

**LIKUNNANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA PALLOILUN
MERKITYKSISTÄ KOULULIIKUNNASSA**

Neea Salo & Tiina Tiainen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2020

TIIVISTELMÄ

Salo, N. & Tiainen, T. 2020. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia palloilun merkityksistä koululiikunnassa. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. 84 s., 1 liite.

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia palloilun merkityksistä koululiikunnassa. Tavoitteenamme oli saada ajankohtaista tietoa palloilun yleisyydestä yläkoulun liikunnassa ja opettajien kokemuksista palloilun opettamisesta sekä ymmärtää näihin ilmiöihin vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä niihin tekijöihin, jotka edesauttavat palloilun valikoitumista liikuntatuntien sisällöiksi ja jäsenellä palloilun opetusta liikunnanopettajan näkökulmasta.

Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla talven 2019–2020 aikana. Tutkimukseen osallistui viisi mies- ja viisi naisliikunnanopettajaa eri puolilta Suomea. Tutkittavat olivat tällä hetkellä työelämässä olevia yläkoulun liikunnanopettajia. Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen ja tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimus osoitti palloilun olevan yhä yleinen liikuntatuntien sisältö. Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat perustelivat palloilun yleisyyttä koululiikunnassa neljän eri teeman kautta. Liikunnanopettajan näkökulma avasi palloilun määrää konkreettisesti. Palloilun laajat mahdollisuudet sisälsivät perusteluita palloilun laajan lajikirjon ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Oppilaiden näkökulma puolestaan selittää palloilun yleisyyttä muun muassa palloilun suosion ja tuttuuden kautta. Fyysinen aktiivisuus perustelee palloilun yleisyyttä palloilutuntien sisältämän korkean aktiivisuuden tason avulla.

Liikunnanopettajan toiminta avasi liikunnanopettajien kokemusmaailmaa palloilun opettamisesta. Kaikki tutkittavat liikunnanopettajat pitivät palloilun opettamisesta. Liikunnanopettajat tarkastelivat omaa toimintaansa palloilun opettajana ennen tuntia suunnittelun, tavoitteiden asettamisen ja sisältöjen valitsemisen kautta sekä tunnin aikana opettamisen ja pätevyyden kokemusten pohjalta. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää yleisellä tasolla liikunnanopettajien koulutuksessa. Lisäksi tutkimus saattaa herätellä lukijaa pohtimaan omia opetuskäytänteitään ja niihin vaikuttavia tekijöitä.

Asiasanat: koululiikunta, palloilu, liikunnanopettaja, opettaminen, liikuntatunti

ABSTRACT

Salo, N. & Tiainen, T. 2020. The view's and experiences on the significance of ball games in physical education from teachers of physical education. The Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in physical education, 84 pp., 1 appendix.

The aim of this research was to understand the views and experiences on the significance of ball games in physical education from teachers of physical education (PE). Our goal was to gather current and topical information on the frequency of ball games in PE classes within secondary schools. As well as experiences of the PE teachers in teaching these games and the factors which affect this phenomenon. The purpose of this thesis was to specifically become acquainted with the factors, which contribute to the selection of ball games within the curriculum, as well as the structuring of these from the PE teacher's perspective.

This thesis was conducted using qualitative research methods in the form of a semi-structured questionnaire during the winter of 2019–2020. Five male and female PE teachers each from different parts of Finland attended this study. All participants at the time of the study were working as PE teachers at the secondary school level. This thesis was approached in a phenomenological-hermeneutic way, with the research data being analyzed through a content analysis method.

This research found ball games to still be a regular part of the PE curriculum. The participants based the prevalence of ball games through four different themes. PE teacher's view clarified concretely the prevalence of ball games. The wide opportunities of ball games included arguments about the wide range of ball games and achieving the aims of the curriculum. From the pupil's perspective, the prevalence of ball games is explained through the popularity and familiarity of these games among students. The high level of physical activity during a lesson with ball games, explains their commonality in PE curriculums.

The activities undertaken daily as a PE teacher opened up the participants' experience and knowledge in teaching ball games within lessons. All the participants of this study noted that they enjoyed teaching ball games. They reviewed their own actions before ball game lessons through planning, goal setting and choosing content, and during ball game lessons through teaching and competence experience. The results of this thesis can be generally utilized within the education of PE teachers. This study may also evoke the reader to consider their own teaching habits and the factors affecting them.

Key words: physical education, ball games, physical education teacher, teaching, physical education class

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULULIIKUNTA.....	3
2.1 Liikunnan tavoitteet.....	5
2.1.1 Fyysinen toimintakyky.....	6
2.1.2 Sosiaalinen toimintakyky.....	6
2.1.3 Psyykkinen toimintakyky.....	7
2.2 Liikuntatuntien sisällöt.....	8
2.2.1 Suosituimmat sisällöt.....	9
2.2.2 Yleisimmät sisällöt.....	12
3 FYYSINEN AKTIIVISUUS.....	16
3.1 Fyysisen aktiivisuuden suositukset.....	16
3.2 Fyysinen aktiivisuus liikuntatunnilla.....	18
4 LIIKUNNANOPETTAJA.....	22
4.1 Liikunnanopettajan työnkuva.....	22
4.2 Liikunnanopettajan ammattitaito.....	24
4.3 Liikunnanopettajan toiminta.....	28
4.3.1 Liikuntatuntien sisältöjen valitseminen.....	28
4.3.2 Oppilaiden motivointi.....	29
4.3.3 Oppimistilanteen mahdollistaminen.....	31
4.3.4 Arviointi ja palautteen antaminen.....	32
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	35

6 MENETELMÄT.....	36
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa	36
6.2 Esiymmärrys.....	37
6.3 Tutkittavat ja aineiston hankinta.....	38
6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta	40
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	44
7 TULOKSET 1: PALLOILUN YLEISYYS KOULULIIKUNNASSA.....	48
7.1 Liikunnanopettajan näkökulma	48
7.2 Palloilun laajat mahdollisuudet	50
7.3 Oppilaan näkökulma.....	51
7.4 Fyysinen aktiivisuus palloilutunneilla.....	53
8 TULOKSET 2: LIIKUNNANOPETTAJAN TOIMINTA	56
8.1 Liikunnanopettajan toiminta ennen tuntia	56
8.1.1 Suunnittelu.....	57
8.1.2 Tavoitteiden asettaminen.....	58
8.1.3 Sisältöjen valitseminen.....	59
8.2 Liikunnanopettajan toiminta tunnin aikana	60
8.2.1 Opettaminen	61
8.2.2 Pätevyyden kokemukset	63
9 POHDINTA.....	66
9.1 Johtopäätökset	66
9.2 Jatkotutkimusehdotukset	72
LÄHTEET	74
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Palloilulajit ovat olleet kautta aikain yleisimpiä lajeja koulun liikuntatunneilla (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 85; Huisman 2004, 97). Tutkimusten perusteella on myös todettu, että palloilulajit ovat oppilaiden keskuudessa suosituimpia (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 41-42). Palloilua opetetaan nähtävästi kouluissa paljon, mutta niiden merkittävyyttä koululiikunnassa ei ole tietääksemme aiemmin tutkittu. Palloilun määrä on korostunut myös omissa opinnoissamme, sillä palloilu on Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan opinnoissa sisältönä jokaisessa liikuntakurssissa. Verrattuna esimerkiksi perusliikunnan sisältöihin, on palloilua yliopisto-opinnoissa paljon laajemmin. Kaikilla liikuntadidaktiikan kursseilla perusliikunnan opintoja on yhteensä 20 tuntia ja palloilua puolestaan 97 tuntia. Lähimpänä palloilun tuntimäärää on rytmi- ja ilmaisuliikunta, 82 tuntia, joka sisälsi rytmikkaa, voimistelua ja tanssia. Kolmanneksi eniten tunteja sisältyi talviliikuntaan, 78 tuntia, joka kattoi hiihdon, laskettelun, lumilautailun ja luistelun kurseja. (Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma 2017.) Näiden havaintojen myötä meillä heräsi mielenkiinto tutkia palloilun yleisyyttä yläkoulun liikuntatunneilla.

Olemme molemmat palloilutaustaisia liikkujia, joten palloilun suuri määrä opinnoissa ei ole haitannut ja sen opettaminen tuntuu meistä melko helpolta ja luontevalta. Koemme, että pelilliset perusasiat ovat hyvin hallussa ja osaamme soveltaa niitä eri lajeissa. Laajempi ymmärryksemme palloilusta on siis hyvä, mikä varmasti helpottaa toimimistamme palloilun opettajina. Haluamme selvittää, koskevatko nämä ajatukset myös muun lajitaustan omaavia liikunnanopettajia, vai tuntuuko palloilun opettaminen selkeältä vain palloilutaustaisista liikunnanopettajista. Palatessamme omiin yläkoulun liikuntamuistoihimme, nousi päällimmäisenä meidän molempien mieliin sisältöerot tyttö- ja poikaryhmien välillä. Poikien liikunnanopetus näytti pyörivän pitkälti palloilun ympärillä, kun taas tytöillä vaikutti olevan monipuolisemmin eri sisältöjä. Toisena ajatuksena heräsi salibandyn suuri määrä ja kolmantena nousivat mielikuvat isoista tasoeroista palloilutunneilla. Pelaaminen oli haasteellista, kun osaa oppilaista ei kiinnostanut pelata ollenkaan. Palloilutunneista on kuitenkin jäänyt meille paljon

positiivisia muistoja, jonka vuoksi oma kiinnostuksemme palloilua kohtaan on yksi tämän pro gradu -tutkimuksen lähtökohtia.

Suomalaisen tutkimuksen perusteella liikuntatunnin sisällöllä on suuri vaikutus oppilaiden kokemuksiin koululiikunnasta (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011), joten liian yksipuolisella sisältörakenteella ei voida tarjota myönteisiä liikuntakokemuksia kaikille ja täyttää opetussuunnitelman tavoitteita, jotka ovat opetuksen perusta (POPS 2014, 9). Toisaalta, kun opetussuunnitelmassa ei mainita uinnin lisäksi muita lajeja (POPS 2014, 434), voidaan opetus periaatteessa toteuttaa vain muutaman sisällön kautta. Esimerkiksi palloilutunneilla toteutuvat monet perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet niin psyykkisen, sosiaalisen kuin fyysisenkin toimintakyvyn osalta. Liikunnanopettajalla on siis iso vastuu monipuolisuuden säilyttämisessä. Mielenkiintoista on lähteä tutkimaan ilmiötä juuri opettajien näkökulmasta, sillä yhteisiä tarkkoja suuntaviivoja ei ole olemassa, vaan jokainen liikunnanopettaja tulkitsee ja ilmentää opetussuunnitelmia omista lähtökohdistaan käsin.

Näiden taustatietojen perusteella tässä pro gradu –tutkielmassa on tarkoituksena tutkia palloilun merkitystä koululiikunnassa. Tavoitteena on selvittää, kuinka paljon liikunnanopettajat opettavat palloilua yläkoulussa sekä löytää siihen vaikuttavia tekijöitä. Pyrimme tutkimuksessamme tarkastelemaan myös sitä, millaiseksi liikunnanopettajat kokevat palloilun opettamisen eli millaista liikunnanopettajien mielestä on suunnitella ja opettaa palloilutuntia. Palloilun merkitystä tutkiessamme tarkoituksena on lisäksi saada kuvaa liikunnanopettajien näkemyksistä ja kokemuksista koskien palloilutuntien ilmapiiriä, fyysistä aktiivisuutta sekä oppilaiden motivaatiota verrattuna muihin liikunnan opetussisältöihin.

2 KOULULIIKUNTA

Koululiikunta on perusopetuksen tavoitteellinen oppiaine, joka kuuluu koulujen opetusohjelmaan. Liikuntaa opetetaan peruskoulussa kaikilla vuosiluokilla ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen saakka. Koululiikuntaa normittaa muiden oppiaineiden tavoin perusopetuksen opetussuunnitelma. Koululiikunta tarjoaa huomattavan potentiaalin erilaisten oppimisvalmiuksien edistäjänä oppiaineen ollessa toiminnallinen, virikkeellinen ja hyvin kokonaisvaltainen. Suomalainen koululiikunta erottuu myös kansainvälisessä vertailussa monipuolisuudellaan ja korkeatasoisella terveyden ja hyvinvoinnin tukemisella. Useisiin muihin maihin verrattuna suomalaista koululiikuntaa järjestetään enemmän ulkona ja eri vuodenaikojen monimuotoisuutta hyödyntäen. Koululiikunta tulee erottaa oppiaineena koulun liikunnasta, joka tarkoittaa liikuntatuntien ulkopuolista liikuntaa, kuten välituntiliikuntaa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 17.) Liikuntaa opetetaan valtioneuvoston tuntijakoasetuksen (422/2012) mukaan seitsemän vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 7–9, jolloin liikuntaa on keskimäärin kaksi vuosiviikkotuntia eli 2 x 45 minuuttia viikossa kullakin vuosiluokalla. Lisäksi koulu saa päättää, millä yläkoulun vuosiluokalla on liikuntaa 3 x 45 minuuttia viikossa. Näiden tuntien lisäksi koulussa voidaan järjestää vapaavalintaisia liikuntakursseja.

Peruskoulun liikuntatuntien määrää verrattaessa kansainvälisesti, sijoittuu Suomi keskitason alapuolelle. Liikuntatuntien määrät vaihtelivat kansainvälisessä tutkimuksessa 37 tunnista 108 tuntiin lukuvuodessa. Suomessa liikuntatunteja tutkimuslukukautena 2011–2012 oli 57, joka vastaa kahta 45 minuutin mittaista oppituntia viikossa. (Eurydice report 2013, 25–28; Laine 2015, 146.) Erot liikuntatuntien määrissä ovat suuria, mutta niitä selittävät maakohtaiset vaihtelut muun muassa koulupäivien määrässä ja kestossa, sekä pakollisten ja valinnaisten liikuntatuntien määrittelyssä. Huomioitavaa on, että vuonna 2016 voimaan astuneen uudistuksen seurauksena liikuntatuntien määrää nostettiin, ja nykyisen tuntijakoasetuksen myötä Suomi nousi kansainvälisessä vertailussa keskitasolle. (Laine 2015, 146–147.)

Koulujen rooli elinikäiseen liikkumiseen sosiaalistamisessa on merkittävä. Kouluilla on ainutlaatuiset mahdollisuudet tarjota oppilaille tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden avulla

liikunnallisen ja terveyttä edistävän elämäntavan omaksuminen sekä liikunnan terveydellisen merkityksen ymmärtäminen on mahdollista. Koulujen ja koululiikunnan merkittävyyttä lisää se, että opetukseen osallistuvat lähes kaikki ikäluokan lapset ja nuoret. Lisäksi vähän liikkuvien oppilaiden tavoittaminen kouluissa on poikkeuksellista muihin liikuntaympäristöihin verrattuna. Koululiikunnan avulla on mahdollista motivoida myös vähän liikkuvia oppilaita säännöllisen liikunnan pariin. (Laine 2015, 133.)

Koululiikuntaa opetetaan Suomessa perinteisesti erillisryhmissä. Tällöin liikuntaryhmässä on ainoastaan tyttöjä tai poikia. Tytöistä 87 prosenttia ja pojista 82 prosenttia ilmoitti osallistuvansa erillisryhmän opetukseen liikuntatunnilla. (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011.) Erillisryhmien käyttöä on perusteltu muun muassa turvallisuustekijöillä, kontakteilla ja voimaeroilla. Kun oppilaat voivat toimia liikuntatunnilla omalla kehitys- ja taitotasollaan, voidaan nähdä tasa-arvoinisuuden toteutuvan. (Kuusi, Jakku-Sihvonen, Koramo 2009.) Liikuntatunnit voidaan järjestää myös yhteisopetuksena. Tällöin opetukseen osallistuu niin tyttöjä kuin poikia yhteisopetuksen muodossa eli sekaryhmissä. Tämä on Suomessa harvinaisempaa, mutta tytöistä 13 prosenttia ja pojista 18 prosenttia osallistuu sekaryhmäopetukseen. Opettajat saavat useimmiten vaikuttaa liikunnan ryhmien muodostamiseen. Ryhmiä voidaan myös muokata lukuvuoden aikana niin, että useimmissa sisällöissä toimitaan erillisryhmissä ja tietyissä sisällöissä, kuten tanssissa, liikutaan sekaryhmässä. Liikunnan valinnaiskurssit järjestetään useimmiten juuri sekaryhmissä. (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011.)

Koululiikunnassa korostuvat erityisesti kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. Erilaisilla liikuntatehtävillä annetaan oppilaille mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, rentoutumiseen ja leikinomaiseen kisailuun. Liikunnan avulla edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurien moninaisuutta. Liikunnanopetuksen peruspilari on turvallinen toiminta; opetus on turvallista ja oppilaita ohjataan turvalliseen sekä eettisesti kestävään toimintaan ja oppimisilmapiiriin. Opetukseen käytetään koulun tiloja, lähiliikuntapaikkoja ja luontoa monipuolisesti eri vuodenaajat ja paikalliset olosuhteet huomioiden. (POPS 2014, 433.)

Liikunta oppiaineen periaatteena on, että: ”oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla”. Liikkumaan kasvamiseen liittyy fyysisesti aktiivinen toiminta, joka on oppilaiden ikä- ja kehitystason mukaista. Liikkumaan kasvamiseen kuuluvat myös motoristen perustaitojen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelu. (POPS 2014, 433.) Tämä tarkoittaa monipuolista liikunnan harrastamiseen tarvittavia tietoja ja taitoja harjoitettavaa sekä hyvinvointia ylläpitävää liikuntaa (Liikunnan tukimateriaali 2016).

Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu puolestaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen (POPS 2014, 433). Liikuntatunnin toimintaan osallistuminen yksin ja yhdessä, oman kehon muutokset sekä liikuntatehtävissä ajoittain epäonnistuminen ja toisinaan onnistuminen, nostavat helposti tunteita pintaan. Tämän vuoksi liikuntatunneilla opetellaan omien ja muiden tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. (Liikunnan tukimateriaali 2016.) Tarkoituksena on, että oppilas oppii tunteiden tunnistamisen ja säätelyn myötä toista kunnioittavaan vuorovaikutukseen. Oppituntien tulisi tarjota tilaisuuksia osallisuuteen, sosiaalisuuteen ja toisten auttamiseen, joissa tunne- ja vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella. Liikunnan avulla kasvamisen tärkeitä osatekijöitä ovat myös vastuullisuus ja pitkäjänteinen itsensä kehittäminen sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Liikunnassa tärkeää on, että oppilaat saavat tietoja ja taitoja vaihtelevissa liikuntatilanteissa toimimiseen sekä oman terveytensä edistämiseen. (POPS 2014, 433.)

2.1 Liikunnan tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 433–434) mukaan liikunnanopetuksen tehtävä on: ”vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon”. Liikunnallisen elämäntavan tukeminen sekä positiivisten kokemusten luominen ja myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen ovat oppiaineen tärkeitä teemoja. Lisäksi oppilaat osallistetaan tarkoituksenmukaisesti toiminnan suunnitteluun ja heitä kannustetaan vastuunottamiseen niin oman kuin koko ryhmän toiminnan osalta. Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa muita lajeja, kuin uintia, ei ole erikseen mainittu. Pääpaino liikunnassa vuosiluokilla 7–9 on kuitenkin monipuolisessa perustaitojen soveltamisessa ja fyysisten ominaisuuksien harjoittamisen opettelussa eri liikuntamuotojen ja -lajien kautta. Palloilu mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa

yhtenä liikunnan tavoitteisiin liittyvänä keskeisenä sisältöalueena fyysisen toimintakyvyn alla. (POPS 2014 433–434.) Palloilutunneilla toteutuvatkin monet perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet niin fyysisen, mutta myös sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn osalta. Palloilua voidaan helposti hyödyntää myös muiden liikuntasisältöjen ohessa esimerkiksi alkulämmittelyssä tai leikeissä.

2.1.1 Fyysinen toimintakyky

Liikunnanopetus koostuu fyysisesti aktiivisesta toiminnasta, jossa sovelletaan monipuolisesti eri taitoja kehittävässä turvallisissa tehtävissä. Opetuksessa kehitetään ja sovelletaan havainto- ja ratkaisuntekotaitoja, tasapaino- ja liikkumistaitoja sekä välineenkäsittelytaitoja. Taitoja vahvistetaan esimerkiksi palloilun, voimistelun, perus-, luonto- ja tanssiliikunnan avulla monipuolisesti eri vuodenaikoina. Opetuksessa huomioidaan erityisesti erilaiset oppimisympäristöt. (POPS 434-435.)

Palloilutunnit sopivat erityisen hyvin fyysisen toimintakyvyn kehittämiseen, koska pallopelien ja -leikkien avulla voidaan harjoitella niin tasapaino-, liikkumis-, välineenkäsittely- kuin havainnointitaitoja. Palloilussa korostuvat erityisesti havainto- ja ratkaisuntekotilanteet muihin liikuntamuotoihin verrattuna. Monipuolisia palloilutunteja voidaan järjestää eri vuodenaikoina ja myös liikuntasalin ulkopuolella erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten jäällä, lumella tai uimahallissa.

2.1.2 Sosiaalinen toimintakyky

Oman sosiaalisen toimintakyvyn arvioiminen ja kehittäminen ovat osa liikuntatuntien tavoitteita. Toisten huomioonottamista sekä muiden auttamista ja avustamista harjoitellaan erilaisten pari- ja ryhmätehtävien sekä leikkien ja pelien avulla. Näiden liikuntatehtävien myötä opitaan ottamaan vastuuta yhteisistä asioista, niiden järjestelyistä sekä säännöistä. Ryhmätehtävien avulla lisätään myönteistä yhteisöllisyyttä. (POPS 2014, 435.)

Palloilutunneilla erityisesti joukkuepelit toimivat hyvänä oppimisympäristönä oppilaiden sosiaalisen toimintakyvyn kehittämistä varten. Palloilutunneilla voidaan harjoitella eri pallopelien ja -leikkien vaatimaa osaamista niin pareittain kuin ryhmissä. Näin tarjotaan vaihtelevia tilanteita kehittää sosiaalisia taitoja ja yhteistyötä, kuten toisten huomioonottamista ja vastuun ottamista yhteisistä asioista. Joukkueena työskentelyn avulla voidaan palloilutunneilla lisätä myönteistä yhteisöllisyyttä etenkin silloin, kun tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan jokaisen joukkuelaisen panosta.

2.1.3 Psyykinen toimintakyky

Psyykkisen toimintakyvyn tukemiseen liittyy vastuun ottamisen harjoittelu liikuntatehtävien avulla. Lisäksi erilaisilla liikuntatehtävillä opitaan pitkäjännitteistä ponnistelua yksin ja yhdessä muiden kanssa sovittuun tavoitteeseen saavuttamiseksi. Liikuntatehtävät, jotka tuottavat iloa ja virkistystä, edistävät myönteisten tunteiden kokemista, jotka puolestaan vahvistavat pätevyiden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä. Oppilaille tarjotaan oppituntien aikana tietoa liikunnan merkityksestä kasvulle ja kehitykselle sekä tutustutaan harjoittelun periaatteisiin. Liikunnan harrastusmahdollisuuksista ja liikuntamuotojen eri toimintatavoista tiedottamalla voidaan tukea liikunnallisen elämäntavan jatkumista vapaa-ajalla. (POPS 2014, 435.)

Palloilun yksilö- ja joukkuelajit antavat mahdollisuuden harjoitella niin itsenäistä työskentelyä kuin yhteistyötaitoja ja joukkueena ponnistelua. Opetusta eriyttämällä voidaan luoda oppimisympäristö, jossa oppilaat saavat pätevyiden kokemuksia. Eri palloilulajien ollessa oppilaiden mielestä mieluisimpia liikuntalajeja (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 40–41), tarjoavat palloilutunnit iloa ja virkistystä sekä myönteisiä tunteita, joiden pohjalta oppilaat voivat vahvistaa myönteistä minäkäsitystään. Liikunnanopetuksen tavoitteena on antaa tietoa liikunnan merkityksestä kasvulle ja kehitykselle sekä tutustuttaa oppilaita harjoittelun periaatteisiin samalla harrastusmahdollisuuksista kertoen. Palloilutunnit voidaan nähdä erityisen hyvänä mahdollisuutena välittää tietoa ja tutustuttaa oppilaita heitä kiinnostaviin harrastusmahdollisuuksiin juuri oppilaiden mielenkiinnon suuntaisesti.

2.2 Liikuntatuntien sisällöt

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajaa liikuntatuntien sisältöjen valinnassa. 1980-luvulla vallitsi vahva lajiajattelu, joka näkyi myös vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Siinä liikunnan keskeiset sisällöt kuvattiin juuri liikunta- ja urheilulajien avulla. Lajilähtöinen opetus kuitenkin vaikeutuu jatkuvasti uusien lajien syntyessä, sillä käytettävä aika on rajallista niin monien lajien opettamiseen kuin opettajalla uusien lajien seuraamiseen ja omaksumiseen. Myös koulujen paikalliset resurssit ja olosuhteet voivat aiheuttaa omat ongelmansa. (Liikunnan tukimateriaali 2016.)

Liikuntalajilähtöisyyden voidaan nähdä olevan ristiriidassa koululiikunnan tavoitteiden kanssa. Koululiikunnan tavoitteena on antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja, ja urheilulajien tavoitteena on puolestaan lajitekniikoiden oppiminen. Koululiikunnalla pyritään siis tarjoamaan urheilulajeja pysyvämpiä lähtökohtia. Vielä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkyi lajikeskittyneisyys ja eri lajien taitotehtävien harjoittelu, jolloin liikunnallisten perustaitojen harjoitteluun ei keskitytty tarpeeksi. Uusimmassa (2014) perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikuntalajeja ei uuinta lukuun ottamatta mainita, vaan tarkoituksena on keskittyä perustaitojen ja ominaisuuksien sekä pätevyyden tunteen vahvistamiseen. (Liikunnan tukimateriaali 2016.) Samansuuntainen tapa on myös Ruotsissa, jossa keskitytään tavoitesuuntautuneeseen opetukseen. Ruotsin opetussuunnitelmassa on hyvin vähän toimintaohjeita siitä, mitä aktiviteetteja liikuntatunneille tulisi sisällyttää. Tiettyjä aktiviteetteja mainitaan kuitenkin niiden tavoitteiden yhteydessä, jotka oppilaiden tulisi saavuttaa viidennen tai yhdeksännen lukuvuoden loppuun mennessä. (Redelius & Larsson 2010.)

Suomessa sisältöinä uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 7–9 liikunnassa ovat havainto- ja ratkaisuntekotaitojen sekä tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitojen soveltaminen ja vahvistaminen esimerkiksi jää-, luonto-, perus- ja musiikkiliikunnan sekä palloilun ja voimistelun avulla. Opetukseen tulisi sisällyttää tehtäviä, joiden avulla opetellaan arvioimaan, ylläpitämään sekä kehittämään voimaa, nopeutta, kestävyyttä ja liikkuvuutta. Lisäksi sisältöalueina ovat muun muassa toisten huomioon

ottaminen ja auttaminen, vastuunottaminen, pätevyiden kokemukset ja tiedon antaminen liikunnan merkityksestä kasvulle ja kehitykselle. (POPS 434–435.)

2.2.1 Suosituimmat sisällöt

Koululiikunta on yleisesti pidetty oppiaine koulussa. Pojista 78 prosenttia ja tytöistä 65 prosenttia ilmoitti pitävänsä koululiikunnasta. Kuitenkin seitsemän prosenttia oppilaista koki koululiikunnan vastenmieliseksi. Koululiikuntaan suhtautuminen oli myönteisempää kuin yleisesti koulunkäyntiin suhtautuminen, sukupuolesta riippumatta. Koululiikunnan myönteisiä asioita oppilaiden ilmoittamina olivat muun muassa myönteiset kokemukset ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus, autonomia ja koettu pätevyys sekä opettaja. (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011.)

Oppilaiden ilmoittamat liikuntatuntien myönteiset asiat liittyvät vahvasti Decin ja Ryanin (1985; 2000) ihmisen motivaatiota selittävään teoriaan eli itsemääräämisteoriaan. Motivaatiota on pyritty selittämään monilla eri teorioilla jo pitkään. Itsemääräämisteoria on yksi tutkituimmista. Teorian keskiössä ovat ihmisen luontaiset psykologiset perustarpeet: autonomia, koettu pätevyys ja koettu yhteenkuuluvuus. (Deci & Ryan 1985; 2000.) Autonomian tunnusmerkki on se, että yksilön käyttäytyminen on omaehtoista ja yhdenmukaista hänen aitojen kiinnostuksen kohteidensa ja arvojensa kanssa, eikä kenenkään ulkopuolisen painostuksesta tai pakottamisesta johtuvaa. Kun yksilö toimii autonomisesti, hänen käyttäytymisensä on vilpitöntä ja hän kokee voivansa tehdä itse valintoja toimintaan liittyen. Pätevyiden kokemukset perustuvat puolestaan tarpeeseen tuntea kykenevänsä toimimaan tehokkaasti itselle tärkeillä elämänalueilla. Tämä tarve antaa energiaa toimia niin vapaa-ajalla kuin työssä. Pätevyiden kokemus eli yksilön kokemus omista kyvyistään kuitenkin vähenee helposti, jos esimerkiksi haasteet ovat liian vaikeita tai negatiivinen palaute läpitunkevaa. Yhteenkuuluvuuden tunne taas toteutuu silloin, kun yksilö kokee olevansa osa ryhmää. Yhteenkuuluvuutta koetaan etenkin silloin, kun tuntee, että muut välittävät, tuntee kuuluvansa joukkoon ja tuntee olevansa merkityksellinen muiden seurassa. (Ryan & Deci 2017, 10–11.)

Nämä perustarpeet ovat välttämättömiä yksilön psykologisen kasvun, eheyden ja hyvinvoinnin kannalta. Ihmiset pyrkivät tyydyttämään niitä päivittäisessä elämässään vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa (Deci & Ryan 1985; 2000), jonka vuoksi sosiaalinen ympäristö on merkittävässä roolissa vaikuttamassa yksilön lopullisen motivoitumisen muotoon. Motivoitua voi monin eri tavoin, ja yksi tapa erotella motiiveja on jakaa ne sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Yksilö on sisäisesti motivoitunut, kun psykologiset perustarpeet tyydyttyvät. Tällöin hän pitää toimintaa itsessään kiinnostavana, se tuottaa mielihyvää ja on omien arvojensa mukaista. Ulkoisesti motivoitunut yksilö puolestaan valitsee tavoitteensa ulkoisen tai sosiaalisen paineen vaikutuksesta, ja toimii esimerkiksi palkkion takia. (Vasalampi 2017.)

Koululiikunta voi tyydyttää näitä psykologisia perustarpeita. Tällöin oppilaan motivaatio muotoutuu positiiviseksi, ja hän kokee koululiikunnan sisäisesti motivoivaksi. Koululiikunta voi kuitenkin myös toimia psykologisten perustarpeiden ehkäisijänä. Tämä asettaa liikunnanopettajalle haasteen luoda oppilaille sellainen ympäristö, jossa tarpeet tyydyttyvät ja motivaatio liikuntaa kohtaan muodostuu sisäiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017.) Opettajat, jotka pyrkivät tukemaan oppilaidensa tarpeiden tyydyttymistä, pyrkivät ymmärtämään ja samaistumaan oppilaiden näkökulmiin (Ryan & Deci 2017, 366). Sisäisen motivaation muodostumista voi tukea esimerkiksi myönteisen palautteen antamisella ja tarjoamalla kokemuksia autonomiasta (Deci & Ryan 2000). Opettaja voi tarjota autonomian tunteita antamalla oppilaille mahdollisuuden tehdä aloitteita oman oppimisensa kannalta ja tarjota vaihtoehtoja sekä antamalla oppilaiden osallistua päätöksiin (Ryan & Deci 2017, 366) koskien esimerkiksi tuntien suunnittelua ja toteutusta. Tällaiset autonomian kokemukset ovat merkittävässä osassa ratkaisemassa, kehittykö oppilaan motivaatio sisäiseksi vai ulkoisesti. Liikunnanopettajan on tärkeää myös esimerkiksi edistää ryhmään kuulumisen tunteita ja fyysisen kunnan sekä kehonkuvan pätevyuden kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2017.)

Yleisimmin (84%) mainittu mieluisa asia liikuntatunneilla oli kuitenkin liikuntatunnin sisältönä ollut liikuntalaji. Sisältö osoittautui myös epämieluisimmaksi asiaksi liikuntatunneilla. Liikuntatuntien epämieluisimpien asioiden listan kärkeen nousi jokin liikuntatunnin sisältönä ollut laji, kun 82 prosenttia oppilaista ilmoitti ikävimpänä asiana tietyn liikuntamuodon. (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011.) Tämä korostaa koululiikunnan sisältöjen

merkityksellisyttä koululiikunnan mieluisuuden kannalta. Oppilaat voivat nuoresta iästään johtuen kokea liikunnan merkityksellisyyden terveysvaikutusten ja hyvinvoinnin näkökulmasta etäiseksi, jolloin liikuntatunteihin liittyvät välittömät kokemukset ja niiden merkitys korostuvat (Opetushallitus 2020).

Oppilaiden kuunteleminen ja heidän kiinnostuksen kohteidensa tiedostaminen auttavat vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Kun oppilaat huomioidaan liikuntatunneilla myös yksilöllisesti, tuottaa se heille positiivisia koululiikuntakokemuksia. Nämä positiiviset kokemukset voivat puolestaan lisätä oppilaan kiinnostusta liikuntaa kohtaan, jolloin ne edesauttavat positiivisten asenteiden syntymistä. Tämä ketju johtaa parhaimmillaan liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011), sillä positiiviset kokemukset koulun liikuntatunneista ovat yhteydessä lasten ja nuorten lisääntyneeseen fyysiseen aktiivisuuteen (Yli-Piipari 2011). Koska sekä mieluisammaksi, että epämieluisammaksi asiaksi liikuntatunneilla koettiin jokin liikuntalaji, on liikuntatuntien sisältöjen valinnalla suuri merkitys siihen, kuinka oppilaat liikuntatunneilla viihtyvät. Täten myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 434) ohjeistettu oppilaiden osallistaminen sisältöjen valintaan voidaan nähdä perusteltuna. Samalla liikunnanopetuksessa on kuitenkin ylläpidettävä monipuolisuutta ja turvallisuutta, jolloin päärooli sisältöjen valinnassa voidaan nähdä kuuluvan ammattilaiselle eli liikunnanopettajalle. Liikunnanopettaja voi kuunnella oppilaiden toiveita ja suunnitella liikuntatuntien sisällöt mahdollisuuksien mukaan toiveet huomioiden.

Oppilaiden toiveiden kuuntelu liikuntatuntien suunnittelussa voi olla hankalaa, sillä aina löytyy niitä, jotka pitävät ja niitä, jotka eivät pidä tietyistä sisällöistä. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet esimerkiksi pallopelien olevan erityisesti oppilaiden suosiossa. Tytöistä 83 prosenttia ja pojista 86 prosenttia oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän ”Pelaan liikuntatunneilla mielelläni joukkuepelejä” kanssa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011 75.) Suomessa myös Rintala, Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2013) ovat tutkineet suosituimpia koululiikuntalajeja. Yhdeksäsluokkalaisten joukossa pallopelit koettiin mieluisimmiksi sisällöiksi liikuntatunnilla niin tyttöjen kuin poikien kesken. Tulos ei poikennut parhaita arvosanoja saaneiden ja niin sanottujen heikompien oppilaiden kesken. Lisäksi

huomionarvoista on, että missään ryhmässä yksikään palloveli ei noussut epäsuosituimpien lajien joukkoon. (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 40–41.)

Tyttöjen keskuudessa suosituimpina lajeina mainittiin pesäpallo, jalkapallo, tanssi- ja musiikkiliikunta, salibandy sekä lentopallo. Niin parhaimpia kuin heikompia arvosanoja saaneiden tyttöjen joukossa jalkapallo ja salibandy koettiin mieluisimmiksi sisällöiksi liikunnassa. Pojat puolestaan mainitsivat salibandyn, jalkapallon, pesäpallon ja koripallon suosituimmiksi lajeiksi. Kiitettävien poikaoppilaiden keskuudessa jääkiekko oli myös yksi suosituimmista lajeista ja heikompien oppilaiden (arvosanat 5–7) kesken esiin nousi suunnistus. (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 40 – 41.)

Palloilun vahvasta suosiosta kertoo myös lääneittäin esitetyt tulokset kolmesta mieluisimmasta liikuntalajista. Poikien kesken koko Suomessa kaikki kolme mainittua lajia olivat palloilua ja tyttöjen kesken sama tulos saatiin kahdessa läänissä. Etelä-, Länsi- ja Pohjois-Suomen lääneissä puolestaan kaksi kolmasosaa olivat palloilulajeja ja yksi kolmasosa mainituista tanssia tai musiikkiliikuntaa. (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 42.)

Myös maailmalla palloilu on suosittu sisältö oppilaiden keskuudessa. Esimerkiksi kahdessa eri yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa palloilulajit nousivat suosituimmiksi ja halutuimmiksi sisällöksi niin tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Hill ja Hannon (2008) kyselivät Yhdysvaltojen lounaisosan oppilaiden mielipiteitä siitä, mitä lajeja he haluaisivat sisällyttää vuosittaiseen opetussuunnitelmaan. Tutkimukseen osallistui 881 oppilasta kahdesta eri koulusta luokilta 7–9. Kahdeksan eri lajia sai vähintään puolet oppilaiden äänimäärästä, ja näistä kuusi oli palloilulajeja. Nämä palloilulajit olivat koripallo, amerikkalainen jalkapallo, keilaus, pingis ja lentopallo. Myös New Yorkin osavaltion alueella tehdyn tutkimuksen perusteella joukkuepallopelit olivat pidetyimpiä sisältöjä (Zeng, Hipscher ja Leung 2011).

2.2.2 Yleisimmät sisällöt

Koululiikunnan toteutuneissa sisällöissä puolestaan on hieman enemmän eroja tyttöjen ja poikien keskuudessa. Tyttöjen liikunnassa korostuivat enemmän erilaiset tanssi- ja

musiikkiliikunnan muodot, aerobic, suunnistus, ringette sekä rentoutumisharjoitukset. Poikaryhmien kesken pallopelit ja etenkin jääkiekon osuus liikuntatunneista korostuivat. Kaiken kaikkiaan tytöille opetettiin keskimäärin 21,5 ja pojille 20,6 eri liikuntamuotoa, joka osoittaa liikuntatuntien monipuolisuuden liikuntamuotojen osalta. (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 40–41.)

Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksessa. Palloilulajit, erityisesti joukkueina pelattavat, olivat yleisimmin opetettuja sisältöjä koululiikunnassa. Yleisimmin opetettuina liikuntalajeina tunneilla nimittäin kuusi kymmenestä lajista oli palloilua, joista neljä yleisintä olivat salibandy, pesäpallo, koripallo ja jalkapallo. Tyttöjen kesken viisi kymmenestä lajista oli palloilua, joista yleisimpiä olivat pesäpallo ja salibandy. Pojilla yleisimpien lajien listalla palloilua oli kuusi kymmenestä, ja näistä yleisimpinä salibandy, jalkapallo, pesäpallo ja koripallo. Myös Lumela (2007) mainitsee, että noin 50 prosenttia yläkoulun liikuntatunneista muodostuu pallopeleistä.

Palloilutuntien määrät sekä muut opetetut sisällöt vaihtelivat tyttöjen ja poikien välillä. Oppilaiden vastausten perusteella tytöille opetettiin poikia enemmän aerobicia, perusvoimistelua, kuntopiiriä ja kuntovoimistelua, tanssia ja musiikki- sekä ilmaisuliikuntaa, luistelua, ringetteä, yleisurheilua, suunnistusta ja rentoutusharjoituksia. Pojille opetettiin puolestaan tyttöjä enemmän jalka-, käsi- ja jääpalloa, salibandyä, mailapelejä, ultimatea, jääkiekkoa sekä laskettelua. Poikien tuntien sisällöt painottuivat siis merkittävästi tyttöjä enemmän palloiluun. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 86–87.) Tulokset vastaavat aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan palloilu oli liikuntatuntien keskeisin sisältö. Tyttöillä oli lisäksi paljon aerobicia, perusvoimistelua ja tanssia sekä rentoutusharjoituksia, mutta sekä tyttöjen että poikien liikuntatunneilla eniten pelattiin joukkuepalloilulajeja. (Huisman 2004, 97.)

Muissa pohjoismaissa liikuntatuntien sisällöt poikkeavat osittain Suomen liikuntatuntien sisällöistä. Ruotsissa tietyt aktiviteetit nousivat tutkimuksen mukaan muita tärkeämmiksi asetettuja tavoitteita saavutettaessa. Näitä olivat tanssi, suunnistus, uinti ja ulkoilu. Sama pätee Norjaan, jossa liikunnanopetuksen sisällöissä korostetaan yleisesti urheiluaktiviteetteja, sekä tanssia ja ulkoilua. Tanskassa liikunnanopetus on järjestetty opetussuunnitelmassa hieman eri

tavalla, mutta sielläkään tiettyjä lajeja ei mainita opetussuunnitelmassa. Tästä huolimatta arviointi on osoittanut, että pallopelit, etenkin jalkapallo, lentopallo ja käsipallo, hallitsevat sisältöjä. (Redelius & Larsson 2010.)

Ruotsissa liikuntatuntien yleisimpiä sisältöjä 15-vuotiaiden oppilaiden kokemusten mukaan olivat palloilu, pelit, mailaurheilu, voimaharjoittelu, telinevoimistelu ja yleisurheilu. Lähes joka kolmas oppilaista ilmoitti palloilulajeja olevan liikuntatuntien sisältöinä joka viikko. Palloilu osoittautui dominoivan liikuntatunteja. Yli 70 prosenttia oppilaista ilmoitti, että he ovat ainoastaan satunnaisia kertoja tai eivät koskaan osallistuneet tanssiin, aerobiciin, uintiin, suunnistukseen tai luisteluun. Täten opetussuunnitelmassa korostetut sisällöt (tanssi, suunnistus, uinti ja ulkoilu) eivät toteutuneet oppilaiden kokemusten mukaan erityisen usein liikuntatunneilla. Opettajat vahvistivat oppilaiden kokemukset palloilun hallitsevuudesta sekä liikuntatuntien sisällöistä. (Redelius & Larsson 2010.)

Liikuntatuntien sisällöillä on merkitystä yläkoulun oppilaille, sillä keskeisimmin oppilaiden viihtymistä ja kiinnostusta liikuntaa kohtaan määritteli liikuntatunnin lajis sisältö. Sukupuolesta riippumatta oppilaat pitivät joukkuepeleistä, joskin pojat hieman tyttöjä enemmän. Tytöt puolestaan nauttivat poikia enemmän tanssi- ja musiikkiliikunnasta. Vaikka perinteisiä käsityksiä tyttöjen ja poikien lajeista ei ole enää yhtä vahvasti olemassa, on tyttöjen edelleen osoitettu suuntautuvan poikia useammin muun muassa tanssi- ja voimistelulajeihin. Pojat nähdään puolestaan tyttöjä useammin juuri palloilulajien parissa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 46, 119.) Sukupuolisensitiivisessä liikunnanopetuksessa tyttöjen ja poikien erilaiset mieltymykset otetaan huomioon niin opetussuunnitelmien laadinnassa kuin liikuntatuntien sisällöistä päätettäessä. Siten liikuntatunneille voidaan luoda sellaista toimintaa, joka vastaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja mieltymyksiä. Täten voidaan parhaiten mahdollistaa positiivisten liikuntakokemusten syntyminen, jolloin voidaan puolestaan edistää liikunnanopetuksen tärkeää tavoitetta eli liikunnallisen elämäntavan omaksumista. (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011.)

Vaikka liikunnanopetusta ei nähdä enää lajipainotteisesti, puhutaan liikunnasta yleisesti lajeina, jonka myötä lajiajattelusta voi olla vaikea irtautua. Liikunnanopetus voidaan nähdä kuitenkin kokonaisvaltaisemmin, kun opetusta tarkastellaan ominaisuus- tai oppimisympäristölähtöisesti,

jolloin opetuksen keskiössä ei ole niin sanottu lajitemppujen opettelu. Loppujen lopuksi opetuksen tärkein asia on oppilas ja oppilaan lähtökohdat, ei laji, ominaisuus tai ympäristö. Ajassa eläminen takaa sen, että myös liikunnanopetus voi kohdata sen arjen ja elämysmaailman, jossa nuoret elävät. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 119–120.)

3 FYYSINEN AKTIIVISUUS

Säännöllisen fyysisen aktiivisuuden on todettu olevan yhteydessä moniin terveyshyötyihin. Liikkumalla voidaan edistää terveyttä aikuisten lisäksi myös lapsilla ja nuorilla, ja etenkin aerobiset aktiviteetit, jotka rasittavat hengitys- ja verenkiertoelimistöä, ovat yhteydessä useisiin terveyshyötyihin. Terveyshyötyjen saavuttamisen näkökulmasta fyysisen aktiivisuuden tulisi olla intensiteetiltään reipasta tai kuormittavaa. Kuormittavalla liikunnalla on mahdollista saavuttaa parempia terveyshyötyjä. (Janssen, I. & LeBlanc, A. 2010.) Säännöllinen fyysinen aktiivisuus ei ainoastaan ehkäise sairauksia, vaan auttaa myös muun muassa nukkumaan paremmin, vähentämään ahdistuneisuutta sekä parantamaan kognitiivista toimintaa, kuten muistia ja keskittymistä. Henkilöt, jotka eivät liiku kansallisten terveystieteiden mukaisesti eli 60 minuuttia päivässä, voivat jo pienellä fyysisen aktiivisuuden lisäyksellä sekä istumisen vähentämisellä saavuttaa terveyshyötyjä. Monialaiset koulupohjaiset interventiot sekä koulun liikuntatuntien rakenteeseen suunnatut toimet ovat tehokkaita edistämään fyysistä aktiivisuutta lapsilla ja nuorilla. (Physical Activity Guidelines Advisory Committee 2018.)

3.1 Fyysisen aktiivisuuden suositukset

Kouluikäisille tehty fyysisen aktiivisuuden suositus on terveystieteiden näkökulmasta laadittu yleissuositus, joka soveltuu kaikille urheilutaustasta riippumatta. Suosituksen mukaan 7–18-vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. 7-vuotiaalle suositellaan vähintään kaksi tuntia ja 18-vuotiaalle vähintään tunti fyysistä aktiivisuutta. Tällä määrällä voidaan vähentää useimpia liikkumattomuudesta johtuvia terveyshaittoja. Koska fyysisen aktiivisuuden vaikutukset eivät varastoidu, olisi liikunta tärkeä saada osaksi jokapäiväistä elämää. Lisäksi yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulee välttää. (Fyysisen aktiivisuuden suositus 7–18-vuotiaille 2008, 17–18.)

Fyysisen aktiivisuuden suositus 13–18-vuotiaille on 1–1,5 tuntia päivässä (UKK-instituutti 2020). Kaikki lapset ja nuoret eivät kuitenkaan liiku suositusten mukaan. 13-vuotiaista nuorista suositusten mukaan keväällä 2018 liikkui kolmannes ja 15-vuotiaista enää viidennes. Lisäksi 15-vuotiaiden keskuudessa joka viides nuori liikkuu vähän eli enintään kahtena päivänä

viikossa. (Kokko, Martin, Villberg, Ng & Mehtälä 2019.) Liikuntatunti voi olla yksi päivän fyysistä aktiivisuutta kerryttävä tekijä, jonka vuoksi on tärkeää, että oppilaat liikkuvat liikuntatunnilla riittävästi. Yhtenä tärkeimpänä tavoitteena liikuntatunnilla voidaan pitää fyysisen aktiivisuuden määrää. Reipasta liikuntaa tulisi olla 30 minuuttia, jos oppitunti kestää 45 minuuttia, ja 60 minuuttia oppitunnin kestäessä 90 minuuttia. (Fyysisen aktiivisuuden suositus 7–18-vuotiaille 2008, 19, 39.)

Nuorelle oppilaalle on yläkouluikään mennessä useimmiten syntynyt jonkinlainen käsitys itsestään liikkujana. Liikuntamuotojen kokeilu ja monipuolinen perustaitojen harjoittelu voivat auttaa nuorta löytämään itselleen sopivan tavan harrastaa liikuntaa. Koululiikunta pystyy tarjoamaan nuorille mahdollisuuden kokeilla eri liikuntamuotoja ja kehittää omia liikuntataitojaan, jonka myötä harrastuksen aloittamisen kynnyks voi madaltua. Koska nuorten arki ei tänä päivänä enää sisällä paljoa tilanteita, joissa sydämen syke nousee kunnolla, olisi tärkeää, että nuoret löytäisivät itselleen liikuntaharrastuksen, jossa saa riittävästi tehokasta liikuntaa. Myös itsenäisesti liikkumalla voidaan kehittää fyysistä kuntoa ja hyvinvointia, ja useimmiten nuoret saavat tehokasta liikuntaa juuri urheilulajeja harrastamalla joko omaehtoisesti tai urheiluseurassa. (Fyysisen aktiivisuuden suositus 7–18-vuotiaille 2008, 19–20.)

Organisoitu liikunta- ja urheiluseuratoiminta on keskeisessä asemassa suomalaisessa liikuntakulttuurissa. Seurojen rooli erityisesti lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuuden edistäjänä ja liikuntaan sosiaalistajina on merkittävä. Myös kansainvälisesti tarkasteltuna, on suomalainen järjestelmä vähintään vertailukelpoinen. (Koski & Mäenpää 2018.) Suuri osa lapsista osallistuu jossain ikävaiheessa urheiluseuratoimintaan. 9–15-vuotiaista 62 prosenttia oli mukana urheiluseuratoiminnassa silloin tällöin tai aktiivisesti. Liikuntaa tai urheilua urheiluseurassa harrastavien määrä kuitenkin väheni selvästi 11 ja 13 ikävuoden välillä, ja väheneminen jatkui 13-vuotiaista 15-vuotiaisiin. Urheiluseuraharrastuksen lopettaminen yleistyi iän myötä. (Blomqvist, Mononen, Koski & Kokko 2019.) Koska urheiluseuraharrastaminen vähenee reilusti juuri yläkouluikässä, olisi koulussa tärkeä huomioida fyysisen aktiivisuuden edistämiseen liittyviä tekijöitä. Koululiikunta toimii merkittävässä roolissa yläkouluikäisten nuorien fyysisen aktiivisuuden edistäjänä, koska se tavoittaa lähes kaikki suomalaiset nuoret

riippumatta heidän terveydestään, motivaatiostaan tai liikunta-aktiivisuudestaan (Laine 2015, 133).

3.2 Fyysinen aktiivisuus liikuntatunnilla

Oppilaat viettävät useita tunteja, jopa lähes kolmasosan, vuorokaudesta koulussa. Tämän vuoksi koulun rooli nuorten liikuttajana ja fyysisen aktiivisuuden mahdollistajana on merkittävä. Koulun pakolliset liikuntatunnit eivät yksinään riitä päivittäisen fyysisen aktiivisuuden suositusten tavoittamiseen, mutta ne ovat tärkeitä nuorten liikuttajina esimerkiksi välitunti- ja koulumatkaliikunnan ohella. (Lehmuskallio & Toskala 2018, 80.)

Opetussisällön on havaittu vaikuttavan liikuntatunnin fyysiseen aktiivisuuteen. Varstalan (1996) tutkimuksessa opetettavat sisällöt oli jaettu palloiluun, voimisteluun ja muihin lajeihin. Oppilaat liikkuvat eniten, keskimäärin 53 prosenttia tunnista, palloilutunneilla. Voimistelutunneilla liikuntaa oli 43 prosenttia opetusajasta. Fyysisen aktiivisuuden määrään vaikutti myös opettajan sukupuoli. Naisopettajan tunneilla fyysisen aktiivisuuden määrät vaihtelivat eri sisältöjen välillä hyvin vähän; noin 1–2 prosenttia. Miesopettajien tunneilla vaihtelu oli suurempaa. Miesopettajan pitämällä palloilutunnilla liikuttiin keskimäärin 58 prosenttia oppitunnista ja voimistelussa ainoastaan 35 prosenttia. Miesopettajan pitivät palloilutunteja enemmän kuin naisopettajat. (Varstala 1996, 77, 96–97.) Chow, McKenzie ja Louie (2009) havaitsivat puolestaan tutkimuksessaan, että liikuntatunnin aiheella oli enemmän vaikutusta fyysisen aktiivisuuden määrään kuin opettajan sukupuolella.

Myös Gao, Hannon ja Carson (2009, 21–24) löysivät eroja fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunnin sisältöjen väliltä. He tutkivat sykkeiden vaihtelua liikuntatunnin eri sisältöjen ja luokka-asteiden välillä. Tuntien sisältöinä tutkimuksessa toimivat kävely ja hölkkä, rivitanssit, jalkapallo sekä koppipallo. Oppilailta mitattiin keskisykettä sekä tavoitesykealueella vietettyä aikaa sykemittareilla. Koppipallotunnilla tavoitesykealueella vietettiin eniten aikaa; jopa 60,92 prosenttia tunnista. Lähes yhtä pitkään tavoitesykealueella oltiin jalkapallotunnilla. Hölkässä ja kävelyssä tavoitesykealueella oltiin keskimäärin 52,71 prosenttia tunnista ja rivitanssissa alle 40 prosenttia. (Gao, Hannon & Carson, 2009.) Tulokset olivat lupaavia pallopelien ja hölkkän

osalta, sillä Yhdysvalloissa laaditun fyysisen aktiivisuuden suosituksen mukaan oppilaiden tulisi liikkua reippaasti vähintään 50 prosenttia liikuntatunnin kestosta (Institute of medicine 2013, 5).

Japanissa tutkittiin oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja istumiseen käytettyä aikaa sukupuolten sekä eri liikuntatuntien välillä. Fyysistä aktiivisuutta mitattiin kolmiakselisella kiihtyvyydsmittarilla, jota oppilaat pitivät viikon ajan. Tarkoituksena oli selvittää, mitkä liikuntatunnit parhaiten tuottavat fyysistä aktiivisuutta ja vähentävät istumiseen käytettyä aikaa. Liikuntatunnit oli jaettu viiteen eri kategoriaan: kuntoliikunta, (teline)voimistelu, yleisurheilu, pallopelit ja ilmaisuliikunta. Oppilaat viettivät aikaa reippaalla tai kuormittavalla sykealueella selvästi vähemmän voimistelun ja yleisurheilun tunneilla kuin palloilutunneilla. Palloilutunneilla oppilaat olivat fyysisesti aktiivisimpia. Voimistelutunneilla oppilaat istuivat kauemmin, lähes 32 prosenttia tunnista, kuin yleisurheilussa (10%) ja palloilussa (15%). Palloilutunnit näyttäytyivät hyödyllisenä keinona lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta sekä vähentää istumista liikuntatunneilla. (Tanaka, Tanaka & Tanaka 2018.)

Ruotsissa fyysisen aktiivisuuden määrää liikuntatunneilla tutkittiin toisen, viidennen ja kahdeksannen luokan liikuntatunneilla. Liikuntatunnit jaettiin seitsemään kategoriaan: palloleikit, pallopelit, tanssi, kuntoliikunta, leikilliset pelit, suunnistus ja voimistelu. Reippaan tai kuormittavan liikunnan sykealueella vietetty aika vaihteli sisällön mukaan. Sisällön lisäksi toinen tuloksia selittävä tekijä oli oppilaiden motivaatio. Eniten aikaa reippaan tai kuormittavan liikunnan sykealueella vietettiin kuntoliikunnassa, suunnistuksessa sekä leikillisissä peleissä. Keskiarvoltaan 25 prosenttia liikuntatunneista vietettiin terveyttä edistävällä reippaan tai kuormittavan liikunnan sykealueella. Suhteellisen alhainen tulos voi johtua Ruotsin liikuntatuntien luonteesta. Tunneilla on tarkoitus muun muassa lisätä tietämystä terveyteen liittyvistä asioista, jolloin tämä tavoite voi mennä joillain tunneilla fyysisen aktiivisuuden tavoitteen edelle. Teoriapainotteisilla tunneilla oppilaat viettävät vähemmän aikaa tavoitesykealueilla. Osassa sisällöistä yksilöt saavuttivat kuitenkin 2/3 päivittäisestä fyysisen aktiivisuuden suosituksesta, joka korostaa koululiikunnan potentiaalia edistää kansanterveyden tavoitteiden saavuttamista. (Fröberg, Raustorp, Pagels, Larsson & Boldemann 2016.)

Palloilun kannalta fyysisen aktiivisuuden suositusten saavuttaminen voi vaihdella palloilulajin luonteesta riippuen. Sarradel ym. (2011) tutkivat yläkouluikäisten fyysistä aktiivisuutta eri liikuntamuotojen välillä. Joukkuepallot pelit käsiteltiin yhtenä kokonaisuutena, ja tennis oli eritelty omaksi lajiksi. Muita lajeja tutkimuksessa olivat kuntoilu, tanssi, pelit ja ulkoliikunta. Joukkuepelit synnyttivät eniten fyysistä aktiivisuutta. Joukkuepelitunneilla vähintään reipasta fyysistä aktiivisuutta oli pojilla 57 prosenttia ja tytöillä 60 prosenttia tunnin kestosta. Tennistunneilla fyysistä aktiivisuutta oli vähemmän: pojilla 43 prosenttia ja tytöillä 52 prosenttia. Muilla liikuntatunneilla oli vähemmän fyysistä aktiivisuutta kuin joukkuepelejä ja tennistä sisältäneillä liikuntatunneilla. (Sarradel ym. 2011, 65–76.) Chow, McKenzie ja Louie (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaat viettivät eniten aikaa reippaan tai kuormittavan liikunnan sykealueella jalkapallossa ja koripallossa. Vähiten aikaa näillä tavoitesykealueilla vietettiin tunneilla, joilla oli lentopallo ja rugby. Tutkimukset osoittavat palloilutunnilla pelatun lajin ominaisuuksien vaikuttavan fyysiseen aktiivisuuteen. Maalipelit osoittautuvat tutkimuksissa eniten fyysistä aktiivisuutta tuottaviksi sisällöiksi. (Chow, McKenzie & Louie 2009.) Liikunnanopettajan tulisi tiedostaa pallojen sukulaisuudet ja luonteiden erilaisuudet, jotta hän voi ottaa ne huomioon liikuntatunteja suunnitellessaan. Esimerkiksi polttopelissä liikuntatunti koostuu usein siitä, että yksi oppilas suorittaa, ja muut seuraavat onnistumista. Tällaisella tunnilla ei voida saavuttaa fyysisen aktiivisuuden ja rasittavuuden tavoitteita. Erityisesti poltto- ja lyöntipelejä sisältäville liikuntatunneilla liikunnanopettajan tulisi pohtia tapoja lisätä tunnin tehokkuutta, joka onnistuu esimerkiksi pienryhmätoimintaa järjestämällä. (Lumela 2007, 331–336.)

Samankaltaisia tuloksia liikuntatuntien fyysisestä aktiivisuudesta ja sen yhteydestä liikuntatuntien sisältöihin on saatu Suomessa. Suomessa liikuntatuntien fyysistä aktiivisuutta tutkineessa tutkimuksessa havaittiin, että liikuntatuntien sisältö ennusti vahvasti oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. Liikuntatuntien sisällöt jaettiin tutkimuksessa kahteen kategoriaan sen mukaan, sisälsivätkö ne pelaamista vai eivät. Peliä sisältäneillä tunneilla pelattiin niin joukkuepelejä, kuten lentopalloa ja koripalloa, kuin yksilöpelejä, kuten tennistä ja sulkapalloa. Tunnit, jotka eivät sisältäneet pelaamista, koostuivat muun muassa tanssista, voimistelusta ja kuntoliikunnasta. Liikuntatuntien fyysisen aktiivisuuden mittaamiseen käytettiin sykemittausta. Sykemittareista laskettiin keskimääräinen syke sekä prosenttiosuus, joka tunnista vietettiin terveyttä edistävällä reippaasta kuormittavaan fyysisen aktiivisuuden tasolla. Tunneilla, joilla

oli korkein keskisyke, vietettiin myös eniten aikaa terveyttä edistävällä fyysisen aktiivisuuden tasolla. Pojilla nämä tunnit olivat jalkapallo ja tunti, jolla pelattiin useita eri pelejä. Vähiten aktiivisuutta pojilla ilmeni tanssi- ja lentopallotunnilla. Tyttöillä aktiivisimmat tunnit olivat koripallo sekä usean pelin yhdistelmä tunti. Alhaisimmat tulokset saatiin tenniksestä ja tanssista. Keskisyke oli selvästi korkeampi pelitunneilla verrattuna tunteihin, jotka eivät sisältäneet pelaamista. Pelitunneilla vietettiin myös enemmän aikaa reippaan ja kuormittavan liikunnan tasolla. (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Lyyra 2017.)

Muita liikuntatuntien fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä voivat olla muun muassa tunnin päätavoite, tila ja ohjeisiin käytetty aika. Liikuntatunnin päätavoite vaikutti fyysisen aktiivisuuden määrään niin, että oppilaat liikkuvat eniten (60%) tunnin päätavoitteen ollessa peli tai ilo. Muut päätavoitteet olivat kunto, taito ja muu. Näillä oppitunneilla oppilaat liikkuvat keskimäärin 44–52 prosenttia oppitunnista. (Varstala 1996, 96–97.) Tunneilla oli enemmän reipasta tai kuormittavaa liikuntaa, kun opettaja keskittyi valitsemaan paljon aktiivisuutta vaativia sisältöjä, vähensi ajankäyttöä tietoon ja lisäsi kuntoaktiiviteetteja sekä vähensi ohjeisiin käytettyä aikaa. Fyysistä aktiivisuutta edisti myös se, että käytössä oli suuri tila. (Chow, McKenzie & Louie 2009.) Opettaja voi lisätä liikuntatuntien fyysistä aktiivisuutta myös yksinkertaisilla keinoilla, kuten käynnistämällä toiminnan nopeasti ja huomioimalla, ettei keskeytä hyvin etenevää toimintaa toistuvasti (Liikunnan tukimateriaali 2016).

Liikuntatunnit sisältävät monia tärkeitä tavoitteita. Fyysisen aktiivisuuden lisäksi erilaiset sosiaaliset ja psyykkiset tavoitteet ovat merkittävä osa koulun liikuntatunteja. Näitä tavoitteita pyritään saavuttamaan myös muilla oppitunneilla. Tämän vuoksi fyysisen aktiivisuuden tavoite voidaan nähdä erityisen merkittävänä liikuntatunnilla sen ollessa ainoa oppitunti, jossa fyysistä aktiivisuutta tavoitellaan. Samalla se voi olla joillekin oppilaille ainoa tilaisuus osallistua terveyttä edistävään liikuntaan, etenkin korkean intensiteetin tasolla. (McKenzie & Lounsbery 2013.) Vaikka koululiikunnan vuosiviikkotuntimäärä ei riitä päivittäisen fyysisen aktiivisuuden suositusten saavuttamiseen, tarjoavat liikuntatunnit kasvatuksellisen ympäristön, joka mahdollistaa säännöllistä ja jäseneltyä fyysistä aktiivisuutta edistävää toimintaa, joka voi vaikuttaa myönteisesti myös nuorten liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. (Fairlough & Stratton 2005.) Lisäksi lukujärjestyksellisillä ja pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea liikuntasuosittelun mukaisen liikunnan toteutumista koulussa (Liikunnan tukimateriaali 2016).

4 LIKUNNANOPETTAJA

Liikunnanopettajalta vaaditaan monenlaista osaamista, pelkkä eri liikuntamuotojen hallitseminen ei riitä (Rink 2014, 38). Erityisesti luovuutta, organisointia ja valmiutta reagoida erilaisiin tilanteisiin pidetään liikunnanopettajalle tärkeinä ominaisuuksina (Laakso 2007, 23; Salin, Huhtiniemi ja Hirvensalo 2017, 569). Lisäksi vuorovaikutus muiden opettajien ja oppilaiden välillä nähdään tärkeäksi asiaksi, ja esimerkiksi Lawrence (2013) määrittelee sen yhdeksi tärkeäksi elementiksi, positiivisen oppimisympäristön kanssa, jolla voidaan kasvattaa oppilaiden oppimista.

Opettajan yksi keskeisimmistä tavoitteista on saada oppilaat oppimaan elämän kannalta keskeisiä liikuntataitoja. Nykypäivänä opetuksen pohjalla on usein konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka seurauksena opettaja toimii oppimisympäristön luojana ja muokkaajana. Lisäksi oppimisen kannalta tärkeänä asiana voidaan pitää oppilaiden motivaation synnyttämistä. (Jaakkola 2017, 351.) Oppitunneilla opettaja käyttää ison osan ajasta ohjeiden, näyttöjen ja palautteen antamiseen (Jaakkola & Mononen 2017, 330). Liikuntatuntien suunnittelun pohjalla ovat tavoitteet, joita valtakunnalliset, kunta- sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat ohjaavat (Sääkslahti 2017, 276).

4.1 Liikunnanopettajan työnkuva

Yleisesti opettajan työnkuva on laajentunut paljon ja myös liikunnanopettajan työtehtävät ovat moninaisia itse oppituntien ulkopuolella (Salin, Huhtiniemi & Hirvensalo 2017, 565; Virta & Lounassalo 2017, 530). 2010-luvulla tehtyjen tutkimusten perusteella liikunnanopettajan työtehtäviin kuuluu opettamiseen liittyvien asioiden, kuten suunnittelun, arvioinnin ja organisoinnin, lisäksi oppilaiden valvontaa, hankkeisiin ja projekteihin osallistumista, juhlaohjelmien, tapahtumien ja liikuntapäivien suunnittelua sekä luokanvalvojan tehtäviä ja yhteydenpitoa vanhempiin (Mäkelä, Hirvensalo, Palomäki, Herva, & Laakso 2012; Salin, Huhtiniemi & Hirvensalo 2017, 565–566). Lisäksi liikunnanopettaja tekee yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja liikunnanopettajaa voidaan pitää koko koulun liikunnallistajana ja hyvinvoinnin edistäjänä (Laakso 2007, 23; Salin, Huhtiniemi & Hirvensalo 2017, 565).

Liikunnanopettajan laajentunut työkuva näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa liikunnan opetuksen tavoitteeksi on määritelty ”kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla” (POPS 2014, 433). Salin, Huhtiniemi ja Hirvensalo (2017, 564) painottavat, että ammatillisen sisältöosaamisen ja työn eettisen perustan lisäksi opettajan työssä korostuu yhteiskunnallinen kasvatustehtävä. Liikunnanopettajakoulutus on muuttunut lajikeskeisyydestä ja terveyden parantamiseen keskittyvästä opinnoista kohti laaja-alaista liikuntakasvattajan koulutusta (Lahti 2017, 35). Enää liikunnanopettajaa ei koeta vahvasti valmentajaksi, vaan rooli on muuttunut enemmän oppilaskeskeiseksi (Pike & Fletcher 2014). Myös Virta ja Lounassalo (2017, 518–519) kuvaavat yläkoulun liikunnanopettajan työtä etenkin kasvatustehtäväksi, jossa keskiössä ovat muun muassa oppilaiden vastuullisuuden, tunteiden sekä sosiaalisen osaamisen kehittäminen ja tukeminen. Liikunnanopettajan voidaan nähdä olevan siis eräänlainen laaja-alainen hyvinvoinnin asiantuntija niin sanottu ”hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja” (Laakso 2007, 23).

Pääsääntöisesti liikunnanopettajat ovat tyytyväisiä työhönsä. Mäkelän, Hirvensalon, Palomäen, Hervan ja Laakson (2012) tutkimuksen mukaan vastanneista liikunnanopettajista 79 prosenttia sanoi olevansa tyytyväinen tai erittäin tyytyväinen työhönsä. Hieman matalampia tuloksia saatiin maailmalta, kun Salin ja Whipp (2018) selvittivät, miksi australialaiset liikunnanopettajat mieluummin pysyvät työssä kuin vaihtavat alaa. Heidän tutkimukseensa osallistuneista opettajista 60 prosenttia aikoi jäädä nykyiseen ammattiinsa. Opettajat mainitsivat henkilösuhteiden, yhteistyön, opetustilojen, työn johtamisen ja työn organisoinnin olleen asioita, jotka lisäsivät työssä viihtymistä. Lisäksi resurssit, työkokemus, työstä saatu arvostus, oppilaat sekä taitojen ja tietojen käyttäminen, päätöksenteko ja tehokkuuden tunne ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien työssä pysymiseen. (Mäkelä, Hirvensalo, Palomäki, Herva ja Laakso 2012; Salin, Hirvensalo & Whipp 2015; Salin & Whipp 2018.)

Toisaalta samoja asioita voidaan pitää myös haasteina opettajan työssä. Lisäksi liikunnan harrastamisen ja fyysisen kunnon polarisoituminen, työrauhatekijät ja häiriökäyttäytyminen, suuret ryhmäkoot ja heterogeeniset ryhmät, meluisat työtilat ja välineiden heikkous, kiire sekä yhteistyö vanhempien kanssa ovat isoja haasteita ja niiden merkitys korostuu koko ajan enemmän (Lahti 2017, 36–37; Salin, Huhtiniemi & Hirvensalo 2017, 574–575; Virta ja Lounassalo 2017, 532).

Muuttuvasta työnkuvasta huolimatta liikunnanopettajan työ on haluttu ammatti (Mäkelä 2013). Liikunnanopettajien koulutuksen päävastuu on Jyväskylän Yliopiston liikuntatieteellisellä tiedekunnalla, josta valmistuneilla opettajilla on maisteritason koulutus (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 20). Liikuntatieteiden maisterit voivat toimia liikunnanopettajina aina peruskoulusta lukioon ja muihin toisen asteen ammatillisiin oppilaitoksiin asti sekä yliopistossa ja muissa asiantuntijatehtävissä. Lisäksi useammassa eri yliopiston luokanopettajakoulutuksen ohjelmassa on mahdollisuus opiskella liikuntaa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013, 25). Kuitenkin näistä vain Turun ja Jyväskylän yliopistot tarjoavat mahdollisuuden liikunnanopettajan aineopintoihin, jotka ovat edellytys pätevydestä opettaa liikuntaa peruskoulun luokilla 7–9. Lisäksi Vaasassa voi suorittaa aineopinnot ruotsin kielellä. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan sivuainekokonaisuus 2020.) Erilaiset tahot, kuten yliopistot, olympiakomitea, opetushallitus sekä Liikunnan ja terveystiedon opettajien LIITO ry tarjoavat opettajille täydennyskoulutusmahdollisuuksia (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017, 627).

4.2 Liikunnanopettajan ammattitaito

Liikunnanopettajalta vaaditaan monenlaista osaamista ja monipuolisia ominaisuuksia. Opettajan asiantuntijuuden laaja-alaisuuden välttämättömyys näkyy esimerkiksi siinä, mitä asioita oppilaat pitävät tärkeinä tavoitteina liikunnanopetuksessa. Tuoreimman Liitututkimuksen (2019) mukaan suomalaiset oppilaat pitivät sosioemotionaalisia taitoja, kuten liikuntatuntien hauskuutta ja hyvää ilmapiiriä, tärkeimpänä. Toiseksi nousi hyvinvoinnin edistäminen ja vasta kolmantena oli liikuntataitojen oppimiseen liittyvät tavoitteet. Fyysiseen aktiivisuuteen liittyvät tavoitteet koettiin näistä vähiten tärkeänä. (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2019, 89–90.) Hyvä opettaminen vaatii asiantuntijuutta, joka rakentuu opettajan ominaisuuksista sekä taidoista, joiden myötä opettaja pystyy luomaan tarkoituksenmukaisia opetustilanteita (Lyyra 2013). Yleisesti opettajan ammattitaito on määritelty sen perusteella, kuinka hyvin opettajat uskovat omiin kykyihinsä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen (Zach, Harari ja Harari, 2012).

Hyvän opettajan ominaisuuksia voidaan tutkia myös opettajan pedagogisen sisältötiedon kautta (engl. pedagogical content knowledge), joka kuvaa opettajan ammatillista osaamista (Fernandez 2014). Pedagoginen sisältötieto on yksi sisältötiedon muodoista ja se ilmenee niissä

hetkissä, kun opettaja muuntaa sisältöä oppilaille sopiviksi ja auttaa näin kehittämään oppilaiden oppimista ja ymmärrystä aiheesta (Ward, Kim, Ko & Li 2014). Ward (2009) mukailee Shullmanin (1987) teoriaa opettajan pedagogisesta osaamisesta ja määrittelee sen viiden eri osa-alueen kautta, jotka ovat tieto oppilaista, tieto opetussuunnitelmasta, kontekstin tietäminen, pedagoginen tieto sekä aineenhallinta (Ward 2009).

Opettajan pedagogista sisältötietoa on mallinnettu useaan otteeseen. Yksi tunnetuista on Grossmanin (1990) teoria, jonka mukaan opettajan pedagoginen osaaminen muodostuu neljästä elementistä: yleinen pedagoginen tieto, aineentuntemus, pedagoginen sisältötieto ja kontekstuaalinen tieto. Yleinen pedagoginen tieto sisältää oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä (oppijat ja oppiminen, luokan hallinta, opetussuunnitelma ja ohjeet, muut), aineentuntemus koostuu oppiainetekijöistä (syntaattiset rakenteet, oppiaineen sisältö, aineelliset rakenteet) ja kontekstuaalinen tieto sisältää oppilaisiin liittyviä tekijöitä (oppilaat: yhteisö, koulun sijainti, koulu). Näiden osa-alueiden keskiössä olevaan pedagogiseen sisältötietoon kuuluu käsitys opetettavan aiheen tavoitteista (tieto oppilaiden ymmärryksestä, tieto opetussuunnitelmasta sekä tieto opetusstrategioista). Muut osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa pedagogiseen sisältötietoon ja se muuttuu muiden osa-alueiden muuttuessa. (Grossman 1990, Fernandez:n 2014 mukaan, 84–85.) Pedagoginen sisältötieto kattaa siis melkein kaiken opettajan toiminnan: mitä opettajan tulisi tietää opettamastaan aineesta, se selittää eroavaisuuksia opettajan toiminnassa sekä kattaa opettajan perustelut, uskomukset ja tiedot aiheesta (Ball, Thames & Phelps 2008).

Creasyn, Whipp:n ja Jacksonin (2012) mukaan pedagoginen osaaminen (PCK) on tärkeä osa laadukasta liikunnanopettamista. He tutkivat Grossmanin (1990) teoreettisen viitekehyksen yhteyttä opettajan pedagogiseen osaamiseen ja oppilaiden oppimiseen palloilutunneilla. Yhteys löytyi viiden eri asian kesken. Nämä olivat tavoitteiden suunnittelu sekä kertominen oppilaille, vuorovaikutukselliset tekijät, kuten palautteen antaminen sekä ohjeiden kertominen selkeästi, oppitunnin aikatauluttaminen, oppilaiden nauttiminen sekä opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen. Mitä parempi opettajien pedagoginen osaaminen oli, sitä paremmin oppilaat saavuttivat tavoitteita, oppivat sekä nauttivat palloilutunneista.

Suomessa aivan viime aikoina opettajan osaamista on tutkittu laajemmin. Metsäpelto ym. (2020) kehittivät Blömeken ym. (2015) mallin pohjalta opettajan osaamisen kartan, jonka

tarkoituksena on kehittää luokanopettajakoulutuksen valintajärjestelmää. Heidän mukaansa moniulotteisen opettajan osaamisen malli jaetaan opettajan osaamisalueisiin, tilannekohtaisiin taitoihin sekä ammatillisiin käytäntöihin. Osaamisalueisiin sisältyy opetuksen ja oppimisen tietoperusta (sisältötieto, pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, käytännöllinen tieto ja kontekstuaalinen tieto), kognitiiviset taidot (tiedon käsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, luovuus, metakognitio sekä kommunikaatio, argumentointi ja päättely), sosiaaliset taidot (vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuutta koskeva osaaminen ja kulttuurien välinen osaaminen), persoonalliset orientaatiot (henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivoinnilliset orientaatiot ja ammatti-identiteetti) ja ammatillinen hyvinvointi (työhyvinvointi, stressinhallinta ja resilienssi). Tilannekohtaiset taidot ovat havaitsemista, tulkintaa ja päätöksentekoa ja ammatillisiin käytäntöihin sisältyvät yksilön ja ryhmän taso, organisaation taso sekä paikallinen, kansallinen ja kansainvälinen taso. (Metsäpelto ym. 2020.)

Opettajien tulee tuntea heidän opettamansa aine sekä se, kuinka sitä tulisi opettaa (Ball, Thames & Phelps 2008; Ward, Ayvazo & Lehwald 2014). Ward, Ayvazo ja Lehwald (2014) määrittivät aineenhallinnan kolmen sisäkkäisen ympyrän kautta. Pienin ympyröistä kuvaa, mitä oppilaan tulisi tietää pystyäkseen suorittamaan tehtävää. Tämä vaatii opettajalta etenkin yleistä sisältötietoa, mutta myös spesifiä sisältötietoa. Keskimmäinen ympyröistä sisältää asioita, jotka opettajan tulee tietää, jotta hän voi opettaa oppilaille tehtävien vaatimia taitoja. Tämä vaatii spesifiä sisältötietoa ja osittain myös yleistä sisältötietoa. Isoin ympyröistä kattaa kaiken aiheeseen liittyvän yleisen ja spesifin sisältötiedon. Liikunnanopetuksessa yleinen sisältötieto muodostuu sääntöjen, etiketin, turvallisuuden sekä tekniikoiden ja taktiikoiden tietämisestä (Ward 2009). Spesifi sisältötieto puolestaan tarkoittaa opettajan ymmärrystä harjoitteista sekä siitä, mitä tietoa tarvitaan opettamaan yleisen sisältötiedon asioita oppilaille. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaille opetetaan pallopeleissä vapaan paikan hakemista tai että opettaja osaa nähdä ja korjata oppilaiden tekemiä virheitä käsilläseisannon harjoittelussa. (Ward, Ayvazo & Lehwald 2014.)

Opettajankoulutuksella on keskeinen osa opettajuuden kehittämisessä ja siellä tulisi pystyä kehittämään opettajuuden keskeisiä osaamisalueita. Kovač, Sloan ja Starc (2008) ovat tutkimuksessa ryhmitelleet osa-alueita, jotka näkyvät slovakialaisen liikunnanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa. Osa-alueet jaettiin kolmeen erilliseen

ryhmään, joista ensimmäinen osa koostui taidoista ja tiedoista, jotka olivat suoraan yhteydessä opetussuunnitelman toteutumiseen oppitunneilla. Ryhmään kuului esimerkiksi arviointiin, eriyttämiseen ja opetussuunnitelmaan liittyviä tietoja ja taitoja, jotka heijastavat liikunnanopettajan pedagogista osaamista. Toisen ryhmän muodostivat opetukseen epäsuorasti liittyviä asioita, jotka kuitenkin ovat osa liikunnanopettajan aineosaamista. Näitä ovat esimerkiksi tiedot biomekaanisesta, sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta. Kolmanteen ryhmään kuului asioita, joita ei opeteta liikunnanopettajakoulutuksessa, mutta jotka kuitenkin ovat tärkeä osa opetuksen onnistumisessa. Näitä ovat muun muassa mentorointi, tiimityöskentely ja vieraan kielen käyttäminen opetuksessa. Norjassa liikunnanopettajan ammatillisessa kehittämisessä on puolestaan huomioitu viisi eri osa-aluetta, jotka ovat aineenhallinta, didaktinen ja sosiaalinen kompetenssi, mukautuminen ja kehittyminen sekä ammattietiikka (Mordal-Moen ja Green 2012). Mordal-Moenin ja Greenin tutkimuksessa (2012) liikunnanopettajankouluttajat nostivat tärkeimmiksi asioiksi liikunnanopettajan urheilu- ja opetustaidot. Jyväskylän Yliopiston liikuntapedagogiikan opinnot sisältävät muun muassa liikuntataitojen opettamiseen ja oppimiseen liittyviä opintojaksoja sekä tiedekunnan yhteisiä opintoja, kuten liikuntabiologiaa sekä liikunnan yhteiskuntatieteiden opintoja, viestintä- ja kieliopintoja sekä metodi- ja tutkielmaopintoja (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2017).

Käytännössä opettajan asiantuntijuutta mitataan oppilaiden oppimisessa (Rink 2013), mikä on haastavaa muun muassa sen takia, että liikunnanopetuksen tavoitteet voivat olla epäselviä niin opettajalle kuin oppilaille (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015). Tämä saattaa olla haastavaa etenkin pallopelien opettamisessa. Tanssitunneilla puolestaan tunnin tavoitteet ovat selkeämmin läsnä, sillä yleensä opettaja antaa tarkat ohjeet, mitä tunnilla tehdään. (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015, 652–653.) Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa tavoitekeskeiseen opettamiseen (POPS 2014, 434), ja tavoitteiden tulee olla selkeänä opettajan mielessä, sillä ne muodostavat opetuksen pohjan (Whitehead 2013). Opetuksen tavoitteellisuus näkyy siinä, että opettaja pystyy toimimaan opetussuunnitelman vaatimalla tavalla ja tuomaan opetussisältöjä tunneille oppilaille sopivalla tavalla (Lyyra, Heinkinaro-Johansson & Palomäki 2019, 89).

4.3 Liikunnanopettajan toiminta

4.3.1 Liikuntatuntien sisältöjen valitseminen

Liikunnanopettajalla on melko vapaat kädet valita opetettavia sisältöjä liikuntatunneille (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 104). Isommassa mittakaavassa valintaa ohjaavat valtakunnallinen ja paikalliset opetussuunnitelmat (Koponen 2017, 556). Nämä eivät kuitenkaan tarjoa tarkkoja suuntaviivoja sisällöistä, vaan keskiössä ovat tavoitteet, jotka ovat sisältöjen valintojen pohjalla liikuntatunneille (Heikinaro-Johansson ja Hirvensalo 2007, 104). Opetussuunnitelman tavoitteet tulevat siis näkyviksi opetussisällöissä (Ward & Lee 2018, 15). Vaarana saattaa olla liikunnanopetuksen pirstaloituminen, juuri edellä mainittujen opettajan valintoihin vaikuttavien asioiden takia, vaikka liikunnanopetussuunnitelmassa painotetaan monipuolisuutta (Koponen 2017, 557–559).

Yksilötasolla opettajan valintoihin vaikuttavat monet asiat, kuten hänen omat käsityksensä ja opetustaidot, alueellinen ja paikallinen liikuntaperinne, resurssit, oppilaantuntemus ja kollegat (Koponen 2017, 557). Woods ym. (2018, 59) pohtivat resurssien olevan yksi selittävä tekijä sille, että tiettyjä lajeja esiintyi liikuntatunneilla toisia enemmän. Myös Salin, Huhtiniemi ja Hirvensalo (2017, 575) toteavat asianmukaisten resurssien olevan yksi opetuksen järjestämisen perusedellytyksistä. Esimerkiksi uinnin vähyyttä voidaan selittää sillä, että uimahalleja ei ole helposti saatavilla. Samalla kuitenkin korostettiin, että resurssit eivät yksin selitä lajien yleisyyttä ja ne eivät vielä itsessään riitä takaamaan tasapainoisia ja laajoja sisältöjä. (Woods ym. 2018, 59.)

Lisäksi opettajan aiemmat kokemukset vaikuttavat hänen asenteisiinsa opetettavaa ainetta kohtaan ja siihen, miten hän valitsee sisältöjä tunneille. Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi siinä, kuinka mielekkääksi opettaja kokee opetettavan aineen ja kuinka tärkeäksi tai luontevaksi opettaja kokee esimerkiksi eri sisältöjen opettamisen. (Capel & Blair 2013.) Pedagoginen sisältötieto ohjaa liikunnanopettajan päätösten tekemistä, ja sen voidaan nähdä olevan yksi opettajan työn haastavimmista puolista (Ward & Lee 2018, 13).

Zhun, Ennisin ja Chen (2011) tutkivat, kuinka alakoulun opettajat toteuttivat opetussuunnitelmaa käytännössä. Tutkimuksessa haasteiksi nousivat opettajien tiukat

aikataulut koulupäivän aikana, minkä seurauksesta liikuntatuntien organisointiin oli vähemmän aikaa käytössä. Toisena haasteena oli tila, joka jouduttiin jakamaan toisen liikuntaryhmän kanssa, jolloin esimerkiksi meteli nousi korkealle. Lisäksi oppilaiden mielipiteet eri sisältöjä kohtaan koettiin haasteeksi. Nämä näkyivät käytännössä siinä, miten opettaja halusi toteuttaa ja tulkita opetussuunnitelmaa. Myös opettajan vajavaiset sisältötiedot nähtiin haasteeksi opetussuunnitelman käytännön toteutuksessa. Pätevyyttä ja sisältötietoa opettajat ovat voineet saada omien liikuntakokemustensa kautta. Muun muassa Valtonen (2016) toteaa tutkimuksessaan, että esimerkiksi palloilua harrastaneella opettajalla on todennäköisemmin paremmat tiedot aiheesta ja sitä kautta hän myös kokee palloilun opetuksella olevan keskeinen rooli koululiikunnassa.

4.3.2 Oppilaiden motivointi

Motivaatio -termi on saanut alkunsa latinankielisestä sanasta *movere* eli 'liikkua' (Liukkonen & Jaakkola 2017). Motivaatio sanana tarkoittaa siis sitä, mikä saa ihmiset toimimaan. Motivaatioon liitetyt teoriat keskittyvät useimmiten siihen, mikä antaa energian ja suunnan käyttäytymiselle. (Ryan & Deci 2017, 13.) Motivaatio liittyy tavoitteelliseen toimintaan, johon yksilö osallistuu ja jossa häntä arvioidaan, tai jossa yksilö pyrkii saavuttamaan tietyn haasteellisen suoritusstandardin tai normin. Keskeistä on se, että yksilö on itse vastuussa tuloksesta. Liikuntatunnilla oppilaan käytöksestä voidaan päätellä hänen olevan motivoitunut liikkumaan, jos hän ponnistelee liikuntatunnilla. Liikuntaa kohtaan motivoitunut oppilas voi myös harrastaa liikuntaa vapaa-ajallaan ja tehdä arjessa liikunnallista elämäntapaa tukevia valintoja. (Liukkonen & Jaakkola 2017.)

Motivaatiota voidaan pitää pohjana oppimiselle. Parhaiten oppimista tukee opettajan luoma tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, joka tukee oppilaan sisäistä motivaatiota (Jaakkola 2017, 351–352). Oppilaiden motivoiminen saattaa olla haasteellista, etenkin yläkoulussa (Rink 2014, 190), eikä opettaja pysty vaikuttamaan suoraan oppilaiden liikuntamotivaatioon (Liukkonen & Jaakkola 2017, 293). Opettaja pystyy kuitenkin omilla pedagogisilla ratkaisuillaan vaikuttamaan motivaatioilmaston syntymiseen edistämällä sisäisen motivaation

syntymistä muokkaamalla liikuntatilanteiden sosiaalista ilmapiiriä (Liukkonen & Jaakkola 2017, 293).

Oppilaiden motivaatiota edistäviä elementtejä opettajan toiminnan kannalta on tutkinut Epstein (1989), joka on kehittänyt niin sanotun TARGET-mallin. Malli perustuu kuuteen eri osa-alueeseen, jotka ovat: tehtävien toteuttamistapa (task), opettajan auktoriteetti (authority), palautteen antaminen (rewarding), oppilaiden ryhmittelyperusteet (grouping), toiminnan arviointi (evaluation) ja joustavuus ajankäytössä (timing).

Tehtävien toteuttamistapa liittyy tehtävien monipuolisuuteen ja vaihtelevuuteen eriyttämisen kautta. Näin voidaan taata kaikille oppilaille positiivisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä. Oppilaat saavat paljon pätevyyden kokemuksia, kun he pääsevät harjoittelemaan jokainen omalla tasollaan. Opettajan auktoriteetti on myös tärkeä osa oppilaiden motivaation kasvattamisessa. Sisäisen motivaation kasvattamiseksi opettajan tulee kuitenkin jakaa vastuuta myös oppilaille osallistaen heitä päätöksentekoon esimerkiksi sääntöjen tai sisältöjen suunnittelussa. Näin voidaan lisätä oppilaiden autonomian kokemuksia. Lisäksi opettaja pystyy lisäämään oppilaiden motivaatiota palautteenannon kautta. Etenkin positiivinen ja kannustava palaute kovasta harjoittelusta, yrittämisestä ja yhteistyöstä on tärkeää. Palautteenannon kanssa saa kuitenkin olla tarkkana, jotta motivaatio ei laske. Palautetta kannattaakin antaa mahdollisimman paljon yksilöllisesti ja korjaava palaute tulisi antaa esimerkiksi hampurilaispalautteen muodossa, jossa alussa ja lopussa esitetään positiiviset asiat ja välissä annetaan korjaava ehdotus. Oppilaiden ryhmittelyyn tulee kiinnittää myös huomioita. Yleensä taitotasoltaan heterogeeniset ryhmät toimivat motivaation kannalta parhaiten ja etenkin huutojakoja tulisi välttää. Näin voidaan vähentää sosiaalista vertailua oppilaiden kesken. Toiminnan arviointi näkyy myös oppilaiden motivaatiossa. Arvioinnin ei ikinä pitäisi kohdistua oppilaan persoonaan vaan siinä pitäisi painottaa yrittämistä, edistymistä ja yhteistyötä. Oppilaiden ei tulisi pelätä virheitä vaan opettajan tulisi korostaa niiden merkitystä osana oppimisprosessia. Lisäksi opettajan tulee keskittyä mahdollisimman miellyttävän arviointitilanteen luomiseen, jotta se ei aiheuta ahdistuneisuutta oppilaissa, ja ottaa oppilaita mukaan arviointiprosessiin. Joustavuudella ajankäytössä tarkoitetaan sitä, että opettaja antaa oppilaille tarpeeksi aikaa taitojen harjoitteluun ja sitä, että opettaja pystyy muokkaamaan tuntisuunnitelmaa tarvittaessa. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 293–296.)

Tutkimusten mukaan opettaja voi vaikuttaa positiivisesti oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen, motorisiin taitoihin, viihtyvyyteen ja vähäisiin ahdistuskokemuksiin sekä koettuun pätevyyteen ja tehtäväsuuntautuneisuuteen kehittämällä TARGET-mallin osa-alueita (Braithwaite, Spray & Warburton 2011). Cecchini, Fernandez-Rio ja Mendez-Gimenez (2014) tutkivat motivaatioilmaston muokkaamisen pitkäaikaisia vaikutuksia 14–18-vuotiaiden opiskelijaurheilijoiden joukossa. Tutkimukseen osallistuneet nuoret pelasivat joko jalkapalloa tai koripalloa. Tulosten mukaan TARGET-mallia hyödyntämällä valmentajat pystyivät parantamaan urheilijoiden yhteistoiminnallista oppimista, heidän sosiaalisia suhteitaan, kompetenssia, autonomiaa ja sisäistä motivaatiota. Tutkimuksen mukaan positiivisia vaikutuksia oli mitattavissa vielä kolmen kuukauden päästä ohjelman loppumisesta.

4.3.3 Oppimistilanteen mahdollistaminen

Liikuntatunneilla olevat opetustehtävät tekevät näkyviksi opetussuunnitelman tavoitteet. Näiden kautta oppilaiden on mahdollista kehittää heidän motorisia taitojaan, tietoa, affektiivisia taitoja ja kunto-ominaisuuksia. Kaikkien oppimistilanteiden ja -tehtävien tulee muodostaa luonnollinen jatkumo ja näin olla yhteydessä edellisiin tehtäviin sekä olla tarkoituksenmukaisia, rationaalisia, progressiivisia ja muunneltavissa. (Ward & Lee 2018, 15.) Opettajan tulee siis mahdollistaa sellaisia oppimistilanteita, jotka liittyvät sisältöön ja joiden kautta hän voi opettaa oppilaille tiettyjä taitoja (Rink 2014, 83). Tähän opettaja tarvitsee pedagogista sisältötietoa eli tietoa sisällöstä, perusmotorisista taidoista sekä tietoa parhaasta tavasta opettaa kyseistä aihetta (Shulman 1987 Rinkin 2014, 83 mukaan).

Oppilaan taidon oppimisen edistämiseksi opettaja voi tehdä monia erilaisia toimia. Suljettujen taitojen oppimista, kuten tenniksen syöttöä, voidaan kehittää parantamalla suoritukseen vaadittavia motorisia taitoja, kokonaissuorituksen harjoittelulla, välineitä ja ympäristöä muokkaamalla, asettamalla tarkoituksenmukaiset tavoitteet taitotasoon suhteutettuna ja harjoittelemalla voimaa ennen tarkkuutta. Avoimien taitojen harjoittelua, kuten tenniksen kämmenlyöntiä tai pelitilanteita, voi harjoitella samoilla periaatteilla kuin suljettuja taitoja. Lisäksi avoimen taidon harjoittelun tulee sisältää tehtäviä, jotka kehittävät kykyä muokata taitoa tilanteen mukaan ja päätöksen tekoon liittyviä ratkaisuja. Ensimmäinen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas harjoittelee kuljettamista eri nopeuksilla, kääntymistä pallon

kanssa ja pallon syöttämistä kuljettamisen jälkeen. (Rink 2014, 97–102.) Jaakkolan mukaan (2017, 355) virikkeellisen ja konkreettisen oppimisympäristön kautta opettaja voi hyödyntää konstruktivistista oppimiskäsitystä. Lisäksi virikkeellinen oppimisympäristö tukee sitä ajatusta, että taitojen oppimisesta isoin osa käy tiedostamattomasti. Oppilaalle tulee antaa mahdollisimman paljon aikaa harjoitteluun ja opettaja voi ulkoistaa osittain itsensä toiminnasta ja toimia tarkkailijana sekä antamalla tarvittaessa yksilöllisiä ohjeita ja palautetta. (Jaakkola 2017, 354–355.)

Opetustilanteiden tulee olla laadukkaita, jotta oppilaat voisivat kasvattaa heidän tietojaan ja suoriutua paremmin (Ward 2018, 23). Ensinnäkin opettajan tulee pilkkoa kyseinen sisältö osiin ja muodostaa sen perusteella sopivia oppimiskokemuksia. Hyvälle oppimistilanteelle ominaisia asioita ovat sen eteneminen helpommasta vaikeaan, oppilaan keskittymisen pysyminen hyvässä suoriutumisessa sekä se, että oppilaalla on mahdollista päästä soveltamaan omia taitojaan. (Rink 2014, 83–84.)

Rantalainen ja Kaski (2017, 334) ovat listanneet opettajan tehtäviä hyvässä organisoinnissa. Tunnin tavoitteiden ja tuntisuunnitelman lisäksi opettajan tulee miettiä kuinka hän ottaa ryhmän haltuun omalla toiminnallaan, kuten ohjeilla, tavoilla ja vuorovaikutuksella ja kuinka halutut asiat opetetaan. Lisäksi opettajan tulee huomioida myös niin fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseen turvallisuuteen liittyvät asiat. (Rantalainen ja Kaski, 2017, 334.) Etenkin vasta opetusuransa alkuvaiheessa olevalla opettajalla voi olla haasteita oppimista tukevan ympäristön organisoinnissa (Rink 2014, 117).

4.3.4 Arviointi ja palautteen antaminen

Liikunnanopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 47) korostetaan, että palautteen ja arvioinnin tulee olla monipuolista, kannustavaa ja ohjaavaa. Näiden kautta voidaan tukea oppilaan kasvamista liikuntaan ja liikunnan avulla sekä tukea oppilaan positiivista käsitystä itsestään liikkujana. Opetussuunnitelman mukaan arviointi perustetaan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteisiin arvioimalla oppilaiden oppimista sekä työskentelyä, ei oppilaan fyysisistä kuntoa. (POPS 2014, 435–436.) Opetussuunnitelman yleisten periaatteiden mukaan arvioinnin tulee olla pääosin formatiivista, eli oppilaan tulee saada palautetta

jatkuvasti, sekä siinä tulee hyödyntää itse- ja vertaisarviointia. Lisäksi perusopetuksessa hyödynnetään summatiivista eli oppimisprosessin jälkeistä palautetta todistusten muodossa. (POPS 2014, 50–51.)

Arvioinnista on tullut merkittävä osa oppimisprosessia (Rink 2014, 247). Oppimisen havainnointi ohjaa liikunnanopettajan toimintaa, sillä se kertoo pitääkö tiettyihin teemoihin palata ja antaa lisää harjoitusta tai ohjeistusta, vai voidaanko liikuntaohjelmassa siirtyä eteenpäin (Graham, Elliott & Palmer 2016). Arvioinnin haasteena on nähty esimerkiksi riittävän ja tarkoituksenmukaisen arviointimateriaalin kerääminen ja oppimistavoitteiden määrittelemisen. Jos oppimistavoitteita ei määritellä etukäteen, on opettajan mahdotonta myös määritellä, mitä oppilaat ovat oppineet. (Rink 2014, 247–248.) Haasteena voidaan nähdä myös isot ryhmäkoot, sillä liikunnanopettajan tulisi luonnollisesti pystyä arvioimaan kaikki liikuntaryhmiensä oppilaat, jolloin hänen tulee myös seurata ja havainnoida jokaisen oppilaan toimintaa liikuntatunneilla (Graham, Elliott & Palmer 2016). Hirvensalo, Sääkslahti, Huovinen, Palomäki ja Huhtiniemi (2016) selvittivät artikkelissaan tuoreimman opetussuunnitelman liikunnan arviointia. He arvelivat, että arviointi tulee olemaan opettajien mielestä haastavaa muun muassa sen takia, että opetussuunnitelmassa arvioitavia tavoitteita on paljon. Lisäksi he korostavat, että opettajan arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista, läpinäkyvää ja perusteltua, jonka vuoksi opettajan tulisi tarkastella omia asenteitaan ja arviointitapojaan kriittisesti.

Palautteen antamisessa näkyy opettajan didaktinen ammattitaito (Jaakkola & Mononen 2017, 330) ja opettaja tarvitsee aineentuntemusta sekä havainnointitaitoja tarkoituksenmukaisen palautteen antamiseen (Rink 2014, 148). Liikuntatunneilla on mahdollista antaa monenlaista palautetta. Näitä palautteenantotapoja voidaan luokitella esimerkiksi sen mukaan, onko palaute arvostelevaa vai korjaavaa, negatiivista vai positiivista, koskeeko se koko ryhmää, sen tiettyä osaa vai yksilöä sekä liittyykö palaute suoraan vai epäsuorasti tehtävän tavoitteeseen. (Rink 2014, 148–149.) Lisäksi palaute voi olla ulkoista tai sisäistä. Ulkoista palautetta, esimerkiksi opettajan antamaa suoraa palautetta, tarvitaan etenkin taitojen oppimisen alkuvaiheessa tai jos kyseessä on haasteellinen tehtävä. Sisäistä palautetta, eli oppijan eri aistien avulla saatua palautetta, voi hyödyntää oppimisen myöhemmissä vaiheissa. (Jaakkola & Mononen 2017, 329.) Palautteenanto ei liity vain oppilaiden suoritusten tai taitojen parantamiseen ja kehittämiseen, sillä palaute voi vaikuttaa esimerkiksi oppilaan pätevyyden kokemuksiin ja sitä kautta motivaatioon (Ryan & Deci 2017, 10–11). Lisäksi palautteenannolla voidaan luoda

positiivista ja lämmintä ilmapiiriä liikuntatunneille. Yleinen palautteenanto myös rohkaisee oppilaita jatkamaan liikkumista ja yrittämistä. (Graham, Elliott & Palmer 2016.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen merkitys palloilulla on koululiikunnassa. Tarkoituksena on päästä ymmärtämään liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia palloilusta osana koululiikuntaa. Tutkimuksessa on tavoitteena lisätä tietoa palloilun yleisyyteen vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, millaisia kokemuksia liikunnanopettajilla on palloilun opettamisesta.

Palloilulla on näyttänyt olevan iso rooli liikunnanopetuksen sisällöissä niin yleisyyden kuin suosittuuden näkökulmasta (Huisman 2004, 97; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 85–87; Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013). Palloilun tuottamia merkityksiä koululiikunnassa ei meidän tietämyksemme mukaan ole kuitenkaan Suomessa syvemmin tutkittu. Pyrimme tutkimuksemme kautta jäsentelemään palloilun opetusta koululiikunnassa liikunnanopettajien näkökulmasta, mikä saattaa helpottaa heidän käytännön työtään sekä tuoda uutta näkökulmaa liikunnanopettajien koulutukseen. Liikunnanopettajilla voi olla taipumusta painottaa opetuksissaan niitä sisältöjä, joissa hänellä on eniten tietämystä ja osaamista, ja jotka ovat itselle tutuimpia (esim. Koponen 2017). Tästä syystä liikunnanopettajien on tärkeää tiedostaa omia asenteitaan ja näkemyksiään eri liikunnanopetuksen sisällöistä, jotta koululiikunta pysyisi mahdollisimman monipuolisena.

Edellä mainittujen huomioiden perusteella muodostimme kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miksi palloilu näyttää olevan yleisin opetussisältö yläkoulun liikunnassa?
2. Millaiseksi opettajat kokevat palloilun opettamisen?

6 MENETELMÄT

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamisen vaiheet mahdollisimman tarkasti. Avaamme tutkimuksemme lähestymistavan sekä oman esiymmärryksemme ja kuvaamme, kuinka tutkimus eteni tutkimusasetelman kehittämisestä koehenkilöiden ja aineiston hankintaan. Lisäksi kerromme, kuinka tämän tutkimuksen aineistoa analysoitiin. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, koska halusimme selvittää palloilun nykytilannetta osana liikunnanopetusta sekä saada syvempää ymmärrystä ilmiöstä. Laadullisen aineiston analyysin myötä on mahdollista luoda tutkittavasta asiasta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2014, 138), mutta koska aineisto on yleensä vain pieni osa koko kohderyhmästä, ei tuloksia voida absoluuttisesti yleistää (Alasuutari, 2012). Sen avulla voidaan kuitenkin saada perustietoa ilmiön olemuksesta sekä löytää uusia näkökulmia (Eskola & Suoranta 2014, 19–20).

Tässä tutkimuksessa tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen, sillä tutkimme liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä sekä ymmärrystä ilmiöstä. Fenomenologinen metodi on luontevaa etenkin ihmistieteellisissä tutkimuksissa, koska siinä panostetaan kokemusten analysointiin ja tutkimiseen. (Kakkori & Huttunen 2010.) Hermeneuttinen ulottuvuus puolestaan liittyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan myötä (Tuomi & Sarajärvi 2018), ja se on luontevin tapa, kun halutaan tutkia ymmärrystä (Kakkori & Huttunen 2010). Teoriassa pyritään etsimään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, joita noudattamalla olisi mahdollista puhua vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Tämän yhteydessä hermeneuttinen ymmärtäminen vastaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Hermeneutiikassa esiymmärrys, eli miten kohde ymmärretään entuudestaan, on perustana tulkinnalle (Heikkinen & Laine 1997).

Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemusta ja ymmärtämistä voidaan pitää keskeisinä elementteinä (Kakkori ja Huttunen 2010). Keskeisiä käsitteitä tutkimuksen tekemisen kannalta ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Näin ollen tutkittavan ilmiön eli kokemuksen merkityksen käsitteellistäminen on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena, jolloin jo tunnettu tehdään tiedetyksi. Pyrkimyksenämme oli herättää liikunnanopettajia pohtimaan liikuntatuntien sisältöjen valintaa ja opettamista, jotka ovat saattaneet muuttua itsestään selviksi tottumuksen myötä. Palloiluilmiön esille nostaminen ja siihen liittyvien kokemusten pohtiminen voivat herättää ajatuksia, joita ei ole tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

6.2 Esiymmärrys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen tutkimusväline, jonka vuoksi tutkijaa voidaan pitää yhtenä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä (Eskola & Suoranta 2014, 211). Tutkija vaikuttaa tutkimukseen omien intressiensä ja tarkastelunäkökulmiensa kautta (Kiviniemi 2015, 77). Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat myös ajatuksen, jonka mukaan ei ole olemassa täysin objektiivisia ja “puhtaita” havaintoja, vaan tutkijan omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat aineiston keruuseen ja analysointiin. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tämä ongelma yritetään ratkaista kirjoittamalla auki omat ennakkokäsitykset ilmiöstä, ja tietoisella suhtautumisella niihin analyysiprosessin aikana. (Tuomi ja Sarajärvi 2018.)

Olemme molemmat harrastaneet palloilua lähes koko ikämme ja pitäneet liikuntaa lempiaineenamme koulussa. Molemmat koemme, että omana kouluajanamme liikuntatunneilla on ollut paljon palloilua, etenkin poikaryhmillä. Omien kokemustemme pohjalta liikunnanopetus oli kuitenkin tyttöryhmillä melko monipuolista, vaikka liikunnan vuosisuunnitelma tuntui rakentuneen palloilun ympärille, johon muita sisältöjä oli ripoteltuna palloilujaksojen väliin. Lähestulkoon sama ilmiö on jatkunut myös yliopisto-opinnoissa, sillä palloilu on kuulunut jokaiseen liikuntadidaktiikan kurssiin. Olemme molemmat viihtyneet palloilutunneilla niin omana kouluajanamme kuin yliopistossakin. Lisäksi koemme molemmat palloilun opettamisen melko helpoksi, vaivattomaksi ja mielekkääksi. Palloilun opetuksen vaivattomuutta lisää vähäinen tarve etukäteisvalmistelulle verrattuna moniin muihin sisältöihin.

Oman harrastus- ja valmennustaustan vuoksi koemme eniten pätevyyttä juuri palloilun opettamista kohtaan.

Omien kokemuksiemme ja kirjallisuuskatsauksemme perusteella ennako-oletuksemme oli, että myös nykypäivänä palloilu hallitsee yläkoulun liikuntatuntien sisältöjä. Juuri tämän oletuksen myötä kiinnostuimme aiheesta ja halusimme lähteä selvittämään sen todenperäisyyttä sekä sitä, millaiseksi opettajat mieltävät palloilun opettamisen. Olemme kuitenkin tiedostaneet omat asenteemme ja käsityksemme koko tutkimusprosessin ajan, ja siksi olemme tietoisesti yrittäneet pysyä mahdollisimman neutraaleina ilmiötä kohtaan.

6.3 Tutkittavat ja aineiston hankinta

Tässä tutkimuksessa käytettiin laadulliselle tutkimukselle tyypillistä harkinnanvaraista otantaa. Laadullisissa tutkimuksissa on tavallista keskittyä pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Täten aineistossa ei ole tieteellisenä kriteerinä määrä, vaan laatu. (Eskola & Suoranta 2014, 18; Patton 2015, 46.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on esimerkiksi kuvata jotakin ilmiötä tai ymmärtää tiettyä toimintaa, joten tärkeänä asiana voidaan pitää sitä, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon, tai että heillä on kokemusta asiasta. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistujat voidaan valita harkitusti. (Eskola & Suoranta 2014, 18; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkittavien valikoitumisen edistämiseksi käytimme osittain apuna omia kontaktejamme, minkä koimme parantavan tutkittavien sitoutumista tutkimukseen. Tutkimuksen koehenkilöt olivat aineistonkeruuhetkellä työelämässä olevia yläkoulun liikunnanopettajia, joten voidaan olettaa, että jokaisella heistä oli ajantasainen ja tuore ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseen osallistui viisi mies- ja viisi naisopettajaa.

Tavoitteenamme oli saada tutkimukseen iältään, työkokemukseltaan ja -paikkakunnaltaan sekä laajitustaltaan erilaisia vastaajia, jotta tutkimusjoukko kuvastaisi monipuolista liikunnanopettajakuntaa. Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat olivat iältään 26–56-vuotiaita, keski-ikä ollessa 40,3 vuotta ja mediaanin 42 vuotta. Työkokemus liikunnanopettajien välillä vaihteli yhdestä vuodesta 32 vuoteen. Keskiarvo tiedonkeruuhetkeen

kertyneessä työkokemuksessa oli 14,8 vuotta ja mediaani 15 vuotta. Liikunnanopettajien työpaikat sijaitsivat seitsemässä eri maakunnassa, joten tutkimusjoukossa on vastaajia ympäri Suomea. Liikunnanopettajien lajitaustoista löytyi laajalta skaalalta eri lajeja. Kahdeksan yhdeksästä liikunnanopettajasta mainitsi harrastaneensa palloilua jollakin tasolla. Muina lajeina olivat yleisurheilu, naisvoimistelu ja tanssi, alamäkiluistelu, hiihto, lenkkeily, uinti, suunnistus ja kuntosali. Kaikki koehenkilöt opettivat sekaryhmiä, kuusi yhdeksästä opetti tyttöryhmiä ja neljä yhdeksästä opetti poikaryhmiä. Tutkimuksessa on huomioitu ainoastaan yläkoulun pakolliset liikuntakurssit. Yksi liikunnanopettajista ei vastannut taustakysymyksiin, joten hänen tietojaan ei voitu huomioida koehenkilöiden taustatietojen kuvauksessa.

Halusimme kerätä liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia ympäri Suomea, jonka vuoksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu kyselylomake. Kyselylomakkeen valikoitumista aineistonkeruumenetelmäksi puolsi tutkimukseen käytössä olevat rajalliset resurssit. Vaikka kyselylomake on aineistonkeruumenetelmänä useimmiten kvantitatiivisissa tutkimuksissa, voi sitä hyödyntää myös kvalitatiivisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näimme kyselylomakkeen etuna sen, että vastaajilla oli runsaasti aikaa keskittyä ja pohtia vastauksiaan. Tiedonkeruu perustui liikunnanopettajien omiin näkemyksiin ja kokemuksiin, joten koimme tärkeäksi antaa vastaajille aikaa miettiä ja muistella omia kokemuksiaan. Kyselylomakkeen etuna tässä tutkimuksessa oli myös se, että pystyimme sen avulla varmistamaan, että tutkijoiden omat mielipiteet eivät vaikuttaneet koehenkilöiden vastauksiin.

Toteutimme aineistonkeruun puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Puolistrukturoidussa kyselylomakkeessa vastaajat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2014, 87.) Kyselylomake muodostui kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa kerättiin tietoa liikunnanopettajien taustoista seitsemän taustakysymyksen avulla. Toisessa osassa osallistujat vastasivat viiteen avoimeen kysymykseen. Tavoitteena oli, että vastaajat saavat itse määrittää, mistä asioista ja kuinka laajasti he haluavat kirjoittaa. Osassa kysymyksissä oli mainittu esimerkkejä aiheista, joita opettajat voisivat käsitellä, mutta pyrimme pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina, jotta opettajat saisivat käsitellä heille itselleen merkityksellisiä asioita.

Tutkimuksen kyselylomake toteutettiin teorian pohjalta Webropol-ohjelmalla. Ennen kyselyjen lähettämistä keskustelimme graduohjaajan, liikunnan lehtorin sekä liikunnanopettajaopiskelijoiden kanssa kysymyksistä ja kysymysten muotoilusta. Kun kyselylomake oli saatu ymmärrettävään muotoon, lähetettiin se liikunnanopettajien työ sähköpostiin. Vastausaikaa heille annettiin 1–2 viikkoa. Tutkimusaineisto kerättiin talven 2019–2020 aikana. Kyselyt lähetettiin liikunnanopettajille koulujen loma-aikojen ulkopuolella, jolloin tutkittavat saattoivat osallistua helpommin tutkimukseen. Aineistonkeruun aikana kyselylomake lähetettiin yhteensä yhdeksälletoista liikunnanopettajalle, joista kymmenen vastasi kyselyyn.

6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tässä tutkimuksessa käytimme analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä. Se on perusanalyysimenetelmä, jolla pyritään löytämään aineistosta merkityksiä ja saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Eskola ja Suoranta (2014, 162) korostavat, että laadullisen aineiston analyysitavat eivät ole selvärajaisia vaan ne kietoutuvat toisiinsa ja tämän vuoksi analysoinnissa pystyy harvoin soveltamaan vain yhtä analyysitapaa.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kolmeen eri muotoon, jotka ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen analyysi. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimuotoa, eli teoriaohjaavaa analyysimuotoa. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna. Analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan teoreettisista kytköksistä huolimatta, vaan aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiyksiköiden valinnassa sekä käsitteellistämässä. Teorian avulla pyritään avaamaan uusia ajatuksia teorian testaamisen sijaan. Teoriaohjaavassa analyysissä aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat jatkuvasti tutkijan ajatteluprosesseissa, kun hän pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa. (Tuomi ja Sarajärvi 2018.) Tutkimuksessamme etenimme aluksi hyvin aineistolähtöisesti keräämällä analyysiyksiköitä tutkimusaineistosta, ja teoriassa esiin tulleet teemat esiintyvät analyysin loppuvaiheessa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) jaottelevat analyysin aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja käsitteellistämiseen. Aloitimme aineiston analyysin perehtymällä aineistoon huolellisesti useaan otteeseen sekä yksin että yhdessä, mitä pidetään analyysin tekemisen kannalta olennaisena asiana (Eskola & Suoranta, 2014). Ennen pelkistämistä määritimme analyysiyksikön eli keräsimme tutkimuksen kannalta merkityksellisen materiaalin erilliseen tiedostoon säilyttäen alkuperäisilmaukset. Tutkimustehtävän ja aineiston laatu ohjaavat analyysiyksikön muodostamista (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 122).

Pelkistäminen eli redusointi. Aineiston pelkistämässä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois ja etsitään tutkimustehtävää valaisevia asioita, kuitenkin merkityksellistä informaatiota hävittämättä. Epäolennaisen tiedon karsimisen lisäksi pelkistämävaiheessa tiivistimme ja pilkoimme alkuperäisilmauksia osiin ja listasimme pelkistetyt ilmaukset allekkain. Näin loimme pohjan seuraavalle vaiheelle. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 123–124; Vilka 2015, 164.) Materiaalin etsimisen helpottamiseksi koodasimme aineiston. Koodimerkkien valinta on oman päätäntävällän alla, sillä siihen ei ole olemassa yhtenäistä ohjeistusta. Tärkeää on, että koodauksen avulla voidaan tarkistaa tekstin osia tai alkuperäisilmauksia sekä käyttää sitä aineiston kuvaamiseen ja jäsentämiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105.) Käytimme koodimerkkeinä kirjaimia. Kun käytimme molemmat samaa koodausmenetelmää, oli toisen analyysin lukeminen helposti ymmärrettävää. Alla esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä (taulukko 1).

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Arviointi on pitkälti “opettajan silmässä”.	Opettajan silmässä
Oppilas tekee näkevää itsearviointia, kun valitsee pelinsä tason. Tämä helpottaa paljon opettajan työtä arvioinnissa.	Itsearviointi
(Opettajan havainnot) tukee erittäin paljon ajatus siitä, mitkä ovat kunkin oppitunnin tavoitteet.	Tavoitteet

TAULUKKO 1. Alkuperäisilmausujen pelkistäminen.

Ryhmittely eli klusterointi. Ryhmittelyvaiheessa luodaan perustaa tutkimuksen rakenteelle sekä saadaan alustavia kuvauksia ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Hirsjärvi ja Hurme (2014, 150) korostavat tutkijoiden ajattelutyön ja ymmärtämisen tärkeyttä tässä analyysivaiheessa. Analyysimme jatkui aineiston ryhmitellessä, jolloin etsimme alkuperäisilmauksista samankaltaisuuksia tai säännönmukaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme 2014, 149; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Muodostimme alaluokat samaa ilmiötä kuvaavista ilmauksista ja nimesimme alaluokat sen sisältöä vastaavalla käsitteellä. Ryhmittely jatkui yhdistelemällä alaluokkia yhdistetyiksi alaluokiksi ja ne suuremmiksi yläluokiksi, jonka jälkeen yläluokat yhdistettiin pääluokiksi. Pääluokat nimettiin teorian pohjalta. Ryhmittely päättyi yhdistävän luokan muodostumiseen, joka on yhteydessä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125.) Alla esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokaksi, yläluokaksi ja pääluokaksi (taulukko 2).

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yhdistetty alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Opettajan silmässä	Arviointi	Opettaminen	Liikunnanopettajan toiminta tunnin aikana	Liikunnanopettajan toiminta
Itsearviointi				
Tavoitteet				

TAULUKKO 2. Luokkien muodostaminen.

Käsitteellistäminen eli abstrahointi. Tässä analyysivaiheessa ryhmittelyä pyritään viemään niin pitkälle kuin se on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. Aineiston ryhmittely on siis osa käsitteellistämisprosessia. Etenimme luomalla alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisia käsitteitä ja teimme johtopäätöksiä ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 125.) Nimesimme luokat käyttämällä apuna jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä sekä itse muodostamiamme ilmiötä hyvin kuvaavia termejä. Tarkastelimme aineistoa omasta ajatusmaailmastamme käsin ja tarkoituksenamme oli ymmärtää ilmiötä moninaisesti sekä synnyttää jokin teoreettinen näkökulma tai malli, johon pystyimme luokitellun aineiston sijoittamaan. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 150.) Alla oleva taulukko havainnollistaa tutkimuksen yläluokat, kaksi pääloukkaa sekä niistä muodostuvan yhdistävän luokan, joka vastaa tutkimustehtävään (taulukko 3). Pääloukan “pallouulun yleisyys kouluuikunnassa” tuloksia käsittelemme luvussa 7 ja pääloukan “liikunnanopettajan toiminta” tuloksia käsittelemme luvussa 8.

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Opettajan näkökulma	Palloilun yleisyys koululiikunnassa	Palloilun merkitykset koululiikunnassa
Palloilun laajat mahdollisuudet		
Oppilaiden näkökulma		
Oppilaan fyysisen aktiivisuuden määrä		
Liikunnanopettajan toiminta ennen tuntia	Liikunnanopettajan toiminta	
Liikunnanopettajan toiminta tunnin aikana		

TAULUKKO 3. Aineiston analyysi yläluokista pääluokiksi ja yhdistäväksi luokaksi.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus tulee huomioida jo tutkimuksen kohdetta ja sen tarkoitusta määriteltäessä. Tutkijoiden tulee pohtia, mitä tutkitaan ja miksi. Lisäksi tutkijoiden on tärkeää selvittää omat sitoumukset tutkimukseen liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.) Pohdimme tutkimuksemme aihetta hartaasti ennen tutkimuksen aloittamista ja määrittelimme tutkimuksen tarkoituksen huolellisesti, jolloin se pysyi mielessämme koko tutkimusprosessin ajan. Koska tutkimuksessa arvioidaan tutkijan tekoja ja valintoja, voidaan tutkijan nähdä olevan

pääasiallinen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 2014, 211; Vilka 2015, 196). Lisäksi Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan tutkijan omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat aineiston keruuseen ja analysointiin. Pyrimme minimoimaan oman taustamme vaikutuksen tutkimuksen toteuttamiseen ja tulosten analysointiin sekä raportointiin, jonka vuoksi kirjoitimme esiyymmärryksemme auki (ks. Luku 6.2). Näin pystyimme tiedostamaan omat ennako-oletuksemme ja -käsityksemme ilmiöön liittyen, ja aktiivisesti pyrkimään neutraaliin otteeseen tutkimuksen edetessä.

Tutkimuksemme osallistujajoukko koostui kymmenestä yläkoulun liikunnanopettajasta, jotka olivat tällä hetkellä työelämässä eri puolilla Suomea. Näin saimme kohdejoukoksi henkilöitä, joilla on ajantasainen näkemys palloilusta osana koululiikuntaa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mikä tuotiin opettajille ilmi sähköpostin välityksellä lähetetyssä saatekirjeessä. Kaikki tutkittavat olivat täysi-ikäisiä ja heidän voidaan olettaa suostuneen tutkimukseen, koska he vastasivat kyselylomakkeen. Lisäksi jokaisella opettajalla oli mahdollisuus vetäytyä pois tutkimuksesta sekä tutustua tietosuojailmoitukseen niin halutessaan. Tutkimusaineisto muodostui avoimia kysymyksiä sisältäneen kyselylomakkeen vastausten perusteella. Toteutimme aineistonkeruun puolistrukturoidulla kyselylomakkeella, jolloin kysymykset olivat kaikille samassa järjestyksessä sekä muotoiltuna samalla tavalla. Näin voitiin edistää sitä, että kysymykset merkitsivät samaa asiaa kaikille vastaajille. (Eskola & Suoranta 2014, 87.) Kyselylomakkeen kysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman neutraaleiksi avoimiksi kysymyksiksi, jotta ne eivät johdattelisi vastaajaa, vaan tutkittavat pystyisivät vastaamaan täysin omasta näkökulmastaan käsin. Tutkimusaineisto tallennettiin salasanan taakse ja se hävitettiin tutkimuksen valmistuttua. Tutkittavien anonymiteetistä huolehdittiin tarkoin yleisten ohjeiden ja lakien mukaisesti eli esimerkiksi henkilötietoja ei tuotu julki tutkimuksessa ja tutkittavien nimet muutettiin. Yksittäistä vastaajaa ei siis voi tunnistaa tutkimuksen raportoinnin perusteella.

Tutkimus aloitettiin syksyllä 2019 aiheen pohdinnalla sekä tutkimussuunnitelman tekemisellä. Tutkimuksen teoriaosuutta kirjoitettiin syksyn ja talven 2019–2020 aikana. Myös tutkittavien lähestyminen ja aineiston hankinta tapahtui talven aikana. Tutkimuksen analyysille sekä raportoinnille jätettiin reilusti aikaa keväälle 2020. Huolellinen tutkimussuunnitelman tekeminen sekä prosessin aikataulutaminen varmistivat tutkimuksen rauhallisen ja

perusteellisen etenemisen ilman kiireen tuntua. Näin pystyimme minimoimaan kiireen aiheuttamat huolimattomuudet tai virheet. Tutkimuksen luotettavuutta lisää aineiston analysoiminen useammassa osassa. Tutustuimme aineistoon erillään ja teimme molemmat itsenäisesti analyysin pelkistyksistä ala- ja yläluokkien muodostamiseen asti. Tämän jälkeen pidimme taukoa analyysin tekemisestä, jotta pystyimme tarkastelemaan aineistoa tuorein silmin. Analyysin toisen kierroksen teimme yhdessä. Tällöin vertailimme omia analyysejämme sekä koostimme yhteisen analyysin ilmiöstä erilliseen tiedostoon. Aineiston analysointi useaan otteeseen syvensi ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä ja jäsensi tulkintojamme selkeämmiksi. Olimme tulkinneet aineistoa melko samoilla tavoilla jo yksinämme, mikä helpotti yhteisanalyysin tekemistä sekä paransi tulkintojen paikkansapitävyyttä.

Tutkimusraportissamme olemme pyrkineet kirjaamaan johdonmukaisesti sen, kuinka tutkimus on edennyt ja avaamaan lukijalle tutkimuksen kulun sekä aineiston analyysin mahdollisimman tarkasti. Näin tutkimustulokset ovat lukijan kannalta mahdollisimman selkeitä ja ymmärrettäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.)

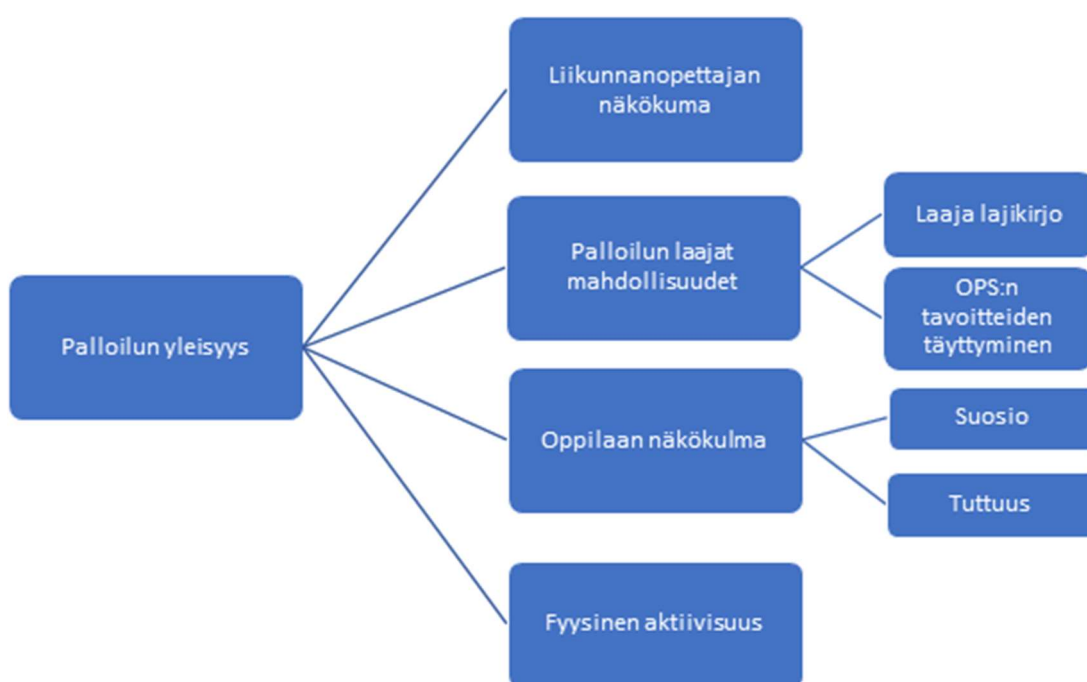
Myös tutkimuksen siirrettävyys lisää kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Siirrettävyyttä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: sen linkittymisestä muihin teoreettisiin käsitteisiin ja tulosten linkittymisestä toiseen toimintaympäristöön. (Eskola & Suoranta 2014; Tynjälä 1991 Tuomen ja Sarajärven 2018 mukaan.) Tutkimuksemme tulosten voidaan nähdä olevan siirrettävissä myös muihin konteksteihin, koska liikunnanopetuksen ja liikunnanopettajan toiminnan peruseriaatteet ovat samankaltaisia opetusympäristöstä riippumatta. Etenkin palloilun yleisyyteen vaikuttaneet tekijät voidaan yleistää vastaamaan niitä osatekijöitä, jotka liittyvät myös muiden sisältöjen valikoitumisen yleisyyteen eli siihen, kuinka hyvin sisällön avulla voidaan saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteita, kuinka monipuolista sisältö on ja kuinka mielekkääksi oppilaat kokevat tietyn sisällön. Kaikkia tuloksia ei voida kuitenkaan pitää täysin siirrettävinä muihin konteksteihin, sillä vaikka tutkimuksemme liikunnanopettajat kokivat palloilun opettamisen helpoksi ja mukavaksi, ei tämä välttämättä vastaa kaikkien yläkoulussa opettavien liikunnanopettajien kokemuksia palloilun opettamisesta eikä heidän kokemuksiaan muissa opetussisällöissä. Lisäksi siirrettävyyttä heikentää se, että jokaisessa oppimisympäristössä on omat erityispiirteensä

(esim. oppilaiden yhteistoiminnan määrä, tunnin edellyttämät etukäteisvalmistelut ja liikunnanopettajan rooli), jotka muokkaavat liikunnanopettajan toimintaa ja kokemuksia.

Tutkimuksen uskottavuutta parantaa hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) määrittelee tutkimuksen eettisyyttä seuraavasti: “tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla.” Pyrimme tutkimuksessamme toimimaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla eli pyrimme rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen kaikissa vaiheissa tutkimusta tehdessämme. Osoitimme myös muille tutkijoille ja heidän tutkimustyölleen kunnioitusta viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisesti ja kirjaamalla lähdeviitteet täsmällisesti tutkimusraporttiin tarkoituksenmukaisia viittausmenetelmiä käyttäen.

7 TULOKSET 1: PALLOILUN YLEISYYS KOULULIIKUNNASSA

Tässä luvussa käsitellään pääkategorian “Palloilun yleisyys koululiikunnassa” -tuloksia. Tämä tulososio vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymyksen: “Miksi palloilu näyttää olevan yleisin opetussisältö yläkoulun liikunnassa?”. Osiossa käsittelemme opettajan ja oppilaiden näkökulmaa ja mielipiteitä, oppilaiden fyysistä aktiivisuutta, palloilun määrää yläkoulun pakollisilla liikuntatunneilla sekä palloilun laajoja mahdollisuuksia opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisessa sekä sisältöjen monipuolisuudessa.



Kuva 1. Palloilun yleisyys koululiikunnassa.

7.1 Liikunnanopettajan näkökulma

Selvitimme tutkimuksessamme liikunnanopettajien mielipidettä taustateoriassa esiintyneeseen väitteeseen: “Palloilu näyttää olleen yleisin opetussisältö yläkoulun liikunnassa jo pitkään (Huisman 2004, 97; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 85–87).” Liikunnanopettajat olivat yksimielisiä väitteestä. Väite vaikuttaa siis yhä paikkansapitävältä, vaikka kyseinen tutkimus

on tehty noin kymmenen vuotta sitten. Osa opettajista piti väitettä totena ja mainitsi sen näyttäytyvän myös omassa opetuksessa.

“Varmasti aivan perusteltu ja osuva väite.” (Mikko)

Myös muissa maissa, kuten Ruotsissa, Tanskassa, Irlannissa ja Pohjois-Irlannissa, palloilu näyttää olevan yleisin opetussisältö liikunnassa (Redelius & Larsson 2010; Woods 2018, 56–57). Tutkimuksemme tulos kuvaa hyvin tätä ilmiötä. Kuitenkin vastaukset osoittivat myös sen, että vaikka liikunnanopettaja piti väitettä paikkansapitävänä, ei palloilu ollut välttämättä omassa opetuksessa yleisin sisältö.

“Väite pitää paikkansa varmaan yleisesti. Itselleni se ei ole yleisin sisältö.” (Riku)

Liikunnanopettajat arvioivat kyselylomakkeessa myös palloilun määrää yläkoulun pakollisilla kursseilla lukuvuoden aikana. Opettajat ilmoittivat määrän prosentuaalisesti ja vaihtelua palloilun määrässä liikuntatuntien sisältönä oli paljon. Vähimmillään palloilua oli 20 prosenttia lukuvuoden aikana ja enimmillään 65 prosenttia. Keskiarvollisesti palloilua oli 42,8 prosenttia lukuvuoden liikuntatunneista, ja vastausten mediaani oli 45 prosenttia. Tuloksista voidaan tulkita, että palloilu on merkittävä osa koululiikuntaa. Toisaalta tulos osoittaa myös sen, että kun opetussuunnitelma ei ohjeista tiettyihin lajeihin tai opetusteemojen määriin, muodostuu liikunnanopetuksen sisältöihin paljon vaihtelua.

“Vähintään joka kolmas (ehkä enemmänkin) tunti liittyy jotenkin palloiluun!” (Virpi)

Eräs vastaaja kertoi käyttävänsä palloilua myös muilla kuin itse palloilutunneilla, joten palloilun määrä voi todellisuudessa olla vielä ilmoitettuja lukuja suurempi. Lisäksi palloilua käytettiin vastausten perusteella myös korvaavana sisältönä, jos alkuperäinen suunnitelma ei toteutunut, joka entisestään lisää palloilun määrää liikunnanopetuksessa. Yhtä mieltä oltiin siitä, että oppilaat pitävät yleisesti palloilusta.

“Halua oppilailla olisi pelata pallopelejä enemmänkin. Muiden lajien lämmittelynä tästä syystä saatan käyttää itsekeksittyjä tai muilta kuultuja sovellettuna lajeja.” (Bea)

“Kun ei olla päästy vielä kertaakaan jäälle, on opeteltu ja pelattu paljon lentopalloa.” (Ari)

7.2 Palloilun laajat mahdollisuudet

Palloilun yleisyyttä voidaan perustella palloilun laajoilla mahdollisuuksilla. Liikunnanopettajien vastauksista voidaan tulkita laajojen mahdollisuuksien tarkoittavan sitä, että palloilu sisältää laajan ja monipuolisen lajikirjon, ja että se täyttää monipuolisesti perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet jaetaan fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn. Vaikka tiettyjä liikuntalajeja ei opetussuunnitelmassa mainita eikä edellytetä, uintia lukuun ottamatta, mainitaan palloilu keskeiseksi sisältöalueeksi fyysisen toimintakyvyn tavoitteiden saavuttamisessa. (POPS 2014.) Opettajat tekevät opetussuunnitelman tavoitteet näkyviksi opetussisältöjen kautta (Ward & Lehwald 2018, 15). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat palloilun olevan sisältö, jonka avulla pystytään saavuttamaan monia opetussuunnitelman tavoitteita. Tätä pidettiin yhtenä merkittävänä syynä palloilun yleisyydelle koululiikunnassa.

Laaja lajikirjo näkyi liikunnanopettajien vastauksissa muun muassa useiden palloilulajien luettelemisena. Opettajat mainitsivat myös, että palloilunopetukseen sisältyy useita erilaisia viitepelejä ja sovelluksia lajien opettamisen lisäksi.

“Tosin pitää muistaa, että palloilu sisältää erittäin monipuolisen ja laajan lajikirjon. On futista, pesäpalloa, korista, lentistä, käsipalloa, sähää, sulista, jääpelejä, dodgeballia, futsalia jne.” (Ilmari)

Osa liikunnanopettajista koki, että palloilu vie suuren osan liikunnanopetuksesta, koska palloilulajeja on niin paljon, että niiden opettamiseen menee runsaasti aikaa. Palloilulajien opettaminen vie aikaa yksittäisten tuntien osalta, mutta taitojen oppimiseen tarvittaisiin yhden lajin opettamista enemmänkin.

“Jalkapallo, koripallo, lentopallo, salibandy, pesis, mailapelit jokaista lajia 2x2 tuntia. Tästä koostuu noin 60% (palloilu)tuntien sisällöstä.” (Bea)

Liikunnanopettajat perustelivat palloilun yleisyyttä laajan lajikirjon ohella palloilun monipuolisuuden näkökulmasta. Osittain palloilun laajan lajikirjon ansiosta palloilu kokonaisuutena tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön. Liikunnanopettajat kokivat palloilun kehittävän laajasti ja monipuolisesti erilaisia taitoja. Merkittävää liikunnanopettajien kokemusten mukaan oli myös se, että palloilulla pystytään vastaamaan monipuolisesti perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin.

“Palloilussa tulee välineenkäsittelyä, havainnointia, liikkumista eri suuntiin, tasapainoa, rytmiä, yhteistyötä, eli paljon elementtejä, joita myös opetussuunnitelma sisältää ja siksi pyrin palloilua monipuolisesti ottamaan.” (Senja)

7.3 Oppilaan näkökulma

Liikunnanopettajat toivat vastauksissaan ilmi myös oppilaan näkökulmaa liittyen palloilun yleisyyteen. Opettajien näkemysten ja kokemusten mukaan palloilu on suosittua oppilaiden, ja erityisesti poikaryhmien, keskuudessa. Tämä tulos vastaa aikaisempia tutkimustuloksia palloilun suosiosta oppilaiden kesken niin Suomessa kuin Yhdysvalloissa. Rintalan, Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2013) mukaan pallopelit koettiin mieluisimmiksi sisällöiksi liikuntatunneilla yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa. Tulos ei poikennut tyttöjen ja poikien eikä eri arvosanoja saaneiden kesken. Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten mukaan joukkuepallopelit näyttävät olleen suosituimpia sisältöjä oppilaiden keskuudessa (Hill & Hannon 2008; Zeng, Hipscher ja Leung 2011).

Tutkimuksessamme osa opettajista mainitsi, että palloilu on poikkeuksellinen sisältö, koska se koetaan mielekkääksi myös muiden kuin palloilua harrastavien keskuudessa. Palloilun suuri määrä koettiin perustelluksi, koska oppilaille mielekkäät tunnit voivat lisätä motivaatiota ja tarjoavat positiivisia liikuntakokemuksia oppilaille. Yksi opettaja mainitsi, että palloilun suosio oppilaiden keskuudessa mahdollistaa opettajan “pääsevän helpolla” palloilunopetuksessa.

“Palloilu on kuitenkin sisältö, joka miellyttää suurinta osaa omasta lajitaustasta riippumatta.” (Virpi)

“- - oppilaat pitävät palloilusta isossa mittakaavassa. Tämä antaa mahdollisuuden ns. "päästä helpolla", mikä ei itsessään ole huono asia - -” (Valo)

Palloilu saattaa olla yläkoululaisille oppilaille tuttua jo alakoulun liikuntatunneilta. Palloilun suureen määrään on siis totuttu ja palloilun tuttuus tarjoaa helppouden osallistua tunnille, kun osalla on jo jonkin verran perustaitoja kyseisessä ympäristössä.

“Minusta tuntuu, että palloilu nauttii suuresta suosiosta hieman kaksijakoisista syistä. Sitä pelataan paljon ennen yläkoulua ja palloilukulttuuriin opitaan.” (Valo)

Palloilun tuttuutta ja helppoutta lisää myös suuri harrastajamäärä. Tuoreimman Liitututkimuksen (2019) mukaan 9–15-vuotiaiden nuorten joukossa jalkapallo oli yleisin harrastus urheiluseurassa, kun laskettiin yhteen tyttöjen ja poikien harrastajamäärät. Eriteltäessä yleisimpiä harrastuksia sukupuolten kesken palloilu osoittautui poikien keskuudessa suosituimmaksi kuin tyttöjen kesken. Poikien suosituimmat harrastukset harrastajamäärän mukaan olivat jalkapallo, salibandy, jääkiekko ja koripallo, ja tyttöjen puolestaan tanssi, voimistelu, ratsastus ja jalkapallo. (Kokko, Martin, Villberg, Ng & Mehtälä 2019, 218–219.) Tutkimuksessamme liikunnanopettajat kokivat, että kun harrastuksista opittuja taitoja päästään tuomaan ilmi palloilutunneilla, saattaa se kasvattaa oppilaiden motivaatiota palloilua kohtaan. Jotkut opettajista kokivat, että *“osa oppilaista voisi palloilla aina” (Senja)*, ja että etenkin pelaamista toivotaan paljon lisää.

“Palloilu on monille entuudestaan tuttua ja oma palloiluharrastus tukee usein muita palloilulajeja.” (Valo)

7.4 Fyysinen aktiivisuus palloilutunneilla

Palloilutuntien yleisyyttä voidaan perustella myös fyysisen aktiivisuuden määrällä. Fyysisen toimintakyvyn kehittäminen on yksi liikuntatuntien keskeinen tavoite (POPS 2014), jolloin fyysisesti aktiivisten tuntien pitäminen on tärkeää. Reipasta liikuntaa tulisi olla yli puolet liikuntatunnin kestosta niin Suomen kuin Yhdysvaltojen suositusten mukaan (Fyysisen aktiivisuuden suositus 7–18-vuotiaille 2008, 19, 39; Institute of medicine 2013, 5). Liikunnanopettajien kokemusten mukaan palloilutunnit ovat keskimäärin hyvin fyysisesti aktiivisia, joten palloilun yleisyys fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta on perusteltua.

“Monesti aktiivisuus (palloilutunneilla) on todella erinomaista. (Bea)

Liikunnanopettajien kokemukset palloilutuntien fyysisestä aktiivisuudesta osoittivat kuitenkin, että oppilaiden osallistuminen palloilutunneilla vaihtelee suuresti oppilaiden välillä. Osa oppilaista selvästi syttyy palloilutunneilla ja pelaaminen innostaa osallistumaan aktiivisesti. Toisaalta joidenkin oppilaiden kohdalla palloilutunnit aiheuttavat vetäytymistä ja passivoitumista. Muutama opettaja pohdiskeli oppilaiden motivaation olevan hyvällä tasolla, sillä fyysistä aktiivisuutta on heidän kokemustensa mukaan palloilutunneilla yleensä paljon. Myös Liukkonen ja Jaakkola (2017) toteavat motivaation näkyvän ponnisteluna liikuntatunneilla.

“Joillakin on selkeästi isoin vaihde silmässä kun pääsee palloilemaan ja varsinkin pelaamaan. Toisilla täysin käänteisesti, palloilu voi ahdistaa.” (Valo)

Liikunnanopettajien kokemusten mukaan fyysisen aktiivisuuden määrää selittää myös liikuntatunnin sisältö ja vaihtelua esiintyy eri sisältöjen lisäksi myös eri palloilulajien välillä. Joillakin tunneilla fyysistä aktiivisuutta tulee huomaamattakin pelivälineen ja joukkuetovereiden innoittamana. Palloilu on todettu useammassa ulkomaalaisissa tutkimuksissa

paljon fyysistä aktiivisuutta tuottavaksi sisällöksi. Japanissa oppilaiden todettiin olleen fyysisesti aktiivisimpia juuri palloilutunneilla verrattuna muihin sisältöihin (Tanaka, Tanaka & Tanaka 2018). Palloilulajien kesken joukkuepelitunneilla fyysistä aktiivisuutta oli eniten (Sarradel ym. 2011), ja joukkuepeleistä maalipelit, etenkin jalkapallo ja koripallo, osoittautuivat fyysisesti aktiivisimmiksi lajeiksi (Chow, McKenzie ja Louie 2009). Tutkimuksessamme fyysinen aktiivisuus osoittautui vaihtelevan myös tunnin osien välillä. Suurin osa oppilaista osallistuu liikunnanopettajien kokemusten mukaan aktiivisesti tunnilla oleviin harjoitteisiin, mutta pelisuus antaa helpommin mahdollisuuden vetäytyä toiminnasta.

“Mikäli suunnitelman mukaan tunti vedetään, fyysinen aktiivisuus on hyvällä tasolla.” (Valo)

Verrattaessa palloilutuntien fyysistä aktiivisuutta muihin liikuntatuntien sisältöjen fyysiseen aktiivisuuteen, kokivat liikunnanopettajat määrän olevan keskimääräistä suurempi palloilutunneilla. Palloilutunneilla erityisesti pelisuudet koettiin fyysisesti aktiivisiksi, joka ilmenee myös Lyyran, Heikinaro-Johanssonin ja Lyyran (2017) tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan oppilaiden keskisyke sekä reippaan ja kuormittavan liikunnan tasolla vietetty aika olivat selvästi korkeampia liikuntatunneilla, joilla pelattiin, verrattuna liikuntatunteihin, jotka eivät sisältäneet pelaamista. Tutkimukseemme osallistuneet liikunnanopettajat kuitenkin korostivat, että aktiivisuus on lopulta kiinni opiskelijoista itsestään.

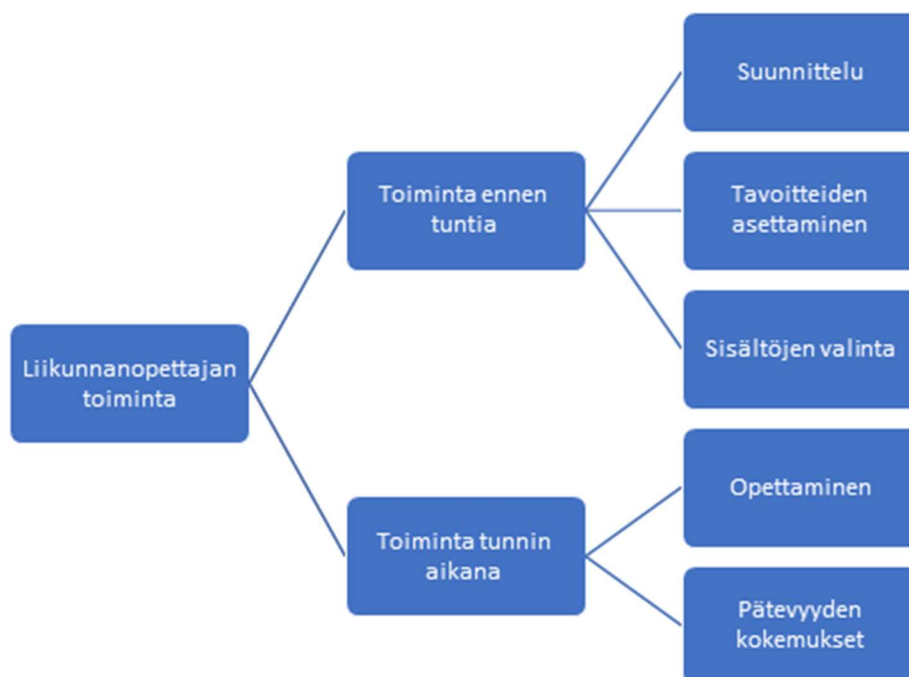
“Pelatessa ne, jotka osallistuvat aktiivisesti, ovat hikihatussa ja selkeästi aktiivisempia kuin esim. telinevoikassa tai yleisurheilussa.” (Senja)

Opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden fyysisen aktiivisuuden määrään soveltamalla palloilutuntien sisältöjä ja eriyttämällä toimintaa. Jo pienillä oppilaat huomioivilla muutoksilla liikunnanopettajat kokivat voivansa tarjota ympäristön, jossa fyysisen aktiivisuuden tavoitteet täyttyvät. Fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä olivat liikunnanopettajien kokemusten mukaan erityisesti alueen koko, pelaajien määrä ja pelien taso, joita muokkaamalla voidaan edistää fyysistä aktiivisuutta.

“oppilas voi harjoitella omalla tasolla ja riittävän pienessä ryhmässä, että passivoitumista ei tapahdu” (Riku)

8 TULOKSET 2: LIIKUNNANOPETTAJAN TOIMINTA

Tässä luvussa käsittelemme pääkategorian “Liikunnanopettajan toiminta” -tuloksia. Tulososio vastaa toiseen tutkimuskysymykseen: “Millaiseksi opettajat kokevat palloilun opettamisen?”. Tutkimuksemme mukaan liikunnanopettajan toiminta jakautuu kahteen pääkategoriaan sekä muutamaankin alakategoriaan (kuva 2). Tarkastelemme näitä tuloksia tarkemmin tässä luvussa.



Kuva 2. Liikunnanopettajan toiminta.

8.1 Liikunnanopettajan toiminta ennen tuntia

Liikunnanopettajan toiminta ennen tuntia jakautuu opettajien näkemysten ja kokemusten perusteella kolmeen eri kategoriaan (kuva 2). Ennen tuntiin suunnittelua opettaja kartoittaa, mitä tavoitteita tunnille asetetaan ja minkälaisissa ympäristöissä tunti voidaan pitää sekä millaisia resursseja on käytettävissä. Näiden pohjalta opettaja suunnittelee tunnin ja sellaisen sisällön, jolla tavoitteet voidaan saavuttaa. Myös Rantalainen ja Kaski (2017, 333) korostavat

opettajan etukäteissuunnittelun tärkeyttä tunnin organisoinnin onnistumisen edellytyksenä. Valtakunnalliset ja kunta- sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat ohjaavat tuntien tavoitteita (Sääkslahti 2017, 276), mutta sisältöjen valinnassa liikunnanopettajalla on lähes vapaat kädet (Heikinaro-Johansson ja Hirvensalo 2007, 104).

8.1.1 Suunnittelu

Tutkimuksessamme suurin osa liikunnanopettajista kertoi suunnittelevansa palloilutunnit pääsääntöisesti itse. Kuitenkin ajoittain myös oppilaille annetaan mahdollisuuksia osallistua päätöksiin. Suunnittelu koettiin yleisesti helpoksi. Helppoutta suunnitteluun tuo tuntien selkeä kulku ja oma laaja lajitausta. Tuntien harjoitusten pohdinta on kuitenkin oman mielikuvituksen varassa ja osa kaipaa lisää ideoita. Eräs liikunnanopettaja mainitsi käyttävänsä lajiliittojen sivuja apuna suunnittelussa, ja saa täten monipuolisuutta harjoituksiin.

“Itse suunnittelen ja valitsen lähes kaikki opetettavat sisällöt, silloin tällöin saatan kysellä oppilaiden toiveita seuraavalle tunnille.” (Senja)

“Suunnittelu on selkeää: alkulämppeä, jossa jo mukana pelillisiä elementtejä ja ryhmäytymistä, jokunen harjoitus pelitekniikasta ja taktiikasta ja kynttilänä kakun päällä itse peli.” (Virpi)

Niin kuin muut sisällöt, myös palloilutunnit vaativat etukäteen suunnittelua ja soveltamista. Hyvä suunnittelu helpottaa kuitenkin työtä jatkossa, sillä hyvin suunniteltua tuntia voi vaivattomasti kierrättää uudelleen pienillä muutoksilla. Huomioitavina asioina suunnittelussa mainittiin esimerkiksi se, että oppilaat unohtavat nopeasti aiemmin opittua ja se, että opetus etenisi loogisesti luokka-asteelta toiselle. Sisältöjen toistuessa oppilaiden taidot kehittyvät, kun tunnilla on vanhaa ja tuttua asiaa. Palloilu mahdollistaa monipuoliset työskentelytavat tunneilla, mikä motivoi niin liikunnanopettajaa kuin oppilaita.

“Voi tehdä eri tilassa, erilaisilla välineillä, yksin tai yhdessä jne.” (Jutta)

8.1.2 Tavoitteiden asettaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet jakautuvat fyysisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin tavoitteisiin (POPS 2014, 434–435). Näitä tavoitteita toivat esille myös tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat. Opettajat mainitsivat vastauksissaan eniten fyysisiä ja sosiaalisia tavoitteita palloiluun liittyen. Psyykkisiä tavoitteita mainittiin vain muutaman kerran. Fyysisten tavoitteiden painottuminen on ymmärrettävää, koska niitä mainitaan eniten myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 434).

Fyysiset tavoitteet koostuivat pelillisten perusasioiden oppimisesta, pelien tekniikoiden ja taktiikoiden kehittämisestä sekä parhaansa yrittämisestä. Vastauksissa painottui kuitenkin se, että opetus pysyy ruohonjuuritasolla ja perusasioiden äärellä. Pelaamista virallisten sääntöjen mukaan ei nähty sellaisena tavoitteena, johon tulisi edes välttämättä pyrkiä. Eräs liikunnanopettaja koki, että pelitekniikat ja –taktiikat kuuluvat lajivalmentajille ja seuratoimintaan, ei liikunnanopetukseen.

“On tärkeää, ettei tunnin sisällöt ja tavoitteet pyöri pelkästään pelin ympärillä, vaan kaikilla olisi mahdollisuus oppia jotain uutta, ei vain selviytyä tunnin läpi” (Valo)

Sosiaalisina tavoitteina mainittiin yhdessä liikkuminen ja tunnetaidot. Yhdessä liikkumisessa tärkeänä mainittiin se, että opitaan liikkumaan kaikkien kanssa. Palloilutunneilla koettiin tapahtuvan kiistatilanteita, jotka ovat hyviä tilaisuuksia kasvattaa ja opettaa ratkaisumalleja niiden ratkaisemiseen. Opettajalla on tärkeä rooli tunnilla syntyneiden ongelmatilanteiden selvittämisessä, joita tulee reflektoida tunnin jälkeen yhdessä oppilaiden kanssa.

“Palloilussa on helppo viedä läpi myös ryhmäytymistä ja sosiaalisia taitoja.” (Katriina)

Psyykkisinä tavoitteina palloilutunneilla mainittiin vastuun ottaminen omasta toiminnasta sekä se, että oppilas arvostaa kaikkia sisältöjä, vaikka ne eivät olisi hänelle mieluisimpia. Vastuun ottaminen omasta toiminnasta ilmenee vastauksen perusteella siten, että myös taitavammat pystyvät suhteuttamaan taitonsa muun ryhmän mukaan.

“Siinä on myös hyvä kasvatuksen paikka, että osataan arvostaa myös muiden mieltymyksiä ja ollaan pilaamatta tunnelmaa, vaikka laji ei olisikaan oma suosikki.” (Ari)

8.1.3 Sisältöjen valitseminen

Liikunnanopettajat tekevät paljon valintoja liikuntatuntien sisältöjä päättäessään ja esimerkiksi oppimisympäristö saattaa säädellä liikunnanopetuksen sisältöjä (esim. Woods ym. 2018, 59). Tutkimuksemme mukaan palloilu antaa mahdollisuudet moneen erilaiseen tekemiseen juuri sen monipuolisuuden vuoksi. Eri välineet, tilat ja toimintatavat tuovat vaihtelua palloilutunneille. Liikunnanopettajat kokivat palloilun helpoksi organisoida ja opettaa melkein missä vain. Etenkin suuri sali houkuttelee oppilaita pelaamaan ja liikkumaan.

“Kun liikuntasalit on remontissa on palloilulajit helppoja lajeja organisoida lähes missä vain.” (Katriina)

Asianmukaiset resurssit ovat liikunnanopetuksen järjestämisen perusedellytyksiä (Salin, Huhtiniemi & Hirvensalo 2017, 575) ja ne saattavat vaikuttaa opettajan kokemaan työtyytyväisyyteen heikentävästi (Salin 2014). Myös tässä tutkimuksessa eräs opettaja koki epäsopivat liikuntapaikat haasteeksi. Osa liikunnanopettajista koki haasteeksi myös riittämättömät välineet. Lisäksi yksi vastaajista painotti Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan välinevaraston olevan epärealistinen suhteessa todelliseen tilanteeseen kouluissa.

“Myös liikuntapaikat tuovat oman haasteen palloilun opettamiseen, kun toisilla ryhmillä on käytössä vain pehmeä tatamialusta, siinä sitten sovelletaan.” (Senja)

Aineistossamme liikunnanopettajat toivat ilmi niitä sisältöjä, joita ovat liikuntatunneillaan opettaneet. Liikunnanopettajat kokivat, että oppilaat ovat hyvinkin vanhoillisia, ja että he toivovat palloilutunneille paljon perinteisiä lajeja. Perinteisiä palloilutunnin lajeja ovat esimerkiksi lentopallo, käsipallo, salibandy ja koripallo. Osa piti perinteisiä palloilulajeja

hyvinä erityisesti monipuolisten taitojen oppimisen kannalta. Vastauksista korostui ajatus siitä, että monipuolinen eri lajien sisällyttäminen palloilunopetukseen on tärkeää.

“Palloilulajit sisältöinä ovat samanarvoisia = Salibandia ei pelata enempää kuin käsipalloa. Tähän vaikuttaa myös muut liikuntaryhmät ja rajalliset välineet.” (Valo)

Kaikki liikunnanopettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että erilaiset pelisovellukset ja viitepelit sopivat hyvin palloilunopetukseen. Rinkin (2012, 97–98) mukaan esimerkiksi välineitä ja ympäristöä muokkaamalla voidaan tehostaa oppilaiden taitojen oppimista. Viitepelien koettiin tasaavan tehokkaasti taitoeroja, helpottavan kaikkien osallistumista sekä tuovan uusia mahdollisuuksia ja monipuolisuutta palloilutunteihin. Kun osa liikunnanopettajista korosti perinteisiä lajeja hyvinä sisältöinä palloilunopetukseen, korosti osa opettajista palloilukeskeisyyttä, jossa lajit eivät ole vahvasti mukana.

“Oma opetukseni on nimenomaan palloilukeskeistä eikä niinkään lajikeskeistä ja otan eri välineitä ja erilaisia sovellettuja sääntöjä, harvemmin pelaan oikeilla säännöillä oikeita pelejä” (Senja)

Vaikka palloilu koetaan hyväksi sisällöksi muun muassa sen monipuolisuuden vuoksi, tulee liikuntatuntien sisältää tietysti myös muita sisältöjä. Näin voidaan parhaiten tukea liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Liikunnanopettajan tulee mahdollistaa se, että oppilaat saavat paljon erilaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja, jotta heillä olisi mahdollisuus löytää sellainen liikuntamuoto, jota mielellään harrastaisi myös vapaa-ajalla (POPS 2014, 434).

“Vaikka itselleni on parhain palloilutausta yritän pitää huolen siitä, että muita lajeja löytyy liikuntaohjelmasta.” (Bea)

8.2 Liikunnanopettajan toiminta tunnin aikana

Itse opettamista, arviointia ja tuntien suunnittelua voidaan pitää isona osana opettajan työnkuvaa (esim. Mäkelä, Hirvensalo, Palomäki, Herva & Laakso 2012). Lisäksi opettajan

tulee keskittyä oppilaiden motivoimiseen ja oppimista tukevan motivaatioilmaston luomiseen (Rink 2012, 190; Liukkonen & Jaakkola 2017, 290). Liikunnanopettajan toimintaa tunnin aikana tarkastelemme kahden kategorian mukaan (kuva 2). Kategoriat kuvastavat sitä, millaiseksi opettajat kokevat palloilun opettamisen ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat sekä opettajien kokemaa pätevyyttä palloilun opettamisessa.

8.2.1 Opettaminen

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat pitivät palloilun opettamisesta heidän lajitaustastaan riippumatta. Eroja palloilun opettamisen kokemuksissa ei ilmennyt myöskään sukupuolten välillä. Palloilun yleisyyttä koululiikunnassa voidaan perustella sillä, että palloilun opettamisen koetaan olevan mukavaa, helppoa, mielekästä ja palkitsevaa.

“Itselleni palloilun opettaminen on mielekästä, koska se on oma vahvuusalueeni.” (Jutta)

Roolit. Liikunnanopettajilla oli erilaisia rooleja palloilutunneilla. Opettajat mainitsivat näihin kuuluvan esimerkiksi arkojen motivoimisen eri tavoin, kannustamisen ja palautteen annon sekä tilanteiden reflektoinnin tunnin jälkeen. Tarkoituksenmukaista ja positiivista palautteen antamista voidaan pitää myös opettajan käyttäminä motivointikeinoina (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294). Lisäksi eräs opettaja mainitsi pelaavansa itse oppilaiden mukana, jonka hän näki lisäävän oppilaiden motivaatiota ja yrittämistä. Liikunnanopettajan roolina on myös tuoda oppilaiden ideoita käytäntöön ja kokeiluun.

“Roolini on kannustava ja runsaasti palautettava antava” (Bea)

Ilmapiiri. Liikuntatunnin ilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä on monia, ja liikunnanopettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan tuntien ilmapiiriin. Yhdeksi monen vastaajan keskuudessa merkittäväksi ilmapiiriin vaikuttavaksi tekijäksi tässä tutkimuksessa nousi palloilutunneilla korostunut kilpailuhenkisyys. Tällöin liikunnanopettajan rooli tuomarina korostuu, jotta hyvää ilmapiiriä saadaan pidettyä yllä.

Ilmapiiri saattaa (pojilla) olla melko kilpailuhenkinen, jos muiden huomioimista ei painoteta.

(Mikko)

Ilmapiiri palloilutunneilla koettiin liikunnanopettajien keskuudessa yleisesti ottaen positiiviseksi. Kokemukset ovat osoittaneet, että kun yhteisöllisyys korostuu ja positiivisella palautteella luodaan hyvää fiilistä, muodostuu ilmapiiri hyväksi. Oppilaiden kannalta innostusta palloilutunneilla luo se, kun taidot kehittyvät ja pelit alkavat sujumaan. Eräällä liikunnanopettajalla ilmapiiri korostui myös tavoitteissa. Hänen tavoitteenaan on mahdollistaa innostava ja avoin palloilu, joka ei ole kovin vakavaa.

Yleensä ilmapiiri on hyvä, ja on upeata huomata, miten innostus kasvaa, kun peli alkaa sujua.

(Ari)

Eriyttäminen. Toiminnan eriyttäminen on yksi Epsteinin (1989) määrittelemistä opettajan toimista, joilla hän voi edistää oppilaan motivaatiota (Liukkonen & Jaakkola 2017, 293). Liikunnanopettajien vastauksissa eriyttäminen jakautui kahteen osaan: oppilaiden taitotasoon perustuvaan toimintaan sekä siihen, että oppilaat saivat itse tehdä valintoja tiettyjen raamien sisällä. Osa liikunnanopettajista koki oppilaiden taitotason yleisesti heikoksi ja että taidot eivät riitä mielekkääseen pelaamiseen, mikä kasvattaa eriyttämisen tarvetta tunneilla. Rakentamalla sopivan tasoiset pelit, voidaan jokaiselle taata oman tasoinen haaste. Näin myös aremmat oppilaat uskaltavat tuoda itseään paremmin esiin.

“Taitavia harrastajia voi hyödyntää apuopettajina ja näyttöjen tekijöinä.” (Valo)

Useampi liikunnanopettaja oli maininnut, että oppilaat saavat itse valita minkä tasoisessa pelissä he haluavat pelata ja kokemusten mukaan valinnanvapaus on nostanut oppilaiden motivaatiota. Autonomian kokemukset ovat yksiä merkittävimpiä tekijöitä sisäisen motivaation muodostumisessa (Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2017). Lisäksi selkeät roolitukset pelissä auttavat kaikkia oppilaita osallistumaan toimintaan, kun jokainen tietää mitä omassa roolissa tulisi tehdä.

“"Tasoryhmät"/kovat /chillit pelit" on ollut tykätty pelimuoto, jossa kaikki ovat saaneet tasoistaan haastetta.” (Katriina)

Arviointi. Arviointi on iso ja tärkeä osa opettajan työtä. Liikunnanopetuksessa oppilaan arviointi perustuu opetussuunnitelman tavoitteisiin, ja arvioinnin kohteina ovat oppilaan oppiminen sekä työskentelytaidot (POPS 2014, 434–436). Tutkimuksemme mukaan liikuntatunnin tavoitteiden määrittelyä nähtiin helpottavan arviointia. Kyselyyn vastanneet liikunnanopettajat käsitelivät palloilutuntien arviointia muutamasta eri näkökulmasta. Ensinnäkin opettajat kertoivat, mitä he palloilutunneilla arvioivat. Vastausten perusteella arvioinnin kohteina olivat taito, aktiivisuus ja yrittäminen sekä joukkuetyöskentely, harjoiteltujen taitojen siirtäminen pelitilanteisiin ja muiden auttaminen.

“Arviointi on pitkälti "opettajan silmässä". Arvioinnin perusteena toki taito mutta vielä paljon suuremmassa määrin aktiivisuus, yrittäminen ja joukkueen jäsenenä työskentely” (Virpi)

Toiseksi liikunnanopettajat puhuivat siitä, miten he arviointia toteuttivat. Etenkin pienpelit koettiin hyväksi arvioinnin kannalta, sillä silloin opettaja näkee suoritukset helposti selkeässä ympäristössä. Arviointi perustuu opettajan havaintoihin ja se on niin sanotusti “opettajan silmässä”. Yksi opettaja mainitsi käyttävän kisoja ja testejä arvioinnin tukena. Opettajan havaintojen lisäksi oppilaiden itsearviointi on yksi osa arviointia ja sen nähtiin helpottavan opettajan arviointityötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan itsearviointi on yksi keskeisistä arviointimenetelmistä.

“Oppilas tekee näkyvää itsearviointia, kun valitsee pelinsä tason. Tämä helpottaa paljon opettajan työtä arvioinnissa.” (Mikko)

8.2.2 Pätevyyden kokemukset

Liikunnanopettajat mainitsivat palloilun opettamisen helpoksi ja mukavaksi, ja toivat omissa vastauksissaan ilmi myös muita opettamiseen liittyviä vahvuuksia sekä heikkouksia. Suurin osa koki olevansa pätevä palloilun opettaja. Se näkyy esimerkiksi siinä, että opettaja pystyy

soveltamaan ja reagoimaan tilanteisiin sekä muuttamaan toimintaansa ja tunnin sisältöjä niiden mukaan. Omat lajitaidot ja pedagogiset sisällöt nähtiin perustana palloilun opettamiselle.

“Kokeilen uusia harjoituksia ja jos joku ei toimi löydän helposti toisen harjoitteen.” (Bea)

Haasteena koettuja asioita palloilutunneilla olivat joukkueiden jakaminen, tuomarointi ja arviointi. Joukkueisiin jakamisessa haasteita tuottaa suuret tasoerot. Eräs opettaja koki riittämättömyyden tunnetta tuomaroinnissa etenkin poikien ja valinnaisten ryhmien tunneilla.

“Haasteena koen välillä joukkueiden jaon (suuria tasoeroja) tasaisiksi loukkaamatta kenenkään tunteita” (Virpi)

Muutama liikunnanopettaja koki arvioinnin haasteeksi etenkin isoissa ryhmissä. Lisäksi arviointi koettiin haasteeksi, koska se vie aikaa itse sisällön opettamiselta. Yksi opettaja koki isona haasteena motivoida palloarkoja osallistumaan toimintaan. Eri motivointikeinoista huolimatta hän koki, että ongelmaan ei ole löytynyt ratkaisua. Myös oppilaiden lajikeskeisyys oli haasteena etenkin palloilun sisältöjä sovellettaessa.

“Arviointi on toisinaan haastavaa. Mikäli arviointia toteuttaa esimerkiksi kyseisessä palloilulajissa tarvittavia taitoja mittaamalla, menee usein opetettavasta sisällöstä paljon aikaa hukkaa.” (Valo)

Useiden tutkimusten mukaan opettajan aineenhallinnan nähdään olevan tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. Samalla niissä korostetaan myös sitä, että vaikka opettaja itse osaisi asian hyvin, ei se tee hänestä vielä hyvää opettajaa. (esim. Ball, Thames & Phelps 2008; Rink 2012, 38; Ward, Ayvazo & Lehwald 2014.) Tutkimuksessamme tämä näkyi siinä, että vaikka liikunnanopettaja ei mieltänyt omia lajitaitojaan hyväksi, koettiin opettamisen silti sujuvan hyvin. Kuitenkin eräs opettaja koki, että hyvät lajitaidot mahdollistavat hänelle sen, että hän pystyi keskittymään tunnilla enemmän muihin kuin itse sisältöön liittyviin asioihin. Opettämisen mielekkyyttä lisää palloilun monipuolisuus, joka tuo työhön kaivattua vaihtelua.

“Kuvittelin palloilun opettamisen haastavammaksi juuri tämän vuoksi (oma lajitausta) mutta se on mennyt melko helposti.” (Senja)

“Kun on asia hanskassa, voin keskittyä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja on helppo antaa palautetta niin tunnin aikaan kuin sen jälkeenkin.” (Bea)

Koulutus. Koulutus on tarjonnut osalle liikunnanopettajista pätevyyden kokemuksia, mutta osa ei kokenut saaneensa tarvitsemaansa pätevyyttä liikunnanopettajan koulutuksesta. Opettajien kokemukset liikunnanopettajan koulutuksen annista erosivat siis toisistaan paljon. Osa näki yliopisto-opintojen keskittyneen omiin taitoihin ja lajitekniikoihin, minkä vuoksi erilaiset harjoitteet ja pelisovellukset ovat nykyään omien ideoiden ja mielikuvituksen varassa. Eräs opettajista koki riittämättömyyden tunteita palloilun opetuksessa koulutuksen aikana. Opetussuunnitelman murroksen aikana palloilun opetuksen annin nähtiin vaihtelevan.

“Koulutus ei antanut niitä eväitä, joita olen käyttänyt palloilun opetuksessa. Tunsin opiskeluaikoina paljon riittämättömyyden tunteita palloilua kohtaan mutta ei se ole niitä taktiikoita ja liikkumisia vaan yhdessä liikkumista ja parhaansa yrittämistä.” (Senja)

Huhtiniemen (2011) sekä Laaksosen ja O’Learyn (2018) pro gradu –tutkielmien tulosten mukaan 2000-luvulla valmistuneet opettajat kokivat pääsääntöisesti saaneen hyvät valmiudet liikunnanopettaja koulutuksesta. Myös meidän tutkimuksemme mukaan osa opettajista kertoi saaneensa koulutuksesta hyvät eväät palloilun opettamiseen. Liikunnalta opitut taidot koettiin tärkeänä perustana palloilun opettamiselle. Yksi opettajista koki lisäkoulutusten tuoneen laajempia mahdollisuuksia opetukseen.

“Koulutus antoi hyvät ja monipuoliset eväät palloilun opettamiseen.” (Ilmari)

9 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää palloilun merkitystä koululiikunnassa ja ymmärtää ilmiötä syvemmin. Tavoitteenamme ei ollut arvottaa liikunnanopetuksien sisältöjä, vaan tarkastella liikunnanopetusta palloilun näkökulmasta. Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään palloilun yleisyyttä yläkoulun liikunnassa sekä yleisyyteen yhteydessä olevia tekijöitä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, millaista palloilun opettaminen liikunnanopettajien näkemysten ja kokemusten mukaan on. Pohdinta –luvussa tarkastelemme syvemmin tutkimuksemme päätuloksia ja pohdimme jatkotutkimusehdotuksia sekä tutkimuksen merkittävyyttä laajemmasta näkökulmasta.

9.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme päätulokset jakautuivat kahteen pääteemaan tutkimuskysymystemme perusteella. Palloilun yleisyys käsitteli ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä asioita ja liikunnanopettajan toiminta vastasi toiseen tutkimuskysymykseen. Palloilun yleisyyttä käsiteltiin neljän tutkimuksessa esiin nousseen teeman kautta, jotka olivat liikunnanopettajan näkökulma, palloilun laajat mahdollisuudet, oppilaan näkökulma ja fyysinen aktiivisuus. Liikunnanopettajan toiminta puolestaan jakautui liikunnanopettajan toimintaan ennen tuntia sekä tunnin aikana.

Tutkimuksemme mukaan palloilua voidaan pitää edelleen yleisenä sisältönä koululiikunnassa, vaikka sen määrä näyttää vaihtelevan huomattavasti liikunnanopettajien välillä. Tulos on saman suuntainen kuin tutkimuksemme yhtenä lähtökohtana olleet tulokset 2000-luvulta (Huisman 2004, 97; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 85). Kaikki tutkimuksemme osallistuneet liikunnanopettajat pitivät väitettä palloilun yleisyydestä todenmukaisena riippumatta heidän omasta palloilun opetuksen määrästä. Keskiarvallisesti opettajat ilmoittivat pitävänsä palloilua 43 prosentilla yläkoulun pakollisista palloilutunneista.

Näiden tulosten perusteella voidaan palloilun nähdä olevan merkittävä osa koululiikuntaa niin liikunnanopettajien näkemysten kuin käytännön opetuksen näkökulmasta, sillä se näyttää

olevan sisältönä lähes joka toisella pakollisella yläkoulun liikuntatunnilla. Opetussuunnitelma ohjaa opettajan käytännön työtä, mutta sisältöjen valinnan jäädessä opettajan vastuulle, voi opetuksesta tulla helposti yksipuolista. Tällöin opettajan omat arvot ja asenteet korostuvat, jolloin opettaja todennäköisemmin valitsee sisältöjä, jotka hän itse kokee tärkeiksi (Koponen 2017, 557–559). Palloilu näyttää tutkimuksemme opettajien mukaan täyttävän monipuolisesti opetussuunnitelman tavoitteita niin fyysisen, sosiaalisen kuin psyykkisen toimintakyvyn kannalta, jonka vuoksi opettajat voivat nähdä sen helppona ja perusteltuna sisältönä liikuntatunneilla.

Yleisyyttä perusteltiin liikunnanopettajien vastauksissa myös palloiluun liittyvän laajan lajikirjon osalta. Pallopelejä ja -lajeja on paljon, joten niihin tulee liikunnanopettajien mielestä myös käyttää paljon aikaa. Tätä perustelua voidaan kuitenkin mielestämme verrata myös esimerkiksi tanssiin tai yleisurheiluun, jotka sisältävät myös monia eri lajeja tai tyyliuuntia, mutta niitä ei siitä huolimatta opeteta yhä paljon kuin palloilua (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 85–87). Palloilulajien opetuksen yleisyydessä painotettiin kuitenkin tässä tutkimuksessa myös palloilulajien muokkaamisen helppoutta, jolloin palloilulajeista muokatut ja sovelletut viitepelit nousivat suureen rooliin palloilun yleisyyttä nostavana tekijänä. Voidaan siis ajatella, että palloilua opetetaan paljon, koska sitä voidaan sisältönä muokata helposti ja monipuolisesti erilaisten taitojen opettamiseen. Kun palloilua on helppo muokata, toteutuu myös eriyttäminen, jolloin palloilutunneilla voidaan tarjota eritasoisille oppilaille onnistumisen kokemuksia ja kasvattaa myös arempien oppilaiden osallistumista. Tämä on tärkeää, koska liikuntatunneilla on tarkoitus tarjota kaikille oppilaille sopivaa toimintaa.

Palloilun tuttuus oppilaille saattaa tehdä sen opetuksesta mielekkäämpää liikunnanopettajalle ja näin kasvattaa palloilun määrää liikuntatunneilla. Mielekkyys saattaa lisääntyä sen vuoksi, että kun oppilailla on jo jonkinlaiset perusasiat hallussa, voidaan silloin oppitunneilla keskittyä myös vaativampien taitojen harjoitteluun. Lisäksi eräs opettaja nosti esille näkökulman, jonka mukaan palloilun suosio oppilaiden keskuudessa mahdollistaa liikunnanopettajan pääsemisen helpolla. Todennäköisesti tästä syystä liikunnanopettaja saattaa valita helpommin tunnin aiheeksi sellaisen, joka miellyttää oppilaita. Kaikki liikunnanopettajat mainitsivat oppilaiden yleisesti ottaen pitävän palloilusta, ja tämän vuoksi palloilua saattaa olla verrattain usein. Heikinaro-Johanssonin, Palomäen ja Kurpan (2011) mukaan yleisimmin mainittu

mieluisa, ja toisaalta myös epämieluisa, asia liikuntatunneilla oli liikuntatunnin sisältönä ollut liikuntalaji. Liikunnanopettajan tekemillä sisältövalinnoilla voi siten olla erityisen suuri merkitys oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla. Tarjoamalla positiivisia liikuntakokemuksia voidaan edistää positiivisten asenteiden syntymistä liikuntaa kohtaan ja siten edistää liikunnallisen elämäntavan omaksumista (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011). Täten koemme tärkeäksi sen, että opettajat kuuntelisivat oppilaiden toiveita ja valitsisivat sisällöiksi oppilaille mielekkäitä sisältöjä, mutta samalla pitäisivät opetuksen monipuolisena, jotta mahdollisimman moni oppilas voisi saada liikuntatunneista positiivisia liikuntakokemuksia. Myös lisäämällä valinnanvapautta ja antamalla oppilaille vastuuta liikuntatuntien sisältöjen päätöksissä, tuotetaan oppilaille autonomian kokemuksia, jotka ovat merkittävässä roolissa sisäisen motivaation synnyssä (Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2017).

Päivittyneiden nuorten 13–18-vuotiaiden liikuntasuosituksien mukaan liikuntaa tulisi harrastaa joka päivä vähintään puolitoista tuntia, josta vähintään puolet tulisi olla reipasta liikuntaa. Lisäksi lihaksia tulisi kuormittaa vähintään kolme kertaa viikossa. (UKK-instituutti 2020.) Liikunnanopetuksessa voidaan osittain vastata näiden tavoitteiden täyttymiseen, koska se tavoittaa lähes kaikki suomalaiset nuoret (Laine 2015, 133). Tutkimuksemme liikunnanopettajat kokivat palloilutuntien olleen hyvin fyysisesti aktiivisia, jolloin voidaan hyvin edistää oppilaan rasittavan liikunnan määrää. Tulos vastaa hyvin teoriaa, sillä useiden tutkimusten mukaan palloilutunnit ovat olleet muihin sisältöihin verrattuina fyysisesti rasittavampia (Gao, Hannon & Carsos 2009; Sarradel ym. 2011; Tanaka, Tanaka & Tanaka 2018). Tutkimuksemme tulokset ovat kuitenkin osittain ristiriidassa ilmiötä kuvaavan teorian kanssa. Vaikka tutkimusten perusteella etenkin pelitunnit on nähty fyysisesti aktiivisimpina (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Lyyra 2017), tutkimuksemme liikunnanopettajat korostivat, että eroja oppilaiden fyysisen aktiivisuuden välillä syntyy juuri peliosuuksissa, joissa helposti voi käydä niin, että taitavat dominoivat ja heikot ja arat passivoituvat. Täten näemme, että liikunnanopettajalta tarvitaan hyvää pelisilmää esimerkiksi joukkuejakojen ja pelien soveltamisen suhteen, jotta jokaisella olisi tasapuoliset mahdollisuudet osallistua peliin ja olla fyysisesti aktiivinen.

Palloilua mainittiin hyödynnettävän varsinaisten palloilutuntien lisäksi ajoittain muilla liikuntatunneilla esimerkiksi alkulämmittelyssä. Palloilu osoittautui myös hyväksi korvaavaksi sisällöksi silloin, jos toisen sisällön alkuperäinen suunnitelma ei toteutunut. Tästä voidaan päätellä palloilun olevan sisältö, joka on helppo järjestää nopealla aikataululla opetusympäristöstä riippumatta. Liikunnanopettajien vastauksissa palloilunopetuksen suunnittelun helppous tuli ilmi yksimielisesti. Siihen vaikuttivat muun muassa palloilutunnin rakenteen selkeys ja omat aiemmat kokemukset palloilun parista. Tutkittavat kuitenkin korostivat, että suunnittelua tarvitaan myös palloilutunneille, mutta palloilun etuna nähtiin se, että hyvin suunniteltua tuntia pystyy helposti kierrättämään pienillä muutoksilla.

Liikunnanopetuksen tulee pohjautua opetussuunnitelmassa mainittuihin tavoitteisiin (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 104; Koponen 2017, 556), joten ne ovat pohjana liikuntatuntien suunnittelussa myös palloilun parissa. Etukäteissuunnittelulla ja tavoitteiden asettamisella voidaan taata esimerkiksi onnistunut liikuntatuntien organisointi (Rantalainen & Kaski 2017, 334). Liikunnanopetuksen tavoitteet saattavat olla epäselviä niin opettajalle kuin oppilaalle, ja tämän on todettu näkyvän etenkin palloilutunneilla (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015; Rink 2013, 408). Voidaan kuitenkin nähdä, että tutkimuksemme osallistuneilla liikunnanopettajilla oli palloilutuntien tavoitteet selkeänä mielessä, sillä liikunnanopettajat näkivät palloilun soveltuvan erityisen hyvin etenkin fyysisen sekä sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteiden saavuttamiseen, eikä epäselvyyksiä tavoitteiden selkeydestä tai asettamisesta tuotu ilmi. Osa tutkittavista eritteli tavoitteita palloilutunnin eri osien mukaan ja esimerkiksi alkulämmittelyn nähtiin soveltuvan hyvin sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteiden saavuttamiseen, ja pelitilanteissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan pelaamista reilun pelin säännöillä. Tästä voidaan myös päätellä, että nykypäivän palloilun opetus ei vastaa mielikuvaa, jonka mukaan koulun palloilutunneilla liikunnanopettajan roolina on vain antaa peliväline ja jättää oppilaat pelaamaan keskenään, vaan että opetus on oikeasti tavoitteellista. Uuden opetussuunnitelman (2014) tavoitekeskeisyys voi myös vaikuttaa tavoitteiden pysymiseen paremmin läsnä liikuntatunneilla, kun opetuksessa mennään tavoite eikä laji edellä.

Meistä oli mukava huomata, että opettajan oma lajitausta, sukupuoli tai työkokemus eivät vaikuttaneet pääpiirteittäin liikunnanopettajien kokemuksiin palloilun opettamisesta. Tällöin voidaan ajatella, että palloilun opettaminen voi sujua hyvin ja olla mielekästä omasta taustasta

riippumatta. Kaikki tutkimuksemme osallistuneet liikunnanopettajat pitivät palloilun opettamisesta esimerkiksi sen helppouden ja palkitsevuuden ansiosta. Tämä vahvistaa aiempia tutkimuksia, joiden mukaan liikunnanopettajan ammattitaito koostuu monesta eri osa-alueesta eikä opettajan pedagoginen osaaminen rakennu vain lajitaitojen hallinnan varaan (Grossman 1990; Shullman 1987; Ward 2009; Ward, Ayvazo & Lehwald 2014). Etenkin yläkoulussa liikunnanopettajan työ on isoksi osaksi kasvattamista (Virta & Lounassalo 2017, 518 – 521), mikä näkyy myös tutkimuksen vastaajien keskuudessa. Moni liikunnanopettaja mainitsi palloilutuntien olevan hyviä kasvatuksen paikkoja, ja erityisesti pelitilanteet ovat hetkiä, joissa opettajan kasvatuksellista osaamista tarvitaan. Liikunnanopettajan tulee olla läsnä koko tunnin ajan, jotta hän voi aistia ilmapiiriä ja tarttua otollisiin tilanteisiin. Tämä voidaan nähdä myös merkkinä liikunnanopettajan monipuolisista työtehtävistä, sillä iso osa tunteista on muutakin kuin tietyn taidon opettamista. Opettamisessa korostuu etenkin liikunnanopettajan vuorovaikutustaidot ja Laakson (2007, 23) mukaan nykypäivän opettajan voidaankin nähdä olevan eräänlainen “hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja”.

Liikunnanopettajan laaja-alainen rooli näkyy myös oppilaiden mielipiteissä hyvästä liikunnanopettajasta. Viimeisimmän Liitu-tutkimuksen mukaan myös oppilaat arvostivat liikunnanopettajan pedagogista osaamista, jonka osa-alueista opettajan oikeudenmukaisuutta, kannustavuutta ja helposti lähestyttävyyttä arvostettiin eniten. Liikunnanopettajan asiantuntijuuden merkitystä korostettiin puolestaan vähiten. (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2019, 91.) Liikunnanopettajan tulee panostaa erityisesti liikuntatuntien ilmapiiriin sekä oppilaiden motivointiin. Tutkimuksemme liikunnanopettajat korostivat, että oppilaiden motivaatio palloilutunneilla oli hyvällä tasolla. Toki sen mainittiin myös vaihtelevan esimerkiksi sisällön ja oppilaiden välillä. Liikunnanopettajalla on monia eri keinoja ylläpitää ja edistää näiden syntymistä tunneilla. Liikunnanopettajien vastauksista ilmeni eri motivaatioteorioiden (Deci ja Ryan 1985, 2000 itsemääräämisteoria; Epstein TARGET-malli) piirteitä. Opettajat esimerkiksi kertoivat oppilaiden saavan itse vaikuttaa, kuinka kovan tasoista peliä he halusivat pelata ja vastauksista voidaan tulkita joukkuepelien lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Oppilaiden motivaatiota voidaan ylläpitää myös liikunnanopettajien korostamalla pelien soveltamisella sekä tarkoituksenmukaisilla joukkuejaoilla, joilla voidaan tarjota sopivan tasoista toimintaa ja pätevyyden kokemuksia kaikille oppilaille.

Palloilun opettamisen haasteena useampi liikunnanopettaja koki esimerkiksi arvioinnin isojen ryhmäkokojen vuoksi ja koska se vei aikaa itse sisällön opettamiselta. Vuonna 2016 voimaantulleen opetussuunnitelman aikana liikunnanopetuksen arviointia ei juuri ole tutkittu Suomessa. Tutkimuksemme liikunnanopettajat mainitsivat arvioivansa oppilaiden yrittämistä ja aktiivisuutta, oppilaiden taitoja sekä joukkuetyöskentelyä. Arviointikohteet ovat samansuuntaisia kuin Tarkiaisen (2020) pro gradu –tutkielman tulokset, joiden mukaan kolme merkittävintä liikunnan arvosanaan vaikuttavaa teemaa olivat aktiivisuus ja yrittäminen, liikuntataidot ja niiden kehittyminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Vaikka opetussuunnitelmassa arviointikriteereitä voidaan pitää löyhinä, ovat opettajat kuitenkin tulkinneet niitä melko samoin. Tulos vaikuttaa hyvältä arvioinnin laatuksiteerien valossa, joiden mukaan arvioinnin tulisi olla muun muassa oikeudenmukaista, eettistä, läpinäkyvää, perusteltua ja monipuolista (Hirvensalo ym. 2016; POPS 2014, 48).

Tutkimuksemme osallistujat kokivat kuitenkin olevansa päteviä palloilun opettajia haasteista huolimatta. Eräs liikunnanopettaja mainitsi opetuksensa nojautuvan liikunnalta opittuihin palloilutaitoihin niin omien lajitaitojen kuin pedagogisten sisältöjen osalta. Tutkimuksen perusteella liikunnanopettajakoulutuksen antia voidaan kuitenkin pitää vaihtelevana. Osa liikunnanopettajista koki sen hyödylliseksi ja osalle puolestaan yliopisto-opinnot eivät olleet niin antoisia. Osasta liikunnanopettajista tuntui, että yliopisto-opinnoissa opitut taidot eivät vastanneet työelämässä vaadittavia taitoja. Koemme, että yksi tutkimuksemme merkittävä hyöty on se, että tämän kautta voidaan saada realistista kuvaa palloilun opettamisesta koulussa. Tätä tietoa voidaan hyödyntää niin suunniteltaessa kuin arvioitaessa liikuntapedagogiikan opintojen palloilun opetuksen opetussuunnitelmia ja muodostaa siitä merkityksellinen ja selkeä kokonaisuus opettajaopiskelijoille. Liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteena on oppia sellaisia taitoja, joita työelämässä tarvitaan, joten ajankohtaisen tiedon saaminen koulumaailmasta on tärkeää.

Tutkimuksemme kautta meille rakentui parempi käsitys palloilusta osana koululiikuntaa ja se auttoi jäsentelemään palloilun opetukseen liittyviä tekijöitä selkeämmiksi. Koemme tämän hyödylliseksi tulevina liikunnanopettajina, mikä lisää tutkimuksemme merkittävyyttä. Lisäksi tämä tutkimus saattaa herätellä opettajia tarkastelemaan omaa opetustaan kriittisesti ja miettimään esimerkiksi omia arvojaan ja asenteitaan eri sisältöjä kohtaan. Opettajan työ on

melko vapaata ja kukaan ei ole tarkemmin valvomassa opetuksen käytännön toteutusta, joten opettajan tulee itse olla perillä omista valinnoistaan ja pystyä perustelemaan ne.

Urheilumaailmassa on tehty lukuisia lajianalyysyjä, mutta koulun näkökulmasta tällaista ei ole tietääksemme tehty aiemmin. Koemme, että tutkimuksemme tuo uutta tietoa yläkoulun liikunnanopetuksesta palloilun näkökulmasta. Tutkimuksemme ei kuitenkaan ollut erityisen laaja, muun muassa aineistonkeruumenetelmän vuoksi, joten tutkimuksen siirrettävyyttä on syytä tarkastella kriittisesti. Koemme kuitenkin, että tutkimuksemme antaa hyvää osviittaa palloilusta opetussisältönä, sen opettamisesta sekä sen opettamiseen liittyvistä tekijöistä. Näiden kautta lukija pääsee pintaa syvemmälle ilmiön tarkastelussa. Jatkotutkimusta aiheesta kuitenkin tarvitaan niin palloilun kuin muiden sisältöjen osalta.

9.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksemme perustui edellisen (2004) perusopetuksen opetussuunnitelman aikana tehtyihin tutkimuksiin, jonka yhtenä osana käsiteltiin koululiikunnan sisältöjä. Palloilu osoittautui tutkimuksissa sekä yleisimmäksi, että suosituimmaksi sisällöksi. Olisi mielenkiintoista selvittää laajemmin tämän päivän koululiikunnan sisältöjä ja sitä, ovatko sisällöt ja oppilaiden mieltymykset muuttuneet uuden opetussuunnitelman muutosten myötä. Kun opetussuunnitelma perustuu tavoitteisiin eikä velvoita tiettyjen lajien opetusta, voidaan tavoitteita saavuttaa monilla erilaisilla sisällöillä. Selvittämällä laajemmin koululiikunnan sisältöjä, voitaisiin tutkia, ovatko oppilaat eriarvoisessa asemassa liikuntataitojen oppimisen kannalta, kun osa oppilaista saattaa saada monipuolisempaa opetusta toisten opetuksen keskittyessä kapea-alaisempaan sisältöön.

Koululiikunnan sisältöjen tutkimista olisi kiinnostavaa toteuttaa vertailemalla kaupungin sisällä eri koulujen välillä ja/tai Suomessa eri kaupunkien tai maakuntien välillä. Näin voitaisiin selvittää esimerkiksi paikallisen liikuntakulttuurin tai resurssien mahdolliset vaikutukset koululiikuntaan. Opettaja tuo opetussuunnitelman käytäntöön, jolloin on tärkeää tiedostaa muun muassa kunnallisia eroja. Näin esimerkiksi uutta opetussuunnitelmaa rakennettaessa

voitaisiin ottaa huomioon resurssierot ja pohtia niiden pohjalta, kuinka paljon opetussuunnitelman kannattaa olla tavoitepohjainen tai ohjata tiettyihin sisältöihin.

Koska tutkimuksemme pohjautui opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin palloilun opetuksesta, tuli oppilaiden näkökulma ilmiöön liittyen esiin vain opettajien näkemysten ja olettamusten kautta. Lisätutkimuksena voisikin selvittää, millaiseksi oppilaat mieltävät palloilun opetuksen. Koska liikuntatunneilla viihtyminen ja tunneilla syntyneet kokemukset voivat vaikuttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen, olisi tärkeää tutkia oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia. Näin voitaisiin saada mahdollisimman laaja kuva tekijöistä, jotka vaikuttavat positiivisten kokemusten syntymiseen. Tämän tiedon myötä liikunnanopettajalla olisi paremmat mahdollisuudet luoda liikuntatunneista miellyttäviä mahdollisimman monelle.

Tutkimuksessamme selvitettiin laadullisin menetelmin syvemmin palloilun merkityksiä koululiikunnassa, mutta kvantitatiivisessa tutkimuksessa olisi mahdollista saada sekä määrällisesti että yleistettävyyden osalta kattavampaa aineistoa. Kvantitatiivinen tutkimus voitaisiin muodostaa tässä tutkimuksessa nousseiden teemojen pohjalta ja täten selvittää tarkemmin syy-seuraussuhteita eri tekijöiden vaikutuksesta palloilun opettamiseen ja yleisyyteen.

Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena olisi tutkia koulutuksen antamia valmiuksia ja koulutuksen merkitystä palloilun opetukseen. Koska tutkimuksessamme ei keskitytty koulutuksen käsittelemiseen erityisen vahvasti ja opettajilla oli hyvin erilaisia kokemuksia sen annista, olisi tulevaisuudessa mielenkiintoista keskittyä syvemmin tähän näkökulmaan. Niin koulutuksen antia kuin tietyn sisällön merkitystä koululiikunnassa voitaisiin tutkia muidenkin sisältöjen kuin palloilun osalta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Tampere. 4. uudistettu painos.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. C. 2008. Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389–407. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P. & Kokko, S. 2019. Urheilu ja seuraharrastaminen. Julkaisussa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019: 1, 47–56.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. 2011. Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (6), 628–638. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Capel, S. & Blair, R. 2013. Understanding your views about physical education and how this impacts on your teaching and pupils' learning. *A Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School*. Toinen uudistettu painos. Routledge, APA.
- Cecchini, J., Fernandez-Rio, J. & Mendez-Gimenez, A. 2014. Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health education research* 29 (3), 485–490. Viitattu 5.5.2020. <https://pdfs.semanticscholar.org/b25f/e481688864f7e3ba48d79fe1b41fd50e2b36.pdf>
- Chow, B. C., McKenzie, T. L. & Louie, L. 2009. Physical activity and environmental influences during secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 28 (1), 21–37. Viitattu 29.1.2020. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.1.21>
- Creasy, J., Whipp, P. & Jackson, B. 2012. Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Students' Learning Outcomes in Ball Game Instruction. *CHPER - SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 7, 3–11. Viitattu 5.5.2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973949.pdf>
- Deborah, L., Ball, M., Thames, M. H. & Phelps, G. 2008. Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389–407. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227–268. Viitattu 17.3.2020. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Epstein, J. 1989. Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.), *Research on motivation in education*, 259–295. New York: Academic Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eurydice report. 2013. European Commission/EACEA/Eurydice. *Physical Education and Sport at School in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Viitattu 25.2.2020. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1235c563-def0-401b-9e44-45f68834d0de/language-en>
- Fairclough, S. & Stratton, G. 2005. Physical activity levels in middle and high school physical education: A review. *Pediatric Exercise Science* 17 (3), 217–236. Viitattu 30.1.2020. <https://doi.org/10.1123/pes.17.3.217>
- Fernandez, C. 2014. Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (pck): some useful models and implications for teachers’ training. *Problems of education in the 21st century*. 60, 79–100. Viitattu 5.5.2020. http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol60/79-100.Fernandez_Vol.60.pdf
- Fröberg, A., Raustorp, A., Pagels, P., Larsson, C. & Boldemann, C. 2016. Levels of physical activity during physical education lessons in Sweden. *Acta Paediatrica* 106 (1). Viitattu 29.1.2020. <https://doi.org/10.1111/apa.13551>
- Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. 2008. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä, Opetusministeriö ja Nuori Suomi. Viitattu 23.1.2020 https://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf
- Gao, Z., Hannon, J., & Carsos, R. 2009. Middle school students' heart rates during different curricular activities in physical education. *Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance* 4(1), 21–24. <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/816481334/?pq-origsite=primo>

- Graham, G., Elliott, E. & Palmer, S. 2016. Teaching children and adolescents physical education. 4. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvesalo, M. 2007 Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 94–113.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: Asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11, 249–258. Viitattu 11.2.2020. <https://docplayer.fi/425642-Taito-ja-taideaineiden-oppimistulokset.html>
- Hill, G. & Hannon J. 2008. An Analysis of Middle School Students Physical Education Physical Activity Preferences. Viitattu 5.5.2020. <http://web.csulb.edu/colleges/chhs/departments/kin/files/PhysicalEducator-earlyWinter2008-HillandHannon.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press
- Hirvensalo, M., Sääkslahti, A., Huovinen, T., Palomäki, S., & Huhtiniemi, M. 2016. Liikunnan arviointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2016 (1), 24–27.
- Heikkinen, R-L. & Laine, T. 1997. Hoitava kohtaaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus. Yliopistopaino: Helsinki.
- Huhtiniemi, M. 2011. Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta. Vuosina 2001–2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Institute of Medicine. 2013. Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Jaakkola, T. & Mononen, K. 2017. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 320–332.

- Jaakkola, T. 2017. Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 351–366.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 12–21.
- Janssen, I. & LeBlanc, A. G. 2010. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7 (40), 1–16. Viitattu 31.1.2020. DOI:10.1186/1479-5868-7-40 <https://search.proquest.com/docview/1445209823>
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: Asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11, 237–248. Viitattu 25.2.2020. <https://docplayer.fi/425642-Taito-ja-taideaineiden-oppimistulokset.html>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Viitattu 5.5.2020. <http://docplayer.fi/8028070-Fenomenologiahermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kalaja & Koponen. 2017. Opetussuunnitelmat käytännön opetuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 552–563.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PSkustannus, 74–88
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J. Ng, K. & Mehtälä, A. 2019. Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja sovellukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 17–25. Viitattu 31.1.2020.
- Koski, P. & Mäenpää, P. 2018. Suomalaiset liikunta- ja urheiluseurat muutoksessa 1986–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:25. Helsinki. Viitattu 30.1.2020. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160926/okm25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kovač, M., Sloan, S. & Starc, G. 2008. Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review* 14 (3), 299–323. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095668>
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus* 2009:52. Viitattu 11.2.2020.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laaksonen, J. & O'Leary, S. 2018. Liikunnan- ja terveystiedonopettajat 2010 –luvulla. Työkykyyn vaikuttavat tekijät opettajien kokemina sekä vuosina 2012–2017 valmistuneiden opettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja koulutuksista saaduista valmiuksista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Lahti, J. 2017. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 24–40.
- Laine, A. 2015. Koulut liikuttajina. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) *Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lawrence, J. 2013. Creating an effective learning environment. Teoksessa Capel, S., Cliffe, J., Lawrence, J. & Breckon, P. (toim.) *A Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School*. Toinen uudistettu painos. Routledge, APA.
- Lehmuskallio, M. & Toskala, J. 2018. Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä koulupäivien liikunnallistamisesta. *Liikunta & Tiede* 55 (6), 79–87. Viitattu 4.2.2020. https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2018/lt_6-18_tutkimusartikkelit_79-87_lowres.pdf
- Liikunnan tukimateriaali. 2016. Opetushallitus. Viitattu 19.2.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ops2016_2.8.2019-paivitys-logo_mp.pdf
- Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma 2017. <https://www.jyu.fi/ops/fi/sport/liikuntapedagogiikan-kandidaattiohjelma>

- Liikuntatieteellisen tiedekunnan sivuainekokonaisuus. Viitattu 5.5.2020.
<https://www.jyu.fi/sport/fi/hae-opiskelemaan/erillishaku/liikunnan-sivuainekokonaisuus-60-op>
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa: T. Jaakkola, J. Liukkonen. & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 290–303.
- Lumela, P. 2007. Pallopelien perusteita. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 331–348.
- Lyyra, N. 2013. Koululiikunnan pedagogiset ulottuvuudet -mittarin validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelu konfirmatoristen faktorimallien avulla.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42405/1/978-951-39-5431-4_vaitos16112013.pdf Viitattu 5.5.2020.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2019. Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 89–93.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P., & Lyyra, M. 2017. Exploring in-class physical activity levels during physical education lessons in Finland. *Journal of Physical Education and Sport*, 17 (2), 815-820. Viitattu 30.1.2020.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56726/lyyraetalart124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. F. 2013. Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 84 (4), 419–430. Viitattu 30.1.2020. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844025>
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. Viitattu 5.5.2020. psyarxiv.com/52tcv

- Mordal-Moen, K. & Green, K. 2012. Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society* 19, 415–434. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Mäkelä, K. 2013. Liikunnanopettaja on haluttu ammatti – mutta uusi ura on monen valinta Suomessakin. *Liikunta ja Tiede* 50 (4), 35–38.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Herva, H. & Laakso, L. 2012. Liikunnanopettajaksi vuosina 1984–2004 valmistuneiden työtyytyväisyys. *Liikunta & Tiede*, 49 (1), 67–74.
- Opetushallitus. 2020. Liikunnan tehtävä. Viitattu 24.2.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-jatutkinnot/liikunnan-tehtava>
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011: 4. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 22.10.2019. https://karvi.fi/app/uploads/2014/11/OPH_1011.pdf
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. Edition. Lontoo: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelma
- Pesonen, J. & Aarto-Pesonen, L. 2017. Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 626–636.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. 2018. 2018 Physical Activity Guidelines Advisory Committee scientific report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. Viitattu 31.1.2020. https://health.gov/paguidelines/second-edition/report/pdf/PAG_Advisory_Committee_Report.pdf
- Pike, S., & Fletcher, T. 2014. A Review of Research on Physical Education Teacher Socialization from 2000–2012. *PHEnex Journal* 6 (1).
- Rantalainen, M. & Kaski, S. 2017. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 333–350.
- Redelius, K. & Larsson, H. 2010. Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society* 13 (4), 691–703. Viitattu 17.4.2020 <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/17430431003616464>

- Redelius, K. Quennerstedt, M. & Öhman, M. 2015. Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20 (5), 641–655. Viitattu 5.5.2020 <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Rink, J. 2013. Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84 (4), 407–418. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rink, J. 2014. Teaching physical education for learning. 7. uudistettu painos. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44. https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2013/l113_abstract_rintala.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: The Guilford Press.
- Salin, K. & Whipp, P. 2018. Physical education teachers in Australia: Why do they stay? *Social Psychology of Education* 21, 897–914. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9443-0>
- Salin, K. Hirvensalo, M. & Whipp, P. 2015. Determinants of PE Teachers Career Intentions. *Journal of Teaching in Physical Education* 34 (4), 680–699. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0081>
- Salin, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. 2017. Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 564–581.
- Sarradel, J., Generelo, E., Zaragoza, J., Clemente, J., Abarca-Sos, A., Murillo, B. & Aibar, A. 2011. Gender differences in heart rate responses to different types of physical activity in physical education classes. *Motricidad: European Journal of Human Movement* 26(1), 65–76
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2013. Muutosta liikkeellä! Valtakunnalliset yhteiset linjaukset terveyttä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan 2020. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2013:10.
- Sääkslahti, A. 2017. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 276–289.

- Tanaka, C., Tanaka, M. & Tanaka, S. 2018. Objectively evaluated physical activity and sedentary time in primary school children by gender, grade and types of physical education lessons. *BMC Public Health* 18 (1), Article number 948. Viitattu 21.1.2020. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5910-y>
- Tarkiainen, R. 2020. Liikunnanopettajien ja liikunnanopettajaksi opiskelevien arviointikriteerien painotukset liikunnanopetuksessa, sekä fyysinen suorituskky arviointikriteerinä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 29.4.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202004062682>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Viitattu 20.4.2020.
- UKK-instituutti. 2020. 13–18-vuotiaiden liikuntasuositus. Viitattu 29.4.2020. <https://www.ukkinstituutti.fi/liikkumisensuositus/lasten-ja-nuorten-liikkumisen-suositukset>
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 28.6.2012/422. Viitattu 28.1.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp446141184>
- Valtonen, J. 2016. Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan sosialisatioympäristöt, opiskelijoiden koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. *Tutkimuksia* 385. Helsingin yliopisto. Viitattu: 4.11.2019. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161016/Askelmer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro. & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2017. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 518–536.

- Ward, P. 2018. Understanding and Acquiring content knowledge. Teoksessa P. Ward & H. Lehwad (toim.) *An effective physical education content and instruction. An evidence-based and teacher tested approach.* Champaign, SHAPE America, Human Kinetics, 3–12.
- Ward, P. & Ayvazo, S. & Lehwald, H. 2014. Using Knowledge Packets in Teacher Education to Develop Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 85, 38–43.
- Ward, P. & Lee, Y. 2018. Conceptualizing Content for teaching. Teoksessa P. Ward & H. Lehwad (toim.) *An effective physical education content and instruction. An evidence-based and teacher tested approach.* Champaign, SHAPE America, Human Kinetics, 13–24.
- Ward, P. 2009. Content matters: Knowledge that alters teaching. Teoksessa L. Housner, M. Metzler, P. Schempp and T. Templin (toim.) *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education.* Morgantown WV. *Fitness Information Technology*, 345–356.
- Ward, P. 2018, *Organizing content for teaching.* Teoksessa P. Ward & H. Lehwad (toim.) *An effective physical education content and instruction. An evidence-based and teacher tested approach.* Champaign, IL: Human Kinetics, Inc, 23–30.
- Ward, P., Kim, I., Ko, B. & Li, W. 2014. Effects of Improving Teachers' Content Knowledge on Teaching and Student Learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86 (2), 130–139. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.987908>
- Whitehead, M. 2013. *The nature of physical education.* Teoksessa S. Capel, J. Cliffe, J. Lawrence & P. Breckon (toim.) *A Practical Guide to Teaching Physical Education in the Secondary School.* Toinen uudistettu painos. Routledge, APA.
- Woods, C. B., Powell, C., Saunders, J. A., O'Brien, W., Murphy, M. H., Duff, C., Farmer, O., Johnston, A., Connolly, S. & Belton S. 2018. *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study 2018 (CSPPA 2018).* Department of Physical Education and Sport Sciences, University of Limerick, Limerick, Ireland, Sport Ireland, and Healthy Ireland, Dublin, Ireland and Sport Northern Ireland, Belfast, Northern Ireland. Viitattu 5.5.2020. https://pure.ulster.ac.uk/ws/files/77672771/CSPPA_Final_Report.pdf

- Yli-Piipari, S. 2011. The Development of Students' Physical Education Motivation and Physical Activity: A 3.5-Year Longitudinal Study across Grades 6 to 9. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170. University of Jyväskylä.
- Zach, S., Harari, I. & Harari, N. 2012. Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. *Physical education and sport pedagogy* 17 (5), 447–462. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582491>
- Zeng, H. Z., Hipscher, M. & Leung, R. W. 2011. Attitudes of High School Students toward Physical Education and Their Sport Activity Preferences. *Journal of Social Sciences* 7 (4), 529–537.
- Zhu, X., Ennis, C. D. & Chen, A. 2011. Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 83–99. Viitattu 5.5.2020. <https://doi.org/10.1080/17408981003712802>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Taustakysymykset: sukupuoli, ikä, kaupunki, opetuskokemus vuosina, opetusryhmä (tyttö-, poika vai sekaryhmä), oma lajitausta, kuinka paljon opetat palloilua vuodessa (%)?

Tutkimuksessamme haluamme selvittää, **miksi palloilu näyttää olevan yleisin opetussisältö yläkoulun liikunnassa ja millaiseksi opettajat kokevat palloilun opettamisen.**

Kyselylomakkeen kysymykset:

1. Palloilu näyttää olleen yleisin opetussisältö yläkoulun liikunnassa jo pitkään (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 85–87: Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010; Huisman 2004, 97 Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen.). Miltä tämä väite näyttäätyy omien kokemuksiesi ja mielipiteidesi valossa ja kuinka tämä näkyy omassa opetuksessasi? Perustele mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti.
2. Millaiseksi koet palloilun opettamisen? Tarkastele esimerkiksi seuraavien teemojen avulla: palloilutunnin suunnittelu ja oppilaiden rooli sisältöjen suunnittelussa ja valinnassa, palloilutunnin toteutus, oppilaiden arviointi palloilutunnilla.
3. Millaiseksi koet oppilaiden motivaation ja liikuntatunnin ilmapiirin palloilutunnilla verrattuna muihin liikuntasisältöihin?
4. Millaiseksi koet fyysisen aktiivisuuden määrän palloilutunnilla verrattuna muihin liikuntasisältöihin?

Vapaa sana. (esimerkiksi koulutuksen anti palloilun opettamiseen, vuorovaikutus oppilaiden kanssa palloilutunnilla, oma rooli palloilun opettajana)