokemukset rakentuvat tutkimuksemme mukaan alakou-
lusta liikuntakontekstina, liikunnanopetuksesta sekä oppilaan yksilöllisestä suh-
teesta liikuntaan (Taulukko 4).

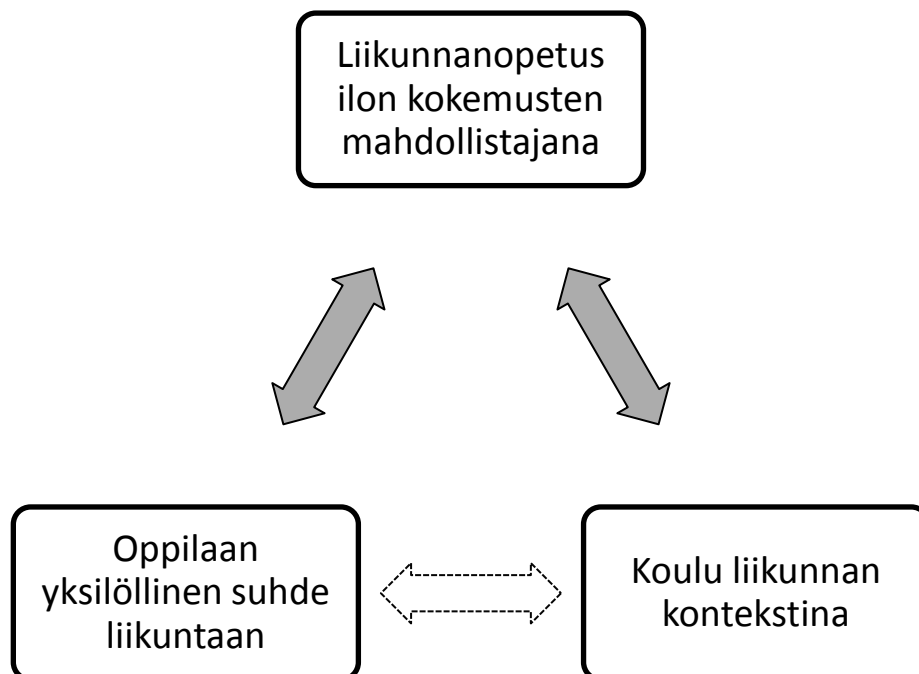
Taulukko 4. Kategorioiden rakentuminen

Kokoava luokka	Kategoria
Puitteet, konteksti	Alakoulu liikuntakontekstina
Liikuntakasvatuksen tavoitteet ja arvot	
Pätevyyden kokemukset liikunnassa	Liikunnanopetus ilon kokemusten mahdol- listajana
Yhdessä tekeminen	
Yhteinen liikuntatunti	
Liikunta itsessään	Oppilaan yksilöllinen suhde liikuntaan
Oppilaan tausta	

Taulukko 4 kuvaa liikunnan ilon rakentumista tutkimusasetelmissämme. Se
pyrkii vastaamaan kysymykseen: Mistä oppilaiden kokema liikunnan ilo raken-
tuu alakoulun liikunnanopetuksessa? Analyysin lopullisten kategorioiden muo-
dostumisessa isossa roolissa olivat *itseäänraamisteoria* (Ryan & Deci, 2009),
sports enjoyment model (Scanlan & Simons, 1992), Rantalan (2006) tutkimus
oppimisen ilosta sekä Dunderfeltin (2010) ja Csikszentmihalyin (2005) tekemät
määritelmät *ilon psykologisesta olemuksesta*.

Liikunnanopetuksessa oppijat tulevat omista lähtökohdistaan osaksi ulkoapäin ohjattua toimintaa, jolla on omat, tarkat tavoitteensa. Tässä viitekehyksessä opettaja rakentaa liikuntakokonaisuuden, jossa oppilaan mahdollisuus kokea liikunnan iloa on vahvasti sidoksissa tiettyihin osatekijöihin. Tutkimuksessamme *liikunnanopetus*, opettaja ja opetusjärjestelyt, näkyi voimakkaimpana tekijänä liikunnan ilon mahdollistamisessa oppilaille. (Kaavio 1.)

Kaavio 1. Liikunnan ilon rakentuminen alakoulun liikunnanopetuksessa



Tutkimuksemme perusteella käytännön vuorovaikutus oppilaan ja opetusta ohjaavien tavoitteiden välillä vaikuttaisi olevan vähäistä. Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opetusta ja tavoitteet sekä hyvän osaamisen kriteerit ovat kaikille samat. Opettaja toimii tässä kontekstissa välittäjänä oppilaan ja kouluinstituution välillä. Opettajalla on mahdollista eriyttää ja hieman painottaa opetustaan, mutta oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomiointi tapahtuu tavoitteiden ehtoilla. (Kaavio 1.)

7.1 Alakoulu liikuntakontekstina

Rantalan (2006, 161) mukaan ilo on ihmisessä usein valmiina oleva ominaisuus, jonka esiintymistä kouluympäristö joko tukee tai ei tue. Iloa ei voi tuottaa, mutta opettaja pystyy luomaan sille suotuisat olosuhteet. Myös Ryan & Deci ovat samoilla linjoilla itsemääräämisteoriensa kanssa. He näkevät ihmisen olemuksen sosiaalisena olentona, joka on utelias ja halukas ymmärtämään omaa ympäristöään. Tätä tietoa ei kuitenkaan heidän mukaansa hyödynnetä kasvatustutkimuksissa riittävästi vaan sitä pyritään korvaamaan ulkoisten valvonta- ja palkkiojärjestelmien kautta. Näin oppimisesta tulee usein puuduttava tehtävä – aktiviteetti, jota pyritään välttelemään. Itsemääräämisteorian mukaan koululiikunta voi tyydyttää tai ehkäistä kolmea psykologista perustarvetta, joita ovat koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Ryan & Deci 2009, 171.)

Alakoulu liikuntakontekstina edustaa liikunnan ilon rakentumisessa kategoriaa, joka on pysyvin ja hitaimmin muuttuva. *Puitteet* ovat sidonnaisia koulun fyysiseen infrastruktuuriin, liikuntavälineisiin, opetussuunnitelmaan ja liikuntakalenteriin. Tutkimuksessamme kaikki haastateltavat mainitsivat noudattavansa opetussuunnitelmaa ja koulun liikuntakalenteria opetuksen suunnittelussa. Heidän mainitsemansa *liikuntakasvatuksen tavoitteet ja arvot* olivat painottuneet henkilökohtaisesti, mutta yhtäläisyyksiä oli niin paljon, että yhteys suurempiin linjauksiin, joilla ohjataan opetusta, kuten opetussuunnitelmaan ja opettajankoulutukseen on mielestämme hyvin nähtävissä.

Opettajakulttuuriin liittyvät sisäistetyt käsitykset, traditiot, normit ja arvot ovat helposti periytyviä, sillä niitä sisäistetään jo omina kouluvuosina. Koulun sisäinen opettajakulttuuri saa myös helposti uuden opettajan mukautumaan tiettyihin ajattelu- ja toimintatapoihin. Näin opettajakulttuuri voidaan nähdä hyvin vastustuskykyisenä muutoksille. (Lauriala 2000, 90). Tässä tutkimuksessa miellämme opettajien tavoitteet ja arvot suhteellisen pysyväksi käsitteeksi, osaksi opettajakulttuuria. Opettajien henkilökohtaiset valinnat ja oivallukset opetuksen järjes-

tämisessä tapahtuvat osana tätä viitekehystä, mutta kuitenkin selkeästi siitä irrallisena opetusmenetelmien ja painotusten kohdalla. Tästä syystä liikunnan-opetus sijoitettiin analyysissä omaksi kategoriakseen.

Koulukontekstiin liittyy tutkimuksessamme siis se, millaiseen liikuntaympäristöön oppilaat tulevat liikuntatunnille. Koulun toimintaa ohjaavat monet tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, jotka määrittävät opetuksen sisältöjä. Tämä ilmenee käytännössä esimerkiksi siinä, että hiihto on lajina opetussuunnitelmassa, joten sitä tulee koulussa opettaa. Tutkimuksemme mukaan oppilailla ei kuitenkaan aina ole onnistuneeseen hiihtokokemukseen tarvittavia välineitä tai perustaitoja, jotka olisivat edellytyksenä sille, että hiihdosta olisi mahdollista kokea liikunnan iloa. Haastavaa on se, että myöskään koululla ei yleensä ole tarjota hyviä korvaavia välineitä. Näin ollen koettu viihtyvyys jää opettajien mukaan hiihtotunneilla matalaksi varsinkin niillä oppilailla, joilla perusedellytykset miellyttävään liikuntakokemukseen eivät ole kunnossa. Pohdinta perusopetuksen maksuttomuuden toteutumisesta (Perustuslaki 1999/731, 16 §; Perusopetuslaki 1998/628, 31 §) voisi olla paikallaan varsinkin niiden lajien kohdalla, joissa on vaatimus, että oppilaalla on omat välineet.

Opettajien suunnittelua ohjaavista tavoitteista tärkeimmäksi nousi tutkimuksessamme esille liikunnan ilo, jonka merkityksen koettiin kasvaneen viimeisten vuosikymmenten aikana. Ilo nähtiin sekä tärkeänä välineenä oppimisen kannalta että laajemmin positiivisena liikuttavana voimana, joka vaikuttaa myös oppilaan suhteeseen liikuntaan koulun ulkopuolella. Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että liikunnan ilon merkitys tiedostettiin tutkimuskouluissa melko hyvin. Tämä on huomionarvoista, sillä Scanlanin ja Simonsin mukaan positiivisten kokemusten ja ilon merkityksen ymmärtäminen yksilön liikuntamotivaatiolle on ensiarvoisen tärkeää motivaation parantamiseksi. Pelkkä tiedostaminen ei kuitenkaan vielä riitä sillä sen lisäksi on myös ymmärrettävä mistä ilon kokemukset syntyvät, jotta niitä pystytään tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Scanlan & Simons 1992, 213–214.)

7.2 Oppilaan yksilöllinen suhde liikuntaan

Jokaisella on oma subjektiivinen lähtökohtansa kokea iloa, eikä toiselle iloa tuottava asia välttämättä saa aikaan toisessa mitään tuntemuksia. Ihminen itse liittyy asioihin tulkintoja ja sitä kautta tunteita. Nämä pohjaavat hyvin pitkälti menneisyyteen ja opittuihin elämäkokemuksiin. (Dunderfelt 2010, 15–17.) Robertsin (1992, 5) mukaan yksilön persoona ja ajattelumallit vaikuttavat oleellisesti liikunnan kokemiseen. Tutkimuksemme mukaan eri oppilaat suhtautuvat eri tavoin esimerkiksi kilpailuun ja vauhdikkaisiin tilanteisiin. Liikunnan fyysisyyttä pidettiin aineistossa yleisesti positiivisena tekijänä hyvänolon kokemisessa. Oppilaan taustan merkitys näkyi esimerkiksi kodin asenteissa, kiinnostuksessa liikuntaan ja harrastuneisuudessa. Tutkimuksissa kodin merkityksestä oppilaan koulunkäyntiin on huomattu yhteyksiä osallistuvien vanhempien ja paremman koetun pätevyyden ja koulunkäyntin kohtaan koettujen positiivisten tuntemusten kanssa (Grolnick, Friendly, Bellas 2008, 283).

Tunteet ja motivaatio liittyvät vahvasti yhteen ja ne toimivat molempiin suuntiin. Tunteet ovat yhteydessä motivaation kehittymiseen ja myös motivaatiotekijät voivat laukaista ja muokata tunnetiloja. Koulussa myönteiset oppimiskokemukset edistävät myöhempää sitoutumista luovaan ja tutkivaan opiskeluun. (Pekrun 2008, 577.) Osa oppilaista kokee aineiston mukaan liikunnasta helpommin positiivisia tunteita kuin toiset. Miten tätä voisi huomioida liikunnanopetuksessa? Scanlan & Simons (1992, 214) tarttuvat kysymykseen mielestämme osuvasti. Oleellista on, että vaikka tietyt asiat tuovat iloa toisille eri tavoin kuin toisille, pystyy liikunta mahdollistamaan positiivisia kokemuksia niin monin eri tavoin, että jokaisella on niitä mahdollisuus kokea, mikäli ne tuodaan heidän ulottuvilleen.

7.3 Liikunnanopetus ilon kokemusten mahdollistajana

Itsemääräämisteorian mukaan oppilasta motivoiva liikunnanopetus rakentuu oppilaan pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuk-

sille (Deci & Ryan 2009, 171–174; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159–161; Reeve, Ryan, Deci & Jang 2008, 227–228.) Tutkimuksessamme näistä korostuivat selkeästi pätevyyden kokemukset. Oppilaan onnistuminen, osaaminen, oppiminen sekä opettajan antama palaute nähtiin olevan avainasemassa liikunnan ilon kokemisessa. Myös sosiaalinen yhteenkuuluvuus sai jonkin verran mainintoja. Se korostui peleissä ja leikeissä, mutta osa opettajista puhui myös suoraan kavereiden ja yhdessä tekemisen merkityksestä. Sen sijaan oppilaan autonomian merkityksestä ei vastauksissa juuri puhuttu. Tältä osin tulos ei ole sinällään yllättävä sillä suomalaisille liikuntaa opettaville opettajille tehdyssä kyselytutkimuksessa (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 324) käy ilmi, että suomalaiset liikunnanopettajat käyttävät opetustyyleinä liikunnanopetuksessa eniten kommentotyylisiä ja tehtäväopetusta ja vähiten itseopetusta, itsearviointia ja ongelmanratkaisutyyliä. Huomionarvoista on kuitenkin, että niissä harvoissa tilanteissa, joissa opettajat olivat tutkimuksessamme antaneet oppilaille tunnilla enemmän autonomiaa, olivat he kokeneet tunnin olleen oppilaille erityisen palkitseva.

Voisiko liikunnanopetus sisältää kuitenkin autonomian kokemuksia, mutta opettajat eivät näe niitä liikunnan ilon näkökulmasta hyödyllisinä. Kun opettaja käynnistää pelin ja puuttuu siihen ainoastaan välttämättömällä palautteella, jää toiminta oppilaiden itsensä hallittavaksi. Tällainen pelitilanne edellyttää jokaiselta oppilaalta itsenäisiä päätöksiä ja muiden huomioimista, autonomiaa. Tätä oli sivuttu aineistossa puhumalla erilaisista rooleista pelitilanteissa. Se, kuinka oppilas toimii ja kokee nämä tilanteet riippuu tavoiteorientaatioteorian mukaan paljon motivaatioilmastosta suhteessa oppilaan taitotasoon ja orientaatioon (Liukkonen & Jaakkola 2013, 298–300). Vahvasti minäorientoituneessa motivaatioilmastossa, jossa pelitilanteet määräytyvät taitavien oppilaiden ehdoilla ei tilannetta koeta miellyttäväksi, jos taitoerot ovat huomattavia (Garn, Cothran & Jenkins 2010, 233). Aineistossamme kolme haastateltavaa mainitsi pitävänsä hyvänä sukupuolen tai taitotason mukaisia ryhmäjakoja tasoerojen kaventamiseksi. Voisiko olla, että taitavat oppilaat ovat enemmän minäorientoituneita alakoulun liikunnassa jolloin pelitilanteissa he määrittävät pelitahdin ellei opettaja sitä jotenkin kontrolloi. Tällöin kontrollista tulee se väline, jolla opettajan on hel-

pompi mahdollistaa positiiviset kokemukset peleissä kaikille. Tavoiteorientaatio-teorian mukaan tehtävääorientoituneen motivaatioilmaston luominen peleihin edistäisi kaikkien oppilaiden tehtävääorientaation kehittymistä ja sitä kautta edesauttaisi positiivisten kokemusten syntyä (Chen & Ennis 2008, 560–562). Kokemuksesta kuitenkin tiedämme, että tehtäväkeskeisen pelin rakentaminen oppitunneille vie paljon aikaa ja vaivaa, koska joillain oppilailla on yleensä niin vahvat mielikuvat siitä miltä esimerkiksi joukkuepelit näyttävät.

Rintala, Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2013) pohtivat artikkelissaan ryhmän vaikutusta oppilaan kokemaan autonomiaan. Yhdeksäsluokkalaisista pojista heikoimpia arvosanoja (5–7) saaneet pitivät suunnistusta yhtenä mieluisimmista sisällöistä liikunnanopetuksessa, vaikka se kaikkien oppilaiden keskuudessa oli arvioitu yhdeksi epämieluisimmista. Voisiko tähän vaikuttaa se, että suunnistuksen aikana saa oppilas yksin tai parin kanssa toimia itsenäisesti ja omassa rauhassaan välittämättä muusta ryhmästä tai opettajasta? (Rintala, Palomäki ja Heikinaro-Johansson 2013, 43.) Tämä on mielenkiintoinen ajatus, koska se mielestämme kytkee autonomian tarpeen myös koettuun pätevyYTEEN. Liukko-SEN (1998, 68–70) tutkimuksessa minäsuuntautuneen motivaatioilmaston ja heikon koetun pätevyYDEN välillä nähtiin vaikuttavan negatiivisesti yksilön kokemaan liikunnan iloon. Artikkelissa mieluisista liikuntalajeista heikoimman arvosanan saaneet pojat pitivät vähiten luistelusta, hiihdosta ja uinnista (Rintala, Palomäki ja Heikinaro-Johansson 2013, 43.) Nämä lajit koettiin omassa aineistossamme eniten oppilaita taitojen mukaan jakaviksi. Opettajat kokivat, että lajit edellyttävät erityisiä taitoja, joiden hallitseminen on yhteydessä oppilaan kokemaan liikunnan iloon. Ilon kokemuksia pystyi näissä lajeissa kuitenkin mahdollistamaan myös vapaamuotoisemmilla opetusjärjestelyillä, kuten lähtemällä hiihtoretkelle.

Tutkimuksemme pohjalta näyttäisi siltä, että oppilaan kokemaan autonomiaa ei pidettäisi oppimisen kannalta kovin tärkeänä. Se liitetään leikkeihin ja erityistilanteisiin, joita ei välttämättä nähdä taidon oppimisen kannalta erityisen tavoitteellisena toimintana. Taidon oppimisen kannalta nähdään tärkeinä toistot ja

opettajan määräämät tavoitteelliset tehtävät. Autonomian merkitys tunnustetaan oppilaita motivoivana tekijänä, mutta jostain syystä sitä ei pidetä opetuksen välineenä. Opettajakeskeisten opetustyylien suosion syitä ovat pohtineet Jaakkola ja Sääkslahti. Heidän mukaansa esimerkiksi koulun arki voi olla yksi syy. Suurten oppilasryhmien mukanaan tuomat vastuu- ja turvallisuusasiat eivät kannusta oppijakeskeisten menetelmien käyttöön. Opettajan samaa peruskoulutus ja aiemmat kokemukset eivät myöskään välttämättä tue oppijakeskeisiä opetusmenetelmiä. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 325.) Oppilakeskeisten opetustyylien käyttöä ei kuitenkaan välttämättä tulisi taidon oppimisen näkökulmastaan vältellä. Tutkimuksissa, joissa oppilaan autonomiaa on tuettu oppilakeskeisten opetusmenetelmien avulla, on huomattu, että motivaation lisäksi myös oppilaan kokemus omasta osaamisestaan on parantunut (Standage, Duda & Ntoumanis 2006, 106–107; Jaakkola 2002, 101–103). Jaakkolan (2002) mukaan täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat pystyivät vaikuttamaan oppilaiden motivaatiotekijöihin korostamalla liikuntatuntien tehtäväsuuntautuneisuutta. Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus lisääntyi opettajan uusien pedagogisten menetelmien myötä. Merkittäviä menetelmiä olivat oppilaiden tavoitteenasetteluohjelma, itsearviointi, teemoittain etenevä opetus, autonomian lisääminen sekä opettajan antaman palautteen itsearviointi. Oppilaille annettiin valinnanvaraa ja mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoprosesseihin jonka lisäksi opetuksessa korostettiin yhteistoimintaa ja tasa-arvoa. (Jaakkola 2002, 101–103.)

Oppilaan pätevyyden kokemukset nousivat aineistossamme selkeästi suurimmaksi tekijäksi oppilaan koetun liikunnan ilon kannalta. Opettajat puhuivat onnistumisen, osaamisen tunteen, oppimisen ja palautteen merkityksistä. Onnistuminen ja osaaminen kytkettiin vahvasti yhteen oppilaan tunteissa. Tältä osin aineistomme on hyvin linjassa itsemääräämisteorian pohjalta tehtyihin tutkimuksiin koetun pätevyyden merkityksestä. Ommundsenin ja Kvalen (2007, 406–407) tutkimuksessa kokemus omasta pätevydestä oli yhdessä sisäisen motivaation kanssa suurin yksittäinen tekijä suhteessa oppilaan kokemaan liikunnan iloon.

Aineiston mukaan oppilaat nauttivat maalien tekemisestä, voittamisesta ja niistä asioista, jotka he jo osaavat. Toisille oppilaille taitotasosta riippuen nämä osaamisen kokemukset ovat yleisempiä kuin toisille. Liikuntakasvattajan haasteena onkin sellaisten liikuntatuntien pitäminen, missä sekä taitavat että heikot oppilaat kokevat osaavansa (Takalo 2004, 84). Tutkimuksessamme opettajat mielestämme tiedostivat tämän asian hyvin ja toivat esille keinoja, joilla vastata tähän haasteeseen. Erilaiset eriyttävät harjoitteet ja oppimisen pilkkominen oppijan kannalta sopiviin osakokonaisuuksiin nähtiin hyvinä keinoina tukea jokaisen oppilaan yksilöllisen osaamisen kehittymistä. Opetusjakson eteneminen siten, että oppija huomaa oman oppimisensa ja pystyy jollain tasolla ymmärtämään opittujen osataitojen merkitystä kokonaisuudelle, koettiin tärkeänä. Tämä on huomioitu myös Rovaniemen kaupungin (2011, 248) esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa esimerkiksi lentopallon kohdalla. Siinä lajia lähestytään hyvin tarkkaan mietittyjen ikäkausille soveltuvien viitepelien kautta, jotta oppiminen on mahdollista. Aineistomme mukaan oppilaan taidot suhteessa käsillä olevaan tehtävään ovat keskeisessä roolissa siinä kuinka oppilas osallistuu tunnilta. Pystyttäisiinkö myös muissa lajeissa hyödyntämään vielä paremmin välitaivoitteita, jotka ohjaavat taidon kehittymistä? Esimerkiksi jääpeleissä voitaisiin keskittyä aluksi pelkästään ringetteen, joka on välinehallinnan puolesta jääpalloa tai jääkiekkoa helpompi laji. Silloin oppilas voisi paremmin keskittyä luiselutaidon ja pelikäsityksen kehittämiseen. Voisiko myös hankalaksi koettua uimataidon oppimista tukea kellukkeiden sijaan räpylöillä, jotka sekä motivoivat että edesauttavat oikean uintitekniikan ja asennon löytymistä.

Palaute on tutkimusten mukaan merkityksellistä oppimiselle ja oppilaat pääosin haluavat palautetta suorituksistaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302). Tutkimuksessamme myös opettajat kokivat positiivisen palautteenannon merkityksellisenä erityisesti koetun pätevyyden kannalta. Opettajat kertoivat pyrkivänsä antamaan palautetta sekä yksityisesti että yhteisesti tarkoituksenaan huomioida kannustavasti onnistuneet suoritukset ja pyrkiä korjaamaan ja ohjaamaan oppilaan toimintaa. Oppilaiden opettajalle antamaa palautetta opettajat eivät kuitenkaan nähneet kovin merkityksellisenä opetukselle. Heidän mielestään oppilai-

den mielipiteitä on vaikea ottaa huomioon, koska ne monesti ovat protesteja sisältöjä kohtaan. Aineiston perusteella tuntuisi siltä, että oppilaat eivät ole totuneet antamaan rakentavaa palautetta. Louhelan mukaan tämä ei kuitenkaan johdu oppilaista vaan opetusjärjestelyistä. Turvallisen oppilasta kuuntelevan ilmapiirin rakentumisen myötä oppilaat voivat osoittaa kiinnostusta ja halua vaihtaa myös tunnin sisältöihin. (Louhela 2012, 90.) Yksi opettajista kertoi pyrkivänsä huomioimaan tämän opetuksessaan. Hänen mukaansa opetus ei saa mennä liikaa rutiinien ja vanhojen käytäntöjen mukaan vaan opetusryhmältä tulevat viestit tulee ottaa aina huomioon. Hän koki tämän olevan erittäin tärkeää oppilaille. Kuulluksi tulemiseen oli myös toinen viittaus. Opettaja kertoi, että myös vetäytyvän ja passiivisen oppilaan voi innostaa mukaan, jos tilanteen saa hänen kanssaan purettua järkevästi.

Yhdessä tekeminen on tutkimuksemme mukaan tärkeä osa liikunnan iloa koulun liikunnanopetuksessa. Itsemääräämisteorian mukaan oppilaan liikuntamotivaation kannalta on tärkeää, että oppilas kokee kuuluvansa ryhmään ja saa positiivisia kokemuksia ryhmässä toimimisesta (Ryan & Deci 2009, 171–172). Aineistossamme yhdessä tekeminen pelien ja leikkien kautta koettiin oppilaita motivoivaksi erityisesti silloin kun tekeminen osallisti kaikkia oppilaita. Ongelmalliseksi se nähtiin ainoastaan silloin kun luokkahenki oli huono tai tilanteissa, joissa oppilaat ovat liian kilpailuhenkisiä. Tavoiteorientaatioteorian mukaan tämä voi johtua siitä, että motivaatioilmasto pääsee kehittymään liian minäorientoituneeksi, jolloin oppilaiden keskinäinen sosiaalinen vertailu sekä suoritusten lopputulokset korostuvat (Liukkonen 1998, 68–70.)

Itsemääräämisteorian kautta tarkasteltuna tutkimuksemme näyttäisi tukevan väitettä, että liikunnan ilon koko potentiaalia positiivisena voimavarana liikunnanopetuksessa ei käytetä riittävästi hyödyksi. Tutkimuksessamme opettajat korostivat positiivisten kokemusten tarjoamista oppimisen ja onnistumisen kautta ja sivusivat sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tähän yksi syy voi olla tavoitteellisesti taitoihin painottunut opetussuunnitelma. Itsemääräämisteorian pohjalta tehdyssä tutkimuksessa kävi ilmi, että vahvasti taidollisiin tavoitteisiin painotta-

vassa liikunnanopetuksessa itsemääräämisteorian kolmesta psykologisesta perustarpeesta pätevyyden tarve korostuu oppilaiden arvostuksissa eniten (Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray, 2010 116). Rantalan (2006, 161–166) tutkimukseen oppimisen ilosta verrattaessa tuloksissamme korostuu tehtävän ja tekijän kohtaaminen eli sopivien haasteiden ja oppimistilanteiden tarjoaminen oppilaille sekä oppilaan osaaminen. Vähemmälle huomiolle jäivät oppijan aktiivisuus ja osallisuus, vapaus sekä oppilaskeskeisyys. Yhdessä tekeminen jää näiden välimaastoon siinä, että se sai mainintoja, mutta ei läheskään niin paljon kuin oppiminen ja onnistuminen. Toisaalta, jos tuloksia tulkitaan väljemmin irti koulukontekstista liikuntamotivaation kautta, voidaan opettajien esimerkiksi Scanlanin & Simonsin (1992, 208–215) mukaan katsoa löytäneen oleelliset osatekijät liikunnan ilon kokemuksille. Saavutukset ja niiden huomiointi, saavutuksiin liittymättömät osatekijät kuten kaverit, liikunnan itsensä tuomat elämykset sekä liikunnan monipuolisuus tulivat esille opettajien vastauksissa. Näistä saavutusten lisäksi korostui tutkimuksessamme liikunnan monipuolisuus.

Tutkimuksessamme opettajat perustivat liikunnanopetuksen suunnittelun liikuntakalenteriin, joka pohjautuu kunnalliseen opetussuunnitelmaan. Rovaniemen kaupungin (2011, 244–252) esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuosiluokille 3–6 on mainittu kaksitoista liikuntalajia, jotka jakautuvat lukuvuodessa keskimäärin 3–4 viikon jaksoihin. Opettajat pitivät hyvänä sitä, että oppilaat pääsevät tutustumaan eri lajeihin, jotta heillä on parempi mahdollisuus löytää itseään kiinnostava laji ja innostua liikunnasta. Tätä ajatusta tukee mielestämme tutkimus mieluisista koululiikuntalajeista, jossa hajontaa oli selkeästi havaittavissa eri oppilasryhmien välillä (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 38–42). Pohdintaa liikuntatieteellisessä tutkimuksessa asian tiimoilta on herättänyt kysymys siitä, tukeeko lyhyt intensiivijakso taidon oppimista riittävästi vai jääkö opetus lähinnä pintapuoliseksi raapaisuksi lajiin (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 103).

Myös tuntien monipuolisuus nähtiin oppilaiden viihtyvyyttä lisäävänä tekijänä opetuksessa. Se näkyi aineistossa ydinsisältöjen ympärille rakennettuina taitoa

tukevina harjoitteina. Esimerkiksi hiihtoa lähestyttiin leikkien, pelien ja retkeilyn kautta. Heikinaro-Johanssonin ja Hirvensalon mukaan monipuolinen liikunnanopetus rakentuu liikuntamuotojen, opetusjärjestelyjen ja työtapojen, tilojen ja välineiden sekä arvioinnin kautta (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 104). Tutkimuksessamme opettajat olivat mielestämme muuten hyvin perillä näistä kaikista, mutta työtapojen kohdalla opettajan ja oppilaan roolien vaihtuvuus ei tullut aineistossa esille. Opettajat suosivat opettajajohtoisia työtapoja. Tätä ei itsessään voida pitää huonona sillä kaikilla työtavoilla on oma paikkansa opetuksessa, mutta ilman oppilaslähtöisempiä työtapoja on vaara, että kaikkien liikuntakasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen jää toteutumatta (Mosston & Ashworth 2002, 2–3; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105–107).

7.4 Päätelmät

Tutkimusongelmanamme oli tutkia liikunnan ilon rakentumista alakoulun liikunnanopetuksessa. Tulosten pohjalta rakentamamme konstruktio (Kaavio 1) selittää ilon rakentumista kolmen toisiinsa kytköksissä olevan osatekijän kautta. Maalaisjärjellä ajateltuna kuvio on oikeastaan aika itsestään selvä. Oppilas on osa opettajan ohjaamaa opetusta, joka tapahtuu koulun kontekstissa. Mielenkiintoisinta tuloksessa ei kuitenkaan mielestämme ole itse osatekijät vaan niiden väliset suhteet, jotka on kuvattu kaavioon nuolilla. Kuvio tiivistää tutkimuksemme keskeisen sanoman: Alakoulun liikunnanopetus ei mielestämme ota oppilasta riittävästi huomioon fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena toimijana. Tällä tarkoitamme sitä, että vaikka opetuksesta pyritäänkin tekemään mukavaa ja monipuolista, korostuu siinä silti opettajakeskeisyys ja lajitaitoihin perustuva tavoitteenasettelu. Syitä tähän ovat mielestämme opetusta ohjaavien asiakirjojen keskittyminen taidollisiin sisältöihin sekä vallitsevia tapoja toisentava ja hitaasti muuttuva opettajakulttuuri. Isot ryhmäkoot ja pienet resurssit eivät myöskään helpota asiaa.

Tutkimuksessamme oli positiivista huomata se, että opettajat kokevat liikunnan ilon merkityksellisenä osana liikunnanopetusta. Tiukasta kontekstista huolimatta

iloa pyritään mahdollistamaan opetuksen monipuolisuudella ja tukemalla oppilaan osaamista ja onnistumista. Lajilähtöisyyden kääntöpuoli on kuitenkin se, että autonomia ja yhdessä tekeminen jäävät tavoitteina toissijaisiksi. Opetussuunnitelman hyvän osaamisen kriteerit ohjaavat opettamaan ja arvioimaan tiettyjä taidollisia kokonaisuuksia. Jos kuitenkin tavoitteena on, että jokainen oppilas voi kehittyä ja nauttia liikunnasta omista lähtökohdistaan käsin, tulee normatiivisen arvioinnin tarkoituksenmukaisuus mielestämme kyseenalaiseksi. Tiukka taitojen oppimiseen ohjaava opetussuunnitelma ei myöskään tue opetusjärjestelyjen ja -tyylien moninaisuutta ja joustavuutta. Yksittäisten oppilaiden tukeminen on haastavaa, kun opettaja on vastuussa koko ryhmän oppimisesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistuu vuonna 2016. Tällä hetkellä käytävän keskustelun pohjalta liikunnasta pyritään muodostamaan hyvinvointioppiaine, joka tukisi kasvavien lasten ja nuorten hyvää elämää (Pietilä 2014). Jo nykyinen opetussuunnitelman perusteet sisältää viitteitä samansuuntaisesta ajattelutavasta, mutta mielestämme opettajakulttuurissa liikunta koetaan yhä edelleen vahvasti taitoaineeksi. Helsingin Sanomat (25.1.2014) uutisoi, että tulevaan opetussuunnitelman perusteisiin ei olla kirjaamassa erikseen opetettavia lajeja. Nähtäväksi jää kuinka tämä näkyy paikallistasolla. Jotta uuden opetussuunnitelman kohdalla uusi ajattelutapa välittyisi myös paikallisiin opetussuunnitelmiin ja sitä kautta opettajakulttuuriin, tulisi perusteiden ehkä aiempaa tarkemmin määritellä millaiseen muutokseen pyritään. Tällöin lajitavoitteiden merkitys opetuksessa ehkä vähentyisi, jolloin erilaisten työmuotojen joustavampi käyttö mahdollistaisi paremmin sosiaalisten ja psyykkisten tavoitteiden huomioimisen. Kun oppilaan tarpeet otettaisiin liikunnanopetuksen tavoitteiden lähtökohdaksi sekä opetussuunnitelma- että opettajatasolla, voitaisiin päästä tilanteeseen, jossa liikunnanopetuksen tehtävä oppilaan yksilöllisen liikuntasuhteen ja liikunnallisen hyvinvoinnin tukijana toteutuisi.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnista käydään paljon keskustelua. Perinteisesti varsinkin määrällisessä tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa käytetyt mittarit tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista on koettu olevan hankalasti sovellettavissa laadulliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133). Ongelmaksi muodostuu tiedon objektiivisuuden käsite, joka konstruktivistisessa tieteenfilosofian suuntauksessa ymmärretään suhteellisena konstruktiona todellisuudesta (Metsämuuronen 2006, 206). Tähän vedoten tutkija voi sanoa, ettei etsikään objektiivista tietoa vaan pyrkii kuvaamaan käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Toisaalta ongelmana kuitenkin on, että joka tapauksessa yleensä halutaan silti tehdä yleistyksiä tutkimustuloksista koskemaan ympäröivää todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2006, 134). Ristiriidan välttämiseksi tarvitaan validiteetin ja reliabiliteetin tarkempaa määrittelyä nimenomaan laadullisen tutkimuksen arviointia varten.

Yksi tapa jäsentää validiteettia on erottaa sisäinen ja ulkoinen validiteetti, jolloin sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen sisäiseen logiikkaan ja johdonmukaisuuteen ja ulkoisella vuorostaan tutkimuksen tulosten siirrettävyyteen. Reliabiliteetin kohdalla on määrittely hankalampaa, mikäli tutkimuksella ei pyritä mittaamaan mitään. Se voidaan kuitenkin nähdä myös tutkimuksen johdonmukaisuutena ja tarkkuutena esimerkiksi aineiston analyysia tehdessä. Pyrittäessä luopumaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteistä ovat eri tutkijayhteisöt pyrkineet luomaan käsitteitä, jotka todellisuudessa tarkoittavat samaa. Tällöin on päädytty puhumaan tutkimuksen arvioitavuudesta, seurattavuudesta, uskottavuudesta, vakuuttavuudesta, perusteltavuudesta, luotettavuudesta ja vahvistettavuudesta. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 129–135.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä myös kokonaisarvioinnin kautta. Tällöin keskiössä on, että tutkimus on huolellisesti tehty, systemaattinen, asian-

tunteva ja pätevästi argumentoiva. Tutkimusta ei tee laadukkaaksi mikään yksittäinen kohta tai teko vaan tutkimuksen rakenteen sekä tutkimusprosessin laadukkuus kokonaisuutena. Laadukas tutkimus sisältää myös yksittäisen tutkijan roolin lisäksi osallistumisen tutkijayhteisöön esittelemällä tutkimuksen eri vaiheita tieteelliselle yleisölle. Tällöin tutkimus edistyy myös muiden kommenttien, koeteltujen ratkaisujen ja niiden perustelujen sekä testattujen valintojen ja tulokintojen kautta. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2013, 136–142.)

Tutkimusprosessimme on ollut koko lukuvuoden ajan päätoimisesti työn alla. Olemme esitelleet työtämme lähes joka kerta kahden viikon välein seminaareissa ja muokanneet sitä saamamme palautteen pohjalta. Vaikka Pro Gradu -seminaaria ei välttämättä voida pitää varsinaisena tutkijayhteisönä, on oma aktiivisuutemme siellä mielestämme myös yksi positiivinen tekijä tutkimuksemme luotettavuudelle. Analyysia tehdessämme sekä tutkimusraportin kirjoittamisen aikana olemme konsultoineet ohjaajaa useaan kertaan pystyäksemme tekemään mahdollisimman laadukasta tutkimusta. Olemme reflektoineet tutkimusta keskenämme ja pohtineet yhdessä kaikkea tutkimustehtävästä lähtien aina lopullisen raportin kirjoittamiseen asti. Koemme, että tutkijoina olemme olleet siinä mielessä otollisessa asemassa tämän tutkimuksen kannalta, että meillä on ollut henkilökohtainen motivaatio kehittyä omassa työssämme tämän tutkimuksen kautta. Tämä on edesauttanut sitoutumistamme tutkimusprosessiin. Liikuntaan erikoistuneina luokanopettajaopiskelijoina meillä on ollut myös jonkin verran asiantuntijuutta aiheeseen. Vuoropuhelun kautta olemme joutuneet testaamaan ajatuksiamme ja muokkaamaan niitä. Näin olemme mielestämme myös edesauttaneet tutkijatriangulaation toteutumista tutkimuksessamme (Tuomi & Sarajärvi 2002, 140.)

Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa menetelmänä melko yleinen. Se ei kuitenkaan ole ongelmaton varsinkaan aloittelevalla tutkimusentekijälle sillä se vaatii taitoa ja kokemusta, jotta aineiston keruuta voi säädellä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35). Käyttämässämme

puolistrukturoidussa haastattelutavassa vaihtelimme kysymysten sanamuotoa sekä järjestystä hieman haastattelusta riippuen, mutta pidimme kysymykset kaikille samoina. Näin pyrimme pitämään haastattelun keskustelunomaisena ja luontevana (Willis 2008, 203–204) sekä pitämään huolen siitä, että kaikki vastaavat samoihin kysymyksiin. Harjoittelimme haastattelutapaa tekemällä koehaastattelun, jonka pohjalta muokkasimme kysymyksiämme. Haastattelutilanteissa oli aina mukana molemmat tutkijoista. Toinen johti haastattelua samalla kun toinen oli aktiivisen kuuntelijan roolissa valmiina esittämään tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103). Näin toimimalla koimme, että vaikka olimmekin aloittelevan tutkijan roolissa, saimme kuitenkin haastattelutilanteista toivomamme informaation eikä kenenkään kohdalla aineisto jäänyt vajaaksi.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyttä on hankala määritellä. Yleensä puhutaan aineiston kylläntymisestä tai saturaatiosta, eli siitä kuinka uudet tapaukset eivät enää tuo uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63; Mäkelä 1990, 52.) Tutkimuksessamme useampi haastateltava olisi luonnollisesti antanut laajemman ymmärryksen aiheesta, mutta sen vaikuttaminen analyysin lopputulokseen ei ole yhtä varmaa. Käsityksiä tutkittaessa on vaikea tietää milloin aineisto ei enää tuota uutta tietoa. Koska laadullinen aineisto on periaatteellisesti loppumatonta, tulee keskeiseksi aineiston mahdollisimman tarkka rajaus ja oman aineiston mahdollisimman perusteellinen tunteminen (Eskola & Suoranta 1998, 65). Kaiken lisäksi haastattelu aineistonkeruumuotona on aikaa vievä ja työläs (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Näistä syistä päädyimme operoimaan käytettävissä olevan ajan puitteissa kuuden asiantuntija-haastattelun aineistolla, jonka koimme antavan meille tähän tutkimukseen riittävän kuvan tutkittavasta aiheesta.

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten luotettavuus voidaan katsoa riippuvan kahdesta tekijästä: miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toisaalta missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1994, 129). Aineiston päätoiminen analyysivaihe kesti tutkimuksessamme melko pit-

kään, lähes kaksi kuukautta. Tänä aikana kävimme yhdessä aineiston läpi useaan kertaan valikoiden sieltä huolella alkuperäisilmaukset, jotka koskivat tutkimusongelmaamme. Teimme pelkistykset ja luokittelut yhdessä alusta loppuun. Prosessi oli aikaa vievä, mutta koimme sen myös samalla erittäin tärkeäksi sillä tulkintamme vaihtelivat ja jouduimme tekemään jatkuvaa vuoropuhelua pohtiesamme analyysin rakentumista.

Tulosten yleistettävyyden arvioinnissa palaamme sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteisiin ja sivuamme näin myös tutkimuksen toistettavuutta. Olemme pyrkineet rakentamaan tutkimusraporttimme siten, että se avautuisi lukijalle loogisena kokonaisuutena, joka mahdollistaa sekä menetelmällisten valintojen että tulosten rakentumisen seuraamisen. Tässä olemme noudattaneet ajatusta teoreettisesta yleistettävyydestä, jossa keskeisiä ovat tehdyt tulkinnat ja niiden kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 1998, 67–68). Jouduimme miettimään rakenteita tarkasti, koska koimme, että käyttämämme teoriaohjaava sisällönanalyysi vaatii enemmän tulkintojen auki kirjoittamista kuin aineisto- tai teorialähtöinen analyysitapa, jotta kokonaisuus on johdonmukainen ja luettava. Näin myös tutkimuksen siirrettävyyden kannalta jokaisella on mahdollisuus arvioida tehtyjä valintoja ja johtopäätelmiä. Emme näe, että tutkimus olisi perinteisessä mielessä toistettavissa sillä haastateltavat ovat aina yksilöitä ja vastaavat aina silloisen parhaan tietämyksensä mukaisesti. Koemme kuitenkin, että tutkimus ja sen tulokset ovat paikallisten käsitysten lisäksi myös osaltaan poikkileikkaus tämänhetkisestä koulukulttuurista, koska olemme perustelleet saamamme tulokset sitoen ne tutkimusongelman kannalta keskeisiin teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen kohdalla ei ehkä voida puhua yleistettävyydestä perinteisessä lomaketutkimuksellisessa mielessä, mutta kenties kuitenkin kohtuullisesta relevanssista suhteessa todellisuuteen (Alasuutari 2011, 250).

8.2 Jatkotutkimuskysymykset

Liikuntamotivaatio ja oppimisen ilo ovat tällä hetkellä erittäin ajankohtaisia aiheita edettäessä kohti uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja oppilaita pa-

remmin osallistavaa koulua. Tilaa kehitykselle on vaikka jo nyt tutkimuksemme perusteella opettajat näkevät liikunnan ilon merkityksellisenä alakoulun liikunnanopetuksessa. Liikunta on myös oppilaiden mielestä yksi pidetyimmistä kouluaineista, joten toisaalta voi tuntua hassulta lähteä muuttamaan toimivaa konseptia. Kuitenkin tämä ajatus voi myös tuodittaa meidät vääränlaiseen tyytyväisyyden tunteeseen, jossa alamme toistaa hyväksi havaitsemiamme malleja kyseenalaistamatta niitä. Tällöin kehitys pysähtyy ja toiminnasta tulee rutiinia.

Louhelan (2012) tutkimus kuulluksi tulemisen pedagogiikasta on mielestämme yksi esimerkki tutkimuksesta, jolle tällä hetkellä olisi mielestämme tarvetta. Perinteisten liikunnanopetuksen käytänteiden rinnalla tulisi rohkeasti kokeilla ja kehittää vaihtoehtoisia malleja, jotka paremmin huomioisivat oppilaan yksilöllisiä tarpeita sekä myös ikätasoa. Opetussuunnitelmatyössä voitaisiin arvioida kokonaan uusiksi tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden roolia ja merkitystä alakoulun liikunnanopetukselle. Tarkat ja tiukat taidolliset tavoitteet tuntuvat kahlitsevan liikunnanopetusta perinteisiin muotteihin. Tulisiko alakoulun liikunnanopetusta ajatella kokonaan uudelleen esimerkiksi omaehtoisen liikunnan tai sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta? Kasvatukselliset tavoitteet ovat entistä suuremmissa roolissa kouluissa. Kuinka liikunnanopetus voisi toimina kanavana kohti kaikille yhteistä koulua? Louhelan tutkimuksen perusteella samanlaisopettajuus on yksi mahdollinen lähestymistapa kohti oppilaan yksilöllisempää huomiointia ja sitä kautta parempaa sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan. Voisiko tätä näkökulmaa kartoittaa yhä tarkemmin nimenomaan liikunnanopetuksessa?

Muita vaihtoehtoisia lähestymistapoja voisi olla lähteä tekemään tutkimusta erilaisten toimintatutkimusten kautta, joissa kokeiltaisiin painopisteen siirtämistä taidollisista tavoitteista sosiaalisiin ja affektiivisiin. Toisaalta voitaisiin myös tutkia mahdollisuuksia tukea oppilaan autonomian kokemusta liikunnanopetuksessa ja sen vaikutuksia koettuun liikunnan iloon. Itsemääräämisteorian pohjalta näitä tutkimuksia on toteutettu jo jonkin verran ulkomailla, mutta kotimaista suomalaiseseen koulujärjestelmään sijoittuvaa tutkimusta on ollut vaikeaa löytää.

Omasta tutkimusasetelmastamme käsin voitaisiin suunnitella laajempi määrälliseen aineistoon perustuva tutkimus, jolla kartoitettaisiin opettajien käsityksiä liikunnan ilosta laajemmin ympäri maata. Näin voitaisiin löytää opettajia, jotka mahdollisesti ovat omassa työssään kehittäneet jonkinlaisen ilon pedagogiikan liikunnanopetuksessa. Mahdollisuudet ovat lähes rajattomat ja on mielenkiintoista seurata miten liikunnan ilon näkyä kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä jatkossa. Oma mielenkiintomme aiheeseen ei tullut tyydytetyksi tällä tutkimuksella vaan tutkimusprosessi jatkuu tahoillamme missä ikinä olemmekin. Näin toivomme myös omalta osaltamme jättävämmä jälkemme suomalaiseseen liikunnanopetuksen kenttään meidän merkitykselliseksi kokemallamme osa-alueella.

Lähteet

Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372—392.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Chen, A. & Ennis, C. 2008. Motivation and Achievement in physical Education. Teoksessa Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 551–574.

Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow: Elämän virta - Tutkimuksia onnesta ja siitä kun kaikki sujuu. Suom. Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas.

Dunderfelt, T. 2010. Ilon psykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Fogelholm, M. 2011. Lapset ja nuoret. Teoksessa Mikael Fogelholm, Ilkka Vuori & Tommi Vasankari (toim.) Terveysliikunta. Helsinki: Duodecim, 76–87.

Garn, A. Cothran, D. & Jenkins, J. 2011. A qualitative analysis of individual interest in middle school physical education: perspectives of early-adolescents. Teoksessa David Kirk (toim.) Physical Education and Sport Pedagogy 16 (3). Oxon: Routledge, 223–236.

Grolnick, W. Friendly, R. Bellas, V. 2008. Parenting and Children's Motivation at School. Teoksessa Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 279–300.

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

Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen. Teoksessa Sirkka Laitinen, Antti Hilmola (toim). Taito- ja taideaineiden oppimistulokset. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 237–248. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/131643_Taito-ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf (Luettu 4.2.2013).

Helsingin Sanomat. 25.1.2014. Opettajat saamassa vapaammat kädet liikuntatuntien suunnitteluun. Saatavilla www-muodossa: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1390617409868> (Luettu 14.3.2014).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

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

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Research Reports on Sport and Health 131. Jyväskylä: Likes.

Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–329.

Kirk, D. 2004. Framing quality physical education: the elite sport model or Sport Education? Teoksessa David Kirk (toim.) Physical Education and Sport Pedagogy 9 (2). Oxfordshire: Carfax Publishing, 185–196.

Laakso, L. Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Koululuikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson & Terhi Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 42–63.

Lapin yliopisto. 2010. Kasvatustieteiden tiedekunta – Opinto-opas 2010–2012. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: Sosiokulttuurinen näkökulma opettamiseen. Teoksessa Kimmo Harra (toim.) Opettajan professiosta - Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalajien säätiö OKKA, 88–97.

Liikkuva koulu -hanke. Esittely www-muodossa:
<http://www.liikkuvakoulu.fi/liikkuva-koulu> (Luettu 20.2.2014).

Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. Research Reports on Sport and Health 114. Jyväskylä: Likes.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 298-313.

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

Lonsdale, C. Sabiston, C. Raedeke, T. Ha, A. Raymond, S. 2009. Self-determined motivation and student's physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. Teoksessa Preventive Medicine 48, 69–73. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Lonsdale_et_al_PreventiveMedicine.pdf)
http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Lonsdale_et_al_PreventiveMedicine.pdf (Luettu 14.3.2014).

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulu: Oulun yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Helsinki: International Methelp.

Mosston, M. & Ashworth, S. 2002. Teaching Physical Education. San Francisco: Benjamin Cummings.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Ommundsen, Y. Kvale, S. 2007. Autonomy-Mastery Supportive or Performance Focused. Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. Teoksessa Scandinavian Journal of Educational Research 51 (4), 385–413. Saatavilla [www-muodossa:](http://www-muodossa)

http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2007_Ommundsen_JER.pdf (Luettu 14.3.2014).

Palomäki, S. Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www.oph.fi/download/131648_Liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf (Luettu 13.2.2014).

Pekrun, R. 2008. Emotions at School. Teoksessa Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 575–604.

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa Pekka Räsänen, Juha Arikoski, Petri Mäntynen & Juha Perttula (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 12–61.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 3.3.2014).

Perusopetuslaki 1998/628, 31 §. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 15.3.2014).

Perustuslaki 1999/731, 16 §. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 15.3.2014).

Pietilä, M. 2014. Liikunnasta hyvinvointioppiaine. OPS 2016 -blogi. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/liikunnasta_hyvinvointioppiaine (Luettu 4.3.2014).

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rauste-von Wright, M. von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Reeve, J. Ryan, R. Deci, E. & Jang, H. 2008. Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation. Teoksessa Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman (toim.) Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 223–244.

Rintala, J. Palomäki, S. Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit. Liikunta ja tiede 50 (1), 38–44.

Roberts, G. 1992. Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. Teoksessa Glyn Roberts (toim.) Motivation in Sport and Exercise. Champaign: Human Kinetics, 3–29.

Ronkainen, S. Pehkonen, L. Lindblom-Ylänne & S. Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Rovaniemen kaupunki. 2011. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011. Saatavilla www-muodossa: <http://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=3b0ab716-5aaf-4804-95a2-3be1d797c5f8> (Luettu 15.3.2014).

Ryan, R. & Deci, E. 2009. Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. Teoksessa Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 171–198.

Scanlan, T. & Simons, J. 1992. The construct of Sport Enjoyment. Teoksessa Glyn Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign: Human Kinetics, 199–216.

Schiefele, U. 2008. Situational and Individual Interest. Teoksessa Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 197–222.

Schunk, D. Pajares, F. 2008. Self-Efficacy Theory. Teoksessa Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 35–53.

Standage, M. Duda, J. Ntoumanis, N. 2006. Student's Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. Teoksessa Research Quarterly for Exercise and Sport 77 (1), 100–110. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_StandageDudaNtoumanis_RQES.pdf (Luettu 14.3.2014).

Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Takalo, S. 2004. Kuka minua liikuttaa? – Sosiaalisen ympäristön koettu merkitys 10–12 -vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www.osoitteessa.com): <http://www.likes.fi/filebank/602-163linettakalo.pdf>. (Luettu 27.2.2014).

Taylor, I. Ntoumanis, N. Standage, M. Spray, C. 2010. Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. Teoksessa Journal of Sport & Exercise Psychology 32, 99–120. Saatavilla [www-osoitteessa](http://www.osoitteessa.com): http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2010_TaylorEtAl_JSEP.pdf (Luettu 14.3.2014).

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Haastattelu. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Väyrynen, S. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–29.

Wigfield, A. Tonks, S. & Klauda, S. 2008. Expectancy-Value Theory. Teoksessa Kathryn Wentzel & Allan Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 54–75.

Willis, J. 2008. Qualitative Research Methods in Education and Educational Technology. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Miten ja millä perustein opettaja suunnittelee opetuksensa? Mikä on opetuksen kiinnostavuuden merkitys/rooli suunnittelutyössä?

1. Miten suunnittelet liikunnanopetusta?
 - Jos mietit itseäsi opettajana niin millä perustein ja miten suunnittelet opetuksesi? Miten koet liikuntakalenterin?
2. Nimeä kolme tärkeintä tavoitetta, jotka ohjaavat sinun suunnittelutyötäsi.
 - Luokittelu vastausten pohjalta.
3. Miten liikunnan ilo asemoituu suhteessa muihin tavoitteisiin? Kuinka tavoitteellisena pidät sitä?
 - Onko se tavoite omassa opetuksessasi?

Opettaja liikunnan opetustilanteen motivaatioilmaston rakentajana

Miten ja millä perustein opettaja toteuttaa opetuksensa. (esim. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan s. 165)

4. Mikä on opettajan rooli liikunnanopetuksessa?
 - Opettajakeskeinen - oppilaskeskeinen
5. Minkälainen on tyypillinen oppitunti, kun opetat... Minkälaisia opetusmenetelmiä opettaja käyttää?
 - Koripallo, yleisurheilu. Miten oppilaat kokevat?
6. Mistä oppilaat kokevat liikunnan iloa koululiikunnassa?
7. Millaisista tehtävistä oppilaat pitävät?
8. Mitkä lajit ovat mieluisimpia? Miksi? Mitkä epämieluisimmat?
 - Useampi molemmista
9. Miten opettaja antaa palautetta ja mikä on palautteenannon merkitys?

- Millainen palaute saa oppilaat kokemaan pätevyyttä ja hyväksyntää?
10. Entäs vertaispalautteen antaminen ja sen merkitys?
 11. Miten opettaja kokee seka- ja erillisryhmät?
 12. Miten opettaja ryhmittelee oppilaita liikuntatunneilla?
 13. Miten koet liikunnanopetuksen sosiaalisen merkityksen? (suhteessa luokkahenkeen?)
 14. Miten opettaja toteuttaa arvioinnin?
 - Millainen arviointi kannustaa oppilasta? Millainen arviointikäytäntö voidaan nähdä positiivisena kaikkien oppilaiden kohdalla?
 15. Miten oppilaan antama palaute näkyy liikunnanopetuksessa? Mikä merkitys tällä on opetukselle?
 16. Miten huomioit liikunnanryhmän vähän liikkuvat/heikosti motivoituneet oppilaat
 - (~10 - 20%) suunnittelussa ja opetuksessa? Miten huomioidaan Kuinka vaikuttaa oppituntiin?

Yleisemmät, tarkentavat kysymykset

17. Mikä on koulun liikunnanopetuksen merkitys lasten liikunnallisuudelle?
(1)
18. Osittain olet jo vastannut tähän, mutta... Yleisesti liikunta oppiaineena on erittäin pidetty, miksi?
19. Miten näet itsesi liikuntaa opettavana opettajana?
 - Miten opettaja kokee itsensä liikunnanopettajan professiossa. Ohjaako opetusta jokin teoria tai tutkimus? Osaatko nimetä?

Liite 2. Analyysin rakentuminen alaluokista kokoaviin luokkiin

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava luokka
Tavoitteena liikunnan ilon löytäminen	Liikunnan ilo tavoitteena	Liikuntakasvatuksen tavoitteet ja arvot
Liikunnan ilon merkitys tavoitteena		
Tekniikan merkitys tavoitteena on vähentynyt	Sisältötaitojen kehittyminen	
Sisältötaitojen vieminen eteenpäin tavoitteena		
Opsin tavoitteet	Opetussuunnitelma	
Omatoimiseen liikuntaan kannustaminen tavoitteena	Liikunnan määrän maksimointi	
Tavoitteena, että oppilaat liikkuvat paljon liikuntatunnilla		
Tavoitteena myönteisen odotusarvon luominen	Opettajan henkilökohtaiset painotukset	
Tavoitteena yksilöllisyys		
Tavoitteena pyrkimys pois kilpailuhenkisydestä		
Tavoitteena onnistuneet tunnit		
Yksinkertaiset välineet	Välineet ja varusteet	Puitteet
Epäsopivat välineet		
Välineiden kuljettaminen ja säilytys		
Oikea pukeutuminen	Fyysinen mukavuus	
Kivat olosuhteet		
Huonommuuden kokemukset	Oppilaan taidot	Pätevyyden kokemukset liikunnassa motivoivat
Oppilaan on helppo olla mukana		
Harrastamisen kautta tullut taito		
Vaatimus osaamisesta		
Voittaminen	Onnistuminen	
Henkilökohtainen onnistuminen		
Onnistumisen edellytysten tarjoaminen		
Oman oppimisen huomaaminen	Oppiminen ja taitojen kehittyminen	
Oppimisen kokemus		
Onnistunut oppimisprosessi		
Opettaja on innostava	Opettaja kohtaa oppilaan	
Opettaja huomioi oppilaan		
Opettaja antaa positiivista palautetta		
Opettaja huomioi opetusryhmän suunnittelussa		

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava luokka
Oppilaiden keskinäiset suhteet	Yhdessä toimiminen	Sosiaalinen yhteenkuuluvuus ryhmässä
Intiimiys		
Porukassa toimiminen on mukavaa		
Toinen oppilas kehuu ja kannustaa		
Leikit	Pelit ja leikit	
Pelaaminen		
Saa toimia itsenäisesti	Oppilaan autonomian kokemus	Oppilaan osallistava monipuolinen liikunnanopetus
Oppilaat saavat olla mukana päätöksenteossa		
Vapaamuotoisuus		
Normaalista poikkeavat liikuntatunnit		
Oppitunnit ovat monipuolisia	Opetuksen monipuolisuus	
Useampiin lajeihin tutustuminen		
Oikeiden juttujen tekeminen oikeilla välineillä		
Kisailut		
Vauhti ja vaaralliset tilanteet	Jännitys (psykkinen)	Liikunnan yksilöllinen kokeminen psykkinenä ja fyysisenä ilmiönä
Luontainen tarve päästä liikkumaan	Liikunnan fyysisyys	
Kehollisuus		
Fyysinen suoritus		
Samaistuminen urheilijoihin	Kiinnostus urheiluun	Oppilaan tausta
Eri lajien medianäkyvyys		
Lajin asema yhteisössä		
Osalle oppilaista liikunta on luonnostaan mukavaa	Oppilaat kokevat liikunnan eri tavoin	
Liikunta ei luonnostaan viehätä kaikkia		
Liikuntaa ei koeta oppiaineeksi		
Merkityksen ymmärtäminen tulevaisuudelle		
Murrosiän myötä tuleva vastustus		
Kodin vaikutus		