

**OPPILAAN TOIVEET JA KOKEMUKSET
LIIKUNNANOPETUKSESSA**

Pro gradu -tutkielma

Paaso Joni

0233877

Lapin yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Professori Raimo Rajala

Syksy 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppilaan toiveet ja kokemukset liikunnanopetuksessa

Tekijä: Joni Paaso

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 58

Vuosi: Syksy 2014

Tiivistelmä:

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen yhtenä tavoitteena on tuottaa oppilaille positiivisia liikuntakokemuksia. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat liikuntatunnin onnistumiseen. Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusote on fenomenologinen. Tutkimusaineisto on kerätty neljännen ja kuudennen luokan oppilaiden tuottamien eläytymiskirjoitelmien pohjalta. Kirjoitelmat koostuvat onnistuneen ja epäonnistuneen liikuntatunnin kuvauksista. Tutkimuksessa tuli ilmi oppilaiden kokemuksiin vaikuttavan opettaja, luokkatoverit, liikuntalajit, oma osaaminen ja muut ulkoiset tekijät kuten liikuntatila. Sukupuolten ja luokkien välillä oli osaksi yhteneväisiä vastauksia, mutta myös selkeitä eroavaisuuksia.

Jatkotutkimuksissa voisi huomioida vastaavasti opettajien näkemyksiä onnistuneesta liikuntatunnista ja keinoja tunnin onnistumiseksi. Myös oppilaiden toiveiden huomioimisen merkitystä oppituntien sisältöön liittyen voisi jatkossa tutkia tarkemmin. Jatkotutkimusten avulla on mahdollista kehittää uusia keinoja oppilaiden positiivisten oppimiskokemuksien lisäämiseksi ja siten lisätä liikuntamyönteisyyttä.

Avainsanat: Liikunta, oppilas, kokemukset

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	2
2 LÄHEISIÄ KÄSITTEITÄ	4
2.1 LIIKUNTA-TERMIN SYNTY	4
2.2 LIIKUNNAN OPETTAMINEN	5
2.3 LIIKUNTATAITOJEN OMAKSUMINEN	7
2.4 LIIKUNTAMOTIVAATIO	9
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	12
3.1 KOULULIIKUNTA JA OPETUSSUUNNITELMAT	12
3.2 LIIKUNTAKOKEMUSMALLI	14
3.3 MOSSTONIN OPETUSTYYLIEN SPEKTRI	16
3.4 TAVOITTEENA OPPIMISEN ILO	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	24
4.2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	26
4.3 TUTKIMUSAINEISTO	28
4.4 AINEISTON ANALYSOINTI	33
5 TULOKSET	36
5.1 LIIKUNTATUNNIN MIELEKKYYSTEKIJÄT	36
5.1.1 OPETTAJA	36
5.1.2 OPPILASKAVERIT	40
5.1.3 LIIKUNTALAJIT	43
5.1.4 OMA OSAAMINEN	45
5.1.5 MUUT ULKOPUOLISET TEKIJÄT	46
5.2 VERTAILUA TULOKSIEN VÄLILLÄ	48
5.2.1 SUKUPUOLTEN VÄLISET EROAVAISUUDET	48
5.2.2 LUOKKA-ASTEIDEN VÄLISET EROAVAISUUDET	50
6 POHDINTA	53

LÄHTEET

1 JOHDANTO

Liikunnan merkitys ihmisen elämässä on oleellinen. Se tuottaa iloa sekä nautintoa ja sillä on myös muita merkittäviä hyötyjä. Yksilön fyysinen aktiivisuus on yhteydessä esimerkiksi alentuneeseen kokonaiskuolleisuuteen, sydän- ja verisuonitautikuolleisuuteen, lihavuuteen, paksusuolen syöpään ja osteoporoosiin (Lintunen 2007, 25). Liikunta kehittää sosiaalista terveyttä tarjotessaan erinomaiset mahdollisuudet yhdessä toimimiseen ja uusiin ihmiskontakteihin. Liikunnan hyödyistä ja positiivisista vaikutuksista ollaan kyllä tietoisia, mutta silti lähes puolet kansalaisista tarvitsisi fyysisen terveytensä kannalta nykyistä enemmän liikuntaa joko harrastuksen tai muun fyysisen aktiivisuuden muodossa (Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010). Ei siis ihme, että koululiikunta ja sen merkitys lasten sekä nuorten pääasiallisena liikuttajana on suosittu valtakunnallinen puheenaihe.

Liikunta oppiaineena on yksi toiminnallisimmista ja sen tavoitteena on ylläpitää oppilaiden henkistä sekä fyysistä hyvinvointia erilaisten leikkien, pelien ja taitoharjoitteiden avulla. Oppimisen ja onnistumisen elämyksillä tähdätään herättämään oppilaiden kiinnostus vapaa-ajan urheilua kohtaan. Monipuolisella ja kasvavalla lajivalikoimalla pyritään mahdollistamaan oman lajin löytäminen ja näin elinikäiseen liikkumiseen kannustaminen.

Liikunnanopetus on laajentunut monin eri tavoin, mutta varsinaiset tuntimäärät ovat vähentyneet Suomen peruskouluissa ja miltei kaikkialla muuallakin maailmassa (Opetushallituksen muistio 18.11.2009). Opetuksen laatu ja siihen käytettävissä oleva aika ovat ajautuneet ristiriitaiseen tilanteeseen ja asennekasvatuksesta on tullut yhä tärkeämpi osa liikunnanopetusta. Enää ei pyrkimyksenä ole vain siirtää hyödylliseksi katsottuja tietoja ja taitoja oppilaille, vaan yhä merkittävämmässä roolissa on onnistumisen elämyksien mahdollistaminen ja näin kipinän antaminen koulun ulkopuoliselle liikuntaharrastukselle.

Pro gradu –tutkielmani on tietyiltä osa-alueilta jatkoa 2011 vuonna koostamalleni etnografiselle kandidaatintutkielmalle, jossa kartoitin käytetyimpiä liikunnanopetusmenetelmiä ja selvitin, onko liikunnanopetus muuttunut viimeisen kymmenen vuoden aikana tutkimuskohteena olevalla koululla. Kasvaneesta lajivalikoimasta sekä vähentyneestä ainekohtaisesta tuntimäärästä huolimatta suurimmat erot tulivat ilmi opettajan käyttämien opetusmenetelmien intensiteetissä ja opettajan omassa henkisessä ja fyysisessä läsnäolossa. Yksittäisten työtapojen tai harjoitteiden välillä ei ollut nähtävissä muutoksesta aiheutunutta murrosta.

Kandidaatintutkielman antamat tulokset herättivät lisäkysymyksiä erityisesti siitä, onko muutoksille liikunnanopetuksessa tarvetta ja mitkä asiat tekevät oppilaille liikunnanopetuksesta mielekästä, kun yhtenä suurena tavoitteena on innostaa liikkumiseen myös vapaa-ajalla. Tätä kysymystä lähdin selvittämään pro gradu –tutkielmassani eläytymismenetelmää apuna käyttäen. Aineisto on koottu Rovaniemeltä ja se muodostuu kahden eri alakoululuokan oppilaiden kirjoitelmista, joissa he tehtävänannon mukaisesti ovat eläytyneet tarinamuotoon kirjoitetun henkilön asemaan ja kuvaileet näin joko onnistunutta tai epäonnistunutta liikuntatuntia. Tarkoituksena on ollut selvittää, mitkä asiat vaikuttavat oppitunnilla viihtymiseen ja motivoivat näin liikkumaan.

Tutkimustuloksissa tarkastelun alle sijoittuu opettajan toiminta, oppilaskavereiden merkitys, erilaiset opetusmenetelmät ja niiden valinta sekä yleinen liikuntatunti-ilmapiiri. Myös sukupuolen ja luokka-asteen merkitys on otettu huomioon. Vaikka tutkielma kartoittaa ensisijaisesti positiivisia tilannetekijöitä oppilaan näkökulmasta, niin antaa se myös opettajalle arvokasta tietoa mielekkään liikunnanopetuksen järjestämisestä. Kun opettajilla on käytössään yhä vähemmän aikaa tarvittavien tietojen ja taitojen opettamiseen, niin tuloksien kannalta on tärkeää oppilaiden oman sisäisen kiinnostuksen ja motivaation herättäminen.

2 LÄHEISIÄ KÄSITTEITÄ

2.1 Liikunta-termin synty

Määriteltäessä liikunnan käsitteistöä tulee muistaa käsiteiden kehittyvän ja muuttuvan jatkuvasti. Tiedon karttuessa tutkimusten kautta käsitteet sisällöllisesti tarkentuvat. Hyvä fyysinen kunto esimerkiksi ei ole vain sopimuksenvarainen asia enää vaan sen totuudenmukaisuutta voidaan jossain määrin tieteellisesti arvioida ja se on mitattavissa oleva suure. Perustana käsiteiden määrittelylle on aina myös se viitekehys, josta käsitteet on johdettu. Terveystieteiden edustaja voi kuvata hyvän fyysisen kunnan esimerkiksi kykyä selviytyä arkisista toimista rasittumatta, kun taas liikuntafysiologia määrittelee sen maksimaalisena hapenottokykyinä. Käsitteelle annettavan määritelmän ratkaisee onko näkökulma, josta lähestytään liikunnan henkisiä ja aineellisia arvoja yksilön vai yhteiskunnan. (Telama ym. 1986, 17).

Käsite ”liikunta” on historiallisesta näkökulmasta hyvin nuori termi, joka määriteltiin ensimmäisen kerran vasta vuonna 1967 valtakunnallisilla liikuntapoliittisilla neuvottelupäivillä. Tuolloin keskeisiksi liikunnan osa-alueiksi katsottiin huippu-urheilu, muu kilpaurheilu, kuntoliikunta ja liikuntakasvatus. Kuntoliikunnan kannalta merkitseväksi voidaan nähdä ensimmäiset liikuntapoliittiset neuvottelupäivät, sillä silloinen käsitteopohdiskelu johti kuntoliikunnan aseman merkitykselliseen vahvistumiseen ja kuntoliikunnan valtakunnallisen keskusjärjestön syntyyn. Myös liikuntakulttuurin muiden osa-alueiden terminologiselle tarkastelulle lähtölaukauksena olivat vuoden 1967 liikuntapoliittiset neuvottelupäivät. (Liikuntapoliittisten neuvottelupäivien aineistoa 1967).

Kansankielessä yksittäisellä käsitteellä ”liikunta” viitataan yleensä tarkoituksenmukaiseen fyysistä aktiivisuutta ja energiakulutuksen kasvua aikaansaavaan lihastoimintaan. Tarkkoja rajauksia on kuitenkin vaikea tehdä,

sillä liikunta on käsitteenä monipuolinen ja pitää sisällään monia eri osa-alueita. Eroavaisuudet lähtevät liikkeelle jo esimerkiksi siitä, kuka liikkumisesta vastaa. Liikuntaa voi olla ohjatusti, omaehtoisesti tai spontaanisti. Sana ”liikunta” on suomalainen käsite, jolla ei muissa kielissä tiettävästi ole samansisältöistä vastinetta. (Jaakkola ym. 2013, 17–18.)

2.2 Liikunnan opettaminen

Laajasti ottaen opetuksella tarkoitetaan ympäristötekijöiden säätelyä, jonka tarkoituksena on muuttaa asetettujen tavoitteiden suuntaan kasvatettavien käyttäytymistä (Kari 1985, 5). Opetus määritellään koulussa opettajan ja oppilaiden väliseksi vuorovaikutukseksi, joka tähtää opetustavoitteiden saavuttamiseen ja oppilaiden oppimiseen (Hirsjärvi 1983; Lahdes 1997). Olennaista liikunnanopetuksessa on liikunnanopettajan tietoinen tarkoitus edistää oppilaiden oppimista opettamalla oppilaalle esimerkiksi erilaisia liikuntataitoja. Opetukseen sisältyy aina ajatus oppilaasta jotakin oppimassa, mutta oppimisen määritelmä voidaan irrottaa opetuksen määritelmästä. (Varstala 2007, 125.)

Liikunnan opetuksessa ja valmennuksessa tärkein tavoite on innostaa lapset liikkumaan monipuolisesti. Kaiken urheilun ja lajitaitojen perusta on monipuolisten perustaitojen hankkiminen. Todellisen suorituksen oikeellisuutta tulee opettajan varoa ylikorostamasta. Tärkeintä urheilussa on se, mikä oppilaasta tuntuu toimivalta ja oikealta, eikä ole vain yhtä oikeaa tapaa suorittaa jokin liike. Liikkeiden hiomiseen ja teknisesti oikeisiin suorituksiin voidaan keskittyä enemmän myöhemmillä vuosiluokilla. Oppilaiden erilaisuuden aistii taitava opettaja ja osaa toimia sen mukaisesti tasa-arvoisen liikkumisen puolesta. Liikunnan avulla kasvattaminen tarkoittaa lasten persoonallisuuden kehityksen ja kasvun tukemista liikuntaa hyödyntäen. Esimerkiksi vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, eettistä ajattelua ja terveellisen elämäntavan sekä liikunnan merkityksellisyyden ymmärtämistä

hyvinvoinnin osana voidaan opettaa lapsille liikuntatilanteiden kautta. Koulujen liikunnanopetukselle on asetettu useita tavoitteita opetussuunnitelmassa. Elämysten tarjoaminen, sosioemotionaalisen kasvun edistäminen, positiivisen minäkäsityksen muodostuminen, terveyden ja toimintakyvyn ylläpitäminen, liikuntataitojen kehittäminen, kognitiivisten oppimisvalmiuksien luominen sekä fyysisesti aktiivisen elämäntavan juurruttaminen suomalaisille lapsille ovat liikunnanopetuksen tavoitteita. (Miettinen 1999, 71–73; Jaakkola ym. 2013, 20.)

Liikuntatunneilla opettaja suorittaa monenlaisia toimintoja, joille on ominaista lyhyt kesto ja nopeat siirtymiset toiminnasta toiseen (Hurwitz 1978, 75–81). Noin 20% opettajan toiminnoista liikuntatunnilla voidaan luokitella järjestelyksi. Järjestelytoimiin katsotaan kuuluvaksi tunnin aloittaminen ja lopettaminen, välineiden järjestelyt ja oppilaiden ryhmittelyt sekä erilaisen yleisinformaation antaminen (Pieron & Cheffers 1988, 60). Yleensä liikunnanopettaja selittää sanallisesti tehtävän tai näyttää liikuntasuorituksen oppilaille. Opettaja voi pyytää myös jotakin oppilasta näyttämään liikuntasuorituksen. Suorituksen kannalta on oleellista, kuinka oikean käsityksen ja mielikuvan opettaja saa oppilaille muodostettua harjoiteltavasta liikuntasuorituksesta. (Varstala 2007, 127–128.) Yleensä noin puolet tehtävän esittelyyn kuluva ajasta käytetään visuaalisten mallien esittämiseen, ja nämä demonstraatiot painottuvat tunnin alkupuolelle uuden asian opetteluun yhteyteen (Pieron 1982; Rink 1983, 318–328).

Liikunnan opettamisessa palautteen antaminen on tärkeää. Opettaja voi antaa palautteen yksilölle, ryhmälle tai koko luokalle. Yleensä palaute annetaan sanallisesti, mutta se voidaan ilmaista myös ilmein tai elein esimerkiksi nyökkäämällä hyväksyvästi. Palautteen antamiseksi opettajalla on oltava riittävästi tietoa ja havaintoja oppilaan suorituksesta. Opettajan antama palaute perustuu pitkälle siihen, miten hyvin suoritus vastasi sitä, mitä selitysvaiheessa tavoiteltiin. Liikunta antaa oppilaalle myös ns. sisäistä palautetta. Oppilas näkee esimerkiksi heti meneekö koripallo koriin tai pystyykö hän uimaan altaan päästä päähän. Oppilaan kannalta oleellista on,

ymmärtääkö hän palautteen sisällön ja pystyykö hän parantamaan suoritustaan seuraavassa yrityksessä. Mikäli oppilas ei pysty korjaamaan suoritustavirhettään, on opettajan mietittävä muita keinoja oppimisen edistämiseksi. (Varstala 2007, 131–133.)

Opetussuunnitelmassa on asetettu erilaiset sisältöalueet liikunnan opetukseen 1–4 vuosiluokille ja 5–9 vuosiluokille. Kun 1–4 vuosiluokilla painotetaan motoristen perustaitojen opettamista, niin 5–9 vuosiluokilla taas korostetaan motoristen perustaitojen kehittyessä siirtymistä enemmän varsinaisten lajitaitojen suuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnan opetuksen tavoitteena on vaikuttaa positiivisesti oppilaan psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin sekä toimintakykyyn, ja ohjata oppilaita ymmärtämään liikunnan terveyteen vaikuttava merkitys. Liikunnanopetuksen avulla on tarkoitus tukea oppilaiden hyvinvointia, itsenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen kasvamista sekä erityisesti luoda omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen valmiuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.)

2.3 Liikuntataitojen omaksuminen

Monella tapaa liikuntataitojen oppiminen poikkeaa tavallisesta kognitiivisesta oppimisesta eli luokkahuoneoppimisesta, jolla tarkoitetaan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta luokkahuoneessa tapahtuvaa oppimista. Kirjat tai muu vastaava materiaali eivät ole oppimisen välineenä, vaan oppimisen välineenä ovat oppijan itsensä keho ja sen eri osat. Liikuntataitojen ohjaajien tulisi tiedostaa, mitä oppiminen on ja toisaalta mitä se ei ole. Lisäksi ohjaajien on tärkeää tiedostaa, mikä on harjoittelun tulosta ja mikä taas jostain muusta tekijästä johtuvaa kehittymistä. Nämä ovat myös edellytykset yhä tehokkaampien harjoitteiden luomiselle. (Jaakkola 2010, 30.)

Liikuntataidon oppimisella tarkoitetaan ”harjoittelun aikaansaamaa kehon sisäistä tapahtumasarjaa, joka johtaa pysyviin muutoksiin potentiaalissa

tuottaa liikkeitä” (Schmidt & Lee 2005, 302). Kehittämällä liikuntataitoa suoritukset paranevat ja yhdenmukaistuvat, eli enemmän taitoja oppimalla ovat yksittäiset suoritukset lähempänä toisiaan. Myös taidon sovellettavuus kasvaa. Tällöin pystytään soveltamaan opittua taitoa myös muilla välineillä ja muissa ympäristöissä kuin siinä, missä taito on aluksi omaksuttu. Taitosuorituksien oppiminen on suhteellisen pysyvää, millä tarkoitetaan kykyä palauttaa opittu taito mieleen sekä toistamaan helposti jopa pitkienkin harjoitustaukojen jälkeen. Samat seikat eivät päde fyysiseen suorituskyykyyn, joka heikkenee melko nopeasti säännöllisen harjoittelun lopettamisen jälkeen. (Jaakkola 2010, 31.)

Erilaisista suorituksista ja oppijan ominaisuuksista johtuen liikuntataitojen oppiminen on hyvin yksilöllistä monella tapaa. Oppiminen voi olla suoraviivaista eli lineaarista, jolloin enemmän opitaan enemmän harjoiteltaessa. Linearisessa oppimisessa harjoittelu ja oppiminen tapahtuvat samalla. Positiivisesti kääntyneessä oppimiskäyrässä harjoittelun alussa oppiminen on nopeampaa kuin harjoittelun lopussa. Negatiivisesti kääntyneessä oppimiskäyrässä puolestaan harjoittelun alussa oppiminen on hitaampaa ja lopuksi oppiminen tapahtuu nopeammin. Joissain tapauksissa oppimisen nopeus vaihtelee hitaan ja nopean välillä ja tuolloin oppimiskäyrä on S-muotoinen. Liikuntataitojen oppimisessa eri oppilailla voi olla erilaisia oppimistyyplejä eli tapoja hankkia ja käsitellä tietoa. Katselemalla oppiva oppilas on visuaalisesti suuntautunut oppimistyyliiltään. Visuaalisesti suuntautunut oppilas oppii tehokkaimmin mallin ja näyttämisen kautta. Ääniin, rytmiin ja puheeseen tarkkaavaisuutensa suuntaava oppilas on auditiivisesti suuntautunut eli hän käyttää kuuloaistia oppimisensa apuna. Lihas- ja jänneaistin kautta oppiva oppilas on kinesteettisesti suuntautunut. Hänelle mielekkääksi koetut ja konkreettiset kokemukset ovat tärkeitä ja hän käyttää oppimisensa apuna kokeilemistä, yrittämistä ja erehtymistä. (Jaakkola 2013, 163–165.)

On oleellista erottaa suorituksen ja oppimisen käsitteet määriteltäessä liikuntataitojen oppimista. Suorituksella tarkoitetaan havaittavaa

käyttäytymistä, joka ei johdu harjoittelusta ja on väliaikaista. Oppimista ei voida havainnoida pelkästään ihmisen käyttäytymisestä, sillä se on kehon sisäinen prosessi eli se on näkymätöntä. Suorituksen osat automatisoituvat oppimisen edetessä (Pehkonen 1999, 51). Esimerkiksi keihäänheittokilpailussa kenties heittäjän suoritus auttaa meitä päättämään jotain henkilön oppimisesta, mutta se ei paljasta, mitä hän todellisuudessa osaa ja mitä taas ei osaa. Suoritus kuvaakin enemmän taidon toteuttamista erityisessä tilanteessa ja erityisenä aikana. (Jaakkola 2010, 34.)

2.4 Liikuntamotivaatio

Motivaation laaja käsite jakaantuu moniin eri osa-alueisiin ja yleensä ne rikkoutuvat vielä pienemmiksi ryppäiksi. Esimerkiksi koulumaailmassa liikuntamotivaatio voidaan nähdä oppimismotivaation alakäsitteeksi ja motivaatioilmasto sitoo näitä molempia käsitteitä. Peruskäsitteenä motivaatio on jotain, mikä saa tai siivittää ihmiset tekemään asioita sekä asettamaan päämääriä ja pyrkimään niitä kohti. Yksittäisiä tarpeita, haluja, viettejä, yllukkeitä ja palkintoja voidaan kutsua motiiveiksi, jotka aikaansaavat kokonaistilaksi määriteltävän motivaation. Itse motivaatio voi olla joko ulkoinen tai sisäinen. Ihminen jolla on ulkoinen motivaatio, pyrkii tavoitteeseen jonkun konkreettisen yleensä ulkoapäin tulevan palkinnon toivossa. Työelämässä esimerkiksi palkka ja koulumaailmassa hyvä arvosana voidaan nähdä ulkoisen motivaation lähteeksi. Sisäinen motivaatio koostuu sisäisistä palkkioista, joilla tyydytetään yleensä korkeamman asteen tarpeita. Nämä palkkiot ovat harvemmin mitään konkreettista ja liittyvät enemmän tunteisiin sekä esiintyvät niiden muodossa. Sisäisen motivaatio liittyy työelämässä työn mielekkyyteen ja se ilmenee työntekijässä yleisenä tyytyväisyytenä. Koulumaailmassa kenties parhain esimerkki on oppimisen ilo, joka kuitenkin johtaa yleensä myös ulkoisiin palkkioihin. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio esiintyvät limittäin ja niiden tuomat palkkiot kattavat niin ylemmän kuin alemman tason tarpeet. Oppimisen näkökulmasta sisäinen

motivaatio ja sisäiset palkkiot nähdään yleensä suotuisimpina, sillä ne ovat varsin pitkäkestoisia ja niistä voi tulla pysyviä motivaation lähteitä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–19).

Puhuttiinpa sitten sisäisestä tai ulkoisesta motivaatiosta, niin motivaation merkitystä oppimiseen ei voida kiistää. Kun motivaatio määrittelee sen, millä aktiivisuuden, ahkeruuden ja vireyden tasolla yksilö hänelle annetun tehtävän suorittaa, niin on selvää että toiminta ilman motivaatiota on varsin pinnallista ja sen myötä myös tulokset laihoja. Onnistunut oppimisprosessi vaatii samanaikaisesti esiintyviä motivaatioprosesseja. Kolmas suorituksemme kannalta oleellinen muuttuja on itse tilanne missä suoritus tapahtuu ja sen mukanaan tuomat tilannetekijät. Nämä vaikuttavat osaltaan myös suoraan motivaatiotasoon, joka voi vaihdella paikasta ja ajasta riippuen merkittävästi. (Madsen & Egidius 1976, 16–17).

Opettajan tai kouluttajan on tärkeä ymmärtää, että motivaation herättäminen ja ylläpitäminen ovat ensisijaisen tärkeitä onnistuneen oppimisprosessin takaamiseksi. Tämä tukee oppimiskäsitystä siitä, että opettaja ei voi enää olla vain tietolähde, vaan hänellä on myös tärkeä tehtävä kasvattajana, valmentajana, toiminnan aktivoijana ja ohjaajana (Ruohotie 1998, 121). Voidaan todeta, että kaikki opettajan tekemät didaktiset ratkaisut ovat yhteydessä oppitunnin motivaatioilmastoon. Erityisesti koululiikunnassa kannustava motivaatioilmasto auttaa löytämään innostavia liikuntakokemuksia ja rohkaisee liikkumaan myös koulun ulkopuolella. Liikuntamotivaation muodostumiseen vaikuttaa lähtökohtaisesti se, että onko liikkuja tehtävä- vai minäorientoitunut. Tehtäväorientoitunut oppilas itsearvioi itseään ja saa ensisijaisesti tyydytystä kehittyessään taidoissaan tai oppiessaan jotain uutta. Vastaavasti minäorientoituneet oppilaat ovat yleensä kilpailuhenkisiä ja arvioivat omaa osaamistaan suhteessa muihin. Se kuinka kyvykkääksi oppilas kokee itsensä, on täysin riippuvainen muun ryhmän tasosta. Kuten sisäinen ja ulkoinen motivaatio, niin myös tehtävä- ja minäorientaatiot esiintyvät toistensa kanssa jossain määrin limittäin. Liikuntaryhmässä oppilaiden keskuudessa vallitsevampi orientaatio ohjaa

yleensä myös sitä, mihin suuntaan motivaatioilmasto lähtee kehittymään. Täten opettajan on hyvä tuntea oppilaansa ja heille mieluiset oppimistavat, jotta hän voi monipuolistaa opetustaan ryhmän mukaan ja taata näin kaikille mahdollisuuksia kokea onnistumisen elämyksiä. Yleisesti ottaen tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto koetaan opetustyössä toimivammaksi ja sen pitäisi olla näin lähtökohtana myös kaikenlaisessa liikunnanohjaustoiminnassa. Minäorientoituneet oppilaat on kuitenkin hyvä huomioida esimerkiksi erilaisin peleihin ja kilpailuihin, mitkä ovatkin jo vakiinnuttaneet paikkansa koululiikunnan piirissä. Tärkein ajatus on, että opetus tavoittaisi mahdollisimman monen oppilaan jo pelkästään yhden oppitunnin aikana. (Liukkonen ym. 2007, 161–163).

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Koululiikunta ja opetussuunnitelmat

Suomessa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat koulujen toimintaa ja toimivat näin kehyksenä eri koulujen sekä muiden vastaavien yksiköiden opetussuunnittelussa. Opetussuunnitelmat, opettajat, oppilaat ja opetus mielletään kuuluvaksi erottamattomasti yhteen, vaikka lähtökohtaisesti opettajat ovat niitä henkilöitä, jotka vastaavat ensisijaisesti oman opetuksensa suunnittelusta, toteutuksesta ja jopa arvioinnista. Opettajien toimintaan nojaten parhaiten oppimista edistävää toimintaa liikuntatunneilla ovat tehtävään ohjeistaminen, palautteen antaminen sekä muut samankaltaiseen vuorovaikutukseen pohjautuvat opetusjärjestelyt kokonaisvaltaisesti. Nuorisokulttuurin muuttuminen viihteellisemmäksi ja oppilaiden yksilöllisten erojen kasvaminen luovat haasteita opettajille sekä pakottavat monipuolisuuteen. Opetustyö vaatii yhä enemmän oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimista, minkä johdosta opetustilanteiden suunnittelu on muuttunut aiempaa yksilöllisemmäksi. Tämä näkyy myös valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteissa entistä paremmin. (Pehkonen 1999, 211; Heikinaro-Johansson 2003, 102.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet korostavat valinnaisuutta, joustavuutta ja opetuksen yksilöllisyyttä eli oppilaslähtöisyyttä. Tämän asetelman myötä opettajien tehtäväksi jää oppilaiden kuunteleminen ja heidän erilaisiin tarpeisiinsa vastaaminen. Tavoitteena ei suinkaan ole pelkästään ilon tuottaminen, vaan myös taitojen kannalta oppimisen on todettu olevan nopeampaa, helpompaa ja kauaskantoisempaa, mikäli se tuottaa positiivisia tunteita tai tunnetiloja (Mauldon & Redfern 1981, 10). Oppilaiden omien toiveiden lisäksi opetuksessa ja arvioinnissa tulee ottaa huomioon luonnon olosuhteet ja vuodenaajat paikallisella tasolla, lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet sekä oppilaiden

erityistarpeet ja terveydentila. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet ovat liikunnan kuten myös muidenkin aineiden opetuksen osalta merkittäviä. Ne antavat viitekehyksen oppilaan hyvälle osaamiselle ja muodostavat pohjan liikunnanopetuksen koulukohtaisille opetussuunnitelmille. On määritelty, että perusopetuksen vuosiluokilla 1–9 tulisi liikuntaa olla keskimäärin noin kaksi oppituntia viikossa. Määrä on niin pieni, että ainoastaan sillä ei voida saavuttaa tai edes ylläpitää hyvää fyysistä kuntoa. Tämän takia opetussuunnitelman perusteissa korostuukin opetuksen jatkuvuus eli liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen. Tämä edellyttää, että oppilaat saavat runsaasti kokemuksia liikkumisen ilosta ja omaksuvat näin myönteisen liikunta-asenteen. Näiden tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista vain silloin, kun opetusta kehitetään oppilaille mielekkäiden asioiden mukaisesti. (Siukonen 2000, 33–34; Opetussuunnitelman perusteet 2004, 304.)

Opettamisen ja oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna opetussuunnitelma on opettajan ja oppilaan tueksi tarkoitettu väline. Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää kehykseksi, joka antaa rajat oppilaille tarpeelliselle yleissivistykselle. Liikunnassa opetussuunnitelmaa voidaan luonnehtia valmentajan ennen ottelua pelijoukkueelleen tekemäksi strategiaksi, jolloin opetuksen voidaan nähdä vastaavan itse peliä. Joukkue noudattaa tätä suunnitelmaa, mutta toisaalta valmentajan ja joukkueen on kyettävä myös tiukan tilanteen tullen improvisointiin. Opetussuunnitelman voidaankin todeta olevan joustava. Se antaa tilaa sekä erilaisille järjestelyille opettamiseen liittyen että oppilaiden yksilölliselle oppimiselle. (Heikinaro-Johansson 2003, 102–103.)

Liikunnanopettajan työssä opettajan on kyettävä erilaisin pedagogisin keinoin luomaan optimaaliset oppimismahdollisuudet sekä säilyttämään samalla oppilaan positiivinen oppimishalu ja oppimismotivaatio. Liikunnanopettajan rooli on muuttunut entistä enemmän oppilaan oppimisprosessin ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Samalla opettajan täytyy pyrkiä siihen, että oppilaat kokisivat opetuksen asiasisällöt itselleen tärkeinä ja löytäisivät

näin mielekkyyden liikuntaan liittyvistä suorituksista ja tehtävistä. Tähän päästään taas esimerkiksi tarjoamalla oppilaiden taitoja vastaavia haasteita ja älyllisiä prosesseja (Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Opettajan työssä yhä tärkeämmässä roolissa ovatkin sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja oppilaantuntemus. Liikunnanopetuksen suunnittelussa tavoitelähtöinen ajattelu on keskeistä. Suunnitelmat voivat olla vuosi- ja jaksosuunnitelmia tai yksittäisten liikuntatuntien suunnitelmia. Opetussuunnitteluprosessiin kuuluu tämän kaiken lisäksi vielä luonnollisesti itse opetuksen toteuttaminen sekä arviointi. (Ranto 1999, 80; Heikinaro-Johansson 2003, 105.)

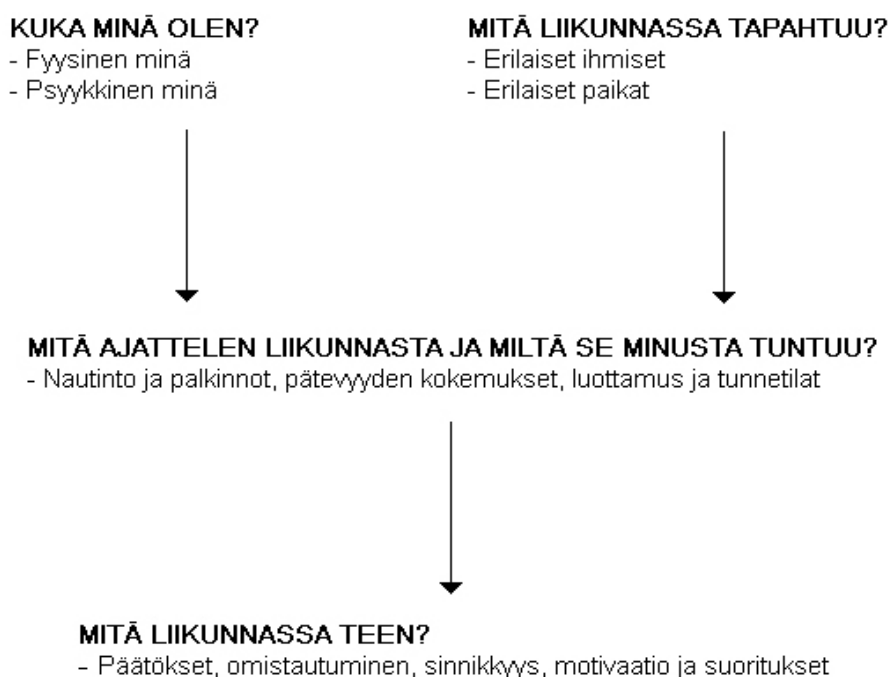
3.2 Liikuntakokemusmalli

Kokonaiskuvan lasten liikunnan kokemuksiin vaikuttavista tekijöistä antaa Foxin kehittämä liikunnan kokemusmalli. Tämä malli toimii myös perustana tutkijoille jotka haluavat lähtökohtaisesti ymmärtää, miten ja mihin asioihin lapsi pohjaa liikuntaan liittyvien kokemuksiensa käsittelyyn. Keskeisintä liikuntakokemusmallissa on lapsen oma henkilökohtainen kokemus, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Liikunnan kokemuksesta määrittävät liikuntaan vaikuttavaksi luokiteltavat ulkoiset tekijät kuten opettajat, vanhemmat, ikätoverit ja valmentajat sekä ulkoiset olosuhteet kuten joukkotiedotus ja maantieteellinen sijoittuminen. Liikuntakokemukset muodostuvat yksilön liikuntaan ja tilanteeseen liittämistä tunteista. Nautinnon tunne, pätevyyden kokemukset, luottamus, palkkiojärjestelmät ja muut tunnetilat vaikuttavat lasten liikuntaan ja tilanteeseen liittyviin tunteisiin. Myös liikuntatunnin sosiaalisella ympäristöllä kuten ilmapiirillä, mukana olevilla ihmisillä, konkreettisella tilalla ja kanssakäymisellä on vaikutusta oppilaan toimintaan. (Fox 1998, 1–2.)

Sisäisillä tekijöillä on vaikutusta liikuntaan asennoitumisessa. Psykologisen ja fyysisen minän kehittyminen suhteessa fyysiseen kuntoon ovat sisäisiä tekijöitä. Fyysiseen kuntoon vaikuttavat muun muassa geeniperimä eli koko,

fysiologia ja muoto, harjoitusmäärät ja niiden intensiteetti sekä lapsen kypsyysaste. Yksilö määrittää tulevaa käyttäytymistään ja rakentaa omaa liikuntahistoriaansa kokemusten kautta. Koulumaailmassa opettaja voi edesauttaa positiivisten oppimiskokemusten löytämistä esimerkiksi kunnioittamalla oppilaan valinnanvapautta ja antamalla hänelle yksilöllistä huomiota (Louhela 2012, 161). Tulevaan liikuntakäyttäytymiseen kuuluvat yksilön omistautuminen, motivaatio, sinnikkyys ja suoritukset. Eläytymisen kautta liikuntakasvattaja voi vaikuttaa tukemalla lapsen identiteetin muodostumista lapsen liikuntakokemukseen. Liikuntakasvattajalla, oli se sitten opettaja tai vanhempi, on mahdollisuus vaikuttaa pitkäaikaisesti lapsen tulevaisuuteen aktiivisen elämäntavan valintaa tukemalla. Näin esimerkiksi opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden harrastuneisuuden jatkumiseen. (Fox 1998, 1–2.)

Kuvio 1 Foxin liikuntakokemusmalli



3.2 Mosstonin opetustyylien spektri

Opetusmenetelmän voidaan sanoa olevan opetuksen toteuttamis- tai työtapa, jonka tulisi edistää oppijan oppimista (Vuorinen 2001, 63). Opetusmenetelmien valinta ja niiden onnistunut käyttö ovat osaksi sidoksissa opetettavaan aineeseen, kurssin tavoitteisiin, opettajan opetustaitoihin ja opetustyyliin. Taitava opettaja hallitseekin useita opetusmenetelmiä. Hän osaa valita ja käyttää niitä erilaisissa opetustilanteissa (Vuorinen 2001, 50–53). Opetusmenetelmän valintaan vaikuttavat oppilaiden taso, tottumukset ja oppimismotivaatio. Koululiikunnassa yhtenä lähtökohtana ovat oppilaiden fyysiset edellytykset ja muut liikunnalliset taustatekijät. Harva keho on täysin identtinen toiseen kehoon verrattuna ja erilaiset kehot tarvitsevatkin erilaista harjoitusta (O'Farrell ym. 2000, 1). Keskeisimmässä osassa ovat opettajan omat valmiudet. Erilaisten opetusmenetelmien vaihtelu ja sekoittaminen keskenään lisäävät opetuksen monipuolisuutta. Mikäli opettajalla ei ole tarpeeksi kokeilunhalua tai kokemusta, on erilaisia opetusmenetelmiä vaikeaa hyödyntää. Tiettyjen opetusmenetelmien vaatimukset esimerkiksi opetustilojen, ryhmäkoon tai ajan suhteen rajaavat jo itsessään niiden käyttöä. Hyvä opetusmenetelmä lisää usein oppijan motivaatiota ja antaa opettajalle sekä oppijalle välitöntä palautetta opetuksen tehokkuudesta. (Knuuttila & Virtanen 2001, 11–12.)

Liikunnassa erilaisia opetusmenetelmien luokituksia on monenlaisia, mutta tähän mennessä merkittävimmän luokituksen on kuitenkin tehnyt tunnettu liikuntapedagogi Muska Mosston vuonna 1966. Tutkiessani oppilaille mieluisia opetusmenetelmiä ja opettajan roolia niihin liittyen käytän yhtenä perustana Mosstonin opetustyylien spektriä, joka on jo neljänkymmenen vuoden ajan toiminut liikunnanopettajien apuna opetuksen järjestämisessä. Kyseistä teoriaa on hyödynnetty yleisesti liikunnan opetuksessa käytettävien opetusmenetelmien perusteena ja siitä on tehty myös useita erilaisia sovelluksia. Mosstonin malli pitää sisällään fyysisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja moraalisen lapsen kehityksen, jolloin liikuntaa opettavan

opettajan vastuulla on paljon muutakin kuin vain oppilaiden fyysisen kunnon kohentaminen. Toisaalta tämän voidaan nähdä olevan hyvin luontevaa, koska yleisellä tasolla puhuttaessa oppimisessa on aina läsnä myös esteettinen, motivationaalinen ja emotionaalinen puoli (Niinistö 1990, 54). Mosstonin opetustyylien spektriä onkin pidetty yleispätevänä ja kokonaisvaltaisena ehdotuksena opettamisen malliksi. (Numminen & Laakso 2001, 79; Kunnari 2011.)

Mosston jakoi opetustyyliä yhteentoista erilaiseen tapaan opettaa liikuntaa sen perusteella kuka tekee, milloin tekee ja minkälaisia päätöksiä tekee. Opetustyylien jaon lisäksi voidaan siis puhua myös opettajien ja oppilaiden välisestä roolijaosta. Opetustyyliä on jaoteltu oppilaiden osallistumisasteen mukaan. Toisessa ääripäässä opettaja tekee itse kaikki opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia koskevat päätökset. Vastakkaisessa ääripäässä on oppilaan itseopetus, jossa opettajalla ei ole minkäänlaista roolia. Tämä työmuoto ei yleensä esiinny perinteisessä koulutyössä lainkaan. Eri opetustyyliä korostavat erilaisia asioita. Huomioiden ryhmän taso ja tavoitteet käyttökelpoisia ovat niin opettaja- kuin oppilaskeskeiset opetustyyliä. Valitsemalla tilanteeseen sopiva työtapa voidaan opetukselle antaa tietty suunta ja vaikuttaa näin ohjeiden antamiseen, organisointiin, palautteenantoon sekä yleisesti ryhmän hallintaan. Jotta opetus tavoittaisi mahdollisimman tehokkaasti yksilöistä koostuvan oppilasaineksen, on tärkeää käyttää erilaisia opetustyyliä monipuolisesti. (Hakala 1999, 131–132; Heikinaro-Johansson 2003, 114; Kunnari 2011.)

Taulukko 1 Mosstonin opetustyylien spektri

Tunnus	Opetustyyli	Työtapa
A	Komento-opetus	Opettajakeskeinen ↑
B	Tehtävä-opetus	
C	Vuorovaikutustyyli	
D	Itsearviointityyli	
E	Eriyttävä opetus	
F	Ohjattu oivaltaminen	Oivaltamisen kynnyksen ↓
G	Ongelman ratkaisu	
H	Erialaisten ratkaisujen tuottaminen	
I	Yksilöllinen harjoitusohjelma	
J	Yksilöllinen opetusohjelma	
K	Itseopetus	

Työtavoissa A–E toistetaan tiettyjä malleja tai harjoitellaan tiettyjä taitoja. Saadun palautteen perusteella suorituksia pyritään parantamaan askel askeleelta, kunnes lopulta saavutetaan mallina tai tavoitteena ollut toiminnan taso. Työtavoissa F–K pyritään vastaavasti luovuuteen ja tuottamaan kullekin oppijalle ominainen ratkaisumalli. Erityisesti näiden työtapojen tarkoituksena on tarjota keinoja ilmaista itseään luovan liikunnallisen työskentelyn avulla (Freund 1977, 21). Työtapojen A–E ja F–K väliin piiryy näkymätön oivaltamisen kynnyksen (the discovery threshold), joka jakaa opetusmenetelmät

kahteen pääluokkaan kognitiivisten toimintojen laajuuden perusteella. (Varstala 2007, 135; Mosston & Ashworth 1994.)

Komento-opetuksessa (the command style) opettaja tekee kaikki opetukseen ja sisällöllisiin ratkaisuihin liittyvät päätökset. Komentotyyliä käytetään usein silloin, kun halutaan jokin asia tehtävän vain yhdellä tavalla tai kaikkien oppilaiden tekevän samaa asiaa samanaikaisesti. Mikäli käytettävissä oleva aika on vähäinen tai tila rajallinen, on komentotyyli varsin toimiva tapa opettaa. **Tehtäväopetuksessa (the practice style)** opettaja suunnittelee tehtävät ja seuraa sivusta oppilaiden tekemiä liikuntasuorituksia. Tavallisimpia tehtävätyylin harjoitteita ovat kiertoharjoitus, ryhmäharjoitteet ja erilaiset toimintaradat. **Vuorovaikutustyyliässä (the reciprocal style)** oppilaat toimivat pareittain tai muutaman henkilön ryhmissä. Opettaja määrittelee sekä tehtävät että kriteerit suorituksen arvioimiseen. Oppilaat arvioivat niiden perusteella vuorotellen toistensa tekemiä liikuntasuorituksia. Vuorovaikutustyyliä on hyvä käyttää sellaisten harjoitusten kanssa, joista on vaikea saada sisäistä palautetta, mutta joista on helppo antaa ulkoiset suorituskriteerit. **Itsearviointityyliässä (the self-check style)** oppilaat ovat hyvin pitkälle itse päävastuussa oppimisestaan. Opettajan rooliksi jää antaa vain tehtävä ja kriteerit tehtävälle. Oppilas suorittaa tehtävän itsenäisesti ja miettii sekä arvioi tämän jälkeen suoritustaan saamiensa tehtävän kriteerien mukaisesti. Itsearviointityyli sopii käytettäväksi silloin, kun oppilaan halutaan ottavan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. **Eriyttävässä opetuksessa (the inclusion style)** opettaja suunnittelee eritasoisia tehtäviä, joista oppilas voi valita itse omalle tasolleen sopivimmat. Oppilas arvioi miten tehtävä onnistui suhteessa opettajan antamiin kriteereihin ja sen perusteella valitsee jatkumona joko helpomman tai vaikeamman suoritustason seuraavaksi suorituskerraksi. Eriyttävän opetuksen käyttö on tarkoituksenmukaista silloin, kun halutaan tarjota mahdollisuus jokaiselle oppilaalle tehdä tehtäviä omalla tasollaan ja taata haasteita kaikille. (Hakala 1999 155–157; Varstala 2007, 134–136; Kunnari 2011.)

Ohjattu oivaltaminen (the guided discovery style) on opetustyyli, jossa opettaja antaa tehtävän, johon oppilas etsii opettajan johdattelemana vastauksen pohtimalla. On tärkeää, että ongelmaan on olemassa vain yksi tai korkeintaan muutama ratkaisu. Ohjattu oivaltaminen soveltuu opetustyylinä lähes kaikkiin opetustilanteisiin. **Ongelman ratkaisussa (the convergent style)** oppilaat pyrkivät löytämään itsenäisesti ratkaisun annettuun tehtävään järjekyllin avulla ilman opettajaa tai hänen antamia vihjeitä. Lopuksi oppilas ja opettaja arvioivat yhdessä ratkaisua. **Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa (the divergent production style)** opettajan antamaan ongelmaan on olemassa useita erilaisia ratkaisuja. Oppilas arvioi itse tai tarvittaessa yhdessä opettajan kanssa ratkaisujaan niiden toteuttamiskelpoisuuden ja toimivuuden perusteella. Olennaista kuitenkin on, että tehtävään ei ole oikeita tai väärä ratkaisuja, vaan ainoastaan erilaisia tapoja ratkaista ongelma. **Yksilöllisessä harjoitusohjelmassa (the individual program – learner’s design)** opettaja antaa laajemman tehtäväalueen, jonka puitteissa oppilas suunnittelee tarkemman etenemissuunnitelman ja esittää tuotoksensa opettajalle. Opettaja tukee ja ohjaa oppilaita tämän jälkeen toimimaan vastaavanlaisessa työskentelytavassa sekä antaa vielä tarvittaessa jälkeinpäin palautetta. **Yksilöllisessä opetusohjelmassa (the learner’s initiated style)** oppilas valitsee opetussisällön lisäksi myös opetusmenetelmän. Opettaja luo yleiset fyysiset toteutusedellytykset ja oppilaalla on myös mahdollisuus hyödyntää haluamallaan tavalla opettajan asiantuntemusta. Yksilöllisen opetusohjelman käyttö on suositeltavaa silloin, kun halutaan oppilaan kehittävän omaa itsetuntemustaan ja hyödyntävän yksilöllisyyttään. **Itseopetus (the self-teaching style)** komento-opetuksen vastakohtana tarkoittaa sitä, että oppilas tekee itse kaikki päätökset koskien opetus- ja oppimisprosessia. Oppilas asettaa itse oppimisensa tavoitteet, valitsee oppisisällöt ja opetusmenetelmät sekä arvioi lopuksi, ovatko asetetut tavoitteet tulleet saavutetuiksi. Itseopetuksessa opettajan rooli on mitätön tai sitä ei ole ollenkaan, joten perinteisessä koulutyössä sen määrä on hyvin marginaalinen ja häilyvä. (Hakala 1999, 157–158; Varstala 2007, 135–138; Kunnari 2011.)

3.4 Tavoitteena oppimisen ilo

Yhtenä pro gradu –tutkielmani lähtökohtana on se, että koulussa itseisarvon saavat mielekkäät kokemukset ovat lähtöisin oppimisen ilosta. Kun suljetaan tarkastelun ulkopuolelle ulkoiset palkkiot ja etsitään muita selittäviä syitä oppilaan tunnolliselle työskentelylle, niin ensimmäisenä nousee esiin puhtaasti uuden asian oppimisesta saatava tyydytys. Lapsen ollessa luontaisesti utelias ja tiedonhaluinen, jää aikuisen tehtäväksi muokata ympäristö vastaamaan näitä tarpeita (Hohmann ym. 1993, 98). Oppimisen iloa ei voida luonnehtia vain yhdeksi ”tilaksi”, vaan se on asia joka koostuu monista eri tekijöistä, jotka aikaansaavat oppijassa positiivisia tunteita ja tehostavat näin oppimista. Oppimisen ilon ollessa läsnä oppimistilanteessa ja opetustyössä tulokset ovat yleensä parempia tai nopeammin saavutettavissa. Tämän takia tekijöiden, jotka synnyttävät tai edesauttavat oppimisen iloa, tutkiminen on tärkeää. Pyrkimällä kohti oppimisen iloa linkittyä opiskeluun positiivisia tunnetiloja ja kaikilla oppilaille on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. Nämä ovat taas niitä asioita, jotka siivittävät esimerkiksi koululiikunnassa koulun ulkopuolisen liikuntaharrastuksen aloittamista.

Katsauksen oppimiseen iloon vaikuttavista tekijöistä tarjoaa esimerkiksi Taina Rantala (2005) väitöskirjassaan ”Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa”. Rantala on tutkinut koulutyössä ilmeneviä tunteita oppimisen ilon näkökulmasta. Tutkimus on selvittänyt sitä, miten oppimisen ilo esiintyy koulutyössä ja onko sillä minkälainen vaikutus oppimisprosessin. Tutkimuksessaan Rantala on ottanut huomioon myös oppilaiden epäonnistumiset ja niihin liittyvät negatiiviset tunnetilat, sillä nekin ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä. Turvallisen koulukontekstin tulisi antaa tilaa kaikenlaisille tunteille.

Rantalan tutkimus on laadullista kasvatustieteellistä tutkimusta, minkä aineiston tarkoituksena on kuvata jotakin tiettyä tapahtumaa ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa. Tässä tapauksessa keskiössä on se konteksti,

jossa oppimisen ilo syntyy, elää ja esiintyy tai jää esiintymättä. Rantala on koonnut tutkimusaineiston omasta luokastaan työn ohessa videoiden, haastatellen, kuvaillen ja tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen muodossa. Monipuolinen tarkastelu antaa mahdollisuuden tarkastella tunnekokemuksia monelta eri kantilta ja kokonaisvaltaisesti. Aineistosta Rantala on hakenut ja ryhmitellyt erilaisia tunneilmaisuja sekä tunnekokemuksia. (Rantala 2005, 125–135.)

Tutkimuksessaan Rantala on eritellyt laajasti kohtaamiaan ongelmia ja niistä selviytymistä, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Lähtökohtaisesti tutkimuskohteena lapset ovat jo sinänsä haastava ryhmä. Kysymyksiä voidaan esittää esimerkiksi siitä, että kuuluuko lapsen ääni tutkimuksessa vai onko se vain ainoastaan aikuisen tulkintaa. Problemaattista on myös lapsen ja lapsuuden määrittely etukäteen. Millainen tila on lapsuus ja miten sitä voidaan tutkia ilman ennakkokäsityksiä (James 2001, 246). Lisäksi laajan aineiston analyysi etnografisessa tutkimuksessa on erityisen haastavaa, sillä tutkijan on vaikea selittää kuinka on päätynyt tekemiinsä yleistyksiin (Syrjäläinen 1994, 89). Rantalan tutkimuksessa aineiston monipuolisuus tekee analyysistä entisestään vaikeamman. Toisaalta visuaalista, verbaalista ja kirjoitettua tekstiä dokumentoinnin muotona pidetään usein jopa välttämättömyytenä luotettavan aineiston keräämiselle (Davies 1999, 215).

Rantala on rakentanut ja muokannut kerätystä aineistosta kymmenen eri oppimisen iloon liittyvää kattavaa toteamusta. Lähtökohta on ollut siinä, että kouluympäristö joko tukee oppimisen ilon esiintymistä tai sitten ei. Samoja kokonaisuuksia ja yhteneväisyyksiä olen pyrkinyt huomioimaan myös oman pro gradu –tutkielmani aineistossa. Rantalan tulokset lähtevät liikkeelle siitä, että oppimisen ilo on monipuolinen käsite ja se kattaa kaikki mahdolliset koulussa esiintyvät tunnetilat. Näin oppimisen ilon voidaan sanoa ilmenevän tietyissä tilanteissa esimerkiksi ilon puutteena tai syyllisyyden välttelynä. Paljon huomiota tuloksissa saa myös lapsen tarve toteuttaa itseään vapaasti omatahtoisesti toimien. Lapsella on luontainen pyrkimys kohti oppimisen iloa

ja näin oman osaamisensa todistamista joko itselle tai muille. Tukemalla lasta oikealla hetkellä häntä autetaan tunnistamaan ja arvostamaan omia vahvuuksia, jotka voivat johtaa taas uusiin onnistumiskokemuksiin (Stallard 2010, 6). Rantala toteaa, että yleensä leikki on juuri se asia, joka antaa lapselle mahdollisuuden oppimisen ilon kokemiseen. Vastaavasti luokkahuoneessa kiire, pitkät ohjeistukset ja oppilaan näkökulmasta liian vaikeat, helpot tai muuten merkityksettömät tehtävät lannistavat oppimisen iloa. Koulumaailmassa koetaan paljon myös yhteistä iloa, jolloin oppimisen ilo esiintyy ryhmässä sosiaalisten suhteiden kautta. Toisaalta oppimisen ilo voidaan nähdä kontekstisidonnaisena ja yleistyksiä ei voida tehdä täysin kattavasti, sillä eri luokka, koulu, kulttuuri ja asema säätelevät sitä, mitä ja miten tunteita on soveliaista ilmaista. (Rantala 2005, 271–276.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen kvalitatiivisesti koululiikunnan mielekkyyteen suorasti ja epäsuorasti vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusote on fenomenologinen, eli tarkastelun alle sijoittuu ihmisten yksilölliset havainnot ja niistä johdetut kokemukset (Gröhn & Jussila 1992, 11–12). Laadullisten menetelmien käyttäminen on ollut luonteva lähestymistapa analysoida kohdeilmiötä oppilaan näkökulmasta ja aineiston analyysiprosessi on alkanut jo sen keruuvaiheessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan, selittämään ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Havaintojen tekeminen on oleellista niin tutkittavasta materiaalista kuin myös kontekstista, jossa se esiintyy. Täten tuloksien yleistäminen on tietyissä tapauksissa vaikeaa, sillä kontekstisidonnaisuudessa johtuen ne eivät välttämättä ole enää yhtäpitäviä toisessa ympäristössä ja tilalle tarvitaan uusia ratkaisuja (Cox ym. 2008, 50). Avainasemassa ovat ilmiön erilaiset merkityssuhteet ja niiden selvittäminen, jotta päästään lähemmäksi kokonaisvaltaista ja syvempää käsitystä tarkastelun kohteena olevasta asiasta. Kun tutkimuskohteena ovat ihmiset, on tärkeää antaa reilusti tilaa heidän kokemuksille, päättelyille ja erilaisille näkökulmille. Yleensä laadullisen tutkimuksen aineisto onkin sisällöllisesti varsin rikas ja monimuotoinen, ja se sisältää paljon erilaisia tunteita, ajatuksia ja vaikuttimia. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 174–175.)

Lähtökohtana pro gradu -tutkielmassani on selvittää, millaisena oppilaat kuvaavat heille mieleistä liikuntatuntia. Lisäksi tuloksien tueksi olen pyrkinyt selvittämään myös vastaavasti oppilaiden näkökulmasta huonoon liikuntatuntiin vaikuttavat tekijät, jolloin määritelmät vahvistavat toisiaan. Lähtökohtaisesti liikunnanopetuksen tulisi tarjota oppilaille onnistumisen elämyksiä ja innostaa liikkumaan myös vapaa-ajalla, sillä tuntimäärältään

pelkällä koululiikunnalla ei pystytä takaamaan hyvää fyysistä yleiskuntoa. Koulu voidaan nähdä kodin lisäksi paikkana, josta uusien kavereiden ja oppilaalle itselleen mielenkiintoisten oppiaineiden myötä harrastukset sekä kiinnostuksen kohteet saavat alkunsa. Mikäli koululiikunta ei tarjoa iloa ja elämyksiä vaan päinvastoin, niin voimmeko olettaa oppilaiden liikkuvan vapaaehtoisestikaan. Yleensä oppilaiden huonot kokemukset ovat lähtöisin yksittäisistä asioista tai tilanteista, jotka yleensä ovat varsin helposti muutettavissa. Tämän takia on ensiarvoisen tärkeää kuunnella ja tiedostaa mitä oppilas tai oppilasryhmä kokee tarvitsevansa. Opetussuunnitelman raameissa oppilaiden toiveiden kunnioittaminen edesauttaa sitä, että jokaisella koulun liikuntatunnilla liikkuvalla oppilaalla on parempi mahdollisuus onnistumisen ja ilon kokemusten saamiseen.

Aihe linkittyy myös suurempaan keskusteluun koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä eikä oppilaiden tarpeiden kartoittaminen auta silloin, mikäli muutos tapahtuu vain yhdellä koululla tai paikkakunnalla. Nykyisen koulujärjestelmän voidaan katsoa olevan historiallisen kehityksen tulos ja sen tilan missä elämme vastaavan yhteiskunnan vallitseviin tarpeisiin. Uudet oppisisällöt pakottavat tekemään pieniä muutoksia kokoajan. Koulutuksen kehitystä pyritään ohjaamaan suunnitelmallisesti, mikä näkyy esimerkiksi eri painotuksien muutoksena valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa. Suuria muutoksia on kuitenkin mahdoton tehdä tuntimäärien ja vastaavien suhteen, sillä oppiaineet kilpailevat keskenään ja niiden eriarvoistaminen on hyvin vaikeaa eikä edes tavoitteiden mukaista. Koulujen tärkeäksi tehtäväksi onkin noussut yhä laajemmin arvo- ja asennekasvatus, millä pyritään suuntaamaan oppilaiden kiinnostusta myös koulun ulkopuolella. (Antikainen & Nuutinen 1989, 46–47.)

Yksi syy kiinnostuksestani aihetta kohtaan tulee oman koulutukseni ja mahdollisesti tulevan työni kautta. Useita kertoja liikunnanopettajan sijaisena toimiessani olen huomannut, kuinka haastavaa on huomioida jokaisen oppilaan yksittäiset tarpeet ja yrittää muokata oppitunnista kaikille sopiva yhtenäinen kokonaisuus. Eriytyisen hankalaa tämä on sijaiselle tai uudelle

opettajalle, joka ei ennestään tunne luokan oppilaita. Pro gradu –tutkielmani tulokset tuskin mullistavat maailmaa, mutta toivon niiden toimivan muiden vastaavien tutkimuksien tukena ja antavan arvokkaita lisähuomioita kaikille liikunnanopettajan tehtävissä toimiville henkilöille sekä muille liikunnan parissa työskenteleville.

4.2 Aikaisemmat tutkimukset

Aikaisempia tutkimuksia tutkimastani aiheesta löytyy jonkin verran. Yleensä tarkastelu on rajattu tiettyyn ikäryhmään tai aineisto kerätty tarkoin rajatulta alueelta, mikä toisaalta on ymmärrettävää aihealueen laajuuden vuoksi. Eri tutkimuksien välillä on helppo käydä vuoropuhelua ja yhdessä ne tarjoavat kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä, kuin vain yksi vastaava selvitys antaisi. Tutkimuksien aiheina ovat olleet lasten liikuntamotivaatio ja sen muutokset ikääntymisen myötä, onnistuneeseen liikuntatuntiin vaikuttavat tekijät rajattuna tiettyyn ikäryhmään ja oppilaiden omat käsitykset heidän liikunnallisuudestaan. Tutkimukset ovat koskeneet niin neljännen, viidennen kuin myös kuudennen luokan oppilaita. Lisäksi valtakunnallisesti on tutkittu lasten liikunta-aktiivisuuden liittyviä tekijöitä kolmannesta ikävuodesta alkaen.

Meri-Marja Saarinen (2007) on toteuttanut seurantatutkimuksen liikuntamotivaatiosta ja sen muuttumisesta oppilailla. Tutkimuksessa selvisi oppilaiden olevan motivoituneita liikkumaan sekä neljännellä että kuudennella luokalla. Tutkimuksen mukaan minäkäsityksellä, reilulla joukkuejaolla, lähtökohtaisella kiinnostuksella liikuntaa kohtaan, yhteisöllisyydellä, harrastuneisuudella ja tehtävien sopivalla haasteellisuudella on merkitystä oppilaiden motivaatioon. Opettajan toiminnalla ja kehuilla nähtiin myös olevan positiivinen vaikutus oppilaiden suhtautumiseen liikuntaa kohtaan. Tytöt kokivat yksiselitteisesti liikunnan positiivisemmaksi oppiaineeksi kuin pojat. Neljännen ja kuudennen luokan

välillä eroja tutkimuksessa esiintyi lähinnä minäkäsityksessä, kavereiden merkityksessä, autonomian tunteessa, voittamisen tärkeydessä, liikuntatuntien jälkeisissä tuntemuksissa ja sisältöalueiden arvostuksessa. (Saarinen 2007, 52–75.)

Hyvän liikuntatunnin ominaisuuksia oppilaiden näkökulmasta ovat kartoittaneet Kati Mäermud ja Päivi Tanttinen (2004) omassa pro gradu – tutkielmassaan. Tutkielman lähtökohtana on ollut selvittää liikuntatunnin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä erityisesti oppilaiden mielestä. Kuten minäkin, niin myös Mäermud ja Tanttinen ovat käyttäneet apuna tutkielmassaan eläytymismenetelmää ja todenneet sen toimivaksi sekä hedelmälliseksi aineistonkeruutavaksi. Vaikka aineisto sen jossain määrin mahdollistaisikin, niin tutkielmassa ei ole lähdetty tekemään suurempia yleistyksiä tai vertailuja sukupuolen suhteen. Tässä tutkielmassa tuloksien mukaan liikuntatuntiin vaikuttavat neljä suurempaa tekijää, jotka ovat onnistuminen, liikuntamuoto, turvallisuus ja muu vertaisryhmä. (Mäermud & Tanttinen 2004, 69–87.)

”Minä liikkujana – 5.-6. -luokkalaisten oppilaiden käsityksiä itsestään liikkujana” on Johanna Helästerän ja Anu Weckmanin (2006) tekemä tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää oppilaiden omia käsityksiä heistä itsestään liikkujina. Tutkimuksen mukaan kaupungissa asuvien ja maaseudulla asuvien lasten käsitysten välillä ei ollut niin suuria eroja, että niistä olisi voinut tehdä laajempia päätelmiä. Ainoastaan hyötyliikunnan määrän nähtiin olevan maaseudulla mainittavissa määrin runsaampaa. Sukupuolien välillä esiintyi eroja pelkästään aivan liikuntamäärien ääripäissä. Suurin osa oppilaista oli tutkimuksen mukaan tyytyväisiä saamiinsa liikunnan arvosanoihin. (Helästerä & Weckman 2006, 57–71.)

Valtakunnallisesti 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuutta on tutkittu Laps Suomen -tutkimuksessa. Tutkimuksessa on selvitetty laajasti suomalaisten lasten aktiivisuuden eroja eri ikäryhmissä, sukupuolten välillä ja jopa eri

vuodenaikoina. Syksyisin ja talvisin on todettu liikunta-aktiivisuutta olevan vähemmän kaikissa tutkimusryhmissä. Tutkimuksen mukaan pojat liikkuvat enemmän kuin tytöt ajankohdasta riippumatta. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää liikuntakasvatuksessa huomioimalla esimerkiksi vuodenaikojen vaikutus lasten liikunta-aktiivisuuteen. (Halme ym. 2010, 166–167.)

Eri tutkimuksien tuloksissa voidaan nähdä samankaltaisuuksia. Esimerkiksi sekä Saarinen (2007) että Mäermud ja Tanttinen (2004) toteavat yksiselitteisesti liikuntatuntien sisällöllä olevan merkitystä oppilaiden yleiseen innostukseen liikuntaa kohtaan. Saarisen tutkimuksessa kerrotaan yhteisöllisyydellä olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Mäermudin ja Tanttisen tutkimuksessa puolestaan vertaisryhmän merkitys tuodaan esille yhtenä koululiikunnan mielekkyyteen vaikuttavana tekijänä. Luokkakavereilla nähdään siis olevan kummassakin tapauksessa vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Vastaavasti Helästerän ja Weckmanin (2006) tutkimuksen mukaan oppilaiden itsensä kokemana sukupuolten välillä ei ole liikunta-aktiivisuudessa eroa. Laps Suomen -tutkimuksessa puolestaan on tutkittu liikunta-aktiivisuutta ja todettu, että pojat liikkuvat tyttöjä enemmän. Näiden tutkimuksien valossa oppilaiden kokemuksilla ja toteutumalla voi siis olla eroa.

4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu Rovaniemen kaupungin alueelta kerätyistä yhden neljännen ja yhden kuudennen luokan oppilaiden eläytymiskirjoitelmista. Tuloksia tulee siis ensisijaisesti tarkastella tällä paikallisella tasolla, mutta varovaisia yleistyksiä voidaan tehdä vastaavien muiden tutkimuksien tuella. Tiedonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä on työtapa, jossa oppilaat kirjoittavat tutkijan asettaman tehtävänannon mukaisesti pieniä kirjoitelmia annetusta aiheesta. Eläytymismenetelmä on luotu turvaamaan tutkittavien ihmisarvoa ja ratkaisemaan tutkimukseen liittyviä eettisiä ongelmia.

Eläytyminen tapahtuu niiden raamien sisässä, minkälaisen kehyskertomuksen tutkija on luonut. Yleensä kehyskertomus jättää ajallisen aukon menneisyyteen tai tulevaisuuteen, ja tutkittava henkilö joutuu täydentämään sen oman mielikuvituksensa turvin. Vaikka tutkittava henkilö kirjoittaakin yleensä kehyskertomuksessa esiintyvän hahmon näkökulmasta, niin oletuksena on, että tutkittava vie kertomusta omalta osaltaan oikealta tuntuvaan ja luontevaan suuntaan. Eläytymismenetelmän pohjalta tehdyt vastaukset eivät siis välttämättä kerro todellisia tarinoita vaan tutkittavien keksimiä mahdollisuuksia. Tarinoissa tulee esille, mitkä asiat ovat merkityksellisiä ja mitä saattaisi tai voisi tapahtua. Joillekin tutkittaville voi lisäksi olla helpompaa ja vapauttavampaa tuoda ajattelemiaan asioita ilmi ikään kuin jonkun toisen kautta. Luotettavan aineiston saamisen edellytyksenä on hyvä ja riittävän yksinkertainen kehyskertomus. (Eskola 1997, 5–8; Eskola 2007, 71–73.)

Eläytymismenetelmään kuuluu läheisesti kehyskertomuksen variointi, eli jonkun pienen asian tai sanan muuttaminen johonkin toiseen muotoon. Lähtökohtaisesti kehyskertomusten variaatioissa tulee muuttaa vain yksi asia, ei useampaa. Tämän myötä samasta kehyskertomuksesta on monia erilaisia versioita ja myös niistä syntyvät kirjoitelmat eroavat luonnollisesti enemmän ja vähemmän toisistaan. Oleellista onkin huomioida, mitkä asiat tuloksissa muuttuvat ja minkälaisilla asioilla on keskinäinen yhteys. (Eskola 1997, 5–8.)

Eri kehyskertomukset annetaan vastaajille sattumanvaraisesti, joten etukäteen ei voida tietää minkälaiseen kehyskertomukseen kukin vastaaja vastaa. Luokkahuoneessa tämä tarkoittaa sitä, että epätodennäköisesti lähemmäs istuvilla on sama kehyskertomus. Eläytymismenetelmä eroaa muista tutkimusmenetelmistä varioinnin kautta, mikä eritoten korostaa menetelmän erityisyyttä. Varioinnin vaikutuksen selvittäminen tuo esiin menetelmän mahdollisuudet huomata tutkittavan ilmiön erityispiirteet. Vaikka kehyskertomuksessa tarkoituksenmukaisesti varioidaan vain yhtä asiaa, voi vastauksien myötä käytännössä tulla esiin useampia yksityiskohtia riippuen

siitä, miten laajasti vastaajat ovat kirjoittaneet. Yleensä erilaisista kehyskertomuksista syntyneet kirjoitelmat tukevat tavalla tai toisella toisiaan. (Eskola 2007, 72–75.)

Eläytymismenetelmä sopii tutkimuksen tekemiseen, jos tavoitteena on selvittää ihmisten ajattelemisen logiikkaa liittyen johonkin ilmiöön. Toisaalta menetelmä ei ole sovelias, jos tarkoituksena on kuvailla laajan vastaajajoukon käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Eläytymismenetelmällä kerätty aineisto ei kerro miten asiat tarkalleen ovat, vaan enemmänkin, että miten ne voisivat olla. Se ei siis ole tarkoitettu täsmällisten vastausten hankintaan ja useimmiten se tuottaakin lisää mahdollisuuksia sekä kysymyksiä tutkijalle. Eläytymismenetelmä sopii käytettäväksi monen ikäisille vastaajille ja jo alakoulu-ikäiset oppilaat pystyvät vastaamaan tämäntapaiseen tutkimukseen. (Eskola 2007, 76–84.)

Vastaustilanteella on suuresti merkitystä tutkimuksen onnistumiselle eläytymismenetelmää käytettäessä. Kirjoittamiselle ja tilanteeseen eläytymiselle pitää olla riittävästi aikaa sekä oma paikkansa ilman häiriötekijöitä. Yleensä tarinat kirjoitetaan jonkun ryhmän kokoontumisessa, kuten koulussa oppitunnilla, joten tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ei tuota ongelmia riittävän vastausmäärän saamiseksi, sillä ryhmätilanteissa vastaamattomuus on yleensä melko pientä. Aineiston ei tarvitse olla kovin suuri eläytymismenetelmää käytettäessä. Saturaation eli kylläntymisen periaatteen mukaisesti riittävä määrä vastauksia on noin 15–20 yhtä kehyskertomusta kohden, minkä jälkeen vastausten logiikka alkaa toistua. Kehyskertomuksen ei kannata olla kovin pitkä, sillä silloin vastaajat alkavat kiinnittää huomiota eri asioihin ja variaation merkitys saattaa hävitä. Eläytymismenetelmäaineistojen pohjalta tutkija voi löytää uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Menetelmä sopii teoreettisten ilmiöiden työstämiseen, mutta myös käytännönläheisiin tutkimuksiin. Tulevaisuuden tutkimiseen eläytymismenetelmä on myös sopiva, sillä sen kautta voi tuoda esille oletuksia toteen käyvistä asioista. (Eskola 2007, 76–84.)

Omassa pro gradu –tutkielmassani aineistonkeruumenetelmänä käytetyn eläytymismenetelmän kehyskertomus on kuvaus liikunnan oppitunnista ja siinä esiintyvän henkilön jälkitunnelmista. Ensimmäisessä versiossa liikuntatunti on päähenkilön mielestä ollut mieleinen ja kaikin puolin onnistunut. Vastaavasti toisessa versiossa liikuntatunti on ollut jollain tapaa epäonnistunut ja tuottanut paljon negatiivisia tunnetiloja. Näiden raamien pohjalta oppilaiden tehtävänä on ollut kirjoittaa kuvaus siitä kaikesta, mitä tuolla kyseisellä liikuntatunnilla on tapahtunut. Kehyskertomus on pidetty tarkoituksella varsin yksinkertaisena ja suurpiirteisenä, jotta oppilailla on ollut mahdollisimman vähän suorita vaikutteita mistä kirjoittaa. Tutkielmassani erilaisia kehyskertomuksia on ollut yhteensä kuusi erilaista, kun hyvän ja huonon liikuntatunnin lisäksi muuttujia on ollut vielä sukupuoli ja luokka-aste. Seuraavassa oppilaille annetun kirjoitustehtävän tehtävänanto kokonaisuudessaan, mihin on myös merkattu muuttuvat elementit:

*”Neljäsluokkalaisten/kuudesluokkalaisten liikuntatunti on juuri loppunut ja välitunti alkamassa. Oppilaiden siirtyessä ulos **Jaana/Jussi** keskustelee kavereidensa kanssa siitä, kuinka **onnistunut/epäonnistunut** liikuntatunti tänään oli. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita tarina **Jaanan/Jussin** silmin siitä, mitä kaikkea tuolla liikuntatunnilla on tapahtunut. Älä laita paperiin nimeäsi, mutta kirjoita luettavalla käsialalla.”*

Kirjoitelmat jakaantuivat määrällisesti hyvin tasaisesti, mikä oli positiivinen yllätys, sillä minulla ei ollut alun perin tietoa kuinka monta oppilasta kullakin luokalla on. Lisäksi olin varautunut mahdollisiin poissaoloihin, jotka kuitenkin jäivät lopulta erityisen vähäisiksi. Neljänneltä luokalta kirjoitelmia kertyi 18 ja kuudennelta luokalta 19. Jaanan näkökulmasta kirjoitelmia tuli 20, joista puolet mielekkään ja puolet epämielekkään liikuntatunnin kuvauksia. Vastaavasti Jussin näkökulmasta kirjoitelmia kertyi 17, joista 9 mielekkään ja 8 epämielekkään liikuntatunnin kuvauksia.

Kun huomioidaan kehyskertomuksien erilaiset versiot, niin kokonaismäärällisesti tuloksien luotettavuuden kannalta kirjoitelmia olisi

voinut olla enemmänkin. Loppujen lopuksi kuitenkin sisällöllisesti kaikissa eri kehystomuksista lähtöisin olevissa kirjoitelmissa saturaatiopiste osoittautui yllättävän läheiseksi, minkä myötä kirjoitelmien määrän voidaan todeta olevan näissä tapauksissa riittävä. Saturaatiopisteellä viitataan aineiston kylläntymiseen eli siihen, että aineistosta ei enää nouse esiin uusia huomioita tai kokonaisuuksia (Eskola & Suoranta 1998, 61–62). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei ikinä voida olla täysin varmoja siitä, että olisiko ehkä seuraavan haastattelun tai kirjoitelman kohdalla selvinnyt jotain mullistavaa. Tämän takia saturaatiopisteen olemassaolon määrittäminen perustuu aina arviolle ja vaatii myös tuntemusta itse käsiteltävästä aiheesta. Aineiston nopeaa kylläntymistä voidaan selittää esimerkiksi tiiviillä luokkahengellä, jossa toistensa kanssa läheisesti tekemisissä olevat ihmiset myös kokevat asiat hyvin samoin tavoin. Lisäksi todellinen kokemus koulun liikuntatunneista on lähtökohtaisesti hyvin samankaltainen, sillä kaikki saman luokan oppilaat osallistuvat todennäköisesti aina samalle liikuntatunnille saman opettajan ohjaamana. Mikäli yhteen ja samaan tarkasteluun olisi otettu määrällisesti enemmän luokkia, kokonaan toinen paikkakunta tai opettajan näkökulma, olisi myös saturaatiopiste saattanut osoittautua yllättävän kaukaiseksi. Mitä laajemmassa mittakaavassa tai useammasta näkökulmasta tutkittavaa ilmiötä käsitellään, niin myös sitä enemmän määrällisesti aineistoa tarvitaan perusteltavien väitteiden ja yleistyksien tekemiselle.

Kirjoitelmien pituuteen viitaten kuudesluokkalaiset oppilaat tuottivat enemmän tekstiä ja ehtivät kiinnittää huomiota myös pienempiin yksityiskohtiin. Tehtävänanto tuotti joillekin neljäsluokkalaisille ongelmia, minkä takia sitä jouduttiin vielä suullisesti jälkeinpäin tarkentamaan. Laadullisesti suurempia kokonaisuuksia tarkastellessa erot eivät olleet merkittäviä, vaan myös neljäsluokkalaiset osasivat hienosti eritellä ja käsitellä liikunnanopetuksessa oleelliseksi kokemiaan asioita.

4.4 Aineiston analysointi

Fenomenologisessa tutkimuksessa analyysimetodin valinta on sidoksissa tutkittavaan kohteeseen tai ilmiöön, minkä takia ei voida yksiselitteisesti osoittaa jonkun tietyn tavan paremmuutta suhteessa toiseen (Perttula 1995, 66–68). Lisäksi fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna tulee muistaa se, että ihmisen kokemukset ja ajatukset ovat aivan yhtä todellisia tai todellisempiakin kuin asiat sinänsä (Leino & Leino 1988, 76). Tämän takia tuloksien peilaaminen teoreettiseen viitekehykseen täytyy tehdä varsin harkiten ja ilman ennakko-olettamuksia.

Pro gradu –tutkielmani aineiston analysoinnin ensimmäisenä vaiheena oli prosessiluontoisesti oppilaiden eläytymiskirjoitelmien lukeminen ja puhtaaksi kirjoittaminen. Erityisesti neljäsluokkalaisten kirjoitelmien käsittely vei oman aikansa, sillä epäselvä ja vaihteleva käsiala vaikeuttivat tekstin lukemista. Vastaavasti kuudesluokkalaisten käsiala oli parempaa ja näin teksti helpommin ymmärrettävissä, mutta itse yksittäiset kirjoitelmat kokonaisuudessaan pidempiä ja raskaampia tekstinkäsittelyohjelmaan siirrettäväksi. Kaikki kirjoitelmat kopioitiin sellaisenaan kirjoitusvirheineen kuin oppilaat olivat ne alun perin kirjoittaneet. Puhtaaksikirjoitetut ja uudestaan pienempään tilaan skaalatut tekstit tulostettiin, jotta niihin pystyisi tekemään tarvittaessa laajemmin merkintöjä. Lisäksi näin alkuperäiset kirjoitelmat pysyivät koskemattomina, mikäli jotain niistä täytyisi vielä uudemman kerran tarkistaa. Puhtaaksikirjoitetut kirjoitelmat ryhmiteltiin vastaamaan alkuperäistä jakoa luokkien ja eri kehyskertomuksien mukaan.

Kun kirjoitelmat olivat valmiissa järjestyksessä tiettyjen ryhmien mukaisesti, niin seuraava luonteva vaihe aineiston analysoinnissa oli lähteä suoraan teemoittelemaan sitä. Teemoittelussa tarkoituksena on tarkastella tutkielman tuloksia aineistolähtöisesti ja pyrkiä etsimään yhteisiä esiin nousevia piirteitä. Näistä piirteistä kootut teemat ovat aina jossain määrin tutkijan itsensä tulkintaa, jolla hän pyrkii luomaan omasta mielestään selkeän kokonaiskuvan aineistosta. Oleellista on se, mitkä asiat tutkija kokee tärkeiksi ja näkee

tarpeelliseksi kategorisoida yksittäisten teemojen alle. Eläytymismenetelmän kehyskertomuksesta tai esimerkiksi teemahaastattelun teemarungosta nousee yleensä suoraan esiin joitain kokonaisuuksia, joihin voi olla helppo tarttua. Tutkijan itsensä arvioitavissa kuitenkin on, hyödyntääkö aineistonkeruumenetelmän runkoon suoraan yhteydessä olevia teemoja vai huomioiko enemmän itse aineistosta esiin nousevia elementtejä. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 173.)

Omassa pro gradu –tutkielmassani teemoittelu eteni kopioidun aineiston huolellisella lukemisella. Kirjoitelmista etsin samoihin asioihin viittaavia ajatuksia, sanoja tai lauserakenteita. Vaikka puhtaaksikirjoitetut kirjoitelmat eivät olleet luettavaksi kovin pitkiä, niin huomasin palaavani yhä uudestaan tiettyjen kirjoitelmien pariin ja vertaamaan niitä keskenään. Jotkut liikuntatunnin onnistumiseen ja epäonnistumisen vaikuttavat teemat olivat hyvin selkeitä ja saattoivat ilmetä kirjoitelmissa yhden sanan muodossa. Esimerkiksi kun otetaan huomioon kirjoitelmissa käytetyn sanan ”opettaja” määrä, niin voidaan hyvin päätellä opettajan toiminnalla olevan vaikutusta liikuntatunnin mielekkyyteen. Kaikki teemat eivät kuitenkaan ilmenneet oppilaiden kirjoitelmissa ainoastaan yhden sanan muodossa, vaan asioita joutui yhdistelemään yhteisen nimittäjän löytäjäksi. Ongelmalliseksi teemoittelun teki paikoitellen suuren tietomäärän pitäminen käsiteltävässä muodossa. Merkintöjen tekeminen papereihin auttoi huomattavasti kokonaisuuksien hahmottamisessa ja lisäksi työtä ei tarvinnut joka tauon tai muun keskeytyksen jälkeen aloittaa alusta.

Kirjoitelmista selkiintyi lopulta viisi isompaa teemaa. Liikuntatunnin mielekkyyteen vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat opettaja, oppilaskaverit, liikuntalajit, oma osaaminen ja muut ulkopuoliset tekijät. Tuloksissa olen pyrkinyt avaamaan esimerkein paremmin sitä, miten mainitut teemat ilmenivät oppilaiden kirjoitelmissa ja miten niillä voi olla liikuntatunnilla joko innostava tai lannistava vaikutus. Esimerkkeinä toimiviin tekstinpätkiin olen lisännyt tiedot siitä, mistä luokka-asteesta ja sukupuolesta on kyse. Kirjoitelmista nousi myös jonkin verran esiin eroja sukupuolten sekä luokka-

asteiden välillä, minkä olen myös ottanut huomioon. Tuloksissa tarkoituksena on ollut käydä vuoropuhelua teoreettisen viitekehyksen kanssa. Lähtökohtana ei ole ollut kuitenkaan se, miten tulokset tukevat jo olemassa olevaa teoriaa, vaan ennemminkin miten teoria tukee tuloksia.

5 TULOKSET

5.1 Liikuntatunnin mielekkyystekijät

5.1.1 Opettaja

Pro gradu –tutkielmani tuloksista tulee hyvin ilmi se, että opettajalla ja hänen toiminnallaan on monella tapaa vaikutusta liikuntatunnin onnistumiseen. Opettajan persoonallisuuteen kuin myös yksittäisiin tekoihin viitataan useaan otteeseen sekä positiivisin että negatiivisin ilmaisin. Oppilaat arvostavat sitä, että opettaja kuuntelee heidän toiveitaan liikuntatuntien sisältöjen suhteen. Onnistuneen liikuntatunnin kuvauksissa opettaja nähdään vastaanottavaiseksi oppilaiden ehdotuksille ja epäonnistuneen liikuntatunnin kuvauksissa passiiviseksi toimijaksi, joka päättää yksin opetettavan aineen sisällöistä sekä harjoituksista. Lisäksi oppilaat kokevat merkitykselliseksi sen, että opettajalla on aikaa ja mielenkiintoa kuunnella heitä ja heidän toiveitaan. Osa oppilaista on vastauksissaan pohtinut myös keinoja, joilla saisi mahdollisuuksia vaikuttaa tulevien oppituntien sisältöön. Esimerkiksi eräs kuudesluokkalainen poika tuo esille, että oppilaiden käytöksellä opettajaa kohtaan voi olla merkitystä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksiin. Yleensä hyvä käyttäytyminen palkitaan, kun taas huonosta käyttäytymisestä rangaistaan.

”Liikuntatunti oli kiva, kun opettaja kuunteli oppilaita mitä he haluaisivat tehdä.”

- Tyttö, 4. luokka

”Ja opettajakaan ei tullut kokoajan väliin. Pitäisi olla enemmän tällaisia tunteja. Eikä meilläkään mennyt hermot heti, kun saimme itse päättää mitä tehdään. Mutta meidänki pitäisi olla kohtelias opettajallekin. Saisimme enemmän mahdollisuuksia päättää mitä tehdään.”

- Poika, 6. luokka

Mosstonin opetustyylien spektrissä on jaoteltu opetustyyliyt yhteentoista erilaiseen tapaan opettaa liikuntaa sen mukaan, kuinka paljon opettaja vaikuttaa opetukseen ja kuinka itsenäisesti oppilas toimii. Eri opetustyylyissä korostuu eri asiat ja se, mikä elementti koetaan milloinkin tärkeäksi. Toisessa ääripäässä opettaja päättää itse kaikesta opetukseen liittyvästä ja toisessa ääripäässä taas oppilas toimii täysin itsenäisesti. Tutkimuksessa selviää hyvään liikuntatuntiin oppilaiden mielestä kuuluvan jollain tasolla oppilaiden toiveiden huomioiminen ja mahdollisuus päättää asioista. Vastaavasti negatiiviseksi asiaksi kertomuksissa nousee se, jos opettaja toimii täysin omavaltaisesti omien mieltymyksiensä mukaan. Mosstonin opetustyylien spektrissä osassa opetustyylyissä on oppilailla enemmän päätösvaltaa ja tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaat suosivat toiveissaan selvästi enemmän oppilaskeskeisiä työtapoja. (Hakala 1999, 131–132; Heikinaro-Johansson 2003, 114; Kunnari 2011.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden valinnaisuutta, joustavuutta ja opetuksen yksilöllisyyttä. Oppilaan kuunteleminen ja oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaaminen on yksi opettajan tehtävistä, joten vaatimuksena kuulluksi tuleminen on oppilaiden näkökulmasta täysin perusteltua. Opetuksessa tulee huomioida oppilaiden esittämät toiveet, vuodenajat, luonnon olosuhteen, koulun ja ympäristön tarjoamat mahdollisuudet. Myös oppilaiden terveystilanne ja erityistarpeet ovat asioita, jotka täytyy pitää opettajan mielessä opetustaan suunnitellessa. (Mauldon & Redfern 1981, 10; Siukonen 2000, 33–34; Opetussuunnitelman perusteet 2004, 304.)

Valmiuksien lisääminen oppilaiden kuuntelemiselle ei ole pelkästään opettajien itsenäinen tehtävä, vaan jo lähtökohtaisesti opettajankoulutuksen pitäisi antaa opettajille tarvittavat eväät tähän. Oppilaiden ja yhteiskunnan kehittyessä koululaitoksenkin on uudistuttava vastaamaan kasvaneita vaatimuksia. Lisäksi opettajankoulutuksen tulisi vielä luonnollisesti kulkea muun koulujärjestelmän kehityksen edellä. (Suortamo & Valli 1993, 10.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa samoin kuin Mosstonin opetustyylien spektrissä tulee oppilaiden mielipiteiden huomioimisen ja valinnanvapauden merkitys esille. Myös tutkimustuloksissa toistuu useasti oppilaiden antama merkitys heidän mielipiteiden huomioimiselle ja vaikutusmahdollisuuksille liikuntatuntien sisältöön. Lisäksi motivaatio oppimista kohtaan on yleensä korkeampi silloin, kun oppilas saa jollain näennäisellä tasolla vastata siitä itse.

Liikuntatunnin onnistumiseen vaikuttaa opettajan suhtautuminen oppilaisiin ja se, miten hän oppilaitaan ihmisenä kohtelee. Oppilaat toivovat opettajan puhuvan ja käyttäytyvän rauhallisesti. Lisäksi opettajan ulkoisella olemuksella ja sen esiintymisellä liikuntatunnilla on väliä oppilaille. Opettajan kannalta yksi suurimmista liikuntatunnin epäonnistumiseen vaikuttavista tekijöistä on oppilaiden mielestä opettajan mieliala. Oppilaat toivovat tasapuolisesti kohtelua ja suhtautumista tiettyihin asioihin huumorilla, tai huumorin otettavaksi osaksi opetusta. Vaikka yksi oppilas ei suoraan kirjoituksissa sanaa "tilannetaju" käyttänyt, niin kuvaa se mielestäni hyvin sitä toiminnan tasoa mitä opettajalta oppitunnin melskeessä vaaditaan. Opettajan tulee olla rauhallinen, pitkäpinnainen ja rento, mutta samalla myös tiukka ja tarkoituksenmukainen toimissaan.

"Opettajakin oli inhottava, koska se huusi, pompotti, oli epäreilu eikä kuunnellut."

- Tyttö, 6. luokka

"Opettajan pitää olla myös tasapuolinen kaikille oppilaille. Opettajan pitää olla reilu ja huumoria pitää olla mukana"

- Tyttö, 6. luokka

Oppilaiden mielipiteitä jakoi opettajan vaikuttaminen tunnin sisältöön ja ohjaamisen määrään. Osa oppilaista toivoi opettajan ohjaavan oppilaita ja oppilaiden kuuntelevan opettajaa. Liikuntatunnin koettiin olevan

epäonnistunut, mikäli oppilaat eivät uskoneet tai totelleet opettajaa. Epäonnistuneen liikuntatunnin kuvauksissa opettajan rooli oli esillä silloin, kun oppitunnin vetäjällä ei ollut tarpeeksi auktoriteettia pitää oppilaita kurissa. Osa oppilaista taas toivoi enemmän vapauksia itselleen ja opettajan ohjaavan liikuntatunnin toimintaa vähemmän. Jakauma näiden toiveiden välillä oli varsin tasainen. Toiveena oli myös, että opettaja näyttäisi suoritusesimerkkejä oppilaille ja tarjoaisi erilaisia keinoja liikunnan harjoittamiseen. Osa oppilaista toivoi jatkuvuutta opetukseen ja saman opettajan pysyvän pidempään. Oppilaiden mielestä olisi hyvä, jos opettaja ei vaihtuisi useasti ja häneen syntyisi pysyvä side. Näin opettaja oppisi myös tuntemaan oppilaat ja heidän taitonsa sekä tarpeensa paremmin.

”Tykkäisin liikuntatunnista jossa opettaja ohjaa oppilaita ja oppilaat uskoisivat opettajaa. Sitä minä haluaisin.”

- Poika, 4. luokka

”Opettaja kertoi vinkkejä miten kannattaa pelata. Opettaja näytti myös esimerkkejä.”

- Poika, 6. luokka

Foxin liikuntakokemusmalli antaa kokonaiskuvan niistä asioista, jotka vaikuttavat lasten liikuntaan liittyvien kokemusten muodostumisessa. Mallia voi myös hyödyntää tutkimuksissa, joissa on tavoitteena ymmärtää tietyssä kontekstissa lasten liikuntakokemuksia. Ulkoisilla tekijöillä, kuten tässä tapauksessa esimerkiksi opettajilla, on liikuntakokemusmallin mukaan merkitystä siihen miten kokemusmaailma liikunnan suhteen rakentuu. Positiivisten oppimiskokemusten muodostumista voi opettaja edesauttaa antamalla oppilaalle yksilöllistä huomiota ja tarjoamalla joidenkin asioiden suhteen valinnanvapauksia. Pro gradu –tutkielmani tutkimustulosten mukaan oppilaiden kokemuksiin liikuntatunneista vaikuttaa opettajan osallistuminen ja toiminta, samoin kuin Foxin liikuntakokemusmallissa on esitetty. (Fox 1998, 1–2; Louhela 2012, 161.)

5.1.2 Oppilaskaverit

Suuri osa oppilaista pitää liikuntatunneilla yhdessä tekemisestä. Positiivisena asiana kertomuksissa ylös nousee oppilaskaverin läsnäolo aktiviteeteissa. Vastaavasti negatiivinen lähtökohta on se, jos oppilaalla ei ole mahdollisuutta saada vertaistukea tai yhteistoiminnallisuus on rajattua. Myös yksittäisen kaverin kanssa liikkuminen tekee liikuntatunnista paremman joidenkin oppilaiden mielestä. Oppilaat haluavat itse vaikuttaa liikuntatunneilla olevien joukkueiden kokoonpanoon ja päämääränä on, että omaan joukkueeseen saisi mahdollisimman paljon itselle hyviä kavereita. Kääntöpuolena pelaaminen samassa joukkueessa itselle epämiellyttävien henkilöiden kanssa voi pilata koko liikuntatunnin. Luokkatoverien kannustaminen koetaan tärkeäksi ja tunnin onnistumista lisääväksi tekijäksi. Aina tärkeintä ei ole voitto, vaan esimerkiksi joukkuepelejä pelatessa ryhmien toivotaan olevan tasapuolisia, jotta kaikilla olisi samanlaiset mahdollisuudet onnistua.

”Liikuntatunnilla on kiva joskus tehdä yhdessä asioita”

- Tyttö, 4. luokka

”Epäonnistunut liikuntatunti olisi se jos ei olisi joukkueessa mieluista kaveria”

- Tyttö, 4. luokka

Luokkatoverien nauraminen jonkun epäonnistumiselle koetaan ikävänä. Samoin syyllistäminen joukkuepeleissä, mikäli esimerkiksi maalivahtina toimiva oppilas ei saa torjuttua palloa tai kiekkoa. Vastauksissa ilmenee, että oppilaat toivovat muiden oppilaiden kannustavan ja tukevan toisiaan. Toisen oppilaan loukkaantumiselle nauraminen tai asian vähättely koetaan negatiivisena asiana. Myös oppilaiden meluaminen tai muu äänekäs värkkääminen voi olla yhtenä syynä tunnin epäonnistumiselle, koska se haittaa keskittymiskykyä mainittavissa määrin. Positiiviseksi asiaksi koetaan, että jokainen pystyy ja saa olla mukanaan omalla panoksellaan.

Opettajan on syytä olla myös tarkkana, mikäli hän huomaa oppitunnilla kiusoittelevaa, nauramista, syrjimistä tai fyysistä pahantekoa. Ei aina, mutta joskus pienetkin asiat voivat olla vain jäävuoren huippu, ja kyse vakavasti otettavasta koulukiusaamisesta. Oppiaineena liikunta ja erityisesti joukkuelajit mahdollistavat sekä sallivat fyysisen kosketuksen oppilaiden välillä. Tämä saattaa tehdä tilanteesta kiusaajalle houkuttelevan, sillä hän voi kokea että pelin tiimellyksessä on mahdollista tuottaa toiselle oppilaalle fyysistä kipua ikään kuin opettajan silmien alla. Aina ei myöskään kyse ole suoraan fyysisestä kosketuksesta, vaan jo toisen epäonnistumiselle ilkkuminen voi antaa viitteitä tai olla koulukiusaamista. Yleisesti ottaen koulukiusaamisen määritelmä on laajentunut ja kattavan erittelyn tekeminen siitä mikä luokitellaan kiusaamiseksi, on hyvin vaikeaa. Yhteisymmärryksessä ollaan kuitenkin siitä, että koulukiusaamiseksi luokitellaan toistuva fyysinen tai psyykinen vahingonteko toista oppilasta kohtaan. Toisaalta vaikka yksittäinen tappelu tai nahistelu ei välttämättä olekaan koulukiusaamista, niin opettajan on hyvä puuttua myös näihin. On parempi katsoa, kuin katua. (Cowie & Jennifer 2008, 1–2).

”Meillä oli koripalloa ja kaikki vain nakkelivat palloja sinne tänne. Sain myös palloja montakertaa päähän koska kukaan ei katsonut minne heittää. En haluaisi samanlaista enää kertaakaan. Myös sekin että kaikki oppilaat nauroivat siitä jos jollekin sattuu jotain. Se on väärin!!! asiaan on tultava muutos. Liikunta on tärkeää enkä halua että se tunti juuri menee huonosti.”

- Poika, 4. luokka

”Minulle myös naurettiin kun en oikein osannut ja muutamat pilasivat tunnin värkkäämisellä”

- Tyttö, 6. luokka

Luokkatoverien motivaatio liikuntaa kohtaan koetaan tärkeänä. Oppilaat kokevat tunnin positiivisempaan kokemuksena, kun kaikki ovat innoissaan mukana. Lisäksi tärkeäksi koetaan se, että luokkatoverit ovat ystävällisiä toisilleen eivätkä riitele keskenään. Luokalta toivotaan hyvää luokkahenkeä

kaikissa mahdollisissa tilanteissa. Erityisesti joukkuepelien ollessa osana liikuntatuntia, toivotaan muiden oppilaiden olevan tosissaan mukana ja tämä tulee ilmi erityisesti oppituntien positiivissa kuvauksissa. Toisten oppilaiden suuttuminen jostain oppitunnilla tapahtuneesta asiasta koetaan huonontavan ilmapiiriä ja siten horjuttavan koko oppitunnin onnistumista. Oppituntien negatiivisiin kuvauksiin liitetään usein tulehtunut ilmapiiri, jossa nahistelua voi syntyä lähes mistä vain. Näin ollen kenenkään ei toivota pelaavaan liian tosissaan, vaan kaikilla pitäisi olla ensisijaisesti hauskaa.

Myös kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta on hienoa, että oppilaat kokevat luokkatoverien läsnäolon voimavaraksi. Oppiminen ei ole enää nykyään vain pelkästään opettajajohtoista monologia, vaan yhä useammin sitä tapahtuu myös vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Toinen oppilas saattaa esimerkiksi kyetä ymmärtämään opettajaa paremmin sen, mikä on se avainkohta, joka opetettavan asian ymmärtämisessä tuottaa luokkakaverille ongelmia.

”Se oli mahtavaa kun kaikki oli hengessä mukana.”

- Tyttö, 6. luokka

”Pelin lopuksi kukaan ei edes suuttunut toisille pelaajille, mutta kyllähän se olisi ollut väärin muutenkin, mutta esimerkiksi kun oli koripalloa niin joku suuttui toisen puolen vastustajille, koska he olivat saaneet meidän puolulaiselta korin. Mutta tämä peli meni mahtavasti.”

- Tyttö, 6. luokka

Omassa väitöskirjassaan Taina Rantala on tutkinut oppimisen iloon vaikuttavia tekijöitä. Leikki on usein merkittävä tekijä lapsen ilon kokemisessa. Pitkät ohjeistukset, oppilaan mielestä merkityksettömät tehtävät ja kiire puolestaan haittaavat lasten kokemaa iloa. Kouluissa luokkatovereilla on kokemuksiin suuri merkitys, joten oppimisen iloa koetaan myös sosiaalisten tilanteiden kautta yhteisenä ilona. (Rantala 2005, 271–276.)

Pro gradu –tutkielmani aineistosta selviää luokkatovereiden merkitys onnistuneelle liikuntatunnille. Moni oppilas kertoo mielestään hyvään liikuntatuntiin kuuluvan luokkatovereiden tosissaan mukana olemisen, kannustamisen ja yhdessä tekemisen ilon. Sosiaalisilla tilanteilla on merkitystä liikunnan riemuun ja sitä kautta onnistuneeseen liikuntatuntiin.

”Iloinen mieli ja yhteishenki ovat avain hyvään liikuntatuntiin.”

- Tyttö, 6. luokka

5.1.3 Liikuntalajit

Oppilaiden vastauksien perusteella liikuntatunnin aiheena olevalla liikuntalajilla on vaikutusta oppitunnin onnistumiseen. Monilla oppilailla on lempilajeja, joita he haluaisivat liikuntatunneilla olevan. Vastaavasti osa lajeista ei miellytä kaikkia ja niiden pakonomainen harjoittelu koetaan mahdolliseksi oppitunnin epäonnistumisen syyksi. Negatiivisissa kuvauksissa ylös nousevat tietyt liikuntalajit, jotka vaikuttavat epämiellyttävän kokemuksen syntymiseen. Toiset lajit puolestaan korostuvat positiivisissa tarinoissa. Eri lajit toistuvat eri variaatioissa kehyskertomuksia. Kuitenkin kummankin kehyskertomuksen pohjalta saaduissa vastauksissa korostuu liikuntalajien merkitys vastaajille. Kattavia johtopäätöksiä oppilaiden lempi- ja inhokkilajeista on vaikea tehdä, sillä oletuksena on, että aineiston keräämisen ajankohta on vaikuttanut osaksi annettuihin vastauksiin. Näissä tuloksissa kuitenkin jalkapallo yhtenä muita pallopelejä on yleisin lempilaji vastaajien keskuudessa. Vastaavasti hiihto liikuntatunnin aiheena on vähiten pidetty laji.

Lähtökohdan lajitaidoille ja lajeista pitämiselle antavat yksittäiset liikuntataidot, jotka taas perustuvat lapsen fyysiselle kehitykselle. Mikäli lapsi tai oppilas ei pysty suoriutumaan jostain lajin vaatimasta toiminnasta, on vaikea uskoa että lapsi itse lajistakaan kiinnostuisi. Alakoulun

koululiikunnassa tilanne on haastava, sillä yleensä tuona aikana oppilaiden kasvu pituudessa, painossa, lihasmassassa ja motorisissa taidoissa on tasaista. Vastaavasti ennen kouluikää ja yläkoulussa fyysinen kasvu on merkittävästi nopeampaa, ja näin myös aika otollisempi uusien taitojen oppimiselle. Perusteltua kuitenkin on, että lajien kirjo pidetään monipuolisena ja jokaista lajia harjoitellaan vuosittain. Pahimmassa tapauksessa oppilaan fyysiset ominaisuudet eivät kehity koko alakoulun aikana lajin vaatimalle tasolle, mutta ilman jatkuvaa harjoitusta sitä ei voida tietää. Lisäksi lapsi oppii ja kehittyy myös tekemällä sekä harjoittelemalla, joten pelkän ikäkauden tarkastelu ei ole tarkoituksenmukaista. (Gallahue & Ozmun 1998, 189–193.)

Liikuntatunnin aiheena olevan lajin merkityksellisyyden suuruudesta kertoo se, että esimerkiksi jokaisessa neljännen luokan tytön vastauksessa mainitaan jollain tapaa lajeihin liittyvät toiveet. Myös suurimmalla osalla muihin vastaajaryhmiin kuuluvista oppilaista toistuu lajien merkityksen esille tuominen. Tietyn lajin oleminen osa liikuntatuntia nähdäänkin yhtenä suurimpana perusteena onnistuneelle oppitunnille. Osa oppilaista haluaisi kokeilla uusia lajeja ja toivoisi liikuntatuntien olevan tämän suhteen mahdollisimman monipuolisia.

”Minä pidän jalkapallosta, temppuradasta, salibandystä, ja melkein kaikista. Jaana oli iloinen tunnin loputtua koska, oli juuri sitä, liikuntaa mistä hän pitää ja Jaana piti jalkapallosta sisällä.”

- Tyttö, 4. luokka

”Monipuoliset liikuntatunnit ovat parhaita ja uuden asian oppiminen on tosi kivaa.”

- Tyttö, 6. luokka

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnanopetuksen tavoitteena on antaa oppilaille erilaisia kokemuksia liikunnan ilosta ja tätä kautta kasvattaa heitä liikuntamyönteisimmiksi. Tavoitteeseen on mahdollista päästä vain kehittämällä opetusta oppilaille

mieluiset asiat huomioiden. Monipuolinen opetus ja laaja lajivalikoima mahdollistavat sen, että jokainen oppilas voi löytää itselleen ominaiselta tuntuvan lajin tai tavan liikkua. (Mauldon & Redfern 1981, 10; Siukonen 2000, 33–34; Opetussuunnitelman perusteet 2004, 304.)

Oppilailla on tuloksien mukaan selkeitä käsityksiä eri lajien mielekkyydestä. Melkein kaikissa vastauksissa mainitaan jollain tapaa liikuntalajien merkitys ja vaikutus onnistuneeseen liikuntatuntiin. Valtakunnalliseen tavoitteeseen pääsemisen mahdollistamiseksi tulisi tutkimustuloksien näkökulmasta ymmärtää eri lajien tärkeys. Itselleen mieleisen lajin löytäessään oppilas jatkaa yleensä tämän lajin parissa myös koulun ulkopuolella, ja tämä voi olla myös lähtökohtana elinikäisen harrastuneisuuden tai liikkumisen aloittamiselle.

5.1.4 Oma osaaminen

Monelle oppilaalle on tärkeää onnistua liikuntatunnilla. Jos itse on onnistunut tunnilla tai oma joukkue voittaa, kokevat oppilaat liikuntatunnin olevan tavallista parempi. Osalle oppilaista on tärkeää myös omien taitojen ja kunnon kehittyminen. Positiivisen kehyskertomuksen mukaan tehdyissä tarinoissa toistuu oman osaamisen ja onnistumisen sekä oman joukkueen menestyksen merkitys. Negatiiviseen kehyskertomuksen pohjalta luoduissa vastauksissa taas tulee esille epäonnistumisen vaikutus. Erityisesti joukkuepeleissä positiivisilla onnistumisen kokemuksilla on aineistosta nousevien asioiden mukaan suora yhteys oppilaiden mielikuviin onnistuneesta liikuntatunnista.

"Jalkapallossa minä tein monta maalia ja joukkueeni voitti!"

- Poika, 4. luokka

"Jalkapallossa tuli niin parhat joukkueet ja kun vielä voittettiin se toinen joukkue."

- Poika, 4. luokka

Lasten liikuntakäyttäytymiseen vaikuttaa muun muassa oppilaan omat henkilökohtaiset suoritukset Foxin liikuntakokemusmallin mukaan. Opettaja voi vaikuttaa lasten liikuntakokemuksiin esimerkiksi eläytymisen kautta. Myös oppilaan sinnikkyys, motivaatio ja omistautuminen linkittyvät kokemuksiin ja käyttäytymiseen tulevaisuudessa (Fox 1998, 1-2). Tuloksissa useat oppilaat toivat esille onnistuneeseen liikuntatuntiin liittyvän heidän oman onnistumisensa oppitunnilla. Onnistumisen merkitys näkyy olevan suuri erityisesti joukkuelajien kohdalla, koska silloin useimmin muillakin joukkueetovereilla on syytä iloon ja he myös näyttävät sen.

Yleisellä tasolla opettajan tulee arvioida käyttämiään opetusmenetelmiä sen mukaan, mikä on opetettava asia, mitkä ovat opetustavoitteet ja minkälainen ryhmä on vastaanottamassa opetettavaa asiaa. Mikäli opettaja haluaa tarjota oppilaille onnistumisen elämyksiä, valikoi hän yleensä opetusmenetelmän niin, että oppilaalla on itsellään helposti mahdollisuus löytää ratkaisu tai ratkaisumalli annettuun tehtävään. (Mosston & Ashworth 1994, 251–252.)

5.1.5 Muut ulkopuoliset tekijät

Yhdeksi teemaksi aineistosta nousi liikuntatunnin ulkopuoliset tekijät, joille oli vaikea löytää yhtä yhteistä selittävää nimitystä. Ulkopuoliset tekijät ovat asioita jotka ovat läsnä liikunnanopetuksessa, mutta eivät liity suoraan opettajaan, oppilaisiin, oppimisympäristöön tai liikuntalajeihin, vaan ovat ennemminkin näistä lähtöisin olevia sivutekijöitä. Ulkopuoliset tekijät ovat yleensä pienempien asioiden summa, ja niillä voidaan nähdä olevan vaikutus liikuntatunnin onnistumiselle tai epäonnistumiselle. Ulkopuolisia tekijöitä nousee esille vain negatiivisen kehyskertomuksen pohjalta. Negatiivisen

variaation tarinoissa toistuu liikuntatuntiin valmistautumisen ja olosuhteiden vaikutukset tuntemuksiin liikuntatunnista sekä sen onnistumisesta. Positiiviseen kehyskertomukseen liittyvissä tarinoissa onnistumiseen vaikuttavat tekijät ovat opettaja, oppilas, oppimisympäristö ja liikuntalajit. Esimerkiksi liikuntavälineiden kantaminen kotiin koetaan hankalaksi oppitunnin jälkeen silloin, kun aiheena tunnilla on jokin suuremmat varusteet vaativa laji. Tällaisia lajeja oppilaiden mielestä ovat esimerkiksi hiihto ja luistelu. Osa oppilaista toivoo liikuntatunneilla olevan sellaista tekemistä, johon ei vaadittaisi painavia esineitä tai painavien esineiden kuljettamista.

”Varsinkaan kun tietä joutuvansa raahaamaan sukset ja sauvat kotiin ja seuraavana päivänä takaisin kouluun.”

- Tyttö, 6. luokka

Ulkoliikunnassa olosuhteet vaikuttavat oppilaiden mielipiteeseen liikuntatuntien mielekkyydestä. Esimerkiksi säätila on yksi oppitunnin mielekkyyttä mittaava mittari, jos liikuntatunti pidetään ulkona. Toinen asia on alusta, jolla oppitunnilla toimiminen tapahtuu. Myös käytettävillä välineillä ja välineiden kunnolla on tärkeä rooli.

”Minä inhoan jalkapalloa sateella koska ruohikko on märkää Vaatteet kastuvat Minä inhoan lentopalloa Pallo osuu koko ajan verkkoon Minä en tykkää koripallosta koska pallo ei mene koriin Minä en tykkää sählystä koska pallo osuu silmään ja maila varpasiin”

- Tyttö, 4. luokka

Foxin liikuntakokemusmallissa nautinnon tunne, luottamus, palkkiojärjestelmät, pätevyyden kokemukset ja muut tunnetilat vaikuttavat lasten liikuntaan ja liikuntatilanteeseen liitettäviin tunteisiin. Lisäksi sosiaalisella ympäristöllä kuten ilmapiirillä, mukana olevilla ihmisillä, yleisellä kanssakäymisellä ja konkreettisella tilalla on vaikutusta oppilaan toimintaan (Fox 1998, 1–2). Oppilaat tuovat vastauksissaan esille konkreettisen tilan

vaikutuksen liikuntatunnin onnistumiselle. Välineillä ja ympäristöllä missä liikkuminen tapahtuu, voidaan sanoa olevan merkitystä oppilaiden kokemukseen liikuntatunnista.

Esiin nostetut ulkopuoliset tekijät ja muut yllättävät tilanteet eivät yleensä ole ainoastaan oppilaille harmillisia, vaan ne lisäävät myös opettajan taakkaa merkittävästi. Esimerkiksi kaatosade saattaa pilata suunnitellun retken tai mahdollisuuden ulkoliikuntaan, jolloin korvaavan toiminnan tai tilan missä toiminta tapahtuu löytäminen voi olla vaikeaa. Tarkalla suunnittelulla opettaja voi vähentää päivän aikana syntyvää stressiä ja olla valmiina vastaamaan myös tilanteisiin, jotka poikkeavat jollain tapaa normaalista.

Toisaalta ylimääräisien asioiden suunnittelu nähdään opettajan työssä rasitteeksi, koska tekemistä on jo muutenkin niin paljon. Suunnittelu kuitenkin maksaa yleensä itsensä ennemmin tai myöhemmin takaisin, sillä jo yhdenkin koulupäivän aikana opettaja saattaa kohdata useita haastavia tilanteita, joista olisi kyennyt selviämään helpommin pienellä lisävaivalla. Erityisesti silloin kun kyse on jostain mikä jo valmiiksi poikkeaa normaalista koulutyöstä, kuten pidempi retki tai teatterissa käynti, niin opettajan on syytä miettiä ja ottaa huomioon pienetkin yksityiskohdat. Yksi toimiva ja tehokkain tapa on visualisoida koko päivän kulku ja miettiä niitä asioita, jotka voivat muuttua tai jollain tapaa koitua haasteellisiksi. Luonnollisesti varsinkin tällainen suunnittelutyö vie paljon aikaa, mutta opettajan työssä se nähdään tietyissä tilanteissa välttämättömäksi. (Cockburn 1996, 51–54.)

5.2 Vertailua tuloksien välillä

5.2.1 Sukupuolten väliset eroavaisuudet

Tuloksissa ilmeni jonkin verran eroavaisuuksia sukupuolten välillä niissä asioissa, mitkä koetaan liikuntatunnilla tärkeiksi. Tytöille on oleellista, että

liikunnantunnilla saa olla kaverin kanssa samassa joukkueessa tai muuten toimia yhdessä. Poikien vastauksissa puolestaan ei tule niin selkeästi esille kaverien merkitys liikuntatuntikokemuksiin. Pojilla liikuntatunnin epäonnistumiseen vaikuttaa selkeämmin oma käyttäytyminen. Tytöt taas eivät koe henkilökohtaista käytöstä tai toimintaa merkitseväksi tekijäksi liikuntatunnin onnistumiselle.

”Minulla tuli pelleiltyä liikunta tunnilla. Minua hävettää se että pelleilin siellä koska multa meni liikunta tunti pieleen. Aijon jatkossa parantaa käytöstä.”

- Poika, 6. luokka

”On hauskaa pelata kavereiden kanssa jotka tykkäävät samasta lajista yhtä paljon kuin minä pidän siitä.”

- Tyttö, 6. luokka

Tytöt tuovat vastauksissaan esille heille olevan tärkeää se, että liikuntatunnilla on hauskaa. Hauskuuteen taas vaikuttaa moni eri tekijä. Sekä neljännen että kuudennen luokan tyttöjen vastauksissa toistuu mielikuva mukavasta oppitunnista kriteerinä onnistuneelle liikuntatunnille.

”Lopputunnista meillä oli kyllä polttopalloa, mutta ihan mukavaahan sekin oli. Siihen olimme keksineet ihan omat säännöt, eli hauskaa ja hullunkurista siitä seurasi. Kun oli aika lopettaa, niin se leikki jatkui vielä välitunnillakin.”

- Tyttö, 6. luokka

Omalla ja joukkueen onnistumisella on vaikutusta sekä tytöille että pojille. Mieluisten liikuntalajien oleminen osa liikunnan opetusta on kummallekin sukupuolelle tärkeää. Kaikki toivoivat toisten oppilaiden olevan täysillä mukana oppitunnilla ja motivoituneita liikkumaan. Onnistuneen liikuntatunnin edellytys molemmille sukupuolille on myös kaikkien oppilaiden oleminen keskenään sovussa. Sekä tytöt että pojat tuovat esille suuttumisen aiheuttavan negatiivisia kokemuksia ja sitä kautta haittaavan liikuntatuntien

harmoniaa. Toisaalta vaikka oppilaat halusivat muiden oppilaiden olevan tosissaan mukana, niin toinen toive oli, että kukaan ei ottaisi liian tosissaan ja esimerkiksi suuttuisi hävitessään.

”Liikuntatunti oli kiva, kun opettaja kuunteli oppilaita mitä he haluaisivat tehdä.”

- Tyttö, 4. luokka

”en saanut koripallossa yhtään koria ja minun joukkueeni hävisi 6-0. Olisipa ollut jalkapalloa. tai salipandya.”

- Poika, 4. luokka

5.2.2 Luokkien väliset eroavaisuudet

Sukupuolen lisäksi myös eri luokka-asteiden välillä ilmeni tuloksissa eroja. Neljännen luokan oppilaille oli tärkeämpää voittaminen kuin kuudesluokkalaisille. Vanhemmille oppilaille oli vuorostaan enemmän merkitystä sillä, että kaikki olivat tosissaan mukana ja motivoituneita osallistumaan.

Luokka-asteiden välisiä eroja voidaan selittää monesta eri näkökulmasta. Sekä fyysisesti että psyykkisesti kuudesluokkalaisten voidaan nähdä olevan kehittyneempiä entä neljäsluokkalaisten. Lisäksi koulumaailmassa vaaditaan ja arvostetaan kuudennella luokalla aivan erilaisia asioita kuin neljännellä. Opettajan näkökulmasta myös lähtökohtaisesti vuorovaikutus oppilaiden kanssa on erilaista. Kun oppimisen tavoitteet muuttuvat luokka-asteen mukaan, niin myös opettajalta vaaditaan mukautumista toimia näiden tavoitteiden hyväksi ja aivan uudellisissa vuorovaikutustilanteissa sekä olosuhteissa (Kauppinen 2013, 7). Toisaalta tutkielmani aihe juuri tuona kyseisenä ajankohtana saattoi olla sellainen, mikä ei yläkouluun siirtyviä kuudesluokkalaisia jaksanut enää niin kiinnostaa.

"Jalkapallossa minä tein monta maalia ja joukkueeni voitti!"

- Poika, 4. luokka

"Pelasimme koripalloa ja joukkueet olivat tasaiset. Vaihdoissa olijat kannustivat. Opettaja kertoi vinkkejä miten kannattaa pelata. Opettaja näytti myös esimerkkejä. Ketään ei haukuttu epäonnistumisista. Kaikki pelasivat kunnolla. Kukaan ei valittanut liikuntalajista."

- Poika, 6. luokka

Kuudesluokkalaisten vastauksissa mainitaan toisten oppilaiden suuttuminen toisin kuin neljännen luokan oppilaiden vastauksissa. Huonot kokemukset liikuntatunnista liittyvät siis osalla kuudennen luokan oppilaista toisten oppilaiden käyttäytymiseen ja mielialoihin. Kuudesluokkalaisten vastauksista käy ilmi myös heidän käsittävän sen, että omalla henkilökohtaisella käytöksellä on vaikutusta koko liikuntatunnin ilmapiiriin, ja näin myös muiden kuten opettajan ja oppilaskavereiden tuntemuksiin. Suurella osalla kuudennen luokan pojista on vastauksissaan maininta omasta huonosta käytöksestä syynä epäonnistuneelle oppitunnille.

"kun menin riviin juttelin kaverin kanssa koko ajan. Kun alettiin pelaamaan en tiennyt mitä tehdä, kun kysyin opettajalta mitä pitikään tehdä hän sanoi että: miksi et kuunnellut. Sen jälkeen minä kiroilin ja haukuin opettajaa. Tunnin jälkeen opettaja puhutteli minua. Sitten huomasin että siinä ei ollut mitään järkeä."

- Poika, 6. luokka

Neljännen luokan oppilaat perustelevat vähemmän omia kokemuksiaan kuin kuudesluokkalaiset. Verrattaessa nuorempiin oppilaisiin kuudennen luokan oppilaat erittelevät monipuolisemmin ja yksinkertaisemmin niitä asioita, joilla on vaikutusta liikuntatunnin onnistumiselle. Neljännen luokan oppilaat tuovat voimakkaammin esille lajien merkityksen tunnin onnistumiselle kuin vanhemmat oppilaat. Kuudennen luokan oppilaille myös oma valinta ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeämpiä kuin neljäsluokkalaisille.

Tämä selittynee osaksi sillä, että myöhemmässä ikävaiheessa ollaan kokonaisvaltaisesti vähemmän riippuvaisia itse ohjaajan läsnäolosta.

Neljännän ja kuudennen luokan oppilaiden vastauksissa on myös yhteneväisyyksiä. Tasapuoliset joukkueet, opettajan käytös ja pelaamiseen keskittyvä taitoharjoittelu koetaan tärkeiksi molemmissa ikäryhmissä. Myös loukkaantumisen pelko tai mahdollinen loukkaantuminen mainittiin molempien luokkien kirjoitelmissa liikuntakokemuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi.

6 POHDINTA

Pro gradu – tutkielmani tarkoituksena on ollut selvittää oppilaiden mielipiteitä onnistuneesta liikuntatunnista ja onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen tuloksista on nähtävillä liikuntatunnin onnistumiseen oppilaiden näkökulmasta vaikuttavan opettaja, toiset oppilaat, liikuntalajit, oma osaaminen ja onnistuminen sekä muut ulkopuoliset tekijät. Sekä sukupuolten että luokkien välillä oli havaittavissa eroavaisuuksia, mutta myös joitakin yhteneväisiä tekijöitä.

Opettaja vaikuttaa tuloksien mukaan liikuntatunnin onnistumiseen huomioimalla oppilaiden mielipiteitä ja kohtelemalla heitä oppitunneilla hyvin. Myös opetuksen jatkuvuudella ja ohjauksen määrällä on vaikutusta liikuntatuntien mielekkääksi kokemiseen. Muut oppilaat voivat vaikuttaa hyvän liikuntatunnin syntyyn kannustamalla, kohtelemalla luokkakavereita tasapuolisesti ja olemalla motivoituneita oppitunneilla. Kavereilla ja yhdessä tekemisellä on myös vaikutusta tutkimustuloksien mukaan liikuntatunnin onnistumiselle. Vastaavasti toisille nauraminen ja riiteleminen lisäävät mahdollisuutta epäonnistuneelle liikuntatunnille.

Liikuntalajeilla on suurelle osalle oppilaista valtava merkitys. Moni toivoo liikuntatunnilla harjoiteltavan mielihajejaan ja saavan mahdollisuuksia kokeilla myös uusia lajeja. Myös ulkopuolisilla tekijöillä, kuten varusteilla ja säällä, on vaikutusta oppilaiden näkemukseen onnistuneesta liikuntatunnista. Lisäksi tutkimustuloksista selviää oppilaiden oman osaamisen ja onnistumisen merkitys onnistuneelle liikuntatunnille.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan valinnaisuutta ja oppilaslähtöisyyttä. Myös tutkimustuloksissa näkyy oppilaiden toiveiden huomioinnin ja yksilöllisyyden merkitys. Monet oppilaista toivoivat voivansa vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön ja opettajan kuuntelevan oppilaidensa ajatuksia sekä toivomuksia. Valtakunnallisesta näkökulmasta katsottuna valinnaisuuden tavoitteena on tuottaa positiivisia tunteita oppilaille

ja sitä kautta nopeuttaa, helpottaa ja lisätä jatkuvuutta oppimiseen. Tutkimuksessa oppilaat kertoivat kokevansa enemmän positiivisia tunnetiloja saadessaan vaikuttaa itse oppituntien sisältöön. Osa kertoi myös valinnaisuuden ja oppilaslähtöisyyden lisänneen heidän liikkumistaan vapaa-ajalla. Tutkimuksen tuloksien perusteella valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiseen liittyen positiivisten liikuntakokemusten tarjoamiseen päästään valinnaisuutta lisäämällä.

Liikunnalliseen elämäntapaan kannustaminen on myös asetettu yhdeksi kokonaisvaltaiseksi opetuksen tavoitteeksi. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan liikunnallisen elämäntavan saavutettavan runsailla kokemuksilla liikunnan ilosta. Tutkimustuloksien mukaan oppilaiden toiveita liikuntalajeista huomioimalla saadaan oppilaille kokemuksia myös liikunnan ilosta. Liikunnan iloa tavoitellessa oppilaiden omaan osaamiseen panostaminen on myös tärkeää.

Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla vastaavat opettajien näkemykset onnistuneesta liikuntatunnista ja keinoista sen saavuttamiseksi. Tällöin selviäisi se, ovatko oppilaiden ajatukset laisinkaan samassa linjassa opettajien kanssa. Myös sitä voisi jatkossa tutkia, että miten oppilaiden toiveet otetaan huomioon oppituntien sisällöissä vai otetaanko. Uusia keinoja oppilaiden positiivisten liikuntakokemusten saavuttamiseksi voisi selvittää jatkossa erilaisten tutkimuksien avulla. Opetushallituksella on parhaillaan käynnissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen, joten myös uudessa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa esiteltyjen liikunnan opetukseen liittyvien tekijöiden toteutumisen tutkiminen voisi olla jatkotutkimuksille oivallinen kenttä.

Olosuhteiden merkitys, tulosten yleistettävyys ja mittausten luotettavuus ovat tutkimuksen luotettavuuden laatukriteerejä. Validiteetin ja reliabiliteetin avulla voidaan pohtia tutkimuksen luotettavuutta. Validiteetilla viitataan tutkimuksen kykyä kuvata tutkittavaa ilmiötä. Validiteetti voidaan käsittää myös yleisempänä tutkimuksen laatua kuvaavana terminä. Tutkimuksen validius

merkitsee tutkimuksen pätevyyttä. Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että tieto on tuotettu pätevällä tavalla. Pätevyys tarkoittaa myös sitä, että tutkimus on pätevä kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Eläytymismenetelmä on mielekäs menetelmä kokemusten tutkimiseen ja lapset ovat itse saaneet kertoa kokemuksistaan omilla sanoillaan, joten tutkimustulosten voidaan sanoa olevan päteviä. Uskottavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus ja sovellettavuus ovat validin tutkimuksen kriteerejä. Uskottavuudella viitataan havaintojen totuudenmukaisuuteen ja tehtyjen havaintojen ominaisuuksiin. Tutkimustulosten uskottavuutta lisää se, että tutkittavat oppilaat ovat itse saaneet omalla tavallaan kertoa kokemuksistaan vapaasti, jolloin tutkimuksessa tehdyt havainnot ovat totuudenmukaisia. Tutkimustuloksien uskottavuutta lisää suorien lainauksien käyttäminen tutkimusraportissa. Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta ja tarkkuutta. Tutkimuksen reliaabeliudella määritetään tuloksien pysyvyyttä. Kun tutkimustulokset on analysoitu loogisesti, tämä kertoo tutkimuksen reliaabeliudesta. Tutkimusraportissa on kerrottu yksityiskohtaisesti tuloksien analysoinnista, joka lisää tutkimuksen reliabiliteettia, koska analysoinnin selvitys tuo ilmi loogisen tutkimustulosten analysoinnin. (Leino ym. 1988, 86–89; Lindblom-Ylänne ym. 2011, 11–12, 129–131; Rantala 2005, 252–256.)

Tutkimuksen edustavuuteen voidaan luottaa, jos tutkimusyksiköt on hankittu sellaisella otantamenetelmällä, jonka perusteella jokaisella yksiköllä on samanlainen todennäköisyys päästä mukaan tutkimukseen. Yleensä tutkimuksissa joudutaan kuitenkin käyttämään kokonaisia luokkia, ryhmiä tai tiettyjä kouluja, joten täydelliseen edustavuuteen ei käytännössä päästä. Jos ei ole mitään selvää syytä olettaa tutkimuksessa käytetyn näytteen poikkeavan olennaisesti ominaisuuksiltaan perusjoukosta, voidaan tällaisista näytteistä kerättyjä tutkimustuloksia yleistää suurempiin perusjoukkoihin. Pro gradu –tutkielmassani käsitellään tiettyjen oppilaiden omia kokemuksia ja tuntemuksia, joten niitä ei voida vertailla täysin toisten oppilaiden näkemyksiin. Tämä johtuu siitä, että jokainen oppilas kokee asiat hieman eri

tavoin ja näin pitää myös eri asioita positiivisina kokemuksina liikunnassa. Aineiston koko on suhteellisen pieni, joten tuloksia ei voida suoraan yleistää kuvaamaan kaikkien oppilaiden ajatuksia onnistuneesta liikuntatunnista. Kuitenkin tutkimuksen tuloksista käy ilmi yhtäläisyyksiäkin eri oppilaiden välillä, joten vastauksia voidaan myös jollain tasolla yleistää vastaamaan suurempaa perusjoukkoa. Oppilaat ovat saaneet omin sanoin kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska oppilaita ei johdateltu vastaamaan tietyllä tavalla. Luotettavuutta lisää myös se, että vastaaminen on ollut täysin vapaaehtoista eikä vastauksilla ole ollut vaikutusta esimerkiksi oppilaiden arvosanaan. (Leino ym. 1988, 86–89; Lindblom-Ylänne ym. 2011, 129–131; Rantala 2005, 252–256.)

Riippuen tutkimuksen ajankohdasta ja olosuhteista, tutkittavat voivat antaa erilaisia näytteitä käsityksistään. Reliaabeliuteen vaikuttaa mittaushetkellä vaikuttavat olosuhteet. Tutkimusolosuhteet voidaan kuvata hyvin tarkasti, jos olosuhteiden merkitys tuloksiin vaikuttaa tärkeältä. Aineisto on kerätty lukuvuoden loppupuolella, millä voi olla vaikutusta oppilaiden vastauksiin. Oppilaat ovat saattaneet alkaa olla jo esimerkiksi väsyneitä kouluun liittyviin asioihin. Myös vuodenajalla voi olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin, sillä eri vuodenaikoina liikuntatuntien sisällöt ovat erilaisia. Lisäksi yksittäisiin tutkimustuloksiin vaikuttaa se, jos jollakin on ollut juuri ennen tutkimukseen vastaamista mielestään epäonnistunut liikuntatunti. Metodisella luotettavuudella viitataan sopivimman tutkimusmetodin valintaan. Eri menetit sopivat paremmin vastaamaan tiettyihin tutkimuskysymyksiin tietyissä konteksteissa. Tutkimuksessa on käytetty fenomenologista tutkimusmenetelmää, joka soveltuu hyvin kokemusten tutkimiseen. (Leino ym. 1988, 86–89; Lindblom-Ylänne ym. 2011, 129–131; Rantala 2005, 256–259.)

Tutkimuksessa oppilaille annettu tehtävä on esitetty lyhyesti ja helposti ymmärrettävästi, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tehtävänantoa on myös tarpeen tullen tarkennettu suullisesti. Oppilaat vastasivat yksilöllisesti ja luottamuksellisesti, mikä myös lisää tuloksien paikkansapitävyyttä ja

uskottavuutta. Joskus sosiaalinen paine tai kavereiden läsnäolo voivat vaikuttaa oppilaiden vastauksiin, joten yksin kysymykseen vastaaminen vähentää tuloksien vääristymistä. Lisäksi yksilöllisesti vastaaminen lisää vastauksien totuudenmukaisuutta ja siten tutkimuksen uskottavuutta, kun tutkimusvastaukset eivät vääristy sosiaalisen paineen vaikutuksesta. Osa oppilaista toi esille koululiikunnan vaikutuksen vapaa-ajan liikkumiseensa. Liikunnanopettamisen kehittämiseen kannattaa siis panostaa, koska sillä voi olla parhaimmillaan vaikutus kansanterveydellisestikin lasten liikunnallisuutta ja sen jatkuvuutta lisäämällä. Tutkimusprosessin kokonaisuuden ja perusrakenteen arvioinnin merkitys korostuu kokemukseen perustuvan tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Kun arvioidaan lapsiin kohdistuvan tutkimuksen luotettavuutta, tulisi arvioinnin tapahtua kokonaisvaltaisesti. Tutkimustulosten perusteltavuudella tarkoitetaan systemaattista tutkimusmenetelmien käyttöä tutkimusta tehdessä, tutkimusten lähtökohtien perusteltavuutta ja väitteiden perustelemista sekä kaikkien tutkimukseen liittyvien valintojen perustelemista. Kaikki tutkimuksen tekemiseen liittyvät vaiheet ja valinnat on perusteltu monipuolisesti. Tutkimustulokset on perusteltu käyttämällä suoria lainauksia oppilaiden vastauksista. (Leino ym. 1988, 86–89; Lindblom-Ylänne ym. 2011, 11–12, 129–131; Rantala 2005, 256–259.)

Tieteellinen tutkimus on luotettava ja eettisesti hyväksyttävä sekä tulokset luotettavia, kun tutkimus suoritetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan (Helin ym. 2013, 6). Tutkimuksen eettisyys on huomioitu pitämällä oppilaiden henkilötiedot salassa ja kohtelemalla kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Tutkimusaineiston hankinta ja analysointi on tehty oppilaita sekä oppilaiden kouluja kunnioittaen. Tutkimustuloksia ei ole muokattu litteroinnin ja tietosuojan varmistamisen yhteydessä. Oppilaat vastasivat nimettömästi, joten mitään tiettyä vastausta ei voida yhdistää tiettyyn oppilaaseen. Oppilailta tutkimusaineistoksi kerättyjä kirjoitelmia ei ole näytetty tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. Tutkimusmateriaali tuhoetaan asianmukaisesti

tutkimuksen valmistuttua. Myös tällä tavoin varmistetaan tutkittavien oppilaiden tietosuojan toteutuminen.

Olen myös itse kehittynyt opettajana pro gradu –tutkielmaa tehdessäni. Tuloksien näkökulmasta uskon pystyväni entistä paremmin huomioimaan oppilaiden liikuntatunteja kohtaan asettamat toiveet ja näin luoda mielekkäämpiä oppimiskokemuksia kaikille oppilaille. Olen oppinut myös lisää tieteellisen tutkimuksen tekemisestä, haasteista ja raportoinnista. Kriittinen lukutaitoni on kehittynyt viitekehystä tehdessäni ja arvioidessani eri lähteiden luotettavuutta.

LÄHTEET

Antikainen, A. & Nuutinen, P. 1989. Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Cockburn, A. 1996. Teaching under pressure. Looking at primary teachers stress. Bristol: The Falmer Press.

Cox, P., Geisen, P. & Green, R. 2008. Qualitative research and social change. New York: Palgrave Macmillan.

Cowie, H. & Jennifer, D. 2008. New perspectives on bullying. Glasgow: The McGraw Companies.

Davies, C. 2007. Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others. New York: Routledge.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju.

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

Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 71–84.

Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa. Liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa E-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö (toim.) Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B: opetusmonisteita ja selosteita 10, 1–3.

Freund, I-L. 1977. Liikunta ja luovuus. Keuruu: Otava.

Gallahue, D. & Ozmun, J. 1998. Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults. New York: The McGraw Companies.

Gröhn, T. & Jussila, J. 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Halme, T., Nupponen, H., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin T. 2010. Laps Suomen –tutkimus. 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Yhteenveto vuosien 2001-2003 menetelmistä ja tuloksista. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 239. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori LIKES.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Johdatus liikuntadidaktiikkaan. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 101–109, 114.

Helin, M., Jäppinen, S., Launis, V., Spo, S., Varantola, K. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Helästerä, J. & Weckman, A. 2006. Minä liikkujana- 5.–6. luokkalaisten oppilaiden käsityksiä itsestään liikkujana. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Hirsjärvi, S. 1983. (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hohmann, M., Bernhard, B. & Weikart, D. 1993. Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa esiopetukseen. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Hurwitz, D. 1978. Review. In: W. Anderson & G. Barrette (toim.) What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory Into Practice, Monograph 1.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus. 17–18.

Jaakkola T. 2013. Liikuntataitojen oppiminen Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus. 163-165.

James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Loftland & L. Loftland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage.

Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010.

Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.

Kauppinen, A. 2013. Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Vantaa: Hansaprint Oy.

Knuuttila, M. & Virtanen, A. 2001. Opettajan opas onnistuneeseen opettamiseen. Helsinki: TKK:n Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 1.

Kunnari, A. 2011. ”Mosstonin opetustyylien spektri” -luento luentosarjassa ”Liikunnan didaktiikka”. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Liikunnan sivuaine 22.11.2011.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Leino, A-L. & Leino, J. 1988. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Liikuntapoliittisten neuvottelupäivien aineistoa. Stadion 4 B/1967.

Lindblom-Yläne S., Paavilainen E., Pehkonen L. & Ronkainen S. 2011, Tutkimuksen voimasanat, Helsinki: WSOY.

Lintunen, T. 2007. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 25.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 161–163.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Tampere: Juvenes Print.

Madsen, K. & Egidius, H. 1976. Oppiminen ja motivaatio. Tampere: Tampereen Kirjapaino Oy.

Mauldon, E. & Redfern, H-B. 1981. Games Teaching. (2nd ed.) Briston: J.W. Arrowsmith Ltd.

Miettinen, M. 1999. Lapsen fyysismotoriset kyvyt, ominaisuudet ja niiden harjoittaminen. Teoksessa P. Miettinen, R. Ahlsten, S. Arvonen, P. Borg, J. Dahlström, K. Hurme, M. Iivonen, R. Jylhä, M. Kekäläinen, P. Laihonen, A. Mattila, M. Miettinen, M. Mäkelä, R. Nikku, M. Puolanne, P. Puonti, S. Ranto, P. Sorjonen, A. Stevander, J. Vatanen, M. Vuohiniemi & J. Wikström (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 55, 71–73.

Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching Physical Education. (4th ed.) New York: MacMillan Publishing.

Mäermud, K. & Tanttinen, P. 2004. Mistä on hyvä liikuntatunti tehty? Hyvä liikuntatunti lasten kokemana. Kasvatutieteen pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.

Niinistö, K. 1990. Tiedonkäsityksen hahmottaminen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen

mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: VAPK-kustannus, 54.

Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5.

O'Farrell, C., Meadmore, D., McWilliam, E. & Symes, C. 2000. Introduction: an anatomy lesson. Teoksessa C. O'Farrell, D. Meadmore, E. McWilliam & C. Symes (toim.) Taught bodies. New York: Peter Lang Publishing, 1.

Opetushallituksen muistio 18.11.2009

www.oph.fi/download/116471_Liikunta_Muistio_tuntijakotyoryhmalle.pdf, luettu 07.01.2014.

Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Keuruu: Otava.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Pieron, M. 1972. Analyse de l'enseignement des activités physiques. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.

Pieron, M. & Cheffers, I. 1988. Research in sport pedagogy. Empirical analytical perspective. Schorndorf: Hofmann.

Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Ranto, S. 1999. Lapsi ja leikit. Teoksessa P. Miettinen, R. Ahlsten, S. Arvonen, P. Borg, J. Dahlström, K. Hurme, M. Iivonen, R. Jylhä, M. Kekäläinen, P. Laihonon, A.

Mattila, M. Miettinen, M. Mäkelä, R. Nikku, M. Puolanne, P. Puonti, S. Ranto, P. Sorjonen, A. Stevander, J. Vatanen, M. Vuohiniemi & J. Wikström (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 80.

Rink, J. 1983. The Stability of teaching behavior over a unit of instruction. Teoksessa T. Templin & J. Olson (toim.) Teaching in physical education. Champaign, IL: Human Kinetics, 318–328.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Saarinen, M-M. 2007. Liikuntamotivaatio neljännestä kuudenteen luokkaan. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Schmidt, R.A. & Lee, T.D. 2005. Motor learning and performance: A behavioral emphasis. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siukonen, M. 2000. Koululiikunta Suomessa. Teoksessa M. Siukonen, H. Järvinen, S. Kalaja, M. Puhakka, S. Siukonen & K. Suomalainen (toim.) Urheilun sääntö- ja kunto-opas 1. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 33–34.

Stallard, P. 2010. Ajattelemalla iloa. Kognitiivista käyttäytymisterapiaa lapsille ja nuorille. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Suortamo, M. & Valli, R. 1993. Opettaja opissa. Juva: WSOY.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 89.

Telama, R. 1969. Liikunta yksilön elämässä ja yhteiskunnassa. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama, Laakso. L. 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Helsinki: Valtion Painatuskeskus, 17.

Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 125–138.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.