

TAITOJA, KUNTOA, ELÄMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA VAI JOTAIN MUUTA?

Luokanopettajien käsityksiä ja 5.-6. luokkalaisten oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta.

Heli Aalto

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Aalto, H. 2006. Taitoja, hyvää mieltä, elämyksiä ja kokemuksia vai jotain muuta? Luokanopettajien käsityksiä ja 5.-6.-luokkalaisten kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 123 s.

Tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, millaisia käsityksiä liikuntaa opettavilla luokanopettajilla on oppimisesta liikuntatunneilla ja millaisia tavoitteita he asettavat liikunnan opetukselleen. Tarkoituksena oli selvittää myös 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja näiden kokemusten yhteyttä opettajien käsityksiin.

Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena, jossa käytettiin sekä laadullisia että määrällisiä osioita. Kyselylomakkeessa oli sekä Likertin-asteikkoon perustuvia kysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Tutkimukseen osallistui kuusi Jyväskylän kaupungin perusopetuksen luokanopettajaa ja heidän oppilaansa, joita oli yhteensä 113. Aineisto analysoitiin pääosin laadullisin menetelmin, teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin. Määrällisiä menetelmiä, kuten prosentiosuuksien laskemista, käytettiin analysoinnin tukena.

Tulokset osoittivat, että opettajien käsitykset oppimisesta eivät ole selkeästi yhden oppimiskäsityksen mukaisia, vaan niissä on piirteitä niin behavioristisesta, konstruktivistisesta kuin ydinkeskeisestä oppimiskäsityksestä. Opettajat näkevät liikunnan luonteeltaan kokonaisvaltaisena eivätkä fyysis-motoriset tavoitteet opettajien mielestä riitä yksinään liikunnan opetuksen tavoitteiksi. Myös kasvatukselliset ja elämykselliset tavoitteet ovat opettajien mielestä tärkeitä, joiden kautta pyritään kasvattamaan lapsia kohti liikunnallista elämäntapaa. Oppilaat kokevat liikunnan pääasiassa myönteisesti ja se on pidetty oppiaine. Syyt, miksi siitä pidetään, voidaan jakaa oppiaineen luonteeseen liittyviin sekä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyviin tekijöihin. Siihen, miksi liikunnasta ei pidetä, vaikuttavat myös oppiaineen luonteeseen liittyvät tekijät, toisaalta myös tunnin toimintakulttuuri. Tulosten mukaan oppilaat toivovat enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa tuntien sisältöihin sekä sitä, että tunteilla olisi mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin. Opettajat näkivät oppilaiden roolin aktiivisempänä kuin oppilaat itse. Oppilaat kokivat oman roolinsa suhteellisen passiiviseksi. Opettajien asettamat tavoitteet eivät myöskään näyttäneet siirtyneen oppilaiden kokemuksiin.

Tutkimuksen tarjoamaa tietoa voi käyttää jokainen liikuntaa opettava opettaja, joka haluaa arvioida omaa oppimiskäsitystään sekä opetustaan ja parantaa sitä vastaamaan enemmän oppilaiden toiveita.

Avainsanat: liikunta, oppimiskäsitys, tavoitteet, yksilöivä liikunnan opetus, positiivinen toimintakulttuuri.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ.....	3
1 JOHDANTO.....	6
2 OPETTAJAN OPPIMISKÄSITYS JA SEN YHTEYS LIIKUNNAN OPETTAMISEEN.....	9
2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys.....	10
2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	12
2.3 Ydinkeskeinen motorinen oppimiskäsitys.....	14
2.3.1 Motorinen oppiminen	15
2.3.2 Ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen toiminta-ajatus.....	17
2.3.3 Ydinkeskeisen motorisen opettamisen tunnusmerkit	18
3 TAVOITTEET OPETUKSEN TAUSTALLA	21
3.1 Liikuntakasvatuksen määrittelemiä tavoitteita.....	22
3.2 Opetussuunnitelma tavoitteiden asettajana	24
3.2.1 Uusi ja vanha opetussuunnitelma	25
3.2.2 Opetussuunnitelman tavoitteiden ryhmittelyä.....	26
3.3. Opettaja tavoitteiden asettajana ja liikunnanopetuksen profiili	28
3.4 Liikunnan tavoitteiden luokittelua.....	29
4 OPETTAJA LIIKUNTAKOKEMUKSIIN VAIKUTTAJANA	33
4.1 Yksilöivä liikunnanopetus	33
4.2 Yksilöivän liikunnanopetuksen tarve	34
4.3 Liikuntatunnin positiivinen osaamiskulttuuri.....	37
4.3.1 Liikuntatunnin oppimisilmasto.....	38
4.3.2 Oppimisilmaston ja osaamiskulttuurin yhteys opettajan oppimiskäsitykseen	41
4.3.3 Opettajan rooli oppimisilmapiirin ja osaamiskulttuurin luomisessa	42

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	45
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	46
6.1 Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä	46
6.1.1 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä	46
6.1.2 Kvantitatiivinen tutkimus	48
6.2 Aineistonkeruumenetelmä	48
6.2.1 Opettajien kyselylomake	49
6.2.2 Oppilaiden kyselylomake	50
6.3 Aineiston analyysi	51
6.3.1 Aineiston analyysimenetelmät: sisällönerittely ja sisällönanalyysi	52
6.3.2 Aineiston analysoinnin vaiheet	52
6.4 Tutkimukseen osallistujat	60
6.5 Tutkimusprosessin kuvaus: tutkijan rooli ja aineiston luotettavuus	61
7 TULOKSET	64
7.1 Liikunnanopetuksen lähestymistavat ja opetuksen tavoitteet	64
7.2 Opettajien käsityksiä opettamisesta, taitojen oppimisesta ja arvioinnista	68
7.2.1 Opettaminen	69
7.2.2 Taitojen oppiminen	71
7.2.3 Opettajan arviointi	73
7.3 Oppilaiden kokemuksia liikuntatunneista	75
7.3.1 Liikunnasta pitämiseen tai ei pitämiseen vaikuttavia syitä	76
7.3.2 Mikä saisi oppilaat pitämään liikunnasta enemmän	79
7.4 Opettajien ja oppilaiden roolit liikuntatunnilla	81
7.4.1 Onko opettajien käsityksillä omasta ja oppilaiden roolista yhteyttä oppilaiden kokemuksiin	83
7.4.2 Opettajien tavoitteiden asettelun yhteys oppilaiden kokemuksiin	86
8 POHDINTA	88
8.1 Opettajien käsityksiä	88
8.2 Oppilaiden kokemuksia	90
8.3 Opettajien käsitysten ja oppilaiden kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroja	91
8.4 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset sekä luotettavuuden tarkastelua	93

8.5 Tulosten merkitys ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet.....	95
LÄHTEET	98
LIITE 1: Opettajien kysymyslomake	104
LIITE 2: Oppilaiden kysymyslomake	109
LIITE 3: Oppilaiden lauseen jatkamistehtävän analysointi	113
LIITE 4: Opettajien asteikkotehtävän mielipiteiden jakautuminen	119
LIITE 5: Oppilaiden asteikkotehtävän mielipiteiden jakautuminen opettajittain	120
LIITE 6: Oppilaiden mielipiteiden jakautumisen prosentit asteikkotehtävässä.....	122

1 JOHDANTO

Liikuntatunneilla juostaan, hypitään, hiihdetään, voimistellaan, heitellään, kisailaan ja liikutaan monin erilaisin tavoin. Toiminnallisuus, pettymykset, onnistumiset, pienet kolhut, hauskuus, ristiriidat, jännitys, näyttämisen halu, oivallukset, ylpeys, väsyminen, hikoilu, eläytyminen, itsensä ylittäminen, häviö, voitto...Kaikki nämä ja vielä paljon muuta kuuluvat minun näkemykseni mukaan koulun liikunnanopetukseen. Koulun liikuntatunnilla liikkuu ja kokee erilaisia tunteita kaksi- kolmekymmentä lähtökohdiltaan erilaista lasta. Heille kaikille pitäisi pystyä tarjoamaan liikunnan oppimisen iloa, myönteisiä kokemuksia ja elämyksiä.

Tutkimukseni lähtökohtana ja perusajatuksena on se, että koulun liikuntatunnilla lapset saavat monenlaisia kokemuksia liikunnasta, niin myönteisiä kuin kielteisiäkin. Opettajan roolia näiden kokemusten välittäjänä ei voi väheksyä ja sen vuoksi tutkimukseni toiseksi kohteeksi muodostuivat opettajien käsitykset tavoitteiden asettelusta ja oppimisesta liikunnassa. En halunnut tutkimuksessani kuitenkaan unohtaa lasten ääntä. Halusin saada opettajien käsityksien lisäksi mukaan lasten ajatuksia, kokemuksia ja tuntemuksia, koska vain lapset itse voivat kertoa, miten he ovat liikuntatunnit ja opettajan toiminnan kokeneet. Ottamalla mukaan sekä opettajat että oppilaat, tutkimuksessani pyrin kuvaamaan liikuntatuntien tapahtumia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, molempien osallistujien näkökulmasta.

Tutkimukseni teoreettisen taustan luovat käsitteet käyttäteoria, oppimiskäsitys ja tavoitteiden asettelu. Käyttäteoria voidaan määritellä henkilön yksityiseksi, persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuneeksi järjestelmäksi, joka muodostaa henkilön käyttäytymisen pohjan tai sisäisen ohjeiston. Käyttäteoria toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla, ja se auttaa opettajaa ymmärtämään omia opettamista ja oppimista koskevia uskomuksiaan, ennakkoluulojaan ja rutiinejaan. (Ojanen 2000, 86–91; Patrikainen 1999, 17; Patrikainen 1997, 12.) Tutkimuk-

sessani käyttöteorian käsite on yläkäsite, josta tarkempaan tarkasteluun on otettu opettajan oppimiskäsitykset sekä tavoitteiden asettelu.

Koulumaailmaa on hallinnut tämän vuosisadan alusta pitkälle 1970- ja 1980-luvuille asti behavioristinen oppimiskäsitys, jonka vaikutuksia on edelleen nähtävissä opetuksessa. Behavioristinen oppimiskäsitys ei kuitenkaan enää pysty vastaamaan koulutuksen tai oppijoiden vaatimuksiin, sillä se unohtaa kokonaan ihmisen kokonaisvaltaisuuden ja yksilöllisyyden. Opetustilanteissa keskitytään pääosin yksittäisten taitojen vahvistamiseen, eikä niissä oteta huomioon mahdollisuuksia kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen. Joku toinen ajattelee, tietää, asettaa säännöt, määrittelee, hallitsee ja arvioi oppilaan puolesta. (Hakala 1999, 53–54.) Tutkimukseni teoriaosassa on pyritty tuomaan konstruktivistisen ja ydinkeskeisen oppimiskäsityksen avulla uusia näkökulmia liikunnan opettamiseen. Nämä oppimiskäsitykset näkevät oppilaat aktiivisina, omia merkityksiä rakentavina, itseohjautuvina sekä yksilöllisinä oppijoina. (Tynjälä 1999, 28; Patrikainen 1999, 114–115; Eloranta 2003, 85–86.) Ydinkeskeinen oppimiskäsitys on 2000-luvun myötä nousemassa mielenkiinnon kohteeksi liikuntakasvatuksessa ja liikunnanopetuksessa, ja sen vuoksi siihen on paneuduttu tämän tutkimuksen teoriataustassa.

Liikunnan opetuksen erityistehtävänä on muista oppiaineista poiketen fyysis-motorisen toimintakyvyn kehittäminen. Liikunnanopetusta voidaan kuitenkin lähestyä eri näkökulmista sen erityistehtävää unohtamatta. Hakala (1999, 114–116) määrittelee viisi eri näkökulmaa, joista liikunnanopetusta voidaan lähestyä. Nämä näkökulmat, joita ovat fyysis-motorinen, terveydellinen, kasvatuksellinen, elämyksellinen ja itseisarvoinen lähestymistapa, ovat lähtökohtana opettajien tavoitteiden asettelua tutkiessani.

Lapsena ja nuorena opituilla liikuntatavoilla on osoitettu olevan pysyvä vaikutus aikuisiän liikunnan harrastamiseen. Siksi liikunnallisen elämäntavan synnyttäminen jo lapsuudessa on liikuntakasvatuksen tärkeä tavoite. Harkitulla ja taitavalla liikunnanopetuksella on erinomaiset mahdollisuudet luoda positiivinen asenne liikuntaa kohtaan. (Karvinen 1998, 9; Liukkonen & Telama 1997, 8–9; Helin 1996, 16; Luukkonen & Luukkonen 1995, 17.) Heikinaro-Johanssonin (2003, 108; 2001, 6) mukaan

riittävä positiivisten kokemusten määrä on edellytys sille, että lapset omaksuvat liikunnallisen elämäntavan. Juuri tämän vuoksi halusin lasten kokemukset mukaan tutkimukseeni.

Tutkimukseni kohdejoukkona ovat Jyväskylän kaupungin peruskoulujen kuusi liikuntaa opettavaa luokanopettajaa ja heidän oppilaansa, jotka olivat 5-6-luokkalaisia.

Tutkimukseni koostuu erillisestä teoriaosasta, tutkimusmenetelmäosasta sekä tuloso-suudesta, koska se oli tutkimuksen luonteen kannalta tarkoituksenmukaista. Teoriaosassa paneudun opettajien oppimiskäsityksiin liikunnan näkökulmasta, liikuntakasvatukselle ja liikunnanopetukselle asetettuihin tavoitteisiin sekä siihen, miten opettaja mahdollisesti pystyy vaikuttamaan oppilaiden liikuntakokemuksiin. Menetelmäosuudessa olen pyrkinyt kuvaamaan oman tutkimusprosessini etenemistä mahdollisimman tarkasti vaihe vaiheelta, jotta lukija pystyisi seuramaan tekemiäni ratkaisuja tutkimuksen edetessä. Tuloksia kirjoittaessani olen pyrkinyt ottamaan mukaan paljon opettajien ja oppilaiden kirjoittamia vastauksia, koska analyysini oli hyvin pitkälle aineistolähtöinen.

2 OPETTAJAN OPPIMISKÄSITYS JA SEN YHTEYS LIIKUNNAN OPETTAMISEEN

Oppimiskäsitys muovautuu opetustyössä ja sisältää monenlaisia aineksia, joissa käytäntöihin liittyvät tottumukset, asenteet, ennakkoluulot ja arvot yhdistyvät olettamukseen siitä, mitä oppilaan aivoissa tapahtuu oppimisprosessin aikana (Patrikainen 1997, 72; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103). Oppimiskäsitys sisältää ajatuksia siitä, miten oppilaat oppivat, mikä helpottaa oppimista, miten sitä voidaan edistää ja mitä oppiminen ylipäättään on (Patrikainen 1999, 80; Tynjälä 1999, 28). Lundgrenin, Svingbyn ja Wallinin (1983, 18–19) mukaan opettajan näkemyksellä opetuksesta, oppimisesta ja tiedosta on keskeinen merkitys tavoitteiden toteutumisen kannalta. Opettajan oppimiskäsitys vaikuttaa koulussa aina ennako-opetussuunnitelmasta toteutuvaan ja oppilaiden kokemaan suunnitelmaan asti (Lahdes 1997, 175).

Opettaja voi omalla toiminnallaan ja asenteillaan viestittää oppilailleen omia päämääriään ja arvostuksiaan sekä suhtautumistaan suoriutumiseen ja oppimiseen. Opettajan oppimista koskevat yleiset uskomukset ja yksittäistä oppilasta koskevat ennakkoinnit ohjaavat hänen toimintaansa ja vaikuttavat sitä kautta oppilaiden motivaatioon, suoriutumiseen ja kokemuksiin. (Aunola 2002, 117.)

Koulumaailmaa on hallinnut tämän vuosisadan alusta pitkälle 1970- ja 1980-luvuille asti behavioristinen oppimiskäsitys, joka rakentuu luonnontieteellisen psykologian ja käyttäytymispsykologian varaan. Behavioristista oppimiskäsitystä voi luonnehtia staattiseksi oppimiskäsitykseksi. Dynaamista oppimiskäsitystä puolestaan edustaa humanistiseen ja kognitiiviseen psykologiaan perustuva kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 17; Hakala 1999, 48.) Veikko Eloranta on kehittänyt viimeisten vuosikymmenien aikana ydinkeskeistä motorista oppimiskäsitystä, joka perustuu pitkälle kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja motorisen oppimisen yleisiin periaatteisiin (Eloranta 2003, 85–86). Tämä Elorannan kehittänyt oppimiskäsitys on 2000-luvun myötä nousemassa mielenkiinnon kohteeksi liikuntakasvatuksen ja liikunnanopetuksen piirissä, ja sen vuok-

si olen ottanut sen osaksi myös oman tutkimukseni teoriataustaa. Seuraavaksi selvittän tarkemmin, millaisia nämä oppimiskäsitykset ovat, mitä piirteitä niihin liitetään ja mitä ne merkitsevät liikunnan opetuksen kannalta.

2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu objektivistiseen ja empiristiseen ajatteluun, joiden mukaan tietoa maailmasta saadaan kokemusten kautta. Behaviorismin mukaan oppiminen on ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumista, joita voidaan säädellä ulkoisella vahvistamisella. Oppiminen on siis käyttäytymisen muuttumista, jossa opetuksen tavoitteena oleva reaktio vakiintuu pysyväksi käyttäytymiseksi, kun se liitetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111; Tynjälä 1999, 29–30.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tehtävänä on kehittää tarkoituksenmukaisempia keinoja, joilla siirtää jo olemassa olevaa varmaa tietoa oppijaan. Opettaja ”palastelee” valmiin ja pysyvän tiedon tai taidon ja siirtää sitä sopivassa määrin oppilaille. Opettajan tehtävänä on myös vahvistaa oikeita ja sammuttaa vääriä reaktiota eli oppijan suoritusta tarpeen mukaan. Opettaminen on behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan yksityiskohtaista, ainekeskeiseen opetussuunnitelmaan perustuvaa ja opettajan valitsemien tietojen ja taitojen jakamista oppilaille. Oppimisprosessia ohjaa ja hallitsee opettaja, oppilas on hänen toimintansa kohde. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152; Hakala 1999, 51–52.)

Behaviorismiin perustuva opetus järjestetään yleensä seuraavien vaiheiden mukaisesti: asetetaan tavoitteet, jaetaan opetettava asia pienempiin vaiheisiin tai osiin, päätehtävään oppimisen vahvistamisesta, toteutetaan opetus vaihe vaiheelta ja arvioidaan saavutettu tulos. (Tynjälä 1999, 30; Numminen & Laakso 2001, 19.) Opetussuunnitelma tai opettajan oma käsitys lajista hallitsee opetusta ja tavoitteiden asettelua, eivät oppilaiden eivätkä etenkin yksittäisten oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja tarpeet. Tärkeänä ei pidetä sitä, mihin oppilaiden tarkkaavaisuus suuntautuu, sillä sen oletetaan

opettajan aktiivisen motivoinnin seurauksena suuntautuvan opetettavaan ainekseen ja vieläpä sen kuvan mukaisesti, jonka opettaja ilmiöstä antaa. Oppijan omakohtaiselle ymmärtämiselle ei ole jätetty tilaa, sillä ymmärtämistyö on tehty hänen puolestaan jo opetussuunnitelmatasolla. Onnistuneessa oppimistapahtumassa oppilas suorittaa annettuja tehtäviä teknisesti taitavasti tai ainakin annettujen ohjeiden suuntaisesti. Oppimisen tuloksellisuutta arvioidaan yhtenäisillä toimintakykyä tai erillisiä lajitaitoja mittaavilla testeillä. Arviointi on oppimisprosessin kokonaisvaltaisen arvioinnin sijaan liikunnallisen päätekäyttämisen arviointia. (Hakala 1999, 51–52; Numminen & Laakso 2001, 12–13.)

Behavioristista oppimiskäsitystä ja sen mukaista liikunnanopetusta on kritisoitu paljon nykyisen tietämyksen valossa. Behavioristinen oppimiskäsitys passivoi oppijan ja unohtaa kokonaan ihmisen kokonaisvaltaisuuden ja yksilöllisyyden. (Hakala 1999, 52–53.) Nummisen ja Laakson (2001, 19) mukaan behavioristista opetustyyliä voidaan kuitenkin, ja on perusteltuakin, käyttää soveltaen perustietojen ja -taitojen opetustilanteissa, samoin kuin suuria oppilasryhmiä opetettaessa. Myös oppimisvaikeuksista kärsivät lapset tarvitsevat tätä opetustyyliä. Hakalan (1999, 52–55) mukaan behavioristisen oppimiskäsityksen käyttökelpoisuus edellyttää sen perusajatusten soveltamista. Ensisijaisesti tulisi luopua ajatuksesta, että opettaja pystyy ”täyttämään” oppilaita taidoilla, joita oppilas itse ei koe merkityksellisiksi. Oppilaiden omat odotukset, motivaatio ja tarpeet ovat siis olennaisempia kuin opettajan tavoitteenasettelu ja motivointikyky. Sovellettu behavioristinen lähestymistapa soveltuu kohtalaisesti liikunnan taitojen opettamiseen, mutta lapsen ja nuoren kasvun ja hänen subjektiivisuutensa tukemiseen se sen sijaan soveltuu heikosti. Behavioristisella opetuksella ei pystytä edistämään kasvua kohti positiivista liikunnallista toimintakulttuuria eikä se pysty vastaamaan liikunnan kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Raustevon Wrihgt & von Wright 1994, 113; Hakala 1999, 52–55.)

2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu opetuksen ja oppimisen ymmärtäminen prosessina, jossa oppija on aktiivinen ja itseohjautuva ja opettaja on oppimisprosessin ohjaaja (Rauste-von Wright 1997, 19; Patrikainen 1999, 114–115). Koulumaailmassa nykyään yleisesti vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan havaintoja ja uutta tietoa tulkitaan aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta (Tynjälä 1999, 28, 38).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaskeskeisyyttä, oppimistilanteiden oppilasta aktivoivaa luonnetta ja yksilöllisyyden huomioimista. Opettajan on kyettävä ymmärtämään ja tukemaan oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri tavalla eteneviä oppimisprosesseja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160.) Tällainen liikunnanopetus edellyttää opetuksen yksilöintiä niin sosiaalisaffektiivisellä, motorisella kuin kognitiiviselläkin alueella. Opetuksen lähtökohtana tulisi konstruktivistisen ajatustavan mukaan olla entistä enemmän lapsi - hänen tarpeensa, odotuksensa ja kiinnostuksen kohteensa, myös hänen itsensä määrittelemänä. Oppilaidentuntemus nouseekin tärkeään rooliin konstruktivistisessä lähestymistavassa. Opettajalla tulisi olla kiinnostusta ja halua panostaa oppilaidentuntemukseen, jotta hän pystyisi ymmärtämään oppilaiden erilaisia lähtökohtia ja eri tavoilla eteneviä oppimisprosesseja. (Hakala 1999, 32–37, 58–65.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksessa tulisi aina ottaa huomioon, millaisen tiedon pohjalta ja millaisin odotuksin ja ennako-oletuksin oppija tulee oppimistilanteeseen (Rauste-von Wright 1994, 122). Myös liikuntatunneilla fyysis-motoriset, kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset kokemukset sekä edistävät että vaikeuttavat oppimistilanteita ja oppimista. Jos lapsi on esimerkiksi tulkinut jonkin uima-altaalla kokemansa tilanteen vaaralliseksi eikä tilanteen jälkikäsitteily ole onnistunut palauttamaan hänen turvallisuuden tunnettaan, kokemuksen herättämät tunteet ohjaavat hänen seuraaviin uintikertoihin kohdistuvia odotuksia ja vaikuttavat sitä kautta hänen oppimiseensa. Tärkeä kysymys oppimisen kannalta onkin se, huomaako

ja osaako opettaja ottaa huomioon nämä aikaisemmat kokemukset, joita meillä kaikilla on eri liikuntatilanteisiin liittyen. (Hakala 1999, 32–37.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan myös oppimisprosessin arvoa. Oppimistilanne ei ole ainoastaan väline tarkkojen, ennalta määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseksi, vaan sillä on arvo sinänsä. Prosessimaisuus korostuu myös oppimisen arvioinnissa. Opettaja arvioi oppilaita koko prosessin ajan, eikä vain lopussa lopputuloksen perusteella. (Rauste-von Wright & von-Wright 1994, 131; Hakala 1999, 58–64.) Oppilaiden ottaminen mukaan arviointiprosessiin on tärkeää ja heille tulisi antaa mahdollisuuksia arvioida myös itse omaa kehittymistään (Graham 1992, 177).

Heikinaro-Johanssonin mukaan (2003, 105) liikunnanopettajan työssä konstruktivistinen oppimiskäsitys tarkoittaa sitä, että opettajan on kyettävä erilaisin pedagogisin keinoin luomaan optimaaliset oppimismahdollisuudet sekä virittämään ja säilyttämään oppijan positiivinen oppimishalu. Opettajasta on tullut entistä enemmän oppimisprosessin ohjaaja ja oppimisympäristöjen suunnittelija. Opettajan tulisi pyrkiä suunnittelemaan oppimisympäristö, joka tarjoaa oppilaalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea sekä mahdollisuuksia yksilöllisiin ratkaisuihin (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133).

Laakson mukaan (2003, 21–22) opettajasta on tullut konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä perinteisen opettajan roolin lisäksi hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja, jonka tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään hänelle sopivimmat liikuntamuodot, jotta lapsi omaksuisi läpi elämän jatkuvan liikunnan harrastamisen osana liikunnallista elämäntapaa. Hakalan (1999, 37) mukaan opettajan roolina oppimistilanteessa on avata kehittymisen mahdollisuuksia, luoda vaihtelevia oppimisympäristöjä, tutustuttaa tuntemattomiin liikunnan alueisiin ja tarjota mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin.

2.3 Ydinkeskeinen motorinen oppimiskäsitys

Veikko Eloranta on useiden vuosikymmenien aikana kehitellyt oppilasta kokonaisvaltaisesti huomioivan ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen, jonka taustalla ovat olleet erityisesti koululiikunnan tarpeet; lähinnä rajallisen harjoitteluajan tehokas ja mielekäs hyödyntäminen kaikentasoisille oppilaille. Vaikka oppilaiden motorinen taitotaso koulun liikuntatunneilla vaihtelee hyvin paljon, opettajan on pysyttävä huomioimaan eritasoiset oppilaat ja tarjoamaan heille mahdollisuuksia harjoitella ja motivoitua omalla tasollaan (Eloranta & Jaakkola 2003, 5). V. Elorannan (henkilökohtainen tiedonanto 7.10.2005) mukaan tällä hetkellä ydinkeskeisestä motorisesta oppimiskäsityksestä ei ole saatavilla muuta lähdemateriaalia kuin yksi Elorannan kirjoittama ja toinen Jaakkolan kanssa yhdessä kirjoitettu artikkeli. Tämän vuoksi luku ydinkeskeisestä motorisesta oppimiskäsityksestä perustuu ainoastaan Elorannan ajatuksiin.

Käsitys oppilaasta ainutkertaisesti toimivana kokonaisuutena muodostaa ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen perustan. Ideologiassa on keskeisenä tekijänä oppilaan käyttäytymistä säätelevän skeemarakenteen toimintaperiaate, joka ohjaa kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutusta. Oppilaan oppimisedellytyksiin pohjautuvan opetuksen nähdään ohjaavan tehokkaasti oppilaan oppimista ja ymmärtämistä. Keskeistä on myös runsaiden ja monipuolisten harjoittelumahdollisuuksien tarjoaminen niin, että taidon oppimisen kannalta suorituksen osaamisyydin on mahdollisimman usein harjoittelun kohteena. Ydinkeskeisen oppimiskäsityksen taustalla ovat motorisen oppimisen yleiset lainalaisuudet. Motorinen oppiminen nähdään toteutuvaksi ydinkeskeisen oppimisperiaatteen mukaisesti, jossa oppilas itse rakentaa omaleimaisen lajiskeemansa havaintokehän avulla. (Eloranta 2003, 85–86, 94). Seuraavaksi avaan motorisen oppimisen teoreettista perustaa, koska se on ydinkeskeisen oppimiskäsityksen taustalla oleva ajattelumalli.

2.3.1 Motorinen oppiminen

Ihmisen motorista toimintaa säätelevällä keskushermostolla on erityinen oppimiseen erikoistunut yksikkö, aivot. Tiedon käsittelyyn osallistuvat aina niin tietoiset kuin tiedostamattomatkin aivojen keskukset. Koska ne sijaitsevat eri puolilla aivoja, niiden yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta varten tarvitaan aktiivinen ja joustava tiedonsiirto- ja käsittelyjärjestelmä. Aivoissa on kymmeniä miljardeja hermosoluja, joiden välille voi muodostua informaationkulun mahdollistavia yhteyksiä. Hermosolut oppivat välittämään tietynlaista informaatiota, ja toistuva harjoittelu vahvistaa opittavaa hermoeittia, jolloin syntyy informaatiota nopeasti kuljettavia hermopunoksia. Useat samantyyppiset ja lähekkäin olevat hermosoluyhteydet alkavat muodostaa tiedon kuljetus- ja käsittelyverkkoa, jonka silmukat sisältävät opittavan taidon kolmiulotteisen tiedoston. (Gallahue & Ozmun 2002, 12; Eloranta 2003 86–87.)

Mitä motorisessa oppimisessa sitten tapahtuu? Motorinen oppiminen on tapahtumasarja, jossa liikkeiden eri vaiheet yhdentyvät harjoituksen ja kokemusten avulla sisäiseksi malleiksi, joiden avulla pystytään ohjaamaan ulkoista toimintaa tarkoituksenmukaisesti, taloudellisesti ja koordinoitusti. Nämä sisäiset mallit ovat kohtalaisen pysyviä, jotka muuttavat ihmisen motorista käyttäytymistä. Aivojen hermosolut järjestäytyvät vähitellen harjoittelun avulla hermopunoksiksi ja hermoverkoiksi, jotka kuljettavat tietoa nopeasti ja ihminen pystyy suorittamaan erilaisia motorisia tehtäviä. Motorisessa oppimisessa voidaan erottaa kolme eri vaihetta, joita ovat kognitiivinen vaihe, väli- eli assosiatiivinen vaihe ja lopullinen eli autonominen vaihe. (Gallahue & Ozmun 2002, 14; Eloranta 2003, 87; Numminen 1996, 98–99.)

Oppimisen alkuvaiheessa eli niin sanotussa *kognitiivisessa vaiheessa* aivojen hermosoluyhteydet muodostavat hataran ja suurisilmäisen hermoverkon. Tällöin oppijalla on vain suurpiirteinen käsitys taidosta. Kognitiivisessa vaiheessa tarkoituksena onkin tutustua paremmin tehtävään ja ymmärtää sen idea. (Eloranta 2003, 87.) Oppimisen alkuvaiheessa lapselle pyritään luomaan tiedollinen perusta taidon oppimiselle eli lapselle annetaan kuva opittavasta taidosta. ”Kuva” voidaan esittää eri muodoissa: visuaalisessa, verbaalisessa, kinesteettisessä jne., riippuen siitä, minkä aistialueen informaatioon oppilaat parhaiten pystyvät suuntaamaan tarkkaavaisuutensa ja

siten myös vastaanottamaan informaatiota. Tässä vaiheessa oppilaat tulisi myös saada ajattelemaan, mitä he jo tietävät vastaavanlaisesta taidosta eli yhdistämään mahdollisuuksien mukaan uusi asia ennestään tuttuun. (Numminen 1996, 99–102; Numminen & Laakso 2001, 24–26.)

Vähitellen harjoituksen myötä hermoverkko laajenee ja tihenee ja suorituksen toistot alkavat muistuttaa yhä enemmän toisiaan. Puhutaan *assosiatiivisesta vaiheesta*, jolloin oppiminen on tavoitehakuista ja taidon oppiminen kiihtyvää. Tässä vaiheessa tehtävä varsinaisesti opitaan. (Eloranta 2003, 87.) Assosiatiivisessa vaiheessa toistojen merkitys on tärkeää neurokognitiivisille toiminnoille, sillä toistojen kautta suorituksen hermostolliset yhteydet järjestyvät ajallisesti oikein (Koivuniemi 1999, 41; Numminen 1996, 101–102). Tässä vaiheessa ajattelun avulla kognitiivisessa vaiheessa muodostettua mallia kokeillaan käytännössä harjoittelun avulla. Lapsi alkaa siis rakentaa itselleen omaa sisäistä mallia toiminnosta. Palautteen antaminen on tässä vaiheessa tärkeää ja lasta tulisi samalla ohjata käyttämään hyväkseen aistitoimintojen kautta saamaansa sisäistä eli kinesteettistä palautetta. Tällöin oppilas saa palautteen suorituksen aikana ja he oppivat tarkkailemaan eli refleктоimaan omaa suoritustaan ja olemaan riippumattomampia ulkoa tulevasta palautteesta. (Numminen 1996, 99–102; Numminen & Laakso 2001, 24–26.)

Pikkuhiljaa suoritus alkaa tuntua tutulta ja helpolta. Syntyy onnistumisen elämyksiä ja harjoittelumotivaatio kasvaa. Suorituksen perusmallin toistaminen lisää suoritusvarmuutta ja vähitellen taito vakiintuu ja sen ohjaus siirtyy yhä enemmän aivojen tiedostamattomien osien vastuulle. Oppimisessa on edetty ns. *automaation vaiheeseen*. (Eloranta 2003, 87.) Autonomisessa vaiheessa taitosuoritus on kokonaisuus, jossa taidon keskeiset osat seuraavat saumattomasti ja oikea-aikaisesti toisiaan. Jotta voidaan sanoa motorisen taidon olevan autonomisessa vaiheessa, tarvitaan tuhansia toistoja ja onnistuneita suorituksia. (Numminen 1996, 99–102; Numminen & Laakso 2001, 24–26.) Koska taidon hallinta on siirtynyt aivojen tiedostamattomalle osalle, tiedostavalle osalle vapautuu resursseja taidon soveltamiseen. Sen seurauksena syntyy yhä hienojakoisempia hermoverkon silmukoita, joiden avulla taitoa voidaan käyttää monipuolisesti erilaisissa tilanteissa. Tämän oppimisprosessin seurauksena aivoihin on kehittynyt tiheäsilmainen hermoverkko, jonka silmukat muodostavat tietyn

opitun taidon, taitoskeeman. Skeemalla tarkoitetaan tässä kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti ajattelua, havaintoa ja suoritusta ohjaavaa tiedostoa. Tämä muistiin tallentunut skeema perustuu oppilaan omiin kokemuksiin, havaintoihin, tulkintoihin ja hänen omalta kannalta mielekkäisiin muistiin tallennuksiin. Skeema on siis oppilaan itsensä luoma konkreettinen ja kolmiulotteinen tietoja, taitoja ja tunteita sisältävä omaleimainen kokonaisuus. (Eloranta 2003, 87–88.)

2.3.2 Ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen toiminta-ajatus

Ydinkeskeisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristön muodostaa oppilaan oma kokemuksesta, joka vaikuttaa uusien motoristen taitojen oppimiseen ja motivoitumiseen. Oppiaineiden sisältöjen ja opetuksen tulisi perustua oppilaiden skeemoihin ja niiden tilannekohtaisiin toimintaedellytyksiin. (Eloranta 2003, 94; Eloranta & Jaakkola 2003, 5.) Oppilaiden automaattinen skeemarakente on kokemusten ja edellisessä luvussa kuvattujen motoristen oppimisen muistiin rakentama asenteiden sävyttämä kokonaisuus. Tuo ”sisäinen pomo” määrää, mitä oppilas haluaa tehdä ja, mikä motivoi häntä. Toisaalta skeemarakente pitää sisällään myös automaattisia motorisia ohjelmia. Ne ovat refleksin kaltaisesti toimivia automatisoituneita taitoja, opittuja taitorefleksejä. Hierarkkisesti jäsentyneet taitorefleksit leimaavat kaikkea oppilaan motorista käyttäytymistä eli opittu taito vaikuttaa toisen taidon koordinointiin. Niiden voidaan sanoa muodostavan oppilaan motorisen ”käsialan”. Uutta taitoa ei koskaan opita sellaisenaan, vaan sen koordinaatio on aina taitorefleksitaustan väritystä. (Eloranta 2003, 94–96; Eloranta & Jaakkola 2003, 5.) Ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulisi huomioida tämä oppilaan oma skeemarakente, jotta opetustilanne vastaisi mahdollisimman hyvin oppilaan koettua todellisuutta. (Eloranta 2003, 94–95.)

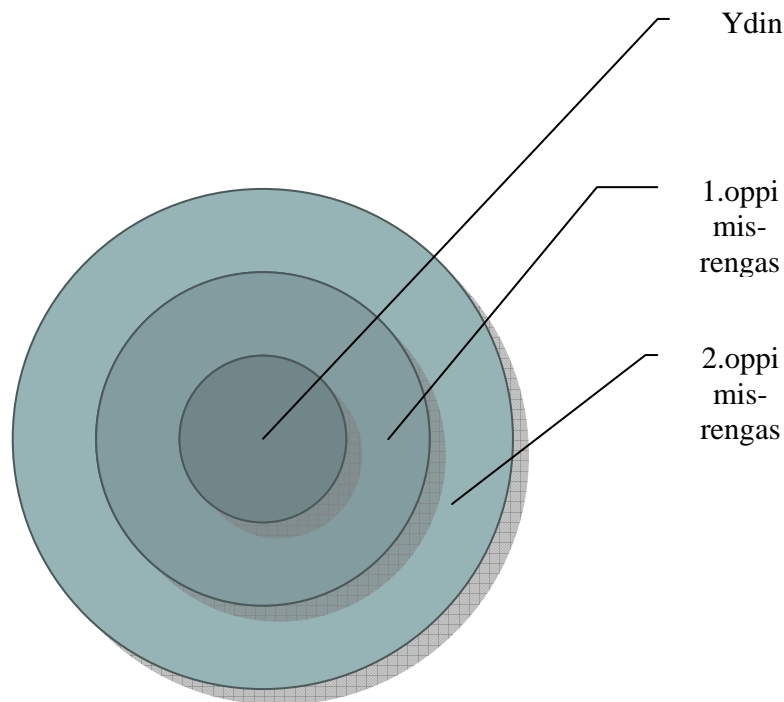
2.3.3 Ydinkeskeisen motorisen opettamisen tunnusmerkit

Jotta opetus olisi ydinkeskeisen oppimiskäsityksen mukaisesti onnistunutta, sen tulisi olla joustavaa ja motivoivaa, sillä silloin se luo mielekkäitä haasteita suhteessa oppilaan omaan todellisuuteen. Oppilaan motivaation synnyttäminen ja sen säilyttäminen onkin yksi ydinkeskeisen motorisen opettamisen lähtökohdista. Ilman motivaatiota motoristen taitojen oppiminen ei ole mahdollista, koska kuten jo aikaisemmin todettiin, oppilaan skeemarakenne on aina asenteiden sävyttämä ja määrää sen, mikä oppilasta motivoi. (Eloranta 2003, 95–96; Eloranta & Jaakkola 2003, 6.)

Oppilaat harjoittelevat niillä taidoilla, joita heidän tiedostamattomat skeemansa sisältävät ja siksi liikuntatunnilla näkee monenlaisia suoritusvariaatioita, joiden pohjalta opettajan tulisi ohjata oppilasta tavoiteltavaan suuntaan. Tässä oppimiskäsityksessä ei periaatteessa ole ollenkaan virheitä tai virheellisiä suorituksia. On vain erilaisia suoritusvariaatioita, joista oppimisen ohjauksessa valitaan tavoitteeseen vievä vaihtoehtopolku. Kun oppimisen kannalta epäolennaisiin suorituksiin ei kiinnitetä huomiota, niitä sisältävät mielikuvat ja skeemat unohtuvat. (Eloranta 2003, 95–96; Eloranta & Jaakkola 2003, 6.)

Perinteisesti liikunnan taitojen opettaminen on rakentunut lajiteknisten ydinkohtien varaan. Ydinkeskeisen oppimiskäsityksen mukaan lähtökohtana on lajin oleellisen osan eli sisällöllisen ytimen harjoittelu. Oppilaalle tarjotaan oppimisen alusta lähtien taidon olennaisinta ja tärkeintä teknistä tai taktista ydintä, ikään kuin riisuttua suoritusmallia, jonka ympärille taitojen kasvaessa lisätään haastetta (kuvio 1). Tällaisia lajin ytimiä ovat esimerkiksi heittämisessä liikevirtaus, uinnissa liuku ja palloilussa pelikäsitys. Suoritus toteutetaan mahdollisimman pelkistetysti ja yksinkertaisesti, mutta samalla myös mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Näin oppilaalle syntyy heti alusta saakka käsitys kokonaisesta suorituksesta. Oppimisen alkuvaiheessa vaatimustaso on laskettu niin alas, että myös taidollisesti heikompi tasoisilla oppilaille on mahdollisuus onnistua siinä. Haastetta saadaan mukaan sopivilla suoritusmekaniikalla tarkentavilla harjoituksilla ja lisäämällä ytimen ympärille taitoa tarkentavia harjoitteita. Ydin pysyy siis mukana koko oppimisprosessin ajan, se vain paisuu ja kasvaa tarkentavilla osilla. Tämä takaa sen, että ytimestä tulee tuttu, helppo ja

osattava ja sitä kautta myös miellyttävä tehdä. Oppilaiden taitotaso eli osaamisydin ratkaisee sen, kuinka paljon sisällöllisen ytimen ympärille on mahdollista rakentaa haasteita eli ns. oppimisrenkaita. (Eloranta 2003, 96, 98–99; Eloranta & Jaakkola 2003, 6–7.)



Kuvio 1. Ydinkeskeinen motorinen oppimisperiaate. Ydin on aina mukana oppimisprosessissa ja oppimisrenkaiden määrä on rajaton ja yksilöllinen. (Eloranta & Jaakkola 2003, 4.)

Opettaja käyttää oppimisprosessissa Elorannan mukaan positiivista huijaamista. Tällä hän tarkoittaa sitä, että oppilas motivoitetaan harjoittelemaan ja kehittymään kohti tavoitteellista suoritusta. Huijaamisessa yhdistyy tehtävän tekninen sisältöydin ja oppilaan osaamisydin. Tekninen ydin tarkoittaa lajin ideaa, joka on välttämätön ja keskeinen osa suoritusta ja edustaa näin ollen opettajan tavoitemielikuvaa. Osaamisydin tarkoittaa sellaisia tehtäviä ja harjoitteita, joissa opettaja tarjoaa teknisen ytimen sisältöä oppilaille toisaalta heidän osaamiskapasiteettinsa rajoissa ja toisaalta

heidän kannaltaan mielekkäällä ja motivoivalla tavalla. Perinteisessä opetuksessa oppilaan osaamiskeemaa pyritään muuttamaan ulkoapäin lajin asia- ja tietopainotteisella oppiainekeksellä, huijaamisessa oppilaan osaamiskeemaa vastaavat mielikuvat määräävät oppiainekeksen. Oppilaan päässä olevaa ydintä pyritään laajentamaan ja kehittämään opetustavoitteen suuntaan. (Eloranta 2003, 96, 98–99; Eloranta & Jaakkola 2003, 6–7.)

Ydinkeskeisessä oppimiskäsityksessä korostetaan osaamiseen ja onnistumiseen perustuvia elämyksiä, joiden kautta luodaan positiivinen, miellyttävä ja toimintaan houkutteleva oppimisilmapiiri. Opetus pyrkii siihen, että oppilas muistaa myöhemmin liikkueensa opettelemansa tehtävän. Tunnepainotteinen, mielekäs ja onnistumiseen perustuva oppiminen sisältää voimakkaita myönteisiä tunnereaktioita ja elämyksiä, jotka vahvistavat muistikuvaa aivoissa. Ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksessa tulisi pyrkiä tavoitteellisuuteen oppimisen ohjaamisessa. Oppimiselle pyritään ikään kuin luomaan punainen lanka, joka suuntaa oppilaan oppimisprosessia mahdollisimman tehokkaasti. Myönteinen oppimisprosessin eteneminen tuottaa oppilaalle johdonmukaisen oppimisstrategian tulevaisuuden oppimistilanteita varten. Opetuksen tulisi kohdentua aina myös yksilöön ja olla siten aina myös eriyttävää. (Eloranta 2003, 95–96; Eloranta & Jaakkola 2003, 7–8.)

3 TAVOITTEET OPETUKSEN TAUSTALLA

Kasvatus- ja opetustyö ovat aina tavoitteellista toimintaa. Kasvatustavoitteiden taustalla ovat ihmisten arvot ja arvostukset, joihin itse tavoitteenasettelu pohjautuu (Kari 1994, 66–68.) Arvot ovat ominaisuuksia tai asioita, joita ihmiset pitävät tärkeinä. Arvoista voidaan johtaa tavoitteita, tärkeiksi arvioituja päämääriä. Tavoitteiden asetteliija pohtii sitä, mikä on tärkeää tai vielä tärkeämpää opittavaksi oppijan koko elämänsä ajatellen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 62.)

Tavoitteiden avulla ilmoitetaan, mihin opetuksella pyritään (Kansanen & Uusikylä 1981, 33). Tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua eli ne ovat merkittävällä tavalla opettajan työ- ja apuvälineitä. Tavoitteet luovat pohjan myös opetukselle ja sen tulosten arvioinnille. Tavoitteiden tehtävänä on myös ohjata oppijan ponnisteluja oikeaan suuntaan. Mitä paremmin oppilas on selvillä siitä, mitä hänen pitäisi omaksua ja oppia, sitä paremmin hän voi suunnata tarkkaavaisuutensa ja energiansa sen saavuttamiseen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 60–61.) Jotta tavoitteellisuus toteutuisi, opettajan tulee tuntee ja olla tietoinen tavoitteistaan (Lahdes 1986, 152).

Opetuksen suunnittelussa korostetaan tavoitteiden asettamisen tärkeyttä ja merkitystä, ja myös liikunnan opetuksessa tavoitelähtöinen ajattelu on keskeistä. Liikuntakasvatuksen arvoja mietittäessä pohditaan kysymystä, mikä on liikuntakasvatuksen tarkoitus? Haluaako koulu tarjota oppilaille ”viihdettä” uusien muotilajien avulla vai halutaanko koululiikunnan tavoitteena säilyttää myönteisten liikuntaelämysten välittäminen perinteisten liikuntalajien avulla? (Heikinaro-Johansson 2003, 105–107; Tiitinen 1984, 50.) Opettaja saa ja joutuu tekemään hyvin periaatteellisia päätöksiä liikunnanopetuksesta, ja siksi pohdinta siitä, mikä on oleellista liikuntakasvatuksessa, on tärkeää (Telama 1999a, 46). Tämän vuoksi seuraavaksi pohdin aluksi yleisen liikuntakasvatuksen tavoitteita, jonka jälkeen avaan liikunnan opetussuunnitelmien tavoitteita ja opettajan roolia tavoitteiden asettajana.

3.1 Liikuntakasvatuksen määrittelemiä tavoitteita

Liikuntakasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa on paljon pohdittu sitä, mitkä ovat liikuntakasvatuksen ja siten myös koulun liikunnanopetuksen tärkeimpiä tavoitteita, sillä koululiikunta on liikuntakasvatuksen tärkein toteuttaja. Koululiikunta koskee kaikkia lapsia ja nuoria. (Telama 1999a, 44.) Väestön liikunnallisen aktiivisuuden ylläpitämisestä on tullut merkittävä tavoite yhteiskunnassa, sillä tutkimustieto liikunnan yksilöllisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä on lisääntynyt ja tarkentunut. Tämän tavoitteen toteutumisessa liikuntakasvatuksella ja siten myös koululiikunnalla on merkittävä asema. (Telama 1999a, 44; Telama 1996, 20.) Lapsuuden liikkumattomuuden on todettu olevan yhteydessä aikuisiän vähään liikkumiseen, ja lapsena ja nuorena opituilla liikuntarutiineilla on osoitettu olevan pysyvä vaikutus aikuisiän liikunnan harrastamiseen. Ne, jotka harrastavat liikuntaa lapsena ja nuorena, harrastavat sitä todennäköisesti aikuisiässäänkin. Siksi liikunnallisen elämäntavan synnyttämistä jo lapsuudessa voidaan pitää liikuntakasvatuksen tärkeänä tavoitteena. Harkitulla ja taitavalla liikunnanopetuksella on erinomaiset mahdollisuudet luoda myönteinen asenne liikuntaa kohtaan ja edesauttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumista. (Karvinen 1998, 9; Luukkonen & Telama 1997, 8–9; Helin 1996, 16; Luukkonen & Luukkonen 1995, 17.)

Myös Liikuntakomitean mietinnössä (1990, 41, 258–259) nostetaan liikuntakasvatuksen ja koululiikunnan tärkeimmäksi tehtäväksi liikuntatottumusten herättäminen ja aktiivisen liikunnan harrastamisen kehittäminen. Liikuntatottumusten omaksuminen on mietinnön mukaan tavoittelemisen arvoinen asia, ja sitä pitäisi tukea mahdollisuuksien mukaan. Koululiikunnan näkökulmasta tätä tavoitetta pohdittaessa on pakko kuitenkin ottaa huomioon se, että pakollista koululiikuntaa on nykyisin enää muutama, ehkä jopa vain yksi tunti viikossa. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää miettiä sitä, miten näistä muutamista tunneista saataisiin muodostettua sellaisia, että yhä useammilla, myös heikompi- ja oppilailla olisi mahdollisuus saada myönteisiä liikuntaelämyksiä ja kokemuksia. Heikinaro-Johannssonin (2003, 108; 2001, 6) mukaan nimenomaan riittävä positiivisten kokemusten määrä on edellytys sille, että lapset omaksuvat liikunnallisen elämäntavan. Myönteiset ja pysyvämmät liikunta-

elämykset ja -kokemukset syntyvät usein vasta silloin, kun opitaan liiketehtäviä ja lajitaitoja, joten taitojen opettamisen tehokkuus koululiikunnassa nousee myös merkittävään asemaan. Yhdellä liikuntatunnilla tuskin pystytään kasvattamaan merkittävästi lasten kuntoa, mutta yhdelläkin tunnilla voi olla merkittävä vaikutus positiivisten liikuntaelämysten ja -kokemusten sekä asenteiden kehittymisen kannalta, mikä puolestaan vaikuttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. (Jaakkola 2003, 140.)

Suomessa on 1950-luvun loppupuolella yleistynyt tarkastelutapa, jossa liikuntakasvatukselle määritellään kaksijakoinen tavoite: kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla (Laakso 2003, 17; Hakala 1999, 36). Liikuntakasvatuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi on yleisesti nostettu lapsen ja nuoren kaikinpuolisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen ja eväiden antaminen terveeseen liikunnalliseen elämäntapaan eli liikuntaan kasvattaminen (Telama 1999a, 44; Heikinaro-Johansson 2001, 6; Laakso 2003, 18.) Vähintään yhtä tärkeänä tavoitteena liikuntakasvatuksessa pidetään yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamista siten, että käytetään hyväksi liikunnan erityisluonnetta. Tämä voidaan määritellä kasvattamiseksi liikunnan avulla. (Heikinaro-Johansson 2003, 109.)

Koulun kannalta kasvattaminen liikuntaan ja liikunnan avulla on myös hyvä yleistavoite. Koulusta puhuttaessa tulisi kuitenkin ottaa huomioon muutamia koulun erityispiirteitä, joita Laakso tuo esiin. Fyysistä kuntoa ei voida pitää samalla tavalla oppimistavoitteena kuin koulun muita kasvatus- ja oppimistavoitteita, sillä oppilas ei voi oppia hyvää kuntoa. Hän voi oppia tapoja kohottaa ja ylläpitää kuntoaan, erilaisia kunnan testaamismenetelmiä ja tietoja kunnan merkityksestä. Fyysisen kunnan huono säilyvyys on myös ongelma koulun kannalta. Koulussa liikuntaan käytettävissä olevat tunnit ovat rajalliset, joten onkin järkevää keskittyä varsinaisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen, eli kasvattaminen läpi elämän kestävään liikuntaharrastukseen on tässä mielessä järkevä tavoite. Samoin koulun kannalta järkevä tavoite on taitojen oppiminen eri liikuntalajeista. Nykyajan nuoret harrastavat monia eri lajeja ja tarvitsevat siis myös monenlaisia liikunnallisia taitoja. Mitä taitoja koulussa sitten pitäisi opettaa? Peruseriaatteena voidaan pitää sitä, että mukaan tulisi ottaa liikuntamuotoja, jotka kehittävät monipuolisesti fyysis-motorisia taitoja ja antavat näin vaihtelevia oppimiskokemuksia. Oppimaan oppimista voidaan pitää peruseriaattee-

na taitojen oppimisessa, sillä sitä kautta taataan edellytykset uusien lajien oppimiselle sekä mahdollistetaan uusien harrastusten aloittaminen. (Laakso 2003, 17–19.)

3.2 Opetussuunnitelma tavoitteiden asettajana

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä koulua ohjaavista dokumenteista, jossa yleensä ilmaistaan kyseisen koulun tai kouluasteen tavoitteet, oppiaines ja oppilasarvioinnin periaatteet. Opetussuunnitelmaa on vaikea määrittellä yhdellä ainoalla tavalla. Kaksi tavanomaisinta, kirjallisuudessa esiintyvää kuvausta opetussuunnitelmasta kuitenkin on, että se on suunnitelma siitä, mitä koulussa pitää opettaa tai sitten se on ennakolta laadittu kokonaissuunnitelma kaikista toimenpiteistä, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetettuja tavoitteita. Yhteistä näille molemmilla luonnehdinnoille on suunnitelmallisuus. (Uusikylä & Atjonen 2000, 46–47; Lahdes 1986, 82.) Kyse on siis ennakoidusta opetustapahtumasta eli suunnitelmasta, jota opettajan on kyettävä tilannetajunsa avulla improvisoimaan (Saylor, Alexander & Lewis 1981, 258).

Uudet, vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat nyt ensimmäisiä vuosia käytössä kouluissa ja ne antavat suuntaviivat kaikelle koulun opetukselle, niin myös liikunnan opetukselle. Onkin syytä tarkastella tarkemmin, millaisia tavoitteita uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät liikunnanopetukselle ja miten ne ovat muuttuneet vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista. (Tästä lähtien vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käytetään lyhennettä POPS 2004 ja vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista POPS 1994.) Lisäksi pyrin ryhmittelemään POPS:n 2004 tavoitteita ulottuvuuksilla yleisyys ja erityisyys sekä kognitiivinen, psykomotorinen ja affektiivinen, jotta liikunnan opetuksen tavoitteet hahmottuisivat paremmin.

3.2.1 Uusi ja vanha opetussuunnitelma

Vuoden 1994 POPS oli kokonaisuudessaan laajuudeltaan paljon suppeampi kuin vuoden 2004 uusi POPS, niin myös liikunnan osalta. Vuoden 1994 POPS:ssa opettajille oli annettu paljon vapaammat kädet opetuksen toteuttamisessa, sisältöjen valinnassa ja arvioinnissa. Molemmissa opetussuunnitelmissa mainitaan tärkeäksi tavoitteeksi liikunnallisen elämäntavan omaksuminen; oppilaille tulee tarjota sellaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa ja jatkuva liikunnan harrastaminen (vrt. liikuntakasvatuksen tavoitteet). Uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa ei mainita erikseen sitä, että liikunta loisi perusteita myös muulle koulutyölle siitä näkökulmasta, että liikunta voi lisätä mm. opiskeluvireyttä ja sitä kautta parantaa oppimistuloksia muissa oppiaineissa. Uusimmassa opetussuunnitelmassa ei mainita myöskään ”kuuluisaa” lausetta: kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla. Lauseen sisältö on kuitenkin sisällytetty myös uuteen opetussuunnitelmaan, sillä myös vuoden 2004 POPS:ssa nostetaan esille erilaiset kasvatukselliset tavoitteet, joita ovat mm. yhteisöllisyyden korostaminen, vastuullisuus, reilu peli ja turvallisuus. Nämä ovat myös vuoden 1994 POPS:n tavoitteita. Samoin molemmissa opetussuunnitelmissa mainitaan, että liikunnan ja sen oppimiskokemusten tulisi vahvistaa oppilaan itsensä tuntemista ja ohjata häntä suvaitsevaisuuteen. (POPS 1994; 2000.)

Liikuntaan kasvattaminen on myös huomioitu sekä vanhassa että uudessa opetussuunnitelmassa. Tällaisia tavoitteita ovat oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin myönteisesti vaikuttaminen sekä ohjaaminen liikunnan terveydellisen merkityksen ymmärtämiseen. Vuoden 2004 POPS:ssa mainitaan ensimmäistä kertaa sosiaalinen puoli, aiemmin on painotettu vain fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä, joilla on tarkoitettu ja tarkoitetaan liikehallintaa, kuntoa, motorisia perustaitoja ja liikunnan lajitaitoja. Vuoden 2004 POPS:ssa mainitaan, että liikunnan opetuksen tulisi edetä motorisista perustaidoista kohti liikunnan lajitaitoja, jotka on tässä uusimmassa opetussuunnitelmassa määritelty kohtalaisen tarkasti, kun taas vuoden 1994 POPS:ssa ei yksittäisinä lajitaitoina ole mainittu muita kuin uimataito. Vuoden 2004 POPS:ssa on jossain määrin palattu kohti vuoden 1985 opetus-

suunnitelmaa, jossa lajitaidot oli myös määritelty hyvinkin tarkkaan. (POPS 1985; 1994; 2004.)

Hirvensalo (2003, 11) on kritisoinut vuoden 2004 opetussuunnitelman kokeiluissa olleita perusteita siitä, että ne heijastavat kirjoittajan mielestä staattista tiedonkäsitystä ja mekaanista ihmiskäsitystä. Vaikka oppimiskäsitys alkuluvuissa kuvataan oppilaan omaan aktiiviseen toimintaan ja aiempaan tietorakenteeseen pohjautuvaksi, sisältöluettelot ja arviointikriteerit heijastavat Hirvensalon mielestä toisenlaisia asioita. POPS:sta 2004 puuttuu lähes kokonaan liikunnan elämyksellisyyden korostaminen. Liikunnan elämyksellisyys mainitaan vain yhdessä lauseessa 5.-9. vuosiluokkien yleisessä tavoiteosuudessa: ” Opetuksessa annetaan mahdollisuuksia liikunnalliseen elämyksiin ja tuetaan oppilaan itsensä ilmaisua.” (POPS 2004, 247.) Opetussuunnitelman sisällöt ovat myös hyvin perinteisiä. Kirjoittajan mielestä vanhojen sisältöjen rinnalla tulisi rohkeasti nostaa esiin myös uusia liikuntalajeja ja liikuntakulttuuria. Lapsia ja nuoria kiinnostavat asiat kannattaisi hyödyntää liikuntamotivaation kannalta. Uusissa liikunnan opetussuunnitelman perusteissa voisikin olla Hirvensalon mielestä korostuneemmin esillä liikunnan ilon ja myönteisen asennoitumisen tavoitteet. Oppilaiden tavoitteina ne tukevat parhaiten harrastamisen jatkamista. Opettajan, koulun ja yhteiskunnan tavoitteet; entistä parempi toimintakyky ja hyvinvointi, syntyvät vasta myönteisen asennoitumisen ja jatkuvan harrastamisen saavuttamisen jälkeen. (Hirvensalo 2003, 11.)

3.2.2 Opetussuunnitelman tavoitteiden ryhmittelyä

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita voidaan ryhmitellä yleisyysulottuvuuden avulla. Yleisyysdimensio määräytyy tavoitteen konkreettisuuden ja laajuuden mukaan. *Yleistavoite* on tavoite, joka kattaa kaiken opetussuunnitelmassa edellytetyn opetuksen, eli yleistavoitteen tulisi kuulua jokaisen opettajan opetusainekseen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 66; Kansanen & Uusikylä 1981, 33–36.) Vuoden 2004 POPS:n mukaan perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen. (POPS 2004, 14.) Nämä opetussuunnitelman alussa määritellyt yleistavoitteet tulisi sisältyä myös liikunnan opetukseen.

Erityistavoite on taas puolestaan tavoite, jota on tarkennettu yleistavoitteesta. Kun yleistavoitetta konkretisoidaan, muodostuu useita rinnakkaisia erityistavoitteita, joita voidaan kutsua myös osatavoitteiksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 66; Kansanen & Uusikylä 1981, 33–36.) Uuden, vuoden 2004 POPS:n mukaan liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliiseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetuksen tulisi tarjota oppilaalle sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Liikunta on toiminnallinen oppiaine, jossa edetään leikin ja taitojen oppimisen avulla kohti omaehtoista harrastuneisuutta. Tämä edellyttää yksilöllisten kehittymismahdollisuuksien huomioon ottamista. Liikunnan opetuksessa tulee opetus suunnitelman mukaan korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. Opetuksen pitäisi edetä motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja ja liikunnan opetuksen lähtökohta tulisi olla oppilaiden aktiivisuus, ja opetuksessa tulisi hyödyntää oppilaiden mielikuvitusta ja omia oivalluksia. (POPS 2004, 246.)

Vuoden 2004 POPS:ssa vuosiluokat on jaettu 1.–4. ja 5.–9. luokkiin ja näille ryhmille on asetettu yllämainittujen erityistavoitteiden lisäksi vielä tarkempia tavoitteita ja sisältöalueita. 5.–9. luokkalaisten erityistavoitteita ovat opetussuunnitelman mukaan mm. motoristen perustaitojen edelleen kehittäminen ja liikunnan lajitaitojen oppiminen, oman toimintakyvyn kehittäminen ja tarkkailu, liikuntatilanteiden turvallisen ja asianmukaisen toiminnan oppiminen sekä itsensä hyväksyminen ja erilaisuuden suvaitseminen. (POPS 2004, 247.)

Tavoitteet voidaan jakaa myös *kognitiivisiin, psykomotorisiin ja affektiivisiin tavoitteisiin*, mikä on yksi tunnetuimpia tapoja ryhmitellä tavoitteita (Uusikylä & Atjonen 2000, 67). Liikunnassa tämä tarkoittaa sitä, että kognitiivisia eli tiedollisia tavoitteita voivat esimerkiksi olla liikuntaan liittyvät tiedot, käsitteet, liiketekijät sekä niiden käytön ymmärtäminen ja soveltaminen. Vuoden 2004 POPS:ssa kognitiivisista tavoitteista mainitaan mm., että oppilaan tulisi oppia ymmärtämään liikunnan merkitys hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä ja että oppilaan pitäisi osata etsiä tietoa liikunnan harrastamismahdollisuuksista. Psykomotorisia eli taidollisia tavoitteita

puolestaan ovat motoriset taidot, fyysiseen ja motoriseen kuntoon liittyvät tekijät sekä mentaaliset taidot, joita ovat mm. rentoutuminen, havainnointi, mielikuvat ja niiden käyttö sekä sisäisen puheen käyttö. POPS:sta 2004 löytyviä psykomotorisia tavoitteita ovat mm. uimataidon kehittyminen ja vedestä pelastamisen taitojen opettelu sekä liikunnan lajitaitojen oppiminen. Affektiivisia eli asennoitumistavoitteita voivat olla esimerkiksi minäkäsitys, tunteiden ilmaiseminen ja säätely, motivaatioilmas-to, yhteistoiminta, arvot ja asenteet. POPS:ssa 2004 mainitaan affektiivisinä tavoitteina mm. itsensä hyväksymisen opettelu ja erilaisuuden suvaitseminen. (Numminen & Laakso 2001, 40–41; POPS 2004, 247.)

3.3. Opettaja tavoitteiden asettajana ja liikunnanopetuksen profiili

Nykyisen käsityksen mukaan opetussuunnitelma, opettaja ja opetus mielletään erottamattomasti yhteen kietoutuneiksi, ja opettajalla on entistä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksensa suunnitteluun ja toteutukseen. Lisääntyneet vaikuttamisen mahdollisuudet merkitsevät myös enemmän vastuuta oppilaasta ja hänen oppimisestaan. (Heikinaro-Johansson 2001, 6; 2003, 102.) Opettajan valinnoilla ja tavoitteen asettelulla on merkitystä, sillä lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulun ja opettajan vaikutuspiirissä. Kuten jo aikaisemmin totesin, opettaja välittää arvoja ja asenteita työnsä, oppiaineensa ja persoonansa avulla. Ne ovat osa hänen henkilökohtaista oppimiskäsitystään, joka välittyy oppilaille tavoitteiden valinnan kautta. Opettajan näkemys työnsä tai oppiaineensa luonteesta ja tehtävästä vaikuttaa pitkälti siihen, mitä itse oppimistilanteessa saavutetaan. (Hakala 1999, 8, 18, 29.)

Hakala (1999) esittelee kirjassaan termin liikunnanopetuksen profiili, joka kertoo sen, mitä opettaja pitää tärkeänä omassa opetuksessaan. Profiili kertoo myös sen, mitä opettaja katsoo opetuksellaan saavuttavansa eli toisin sanoen opetuksen tavoitteet. Liikunnan opetuksen erityistehtävä on muista oppiaineista poiketen oppilaiden fyysis-motorisen toimintakyvyn kehittäminen. Liikunnanopetusta voidaan kuitenkin lähestyä eri näkökulmista sen erityistehtävää unohtamatta. Koulutaso, koulun toimin-

ta-ajatus, oppilaiden tarpeet ja odotukset vaikuttavat opettajan profiiliin, joka on aktiivisesti muuttuva olosuhteiden muuttuessa. (Hakala 1999, 114–116.)

Hakalan (1999) mukaan liikuntaa voi lähestyä viidestä eri näkökulmasta. *Fyysismotorinen lähestymistavan* mukaan liikunnan tehtävänä on harjaannuttaa oppilaiden toimintakykyä, jolla tarkoitetaan motorisia perustaitoja, liikehallintaa ja kuntoa. *Terveydellinen lähestymistapa* korostaa henkisen toimintakyvyn, turvallisuuden ja terveyden harjaannuttamista. Tämä lähestymistapa ohjaa liikunnalliseen elämäntapaan sekä opettaa hyvinvointia edistäviä arkikäytänteitä. Liikuntatunneilla esiintyy ja sinne on mahdollista luoda paljon kasvatustilanteita, jotka tukevat oppilaan kasvua ja kehitystä koulun ja yhteiskunnan arvosopimusten mukaisesti kohti oman elämän hallintaa. *Kasvatuksellisen lähestymistavan* mukaan näiden kasvatuksellisten tilanteiden hyväksikäyttö on tärkeää. *Elämyksellinen lähestymistapa* korostaa sitä, että oppilaan tulisi saada sellaisia elämyksiä ja kokemuksia, jotka lisäävät hänen kokonaisvaltaista itsetuntemustaan. Liikuntatunneilla voidaan saada oppilas näkemään paremmin omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan ja samalla vahvistaa hänen minäkäsitystään ja itsearvostustaan. Viimeisen eli *itseisarvoisen lähestymistavan* mukaan liikunnanopetuksessa on tärkeää tarjota oppilaalle sellaiset liikunnan tiedot ja taidot, että hän pystyy tulevaisuudessa osallistumaan yhteiskunnan liikuntakulttuuriin ymmärtäen sitä ja ajan myötä jopa kehittämään sitä. (Hakala 1999, 114–115.)

3.4 Liikunnan tavoitteiden luokittelua

Liikunnan avulla voidaan saavuttaa monenlaisia asioita, jotka riippuvat paljon siitä, millainen opettajan oppimiskäsitys on ja mitä asioita hän pitää tavoittelemisen arvoisina. Tavoitteita on toisaalta määrittämässä koulun toimintaa yleisesti hallitseva opetussuunnitelma, toisaalta yleisen liikuntakasvatuksen piirissä tärkeinä pidetyt asiat, jotka kaikki vielä peilautuvat opettajan oman oppimiskäsityksen läpi. Seuraavassa on pyritty luokittelemaan vuoden 2004 POPS:ssa, liikunnan kansainvälisissä normeissa ja liikunnan lähestymistavoissa (POPS 2004, 246–247; International Standards for Physical Education and Sport for School Children 2001; Hakala 1999, 114–116)

esiin tulleita tavoitteita ja pohtimaan myös sitä, miten opettajien erilaiset oppimiskäsitykset mahdollistavat näiden tavoitteiden saavuttamista.

Fyysis-motorisia tavoitteita ovat motoristen perustaitojen oppiminen ja hallinta ja niiden kautta lajitaitojen oppiminen. Liikehallinnan ja kunnan kehittäminen ovat myös tämän alueen tavoitteita, jolloin tarkoituksena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Liikuntatunneilla pyritään usein tarjoamaan runsaasti erilaisia kokemuksia, ja pitempiä tietyn lajin jaksoja on vähemmän. Liikunnasta onkin vaarana tulla sirpalemaista, jolloin aikaa taitojen oppimiselle ei välttämättä jää riittävästi. Kuitenkin kuten jo aikaisemmin todettiin, myönteiset ja pysyvät liikuntakokemukset ja -elämykset syntyvät usein vasta, kun opitaan liiketehäviä ja lajitaitoja (Jaakkola 2003, 140). Ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaalle tulisi tarjota oppimisen alusta asti taidon olennaisinta ja tärkeintä teknistä tai taktista ydintä – ikään kuin riisuttua suoritusmallia. Tavoitteena onkin siis oppilaan motorinen kehittyminen, jota tehostetaan ottamalla mukaan vain keskeinen ydin ja näin vältetään sirpalemaisuuksia. Tärkeää on se, että suorituksen ydintä päästään harjoittelemaan alusta asti – suorituksen ydin pysyy mukana koko ajan harjoituksissa, jolloin se tulee helposti osattavaksi, tutuksi ja miellyttäväksi tehdä. (Eloranta 2003, 85–86.) Tällöin motoriset perustaidot vahvistuvat ja lajitaitojen pohja saadaan vankaksi, ja siten myös fyysis-motoriset tavoitteet ovat saavutettavissa koulun liikunnanopetuksen tuntimäärien puitteissa.

Terveydellisillä tavoitteilla ohjataan oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys ja tarjotaan sellaisia tietoja ja taitoja, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Tavoitteena on myös tarjota terveyttä edistävää liikuntaa ja opettaa hyvinvointia edistäviä arkikäytänteitä. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja tarjoaa oppilaille valmiiksi pureskeltua tietoa ja oppijoilta ei edellytetä oppimistilanteessa muuta kuin läsnäoloa ja annettujen ohjeiden mukaista toimintaa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152; Hakala 1999, 51–52). Tällä tavoin ei saavuteta terveydellisten tavoitteiden vaatimaa ymmärtämistä. Sen sijaan, jos opettaja ajattelee konstruktivistisesti ja pitää oppilasta aktiivisena, omia merkityksiään rakentavana subjektina, voidaan päästä myös näihin tavoitteisiin. Ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulisi olla joustavaa

ja motivoivaa, jotta se loisi mielekkäitä haasteita suhteessa oppilaan omaan todellisuuteen (Eloranta 2003, 95–96). Jos oppilas pitää liikunnan opetusta koulussa mielekkäänä, hän todennäköisemmin omaksuu liikunnallisen elämäntavan myös koulun ulkopuolella. Opetuksessa tulisi sekä konstruktivistisen että ydinkeskeisen oppimiskäsityksen mukaan korostaa myös osaamiseen ja onnistumiseen perustuvia elämyksiä, joilla luodaan myönteinen, miellyttävä ja toimintaan houkutteleva ilmapiiri (Eloranta 2003, 95–96; Hakala 1999, 32–37). Osaamisen ja onnistumisen elämykset ovat terveydellisen alueen tavoitteiden saavuttamisen kannalta merkityksellisiä, sillä kuten jo aikaisemmin totesin, liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen vaikuttaa Heikinaro-Johanssonin (2003, 108; 2001, 6) mukaan nimenomaan positiivisten liikuntaelämysten ja -kokemusten määrä. Konstruktivistisen ja ydinkeskeisen oppimiskäsityksen mukainen liikunnanopetus edistää liikunnallisen elämäntavan omaksumista, mikä on yksi terveydellisen alueen tavoitteita.

Kasvatuksellisia tavoitteita ovat mm. oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen kohti yleisesti hyväksytyjä arvoja, vastuun kantamisen opettelu, erilaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen, yhteisöllisyyden, vastuullisuuden, reilun pelin ja turvallisuuden korostaminen. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opetustilanteissa keskitytään pääosin yksittäisten taitojen vahvistamiseen, eikä siinä oteta huomioon kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen mahdollisuuksia. Ihminen jää oppimistilanteen ulkopuolelle, vain keho valjastetaan toimintaan. Kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaankin enemmän konstruktivistista näkökulmaa, jonka mukaan oppimistilanteissa tulee antaa tilaa myös yllättäville ja ennalta suunnittelemattomille kasvatustilanteille. Opettajan tulee tuntea vastuuta oppijan kokonaisvaltaisesta kasvusta. (Telama 1993, 25; Hakala 1999, 58.)

Elämyksellisten tavoitteiden mukaisesti oppilaan tulisi saada sellaisia elämyksiä ja kokemuksia, jotka lisäävät hänen kokonaisvaltaista itsetuntemustaan ja saada oppilas ymmärtämään paremmin omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan. Samalla hänen minäkäsitystään ja itsearvostustaan vahvistetaan. Liikunnan tulisi tarjota mahdollisuuksia myönteisiin kokemuksiin, vuorovaikutukseen, erilaisiin haasteisiin sekä itsensä ilmaisuun. Liikunnan ja sen myötä saatujen oppimiskokemusten tulisi vahvistaa oppilaan itsensä tuntemista ja ohjata suvaitsevaisuuteen. Kuten jo terveydellisten tavoit-

teiden kohdalla todettiin, konstruktivistinen ja ydinkeskeinen motorinen oppimiskäsitys painottavat myönteisten elämysten ja kokemusten merkitystä liikunnan opettamisessa (Hakala 1999, 32–37; Eloranta 2003, 95–96). Näiden oppimiskäsitysten kautta on mahdollista edesauttaa terveydellisten tavoitteiden lisäksi myös tämän tavoitealueen toteutumista.

Itseisarvoisia tavoitteita on tarjota oppilaalle sellaiset tiedot ja taidot, että hän pystyy osallistumaan yhteiskunnan liikuntakulttuuriin ymmärtäen sitä ja ajan myötä myös kehittämään sitä. Samoin tavoitteena on liikuntaan liittyvien käsitteiden ja periaatteiden ymmärtäminen ja soveltaminen sekä tutustuminen liikunnan harrastusympäristöihin. Oppilaan tulisi myös osata etsiä tietoa liikunnan harrastusmahdollisuuksista. Jos halutaan saavuttaa itseisarvoisen lähestymistavan tavoitteita, opettajan oppimiskäsityksen tulisi olla enemmän konstruktivistinen kuin behavioristinen, koska näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ymmärtämistä ja oppijan omaa, aktiivista ajattelua (Rauste-von Wright 1997, 19; Patrikainen 1999, 114–115.)

4 OPETTAJA LIIKUNTAKOKEMUKSIIN VAIKUTTAJANA

Liikuntakasvatukselle ja koulun liikunnan opetukselle voidaan asettaa hyvinkin erilaisia tavoitteita. Näitä tavoitteita asettaa kulloinkin voimassa oleva valtakunnallinen opetussuunnitelma yleisten liikuntakasvatuksen arvojen pohjalta. Jokainen opettaja joutuu kuitenkin työssään pohtimaan, mitä hän haluaa opetuksellaan saavuttaa ja millaisia arvoja oppilailleen välittää. Opettaja joutuu pohtimaan myös sitä, millä tavoin toimimalla hän näihin tavoitteisiin pääsee.

Omaakohtaiset elämykset ja kokemukset ovat tutkimusten mukaan keskeisiä liikunnassa viihtymisen, liikuntakokemusten ja oppimisen kannalta (Telama 1999b, 4–6; Telama 1986, 53.) Liikuntakasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa on nostettu esiin liikunnan opetuksen yksilöinti ja positiivisen osaamiskulttuurin luominen keinoina, joilla voidaan vaikuttaa siihen, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus nauttia liikunnasta ja saada myönteisiä elämyksiä. Seuraavaksi avaan, mitä liikunnanopetuksen yksilöinnillä tarkoitetaan ja millainen on liikuntatunnin positiivinen osaamiskulttuuri.

4.1 Yksilöivä liikunnanopetus

Liikunnanopetuksen lähtökohtana tulisi olla oppilas. Liikunta muiden oppiaineiden joukossa on väline, jonka avulla voidaan kasvattaa, kehittää ja vahvistaa oppilasta monipuolisesti. Kolmiloikan maailmanmestari Jonathan Edwards on sanonut, että kolmella loikalla hiekkalaatikkoon hyppääminen on oikeastaan aika typerää puuhaa. Tähän lauseeseen sisältyy myös tärkeä ajatus koululiikunnasta. Yksittäiset toiminnot ovat oikeastaan merkityksettömiä, merkityksellistä on se, mitä niiden avulla saavutetaan. Merkityksellistä on se, miten oppilas kasvaa ja kehittyy ja mitä hän oppii itseltään. Yksilöivässä liikunnanopetuksessa tämä ajatus korostuu. (Hakala 1995a, 4.)

Yksilöinti tarkoittaa oppilaiden yksilöllisten erojen tunnistamista, hyväksymistä ja huomioonottamista opetustilanteissa. Tällä tavoin oppilaalle välitetään viestiä, että

hänen itsearvostuksestaan ja fyysisestä kehityksestään välitetään. (Swisher & Swisher 1986, 37.) Liikunnanopetuksen yksilöinnin tavoitteena on luoda tasavertainen oppimistilanne kaikille oppilaille. Tasa-arvoisuus edellyttää oppimistilanteiden, kehitysmahdollisuuksien ja myönteisten liikuntakokemusten luomista kaikentasoisille oppilaille. Tavoitteena on myös se, että oppimiskokemukset olisivat oppilaan edellytysten mukaisia, merkityksellisiä ja positiivisia. (Swisher & Swisher 1986, 35; Talbot 1990, 102.)

Liikunnanopetuksen yksilöinnillä tarkoitetaan niitä tietoisia menetelmiä ja toimenpiteitä, joilla mahdollistetaan oppilaan omien edellytysten mukainen tavoitteenasettelu ja eteneminen pääasiallisesti motorisella alueella. Liikunnanopetuksen yksilöinnissä yhdistyvät niin opetuksen teknisrationaalinen kuin refleksiivinenkin lähestymistapa. Toisaalta tärkeää on se tieto, jonka avulla oppilasta voidaan kehittää hänen omista lähtökohdistaan ja toisaalta tärkeää on se, millaisia kokemuksia oppilas saa oppimistilanteista. (Hakala 1995a, 4–12; Hakala 1995b, 33.)

Yksilöinnin taustalla on liikunnanopettajan ajatusmaailma ja pyrkimys pedagogisiin päätelmiin perustuviin yksilöintiratkaisuihin. Opetuksen yksilöinti voi olla joko avointa tai piiloyksilöintiä sen mukaan, ovatko yksilöintiratkaisut osallistujien tiedossa ja havaittavissa vai eivät. Avoimessa yksilöinnissä opettaja ja oppilas valitsevat sen, mitä, miten ja millä tasolla tehtävää tai toimintaa harjoitellaan. Yksilölliset harjoitukset ovat näkyvä osa yksilöintiä. Piiloyksilöinnissä yksilöintiratkaisut ovat kätkettyinä toiminnan tai tehtävän sisään siten, että tehtävä on periaatteessa kaikille sama, mutta tehtävän suoriutumistasoa voidaan soveltaa oppilaan tasoa ja tarpeita vastaavaksi. Piiloyksilöinti on usein avointa yksilöintiä pedagogisesti parempi vaihtoehto, koska tällöin oppilaiden keskinäinen suoriutumistason vertailu on vaikeampaa. (Hakala 1995a, 4–12.)

4.2 Yksilöivän liikunnanopetuksen tarve

Liikuntatunteihin osallistuvat oppilaat ovat kronologiselta iältään suunnillaan samankäisiä, mutta silti oppilasryhmät ovat heterogeenisiä. Perimä- ja ympäristötekijät

ovat muokanneet jokaisesta oppilaasta oman persoonansa, jotka eroavat toisistaan mm. fyysisten ominaisuuksiensa, kykyjensä, luonteenpiirteittensä, kiinnostuksen kohteittensa, aikaisempien kokemustensa ja asenteittensa perusteella. (Talbot 1990, 102; Hakala 1995a, 14.) Singerin (1982, 148–152) mukaan yksilöt eroavat toisistaan motoriselta suoriutumiseltaan ja oppimiskapasiteetiltaan monien tekijöiden vuoksi. Tällaisia tekijöitä voivat olla mm. psykologiset ja kognitiiviset ominaisuudet, oppimisen tilannetekijät, yhteiskunnalliset ja kulttuurisidonnaiset tekijät sekä kasvu ja kehittyminen. Oppilaiden erilaisuuden tunnistaminen motorisen kehittymisen ja oppimisen tasolla sekä sosiaalis-affektiivisella ja kognitiivisella alueella helpottaa oppimisprosessia. Ei-yksilöivä liikunnanopetus, joka asettaa oppilaalla vaatimuksia, jotka eivät vastaa hänen tasoaan, saattaa johtaa taantumiseen, eikä se edistä oppilaan oppimista ja kehittymistä. Opettajan tulisi siis tuntea oppilaansa yksilöllisesti, jotta hän pystyisi tarjoamaan heille sopivan haastavia tehtäviä. (Gallahue & Ozmun 2002, 426–427; Hakala 1995a, 17.) Kuten jo aikaisemmin totesin, oppilaan tuntemus ja yksilöllisyyden huomioiminen ovat myös konstruktivistisen ja ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen kulmakiviä (Hakala 1999, 58–64; Eloranta 2003, 95–96).

Ei-yksilöivässä liikunnanopetuksessa oppilaan oppiminen ja kehittyminen jäävät satunnaisiksi, koska oppilailla ei ole todellisia mahdollisuuksia kykyjensä mukaiseen oppimiseen. Erot motorisessa tasossa vaikuttavat koko opetustilanteeseen. Kyvyiltään heikompi tasoisella oppilaalla on vähemmän oppimismahdollisuuksia tunneilla, ja hänen tehokas oppimisaikansa on vähäisempi kuin taitavalla oppilaalla. Usein tehtävät ovat liian vaikeita oppilaalle, joka on motorisen kehityksen alkeistasoilla. Motorisesti heikompi tasoisien oppilaan tasavertainen mahdollisuus oppimiseen ja kehittymiseen ei siis ole välttämättä itsestäänselvyys. Samoin motorisesti taitavallakin oppilaalla on oikeus oppimiseen ja kehittymiseen. (Siedentop 1991, 30, 155; Hakala 1995b, 34–35.) Hakala (1995a, 19) on kehittänyt mallin siitä, mitä vaikutuksia ei-yksilöivällä liikunnanopetuksella on. Mallin mukaan ”kaikille-samaa-samanaikaisesti” tarjoava liikunnanopetus johtaa niin motorisesti heikkojen kuin taitavienkin suoritusmotivaation laskuun. Motorisesti heikot oppilaat pyrkivät välttämään toimintaa, koska vaatimustaso ei vastaa heidän suoriutumiskykyään. Motorisesti taitavat taas pitävät tehtäviä liian helppoina, ja he pyrkivät varioimaan tehtäviä,

usein ei-tavoitteellisiksi. Ei-yksilöivä liikunnanopetus aiheuttaa turhautumista ja käyttäytymishäiriöitä, eikä se edistä oppilaan kehitystä ja oppimista.

Onnistuneilla liikuntakokemuksilla on tärkeä merkitys oppilaan minäkäsityksen kehittymiselle. Minäkäsityksellä tarkoitetaan tässä yksilön käsitystä itsestään. Minäkäsitys voidaan jakaa sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen. Fyysinen minäkäsitys rakentuu fyysisestä suoriutumisesta ja fyysisestä itseilmaisusta. Liikunnanopetuksen yhtenä tavoitteena on vahvistaa kaikkien oppilaiden minäkäsitystä myönteisten liikuntakokemusten avulla. Oppilaan taitotaso ei saisi olla esteenä tämän tavoitteen saavuttamisessa. (Hakala 1995a, 20.) Davisin, Bullin, Roscoen & Roscoen (1994, 294) mukaan myönteiset liikuntakokemukset vahvistavat edelleen sellaisten oppilaiden minäkäsitystä, joiden minäkäsitys on jo valmiiksi hyvä. Jos oppilaan minäkäsitys on kielteinen, myönteiset liikuntakokemukset mahdollisesti vahvistavat minäkäsitystä. Kielteiset liikuntakokemukset puolestaan voivat heikentää myönteistä minäkäsitystä ja vahvistaa kielteistä minäkäsitystä.

Davis ym. (1994, 295) ovat kehittäneet eräänlaisen kehämallin minäkäsityksen kehityksestä. Tässä kehämallissa opettajan tehtävänä on luoda edellytyksiä onnistumisille ja osoittaa antamallaan positiivisella palautteella, että oppilas etenee tavoitteen mukaisesti. Ulkoisen motivoinnin merkitys on oleellinen taidon oppimisen alkuvaiheessa, mutta vähitellen pyritään kuitenkin vahvistamaan oppilaan sisäistä motivaatiota. Sisäiseen motivaatioon kasvattaminen edellyttää opettajalta kärsivällisyyttä, kannustusta sekä tasa-arvoisuutta oppilaisiin kohdistuvien odotusten, vuorovaikutuksen määrän ja laadun sekä oppimistilanteiden järjestämisen osalta. Gallahue & Ozmun (2002, 284) ovat myös kehittäneet mallin opetuksesta, jonka tavoitteena on oppilaan minäkäsityksen vahvistaminen onnistumisten avulla. Oppilaan onnistumiseen pyritään oppilaskeskeisellä, yksilöivällä ja ongelmanratkaisua painottavalla opetuksella. Tämä edellyttää haasteellisia ja mielikuvituksellisia toimintoja, johdonmukaista etenemistä, järkeviä henkilökohtaisia tavoitteita, opettajan rohkaisua ja ennen kaikkea oppilaan kehitystasolle sopivia tehtäviä (vrt. konstruktivistinen ja ydinkeskeinen motorinen oppimiskäsitys).

Opettajan tulee tiedostaa se, että hänellä on vaikutusta kaikkien oppilaiden minäkäsityksen kehittämiseen. Opettajan tulisi uskoa, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus onnistumiseen, ja hänen tulisi tuoda tämä myös oppilaiden tietoon. Jokaisella liikunnanopetukseen osallistuvalla lapsella on oikeus onnistumiseen sekä omien edellytysten mukaiseen oppimiseen ja kehittämiseen. Tämä onkin yksi vahva argumentti yksilöivän liikunnan opetuksen puolesta. (Hakala 1995a, 23.)

Yksilöivän liikunnanopetuksen puolesta puhuvat siis se tosiasia, että liikuntatunnilla on mukana oppimiskapasiteetiltään sekä motorisilta taidoiltaan hyvinkin erilaisia oppilaita. Heille kaikille pitäisi kuitenkin pystyä tarjoamaan mahdollisuuksia kehittymiseen, oppimiseen ja onnistumiseen. Ei-yksilöivällä liikunnanopetuksella ei pystytä maksimoimaan tehokasta oppimisaikaa. Yksilöivän liikunnanopetuksen avulla on myös mahdollista vaikuttaa myönteisesti oppilaiden minäkäsitykseen, jota voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä liikunnan- ja kaiken muunkin opetuksen tavoitteista.

4.3 Liikuntatunnin positiivinen osaamiskulttuuri

Tehokkuutta arvostavan suorituskulttuurin sijaan liikuntatuntien tavoitteena tulisi olla positiivinen osaamiskulttuuri, jos halutaan tavoitella oppilaiden viihtymistä ja sitä, että he saisivat myönteisiä kokemuksia liikuntatunneilta. Positiivisessa osaamiskulttuurissa annetaan aikaa ja mahdollisuuksia oman liikkuvan minänsä löytämiseen, ja siihen liittyviä positiivisia tunteita ovat mm. ilo oppimisesta ja yhteistoiminnasta, onnistumisen tunne, kun ylittää itsensä sekä positiiviset elämykset fyysisen itseilmaisun kokemuksista. Myönteiset tunteet lisäävät suoritusvalmiutta ja pitävät yllä motivaatiota. Liikuntatunteihin liittyviä kielteisiä tunteita saattavat olla esimerkiksi huoli tai pelko liian suurista odotuksista ja vaatimuksista, aggressio ja turhautuminen sekä häpeä omasta kehosta. Kielteiset tunteet eivät edistä positiivisen osaamiskulttuurin syntymistä. (Hakala 1999, 38–40.)

Opetussuunnitelma on opetuksen lähtökohta ja tavoitteiden määrittäjä, mutta oppimisen onnistumiseen ja oppilaiden kokemukseen vaikuttaa ratkaisevasti oppimisilmasto.

Pitääkö liikuntatunteja tai opettajaa pelätä, tuntuuko ahdistavalta esiintyä muiden edessä, nauretaanko toisten suorituksille vai voiko tunneilla olla oma itsensä, saako muiden kannustusta, onko opettaja mukaansa tempaava ja koetaanko tunnilla onnistumisen elämyksiä? Liikunta on hyvin ”opettajaherkkä” aine ja miellyttävyyden ja epämiellyttävyyden tunteet kulminoituvat usein opettajaan ja riippuvat ennen kaikkea opettajan ihmistenkäsittelytaidoista. (Jääskeläinen 1986, 142.) Positiivisen osaamiskulttuurin luominen edellyttää opettajalta taitoa asettaa realistisia tavoitteita ja suunnitella tunteja, joissa otetaan huomioon yksittäisen oppilaan tarpeet. Tällä on erityistä merkitystä sen vuoksi, että liikunnassa oppilaan suoritus on näkyvä ja sitä kautta opettajan ja muiden oppilaiden arvioitavissa. (Heikinaro-Johansson, 2003, 109; 2001, 6–8.)

Positiivinen osaamiskulttuuri ja myönteiset odotukset mahdollistavat oppimistilanteista nauttimisen ja myös epäonnistumisen hyväksymisen osana harjoittelua ja edistymistä. Minkälainen oppimisympäristö sitten pystyy luomaan positiivisia odotuksia oppilaissa? Liikunnan oppimisympäristön pedagogisten puitteiden tulisi mahdollistaa erilaiset valinnat, ratkaisut ja toimenpiteet, joilla turvataan oppijan kokonaisvaltainen turvallisuus sekä omantasoinen oppiminen, kehittyminen ja onnistuminen. Opettajan tulisi tarjota oppimistilanteita ja kasvun mahdollisuuksia ja taata se, että oppilaalla on aikaa oppimiseen. Oppimisympäristön tulisi olla kannustava ja välittävä eikä oppimistilanteissa saisi esiintyä pakottamista. Luonteenomaista on myös oppijakeskeisyys ja opetuksen yksilöinti sekä haasteelliset ja mielikuvitukselliset toiminnot. Oppimistilanteissa tulisi olla myös mahdollisuuksia pohdintaan ja ongelmanratkaisuun sekä vuorovaikutukseen ja vastuunottoon. (Hakala 1999, 72–73; Eloranta 2003, 95–96.) Nämä oppimisympäristöön ja positiiviseen osaamiskulttuuriin liitetyt ominaisuudet ovat hyvin pitkälle samoja kuin tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon sekä konstruktivistiseen ja ydinkeskeiseen motoriseen oppimiskäsitykseen liitetyt piirteet.

4.3.1 Liikuntatunnin oppimisympäristö

Positiivisen osaamiskulttuurin luominen on tärkeää oppilaiden viihtymisen ja myönteisten kokemusten kannalta (Hakala 1999, 38–40). Osaamiskulttuuriin vaikuttaa paljon se, millainen oppimisen ympäristö tunnilla vallitsee. Kasvatustieteen ja liikunta-

kasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa tuodaan esiin motivaatioilmasto, tehtävä- ja kilpailusuuntautunut, joilla on vaikutusta oppilaiden liikuntamotivaatioon, hyvinvointiin ja liikunnasta saatuihin kokemuksiin (Papaioannou 1995, 246–247; Jaakkola 2003, 142). Tässä tutkimuksessa en ole sen tarkemmin kiinnostunut motivaatioilmastosta, mutta tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon liitettävät piirteet ovat hyvin pitkälle samoja kuin positiiviseen osaamiskulttuuriinkin liitettävät piirteet, joten seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin tehtäväsuuntautuneen ja vertailun vuoksi kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston tunnusmerkkejä ja sitä, miten ne vastaavat positiivisen osaamiskulttuurin syntymiseen. Apuna käytetään Epsteinin (1989) luomaa TARGET-mallia, joka on havainnollinen luokittelu tehtävä- ja kilpailusuuntautuneista piirteistä (Duda 2001, 176; Jaakkola 2003, 143).

Tehtävien muodostaminen on mallin ensimmäinen osa-alue. Tehtävien tulisi olla monipuolisia ja vaihtelevia ja niissä pitäisi olla henkilökohtaista haastetta oppilaan omaan taitotasoon nähden. Opettajan tulisi siis eriyttää opetusta erilaisiin tehtäviin ja antaa oppilaille mahdollisuuksia asettaa tavoitteita oman taitotasonsa ja toiveidensa mukaan. Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtävät ovat kaikille samanlaisia ja opettaja yleensä laatii harjoitteet omien mieltymysten mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että suurimmalle osalle oppilaista tehtävät ovat joko liian helppoja tai vaikeita eivätkä siten tarjoa haastetta. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1985, 33–35, 123–124; Jaakkola 2003, 144–145.) Positiiviselle osaamiskulttuurille on ominaista opetuksen yksilöinti sekä haasteelliset ja mielikuvitukselliset toiminnot (Hakala 1999, 72–73). Kuten voidaan huomata, tehtäväsuuntautuneeseen ja positiiviseen osaamiskulttuuriin liitetään tehtävien ja toimintojen osalta täsmälleen samoja piirteitä.

Opettajan auktoriteetilla on myös suuri vaikutus motivaatioilmaston muotoutumiseen. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja on demokraattinen ja antaa oppilaiden osallistua erilaisiin päätöksentekoprosesseihin. Vastuuta siirretään opettajalta oppilaille eikä opettaja pyri kontrolloimaan kaikkea toimintaa, kun taas kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja päättää kaikista tehtävistä ja toimintatavoista eikä oppilaita oteta mukaan päätöksentekoprosesseihin. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1985, 33–35; Jaakkola 2003, 145.) Positiivisen osaamiskulttuurin luominen edellyttää opettajalta taitoa asettaa realistisia tavoitteita ja suunnitella tun-

teja, joissa otetaan huomioon yksittäisen oppilaan tarpeet ja odotukset (Heikinaro-Johansson 2003, 109). Tähän valtavaan haasteeseen opettajankin on varmasti helpompi vastata, jos hän ottaa oppilaita mukaan suunnitteluun ja päätöstentekoon.

Palautteen antaminen on TARGET-mallin kolmas osa-alue. Tehtäväsuuntautuneisuutta edistää informatorinen eli suorituksesta tietoa antava palaute. Lisäksi palautetta tulisi pyrkiä antamaan yksityisesti ja palautteen tulisi perustua omissa taidoissa kehittymiseen. Tärkeää on myös antaa positiivista palautetta kovasta yrittämisestä ja itse suoritusprosessista. Vastakohtana tälle on se, että palautetta annetaan julkisesti ja positiivista palautetta saa ainoastaan, jos on saavuttanut parhaan tuloksen testissä tai kilpailussa tai jos suoritus on ollut hyvä tietyn normitaulukon mukaan. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1985, 91–92; Jaakkola 2003, 146.) Opettaja voi palautteen antamisella vaikuttaa paljon siihen, miten oppilaat kokevat sen, että suoritukset liikuntatunnilla ovat väkisin näkyviä ja muiden arvioitavissa. Positiivisessa osaamiskulttuurissa painotetaan sitä, että kenenkään ei tarvitsisi kokea suorittamiseen liittyvää pelkoa tai ahdistusta (Jääskeläinen 1986, 142). Opettaja voi vaikuttaa tähän tavoilla, joilla antaa palautetta ja myös sillä, mistä asioista palautetta annetaan.

Tavat, joilla arvioidaan, ovat myös merkittäviä elementtejä motivaatioilmaston muotoutumisen kannalta. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa arvioidaan omissa taidoissa kehittymistä, yrittämistä, henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista, suoritusprosessin onnistumista sekä ryhmän jäsenten yhteistyötä. Motivaatioilmaston muodostumiseen vaikuttaa myös se, miten opettaja suhtautuu virheisiin. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa niitä pidetään osana oppimisprosessia (vrt. ydinkeskeinen oppimiskäsitys) eikä kenenkään tarvitse pelätä tekevänsä virheitä. Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa arviointi perustuu voittamiseen, sosiaaliseen vertailuun ja lopputulokseen. (Ames 1992, 173; Jaakkola 2003, 147–148.) Jos arvioinnissa painotetaan omissa taidoissa kehittymistä, yrittämistä ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista, opettaja voi taata onnistumisen elämyksiä kaikille lapsille, mikä on yksi positiiviseen osaamiskulttuuriin liitettävä piirre (Hakala 1999, 38–40). Voittamiseen ja pelkkään hyvään lopputulokseen perustuvan arvioinnin avulla ei voida taata onnistumisen elämyksiä kaikille lapsille, sillä kaikki eivät voi olla voittajia tai saavuttaa hyvää lopputulosta.

Viimeisenä osa-alueena mallissa esitellään *ajankäyttö*. Ajankäytön tulisi olla joustavaa eikä riippua tiukasti ennalta asetetusta tuntisuunnitelmasta. Oppilaiden pätevyyden ja autonomian kannalta olisi tärkeää, että he saisivat harjoitella omalla nopeudellaan ja oppimisvauhdillaan eikä ajankäyttö olisi tiukasti rajattua. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1985, 33–35; Jaakkola 2003, 148.) Positiivisessa osaamiskulttuurissa painotetaan myös sitä, että oppilaalla olisi aikaa oppimiseen (Hakala 1999, 72–73). Joustavalla ajankäytöllä opettaja voi säädellä harjoitteluaikaa joustavasti ryhmän ja yksilöiden tarpeiden mukaan.

4.3.2 Oppimisilmaston ja osaamiskulttuurin yhteys opettajan oppimiskäsitykseen

Tehtävä- ja kilpailuilmastoilla sekä positiivisella osaamiskulttuurilla on yhteisiä tekijöitä aikaisemmin määriteltyihin oppimiskäsityksiin. Patrickin, Andermanin, Ryanin, Edelinin ja Midgley'n (2001, 52-53) tutkimuksen mukaan opettajien oppimiskäsitys on yhteydessä heidän luomaansa motivaatioilmastoon. Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettajalla on hyvin autoritäärinen asema: hän asettaa tavoitteet, määrittelee toiminnan, ”pakottaa” kaikki samaan muottiin ja arvioi lopputulosta. Nämä samat tunnuspiirteet sopivat behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152; Hakala 1999, 51–52). Patrickin ym. (2001, 52–53) tutkimuksen mukaan kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston suuntaan luokan ilmapiiriä ohjasivat opettajat, joiden käsitys onnistuneesta oppimisesta oli onnistunutta tiedon siirtämistä oppilaille. Tällaisten opettajien opetus vaati tutkimuksen mukaan tiukkojen ohjeiden seuraamista ja itsenäistä työskentelyä. Opettajat pitivät tärkeässä asemassa tiedon muotoa ja muistamista.

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaskeskeisyyttä, oppimistilanteiden oppilasta aktivoivaa luonnetta ja yksilöllisyyden huomioimista. Opetuksen lähtökohtana pidetään lasta – hänen tarpeitaan, odotuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan. (Rauste-von Wright 1997, 19; Patrikainen 1999, 114–115; Hakala 1999, 32–37.) Näitä samoja piirteitä voidaan havaita tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta sekä positiivisesta osaamiskulttuurista. Oppilas pidetään koko ajan mukana oppimis-

prosessissa, tavoitteiden asettelusta arviointiin saakka, ja hänen yksilölliset tarpeensa otetaan huomioon. Patrickin ym. (2001, 52–53) tutkimuksen mukaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukivat opettajat, jotka ajattelivat oppimisen aktiivisena prosessina. Tällaiset opettajat vaativat tutkimuksen mukaan oppilailtaan osallistumista ja asioiden ymmärtämistä. He rohkaisevat oppilaitaan yhteistyöhön ja antoivat johdonmukaisesti tunnustusta oppilaiden kehityksestä.

Ydinkeskeisen motorisen oppimiskäsityksen yhtenä kulmakivenä on ajatus siitä, että virheitä ei ole, on vain erilaisia suoritusvariaatioita. Virheitä pidetään osana oppimisprosessia, joka on myös yksi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tunnusmerkeistä. Samoin ydinkeskeisessä motorisessa oppimiskäsityksessä korostetaan sitä, että opetuksen tulisi kohdentua aina yksilöön ja olla sitä kautta myös aina eriyttävää. (Eloranta 2003, 95–96.) Positiiviselle osaamiskulttuurille on myös ominaista oppijakeskeisyys sekä opetuksen yksilöinti (Hakala 1999, 72–73).

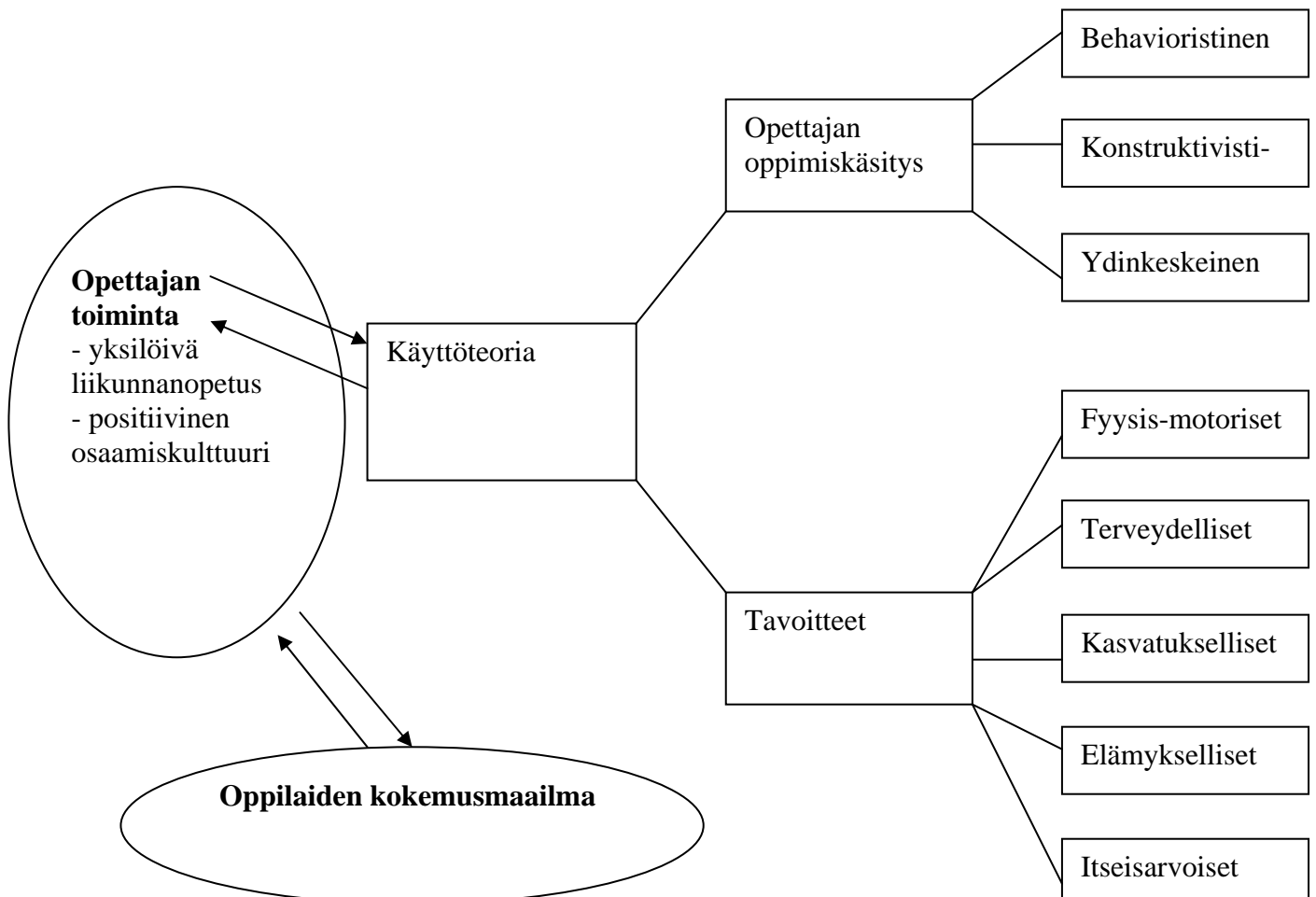
4.3.3 Opettajan rooli oppimisilmapiirin ja osaamiskulttuurin luomisessa

Opettajan tehtävänä on luoda liikuntatunneilla myönteinen oppimisilmapiiri, jossa jokainen oppilas voi kokea onnistuvansa (Heikinaro-Johansson 2001, 4–6; Komulainen 1993, 72–73). Opettajan merkitystä ja osuutta siihen, miten oppilas kokee liikunnan oppimistilanteet, ei ole syytä väheksyä. Opettaja voi omalla ammattitaitoisella toiminnallaan luoda iloa, estää nöyryytyksiä, vähentää ahdistuneisuutta ja auttaa oppilaita luomaan uskoa itseensä. Opettajan tulisi osoittaa, että hän hyväksyy oppilaan yhtä lailla tämän epäonnistuessa kuin onnistuessakin. Opettajan tulee kestää myös se epävarmuus, jonka lasten erilaisuus motorisella, sosiaalisella, emotionaalilla ja kognitiivisella tasolla tuo liikuntatilanteisiin. Opettajan tulisi huomata lapsen kehittyminen liikunnallisten taitojen lisäksi myös toisen kohtaamisen taidoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä pettymysten ja onnistumisien käsittelyssä. Näistä asioista tulisi myös muistaa antaa palautetta. Opettajan tulisi siis toimia turvallisena, luotettava ja oikeudenmukaisena rajojen asettajana (Hakala 1999, 41, 107–108.)

Liikuntatunnin huolellinen suunnittelu auttaa opettajaa luomaan ilmapiirin, joka rohkaisee oppilaiden myönteistä käyttäytymistä ja oppimista. Suunnittelemalla tunnit

huolellisesti etukäteen, opettaja saa tunnista monipuolisen, ajankäyttö tunnilla on tarkoituksenmukaista ja kaikista tärkeimpänä: toimintaa on helppo eriyttää tai muuttaa tilanteen mukaan. (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French. 1999, 23.) Tutkimukset osoittavat, että tunneilla, joissa opettaja on suunnitellut tehtävät ja asettanut tavoitteet oppilaiden tason mukaan, esiintyy vähemmän häiriökäyttäytymistä. Tällöin tunneilla on sopivan tasoisia tehtäviä kaikille ja kaikilla oppilailla on mahdollisuus onnistua. (Heikinaro-Johansson & Kolkkala 1998, 76–79.) Keskeistä on myös se, että opettaja itse on innostunut opetettavasta asiasta. Opettajan myönteisyydellä ja joustavuudella on iso merkitys positiivisen oppimisilmapiirin luomisessa. Myönteisen ilmapiirin ja kulttuurin luominen tunnille vähentää ongelmia ja edistää oppilaiden osallistumista tunnin toimintaan. Positiivisen oppimisilmapiirin ja -kulttuurin syntymistä auttaa opettajan kyky herkkyyteen yhdistettynä taitoon asettaa rajoja sekä luoda kannustava, johdonmukainen ja luotettava toimintaympäristö. (Heikinaro-Johansson 1999 ym., 23–26.)

Kuvio 2: Tutkimuksen teoreettisen taustan keskeiset käsitteet.



Jokaisella opettajalla on käytännön työssä muokkaantunut omanlaisensa käyttöteoria, joka voidaan jakaa erilaisiin oppimiskäsityksiin sekä tavoitteiden asetteluun. Opettajan käyttöteorian sisältämät arvostukset, tiedot, uskomukset ja asenteet vaikuttavat hänen oppimiskäsitykseensä sekä siihen, mitä tavoitteita hän pitää liikunnan opetuksessa tärkeänä. Käyttöteoria vaikuttaa opettajan toimintaan liikuntatunnilla, opettajan toiminta puolestaan vaikuttaa oppilaiden kokemusmaailman syntymiseen. Opettajan toiminnasta esiin nostettiin yksilöivä liikunnanopetus sekä positiivisen osaamiskulttuurin luominen, koska ne ovat keskeisiä vaikuttavia tekijöitä nykyajattelun mukaan. Opettajan oma toiminta voi vaikuttaa myös käyttöteorian kehittymiseen, jos opettaja osaa reflektoida omaa toimintaansa. Mahdollista on myös se, että oppilaiden kokemusmaailma vaikuttaa opettajan toimintaan ja sitä kautta myös opettajan käyttöteoriaan.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppimisesta liikuntatunneilla ja millaisia tavoitteita he asettavat liikunnan perusopetukselleen. Toisena tavoitteena on selvittää, onko opettajien käsityksillä liikunnan opettamisesta ja tavoitteiden asettelusta yhteyttä oppilaiden kokemuksiin. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on oppimisesta liikuntatunneilla?
 - 1.1 Millaisia tavoitteita opettajat asettavat liikunnan perusopetukselle?
 - 1.2 Millaista arvioinnin tulisi opettajien mielestä liikuntatunnilla olla?

2. Millaisia kokemuksia oppilailla on liikuntatunneista?
 - 2.1 Miksi oppilaat pitävät tai eivät pidä liikunnasta?
 - 2.2 Mitkä tekijät oppilaiden kokemuksissa vaikuttavat siihen, että liikunnasta pidettäisiin enemmän?

3. Onko opettajien käsityksillä liikunnan opettamisesta ja tavoitteiden asettelusta yhteyttä oppilaiden kokemuksiin?
 - 3.1 Millaisena opettajat näkevät oman roolinsa liikuntatunnilla?
 - 3.2 Millaisena opettajat näkevät oppilaiden roolin liikuntatunnilla?
 - 3.3 Miten oppilaat kokevat opettajan roolin ja oman roolinsa liikuntatunnilla?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus ovat lähestymistapoja, joita on käytännössä vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. Ne voidaankin nähdä toisiaan täydentäviksi suuntauksiksi. (Alasuutari 1995, 22–23.) Ne voivat täydentää toisiaan mm. niin, että kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä käytetään rinnakkain aineiston hankinnassa. (Alasuutari 1995, 18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 125; Valli 2001b, 158.) Useamman menetelmän yhteiskäyttöä kutsutaan triangulaatioksi. Triangulaation yksi toteuttamistapa on nimenomaan monimetodi-menetelmä, jossa käytetään monia erilaisia tiedonhankinnan tekniikoita rinnakkain. (Metsämuuronen 2005, 245.) Tutkimuksessani tutkimusmenetelmänä aineistonhankinnassa käytetään sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista otetta, koska tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan mahdollisimman monipuolista ja varmaa tietoa käyttämällä molempia menetelmiä rinnakkain.

Myös aineiston analysoinnissa voidaan kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä käyttää rinnakkain. Esimerkiksi yksinkertaisia laskennallisia tekniikkoja, kuten prosenttiosuuksien laskemista, voidaan käyttää rinnakkain kvalitatiivisten menetelmien kanssa. (Alasuutari 1995, 18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 125; Valli 2001b, 158.) Tutkimukseni aineiston analysointi on pääasiallisesti laadullista, mutta tukena käytetään mm. prosenttiosuuksia, ja muuta aineistosta nousevaa numeerista tietoa käytetään apuna aineiston analysoinnissa.

6.1.1 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus siitä, että todellisuus on moninainen (Hirsjärvi ym. 2003, 152). Tavallisesti tutkijan tarkoituksena on laadullisessa tutkimuksessa tavoittaa tutkittavien näkökulma, heidän näkemyksensä tutkittavana olevasta ilmiöstä (Ki-

viniemi 2001, 68). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan siinä pyritään ennemminkin kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87–88.) Tämä on lähtökohtana myös omalle tutkimukselleni. Haluan tutkia opettajien ajatuksia liikunnan opettamisesta ja tavoitteiden asettelusta, mutta tuoda esille myös oppilaiden äänen, koska he ovat opettajan toiminnan kohteita ja heidän kokemuksensa ovat näin ollen merkityksellisiä. Tarkoituksena on siis tuoda esille niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulma liikuntatunteihin. Niin opettajat kuin oppilaatkin vaikuttavat molemmat opetustapahtumaan ja molempien näkökulmat ovat merkityksellisiä, jotta pystyisi paremmin ymmärtämään liikuntatuntien tapahtumia. Mielenkiintoista on myös selvittää, kohtaavatko opettajien ja oppilaiden näkökulmat ja pystyisikö sitä kautta mahdollisesti löytämään selityksiä oppilaiden kokemuksille liikunnasta.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunutta. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuväline on inhimillinen eli tutkija itse, aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tämän laadullisen tutkimuksen ominaispiirteen myötä korostuu tutkimuksen eri osien, esimerkiksi tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen ja aineiston analyysin, joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2001, 68–69.) Laadullisessa tutkimuksessa voidaan katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä, ei niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Tutkijan teoreettiset näkökulmat ja näkemykset ilmiön luonteesta kuitenkin suuntaavat omalta osaltaan tutkimuksen kulkua. Ilmiön käsitteellistäminen ei ole siis välttämättä pelkästään aineistolähtöistä. Käytännön kentästä nousevien näkökulmien suhde teoreettisiin näkökulmiin on ennemminkin vuorovaikutteinen. (Kiviniemi 2001, 72; Eskola 2001, 136.) Omassa tutkimuksessani teorian muodostaminen, aineiston analysoiminen sekä tulosten tulkitseminen ovat vaikuttaneet toisiinsa vuorovaikutteisesti. Liikuntatunteihin liittyvät ilmiöt ovat tarkentuneet koko tutkimusprosessin ajan teorian ja tutkimusaineiston yhteisvaikutuksesta.

6.1.2 Kvantitatiivinen tutkimus

Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen tarkoituksena on yleensä selvittää syitä ja seurauksia. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa ovat aikaisempien tutkimuksien johtopäätökset ja aiemmat teoriat. Tutkimuksen ongelmat liitetään tavallisesti muihin alan tutkimuksiin. (Hirsjärvi ym. 2003, 129; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 13.) Kvantitatiiviselle tutkimukselle on ominaista myös se, että tarkat tutkimusongelmat asetetaan ennen aineiston keruuta ja ongelmat puetaan mitattavaan muotoon. Puhutaan operationaalistamisesta, jossa tutkimuksen käsitteet muutetaan mitattavaan muotoon. Kvantitatiiviset menetelmät perustuvat siis mittamiseen, jossa mittayksikkö voi vaihdella ilmiön luonteen mukaan. (Erätuuli ym. 1994, 10–15.)

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivinen menetelmä oli vahvimmin mukana aineiston hankinnan vaiheessa. Tutkimusongelmat eivät olleet tiukasti sidoksissa aikaisempiin tutkimuksiin tai tiettyyn teoriaan eivätkä tutkimusongelmat olleet määriteltyinä tarkasti ennen aineiston hankintaa, vaan ne elivät koko tutkimusprosessin ajan, mikä on laadulliseen tutkimukseen liitettävä piirre. Aineiston hankinnassa käytettiin kuitenkin laadullisten menetelmien rinnalla Likert-asteikkoa, joka on yksi kvantitatiivisen menetelmän aineistonkeruutavoista (Erätuuli ym. 1994, 40). Tätä varten tutkimukseen liittyviä käsitteitä piti muuttaa mitattavaan muotoon. Tutkimuksen yhtenä osana oli opettajan oppimiskäsitys. Eri oppimiskäsityksiin liitettävistä piirteistä muodostettiin väitteitä, joiden avulla pystyttiin tutkimaan vastaajan oppimiskäsitystä.

6.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2004, 73) laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Myös määrällisessä tutkimuksessa käytetään usein kyselylomaketta aineistonkeruumenetelmänä (Valli 2001b, 158). Tutkimuksessani aineisto ke-

rättiin kyselylomakkeen avulla. Opettajille ja oppilaille oli omat lomakkeensa, joissa hyödynnettiin niin laadullisia kuin määrällisiäkin menetelmiä tietojen keräämiseksi.

Hirsjärvi ym. (2003, 183–184) esittelee erilaisia tapoja, joilla aineisto voidaan kerätä kyselylomakkeita käyttäen. Kaksi päätapaa ovat postikysely ja kontrolloitu kysely. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään kontrolloitua kyselyä, jossa tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti sekä kertoo samalla tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa mahdollisiin kysymyksiin. Aineiston keruuvaiheessa menin itse tutkijan roolissa kouluille ja luokkiin viemään lomakkeet. Samalla kerroin opettajille ja oppilaille tutkimuksestani ja vastasin muutamiin kysymyksiin, jotka olivat lähinnä tarkennuksia koskien tehtävänantoja. Olin paikalla koko sen ajan, kun vastaajat täyttivät lomakkeita ja sain täytetyt lomakkeet siis heti mukaani. Päätin toteuttaa tutkimukseni aineiston hankinnan tällä tavalla, koska näin pystyin kontrolloimaan sitä, että lomakkeet palautuvat takaisin eikä katoa pääse muodostumaan. Samoin tällä tavalla toimimalla säästin aikaa. Sain kyselylomakkeet heti mukaani täytettyinä eikä minun tarvinnut jäädä odottelemaan niiden palautumista esimerkiksi postin kautta.

Molemmissa kyselylomakkeissa käytettiin sekä avoimia että asteikkoihin perustuvia kysymystyyppejä (ks. liitteet 1 ja 2). Hirsjärvi ym. (2003, 185–186) määrittelevät avoimet kysymykset sellaisiksi, jossa esitetään vain kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Asteikkoihin perustuvissa kysymyksissä vastaaja valitsee sen, miten voimakkaasti hän on samaa mieltä tai eri mieltä kuin esitetty väittämä. Lisäksi oppilaiden lomakkeessa oli kahteen tarinaan perustuva tehtävä, joiden tehtävänä oli toimia lähinnä ajatusten herättäjänä ja pohjana oppilaiden vastauksille.

6.2.1 Opettajien kyselylomake

Opettajien kyselylomakkeen alussa haluttiin selvittää, millaisia tavoitteita he pitävät liikunnan opetuksessa tärkeinä (ks. liite 1). Tämän selvittämiseen käytettiin Hakalan (1999, 114–117) esittelemiä liikunnanopetuksen lähestymistapoja. Opettajien lomakkeessa oli pieni kuvaus jokaisesta lähestymistavasta, joita tutkijana olin täydentänyt opetussuunnitelmasta löytyvillä tavoitteilla. Opettajien piti merkitä numeroin jokaisen kuvauksen loppuun, miten tärkeänä he omassa opetuksessaan pitävät kyseistä

lähestymistapaa ja sen sisältämiä tavoitteita. Tämän lisäksi opettajia pyydettiin perustelemaan avoimeen tilaan tärkeimmäksi valitsemaansa lähestymistapaa. Tällä pyrittiin selvittämään tarkemmin opettajien käsityksiä eri tavoitteiden merkityksestä heidän omassa opetuksessaan. Opettajien ajatuksia ja käsityksiä oppimisesta selvitettiin asteikkoon perustuvilla kysymyksillä. Olin muodostanut teoriataustaani pohjautuen kolmekymmentä väitettä eri oppimiskäsityksiin liitettävistä piirteistä, jotka teemoitin viiteen eri luokkaan. Luokat olivat opettajan rooli ja tehtävät, opetuksen tavoitteet, opettaminen, taitojen oppiminen ja arviointi. Väitteet pyrittiin pitämään mahdollisimman konkreettisella tasolla, jotta kaikki ymmärtäisivät ne samalla tavalla. Opettajan piti valita, miten voimakkaasi hän on samaa tai eri mieltä väitteen kanssa.

6.2.2 Oppilaiden kyselylomake

Oppilaiden lomakkeella haluttiin selvittää, miten oppilaat kokevat liikuntatunnit ja välittyvätkö opettajien toiminta ja tavoitteiden asettelu oppilaiden kokemuksiin (ks. liite 2). Ajatuksia herättämään käytettiin kahta tarinaa, joissa kuvattiin kahta erilaista liikuntatuntia. Näiden tarinoiden pohjalta oppilaiden tuli vapaasti pohtia, mitkä asiat ovat samanlaisia ja mitkä asiat erilaisia heidän omalla liikuntatunnillaan verrattuna tarinassa kuvattuun tilanteeseen. Erityisesti huomiota pyydettiin kiinnittämään opettajan ja oppilaiden rooliin ja toimintaan tunnilla. Samaa asiaa selvitettiin lisäksi asteikkoon perustuvilla väitteillä. Oppilaiden tuli ottaa kantaa esitettyihin väitteisiin. Tietoa siitä, miten oppilaat ovat kokeneet oman ja opettajan roolin liikuntatunnilla, saatiin siis kahdella erilaisella menetelmällä. Lisäksi oppilaiden lomakkeessa oli lauseenjatkamistehtäviä, joilla haluttiin selvittää oppilaiden kokemuksia liikunnasta ja sitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, miksi he pitävät tai eivät pidä siitä sekä mitkä tekijät saisivat heidät pitämään liikunnasta enemmän. Lauseet muodostin hyvin pitkälle sen perusteella, mitkä asiat minua itseäni kiinnostivat ja mitä olisi mielestäni mielenkiintoista saada selville. Avoimiin kysymyksiin tässä tilanteessa päädyin sen vuoksi, että halusin lapsilla olevan mahdollisuuden kirjoittaa vapaasti ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Ajattelin myös, että tällä tavalla esiin saattaisi nousta myös sellaisia asioita, joita itse en olisi osannut esimerkiksi monivalintakysymyksiin laittaa edes vaihtoehdoksi.

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa käytettiin laadullisen otteen lisäksi osin myös määrällisiä menetelmiä, lähinnä prosenttiosuuksien laskemista. Kuten Alasuutari (1994, 44) toteaa, myös laadullinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivisia osatarkasteluja. Laadullinen aineisto voidaan koodata muuttujittain taulukkomuotoon joidenkin havaintoyksiköiden osalta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on toisaalta analyttistä ja toisaalta synteettistä. Aineiston luokittelu ja jäsentely systemaattisesti eri teema-alueisiin ja koodaaminen helpommin tulkittavissa oleviin osiin edustaa analyttisyyttä. Raportoinnissa tulee kuitenkin pyrkiä teemojen kokonaisvaltaiseen käsittelyyn. Tavoitteena on löytää keskeiset ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Laadullinen tutkimus on lisäksi aina luonteeltaan tulkinnallinen. (Kiviniemi 2001, 78–79.)

Laadullisen analyysin muodoista voidaan erottaa kolme eri päätyyppiä: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. Tutkimuksessani käytin lähinnä teoriasidonnaista analyysitapaa. Teoria toimi apuna analyysin etenemisessä ja siinä oli tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan suoraan olleet yhteydessä teoriaan. Analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon merkitys, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan ennemminkin uusia ajatusuria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98; Eskola & Suoranta 1996, 116–117.) Tutkimuksessani teoria oli apuna kyselylomaketta laatiessani ja teorian avulla pystyi tekemään olettamuksia ja hypoteeseja siitä, millaisia yhteyksiä opettajien ja oppilaiden vastauksilla mahdollisesti on. Tarkoituksena ei kuitenkaan ollut testata jotakin tiettyä teoriaa yksinään vaan tutkijana olin kiinnostunut myös kaikista uusista ajatuksista ja yhteyksistä, joita aineistosta mahdollisesti löytyisi. Analyysin etenemiseen vaikuttivat vahvasti aineistosta esiin nousseet mielenkiintoiset ja yllättävätkin seikat. Esimerkiksi opettajista ei löytynyt selkeästi täysin konstruktivistista opettajaa tai täysin behavioristista opettajaa, joten analysoinnissa ei voitu tarkastella kahta ääripäätä opettajaa, kuten alun perin oli tarkoitus, ja mikä olisi ollut teorian kannalta odotettavissa.

6.3.1 Aineiston analyysimenetelmät: sisällönerittely ja sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yksi perusmenetelmistä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällön analyysia voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93.) Sisällönanalyysistä ja sisällönerittelystä puhutaan monessa lähteessä synonyymeinä. Nämä kaksi tapaa analysoida aineistoa tulisi kuitenkin erottaa toisistaan. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysiä, jossa kuvataan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Sisällönanalyysillä puolestaan tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 107– 110.) Omassa tutkimuksessani ja aineiston analysoinnissa käytin apuna molempia tapoja. Esimerkiksi oppilaiden avoimia vastauksia analysoidessani käytin apunani sekä sisällönerittelyä että sisällönanalyysia (ks. liite 3). Oppilaiden vastaukset redusointiin eli pelkistettiin, ryhmiteltiin alaluokkiin ja niistä luotiin kokoavia käsitteitä eli tehtiin sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 111). Sisällönerittelyä puolestaan oli oppilaiden avoimien vastauksien kohdalla tiettyihin luokkiin kuuluvien mainintojen määrän laskeminen. Tämä oli tarpeellista sen vuoksi, että eri luokat olivat kooltaan merkittävästi erikokoisia ja mainintojen lukumäärällä oli merkitystä tutkimuksen tulosten kannalta.

6.3.2 Aineiston analysoinnin vaiheet

Aloitin aineiston analysoimisen numeroimalla lomakkeet. Opettajat saivat numerot yhdestä kuuteen ja oppilaiden lomakkeisiin merkitsin ensin heidän opettajansa saaman numeron ja sen jälkeen numeroin lomakkeet ykkösestä alkaen sekä merkitsin kirjaimilla T ja P oppilaan sukupuolen. Oppilaan lomakkeen koodi saattoi siis olla esimerkiksi 1T16, jossa ykkönen tarkoittaa opettajan saamaa numeroa, T sukupuolta ja 16 oppilaan saamaa järjestysnumeroa. Oppilaiden järjestysnumeroiden merkitys oli helpottaa aineiston analysointia ja auttaa tunnistamaan saman oppilaan vastaukset eri kysymysten kohdalla. Aluksi luin sekä oppilaiden että opettajien lomakkeet alus-

tavasti läpi ja aloitin tarkemman analysoinnin opettajien lomakkeista, joiden jälkeen siirryin analysoimaan oppilaiden lomakkeita.

Aluksi tein yhteenvedon opettajien tärkeimmiksi merkitsemistä lähestymistavoista, jotka kokosin taulukkoon. Tämän jälkeen laskin jokaisen opettajan saamat pisteet asteikkotehtävästä osa-alueittain, johon vastattiin asteikolla 1-5. Minimipistemäärä oli siis viisi ja maksimi 25, 35 tai 40 riippuen osa-alueen kysymysten määrästä. Lähtökohdaksi otin sen, että mitä enemmän pisteitä, sitä enemmän konstruktivistisia piirteitä opettajalla on. Esimerkiksi osiosta yksi, opettajan rooli ja tehtävät, oli mahdollista saada yhteensä 25 pistettä, jos opettajan käsitykset olivat täysin konstruktivistisia (ks. muut osa-alueet taulukosta 1). Kuten esimerkistä 1 voidaan nähdä, jaoin pistemäärät viiteen eri luokkaan ja määrittelin jokaiselle luokalle sanallisen kuvauksen. Luokkien tekemisen lähtökohdaksi otin jokaisen osuuden maksimipistemäärästä puolivälin, eli esimerkiksi jos maksimipistemäärä oli 25, luokkien tekemisen aloituskohdaksi määräytyi pistemäärä 12. Menettelin näin, koska puolivälin jälkeen opettajille olisi ollut enemmän behavioristisia piirteitä kuin konstruktivistisia eikä kukaan opettaja saanut tämänkaltaisia pisteitä. Pistemäärien luokat muodostettiin pieniksi, jotta erot pistemäärissä saataisiin paremmin esille ja luokkien välille hajontaa.

Esimerkki 1: Opettajien asteikkotehtävän analysoinnissa käytetyt pistemäärät.

Pisteet:	Konstruktivististen piirteiden määrä:	Maksimipistemäärien ja osa-alueiden yhteys:
12-14/25 17-20/35 20-23/40	vähän konstruktivistisia piirteitä	Opettajan rooli ja tehtävät = 25 pistettä
15-17/25 21-24/35 24-28/40	jonkin verran konstruktivistisia piirteitä	Opetuksen tavoitteet = 25 pistettä
18-20/25 25-28/35 29-33/35	ei vähän, ei paljon (neutraali) konstruktivistisia piirteitä	Arviointi = 25 pistettä Taitojen oppiminen = 35 pistettä
21-23/25 29-32/35 34-37/40	melko paljon konstruktivistisia piirteitä	Opettaminen = 40 pistettä
24-25/25 33-35/35 38-40/40	paljon konstruktivistisia piirteitä	

Tämän jälkeen pystyin laatimaan taulukon opettajien eri osa-alueista saamista pistemääristä ja heidän tärkeimmiksi valitsemistaan lähestymistavoista (taulukko 1). Taulukon avulla pystyin vertailemaan opettajien asteikkotehtävästä saamia pistemääriä yleisellä tasolla. Taulukko kertoo heti sen, että yksittäisen opettajan käsitykset vaihtelevat eri osa-alueiden välillä paljonkin. Opettajia ei voitu siis luokitella oppimiskäsityksiltään tietynlaisiksi, koska heidän vastauksissaan eri luokkien välillä oli niin paljon eroavaisuuksia. Taulukosta nähdään myös, että eri opettajien käsitykset vaihtelevat yhden osa-alueen sisällä.

Taulukko 1: Opettajien tärkeimmiksi valitsemat lähestymistavat ja heidän saamansa pisteet asteikkotehtävästä

Opettaja	tärkein lähestymistapa	opettajan rooli ja tehtävät	opetuksen tavoitteet	opettaminen	taitojen oppiminen	arviointi
1	FM*	17/25, jonkin verran	18/25, ei vähän, ei paljon	26/40, jonkin verran	27/35, ei vähän, ei paljon	20/25, ei vähän, ei paljon
2	FM ja K*	13/25, vähän	21/25, melko paljon	22/40, vähän	25/35, ei vähän, ei paljon	18/25, ei vähän, ei paljon
3	T* ja E*	20/25, ei vähän, ei paljon	24/25, paljon	32/40, ei vähän, ei paljon	25/35, ei vähän, ei paljon	22/25, melko paljon
4	T, K ja E	16/25, jonkin verran	20/25, melko paljon	27/40, jonkin verran	22/35, jonkin verran	19/25, melko paljon
5	FM, T ja K	19/25, melko paljon	22/25, melko paljon	30/40, ei vähän, ei paljon	27/35, ei vähän, ei paljon	19/25, ei vähän, ei paljon
6	FM, K ja E	17/25, jonkin verran	24/25, paljon	32/40, ei vähän, ei paljon	29/35, melko paljon	19/25, ei vähän, ei paljon
keskiarvo		17/25, jonkin verran	21,5/25, melko paljon	28/40, jonkin verran	26/35, ei vähän, ei paljon	19,5/25, ei vähän, ei paljon

* Lähestymistapojen lyhenteiden selitykset: FM= fyysis-motorinen, K= kasvatuksellinen, T= terveydellinen ja E= elämyksellinen.

Laadin myös taulukon, johon oli merkitty jokaisen opettajan antama pistemäärä jokaiseen väitteeseen. Luku 5 tarkoittaa, että opettaja on ollut täysin samaa mieltä väitteen kanssa, luku 4 jonkin verran samaa mieltä ja luku 3 ei samaa eikä eri mieltä. Luku 2 tarkoittaa, että opettaja on ollut jonkin verran eri mieltä väitteen kanssa ja luku 1, että hän on ollut täysin eri mieltä. Tästä taulukosta pystyin lukemaan, miten tiettyyn väitteeseen oli yleisesti ottaen vastattu ja mitkä väitteet olivat jakaneet eniten opettajin mielipiteitä (ks. esimerkki 2, koko taulukko liite 4)

Esimerkki 2: Opettajien antamat pistemäärät asteikkotehtävän kysymyksiin.

	opettaja 1	opettaja 2	opettaja 3	opettaja 4	opettaja 5	opettaja 6
kys. 1	4	4	4	4	4	4
kys. 2	3	3	4	3	4	3
kys. 3	4	2	4	4	4	4
kys. 4	4	4	4	4	5	4
kys. 5	4	2	4	3	4	4
kys. 6	3	2	2	2	2	2
kys. 7	3	4	5	4	5	5

Oppilaiden lomakkeiden tulosten analysoinnin aloitin myös asteikkotehtävästä. Tässä vaiheessa analyysiyksikkönä oli yksi opettaja oppilaineen. Merkitsin jokaisen opettajan oppilaiden antamat pistemäärät taulukkoon kysymyksittäin. Näin pystyin näkemään, millaisia pistemääriä kunkin opettajan oppilaat olivat antaneet esimerkiksi kysymykseen yksi (ks. esimerkki 3, kaikki taulukot liite 5). Taulukosta voidaan siis lukea esimerkiksi, että opettaja 1:n oppilaista numero 10 on 1 väitteen kanssa täysin samaa mieltä (luku 5). Tämän jälkeen laskin, kuinka monta viitosta, nelosta jne. oli tietyn kysymyksen vastauksissa. Näistä pystyin laskemaan prosenttiosuudet, kuinka moni oppilaista oli ollut samaa mieltä tietyn väitteen kanssa ja kuinka moni eri mieltä.

Esimerkki 3: Opettaja 1:n oppilaiden asteikkotehtävän analysointi.

opp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
kys.1	4	5	5	5	4	3	5	2	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5
kys.2	4	4	2	4	3	2	4	1	4	4	4	1	3	4	4	4	4	3	3
kys.3	1	1	1	2	2	2	1	1	5	3	1	1	2	1	1	1	3	3	1
kys.4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5
kys.5	4	3	2	4	3	5	4	3	5	5	3	3	5	5	5	4	3	5	5
kys.6	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	2	4	4	5	4	4	5	4
kys.7	5	5	5	4	4	4	4	3	3	5	3	2	4	3	5	5	4	5	4

Kysymys 1, opettaja 1:n oppilaiden vastaukset prosenttein

5= 13/19	→ 68,4 %	3= 2/19	→ 10,5 %
4= 3/19	→ 15,8 %	2= 1/19	→ 5,3 %
5 ja 4= 16/19	→ 84,2 %		

Kun olin laatinut taulukon jokaisen opettajan oppilaista jokaisesta väitteestä, keräsin väitteittäin opettajien saamat prosenttiosuudet samaan taulukkoon (esimerkki 4, kaikki taulukot liite 6), jotta pystyisin vertailemaan eri opettajien oppilaiden kokemuksia. Taulukosta pystyin esimerkiksi näkemään, että opettaja 2:n kaikki oppilaat (100 %) olivat olleet väitteen yksi kanssa täysin tai jonkin verran samaa mieltä (luvut 5 ja 4). Kun taas opettaja 3:n oppilaista vain 65 % olivat olleet joko täysin tai jonkin verran samaa mieltä.

Esimerkki 4: Opettajien saamat prosenttiosuudet kysymyksittäin.

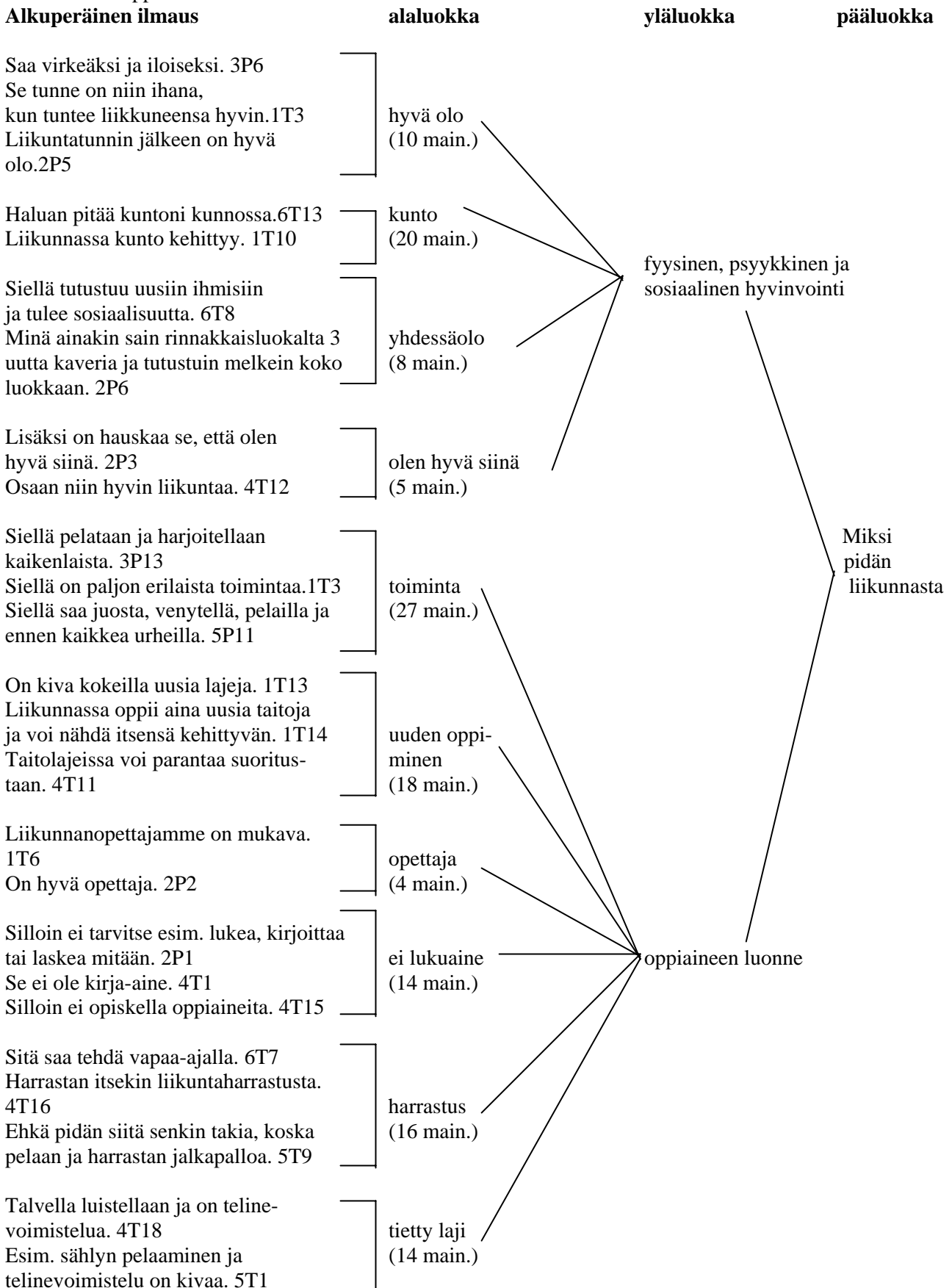
Kysymys yksi: Opettaja päättää, mitä tunnilla tehdään ja, millä säännöillä pelataan.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	68,4 %	15,8 %	84,2 %	10,5 %	5,3 %	-	5,3 %
ope 2	88,9 %	11,1 %	100 %	-	-	-	0 %
ope 3	50 %	15 %	65 %	15 %	15 %	5 %	20 %
ope 4	47,4 %	36,8 %	84,2 %	10,5 %	-	5,3 %	5,3 %
ope 5	53,3 %	20 %	73,3 %	13,3 %	13,3 %	-	13,3 %
ope 6	55 %	25 %	80 %	5 %	10 %	5 %	15 %

Tämän jälkeen aloin käymään läpi oppilaiden kirjoittamia vastauksia lauseen- jatkamistehtävään. Luin jokaisen lauseen vastaukset kertaalleen läpi ja aloin kysymys kerrallaan luokitella vastauksia alaluokkiin Esimerkiksi lauseesta ”minä pidän liikunnasta, koska...” muodostui kymmenen eri alaluokkaa, kuten esimerkiksi hyvä olo, kunto ja yhdessäolo. Merkitsin samalla, kuinka moni vastaajista oli maininnut jotain alaluokkaan kuuluvaa. Tämän jälkeen muodostin alaluokista yläluokkia. Jo mainituista alaluokista muodostettiin yläluokka fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Näin pystyin luomaan kokonaiskuvaa siitä, miten oppilaat olivat jatkaneet tiettyä lausetta. Toimin samalla tavalla jokaisen lauseen kohdalla ja tein jokai-

sesta lauseesta samankaltaisen ala- ja yläluokkia sisältävän kaavion (ks. esimerkki 5, kaikki kaaviot liite 3).

Esimerkki 5: oppilaiden avoimien vastauksien luokittelua



Oppilaiden tarinoihin kirjoittamien vastauksien analysointivaiheessa keskityttiin lähinnä etsimään tutkimusongelmien mukaisesti vastauksia kysymyksiin siihen, miten oppilaat kokevat oman ja opettajan roolin liikuntatunnilla. Luin kaikkien oppilaiden vastaukset aluksi kertaalleen läpi, jonka jälkeen jatkoin analysointia luokka kerrallaan. Luokittelin vastauksista löytyneitä ilmauksia sen mukaan viittasivatko ne siihen, että oppilas kokee oman roolinsa aktiivisena osallistujana vai passiivisena opettajan käskyjen toteuttajana liikuntatunnilla. Päädyin analysoimaan molemmat tarinat samaan aikaan, koska niissä oli paljon toisiaan tukevia ilmauksia, joten niiden erillään analysoiminen olisi ollut turhaa.

6.4 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kuusi liikuntaa opettavaa luokanopettajaa Jyväskylän kaupungin peruskouluista ja heidän 5.-6. luokan oppilaansa. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa oli mukana yhteensä 117 oppilasta. Jouduin kuitenkin putsamaan aineistoa ja hylkäämään muutaman lomakkeen. Muutamassa lomakkeessa ei ollut täytetty muuta kuin tutkimuksen taustatiedot -kohta. Tämä johtui siitä, että yhdessä luokassa liikuntatunneilla oli mukana pienryhmästä integroituja oppilaita, joilla ei ollut tarvittavia valmiuksia lomakkeen täyttämiseen. Jouduin myös hylkäämään muutaman maahanmuuttajaoppilaan lomakkeen sillä perusteella, että vastauksista näki selvästi, että kysymyksiä ei ollut ymmärretty oikein eikä vastauksia siten voinut pitää luotettavana. Oppilaiden lopullinen lukumäärä oli 113, joista tyttöjä oli 55 ja poikia 58.

Opettajien aineiston muodostivat kuusi luokanopettajaa Jyväskylän peruskouluista, joista kolme oli naisia ja kolme miestä. Opettajien ikä vaihteli 26 ja 45 ikävuoden välillä ja opettajakokemusta heillä oli 4 - 22 vuotta. Heistä kaikki olivat erikoistuneet liikuntaan ja pitävät sen opettamisesta.

6.5 Tutkimusprosessin kuvaus: tutkijan rooli ja aineiston luotettavuus

Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullinen aineisto ei siis sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tulkinnallisten tarkasteluperspektiivien välittämänä. Tutkimustehtävää rajattaessa otetaan kantaa siihen, mikä on se aineistosta nouseva ydinsanoma, jonka tutkija haluaa tulkintansa avulla nostaa erityisesti tarkastelun keskipisteeksi. (Kiviniemi 2001, 71–72; Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–94; Syrjäläinen 1994, 68.) Minulla tutkijana oli tutkimuksen alussa omat ajatukseni siitä, millainen on hyvä opettaja, miten opettajan toiminta vaikuttaa lasten kokemuksiin ja, miten liikuntaa tulisi minun mielestäni opettaa. Nämä ajatukset ovat vaikuttaneet tutkimusongelmien muotoutumiseen ja ennen kaikkea aineiston analysointiin. Aineistosta on noussut esiin minua kiinnostavia asioita. Joku toinen tutkija olisi varmasti löytänyt muita kiinnostavia asioita, sillä aineistosta olisi pystynyt nostamaan esille paljon muitakin, mutta analyysia oli rajattava tutkimusongelmien mukaan.

Laadullinen tutkimusprosessi on myös jollain tavalla tutkijan oppimisprosessi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Kiviniemi 2001, 75). Tutkimuksen tekeminen onkin ollut mielenkiintoinen prosessi minulle tutkijana. Alussa teoriataustaa pohtiessani esiin tuli paljon uutta tietoa, mutta ennen kaikkea aineiston kerääminen ja analysointi on ollut opettavaista. Ymmärrän tutkittavaa ilmiötä nyt paljon paremmin kuin alussa, ja näistä tiedoista on minulle hyötyä rakentaessani omaa liikunnanopettajaprofiiliani tulevaisuuden työssäni.

Luotettavuuden kannaltakin katsottuna voidaan sanoa, että tutkimusprosessin esiin tuominen on laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeinen tekijä. Taustalla on oletamus, jonka mukaan prosessin kuvaus tekee tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analyysia koskevat painotukset lukijalle ymmärrettävämmäksi. Itse tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden osa-alueena. Tutkimusraportti on aina tulkinnallinen, jossa tutkija on tulkintojen tekijä. Jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää myös vaihtoehtoja. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkijan tehtävänä on

hahmottaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niistä perusteista, joiden pohjalta hän on tulkintoihin päätenyt. Huomiota tulisi kiinnittää siihen, että lukija saa tarpeeksi tietoa tutkimusprosessin etenemisestä ja sen vaiheista. Tutkija voi raportoinnissaan tarjota lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 138; Kiviniemi 2001, 81–82.) Olen pyrkinyt selittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tarkasti, miten oma tutkimusprosessini on edennyt ja millaisin askelin olen edennyt aineiston analysoinnissa. Lukija voi menetelmäosuutta lukiesaan seurata tekemiäni ratkaisuja ja tehdä omat tulkintansa niiden luotettavuudesta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analysointivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1996, 164–165.)

Hirsjärven ym. (2003, 215) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä. Tästä tutkimusmenetelmien yhteiskäytöstä käytetään termiä triangulaatio. Triangulaatiosta voidaan erottaa neljä päätyyppiä: tutkimusaineistoon, tutkijaan tai teoriaan liittyvä triangulaatio sekä metodinen triangulaatio, jolla tarkoitetaan useiden metodien käyttöä. Metodinen triangulaatio voi tarkoittaa joko sitä, että tutkija valitsee yhden metodin esimerkiksi kyselyn ja kysyy samaa asiaa erityyppisin kysymyksin tai sitten ilmiöstä pyritään saamaan tietoa eri metodein, esimerkiksi haastattelun, kyselyn ja havainnoinnin avulla. (Metsämuuronen 2005, 245; Tuomi & Sarajärvi 2004, 142.) Omassa tutkimuksessani käytin metodista triangulaatiota. Aineiston keruussa käytettiin yhtä metodologia, kyselylomaketta, mutta sen sisällä oli erityyppisiä kysymyksiä.

Kyselytutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan tarkastella kyseisen menetelmän hyviä ja huonoja puolia. Hyviä puolia on se, että tutkija ei vaikuta olemuksel-

laan tai läsnäolollaan vastauksiin. Kyselylomakkeella on mahdollisuus esittää myös runsaasti kysymyksiä, etenkin jos lomakkeeseen on laadittu valmiit vastausvaihtoehdot. Kysymykset esitetään myös kaikille vastaajille samalla tavalla, mikä on yksi luotettavuutta parantava tekijä. Kyselylomaketutkimuksen heikkouksia puolestaan on se, että vastausprosentti jää yleensä alhaiseksi postikyselynä tehdyissä tutkimuksissa. Heikkouksia on myös väärinymmärryksien mahdollisuus, koska vastaaja ei voi saada tarkentavaa informaatiota itselleen epäselvien kysymysten kohdalla. Aineiston keruun yhteyteen ei yleensä voida myöskään liittää aineistoa täydentävää havainnointia, kuten esimerkiksi haastattelujen yhteydessä voidaan tehdä. (Valli 2001a, 101–102; Hirsjärvi ym. 2003, 182.)

Tutkimuksessani olin tutkijana paikalla, kun vastaajat täyttivät lomakkeen. En usko tämän seikan kuitenkaan vaikuttaneen juurikaan vastauksiin, sillä roolini oli lähinnä vain jakaa lomakkeet. Kyselylomake mahdollisti myös omassa tutkimuksessani sen, että minulla oli mahdollisuus kysyä runsaasti kysymyksiä ja otokseni on laajempi kuin mitä se olisi ollut, jos olisin käyttänyt menetelmänä esimerkiksi haastattelua. Kyselylomaketutkimuksen heikkoudeksi on mainittu se, että vastaajille saattaa syntyä väärinymmärryksiä, koska heillä ei ole mahdollisuutta saada tarkentavaa informaatiota. Tutkimuksessani tämä kyselylomakkeiden heikkous voitiin kuitenkin välttää sillä, että olin tutkijana paikalla lomakkeen täyttämisen aikana ja vastaajilla oli mahdollisuus kysyä epäselvissä kohdissa. Vastaajat myös käyttivät tätä mahdollisuutta jonkin verran hyväkseen, ja näin ollen vastaajat ovat varmemmin vastanneet juuri siihen, mitä tutkijana olen hakenut.

7 TULOKSET

7.1 Liikunnanopetuksen lähestymistavat ja opetuksen tavoitteet

Opettajia pyydettiin merkitsemään kysymyslomakkeeseen numeroin, mitä liikunnan eri lähestymistapoja he pitävät tärkeinä. Kuten taulukosta 2 voidaan nähdä fyysis-motorinen, terveydellinen, kasvatuksellinen ja elämyksellinen lähestymistapa nousivat opettajien valinnoissa selkeästi tärkeimmiksi. Kaikki opettajat pitivät niitä joko erittäin tärkeinä tai tärkeinä. Itseisarvoinen lähestymistapa oli ainut, jota opettajat pitivät melko tärkeänä tai toissijaisena. Vain yksi opettaja oli sitä mieltä, että itseisarvoinen lähestymistapa on myös tärkeä. Opettajien lähestymistapojen valinnat on koottu taulukkoon 2, josta voi nähdä kuinka moni opettaja on valinnut tietyn lähestymistavan erittäin tärkeäksi, tärkeäksi jne. Kaikkien neljän lähestymistavan nousimista yhtä vahvasti esiin selittänee osaltaan se, että kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta olivat merkinneet kaksi tai kolme lähestymistapaa erittäin tärkeiksi. ”*On vaikea valita yhtä lähestymistapaa tärkeimmäksi, koska liikunnassa lähestymistavat tukevat toisiaan ja limittyvät kokonaisuudeksi.*” Opettaja 5

Taulukko 2: Opettajien liikunnan lähestymistapoja koskevat valinnat numerointitehtävässään. (ks. liite 1, kysymys 2)

	pidän erittäin tärkeänä	pidän tärkeänä	pidän melko tärkeänä	pidän toissijaisena	ei ole lainkaan tärkeä
fyysis-motorinen	4	2	-	-	-
terveydellinen	3	3	-	-	-
kasvatuksellinen	3	3	-	-	-
elämyksellinen	3	3	-	-	-
itseisarvoinen	-	1	4	1	-

Avoimessa kohdassa (ks. liite 1, kysymys 2:n loppu), jossa opettajia pyydettiin perustelemaan tärkeintä valintaansa, opettajat olivat kuitenkin nostaneet valinnoistaan yhden lähestymistavan tärkeimmäksi, jota he perustelivat tarkemmin. Opettajien kirjoittamissa avoimissa perusteluissa fyysis-motorinen lähestymistapa nousi kolmen opettajan mielestä kaikkein tärkeimmäksi. Kolme muuta opettajaa nostivat perusteluissa esiin kasvatuksellisen ja elämyksellisen lähestymistavan. Terveydellinen lähestymistapa oli mukana opettajien perusteluissa, mutta sen alueen tavoitteita voidaan opettajien mielestä saavuttaa lähinnä muiden lähestymistapojen kautta ja sitä ei sen vuoksi ollut perusteluissa nostettu yksinään tärkeimmäksi lähestymistavaksi. Itseisarvoinen lähestymistapa oli ainut, jota ei mainittu ollenkaan opettajien kirjoittamissa perusteluissa.

Fyysis-motorisen lähestymistavan valitsi numerointitehtävässä erittäin tärkeäksi neljä opettajaa ja tärkeäksi kaksi opettajaa. Perusteluissa kuitenkin vain kolme opettajaa nosti fyysis-motorisen lähestymistavan tärkeimmäksi. Kaksi opettajaa perusteli fyysis-motorisen lähestymistavan valintaansa sillä, että fyysisen kunnon ylläpitäminen on koululiikunnan ja monet lapset liikkuvat liian vähän vapaa-ajalla. Koululiikunta on heille ainut mahdollisuus kuntoiluun.

”Kuntotekijät ovat tärkeitä, moni ei harrasta liikuntaa, tällöin koululiikunta on ainut ”kuntoilun” mahdollisuus.” Opettaja 1

Fyysis-motorisen lähestymistavan valintaa tärkeimmäksi perusteltiin myös sillä, että liikuntataitojen oppiminen on tärkeää, koska lapsi voi soveltaa oppimiaan taitoja muihin lajeihin ja yleensäkin jokapäiväiseen elämään. Yhden opettajan mielestä taitojen oppimisen kautta voi syntyä innostus omaan liikuntaharrastukseen, joten fyysis-motorinen lähestymistapa on sen vuoksi tärkein. Liikuntataitojen oppiminen nähtiin tärkeänä myös siksi, että niillä on yhden opettajan mielestä vaikutusta itsetuntoon.

”Pidän tärkeänä liikunnan perustaitojen oppimista, koska tällöin lapsi voi soveltaa niitä eri lajeissa sekä yleensäkin jokapäiväisessä elämässä. Liikunnallinen osaaminen on tärkeää tapaturmien yms. estämisessä...Liikunnan lajitaitojen oppiminen ja osaaminen vaikuttaa itsetuntoon.” Opettaja 1

Opettajien mielestä fyysis-motorisen lähestymistavan tavoitteiden kautta on mahdollista saavuttaa myös muiden lähestymistapojen tavoitteita, ja siksi he olivat valinneet fyysis-motorisen lähestymistavan kaikkein tärkeimmäksi. Yhden opettajan mielestä liikuntataitojen avulla päästään pelaamaan, ja sitä kautta mukaan on mahdollista saada myös kasvatuksellisen lähestymistavan tavoitteita. Toinen opettaja oli sitä mieltä, että fyysisen toimintakyvyn harjaannuttaminen ohjaa kohti liikunnallista elämäntapaa, joka on yksi terveydellisen lähestymistavan tavoitteista. Samoin terveydelliseen lähestymistapaan liittyy jo aikaisemmin mainittu oman liikuntaharrastuksen syntymisen taitojen oppimisen kautta. Tämän lisäksi yksi opettaja nosti perusteluissaan esiin, että motoristen taitojen harjaannuttamisella on vaikutusta myös muuhun oppimiseen, kuten lukemiseen ja kirjoittamiseen.

”Mielestäni ko. (fyysis-motorinen) lähestymistapa on oivallinen perusta, jonka varaan opetus on hyvä rakentaa. Sen tavoitteisiin pyrkimällä myös muiden lähestymistapojen tavoitteita on helpompi saavuttaa.” Opettaja 2

Kasvatuksellista lähestymistapaa piti numerointitehtävässä erittäin tärkeänä kolme opettajaa ja tärkeänä kolme opettajaa. *Elämyksellinen lähestymistapa* oli samoin kolmen opettajan mielestä erittäin tärkeä ja kolmen mielestä tärkeä. Perusteluissa kuitenkin vain yksi opettaja nosti elämyksellisen lähestymistavan selkeästi tärkeimmäksi. Kaksi muuta perusteli sekä kasvatuksellista että elämyksellistä lähestymistapaa ja piti niitä yhtä tärkeinä sekä toisiaan tukevinä lähestymistapoina. Elämyksellisen lähestymistavan valintaa oli kaksi opettajaa perustellut sillä, että he pitivät itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittymistä liikunnan opetuksen merkittävänä osa-alueena. Yksi opettaja perusteli elämyksellisen lähestymistavan valintaa lisäksi sillä, että myönteiset kokemukset ovat merkityksellisiä ja niillä on vaikutusta liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen, joka on siis yksi terveydellisen lähestymistavan tavoitteista. Yksi opettaja perusteli kasvatuksellisten tavoitteiden tärkeyttä sillä, että liikunta on hänen mielestään kokonaisvaltaista ja sen avulla voidaan hyvin tukea sosiaalisen alueen tavoitteita, joita hän piti tärkeinä. Toisen opettajan mukaan taas kasvatuksellisen lähestymistavan tavoitteet tukevat elämyksellisen lähestymistavan tavoitteiden saavuttamista ja ovat sen vuoksi tärkeitä.

”Alakoulun puolella liikunnanopetus on kokonaisvaltaista ja tukee oppilaiden itsetunnon ja sosiaalistumisen tavoitteita. Kasvatukselliset ja elämykselliset tavoitteet nousevat tämän vuoksi tärkeämmiksi kuin pelkät taito- ja kuntotavoitteet.”

Opettaja 4

”Yhteisöllisyys, reilu peli ja erilaisuuden kunnioittaminen tukevat esim. elämyksellisyttä ja vuorovaikutusta.” Opettaja 5

Taulukko 3: Opettajien perusteluita eri lähestymistapojen valinnoille.(ks. liite 1, kysymys 2:n loppuosa)

Lähestymistapa	Perustelut
Fyysis-motorinen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kunnan ylläpitäminen ▪ Liikuntataidot → soveltaminen muihin lajeihin, oma harrastus, itsetunto ▪ motorisella oppimisella vaikutusta muuhun oppimiseen ▪ saavutetaan muiden läh.tapojen tavoitteita
Terveydellinen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ saavutetaan muiden läh.tapojen avulla
Kasvatuksellinen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ liikunta kokonaisvaltaista, saavutetaan sosiaalisia tavoitteita ▪ kasvatukselliset tavoitteet → elämykselliset tavoitteet
Elämyksellinen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ itsetunnon ja itsetuntemuksen kehittyminen ▪ myönteiset kokemukset tärkeitä → liikunnallinen elämäntapa
Itseisarvoinen	-

Opettajien käsityksiä liikunnan opetuksen tavoitteista tutkittiin myös asteikkoon perustuvassa tehtävässä, jossa opettajien piti ottaa kantaa esitettyihin väitteisiin. Näiden vastausten perusteella opettajat pitivät elämyksellistä ja kasvatuksellista lähestymistapaa tärkeinä. Kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta olivat samaa mieltä siitä, että liikuntatunnilla voi hyvin tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Samoin kaikki opettajat olivat samaa mieltä siitä, että liikunta on muiden oppiaineiden joukossa väline, jonka avulla voi kasvattaa ja kehittää lasta monipuolisesti. Liikunnan kasvatava rooli ja kasvatukselliset tavoitteet nousivat opettajien näiden vastausten perusteella tärkeiksi.

Viisi opettajaa oli samaa mieltä siitä, että osaamisen ja onnistumisen elämyksien korostaminen on tärkeää. Kaikki kuusi opettajaa olivat täysin tai lähes samaa mieltä siitä, että liikunnan opetuksen tärkeänä tavoitteena on antaa lapsille myönteisiä oppimiskokemuksia. Osaamisen ja onnistumisen korostaminen sekä positiiviset kokemukset ovat elämyksellisen lähestymistavan tavoitteita. Nämä opettajien vastaukset osoittavat, että liikunnan elämyksellisyys sekä elämykselliset tavoitteet ovat opettajien mielestä tärkeitä.

”Opetustilanteissa keskitytään pääosin yksittäisten taitojen vahvistamiseen” -väitteeseen viisi opettajaa oli vastannut olevansa jonkin verran eri mieltä. Pelkkä taitojen oppiminen ei siis opettajien mielestä ole kovinkaan tärkeää. Tämän perusteella näyttäisikin siltä, että vaikka opettajat arvostivat fyysis-motorisen lähestymistavan tavoitteita, ja ne olivat heidän mielestään tärkeitä, pelkät taito- ja kuntotavoitteet eivät kuitenkaan riitä liikunnanopetuksen tavoitteiksi. Liikunnan tavoitteissa korostuvat opettajien käsitysten mukaan myös kasvatukselliset ja elämykselliset tavoitteet. Kuten alussa jo todettiin, opettajat kokivat yhden lähestymistavan valinnan vaikeaksi, koska he näkivät niiden linkittyvän ja tukevan toisiaan. Tämä näkyi myös opettajien vastauksissa. Opettajilla oli kokonaisvaltainen näkemys liikunnan luonteesta ja asetettavista tavoitteista. Eroavaisuuksia opettajien kesken oli lähinnä siinä, mitä he pitivät opetuksen lähtökohtana. Ovatko fyysis-motoriset tavoitteet opetuksen perusta, joiden kautta pyritään myös muihin tavoitteisiin vai onko opettajan opetuksen lähtökohtana puhtaasti jonkin muun lähestymistavan, lähinnä kasvatuksellisen ja elämyksellisen lähestymistavan tavoitteet, joiden rinnalla fyysis-motoriset tavoitteet kulkevat.

7.2 Opettajien käsityksiä opettamisesta, taitojen oppimisesta ja arvioinnista

Opettajien käsityksiä opettamisesta, taitojen oppimisesta ja arvioinnista tarkasteltiin ulottuvuudella behaviorismi - konstruktivismi. Tulosten tulkinnassa käytettiin apuna teoriataustan avulla tehtyä taulukkoa behavioristiseen, konstruktivistiseen ja ydin-keskeiseen motoriseen oppimiskäsitykseen liitettävistä piirteistä (ks. taulukko 4).

Oliko opettajien vastauksissa enemmän konstruktivistiseen vai behavioristiseen oppimiskäsitykseen liittyviä piirteitä ja millaisia nämä piirteet olivat? Oliko opettajien käsityksissä yhtymäkohtia ydinkeskeiseen motoriseen oppimiskäsitykseen?

Taulukko 4. Behavioristiseen, konstruktivistiseen ja ydinkeskeiseen motoriseen oppimiskäsitykseen liitettäviä piirteitä. (pohjautuu tutkimuksen teoriaosaan)

	Behaviorismi	Konstruktivismi	Ydinkeskeinen
1. Opettajan rooli	taidon ”palastelija”, tiedon siirtäjä, päätöksentekijä	oppimisprosessin ohjaaja, oppimisympäristön suunnittelija	oppimisprosessin ohjaaja, oppimisympäristön suunnittelija
2. Oppilaan rooli	passiivinen vastaanottaja	aktiivinen ja itseohjatuva toimija, mukana päätöksenteossa	aktiivinen, omaa osaamiskeemaa muokkaava
3. Opetus	yksittäisten lajitaitojen vahvistaminen opettajajohdoisesta	oppilaskeskeisyys; oppilaan tarpeet, odotukset ja kiinnostuksen kohteet, aikaisemmat kokemukset	kokonaisvaltaisuus, suorituksen ydin koko ajan mukana, ei virheellisiä suorituksia
4. Eriyttäminen	kaikille samaa, samantasoiset tehtävät	yksilöllisyyden huomioiminen	eritasoisten oppilaiden huomioiminen
5. Motivaatio	ei juurikaan kiinnitetä huomiota	oppimisympäristö tärkeä motivaation herättäjä	osaamisen ja onnistumisen elämykset → motivaatio
6. Arviointi	painottaa lajiosaimista, lopputulos	prosessimaisuus, oma kehittyminen	prosessimaisuus, oma kehittyminen

7.2.1 Opettaminen

Taulukosta 4, kohdasta 3 voidaan lukea, että oppilaiden tarpeiden, odotuksien ja kiinnostuksien kohteiden pitäminen opetuksen lähtökohtana on yksi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitettäviä piirteitä. Samoin kuin myös se, että oppilaiden kiinnostuksen kohteet on otettu opetuksessa huomioon. Kolme opettajaa oli sitä mieltä, että opetuksen lähtökohtana tulisi olla lapsen tarpeet, odotukset ja kiinnostuksen kohteet. Toiset kolme opettajaa eivät joko ottaneet kantaa väitteeseen tai olivat sen

kanssa eri mieltä. Kuitenkin viisi opettajaa piti tärkeänä sitä, että oppilaiden kiinnostuksen kohteet on otettu opetuksessa huomioon, vaikka ne eivät sen lähtökohtana välttämättä olisikaan.

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen viittaa myös se, että liikuntatunnilla lapsi on aktiivinen sekä itseohjautuva ja hänelle annetaan mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin (ks. taulukko 4, kohta 2). Neljä opettajaa oli sitä mieltä, että lapset ovat aktiivisia ja itseohjautuvia liikuntatunnilla. Kaksi opettajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä väitteen kanssa. Neljän opettajan mielestä oli jonkin verran tärkeää antaa lapsille mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin, yhdellä opettajalla ei ollut kantaa tähän ja yksi opettaja oli jonkin verran eri mieltä väitteen kanssa.

Kaikki opettajat olivat jonkin verran eri mieltä väitteestä, että onnistuneella tunnilla oppilaat suorittavat tehtäviä teknisesti taitavasti. Samoin viisi opettajaa oli eri mieltä siitä, että eriyttämistä tarvitaan vain silloin tällöin joidenkin oppilaiden kohdalla. Nämä molemmat piirteet voidaan liittää behavioristiseen oppimiskäsitykseen (ks. taulukko 4, kohta 4). Ydinkeskeiseen oppimiskäsityksen ideologiaan kuuluu ajatus siitä, että liikuntatunnilla ei ole ollenkaan virheellisiä suorituksia, on vain erilaisia suoritusvariaatioita (ks. taulukko 4, kohta 3). Neljä opettajaa oli eri mieltä väitteen kanssa, ja vain yksi opettaja oli jonkin verran samaa mieltä väitteen kanssa.

Taulukko 5: Opettajien käsityksiä opettamiseen liittyvistä väitteistä. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvät väitteet on tummennettu.

	täysin samaa mieltä	jonkin verran samaa mieltä	ei samaa, ei eri mieltä	jonkin verran eri mieltä	täysin eri mieltä
Onnistuneella tunnilla opp. suorittavat tehtäviä teknisesti taitavasti.				6	
Eriyttämistä tarvitaan vain silloin tällöin joidenkin oppilaiden kohdalla.			1	4	1
Liikuntatunnilla on tärkeää antaa mahd. henk.kohtaisiin valintoihin.		4	1	1	

Oppilaiden kiinnostuksen kohteet on otettu opetuksessa huomioon.	1	4	1		
Opetuksen lähtökohtana lapsen tarpeet, odotukset ja kiinnostuksen kohteet.	1	2	2	1	
On tärkeää muodostaa heterogeenisiä ryhmiä liikuntatunnilla.		2	2	1	1
Lapsi on aktiivinen ja itseohjautuva liikuntatunnilla.	2	2	2		
Liikuntatunnilla ei ole ollenkaan virheellisiä suorituksia, on vain erilaisia suoritusvariaatioita.		1	1	3	1

Opettajien käsityksissä opettamisesta oli jonkin verran enemmän konstruktivistisia piirteitä kuin behavioristisia. Opettajien yhteispisteistä saamat sanalliset kuvaukset vaihtelivat välillä hyvin vähän ja jonkin verran konstruktivistisia piirteitä (ks.taulukko 1) Opettajienkin välillä oli siis eroja, mutta myös yksittäisten kysymysten välillä oli eroja, ja ne jakoivat jonkin verran opettajien mielipiteitä. Lapsen tarpeiden, odotusten ja kiinnostuksen kohteiden pitäminen opetuksen lähtökohtana jakoi eniten opettajien mielipiteitä. Puolet piti sitä tärkeänä ja puolet taas vähemmän tärkeänä. Täysin yksimielisiä opettajat olivat siitä, että onnistunut tunti ei tarkoita sitä, että oppilaat suorittavat tehtäviä teknisesti taitavasti. Muut väitteet jakoivat opettajien mielipiteitä tasaisesti, suurimman osan ollessa samalla kannalla.

7.2.2 Taitojen oppiminen

Motivaation, ajatteluprosessin sekä kokonaisvaltaisen harjoittelun merkityksen korostaminen ovat kaikki konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitettäviä piirteitä. Samoin kuin myös se, että aikaisempien kokemusten nähdään vaikuttavan oppimiseen (ks. taulukko 4, kohta 3). Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että motivaatio on merkittävä tekijä motoristen taitojen oppimisessa. Ajatteluprosessin korostaminen oli kolmen opettajan mielestä jonkin verran tärkeää, kolmella opettajalla ei ollut tähän väitteeseen kantaa. Neljä opettajaa piti jonkin verran tärkeänä sitä, että taitoja harjoitellaan kokonaisvaltaisesti heti alusta saakka.

Ajatus siitä, että taitoja voidaan harjoitella tehtävillä, jotka ovat kaikille samanlaisia, liittyy behavioristiseen oppimiskäsitykseen (ks. taulukko 4, kohta 4). Kolme opettajaa ei osannut ottaa kantaa tähän väitteeseen, ja vain kaksi opettajaa oli jonkin verran eri mieltä väitteen kanssa. Ydinkeskeiseen oppimiskäsitykseen puolestaan liitetään ajatus siitä, että taidoista voi löytää olennaisimman osan, ytimen, jota tulisi harjoitella mahdollisimman paljon sekä ajatus siitä, että uutta taitoa ei opita koskaan sellaisenaan, vaan se on aina taitorefleksitaustan värittävä. Vain yksi opettaja oli sitä mieltä, että uusien taitojen oppimiseen vaikuttaa jokaisen taitorefleksitausta.

Taulukko 6: Opettajien käsityksiä taitojen oppimiseen liittyvistä väitteistä. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvät väitteet on tummennettu.

	täysin samaa mieltä	jonkin verran samaa mieltä	ei samaa, ei eri mieltä	jonkin verran eri mieltä	täysin eri mieltä
Taitoja voidaan harjoitella tehtäville, jotka ovat kaikille samanlaisia		1	3	2	
Motivaatiolla ei ole mitään tekemistä motoristen taitojen oppimisen kanssa.				1	5
Liikunnallisten taitojen oppimisessa on tärkeää kiinnittää huomiota ajatteluprosessiin.		3	3		
Lapsen aikaisemmat kokemukset vaikuttavat hänen oppimiseen.	4	1	1		
Taitoja tärkeä harjoitella mahd. kokonaisvaltaisesti alusta saakka.		4	1	1	
Taidoista voi löytää ytimen, jota tulisi harjoitella mahd. paljon.		4	1	1	
Uutta taitoa ei opita sellaisenaan, vaan se on taitorefleksitaustan värittävä.		1	3	2	

Taitojen oppimisen osalta opettajien käsitykset ovat hieman enemmän konstruktivistisia verrattuna behavioristisiin. Tälläkin osa-alueella opettajien välillä oli eroja, heidän saamansa sanalliset määritelmät vaihtelivat välillä vähän ja melko paljon (ks. taulukko 1). Kuten opettamiseen liittyvät väitteet, myös taitojen oppimiseen liittyvät väitteet jakoivat jonkin verran opettajien mielipiteitä. Motivaation merkityksestä

kaikki opettajat olivat samaa mieltä, mutta hiukan yllättäen jopa kolmella opettajalla ei ollut mielipidettä siihen, voiko taitoja opettaa kaikille samanlaisilla tehtävillä. Opettamiseen liittyvissä väitteissä opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että eriyttämisestä tarvitaan myös muulloin kuin silloin tällöin joidenkin oppilaiden kohdalla. Tämä käsitys ei näytä siirtyneen taitojen oppimiseen. Hyvin paljon samaa mieltä opettajat olivat myös siitä, että lapsen aikaisemmat kokemukset vaikuttavat hänen oppimiseensa ja siitä, että taitoja tulisi harjoitella mahdollisimman kokonaisvaltaisesti heti alusta saakka. Nämä molemmat piirteet liittyvät vahvasti konstruktivistiseen näkemykseen. Ydinkeskeiseen oppimiskäsitykseen liittyvistä piirteistä taitorefleksi-taustan vaikutus taitojen oppimiseen ei saanut kannatusta opettajien käsityksissä, kun sen sijaan taidoista voi opettajien mielestä löytää ytimen, olennaisimman osan, jota tulisi harjoitella mahdollisimman paljon.

7.2.3 Opettajan arviointi

Taulukon 4 mukaan (kohta 6) arvioinnin prosessimaisuus ja se, että suorituksia verrataan omaan kehittymiseen, ovat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitettäviä piirteitä. Samoin konstruktivistisena piirteenä pidetään sitä, että palautetta annetaan myös kovasta yrittämisestä ja innokkuudesta ja sitä, että arvioinnissa keskitytään henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Kaikki opettajat olivat jonkin verran samaa mieltä siitä, että arvioinnissa todellakin korostuu prosessimaisuus ja oppilaiden suorituksia verrataan heidän omaan kehittymiseensä. Keskittyminen henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen oli kolmen opettajan mielestä tärkeää. Positiivista palautetta tulisi antaa kovasta yrittämisestä ja innokkuudesta kaikkien opettajien mielestä.

Lajitaitoja ja kuntoa mittaavien testien käyttäminen on sen sijaan enemmän behavioristiseen oppimiskäsitykseen liitettävä piirre. Kolme opettajaa oli jonkin verran samaa mieltä siitä, että lajitaitoja ja kuntoa mittaavia testejä tulisi käyttää arvioinnissa. Kaikki opettajat olivat samaa mieltä siitä, että virheet tulisi nähdä osana oppimisprosessia. Tämä on yksi ydinkeskeiseen oppimiskäsitykseen liitettävistä piirteistä.

Taulukko 7: Opettajien käsityksiä arviointiin liittyvistä kysymyksistä. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvät väitteet on tummennettu.

	samaa täysin mieltä	jonkin verran samaa mieltä	ei samaa, ei eri mieltä	jonkin verran eri mieltä	täysin eri mieltä
Arvioinnissa käytetään lajitaitoja ja kuntoa mittaavia testejä.		3	1	2	
Arvioinnissa korostuu prosessimaisuus ja suorituksia verrataan omaan kehittymiseen.		6			
Positiivista palautetta tulisi antaa kovasta yrittämisestä ja innokkuudesta.	5	1			
Arvioinnissa keskitytään henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen.	1	2	2	1	
Virheet tulisi oppia näkemään osana oppimisprosessia.	2	4			

Myös arvioinnin osa-alueella opettajien käsitykset vaihtelivat niin opettajien kuin eri väitteidenkin välillä. Opettajien saamat sanalliset määritelmät vaihtelivat välillä jonkin verran ja melko paljon (ks. taulukko 1). Eniten mielipiteitä jakoi väite siitä, että arvioinnissa tulisi keskittyä henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Muilta osin opettajien käsitykset arviointiin liittyen olivat enemmän konstruktivistisia. Arvioinnin prosessimaisuutta ja positiivisen palautteen antamista yrittämisestä ja innokkuudesta pidettiin tärkeinä asioina. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen liittyvät laji- ja kuntotestien käyttö arvioinnissa oli kolmen opettajan mielestä jonkin verran tärkeää. Tässä täytyy kuitenkin muistaa, että pelkkä laji- ja kuntotestien käyttö ei vielä tee opettajasta behavioristisesti ajattelevaa. Merkityksellisempää on se, kuinka niitä käytetään ja, mikä niiden käyttötarkoitus on. Sitä ei voi tämän tutkimuksen väitteiden perusteella päätellä. Ydinkeskeiseen oppimiskäsitykseen liittyvä virheiden näkeminen osana oppimisprosessia oli opettajien mielestä tärkeää.

7.3 Oppilaiden kokemuksia liikuntatunneista

Liikunta oli tutkimukseni mukaan yleisesti ottaen oppiaine, josta pidettiin ja suhtautuminen siihen oli positiivista. Oppilaista (N = 113) 44 piti liikunnasta todella paljon ja 51 piti siitä. Yhteensä siis 84 %:lla oppilaista oli positiivinen suhtautuminen liikuntaan. 16 oppilasta eli 14 % ei pitänyt, mutta ei inhonnutkaan liikuntaa.

Liikunnasta pitäminen näkyi myös oppilaiden vastauksissa, kun he jatkoivat lausetta: ”liikuntatunnilla on minun mielestäni...” Vastauksista löytyi 132 positiivista mainintaa ja vain 14 negatiiviseksi luokiteltavaa mainintaa. Suurimman positiivisen alaluokan muodostivat vastaukset, joissa liikuntatunnilla oli oppilaiden mielestä kivaa, mukavaa tai hauskaa (100 mainintaa). Näissä maininnoissa 45:ssä mukavuus oli kuitenkin riippuvainen lajista.

”Mukavaa ja kivoja harjoituksia. Liikuntatunti on päivän paras tunti.” 6T8

”Ihan kivaa, varsinkin kun tehdään jalista.” 3P3

Positiivisia kokemuksia liikuntatunneilta oli syntynyt myös sen vuoksi, että liikuntatunnilla oppii uusia asioita (7 mainintaa) ja tunneilla on yleensä paljon erilaista toimintaa ja tekemistä (8 mainintaa). Monipuolisuus (8 mainintaa) ja tunnilla vallitseva rento ilmapiiri (5 mainintaa) olivat myös koettu positiivisiksi asioiksi. Neljä oppilasta oli lisäksi maininnut hyvän opettajan vaikuttavan siihen, että liikuntatunnit koetaan positiivisesti.

”Oppii pelaamaan uusia pelejä ja taidot kehitty.” 2P5

”Riittävästi toimintaa ja ne eivät ole rankkoja, mutta ei kyllä löysiäkään.” 1T3

”Tunneilla teemme kaikkea erilaista muiden oppilaiden kanssa.” 1T18

”Aina hauskaa ja siellä saa myös epäonnistua.” 3P13

”Liikuntatunnille on mukava tulla, koska on opettaja, joka kannustaa eteenpäin.” 1T6

Negatiivisiin kokemuksiin vaikutti se, että oppilaat kokivat liikunnan tylsänä tai turhana (8 mainintaa). Neljä oppilasta koki opettajan toiminnan jollakin tavalla negatiivisesti ja se vaikutti siihen, että kokemukset liikuntatunneista olivat myös negatiivisia. Kaksi oppilasta oli kokenut liikuntatunnit liian rankkoina ja sitä kautta siis negatiivisesti.

”Tylsää! Pidän urheilusta ja harrastan sitä vapaa-ajallani.” 6T5

”Joskus ope on liian ankara.” 3P20

”Kivaa, mutta välillä liian rankkaa.” 1T18

Kaiken kaikkiaan oppilaiden suhtautuminen liikuntaan oli siis hyvin positiivinen. Kokemuksiin vaikuttivat monet tekijät. Sekä negatiivisiin että positiivisiin kokemuksiin vaikutti jollain tavalla opettajan toiminta. Liikunnan luonne oppiaineena ja tuntien sisältö vaikuttivat myös oppilaiden kokemuksiin niin negatiivisessa kuin positiivisessakin mielessä. Merkittäväksi yksittäiseksi tekijäksi nousivat eri lajit, niiden vaikutus oppilaiden kokemuksiin oli suuri.

7.3.1 Liikunnasta pitämiseen tai ei pitämiseen vaikuttavia syitä

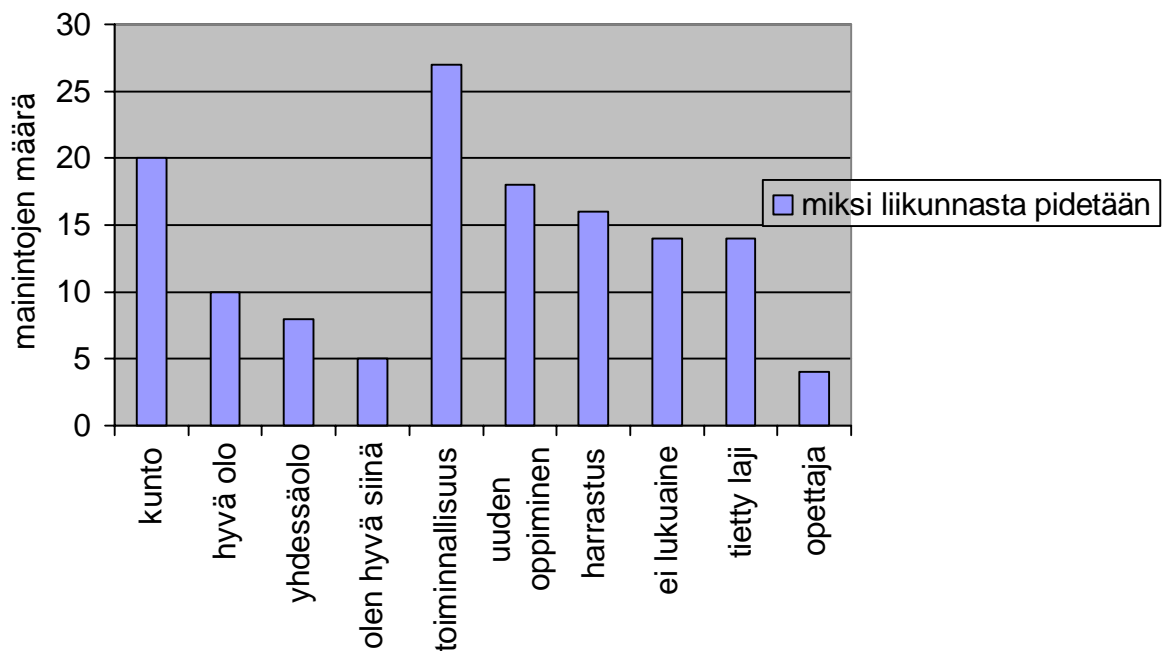
Syyt, miksi liikunnasta pidetään, voidaan jakaa kahteen pääluokkaan. Liikunnasta pitämiseen vaikuttavia tekijöitä oppilaiden kokemusten mukaan ovat fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyvät seikat (43 mainintaa) ja toisaalta taas liikunnan luonteeseen oppiaineena liittyvät tekijät (93 mainintaa). Siihen, miksi liikunnasta ei pidetä, vaikuttaa myös oppiaineen luonteeseen liittyvät tekijät (37 mainintaa). Mutta siihen vaikuttaa myös oppilaiden kokemusten mukaan tunnin ilmapiiiri ja toimintakulttuuri (23 mainintaa). Liikunnasta pitämiseen tai ei pitämiseen vaikuttaa siis osaltaan samat tekijät: oppiaineen luonteeseen liitettävät tekijät. Toisaalta syissä on myös eroavaisuuksia. Seuraavaksi eritellään hieman tarkemmin oppilaiden kokemuksista nousseita syitä, jotka vaikuttavat liikunnasta pitämiseen tai ei pitämiseen.

Liikunnasta pitämiseen vaikuttaa siis fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyvät tekijät. Tähän luokkaan liittyviä vaikuttavia asioita oppilaiden vas-

tauksissa olivat hyvä olo, joka liikunnasta tulee, halu saada hyvä kunto/pysyä hyvässä kunnossa, yhdessäolo ja yhdessä tekeminen kavereiden kanssa sekä se, että oppilaat kokivat olevansa hyviä siinä, eli itsetunto. Kuntoon liittyvät tekijät nousivat oppilaiden vastauksista isoimmaksi luokaksi (20 mainintaa). Myös hyvä olo (10 mainintaa) ja yhdessä oleminen (8 mainintaa) olivat kohtalaisen isoja luokkia. Muutamia oppilaita (5 mainintaa) pitivät omaa osaamista tärkeänä liikunnasta pitämiseen vaikuttavana tekijänä.

Oppilaiden vastauksista nousi toisena isona kokonaisuutena esiin liikuntaan oppiaineena liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat siihen, että liikunnasta pidetään. Tähän luokkaan liittyviä tekijöitä ovat uuden oppiminen (18 mainintaa) ja liikuntaan liittyvä toiminnallisuus (27 mainintaa). Näihin kahteen luokkaan liittyvät asiat mainittiin useimmiten oppilaiden vastauksissa. Samoin se, että liikunta ei ole lukuaine, siitä ei tule läksyä ja tunnilla on rennompaa kuin muilla tunneilla (14 mainintaa) sekä tietystä lajista pitäminen (14 mainintaa) tai oma harrastus (16 mainintaa) nousivat vastauksista esiin. Pienempänä luokkana esiin tuli myös se, että opettajasta pitäminen vaikuttaa liikunnasta pitämiseen (4 mainintaa).

Taulukko 8: Tekijät, jotka vaikuttavat siihen, että liikunnasta pidetään



Liikunnan luonne oppiaineena vaikuttaa liikunnasta pitämisen lisäksi myös siihen, miksi liikunnasta ei pidetä. Kaikkiaan oppilaiden vastauksista löytyi 37 mainintaa, jotka liittyivät liikunnan luonteeseen. Toinen vaikuttava tekijä oli liikuntatunnin ilmapiiri ja toimintakulttuuri, joka oli mainittu yhteensä 23 kertaa. Yksittäisenä tekijänä neljä oppilasta mainitsi syyksi sen, että itse ei huvita tai väsyttää, ja se vaikutti siihen, että liikunnasta ei pidetä. Oppiaineen luonteeseen liittyvistä tekijöistä suurimmaksi nousi jokin tietty laji tai ympäristö (27 mainintaa). Toisena tekijänä oli se, että tunnit koettiin tylsinä (10 mainintaa).

”Joskus siellä on tosi tylsää.” 3P14

”Siellä pelataan korista ja pesistä.”

”Joskus liikuntatunnilla sataa.”

Neljän oppilaan mielestä syy siihen, miksi liikunnasta ei pidetä on se, että liikuntatunnilla ei ole mahdollisuuksia valintoihin. Kuudella oppilaalla oli kokemuksia siitä, että heille nauretaan tai heitä haukutaan tunnilla, ja se oli vaikuttamassa siihen, että liikunnasta ei pidetty. Yksittäiset tunnin tapahtumat olivat myös syitä siihen, miksi oppilaat eivät pitäneet liikunnasta (6 mainintaa). Syiksi mainittiin myös se, että tunnit eivät tarjoa tarpeeksi haastetta (2 mainintaa) ja se, että pelissä jää ulkopuoliseksi (2 mainintaa).

”Koulun liikuntaan ei voi mitenkään vaikuttaa, kaikkea on pakko tehdä.” 6T7

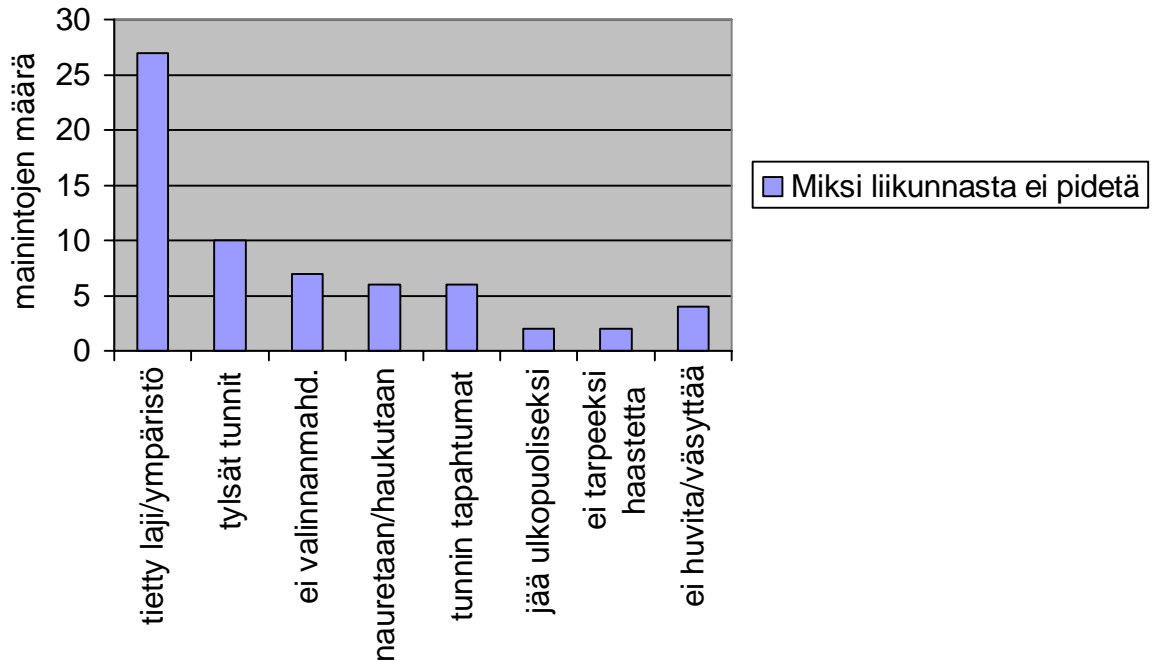
”Minua haukutaan, kun en osaa mitään.” 4T15

”Virheet otetaan aina liian vakavasti.” 2P8

”Peleissä ei oteta mukaan. Ja syötetään vain parhaille pelaajille.” 4T3

”Joskus aiheet ovat ärsyttäviä ja liian helppoja.” 5T2

Taulukko 9: Tekijät, jotka vaikuttavat siihen, että liikunnasta ei pidetä



Liikunnasta pitämiseen tai ei pitämiseen vaikuttaa oppilaiden kokemusten mukaan siis hyvin monenlaiset tekijät. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut merkittäviä eroja, vaan oppilaiden vastaukset olivat sukupuolesta riippumattomia. Tärkeää on kuitenkin huomata se, että liikuntatunnilla tapahtuu paljon asioita, jotka vaikuttavat oppilaiden kokemuksiin.

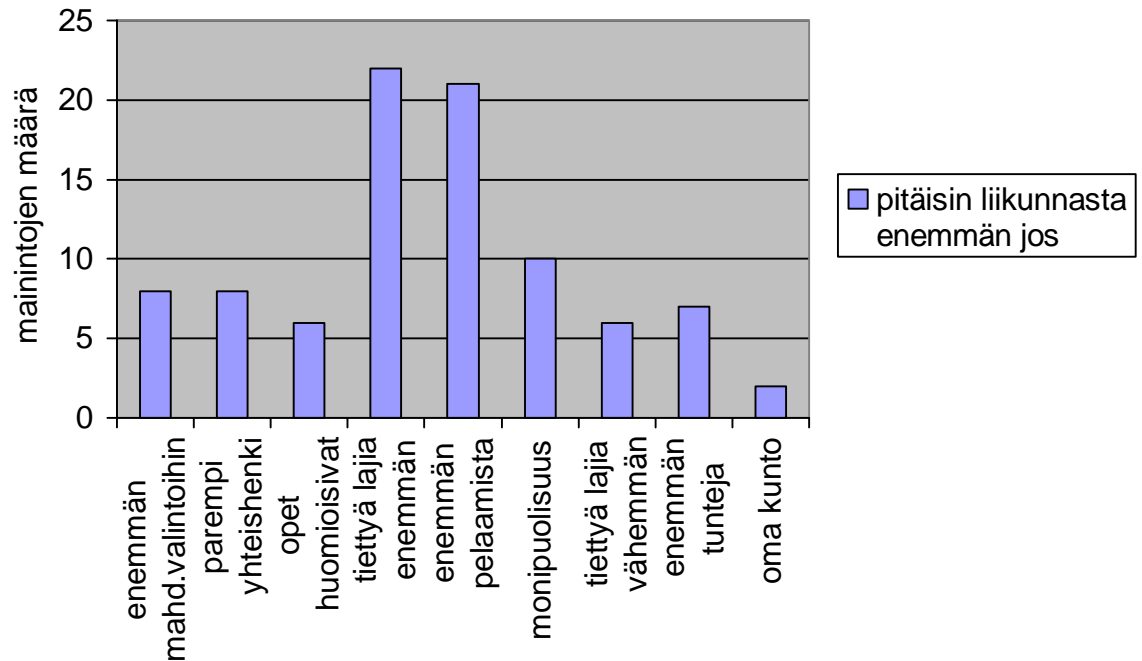
7.3.2 Mikä saisi oppilaat pitämään liikunnasta enemmän

Oppilaiden toiveissa nousivat esiin sekä liikuntatunnin toimintakulttuuriin liittyvät tekijät että tuntien sisältöihin liittyvät tekijät. Tuntien sisältöihin liittyvät tekijät olivat huomattavasti suurempi luokka (59 mainintaa) kuin toimintakulttuuriin liittyvät tekijät (22 mainintaa). Muutaman oppilaan vastauksissa oli toiveita siitä, että oma fyysinen kunto olisi parempi (2 mainintaa) tai että liikuntatunteja olisi enemmän (7 mainintaa). Nämä luokiteltiin omaan luokkaansa, ”muut tekijät”.

”Olisin nopeampi.” 6P6

”Liikuntaa olisi enemmän viikossa.” 2P2

Taulukko 10: Tekijät, jotka vaikuttavat siihen, että liikunnasta pidettäisiin enemmän



Toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä olivat se, että oppilaat toivoivat liikuntatunnilla olevan enemmän mahdollisuuksia valintoihin (8 mainintaa) ja se, että opettajat huomioisivat oppilaiden toiveita enemmän (6 mainintaa). Tähän luokkaan laskettiin kuuluvaksi myös maininnat siitä, että tunnilla toivottiin olevan parempi yhteishenki ja ilmapiiri. Kahdeksan oppilasta oli maininnut toiveissaan jotakin tähän liittyvää.

”Toivoisin, että mitään ei olisi pakko tehdä. Tai, että olisi edes toinen vaihtoehto, mitä voisi tehdä.” 5T1

”Opettajat kuuntelisivat eivätkä vaan sanoisi, että ”toisella kerralla” sitten.” 6T5

”Meidän luokassa olisi parempi luokkahenki.” 4T20

Tuntien sisältöihin liittyvissä toiveissa tiettyihin lajeihin liittyvät toiveet nousivat suurimmiksi luokiksi. Jotakin tiettyä lajia enemmän toivoi 22 oppilasta, ja vastaavasti jotakin tiettyä lajia vähemmän 6 oppilasta. Toiveissa oli mainittu myös laji, jota toivottiin enemmän tai vähemmän. Näistä vastauksista ei noussut yhtäkään lajia, joka olisi ollut mukana vain pelkästään joko enemmän- tai vähemmäntoiveissa. Esimer-

kiksi hiihto ja telinevoimistelu olivat mukana molemmissa toiveissa. Pelaamista toivoi enemmän 21 oppilasta ja monipuolisuutta tunnin sisältöihin 10 oppilasta.

”Olisi enemmän jalkapalloa ja uimista.” 4T13

”Meillä ei olisi ikinä hiihtoa.” 5T1

”Pelattaisiin enemmän, etenkin sählyä ja korista.” 2P4

”Meillä olisi enemmän erilaisia lajeja, eikä aina vaan niitä samoja peruslajeja. Esim. keilausta, seinäkiipeilyä...” 5T6

Oppilaiden toiveissa nousi selkeästi esiin kaksi toivetta, enemmän tiettyä lajia tai enemmän pelaamista. Muitakin toiveita esiintyi, mutta ne olivat pienempiä luokkia. Kaikista toiveista voi todeta sen, että ne olivat varsin realistisia ja toteuttamiskelpoisia.

7.4 Opettajien ja oppilaiden roolit liikuntatunnilla

Opettajan roolia oppimistapahtumassa voidaan tarkastella konstruktivistisen ja behavioristisen oppimiskäsityksen kautta. Tulosten tarkastelu perustuu tässä yleisen kasvatustieteen sekä liikuntakasvatuksen kirjallisuudessa esitettyihin oppimiskäsityksiin liitettäviin piirteisiin, joita on pohdittu tarkemmin tutkimuksen teoriaosassa (ks taulukko 4). Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tehtävänä on ”palastella” taito sopiviin osiin ja siirtää tietoa oppilaille mahdollisimman tehokkaasti. Opettaja tekee kaikki tuntia koskevat päätökset eikä oppilaille anneta vastuuta omasta oppimisestaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tulisi olla enemmänkin oppimisprosessin ohjaaja, jonka yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on suunnitella oppilaita motivoiva ja oppimista aikaansaava oppimisympäristö. Konstruktivistisena piirteenä pidetään myös sitä, että opettaja pitää oppilaita aktiivisina ja vastuullisina liikuntatuntiin osallistujina niin tavoitteiden asettelussa kuin muissakin päätöksentekoprosesseissa. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitetään myös ajatus siitä, että opettajan tehtävänä on auttaa lasta löytämään hänelle sopivimmat liikuntamuodot. Opettajan tehtävänä ei ole siis pelkästään taitojen siirtäminen mah-

dollisimman tehokkaasti oppilaille, vaan hänen tulisi myös huolehtia siitä, että oppilaat löytäisivät koulun liikuntatuntien kautta oman liikunnallisen minänsä. Voidaan sanoa, että opettajan rooli on paljon kokonaisvaltaisempi ja laajempi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kuin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan tehtävänä on taidon ”palastelu” sopiviin osiin ja sen opettaminen oppilaille. Tässä suhteessa opettajien käsitykset olivat siis vahvasti behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisia. Opettajat olivat vahvasti myös sitä mieltä, että opettajan yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on suunnitella oppimisympäristöjä. Vain yksi opettaja oli jonkin verran eri mieltä väitteen kanssa. Samoin kaikki opettajat olivat samaa mieltä siitä, että heidän tehtävänä on auttaa lasta löytämään hänelle sopivimmat liikuntamuodot. Nämä väitteet puolestaan kertovat opettajien näkevän oman roolinsa enemmän konstruktivistisesti kuin behavioristisesti. Opettajien näkemyksissä omasta roolistaan ja tehtävistään liikuntatunnilla on siis sekä behavioristiseen että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitettäviä piirteitä.

Tavoitteiden asettelu yhdessä oppilaiden kanssa oppimiselle jakoi jonkin verran opettajien mielipiteitä. Neljällä opettajalla ei ollut kantaa tähän väitteeseen, ja kaksi opettajaa oli jonkin verran samaa mieltä väitteen kanssa. Samoin neljä opettajaa oli jonkin verran samaa mieltä siitä, että oppilaita tulisi ottaa mukaan päätöksentekoprosesseihin ja heille tulisi antaa vastuuta. Yhdellä opettajalla ei ollut kantaa tähän ja yksi opettaja oli jonkin verran eri mieltä väitteen kanssa. Opettajat näkevät oppilaiden roolin oppimistapahtumassa sekä konstruktivistisesti että behavioristisesti. Oppilaille ollaan valmiita antamaan vastuuta ja ottamaan heitä mukaan päätöksentekoprosesseihin, mutta tavoitteiden asettaminen nähdään kuitenkin enemmän opettajan vastuulla olevana tehtävänä.

Taulukko 11: Opettajien käsitykset opettajan roolia ja tehtäviä koskeviin väitteisiin. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvät väitteet on tummennettu.

	täysin samaa mieltä	jonkin verran samaa mieltä	ei samaa, ei eri mieltä	jonkin verran eri mieltä	täysin eri mieltä
Opettajan tehtävä on ”palastella” taito sopiviksi osiksi ja opettaa se oppilaille.		6			
Opettaja asettaa yhdessä oppilaiden kanssa tavoitteet oppimiselle.		2	4		
Opettajan yksi tärkeimmistä rooleista on oppimisympäristön suunnittelu.		5		1	
Opettajan tehtävänä on auttaa lasta löytämään hänelle sopivimmat liikuntamuodot.	1	5			
Oppilaita pyritään ottamaan mukaan päätöksentekoprosesseihin ja antamaan heille vastuuta.		4	1	1	

7.4.1 Onko opettajien käsityksillä omasta ja oppilaiden roolista yhteyttä oppilaiden kokemuksiin

Opettajien käsitykset vaihtelivat paljon eri oppimisen osa-alueiden välillä. Tämän vuoksi seuraavassa opettajien ja oppilaiden käsitysten yhteyttä on tarkasteltu aina kahden ääripään opettajan avulla eli opettajan, jonka käsityksissä oli eniten konstruktivistisia piirteitä ja opettajan, jonka käsityksissä oli vähiten konstruktivistisia piirteitä. Tarkasteltavat opettajat saattavat siis vaihdella, koska opettajien käsitykset eivät olleet kautta linjan samanlaisia.

Oppilaiden kokemukset siitä, saavatko he omasta mielestään osallistua päätöksentekoon ja otetaanko heidän ehdotuksiaan huomioon, vaihtelivat aika paljon eri opettajien oppilaiden välillä. Opettaja 1:n oppilaista lähes 95 % koki, että he saavat osallistua päätöksentekoon ja heidän ehdotuksiaan otetaan huomioon. Sitä vastoin opettaja 6:n oppilaista vain 40 % koki, että he saavat osallistua päätöksentekoon ja heidän

ehdotuksiaan otetaan huomioon. Joka kolmas opettaja 6:n oppilaista olisi toivonut enemmän päätösvaltaa ja sitä, että myös heidän ehdotuksiaan huomioitaisiin. Opettaja 1:n oppilaista vain 5 %:lla oli samansuuntaisia toiveita. Muiden neljän opettajan oppilaista noin puolet tai hiukan enemmän oli tyytyväisiä tämän hetkiseen tilanteeseen, ja noin joka viides olisi toivonut voivansa vaikuttaa enemmän toiveillaan ja saavansa olla mukana päätöksentekoprosessissa.

Opettajat 1 ja 6 olivat vastanneet täsmälleen samalla tavalla kysymyksiin, joissa kysyttiin heidän käsityksiään oppilaiden roolista liikuntatunnilla. Kummallakaan ei ollut selkeää kantaa väitteeseen ”opettaja asettaa yhdessä oppilaiden kanssa tavoitteet oppimiselle”. Molemmat olivat jonkin verran samaa mieltä siitä, että oppilaita pyritään ottamaan mukaan päätöksentekoprosesseihin ja heille on tärkeää antaa mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin. Opettajien käsitykset olivat siis täysin samantyyppiset, mutta heidän oppilaidensa kokemukset poikkesivat toisistaan merkittävästi. Mielenkiintoista on myös se, että opettaja 2 oli kaikista eniten sitä mieltä, että oppilaita ei tarvitse ottaa mukaan päätöksentekoprosesseihin eikä mahdollisuuksien antaminen henkilökohtaisiin valintoihin ole myöskään tärkeää. Kuitenkin hänen oppilaistaan 65 % koki, että he saavat osallistua tarpeeksi päätöksentekoon ja heidän ehdotuksiaan huomioidaan. Tämä on jopa 25 % enemmän kuin opettaja 6:n oppilaista, vaikka opettaja 6:n käsitykset olivat myönteisemmät kuin opettaja 2:n.

Lähes kaikkien opettajien oppilaat kokivat, että opettaja on se, joka päättää, mitä tunnilla tehdään. Opettaja 2:n oppilaista jopa 100 % oli sitä mieltä, että opettaja päättää, mitä tunnilla tehdään. Neljän muun opettajan oppilaista hieman alle tai hieman yli 80 % oli sitä mieltä, että opettaja tekee tuntia koskevat päätökset. Opettaja 3:n oppilaista puolestaan 65 % koki asian niin, että opettaja on päätöksentekijä tunnilla. Joka viides tämän opettajan oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja ei yksinään tee tunteja koskevia päätöksiä. Muiden opettajien oppilaista vain noin joka kymmenes mielestä opettaja ei tehnyt yksin tunteja koskevia päätöksiä.

Opettajista kaikki olivat sitä mieltä, että heidän tehtävänä on ”palastella” taito sopiviin osiin ja opettaa se oppilaille. Heidän käsityksissään opettaja siis tekee päätöksiä oppilaiden puolesta eikä taitojen oppiminen ole mahdollista esimerkiksi ohjatun

oivaltamisen kautta, jossa oppilaan aktiivinen rooli on paljon suurempi. Opettajat 3 ja 5 olivat täysin samaa mieltä siitä, että oppilaat ovat aktiivisia ja itseohjautuvia liikuntatunnilla. Opettajat 1 ja 2 sen sijaan eivät olleet samaa eivätkä eri mieltä. Opettajien käsitys lasten aktiivisuudesta ja itseohjautuvuudesta näyttääkin jollain tasolla siirtyneen myös oppilaiden kokemuksiin. Opettaja 3:n oppilaista 65 % prosenttia oli sitä mieltä, että opettaja yksinään tekee tunteja koskevat päätökset, kun taas opettaja 2:n oppilaista jopa 100 % oli tätä mieltä. Täytyy kuitenkin huomata, että opettaja 3:n oppilaistakin yli puolet kokee opettajan olevan ainoa päätöksentekijä, vaikka opettaja itse pitää lapsia aktiivisina ja itseohjautuvina. Sama tilanne oli opettaja 5:n kohdalla. Hänen mielestään oppilaat ovat aktiivisia ja itseohjautuvia, mutta kuitenkin oppilaita lähes 75 % koki, että opettaja tekee oppituntia koskevat päätökset.

Samankaltaisia kokemuksia oli havaittavissa oppilaiden kirjoittamissa avoimissa vastauksissa tarinoiden herättämistä ajatuksista. Kaikkien opettajien oppilaista noin puolet oli kirjoittanut jotakin sellaista, jonka voidaan ajatella viittaavaan siihen, että oppilaat kokevat olevansa passiivisessa roolissa liikuntatunnilla ja opettajan olevan se, joka määrää, päättää ja káskee. Oppilaat eivät kokeneet omaa rooliaan liikuntatunnilla kovinkaan aktiiviseksi.

”Meidänkin tuntiimme alkaa joskus alkuverryttelyillä ja venyttelyillä ja jos niitä on niin opettaja vetää ne.” 6T5

”Joskus oppilaat osallistuvat välineiden tuomiseen, mutta silloinkaan se ei ole oma-toimisuutta, vaan opettaja on sanonut asiasta.” 6T9

”Oppilaat hakevat kyllä palloja, mutta opettaja kertoo aina mitä tehdään. Opettaja kyllä joskus tekee muutoksia sääntöihin, että kaikki sujuu paremmin.” 5T6

”Ennen liikkatuntia opettaja on tehnyt kaiken valmiiksi.” 4T6

”Meidän pelien tuomarina toimii yleensä opettaja itse.” 1T14

Oppilaiden toiveissa nousi selkeästi esille se, että he toivoisivat opettajan huomioivan enemmän heidän toiveitaan ja että heillä olisi enemmän päätösvaltaa ja mahdollisuuksia valintoihin. Nämä toiveet nousivat esille lauseenjatkamistehtävissä, joissa oppilaiden piti miettiä, mikä saisi heidät pitämään enemmän liikunnasta ja mitä he toivoisivat opettajalta enemmän. Tällaisia toiveita tuli yhteensä 28 kappaletta, eli noin joka neljäs oppilas kokee, että tällä hetkellä heillä ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia valintoihin eikä opettaja huomioi heidän toiveitaan. Tämä oli suurin yksittäinen toiveryhmä.

7.4.2 Opettajien tavoitteiden asettelun yhteys oppilaiden kokemuksiin

Opettajat pitävät hyvin pitkälle tärkeänä fyysis-motorisia tavoitteita, vaikkakin mukana oli myös kasvatuksellisia ja elämyksellisiä tavoitteita. Oppilailta kysyttiin myös, mitä he haluaisivat oppia liikuntatunneilla. Vastauksista nousivat todella vahvasti esiin taidolliset tavoitteet. 84 oppilasta mainitsi haluavansa oppia jotakin taidolliseen puoleen liittyvää. Oppilaiden vastauksissa löytyi vain 5 mainintaa halusta oppia jotakin ei-taitoihin liittyvää. Nämä maininnat liittyivät kaikki jollain tavalla sosiaalisuuteen.

”Uusia asioita, vanhojen kertaaminen on tylsää.” 5P15

”Enemmän tekniikkaa eri pelilajeissa ja muissa esim. tanssissa.” 1T15

”Kärryntyörän, takaperin kuperkeikan, voltin trampalla, temppuja.” 4T6

”Pelaamaan enemmän sählyä, ja vaikka voimistelemaan enemmän.” 5T14

”Liikkumaan terveellisesti.” 3P11

”Yhdessä oloa ja ymmärtäväisyyttä kaikkia kohtaan.” 6T5

Opettajien käsitysten mukaan oppilaiden mukaan ottaminen tavoitteiden asetteluun oppimiselle ei ole kovin merkittävää. Kaksi opettajaa oli jonkin verran samaa mieltä

siitä, että opettaja asettaa oppilaiden kanssa yhdessä tavoitteet oppimiselle. Neljä opettajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä. Opettajilla saattaa siis olla hyvinkin selkeät tavoitteet opetukselleen ja oppimiselle, mutta nämä tavoitteet eivät näytä siirtyvän oppilaiden kokemuksiin. Esimerkiksi opettaja 4 nosti kasvatukselliset ja elämykselliset tavoitteet tärkeämmiksi kuin pelkät kunto- ja taitotavoitteet, mutta tästä huolimatta hänen oppilaansa halusivat oppia taitoihin liittyviä asioita. Huomioon täytyy tietenkin ottaa se, että oppilaat ovat ajatuksiltaan vielä aika konkreettisella tasolla ja vastauksissaan he liikkuvat konkreettisella tasolla. Oppilaille on varmasti paljon konkreettisempi tavoite haluta oppia kärrynpyörä kuin haluta oppia yhdessä oloa. Mutta olisiko mahdollista, että myös oppilaat arvostaisivat enemmän muitakin kuin pelkkiä taidollisia tavoitteita, jos opettaja korostaisi niitä omassa opetuksessaan ja yhteisistä tavoitteista olisi sovittu lukukauden alussa? Jos yhdessä olisi sovittu, että tänä syksynä meidän tuntien tavoitteena on oppia reilua peliä ja kaikkien huomioon ottamista, ja tähän asiaan kiinnitettäisiin tunneilla myös huomiota, oppilaat saattaisivat myös alkaa arvostaa tämän kaltaisia tavoitteita.

8 POHDINTA

Tutkimukseni ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppimisesta liikuntatunneilla ja millaisia tavoitteita he asettavat liikunnan opetukselleen. Halusin myös selvittää, millaisia kokemuksia oppilailla on liikunnasta, miksi siitä pidetään tai miksi ei pidetä. Tarkoituksena oli myös selvittää, onko opettajien käsityksillä liikunnan opettamisesta ja tavoitteiden asettelulla yhteyttä oppilaiden kokemuksiin liikunnasta.

Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostavat käsitteet opettajan käyttöteoria, oppimiskäsitykset sekä tavoitteiden asettelu, jotka kaikki vaikuttavat opettajan toiminnan kautta oppilaiden kokemusmaailmaan. Opettajan käyttöteoriasta tarkempaan tarkasteluun ja tutkimuksen kohteeksi halusin ottaa juuri oppimiskäsityksen ja tavoitteiden asettelun, koska ajattelin niillä olevan paljon vaikutusta oppilaiden kokemusten syntymiseen. Molemmat ovat myös itselleni läheisiä aiheita, joita olen pohtinut koulutukseni ja liikunnan sivuaineopintojen aikana.

8.1 Opettajien käsityksiä

Tutkimuksen alussa minulla tutkijana oli oletuksena, että opettajat voitaisiin luokitella selkeästi eri luokkiin heidän oppimiskäsityksensä mukaan. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että opettajien käsitykset vaihtelevat oppimisen eri osa-alueiden välillä, joilla tässä tarkoitetaan opettajan roolia ja tehtäviä, tavoitteiden asettelua, opettamista, taitojen oppimista ja arviointia. Opettajien käsityksissä oli sekä behavioristiseen, konstruktivistiseen että ydinkeskeiseen oppimiskäsitykseen liitettäviä piirteitä. Niiden painotusalueet vain vaihtelivat eri opettajien ja oppimisen eri osa-alueiden välillä. Yhdestäkään opettajasta ei voi sanoa, että hänen käsityksensä olisivat täysin behavioristisen, konstruktivistisen tai ydinkeskeisen oppimiskäsityksen mukaisia. Kirjallisuudessa oppimiskäsitykset esitetään yleensä toistensa vastakohtina ja toisensa poissulkevinä näkemyksinä. Tutkimus kuitenkin osoitti, että opettajien

käsitykset muodostuvat eri oppimiskäsitysten piirteistä eikä niitä voida puhtaasti luokitella tietyn oppimiskäsityksen mukaisiksi. Opettajien käsitykset eivät tutkimuksen mukaan ole niin selkeärajaisia kuin teorioissa.

Tutkimuksen mukaan opettajat näkevät liikunnan luonteeltaan kokonaisvaltaisesti, mikä näkyy myös heidän tärkeinä pitämässä tavoitteissaan. Suomessa on 1950-luvun loppupuolella yleistynyt tarkastelutapa, jossa nähdään liikuntakasvatuksen kaksijakoinen tavoite: kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla (Laakso 2003, 17; Hakala 1999, 36). Tämä näkyi myös tutkimukseeni osallistuneiden opettajien vastauksissa. Vaikka opettajat arvostivatkin fyysis-motorisen lähestymistavan tavoitteita ja ne olivat heidän mielestään tärkeitä, pelkät taito- ja kuntotavoitteet eivät heidän mielestään kuitenkaan riitä liikunnanopetuksen tavoitteiksi. Liikunnan tavoitteissa korostuivat opettajien käsitysten mukaan myös kasvatukselliset ja elämykselliset tavoitteet fyysis-motoristen tavoitteiden rinnalla. Eroavaisuuksia opettajien tavoitteiden asettelussa oli lähinnä siinä, mitä he pitivät opetuksensa lähtökohtana. Osa opettajista piti fyysis-motorisia tavoitteita opetuksensa perustana, joiden kautta pyritään myös muiden lähestymistapojen tavoitteisiin. Osalla opettajista opetuksen lähtökohtana puolestaan olivat joko kasvatuksellisen tai elämyksellisen lähestymistavan tavoitteet, joiden rinnalla kulkivat liikunnan erikoisluonteeseen kuuluvat fyysis-motoriset tavoitteet.

Liikuntakasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi on yleisesti nostettu lapsen ja nuoren kaikinpuolisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen sekä eväiden antaminen terveeseen liikunnalliseen elämäntapaan (Telama 1999, 44; Heikinaro-Johansson 2001, 6). Myös Liikuntakomitea (1990, 258–259) on omassa mietinnössään nostanut nämä tehtävät liikuntakasvatuksen ja koululiikunnan tärkeimmiksi tavoitteiksi. Eväiden antaminen liikunnalliseen elämäntapaan nousi esiin myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista. Se nähtiin lähinnä liikunnan opetuksen taustalla olevana isompana ja laajempänä tavoitteena, johon pyritään kaikella toiminnalla.

Mielenkiintoista liikunnan tavoitteisiin liittyvää on, että uusien opetussuunnitelmien myötä myös liikunnan tavoitteet on nykyisin määritelty tarkemmin ja opettajien omaa vaikutusmahdollisuutta on kavennettu. Opetussuunnitelman uusista perusteista puuttuu lähes kokonaan liikunnan elämyksellisyyden korostaminen. Hirvensalo

(2003, 11) onkin esittänyt, että opetussuunnitelmassa pitäisi korostaa enemmän liikunnan iloa ja myönteistä asennoitumista. Myös tutkimukseeni osallistuneet opettajat korostivat fyysis-motoristen tavoitteiden rinnalla elämyksellisiä tavoitteita, liikunnan ilon ja positiivisten kokemusten merkitystä. Opetussuunnitelman arviointikriteerit perustuvat hyvin pitkälle tuloskriteereihin eikä niissä painoteta lainkaan yrittämisen, innostuksen ja positiivisen suhtautumisen merkitystä. Opetussuunnitelmassa painotetaan siis selkeästi taitotavoitteita, mutta onko se oikea suunta koululiikunnalle? Riittävien positiivisten kokemusten määrän nähdään olevan edellytyksenä sille, että lapset omaksuvat liikunnallisen elämäntavan, joka on liikuntakasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena (Heikinaro-Johansson 2003, 108; Liukkonen & Telama 1997, 8–9). Saaivatko lapset riittävästi positiivisia kokemuksia, jos opettaja joutuu opetuksessaan painottamaan taitojen oppimista ja arviointi perustuu tiukkoihin tuloskriteereihin?

8.2 Oppilaiden kokemuksia

Tutkimukseni osoitti, että liikunta on oppiaine, josta oppilaat yleisesti ottaen pitävät. Jopa 84 % oppilaista suhtautui myönteisesti liikuntaan ja piti siitä. Oppilaiden kuvauksissa liikuntatunneista mainittiin useimmiten se, että liikuntatunnilla on hauskaa, kivaa ja mukavaa. Vain muutama oli kuvaillut liikuntatunteja negatiivisin ilmauksin, kuten tylsää tai turhaa. Syyt, miksi oppilaat pitävät liikunnasta, voitiin luokitella kahteen pääluokkaan: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin liittyvät tekijät sekä liikunnan luonteeseen oppiaineena liittyvät tekijät. Oppiaineen luonne vaikutti myös osaltaan siihen, miksi liikunnasta ei pidetty. Toisaalta tunnin ilmapiirillä ja toimintakulttuurilla oli vaikutusta myös liikunnasta pitämättömyyteen.

Mikä vaikuttaisi siihen, että liikunnasta pidettäisiin enemmän? Oppilaiden vastauksista nousi esiin kaksi pääluokkaa: liikuntatunnin toimintakulttuuriin liittyvät tekijät sekä tuntien sisältöihin liittyvät tekijät. Näistä tuntien sisältöihin liittyvät tekijät oli huomattavasti suurempi luokka. Oppilaiden toiveet liittyivät lähinnä siihen, että jotakin tiettyä lajia olisi enemmän tai vähemmän, ja pelaamista toivottiin myös paljon lisää. Näiden toiveiden perusteella ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä siitä, että

jokin laji tulisi jättää koululiikunnasta kokonaan pois. Kaikki oppilaiden mainitsemat lajit saivat sekä enemmän- että vähemmäntoiveita. Esimerkiksi hiihto ja telinevoimistelu olivat mukana molemmissa toiveissa. Tutkimuksen tuloksia tukee Luukkosen & Luukkosen (1995, 17) sekä Nupposen & Telaman (2002, 123) toteama siitä, että koululiikunnan tulisi tarjota monipuolisia kokemuksia ja elämyksiä sekä sisältöjä, koska oppilaat ovat yksilöllisiä ja erilaiset motiivit ja mielenkiinnon kohteet tulisi ottaa huomioon jo peruskoulun aikana. Koululiikunnan lajivalikoimaa ei tulisi siis kovin helposti kaventaa eikä jättää joitakin lajeja kokonaan pois, sillä useimmille lajeille löytyy omat kannattajansa, joskin myös inhoajansa.

Tutkimuksessa selvisi, että liikunnasta pitämiseen tai ei-pitämiseen vaikuttavat syyt olivat pääosin samankaltaisia tyttöjen ja poikien välillä, muutamia eroja vastauksista kuitenkin löytyi. Liikunnasta tuleva hyvä olo sekä hyvä kunto olivat enemmän esillä tyttöjen vastauksissa kuin poikien. Tyttöjen vastauksissa myös tietty laji tai ympäristö vaikutti poikia enemmän siihen, että liikunnasta ei pidetä. Pojat puolestaan pitivät tyttöjä enemmän liikunnan toiminnallisesta luonteesta. Tyttöjen ja poikien toiveet liikunnan suhteen olivat myös hyvin pitkälle samankaltaisia. Poikien toiveissa nousi tyttöjä useammin esiin pelaaminen. Pojat toivoivat lisää eri pallopelejä, kuten salibandyä, koripalloa ja jalkapalloa.. Tytöt puolestaan toivovat poikia enemmän sitä, että tunnilla saisi enemmän valita, mitä tehdään, ja että opettajat ottaisivat oppilaiden toiveita enemmän huomioon. Tyttöjen lajitoiveina olivat puolestaan telinevoimistelu, uinti ja luistelu.

8.3 Opettajien käsitysten ja oppilaiden kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroja

Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että opettajien käsitys lasten aktiivisuudesta ja itseohjautuvuudesta oli siirtynyt lasten kokemuksiin jollain tasolla. Niiden opettajien oppilaat, joiden mielestä lapset ovat aktiivisia ja itseohjautuvia, kokivat voivansa vaikuttaa jonkin verran enemmän tunteja koskeviin päätöksiin. Kaikkien opettajien oppilaista kuitenkin suurin osa koki, että opettaja on se, joka päättää, mitä tunnilla tehdään. Yleisesti ottaen oppilaat kokivatkin oman roolinsa liikuntatun-

nilla passiiviseksi. Opettaja oli oppilaiden mielestä se, joka määrää, käskää ja päättää. Oppilaiden kokemuksissa nousi selkeästi esille toive, että opettajat huomioisivat enemmän heidän toiveitaan ja, että heillä olisi enemmän päätösvaltaa ja mahdollisuuksia valintoihin. Noin joka neljäs oppilas koki, että hänellä ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia valintoihin eikä opettaja huomioi heidän toiveitaan. Valinnan mahdollisuudet olivat suurin yksittäinen toiveryhmä, kun oppilailta kysyttiin, mikä saisi heidät pitämään enemmän liikunnasta tai, mitä he toivoisivat opettajalta. Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä sekä yksilöivässä liikunnanopetuksessa korostetaan ajatusta siitä, että liikunnan opetuksen lähtökohtana tulisi olla entistä enemmän lapsihänen tarpeensa, odotuksensa ja kiinnostuksen kohteensa, myös hänen itsensä määrittelemänä (Hakala 1999, 37; Hakala 1995, 4-12). Teorioissa esitetyt väitteet kohtasivat siis oppilaiden kokemukset. Valinnan mahdollisuudet ja oppilaiden toiveiden huomioon ottaminen parantaisi liikunnanopetusta oppilaiden näkökulmasta katsottuna.

Opettajien käsitysten mukaan oppilaiden mukaan ottaminen tavoitteiden asetteluun oppimiselle ei ole kovin merkittävää. Opettajilla saattaa olla hyvinkin selkeät tavoitteet opetukselleen ja oppimiselle, mutta nämä tavoitteet eivät näytä siirtyvän oppilaiden kokemuksiin. Esimerkiksi opettaja 4 nosti kasvatukselliset ja elämykselliset tavoitteet tärkeämmiksi kuin pelkät kunto- ja taitotavoitteet, mutta tästä huolimatta hänen oppilaansa halusivat oppia pelkästään taitoihin liittyviä asioita. Huomioon täytyy tietenkin ottaa se, että oppilaiden ajattelu on vielä aika konkreettisella tasolla, mikä näkyy myös heidän vastauksissaan. Oppilaille on varmasti paljon konkreettisempi tavoite haluta oppia kärrynpyörä kuin haluta oppia yhdessä oloa. Mutta olisiko mahdollista, että myös oppilaat arvostaisivat enemmän muitakin kuin pelkkiä taidollisia tavoitteita, jos opettaja korostaisi niitä omassa opetuksessaan ja yhteisistä tavoitteista olisi sovittu lukukauden alussa? Jos yhdessä olisi sovittu, että tänä syksynä meidän liikuntatuntien tavoitteena on oppia reilua peliä ja kaikkien huomioon ottamista ja tähän asiaan kiinnitettäisiin tunneilla myös huomiota, oppilaat saattaisivat myös alkaa arvostamaan enemmän tämän kaltaisia tavoitteita.

8.4 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset sekä luotettavuuden tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyy usein monia kiinnostavia asioita. Kaikkia näitä asioita olisi kiinnostavaa tutkia ja raportoida omassa tutkimuksessaankin. Tutkijan on kuitenkin valittava jokin tarkkaan rajattu ilmiö, joka näkyy tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimusongelmista ja tutkimustehtävästä ja raportoida aineistoaan sen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–94.) Omassa tutkimuksessani tilanne oli samankaltainen. Aineisto oli kohtalaisen laaja ja sieltä nousi esiin monia mielenkiintoisia asioita, joihin olisi ollut mielenkiintoista tarttua tarkemminkin. Esimerkiksi opettajien asteikkotehtävän väitteistä olisi voinut ottaa tarkempaan tarkasteluun muitakin väitteitä kuin ne, jotka olivat tarkastelun kohteina. Tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelmien tarkennuttua lopullisiin muotoihinsa, aineistoakin piti alkaa tarkastella niiden näkökulmasta. Tutkijana olin siis tehnyt tietoisin valinnan, mitä aineistosta nousevaa asiaa halusin tarkastella tarkemmin ja nostaa tutkimukseni tuloksissa esiin.

Liikuntatuntien tapahtumissa ovat mukana yhtä lailla oppilaat ja opettajat ja heidän toimintansa on limittynyt kiinteästi toisiinsa. Tutkimuksen ansiona voidaankin pitää sitä, että tutkittavina olivat sekä opettajat että oppilaat, heidän käsityksensä ja kokemuksensa. Tutkittavien oppilaiden luokkatasoksi valitsin 5.-6. - luokkalaiset, koska heille on jo kertynyt jonkin verran kokemuksia koululiikunnasta. Oppilaiden kiinnostus ja liikunnasta pitäminen alkaa yleensä eriytyä ylemmillä luokkatasoilla. Oletuksena olikin se, että oppilailta olisi erilaisia kokemuksia liikunnasta ja mukana olisi sellaisia oppilaita, jotka pitävät liikunnasta ja vastaavasti myös sellaisia, jotka eivät siitä pidä. 5.-6. luokkalaiset pystyvät myös nuorempia oppilaita paremmin kirjoittamalla ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja erittelemään syitä omiin kokemuksiinsa. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat valittiin sen perusteella, keillä oli kiinnostusta lähteä mukaan tutkimukseen ja ketkä opettivat liikuntaa kyseisille luokkatasoille.

Tulosten yleistettävyyttä ajatellen on muistettava, että kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat liikuntaan erikoistuneita ja he pitivät liikunnan opettamisesta. Tutkimuksessa ei voitu siis tehdä vertailua siitä, millaisia oppilaiden kokemukset

olisivat olleet, jos opettaja ei henkilökohtaisesti pidä liikunnasta tai hänellä ei ole siihen liittyvää erikoisosaamista. Tähän yhtenä syynä on se, että ylempillä luokasteilla tunnit on usein jaettu niin, että opettajat, joiden vahvuutena on liikunta, opettavat liikuntaa oman luokan lisäksi muillekin luokille. Oli siis vaikea löytää opettajaa, joka ”vastentahtoisesti” opettaisi liikuntaa. Tämä oli tilanne molemmilla tutkimukseen osallistuneilla kouluilla, joissa tämänkaltainen järjestely oli mahdollinen koulun suuruuden vuoksi.

Oppilaiden kokemusten tutkimisen luotettavuuteen vaikutti tässä tutkimuksessa jollain osin se, miten hyvin oppilas pystyi ilmaisemaan itseään sanallisesti ja kirjallisesti. Oppilaiden valmiuksien erot tulivat selkeästi esiin. Jotkut oppilaat olivat kuvailleet kokemuksiaan hyvinkin laajasti ja värikkäästi, joidenkin kohdalla vastauksena oli yksittäinen sana. Voisi olla mahdollista, että tällaiset oppilaat, jotka eivät ole kovin vahvoja kirjallisessa ilmaisussa, olisivat pystyneet kuvailemaan kokemuksiaan monipuolisemmin esimerkiksi haastattelutilanteessa. Samoin täytyy muistaa se, että oppilaat eivät välttämättä olleet ymmärtäneet kaikki kysymyksiä samalla tavalla kuin minä tutkijana ne olin tarkoittanut. Esimerkiksi tarina-tehtävässä oli kuvattu koripallotuntia herättämään ajatuksia, mutta tarkoituksena oli pohtia liikuntatuntien tapahtumia yleisemmällä tasolla. Hyvin monet oppilaat olivat kuitenkin jumittuneet koripallotuntiin ja pohtivat omia kokemuksiaan sen kautta. Voi olla mahdollista, että heidän kokemuksensa olisivat olleet erilaisia, jos tarinassa olisi kuvattu esimerkiksi telinevoimistelutuntia. Tutkijana en osannut ottaa tarpeeksi hyvin huomioon sitä, miten konkreettisella tasolla tämän ikäiset lapset ajattelultaan ovat, ja että he eivät pysty vielä tekemään kovinkaan pitkälle meneviä yleistyksiä. Oppilaiden kokemusten yleistettävyyttä parantaa kuitenkin se, että aineiston laajuus oli kohtalaisen suuri ja mukana oli tasapuolisesti niin tyttöjä kuin poikiakin. Oppilaiden kokemuksia tutkittiin myös monella eri tavalla, ja sitä kautta esiin tuli ehkä laajemmin asioita kuin mitä olisi tullut pelkästään vaikka tarinatehtävän perusteella.

8.5 Tulosten merkitys ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet

Nykyään puhutaan yhä enemmän liikunnan yksilöllisistä ja yhteiskunnallisista vaikutuksista ja liikunnan merkitystä ihmisen hyvinvoinnille pidetään tärkeänä. Yleisesti on todettu myös se, että lapsuuden liikuntatottumuksilla ja –kokemuksilla on merkitystä aikuisiän liikunnanharrastamiseen. (Telama 1999, 44; Liukkonen & Telama 1997, 8–9.) Koululiikunta tavoittaa kaikki lapset ja sen merkitystä liikuntakokemusten tuottajana ei voi väheksyä. Sen vuoksi onkin tärkeää pohtia sitä, millaista on hyvä liikunnanopetus ja miten mahdollisimman monelle lapselle voitaisiin tarjota positiivisia kokemuksia taito- tai kuntotasosta riippumatta. Opettajilla ja heidän käsityksillään liikunnan opettamisesta on tässä keskeinen rooli, mutta yhtä tärkeää on tutkia myös lasten kokemuksia, sillä loppujen lopuksi vain niillä on merkitystä. Opettajalla voi olla vaikka kuinka hienoja ajatuksia ja tavoitteita liikunnan opettamisesta, mutta jos oppilaiden kokemukset ovat negatiivisia, opettajan tavoitteet tuskin siirtyvät oppilaiden mukana eteenpäin. Liikuntakasvatuksen yleisenä tavoitteena pidetään liikunnallisen elämäntavan synnyttämistä ja kasvattamista liikunnalliseen elämään, onnistunut koululiikunta voi vaikuttaa tämän tavoitteen saavuttamiseen merkittäväällä tavalla. Sen takia ei ole ihan sama, mitä ja miten liikuntaa koulussa opetetaan. Jokaisen opettajan tulisi paneutua huolella pohtimaan, miksi liikuntaa koulussa oikein opetetaan ja millä tavoin toimimalla kaikki lapset saataisiin viihtymään myös koulun liikuntatunneilla.

Opettajien itse tekemä pohdinta ja sen tutkiminen on tärkeää liikunnan kohdalla sen vuoksi, että koululiikuntaa on nykyisin enää muutama, ehkä jopa vain yksi tunti viikossa. Sen vuoksi on tärkeää, että opettajat miettivät, mitä tavoitteita he omalla opetuksellaan haluavat saavuttaa ja miten liikuntatunneista saataisiin muodostettua sellaisia, että yhä useammilla, myös heikompi-tasoisilla oppilailta olisi mahdollisuus saada positiivisia liikuntaelämyksiä ja kokemuksia. Heikinaro-Johanssonin mukaan (2003, 108; 2001, 6) nimenomaan riittävä positiivisten kokemusten määrä on edellytys sille, että lapset omaksuvat liikunnallisen elämäntavan.

Tutkimuksen tuloksia voi käyttää hyödykseen jokainen liikuntaa opettava opettaja. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien tavoitteiden asettelu ei siirry oppilaiden kokemuksiin. Opettajat näkevät liikunnan kokonaisvaltaisesti kasvattavana, mutta oppilaiden kokemukset liittyvät pääosin taidollisiin tavoitteisiin. Opettaja voi kenties omalla tietoisemmalla tavoitteiden esiin tuomisella välittää tavoitteita paremmin myös oppilaiden kokemuksiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös sen, että oppilaat kokevat oman roolinsa liikuntatunneilla kohtuullisen passiivisena. Opettajat taas näkivät oppilaiden roolin paljon aktiivisempana. Liikuntaa opettavien opettajien tulisikin pohtia tarkemmin, millainen oppilaiden rooli todella on. Oppilaat toivoivat selkeästi voivansa vaikuttaa enemmän tuntien sisältöihin ja, että heille tarjottaisiin enemmän mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin. Opettaja voi pienilläkin asioilla vaikuttaa tähän. Esimerkiksi lukukauden alussa pidettävä liikunnan yhteissuunnittelutunti, jossa päätetään yhdessä oppilaiden kanssa syksyn tai kevään lajit ja niiden sijoittelu lukujärjestykseen, voisi olla yksi ratkaisu. Opettaja voi helposti ujuttaa tunteihin pieniä valinnan mahdollisuuksia, kun hän tietoisesti keskittyy siihen. Tutkijana minua suretti se, että oppilaiden joukossa oli jonkin verran oppilaita, jotka kokivat, että heitä haukutaan, heille nauretaan tai he pelkäävät liikuntatunteja. Haluan ainakin uskoa, että jokainen opettaja voi niin halutessaan luoda liikuntatunnille sellaisen ilmapiirin ja toimintakulttuurin, että ketään ei haukuta siellä, kenelläkään ei naureta eikä kenenkään tarvitse pelätä liikuntatunnille tuleamista.

Tätä tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa ja laajentaa esimerkiksi haastattelemalla opettajia ja oppilaita, jolloin voisi saada tarkentavaa ja uutta tietoa heidän ajatuksistaan. Toisaalta mielenkiintoista olisi myös mennä havainnoimaan heidän tuntejaan ja saada sitä kautta erilaista näkökulmaa asiaan. Tutkimusongelmien selvittämistä olisi mielenkiintoista laajentaa erilaisin tiedonhankinnankeinoin. Tutkimusongelmien selvittämistä voisi laajentaa myös tutkimalla erilaisten opettajien vaikutusta. Millainen vaikutus tutkimustuloksiin olisi sillä, jos mukana olisi sellaisia opettajia, jotka eivät ole erikoistuneet liikuntaan eikä sen opettaminen ole heille mieleistä? Olisiko tällä vaikutusta oppilaiden kokemuksiin? Toisaalta mielenkiintoista olisi selvittää sitä, miten tutkimustulosten mukainen liikunnanopetus vaikuttaisi oppilaiden kokemuksiin. Millaisia vaikutuksia olisi sillä, että oppilaille annettaisiin enemmän mahdolli-

suuksia valintoihin, heidän aktiivista rooliaan korostettaisiin ja opetuksessa otettaisiin huomioon heidän kiinnostuksen kohteensa, tarpeensa ja odotuksensa?

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ames, C. 1992. Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. Teoksessa G.C Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatio-psykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Davis, R.J., Bull, C.R., Roscoe, J.V. & Roscoe, D.A. 1994. *Physical Education and the Study of Sport*. England, London: Mosby.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Duda, J.L. 2001. Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–182.
- Eloranta, V. 2003. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 85–100.
- Eloranta, V. & Jaakkola, T. 2003. Ydinkeskeinen motorinen opettaminen. *Liikunta & tiede* 5-6, 4–9.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J.C. 2002. Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults. Fifth Edition. New York. USA: The McGraw-Hill Companies.
- Graham, G. 1992. Teaching Children Physical Education: Becoming a Master Teacher. Illinois. USA: Human Kinetics Books.
- Hakala, L. 1995a. Liikunnanopetuksen yksilöinti ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Teoksessa L. Hakala, R. Ilmavirta, J. Muuronen & A. Suonperä Opetuksen yksilöinti 2. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Hakala, L. 1995b. Liikkuva lapsi vai liikuteltava luokka. Liikunta ja tiede 32(5-6-), 32-35.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa. Liikunta ja tiede 1, 4–9.
- Heikinaro- Johansson, P. 2003a. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P, Heikinaro-Johansson ym. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 101–129.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkkala T. 1998. Koululiikuntaa kaikille: Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M & Silliman-Frenc, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta ja tiede 3, 22–26.
- Helin, P. 1996. Eniten tarvitsevat eivät valitse liikuntaa. Liikunta ja tiede 1, 16–17.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvensalo, M. 2003. Opetussuunnitelmalla on merkitystä. Liikunta ja tiede 2, 10–11.

- International Standards for Physical Education and Sport for School Children 2001.
In ICHPER & UNESCO (Eds.) Commitment toward the delivery of quality physical education to school children and youth worldwide.
- Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson ym. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 139–150.
- Jääskeläinen, L. 1986. Liikunta on enemmän kuin oppiainen. *Lapset ja yhteiskunta* 45 (3), 140–143.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1981. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Otaniemi: Gaudeamus.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari Didaktiikka ja opetus-suunnittelu. Juva: WSOY, 65–100.
- Karvinen, J. 1998. Liikkuvatko suomalaiset lapset riittävästi? *Liikunta ja tiede* 6, 9–11.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 108–115.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä, PS-kustannus, 68–84.
- Koivuniemi, M. Onko liikunnallinen lapsi parempi oppija? *Lastentarha* 1999: 4, 40–41.
- Komulainen, A. 1993. Millaista on tehokas liikunnanopetus? *Liikunta ja tiede* 30 (4), 72–73.
- Kujala, U. 2001. Mikä jarruttaa lasten liikkumista? *Liikunta ja tiede* 5, 4–6.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson ym. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 14–23.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Keuruu: Otava
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.

- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Liikuntapolitiikan linjat 1990-luvulla. Komiteanmietintö 1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. *Liikunta ja tiede* 6, 8–12.
- Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. 1983. Inledning: Makt och kontroll över läroplaner – vad bestämmer läroplaners inriktning? Teoksessa U.P. Lundgren, G. Svingby & Wallin, E. *Makten över läroplaner: en konferensrapport*. Högskolan för lärutbildning i Stockholm Institutionen för pedagogik. Rapport 9, 9–26.
- Luukkonen, E. & Luukkonen, U. 1995. Ala-asteen liikunnan opetussuunnitelmatyö. *Luokanopettaja* 18 (2), 17.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka: Varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikka. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisu 5. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.
- Papaioannou, A. 1995. Motivation and Goal Perspectives in Children's Physical Education. Teoksessa J. Biddle (toim.) *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology*. Exter: Human Kinetics, 245–269.
- Patrick, H., Anderman, L., Ryan, A., Edelin, K. & Midgley, C. 2001. Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal* 102. 35–58.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- POPS 1985 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 1994 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauste- von Wright, M-L. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Juva: Atena.
- Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A. 1981. Curriculum planing for better teaching and learning. (4th ed.) London: Holt, Rinehart & Winston.
- Siedentop, D. 1991. Developing Teaching Skills in Physical Education. Third Edition.
- Singer, R.N. 1982. The Learning of Motor Skills. New York, USA: Macmillan Publishing Co., Inc. New York. USA.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa E. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–113.
- Swisher, K & Swisher, C. 1986. A multicultural Physical Education Approach, An Attitude. Artikkelit lehdessä Journal of Physical Education, Recreation & Dance, vol 57, nr 7, 1986. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. USA.
- Talbot, M. 1990. Equal Opportunities and Physical Education. Teoksessa N. Armstrong (toim.) New Directions in Physical Education, vol. 1. Physical Education Association of Great Britain and Northern Ireland. England: Human Kinetics Books.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa-liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Li-

- kunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 149–175.
- Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. *Liikunta ja tiede* 30 (4), 24–25.
- Telama, R. 1996. Pysyykö koululiikunta muutoksen vauhdissa? *Liikunta ja tiede* 33 (3), 20.
- Telama, R. 1999a. Liikuntakasvatus ja muuttuva maailma: Asema rakentuu vastuusta ja laadukkaasta opetuksesta. *Liikunta ja tiede* 6, 44–47.
- Telama, R. 1999b. Koululiikunnalla elämysten lähteille. *Liikunta ja tiede* 3, 4–9.
- Tiitinen, S. 1984. Peruskoulun ala-asteen liikunnan keskeisimmät oppisisällöt. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy (Helsinki: Kirjayhtymä Oy.)
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.
- Valli, R. 2001a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikäkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalla tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Valli, R. 2001b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikäkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–171.

LIITE 1: Opettajien kysymyslomake

1. Taustatiedot tutkimusta varten.

1. Koulu ja luokka, jota opetan _____
2. Sukupuoli nainen_____ mies____
3. Ikä _____vuotta
4. Opettajakokemus Olen työskennellyt opettajana _____vuotta.
Olen erikoistunut _____

5. Liikunnan opettaminen on mielestäni:
pidän todella paljon____ pidän siitä____ en pidä enkä inhoa____ en pidä siitä____
en pidä siitä yhtään_____

2. Lue seuraavat liikunnanopetuksen lähestymistapojen kuvaukset läpi ja merkitse jokaisen kuvauksen loppuun numeroin, kuinka paljon itse liikuntaa opettavana opettajana arvostat juuri sitä lähestymistapaa.

5= pidän erittäin tärkeänä

4= pidän tärkeänä

3= pidän melko tärkeänä

2= pidän toissijaisena

1= ei ole lainkaan tärkeää

FM= Fyysismotorinen lähestymistapa

Liikunnanopetuksen tehtävänä on harjaannuttaa oppijan toimintakykyä, joka koostuu motorisista perustaidoista, liikehallinnasta ja kunnosta. Monipuolisten perustaitojen ja liikunnan lajitaitojen oppiminen on tärkeää. Tärkeää on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. _____

T= Terveydellinen lähestymistapa

Liikunnanopetuksen tehtävänä on harjaannuttaa oppijan fyysismotorisen toimintakyvyn lisäksi henkistä toimintakykyä, terveyttä ja turvallisuutta. Lähestymistapa ohjaa liikunnalliseen elämäntapaan sekä oman ja muiden hyvinvointia edistävien arkikäytänteiden omaksumiseen. Tavoitteena on myös ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys ja tarjota sellaisia tietoja ja taitoja, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa._____

K= Kasvatuksellinen lähestymistapa

Liikunnanopetuksen tehtävänä on toimia muiden oppiaineiden joukossa kasvatuksen välineenä. Liikuntatunneilla esiintyy ja on mahdollista luoda runsaasti kasvatustilanteita, jotka tukevat oppijan kasvua ja kehitystä. Kasvatuksellisia tavoitteita ovat mm. oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen kohti yleisesti hyväksytyjä arvoja, vastuun kantamisen opettelu, erilaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen, yhteisöllisyyden, vastuullisuuden, reilun pelin ja turvallisuuden korostaminen.____

E= Elämyksellinen lähestymistapa

Liikunnanopetuksen tehtävänä on toimia sellaisten elämysten antajana, jotka lisäävät oppijan kokonaisvaltaista itsetuntemusta. Tavoitteena on avata oppijan tietoisuutta hänen omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan sekä vahvistaa hänen minäkäsitystään ja itsearvostustaan. Liikunnan tulisi tarjota mahdollisuuksia myönteisiin kokemuksiin, vuorovaikutukseen, erilaisiin haasteisiin sekä itsensä ilmaisuun._____

I= Itseisarvoinen lähestymistapa

Liikunnanopetuksen tehtävänä on tarjota oppijalla sellaiset liikunnan tiedot ja taidot, että hän pystyy osallistumaan yhteiskunnan liikuntakulttuuriin että ymmärtämään ja ajan myötä kehittämään sitä. Samoin tavoitteena on liikuntaan liittyvien käsitteiden ja periaatteiden ymmärtäminen ja soveltaminen sekä tutustuminen liikunnan harrastusympäristöihin._____

Minkä lähestymistavan valitsit kaikkien tärkeimmäksi? Perustelevaltintaasi tähän ja tarvittaessa paperin toiselle puolelle, miksi valitsit juuri kyseisen lähestymistavan tärkeimmäksi.

3. Lue seuraavat väittämät ja ympyröi omaa mielipidettäsi vastaavaa numero. Pyri vastaamaan sen mukaan, miten asiat toteutuvat sinun pitämällä liikuntatunnilla, EI sen mukaan, miten asioiden mielestäsi pitäisi olla.

- 1. Olen täysin eri mieltä**
- 2. Olen jonkin verran eri mieltä**
- 3. En ole samaa mieltä enkä eri mieltä**
- 4. Olen jonkin verran samaa mieltä**
- 5. Olen täysin samaa mieltä**

Opettajan rooli ja tehtävät:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Opettajan tehtävänä on ”palastella” taito sopiviksi osiksi ja opettaa se oppilaille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Opettaja asettaa yhdessä oppilaiden kanssa tavoitteet opetukselle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Opettajan yksi tärkeimmistä rooleista on oppimisympäristön suunnittelu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Opettajan tehtävänä on auttaa lasta löytämään hänelle | | | | | |

sopivimmat liikuntamuodot.	1	2	3	4	5
5. Oppilaita pyritään ottamaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja antamaan heille vastuuta.	1	2	3	4	5
Opetuksen tavoitteet:					
6. Opetustilanteissa keskitytään pääosin yksittäisten taitojen vahvistamiseen.	1	2	3	4	5
7. Liikuntatunneilla voi hyvin tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua.	1	2	3	4	5
8. Liikuntatunneilla on tärkeää korostaa osaamisen ja onnistumisen elämyksiä.	1	2	3	4	5
9. Liikunta muiden oppiaineiden joukossa on väline, jonka avulla voi kasvattaa ja kehittää oppilasta monipuolisesti.	1	2	3	4	5
10. Opetuksen tärkeänä tavoitteena on antaa myönteisiä oppimiskokemuksia.	1	2	3	4	5
Opettaminen:					
11. Onnistuneella tunnilla oppilaat suorittavat tehtäviä teknisesti taitavasti.	1	2	3	4	5
12. Oppilaiden kiinnostuksen kohteet on otettu opetuksessa huomioon.	1	2	3	4	5
13. Liikuntatunnilla on tärkeää antaa mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin.	1	2	3	4	5
14. Eriyttämistä tarvitaan vain silloin tällöin joidenkin oppilaiden kohdalla.	1	2	3	4	5
15. Liikuntatunnilla ei ole ollenkaan virheellisiä suorituksia, on vain erilaisia suoritusvariaatioita.	1	2	3	4	5
16. On tärkeää muodostaa heterogeenisiä ryhmiä liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
17. Lapsi on aktiivinen ja itseohjautuva liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
18. Opetuksen lähtökohtana ovat lapsen tarpeet, odotukset ja kiinnostuksen kohteet.	1	2	3	4	5
Taitojen oppiminen:					
19. Taidoista voi löytää olennaisimman osan, ytimen, jota tulisi harjoitella mahdollisimman paljon.	1	2	3	4	5
20 Liikunnallisten taitojen oppimisessa on tärkeää kiinnittää huomiota ajatteluprosessiin.	1	2	3	4	5
21. Lapsen aikaisemmat kokemukset vaikuttavat hänen oppimiseen.	1	2	3	4	5
22. Taitoja voidaan harjoitella tehtävillä, jotka ovat kaikille samanlaisia.	1	2	3	4	5
23. Taitoja on tärkeä harjoitella mahdollisimman kokonaisvaltaisesti heti alusta saakka.	1	2	3	4	5
24. Uutta taitoa ei koskaan opita sellaisenaan, vaan se on					

- aina taitorefleksitaustan värittäjä. 1 2 3 4 5
25. Motivaatiolla ei ole mitään tekemistä motoristen taitojen oppimisen kanssa. 1 2 3 4 5
- Arviointi:**
26. Arvioinnissa käytetään lajitaitoja ja kuntoa mittaavia testejä. 1 2 3 4 5
27. Arvioinnissa korostuu prosessimaisuus ja suorituksia
verrataan omaan kehittymiseen. 1 2 3 4 5
28. Positiivista palautetta tulisi antaa myös kovasta yrittämisestä ja
innokkuudesta. 1 2 3 4 5
29. Arvioinnissa keskitytään henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. 1 2 3 4 5
30. Virheet tulisi oppia näkemään osana oppimisprosessia. 1 2 3 4 5

LIITE 2: Oppilaiden kysymyslomake

1. Taustatiedot tutkimusta varten: Laita rasti sopivaan kohtaan.

- | | | |
|------------------------------|-------------------------|------------------|
| 1. Koulu ja luokka | _____ | |
| 2. Sukupuoli | tyttö___ | poika___ |
| 3. Liikunta on mielestäni... | pidän todella paljon___ | pidän siitä___ |
| | en pidä enkä inhoa___ | en pidä siitä___ |
| | en pidä siitä yhtään___ | |

2. Lue seuraava tarina huolella läpi ja kiinnitä erityistä huomiota alleviivattuihin kohtiin. Mieti, voisiko kuvatus kaltainen tilanne olla mahdollinen sinun omalla liikuntatunnillasi. Mikä on samoin kuin sinun liikuntatunnillasi, mikä on erilaista? Kirjoita vastauksesi tarinan perässä oleville viivoille.

On alkamassa koripallojakso. Oppilaat odottavat innoissaan jaksoa ja ehkä yleisin tulevaan jaksoon liittyvä toive on, että pelataan paljon. Ensimmäisen kaksoistunnin alussa oppilaat ryntäävät innoissaan saliin huutaen ”pelataan, pelataan”. Opettaja kokoaa oppilaat riviin ja selittää, miksi harjoittelu on tärkeää ennen varsinaista peliä. Opettaja lupaa kuitenkin, että harjoittelun sujuessa hyvin, voidaan peliosuus käynnistää hieman aikaisemmin. Itse tunti alkaa alkuverryttelyllä ja venytelyillä, jotka opettaja vetää. Tämän jälkeen aloitetaan harjoittelu ja ensimmäiseksi kerrataankin syöttäminen ja kiinniottaminen. Harjoitus tehdään pareittain vastakkain, sillä se on tuttu harjoitusmuoto jo aiemmilta vuosilta. Toiminta on koko ajan hyvin organisoitua ja järjestys säilyy hyvin, toisaalta ilmapiiri on hiukan vaisu. Spontaanit tunneilmaisut ja vuorovaikutus ovat vähissä. Syöteharjoituksen jälkeen opettaja kerta koriin heiton ja havainnollistaa esitystä upealla näytöllä. Tämän jälkeen käynnistetään koriin heitto harjoitus opettajan jakamissa pienissä ryhmissä. Harjoituksen aikana opettaja kiertää oppilaiden luona, korjaa virheitä ja antaa palautetta. Tunnista on jäljellä vielä puoli tuntia ja vihdoin päästään pelaamaan. Opettaja kerta koulukoripallon säännöt, jakaa joukkueet taitotason mukaan ja peli voi alkaa. Peli sujuu välillä hyvin, välillä huonosti. Osa oppilaista pääsee hyvin mukaan pelaamiseen, osa jää hiukan ulkopuoliseksi. Tunti lopetetaan rivissä, jossa käydään vielä läpi tunnilla harjoiteltujen asioiden perusasiat. Oppilaista joku kysyy pukuhuoneeseen mennessään, että voitaisiinkohan ensi tunnilla pelata enemmän.

3. Lue seuraava tarina huolella läpi ja kiinnitä erityistä huomiota alleviivattuihin kohtiin. Mieti, voisiko kuvatun kaltainen tilanne olla mahdollinen sinun omalla liikuntatunnillasi. Mikä on samoin kuin sinun liikuntatunnillasi, mikä on erilaista? Kirjoita vastauksesi tarinan perässä oleville viivoille.

Koripallojakso on alkamassa. Kaikki oppilaat ovat tietoisia siitä, sillä näin on sovittu koulun alkaessa liikunnanyhteissuunnittelutunnilla. Oppilaat odottavat innoissaan jaksoa ja ehkä yleisin tulevaan jaksoon liittyvä toive on, että pelataan paljon. Ensimmäinen kaksoistunti käynnistyy ja oppilaat ryntäävät innoissaan saliin huutaen ”pelataan, pelataan”. Pari oppilasta ryhtyy heti merkittävään kenttien rajoja ja muutama muu hakee pallot varastosta. Yhdessä sovitaan, että tällä kertaa tehdään jaot syntymäpäivän perusteella. Peli olisi valmis alkamaan, mutta joku huomaa, että jotain puuttuu. Alkuverryttely. Näin ensimmäisellä tunnilla opettaja ohjaa alkuverryttelyn, mutta seuraavilla tunneilla jokainen oppilas on vuorollaan pienissä ryhmissä vastuussa alkuverryttelyn ohjaamisesta. Vielä ennen pelin alkua sovitaan yhteisesti säännöistä, joita hiukan sovelletaan omalle ryhmälle sopiviksi. Esimerkiksi koriin heittämisen sijaan sovitaan, että kori syntyy seinään pallolla koskettamalla. Pelataan yksi erä, jonka jälkeen pidetään pieni palaveri. Sujuiko peli hyvin, pitäisikö vielä jotain taitoja harjoitella, jotta peli olisi vielä toimivampaa? Osa tuntee, että syöttämistä pitäisi vielä harjoitella, osalle kuljettaminen tuottaa päänvaivaa. Käynnistetään itsenäinen harjoittelu pienryhmissä. Oppilaat opastavat toisiaan ja opettaja kiertää ryhmien luona neuvomassa, kommentoimassa ja kehumassa. Harjoittelun jälkeen jatketaan pelaamista. Oppilaat ovat välillä pelaamisen lisäksi tuomarin roolissa ja saavat näin paremmin kokonaiskuvaa koripallosta pelinä. Opettaja tai oppilas saattaa välillä keskeyttää pelin kysymällä esimerkiksi, mihin minun nyt kannattaisi syöttää tai ovatko muut sijoittuneet hyvin kentälle. Pelin loputtua pidetään loppupalaveri, jossa pohditaan mahdollisesti heränneitä kysymyksiä ja keskustellaan vielä yksittäisistä pelitilanteista. Oppilaista joku kysyy pukuhuoneeseen mennessään, että pelataanhan taas ensi tunnilla.

4. Lue seuraavat väittämät huolella läpi. Pohdi, pitävätkö ne paikkaansa sinun liikuntatuntisi osalta ja ympyröi oikea numero.

- 1. Olen täysin eri mieltä**
- 2. Olen jonkin verran eri mieltä**
- 3. En ole samaa mieltä enkä eri mieltä**
- 4. Olen jonkin verran samaa mieltä**
- 5. Olen täysin samaa mieltä**

- | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Opettaja päättää, mitä tunnilla tehdään ja, millä säännöillä pelataan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Harjoitukset ja tehtävät mahdollistavat sen, että jokainen voi valita niistä itselleen sopivan tasoisen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Opettaja antaa palautetta vain onnistuneista suorituksista ja virheiden tekeminen on hiukan pelottavaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Opettaja arvostaa ja antaa palautetta yrittämisestä ja omasta kehitymisestä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kaikki harjoittelevat yleensä samaa asiaa, samoilla välineillä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Oppilaat saavat osallistua päätösten tekoon ja heidän ehdotuksiaan otetaan huomioon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Tunnilla keskustellaan asioista ja pohditaan yhdessä esiin nousseita kysymyksiä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Jatka näitä lauseita niin, että ne kertovat sinun omista kokemuksista, tuntemuksista ja ajatuksista liikuntatunneista. Tässä tehtävässä EI ole oikeita vastauksia, kirjoita niin rehellisesti kuin osaat. Voit tarvittaessa jatkaa lauseita paperin toiselle puolelle.

1. Liikuntatunnilla on minun mielestäni _____

2. Minä pidän liikunnasta, koska _____

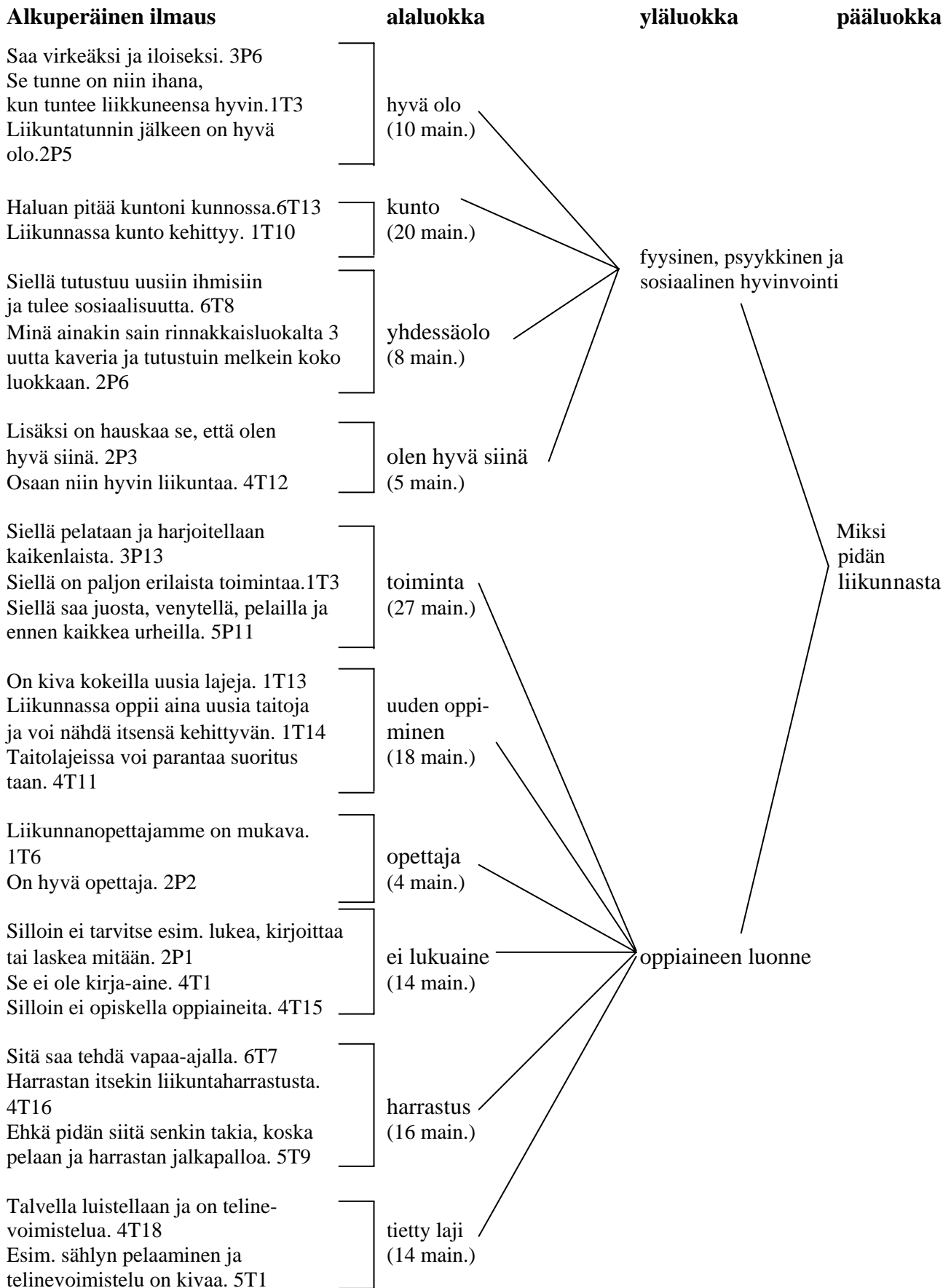
3. Minä en pidä liikunnasta, koska_____

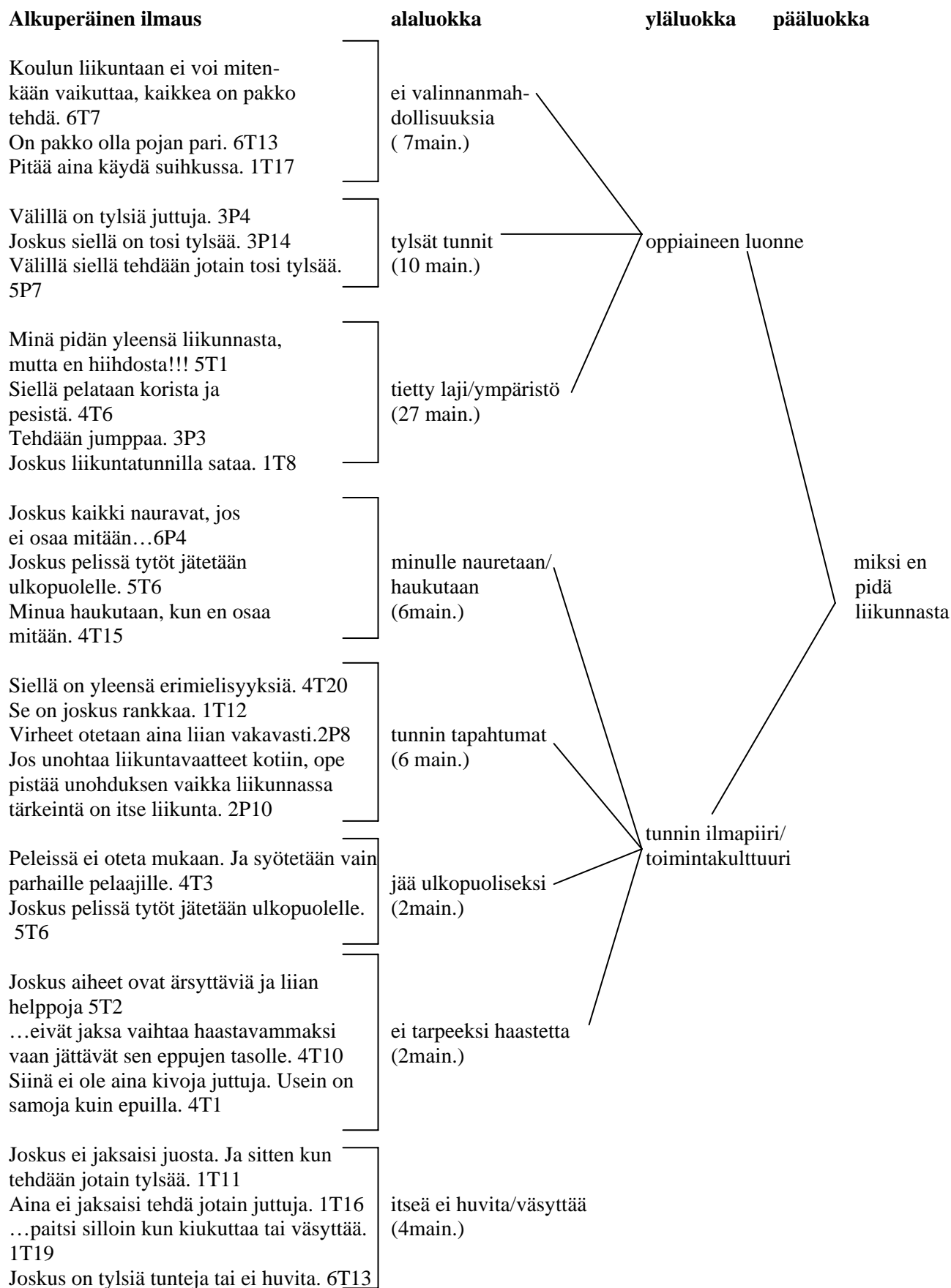
4.Toivoisin, että opettaja olisi enemmän/tekisi enemmän_____

5.Pitäisin liikunnasta enemmän, jos_____

6. Liikuntatunnilla haluaisin oppia_____

LIITE 3: Oppilaiden lauseen jatkamistehtävän analysointi





Alkuperäinen ilmaus

alaluokka

yläluokka

pääluokka

Voisi enemmän valita, mitä siellä tehdään. 6P4
 Saisi valita vaihtoehtoista, saisi valita parin tai ryhmän itse. 6T7
 Toivoisin, että mitään ei olisi pakko tehdä. Tai että olisi edes toinen vaihtoehto, mitä voisi tehdä. 5T1

Opettajat kuuntelisivat eivätkä sanoisi vaan että ”toisella kerralla sitten” 6T5
 Oppilaat saisivat enemmän päättää ja toivoa tuntien aiheista. 1T8

Olisi aivan rehtiä peliä. 5P15
 ...ja peleihin otettaisiin mukaan vaikka ei olisi hyvä. 4T3
 Muut eivät haukkuisi. 4T9
 Meidän luokassa olisi parempi luokkahenki. 4T20
 Tunnit eivät ole hauskoja jos jotkut yrittävät olla open lellikkejä. 1T6

Pelaisimme enemmän jalkapalloa. 5T9
 Pelattaisiin enemmän sählyä ja korista. 2P4

Olisi telinevoimistelua ja ratoja. 5T2
 Olisi enemmän jalkapalloa ja uimista. 4T13
 Ois enemmän hiihtoa. 3P11

Ei olisi hiihtoa ja luistelua. 6P11
 Meillä ei olisi ikinä hiihtoa. 5T1
 Emme esimerkiksi joillakin tunneilla tanssisi tai tekisi telinejumpaa. 3P18

Olisi enemmän juoksuleikkejä. 6T14
 Meillä olisi enemmän ”erilaisia” lajeja eikä aina vain niitä samoja peruslajeja. Esim. keilausta, seinäkiipeilyä...5T6
 Me venyteltäisiin tunnin alussa kunnolla, ei pelkästään lihasten venytyksiä vaan selänvenytyksiä ja spagaatteja. 4T12

Olisin nopeampi. 6P6
 Lihakset kasvaisivat nopeammin suuremmiksi ja voimakkaimmiksi. 2P3

Liikuntaa olisi enemmän viikossa. 2P2
 Sitä olisi paljon enemmän. 2P14

enemmän mahdollisuuksia valintoihin (7 main.)

opettajat huomioisivat toiveita (6 main.)

parempi yhteishenki, ilmapiiri (7 main.)

enemmän pelaamista (21 main.)

tiettyä lajia enemmän (22 main.)

tiettyä lajia vähemmän (6 main.)

sisältöjen monipuolisuus (10 main.)

oma fyysinen kunto parempi (2 main.)

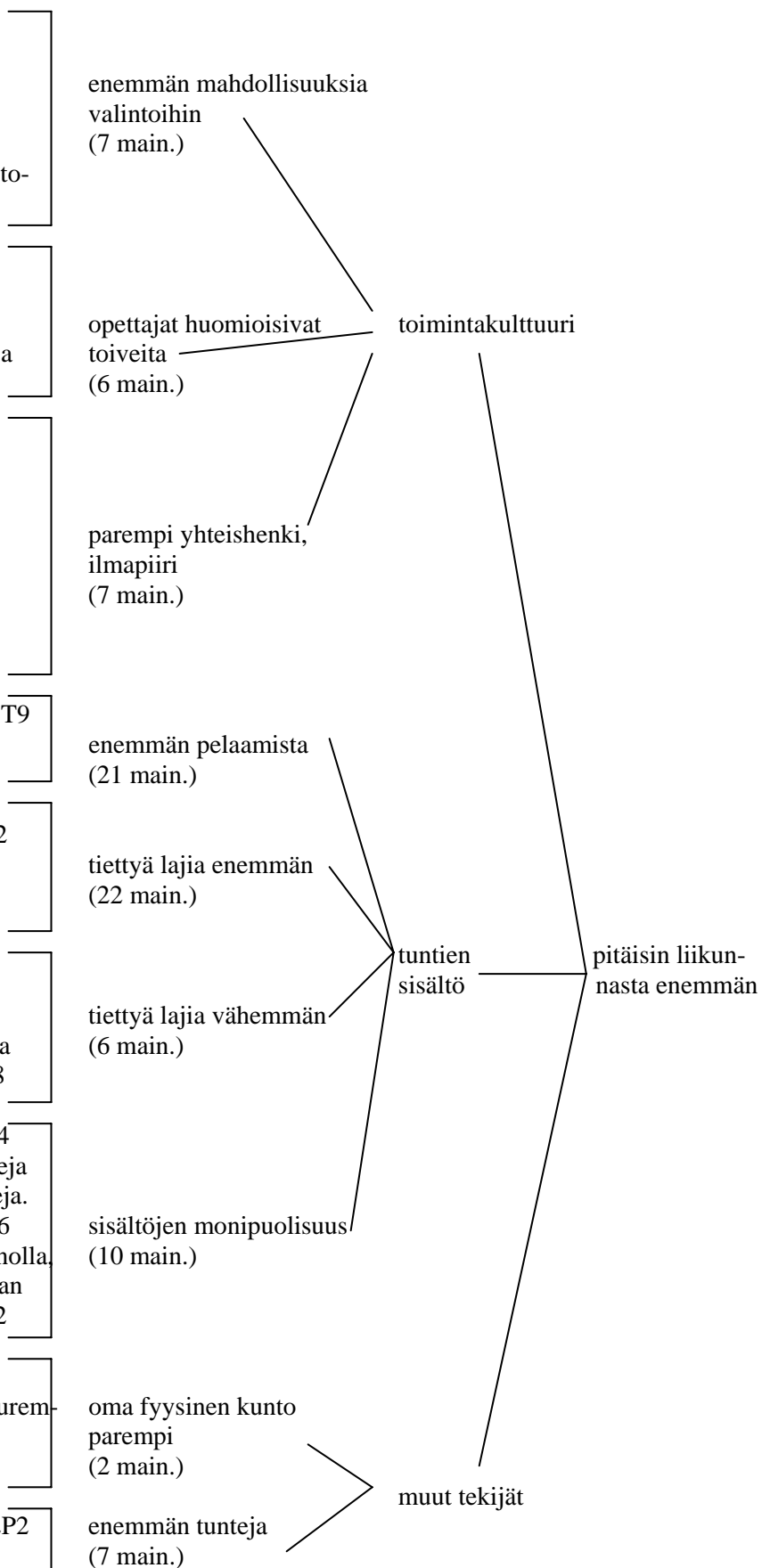
enemmän tunteja (7 main.)

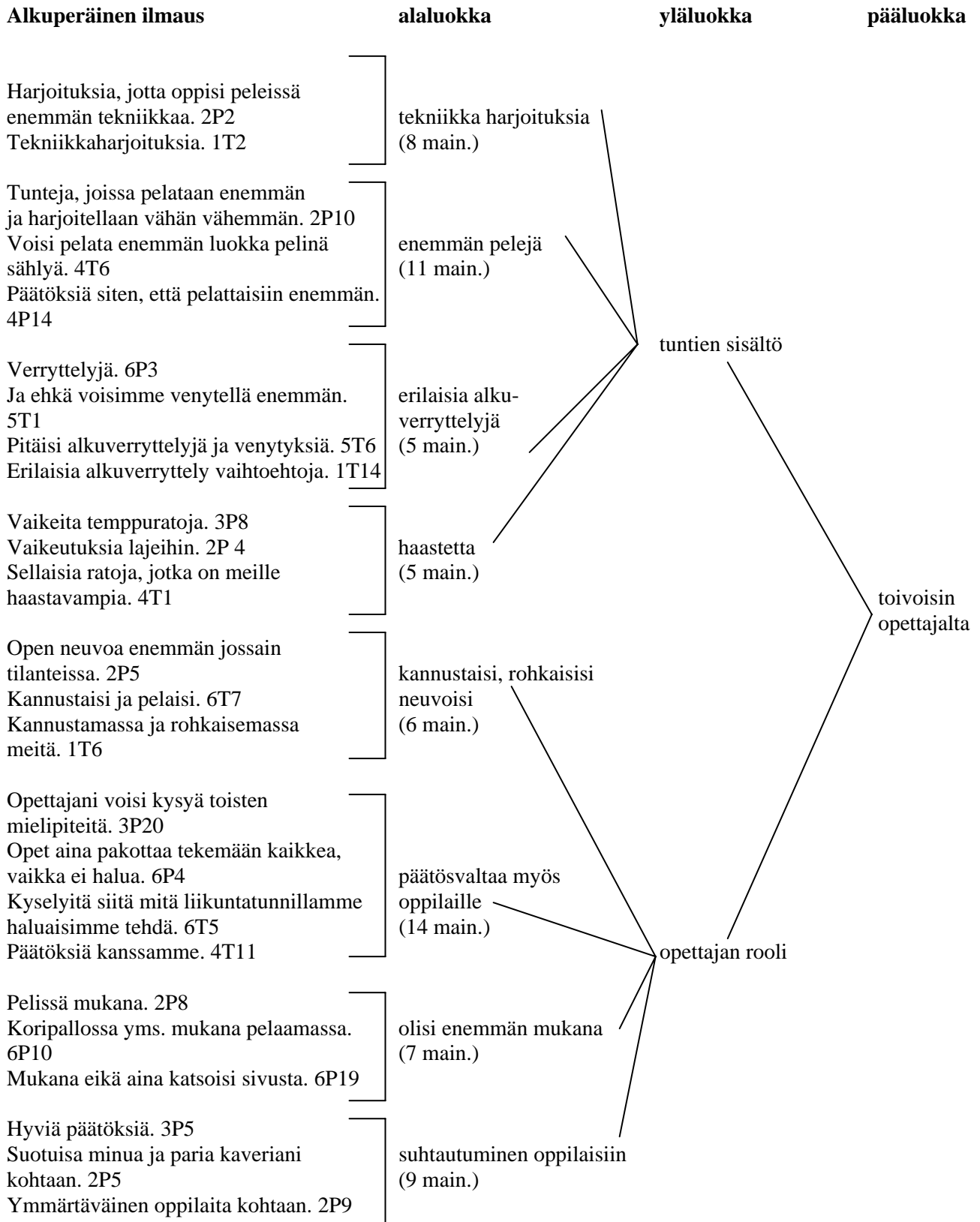
toimintakulttuuri

tuntien sisältö

muut tekijät

pitäisin liikunnasta enemmän





Alkuperäinen ilmaus

Kaikkia uusia pelejä. 1T8
 Uusia asioita, vanhojen kertaaminen
 on tylsää. 5P15
 Uusien pelien sääntöjä. 2P16
 Ihan uusia lajeja. 2P17

Erlaisia tekniikoita eri lajeissa. 1T3
 Enemmän tekniikkaa eri pelilajeissa ja
 muissa esim. tanssissa. 1T15
 Enemmän tekniikkaa sekä taitoa. 2P2

Pelaamaan paremmin eri
 palloilupelejä. 1T17
 Pelaamaan hyvin kaikkia pelejä. 5P14
 Ainakin pelaamaan entistäkin paremmin.
 6P10
 Lisää sääntöjä eri peleihin. 3P14

Tekemään kaikkea hurjaa, kuten
 voltteja ja muuta. 1T7
 Vaikka käärynpyörän. 1T18
 Käärynpyörän, takaperin kuperkeikan,
 voltin trampalla, temppuja. 4T6

Kaikkia eri lajeja paremmin mitä
 nyt niitä osaan. 1T5
 Kaikkea lisää. 4T15
 Taitavammaksi. 6T19

Pelaamaan pesistä paremmin. 1T14
 Pelaamaan enemmän sählyä, ja vaikka
 voimistelemaan enemmän. 5T14
 Telinevoimistelua. 4T10

Lisää niksejä, joilla voisi harrastaa
 iltaisin liikuntaa. 1T4
 Liikkumaan terveellisesti. 3P11

...ja tulla kaikkien kanssa toimeen. 1T6
 Hyväksymään omat suoritukset. 4T11
 Yhdessä oloa ja ymmärtävää
 kaikkia kohtaan. 6T5

alaluokka

uudet lajit
 (12 main.)

lajien tekniikka
 (15 main.)

pelaaminen
 (22 main.)

yksittäinen taito
 (12 main.)

kaiken paremmin/
 taitavammin
 (9 main.)

tietty laji
 (14 main.)

koulun ulkopuolinen
 liikunta
 (2 main.)

hyväksyminen
 (3 main.)

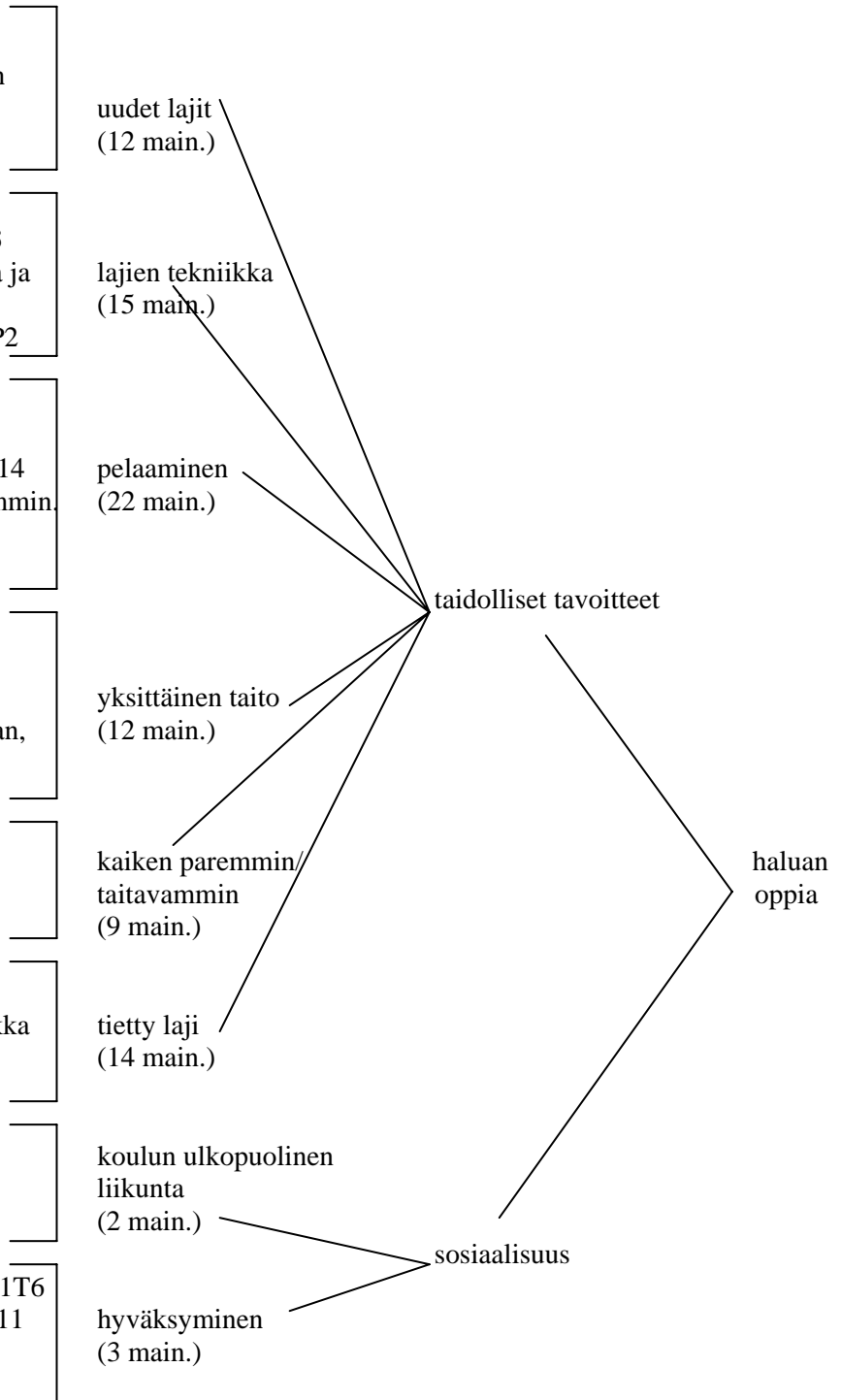
yläluokka

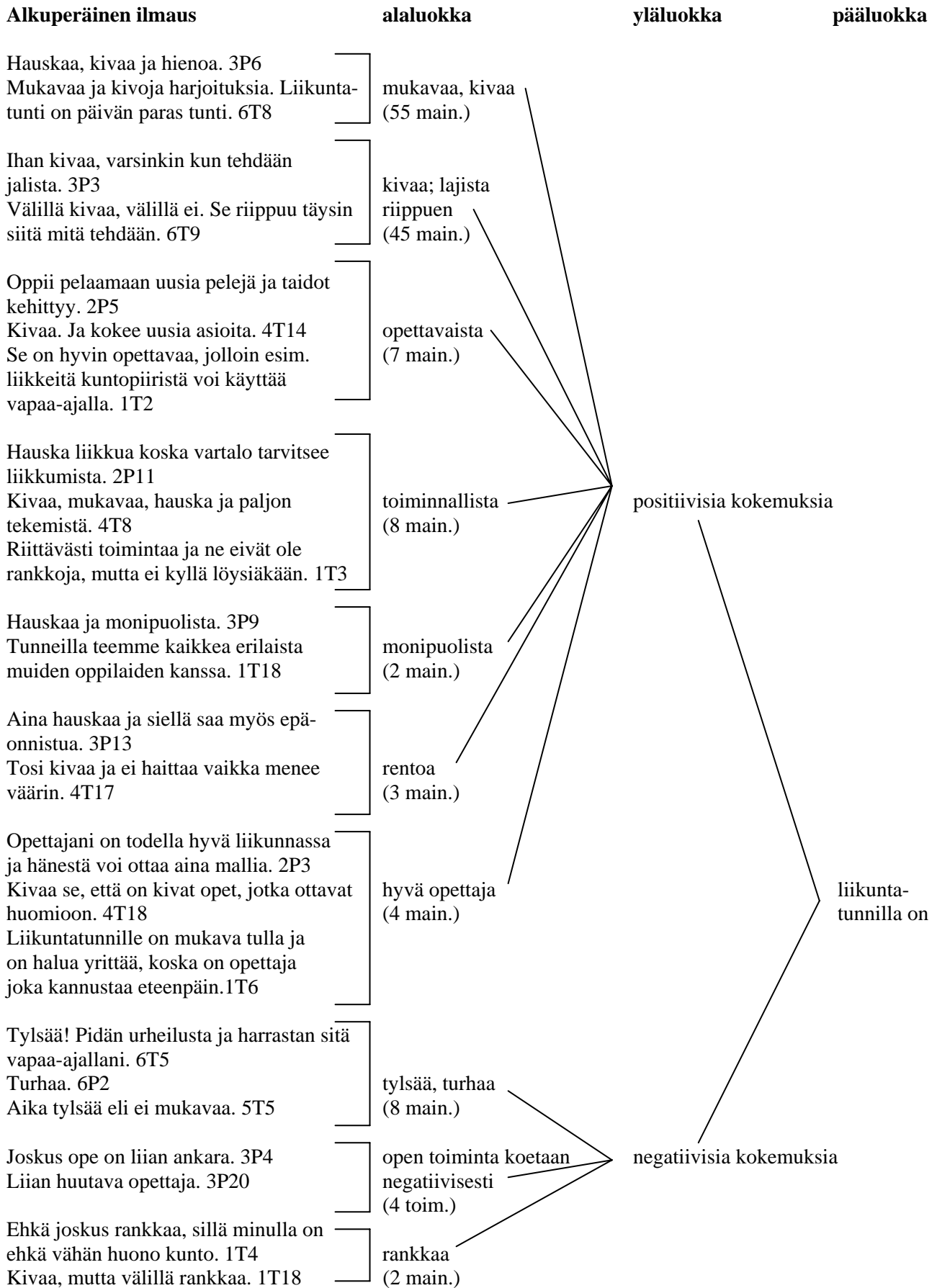
taidolliset tavoitteet

sosiaalisuus

pääluokka

haluan
 oppia





LIITE 4: Opettajien asteikkotehtävän mielipiteiden jakautuminen

	opettaja 1	opettaja 2	opettaja 3	opettaja 4	opettaja 5	opettaja6
kys. 1	4	4	4	4	4	4
kys. 2	3	3	4	3	4	3
kys. 3	4	2	4	4	4	4
kys. 4	4	4	4	4	5	4
kys. 5	4	2	4	3	4	4
kys. 6	3	2	2	2	2	2
kys. 7	3	4	5	4	5	5
kys. 8	4	4	5	3	4	5
kys. 9	4	5	5	5	5	5
kys. 10	4	4	5	4	4	5
kys. 11	2	2	2	2	2	2
kys. 12	5	4	4	3	4	4
kys. 13	4	2	4	3	4	4
kys. 14	2	3	2	2	1	2
kys. 15	2	1	2	2	3	4
kys. 16	1	2	4	3	3	4
kys. 17	3	3	5	4	5	4
kys. 18	3	3	5	4	2	4
kys. 19	4	4	4	2	3	4
kys. 20	3	4	3	3	4	4
kys. 21	5	5	5	3	4	5
kys. 22	3	3	4	2	2	3
kys. 23	4	3	4	2	4	4
kys. 24	3	2	2	3	3	4
kys. 25	1	2	1	1	1	1
kys. 26	4	4	2	2	4	3
kys. 27	4	4	4	4	4	4
kys. 28	5	5	5	5	5	4
kys. 29	5	3	4	2	3	4
kys. 30	4	4	5	4	5	4

LIITE 5: Oppilaiden asteikkotehtävän mielipiteiden jakautuminen opettajittain

Opettaja 1:n oppilaat

opp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
kys.1	4	5	5	5	4	3	5	2	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5
kys.2	4	4	2	4	3	2	4	1	4	4	4	1	3	4	4	4	4	3	3
kys.3	1	1	1	2	2	2	1	1	5	3	1	1	2	1	1	1	3	3	1
kys.4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5
kys.5	4	3	2	4	3	5	4	3	5	5	3	3	5	5	5	4	3	5	5
kys.6	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	2	4	4	5	4	4	5	4
kys.7	5	5	5	4	4	4	4	3	3	5	3	2	4	3	5	5	4	5	4

Opettaja 2:n oppilaat

opp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
kys.1	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
kys.2	4	3	3	2	5	4	3	1	5	3	5	4	4	4	4	3	2	1
kys.3	2	1	1	3	4	4	2	4	3	1	4	1	3	3	5	1	3	4
kys.4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	5	4	5	3	5	5	5	5	5
kys.5	4	5	2	4	3	4	5	5	5	1	5	5	5	3	3	3	5	5
kys.6	3	4	3	4	2	4	3	2	2	5	5	5	4	4	3	4	4	4
kys.7	3	2	5	4	4	4	5	2	5	5	5	5	4	4	5	4	5	1

Opettaja 3: oppilaat

opp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
kys.1		4	2	3	5	2	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	4	5	2	3	1
kys.2		3	3	3	3	5	4	1	4	4	4	3	3	5	3	4	3	1	1	3	3
kys.3		2	4	1	1	5	3	1	1	3	3	1	1	5	5	3	5	2	1	1	1
kys.4		5	3	4	4	3	4	5	4	4	5	1	5	5	5	5	5	4	1	1	4
kys.5		3	3	5	1	2	3	5	4	3	5	1	4	4	4	5	5	2	1	2	2
kys.6		5	5	4	2	2	5	4	3	4	5	4	5	5	3	5	4	4	2	3	1
kys.7		3	3	3	4	5	4	2	1	4	3	1	3	3	1	4	4	4	1	5	4

Opettaja 4:n oppilaat

opp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
kys.1	5	1	5	4	4	4		5	4	5	5	3	5	4	3	5	5	4	4	5
kys.2	2	3	2	4	4	5		5	3	1	4	4	2	4	1	4	2	4	4	4
kys.3	1	5	4	2	4	4		1	3	3	3	1	4	3	1	1	1	1	4	4
kys.4	5	1	4	3	5	5		5	5	5	1	5	1	2	5	5	5	5	5	5
kys.5	4	1	2	5	5	4		5	5	5	5	3	1	4	2	2	1	5	4	4
kys.6	2	2	3	4	3	4		4	4	1	3	2	3	3	5	4	3	5	5	5
kys.7	2	4	2	3	3	5		4	2	1	1	1	5	5	1	3	1	4	4	4

Opettaja 5:n oppilaat

opp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
kys.1	4	5	2	4	5	5	5	5	4	5	5	2	3	5	3
kys.2	3	4	1	4	5	3	3	3	3	1	3	5	4	2	3
kys.3	3	1	2	2	3	4	1	1	3	3	1	1	1	3	3
kys.4	3	3	4	4	3	3	4	5	4	3	5	2	4	3	4
kys.5	5	4	2	4	5	5	4	4	3	5	4	2	3	5	5
kys.6	4	4	4	3	3	2	3	4	2	3	5	5	2	2	5
kys.7	2	3	5	3	3	1	2	3	2	2	5	5	3	4	3

Opettaja 6:n oppilaat

opp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
kys.1	5	1	5	4	5	5	5	2	5	4	4	4	5	5	2	5	5	5	3	4
kys.2	5	1	4	3	2	3	1	4	1	3	2	3	3	1	3	4	4	2	4	5
kys.3	3	1	3	3	3	1	1	2	3	4	2	1	1	3	3	2	2	1	5	1
kys.4	5	1	5	5	1	3	1	4	1	5	3	5	5	5	2	3	5	5	2	5
kys.5	5	5	3	4	4	5	1	3	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	2	3
kys.6	2	5	3	4	1	4	2	5	1	3	4	2	4	3	2	1	4	4	3	3
kys.7	5	1	3	3	2	4	1	5	1	4	2	4	4	5	2	1	3	5	4	3

LIITE 6: Oppilaiden mielipiteiden jakautumisen prosentit asteikkotehtävässä

Kysymys yksi: Opettaja päättää, mitä tunnilla tehdään ja, millä säännöllä pelataan.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	68,4 %	15,8 %	84,2 %	10,5 %	5,3 %	-	5,3 %
ope 2	88,9 %	11,1 %	100 %	-	-	-	0 %
ope 3	50 %	15 %	65 %	15 %	15 %	5 %	20 %
ope 4	47,4 %	36,8 %	84,2 %	10,5 %	-	5,3 %	5,3 %
ope 5	53,3 %	20 %	73,3 %	13,3 %	13,3 %	-	13,3 %
ope 6	55 %	25 %	80 %	5 %	10 %	5 %	15 %

Kysymys 2: Harjoitukset ja tehtävät mahdollistavat sen, että jokainen voi valita niistä itselleen sopivan tasoisen.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	0 %	52,6 %	52,6 %	21,1 %	10,5 %	10,5 %	21,1 %
ope 2	16,7 %	33,3 %	50 %	27,8 %	11,1 %	11,1 %	22,2 %
ope 3	10 %	25 %	35 %	50 %	0 %	15 %	15 %
ope 4	10,5 %	47,4 %	57,9 %	10,5 %	21,1 %	10,5 %	31,6 %
ope 5	13,3 %	20 %	33,3 %	46,7 %	6,7 %	13,3 %	20 %
ope 6	10 %	25 %	35 %	30 %	15 %	20 %	35 %

Kysymys 3: Opettaja antaa palautetta vain onnistuneista suorituksista ja virheiden tekeminen on hiukan pelottavaa.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	5,3 %	0 %	5,3 %	15,8 %	21,1 %	57,9 %	78,9 %
ope 2	5,6 %	27,8 %	33,3 %	27,8 %	11,1 %	27,8 %	38,9 %
ope 3	20 %	5 %	25 %	20 %	10 %	45 %	55 %
ope 4	10,5 %	26,3 %	36,8 %	21,1 %	5,3 %	36,8 %	42,1 %
ope 5	0 %	6,7 %	6,7 %	40 %	13,3 %	40 %	53,3 %
ope 6	5 %	5 %	10 %	35 %	20 %	35 %	55 %

Kysymys 4: Opettaja arvostaa ja antaa palautetta yrittämisestä ja omasta kehittämisestä.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	73,7 %	26,3 %	100 %	-	-	-	0 %
ope 2	72,2 %	16,7 %	88,9 %	11,1 %	-	-	0 %
ope 3	40 %	35 %	75 %	10 %	-	15 %	15 %
ope 4	68,4 %	5,3 %	73,7 %	5,3 %	5,3 %	15,8 %	21,1 %
ope 5	13,3 %	40 %	53,3 %	40 %	6,7 %	-	6,7 %
ope 6	50 %	5 %	55 %	15 %	10 %	20 %	30 %

Kysymys 5: Kaikki harjoittelevat yleensä samaa asiaa, samoilla välineillä.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	42,1 %	21,1 %	63,2 %	31,6 %	5,3 %	-	5,3 %
ope 2	50 %	16,7 %	66,7 %	22,2 %	5,6 %	5,6 %	11,1 %
ope 3	25 %	20 %	45 %	20 %	20 %	15 %	35 %
ope 4	36,8 %	26,3 %	63,2 %	5,3 %	15,8 %	15,8 %	31,6 %
ope 5	40 %	33,3 %	73,3 %	13,3 %	13,3 %	-	13,3 %

Kysymys 6: Oppilaat saavat osallistua päätöksentekoon ja heidän ehdotuksiaan otetaan huomioon.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	42,1 %	52,6 %	94,7 %	-	5,3 %	-	5,3 %
ope 2	16,7 %	44,4 %	61,1 %	22,2 %	16,7 %	-	16,7 %
ope 3	35 %	30 %	65 %	15 %	15 %	5 %	20 %
ope 4	21,1 %	26,3 %	47,4 %	15,8 %	15,8 %	5,3 %	21,1 %
ope 5	26,7 %	20 %	46,7 %	26,7 %	26,7 %	-	26,7 %
ope 6	10 %	30 %	40 %	20 %	20 %	15 %	35 %

Kysymys 7: Tunnilla keskustellaan asioista ja pohditaan yhdessä esiin nousseita kysymyksiä.

	5	4	5 ja 4	3	2	1	2 ja 1
ope 1	36,8 %	36,8 %	73,7 %	21,1 %	5,3 %	-	5,3 %
ope 2	44,4 %	33,3 %	77,8 %	5,6 %	11,1 %	5,6 %	16,7 %
ope 3	10 %	35 %	45 %	30 %	5 %	20 %	25 %
ope 4	10,5 %	26,3 %	36,8 %	21,1 %	5,3 %	36,8 %	42,1 %
ope 5	20 %	6,7 %	26,7 %	40 %	26,7 %	6,7 %	33,3 %
ope 6	20 %	25 %	45 %	20 %	15 %	20 %	35 %

