

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Siutla, Heidi; Huovinen, Terhi; Partanen, Anniina; Hirvensalo, Mirja

Title: Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan ryhmällä

Year: 2012

Version:

Please cite the original version:

Siutla, H., Huovinen, T., Partanen, A., & Hirvensalo, M. (2012). Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan ryhmällä. *Liikunta & Tiede*, 49 (1), 59-66.
Retrieved from <http://lts.fi/julkaisut/liikunta-ja-tiede/julkaisut/liikunta-ja-tiede/2012/1/tutkimusartikkelit/opetusviestinta>

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.

OPETUSVIESTINTÄ HETEROGEEENISEN KOLMANNEN LUOKAN LIIKUNTATUNNEILLA

HEIDI SIUTLA, TERHI HUOVINEN, ANNIINA PARTANEN, MIRJA HIRVENSALO

Yhteyshenkilö: Terhi Huovinen, Liikuntatieteiden laitos, PL 35, 40014 Jyväskylä.
Puh. 040-8053947. Sähköposti: terhi.huovinen@jyu.fi

TIIVISTELMÄ

Siutla H., Huovinen T., Partanen A., Hirvensalo M. 2012. Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunneilla. Liikunta & Tiede 49 (1), 59–66.

■ Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettaja antoi instruktion ja palautteen verbaalista ja nonverbaalista viestintää käyttäen heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunneilla sekä miten hän opetusviestinnässään huomioi oppilaiden yksilöllisyyden ja ryhmässä ilmenevän häiriökäyttäytymisen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajan käyttämä opetusviestintä näyttäytyi oppilaiden toiminnassa liikuntatunneilla. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena naisopettajan opettamassa 28 oppilaan (17 tyttöä, 11 poikaa) kolmannen luokan liikuntaryhmässä. Oppilasryhmä oli liikunnallisesti, oppimisvalmiuksiltaan sekä sosiaalisilta taidoiltaan heterogeeninen.

Aineisto koostui seitsemästä kahdella kameralla videoidusta liikuntatunnista sekä tutkijoiden havaintopäiväkirjoista ja opettajan haastattelusta. Videoaineisto litteroitiin tekstiksi. Kaikkiaan tekstiaineiston laajuus oli 166 A4 -sivua (76 125 sanaa). Aineisto analysoitiin käyttämällä teemoittelua, tyypittelyä sekä opetustilanteiden sisällön erittelyä.

Opettaja antoi verbaalisen instruktion kuudella eri tavalla: kehottaen, oppilaita huomioiden, innokkaasti, auktoriteettia korostaen, kielteisesti tai manereja toistaen. Verbaalista viestintää tukivat mallin näyttäminen sekä äänenpainon, katseen ja käsen käyttäminen. Palautetta annettiin lämminhenkisenä taitopalautteena tai komentavana käyttäytymispalautteena. Opettaja huomioi erilaisia oppilaita käyttämällä oppilaiden nimiä, suuntaamalla katseen oppilasta kohden, kumartumalla tai asettautumalla oppilaan viereen sekä toistamalla ohjeen yksittäiselle oppilaalle. Oppilaat huomioiva opetusviestintä ja toiminnan eriyttäminen lisäsivät oppilaiden aktiivisuutta liikuntatunneilla ja edistivät taitojen oppimista. Kielteinen ja komentava viestintä lisäsi tuntien aikaista häiriökäyttäytymistä.

Asiasanat: liikunnanopetus, heterogeeninen oppilasryhmä, opetusviestintä, instruktio, palautteenanto, yksilöllistäminen

ABSTRACT

Siutla H., Huovinen T., Partanen A., Hirvensalo M. 2012. Instructional communication in teaching a heterogeneous 3rd grade physical education group. Liikunta & Tiede 49 (1), 59–66.

■ The purpose of this study was to identify the methods by which the teacher uses verbal and nonverbal communication, provides instructions and feedback, and individualizes communication in a heterogeneous 3rd grade physical education (PE) group. The research was carried out as a qualitative case study that involved 28 pupils (17 girls, 11 boys) and a female PE teacher. The group was heterogeneous in their athletic skills, social skills, and learning abilities. Furthermore, some pupils showed signs of disruptive behaviour.

The data consisted of seven videotaped PE lessons, field notes collected by the observers, and an interview was conducted with the teacher. All audio from the video material was transcribed. The data included 166 A4 -pages of text (76 125 words) that was analysed using a coding and categorizing method, and content analysis of teaching events.

The instructions given by the teacher can be divided into six categories: using recommendations, taking the pupil's feelings into consideration, enthusiastic instructions, emphasising authority, using negative terms and repeating mannerisms. Verbal communication was supported with demonstrations, using intonation and varying the tone of voice, eye-contact, and hand gestures. The teacher gave the pupils either positive feedback on their skills or used behaviour management. Individual communication included using pupil's names, eye-contact, coming close to a pupil, and repeating instructions to a single child. Individual communication and providing instructions in a way that involved the pupils motivated the children and increased participation during PE lessons. Negative feedback and behaviour management lessened the children's interest in PE lessons and increased disruptive behaviour.

Keywords: physical education, heterogeneous pupil group, instructional communication, instruction, feedback, individualization

JOHDANTO

Perusopetuksen liikunnan tavoitteena on edistää oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä ja hyvinvointia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi liikuntatuntien luonteeseen kuuluu, että oppilaat liikkuvat aktiivisesti eri liikuntaympäristöissä. Oppilaat myös hakeutuvat tunneilla erilaisiin vapaasti vaihtuviin pienryhmiin, keskustelevat keskenään, huutavat kannustuksia kavereilleen tai protestoivat sääntörikkomuksia. Pallojen pompottelu, musiikki ja välineiden siirtely saavat aikaan melua. Toiminnallisen luonteensa sekä alati muuttuvien oppimisympäristöjen ja vaihtuvien sosiaalisten suhteiden vuoksi liikunnanopetus asettaakin opettajan ja oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle sekä opettajan opetusviestinnälle erityisiä haasteita (Metzler 2005; Kuusela 2005). Opettajan vuorovaikutus- ja liikuntataidot sekä järjestelykyky ja opetusmenetelmät joutuvat koetukselle liikkuvassa ja äänekkäässä opetusryhmässä, jossa oppilaiden huomion saaminen ei ole itsestään selvää.

Lisää haasteita koulun liikuntatunneille tuo se, että tunneille osallistuu nykyään yhä heterogeenisempi ryhmä lapsia ja nuoria. Suomen ratifioimien kansainvälisten sopimusten (Unicef 1989; Unesco 1994) sekä lainsäädäntömme (Perusopetuslaki 1998) perusteella suomalainen koulujärjestelmä rakentuu kaikille yhteisen koulun ajatukseen ja tavoitteeseen, että kaikki lapset ominaisuuksistaan ja terveydentilastaan riippumatta voisivat käydä koulua lähikouluissaan. Tilastokeskuksen (2011) tilastojen mukaan perusopetuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraatio yleisopetukseen onkin tasaisesti lisääntynyt koko 2000-luvun ajan. Myös liikuntataitojen ja fyysisen kunnan polarisaatiokehitys on jatkunut perusopetuksen oppilailla 2000-luvulla: yksilölliset erot taidoissa ja kunnossa ovat lisääntyneet (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Lisäksi levottomuuden ja häiriökäyttäytymisen on raportoitu lisääntyneen oppilaiden henkilökohtaisten ongelmien yleistyessä. Häiriökäyttäytyvät oppilaat uhmaavat ja kyseenalaistavat koulutyöskentelyä sekä opettajia. Häiriökäyttäytyminen voi ilmetä myös välinpitämättömyytenä tai aggressiivisena ja väkivaltaisena käyttäytymisenä muita oppilaita tai opettajaa kohtaan. (Atjonen 2011; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Opetusryhmien lisääntynyt heterogeenisuus asettaa näin opettajan opetusviestinnälle kasvavia haasteita.

Opetusviestinnällä tarkoitetaan liikunnanopetuksessa kaikkia niitä viestien välittämiseen ja vastaanottamiseen liittyviä verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaan oppimista ja fyysistä aktiivisuutta (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2006; McCroskey ym. 1996; Valokorpi 1997, 2–26). Liikunnan opetus-oppimistilanteessa opettajalla on kolme merkittävää tehtävää: liikuntasuorituksen selittäminen oppilaille eli instruktio antaminen, oppilaan liikuntasuorituksen tarkkailu ja havainnointi, sekä sen perusteella ohjaaminen ja palautteenanto. Oppilaan toimintaa puolestaan ovat selityksen omaksuminen, liikuntasuorituksen harjoittelu ja ohjauksen sekä palautteen perusteella suorituksen parantaminen. Oppilaan oman päätöksenteon määrä voi vaihdella. Tunneilla voi olla käytössä opetustyyliä, joissa oppilas saa valita suoritusvaihtoehdoista itselleen sopivan, esimerkiksi jalkapallon käsittelyn eri taitotasolla tai keksiä itse liikkumistapoja ja ratkaista ongelmia, kuten telinevoimistelussa, joka on muutettu parkour -ympäristöksi. Toisaalta liikuntatunti voi olla hyvin opettajakeskeinen ja oppilaan päätöksenteko voi rajoittua ohjeiden noudattamiseen. Tällaisesta opetuksesta on esimerkkinä opetus, jossa liikesuorituksia toistetaan opettajan ohjauksessa (Varstala 2003). Selvää kuitenkin on, että opettaja ja oppilas tarvitsevat toisiaan opetus-oppimisprosessissa ja sen eri vaiheet ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Tämä korostaa opetus-oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuutta. (Metzler 2005, 38, 112; Varstala 2003.) Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutustilanteet tapahtuvat useimmiten luokkatasolla. Tärkeää olisi kuitenkin

kohdata luokan oppilaat yksilöinä. (Cantell 2010, 9.) Kahdenkeskinen vuorovaikutus opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä on kuitenkin Varstalan tutkimuksen (1996, 47) mukaan liikuntatunneilla hyvin vähäistä.

Vuorovaikutus koostuu verbaalisesta ja nonverbaalisesta viestinnästä, kuuntelun taidoista sekä tunteiden ilmaisun ja säätelyn taidoista (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Klemola 2009, 32–36; Laine 1997; Valokorpi 1997). Näillä kaikilla on suuri merkitys niin opetusviestinnässä kuin muissakin opettajan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa, jotka vaikuttavat tuntien ilmapiiriin. Ilmapiiri vaikuttaa tunneilla viihtymiseen, motivaatioon ja oppimiseen (Biddle 2000; Klemola 2009, 15–16, 63–64; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Liukkonen ym. 2007).

Heterogeenisen ryhmän liikuntatuntien opetusviestintää koskevaa tutkimusta on julkaistu varsin niukasti. Vuosina 1995–2005 kansainvälistä didaktista tutkimusta kaikille yhteisestä liikunnanopetuksesta ei ole tehty lainkaan (Block & Obrusnikova 2007; O'Brien, Kudláček & Howe 2009). Klavina ja Block (2008) sekä Klavina (2008) tutkivat opetusviestintää liikuntatunneilla, joilla vammattomat oppilaat toimivat oppilastuutoreina vaikeavammaisille oppilaille. Tutkimuksissa havaittiin oppilaskeskeisten opetusmenetelmien lisäävän vaikeavammaisten oppilaiden saamaa yksilöllistä ohjausta ja palautetta sekä lisäävän kaikkien oppilaiden liikuntatehtäviin käyttämää aikaa liikuntatunneilla. Kotimainen liikunnanopetuksen opetusviestinnällinen tutkimus on keskittynyt pääasiassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimukseen (Klemola 2009; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005). Opetusviestintää heterogeenisen ryhmän liikuntatunneilla on kuitenkin tutkittu esiopetusryhmässä (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2006) sekä seitsemännen luokan poikaryhmässä (Timonen & Tornberg 2006). Tutkimuksissa havaittiin, että erilaisten oppilaiden huomioiminen tapahtuu pääasiassa nonverbaalisten ja verbaalisten viestien (esimerkiksi instruktio tai palaute) suuntaamisella yksittäisille oppilaille liikuntatuntien sisällöllisen eriyttämisen sijasta. Olisi tärkeää saada lisää tutkimuksia opetusviestinnän sisällön vaikutuksista oppilaiden oppimiseen, opetuksen yksilöllistämiseen ja häiriökäyttäytymiseen opettajien kohdatessa "kaikille yhteisen koulun" isoja oppilasryhmiä. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan selvittämään opettajan opetusviestinnän sisältöä, erityisesti toiminnan etenemisen ja oppilaiden oppimisen kannalta keskeisiä asioita: instruktio ja palautteen antamista sekä niiden näyttäytymistä oppilaiden toiminnassa haasteellisen kolmannen luokan liikuntatunneilla. Tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

- 1) Miten opettaja antoi instruktioita verbaalista ja nonverbaalista viestintää käyttäen ja miten instruktioantotapa ilmeni oppilaiden toiminnassa?
- 2) Miten opettaja antoi palautteen verbaalista ja nonverbaalista viestintää käyttäen ja miten palautteenantotapa näyttäytyi oppilaiden toiminnassa?
- 3) Miten opettaja huomioi opetusviestinnässään oppilaiden yksilöllisyyden ja ryhmässä ilmenevän häiriökäyttäytymisen?

TUTKIMUSAINESTO- JA MENETELMÄT

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Syrjalä 1994), jossa haluttiin saada tietoa opettajan käyttämästä opetusviestinnästä luonnollisissa, voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan toteutetuissa liikunnanopetus-tilanteissa. Tutkimuksen kohderyhmä valittiin tarkoituksenmukaista valintaa käyttäen. Valinnan kriteereinä oli ryhmän riittävä heterogeenisuus (mukana sekä taitavia että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita), opetusryhmän suuri koko sekä opetuksen toteuttaminen yleisopetuksen koulussa ilman lisäresursseja. Kohderyhmäksi löydettiin tutkijoiden lukuisten henkilökohtaisten kouluvierailujen pohjalta

28 oppilaan (17 tyttöä, 11 poikaa) perusopetuksen kolmas luokka ja heidän liikunnanopettajansa. Koska kaikilta osapuolilta saatiin suostumus tutkimuksen aloittamiseen, muita tarkoitukseen sopivia opetusryhmiä ei tarvinnut kysyä.

Tutkimukseen osallistunut naisopettaja opetti tutkimusryhmälle ainoastaan liikuntaa. Opettaja oli aloittanut työn luokanopettajana tässä koulussa lukukauden alussa. Hän oli koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri, luokanopettaja, joka ei ollut erikoistunut liikuntaan, mutta liikunta kuului hänen harrastuksiinsa. Hänellä oli yhteensä kaksi vuotta työkokemusta eri aineiden perusopetuksen tuntiopettajana. Liikuntaa hän oli tutkimuksen alkaessa opettanut työurallaan ainoastaan kolme kuukautta. Tutkimusryhmän lisäksi hän opetti liikuntaa omalle luokalleen sekä kuudennen luokan tytöille, yhteensä seitsemän tuntia viikossa.

Oppilasryhmä oli heterogeeninen liikunnallisesti, oppimisvalmiuksiltaan sekä sosiaalisilta taidoiltaan. Oppilaista 16 ei harrastanut liikuntaa lainkaan koulun ulkopuolella, yhdeksän harrasti jonkin verran ja kolme poikaa harrasti liikuntaa erittäin paljon. Ryhmässä oli muutama arka tai epävarma liikkuja. Ryhmässä oli taitavia oppijoita sekä oppilaita, joilla oli vaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Kahdella pojalla oli vaikeuksia myös keskittymisessä. Luokassa oli havaittavissa häiriökäyttäytymistä, joka ilmeni oppilaiden keskinäisenä halventavana kielenkäyttönä, välinpitämättömyytenä ja osallistumattomuutena opetukseen. Yhdellä oppilaalla oli lääkärin diagnosoima pitkäaikaissairaus, jonka vuoksi liikuntatunteja seurasi koulunkäyntiavustajaksi nimetty lähihoitaja, mutta hän ei osallistunut millään tavalla liikuntatunniin kulkuun. Oppilaiden huoltajilta ja opettajilta saatiin kirjallinen lupa tutkimuksen toteuttamiseen. Kaikkien tässä tutkimusraportissa esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu yksityisyyden suojaamiseksi.

Tutkimusaineistona käytettiin kahdella kameralla keväällä 2009 kuvattua videoaineistoa. Yhteensä aineistoa kertyi seitsemältä kuvauskerralta 11 oppitunniin verran (3 x 45 min ja 4 x 90 min). Opettajan puhe litteroitiin sanatakkasti ja opettajan nonverbaalista viestintää sekä oppilaiden toimintaa kuvattiin sanallisesti, esim. *”Opettaja viiheltää pilliin. ”Tuuppa istumaan tänne viivalle.” Opettaja menee seisomaan viivan eteen ja oppilaat tulevat keskelle salia riviin.”* (9.4.2009) Videoista litteroitua aineistoa kertyi 96 A4-sivua (fontti Times New Roman, koko 12 ja riviväli 1). Lisäksi aineistona käytettiin kahden (2 kertaa) ja kolmen (5 kertaa) tutkijan täyttämää havaintopäiväkirjaa. Tutkimuksessa hyödynnettiin myös kohdeluokan oman luokanopettajan haastatteluaineistoa, joka kerättiin ennen tutkimusjakson alkua. Kaikkiaan tekstiaineistoa oli A4-sivuina 166 sivua (76 125 sanaa).

Tekstiaineisto analysoitiin teemoittelun, tyypittelyn ja sisällön erittelyn avulla. Tutkimusaineistosta analysoitiin opettajan instruktio- ja palautteenantotilanteet eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien. Aluksi tekstiaineistosta poimittiin kirjallisuuden määrittelyn mukaan opettajan antamat instruktio, jolloin opettaja selittää liikuntatehtävää tai muuta tehtävää tunnin alussa tai sen kuluessa (Metzler 2005; Varstala 2003). Toisessa vaiheessa instruktio teemoiteltiin aineistolähtöisesti positiivisiin ja negatiivisiin instruktioihin, jonka jälkeen analyysia tarkennettiin tyypittelemällä aineiston perusteella opettajalle kuusi instruktioantokategoriaa. Näiden lisäksi instruktioantotilanteista poimittiin kohtia, joissa opettaja tehosti verbaalista instruktioita nonverbaalisesti. Analyysiyksikkönä instruktioanalyysissa oli yhden tai useamman lauseen muodostama ajatuskokonaisuus, jossa opettaja antoi instruktio. Opettajan antama palaute teemoiteltiin aluksi karkeasti kahteen eri teemaan: lämminhenkiseen taitopalautteeseen ja komentavaan käyttäytymispalautteeseen. Jokainen palaute tyypiteltiin kirjallisuutta (Metzler 2005; Varstala 2003) hyväksi käyttäen sen mukaan, oliko palaute annettu yksilölle vai ryhmälle, oliko palaute yleistä vai spesifiä, kohdistuiko palaute taitoon vai käyttäytymiseen ja oliko se laadultaan positiivista, negatiivista vai neutraalia. Tämän lisäksi opettajan antamasta palautteesta poimittiin

ne kohdat, joissa hän tehosti verbaalista palautetta nonverbaalisesti. Sisällön erittelyn avulla tarkasteltiin erilaisten palautteenantotyyppien esiintymistä aineistossa. Analyysiyksikkönä palautteenannossa oli yksi opettajan antama palaute, joka tyypillisesti koostui yhdestä sanasta tai lauseesta, joissakin tapauksissa myös useamman lauseen ajatuskokonaisuudesta.

Subjektiivisuuden vaikutusta pyrittiin vähentämään tutkijatrian-gulaation (Eskola & Suoranta 1998, 70) avulla: liikuntatunteja oli havainnoimassa aina vähintään kaksi, useimmiten kolme tutkijaa ja kaikki tutkijat osallistuivat aineiston keräämiseen. Tutkijoiden tekemät havainnot tukivat ja täydensivät toisiaan, eikä havaintopäiväkirjoissa ollut ristiriitoja. Silti tutkijoiden persoonat vaikuttivat havainnointiin, aineiston analysointiin sekä tulosten tulkintaan. Kaikki tutkijat ovat liikunnanopettajia ja kahdella heistä on pitkä, yli 20 vuoden kokemus erilaisten oppilasryhmien liikunnanopetuksesta. Tutkijat tunsivat hyvin koulun liikunnanopetuksen kontekstin, mikä toisaalta helpotti monipuolisten havaintojen tekemistä, mutta toisaalta saattoi vaikeuttaa sellaisten opetusviestinnällisten keinojen havaitsemista, jotka ovat tyypillisempiä luokkaopetukselle. Tutkijoiden yhteinen tausta saattoi myös vaikuttaa tulkintaan ”hyvästä” opetusviestinnästä liikuntatunneilla. Aineiston luotettavuutta parannettiin aineistotrian-gulaatiolla (Tuomi & Sarajarvi 2002, 141): video- ja haastatteluaineisto tukivat tutkijoiden yhdenmukaista havaintopäiväkirja-aineistoa. Aineiston analysoinnissa ja tulosten raportoinnissa pyrittiin objektiivisuuteen, täsmällisyyteen, systemaattisuuteen, totuudenmukaisuuteen ja eettisyyteen. Aineistoa kerättiin riittävästi ja saturaatiopiste saavutettiin, sillä aiemmasta poikkeavaa ja tutkimuksen kannalta oleellista tietoa ei saatu enää neljännen havainnointikerran jälkeen. Tutkijoiden ja kameroiden läsnäolo vaikuttivat osaltaan tutkimukseen ja sen tuloksiin. Opettajan mukaan vaikutus oli oppilaita rauhoittava. Erityisesti tämä oli havaittavissa sisäliikunnassa, sillä sali oli melko pieni ja tutkijat kameroineen olivat koko ajan oppilaiden näkyvillä. Ulkona kamerat olivat hieman kauempana oppilaista, mutta tällöinkin tutkijat olivat koko ajan kentän laidalla oppilaiden lähetyvillä. Myös opettajan kokemattomuus liikunnanopetuksessa saattoi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin.

TULOKSET

Opetusviestintä ohjeita annettaessa

Opettaja käytti ohjeita antaessaan monenlaisia verbaalisen ja nonverbaalisen vuorovaikutuksen keinoja. Opettajan verbaaliset instruktioantotavat tyypiteltiin kuuteen kategoriaan. Nämä olivat 1) kehottava instruktio, 2) oppilaita ja tunteita huomioiva instruktio, 3) innokas, monisanainen instruktio, 4) auktoriteettia korostava instruktio, 5) kielteinen instruktio sekä 6) maneereja toistava instruktio. Näiden lisäksi opettajalle oli myös tyypillistä tehostaa verbaalista instruktioita nonverbaalisesti. Opettajan nonverbaaliset toiminnot tyypiteltiin neljään eri kategoriaan: 1) äänenpainon käyttäminen, 2) käsin käyttäminen selityksen tukena, 3) katseen suuntaaminen ja 4) mallisuorituksen tai sen osan näyttäminen. Opettajan instruktioantamisen kategoriat on esitetty taulukossa 1.

Koko aineistossa opettaja antoi instruktioita 179 kertaa. Innokasta, monisanaista instruktioita opettaja käytti eniten (41 %). Opettajan instruktio jakautuminen eri kategorioihin on esitetty taulukossa 2. Maneereja toistavaa instruktioita ei tässä ole huomioitu, sillä maneerit toistuivat tyypillisesti jonkin muun instruktioyhteydessä. Lähes kaikissa instruktioantotilanteissa (84 %) opettaja toisti jonkin maneeereistaan.

TAULUKKO 1. Opettajan verbaalisen ja nonverbaalisen instruktio kategoriat

Verbaalisen instruktio kategoria	Esimerkki	Nonverbaalisen instruktio kategoria	Esimerkki
Kehottava	"Kokeilepa sitä, otapa se asento"	Äänenpainon käyttäminen	Paino sanan viimeisellä tavulla "Jes-se".
Oppilaita ja tunteita huomioiva	"Varo toisten jalkoja kuitenkin, koska nyt ollaan paljain jaloin"	Käsien käyttäminen selityksen tukena	Osoitti kädellään lähtöpaikkoja, lopetusviivaa, suuntia, jonojen paikkoja jne.
Innokas, monisanainen	"Niin kovaa ku pääset, yrität mennä... eli älä lähe liian kovaa aluks, vaan katot aluks, et kuinka pystyt etene-mään"	Katseen suuntaaminen	Katsoi odottavasti, että oppilaat hiljentyisivät.
Auktoriteettia korostava	"Minä toimin nyt lukkarina..."	Mallisuorituksen tai sen osan näyttäminen	Laittoi herne pussin päänsä päälle.
Kielteinen	"Kukaan ei sano mitään, niin sitten peli voi alkaa."		
Maneereja toistava	"se sun vahvempi jalka", "se toinen jalka", "niissä telineissä", "noita välineitä", "tota seinää"		

TAULUKKO 2. Opettajan verbaalisen instruktio jakautuminen

Verbaalisen instruktio kategoria	Instruktion määrä (%) f=179
Kehottava	8
Oppilaita ja tunteita huomioiva	17
Innokas, monisanainen	41
Auktoriteettia korostava	15
Kielteinen	19
Yhteensä	100

Kehottava instruktio. Opettaja pyrki edistämään oppimista korostamalla, mikä suorituksessa oli tärkeintä ja mihin siinä tulisi kiinnittää huomiota. Ohjeellaan opettaja myös kannusti oppilaita kokeilemaan tehtävää toisella tavalla. Ohje annettiin kehotuksen muodossa, jonkinlaisena ehdotuksena "katopa, kokeilepa, yritäpä..." Esimerkiksi opettajan selittäessä pesäpallon heitto-otetta, hän korosti pallon pitämistä sormissa, eikä kämmenessä: "Katopa nyt tarkkaan tänne. Eli kun sulla on kädessä se pallo, sitä on turha tänne piilottaa syvälle kämmeneen, vaan ota se vaan tonne sormiin pallo näin..."

Oppilaita ja tunteita huomioiva instruktio. Opettaja käytti oppilaita huomioivaa instruktioita aktivoiessaan oppilaita kyselevällä opetuksella tai antaessaan turvallisuuteen liittyviä ohjeita (ks. taulukko 1). Instruktiolle oli tyypillistä asioiden perusteleminen, tavoitteen suuntaisten kysymysten esittäminen, ymmärtämisen varmistaminen sekä reagoiminen oppilaan verbaaliseen ja nonverbaaliseen viestiin. Esimerkiksi selittäessään hippaleikin sääntöjä opettaja kyseli oppilailta: "Kuka arvais, miten pelastetaan?" Lisäksi hän aktivoi oppilaita muistelemaan aiemmin opittuja kysyen: "Mitäs juttuja me ollaan aikasemmilla kerroilla siinä kokeiltu?" Kysymyksensä jälkeen opettaja reagoi ja huomioi oppilaan vastauksen ja jatkoi aktiivista instruktioita edelleen kyselemällä tai johtamalla oppilaan vastauksesta ohjeen tehtävän suorittamiseen. Oppilaita ja tunteita huomioiva aktiivinen instruktio motivoi oppilaita ja auttoi heitä keskittymään käsiteltävään asiaan.

Innokas ja monisanainen instruktio. Tälle instruktioille tyypillisiä piirteitä olivat asian selittäminen monin sanoin, asioiden kertaaminen ja erilaisten vaihtoehtojen esittäminen suoritukselle, mutta myös ohjeiden annon katkeaminen yleensä häiriökäyttäytymiseen puuttumisen vuoksi. Innokkaasti selittävä opettaja joutui usein selittämään yhteisesti kerrotun asian yksilöille vielä erikseen. Pitkät ja epäselvät ohjeet hankaloittivat oppilaiden ohjeiden ymmärtämistä ja oppimista. Esimerkiksi Tuomaksen kysyessä opettajalta pesäpallotunnilla: "Hei, kenelle mä heitän?" opettaja vastasi Tuomakselle: "Ooksä ykköspesällä? Heität sen kakkospesälle, jos sinne on juoksemassa joku. Tai kotiin tai jos joku juoksemassa tänne on. Tai pidät sen itelläs, jos sinne on juoksemassa joku. Nii, ni pidät sen itelläs. Kato mä heitän sen sulle sitte. Eli ku täältä lyö joku, ni sehän yrittää päästä sun pesälle, ennen ku mä ehin syöttää sulle pallon. Eli mä syötän sulle, ni yrität ottaa sen äkkiä kiinni. Nii mä yritän sen äkkiä sulle heittää."

Auktoriteettia korostava instruktio. Opettaja käytti auktoriteettia korostavaa instruktioita halutessaan antaa ohjeet nopeasti ja tehokkaasti tai tarkentaessaan aikaisemmin annettuja ohjeita. Opettaja selitti tehtävän korostaen määräysvaltaansa ja oppilaat olivat passiivisessa vastaanottajan roolissa. Ohjeissa käytettiin tyypillisesti käskymuotoa: "hae, katso, tee..." Esimerkiksi pesäpallotunnilla oppilailta olisi ollut monenlaisia ehdotuksia peliin, mutta opettaja halusi käynnistää pelin nopeasti: "Kuuntele!", opettaja sanoi rauhallisesti. "Ja nyt mä kerron millä säännöillä pelataan." Usein auktoriteettia korostava instruktio katkesi kuitenkin oppilaiden välihuomautuksiin tai häiritsevään käyttäytymiseen, eikä opettajan toive nopeasta tavoitteen mukaisen toiminnan käynnistymisestä toteutunut.

Kielteinen instruktio. Kielteiselle instruktioille tyypillisiä piirteitä olivat negatiivisen ehdon esittäminen, käskymuotoisuus ja kieltosanan käyttäminen. Kielteisistä instruktioita käyttäessään opettaja ohjeisti tehtäviä kertomalla ensin, mitä ei saa tehdä ja vasta sitten mitä saa tehdä: "Ja nyt mä kerron mitä täs ei saa tehdä... Kuunteles tarkkaan. Eli täs ei saa nyt tällä kertaa kokeilla, mitä tossa pojat kokeili että heittää tätä vannetta..." Kielteinen instruktio liittyi monesti häiriökäyttäytymistilanteisiin, mutta sitä käytettiin myös, kun tarkoituksena oli ennaltaehkäistä vahinkoja tai vääränlaista toimintaa. Kielteisen ohjeen saaminen ennakoiti kuitenkin usein lannisti oppilaan, minkä seurauksena oppilas joko vetäytyi toiminnasta tai alkoi häiritä tuntia.

Esimerkiksi heittoharjoituksen alussa Jesse on jonon ensimmäisenä odottaen rauhassa harjoituksen alkua. Opettaja kävelee ryhmän luokse. ”Jesse, ei saa heitt... älä heitä täysillä”, katsoen Jesseä. Jesse lähti harmissaan jonon ensimmäisen paikalta pois, eikä sanonut opettajalle mitään.

Maneereja toistava instruktio. Maneereja eli kaavamaisuuksia toistavaksi instruktioiksi tyypiteltiin ohjeidenantotilanteet, joissa opettaja toisti opetusviestinnälleen tyypillisiä piirteitä. Näitä olivat toisen persoonan ja passiivin käyttäminen, määreen liittäminen substantiivin eteen (”tota seinää”, ”se hernepusi”), ajan kulumisen ja kiireen korostaminen, hiljaisuuden vaatiminen toistamalla ”kuuntele”-komentoa riippumatta siitä, vaikuttiko komento oppilaiden toimintaan sekä asioiden nimeäminen monella tavalla ”eli”-sanaa käyttäen.

Nonverbaalinen viestintä instruktioita annettaessa. Opettajan nonverbaalinen viestintä tuki verbaalista ohjeiden antoa. Opettajan käyttämiä keinoja olivat äänenpainon ja käsien käyttäminen, katseen suuntaaminen sekä mallisuorituksen tai sen osan näyttäminen. Nonverbaalinen viestintä herätti oppilaiden huomion ja korosti viestin sävyä (äänenpaino ja katse) ja auttoi oleellisten asioiden hahmottamisessa (kädet ja malli). Erityisesti mallisuorituksen näyttäminen havaittiin tehokkaaksi keinoksi tukea oppimista. Useimmiten opettaja näytti vain osan suoritusta. Hän muun muassa laittoi hernepusin oman päänsä päälle, mutta ei näyttänyt, mitä sillä sen jälkeen tuli tehdä. Havainnoitujen tuntien aikana opettaja näytti vain kolmesti kokonaissuorituksen. Toisinaan hidastettu malli, kuten pesäpallon heittoliikkeen näyttäminen, selvensi oppilaita ja helpotti käden oikean liikeradan hahmottamista, mikä näkyi myös oppilaiden suorituksissa. Toisinaan opettaja tarttui myös oppilaan näyttöön: ”Ja sit siltoja on kahenlaisia on kaarisilta ja riippusilta. Hei. Joo. Tossa on. Näytäpä Anni vielä. Toi on kaarisilta.”

Opetusviestintä palautetta annettaessa

Opettajan verbaaliset palautteenantotavat luokiteltiin karkeasti kahdeksan eri kategoriaan. Ensimmäisen kategorian muodosti oppilaiden taitoihin kohdistuva sävyllään positiivinen palaute, joka nimettiin lämminhenkiseksi taitopalautteeksi. Esimerkiksi telinevoimistelutunnilla opettaja antoi lämminhenkistä taitopalautetta: ”Nyt alotit ihan oikein... Alotit ihan oikein eli koita saada lantio lähelle näin, niin sit sä pääset kiepautaan ittes ympäri.” Toinen kategoria muodostui oppilaita komentavasta käyttäytymispalautteesta. Esimerkiksi opettaja antoi palautetta oppilaiden keskinäisestä juttelusta ohjeidenannon aikana: ”Hei, kuunteles nyt. Tytöt!” Molempiin kategorioihin poimittiin myös opettajan kasvatuksellista puhetta sen mukaan, minkä sävyistä tuo kasvatuspuhe oli. Kasvatuspuheeksi luokiteltiin kaikki sellainen palaute, jossa opettaja pyrki saamaan oppilaita ajattelemaan tekemisiään eli vaikuttamaan oppilaiden moraaliseen ajatteluun.

Verbaalisen palautteen tukena opettaja käytti nonverbaalista viestintää, joka tyypiteltiin kahdeksaan eri pääkategoriaan. Nämä olivat 1) äänenpainot ja äänensävyt, 2) pilliin viheltäminen, 3) käsien käyttö, 4) liikkuminen oppilasta kohti/viereen, 5) katsoen oppilasta kohti, 6) samalla hymyillen ja nauraen, 7) kumartuminen viereen ja 8) päällä nyökkääminen. Opettajan verbaaliset ja nonverbaaliset palautteenantotyypit on esitetty taulukossa 3.

Koko aineistossa opettaja antoi oppilailleen palautetta yhteensä 817 kertaa. Suurin osa (62 %) opettajan palautteesta oli komentavaa käyttäytymispalautetta. Vain kolmannes opettajan palautteesta oli lämminhenkistä taitopalautetta. Opettajan antama taitopalaute jakautui tasaisesti kaikille oppilaille. Käyttäytymispalautetta annettiin selvästi muita enemmän kuudelle oppilalle. Heille kohdistui 78 % kaikista käyttäytymispalautteista. Opettaja ei maininnut kahden tytön nimeä lainkaan koko tutkimusaineistossa, muuten sukupuolten välillä ei ollut eroa. Taulukossa 4 on esitetty opettajan palautteen jakautuminen palautteen saajan, tason, laadun ja kohteen mukaan.

TAULUKKO 3. Opettajan palautteenantotyypit

Verbaalinen palaute	Esimerkki	Nonverbaalinen palaute
Lämminhenkinen taitopalaute	”Hienoa mokketyötä Joonas.”	<ul style="list-style-type: none"> • äänenpaino ja äänensävy • pillin käyttö • käsien käyttö • liikkuminen oppilasta kohti/viereen
Komentava käyttäytymispalaute	”Hei kuuntele vielä... Oskari. Inka. Käänny tännepäin.”	<ul style="list-style-type: none"> • oppilasta kohti katsominen • hymy, nauru • kumartuminen oppilaan viereen • päällä nyökkääminen

TAULUKKO 4. Opettajan palautteen jakautuminen

Luokittelu	Lämminhenkinen taitopalaute (%)	Komentava käyttäytymispalaute (%)	Yhteensä (%) f=817
Saaja			
Yksilö	87	57	69
Ryhmä	13	40	29
Yksilö ja ryhmä	0	3	2
	100	100	100
Taso			
Yleinen	55	46	50
Spesifi	45	54	50
	100	100	100
Laatu			
Positiivinen	65	0	24
Negatiivinen	1	23	15
Neutraali	34	77	61
	100	100	100
Kohde			
Taito	98	2	38
Käyttäytyminen	2	98	62
	100	100	100

Yksilöllistetty ja häiriökäyttäytymiseen puuttuva viestintä

Oppilaiden yksilöllinen huomiointi eriyttämällä tai yksilöllistämällä opetusviestintää lisäsi oppilaiden motivaatiota ja viihtymistä tunteilla. Opettaja eriytti tehtäviä ja välineitä vain harvoin. Telinevoimistelutunnilla opettaja antoi jokaiselle oppilalle mahdollisuuden kehittää itselleen sopiva tyyli ja harjoite: ”Eli mennään eka kierros sillä lailla, että ku sä oot siinä yhdellä paikalla, sä voit vähän ite miettiä että mitä siinä voi tehdä.” Tällainen opetus innosti oppilaita, sillä oppilaat kokeilivat ja yrittivät aktiivisesti, jokainen omaa taitotasoaan vastaavia harjoitteita. Pesäpallotunnilla opettaja antoi oppilaiden valita erilaisista mailoista itselleen sopivimman: ”Eli täs on monta mailaa.. Erikokoisia mailoja, sä voit siinä vähän kokeilla...”

Opettaja yksilöllisesti opetusviestintäänsä käyttämällä oppilaiden nimiä, suuntaamalla katseen oppilasta kohteen ja kumartamalla tai asettautumalla oppilaan viereen. Opettaja käytti myös ohjeiden

toistamista yksittäiselle oppilaalle. Pesäpallotunnilla opettaja antoi pesäpallolla harrastaville Jesselle ja Inkalta luottamustehtävän piirtää pesäpallokentän rajat: ”Tota Inka ja Jesse, te harrastatte pesistä? Menkääs te piirtämään nyt niitä rajoja, kun me kerrataan vielä sääntöjä.”

Tilanteet, joissa opettaja pystyi jollain tavoin huomioimaan oppilaita yksilöllisesti, nousivat aineistosta esille positiivisena opetusviestintänä. Opettaja esimerkiksi kuunteli Pekkaa, joka jonon ensimmäisen paikalta sanoi: ”Mä en tajuu tästä mitään!” Opettaja vastasi rauhallisesti ja hienovaraisesti oppilaalle: ”Joo, katotaan sitä yhdessä läpi.”

Häiriökäyttäytymistä aiheuttivat eniten liikunnassa taitavat ja lahjakkaat oppilaat, minkä tulkittiin johtuvan yksilöllistämisen ja eriyttämisen vähäisyydestä. Oppilaiden suorittaessa samaa tehtävää, se ei tarjonnut taitaville oppilaille haasteita ja he turhautuivat, mikä ilmeni häiriökäyttäytymisenä, kuten oppilastovereiden kiusaamisena ja vetäytymisenä tavoitteen mukaisesta toiminnasta. Tilanteissa, joissa oppilaat saivat suorittaa omaa taitotasoaan vastaavia tehtäviä, esimerkiksi telinevoimistelutunnilla, häiriökäyttäytymistä ei juuri esiintynyt. Myös kielteisten, opettajakeskeisten ja oppilaita passivoivien viestintätapojen havaittiin lisäävän häiriöitä tunneilla. Häiriökäyttäytyvät oppilaat saivat lähes ainoastaan negatiivista palautetta toiminnastaan. Esimerkiksi Annin nimen opettaja mainitsi 74 kertaa antaessaan komentavaa käyttäytymispalautetta, mutta vain kuusi kertaa lämminhenkisen taitopalautteen yhteydessä. Toisinaan opettaja antoi oppilaalle ennakolta kielteisiä ohjeita, vaikka oppilaan toiminnassa ei juuri sillä hetkellä olisi ollut moitittavaa. Häiriökäyttäytymisen oppilaiden kohdalla havaittiin myös, että opettaja usein sivuutti heidän yhteisesti sopimiensa pelisääntöjen mukaiset huomion herättämisyrityksensä. Esimerkiksi viittaamalla oppilas harvoin sai puheenvuoroa. Häiriökäyttäytymisen ehkäisemisessä ja sammuttamisessa tehokkaaksi havaittiin oppilaita huomioiva ja yksilöllinen opetusviestintä niin palautteenannon kuin instruktionkin osalta. Esimerkiksi pesäpallotunnilla opettaja rauhoittaa opetusta keskeyttävää Anniä: ”Anni yks lyöjä kerrallaan. Tiesithö, että sä saat valita kaikista mailoista minkä mailan sä haluat.”

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajan opetusviestintää suuressa heterogeenisessä liikuntaryhmässä. Tulokset osoittivat, että opettajan käyttämällä viestinnällä ja vuorovaikutuksella on merkitystä oppilaiden liikuntataitojen harjoitteluun käyttämään aikaan ja fyysiseen aktiivisuuteen sekä taitojen oppimiseen. Tulosten keskeisin havainto oli oppilaita huomioivan viestinnän vaikutus oppimiseen: opettajakeskeinen viestintä vähensi oppilaiden aktiivisuutta ja oppilasta huomioiva viestintä lisäsi oppilaiden tavoitteen mukaista toimintaa tunnilla. Havainnot tukevat aikaisempien tutkimusten tuloksia (Amade-Escot 2006; Atjonen 2011; Dyson 2006; Metzler 2005; van der Mars 2006; Varstala 2003). Oppilaiden ajatusten ja kokemusten kuunteleminen on tärkeää, samoin kuin oppilaiden kognitiivinen aktivoiminen liikunnanopetustilanteissa. Kun oppilaat ymmärtävät ja uskovat aiheeseen, osallistuminen on todennäköisempää.

Opettajan kielteisen opetusviestinnän ja oppilaiden vuorovaikutusaloitteiden huomiotta jättämisen havaittiin lisäävän häiriökäyttäytymistä. Oppilaiden osallistumisaktiivisuus väheni ja vaihtoehtoinen toiminta (opettajan näkemyksen mukaan opetuksen häiritseminen) lisääntyi käytettäessä sellaista viestintää, joka perustui opettajan yksipuoliseen määräämiseen tai oppilaiden ajatusten ja tunteiden huomiotta jättämiseen. Usein opettajat käyttävät opettajajohtoista viestintää halutessaan antaa ohjeet nopeasti, jotta toiminnalle jää enemmän aikaa. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että heterogeenisessa suuressa luokassa vaikutus oli päinvastainen: opettajan instruktion antaminen katkesi usein oppilaiden häiritsevään toimintaan, jolloin selittämisen aika lisääntyi ja toiminta-aika väheni. Sen sijaan oppilai-

den osallistuminen tavoitteenmukaiseen toimintaan lisääntyi ja häiriökäyttäytyminen väheni opettajan käyttäessä oppilasta aktivoivaa ja yhteisymmärrykseen pyrkivän instruktioita. Opetusmenetelmätutkimuksessa puhutaan niin sanotusta didaktisesta sopimuksesta (‘didactic contract’) opettajan ja oppilaiden välillä (Amade-Escot 2006). Liikunnan taitojen oppiminen vaarantuu, mikäli sopimusosapuolet eivät toimi yhteisymmärryksessä keskenään.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että innokas monisanainen instruktionantotyylit teki ohjeista vaikeasti ymmärrettäviä. Oppilaat reagoivat tällaisiin ohjeisiin kysymällä lisää ohjeita, vetäytymällä toiminnasta tai häiritsemällä tuntia. Nämä kaikki vähensivät tehtävien suorittamiseen ja oppimiseen käytettyä aikaa. Monisanaisen ohjeen sijasta opettaja olisi voinut käyttää enemmän visuaaliseen viestintään perustuvaa ohjausta, kuten mallisuorituksen näyttämistä, minkä on havaittu olevan tehokas tapa motorisen oppimisen tukemisessa (Varstala 1996, 53; Varstala 2003). Liikunnanopetuksessa selkeä viestintä korostuu ohjeita annettaessa. Siinä tulee keskittyä olennaisiin suorituskohtiin ja se tulee jaksotella sopiviksi kokonaisuuksiksi. Tämä helpottaa oppilaiden ohjeiden omaksumista ja edistää oppimista. (Metzler 2005, 37, 41; Varstala 2003.)

Opettaja antoi lämminhenkistä taitopalautetta vain vähän ja komentavaa käyttäytymispalautetta suhteellisen runsaasti. Kaikki positiivinen palaute kohdistui liikuntataitoihin. Käyttäytymisestään oppilaat saivat vain negatiivista palautetta. Negatiivinen palaute ei kuitenkaan poistanut oppilaiden häiriökäyttäytymistä, esimerkiksi toiminnasta vetäytymistä tai oppilastovereiden syytelyä. Kannustava palaute tukee oppilaan myönteisiä pätevyyden kokemuksia (Lintunen 2003), mikä vaikuttaa myönteisesti liikuntamotivaatioon (Liukkonen ym. 2007). Palautetta tarvitaan oppimisen kannustamisen ohella myös suoritusten korjaamiseen. Palautteen avulla oppilas saa tietoa virheistään ja vahvistusta oikeista suorituksista (Tzetis ym. 2008). Olisi tärkeää, että oppilaat saisivat positiivista palautetta myös käyttäytymisestään, jolloin oppilaan myönteiset toimintatavat vahvistuisivat.

On huomattava, että oppilaan kokemus saamastaan palautteesta voi olla erilainen, kuin opettajan todellisuudessa antama palaute (Koka & Hein 2006). Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu oppilaan kokemusta opettajan viestinnästä, mutta tulokset osoittivat oppilaiden pyrkivän aktiivisesti saamaan opettajalta jonkinlaista palautetta toiminnastaan. Tähän eräänä selityksenä voi olla oppilaiden ikä (8–9 vuotta). Tutkimuksissa (Koka & Hein 2006; Koka & Hagger 2010; Weiss, Ebbeck, & Horn 1997) on havaittu opettajan positiivisen palautteen olevan tärkeämpää nuorille oppilaille kuin yläkouluikäisille: tutkijat toteavat lasten luottavan enemmän aikuisen arvioon liikuntataidoistaan, joten lasten koettu fyysinen pätevyys on yhteydessä opettajan positiiviseen palautteeseen. Toisaalta samoissa tutkimuksissa on havaittu, että oppilas saattaa tulkita opettajan antaman runsaan palautteen siten, että liikuntasuoritus vaatii paljon korjaamista, jolloin koettu fyysinen pätevyys ja innokkuus liikuntatunnilla toimintaa kohtaan laskevat. Tämä ei kuitenkaan ole kiistatonta. Pehkonen (2010) havaitsi alakoululaisilla opettajan palautteen – sekä korjaavan että positiivisen – olevan yhteydessä voimistelutaitojen oppimiseen ja innokkuuteen harjoitella taitoja, kun taas neutraali palaute tai ei lainkaan palautetta vähensi oppimista ja motivaatiota harjoitteluun.

Heterogeenisen ryhmän liikunnanopetus edellyttää oppilaiden yksilöllistä huomiointia, mikä on haastavaa erityisesti tämän tutkimuksen suuressa, opettajalle vielä melko vieraassa oppilasryhmässä. Oppilaiden yksilöllinen huomiointi olisi edellyttänyt vahvaa oppilaantuntemusta.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat yksilöllistämisen merkitystä niin opetusviestinnässä kuin tehtävien ja välineiden valinnassa. Sellaiset tehtävät, joissa oli suoritusvaihtoehtoja ja jotka vastasivat kaikkien oppilaiden taitoja ja kykyjä, motivoivat oppilaita. Tämä heijastui myös tunnin työrauhaan. Sen sijaan harjoitteet, joissa kaikki suoritti-

vat samaa tehtävää, sopivat vain muutamalle oppilaalle. Osalle nämä harjoitteet olivat liian vaikeita ja toisille ne eivät tarjonneet riittävästi haastetta, mikä osaltaan lisäsi oppilaiden turhautumista. Mahdollista on, ettei opettajan liikuntamuotojen osaaminen riittänyt suunnittelemaan liikuntatuntien harjoitteista riittävän monipuolisia tai liikuntatila oli yksinkertaisesti liian pieni esimerkiksi sähköpelituntin eriytettyjen tehtävien rakentamiseen. Mailan käsittelytaitojen oppiminen olisi edellyttänyt tehtäväpisteitä tai kiertoharjoittelua, joissa jokainen oppilas olisi saanut taitojaan vastaavaa harjoittelua.

Liikuntatilanne osoittautui tutkimuksen tulosten valossa erittäin haasteelliseksi vuorovaikutusympäristöksi. Kiinnostavaa olisi tietää, miten kokeneempi opettaja olisi selvinnyt ison, eriyttämistä vaativan liikuntaryhmän kanssa. Tämän tutkimuksen kokemattoman opettajan oli vaikeaa kohdata yksilöllisesti 28 viikkaasti liikkuvaa lasta vaihtuvissa opetustiloissa. Opetusviestintään saattoi tahattomasti tulla komentava ja opettajan auktoriteettia korostava sävy, kun opettajan oli samanaikaisesti huolehdittava ison oppilasjoukon liikku- misen turvallisuudesta. Opettajan kiellot seurasivat usein toisiaan tiukenevaan sävyyn. Tähän kielteisen viestinnän kehään joutumista lisäsivät ehkä myös opettajan liikuntatunneilla kokemat tunteet: meluisuus oli häiritsevää ja sinne tänne juoksentelvat oppilaat saattoivat lisätä opettajassa tunnetta tilanteen hallitsemattomuudesta, vaikka toiminta itsessään olisikin ollut tavoitteiden mukaista. Siksi

olisi tärkeää jo opettajankoulutuksessa, niin luokanopettajien kuin liikunnan aineenopettajienkin koulutuksessa, päästä harjoittelemaan opetusviestinnällisiä taitoja ja vuorovaikutusta riittävän paljon ai-doissa liikunnanopetuksen tunti-ilanteissa. Myös liikunnan täyden- nyskoulutus erityisesti luokanopettajina toimiville opettajille auttaisi parantamaan liikuntataitoja ja tietoja sekä monipuolistamaan ope- tusmenetelmiä haastavassa oppimisympäristössä. Näin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaista opetusta ja opetusryhmän hallintaa olisi mahdollista parantaa. Erilaiset ja uudet opetusmenetelmät sekä tuen tarpeessa olevien oppilaiden ohjauksen menetelmät ja välineet ovatkin opettajien täydennyskoulutustoiveiden listan kärjessä (Atjo- nen 2011). Niin peruskoulutuksen kuin täydennyskoulutuksenkin tulisi painottaa myönteisen palautteen merkitystä paitsi motoristen suoritusten opettamisessa (Bortolli ym. 2010), myös kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Suoritusten analysointiin liitetty kannustus ja hyväksyminen sekä huomion kiinnittäminen niihin asioihin, joista oppilaalle voi antaa kiitosta, ovatkin tämän tutkimuksen keskeinen viesti liikunnanopetuksen kehittämiseksi. Liikuntatilanteiden opetus- viestinnän yksilöllistämisen lisäämistä helpottaisi myös ryhmäkoon selvä pienentäminen. Tutkimusryhmän kaltaisista suurista liikunta- ryhmistä tulisi päästä kouluissa eroon myös oppilaiden turvallisuus- den takia. Opettajan on näin suuressa ryhmässä mahdotonta huomi- oida tai ohjata jokaista oppilasta riittävästi.

LÄHTEET

- Amade-Escot, C.** 2006. Student learning within the didactic tradition. Teoksessa D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (toim.) *Handbook of physical education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Atjonen, P.** 2011. Perusopetuksen opettajat merkittävien pedagogisten ongelmien kohtaajina ja ratkaisijoina. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg. *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Suomen kasvatustieteellisen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 479–512.
- Biddle, S.** 2000. Emotion, mood and physical activity. Teoksessa S. Biddle, K. Fox & S. Boucher (toim.) *Physical activity and psychological well-being*. London: Routledge, 63–87.
- Block, M. E. & Obrusnikova, I.** 2007. Inclusion in Physical Education: A Review of Literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly* 24, 103–124.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Messina, G., Chiariotti, R. & Robazza, C.** 2010. Augmented feedback of experienced and less experienced volleyball coaches: A preliminary investigation. *Social Behavior and Personality* 38 (4), 453–460.
- Cantell, H.** 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: PS-Kustannus.
- Dyson, B.** 2006. Students' perspectives on physical education. Teoksessa D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan, (eds.) (toim.) *Handbook of physical education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P.** 2006. Liikunnanopetuksen yksilöllistäminen esiopetuksen heterogeenisessä ryhmässä. *Liikunta & Tiede* 43(6), 33–39.
- Klavina, A.** 2008. Using peer-mediated instructions for students with severe and multiple disabilities in inclusive physical education: A multiple case study. *European Journal of Adapted Physical Activity* 1(2), 7–19.
- Klavina, A. & Block, M.E.** 2008. The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 25, 132–158.
- Klemola, U.** 2009. Opettajaksi opiskelijien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139. Väitöskirja.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P.** 2006. "Kun oppilasta potuttaa, kuun-

- telen" – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43(6), 26–32.
- Koka, A. & Hagger, M.** 2010. Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self-Determination Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 81(1), 74–86.
- Koka, A. & Hein, V.** 2006. Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: a longitudinal study. *European Physical Education Review* 12(2), 165–179.
- Kuusela, M.** 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Väitöskirja.
- Laine, K.** 1997. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine. *Minä ja muut*. Kasvamisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 69–104.
- Lintunen, T.** 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 41–46.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M.** 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 157–170.
- Metzler, M.W.** 2005. *Instructional models for physical education*. USA: Holcomb Hathaway.
- McCroskey, J., Fayer, J., Richmond, V., Sallinen, A. & Barraclough, R.** 1996. A multi-cultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Quarterly* 44(3), 297–307.
- O'Brien, D., Kudláček, M. & Howe, P.** 2009. A Contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity* 2(1), 46–61.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P.** 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 4.
- Pehkonen M.** 2010. Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of Gymnastics Journal* 2(2), 29–40.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.** 2004. Opetushallitus.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158–169.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 10–66.

Tilastokeskus 2011. Peruskoulun erityisopetuksen oppilaat opetuksen järjestämismuodon ja vuosiluokan mukaan, aikasarja 2001–2009.

Timonen, P. & Tomberg, M. 2006. Kaikille yhteinen koulu: oppilaiden osallistuminen heterogeenisessä 7.luokan poikien liikuntaryhmässä. Liikuntapedagogiikan pro gradu. Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tzetzis, G., Votsis, E. & Kourtessis, T. 2008. The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self confidence of young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine* 7, 371–378.

Unesco 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain 7–10 June 1994.

Unicef 1989. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista.

Valokorpi, P. 1997. Puheviestintätaidot ja opettajuus: aineenopettajiksi opiskelevien viestintäkäyttäytyminen ja puheviestintätaidot opetusharjoittelun aikana. Jyväskylän yliopisto. Puheviestinnän lisensiaatin tutkimus.

van der Mars, H. 2006. Time and learning in physical education. In Kirk, D., Macdonald, D. & O’Sullivan, M. (eds.) *Handbook of physical education*. London: SAGE Publications Ltd.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45.

Varstala, V. 2003. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 151–166.

Weiss, M. R., Ebbeck, V. V., & Horn, T. S. 1997. Children’s self-perception and sources of physical competence information: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 19, 52–70.