

**Kuvaileva tapaustutkimus
samanaikaisopetuksesta liikunnassa**

**Pro gradu -tutkielma
Elisa Salmela
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Syksy 2014**

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**Työn nimi:** Kuvaileva tapaustutkimus samanaikaisopetuksesta liikunnassa**Tekijä:** Elisa Salmela**Koulutusohjelma/oppiaine:** Luokanopettajakoulutus**Työn laji:** Pro gradu -työ x Laudaturtyö Lisensiaatintyö **Sivumäärä:** 95 + 6**Vuosi:** syksy 2014**Tiivistelmä:**

Tarkastelen teoriaosuudessa samanaikaisopetuksen kehitystä, ilmenemistä ja sen toteutuksen eri muotoja. Lisäksi erittelen liikunnanopetukselle asetettuja tavoitteita sekä liikunnanopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Tutkin kuvailevan tapaustutkimuksen avulla, miten erään alakoulun kolme samanaikaisopettajaparia, yksi erityisopettaja-luokanopettajapari sekä kaksi luokanopettajaparia toteuttivat samanaikaisopetusta liikunnassa. Tutkin myös, miksi kyseiset opettajat halusivat opettaa tätä oppiainetta yhdessä. Keräsin aineiston käyttämällä kolmea aineistonkeruumenetelmää. Toteutin aineistonanalyysin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, jolloin teoria oli ohjaavana tekijänä tulosten jäsentämisessä. Kahden analyysivaiheen pohjalta rakentuivat myös kaksi tuloslukua.

Tutkimustulokset osoittivat samanaikaisopetuksen olevan kaikkien opettajaparien mielestä erittäin toimiva tapa opettaa liikuntaa. Opettajaparit antoivat samanaikaisopetukselle merkityksiä erityisesti työn organisoinnin ja pedagogiikan näkökulmista. Samanaikaisopetuksena toteutettua liikunnanopetusta pystyttiin toteuttamaan monipuolisemmin oppilaiden erilaiset taito- ja kehitystasot huomioiden verrattuna yksin toteutettuun liikunnanopetukseen. Opettajat pystyivät jakamaan opetusvastuun lisäksi liikuntatunneilla ilmenneitä oppilaita koskevia asioita keskenään. Liikuntatuntien reflektointi toisen opettajan kanssa nähtiin erittäin hyvänä asiana. Turvallisuus ja ryhmänhallinta paranivat opetettaessa liikuntaa yhdessä. Samanaikaisopetus ilmeni liikunnassa suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin osalta erityisesti työn jakamisen muotona, sillä suunnittelua ja oppilasarviointia ei toteutettu kaikkien opettajaparien kohdalla järjestelmällisesti. Jotta samanaikaisopetuksesta saataisiin työn jakamisen ja opetustoiminnan ohella pedagoginen yhteistyön muoto, tulisi toimintatapojen muuttua siten, että samanaikaisopetuksen toteutus kattaisi myös nämä kaksi muuta osa-aluetta. Näin liikunnanopetuksessa voitaisiin hyödyntää kaikkia niitä asioita, joita kahdella opettajalla olisi siihen annettavana.

Avainsanat: samanaikaisopetus, koululiikunta, tapaustutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi [x]

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi [x]

(Vain lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 OPETTAJIEN KOLLEGIAALINEN YHTEISTYÖ	8
2.1 YKSIN TYÖSKENTELYSTÄ KOLLEGIAALISEEN YHTEISTYÖHÖN	8
2.2 OPETUSSUUNNITELMA KOLLEGIAALISEN YHTEISTYÖN OHJAAJANA	10
2.3 SAMANAIKAISOPETUS	12
2.3.1 Mitä samanaikaisopetus on?	12
2.3.2 Samanaikaisopetuksen kehitys	13
2.3.3 Samanaikaisopetuksen järjestäminen	15
3 KOULULIIKUNTA	18
3.1 LIIKUNTA-AKTIIVISUUS JA KOULULIIKUNTA	18
3.2 LIIKUNNANOPETUKSEN TAVOITTEET	19
3.3 LIIKUNNANOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
3.3.1 Suunnittelu	23
3.3.2 Toiminta	26
3.3.3 Arviointi	30
3.4 SAMANAIKAISOPETUS LIIKUNNAN OPPIAINEESSA	30
4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA TOTEUTUS	35
4.1 TAPAUSTUTKIMUS METODOLOGIANA	35
4.2 AINEISTONKERUU	37
4.2.1 Kyselylomake	38
4.2.2 Haastattelu	39
4.2.3 Havainnointi	42
4.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET OPETTAJAT	45
4.4 AINEISTON ANALYYSI	47
5 SAMANAIKAISOPETUS PEDAGOGISENA JA TYÖN ORGANISOINNIN VÄLINEENÄ	54
5.1 SOSIAALISTEN TAITOJEN KEHITTÄMINEN	54
5.2 MONIPUOLINEN OPETUS	57
5.3 OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN JA OPPILAIDEN TUKEMINEN	58
5.4 RYHMÄNHALLINTA ONGELMATILANTEISSA	62
5.5 TYÖN JAKAMINEN JA AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	64

6 SAMANAIKAISOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN LIIKUNNASSA	67
6.1 SUUNNITTELU	67
6.1.2 Liikuntatunnin suunnittelu	67
6.1.3 Toiminnan valmistelu	71
6.2 TOIMINTA.....	72
6.2.1 Opettajien keskinäinen vuorovaikutus	74
6.2.2 Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus	75
6.2.3 Samanaikaisopetuksen muodot liikunnassa	76
6.3 ARVIOINTI.....	82
6.3.1 Reflektointi	83
6.3.2 Oppilasarviointi	84
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	87
7.1 JOHTOPÄÄTÖKSET	87
7.2 POHDINTA	93
7.3 POHDINTOJA TUTKIMUSPROSESSISTA JA LUOTETTAVUUDESTA	94
LÄHTEET.....	96
LIITTEET	109
LIITE 1 KYSELYLOMAKE	109
LIITE 2 HAASTATTELURUNKO	110
LIITE 3 KIRJE KOTEIHIN.....	111
LIITE 4 HAVAINMÄÄRIIT Opettajapareittain	112
TAULUKKO 1 SAMANAIKAISOPETUKSEN MUODOT	34
TAULUKKO 2 Opettajapariien esittely	45
TAULUKKO 3 ESIMERKKI AINEISTON KÄSITTELYSTÄ	51
TAULUKKO 4 ENSIMMÄINEN ANALYYSIVAIHE.....	52
TAULUKKO 5 TOINEN ANALYYSIVAIHE	53
TAULUKKO 6 SAMANAIKAISOPETUKSEN MUODOT LIKUNTATUNNEILLA.....	77
TAULUKKO 7 SAMANAIKAISOPETUKSEN MUODOT Opettajien haastatteluissa.....	80
KUVIO 1 OPETUS-OPPIMISPROSESSIN VAIHEET Opettajan ja oppilaan toimintoina...27	

1 Johdanto

Samanaikaisopetus on laajalle levinnyt ilmiö erityisesti resurssiopettajien ja erityisopettajien joukossa, mutta muiden opettajaryhmien keskuudessa sen toteuttaminen ei ole vielä niin yleistä. (Saloviita & Takala 2010, 389). Siitä on erityisesti kahden luokanopettajan toteuttamana vielä varsin vähän tutkimustietoa. (Rytivaara 2012, 18). Laaksosen (2014, 30–31) mukaan samanaikaisopetus on siirtynyt luokkahuoneisiin varsin hitaasti ja tiimikulttuuriin siirtymiseen olisi otettava seuraava askel. Tulevana liikuntaa opettavana luokanopettajana pohdin, miten samanaikaisopetusta olisi mahdollista edistää luokanopettajien keskuudessa etenkin liikunnan oppiaineessa.

Samanaikaisopetuksena toteutettu liikunnanopetus on usein liitetty erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyöhön. Liikunnanopetusta toteutetaan kuitenkin kouluissa perinteisen yhden opettajan toteuttaman opetuksen lisäksi samanaikaisopetuksena myös luokanopettajien kesken. Mitä kahdella opettajalla voisi olla annettavanaan liikunnanopetukseen yhden opettajan toteuttaman liikunnanopetuksen sijaan? Lounais-Lapissa uutisoitiin Kemin Hepolan koulussa toteutettavasta samanaikaisopetuksesta. Opetusmuotoa käytetään kyseisessä koulussa muun muassa 3–4 -luokkien liikunnanopetuksessa. (Pekkala 2014) Pohdin tätä siitä näkökulmasta, miksi erityisesti pienemmällä paikkakunnilla liikuntaa opetetaan samanaikaisopetuksena. Yhden luokka-asteen pienestä oppilasmäärästä saattaa olla vaikeaa tehdä joukkueita, joten luokkien yhdistäminen on perusteltua jo pelkästään toiminnan monipuolistamisen takia.

Liikunnanopetuksen opetusympäristö eroaa huomattavasti perinteisestä luokkahuonetyöskentelystä. Liikunnassa työskentelyalue on suuri ja oppilaat ovat jatkuvasti liikkeessä. Pienten ja suurten välineiden käsittely on kokoaikaista, jolloin turvallisuus on otettava aina huomioon. Liikuntatunneilla opettajat ja oppilaat ovat paljon vuorovaikutuksessa keskenään. (Rink & Hall 2008, 211.) Tämän lisäksi oppilasryhmä on hyvin heterogeeninen liikuntataitojen osalta, joten

kaikki oppilaat tulee ottaa myös tässä oppiaineessa huomioon oman taitotasonsa pohjalta. Liikunnan opettaminen samanaikaisopetuksena on pedagogisesti perusteltua oppiaineen erityisluonteesta johtuen. Kahdella opettajalla on mahdollisuus ottaa oppilaat, opetusmuodot ja tila haltuun monipuolisemmin verrattuna yhden opettajan toteuttamaan liikuntaan. Saloviidan (2013, 128) mukaan tärkein hyöty samanaikaisopetuksessa on luultavasti se, että opettaja ei jää oppilaiden kanssa yksin, vaan hänen on mahdollista saada apua opettajakollegaltaan. Tämä nähdään erityisen tärkeänä silloin, kun oppitunnilla syntyy pulmatilanteita.

Liikunnan sivuaine antoi erinomaisen mahdollisuuden samanaikaisopetuskokeiluun telinevoimistelussa. Yhdessä opiskelukaverin kanssa suunnitteleamalla saimme jakaa ideoita keskenämme ja pohtia erilaisia tapoja toteuttaa telinevoimistelun opetustunteja. Pystyimme jakamaan vastuuta keskenämme ja huomiomaan molempien vahvuudet opetuksen toteutuksessa. Samanaikaisopetuksena toteutettava liikunnanopetus kiinnostaa minua erityisesti tulevana liikuntaa opettavana luokanopettajana. Tutkin tämän kuvailevan tapaustutkimuksen avulla, miten erään alakoulun kolme opettajaparia toteuttavat samanaikaisopetuksena liikunnan opetusta. Tutkin myös, miksi he toteuttavat samanaikaisopetusta liikunnassa. Tutkimukseeni osallistui erään koulun kaksi luokanopettajaparia ja yksi luokanopettaja-erityisopettajapari.

Opettajien yhdessä toteuttamasta opetuksesta käytetään eri yhteyksissä muun muassa termejä yhteisopettajuus, pariopetus, tiimiopeutus, jaettu opettajuus ja samanaikaisopetus. Englanninkielessä yleisesti käytetty termi co-teaching käännetään usein suomenkielisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa käsitteeksi yhteisopetus. (esim. Rytivaara 2012, 61; Takala 2010, 62) tai samanaikaisopetus (esim. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 17; Louhela 2012, 15). Molemmilla käsitteillä tarkoitetaan kuitenkin samaa asiaa. Yhtenäisyyden vuoksi kirjoitan tutkimuksessani kahden opettajan yhteisesti toteuttamasta opetuksesta käsitteellä samanaikaisopetus. Perustelen sen sillä, että kyseistä käsitettä käytetään tämän hetken opetus-

suunnitelmissa. (POPS 2004; POPS 2010 muutokset ja täydennykset & POPS 2016 luonnos). Tutkielmassani kirjoitan samanaikaisopetuksesta opettajien yhteistyön muotona. Laaksosen mukaan kahdella opettajalla, jotka opettavat samaa oppiainetta ryhmälle samoissa tiloissa, olisi paljon nykyistä enemmän annettavaa tulevaisuuden oppimisyhteisölle. (Laaksonen 2014, 30).

2 Opettajien kollegiaalinen yhteistyö

2.1 Yksin työskentelystä kollegiaaliseen yhteistyöhön

Suomen kouluhistoriassa opettajat koulutettiin monitaitureiksi, joilla oli valmiudet toimia yksin ilman opettajakollegoiden, monipuolisten oppimateriaalien tai hallinnon antamaa tukea, jolloin yksin selviytymisen periaate muodostui opettajan työn yhdeksi kivijalaksi. Luokkahuoneen oven sulkeuduttua opettajan tuli pärjätä yksin kaikissa kohtaamisissaan tilanteissa. (Väljärvi 2006, 15.) Eristäytymisen seurauksena opettajat ovat jääneet vaille kollegojen tukea ja yhteistyötä sekä toisiltaan oppimista ja kokemusten jakamista. Opettajien arvostaman autonomian ei tulisi kuitenkaan sulkea pois yhteistyötä. Yhdeksi tärkeimmistä opettajan työn motivaation ja mielekkyyden tekijöistä on koettu juuri autonominen toimintatapa. (Ronkainen 2012, 31–32.) Autonomia tekee kehittymisen mahdolliseksi, mutta samalla se kuormittaa opettajia heidän pyrkiessään ratkaisemaan eteen tulleet ongelmat yksin. Opettajat ovat luokkatyöskentelyssään edelleen suhteellisen vapaita toimintansa suhteen, josta halutaan pitää kiinni. Samalla opettajat toivovat neuvoja, selkeyttä ja ohjeita arjen jäsentämiseksi. (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 27.)

Jo vajaa kymmenen vuotta sitten opettajuuden on katsottu merkitsevän aiempaa enemmän kollegojen kesken tapahtuvaa yhteistyötä, toinen toisensa tukemista ja erilaisten käytänteiden rakentamista. (Jokinen & Sarja 2006, 197). Muutos tapahtuu hitaasti, sillä vaikka kollegiaalisuudesta on alettu puhua, on se vasta vähitellen siirtymässä opettajien työhön käytännössä. Luukkainen (2004, 102) toteaa, että työn arviointi ja kollegiaalinen pohdinta eivät ole aiemmin kuuluneet osaksi opettajakulttuuria. Hänen mukaan kollegiaalisuus määritellään henkilöiden keskinäiseksi ammatilliseksi yhteistyöksi, joka on yhteistoiminnallisuutta syvempi ilmiö. Kollegiaalisuuden katsotaan olevan keskinäistä välittämistä, tukemista ja vastuunkantoa. Kollegiaalisuus ilmenee kannustamisena ja vapautena kysyä ja tarjota apua. Lisäksi se antaa mahdollisuuden pyytää ja saada

tukea ja apua. Kollegiaalisuuteen sisältyy osoitettu ilo yhteisön jäsenen menestyksestä ja onnistumisesta, mutta se sallii myös epäonnistumisia. Kollegiaalisuudessa onkin läsnä kannustava ilmapiiri. (Luukkainen 2004, 105, 297.) Laurusenin (2004, 100–101) tutkimuksen mukaan opettajat tarvitsevat kannustusta ja emotionaalista tukea kollegoiltaan. Kollegiaalisen tuen kautta opettajien on mahdollista jakaa ja käsitellä asioita yhdessä.

2000-luvulla on puhuttu entistä enemmän koulukulttuurin muutoksesta ja siellä kehittyvistä uudentlaisista toimintakulttuureista. Koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan koulun virallisia ja epävirallisia sääntöjä, käyttäytymis- ja toimintamalleja, arvoja sekä kriteereitä, joille koulutyön laatu perustuu. (Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että koulun toimintakulttuurilla on suuri vaikutus koulussa tapahtuvaan kasvatukseen ja opetukseen. Toimintakulttuurin tavoitteena on muun muassa olla avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukea koulun sisäistä yhteistyötä. (Mt. 19.) Toimintakulttuuri, joka koulussa vallitsee, ohjaa opettajia heidän työssään ja toiminnassaan. Kirjoitetun opetussuunnitelman ohella myös piilo-opetussuunnitelma ohjaa opettajia heidän työssään. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kirjoittamattomia opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita. (Sääkslahti 2013, 289). Näitä ovat esimerkiksi koulun kirjoittamattomat säännöt, toimintamallit ja -tavat.

Rasku-Puttosen ja Röngän (2004, 175) mukaan koulukulttuurin muutoksessa opettajat ja opettajankoulutus ovat tärkeässä asemassa. Toisaalta koulujen välillä on suuret erot sen suhteen, miten paljon opettajat tekevät keskenään yhteistyötä ja toteuttavat samanaikaisopetusta. Muutokseen vaikuttavat osaltaan myös sellaiset asiat, joita ei voida määrätä tai pakottaa. Esteeksi opettajien väliselle yhteistyölle ovat nousseet jatkuva kiire ja ajan puute. (Mt. 184). Ajatellaan, että mielekkäästi toteutettu työ edellyttää yhä enemmän uudentlaisia toimintakulttuureja ja työn tekemisen muotoja. Uudentlaiset toimintakulttuurit näyttävät opetustyössä muun muassa asiantuntijuuden erilaisina yhdistelminä, työn yhteisöllisyytenä ja yhteisen vastuun lisääntymisenä. (Nummenmaa, Karila, Vir-

tanen & Kaksonen 2006, 125.) Uudenlainen toimintakulttuuri edellyttää myös uusia toimintatapoja. Koulun toimintakulttuuri on osaltaan edistämässä tai es-tämässä uusien käytäntöjen siirtymistä osaksi arkea.

2.2 Opetussuunnitelma kollegiaalisen yhteistyön ohjaajana

Valtakunnalliset ja kunnalliset opetussuunnitelmat toimivat opettajien työn oh-jaajina. Ne antavat raamit koulussa tapahtuvalle opetukselle ja toiminnalle, joten niiden tarkastelu on perusteltua tutkimukseni kannalta. Tarkastelen opetus-suunnitelmia siltä kannalta, miten ne ohjaavat opettajia kollegiaaliseen yhteis-työhön ja samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Perusopetuksen opetussuun-nitelman perusteissa kollegiaalisuus ja samanaikaisopetus ovat varsin vähän käytettyjä termejä. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perustei-den arvopohjassa korostetaan yhteisöllisyyden edistämistä, vastuullisuutta sekä yksilön vapauksien ja oikeuksien kunnioittamista. (POPS 2004, 14). Samanai-kaisopetus mainitaan vain kerran, puhuttaessa siitä osa-aikaisen erityisopetuk-sen yhtenä muotona. Tuolloin opetusta annetaan oppilaalle muun opetuksen ohessa. (POPS 2004, 28). Opettajien välisestä yhteistyöstä puhutaan ainoas-taan oppilaanohjauksen yhteydessä, jolloin sen nähdään olevan merkityksellistä oppilaan opintopolun nivelvaiheissa. (POPS 2004, 258).

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä (2010) opettajien keskinäinen yhteistyö mainitaan osana opetuksen eriyttämisen mah-dollistumista. (POPS 2010 muutokset ja täydennykset, 9). Pedagoginen asian-tuntemus ja opettajien välinen yhteistyö nähdään tärkeinä tuen tarpeen havait-semisessa, tuen suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. (POPS 2010, 11). Näi-den nähdään olevan merkityksellisiä siltä kannalta, miten oppilas voidaan huomioida hänen omista lähtökohdistaan käsin osana perusopetuksen opetusryh-mää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täyden-nyksissä (2010) puhutaan tuen tarpeen varhaisesta havaitsemisesta ja tuen antamisesta oppilaalle tarpeen mukaan kolmiportaisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilaan tuen tarpeet tulee huomioida heti haasteiden ilmettyä, ja tukea

tulee antaa oppilaan yksilöllisen tarpeen mukaan yleisen tuen, tehostetun tuen tai erityisen tuen piirissä. Yleisessä tuessa oppilaan tuen tarpeisiin vastataan opetusta eriyttämällä, opettajien keskinäisellä yhteistyöllä ja opetusryhmien joustavalla muuntelulla. (Mt. 13). Siirryttäessä tehostettuun, ja mahdollisesti myös erityiseen tukeen, lisätään tuen määrää aina oppilaan tarpeiden mukaan. Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on tuoda tuki oppilaan luokse niin, että oppilas voi työskennellä yhdessä vertaistensa kanssa omien lähtökohtiensa mukaisesti. Vuoden 2016 valmisteilla olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksissa puhutaan myös opettajien keskinäisestä yhteistyöstä oppilaan tuen tarpeen havaitsemiseksi. Lisäksi samanaikaisopetus mainitaan tässä yhteydessä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen pedagogisena ratkaisuna. (POPS 2016 luonnos, 28, 54, 56, 60.)

Yhdeksi lupaavimmista yhteistyön muodoista kaikkien oppilaiden tukemiseksi on noussut samanaikaisopetus luokan- tai aineenopettajan ja erityisopettajan kesken. (Morocco & Aguilar 2002, 316). Useimmiten ajatellaan, että samanaikaisopetus on erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhteistyötä, mutta sitä voivat toteuttaa keskenään myös esimerkiksi kaksi tai useampi luokanopettaja tai vaihtoehtoisesti kaksi tai useampi erityisopetuksen opettaja. (Conderman, Bresnahan & Pedersen ym. 2009, 2.) Samanaikaisopetus korostuu vuosien 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, 2010 perusopetuksen opetussuunnitelmien muutoksissa ja täydennyksissä sekä vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa kuitenkin ainoastaan tukea tarvitsevien oppilaiden pedagogisena ratkaisuna. Voiko tällainen asetelma hidastaa samanaikaisopetuksen siirtymistä käytäntöön myös luokan- ja aineenopettajien keskuudessa ilman, että opetusryhmän oppilailla on tehostetun tai erityisen tuen tarvetta?

Vasta vuonna 2012 julkaistussa perusopetuksen laatukriteereissä nähdään opettajien työparityöskentelyn antavan mahdollisuuksia lisäksi opetuksen monipuolistamiseen. (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 42). Nyt suunnitteilla olevassa vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnok-

sissa samanaikaisopetus mainitaan esimerkkinä siitä, kuinka opettajat voivat mallintaa koulun toimintaa oppilaille oppivana yhteisönä. (POPS 2016 luonnos, 30). Näin opettajat toimivat yhteistyössä keskenään ja ovat samalla itse malleja oppilaille siitä, kuinka he toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, oppien jatkuvasti työskentelynsä kautta myös uutta.

2.3 Samanaikaisopetus

2.3.1 Mitä samanaikaisopetus on?

Samanaikaisopetus on lyhyesti määriteltynä opettajien yhteistä opetustoimintaa, joka on aikaan sidottua, suunniteltua, muodoiltaan vaihtelevaa ja sen kohde-ryhmänä ovat oppilaat. (Ahtiainen ym. 2011, 12). Samanaikaisopetus tapahtuu usein samassa tilassa, mutta tila voi tarvittaessa olla myös erillinen tai jaettu. (Conderman ym. 2009, 3). Samanaikaisopetus edellyttää, että kyseiset opettajat jakavat keskenään vastuun tuntien suunnittelusta, opetuksesta ja oppilaiden arvioinnista. (Ahtiainen ym. 2011,47; Conderman ym. 2009, 3–4; Eskelä-Haapanen 2013, 164; Villa, Thousand & Nevin 2013, 4). Kun opettajat toteuttavat samanaikaisopetusta, mahdollistuu myös monipuolisten opetusmuotojen käyttäminen opetuksessa. Opettajat voivat jakaa samanaikaisopetuksen muotojen kautta muun muassa opetuksen sisältöä, vastuuta, ohjausta ja oppilaita keskenään. Olen eritellyt samanaikaisopetuksen muodot tarkemmin myöhemmin esittelemässäni taulukossa (Taulukko 1, 34) Moroccoa ja Aguilaria (2002, 217) sekä Villaa ym. (2013, 4–5) mukaillen.

Samanaikaisopetus nähdään laajempänä asiana kuin opetusmuotona, eikä sen määrittely ole yksiselitteistä. Tälle yhteistyön muodolle on asetettu periaatteita sen toteuttamisesta ja toimintatapoja, joiden nähdään helpottavan sitä toteuttavien opettajien yhteistyötä. Samanaikaisopetuksen periaatteiden Villan ym. (2013, 6–9) mukaan (1) opettajat asettavat yhteisesti sovitut tavoitteet toiminnalleen, (2) opettajilla on yhteinen arvopohja, (3) opettajat sitoutuvat työskente-

lemään toistensa kanssa ja (4) opettajat sitoutuvat yhteiseen toimintaan. Lisäksi (5) samanaikaisopetus nähdään yhteistyöprosessina. Viimeiseksi mainittua yhteistyöprosessia helpottavia toimintatapoja ovat: opettajien keskinäinen vuorovaikutus tulee tapahtua kasvokkain, molempien osapuolten tulee seurata aktiivisesti samanaikaisopetusprosessin edistymistä ja ottaa siitä myös itsenäinen vastuu. Lisäksi samanaikaisopettajien tulee olla itsenäisiä ja ihmissuhdetaitoisia, jotta yhteistyö on helpompaa.

2.3.2 Samanaikaisopetuksen kehitys

Samanaikaisopetusta ryhdyttiin toteuttamaan Suomessa peruskouluuudistuksen yhteydessä. Tuolloin sitä toteutettiin lähinnä luokattomien erityisopettajien työtapana. (Ahvenainen 1983, 86.) Samanaikaisopetus on näin ollen ollut opetusmuotona Suomen kouluissa jo 1960-luvulta lähtien, jolloin sitä käytettiin lähinnä erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä. (Lakkala 2008, 186; Sikiö 1977, 5). Muutaman vuosikymmenen hiljaiselon jälkeen samanaikaisopetuksen toteuttaminen on vähitellen lisääntynyt kouluissamme. Tarkastelen seuraavaksi samanaikaisopetuksen kehitystä siihen asti, jossa se tänä päivänä on.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevia oppilaita opetettiin aiemmin lähinnä klinikkamallin mukaisesti. Klinikkaopetus on yksilö- tai pienryhmäopetusta, jota annetaan tukea tarvitseville oppilaille klinikassa, yleisopetusryhmästä erillään olevassa opetustilassa. (Sikiö 1977, 8.) Erillisestä luokkamuotoisesta erityisopetuksesta luovuttiin melko nopeasti, ja toivottiin, että osa-aikainen erityisopetus madaltaisi kynnystä erityisopetuksen ja muun opetuksen välillä. Erityisopetusjärjestelmä muotoutui osa-aikaisen erityisopetuksen myötä, ja olennaista oli luokkamuotoisesta erityisopetuksesta selvästi eroava toiminta, opetuksen osa-aikaisuus. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 17–18.) Kaikki oppilaat saivat näin olla ja toimia yhtenäisessä luokassa, kun erityisopetuksen luokkien oppilaat oli integroitu samaan ryhmään. Integraatiosta seuraava pyrkimys on ollut, että kaikkien oppilaiden opetus järjestettäisiin lähtökohtaisesti sa-

massa tilassa, inklusiivisesti. Kansainvälisesti asetettu Unescon Salamancajulistuksen mukainen inklusiivotavoite on ollut edellytys erityisopetusluokkien lakkauttamiselle. (UNESCO 1994, 11). Salamanca-julistus sisältää ajatuksen, että kaikki oppilaat ovat lähtökohtaisesti erilaisia ja kaikilla oppilailla on oikeus saada tarpeidensa ja kykyjensä mukaista opetusta yhteisessä ryhmässä. (Peters 2007, 98–99). Kehitys siitä tähän päivään ollut sitä, että tuki on pyritty tuomaan mahdollisuuksien ja oppilaan tarpeiden mukaan hänen luokseen. Väyrysen (2001, 17) mukaan inklusio tulee nähdä muutosprosessina. Samanaikaisopetuksena toteutettu opetus mahdollistaa oppilaan tuen saamisen ilman, että hänen täytyy lähteä pois luokasta, pois vertaistensa luota. Kuten luvussa 2.2 (Opetussuunnitelma kollegiaalisen työn ohjaajana) todettiin, kolmiportaiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen -malliin siirtyminen vuoden 2011 alusta on edesauttanut samanaikaisopetuksen toteutumista oppilaan pedagogisena tuen muotona.

Rimpiläinen ja Bruun (2007, 29) totesivat seitsemän vuotta sitten, että yhdessä opettaminen on Suomen kouluissa yhä harvinaista. Helsingin kaupungin opetusvirasto teetti vuoden 2009 lopulla selvityksen, johon osallistuivat seitsemän Helsingin pilottikoulua. Selvityksen tarkoituksena oli kartoittaa vuoden 2010 aikana, miten samanaikaisopetus käsitetään kyseisissä kouluissa. Lisäksi kartoitettiin sitä, miten samanaikaisopetusta suunnitellaan, toteutetaan ja kehitetään pilottikouluissa. Selvitys osoitti osan kouluista perehtyneen työtapaan ja kehittäneen sitä jo vuosien ajan omiin tarpeisiin soveltuvaksi. Osa kouluista on edelleen alkuasetelmissa pohtiessaan ja tutkiessaan menetelmän avaamia mahdollisuuksia oman koulun arjessa. (Ahtiainen ym. 2011, 14, 25.) Koulujen välillä on luultavasti vielä tänä päivänä paljon eroja sekä määrällisesti että laadullisesti samanaikaisopetuksen toteuttamisessa.

Saloviidan ja Takalan (2010, 393–394) tutkimukseen osallistuneista Helsingin koulujen resurssiopettajista hieman yli puolet (56%), erityisopettajista puolet (50%) ja luokanopettajista kolmannes (34%) toteuttavat samanaikaisopetusta joka viikko. Samanaikaisopetuksen tuntimäärät vaihtelivat opettajien välillä 1–5

tuntiin viikoittain. Vain 11% opettajista toteutti sitä tätä useammin. Viikoittaisessa yhteistyössä luokanopettajista 64% valitsi useimmiten työparikseen toisen luokanopettajan, kun taas 36% heistä työskenteli erityisopettajan kanssa samanaikaisopettajina. Näin ollen luokanopettajina toimi kaksi kertaa useammin toinen luokanopettaja erityisopettajan sijaan.

2.3.3 Samanaikaisopetuksen järjestäminen

Rimpiläinen ja Bruun (2007), luokanopettaja ja erityisopettaja, ovat toteuttaneet samanaikaisopetusta Kuopion Pirtin koulussa. He näkevät, että yhteistyö edellyttää ennen kaikkea joustavuutta, neuvottelutaitoja ja kykyä ottaa toinen toisensa huomioon. Lisäksi, mitä tiiviimpää yhteistyö on, sitä enemmän se vaatii osapuolilta. Opettajilla tulee olla yhteinen käsitys siitä, miten paljon aikaa työhön käytetään, millaisia tavoitteita toiminnalle asetetaan ja kuinka vakavasti työhön paneudutaan. (Mt. 27.) Samanaikaisopetustoiminnan tulee perustua opettajien tasavertaisuuteen iästä, kokemuksesta tai asemasta riippumatta. Opettajat tekevät näin ollen myös päätökset yhdessä. (Conderman ym. 2009, 3; Rimpiläinen & Bruun 2007, 27.) Tasapuolinen työnjako korostaa myös opettajien keskinäistä kasvatusvastuuta. Samanaikaisopetus vaatii osapuolilta yhteistyötaitoja ja opettajien yhteisen kasvatusnäkemysroolin korostuu arjessa. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 27.) Samanaikaisopettajien tulee kunnioittaa toisiaan omien vahvuuksien kautta, sillä heidän taitonsa voivat olla hyvin erilaiset. Opettajilla tulee lisäksi olla yhteiset ja oppilaskeskeiset tavoitteet toiminnalle. Samanaikaisopetuksen kautta opettajat jakavat keskenään esimerkiksi ideoita, metodeja, materiaaleja ja lähestymistapoja opetukseen ja oppilaisiin liittyen. Opettajat ovat oppilaille yhteisiä ja toisinpäin, samoin molemmat opettajat ovat vastuussa kaikista oppilaista myös opetukseen ja kasvatukseen liittyen. (Conderman 2009, 4.)

Louhela (2012) huomasi yhdessä kollegansa kanssa heidän samansuuntaisen suhtautumisen opettajan työhön, mikä sai kyseiset opettajat alun perin suunnittelemaan yhteistyötä keskenään liikunnan oppiaineessa. Louhela näkee tärkeänä, että samanaikaisopettajuutta hyödyntävillä kouluilla olisi antaa opettajille

aikaa keskinäiseen tutustumiseen. Kun saa valita itse parinsa, synnyttää se sitoutumista yhteistyöhön, tahtoa tutustumiseen ja toisen kuuntelemiseen. (Mt. 159.) Samanaikaisopettajina toimiessaan opettajat ovat tiiviissä yhteistyössä keskenään pitkän aikaa, jopa kokonaisen lukuvuoden tai pidempäänkin. Jotta yhteistyö olisi toimivaa ja pitkäaikaista, on toivottavaa, että myös opettajien persoonat kohtaavat. Mikäli käy niin, että kahden opettajan tulee esimerkiksi esimiehen päätöksestä toimia keskenään samanaikaisopettajina, ei välttämättä yhteistyötä synny sillä tasolla, jolla se voisi olla jonkin toisen opettajapersonan kanssa. Samanaikaisopetuksen tulisikin olla vapaaehtoista. (Cook & Friend 2004, 9).

Yhdessä tekeminen ja kollegan kanssa vuorovaikutuksessa oleminen voi asettaa haasteita ajankäytölle ja se edellyttääkin uudenlaisia toimintatapoja. Moni opettaja pohtiikin, mistä löytyy aikaa yhteiseen suunnitteluun, tunnilla käytyjen asioiden jakamiseen ja yhteisen työn reflektointiin. Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) tutkimuksessa opettajat painottivat negatiivisena asiana, että opettajaparin yhteissuunnitteluun oli harvoin riittävästi aikaa. Tämä johti usein erityisopettajan siirtymiseen lähinnä apuopettajan rooliin. (Mt. 167). Ajankäytön riittäminen voi osaltaan asettaa haasteet yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille. Uudenlainen toiminta vaatii myös uudenlaisia toimintatapoja, eikä ajankäyttö ole ehkä suurin este samanaikaisopetuksen toteuttamiselle. Samanaikaisopetukseen lienee vaikeaa siirtyä, sillä se vaatii opettajilta yhteistyötä ja näin ollen osittaista luopumista arvostetusta autonomiasta. (Saloviita 2013, 121–122).

Opetusalan ammattijärjestön selvityksen mukaan opettajat ovat jatkuvasti väsyneitä ja stressaantuneita. He kokevat myös työn kuormittavuuden erittäin rasakaksi. (Rutonen 2014, 12.) Eskelä-Haapasen mukaan asiantuntijuuden jakaminen työyhteisössä mahdollistuu samanaikaisopetuksen kautta. Työtapa kasvattaa osallistujien voimavaroja, kehittää heidän opettajuuttaan ja avaa heille uusia näkökulmia. Hänen tutkimuksessaan opettajat pystyivät hyödyntämään toistensa vahvuuksia ja osaamistaan oppilaiden tukemisprosessissa. Uudet toimintatavat toivat vaihtelua opetustyöhön ja myös työmotivaatio kasvoi. (Eske-

lä-Haapanen 2013, 159, 164.) Conderman ym. (2009, 4) sekä Eskelä-Haapanen (2013, 164) mainitsevat tuntien reflektoinnin mahdollistuvan samanaikaisopetuksen kautta. Opettajat voivat pohtia yhdessä asioita ja keskustella niistä avoimesti keskenään. Onnistuneen tunnin jälkeen opettajat voivat iloita siitä yhdessä. Haasteellisten tuntien jälkeen opettajat pystyvät refleктоimaan, mitä voitaisiin tehdä toisin vastaisuudessa. (Conderman ym. 2009, 4.) Opettajat voivat samalla siirtää hyviksi kokemiaan käytäntöjä ja hiljaista tietoa toisilleen. (Laatikainen 2011, 44).

Kaikki oppilaat tarvitsevat toisinaan sellaista tukea, mikä ei välttämättä ole mahdollista toteuttaa perinteisessä luokkaopetuksessa. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 241). Kahden opettajan voimin toteutettu opetus on tehokkaampaa, koska tällä tavalla useammalle oppilaalle on mahdollista antaa heidän tarvitsemaansa tukea. (Eskelä-Haapanen 2013, 159; Saloviita & Takala 2010, 390; Takala ym. 2009, 167; Thousand ym. 2006, 239; Villa ym. 2013, 4). Samanaikaisopetuksen kautta opettajat voivat kohdata paremmin oppilaiden erilaiset tarpeet muun muassa jakamalla heitä ryhmiin ja antamalla monipuolisempia tehtäviä verrattuna yksin toteutettavaan opetukseen. (Conderman ym. 2009, 2). Samanaikaisopetuksen nähdään olevan oppilaiden kannalta miellyttävä tapa oppia kahdelta tai useammalta opettajalta, joilla voi olla keskenään erilaiset tavat ajatella ja opettaa. (Villa ym. 2013, 4).

3 Koululiikunta

Koululiikunnalla tarkoitetaan liikunnanopetuksen lisäksi koulumatka- ja välitunti-liikuntaa, liikunnallisia teemapäiviä ja tapahtumia sekä koulun kerho- ja iltapäivätoimintaa. (Tammelin 2008, 13). Koululiikunnan käsite on näin ollen hyvin laaja. Tutkimuksessani keskityn kuitenkin ainoastaan alakoulun liikuntatunneilla tapahtuvaan toimintaan, jolloin liikuntatunnit toimivat myös tutkimusaineistoni keräämisen kontekstina. Koululiikunnasta kirjoitan tutkimuksessani koulun liikuntatunneilla tapahtuvana toimintana ja liikunnanopetuksena.

3.1 Liikunta-aktiivisuus ja koululiikunta

Huoli lasten ja nuorten istuvan elämäntavan lisääntymisestä sekä osalla fyysisen aktiivisuuden vähenemisestä ja niiden seurauksista on puhuttanut paljon 2000-luvulla. (Nupponen, Pehkonen & Penttinen 2012, 92; World Health Organization 2010, 10). On huolestuttavaa, että lähes puolelle lapsista ja nuorista liikunnan määrä on terveyden kannalta liian vähäistä. (Karvinen, Rätty & Rautio 2010, 5). Fyysisen aktiivisuuden suositusten mukaan 7–18-vuotiaan lapsen tai nuoren tulisi liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä. Viihdemedian parissa vietettyä ruutu-aikaa tulisi olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä ja yli kahden tunnin istumisjaksoja pitäisi myös välttää. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 18.) 3–18-vuotiaiden keskuudessa liikunnan ja urheilun harrastaminen on lisääntynyt viime vuosina, mutta heidän on arvioitu olevan huomattavasti fyysisessä kunnossa kuin aiemmin. Tämä selittyy fyysisen aktiivisuuden vähentymisenä arkielämässä. (Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010 Lapset ja nuoret, 6.) Järjestötoiminnassa tapahtuva liikunnan ja urheilun harrastaminen ei myöskään tavoita kaikkia lapsia ja nuoria. Näin ollen koululiikunnan merkitys on suuri erityisesti sille viidesosalle lapsista ja nuorista, joille koululiikunta on melkein ainoa fyysinen aktiviteetti. (Nupponen & Penttinen 2012, 14).

Alakoulussa, vuosiluokilla 1–6, liikunnanopetuksesta vastaa yleensä luokanopettaja. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482). Voimassa olevien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 304) tuntikehysten mukaan alkuopetuksessa, ensimmäisellä ja toisella luokka-asteella, liikuntaa on keskimäärin kaksi tuntia viikossa. Alakoululaisilla voi olla kolmannesta luokasta alkaen 2–3 liikuntatuntia viikossa. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 483). Koska lähes kaikki Suomen kansalaiset osallistuvat koululiikuntaan vähintään yhdeksän vuoden ajan, on sen vaikuttavuus lasten ja nuorten kehitykseen aina aikuisikään asti mitä tahansa liikuntakulttuurin lohkoa laajempi. (Nupponen, Penttinen, Pehkonen, Kalari & Palosaari 2010, 13). Liikunnanopetuksen täytyy olla tehokasta, jotta lapset voivat oppia taitoja, jotka johtavat fyysisesti aktiiviseen elämäntapaan. (Rink & Hall 2008, 207). Koululiikunnan määrä ei itsessään riitä ylläpitämään fyysistä toimintakykyä, mutta se tavoittaa kaikki ikäluokat koko peruskoulun ajan. Tällöin sen mahdollisuudet lasten ja nuorten liikuntaan sosiaalistamisessa ovat erinomaiset. Lauritsalon (2014, 70) mukaan liikunnanopetuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota myös emotionaalisiin tilanteisiin sekä pedagogisiin ratkaisuihin.

3.2 Liikunnanopetuksen tavoitteet

Alakoulusta puhuttaessa tarkoitetaan perusopetuksen ensimmäisiä vuosiluokkia 1–6. Alakoulussa tapahtuvalla liikunnanopetuksella pyritään tukemaan oppilaiden kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 248) määritellään liikunnanopetuksen päämääräksi vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä hyvinvointiin. Lisäksi sen tavoitteena on ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetus tarjoaa sellaisia tietoja, kokemuksia ja taitoja, joiden pohjalta oppilaan on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Liikunta eroaa muista oppiaineista etenkin toiminnallisuuden perusteella. Toiminnallisena oppiaineena liikunnassa edetään omaehtoiseen harrastuneisuuteen leikin ja taitojen oppimisen kautta, mikä edellyttää jokaisen oppilaan kehittymismahdoli-

suuksien huomioon ottamista. Liikunnasta saatavat oppimiskokemukset vahvistavat oppilaan itsetuntemusta ja ohjaavat häntä suvaitsevaisuuteen.

Liikunnanopetuksella on vastuu kaikilla oppimisen osa-alueilla. Motorinen, affektiivinen ja kognitiivinen ovat näitä osa-alueita ja ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. (Rink 2010, 3.) Esimerkiksi kärrynpyörän tai jalkapallopotkun hallitsemiseksi tulee oppilaalle rakentua ajatusmalli liikkeen suorittamisesta. Tämä tapahtuu kognitiivisella tasolla, jolloin hänen päähän sisälle muodostuu skeema eli malli siitä, miten liike tulee suorittaa. Motorisia taitoja tarvitaan, jotta liike pystytään suorittamaan teknisesti oikein ja hallitusti. Affektiivisen, eli sosiaalisen ja tunnetason toiminnot kulkevat mukana koko ajan: ennen toimintaa, toiminnan aikana ja sen jälkeen. Kaikki nämä osa-alueet ovat yhtä tärkeitä ja kaikkia niitä harjoitellaan samanaikaisesti.

Oppilaiden motoristen taitojen kehittäminen on olennainen osa kaikkien liikunnanopettajien työtä. (Alstot, Kang & Alstot 2013, 156). Vuosiluokkien 1–4 liikunnanopetuksessa korostetaan opetuksen toteuttamista leikinomaisesti ja kannustavassa ilmapiirissä, jolloin edetään motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja. Motoristen perustaitojen suorittamiseen tarvitaan vähintään kaksi kehon osaa, joita liikutetaan samanaikaisesti. Motoriset taidot voidaan luokitella kolmeen luokkaan: tasapainotaitoihin (stability movement skills), liikkumistaitoihin (locomotor movement skills) ja välineen käsittelytaitoihin (manipulative movement skills). Motorisia perustaitoja ovat esimerkiksi juokseminen, hyppääminen, heittäminen, kiinniottaminen, potkaiseminen ja lyöminen. (Gallahue & Donnely 2003, 52, 54.) Motorisia perustaitoja sovelletaan liikunnanopetuksessa eri liikuntamuotoihin. Alakoulun ylemmillä luokilla kehitetään edelleen motorisia perustaitoja ja osaamista eri liikuntamuodoissa. (POPS 2004, 248–249.) Motorisen taidon kehittyminen tapahtuu ainoastaan fyysisesti aktiivisen osallistumisen kautta. Motorisen uuden taidon oppimiseen liittyy aina kognitiivinen prosessi. (Moston & Ashworth 2002, 47.)

On tärkeää, että liikuntaa opettavat opettajat tiedostavat opettavansa ajattelutaitoja eli kognitiivisia taitoja. Kaikki motoriset taidot edellyttävät alussa kognitiivista tarkkaavuutta. (Mosston & Ashworth 2002, 47–48.) Kognitiivisessa oppimisessa edistyminen tapahtuu ajattelutaidoissa, päättelyssä ja suorituksessa. (Gallahue & Donnely 2003, 18). Viholainen ja Ahonen (2013, 402) korostavat kognitiivisten, eli tiedonkäsittelyyn liittyvien toimintojen, olevan tarpeellisia liikkeiden säätelyn ja havaintotiedon valitsemisen ja käyttämisen kannalta. Kognitiivisten toimintojen, kuten tarkkaavuuden ja muistin, nähdään olevan tärkeimpiä motorisen toiminnan säätelyssä. Jotta kaikki tarpeellinen tieto tulee varmasti kerätyksi, on tarkkaavuutta ylläpidettävä riittävän kauan. Tarkkaavuutta käytetään myös valitessa kaikesta vastaanotetusta tiedosta se, mitä tarvitaan tehtävän suorittamiseen.

Affektiivinen kehitys on oppimista, joka kasvattaa oppilaan taitoa toimia, olla vuorovaikutuksessa ja suhtautua muihin ihmisiin sekä itseensä. Affektiivisten taitojen kehittyminen on usein yhdistetty sosiaalis-emotionaaliseen kasvuun ja se on ensiarvoisen tärkeää lapsen kehitykselle. (Gallahue & Donnely 2003, 20.) Koululiikunnassa tulisi korostaa motoristen ja kognitiivisten tavoitteiden ohella myös sen sosiaalista puolta. Liikunnanopetuksessa tulee painottaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. (POPS 2004, 248). Sosiaaliset suhteet voivat vahvistaa oppilaan liikkumista, vaikka hänen perheessään ei tuettaisikaan liikkumista ja hänen aiemmat kokemukset liikunnasta olisivat kielteisiä. On huomioitava, että motivaatio liikkumiseen syntyy sosiaalisessa kontekstissa, erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvan tiedon ja käsitysten sekä erilaisten ihmissuhteiden yhteisvaikutuksessa. (Saaranen-Kauppinen, Rovio, Wallin & Eskola 2011, 22–23.) Liikunnassa tehdään usein asioita yhdessä, ryhmänä ja joukkueena. Koululiikunta tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden tukea oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä, sillä tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseen liikuntatilanteet ovat otollinen ympäristö. (Jaakkola ym. 2013, 22; Kuusela & Lintunen 2010, 120.) Liikunnassa oppilas joutuu tilanteisiin, joissa hänen täytyy: ottaa huomioon toinen oppilas, auttaa toista, sopeutua sääntöihin, toimia johtajana tai olla johdettavana. Esimerkiksi

sääntöleikit, pelit sekä pari- ja ryhmätyöt ovat tällaisia tilanteita. Oppilaan kehittyminen sosiaalisissa taidoissa edellyttää opettajalta johdonmukaista kasvatuksellista toimintaa opetusmenetelmien käytössä, palautteen antamisessa sekä positiivisessa vahvistamisessa ja oppilaan arvioinnissa. (Luukkonen & Sääkslahti 2002, 7.) Tärkeänä tavoitteena nähdään myös tukea oppilaiden myönteisen minäkäsityksen rakentumista. Kaikille oppilaille pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia pätevyyden kokemuksiin erilaisissa liikunnallisissa tehtävissä. Saadut pätevyyden kokemukset herättävät sisäisen motivaation liikkua ja kiinnostuksen harrastaa omaehtoista liikuntaa. Kun liikunnanopetusta toteutetaan oikein, se tuottaa kaikentasoisille oppilaille onnistumisen kokemuksia. Kun nämä kokemukset toistuvat, lisäävät ne oppilaan myönteistä itsetuntoa ja psyykkistä hyvinvointia. (Jaakkola ym. 2013, 21.)

Koulun liikunnanopetuksella on kaksi päätehtävää: kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla (Gallahue & Donnely 2003, 10; Laakso 2007, 19). Myös kansainvälisten suositusten mukaan liikunnanopetuksen tulee sisältää nämä kaksi tunteisiin pohjautuvaa tavoitetta. Ensimmäinen tavoite sisältää vastuunoton henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta käyttäytymisestä fyysisissä aktiviteeteissa. Toisen tavoitteen tarkoituksena on auttaa oppilaita ymmärtämään fyysisen aktiivisuuden arvo. (Rink & Hall 2008, 210.)

Liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista, jotka liittyvät liikunnan harrastamiseen, terveellisiin elämäntapoihin sekä henkilökohtaisesta hyvinvoinnista huolehtimiseen. Kasvattamisella liikuntaan tarkoitetaan myös liikuntamotivaation edistämistä, mikä rakentaa pohjaa elämänmittaiselle fyysiselle aktiivisuudelle. Liikuntamotivaatiota edistetään luomalla liikuntaympäristöjä ja liikuntatilanteita, joiden kautta oppilaat saavat myönteisiä kokemuksia. (Jaakkola ym. 2013, 20.) Liikuntaan kasvattaminen perustuu liikuntataitojen kehittämiseen ja fyysisen kunnon parantamiseen lisääntyvän fyysisen aktiivisuuden kautta. (Gallahue & Donnely 2003, 10).

Kasvattaminen liikunnan avulla tarkoittaa liikunnan käyttämistä välineenä kun tuetaan oppilaita heidän persoonallisuuden myönteisessä kasvussa ja kehityksessä. Liikuntatilanteiden kautta opetetaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja sekä terveellisten elämäntapojen ja liikunnan merkityksen ymmärtämistä osana eettistä ajattelua ja hyvinvointia. (Jaakkola ym. 2013, 20.) Liikunta tarjoaakin erinomaisen välineen sosio-emotionaalisten tavoitteiden saavuttamiseen: liikunnan ilo ja virkistys, yhteistoiminta, tasa-arvoisuus sekä toisten huomioon ottaminen. (Heikinaro-Johannson & Hirvensalo 2007, 101). Liikunnan avulla kasvattaminen perustuu tosiasiaan, että tehokkaalla liikuntakasvatuksella voidaan vaikuttaa oppilaiden sekä kognitiiviseen että affektiiviseen kehitykseen. (Gallahue & Donnelly 2003, 10).

3.3 Liikunnanopetuksen toteuttaminen

3.3.1 Suunnittelu

Yksittäisen liikuntatunnin suunnitteleminen pohjautuu voimassa oleviin valtakunnallisiin, kunnallisiin ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Tämän lisäksi suunnitelmat jakautuvat lukuvuosi-, lukukausi- tai jaksosuunnitelmiin. Oppilaiden kehityksen eri osa-alueet tulee huomioida yksittäisiä tuntisuunnitelmia tehtäessä kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti. Jokaisella liikuntatunteja pitävällä opettajalla on vastuu liikuntatunnin suunnittelusta. (Sääkslahti 2013, 288.) Kaikki kasvatukselliset valinnat ja niihin liittyvät toimenpiteet tulee perustella oppilaiden tarpeilla, kasvulla, kehityksellä ja kiinnostuksen kohteilla. Suunnittelun yhteydessä opettajan tulee harjaantua analysoimaan toimintaan vaikuttavia tekijöitä ennen toiminnan aloitusta ja sen aikana. (Numminen & Laakso 2010, 40.) Onnistuneen tunnin organisointi edellyttää riittävää etukäteissuunnittelua. Tuolloin opettaja määrittelee tunnin tavoitteet, käytettävät opetusmenetelmät sekä ajan, joka käytetään erilaisiin toimintoihin. Se, miten hyvin tunnin organisointi onnistuu käytännössä, ratkaisevat opettajan tunnin aikaiset toimintatavat, fyysinen tila, jossa opetus tapahtuu sekä tilan käyttäminen. Liikuntatunnin organi-

sointiin kuuluu myös sosioemotionaalisten tekijöiden huomioon ottaminen, joilla tarkoitetaan koko ryhmän ja siinä olevien oppilaiden huomioimista toiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Kuusela & Kaski 2013, 345.)

Opetusjärjestelyn nähdään olevan yksi liikunnanopetuksen erityispiirteistä. Opiminen edistyy parhaiten, mikäli opettaja suunnittelee toiminnan siten, että ohjeiden antaminen ja tilan järjestely tapahtuu nopeasti. Tällä tavalla itse toiminnalle jää enemmän aikaa. Opetusjärjestelyillä eli organisoinnilla tarkoitetaan opettajan ei-sanallista tai sanallista käyttäytymistä. Tällä hän pyrkii järjestyksen ylläpitämiseen ja siirtymisen hoitamiseen tehtävästä tai paikasta seuraavaan. Lisäksi hän ohjeistaa välineiden ja telineiden siirtämisessä sekä antaa vihjeitä ja neuvoja oppilaille. (Numminen & Laakso 2010, 95.) Yksi tehokas tapa liikuntatuntien organisointiin on rutiinien käyttö esimerkiksi liittyen oppilaiden tunneille saapumiseen ja poistumiseen tai tehtävän aloittamiseen ja lopettamiseen. (Rink & Hall 2008, 212). Salirutiineihin voivat kuulua lisäksi pukeutuminen ja peseytyminen, liikuntatilan kuntoon laittaminen sekä mahdolliset konkreettiset koontumismerkkit ja -paikat, jotka ovat erityisesti alakoulun liikunnanopetuksessa merkityksellisiä. (Numminen & Laakso 2010, 96). Salirutiineihin kuuluvat myös turvallisuusseikat, sillä liikuntatilanteista tulee aina luoda turvallisia. (Luukkonen & Sääkslahti 2002, 8; Numminen & Laakso 2010, 96). Tämä tulee huomioida jo suunnitteluvaiheessa, sillä lain mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. (Perusopetuslaki § 29 31.12.2013/1267). Turvallisuudessa on oleellista ottaa huomioon myös ympäristö, jossa liikunnanopetus tapahtuu. Heikinaro-Johansson ja Hirvensalo (2007, 107) kirjoittavat siitä, kuinka liikunnanopetuksen opetusympäristö on huomattavan erilainen verrattuna muiden oppiaineiden opetukseen. Liikuntakasvatuksessa tilana voi olla esimerkiksi koulun sali, piha-alue, lähimaasto, uimahalli tai urheiluhalli.

Opetusmenetelmillä tarkoitetaan käytännön toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opetustapahtumaa ja pyrkii näin edistämään oppimista. Opiskelulle asetetut tavoitteet ohjaavat ensisijaisesti työtavan valintaa. Lisäksi työtavan valintaan vaikuttavat opettajan valmiudet, persoonallisuudenpiirteet, oppilaiden

kehitystaso sekä ulkoiset resurssit. Näitä ovat esimerkiksi opetustila, välineet ja käytettävissä oleva aika. Valittu työtapo vaikuttaa opetuksen suuntautumiseen, ohjeiden antamiseen, organisointiin, palautteenantamiseen ja oppilasryhmän hallintaan. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105.) Mosston muotoili 1960-luvulla liikunnan opetustyylien spektrin. (Mosston & Ashworth 2002, 1). Opetusmenetelmät on luokiteltu opettajakeskeisistä tyyleistä oppilaskeskeisiin tyyleihin (A–K). Opettajakeskeisiä tyylejä ovat A) Komentotyyli, B) Tehtäväopetus, C) Pariohjaus, D) Itsearviointi ja E) Eriytyvä opetus. Oppilaskeskeisiä tyylejä ovat F) Ohjattu oivaltaminen, G) Ongelmanratkaisu, H) Erilaisten ratkaisujen tuottaminen, I) Yksilöllinen ohjelma, J) Yksilöllinen opetusohjelma sekä K) Itseopetus. Kaikki opetustyylit ovat hyödyllisiä ajatellen sitä, mitä niitä käyttämällä voidaan saada aikaan. Kaikki opetustyylit ovat yhtä arvokkaita. (Mosston & Ashworth 2002, 5). Opettajakeskeisissä tyyleissä opettaja valitsee oppiaineen selittäen tehtävät suullisesti tai tehtäväkorttien avulla. Oppilaskeskeisissä opetustyyliissä oppilaalta vaaditaan aktiivisempaa roolia oppiaineen selvittämiseksi. (Varstala 2007, 138.) Siirryttäessä asteittain komentotyylistä kohti itseopetusta vähenee opettajan toiminta opetusprosessissa, jolloin oppilaan toiminta siinä puolestaan lisääntyy.

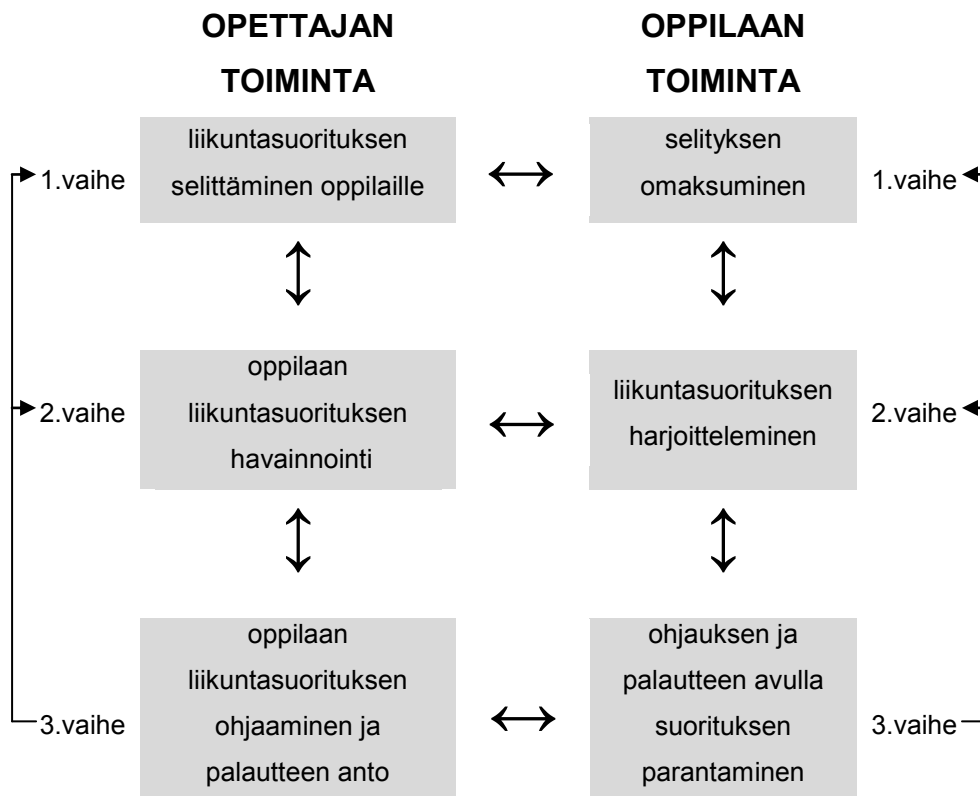
Liikuntaryhmät ovat heterogeenisiä, joten oppilaiden välinen vuorovaikutus asettaa osaltaan haasteita tunnin organisoinnille. Suunnittelun yhteydessä opettajan tulee miettiä mahdollisten tutustumisharjoitusten tarpeellisuutta ja sitä, miten jako ryhmiin tai pareihin voitaisiin suorittaa luontevasti ja rakentavasti. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 106; Kuusela & Kaski 2013, 345.) Suunnitteluvaiheessa tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taitotasot ja jokainen tulee hyväksyä hänen omien liikuntakykyjensä pohjalta. Tällöin opettajan on eriytettävä opetusta lasten ja ryhmän tarpeita vastaaviksi. (Luukkonen & Sääkslahti 2002, 8). Huovisen ja Rintalan (2013, 383) mukaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja innostus liikunnan harrastamiseen vaihtelevat. Tämän lisäksi noin joka viidennellä kouluikäisellä on tarvetta tukeen esimerkiksi vamman tai sairauden vuoksi. On tärkeää, että liikunnanopetuksessa tarjotaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus onnistumiseen sekä uusien taitojen oppimiseen.

Numminen ja Laakso (2010) kirjoittavat samanikäisten oppilaiden poikkeavan toisistaan suuresti liikunnallisilta taidoiltaan. Toisille perus- tai lajitaidon oppiminen tapahtuu ongelmitta, kun taas toisille kyseisen taidon oppiminen voi olla hyvin haastavaa. Eriyttämistä tarvitsevat erityisesti oppilaat, jotka eivät ole liikunnallisesti kovin lahjakkaita. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota heidän oppimiseensa. Kyseiset oppilaat tarvitsevat vähintään sen liikuntatuntimäärän, jonka koulu antaa, jotta he pysyvät kokonaisvaltaisesti toimintakykyisinä niin sosiaalisesti, henkisesti kuin fyysisestikin. Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat tulee myös ottaa huomioon liikuntatunneilla, joten opettajan tulee eriyttää opetusta siten, että se vastaisi myös heidän tavoitteitaan ja taitojaan. (Mt. 89–90.) Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksen mukaan eriyttäminen perustuu oppilastuntemukseen ja sen tulisi olla kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttämisen tulisi koskea opiskelun laajuutta ja syvyyttä sekä etenemistä ja rytmiä työskentelyssä. Lisäksi eriyttämisen kautta tulee huomioida oppilaiden erilaiset tavat oppia. (POPS 2016 luonnos, 24.) Kun liikuntatunnit tarjoavat tarpeeksi haasteita sekä ilon, onnistumisen ja oppimisen kokemuksia oppilaille, motivoivat ne luultavasti heitä liikkumaan myös vapaa-ajalla.

3.3.2 Toiminta

Varstalan (2007, 126) mukaan opetusta voidaan tarkastella erikseen opettajan opetustoimintana ja oppimista oppilaan toimintana. On kuitenkin tarkoituksenmukaista puhua opetuksesta ja oppimisesta opettajan ja oppilaan vuorovaikutteisena toimintana, opetus-oppimisprosessina. Olen kuvannut opetus-oppimisprosessin vaiheet opettajan ja oppilaan toimintojen kannalta Varstalan (2007, 127) mukaan seuraavalla sivulla olevassa kuviossa (Kuvio 1, 27). Vuorovaikutteisesta luonteesta johtuen on olennaista esitellä opetus-oppimisprosessi pelkän opetusprosessin sijaan, vaikka tarkastelenkin tutkimuksessani liikunnanopetusta opetustoiminnan kannalta. Tällä tavalla liikunnanopetus voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisena prosessina, jossa sekä oppilaalla että opettajalla on olennainen osa. Silverman (2011, 29) korostaa, ettei opettaminen

ilman oppimista autaa oppilaita kehittymään ja kasvamaan, eikä näin ollen edesauta heidän kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tavoitteena on oppiminen ja liikunnanopetuksessa se edellyttää muutakin kuin toiminnan toteutumista. Liikunnanopetuksessa ei ole aina helppoa erottaa, mikä didaktinen toimi on kyseessä, sillä ohje, näyttö ja palaute tapahtuvat usein limittäin. Kaikkien niiden tavoitteena on kuitenkin tukea ja edistää affektiivisten, motoristen sekä kognitiivisten tavoitteiden toteutumista. (Jaakkola 2013, 330.) Kuvioista voidaan erottaa opetusprosessin kolme eri vaihetta: tehtävän selitys tai ohjeistus, oppilaan suorituksen tarkkailu eli oppimisen edistymisen havainnointi sekä ohjaus ja välittömän palautteen antaminen. Käytännössä opetusprosessin vaiheet sekoittuvat toisiinsa siten, että opettaja voi havainnointivaiheen aikana antaa ohjausta tai palautetta oppilaalle. Samalla hän voi tehdä jo uusia havaintoja oppilaan edistymisestä tai tarvittaessa ohjeistaa tehtävän uudelleen ennen kuin siirrytään seuraavaan harjoitteeseen. (Varstala 2007, 126–127.)



Kuvio 1 Opetus-oppimisprosessin vaiheet opettajan ja oppilaan toimintoina

Ensimmäisessä vaiheessa opettaja selittää tai ohjeistaa tulevan tehtävän tai suorituksen oppilaille. (Varstala 2007, 127.) Ohje sisältää oleellisimman tiedon toiminnasta ja se voi kohdistua sen eri ominaisuuksiin. Nämä ominaisuudet ilmenevät toiminnassa liittyen esimerkiksi suorituksen tekniikkaan tai taktiikkaan, ryhmässä toimimiseen, tulokseen tai oppilaan omiin tuntemuksiin. Tarkoituksena on, että ohjeen avulla oppilas saa kuvan opeteltavasta asiasta sekä toimintatavoista opetustilanteessa. Opettaja voi ohjeistaa harjoitteen muun muassa puhumalla, kirjoitetuilla tehtäväkorteilla, kuvilla, kuvasarjoilla, omilla tai oppilaiden tekemillä näytöillä, mielikuvilla tai vaikka videokameralla. Opettajan käyttämät työtavat tai opetustyyli ratkaisevat, miten toiminta ohjeistetaan tai käynnistetään. Käytettäessä monipuolisesti eri menetelmiä ohjeiden antamisessa varmistetaan, että eri oppimistyyliä hyödyntävät oppilaat ymmärtävät ne. (Jaakkola 2013, 331.)

Toisessa vaiheessa, oppilaan liikuntasuorituksen havainnoinnissa, on keskeistä oppilaan toiminnan tarkkailu. Opettajan tulee tässä vaiheessa tarkkailla oppilaan suoritusta aktiivisesti ja arvioida oppilaan suoriutumista suhteessa tavoitteeseen eli ensimmäisessä vaiheessa annettuun tehtävään. (Varstala 2007, 129.) Liikunnanopetuksessa on erityistä se, että siinä nähdään fyysisesti suoritettu esimerkki kognitiivisesta tavoitteesta. Opettajien on harvoin mahdollista tarkkailla sitä, miten oppilaat työskentelevät kognitiivisen prosessinsa kanssa. (Mosston & Ashworth 2002, 47.)

Oppilaan liikuntasuorituksen ohjaaminen ja palautteenanto on kolmas vaihe opetusprosessissa. Opettaja voi tässä vaiheessa ohjata oppilasta suorituksen aikana tai antaa hänelle palautetta sen jälkeen. Usein opettajan antama palaute ja ohjaus on sanallista, mutta se voi tapahtua myös ilmein ja elein. Palautteen ja ohjauksen antaminen edellyttää, että opettajalla on tarkkoja havaintoja oppilaan tekemästä suorituksesta. (Mosston & Ashworth 2002, 27; Varstala 2007, 131.) Palaute voidaan sisäiseen ja ulkoiseen palautteeseen. Oppilas saa luontaista, sisäistä palautetta toiminnan aikana ja laajentavaa, ulkoista palautetta toiminnan jälkeen. (Schmidt & Lee 2011, 393). Oppilas esimerkiksi tietää jo siinä vai-

heessa, kun koripallon heitto ei osunut koriin, että suoritus ei onnistunut. Tai oppilas voi tuntea jo kuperkeikkaa tehdessään, että liikerata on oikea ja suoritus etenee juuri niin kuin pitääkin. On tärkeää ymmärtää, että ulkoisen palautteen ohella oppilas saa jatkuvasti sisäistä palautetta suorituksestaan. Jaakkolan (2013, 336) mukaan ulkoisesti annettu palaute voi olla hyvin spesifiä tai ei-spesifiä. Suurin osa palautteesta tulisi olla spesifiä eli tarkkaa palautetta suorituksesta tai toiminnasta, sillä se edistää oppimista. Ei-spesifi palaute puolestaan nostaa ilmapiiriä, kun opettaja kehuu yleisesti oppilaiden toimintaa. Spesifi palaute voi olla Mosstonin ja Ashworthin (2002, 30, 43) mukaan esimerkiksi sitä, että opettaja kehuu oppilasta huomattessaan hänen muistaneen kaikki tanssiaskleet harjoituksessa. Ei-spesifi palaute voisi puolestaan olla yleinen kehu oppilaan hienosta lyönnistä pesäpallossa. Palautetta voidaan antaa oppilaille henkilökohtaisesti tai julkisesti.

Eri opetustyyliä käytettäessä oppilaan suorituksen havainnointi, ohjaus ja palautteen antaminen vaihtelevat. Opettajakeskeisissä opetustyyliissä, kuten kommentotyylissä ja tehtäväopetuksessa, opetusprosessin vaiheet ovat opettajalla. Pariohjauksessa opetusprosessin vaiheet ovat toisella oppilaalla ja itsearviointissa sekä pääosin muissakin menetelmissä oppilaalla itsellään. (Varstala 2007, 138.) Jaakkola ja Watt (2011, 248, 258) analysoivat tutkimuksessaan suomalaisten liikuntaa opettavien opettajien käyttämiä opetustyyliä. Kyselytutkimukseen osallistui 294 liikuntaa opettavaa opettajaa. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat käyttivät opetuksessaan eniten komentotyyliä ja tehtäväopetusta. Opettajat käyttivät vähiten itseopetusta, itsearviointia ja ongelmanratkaisua. Ilmeinen pyrkimys oli käyttää liikunnanopetuksessa opettajakeskeisiä tyyliä oppilaskeskeisten sijaan. Jaakkola ja Watt (2011, 259) korostavat, että oppilaskeskeisten opetustyylien käyttöä tulisi edistää suomalaisessa koululiikunnassa. Jaakkola ja Sääkslahti (2013, 325) näkevät koulun arjen olevan mahdollinen syy sille, että oppilaskeskeisiä tyyliä käytetään harvemmin. Suuret oppilasryhmät, vastuu- ja turvallisuusasiat eivät ehkä kannusta opettajia kyseisen opetustyylin käyttöön.

3.3.3 Arviointi

Liikunta eroaa kehollisuutensa vuoksi muista peruskoulun oppiaineista myös siinä, että liikunnassa oppilasta arvioidaan hänen tekemiensä ruumiillisten suoritusten perusteella. Muissa oppiaineissa suoritus tapahtuu yleensä suullisesti tai kirjallisesti. (Berg 2010, 1.) Oppilaan arviointi jaetaan kahteen osaan: opintojen aikana tapahtuvaan arviointiin ja päättöarviointiin. Oppiainetta arvioidaan sanallisesti, numeroarviointina tai näiden yhdistelmänä. (POPS 2004, 262). Alakoulun alimmilla luokilla arviointi tapahtuu usein sanallisena arviointina, kun taas ylemmillä luokilla on usein käytössä jo numeroarviointi. Arvioinnin tulee tapahtua suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja toiminnan sisältöön. (Numminen & Laakso 2010, 40)

Opintojen aikaisella arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua. Lisäksi seurataan asetettujen tavoitteiden toteutumista ja autetaan oppilasta muodostamaan realistinen kuva kehitymisestään ja oppimisestaan. Oppilaan arvioinnissa opettajan antamalla jatkuvalla palautteella on tärkeä rooli. (POPS 2004, 262.) Jatkuva arviointi korostuu erityisesti oppiaineessa, jossa oppilaan toiminta ja suoritukset tunneilla ovat arvioinnin kohteena. Edellä mainitsemani liikunnan opetusprosessin (Kuvio 1, 27) kolmas vaihe on olennainen oppilaan saaman jatkuvan palautteen kannalta. Perusopetuslain (§ 21 20.12.2013/1296) mukaan oppilaan arvioinnin tarkoituksena on pyrkiä ohjaamaan ja kannustamaan oppilasta opiskeluun. Samalla pyritään kehittämään hänen edellytyksiään itsearviointiin.

3.4 Samanaikaisopetus liikunnan oppiaineessa

Samanaikaisopetusta voidaan järjestää minkä tahansa oppiaineen tiimoilta ja keiden tahansa opettajien yhdessä toteuttamana. Liikunnanopetuksen yhteydessä samanaikaisopetusta on tutkittu erityisesti inklusiivisena opetusmuotona. Meillä Suomessa luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä toteutettua lii-

kunnanopetusta ovat tutkineet muun muassa Louhela (2012) ja Naukkarinen (2005). Kahden luokanopettajan toteuttamaa samanaikaisopetusta on tutkittu suhteellisen vähän liikunnanopetuksessa. Esimerkiksi Rytivaaran (2012, 82) tutkimuksessa luokanopettajat opettivat kaikkia oppiaineita yhdessä ja näin ollen opettajat saivat mahdollisuuden opettaa myös liikuntaa keskenään.

Louhela (2012) kirjoitti väitöskirjassaan kehittelemästään Kuulluksi tulemisen pedagogiikasta, jota hän tarkasteli liikunnan samanaikaisopetuksen yhteydessä. Louhelan mukaan samanaikaisopetus mahdollistaa opettajien roolijaon nopeasti muuttuvassa tilanteessa, jossa toinen opettaja irrottautuu ohjaus- ja kasvatustilanteeseen yksittäisen oppilaan kanssa. Samalla toinen opettajista ottaa kokonaisvastuun opetusryhmästä. Tällaisella työn jakamisella mahdollistuu opetusprosessin eteenpäin vieminen ilman, että opetus katkeaa. (Mt. 102–103.) Samanaikaisopetuksesta hyötyvät kaikki oppilaat, ja tuen tarve voi koskea ketä tahansa oppilasta. Erityisesti liikunnan oppiaineessa opettaja ohjaa, avustaa ja varmistaa oppilaiden suorituksia aina tarpeen mukaan, eikä tehostetun tai erityisen tuen saamisella ole välttämättä mitään tekemistä sen kanssa. Kaikilla oppilailla, ei ainoastaan niillä, joilla on liikuntarajoitteita, on oikeus korkeatasoiseen liikuntaelämykseen, joka antaa heille mahdollisuuden onnistua ja kehittyä. (Webb & Pope 1999, 41).

Louhelan (2012) mukaan opettajan on tärkeää kyetä suhtautumaan liikuntatuntien tilanteisiin erityisellä pedagogisella taidolla. Hänen tutkimuksessaan inklusiivisessa liikunnan opetusryhmässä oppilaiden kanssa oli tasaveroisina toimijoina myös tehostetun ja erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita. (Mt. 15.) Liikunnassa kaikki on näkyvää, joten pohdin, miten opetusta voitaisiin antaa yksilöllisesti leimaamatta oppilasta kaikille näkyvissä suorituksissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 248) mainitaan yhdeksi liikunnanopetuksen tavoitteeksi, että oppilas kehittyä itsenäisen työskentelyn taidoissa ja yhteistyötaidoissa ilman, että oppilaiden keskinäinen kilpailu korostuu. Olisiko kahdella opettajalla mahdollisuus toteuttaa liikunnanopetusta niin, että oppilaiden yksilölliset ominaisuudet tulisivat paremmin huomioiduiksi?

Samanaikaisopetuksena toteutettu liikunnanopetus voi tuottaa myös haasteita. Naukkarisen (2005, 34) tutkimuksessa luokanopettaja ja erityisluokanopettaja opettivat yhdessä liikuntaa ja heillä oli aluksi haasteita samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Naukkarisen mukaan poikien liikunnan opetusryhmien yhdistämisestä teki haasteellisen se, että opettajien opetustyyli poikkesivat suuresti. Myös Louhela (2012, 157) näki tutkimusta tehdessään haasteellisena aluksi opettajien opetustyylien keskinäisen poikkeavuuden. Naukkarisen tutkimuksessa toinen opettajista oli oppijalähtöisempi ja toinen autoritaarisempi. Ratkaisun tälle opettajat tekivät työnjakoja. He joko jakoivat opetusryhmän tai toinen opettaja opetti koko ryhmää samalla, kun toinen valmisteli seuraavaa harjoitetta. Opettajat eivät kuitenkaan koskaan puhuneet avoimesti toisilleen vaikeuksista vaan muuttivat toimintaansa spontaanisti havainnoiden oppilaiden ja kollegan reaktioita. (Naukkarinen 2005, 34.) Tässä tilanteessa erilaisilla opetustyyleillä opettavat opettajat löysivät heille sopivan tavan toteuttaa samanaikaisopetusta. Hedelmällisempää olisi toki voinut olla, että opettajat olisivat keskustelleet asiasta avoimesti ja pyrkineet oppimaan toisiltaan. Opettajien voi olla haastavaa toimia yhdessä, mikäli heidän käsityksensä opettamisesta ovat kovin erilaisia. (Saloviita 2013, 122).

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi vaihtelemalla oppilasryhmien kokoonpanoja, jakamalla opettajien keskinäistä ohjausvastuuta ja muuntelemalla opetustilaa. Kun opettajia on enemmän kuin yksi, mahdollistuu myös opetuksen muuttaminen eri muotoihin entistä monipuolisemmin. Samanaikaisopetuksen muotoja on jaoteltu useilla eri tavoilla, joista käytän tutkimuksessani Moroccon ja Aguilarin (2002, 217) sekä Villan ym. (2013, 4–5) tekemiä jaotteluja samanaikaisopetuksen eri muodoista. Molemmista jaotteluista löytyy samoja muotoja hieman eri sisällöillä. Kuuden muodon jaottelu (Morocco & Aguilar 2002, 217) on hieman tarkempi verrattuna neljän muodon jaotteluun (Villa ym 2013, 4–5). Nämä jaottelut on kuitenkin yhdistettävissä toisiinsa. Olen tarkastellut samanaikaisopetuksen muotoja siltä kannalta, miten ne mahdollisesti ilmenevät tutkimuksessani liikunnanopetuksen toiminnassa.

Morocco ja Aguilar (2002, 217) ovat nimenneet kuusi eri samanaikaisopetuksen muotoa, jotka ovat vuorotteleva opetus (alternate leading and supporting), piste-työskentely (station teaching), tiimiopetus (team teaching), rinnakkaisopetus (parallel teaching), joustava ryhmittely (flexible grouping) sekä eriyttävä opetus (alternate teaching). Villa ym. (2013, 4–5) ovat jaotelleet samanaikaisopetuksen muodot neljän muodon perusteella seuraavasti: tukeva opetus (supportive co-teaching), rinnakkaisopetus (parallel co-teaching), täydentävä opetus (complementary co-teaching) ja tiimiopetus (team co-teaching).

Olen koonnut Moroccan ja Aguilarin (2002, 217) sekä Villan ym. (2013, 4–5) jaottelujen pohjalta samanaikaisopetuksen eri muodot seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (Taulukko 1, 34). Olen lisännyt taulukkoon sarakkeen ”Samanaikaisopetus liikunnassa”, jossa pohdin, miten samanaikaisopetuksen eri muodot mahdollisesti näkyvät liikunnan opetuksessa. Taulukko ei ole kovin tarkka, sillä se ottaa huomioon samanaikaisopetuksen toteuttamisen ainoastaan toiminnassa, mikä on yksi osa-alue samanaikaisopetuksessa suunnittelun ja arvioinnin ohella.

Taulukko 1 Samanaikaisopetuksen muodot

Muoto	Keskeistä toiminnassa	Samanaikaisopetus liikunnassa
Tukeva ja vuorotteleva opetus (Alternate leading and supporting)	Toinen opettajista on ohjausvastuussa samalla, kun toinen opettaja avustaa ja ohjaa oppilaita. Opettajat vaihtavat rooleja keskenään.	Toinen opettajista ohjeistaa opeteltavaa asiaa, toisen opettajan järjestäessä opetustilaa valmiiksi. Opettajien vuorotteluun voi liittyä myös erilaiset taidot liikuntamuotojen hallinnassa.
Piste-työskentely (Station teaching)	Opetustilaan asetetaan eri työskentelypisteitä ja opettajat jakavat opetettavan sisällön keskenään. Opettajat toimivat ohjaajina eri pisteillä ja oppilasryhmät liikkuvat pisteeltä toiselle.	Liikuntatilaan tai -alueelle voidaan tehdä useita pisteitä, joilla oppilaat kiertävät itsenäisesti tai ryhmittäin. Myös lajitaidon tai tekniikan opettelu voidaan jakaa osiin useammalle eri pisteelle, jolloin opettajat voivat olla eri pisteillä avustamassa.
Tiimiopetus (Team teaching)	Kaksi opettajaa jakavat opetusvastuun opettaessaan koko oppilasryhmää yhtä aikaa. Opettajat vaihtavat joustavasti ohjausvastuuta harjoitteiden aikana ja välissä ollen jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Opettaja voi myös puuttua toisen opetukseen tai puheeseen, esimerkiksi täydentämällä sitä.	Opettajat voivat täydentää toinen toisensa puhetta johonkin lajitaitoon tai ohjaamiseen liittyen, mikä tuo monipuolisuutta opetukseen. Toinen opettaja osaa myös antaa kollegiaalista palautetta toisen toiminnasta, mikä edistää oman opettajuuden kehittymistä.
Rinnakkaisopetus (Parallel teaching)	Opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä ja jakavat oppilaat oppitunnilla kahteen ryhmään. Opettajat opettavat samaa asiaa, mutta he voivat käyttää opetuksessaan eri lähestymistapoja.	Opettajat voivat painottaa eri asioita opetuksessaan, jolloin oppilaat saavat monipuolisia harjoituksia opeteltavaan asiaan liittyen. Oppilaat jaetaan kahteen ryhmään niin, että molempia ryhmiä opettaa yksi opettaja.
Joustava ryhmittely (Flexible grouping)	Opettajat jakavat oppilaat pienryhmiin heidän taitojen, osaamistason tai kertaavan opetuksen tarpeen mukaan. Yksi ryhmä voi työskennellä tarvittaessa itsenäisesti.	Pienissä ryhmissä opettajat voivat antaa henkilökohtaista ohjausta eri ryhmissä olevien oppilaiden taito- ja osaamistason mukaan, kun taas itsenäisessä ryhmässä oppilaat voivat vahvistaa ja kehittää jo opittua liikunta- tai lajitaitoa vertaistuen avulla.
Eriyttävä opetus (Alternate teaching)	Toinen opettajista opettaa isoa ryhmää samalla, kun toinen opettajista antaa eriyttävää opetusta toiselle ryhmälle. Opettajat voivat vaihdella ryhmien kokoonpanoja ja vaihtaa osiaan ryhmien välillä.	Eriyttävä opetus mahdollistaa oppilaiden erilaisten taito- ja osaamistasojen huomioiden ja oppilaan yksilöllisen tukemisen hänen omista lähtökohdistaan käsin esimerkiksi jotain lajitaitoa tai tekniikkaa harjoiteltaessa.

4 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja toteutus

Tutkimuskysymykseni ovat muodostuneet teoriaan perehtymisestä ja tarkentuneet aineistonkeruun yhteydessä. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni avulla pyrin löytämään vastauksia siihen, millä tavoin eri opettajaparit toteuttavat samanaikaisopetusta liikunnan oppiaineessa. Toinen tutkimuskysymykseni muotoutui vasta aineistonkeruuvaiheen jälkeen, kun tarkastelin aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymysten voidaan katsoa täsmentyvän tutkimuksen ajan. (Kiviniemi, 2010, 71). Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastelen opettajien antamia merkityksiä samanaikaisopetukselle liikunnassa. Tutkimuskysymykseni ovat myös tutkimusmenetelmäni kannalta oleellisia, sillä tapaututkimuksessa suosituimpia kysymysmuotoja ovat ”miten” ja ”miksi”-kysymykset. (Yin 2014, 11).

Tutkimuskysymykset:

- Miten opettajat toteuttavat samanaikaisopetusta liikunnassa?
- Miksi opettajat opettavat liikuntaa samanaikaisopetuksena?

4.1 Tapaututkimus metodologiana

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, minkä lähtökohtana on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 157) mukaan elämän todellinen kuvaaminen. Heidän mukaan tutkimuksen kohdetta tulee pyrkiä ymmärtämään hyvin kokonaisvaltaisesti. Yleisesti voidaan todeta, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään tai paljastamaan tosiasioita, ennemmin kuin todentamaan olemassa olevia väittämiä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa, kuvaamaan tapahtumaa tai antamaan teoreettisesti mielenkiintoinen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1996, 34, 38).

Tapaustutkimuksen peruslähtökohtana on tuottaa tietoa tietyistä paikkaan ja aikaan sidotuista olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedosta. (Peltola 2007, 111). Tapaustutkimuksessa tutkitaan valittujen avaintapausten kautta jotain tiettyä asiaa. Aineistoa kerätään tapauksen ympäriltä ja sen katsotaan riittävän, kun tarpeelliset näkökulmat ja tapahtumaan vaikuttavat osapuolet ja tekijät on selvitetty. Tärkeintä tapaustutkimuksessa on, miten henkilö ja hänen kokemuksensa voidaan esimerkin tapaan kiinnittää osaksi yleisempää ilmiötä. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 117–118.) Tapaustutkimuksessa tarkastellaan todellisuutta kokonaisuutena, jolloin ilmiötä kuvataan systemaattisesti, intensiivisesti ja yksityiskohtaisesti. Tapaustutkimus nähdään konkreettisenä ja elävänä lähikuvauksena todellisuudesta. (Mäntylä 2007, 45.) Tapaustutkimuksen vahvuutena pidetään sen kokonaisvaltaisuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186). Tutkimuksessani tarkastelen samanaikaisopetusta liikunnanopetuksessa opettajien näkökulmasta. Näin ollen pyrin kuvailemaan mahdollisimman monipuolisesti, mitä merkityksiä opettajat antavat tälle opetusmuodolle liikunnan oppiaineessa ja millä tavoin he toteuttavat sitä. Tavoitteena on, että lukija pääsee mukaan eläytymään toiminnan kulkuun ja tapahtumaan. (Patton 1990, 387; Peltola 2007, 123).

Tapaustutkimus voi sisältää useampia tapauksia, jolloin sitä kutsutaan monitapaustutkimukseksi. (Gerring 2007, 20). Tutkijana olin kiinnostunut yhden tapauksen sijaan ilmiön ymmärtämisestä laajemmin, minkä takia tein monitapaustutkimuksen. (Stake 2005, 444). Monitapaustutkimuksessa tapaukset voivat olla samanlaisia tai erilaisia, jolloin on tärkeää huomioida tapausten päällekkäisyys ja vaihtelevuus. Tapaukset valitaan, koska uskotaan, että niitä tutkimalla päästään yhä parempaan ymmärrykseen, ja mahdollisesti parempaan teoretisointiin sekä entistä suurempaan tapauskokoelmaan. (Stake 2005, 445–446.) Tämän takia valitsin tutkimuskohteekseni koulun, jossa useampi kuin yksi opettajapari toteutti liikunnanopetusta samanaikaisopetuksena. Tapaustutkimuksessa voima on sen syvyydessä, yksityiskohtaisuudessa, rikkaudessa ja tapausten erilaisuudessa. (Flyvbjerg 2011, 314). Kun tutkitaan useampia tapauksia, voi intensiivinen kuvaus olla haastavaa. Mitä vähemmän tapauksia on, sitä intensiivisempää

kuvauksen tulee olla. (Gerring 2007, 20). Koska tutkin ainoastaan kolmen opettajaparin liikunnanopetuksen toteutusta, oli minun mahdollista tutkijana kuvailla ja käsitellä niitä sekä yhtäläisyyksien että eroavuuksien kautta suhteellisen kattavasti.

Tapaustutkimuksessa on haasteena löytää tapoja, joilla voidaan tarttua mahdollisuuksiin joita tapaukset tarjoavat, ja samalla tehdä yleistyksiä niiden ainutlaatuisuuden perusteella. (Peltola 2007, 112). Yleistämisen suhteen tulee kuitenkin olla varovainen. (Atkins & Wallace 2012, 111). Mikäli yleistämiseen pyritään, tavoitellaan tapaustutkimuksessa analyttistä yleistämistä. Tällä tarkoitetaan teorioiden yleistämistä ja laajentamista. Kun tutkimus on kuvattu hyvin ja käsitteellistäminen on onnistunut, antaa tapauksen monipuolinen kuvaaminen mahdollisuuksia myös yleistämiseen. (Eskola & Suoranta 1996, 34, 38; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189.) Tutkimuksessani en pyri vahvasti tulosten yleistämiseen, vaan pyrkimyksenäni on paremminkin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä entistä syvällisemmin. (Metsämuuronen 2006, 91). Tutkimukseni kautta haluan saada mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvauksen samanaikaisopetuksen toteutuksesta ymmärtäen opettajaparien sille antamia merkityksiä. Tapaus nähdäänkin tutkimuksen kohteen ja tiedon tuottamisen välineen lisäksi tutkijan oppimisprosessin tuloksena. (Peltola 2007, 123).

4.2 Aineistonkeruu

Yinin (2014, 3) mukaan tutkijan tehtävänä on keksiä hyvä tapauskohde sekä kerätä, esittää ja analysoida koottu aineisto puolueettomasti. Jotta saisin kuvailuksi mahdollisimman monipuolisesti opettajaparien toteuttamaa samanaikaisopetusta liikunnassa, käytän tutkimuksessani useampaa aineistonkeruun menetelmää. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto sekä kuvata perusteellisesti tutkimuksen kohde. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Olen kerännyt aineiston keväällä 2014, huhtitoukokuun aikana erään koulun kolmelta samanaikaisopettajaparilta. Aineiston olen kerännyt heiltä kyselylomakkeilla, haastattelemalla heitä opettajapareittain

ja havainnoimalla sekä videoimalla heidän samanaikaisopetuksena toteuttamia liikuntatunteja. Kahden tai useamman aineistonkeruutavan käytöstä puhutaan aineistotriangulaationa. Aineistotriangulaatiossa aineisto on kerätty eri tavoin ja eri lähteistä. (Laine ym. 2007, 24). Laajentamalla aineistonkeruumenetelmien käyttöä saadaan esiin laajempia näkökulmia, jolloin voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 38).

Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan esimerkiksi seuranta-aineiston ja haastatteluaineiston vertailua keskenään. Seuranta-aineisto tuottaa erilaisia tuloksia kuin haastatteluaineisto, mikä todennäköisemmin johtuu siitä, että erilaisiin aineistoihin on tallentunut erilaisia asioita. Siksi tutkijan täytyy ymmärtää syyt eroavuuksille. (Patton 1990, 46.) Tarkastellessani seuranta- ja haastatteluaineistoa keskenään, oli minun mahdollista tutkia, toteuttivatko opettajat liikunnanopetusta niin kuin he kertoivat haastattelussa.

4.2.1 Kyselylomake

Kyselyitä voidaan toteuttaa puhelimitse, sähköisesti tai kyselylomakkeilla. Lisäksi vastaajat joko täyttävät kyselyn itse tai tutkija täyttää sen heidän puolestaan. (Ronkainen ym. 2013, 113.) Aloitin aineistonkeruun pyytämällä kaikkia opettajia täyttämään kyselylomakkeen (Liite 1). Kyselylomakkeella toteutettu kysely oli yksinkertaisin toteuttaa, sillä opettajien oli mahdollista palauttaa kyselylomake haastattelun tai seurantatuntien yhteydessä. Näin myös varmistin sen, että sain kaikilta opettajilta kyselylomakkeet takaisin. Kysymykset olivat avoimia ja opettajat saivat vastata niihin vapaamuotoisesti. (Ronkainen ym. 2013, 114; Vehkalahti 2008, 24). Kyselylomakkeen avulla selvitin tutkimukseen osallistuvien opettajien koulutus- ja työtaustaa, työkokemusta sekä mahdollista aiempaa kokemusta samanaikaisopetuksesta. Toteutin opettajien haastattelun parihaastatteluna, joten päädyin kysymään opettajien henkilökohtaiset asiat kyselylomakkeen avulla. Haastattelutilanteessa keskityttiin näin ainoastaan opettajien yhteiseen työhistoriaan ja samanaikaisopetukseen liikunnassa. Sain kyselylomakkeet takaisin kaikilta tutkimukseeni osallistuneilta opettajilta.

Tein koekyselylomakkeen ja muokkasin sitä saamieni palautteiden perusteella, mutta silti kyselylomake jäi yhden kysymyksen kohdalla epätäsmälliseksi. Tarkensin jälkeinpäin kolmelta opettajalta heidän koulutustaustojaan liikunnan opettajina, siis olivatko he opiskelleet ainoastaan monialaisten opintojen liikunnan vai liikunnan sivuaineopinnot. Tutkimuksen kannalta tämän tiedon tarkentaminen oli perusteltua, sillä opettajien kesken oli eroavuuksia myös liikunnanopetukseen liittyvän koulutuksen osalta.

4.2.2 Haastattelu

Haastattelun tarkoituksena on selvittää, mitä tutkittava ajattelee. Haastattelemme ihmisiä saadaksemme selville niitä asioita, joita emme voi suoraan havainnoimalla saada selville. Haastattelun kautta pääsemme näkemään asioita toisen ihmisen perspektiivistä. Laadullinen haastattelu alkaa olettamuksesta, että haastateltavan perspektiiviin pääseminen on tarkoituksenmukaista, tietoista ja mahdollista tehdä tarkasti. (Patton 1990, 278.) Hirsjärvi ym. (2007, 200) kirjoittavat haastattelun valitsemisen aineistonkeruumenetelmäksi perustuvan paitsi tietoon, että aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin, myös haluun selventää ja syventää haastattelusta saatavia tietoja. Haastattelu sopi aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti sen takia, että pystyin valitsemaan tutkittaviksi henkilöt, joilla oli kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74).

Koska opettajat toteuttivat liikuntaa samanaikaisopetuksena, oli perusteltua haastatella heitä opettajapareittain. Päädyin käyttämään parihaastattelua, joka on ryhmähaastattelun alamuoto. Parihaastattelun toteuttaminen oli perusteltua, koska aihe ei ollut arka ja opettajat opettivat liikuntaa yhdessä samanaikaisopetuksena. Parihaastattelussa opettajat pystyivät täydentämään toistensa kertomaa sekä pohtimaan ja jäsentämään toteuttamaansa samanaikaisopetusta. Opettajat pystyivät haastattelussa muun muassa muistelemaan yhdessä sekä rohkaisemaan ja tukemaan toinen toistaan. (Eskola & Suoranta 1996, 72). Hirs-

järven ym. (2007, 205) mukaan ryhmähaastattelua pidetään tehokkaana tiedonkeruun muotona, sillä samanaikaisesti saadaan tietoja usealta henkilöltä.

Ryhmähaastattelussa haasteena voi olla se, että haastattelua on vaikeaa pitää hallinnassa ja tutkimusaiheessa. (Simons 2009, 49). Parihaastattelussa ei ollut ongelmia pitää haastattelua hallinnassa. Hetkittäin opettajat ajautuivat keskustelemaan hieman aiheen vierestä, mutta se ei haitannut haastattelun etenemistä. Toisaalta oli luonnollista, että opettajat saivat puhua keskenään aiheesta ja sen tiimoilta. Tämän jälkeen pystyin luonnollisesti johdattelemaan heidät takaisin aiheeseen. Mikäli ryhmähaastattelussa olisi ollut enemmän osallistujia, myös keskustelun pitäminen tutkimusaiheessa olisi voinut tuottaa haasteita.

Haastattelin opettajia yhdessä teemahaastatteluna, mikä on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Haastattelurungossa oli neljä teemaa, jotka muodostin teoriaosuudesta. Haastatteluissa etenimme keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48). Teemahaastattelulle tyypillisesti haastattelun aihepiirit eli teemat olivat tiedossa, mutta niiden tarkka muoto ja järjestys puuttuivat. (Eskola & Vastamäki 2007, 27; Hirsjärvi ym. 2007, 203.) Samanaikaisopetusta oli mahdollista käsitellä teemahaastattelun kautta monipuolisesti. Teemahaastattelu nähdään keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen ehdoiltaan. Haastattelussa pyrin tutkijana vuorovaikutuksen avulla saamaan selville haastateltavilta asiat, jotka minua kiinnostivat ja olivat tutkimukseni kannalta oleellisia. (Eskola & Vastamäki 2007, 25.) Teemahaastattelun kautta tulee huomioiduksi se, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Lisäksi tulee huomioiduksi myös se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Pohdin etukäteen, miten voin syventää teemoja lisäkysymysten avulla haastattelutilanteessa, koska teemahaastattelu ei ole ainoastaan pääteemojen esittämistä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184). Haastattelutilanteessa minulla oli itseäni varten ylhäällä lisäkysymyksiä jokaiseen teemaan liittyen, mikä helpotti osaltaan aiheessa pysymistä haastattelutilanteessa. Saatoin myös kysyä lisäkysymyksiä opettajien kerromista asioista aina tilanteen mukaan. Pidin teemahaastattelun hyvänä puole-

na juuri sen joustavuutta ja haastattelumuodon antamaa mahdollisuutta lisäkysymysten tekemiseen. Tein etukäteen koehaastattelun ystävälleni ja muokkasin haastattelurunkoa hieman koehaastattelun perusteella. Annoin opettajille haastattelurungon (Liite 2) noin viikkoa ennen haastattelua, jotta he pystyivät halutessaan valmistautumaan siihen etukäteen.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu mahdollisti palaamisen yhä uudelleen haastattelutilanteeseen ja opettajien antamiin vastauksiin aina tarvittaessa. Haastattelu tilanteena mahdollisti dialogin: kysymysten täsmentämisen, tutkimuksen kannalta mielenkiintoisiin asioihin tarttumisen sekä lisäkysymysten esittämisen. Tämä teki siitä monipuolisemman aineistonkeruutavan verrattuna pelkkään havainnointiin tai kyselylomakkeeseen. Haastattelun etuna nähdään erityisesti sen joustavuus. (Atkins & Wallace 2012, 86; Hirsjärvi & Hurme 2009, 34; Hirsjärvi ym. 2007, 199; Tuomi & Sarajärvi 2013, 73.)

Ryhmähaastatteluissa haasteena voi olla aineiston puhtaaksikirjoittaminen. (Simons 2009, 49). Puhtaaksikirjoittamisen haasteen ratkaisemiseksi päädyin tallentamaan kaikki haastattelut sekä nauhurilla että videoinnilla. Tällä varmistin paitsi sen, että haastattelu ei epäonnistu toisen laitteen mahdollisen toimimattomuuden takia, myös sen, että molempien opettajien äänet tulivat varmasti litteroiduksi oikein. Tällä tavalla eivät myöskään minun ja haastateltavien äänet päässeet sekoittumaan keskenään. Jos ryhmähaastattelua ei olisi videoitu, minun olisi voinut olla haastavaa päätellä litterointivaiheessa äänessä oleva osallistuja. Videointi helpotti näin ollen aineiston käsittelyä huomattavasti. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 63.) Pidin tärkeänä sitä, että videointi mahdollisti myös sanattoman viestinnän sekä ilmeiden ja eleiden tulkitsemisen. Tämä oli perusteltua erityisesti silloin, kun ilmeet ja eleet tukivat puhetta tai olivat vuorovaikutuksen kannalta oleellisia.

Koska haastattelussa oli useampi osapuoli, kirjoitin litterointivaiheessa kaiken sanasta sanaan, jotta mitään oleellista ei jäisi puuttumaan litteroidusta tekstistä. Ainoastaan usein toistuvat täytesanat kuten ”niinku” ja ”sillain”, jätin pois litte-

roidusta tekstistä, sillä ne eivät olleet oleellisia tutkimuksen kannalta. Opettajaparit puhuivat usein samanaikaisesti, kommentoivat toistensa puhetta muun muassa sanoilla ”Joo”, ”Mmm”, ”Niin”, ”Kyllä” tai jopa muutaman sanan mittaisilla lauseilla. Litteroin opettajan samaan aikaan puhuman asian sulkeisiin toisen opettajan puheen lomaan. Pidin tärkeänä kirjoittaa myös nämä litteroituun tekstiin, sillä kommenteillaan opettajat kertoivat olevansa samaa tai eri mieltä asiasta. Kaikkien kolmen opettajaparin haastattelut kestivät 30–60 minuuttia, ja litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 96 sivua.

4.2.3 Havainnointi

Kolmantena aineistonkeruumenetelmänä käytin liikuntatuntien havainnointia. Havainnoinnin tarkoitus on, että tutkittavasta ilmiöstä kerätään tietoa sen luonnollisessa ympäristössä. Havainnointi jaetaan ulkopuoliseen ja osallistuvaan havainnointiin, joista käytin tutkimuksessani ulkopuolista havainnointia. (Ronkainen ym. 2013, 115.) Perustelin tämän sillä, ettei osallistumiseni opetukseen ollut tutkimukseni kannalta oleellista. Mennessäni tutkijana seuraamaan liikuntatunteja, minun tuli ottaa huomioon aika ja paikka, missä havainnointi tapahtui. Myös sijoittumiseni tilassa tarkkailijana ja seurannan pituus tuli suunnitella etukäteen. Havainnointijakson ollessa pieni, sen suunnittelulla oli myös suurempi merkitys. (Hopkins 2008, 76.) Sisäliikuntatunneilla olin sijoittuneena liikuntasalin reunalle, jolloin pystyin seuraamaan tunnin kulkua mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Saatoin myös tarpeen mukaan vaihtaa paikkaa, mikäli toiminta tunnilla sitä edellytti. Ulkoliikuntatunneilla toiminta tapahtui laajemmalla alueella, joten minun täytyi myös liikkua ja vaihtaa paikkaa pystyäkseen kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti toimintaa siellä. Pyrin olemaan aiheuttamatta häiriötä liikuntatunneilla. En esimerkiksi mennyt seuraamaan tunnin kulkua oppilasjoukon keskelle, vaan seurasin liikuntatuntien etenemistä reunoilta, pienen välimatkan päästä.

Koska seurattavia liikuntatunteja oli sekä sisä- että ulkoliikuntajaksolla, aineistoon kertyi erilaisia tunteja telinevoimistelusta sisä- ja ulkopalloiluun. Seurasin

opettajien työskentelyä liikuntatunneilla, joten oppilaat eivät olleet tutkimukseni pääasiallinen kohde, vaikka he liittyivätkin olennaisesti opetusprosessiin. Ennen havainnointitunteja lähetin oppilaiden koteihin kirjeen (Liite 3) tiedoksi vanhemmille, että tulen havainnoimaan ja videoimaan kyseisten opettajaparien toteuttamia liikuntatunteja. Annoin vanhemmille näin myös mahdollisuuden ottaa yhteyttä minuun tai ohjaajaani tutkimukseen tai seurantaan liittyen. En kuitenkaan saanut yhteydenottoja oppilaiden vanhemmilta.

Havainnointiaineiston tarkoitus on kuvata seurattua tapahtumapaikkaa, tapahtuman sisältöä ja toimintaa siellä niiden henkilöiden näkökulmasta, jotka ottavat osaa toimintaan. (Patton 1990, 202). Muodostin jokaisen opettajaparin haastattelun pohjalta havaintomatriisin, (Liite 4) joka toimi runkona kyseisen opettajaparin liikuntatuntien seuraamiselle. Jokaisesta taulukosta tuli hieman erilainen, sillä jokainen haastattelu, oppilasryhmä ja opettajapari olivat erilaisia. Tarkkailun kohteenani olivat kuitenkin hyvin samantyyppiset asiat eri opettajaparien toteuttamilla liikuntatunneilla. Aineistonkeruun kannalta oli keskeistä kirjata havainnot ylös, mikä teki havainnoinnista systemaattista. (Ronkainen ym. 2013, 115). Tein muistiinpanoja ja videoin kaikki seuraamaani liikuntatunnit. Tuntien aikana kirjasin ylös asioita ainoastaan lyhyillä virkkeillä. Tuntien jälkeen kirjoitin seurantomatriisiin merkitsemäni asiat kokonaisiksi lauseiksi. Pyrin kirjoittamaan ylös suorat havainnot mahdollisimman pian ja tarkasti heti seurantatunnin jälkeen. (Gillham 2000, 48; Ronkainen ym. 2013, 115). Tämän jälkeen katsoin videoidun materiaalin kertaalleen läpi täydentäen sen pohjalta tarvittaessa tekstiin liikuntatuntien tapahtumia. Videoitu aineisto toimi näin ollen tausta-aineistona kirjallisellemme havainnoinnille. Videoinnista oli apua, koska seurantatunnin toistaminen oli mahdollista toteuttaa useaan kertaan ja jokaisella kerralla nähdä enemmän. (Gillham 2000, 49). Videointi lisäsi myös aineiston luotettavuutta, sillä pystyin tarkistamaan videolta tuntien tapahtumia, jos halusin saada johonkin asiaan varmuuden. Kirjoitin jokaisen opettajaparin kohdalla havaintopäiväkirjaa yhdestä kahteen (1–2) sivua yhdeltä 45 minuutin mittaiselta liikuntatunnilta.

Vaikka pyrin olemaan liikuntatunneilla mahdollisimman huomaamattomana oppilasjoukon taustalla, huomasin läsnäoloni herättävän aluksi oppilaissa mielenkiintoa. Kolme eri oppilasta tuli seurantajakson aikana kysymään minulta jotain kameraan tai kuvaamiseen liittyvää. Eräs oppilas kysyi: ”Päästäänkö me uuteen?” Koska oppilaat eivät olleet pääasiainen tutkimukseni kohde, eivät heidän mahdolliset kysymykset tai kameralle vilkuttelut haitanneet aineistonkeruuta. Tunnin alussa oppilaat saattoivat hetkittäin katsella kameraan, mutta heti toiminnan alettua eivät he kiinnittäneet siihen enää juurikaan huomiota. Kameran tuominen tutkimuspaikalle ei suoranaisesti vaikuttanut opettajien käyttäytymiseen.

Kahden opettajaparin opetusta seurasin yhdestä kahteen (1–2) kertaa, ja yhden opettajaparin opetusta seurasin neljä (4) kertaa. Seurantatuntien määrä oli yhteydessä siihen, kuinka monta tuntia viikossa kukin opettajapari opetti liikuntaa samanaikaisopetuksena ja kuinka paljon samanaikaisopetuksen liikuntatunteja oli jäljellä keväälle. Huhti-toukokuussa 2014 toteuttamani aineistonkeruu oli opettajien kannalta haastava ajankohta. Seurantatunneilta kerätty materiaali oli kuitenkin erittäin laadukasta, vaikka seurantakertojen määrä jäi vähäiseksi kahden opettajaparin kohdalla.

4.3 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Taulukko 2 Opettajaparien esittely

nimi ja opetettava luokka	koulutus liikunnan-opetukseen	yhteisten oppilaiden määrä	yhteinen työhistoria liikunnassa	yhteisten liikuntatuntien määrä	seuratut liikuntatunnit
Alina 5.Ik	sivuaine-opinnot	43	3 vuotta	3 tuntia / viikko	telinevoimistelu, sisä- ja ulkopalloilu 4 x 45min
Jouni 3.Ik	sivuaine-opinnot				
Nelli 2.Ik	monialaisten opintojen liikunta	43	4 vuotta	8–10 kertaa vuodessa	ulkopalloilu 2 x 45min
Silja 2.Ik	monialaisten opintojen liikunta				
Päivi erityisope	sivuaine-opinnot	21	6 vuotta	1 tunti / viikko	sisäpalloilu 1 x 45min
Tiina 6.Ik	sivuaine-opinnot				

Olen koonnut yllä olevaan taulukkoon (Taulukko 2, 45) tietoja tutkimukseeni osallistuneista opettajapareista ja keräämästäni aineistosta. Olen kerännyt tiedot opettajien täyttämien kyselylomakkeiden sekä haastatteluiden ja seuranta-tuntien pohjalta. Tulosten yhteydessä kirjoitan opettajista ja mahdollisesti haastattelun yhteydessä heidän kertomistaan oppilaista pseudonyymeillä. Tämä on tutkimuksen kannalta eettisesti perusteltua.

Alina ja Jouni opettivat liikuntaa kummioppilastoiminnan pohjalta samanlaisopetuksena kolme kertaa viikossa. Alina opetti viidettä (5.) vuosiluokkaa ja Jouni opetti kolmatta (3.) vuosiluokkaa. Tietyt kummioparit toimivat yhdessä aina kaksi lukuvuotta, kunnes isot kummioppilaat siirtyivät yläkouluun. Näin viiden-

nelle (5.) luokka-asteelle siirtävistä oppilaista tuli puolestaan isoja kummeja uusille kolmannen (3.) luokan oppilaille. Alina ja Jouni olivat molemmat opiskelleet liikunnan sivuaineen osana luokanopettajaopintoja. He opettivat pääsääntöisesti kaikkia liikuntasisältöjä samanaikaisopetuksena ja yhteistyötä liikunnassa he olivat tehneet kolmen (3) vuoden ajan. Liikuntaryhmässä oli 43 oppilasta. Seurasin neljä (4) Alinan ja Jounin toteuttamaa samanaikaisopetuksen liikuntatuntia. Tuntien aiheina olivat telinevoimistelu, sisä- ja ulkopalloilu.

Nelli ja Silja olivat toisen (2.) vuosiluokan opettajia ja he opettivat liikuntaa yhdessä aina, kun näkivät sen tarpeelliseksi. Liikunnanopetukseen liittyvän koulutuksen he olivat saaneet luokanopettajaopintoihin liittyvistä monialaisten opintojen liikunnasta. Nelli oli käynyt tämä lisäksi myös liikunnan täydennyskoulutuksessa. Luokanopettajakoulutukseen sisältyvä monialaisten opintojen liikunta antavat pätevyyden opettaa liikuntaa alakoulussa. Haastattelussa Nelli ja Silja kertoivat opettavansa liikunnassa samanaikaisopetuksena pääasiassa telinevoimistelua, musiikkiliikuntaa sekä sisä- ja ulkopalloilua. He mainitsivat yhteisten liikuntatuntien määrän olevan noin 8–10 kertaa lukuvuoden aikana. Heidän liikuntaryhmässä oli 43 oppilasta. Opettajat olivat toteuttaneet samanaikaisopetusta liikunnassa neljän (4) vuoden ajan. Seurasin kaksi (2) Nellin ja Siljan toteuttamaa samanaikaisopetuksen liikuntatuntia. Molempien liikuntatuntien aiheena oli ulkopalloilu.

Päivi ja Tiina olivat opettaneet samaa luokkaa yhdessä liikunnan oppiaineessa kuuden vuoden ajan. He opettivat liikuntaa yhdessä kuudennelle (6.) vuosiluokalle, jossa yhdistyivät pienryhmän ja yleisopetuksen oppilasryhmät. Liikuntaryhmässä oli yhteensä 21 oppilasta. Päivi ja Tiina olivat molemmat suorittaneet liikunnan sivuaineopinnot. Päivi toimi koulussa laaja-alaisena erityisopettajana ja lukuvuotena 2013–2014 heillä oli yksi samanaikaisopetuksen liikuntatunti viikossa. Opettajat olivat toteuttaneet samanaikaisopetusta liikunnassa kuuden (6) vuoden ajan. Seurasin yhden (1) Päivin ja Tiinan toteuttaman samanaikaisopetuksen liikuntatunnin, jonka aiheena oli sisäpalloilu.

4.4 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin jo aineistonkeruun yhteydessä kootessani opettajien haastatteluaineistojen pohjalta havaintomatriisit seurattavia liikuntatunteja varten (Liite 4). Kuuntelin jokaisen opettajaparin haastattelun läpi kahteen kertaan ja kirjoitin niiden pohjalta havaintomatriiseihin asioita, joiden ajattelin näkyvän konkreettisesti heidän toteuttamilla liikuntatunneilla. Näitä olivat opettajaparien liikuntatunneille asettamien tavoitteiden toteutuminen, opettajien keskinäinen sekä opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, opettajaparien toteuttamat samanaikaisopetuksen muodot ja yleisesti opetusprosessi liikuntatunneilla (Ks. Kuvio 1, 27). Havaintoja tekemällä pyrin saamaan aineistoa liikunnan samanaikaisopetuksen eri tekijöistä. (Grönfors 2007, 151). Havaintomatriisin avulla pystyin keskittymään havainnointitilanteessa tutkimukseni kannalta oleellisiin asioihin. Ilman havaintomatriisia olisi tunnin seuraaminen saattanut olla haastavampaa. Seurasin liikuntatunneilla myös sitä, toimivatko opettajat niin kuin kertoivat haastattelussa. Gillhamin (2000, 46) mukaan havainnoinnin avulla pystytään seuraamaan, mitä opettajat todella tekevät.

Havainnointiaineisto oli merkityksellinen tutkimukseni kannalta, sillä halusin selvittää, miten samanaikaisopetusta käytännössä toteutetaan liikunnassa. Liikuntatunteja seurattessani minun oli mahdollista havainnoida, mitä tapahtui ennen liikuntatunteja, niiden aikana ja heti liikuntatuntien jälkeen. En voinut kuitenkaan seurata käytännössä opettajien suunnittelemaa liikuntatunteja tai heidän suorittamaa oppilasarviointia, vaikka ne ovat toiminnan ohella oleellinen osa liikunnanopetuksen järjestymistä. Kirjoitin jokaisen seurantatunnin jälkeen havaintopäiväkirjaa, johon sisällytin havaintomatriisin asiat sekä videolle kuvaamaan materiaalia. Käytin liikuntatunneilta keräämääni video-, havaintomatriisi- ja seurantapäiväkirja-aineistoja täydentämään haastatteluaineistoa. Haastatteluaineiston analyysin yhteydessä tarkastelin ensimmäisessä analyysivaiheessa (Taulukko 4, 52) havainnointiaineistoa ja kirjoitin siitä toisen tulosluvun (luku 6) yhteyteen. Analyysi tapahtui haastattelujen ja seurantojen sisällön mukaan. (Patton 1990, 381).

Aloitin haastatteluaineiston analyysin tutustumalla huolellisesti keräämääni haastattelumateriaaliin. Aineistoa oli todella runsaasti, joten jouduin rajaamaan tarkasti tutkimukseni kannalta keskeisimmät asiat. Kiinnitin huomiota erityisesti tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta oleellisiin asioihin. (Alasuutari 2011, 40). Havaitsin tässä vaiheessa opettajien puheenvuoroissa mielenkiintoisia mainintoja, jotka eivät vastanneet ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Sen sijaan ne ilmensivät opettajien samanaikaisopetukselle antamia merkityksiä liikunnanopetuksessa. Tämä oli erittäin mielenkiintoinen asia tutkimukseni kannalta ja näin muodostin siitä toisen tutkimuskysymyksen. Eskolan (2010, 182) mukaan tutkijan on mahdollista löytää aineistojen avulla uusia näkökulmia sen sijaan, että tyytyisi ainoastaan todentamaan ennestään epäilemäänsä.

Tutkimukseni tavoitteena oli löytää vastaukset kysymyksiin:

1. Miten opettajat toteuttavat samanaikaisopetusta liikunnassa?
2. Miksi opettajat opettavat liikuntaa samanaikaisopetuksena?

Pidin hyvänä asiana lähteä tekemään haastatteluaineiston analyysia tutkimuskysymysteni pohjalta. Näin aineistoa oli helppoa jäsentää niin, että sain varmasti vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin. Hirsjärven ym. (2007) mukaan käytetään tavallisesti laadullista aineistoa ja päätelmien tekoa pyrittäessä ymmärtämään jotakin ilmiötä. Tutkija tekee alustavia valintoja jo aineistoon tutustuessaan ja sitä teemoitellessaan. Laadullisen aineiston tavallisimmista analyysimenetelmistä käytin tutkimuksessani teemoittelua ja tyypittelyä. (Mt. 219.) Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään etsimällä siitä samankaltaisuuksia teemoitteluvaiheen jälkeen. (Eskola & Suoranta 1996, 141). Toteutin haastatteluaineiston analyysin kahteen kertaan analysoimalla litteroidun aineiston molempien tutkimuskysymysten näkökulmasta. Krippendorff (2004, 24) korostaa jokaisen sisälönanalyysin edellyttävän kontekstia, jonka yhteydessä käytettäviä tekstejä tutki-

taan. Analysoijan täytyy rakentaa maailmaa, jossa tekstit ovat järkeviä ja jonka avulla vastataan tutkimuskysymyksiin.

Sisällönanalyysia voidaan tarkastella aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Analyysimuotojen erot liittyvät siihen, kuinka paljon teoria ohjaa aineiston hankinnassa, analyysissa ja tutkimuksen raportoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 98–99.) Päädyin analysoimaan haastatteluaineistoa käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta mahdollistui opettajien omien äänten pääseminen kuuluviin, sillä teoria oli ainoastaan tukemassa tuloksia eikä niinkään määrittämässä niitä. Peuhkuri (2007) korostaa, että tapaustutkimuksessa tapauksen pakottaminen teoreettiseen malliin ohjaa liikaa havaintoja. Tällöin on vaarana, että havainnot valikoituvat tukemaan käytettyä teoriaa. Tapauksen valinnan nähdään usein olevan empirian ja teorian välisen vuoropuhelun tulosta. Siinä etsitään tutkimuksen kohdetta ja sen rajoja tarkentaen vähitellen, mistä teoreettisesti on kysymys. (Mt. 148.)

Kuvailevassa tapaustutkimuksessa mallien vertaileminen on oleellista niin kauan kuin ennustettavat mallit kuvailevista olosuhteista ovat oleellisia aineistonkeruun kannalta. (Yin 2014, 143). Tutkijan kuvaillessa tapahtumien kulkua, hän esittää myös tapahtumien välisiä yhteyksiä, jotka johtavat prosessin lopputulokseen. (Peuhkuri 2007, 138). Kuvaileva tapaustutkimus näyttäytyy tutkimuksessani siten, että pyrin vertailemaan etukäteisoletuksia aineistonkeruun kautta saamiini tuloksiin. Mikäli empiiriset ja ennustetut mallit osoittautuvat samanlaisiksi, voi lopputulos vahvistaa tapaustutkimuksen luotettavuutta. (Yin 2014, 143). Esittelin teoriaosuudessa samanaikaisopetuksen muodot (Taulukko 1, 34), jonka yhteydessä pohdin samanaikaisopetuksen muotojen mahdollisista esiintymisistä liikunnanopetuksessa. Tarkastelin tulosten yhteydessä opettajien käyttämiä samanaikaisopetuksen muotoja (Luku 6.2.3). Esittelin myös teoriaosuudessa liikunnanopetuksen toteuttamisen suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin perusteella (Luku 3.3) ja olen koonnut sen pohjalta myös toisen tulosluvun (Luku 6) alaotsikot liikunnanopetuksen toteuttamisesta. Lisäksi olen tuonut liikunnanopetuksesta, liikunnanopetuksen tavoitteista ja samanaikaisopetukses-

ta teoriaa osaksi tuloksia ja johtopäätöksiä. Teoreettisia kytkentöjä löytyy siis analyysistani, mutta se ei suoraan pohjautu teoriaan. (Eskola 2010, 182).

Ensimmäisellä analyysikierröksellä etsin vastauksia tutkimuskysymykseen, miten opettajat toteuttavat liikunnan opetusta samanaikaisopetuksena. Aineistonkeruun tapahduttua teemahaastatteluna, oli aineiston pilkkominen suhteellisen helppoa, sillä haastattelun teemat jäsensivät jo itsessään aineistoa. Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja sen ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Tällä tavalla pystytään vertailemaan tiettyjen teemojen eli aiheiden esiintymistä aineistossa. Tarkoituksena on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Mt. 93.) Haastattelurungossa oli neljä teemaa (edellytykset, toiminta, vuorovaikutus sekä haasteet ja mahdollisuudet), joiden pohjalta lähdin analysoimaan aineistoa merkitsemällä aineistoon yhtä teemaa omalla värillään. Tämän jälkeen tarkastelin värillisiä teemoja ensimmäisen tutkimuskysymykseni kannalta, jolloin tein jokaisesta tutkimukseni kannalta merkityksellisestä asiasta pelkistetyin ilmaisun litteroidun puheenvuoron viereen. Leikkasin litteroidusta tekstistä kaikki poimmani pelkistetyt ilmaisut paperiliuskoiksi. Yhdistelin jokaisesta teemasta saamani pelkistetyt ilmaukset teemojen alle siten, että samaa asiaa koskevat ilmaukset olivat omina ryhminään. Näistä pelkistettyjä ilmaisuja sisältävistä ryhmistä muodostin alakäsitteitä. Asettelin alakäsitteet suurelle paperille, jotta niiden tarkastelu olisi helpompaa. Teemat ja värit eivät olleet enää tässä vaiheessa merkityksellisiä, joten seuraavaksi yhdistelin alakäsitteitä keskenään myös teemarojojen yli. Tässä vaiheessa jätin pois kaikki ensimmäisen tutkimuskysymykseni kannalta merkityksettömät asiat. Olen koonnut esimerkin aineistoni käsittelystä seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon (Taulukko 3, 51).

Taulukko 3 Esimerkki aineiston käsittelystä

pelkistetty ilmaus	alakäsite	yläkäsite	yhdistävä käsite
keskustelu tunnin jälkeen	reflektointi	arviointi	samanaikaisopetuksen toteuttaminen liikunnassa
keskustelu eri paikoissa			
keskustelu päivän aikana			
liikuntatunnin toiminnasta			
yksittäisestä oppilaasta			
asioiden jakaminen			
uudet näkökulmat			
arviointi yhdessä	oppilas- arviointi		
arviointi yksin			
jatkuva arviointi			
liikuntajakson päätteeksi			
oppilaan kehityksen arviointi			
arviointikeskustelu ääripäistä			
numeroarviointi			
sanallinen arviointi			

Lopulta alakäsitteitä oli seitsemän: liikuntatunnin suunnittelu, toiminnan valmistelu, opettajien keskinäinen vuorovaikutus, opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, samanaikaisopetuksen muodot liikunnassa, reflektointi ja oppilasarviointi. Näille muodostin kolme opetuksen toteuttamiseen keskeisesti liittyvää yläkäsitettä: suunnittelu, toiminta ja arviointi. Kyseiset yläkäsitteet tulivat teoriaosuudesta. Näille muodostin yläkäsitteen, samanaikaisopetuksen toteuttami-

nen liikunnassa. Olen esittänyt ensimmäisen analyysivaiheen alla olevassa taulukossa (Taulukko 4, 52).

Taulukko 4 Ensimmäinen analyysivaihe

samanaikaisopetuksen toteuttaminen liikunnassa		
suunnittelu	toiminta	arviointi
liikuntatuntien suunnittelu	opettajien keskinäinen vuorovaikutus	reflektointi
toiminnan valmistelu	opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus	oppilasarviointi
	samanaikaisopetuksen muodot liikunnassa	

Toisella analyysikierroksella lähdin pohtimaan analyysia sen kannalta, miksi opettajat toteuttavat samanaikaisopetusta liikunnassa. Tämä tutkimuskysymys ei liittynyt varsinaisesti mihinkään teemaan, joten aineiston teemoittelu ei ollut tässä analyysivaiheessa tarpeellista. Sen sijaan luin aineistoa ja etsin sieltä opettajien antamia merkityksiä liikunnan opettamiselle samanaikaisopetuksena. Muodostin litteroiduista puheenvuoroista pelkistetyt ilmaukset ja leikkasin ne irti omiksi paperiliuskoiksi ensimmäisen analyysivaiheen tapaan. Muodostin pelkistettyjä ilmauksia yhdistelemällä viisi alakäsitettä: sosiaalisten taitojen kehittäminen, monipuolinen opetus, opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden tukeminen, ryhmänhallinta ongelmatilanteissa sekä työn jakaminen ja ammatillinen kehittyminen. Muodostin alakäsitteille yläkäsitteen, samanaikaisopetus pedagogisena ja työn organisoinnin välineenä. Ensimmäisen analyysivaiheen taulukko (Taulukko 4, 52) täydentyi toisen analyysivaiheen jälkeen toisella sarakkeella. Tämän analyysivaiheen jälkeen taulukko oli valmis tulosten jäsentämiselle. Olen kirjoittanut tulokset toisen analyysivaiheen mukaisesti seuraavalla sivulla olevan taulukon pohjalta (Taulukko 5, 53). Ensimmäisessä tulosluvussa (Luku 5) olen esittänyt opettajien antamia merkityksiä samanaikaisopetukselle liikunnassa. Toisessa tulosluvussa (Luku 6) tarkastelen samanaikaisopetuksen toteutumista opettajaparien liikunnanopetuksessa.

Taulukko 5 Toinen analyysivaihe

Samanaikaisopetus pedagogisena ja työn organisoinnin välineenä	Samanaikaisopetuksen toteuttaminen liikunnassa		
sosiaalisten taitojen kehittäminen	suunnittelu	toiminta	arviointi
monipuolinen opetus	liikuntatuntien suunnittelu	opettajien keskinäinen vuorovaikutus	reflektointi
opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden tukeminen	toiminnan valmistelu	opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus	oppilas- arviointi
ryhmänhallinta ongelmatilanteissa		samanaikais- opetuksen muodot liikunnassa	
työn jakaminen ja ammatillinen kehittyminen			

5 Samanaikaisopetus pedagogisena ja työn organisoinnin välineenä

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajaparit toteuttivat samanaikaisopetusta liikunnassa hyvin erilaisista lähtökohdista. Opettajaparit opettivat liikuntaa eri luokka-asteilla ja erikokoisten oppilasryhmien kanssa sekä määrällisesti eri verran viikoittain. Kaikki opettajaparit kokivat liikunnan opettamisen samanaikaisopetuksena erittäin positiiviseksi toimintatavaksi verrattuna yksin toteutettuun liikunnanopetukseen. Samanaikaisopetuksen nähtiin olevan merkityksellinen liikunnanopetuksessa sekä pedagogiikan että työn organisoinnin näkökulmasta. Olen tuonut tähän lukuun teoriaosasta liikunnanopetuksen tavoitteita ja samanaikaisopetukseen liittyviä tutkimuksia osaksi tuloksia, sillä ne tukevat opettajien liikunnan samanaikaisopetukselle antamia merkityksiä.

5.1 Sosiaalisten taitojen kehittäminen

Kaikki opettajaparit pitivät liikunnanopetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämistä. Opettajien puheissa korostui ajatus siitä, että oppilaat ottavat mallia toisiltaan, opettelevat toimimaan toistensa kanssa ja kehittävät näin sosiaalisia taitojaan liikuntatuntien toiminnan yhteydessä. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen on opetussuunnitelman (2004, 31) mukaan tavoite, johon pyritään opettamalla oppilaille sosiaalisia taitoja. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan Keltikangas-Järvisen (2010, 17) mukaan taitoa selvittää sosiaalisissa tilanteissa ja kykyä olla muiden ihmisten kanssa. Liikunnanopetuksen yhtenä päämääränä on vaikuttaa positiivisesti oppilaan sosiaaliseen toimintakykyyn. (POPS 2004, 248). Liikuntatilanteet ovatkin ympäristön kannalta otollisia lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseen ja näin myös sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. (Jaakkola ym. 2013, 22; Kuusela & Lintunen 2010, 120). Sosiaalisten taitojen kehittymisen voidaan nähdä olevan osa affektiivisiä tavoitteita. Affektiiviset tavoitteet korostuivat osana tutkimukseen osallistuneiden opettajaparien toteuttamaa liikunnanopetusta, jolloin liikuntaa

käytettiin kasvattamisen välineenä. Teoriaosassa määrittelin affektiivisen kehityksen olevan oppimista, joka kasvattaa oppilaan taitoa olla ja toimia vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin ja itseensä. (Gallahue & Donnely 2003, 10, 20.) Landolfin (2014) tutkimuksessa liikunnanopettajat korostivat affektiivisten ja kognitiivisten tavoitteiden näkyvän juuri oppilaiden asenteissa liikuntaa kohtaan. Hänen mukaansa oppilaille tuotti suurta iloa mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa koulun liikunnanopetuksessa. (Mt. 374)

Nelli ja Silja opettivat rinnakkaisluokkia ja he pitivät tärkeänä oppilasryhmien sekoittumista liikuntatuntien aikana. Opettajat pitivät suurimpana tavoitteena, että oppilaat tutustuvat yhteisten liikuntatuntien kautta toisen luokan oppilaisiin ja heidän opettajaansa. Tämä nähtiin vaihteluna sille, että he olisivat aina vain oman luokan oppilaiden ja opettajan kanssa tekemisissä.

Kun opettaa heillekin (rinnakkaisluokan oppilaille) niin sitten jos joskus on tilanne, että Nellin pitää lähteä johonki ja mää tästä joudun kattoon vähän hänenki luokkaa (Nelli: Mmm.) niin ne uskoor mua ihan hyvin, ku mää tunnen heidät ja ne tietää kuka mää oon. - Silja

Päivi ja Tiina opettivat yhdessä luokkaa, jossa yhdistyivät pienryhmä ja yleisopetuksen luokka. Se, miksi opettajat alun perin lähtivät tekemään yhteistyötä, liittyi haluun yhdistää oppilasryhmät. He painottivat sitä, että samanaikaisopetuksen toteuttamisessa tulee olla hyötynäkökulma, eli he pohtivat, miksi he eivät opettaisi kyseistä oppiainetta yhdessä. Päivi ja Tiina pitivät tärkeänä, että kaikki oppilaat saavat olla ja toimia yhdessä myös liikuntatunneilla, harjoitella sosiaalisia taitoja ja toisten kanssa toimimista. Vaikka opettajat sanoivat haastattelussa saavansa samanaikaisopetuksesta itsekin paljon, niin he pitivät tärkeimpänä asiana oppilaiden edun tavoittelua. Opettajat näkivät tällaisen liikunnanopetuksen ohjaavan oppilaita myös suvaitsevaisuuteen, mikä on yksi perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatusta liikunnanopetuksen tavoitteista. (POPS 2004, 248). Valmisteilla olevassa, vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa korostuu yhdessä tekeminen, jonka nähdään edistä-

vän oppilaissa oman yksilöllisyyden tunnistamista ja erilaisuuden kohtaamista rakentavasti. (POPS 2016 luonnos, 21).

Ja nimenomaan liikunta oppiaineena on semmonen, joka tarjoaa näille oppilaille, joilla on sitä vaikeutta niissä sosiaalisissa taidoissa (Tiina: Mmm.) tai vuorovaikutustaidoissa. Niin he saavat harjotella sitä siellä liikunnan parissa ja saavat sitte tavallaan sitä vertaistukea ja mallia sieltä. - Päivi

Ja sitte taas sehän on valtavan iso asia niille yleisopetuksen ryhmän oppilaille, jotka ajattelevat, että heille se on itseoikeus ja he ovat siellä niitä semmosia liikkujia ja kovasti arvostavat omia kykyjään, ni huomata, että meitä on täällä monenlaisia. Elikkä se on valtava tämmösen niinku ihmisenä kasvamisen paikka. - Tiina

Alinan ja Jounin samanaikaisopetuksen liikuntaryhmässä yhdistyivät kaksi eri luokka-astetta. Heidän samanaikaisopetuksen pohjana oli kummioppilastoiminta, jolloin oppilaat olivat tekemisissä keskenään liikuntatunneilla kummipareittain. Lukuvuoden alussa pienet liikuntakummit (3.lk) menivät isojen liikuntakummien (5lk.) luokkaan ja pikkukummit saivat valita sieltä oman liikuntakumminsa. Kolmannen (3.) luokan oppilaat kasvavat kahden vuoden aikana samalla siihen, mitä on toimia isoina kummeina pikkukummeille. Samalla pikkukummit saavat mallin siitä, mitä heiltä edellytetään siinä vaiheessa, kun ovat itse isoja liikuntakummeja. Molemmat roolit, iso- ja pikkukummi, tulevat tällä tavalla koetua. Saloviidan (2013, 119) mukaan useissa kouluissa on muun muassa liikuntatunneilla käytäntönä, että alempien luokkien oppilaiden henkilökohtaisina kummeina toimivat ylempien luokkien oppilaat.

Kummiparit toimivat kaikessa kummiparina, auttavat toisiaan ja kisailevat toistensa kanssa. Ovat kummeja joka paikassa, sekä isokummi että pikkukummi. Kummit ovat tasa-arvoisia siltikin sitten. - Jouni

Koska opettajat toimivat tunneilla myös parina keskenään, he kokivat olevansa samalla itse eläviä esimerkkejä oppilaille keskinäisestä yhteistyöstä. Villa ym. (2013, 96) näkevät yhtenä tärkeimpänä syynä samanaikaisopetuksen toteuttamiselle juuri sen, että oppilaat saavat mahdollisuuden ottaa mallia opettajien yhteistyöstä ja yhteistyötaidoista. Näitä taitoja opettajat osoittavat toteuttaessaan samanaikaisopetusta. Oppilaat saavat näin myös mallin koulun toiminnasta oppivana yhteisönä. (POPS 2016 luonnos, 30).

Tärkeintä Alinan ja Jounin mielestä liikunnan samanaikaisopetuksessa oli oppilaiden kannalta juuri sosiaalisuus ja toiminta. Oppilaat ottivat jatkuvasti myös mallia toisiltaan sekä neuvoivat ja auttoivat toisiaan. Parit olivat samat koko kahden vuoden ajan. Kummioppilaat saivat tuona aikana toisiltaan tukea ja apua. Samalla he opettelivat kantamaan vastuuta sekä omasta että yhteisestä toiminnasta.

Ku meillä on niin vahvasti se, että lapset toimii tiettynä parina myöski siellä pitkän aikaa. Ni se ei oo niinkö vaan se mejän oma. Vaan kyllä me heitäki kasvatetaan, et siinä on se varmaan tavoitteena semmonen esimerkillisyys ja vähä semmonen vastuunkasvatus. Semmoset sosiaaliset taidot tietyllä tavalla elää erilaila ku sitte ehkä muuten. - Alina

5.2 Monipuolinen opetus

Samanaikaisopetuksen nähtiin antavan erilaisia mahdollisuuksia liikunnanopetuksen toteutukselle sen sijaan, että kyseistä oppiainetta opetettaisiin yksin omalle oppilasryhmälle. Mikäli liikuntatuntia toteuttaisi vain yksi opettaja, ei hän välttämättä pystyisi vastaamaan kaikkien oppilaiden kysymyksiin ja tarpeisiin tai olemaan kahdessa paikassa yhtä aikaa. Oppilaita voitiin jakaa monipuolisemmin ja opetusta voitiin toteuttaa eri tavoin perinteisen yhden opettajan toteuttaman mallin sijaan. Conderman ym. (2009, 2) korostavat, että oppilaiden jakaminen ryhmiin ja monipuolisuus opetuksessa mahdollistuvat juuri samanaikaisopetuksen kautta. Oppilaiden nähtiin hyötyvän tästä opetusmuodosta erityi-

sesti ja näin he saivat myös enemmän huomiota opettajilta verrattuna opettajan yksin opettamaan liikunnanopetukseen.

Nellin ja Siljan sekä Päivin ja Tiinan mielestä samanaikaisopetus liikunnassa mahdollisti monipuolisempien ja mielekkäämpien liikuntatuntien järjestämisen. Perusopetuksen laatukriteereihin (2012, 42) on myös kirjattu opettajien työparityöskentelyn antavan mahdollisuuden monipuolistaa opetusta. Opettajaparien mukaan liikuntatunneille on mahdollista järjestää enemmän tekemistä, kun sitä toteutetaan kahden opettajan voimin. Heidän mukaansa liikuntatunneista on mahdollista hyötyä enemmän samanaikaisopetuksen kautta muun muassa jakamalla oppilaita monipuolisemmin esimerkiksi oppilaiden taitotasojen mukaan.

Sehän on nimenomaan, että miksi se opettaja haluaa sinne toisen opettajan. Se on se, et sitä pystytään tekemään enemmän. - Tiina

5.3 Opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden tukeminen

Numminen ja Laakso (2010) kirjoittavat opetuksellisen eriyttämisen koostuvan opetustavoitteista, opetuksen sisällöstä, liikuntatilasta jossa opetus tapahtuu sekä käytettävistä opetusmenetelmistä. Opetustavoitteet ja opetussisällöt asetetaan yksilöllisesti ja tarkasti silloin, kun opetusta pyritään eriyttämään ottamalla huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet ja edellytykset. (Mt. 92.) Opetuksen eriyttämisessä oli eroja opettajaparien välillä. Yhdenkään opettajaparin liikuntaryhmässä ei ollut liikuntarajoitteisia oppilaita. Kaikki opettajaparit kuitenkin mainitsivat heidän liikuntaryhmässään olevan oppilaita, joilla on oppimisen ja koulunkäynnin haasteita. Nämä täytyi huomioida toisinaan tai aina osana liikunnanopetusta. Kahden opettajan voimin toteutetussa opetuksessa useammalle oppilaalle on mahdollista antaa heidän tarvitsemaansa tukea. (Eskelä-Haapanen 2013, 159; Saloviita & Takala 2010, 390; Takala ym. 2009, 167; Thousand ym. 2006, 239; Villa ym. 2013, 4).

Nelli ja Silja kertoivat, että heidän liikuntaryhmässään on oppilaita, joilla on opimisen ja koulunkäynnin haasteita ja ne ilmenevät myös liikunnassa. Tämä otettiin huomioon siten, että tiedonsiirto tapahtui opettajalta toiselle. Vaikka opettajilla oli samanaikaisopetuksen liikuntatunneilla mukanaan yhdestä kahdeksan koulunkäynninohjaajaa, eivät resurssit tuntuneet riittävän. Oppilasryhmän ohjaamiseen katsottiin menevän sen verran paljon aikaa, ettei sitä jäänyt eriyttämiseen.

Ei sitä sillä porukalla oikeen (aika) riitä. Että vaikka on neljäki ihmistä, ni ei siinä oo kauheesti resursseja niinko semmoseen. - Nelli

Eikä siinä oo oikeestaan tarvettakaan. (Nelli: Ei oookkaan.) Lapsethan on hyvin eritasosia, mut siellähän ne ryhmässä menee. - Silja

Nii, kaikki harjottelee. - Nelli

Ja sitte just ku toinen tietää, että tää ei osaa sitä kuperkeikkaa takaperin, (Nelli: Niin.) että sen kans kannattaa tehdä etuperin. - Silja

Alina ja Jouni mainitsivat liikuntaryhmässään olevan oppilaita, joilla oli vaikeuksia keskittyä, mutta keskittymisen haasteet eivät esiintyneet selvästi liikunnassa tai eivät johtuneet liikunnasta. Opettajat painottivat suurimman osa heidän oppilaistaan pitävän kovasti liikunnasta, joten ongelmat eivät tulleet välttämättä näkyviin liikuntatunneilla. Alina totesi, että heidän toteuttamassa liikunnanopetuksessa etuna on luultavasti toiminnan nopea käynnistyminen, jolloin oppilaat pääsevät mahdollisimman pian tekemään ohjattuja asioita. Tämä oli pois odottelusta ja siitä, että haasteita pääsisi sen seurauksena syntymään. Opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä, että he tiesivät mahdollisista haasteista ja osasivat näin varautua niiden ilmenemiseen liikuntatunneilla.

Alina ja Jouni totesivat kummitoiminnan eriyttävän opetusta jo itsessään, kun oppilaat saavat toisiltaan mallia suorituksista ja heidän kesken on luontaista eroa liikuntataidoissa. Ei ollut tavatonta, että kolmannen (3.) luokan oppilas oli telinevoimistelussa taitavampi kuin viidennen (5.) luokan oppilas. Villa ym. (2013, 96) kirjoittavat opetusmuodosta, jossa oppilaat toimivat ikään kuin sa-

manaikaisopettajina toisilleen. Näin toimiessaan oppilaat edustavat he kaikkea sitä toimintaa, mitä kutsutaan opettamiseksi. Oppilaat voivat olla tuutoreita toisilleen: ohjata toisiaan, välittää tietämystä, arvioida edistymistä, näyttää esimerkiksi ja esittää suorituksia.

Minusta se eriyttäminen sitte tulee jo pelekästään siinä, että jos olis vaikka siellä voimistelussa volttipaikka (Alina: Mmm.) ni liris vettä sen voltin, (Alina: Mmm.) ni se pikkukummi jo kattoo siinä, mitä se tekee. Se tekee x-hypyn, se tekee kynttilähypyn ja se kenties tekee ens tunnilla sen voltin sitte. Että se eriyttää se. Tai myös päinvastoin se kolmosluokkalainen saa ite käsinseisonnan ni siellä Alinan pojat kattoo, että pitäskö meijänki tehä käsinseisonta. Että tavallaan ne oppilaatkin niinkö eriyttää sitä tilannetta sitten. Mutta toisaalta tehään nii, että jotku pääsee tekkeen voltteja ja ollaan avustamassa. Mutta varsinaista semmosta eriyttämistä eriyttämisen vuoksi (Alina: Niin.) ni sitä ei ole. Vaan sillä hetkellä, (kun) jompikumpi meistä näkkee, että nyt voi eriyttää, että tehään vähä vaikiampaa ja haastetta vähän ylemmäs sitte. - Jouni

Se on just se etu, toisaalta se etu niissä eri-ikäisissä ryhmissä. Toki siellä voi olla vaikka pieniki taitavampi, joka harrastaa ja joka voi vitosille ihan yhtä hyvin näyttää, että hän ossaa tämän. Ja olla mallisuorittajana jossaki, mutta meijän ei tarvi hirveesti näyttää niinkö semmosta, että näinki vois tehä. Vaan niitä tulee hirveästi niiltä oppilailta iteltään sitä, taitojen semmosta luontaista eroa. Hehän näkkee toisiltansa niitä ja se on heille oikeen semmonen. Se on aina motivoiva, kun se on joku toinen oppilas, joka sen pystyy tekemään. - Alina

Päivi ja Tiina näkivät eriyttämisen tärkeänä osana heidän toteuttamaa liikunnanopetusta. Heidän liikuntaryhmässään oli oppilaita, joilla oli monenlaisia oppimisen ja koulunkäynnin haasteita, esimerkiksi keskittymisessä, tarkkaavuudessa, sosiaalisissa taidoissa ja vuorovaikutustaidoissa. Erityisopettajan rooli korostui eriyttämisessä ja oppilaiden tukemisessa. Kyseisen liikuntaryhmän oppilaat olivat motorisesti hyvin eritasoisia, joten opettajat kertoivat suunnitteluvaiheessa miettivänsä esimerkiksi kevennettyä versiota jostakin asiasta tietylle

oppilaalle. Opettajat kertoivat käyttävänsä eriyttämisessä myös opetuksen pilkkomista pienempiin osiin ja liikkeen kehittelymuotoja. Liikunnassa tilanteet muuttuvat nopeasti, mikä edellyttää myös nopeaa reagointia aina tarpeen vaatiessa. Jokaisen oppilaan kehitysmahdollisuudet tulee ottaa huomioon, sillä oppimiskokemukset vahvistavat oppilaan itsetuntemusta. (POPS 2004, 248.) Opettajat korostivat, että on oppilaan etu saada ohjausta heti siinä tilanteessa, kun haasteita ilmenee.

Ja se on niin monisuuntasta, (Päivi: Niin.) että se ei oo vaan lajeja. Vaan se on vaikka käyttäytymisen takia tai jonku muunki asian takia, että pitää eriyttää tavallaan. Miten ne ryhmät vaikka tehdään, ne liittyy yhteen. - Tiina

Kun meidän lapsilla on niissä vuorovaikutustaidoissa ja sosiaalisissa taidoissa sitä pulmaa, ja ei olekaan aina se oma pulpetti, jossa istutaan. Vaan ollaan tuolla isossa salissa, niin vielä enemmän ne tilanteet kärjistyy. (Tiina: Mmm.) Jotenki auttaa heitä siinä tilanteessa, ja antaa sitä mallia ja esimerkkiä. Ja automatisoittaa sitä, tavallaan sitä normaalia käytöstä heihin, kuin että he kävis jossain terapiaryhmässä tai jossakin erillisessä ryhmässä harjoittelemassa niitä taitoja. - Päivi

Opettajat olivat vahvasti sitä mieltä, että tuki ei välttämättä kohdistu nimellisesti tukea tarvitseviin oppilaisiin. Tuki saattoi kohdistua myös oppilaisiin, jotka eivät olleet erityisen tai tehostetun tuen tarpeessa, sillä yleisopetuksen ryhmässä on myös hyvin monenlaisia liikkujia. Tuen tarvitsijoita oli useita erilaisista näkökulmista katsottuna.

Vaikka just tämmönen keskittyminen ja tarkkaavuus, sosiaaliset suhteet, mitä vain. Ni sillan myöskin hänen roolinsa, Päivin rooli, on ollu siinä iso tuki. Että se ei välttämättä kohdistu niihin pienryhmän oppilaisiin ollenkaan vaan sit se tuki jakaantuu, kuka sitä tarttee. - Tiina

Tokihan, vaikka siellä paperilla on niitä lapsia, joilla on asiakirjoja, on oppimissuunnitelmaa tai HOJKS:ia ni se, mikä minun mielestä tässä on hailaitisia, ni on, että kun vieras ihminen tulee siihen luokkaan ni ei se pysty sanomaan, kuka siellä on erityisellä tuella tai tehostetulla tuella. Tai varmasti nimeää väärin. (Tiina: Mmm.) Et mää oon sitä mieltä, että kun meillä on kahen opettajan antama tuki näille lapsille, ni kaikki nää voivat opiskella ja oppia tässä samassa ryhmässä. Kuin, että sitä tukea ois vähemmän ni vois olla, että joku sieltä ois siirretty vaikka pienryhmäänki esimerkiksi. - Päivi

5.4 Ryhmänhallinta ongelmatilanteissa

Päivi ja Tiina sekä Alina ja Jouni kertoivat ryhmänhallinnan olevan helpompaa, kun liikunnanopetusta toteutetaan samanaikaisopetuksena. Heidän mukaan yhdessä opetettaessa voidaan muodostaa oppilaista pienempiä ryhmiä ja näin myös ryhmänhallinta helpottuu. He mainitsivat myös turvallisuuden parantuvan, kun liikuntatunneilla on kaksi silmäparia yhden sijaan. Turvallisuus tulee lain mukaan ottaa huomioon oppilaan opiskeluympäristössä. (Perusopetuslaki § 29 31.12.2013/1267). Päivin ja Tiinan puheissa korostui ennakointi ja sen mahdollistuminen helpommin opettajien toteuttaessa liikuntaa samanaikaisopetuksena. Mahdollisten pulmatilanteiden pohtiminen yhdessä etukäteen toi helpotusta liikuntatunneille.

Alina ja Jouni tähdensivät liikuntakummitoimintaa ryhmänhallintaa helpottavana tekijänä. Heidän mielestään oli huomattavasti helpompi hallita 50 oppilasta, kun liikuntasali oli koko oppilasryhmän käytössä ja kaikki oppilaat olivat yhteisessä tilassa. Vaikeampaa olisi heidän mielestään opettaa molempia liikuntaryhmiä erikseen, kun sali olisi jaettu verholla kahteen osaan. Ison ryhmän hallitseminen kummioppilastoiminnan myötä nähtiin huomattavasti helpompana, kuin 25 oppilaan ryhmän opettaminen yksin.

Ollaan tästä puhuttu ja ollaan se johonki kirjotettukki, että siellä vallitsee semmonen hyvä se esimerkki (näyttää sormilla lainausmerkkejä), vähä niinkö pai-

neena niille oppilaille. Ku pientä kattoo se iso ni sillon se pieni ei viitti iha niin töppäillä, kun se iso kattoo sitä. Toisaalta se pieni kattoo ylöspäin sitä isoa, joka kokee, että hänen pitäs se esimerkki olla. Eli jonkun verran se varmasti ja näin on todetukin, et se poistaa sieltä sitä ylimäärästä. - Alina

Puhuttaessa ongelmatilanteiden ratkaisemisesta kaikki opettajaparit korostivat molempien opettajien työkokemusta ja ammattitaitoa osana sitä. Ongelmatilanteet ja mahdolliset yllättävät asiat opettajat kertoivat ratkaisevansa yhdessä molempien ammattitaidolla. Yllättävienkin haasteiden tullessa eteen, pystyttiin niistä keskustelemaan heti ja toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. Saloviidan (2013, 128) mukaan tärkein hyöty samanaikaisopetuksessa on, ettei opettaja jää oppilaiden kanssa yksin, vaan hänen on mahdollista saada apua opettajakollegaltaan.

Nimenomaan tartutaan niihin tilanteisiin. Että minusta se on varmaan sitä meidän pitkää työkokemusta ja ammattitaitoa. Et siinä tilanteessa ratkotaan ja puututaan, et mikä se nyt sitten on. Onko se joku työrauhaan tai keskittymiseen liittyvä (niin) siihen omalla laillansa. - Päivi

Alina ja Jouni sekä Päivi ja Tiina kertoivat siitä, miten kahden opettajan läsnäolo mahdollisti toisen opettajan irrottautumisen kasvatustilanteeseen yksittäisen oppilaan kanssa tai lähtemään terveydenhoitajan luokse tarvittaessa. Tällaisessa tilanteessa toiminta sai jatkua toisen opettajan jäädessä ohjaamaan oppilasryhmää.

Ja toisaalta se on niin, ku verrokina on kuljettanu niitäki ryhmiä (joita) yksin opettaa, vaikka se on puolet pienempi ryhmäki, mut siltikin että jos siellä on se haaveri tai muu, niin se velvottaa melkeenpä sen, et se ryhmä jää jollakin tapaa sinne. Mut sitten kun me ollaan kahestaan, vaikka siinä on isoki ryhmä, ni silti se toiminta saakin jatkua, vaikka se toinen joutuskin johonki (Jouni: Kyllä.) hätätapauksessa lähtemäänki. - Alina

Mutta edelleenki korostan sitä meidän molempien ammattitaitoa. (Alina: Niin.) Että se voi se oppilas tulla, (kun siellä) voi olla jotain tapahtumassa, ni kerto- maan mulle tai Alinalle. Jos ei yksin pysty (selvittää) ni kysyy apua sitte. (Alina: Mmm.) Tai toinen lähtee viemään jonnekin tai jotain vastaavaa. Että hyvin nopeasti ja siinäki edelleen se, että ollaan samanarvosia sitten. - Jouni

Liikuntatunneilla saattoi tulla vastaan puuttumista vaativia tilanteita, jolloin toinen opettajista tarttui niihin välittömästi. Useimmiten ensimmäisenä tilanteen huomannut opettaja otti oppilaaseen kontaktin samalla, kun toinen opettajista jatkoi tunnin pitämistä. Louhela (2012, 102–103) korosti tällaisen opettajien roolin jaon mahdollistuvan juuri samanaikaisopetuksen kautta. Opetusprosessin jatkuminen mahdollistui ilman keskeytymistä samalla, kun toinen opettaja ryhtyi ohjaus- tai kasvatustilanteeseen yksittäisen oppilaan kanssa.

5.5 Työn jakaminen ja ammatillinen kehittyminen

Opettajat kertoivat monipuolisesti siitä, mitä mahdollisuuksia liikunnan opettaminen samanaikaisopetuksena on heidän mielestään avannut. Näitä olivat etenkin molemmilta opettajilta saatavat ideat, oma kehittyminen, työssä jaksaminen ja tilanteen mukaan joustaminen opettajien keskinäisessä toiminnassa. Nämä ovat asioita, jotka Condermanin ym. (2009, 4) mukaan tulee toteutua samanaikaisopetuksessa.

Mahollisuutena mie ainaki koen sen omanki kehittymisen siellä. Että jos vaan sallii sen, että toisen kanssa lähtee sitä (toteuttamaan). Ja ollaan just samanarvosia ja sallitaan, että se toinen saa lisätä ja myöskin niitä omia vahvuuksia tai ideoita tuua siellä vapaasti ni varmasti siitä itellensä saa. - Alina

Se, että nuinki voi opettaa ja nuinki voi tehdä, että on se tiettyä kasvamista iteläki sitte. Ja silleen tavallaan jonkulaista panostamista sitten. Että jos on aina opettanu vaan tällä tietyllä tyylillä ni että nuinki voi opettaa. - Jouni

Päivin ja Tiinan puheissa korostuivat erityisesti opettajan työssä jaksaminen asioiden jakamisen kautta, jolloin myös oman työn nähtiin helpottuvan. Opettajat mainitsivat heidän oppilasryhmänsä olevan hyvin heterogeeninen. Kyseinen opettajapari mainitsi samanaikaisopetuksen hyvänä puolena lisäksi sen, että he voivat kohdata oppilaiden vanhempia yhdessä. Ahtiaisen ym. (2011, 48) tutkimuksesta kävi myös ilmi, että samanaikaisopetus tukee opettajien ammatillista kehittymistä, heidän yhteistyötään ja työssä jaksamistaan.

Ni kyllä se on ollu todella niinku rauhottavaa ja jopa oikeusturvan kannalta turvallista todeta, että siinä on ollu kahet silmäparit näkemässä ja kuulemassa niitä asioita. Kuin että mää oisin ollu yksin, oppilaan sana vastaan minun sana, selvittämässä vanhempien kanssa sitä tilannetta. - Päivi

Työparin kanssa voitiin jakaa asioita paitsi omaan jaksamiseen myös oppilaisiin liittyen. Alina ja Jouni korostivat, että yhteistyötä tehdessä jaettiin vastuuta aina tilanteen mukaan opettajien kesken. Inhimillisyyys korostui heidän puheissaan siten, että toinen opettaja pystyi auttamaan toista opettajaa jaksamaan paremmin aina tilanteen ja tarpeen mukaan. Yksin luokkaansa opettavalla opettajalla ei olisi mahdollisuutta omien tai oppilaiden asioiden jakamiseen tai työssä jaksamisesta keskustelemiseen. Samanaikaisopetuksen kautta tällainen toiminta on mahdollista, ja sen nähdään kasvattavan paitsi osallistujien voimavaroja myös avaavan heille uusia näkökulmia. (Eskelä-Haapanen 2013, 159).

Mut sekin on ihan semmosta realiteettiä, että tavallaan voi olla toisella pitkä päivä tai joku huono päivä tai (Jouni: Niin.) joku semmonen. Että senki voi vielä lukea (Jouni: Joo.) siinä tunnin alkaessa. Niinkö että, okei minäpä otan tästä nyt ja se toinen voi jossakin saaha vähän niinkö hengähtää. - Alina

Tai oppilaan puolelta voi olla joku vaikia tapahtuma. (Alina: Niin.) Ni vejä sie ni minä hengähän vähän. (Alina: Mmm.) Ni mie laitan homman liikkeelle. (Alina: Mmm.) Ni seki on semmosta joustavaa sekin (Alina: Kyllä.) ja tilanteen mukaista hallintaa sitte. - Jouni

Nelli ja Silja sekä Alina ja Jouni eivät osanneet nimetä haasteita, joita olisi ilmennyt opettaessa liikuntaa samanaikaisopetuksena. Alina ja Jouni korostivat näkevänsä liikunnan samanaikaisopetuksessa niin paljon hyviä puolia, etteivät he osanneet edes ajatella siinä mitään haasteellista.

Ehkä sitä on turtunu siihen, että mikä voisi olla haastavaa. - Jouni

Päivi ja Tiina mainitsivat haasteeksi muiden asenteet sitä kohtaan, että erityisopettajan resursseja käytetään liikunnan opettamiseen samanaikaisopetuksena. Lukuaineita saatetaan pitää tärkeämpänä kuin taito- ja taideaineita.

Joo ja sitte tähän tuo, minkä sie sanoit äsken ni se toi mieleen, että myöskin muitten näkökulmasta. Ku jotkut aattelee, että se on haaskausta, (Päivi: Joo, että erityisopettajan tuntien haaskausta.) että miksi se on liikuntatunneilla mukana. Että eikö se ole vain äidinkieltä ja matikkaa varten se erityisopettaja? (Päivi: Joo, joo.) - Tiina

Päivi mainitsi haasteena myös hänen roolinsa erityisopettajana samanaikaisopetuksen toteutuksessa. Vaikka opettajat olivat tehneet yhteistyötä samanaikaisopetuksena jo pidempään, ei Päivillä ollut kuitenkaan mahdollisuutta olla kaikilla oppitunneilla kyseisten oppilaiden kanssa. Tiina oli näin ollen luokanopettajana huomattavasti tiiviimmin tekemisissä kyseisen luokan oppilaiden kanssa.

Ehkä haasteena se mun rooli, ku mä oon erityisopettaja, että mä en oo niinko luokanopettaja. Enemmänki vois ja haluais tehdä sitä niinko liikunnassa, mut ku olen rajattuna vaan tietyn tuntimäärän tähän luokkaan, sitten sidottuna muihin luokkiin. Ni haaste se mun rooli, ku mä oon erityisopettaja. Tiinan ois varmaan mahdollista tehdä enemmän yhteistyötä, vaikka kaikki liikuntatunnit, jos (minä) oisin luokanopettaja ja mulla ois joku rinnakkaisluokka. (Tiina: Mmm.) Et tää rooli on vähä tämmönen. - Päivi

6 Samanaikaisopetuksen toteuttaminen liikunnassa

Kuvasin teoriaosuudessa liikunnanopetuksen toteuttamisen suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin kautta ja olen muodostanut myös analyysivaiheessa samanaikaisopetuksen toteutuksen liikunnanopetuksessa edellä mainitulla tavalla. Suunnittelu-luvun yhteydessä tuon mukaan teoriaosuudesta liikunnanopetuksen tavoitteita, samanaikaisopetukselle asetettuja periaatteita ja samanaikaisopetukseen liittyviä tutkimuksia. Toiminta-luvun yhteydessä kerron opettajien käyttämistä opetustyyleistä tuoden teoriasta Mosstonin opetustyylien spektrin osaksi tuloksia. Lisäksi kuvaan liikunnan opetusprosessia (Kuvio 1, 27) sekä samanaikaisopetuksen muotoja (Taulukko 1, 34) ja niiden esiintymistä liikunnan samanaikaisopetuksessa. Arviointi-luvun yhteydessä tuon teoriasta liikunnanopetuksen ja samanaikaisopetuksen arviointiin liittyviä asioita osaksi tuloksia. Seurantatunneilta keräämäni aineisto on myös tukemassa tässä luvussa esiintyviä asioita.

6.1 Suunnittelu

6.1.2 Liikuntatunnin suunnittelu

Kaikki opettajaparit puhuivat yhteisen suunnittelun tärkeydestä. Myös Sääkslahti (2013, 288) korostaa jokaisen liikuntatunteja pitävän opettajan olevan vastuussa tunnin suunnittelusta. Opettajaparien välillä oli kuitenkin eriäviä mielipiteitä siitä, tuliko yhteistä suunnittelu-aikaa sopia erikseen vai tapahtuiko suunnittelu satunnaisina päivinä ja aikoina. Päivillä ja Tiinalla oli kerran viikossa sovittu yhteinen suunnittelu-aika ja he korostivat sen tärkeyttä. Myös Villa ym. (2013, 8) sekä Rimpiläinen ja Bruun (2007, 27) painottavat yhteisen suunnitteluajan merkitystä samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Päivi ja Tiina totesivat samanaikaisopetuksen olevan nimenomaan yhteissuunnittelua ja molemmat sitoutuivat syksyn alussa yhdessä sovittuun suunnittelu-aikaan. Kyseiset opettajat totesivat,

etteivät he voisi jakaa tasaisesti töitä suunnittelematta niitä. Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 27) mukaan tasapuolinen työnjako korostaa opettajien keskinäistä kasvatusvastuuta ja yhteisen kasvatuskäsityksen rooli korostuu arjessa. Päivin ja Tiinan mukaan ilman suunnittelua tai suunnittelun jäädessä vähäiseksi toinen opettajista joutuu ehkä enemmän avustavaan rooliin samalla, kun toinen ottaa vastuun tunnin eteenpäin viemisestä. Takalan ym. (2009, 167) tutkimuksessa opettajat pitivät haasteena yhteissuunnitteluun käytettävän ajan rajallisuutta, minkä seurauksena erityisopettaja joutui siirtymään lähinnä apuopettajan rooliin.

Elikkä ei tulis ollenkaan sama asia, jos mentäs siihen sitä miettimään. Se ois niinku suorittamista enemmän. Nyt ku me pohitaan se etukäteen ni me ollaan omina tykönämme, ku meillä on eri vastuualueet, mitä on sovittu vähän. Että ota sie tuo ja mie otan tämän. Ni me voidaan kumpiki omalta osaltaan paneutua siihen osa-alueeseen. - Tiina

Nelli ja Silja puhuivat myös yhteisen suunnittelun puolesta, mutta heillä ei ollut sovittuna tiettyä aikaa sille. Alina ja Jouni kertoivat myös suunnittelevansa tunnit yhdessä, mutta he eivät kokeneet tarvitsevansa erikseen sovittua suunnitteluai-
 kaa. Nellillä ja Siljalla sekä Alinalla ja Jounilla suunnittelu tapahtui näin ollen satunnaisina hetkinä pitkin päivää. Rimpiläinen ja Bruun (2007) painottavat olennaisena asiana sitä, että opettajat jakavat yhteiset käsitykset työhön käytettävästä ajasta, toiminnalle asetettavista tavoitteista sekä siitä, miten vakavasti työhön kulloinkin paneudutaan. Myös he kertoivat suunnittelevansa toisinaan esimerkiksi ruokailun ja välituntien yhteydessä. He kokivat suunnittelun olevan jo helpompaa, kun kokemusta siitä oli useamman vuoden ajalta. (Mt. 27.)

*No on se kyllä aika, että vähän ennen sitä tuntia. Tuossa työhuoneessa, saate-
 taan mennä kahville ja siinä sitte tämmöset sovitaan. - Nelli*

*Edellisenä päivänä. Tai meillä on maanantaisin (liikuntatunti) ni yleensä torstai-
 na tai perjantaina. - Silja*

Mie sanoisin näin, että meidän molempien ammattitaito on niin korkealla, että me hyvin nopeasti pystytään välituntipalavereilla (Alina: Mmm.), käytävällä (Alina: Mmm.), tunnin alussa, tunnin lopussa (Alina: Mmm.) vähän rekrytoimaan toista. (Alina: Mmm.) Että se on jatkuvaa prosessia tai prosessointia (Alina: Mmm.)

- Jouni

Mut se on hyvin vahvasti varmaan yhteydessä siihen, että kuinka vaivattomasti me tavallaan käydään keskustelua niinkö pitkin päivää ja tuntien ennen ja jälkeen. Et vois olla tilanne sekä, että joutus varaamaan sen ajan, mut meille se on toiminu näinki. - Alina

Kaikki opettajaparit kertoivat käyttävänsä yksittäisen liikuntatunnin suunnitteluun 5–15 minuuttia. Kaikki opettajat korostivat sitä, ettei yhden tunnin suunnitteluun mene kauan aikaa. Ajankäyttö ei ollut näin ollen oleellisinta, vaan ennemminkin se, että suunnitellaan joka tapauksessa. Opettajat kertoivat, että kun he suunnittelevat ja ideoivat liikuntatunteja yhdessä, he saavat ne myös nopeasti käydyksi läpi. Alina ja Jouni sekä Nelli ja Silja mainitsivat, etteivät he käytä ”tuntitolkulla” aikaa tuntien suunnitteluun. Kaikilla opettajilla oli jo useamman vuoden kokemus samanaikaisopetuksesta liikunnassa, joten liikunnan lukuvuosisuunnitelman mukaan oli helppoa edetä. Liikunnan lukuvuosisuunnitelmaan oli laadittu liikunnanopetuksen toteutuminen lukuvuodelle pääpiirteittäin eri liikuntamuotojen osalta. Näin opettajat pystyivät toteuttamaan liikunnanopetusta johdonmukaisesti yksi liikuntamuoto kerrallaan liikunnanopetuksen tavoitteet huomioiden. Arvelen, että mikäli opettajaparit olisivat toteuttaneet ensimmäistä vuotta liikuntaa samanaikaisopetuksena, olisi suunnitteluun saatettu käyttää enemmän aikaa opetus- ja liikuntamuodoista lähtien. Opettajien toiminta ja roolit olivat selvästi jo vakiintuneempia. Rimpiläinen ja Bruun (2007) mainitsivat myös, ettei heillä mene enää suunnitteluun useita tunteja viikoittaista työaikaa. Suunnittelun määrä riippui myös pidettävistä tunneista ja niiden aiheista. He sanoivat oppitunnin suunnitteluun riittävän toisinaan puoli tuntia. (Mt. 27.)

Tää niinku tuntuu hyvin vahvalta alalta ni se riippuu tilanteesta. Eli ehkä semmonen vartti (15 min) - Tiina

Ei meillä mee, saattaa mennä viis (5) minuuttia. (Silja: Mmm.) Se on sit siinä. Sit vaan sovitaan kumpi hakee mitäkin ja kumpi tekee mitäkin. - Nelli

Opettajapareista Päivi ja Tiina sekä Alina ja Jouni puhuivat rutiineista ja niiden tärkeydestä. Jo suunnittelussa otettiin huomioon, että tunneilla on paljon samoja ja oppilaille entuudestaan tuttuja elementtejä. Rutiinien tärkeys korostuu entistään ison oppilasryhmän kanssa. Myös Rink ja Hall (2008, 213–215) sekä Numminen ja Laakso (2010, 96) puhuvat rutiinien tärkeydestä liikunnanopetuksen yhteydessä. Yhteiset säännöt ja sopimukset nähtiin tärkeinä tunnin toteutuksen kannalta. Samoin opettajien roolit liikuntatunneilla otettiin huomioon jo suunnitteluvaiheessa.

Ja liittyy kyllä myöskin hyvin vahvasti siihen myös, että siellä on niitä tuttuja elementtejä, mitkä oppilaat myöskin tietää. Että se (toiminta) on mahdollista käynnistää nopeaa. Jos aina tuotas sillai uutta ja niinkö kauheesti jotakin. Että siellä on aina jotakin hyvin semmosta, mitkä on semmosia tuttuja rutiineja.

- Alina

Opettajat jakoivat keskenään ohjausvastuut toiminnan suunnittelun yhteydessä. Päivin ja Tiinan sekä Alinan ja Jounin puheissa painottuivat opettajien ohjausvastuun osilta erilaiset kiinnostuksen kohteet tai harrastuneisuus. Liikunnassa opettajilla voi olla erilaisia lajitaitoja tai erityisosaamista jossakin liikuntamuodossa, joita kannattaa hyödyntää opetuksessa. On tärkeää, että opettajat kunnioittavat toisiaan myös vahvuuksien kautta, jotka voivat olla hyvin erilaiset. (Conderman ym. 2009, 4). Taitoaineessa opettajien erilainen osaaminen ja liikunnalliset taidot tulevat luultavasti esiin ja niitä kannattaa käyttää hyödyksi. Molempien opettajien erilaisesta osaamisesta hyötyvät myös oppilaat. Opettajat luonnollisesti opettavat mielellään sitä, mikä on heille mieluista ja heidän erityisosaamistaan. Haastattelussa kävi ilmi, että Alina hoiti useimmiten musiikkili-

kunnan ohjausvastuut ja Jouni jalkapallon ohjausvastuut. Tämä oli toimiva tapa molempien opettajien mielestä. Päivin rooli erityisopettajana oli, että hän pystyi seuraamaan oppilaan tekemistä ja toimintaa eri näkökulmasta sekä auttamaan oppilasta pulmallisissa tilanteissa.

Ja mä luulen, että me ollaan aikalailla löydetty se (Päivi: Mmm.) että mitä kumpikin tykkää tehdä. Ku me ollaan niin kauan aikaa, että mikä on luontevaa kummallekin ni niitä asioita tehdään sitten... Meillä on tietyt asiat, mitkä tuntuu niinku omilta. Ja jos nyt lähetään positiivisesta psykologiasta, ni pitäis aatella, että tehdään, mikä on itelle hyvä. Ja se tuottaa mielihyvää ja iloa, niitä vahvuuksia. Ni mun mielestä me tehhään siinä kyllä ihan hyvin. (Päivi: Joo.) - Tiina

6.1.3 Toiminnan valmistelu

Opettajat kävivät usein keskustelua tulevasta tunnista lyhyesti ennen oppilaiden tuloa saliin tai ulkoliikuntapaikalle. Opettajien päivät olivat kuitenkin kiireisiä ja liikuntapaikat ja -tilat olivat koko koulun käytössä pitkin päivää. Tästä syystä liikuntatilojen, -alueiden tai -kenttien valmisteluun ei ollut mahdollisuutta käyttää paljon aikaa. Esimerkiksi telinevoimistelujaksolla telineet olivat jo valmiina salissa, jolloin opettajat kertoivat muuttavansa tuntuunnetelmia toimintapisteidensä sekä välineiden että telineiden sijainnin mukaan, kuten Nellin ja Siljan sekä Alinan ja Jounin puheista ilmeni.

Nellin ja Siljan toisen seurantatunnin alussa opettajat aloittivat tunnin järjestelyn jo välitunnin aikana. Alkavan liikuntatunnin aiheena oli jalkapallo. Opettajat kävivät keskustelua keskenään samalla kun laittoivat kartioita liikunta-alueelle itsenäistä työskentelyä varten. Mennessäni seuraamaan Alinan ja Jounin kolmatta seurantatuntia, Jouni alkoi järjestellä paikkoja jo ennen kuin Alina oli ehtinyt paikalle. Alinan saavuttua paikalle opettajat keskustelivat keskenään lyhyesti, miten telineet ja välineet laitetaan. Tunnin aiheena oli palloilu ja opettajat muodostivat vajaan kymmenessä minuutissa saliin viisi eri toimintapistettä ennen kuin oppilaat olivat tulleet tunnille. Päivi ja Tiina sekä Alina ja Jouni tote-

sivat haastatteluissa, että toinen opettaja voi järjestellä tavaroita samalla kun toinen opettaja ohjaa esimerkiksi alkulämmittelyn tai muun harjoitteen.

Ja sitten me jaetaan tehtäviä sillain, että mää saatan Päiville vaikka ehottaa, että ota sää vaikka se alkuleikki tai joku muu. Ja sitten meillä on näitä kehittelyjä, mistä äsken oli puhetta. Ja sitten me lähetään jotain semmosta viemään eteenpäin. Tai miten me tehdään näyttö? Yhessä pohitaan, että miten kannattas toimia ja minkälainen rata vai onko pisteitä ja mitä nyt millonki tehdään. Mikä (samanaikaisopetuksen) muoto? - Tiina

*Ja monesti tehhään niinki, että vaikka mie roudaan ja Alina pittää jotku verrytte-lyt. (Alina: Mmm.) Ja sitte on tavarat paikoillaan, että mitä tehhään. Tai päinvas-
toin sitte. - Jouni*

Päivin ja Tiinan ensimmäisellä seurantatunnilla huomasin opettajien toteuttavan työnjakoa edellä mainitulla tavalla. Päivi rauhoitteli oppilaita asettumaan riviin ohjeidenantoa varten samalla, kun Tiina laittoi tavaroita paikoilleen tunnin alussa. Myös Alinan ja Jounin neljännen seurantatunnin alussa oli samanlainen työnjako opettajien kesken. Jouni otti liikuntavälinevarastosta tarvittavia liikuntavälineitä Alinan tarkistaessa samalla, että kaikilla oppilailla oli liikuntaan sopivat vaatteet kylmän ja tuulisen kevätpäivän liikuntatunnille. Jakamalla ohjausvastuuta keskenään opettajat hyödynsivät lyhyen ajan ja kahden opettajan toteuttaman opetuksen.

6.2 Toiminta

Esittelin teoriaosuudessa Mosstonin opetustyylien spektrin (Mosston & Ashworth 2002, 1). Tutkimustuloksistani ilmeni, että kaikki kolme opettajaparia käyttivät seuraamillani liikuntatunneilla opettajakeskeisiä opetustyyliä. Kaikilla seuraamillani liikuntatunneilla käytettiin komentotyyliä ja tehtäväopetusta. Jaakkolan ja Wattin (2011, 248) tutkimuksessa suomalaiset liikuntaa opettavat opettajat käyttivät opetuksessaan eniten juuri kyseisiä opetustyyliä. Alina ja Jouni

toteuttivat liikunnanopetusta kummioppilastoiminnan pohjalta, mikä antoi oppilaille mahdollisuuden tarkkailla toistensa suorituksia, ottaa mallia toisistaan ja avustaa toinen toistaan. Tämän perusteella voidaan katsoa heidän toteuttaneen myös pariohjausta osana liikunnan samanaikaisopetusta. Pariohjaus on yksi Mosstonin opetustyylien spektrin opettajakeskeisistä opetustyyleistä. Liikuntatuntien seuraamisen perusteella on kuitenkin vaikeaa sanoa, kuinka järjestelmällisesti oppilaat toteuttivat toisen oppilaan suorituksen havainnointia, ohjausta ja palautteen antamista. Varstalan (2007, 138) mukaan pariohjauksessa edellä mainitut opetusprosessin vaiheet ovat toisella oppilaalla. Seurantatunneilla opettajat kiertelivät oppilaiden joukossa jokaisella liikuntatunnilla antamassa palautetta ja ohjeistamassa heitä, joten opetusprosessin vaiheet olivat pääasiassa opettajilla.

Kaikki opettajaparit kertoivat haluavansa toteuttaa liikunnan samanaikaisopetusta samassa tilassa tai samoilla kentillä aina kun se vain oli mahdollista. Nelli ja Silja mainitsivat hyvänä asiana sen, että opettajat ja oppilaat olivat ulkoliikuntatunneillakin näköyhteydessä toisiinsa. Pieni etäisyys toimintapisteiden välillä takasi kuitenkin turvallisuuden liikuntatunneilla. Päivi ja Tiina sanoivat toisinaan olevan tilanteita, että osan oppilasryhmästä täytyi olla jossakin muussa toimintapaikassa. He kuitenkin pyrkivät olemaan aina samassa tilassa. Condermanin ym. (2009, 3) mukaan opetustila voi olla myös erillinen tai jaettu, vaikka samanaikaisopetus tapahtuu usein yhtenäisessä tilassa. Näin ollen ratkaisuja voidaan tehdä oppilasryhmän tarpeiden ja tilanteiden mukaan.

Aluksi opettajat selittivät tai ohjeistivat tulevan tehtävän, toiminnan tai suorituksen oppilaille. Tätä Varstala (2007, 127) kuvaa ensimmäiseksi vaiheeksi liikunnan opetusprosessissa. Ohjeen avulla oppilas saa kuvan opeteltavasta asiasta sekä toimintatavoista opetustilanteessa. Opettaja voi ohjeistaa harjoitteen muun muassa puhumalla, kirjoitetuilla tehtäväkorteilla, kuvilla, kuvasarjoilla, omilla tai oppilaiden tekemillä näytöillä, mielikuvilla tai vaikka videokameralla. (Jaakkola 2013, 331.) Samanaikaisopetuksena toteutetussa liikunnanopetuksessa opettajat pystyivät toimimaan keskenään esimerkkeinä näytön yhteydessä ja olemaan

näin samalla itsekin aktiivisia toimijoita liikuntatunneilla. Päivi ja Tiina näyttivät yhdessä esimerkin oppilaille toimintapisteellä tapahtuvasta sulkapallon pallotellusta ensimmäisellä seurantatunnilla. Kaikkien opettajaparien tunneilla oppilaat pääsivät usein itse esimerkeiksi opeteltavien asioiden näytöissä. Alinan ja Jounin ensimmäisellä seurantatunnilla oppilaat seurasivat tarkkaavaisesti toisten oppilaiden tekemiä hienoja suorituksia telinevoimistelussa. Oppilaiden kannalta on motivoivaa myös se, että oppilaat näyttävät esimerkkejä liikuntatunneilla. Nellin ja Siljan toisella seurantatunnilla kaksi oppilaista pääsi näyttämään itsenäisen toimintapisteen esittelyn yhteydessä esimerkkiä pallon kuljettamisesta, haltuunotosta, sisäteräsyötöstä ja maalin tekemisestä.

6.2.1 Opettajien keskinäinen vuorovaikutus

Opettajien keskinäinen vuorovaikutus oli joustavaa ja saumatonta kaikkien opettajaparien kohdalla sekä haastattelujen että tuntien seuraamisen perusteella. Opettajaparit erosivat kuitenkin toisistaan vuorovaikutuksen määrässä seurantatunneilla. Haastatteluissa kaikki opettajaparit kertoivat käyttävänsä ilmeitä ja eleitä tunneilla. Tämä ilmeni myös kaikkien opettajaparien tunteja seurattessani.

Sekin on semmosta saumatonta, että jos mulla on nyt vaikka se päävastuu ja mie siinä höpötän omat aikani. Sitten niin joka tapauksessa Alina voi (Alina: Mmm.) mihin tahansa keskeyttää. Tai jos Alina pitää sen, ni mie voin keskeyttää. Jos mie näen, että joku töppää tai joku ei suju tai mennee hyvin, ni keskeytettään. Sekin on tavallaan semmosta sanatonta viestintää (Alina: Mmm.), että voijaan panna poikki. Voijaan keskeyttää ja jos näkkee, että joku ei toimi tai joku toimii (Alina: Mmm.) ni sitäkään ei voi niinkö suunnitella. Se menee niinkö luonnostaan. Se on tilanteen mukaan se vuorovaikutus, mutta ei tehä niinkö teennäistä, että nyt sun pittää puhua (Alina: Mmm.) ja mun pittää puhua. Ja oppilaatkin tietää. - Jouni

Tunnin aikana saatettiin keskustella lyhyesti vaihdoista, tunnin kulusta ja oppilaista. Opettajat olivat sopineet etukäteen tai viimeistään tunnin alussa pilliin

puhalluksista ja vaihdoista. Seurantatuntien perusteella tämä ei ollut tarkkaan määrättyä, vaan liikuntatunneilla edettiin aina tilanteen mukaan. Haastattelujen ja tuntien seuraamisten perusteella kaikki opettajaparit kävivät myös tunnin aikana satunnaisesti lyhyitä keskusteluja tai muutaman sanan mittaisia sananvaihtoja keskenään. Alinan ja Jounin haastattelusta kävi ilmi, että opettajat saattoivat keskustella tunnilla myös salin toisesta päästä toiseen päähän käsimerkeillä, esimerkiksi pistetyöskentelyn yhteydessä ryhmien vaihdosta seuraavalle toimintapisteelle.

6.2.2 Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus

Kaikilla seuraamillani samanaikaisopetuksen liikuntatunneilla opettajat kiertelivät aktiivisesti oppilaiden joukossa havainnoiden oppilaita ja antaen heille palautetta toiminnasta tai suorituksista. Nellin ja Siljan ensimmäisellä seurantatunnilla oppilaat oli jaettu kolmeen ryhmään opettajien ja koulunkäynninohjan kesken, jolloin jokaista oppilasryhmää ohjattiin, kannustettiin ja neuvottiin omilla toimintapisteillään. Palautteen antaminen ja ohjaaminen suorituksen aikana tai sen jälkeen kuuluvat liikunnan opetusprosessin toiseen ja kolmanteen vaiheeseen. Opettajalla tulee olla tarkkoja havaintoja oppilaan tekemästä suorituksesta, jotta hän voi antaa siitä ohjausta ja palautetta. (Varstala 2007, 129, 131; Mosston & Ashworth 2002, 27.) Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus liikuntatunneilla olikin runsasta.

Opettajaparit sijoituivat liikuntatilassa vaihtelevasti eri seurantatunneilla. Seuraamieni liikuntatuntien perusteella opettajat ohjasivat monipuolisesti kaikkia oppilaita. Lyhyiden seurantajaksojen perusteella oli kuitenkin mahdotonta sanoa, kuka oppilaista oli kummankin opettajan ”omalta” luokalta, mutta molempiin opettajiin otettiin aktiivisesti kontaktia liikuntatunneilla. Oppilaat olivat opettajille yhteisiä ja heistä kannettiin yhdessä vastuu liikuntatunneilla. Tämä ilmeni paitsi haastatteluissa myös seurantatunneilla. Myös Conderman ym. (2009, 4) korostavat opettajien yhteisen vastuun olevan keskeistä samanaikaisopetuksessa. Esimerkiksi Alinan ja Jounin toisella seurantatunnilla huomasin Jounilla

olevan suurempi rooli liikuntatunnin opetuksessa verrattuna Alinaan. Alina oli enimmäkseen taustalla ja hän myös laittoi välineitä paikoilleen tai keräsi niitä pois. Tuolloin havaitsin useamman oppilaan kääntyvän Alinan puoleen, kun heillä oli jokin paikka kipeä tai joku asia mielen päällä. Jounin ohjatessa toimintaa kokivat oppilaat ehkä helpommaksi kääntyä Alinan puoleen.

Ja sitte minun oppilaat voi tulla Alinalle juttelemaan, että on sormi kipiä tai Alinan oppilaat mulle, että on pää kipeä. (Alina: Mmm.) Ja se on sama, kumpi se on. (Alina: Niin.) Se on se ope. Se on mejän ope. - Jouni

6.2.3 Samanaikaisopetuksen muodot liikunnassa

Kuvasin teoriaosuudessa samanaikaisopetuksen muodot Moroccon ja Aguilarin (2002, 217) sekä Villan ym. (2013, 4–5) mukaan (Taulukko 1, 34). Pohdin teoriaosuudessa, miten samanaikaisopetuksen muodot mahdollisesti näkyvät seuraamillani samanaikaisopetuksen liikuntatunneilla. Olen tulosten yhteydessä verrannut näitä hypoteettisia näkemyksiä samanaikaisopetuksen muotojen esiintymisestä seuranta-aineistoon. Taulukossa (Taulukko 1, 34) on esitetty kuusi eri samanaikaisopetuksen muotoa: tukeva ja vuorotteleva opetus (Alternate leading and supporting), pistetyöskentely (Station teaching), tiimiopetus (Team teaching), rinnakkaisopetus (Parallel teaching), joustava ryhmittely (Flexible grouping) sekä eriyttävä opetus (Alternate teaching). Näistä muodoista kolme ensimmäistä (tukeva ja vuorotteleva opetus, pistetyöskentely ja tiimiopetus) esiintyivät sekä haastatteluissa että seuraamillani samanaikaisopetuksen liikuntatunneilla. Kolme jälkimmäistä (rinnakkaisopetus, joustava ryhmittely ja eriyttävä opetus) esiintyivät ainoastaan opettajien haastatteluissa. Selvyiden vuoksi olen erottanut nämä kahdeksi erilliseksi taulukoksi (Taulukko 6, 77; Taulukko 7, 80). Teoriaosuudessa esittelemäni hypoteesi samanaikaisopetuksen esiintymisestä liikuntatunneilla oli samankaltainen opettajien toteuttamassa samanaikaisopetuksessa. Opettajat kertoivat haastatteluissa monipuolisesti siitä, miten eri samanaikaisopetuksen muotoja voidaan hyödyntää eri liikuntasisäilöissä. Näitä en ollut ottanut huomioon teoriaosuudessa esittelemässäni taulu-

kossa. Lisäsin liikuntatunneilla ja haastatteluissa ilmenneisiin samanaikaisopetuksen muotoihin myös esimerkit samanaikaisopetuksen käytöstä eri liikuntamuodoissa.

Taulukko 6 Samanaikaisopetuksen muodot liikuntatunneilla

Muoto	Keskeistä toiminnassa	Samanaikaisopetus liikunnassa
Tukeva ja vuorotteleva opetus (Alternate leading and supporting)	Toinen opettajista on ohjausvastuussa samalla, kun toinen opettaja avustaa ja ohjaa oppilaita. Opettajat vaihtavat rooleja keskenään.	Toinen opettajista ohjeisti opeteltavaa asiaa toisen opettajan järjestäessä opetustilaa valmiiksi. Opettajien vuorotteluun liittyi muun muassa erityisosaaminen ja kiinnostus eri lajitaidoissa tai liikuntamuodoissa. Opettajat jakoivat vetovastuuta tunneilla: toinen opetti jonkin osion samalla, kun toinen ohjasi ja avusti oppilaita. Opettajat vaihtoivat osia keskenään.
Pistetyöskentely (Station teaching)	Opetustilaan asetetaan eri työskentelypisteitä ja opettajat jakavat opetettavan sisällön keskenään. Opettajat toimivat ohjaajina eri pisteillä ja oppilasryhmät liikkuvat pisteeltä toiselle.	Toimintapisteitä oli kolmesta pisteestä aina seitsemään pisteeseen. Koulunkäynninohjaajan ollessa tunnilla, hän otti yhden kolmesta pisteestä ohjattavakseen. Käytettäessä useampia toimintapisteitä opettajien opettaessa kahdestaan, olivat opettajat toisinaan vain tietyillä pisteillä, joissa harjoiteltiin esimerkiksi pesäpallon lyöntiä tai muuta tekniikkaa tai taitoa. Vaihtoehtoisesti toinen tai molemmat opettajat saattoivat toimia kiertävinä opettajina itsenäisillä pisteillä ohjaten ja avustaen.
Tiimiopetus (Team teaching)	Kaksi opettajaa jakavat opetusvastuun opettaessaan koko oppilasryhmää yhtä aikaa. Opettajat vaihtavat joustavasti ohjausvastuuta harjoitteiden aikana ja välissä ollen jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Opettaja voi myös puuttua toisen opetukseen tai puheeseen, esimerkiksi täydentämällä sitä.	Tiimiopetus näkyi erityisesti opettajien välisessä vuorovaikutuksessa, miten opettajien keskinäinen toiminta oli joustavaa ja välitöntä. He täydensivät, keskeyttivät ja jatkoivat toistensa puheita tarpeen ja tilanteen mukaan. Vuorovaikutus tapahtui myös ilmeiden ja eleiden kautta toistaan lukien.

Kaikki opettajaparit kertoivat haastatteluissa käyttävänsä liikunnan samanaikaisopetuksessa tukevaa ja vuorottelevaa opetusta, pistetyöskentelyä sekä tiimiopetusta. Kaikilla seuraamillani liikuntatunneilla näitä muotoja myös käytettiin.

Lähes kaikilla havainnoimillani tunneilla käytettiin useampaa kuin yhtä samanaikaisopetuksen muotoa. Tunti saattoi esimerkiksi alkaa tukevalla ja vuorottelevalla opetuksella ja jatkua pistetyöskentelyllä. Olen esittänyt nämä kolme muotoa edellisellä sivulla olevassa taulukossa (Taulukko 6, 77). Kyseiset kolme muotoa esiintyivät myös Helsingin pilottikouluissa havainnoiduissa opetustuoki-oissa yleisimpinä samanaikaisopetuksen muotoina. (Ahtiainen ym. 2011, 26).

Opettajat kertoivat tukevan ja vuorottelevan opetuksen olleen hyvä työmuoto aluksi, kun he olivat ryhtyneet toteuttamaan tätä yhteistyön muotoa keskenään liikunnanopetuksessa. Kyseinen samanaikaisopetuksen muoto oli yhä vahvasti käytössä heidän tunneillaan, mutta sen rinnalle oli tullut myös tiimiopetus. Tiimiopetus nähdään vielä läheisempänä toimintana kuin tukeva ja vuorotteleva opetus ja opettajaparien haastattelujen mukaan he käyttivät hyvin usein tiimiopetusta. He kertoivat työmuodon edellyttävän opettajien tuntevan toisensa hyvin, mikä näkyi siinä, että he pystyivät toteuttamaan opetusta toisiaan täydentäen ja yhdessä opettaen.

Kun me yhdessä viiäään tuntia eteenpäin ni pitää niinku sallia se, että toisia täydennetään. Että toisella on lupa sinne lisätä ja jotenki jatkaa sitä, mitä minä sanon tai nostaa joku niinku huomioksi. Et semmonen salliva ja joustava systeemi myöski sitten. - Jouni

Edellisten lisäksi pistetyöskentely oli kaikkien opettajaparien suosima samanaikaisopetuksen muoto. Sitä käytettiin kaikilla seuraamillani liikuntatunneilla osittain tai koko tunnin ajan. Pistetyöskentelyssä oli tunnista ja opetusryhmästä riippuen kolmesta seitsemään (3–7) toimintapistettä. Nellin ja Siljan sekä Päivin ja Tiinan liikuntatunneilla oli kolme toimintapistettä, jolloin ryhmät olivat suuria. Heidän liikuntatunneillaan ei ollut itsenäisiä työskentelypisteitä kuin korkeintaan yksi. Toiminta oli kyseisillä tunneilla pitkälti opettajien ja mahdollisten koulunkäynninohjaajien ohjaamaa. Nellin ja Siljan toisella seurantatunnilla oli yksi itsenäinen toimintapiste, jossa toimivia oppilaita molemmat opettajat pystyivät tarvittaessa seuraamaan ja ohjaamaan.

Ja pistetyöskentelyssä myöskin se, että ei ainoastaan se, että oppilaat kiertää eri pisteillä. Joku piste voi olla niin sanottu kylmä asema. Siellä oppilaat tekee (harjoittelee) sitä taitoa, minkä ne jo hallitsee tai mikä on automatisoitunut. Vaikka joku peli. - Päivi

Alinan ja Jounin liikuntatunneilla oli useampia toimintapisteitä, joissa oppilaat liikkuvat ja toimivat pääsääntöisesti itsenäisesti tai parin kanssa. Yhdessä ryhmässä oli keskimäärin kuusi (6) oppilasta. Opettajat kiertelivät toimintapisteillä tai toinen opettajista oli kokoaikaisesti yhdellä pisteellä toisen opettajan kierrellessä muilla toimintapisteillä.

Suurin osa on pistetyöskentelyä. Pyöritään tietyillä pisteillä, mie vaikka rekkatangolla ja Alina vaikka kuperkeikkapaikassa (Alina: Joo.) tai mikä se onkaan sitte. - Jouni

Pistetyöskentelyssä korostui opettajien sijoittuminen tilassa. Itsenäisesti työskenneltävillä pisteillä harjoitteiden tuli olla tarpeeksi motivoivia, jotta oppilaat jaksoivat harjoitella aktiivisesti. Seurantatunneilla havaitsin ei-motivoivan harjoitteen yhteydessä innostuksen lopahtavan helposti, kun opettajaa ei ollut vieressä ohjaamassa ja kannustamassa. Olikin tärkeää, että itsenäisten pisteiden määrä oli suhteutettuna opettajien mahdollisuuteen seurata toimintaa niissä ja tarvittaessa puuttua niihin. Seurantatuntien perusteella korostan myös motivoivien työpisteiden suunnittelun olevan tärkeää. Landolfin (2014, 376) tutkimuksessa eräs miesopettaja korosti oppilaiden usein lopettavan liikuntatunneilla toiminnan, josta he eivät pidä.

Pistetyöskentelyn yhteydessä oppilaat jaettiin pienempiin ryhmiin ja oppilaiden jakamisessa oli eroja opettajaparien kesken. Nelli ja Silja jakoivat oppilaat ryhmiiin joko rinnakkaisluokkien puoliryhmiä yhdistämällä tai jakoperiaatteella, eli ”luku kolmeen” tai vastaavasti aina tilanteen mukaan. Alinan ja Jounin liikuntaryhmässä kummiparit olivat aina yhdessä ja heistä muodostettiin isompia oppi-

lasryhmiä. Kaksi tai kolme kummiparia muodosti usein yhden ryhmän. Päivi ja Tiina kertoivat, että aikaisempina vuosina oppilaiden ollessa nuorempia, oli jaot mietitty tarkasti paperilapuille etukäteen. Nyt tuntiessaan oppilaat jo hyvin he tiesivät jo etukäteen, ketkä laitetaan eri ryhmiin tai samaan ryhmään.

Ja siinä välillä tulee sitte riskinottojakin ihan harkitustikin (Päivi: Joo.), että vähän katotaan mitä tapahtuu. Pannaan nuo sammaan ryhmään. - Tiina

Taulukko 7 Samanaikaisopetuksen muodot opettajien haastatteluissa

Muoto	Keskeistä toiminnassa	Samanaikaisopetus liikunnassa
Rinnakkaisopetus (Parallel teaching)	Opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä ja jakavat oppilaat oppitunnilla kahteen ryhmään. Opettajat opettavat samaa asiaa, mutta he voivat käyttää opetuksessaan eri lähestymistapoja.	Tässä opetusmuodossa opettajien oli mahdollista painottaa eri asioita opetuksessaan, jolloin oppilaat saivat monipuolisia harjoituksia opeteltavasta asiasta. Jako saattoi perustua oppilaiden erilaiseen taitotasoon. Rinnakkaisopetus mainittiin etenkin musiikkiliikunnan, hiihdon ja palloilun yhteydessä toteutettavaksi.
Joustava ryhmittely (Flexible grouping)	Opettajat jakavat oppilaat pienryhmiin heidän taitojen, osaamistason tai kertaavan opetuksen tarpeen mukaan. Yksi ryhmä voi työskennellä tarvittaessa itsenäisesti.	Pienryhmissä opettajat voivat antaa henkilökohtaista ohjausta eri ryhmissä olevien oppilaiden taito- ja osaamistasojen mukaan. Esimerkkinä tästä muodosta mainittiin uinnin opetus ja se koettiin hyödylliseksi etenkin eri-ikäisten oppilaiden ollessa mukana samoilla liikuntatunneilla.
Eriyttävä opetus (Alternate teaching)	Toinen opettajista opettaa isoa ryhmää samalla, kun toinen opettajista antaa eriyttävää opetusta toiselle ryhmälle. Opettajat voivat vaihdella ryhmien kokoonpanoja ja vaihtaa osiaan ryhmien välillä.	Eriyttävässä opetuksessa ja Joustavassa ryhmittelyssä ilmeni jonkin verran päällekkäisyyksiä. Varsinaiselle eriyttävälle opetukselle ei ollut juurikaan tarvetta siinä mielessä, että opetusta olisi toteutettu ison ja pienen ryhmän mukaan. Tavoitteena oli antaa oppilaille heidän tarpeitaan ja taitotasoaan vastaavaa opetusta aina tarpeen mukaan.

Päivi ja Tiina sekä Alina ja Jouni mainitsivat lisäksi kaksi jälkimmäistä samanaikaisopetuksen muotoa, rinnakkaisopetus ja joustava ryhmittely, joita he toteuttivat haastatteluiden perusteella osana liikunnan samanaikaisopetusta. Päivi ja Tiina mainitsivat lisäksi samanaikaismuotona eriyttävän opetuksen, jonka he katsoivat menevän jonkin verran päällekkäin joustavan ryhmittelyn kanssa. Ky-

seisiä opetusmuotoja ei kuitenkaan käytetty seuraamillani samanaikaisopetuksen liikuntatunneilla. Opettajat kertoivat samanaikaisopetuksen muotojen muuttuvan eri liikuntamuotoja opettaessa. Minulla oli mahdollista seurata ainoastaan loppukevään liikuntatunteja, jotka koostuivat telinevoimistelusta sekä sisä- ja ulkopalloilusta. Olen kuvannut nämä kolme viimeistä muotoa edellisellä sivulla olevassa taulukossa (Taulukko 7, 80) siten kuin ne haastattelujen perusteella näyttäytyivät. Opettajaparit puhuivat näistä samanaikaisopetuksen muodoista myös eri nimillä verrattuna Moroccon ja Aguilarin (2002, 217) sekä Villan ym. (2013, 4–5) pohjalta nimeämiini samanaikaisopetuksen muotoihin (Taulukko 1, 34).

Päivi ja Tiina mainitsivat haastattelussa käyttävänsä lisäksi jaetun ryhmän opettamista opettaessaan liikuntaa samanaikaisopetuksena. Olen tulkinnut jaetun ryhmän opettamisen rinnakkaisopetuksiksi. He kertoivat käyttävänsä kyseistä samanaikaisopetuksen muotoa erityisesti musiikkiliikunnan opettamisen yhteydessä ja he näkivät sen olevan myös eriyttävä opetusmuoto. Päivi ja Tiina huomasivat musiikkiliikuntaa opettaessaan osan oppilaista hallitsevan jo alkeet, joten heitä voitiin viedä harjoitteessa ja kehittälyssä eteenpäin. Toinen oppilasryhmä näytti tarvitsevan alkeisiin vielä harjoitusta, joten heidän kanssaan jatkettiin perusasioiden harjoittelua. Opettajat kertoivat muuttavansa toimintaa aina tarpeen vaatiessa niin, että oppilaiden erilaiset taitotasot tulivat huomioiduiksi. Tällä tavalla oppilaat saivat heidän taitojaan vastaavaa opetusta kullekin sopivassa etenemistahdissa. Myös hiihto ja palloilu mainittiin rinnakkaisopetuksesta puhuttaessa. Kaikki opettajaparit mainitsivat samanikäistenkin oppilaiden eroavan suuresti toisistaan liikunnallisessa lahjakkuudessa. Toisille taidon oppiminen voi olla hyvin haastavaa kun taas toisille sen oppiminen tapahtuu ilman ongelmia. (Numminen & Laakso 2010, 89).

Kun taas hiihossa käytetään sitä semmosta jaetun ryhmän opettamista (rinnakkaisopetusta). Toiselle puolikkaalle vaikka tasatyöntöä tai perinteisen hiihtoa ja toiselle puolikkaalle otetaan vaikka luisteluhiihtoa. Tai taitotasojen mukkaan voi-

jaan jakkaa ryhmää. Et kun laji vaihtuu ni työmuodotkin voi muuttua. Ja meillä kyllä muuttuukin. - Päivi

Tai sitte niinku Päivi sano ni hiihto on hyvä esimerkki. Tai sitte ihan mikä tahansa palloilulaji ni siellä voi olla palloilurata tai sitten peli. Eli kahta tämmöstä rinnakkain voi tehdä jaetulla ryhmällä. - Tiina

Alina ja Jouni käyttivät lisäksi uinnin opetuksessa joustavaa ryhmittelyä, jolloin he erottivat oppilaat luokka-asteittain omiin ryhmiin. Myös tuolloin oppilaiden taitotasot otettiin huomioon siten, että nuorempi saattoi mennä vanhempien uinninopetukseen tai toisinpäin. Tämän opetusmuodon toteuttamisessa korostui juuri oppilaiden erilaisten taitotasojen huomioiminen, jolloin opetettavaa asiaa voitiin joko helpottaa tai viedä eteenpäin haastetta lisäämällä. Päivi ja Tiina näkivät joustavan ryhmittelyn myös hyvänä tapana opettaa liikuntaa aina, kun mukana oli eri-ikäisiä oppilaita. Esimerkiksi 3. luokan oppilas saattoi olla osallisena 4. luokan liikuntatunnilla tai 6. luokan oppilaan saattoi osallistua 3. luokan liikuntatunnille riippuen oppilaan taitotasosta.

6.3 Arviointi

Kaikki opettajaparit kertoivat arvioivansa pidettyjä tunteja. Useimmiten reflektointi oli lyhyttä ja sitä voitiin tehdä pitkin päivää. Kaikki opettajaparit kertoivat keskustelewansa oppilaista aina tarpeen mukaan. Opettajat pitivät hyvänä asiana, että he saivat keskustella pidetyistä liikuntatunneista keskenään. Toisen opettajan läsnäolo nähtiin erittäin hyvänä asiana reflektoinnin kannalta. Kahden opettajan läsnäolosta nähtiin olevan hyötyä esimerkiksi tapauksessa, jossa opettaja halusi saada vahvistusta omille ajatuksilleen oppilaan toiminnasta, taidoista tai kehityksestä. Toisen opettajan läsnäolo koettiin näin myös tukena ja voimavarana työssä.

6.3.1 Reflektointi

Liikunnanopettajien edellytetään toteuttavan reflektointia kehittääkseen omaa opetustaan. (Capel 2005, 121). Conderman ym. (2009, 4) sekä Eskelä-Haapanen (2013, 164) mainitsevat tuntien reflektoinnin mahdollistuvan juuri samanaikaisopetuksen kautta. Kaikki opettajaparit kertoivat reflektovansa yhdessä liikuntatunneilla opetettuja asioita. Lisäksi opettajat saattoivat reflektoida esimerkiksi tunnilla ilmennyttä tilannetta tai haastetta. Opettajat näkivät reflektoinnin helpommaksi, kun se voitiin jakaa toisen kanssa. Itsenäisesti toteutettua reflektointia ei nähty yhtä hedelmällisenä, sillä tuolloin opettaja tutkisi kriittisesti asioita ainoastaan omasta näkökulmastaan. Opettajat voivat iloita onnistuneesta tunnista yhdessä tai epäonnistuneen tunnin jälkeen keskustella, miten asiat tehdään vastaisuudessa toisin. (Conderman ym. 2009, 4). Tällä tavalla tilanteista voidaan myös oppia. Opettajat kertoivat reflektoinnin tapahtuvan usein heti liikuntatunnin jälkeen tai myöhemmin saman päivän aikana esimerkiksi käytävällä, ruokalassa tai esimerkiksi opettajainhuoneessa. Alinan ja Jounin kolmannen seurantatunnin päätteeksi huomasi heidän keskustelevan keskenään pidetystä liikuntatunnista. Oppilaiden mentyä pukuhuoneisiin opettajat pohtivat keskenään sitä, miksi viimeisenä harjoitteena toteutettu viesti ei sujunut ja miten tunti muuten onnistui.

Kaikki opettajaparit kertoivat pohtivansa usein sitä, mikä liikuntatunnilla meni hyvin ja missä olisi mahdollisesti kehittämistä. Samalla he sanoivat pohtivansa myös, mitä tehdään uudestaan ja mitä asioita jätetään seuraavalla kerralla pois. Asioiden jakaminen opettajaparin kanssa koettiin positiivisena ja rakentavana. Samanaikaisopetuksen kautta asioita jaetaan kollegiaalisesti ja työparilta saadaan myös vertaistukea. (Eskelä-Haapanen 2013, 164).

Sit saattaa olla niitä oppilasasioita, että nehan jäis kaikki käymättä jos ois yksin. (Päivi: Mmm.) Toki sitä voi mielessään miettiä, eihän se sitä estä niinkö läpikäymistä, mut sie jaat ja kuulet uusia näkökulmia. - Tiina

Kaikki opettajaparit kertoivat keskustelewansa keskenään myös oppilaiden tekemisistä ja toimimisesta liikuntatunneilla. Päivi ja Tiina mainitsivat keskustelewansa esimerkiksi oppilaan koulupäiwän sujumisesta. Opettajat saattoivat myös keskustella keskenään, mikäli toinen opettajista oli huomannut oppilaassa tai hänen toiminnassaan jotain poikkeawaa. Myös Nelli ja Silja sekä Alina ja Jouni korostivat toisen opettajan tekemien havaintojen olevan tärkeitä.

Ni kyllä se joissaki oppilastapauksissa on... Se on hirveän antosaa, että myöskin Jouni on havainnoinu sitä oppilasta siellä tunneilla. Ettei se oo pelkästään niinku minun. Vaan että voin oikeasti, jostaki tarpeen mukkaan ja havaintojaki jakkaa sillain. - Alina.

Kun kahet silmät kattoo ja kahet korvat kuulee ni ainahan saa niinku laajemman kuvan sitten lapsen osaamisesta. Ja saa ehkä tukea sitten niille omille ajatuksille. (Nelli: Mmm.) Jos epäilee jostakin jotakin, että onko siellä kaikki kunnossa ja kyllähän se sieltä ilmi tulee. - Silja

6.3.2 Oppilasarviointi

Nelli ja Silja olivat alkuopetuksen opettajia, joten he antoivat oppilailleen sanallisen arvioinnin, mikä on yksi opetussuunnitelmassa mainituista arviointitavoista. (POPS 2004, 262). Opettajat perustelivat tällä sitä, että molemmat toteuttivat oppilasarvioinnin itsenäisesti oman luokan oppilaiden osalta. Opettajat kuitenkin mainitsivat, että isompien oppilaiden kohdalla tapahtuisi oppilasarviointi yhteisesti. Heidän tuli tämän ikäisten oppilaiden kohdalla arvioida ja pohtia ainoastaan sitä, miten oppilaat olivat kehittyneet liikuntataidoissa ja miten taitoja kehitetään. Nellin ja Siljan liikuntaryhmässä oli 43 oppilasta ja he kertoivat opettawansa liikuntaa yhdessä keskimäärin 8-10 kertaa lukuvuoden aikana.

Mehän ei arvioida todistukseen liikuntaa. (Silja: Mmm.) Se on vaan tällasta, että tiedetään suurin piirtein. Voidaan ehkä sitten kirjottaa, jos haluaa lisätietoihin, jos joku oppilas on taitawa tai näin. (Silja: Mmm.) Voidaanhan me sanoa, jos sul-

la (Siljalla) on joku tosi taitava oppilas, et hän osas tehdä sen ja joku tarvii harjotusta esimerkiks telineissä, jos huomaa tämmöstä. - Nelli

Alina ja Jouni arvioivat myös molemmat oman luokkansa oppilaat. Molempien antama itsenäinen oppilasarviointi johtui heidän mukaansa siitä, että toisen luokan oppilaille annettiin numeroarviointi ja toisen luokan oppilaille sanallinen arviointi. Opettajat totesivat, että oppilasarvioinnin toteuttaminen yhdessä oli kehittämisen paikkana tuleville vuosille. Alinan ja Jounin liikuntaryhmässä oli 43 oppilasta ja he kertoivat opettavansa liikuntaa samanaikaisopetuksena viikoittain kolme (3) oppituntia.

Siinä me voitaa mieltää enemmän, että jotenki niistä ääripäistä sitten. (Alina: Mmm.) Että onko joku ysi tai kymppi, ja mihin mie laitan raksin ruutuun sitte, (Alina: Mmm.) koska sammaa porukkaa opetetaan sitten. (Alina: Niinpä.) Se on tähän saakka mennä niin, että Alina on laittanu omansa ja minä oon laittanu omat sitte. Ja johtuen vähän siitäki, ku toisella on numerot ja toisella ei. - Jouni

Opettajapareista Päivi ja Tiina toteuttivat yhdessä oppilasarviointia, mitä he pitivät erittäin luontevana. He kokivat yhdessä toteutetun arvioinnin olevan rikkaampaa ja monipuolisempaa verrattuna yksin toteutettuun arviointiin. Opettajat perustelivat yhdessä toteuttamaansa arviointia sillä, että he pystyivät tuomaan arviointiin myös kaksi näkökulmaa oppilaan osaamisesta. Arvioimalla oppilaita yhdessä opettajat pystyivät hyödyntämään sitä, että molemmat opettajat olivat havainnoineet kyseisiä oppilaita. Oppilaiden taidot, kehittyminen ja toiminta liikuntatunneilla tulivat arvioiduiksi molempien opettajien taholta. Päivin ja Tiinan liikuntaryhmässä oli 21 oppilasta ja he toteuttivat samanaikaisopetusta liikunnassa kerran (1) viikossa.

Nummisen ja Laakson (2010, 40) mukaan arviointi tapahtuu suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja toiminnan sisältöön. Päivi ja Tiina toteuttivat oppilasarvioinnin jokaisen oppilaan kohdalla heti yhden liikuntaosion päätteeksi aina kun se oli mahdollista. Opettajat pitivät tärkeänä, että he tekevät jaksoarvioinnin välittömästi, koska oppilaiden toiminta oli silloin vielä tuoreessa muistissa. Liikun-

nanopetuksessa käydään läpi suuri määrä eri liikuntamuotoja ja arvioinnin kohteena ovat oppilaat taidot ja toiminta. Arviointi on perusteltua toteuttaa mahdollisimman nopeasti, kun yksi liikuntaosio on saatu päätökseen. Päivi ja Tiina kertoivat käyvänsä arviointikeskustelua myös todistuksiin annettavista numeroista.

Sitten jos ei jotaki voitu (arvioida), ni mää laitan yksin oman arvioinnin ja sitten, kun tulee tuo, oppilaat pitää kuitenkin arvioida numeroarvioinnilla, ni sit me yhdessä käydään läpi. (Päivi: Mmm.) Tälleen sitten käydään ja keskustellaan siitä sitten ja käydään läpi niitä lajeja tai muuta siihen liikuntaan liittyvää. Että mitkä siihen numeroon (vaikuttaa), välineet, motivaatio, kaikki tämmöset. Mitkä siihen vois vaikuttaa ni käydään läpi. Et ollaanks me samaa mieltä. - Tiina

Erityisesti sitten telinevoimistelusta ja luistelusta on sitten, kun se alkaa se jakso loppua, ni meillä on monesti joku rata ollu. Ja me ollaan vähän kateltu siitä, molemmat seuranneet sivusta ja kattonu, miten ne taidot on edistyny. (Tiina: Joo, kyllä.) Ja mitä sitte jääpi ens vuoteen. - Päivi

7 Johtopäätökset ja pohdinta

7.1 Johtopäätökset

Tarkastelin tutkimuksessani erään koulun kolmen opettajaparin toteuttamaa samanaikaisopetusta liikunnassa. Tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät erittäin paljon tästä opetusmuodosta ja sitä haluttiin toteuttaa vastaisuudessa-kin, mikä osoittaa sen olevan mieluisaa ja toimivaa kyseisten opettajaparien kohdalla. Opettajat antoivat sille merkityksiä niin pedagogiikan kuin opetuksen organisoinninkin kannalta. Kaikki opettajaparit ajattelivat samanaikaisopetukse-
na toteutetulla liikunnalla olevan paljon mahdollisuuksia liikunnanopetuksessa. Samanaikaisopetuksen sanottiin olevan henkinen voimavara sitä toteuttaville opettajille, sillä perinteisesti opettaja on tehnyt kaikki työhön ja liikunnanopetukseen liittyvät asiat itsenäisesti. Opettajat kokivat erittäin positiiviseksi mahdollisuuden, että oma työympäristö ja oppilaat jaetaan kollegan kanssa. Samalla opettajat saivat toisiltaan tukea ryhmänhallintaan, oppilasasioiden jakamiseen, tuntien reflektointiin ja ammatilliseen kehittymiseen.

Opettamalla liikuntaa samanaikaisopetuksena mahdollistui oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen, mikä ilmeni tärkeänä tavoitteena kaikkien opettajaparien haastatteluissa. Liikuntaa käytettiin tässä tapauksessa välineenä, jolloin sen avulla kasvatettiin oppilaita. Liikuntatilanteissa opetetaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. (Jaakkola ym. 2013, 20). Affektiivinen kehitys on oppimista, joka kasvattaa oppilaan taitoa olla ja toimia vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin ja itseensä. (Gallahue & Donnely 2003, 10, 20). Landolfin (2014, 374) mukaan affektiiviset tavoitteet näkyvät oppilaiden asenteissa liikuntaa kohtaan.

Opettajaparit kertoivat liikuntatuntien monipuolistuvan, kun tunneilla oli kaksi opettajaa yhden sijaan. Monipuolisuus ilmeni opettajaparien haastatteluissa toiminnassa, ideoinnissa, organisoinnissa, työnjaossa ja turvallisuuden huomi-
oimisessa. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä molempien osaamista eri liikun-

tamuodoissa. Lisäksi opettajat pystyivät ennakoimaan yhdessä haastavia tilanteita ja turvallisuustekijöitä. Opettajien liikuntatunneille järjestämä toiminta oli monipuolista, vaihtelevaa ja hyvin organisoitua. Opetus eteni järjestelmällisesti ja turvallisuus oli otettu huomioon. Opettajien vaihtaessa rooleja tilanteen mukaan pystyivät oppilaat tukeutumaan kumpaan tahansa opettajista aina tarvittaessa. Odottelua ei ollut, sillä opettajat pystyivät järjestelemään liikuntapaikat nopeasti yhteistyönä ja samanaikaisopetuksen muotoja hyödyntäen. Ohjauksen antaminen oppilaille mahdollistui myös opettajien roolijaolla. Miten tätä hyväksi koettua yhteistyön muotoa voitaisiin kehittää edelleen entistä toimivammaksi ja monipuolisemmaksi toimintatavaksi?

Sääkslahden (2013, 288) mukaan jokaisella liikuntatunteja pitävällä opettajalla on vastuu tunnin suunnittelusta. Kaikki opettajaparit kertoivat suunnittelevansa yhdessä liikuntatunnit. Kuitenkin ainoastaan yhdellä opettajaparilla oli varattu aika yhteiselle suunnittelulle muiden opettajien toteuttaessa suunnittelun parhaaksi katsomanaan ajankohtana. Kaikki opettajaparit kertoivat käyttävänsä liikunnan samanaikaisopetustuntien suunnitteluun keskimäärin 5–15 minuuttia. Alakoulussa opettajat opettavat useita oppiaineita ja heillä on hoidettavanaan useita oppilashuoltoon liittyviä asioita. Yksittäisen tunnin suunnitteluun ei tästä johtuen liikene runsaasti aikaa. Mietin kuitenkin, ehditäänkö 5–15 minuutin aikana suunnitella liikuntatuntien toiminta ja työn jakaminen sekä mahdollinen eriyttäminen eri taitotasojen ja liikekehittelyjen osalta? Entä pystytäänkö tuossa ajassa huomioimaan erilaisten opetustyylien käyttö ja oppilaiden erilaiset tavat oppia? Numminen ja Laakso (2010, 40) korostavat, että liikunnanopetuksessa kasvatukselliset valinnat ja toimenpiteet niihin liittyen tulee perustella oppilaiden tarpeilla, kehityksellä, kasvulla ja kiinnostuksen kohteilla. Kaikki opettajaparit olivat toteuttaneet samanaikaisopetusta liikunnassa jo useamman vuoden ajan, joten heillä oli jo paljon kokemusta liikunnanopetuksen toteuttamisesta. Mikäli opetusta halutaan rutiinien sijaan kehittää ja pohtia uudenlaisia tapoja toteuttaa sitä, saattaa opettajaparien tällä hetkellä suunnitteluun käyttämä aika jäädä lyhyeksi.

Opettajat käyttivät seuraamillani liikuntatunneilla kolmea samanaikaisopetuksen muotoa: tukevaa ja vuorottelevaa opetusta, pistetyöskentelyä ja tiimiopetusta. Nämä muodot esiintyivät myös Helsingin pilottikouluissa havainnoiduissa opetustuokioissa yleisimpinä samanaikaisopetuksen muotoina. (Ahtiainen ym. 2011, 26) Usein seuraamani liikuntatunti alkoi tukevalla ja vuorottelevalla opetuksella ja jatkui pistetyöskentelyllä. Työpisteitä oli kolmesta seitsemään (3–7). Toiminnan aikana opettajat kiertelivät toimintapisteillä ohjeistaen ja neuvoen oppilaita. Toisinaan seitsemän toimintapisteen pistetyöskentelyssä yksi opettaja saattoi olla jatkuvasti yhdellä pisteellä toisen opettajan kierrellessä itsenäisillä toimintapisteillä. Kahdella liikuntatunnilla oli mukana koulunkäynninohjaaja, jolloin kaikilla kolmella toimintapisteellä oli yksi aikuinen.

Opettajat kertoivat haastattelussa käyttävänsä lisäksi kahta muuta samanaikaisopetuksen muotoa, rinnakkaisopetusta ja joustavaa ryhmittelyä. Nämä muodot eriyttivät opetusta ja niitä käytettiin liikuntamuodoissa, joissa oppilaiden taitotasot tuli ottaa huomioon opetuksessa. Näistä mainittiin esimerkkeinä uinnin, palloilun, hiihdon ja musiikkiliikunnan opetus. Joustava ryhmittely nähtiin hyvänä opetusmuotona erityisesti eri-ikäisten oppilaiden ollessa samalla liikuntatunnilla. Kaikki opettajaparit mainitsivat samanikäistenkin oppilaiden eroavan suuresti toisistaan liikunnallisessa lahjakkuudessa, mitä myös Numminen ja Laakso (2010, 89) korostavat. Opettajaparit kertoivat samanaikaisopetusmuotojen vaihtuvan eri liikuntamuotoja opettaessa. Rinnakkaisopetus ja joustava ryhmittely eivät kuitenkaan näyttäytyneet seuraamillani samanaikaisopetuksen liikuntatunneilla.

Liikuntatunneilla oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus on useimmiten suuressa roolissa. (Rink & Hall 2008, 211.) Opettajaparit käyttivät liikuntatunneilla opettajakeskeisiä opetustyyliä. Mosstonin opetustyylien spektrillä katsottuna opettajaparit käyttivät liikuntatunneillaan pääasiassa komentotyyliä ja tehtäväopetusta. Kyseiset opetustyyliä ovat myös Jaakkolan ja Wattin (2011, 248) tutkimuksen mukaan suomalaisten liikuntaa opettavien opettajien eniten käyttämät opetustyyliä. Opettajakeskeisissä opetustyyliä opettajilla oli suuri vas-

tuu oppilaiden suoritusten ja toiminnan tarkkailussa sekä palautteen antamisessa. Pohdin, että mikäli oppilaille annettaisiin enemmän vastuuta opetusprosessissa, saattaisi se mahdollisesti aktivoida heitä liikunnan oppiaineessa. Oppilaan tekemä havainnointi, ohjaus ja palautteen antaminen toisen oppilaan suorituksesta saattaisi motivoida oppilaita entisestään. Jaakkolan ym. (2013, 20) mukaan liikuntamotivaatiota edistetään luomalla liikuntaympäristöjä ja liikuntatilanteita, joiden kautta oppilaat saavat myönteisiä kokemuksia. Tutkimustuloksissa ilmeni kummioppilastoiminnan pohjalta toteutettavan opetuksen mahdollistavan tällaisen toiminnan. Villan ym. (2013, 96) mukaan oppilaat voivat toimia ikään kuin samanaikaisopettajina toisilleen. Näin toimiessaan oppilaat edustavat kaikkea sitä toimintaa, mitä kutsutaan opettamiseksi. Oppilaat ovat tuutoreita toisilleen: ohjaavat toisiaan, välittävät tietämystä, arvioivat edistymistä, näyttävät esimerkkiä ja esittävät suorituksia.

Kuten edellä kerroin, tutkimustulosteni mukaan opettajaparit pitivät tärkeänä kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja (affektiiviset tavoitteet) liikunnan samanaikaisopetuksessa. Ehkäpä sosiaalisten taitojen kehittäminen voisi mahdollistua entistä paremmin oppilaskeskeisten opetustyylien avulla ja niiden käyttö lisäisi myös mahdollisesti oppilaiden motivoitumista liikuntaan. Jaakkola ja Sääkslahti (2013, 325) näkevät koulun arjen olevan mahdollinen syy sille, että oppilaskeskeisiä tyyliä käytetään harvemmin. Suuret oppilasryhmät, vastuu- ja turvallisuusasiat eivät ehkä kannusta opettajia oppilaskeskeisten opetustyylien käyttöön. Mainitsin aiemmin, että tutkimukseeni osallistuneet opettajat näkivät samanaikaisopetuksen lisäävän turvallisuutta, mahdollistavan tilanteiden ennakoitavuuksia ja antavan mahdollisuuksia opetusvastuun jakamiselle opettajien kesken. Pohdin, että samanaikaisopetuksen kautta opettajat voisivat saada tukea toisiltaan, jolloin oppilaskeskeisten opetustyylien käyttö saattaisi mahdollistua kyseisillä liikuntatunneilla. Jaakkola ja Watt (2011, 259) korostavat, että oppilaskeskeisten opetustyylien käyttöä tulisi edistää suomalaisessa koululiikunnassa. Voisiko samanaikaisopetuksena toteutettu liikunnanopetus lisätä opettajien kiinnostusta käyttää enemmän oppilaskeskeisiä opetustyyliä liikunnanopetuksessa?

Yksi opettajapareista toteutti oppilasarviointia yhdessä. Kaksi opettajapareista sen sijaan toteutti oppilasarvioinnin itsenäisesti omien oppilasryhmien osalta. Oppilasarviointia yhdessä toteuttaneella opettajaparilla oli liikuntaryhmässä 21 oppilasta, kun kahdella muulla opettajaparilla oppilaita oli 43. Pohdin, että suuri oppilasmäärä saattaa asettaa haasteita yhteisen oppilasarvioinnin toteuttamiselle. Kaikki opettajaparit painottivat oppilaiden olevan yhteisiä. Pohdin, voidaanko oppilaiden sanoa olevan yhteisiä, jos arvioinnin osa-alue ei toteudu samanaikaisopetuksessa. Arvioinnin toteuttaminen yhdessä lisäisi opettajien mahdollisuutta osallistua kaikkien oppilaiden oppimisen kehittämiseen. Mitä useammin opettajat toteuttavat samanaikaisopetusta liikunnassa, sitä paremmat mahdollisuudet heillä olisi hyödyntää molempien opettajien antama arvio oppilaiden oppimisesta ja kehittymisestä. Mikäli opettajaparit toteuttavat arviointia itsenäisesti, saattaa oppilasarvioinnin laatu heikentyä ainoastaan toisen opettajan tekemän arvion perusteella. Tämä ei välttämättä edistä molempien opettajien kokonaisvaltaista osallistumista kaikkien oppilaiden opetus-oppimisprosessiin.

Samanaikaisopetuksen periaatteiden mukaan tämän opettajien välisen yhteistyömuodon katsotaan edellyttävän yhteisesti toteutettua suunnittelua, toimintaa ja arviointia. (Ahtiainen ym. 2011,47; Conderman ym. 2009, 3–4; Eskelä-Haapanen 2013, 164; Villa ym. 2013, 4). Vaikka kaikkien opettajaparien kohdalla samanaikaisopetuksen toiminta oli hyvin monipuolista, eivät kaikki kolme keskeistä osa-aluetta toteutuneet kahden opettajaparin kohdalla. Ainoastaan yksi tutkimukseen osallistunut opettajapari, luokanopettaja ja erityisopettaja, toteutti järjestelmällisesti myös liikunnanopetuksen suunnittelua ja arviointia yhdessä. Kahden luokanopettajaparin liikunnanopetuksissa korostui erityisesti työn jakaminen yhteistyöprosessin sijaan. Kollegiaalisuus määritellään henkilöiden keskinäiseksi ammatilliseksi yhteistyöksi, joka on yhteistoiminnallisuutta syvempi ilmiö. (Luukkainen 2004, 105, 297). Tutkimustulosten mukaan toisilla opettajilla samanaikaisopetus perustui kollegiaalisuuteen, kun taas toisilla se ilmeni lähinnä yhteistoiminnallisuutena. Rimpiläisen ja Bruunin (2007) mukaan, mitä tiiviimpää yhteistyö on, sitä enemmän se vaatii osapuolilta. Heidän mukaan

opettajilla tulee olla yhteinen käsitys siitä, miten paljon aikaa työhön käytetään, millaisia tavoitteita toiminnalle asetetaan ja kuinka vakavasti työhön paneudutaan. (Mt. 27.) Pohdin, voisivatko oppilaat hyötyä kuitenkin vielä enemmän, mikäli opettajat toteuttaisivat kaikkia sen osa-alueita kollegiaalisena yhteistyönä. Ehkä samanaikaisopetukseen siirtyminen tapahtuu helpommin, kun sen toteutuksessa edetään pienin askelin. Toinen luokanopettajapareista mainitsi arvioinnin toteuttamisen yhdessä olevan heille kehittämisen paikka tuleville vuosille.

Koulukulttuurin muutos ja uudenlainen toimintakulttuuri ovat puhuttaneet paljon 2000-luvun alusta lähtien. Uudenlaiset toimintakulttuurit näyttäytyvät Nummenmaan ym. (2006, 125) mukaan esimerkiksi työn yhteisöllisyytenä ja yhteisen vastuun lisääntymisenä. Kuitenkin jatkuva kiire ja ajan puute on nostettu esteeksi opettajien väliselle yhteistyölle. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175, 184). Samoin opettajien työn kuormittavuudesta on puhuttu paljon viime aikoina. Pohdin, tulisiko koulun toimintakulttuurin muuttua, jotta samanaikaisopetuksen myötä olisi mahdollista lisätä opettajien välistä yhteistyötä myös suunnittelussa ja arvioinnissa. Koulumaailmassa opettajat ovat toteuttaneet itsenäistä työtä vuosikymmenten ajan, joten toimintatavat itsenäisen suunnittelun ja arvioinnin toteuttamisessa ovat vahvasti kiinni opettajien käytännön työssä. Saloviidan (2013, 121–122) mukaan opettajien lienee haastavaa luopua arvostetusta autonomiasta, mitä opettajien välinen yhteistyö osittain vaatii. Jotta kollegiaaliseen yhteistyöhön voitaisiin ottaa seuraava askel, edellyttää se myös toimintatapojen muuttamista entistä tiiviimpään yhteistyöhön samanaikaisopettajien kesken.

Koulun toimintakulttuurin muutoksella olisi mahdollisuus muuttaa vanhoja toimintatapoja, mikäli uudet toimintatavat pääsisivät pysyväksi osaksi opettajien työtä. Uudet toimintatavat vaativat muutoksia ja edellyttävät, että myös opettajat itse ovat valmiita muutokseen. Ilman tätä säilyy samanaikaisopetus enemmän työn jakamisen muotona sen sijaan, että se olisi kokonaisvaltaisempi pedagoginen yhteistyön muoto. Tutkimustulokset osoittavat liikunnan samanaikaisopetuksen olleen opettajille erityisesti käytännöllinen toimintatapa.

7.2 Pohdinta

Tutkimusprosessissa esiintynyt samanaikaisopetuksen toteuttaminen ei palvele opettajia eikä oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla, sillä tällä yhteistyömuodolla olisi vielä enemmän annettavaa liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Samanaikaisopetuksena toteutetulla liikunnanopetuksella onkin erinomaiset mahdollisuudet entistä monipuolisempaan toimintaan ja liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Samanaikaisopetuksen muotoja toteutettiin monipuolisesti, mutta opilaskeskeisten opetustyylien käyttöön voitaisiin panostaa juuri samanaikaisopetuksena toteutetussa liikunnassa. Tämä edellyttäneee opettajilta kuitenkin järjestelmällistä ja huolellista suunnittelua. Ajattelen arvioinnin toteuttamisen yhdessä lisäävän molempien opettajien osallisuutta kaikkien samanaikaisopetuksen liikuntaryhmän oppilaiden liikunnallisen kehittymisen tukemisessa.

Käytännön ohjeita ja tutkimuksia kahden luokanopettajan toteuttamasta samanaikaisopetuksesta on vähän, mikä ei edesauta kyseisiä opettajia yhteistyön kokonaisvaltaiseen toteuttamiseen suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin osalta. Tutkimustulosten perusteella luokanopettajaparien kohdalla samanaikaisopetuksen toteuttaminen ei toteutunut yhtä tiiviinä yhteistyönä kuin luokanopettajajärityisopettajaparin kohdalla. Opetuksen toteuttamisessa järjestelmällinen yhteissuunnittelu ja -arviointi voivat jäädä vähemmälle huomiolle, mikäli sitä ei ole totuttu tekemään. Yhteiset toimintamallit auttaisivat luultavasti opettajia heidän toteuttamassaan samanaikaisopetuksessa, jolloin siitä saataisiin toiminnan toteuttamisen ohella kollegiaalinen yhteistyön muoto. Koulukulttuurilla on luultavasti vahva merkitys siinä, miten tiiviinä yhteistyönä samanaikaisopetus ilmenee opettajien kesken.

Vaatiiko liikunnanopetuksen toimintatapojen muutos koko koulun toimintakulttuurin muutosta? Haasteena yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille lienee aikataulujen sovittaminen yhteen. Opettajilla voi olla erilaiset lukujärjestykset ja arjen aikataulut. Riittääkö, että opettajien lukujärjestykset räätälöidään yhteen ja varataan aika yhteistyölle? Miten opettajien muut työtehtävät kuten koulutukset

ja poissaolot järjestetään ilman, että samanaikaisopetuksen yhteistyöprosessi kärsisi siitä? Miten tätä yhteistyömuotoa voitaisiin kehittää eteenpäin ja jalostaa toimivaksi yhteistyömuodoksi ilman, että opettajien työpäivät pitkittyisivät entisestään? Onko kouluilla ylipäättään resursseja tällaisen yhteistyömuodon kehittämiseen? Kollegiaalisuus ja opettajien välinen yhteistyö on luultavasti tullut jäädäkseen koulutyöhön, vaikka siirtyminen siihen on vienyt ja vie edelleen aikaa. Sen katsotaan lisäävän muun muassa opettajien työssä jaksamista ja työmotivaatiota, joten perusteluita yhteistyömuotojen ja samanaikaisopetuksen lisäämiselle löytyy. Tällä kollegiaalisella yhteistyömuodolla on mahdollisuudet entistä monipuolisempien liikuntatuntien toteutukseen ja siitä hyötyvät sekä opettajat että oppilaat. Uusien työtapojen opettelu lisää luultavasti aluksi opettajien työtaakkaa. Työmäärän hetkellisen lisääntymisen ohella sen voidaan nähdä kuitenkin helpottavan opettajien työtä. Samanaikaisopetus voisi mahdollisesti keventää opettajien työtä pidemmällä aikavälillä, kun yhteistyömuoto pääsisi pysyväksi osaksi opettajien työtä.

7.3 Pohdintoja tutkimusprosessista ja luotettavuudesta

Tutkimusprosessi on ollut kokonaisuudessaan monivaiheinen matka, jonka aikana olen oppinut ymmärtämään samanaikaisopetuksen toteutumista liikunnassa hyvin kattavasti. Olen päässyt seuraamaan läheltä eri opettajaparien toteuttamaa samanaikaisopetusta, mikä on suuri rikkaus minulle, valmistuvalle luokanopettajalle. Olen oppinut samanaikaisopetuksen olevan paljon enemmän kuin tapa opettaa.

Teoriaohjaavuus on lisännyt osaltaan tutkimukseni luotettavuutta. Yinin (2014, 143) mukaan empiiristen ja ennustettujen mallien osoittauduttua samanlaisiksi, voi se vahvistaa tapaustutkimuksen luotettavuutta. Käytin tutkimuksessani aineistotriangulaatiota saadakseni laajempia näkökulmia aineistooni. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 38; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 27). Käyttämäni aineistonkeruumenetelmät olivat kyselylomake, haastattelu ja tuntien seuranta. Käytin haastatteluissa ja tuntien havainnoinnissa lisäksi videointia, millä pyrin lisää-

mään myös tutkimukseni luotettavuutta. Seurasin kahdelta opettajaparilta yhdestä kahteen (1–2) ja yhdeltä opettajaparilta neljä (4) liikuntatuntia. Pidentämällä seurantajaksoa liikuntatunneilla olisin voinut lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Näin olisin saanut monipuolisemmin havainnoiksi samanaikaisopetuksen toteutumisesta eri liikuntamuodoissa.

Tutkimuksen toteuttaminen toisin olisi voinut antaa paremmat mahdollisuudet tulosten yleistämiseen. Mikäli tutkimukseni aineisto olisi kerätty eri puolilta Suomea, olisi samanaikaisopetuksen toteuttaminen saattanut ilmetä erilaisena. Selvitys Helsingin kaupungin seitsemän pilottikoulun toteuttamasta samanaikaisopetuksesta osoitti osan kouluista perehtyneen työtapaan ja kehittäneen sitä vuosien ajan. Osa kouluista puolestaan on edelleen alkuasetelmissa pohtimassa ja tutkiessaan menetelmän avaamia mahdollisuuksia oman koulun arjessa. (Ahtiainen ym. 2011, 25.) Tutkimukseni antoi mahdollisuuden tarkastella ainoastaan yhden koulun opettajien toteuttamaa opetusta.

Yhden opettajaparin sijaan tutkin saman koulun kolmea samanaikaisopettajaparia. Tutkittaessa useampia tapauksia, saattaa intensiivinen kuvaus olla haastavaa. (Gerring 2007, 20). Kolmen tapauksen tutkimisesta johtuen myös aineistoni on ollut laaja, mikä on asettanut haasteita tutkimuksen tekemiselle. Tapaus-tutkimuksessa useamman opettajaparin tutkimisesta on ollut etua luotettavuuden lisäämisessä. Useamman opettajan ollessa samaa mieltä asiasta ajattelen sen lisäävän aineiston luotettavuutta. Tapaustutkimuksen vahvuutena pidetään sen kokonaisvaltaisuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186). Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimukseni tarkasti esittämällä lukijalle tutkimusprosessini rakentumista vaiheittain, jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman läpinäkyvää. Yhden tapaustutkimuksen perusteella ei voida tehdä laajoja yleistyksiä, mutta tutkimustulokset ovat suuntaa antavia. Niiden pohjalta voidaan ymmärtää paremmin samanaikaisopetuksen toteutumista liikunnassa ja eri opettajaparien sille antamia merkityksiä. Lisäksi tutkimustulosten kautta voidaan pohtia sen kehittämistä entistä monipuolisemmaksi yhteistyön muodoksi niin, että opettajat ja oppilaat hyötyisivät siitä parhaalla mahdollisella tavalla.

Lähteet

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltunen, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Opetusvirasto, Helsingin kaupunki.

Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimuslauseita (42). Jyväskylä.

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

Alstot, A. E., Kang, M. & Alstot, C. D. 2013. Effects of interventions based in behavior analysis on motor skill acquisition: a meta-analysis. *The physical educator*. 70 (2) 155–186.

Atkins, L. & Wallace, S. 2012. *Qualitative research in education*. BERA, London.

Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Väitöskirja. Yliopistopaino, Helsinki.

Capel, S. 2005. Teachers, teaching and pedagogy in physical education. Teoksessa Green, K. & Hardman, K. (toim.) *Physical education: essential issues*. Sage publications company, London. 111–127.

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. *Purposeful Co-Teaching: Real cases and effective strategies*. Corwin Press, California.

Cook, L. & Friend, M. 2004. Co-teaching: Principles, practices and pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting Albuquerque, NM April 29, 2004. [viitattu: 3.9.2014]
<http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qtrly.0404.coteaching.lcook.pdf>

Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rausu-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 159–168.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. WS Bookwell Oy, Juva. 179–203.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. WS Bookwell Oy, Juva. 25–43.

Flyvbjerg, B. 2011. Case Study. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) The SAGE Handbook of qualitative research. Fourth edition. Sage publications Inc, California. 301–316.

Gallahue, D. L. & Donnelly, F. C. 2003. Developmental physical education for all children. Fourth edition. Human kinetics, Champaign IL.

Gerring, J. 2007. Case study research. Principles and practices. Cambridge university press, New York.

Gillham, B. 2000. Case study research methods. TJ International Ltd. Continuum, London.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. WS Bookwell Oy, Juva. 151–167.

Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Toinen painos. WS Bookwell Oy, Jyväskylä. 94–113.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007 Tutki ja kirjoita. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.

Hopkins, D. 2008. Teacher's guide to classroom research. Fourth edition. Bell and Bain Ltd, Glasgow.

Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy, Juva. 382–394.

Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 34. Turun yliopisto, Turku.

Jaakkola, T. 2013. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. WS Bookwell Oy, Juva. 330–343.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. WS Bookwell Oy, Juva. 17–27.

Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. WS Bookwell Oy, Juva. 314–329.

Jaakkola, T. & Watt, A. 2011. Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston's teaching styles. *Journal of teaching in physical education*. 30 (3) 248–262.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Vastapaino, Tampere. 15–54.

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 183–198.

Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010 Lapset ja nuoret. Nuori Suomi, Suomen Liikunta ja Urheilu SLU ry, Suomen kuntoliikuntaliitto, Suomen olympiakomitea, Helsingin kaupunki, Opetus- ja kulttuuriministeriö. SLU:n julkaisusarja 7/2010. Suomen Gallup Oy, Helsinki.

Karvinen, J., Rätty, K. & Rautio, S. 2010. Haasteena liikkumattomat lapset ja nuoret -selvitystyö. Lauttasaaren Reprotalo Oy, Helsinki. [viitattu: 5.6.2014]

<http://extranet.nuorisuomi.fi/download/attachments/5868559/Haasteena+liikkumattomat+lapset+ja+nuoret.pdf>

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WS Bookwell Oy, Juva.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. WS Bookwell Oy, Juva.

Krippendorff, K. 2004. Content analysis. An introduction to its methodology. Second edition. Sage Publications Inc. California.

Kuusela, M. & Kaski, S. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy, Juva. 344–363.

Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenesprint Tampere. 117–137.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Toinen painos. WS Bookwell Oy, Jyväskylä. 16–24.

Laaksonen, S. 2014. Samanaikaisopetusta voisi lisätä. Opettaja-lehti 22–23/2014, 30-31.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. WS Bookwell Oy, Juva.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. 9–38. Yliopistopaino, Helsinki.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.

Landolfi, E. 2014. Teachers' understanding of students' attitudes and values toward physical activity in physical education dropout rates and adolescent obesity. *The physical educator*. 71 (3) 365–390.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Toimintakulttuurin muuttuminen. Teoksessa Launonen, L & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. WS Bookwell Oy, Juva. 57–65.

Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but..." School physical education described in Internet discussion forums. Väitöskirja. Jyväskylän University Printing House, Jyväskylä.

Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Finn Lektura, Helsinki.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä kouluyhteisössä. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Väitöskirja. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes print, Tampere.

Luukkonen, E. & Sääkslahti, A. 2002. Liikunnan salaisuudet 1. WS Bookwell Oy, Porvoo.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Morocco, C. C. & Aguilar C. M. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal of educational and psychological consultation*. 13 (4), 315–347.

Mosston, M. & Ashworth, S. 2002. Teaching physical education. Fifth edition. Benjaminin Cummings, San Fransisco.

Mäntylä, R. 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Opettajatiimien kehitymis- ja oppimisprosessi. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. 40–61. Tampereen yliopistopaino, Tampere.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Opetushallitus*. 3–34. [viitattu: 25.1.2014] http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf

Numminen, P. & Laakso, L. 2010. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Kopijyvä Oy, Jyväskylä.

Nummenmaa, A. R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 123–137.

Nupponen, H., Penttinen, S., Pehkonen, M., Kalari, J. & Palosaari, A. M. 2010. Koululiikunnan vaikuttavuus-tutkimus: Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvaus. Digipaino, Turku.

Nupponen, H., Pehkonen, M. & Penttinen, S. 2012. Koululiikunnan tehostaminen ja aikuisiän liikunta-aktiivisuus, -motiivit ja -kokemukset. Teoksessa Nupponen, H. & Penttinen, S. (toim.) 2012. Koululaisesta nuoreksi aikuiseksi: aikuisiän liikunnallisuuden ennusteita. Uniprint, Turku. 89–145.

Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus 7–18 -vuotiaalle. Helsinki, Opetusministeriö ja Nuori Suomi Ry.

Perusopetuksen laatukriteerit 2012. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Kopijyvä Oy, Helsinki. [viitattu: 9.7.2014]
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi>

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Second edition. SAGE Publications Inc, California.

Pekkala, A. 2014. Lounais-Lappi 22.5.2014. Kaleva Oy, Kemi.

Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Yliopistopaino, Helsinki. 111–129.

Perusopetuslaki § 21 31.12.2013/1267. [viitattu: 13.9.2014]
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5>

Perusopetuslaki § 29 31.12.2013/1267. [viitattu: 4.2.2014]

[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perusopetus#L7](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=perusopetus#L7)

Peters, S. J. 2007. A Historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of policy studies* 18 (2), 98–108.

Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Yliopistopaino, Helsinki. 130–148.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Helsinki. [viitattu: 9.1.2014]

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

POPS 2010 muutokset ja täydennykset. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus, Helsinki. [viitattu: 9.1.2014]

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

POPS 2016 luonnos. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos 15.4.2014. Opetushallitus, Helsinki. [viitattu: 18.6.2014]

http://oph.fi/download/156870_perusopetus_perusteluonnos_luvut_1_12.pdf

Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. WS Bookwell Oy, Juva. 175–185.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme: Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Edita Prima Oy, Helsinki.

Rink, J. E. & Hall, T. J. 2008. Research on effective teaching in elementary school physical education. *Elementary School Journal*. 108 (3), 207–218.

Rink, J. E. 2010. *Teaching physical education for learning*. Sixth edition. McGraw-Hill Companies Inc, New York.

Ronkainen, P. 2012. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämisspyrkimys opettajayhteisössä*. Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto. Kopijyvä Oy, Joensuu.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Sanomapro Oy, Helsinki.

Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. *Opettaja-lehti* 6/2014, 12–15.

Rytivaara, A. 2012. *Towards inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching*. Väitöskirja. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. WS Bookwell Oy, Juva. 184–195.

Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European journal of special needs education*. 25(4) 389–396.

Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. WS Bookwell Oy, Juva.

Sikiö, U. 1977. *Samanaikaisopetus*. Klinikkaopetus ry. Kunnallispaino, Vantaa.

Simons, H. 2009. *Case study research in practice*. SAGE Publications Ltd, London.

Schmidt, R. A. & T. D. Lee. 2011. Motor control and learning: a behavioral emphasis. Fifth edition. Human Kinetics, Champaign.

Stake, R. E. Qualitative case studies. 2005. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third edition. Thousand Oaks, California. 443–466.

Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy, Juva. 288–313.

Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2013. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy, Juva. 483–496.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education : the role of special education teachers in Finland. British Journal of Special Education, 36 (3): 162–172.

Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä. Hakapaino, Helsinki. 58–71.

Tammelin, T. 2008. Johdatus suomalaisten kouluikäisten fyysiseen aktiivisuuteen. Teoksessa Opetusministeriö ja Nuori Suomi Ry. Fyysisen aktiivisuuden suositus 7–18 -vuotiaalle. Opetusministeriö ja Nuori Suomi Ry. 12–15.

Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2006 The many faces of collaborative planning and teaching. Theory into practice 45(3): 239–248.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Hansaprint Oy, Vantaa 2013.

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. YK. [viitattu: 13.8.2014]

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

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

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura, Helsinki.

Viholainen, H. & Ahonen, T. Motorisen oppimisen vaikeudet liikuntapedagogiikan arjessa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy, Juva. 395–410.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2013. A Guide to Co-teaching. New lessons and strategies to facilitate student learning. Third edition. Corwin Press, California.

Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Väljjarvi J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 9–26.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 12–29.

Webb, D., & Pope, C. 1999. Including within an inclusive context: Going beyond labels and categories. *Journal of physical education, recreation & dance*, 70(7), 41–47.

World Health Organization 2010. Global recommendations on physical activity for health. [viitattu: 15.9.2014] http://www.who.int/topics/physical_activity/en/

Yin R. K. 2014. *Case Study Research. Design and Methods*. Fifth edition. SAGE Publications Inc, California.

Liitteet

Liite 1 Kyselylomake

1. Mikä on nimesi?

2. Mikä on koulutuksesi?

3. Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä?

4. Onko kyseinen luokka sama, jolle opetat opettajaparisi kanssa liikuntaa samanaikaisopetuksena?

1. Ei. Mille luokille opettatte liikuntaa samanaikaisopetuksena?

2. Kyllä. Mille luokille opettatte liikuntaa samanaikaisopetuksena?

5. Mitä liikunnanopetukseen tai -ohjaukseen liittyvää koulutusta tai kokemusta sinulla on?

6. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?

7. Onko sinulla liikunnan samanaikaisopetuksen lisäksi muuta kokemusta samanaikaisopetuksesta?

1. Ei.

2. Kyllä. Millaista?

Liite 2 Haastattelurunko

Tausta

- Oppilasryhmästä
- Samanaikaisopetuksesta
- Yhteisestä työhistoriasta

Teema1: Edellytykset

- Samanaikaisopetuksen edellytykset
- Tavoitteet
- Ennako-odotukset
- Opettajien ja opettajaparin ominaisuudet

Teema2: Vuorovaikutus

- Suunnittelu
- Toteutus
- Arviointi

Teema3: Toiminta

- Toiminta liikuntatunneilla
- Samanaikaisopetuksen muodot
- Opetuksen eriyttäminen
- Ryhmänhallinta

Teema4: Haasteet ja mahdollisuudet

- Haasteet ja mahdollisuudet liikunnan samanaikaisopetuksessa
- Oppilaille annettava tuki
- Keskeisintä liikunnan samanaikaisopetuksessa
- Kehittäminen

Liite 3 Kirje koteihin

Hyvät vanhemmat,

Olen Elisa Salmela, luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta, ja teen Pro gradu -tutkielmaa samanaikaisopetuksesta liikunnan oppiaineessa. Tulen seuraamaan ja videoimaan [REDACTED] ja [REDACTED] pitämiä liikuntatunteja huhti-toukokuussa 2014 [REDACTED]. Tulen tarkkailemaan opettajia, joten oppilaiden seuraaminen ei ole tutkimukseni kannalta oleellista, vaikka he näkyvätkin videolla. Käsittelen aineiston ehdottoman luottamuksellisesti eivätkä koulu, luokat, oppilaiden tai opettajien nimet tule missään tutkimukseni vaiheessa ilmi. Olen saanut [REDACTED] luvan tutkimuksen tekemiseen ja videoimiseen. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseeni tai tuntien seurantaan liittyen, pyydän teitä olemaan yhteydessä minuun. Tutkielmaani ohjaa Lapin yliopiston lehtori Sai Väyrynen [REDACTED].

Ystävällisin terveisin,

Elisa Salmela

Yhteystiedot:

[REDACTED]

[REDACTED]

Liite 4 Havaintomatriisit opettajapareittain

Alina ja Jouni

seurattava asia	toteutuminen
tavoitteet oppilaille (paljon tekemistä, toimintaa, homma sujuisi nopeasti) opettajille (kehittyminen, ottais vinkkejä toiselta, esimerkkinä oppilaille)	
yleinen toiminta saliin/pihalle, kerrotaan mitä tapahtuu, kummipareittain ja töihin. Nopeasti liik- keeseen!	
samanaikaisopetuksen muodot pistetyöskentely, tukeva ja vuorotteleva opetus, tiimiopetus	
vuorovaikutus opettaja-opettaja (verbaalinen, ilmeet, eleet, kädet, katse, kommunikointi tun- nin alussa, keskellä ja lopussa, saumat- tomuus, sijoittuminen tilassa) tasapuolisuus (työn jakautuminen tasai- sesti opettajien kesken) opettaja-oppilas (ohjaus, esimerkki, pa- laute)	

Nelli ja Silja

seurattava asia	toteutuminen
tavoitteet oppilaille (vuorovaikutus toisen luokan oppilaiden ja toisen luokan opettajan kans, luokkien oppilaat sekaisin, paljon monipuolista tekemistä tunneille) opettajille (opetus toimisi hyvin, organisointi)	
yleinen toiminta yhteinen alku- ja loppuleikki, jaetaan oppilaat ryhmiin/pisteisiin. oppilaiden jako: molempien luokkien puoliryhmien mukaan tai ”jako kolmeen/neljään” -periaatteella.	
samanaikaisopetuksen muodot tukeva ja vuorotteleva opetus, pistetyöskentely, puoliksi jaettu ryhmä, tiimiopetus	
vuorovaikutus opettaja-opettaja (verbaalinen, ilmeet, eleet, kädet, katse, kommunikointi tunnin alussa, keskellä ja lopussa, sijoittuminen tilassa, tasapuolisuus: opettajat saman verran vastuussa, aika, viheltykset ym.) opettaja-oppilas (palautteenanto, ohjaustapa, tasapuolisuus)	

Päivi ja Tiina

seurattava asia	toteutuminen
<p>tavoitteet</p> <p>oppilaat (oppilaiden huomioiminen, yksilöllisyys, harj. toisten kanssa toimeen tulemista)</p> <p>opettajat (tasapuolisuus: työ jakautuisi tasaisesti opettajien kesken, molemmilla vastuualueet)</p>	
<p>samanaikaisopetuksen muodot</p> <p>tukeva ja vuorotteleva opetus</p> <p>pistetyöskentely (erit. telinevoimistelu)</p> <p>rinnakkaisopetus, jaettu ryhmä</p> <p>joustava ryhmittely (kun on eri-ikäisiä oppilaita mukana)</p> <p>eriyttävä opetus</p> <p>tiimiopetus ("Tätä tehdään nyt.")</p>	
<p>vuorovaikutus</p> <p>opettaja-opettaja (verbaalinen, ilmeet, eleet, katse, reflektointi tunnin alussa, sen aikana ja jälkeen, tilanteen mukaan, joustavuus, välitöntä, tilanteisiin puututaan, sijoittuminen tilassa)</p> <p>opettaja-oppilas (opettajat mukana toiminnassa, huumori, kannustavuus)</p>	