

**OPPILASRYHMÄN VAIKUTUS OPETTAJAN TOIMINTAAN YLÄKOULUN
POIKIEN PALLOILUTUNNEILLA**

Tuomas Rintala & Pauli Kuismanen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2016

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | LIIKUNTATUNNIN ORGANISOINTI..... | 4 |
| 2.1 | Organisoinnin vaikutus..... | 4 |
| 2.2 | Organisointitehtävät..... | 5 |
| 2.3 | Opetustyyli..... | 9 |
| 3 | INSTRUKTIO..... | 11 |
| 4 | OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSKÄYTTÄYTYMINEN..... | 13 |
| 4.1 | Kuuntelun taidot..... | 16 |
| 4.2 | Opettajan antama palaute..... | 18 |
| 5 | RYHMÄN VAIKUTUS OPETUKSEEN..... | 20 |
| 5.1 | Ryhmien erilaiset ominaisuudet liikunnanopetuksessa..... | 20 |
| 5.2 | Ryhmän koko..... | 22 |
| 5.3 | Ryhmän erilaiset suhteet..... | 23 |
| 6 | TUTKIMUSMENETELMÄT..... | 25 |
| 6.1 | Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineisto..... | 25 |
| 6.2 | Tutkimusongelmat..... | 26 |
| 6.3 | Tutkimuksen toteutus..... | 27 |
| 6.4 | Tutkimuksen luotettavuus..... | 29 |
| 6.5 | Tutkimuksen eettisyys..... | 30 |
| 7 | TULOKSET..... | 31 |
| 7.1 | Videoitujen liikuntatuntien taustatiedot..... | 31 |
| 7.1.1 | Palloilutuntien yleiskuvaukset..... | 32 |
| 7.1.2 | Yhteenveto palloilutuntien rakenteesta..... | 40 |
| 7.2 | Opetuksen organisointi..... | 42 |
| 7.2.1 | Ryhmien muodostaminen..... | 42 |
| 7.2.2 | Yhteenveto ryhmien muodostamisesta..... | 43 |
| 7.3 | Opettajan instruktio anto..... | 44 |
| 7.3.1 | Opettajan tunneilla antama instruktio..... | 44 |
| 7.3.2 | Yhteenveto opettajan antamasta instruktioista..... | 46 |

| | | |
|-------|---|----|
| 7.3.3 | Opettajan antamat ohjaavat kommentit..... | 47 |
| 7.3.4 | Yhteenvedo opettajan antamista ohjaavista kommenteista..... | 48 |
| 7.4 | Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä | 49 |
| 7.4.1 | Opettajan käyttämät kysymykset | 49 |
| 7.4.2 | Yhteenvedo opettajan käyttämistä kysymyksistä..... | 51 |
| 7.4.3 | Opettajan palautteenanto | 53 |
| 7.4.4 | Yhteenvedo opettajan palautteenannosta | 56 |
| 7.4.5 | Vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaiden välillä..... | 58 |
| 7.4.6 | Yhteenvedo opettajan ja oppilaiden välisistä vuorovaikutustilanteista | 59 |
| 7.5 | Yleisiä havaintoja opettajan toiminnasta tunneilla | 61 |
| 7.5.1 | Yhteenvedo opettajan toiminnasta tunneilla | 63 |
| 8 | POHDINTA..... | 65 |
| 8.1 | Tutkimustulokset..... | 65 |
| 8.2 | Jatkotutkimusaiheet..... | 70 |
| | LÄHTEET..... | 72 |
| | LIITTEET | |

TIIVISTELMÄ

Rintala, T. & Kuismanen, P. 2016. Oppilasryhmän vaikutus opettajan toimintaan yläkoulun poikien palloilutunneilla. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto. Pro –gradu tutkielma, 75 s., 2 liitettä.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten erilaiset oppilasryhmät vaikuttavat opettajan toimintaan ja eroaako opettajan toiminta hetero- ja homogeenisen ryhmän välillä. Tutkimme opettajan toimintaa kolmen pääkohdan pohjalta, joita olivat organisointi, instruktio, vuorovaikutus. Tämän lisäksi teimme havaintoja tunnin yleisilmeestä.

Aineistona tutkimuksessa käytettiin kahdeksaa videoitua liikuntatuntia, jotka olivat yläkoulun poikien palloilutunteja. Yksi opettaja piti saman aiheen tunnin kahdelle erityyppiselle ryhmälle, joista toinen oli taidoiltaan heterogeeninen ja toinen homogeeninen. Tarkastelimme videoilta opettajan käyttämiä opetusmenetelmiä, sekä tunnin aloitus- ja lopetushetkiä ja keinoja, joilla opettaja muodosti ryhmät. Kirjasimme ylös instruktio-antotilanteita niiden keston ja sisällön suhteen, sekä opettajan esittämiä kysymyksiä ja niihin saatuja vastauksia. Tarkastelimme myös erityisiä vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaiden välillä. Palautteenannon tarkastelemiseen käytimme luokittelujärjestelmää, jossa palaute on luokiteltu laadun, sisällön ja kohteen mukaan. Lisäksi pyrimme tarkastelemaan tunnin yleistä ilmettä ja sujuvuutta.

Tuntien rakenteet noudattivat keskenään hyvin samankaltaista kaavaa. Erityisesti samankaltaisia olivat saman lajin tunnit. Kaikilla tunneilla pelille oli varattu suurin osa koko tunnin ajasta. Opettajien toiminta eri ryhmien tunneilla ei eronnut merkittävästi organisoinnin ja tunnin yleisilmeen osalta. Suurimmat erot syntyivät instruktio- ja vuorovaikutuksen kohdalla. Opettajat antoivat enemmän ohjaavia kommentteja heterogeenisille ryhmille kuin homogeenisille ryhmille. Opettajat kyselivät myös enemmän kysymyksiä heterogeenisiltä ryhmiltä tuntien aikana. Kaikki opettajat olivat aktiivisempia heterogeenisten oppilasryhmien tunneilla.

Tutkimuksemme haastaa liikunnanopettajia huomioimaan erityyppisten oppilaiden ja oppilasryhmien erityistarpeita. Saamamme tulokset haastavat pohtimaan voisiko liikunnanopettajien koulutus valmistaa paremmin tulevia liikunnanopettajia eriyttämään opetusta ja huomioimaan erilaisten ryhmien tarpeet. Inklusion lisääntyessä eriyttämisen tarve opetuksessa kasvaa jatkuvasti.

Avainsanat: Vuorovaikutus, instruktio, organisointi, heterogeenien, homogeeninen.

ABSTRACT

Rintala, T. & Kuismanen, P. 2016. Class`'s effect on teachers behavior among boys middle school ball game lessons. Department of sport sciences. University of Jyväskylä. Master`s thesis, 75 pp. and 2 appendices.

The purpose of our research was to investigate how different class affect the teachers teaching behavior and are there any differences in the teacher behavior when the teacher is teaching a heterogeneous or a homogeneous group of students. We studied the teachers behavior from four different aspects which were: organizing, instruction, interaction and the general atmosphere of the lesson.

The research material consisted of eight videotaped PE lessons which were all middle school boys ball game lessons. Each teacher held the same type of lesson for two different types of student groups. The other groups sport skills were heterogeneous and the other groups were homogeneous. We observed the teachers beginnings and the endings of the lessons. We registered the teachers` teaching methods and different ways that the teachers formed different groups in the lessons. We also examined the teachers instruction behaviour and especially the meanings and the durations of the instructions. We counted questions that the teachers asked from the students and the answers to them. We registered special or meaningful interactions between the teachers and the student. To examine the feedback that the teachers gave to the students we used an instrument in which we marked the quantity and the quality of the feedback. We also examined the general atmosphere and the fluency of the lesson.

Structures of ball game lessons were very much alike. Particularly similar were classes where the content of the lesson was the same ball game, either basketball or volleyball. In every lesson most of the time was used for playing. Teachers organizing behavior and general class climate did not differ in heterogeneous and homogeneous groups. Some differences were found in teacher instruction and teacher-student interaction. Teachers gave more instructions to heterogeneous groups than to homogeneous groups. Teachers also asked more questions from heterogeneous groups.

Our study is setting a challenge to physical education teachers to pay more attention to special needs of students and student groups. Our results makes us pay attention on the education of physical education teachers. The future physical education teachers should learn better to differentiate their teaching and to pay more attention to different needs of different groups. As inclusion of students is increasing, also the need of differentiating increases continuously.

Key words: Interaction, instruction, organizing, heterogeneous, homogeneous

1 JOHDANTO

Yläkoululaisten fyysisen kunnon ja liikuntataitojen heikentyessä entisestään, nähdään opettajan työ tulevaisuudessa melko haastavana (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 116-117). Oppilaiden taitotasojen sekä kunto-ominaisuuksien heikentyminen on tuonut mukanaan polarisoitumisen. Taitavien ja hyväkuntoisten oppilaiden ero heikompiin on kasvanut ja osaltaan se tekee liikuntaryhmistä entistä heterogeenisempiä. Myös oppilaiden levottomuus ja häiriökäyttäytyminen on lisääntynyt koulussa, johtuen oppilaiden lisääntyneistä henkilökohtaisista ongelmista. Nämä oppilaat uhmaavat ja kyseenalaistavat koulunkäyntiä ja opettajia. Häiriökäyttäytyminen voi ilmetä myös uhkailuna ja aggressiivisena käytöksenä opettajia ja muita oppilaita kohtaan. (Atjonen 2011, 483.) Tällainen käytös lisää opettajan työtaakkaa ja yhdessä heterogeenisen oppilasmassan kanssa tekee työnteosta vaativaa.

Liikunnanopettajan haasteet nykypäivänä ovat kasvamassa entisestään. Koulutukseen kohdistuvat säästöt tuovat monia uusia haasteita. Inklusion johdosta ryhmien sisällä on entistä erilaisempia oppilaita. Inklusiolla tarkoitetaan erityisoppilaiden integroimisesta tavallisiin opetusryhmiin. Myös ryhmien koot ovat kasvussa koulujen säästötoimista johtuen. Säästötoimet näkyvät kouluissa myös ryhmäkokojen kasvamisena, sekä koulujen yhdistymisinä ja lakkauttamisina. Opettajat ovatkin pyytäneet ryhmäkokojen pienentämistä ja lisäkeinoja toteuttaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta (Atjonen 2011, 479.) Ryhmäkokojen kasvaessa opetuksen taso kärsii ja oppilaiden mahdollisuudet saada tarpeeksi henkilökohtaista ohjeistusta sekä opetusta vähenee. Opettajan tulisi pystyä organisoimaan tunnit turvallisiksi ja toimiviksi sekä antamaan selkeitä ohjeita, jotta tunnit olisivat tehokkaita ja oppilaat viihtyisivät tunneilla. Opettajan työssä tärkeää on myös vuorovaikutus ja kohtaaminen oppilaiden kanssa, mutta suurissa oppilasryhmissä vuorovaikutus muuttuu entistä haasteellisemmaksi. Suuret ryhmäkoot altistavat häiriökäyttäytymiselle ja tunnin aikaisille ristiriitatilanteille.

Opettaja joutuu tekemään organisointiin liittyviä valintoja ennen tuntia opetuksen toteutuksesta. Työskentelevätkö oppilaat yksin, pareittain vai ryhmissä, kuinka pitkään he työskentelevät, missä ja miten he työskentelevät sekä mitä välineitä käyttäen. Nämä kaikki

valinnat ovat organisoinnin ja järjestelyn kannalta olennaisia. Ne tulisi olla aina tarkoituksen mukaisesti suunniteltu ja siten, että ne edistävät tietyn tehtävän toteutusta. (Rink 2010, 46.) Opettajan antama instruktio sisältää ohjeita tekniikasta tai taktiikasta, ryhmän toimintaan liittyviä neuvoja tai opettajan omia tuntemuksia oppilaiden toiminnasta. Tarkoitus on luoda oppilaille selkeä kuva siitä, mitä tullaan tekemään tai miten toiminnan tulisi tapahtua. Erilaisten tapojen käyttö ohjeidenannossa mahdollistaa sen, että ohjeistuksen ymmärtää mahdollisimman moni erilainen oppija. (Jaakkola 2013.)

Viime aikoina opettajan vuorovaikutustaidoista ja tunnin työrauhahäiriöistä on ollut yhä enemmän keskustelua. Jo yli kymmenen vuotta sitten on havaittu opettajien lisääntyvää tarvetta oppilaiden ojentamiseen ja kontrollointiin (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999). Tarve vaikuttaisi vain lisääntyneen ja opettajan haasteet nykypäivänä liittyvätkin enenevässä määrin kasvatuksellisiin tavoitteisiin, opetuksellisten sijasta.

Kuusela (2001) perustelee tunnetaitojen merkitystä lisensiaatintyössään. Hänen mukaansa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöllä on merkittävä vaikutus tunnin ilmapiiriin. Tulosten valossa tunnetaitojen käyttäminen näyttäisi parantavan merkittävästi esimerkiksi psyykkistä hyvinvointia kouluissa. Tunnetaitojen lisääntynyt käyttö myös lisäsi oppilaiden autonomian tunnetta ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunneilla. Myös Klemolan (2009) mukaan hyvillä tunne- ja vuorovaikutustaidoilla opettaja voi tarvittaessa puuttua tehokkaasti liikuntatunnilla esiintyviin ongelmatilanteisiin.

Ylikoski (2011) tutki, miten liikunnanopettaja vaikutti siihen, kuinka yläkoululaiset pojat kokivat liikuntatunnit. Tulosten mukaan ilmapiiri oli heikoin tunnilla, jossa harjoitteet venyivät pitkiksi ja oppilaat eivät jaksaneet enää keskittyä niihin. Oppilaat olivat myös epätietoisia siitä, mitä heidän kussakin harjoituksessa tuli tehdä, mikä lisäsi myös osaltaan oppilaiden turhautumista. Työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisessä on myös Nummisen ja Laakson (2010, 104–107) mukaan tärkeää, että oppilaille tarjotaan jatkuvasti motivoivaa tekemistä. Kun opettaja saa pidettyä oppilaat kiireisenä ja huolehtii siitä, että jokaisella on hänen omalle taitotasolleen sopivaa tekemistä, on todennäköisyys häiriökäyttäytymiselle huomattavasti pienempi. Käyttäytymiseen puuttuvalla palautteella huomattiin olevan negatiivinen yhteys tunnin ilmapiiriin (Mustonen 2011).

Liikuntatuntien alkuhetket vaikuttaisivat Lyyskin (2011, 50–60) mukaan tarjoavan hyvän mahdollisuuden opettajan ja oppilaan kahdenkeskiselle vuorovaikutukselle. Oppilaat hakeutuivat silloin omatoimisesti opettajan läheisyyteen ja pyrkivät virittelemään tämän kanssa keskustelua. Tämänkaltaisia keskustelun aloituksia syntyi myös esimerkiksi taukojen aikana, tai tunnin lopuksi, mutta silloin keskustelun aiheet liittyivät joko meneillä olevaan -, tai seuraavaan liikuntatuntiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millä tavalla liikunnanopettaja toimii ja muuttaako hän toimintaansa erilaisia oppilasryhmiä opettaessa. Lähtökohta tutkimuksemme aihetta valitessa oli hyödyntää tietotaitoamme palloilusta ja tehdä tutkimus, josta voisimme saada mahdollisimman suoraan hyötyä omaan liikunnanopettajuuteemme. Meitä kiinnostivat erityisesti opettajan vuorovaikutustaidot ja tunnin sujuvuuteen vaikuttavat tekijät. Tarkastelimme opettajan toimintaa kolmen pääkohdan, organisoinnin, instruktioon ja vuorovaikutuksen kautta. Näiden lisäksi kirjasimme ylös yleisiä havaintoja tunnin kulusta. Tutkimamme aineisto oli jaettu kyvykkyyksfaktorin mukaan kahteen erityyppiseen ryhmään, hetero- ja homogeeneeseen. Sama opettaja piti saman sisältöisen tunnin molemmille ryhmille. Tutkimuksemme tarjonnee tietoa siitä, kuinka nämä erilaiset ryhmät vaikuttavat opettajan toimintaan ja tunnin kulkuun.

2 LIIKUNTATUNNIN ORGANISOINTI

Organisoinnin osalta keskityimme tutkimuksessamme opettajan käyttämiin ryhmityksiin, opetustyyliin sekä opettajan organisoinnin eroihin kahden erityyppisen ryhmän välillä. Teoriaosuudessa tarkastelemme organisointia ensin työrauhan näkökulmasta. Sen jälkeen tutustumme opettajan erilaisiin organisointitehtäviin ja lopuksi tarkastelemme erilaisia opetustyyliä.

2.1 Organisoinnin vaikutus

Tunnin ilmapiirin on havaittu olevan heikompi tunnilla, jossa harjoitteet venyvät pitkiksi ja oppilaat eivät jaksa riittävästi keskittyä niihin. Oppilaiden epätietoisuus harjoitusten toimintaohjeista lisäsi myös oppilaiden turhautumista. (Ylikoski 2011.) Työrauhaongelmien ennaltaehkäisyn näkökulmasta on tärkeää suunnitella tunnit huolellisesti, jotta tunnista on mahdollista rakentaa tarkoituksenmukainen ja oppilaita motivoiva (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Jos halutaan ennaltaehkäistä työrauhaongelmia, on tärkeää, että oppilaille tarjotaan jatkuvasti motivoivaa tekemistä. Jos opettaja ei onnistu pitämään oppilaita riittävän kiireisenä annettujen tehtävien parissa, tai tarjoamaan jokaiselle oman taitotasonsa mukaista tekemistä, kasvaa häiriökäyttäytymisen todennäköisyys tunnilla. Opettajan johdonmukainen toiminta antaa oppilaille selvän viestin siitä, mikä tunnilla on sallittua ja mikä ei. Heidän mukaansa oppilaan on hyvä sallia myös negatiivisten tunteiden ilmaiseminen, kunhan se tapahtuu tietyissä rajoissa, niin että esimerkiksi aggressiivista käyttäytymistä ei hyväksytä. Kuitenkin puuttuakseen tehokkaasti häiriökäyttäytymiseen on opettajan osoitettava oppilaille aitoa välittämistä. (Numminen & Laakso 2010.)

Opettaja saattaa omalla toiminnallaan lisätä häiriökäyttäytymisen riskiä, esimerkiksi tulemalla tunnille myöhässä, tai jos hän ei hallitse opettamaansa asiaa. Oppilaat huomaavat helposti sen, jos opettaja ei ole suunnitellut tuntia hyvin, tai jos opettajan toiminnasta näkee, että hän ei ole kovin kiinnostunut tunnin pitämisestä. Opettajan epäselvät ohjeet voivat lisätä tunnin sekavaa ilmapiiriä ja aiheuttaa oppilaiden keskuudessa hämmennystä, mikä voi osaltaan ruokkia häiriökäyttäytymistä. (Numminen & Laakso 2010.) Häiriökäyttäytymisen riskiä voi kasvattaa myös se, että oppilaalla on liikaa aistiärsyksiä, joihin hän voi kiinnittää huomionsa.

Esimerkiksi toisen liikuntaryhmän tunti samassa salissa voi vaikeuttaa oppilaan keskittymistä ja näin ollen lisätä häiriökäyttäytymisen riskiä (Heikinaro-Johansson ym. 1999).

Kun opettaja saa suunnattua oppilaiden tarkkaavaisuuden ja keskittymisen haluttuihin asioihin tunnilla, voidaan puhua onnistuneesta järjestyksen ylläpitämisestä. Tähän liittyy myös liikuntatunnin turvallisuus. Sekä liikuntatilojen, että -välineiden täytyy olla oppilaille turvallisia, jotta loukkaantumisilta vältytään. Turvalliseen organisointiin liittyy myös oppilaiden psyykkisten ja sosiaalisten tilanteiden huomioiminen. Opettajan on tehtävä selväksi kiusaamisen ja tunnilla häiriköimisen rajat ja puututtava ongelmatilanteisiin riittävän ajoissa. Tunnin säännöt ovat hyvä tehdä oppilaille selväksi heti lukuvuoden alussa. Näin saadaan tunnille myönteinen ilmapiiri, joka on samalla oppilaille turvallinen liikkua ja antaa mahdollisuuden oppia uutta. Opettaja edistää oppilaiden myönteisen minäkuvan kehittymistä ja samalla omaa työssä jaksamistaan sekä hyvinvointiaan organisoimalla tunnit hyvin ja pitämällä järjestystä yllä. (Kaski & Kuusela 2013.)

Salon (2009) mukaan opettajan on otettava auktoriteettiasema luokassa, sillä muuten sen ottaa yksittäinen oppilas, tai oppilasryhmä. Opettajan ja oppilaiden väliset intressit ovat väistämättä joskus ristiriidassa, jolloin opettajan auktoriteetti joutuu koetukselle. Tällaisia tilanteita saattaa aiheuttaa esimerkiksi oppilaiden huono motivaatio. Salon mukaan opettajan auktoriteetin haasteena on olla riittävän joustava, jotta voi antaa oppilaille tilaa, mutta toisaalta riittävän jämäkkä, kasvattaakseen oppilaita velvollisuudentuntoisiksi. Baileyn (2001, 41–43) mukaan opettajan tulee osoittaa, että hän kykenee kontrolloimaan tunnilla tapahtuvia asioita. Käyttämällä auktoriteettiasemaansa, hän luo tunnille turvallisen ilmapiirin. Opettajan auktoriteetin luonne riippuu esimerkiksi siitä, minkä ikäisiä oppilaita opetetaan.

2.2 Organisoititehtävät

Liikuntatunnilla keskiössä ovat järjestely- tai organisoititehtävät. Nämä sisältävät usein tunneilla esiintyviä organisointiin liittyviä tehtäviä, joita opettaja toteuttaa yhdessä oppilaiden kanssa. Saliin tuleminen, roolien ottaminen, siirtyminen eri paikkoihin, ohjeistusta varten organisointi, uudelleen ryhmän kokoon kerääminen, välineiden hakeminen ja pois vieminen, tehtävien ja yhteisten pelisääntöjen noudattaminen sekä tunnin lopetus ovat esimerkkejä näistä organisoititehtävistä, joita esiintyy lähes jokaisella liikuntatunnilla. Organisointiin

määritellään kaikki sellainen toiminta, joka ei liity tunnin opetettavaan sisältöön, vaan ovat sen ulkopuolista tekemistä. Näiden toimintojen avulla opettaja ja oppilaat pystyvät toimimaan keskenään tunnilla. Kun opettaja esimerkiksi käskää oppilaita hakemaan hyppynarun sekä ottamaan parin ja aloittamaan parihyppelyn harjoittelemisen, luetaan tämä organisointiin kuuluvaksi yksittäiseksi tehtäväksi. (MacPhail ym. 2014, 71.)

Rink (2010, 131–133) on ryhmitellyt opettajan keskeisimmät toiminnot tunnilla kahteen eri ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään, eli suoraan tunnin organisointiin vaikuttaviin toimintoihin kuuluvat seuraavat asiat: turvallisen ympäristön säilyttäminen, tehtävien selkeyttäminen ja vahvistaminen, oppilaiden toiminnan tarkkailu, palautteen antaminen, tehtävien vaihtaminen, tai muokkaaminen yksilölle ja pienryhmille sekä hedelmällisen oppimisympäristön säilyttäminen. Toiseen ryhmään, eli epäsuorasti tunnin organisointiin vaikuttaviin toimintoihin kuuluvat seuraavat asiat: osallistuminen oppilaiden kanssa, oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden huomioiminen, keskusteleminen oppilaiden kanssa tunnin ulkopuolisista asioista ja loukkaantuneiden oppilaiden hoitaminen. Hänen mukaansa kokeneet opettajat vetäytyvät ensin sivuun toiminnasta tarkastellakseen, kuinka toiminta lähtee käyntiin. Hetken tarkasteltuaan toimintaa he aktivoituvat toimimaan siinä järjestyksessä, minkä näkevät tärkeimmäksi. (Rink 2010, 131–133)

Opettaja usein järjesteleee tunnilla tarvittavat välineet ja suorituspaikat valmiiksi ennen kuin oppilaat tulevat tunnille. Ajatuksena opettajalla on ehkä se, että järjestelyihin kuluu vähemmän aikaa ja päästään nopeammin liikkumaan. Oppimisen kannalta oppilaiden osallistuminen tunnin järjestelyihin voi kuitenkin parantaa tunnin hallintaa ja tunnin tehokkuutta. Oppilaat oppivat kantamaan vastuuta ja tekemään päätöksiä. Oppilaille kannattaa myös opettaa selkeät rutiinit tunnilla toimimiseen, kuten tunnille tulemiseen, harjoitteesta toiseen siirtymisen ja kuinka saada opettajan huomio. Tämä helpottaa opettajan ja oppilaiden toimintaa tunneilla ja myös kasvattaa oppilaiden johtajuustaitoja sekä auttaa heitä ymmärtämään opettajan vastuuta ja roolia tunneilla. Liikuntatunnin aikana esiintyy paljon erilaisia siirtymisiä, joko harjoitteesta toiseen tai paikasta toiseen. Siirtymiset vievät aikaa tehokkaasta toiminnasta, sillä niitä voi olla tunnin aikana jopa 20 kappaletta. Opettajan luomat selkeät ohjeet ja strategiat siirtymisiin, lisäävät aikaa oppimiselle ja toiminnalle. (Halbert, MacPhail, Murphy & Tannehill 2013, 14-17.)

Kaski ja Kuusela (2013) kirjoittavat, onnistuneen tunnin taustalla olevan opettajan etukäteen suunnittelemat tavoitteet tunnille, tunnilla käytettävät opetusmenetelmät ja näihin käytettävä aika. Tunnin organisoinnin onnistumisen määrittelevät kuitenkin opettajan toimintatavat tunnilla ja fyysinen ympäristö ja sen hyödyntäminen. Tunnin onnistumiseen vaikuttaa myös tunnilla olevat oppilaat ja sosioemotionaaliset tekijät, kuten yksilöiden ja ryhmän huomioiminen tavoitteiden mukaisin keinoin. (Kaski & Kuusela 2013.)

Oppilaiden ryhmittelyyn liikuntatunneilla vaikuttavat luokan koko, aktiivisten oppilaiden määrä kussakin ryhmässä ja opettajan perustelut ryhmäjaolle. Ryhmän koko vaikuttaa olennaisesti oppimiseen. Siksi opettajan on tärkeää ottaa huomioon, tehdäänkö tehtäviä yksin, pareittain pienissä ryhmissä, suuremmissa ryhmissä vai koko luokan kesken. Päätös ryhmien koolle tunneilla tulisikin pohjautua kysymykseen: ”Kuinka monta oppilasta tarvitaan suorittamaan tehtävää?” Jotkut tehtävät tarvitsevat useamman henkilön ryhmään kuten erilaiset hyökkäys- ja puolustusharjoitteet palloilulajeissa. Joskus opettaja antaa oppilaille rooleja, jossa he eivät ole fyysisesti aktiivisia kuten havainnointitehtävät tai toisten arviointi. Pitää kuitenkin muistaa, että pääsääntöisesti opettajan tulisi etsiä keinoja aktivoida kaikkia oppilaita mahdollisimman paljon tunnin aikana ja välttää passiivisia hetkiä. (Rink 2010, 46-47.)

Ryhmien muodostamisessa tulisi käyttää erilaisia oppilaiden jakotapoja. Opettajat ovat aikaisemmin jakaneet oppilaite ryhmiin ”huutoäänestyksellä”, jossa kapteeneiksi valitut oppilaat saavat vuorotellen valita oman joukkueen pelaajat. Salovaaran (2012) pro gradu -tutkielman mukaan oppilaiden valitsemat jaot olivat kuitenkin vasta neljänneksi käytetyin keino jakaa joukkueita liikuntatunneilla. Yleisin keino oli opettajan itse tekemät jaot, toiseksi yleisimmät olivat numerojako ja erilaisten ominaisuuksien perusteella jaetut joukkueet. Viidenneksi yleisin keino jakaa joukkueet olivat arvonta tai sattumanvaraisuus. (Salovaara 2012.) Myös hyvä keino on jakaa oppilaat tasoryhmiin ja jakaa ryhmät siten, että jokaisesta tasoryhmästä on oppilas kussakin ryhmässä. Tässä tavassa heikoimmat oppilaat oppivat usein eniten taitavimpien hieman kärsiessä. Vieläkin parempi keino jakaa ryhmät tai joukkueet liikuntatunnilla on antaa oppilaiden itse tehdä tasaväkiset jaot. Oppilaat usein osaavat tehdä tämän hyvin ja he ovat motivoituneita tekemään joukkueista tasaiset. Muita ryhmien muodostamisen kriteereitä opettajalla voi olla sukupuoli, kiinnostuksen kohteet, sosiaaliset suhteet, oppilaiden pituus, tai sattumanvaraisuus, kuten jako esimerkiksi paidan värin mukaan. (Rink 2010, 47-48.)

Rinkin (2010, 48) mukaan opettajan ajankäyttö ja sen hallinta ovat tärkeää tehokkaan oppimisympäristön luomiseksi. Harva opettaja pystyy etukäteen ennustamaan, kuinka kauan oppilailla menee aikaa uuden asian sisäistämiseksi ennen kuin voidaan siirtyä seuraavaan tehtävään. Opettajan tulee havainnoida oppilaiden toimintaa ja sen perusteella päättää, milloin on hyvä hetki siirtyä eteenpäin.

Oppilaiden hallitessa ajankäyttöä opettajan antaman tehtävän aikana, oppilaat aloittavat ja lopettavat tehtävän tekemisen omaan tahtiin. Kun taas opettaja vastaa ajankulusta, oppilaat aloittavat ja lopettavat tehtävän tekemisen opettajan antamasta merkistä. Tämä voi olla esimerkiksi vihellys, taputus, tai rummun lyönti. Opettajan johtaessa toimintaa oppilaat pysyvät usein paremmin tehtävän parissa eivätkä tee tehtävään kuulumattomia asioita. Opettajajohtoinen opetus kuitenkin soveltuu paremmin tehtäviin, joissa on tarkasti määritelty tapa suorittaa tehtävää, eikä oppilaille jää varaa improvisointiin. (Rink 2010, 49.)

Liikuntatunnin tilan, kuten liikuntasalin, järjesteleminen sopivan kokoiseksi ja hyvin soveltuvaksi tunnin harjoitteita varten on tärkeää. Jotta tunnin tavoitteet ja eri harjoitteiden mahdollisuudet saataisiin täytettyä, täytyy opettajan kiinnittää huomiota tilan käyttöön jo tuntia suunniteltaessa. Opettajan täytyy pohtia ennen tuntia, mikä on harjoituksiin käytetty alue, kuinka alueet jaetaan, jotta oppilaat näkevät ne selvästi ja kuinka oppilaat järjestetään alueilla. Huonosti ja epäselvästi jaetut harjoitusalueet tunnilla lisäävät häiriökäyttäytymistä ja sitä kautta vähentävät oppimiseen käytettyä aikaa. Oppilaat alkavat herkästi seisoskelemaan laidoilla ja kiipeilemään eri telineissä, jos harjoitukseen käytetyt alueet ovat huonosti merkityt ja oppilaat eivät hahmota tilaa hyvin. Alueita voidaan jakaa joko tilan omien rajojen tai viivojen avulla tai käyttämällä merkitsemiseen kartioita tai muita välineitä. (Rink 2010, 49.)

Yksittäiseen harjoitteeseen tarvittava tila määräytyy pitkälti harjoitteen sisällön mukaan. Joidenkin taitojen harjoitteluun tarvitsee paljon tilaa, kun taas joitakin harjoitteita palvelee pienempi harjoitusalue. Usein alueen rajaamiseen vaikuttaa myös tehtävän turvallisuus. Suuremmat alueet ovat usein turvallisempia kuin pienet tilat, varsinkin erilaisissa pallopeleissä. Tilan koko vaikuttaa tehtävän monimuotoisuuteen ja vaikeuteen, joko ryhmällä tai yksilöllä. Suuret alueet lisäävät aktiivisuutta ja pakottavat oppilaita liikkumaan enemmän, mikäli suoritettava tehtävä on siihen soveltuva. (Rink 2010, 50.) Kuitenkin heikompi tasoisille liikkujille pienempi alue saattaa olla toimivampi, sillä siinä ei tarvitse liikkua niin paljon ja

tekeminen ei ole fyysisesti liian raskasta. Pienemmällä alueella pelatessa oppilaat jaksavat myös liikkua pidempään, jolloin toistoja tulee enemmän. (MacPhail ym. 2014, 265.)

Liikuntatunneilla käytettävät välineet ja niiden järjestely ovat tärkeässä osassa, jotta tunnin tavoitteet saavutettaisiin. Useimmiten eri pallopeleissä ja urheilulajeissa ihanne tilanne olisi se, että jokaiselle oppilaalle olisi oma väline. Harvinaisempien tai erikoisempien välineiden kohdalla riittää yksi väline paria kohden. Opettajan päätettäväksi jää, tarvitseeko jokaisella oppilaalla olla täysin samanlainen väline. Joskus välineen koon, painon tai muodon muokkaaminen oppilaan tarpeiden mukaan helpottaa oppimista ja tehtävän suorittamista, aivan kuten tilankin kanssa. (Rink 2010, 51.) Usein myös pelivälineen nopeuden muokkaaminen helpottaa heikompiensoisten oppilaiden toimintaa. Esimerkiksi lentopallossa voi taitojen edetessä siirtyä kevyemmästä pallosta raskaampaan. (MacPhail ym. 2014, 266.) Myös eri peleihin liittyvien välineiden, kuten lentopalloverkon tai jalkapallomaalin korkeuden tai koon muokkaaminen oppilaiden taitotasoon soveltuvaksi parantaa toiminnan tasoa ja luo enemmän onnistumisen kokemuksia. Lentopalloverkon korkeuden säätäminen ylöspäin auttaa heikompiensoisia oppilaita pääsemään pallon alle ja nostamaan sen ylös, kun taas verkon laskeminen alaspäin helpottaa verkolla pelaamista ja pallon iskemistä. (Rink 2010, 51.)

2.3 Opetustyyli

Mostonin kehittämät opetustyyli voidaan jakaa 11 eri luokkaan. Opetustyyliä ei voida asettaa keskinäiseen paremmuusjärjestykseen, vaan sopivan työtavan valinta riippuu opettajan kyseiselle harjoittelelle asettamista tavoitteista, sekä siitä, millaisia oppilaita hän opettaa. Luokituksen ensimmäisissä tyyliissä opettajalla on suurin vastuu päätöksenteosta, ja oppilaiden vastuu lisääntyy luokituksen viimeisiä tyyliä kohti mentäessä. (Heikinaro-Johansson 2015, Varstala 2007.) Tarkastelemme luokituksen ensimmäisiä opetustyyliä, joita liikunnanopettajat yleisemmin käyttävät opetuksessaan, ja joita myös tässä tutkimuksessa tarkastellut opettajat suosivat.

Komentotyylinen opetus on kaikista opetustyyleistä autoritäärisintä. Opettajalla on kaikki langat käsissään ja hän ohjaa tarkasti oppilaiden toimintaa. Kaikki oppilaat suorittavat samaa tehtävää samanaikaisesti. Opettaja määrää toiminnan alku- ja lopetushetken, sekä suorituksen temmon. Komentotyylistä opetusta käytetään erityisesti musiikkiliikunnassa. Tehtäväopetuksessa opettaja järjestää oppilaille erilaisia suorituspaikkoja, joissa he saavat

itsenäisesti harjoitella annettua tehtävää. Opettaja voi käyttää tehtäväopetuksessa hyväkseen tehtäväkortteja, joissa kerrotaan suoritusten ydinkohtia. Oppilaiden harjoittelussa itsenäisemmin voi opettaja kiinnittää huomionsa paremmin sinne, missä sitä eniten tarvitaan. Esimerkiksi telinevoimistelutunnilla opettaja voi olla ohjeistamassa ja avustamassa haastavimmassa, tai riskialttiimmassa paikassa. Pariohjauksessa oppilaat toimivat pareittain ja ohjaavat toinen toistensa suoritusta. Opettaja pitää huolta siitä, että parilla on tarvittavat tiedot tehtävien harjoitteluun ja siitä, että parit antavat toisilleen oikeasuuntaista palautetta. Itsearviointimenetelmä toimii hieman samalla tavalla kuin pariharjoitus, mutta ilman paria. Opettaja ohjaa oppilasta arvioimaan omaa suoritustaan ja näin ollen oppilaan itsearviointitaidot kehittyvät. Eriyttävässä opetuksessa opettaja antaa erilaisille ja eri taitotasoisille oppilaille erilaisia tehtäviä. (Heikinaro-Johansson 2015, Varstala 2007.) Tutkimuksemme olemme määrittäneet pelin ja pienpelin erillisiksi opetustyyteiksi, jotta aineiston tarkastelu helpottuisi.

3 INSTRUKTIO

Ohjeiden annon osalta tarkastelemme tutkimuksessamme opettajan opettamia ydinasioita, niiden määrää ja laatua. Tarkastelemme myös sitä, kuinka nopeasti toiminta lähtee käyntiin ohjeiden jälkeen. Kolmantena tarkastelun kohteena on se, eroaako opettajan antama instruktio kahden erityyppisen ryhmän välillä.

Ohjeistus eli instruktio on opettajan antama ohje toiminnasta. Instruktio sisältää ohjeita tehtävän suorittamiseen. Ne voivat liittyä suoritustekniikkaan, pelien taktiikkaan sekä yksilön, tai ryhmän toimintaan harjoitteiden aikana. Instruktioon päämäärä on välittää oppilaille selkeä käsitys siitä, miten harjoitus toteutetaan ja millaista heidän toimintansa tulisi harjoitteen aikana olla. Yleisimmin instruktio annetaan suullisesti. Tämän tukena opettaja voi käyttää kirjallisia ohjeita, kuvia, videoita, mielikuvia, sekä oppilasnäyttöjä, jolloin oppilas vastaanottaa ohjeet useamman aistikanavan kautta. Instruktio on mahdollista antaa myös kokonaan ilman suullisia ohjeita. Useamman tukikeinon hyödyntäminen instruktiossa helpottaa erilaisia oppilaita ymmärtämään ohjeita. (Jaakkola 2013.)

Opettajan on hyvä vahvistaa instruktioita vielä sen jälkeen, kun toiminta on lähtenyt käyntiin. Joskus voi olla tarpeen myös pysäyttää toiminta kokonaan ja kerrata ohjeet. Jos oppilaat eivät ole kuunnelleet ohjeita, tai muusta syystä toiminta ei lähdä halutulla tavalla käyntiin, opettajan ei tulisi epäröidä katkaista toimintaa ja kerrata tai täydentää ohjeita. (Rink 2010, 134–135.)

Hyvä kaava ohjeiden annolle on kertoa ensin aiheen, mistä puhuu ja sen jälkeen kertomaan sanottavansa, jonka jälkeen vielä kerran kertaamaan, mitä on sanonut. Tämä helpottaa sanoman ymmärtämistä ja muistamista ensimmäisellä ohjeistuskerralla. Liikuntatuntien fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi tämä ei kuitenkaan ole suotavaa. Liikunnanopettaja joutuukin usein kertaamaan ohjeistuksensa moneen kertaan. Jotta opettajan ei tarvitsisi tällaista tehdä, on hyvä kertoa vain yksi tai kaksi asiaa kerrallaan ja ajoittaa ohjeistuksen anto juuri ennen suorituksen alkua. Mikäli ohjeita on paljon, voi opettaja jakaa ohjeidenantoa myös suorituksen aikana tapahtuvaksi. Ennen suoritusta voi kertoa yhden toiminnan kannalta tärkeän asian ja myöhemmin toiminnan aikana antaa lisää ohjeita toiminnan kehittämiseksi. Opettajan fyysinen sijainti suhteessa oppilaisiin vaikuttaa myös instruktioita antoon.

Oppilaiden tulisi olla opettajan etupuolella ja äänenkäytön tulisi olla riittävää. Ulkoliikuntatunnit luovat oman haasteensa äänenkäytölle, joten siellä siihen täytyy kiinnittää enemmän huomiota kuin sisätiloissa. (Jaakkola 2013.)

Siutlan, Huovisen Partasen ja Hirvensalon (2012) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin opetusviestintää kolmannen luokan liikuntatunnilla. Tuloksien mukaan opettajan käyttämällä vuorovaikutustavalla oli vaikutusta oppilaisiin. Esimerkiksi opettajan käyttämällä instruktio-antotavalla huomattiin olevan vaikutusta tunnin ilmapiiriin. Oppilaita huomioiva instruktio-anto lisäsi oppilaiden motivaatiota ja paransi tunnin ilmapiiriä. Opettajalähtöinen viestintä otettiin kuitenkin käyttöön usein tilanteissa, joissa haluttiin saada toiminta nopeasti käyntiin. Vaikutus oli usein kuitenkin aivan päinvastainen.

Siutla ym. (2012) tulivat tutkimuksessaan myös siihen tulokseen, että opettajan yksilöllisen viestinnän ja ylipäättään oppilaiden kohtelun yksilöinä, nähtiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden toimintaan ja tunnin ilmapiiriin. Sen nähtiin myös ehkäisevän häiriökäyttäytymistä, kun taas opettajakeskeisen toiminnan nähtiin lisäävän häiriökäyttäytymistä erityisesti niiden oppilaiden keskuudessa, jotka olivat taitavia ja kokivat harjoitteet liian helpoiksi.

4 OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSKÄYTTÄYTYMINEN

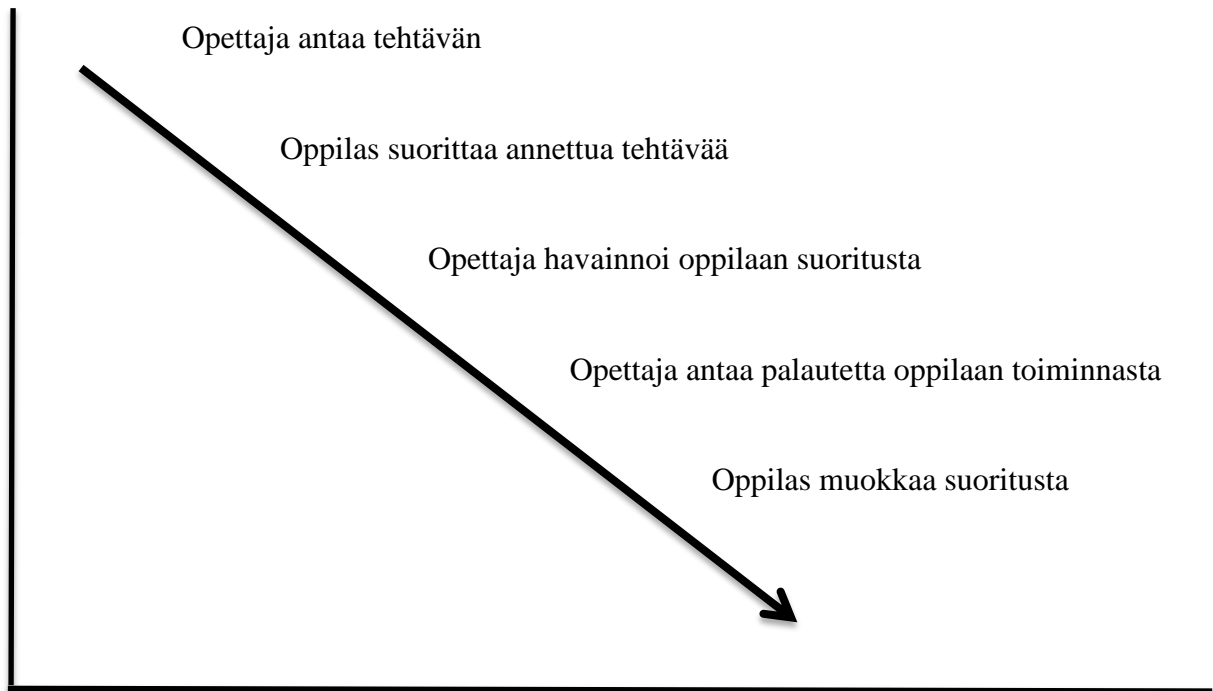
Vuorovaikutukseen liittyvistä asioista halusimme tutkimuksessamme tarkastella sitä, kuinka opettaja puuttuu häiriökäyttäytymiseen tunnin aikana ja ottaako hän kontaktia oppilaisiin harjoitteiden ulkopuolella. Tarkastelimme myös opettajan oppilaille esittämiä kysymyksiä ja niihin saatuja vastauksia. Kirjasimme ylös myös opettajan antaman palautteen. Teoriaosuudessa tuomme esille vuorovaikutuksen erityispiirteitä häiriökäyttäytymisen, palautteenannon ja kuuntelun näkökulmasta.

Opettajan ja oppilaan toimivan vuorovaikutuksen edellytyksenä ovat avoimuus ja rehellisyys, toisen huomioonottaminen, vapaus tukea toinen toistaan, erillisyys sekä molempien tyytyväisyys. ”Hyväksyntä on kuin hedelmällinen maa, joka sallii pienen siemenen kasvaa sellaiseksi kukaksi, jollaiseksi se on tarkoitettu.” (Gordon 2006, 21–38.) Hyväksyvistä sanoista puhuttaessa kyseessä on Gordonin mukaan eräänlainen kastelu, joka vapauttaa jo olemassa olevan potentiaalin. Hyväksyvä opettaja ei siis yritä luoda tyhjästä oppilaan osaamista, vaan auttaa oppilasta löytämään omat vahvuutensa.

Baileyn (2001, 41) mukaan toimivan vuorovaikutuksen pohjana on molemminpuolinen kunnioitus. Tämä kunnioitus ei hänen mukaansa synny itsestään, vaan opettajan on löydettävä sopiva tasapaino ystävällisyyden ja tiukan auktoriteetin välillä. Liiallinen ystävällisyys voi kadottaa välttämättömän eron opettajan ja oppilaan välillä. Huumorin avulla opettaja pystyy tasapainoilemaan näiden kahden roolin välillä.

Tunneilla annetut tehtävät muokkautuvat opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen kautta. Kuviossa 1 havainnollistetaan, kuinka organisointiin ja ohjeidenantoon liittyvät tehtävät ilmenevät opettajan toiminnassa. Oppilaiden toiminta on harvoin juuri alkuperäisen ohjeistuksen mukaista. Tehtävät kehittyvätkin usein niin, että oppilaiden toiminta heijastaa opettajan antamaan palautteeseen ja sitä kautta tehtävä itsessään kehittyi. Lopputulos ei aina ole sama kuin opettajan antaman alkuperäinen ohje. Hyvä esimerkki tällaisesta tehtävästä on, kun opettaja antaa oppilaille tennistunnilla tehtäväksi pallotella käyttäen ainoastaan rystylyöntiä. Oppilaat aloittavat toiminnan ohjeiden mukaan, mutta alkavat käyttää myös kämmenlyöntiä ja volleylyöntiä pitääkseen pallottelun käynnissä ilman katkoja. Jos opettaja

tämän havainnoidessaan ei reagoi eikä korjaa oppilaita takaisin alkuperäisen tehtävän ohjeistukseen, sallii hän tehtävän muokkaamisen. Tämän johdosta todellisen suoritettavan tehtävän ohjeet ovat luoneet itse oppilaat. (MacPhail ym. 2014, 72.)



KUVIO 1. Tehtävä kehittyy opettajan antamasta alkuperäisestä tehtävästä uuteen. Nuoli kuvaa tapahtuman kulkusuuntaa. (MacPhail ym. 2014, 72).

Gordonin mukaan (2006, 47–50) opettajat haluavat ennen kaikkea opettaa oppilaitaan, eivätkä vain pitää yllä luokan järjestystä. Monelle opettajalle järjestyksen ylläpito on kaikkein vaikein asia opetuksessa ja se nähdään välttämättömänä pahana, jota mielekkään opetuksen toivotaan ehkäisevän. Opettajat saattavat laittaa oppilaiden kurinpidollisten ongelmien syyksi muuttuvan ajan, epärealistisen kuvan, joka on heille annettu ja usein jopa syyttää itseään ja omaa kykenemättömyyttään opetustyöhön, luokassa ilmenevistä ongelmista. Heikinaro-Johansson ym. (1999) havaitsivat opettajien lisääntyvän tarpeen oppilaiden ojentamiseen ja kontrollointiin.

Hämäläisen ja Sarkkilan (2003) pro gradu -tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat näkevät ongelmalliseksi työrauhan ylläpitämisen. Opettajien omien kokemusten mukaan erityisen vaikeaksi asian teki se, että heillä ei ollut toimintamalleja mietittynä sellaisten tilanteiden varalta, jossa oppilas käyttäytyy häiritsevästi. Tilanteen erityispiirteet ohjasivat

opettajan valitsemaan automaattisesti tietyntyyppisiä toimintamalleja. Opettajan onkin hyvin hankalaa muodostaa yleispätevää toimintamallia ongelmatilanteiden varalta, sillä niitä on hankala ennustaa ja tilanteet ovat joka kerta hieman erilaisia. Miesliikunnanopettajan mukaan tärkeää ongelmatilanteissa ja niiden varalta on sopia oppilaiden kanssa yhteisistä ratkaisumalleista. Kuitenkin kokeneen miesliikunnanopettajan mielestä harvoin tulee vastaan tilannetta, jossa opettaja ei löytäisi keinoja oppilaan häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen. (Hämäläinen & Sarkkila 2003.)

Tunnetaidot ovat jollain tavalla läsnä jokaisella tunnilla ja vaikuttavat opetukseen vähintään tiedostamattomasti. Tunteiden säätelyn avulla voidaan kuitenkin tunnetaitoja pyrkiä kehittämään. ”Esimerkiksi aloittelevien opettajien kokema epävarmuus saattaa heikentää opettajan työmuistia, jolloin keskittyminen tuntisuunnitelmaan vie mahdollisuuksia muihin luokkatilanteen asioihin keskittymiseltä.” (Mäkinen 2012.)

Kauppila (2005) tiivistää sosiaaliset taidot sosiaalisesti hyväksyttäviksi taidoiksi, jotka tuottavat positiivisia tuloksia ja auttavat välttämään negatiivisia seurauksia ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Wenzel (2002) puolestaan kuvaa sosiaalisia taitoja opetettavissa ja opittavissa oleviksi tunnetaidoiksi ja sosiaalisiksi taidoiksi, joita harjoittelemalla ihminen voi kehittää omaa tunneälyään ja sosiaalisia taitojaan. Hän kirjoittaa, että mikäli opettaja haluaa oppilaidensa toimivan sosioemotionaalisesti kypsästi, on hänen myös itse näytettävä mallia halutusta käyttäytymisestä. Opettajan antaman kielteisen palautteen on todettu ennustavan oppilaiden huonoa koulumenestystä, sekä sosiaalista käyttäytymistä, kun taas positiivisen palautteen on todettu ennustavan päinvastaista. Kokkosen (2010) mukaan opettaja, joka näyttää tunteensa ja kertoo niistä avoimesti välittää myös oppilaille kuvaa siitä, että tunteiden ilmaiseminen on hyväksyttävää. Opettaja viestii oppilaille omalla puuttumisellaan, tai puuttumatta jättämisellään sitä, millainen toiminta on tunnilla hyväksyttävää ja mikä ei.

Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimuksessa havaittiin vuorovaikutustaitojen oppimisessa olevan tärkeää tiedostaa omia vuorovaikutuskeinojaan. Tiedostamisesta seurasi usein halukkuus alkaa kehittää näitä taitoja yhä paremmiksi. Vuorovaikutustilanteiden tiedostaminen auttoi myös ottamaan käyttöön opittuja vuorovaikutustaitoja.

Ulla Klemolan (2009) väitöskirjan pohjana olevassa kurssissa liikunnanopettajaopiskelijoista puolella kielteinen vuorovaikutustilanne vaihtui myönteiseksi, kun opiskelija käytti tilanteessa

jotakin vuorovaikutustaitoa. Opiskelijoita oli yhteensä 17 ja heistä 14 ilmoitti käyttäneensä jotain oppimaansa vuorovaikutustaitoa harjoittelunsa aikana. Minäviestin todettiin kääntävän kielteiset häiriökäyttäytymistilanteet myönteisiksi kokemuksiksi.

Liikuntatuntien alkuhetket tarjoavat Lyyskin (2011) mukaan hyvän mahdollisuuden opettajan ja oppilaan kahdenkeskiselle vuorovaikutukselle. Oppilaat hakeutuivat silloin omatoimisesti opettajan läheisyyteen ja pyrkivät virittelemään tämän kanssa keskustelua. Tämänkaltaisia keskustelun aloituksia syntyi myös esimerkiksi taukojen aikana, tai tunnin lopuksi, mutta silloin keskustelun aiheet liittyivät joko meneillä olevaan, tai seuraavaan liikuntatuntiin. Opettajien mukaan näillä tunnin alkupuolen keskusteluille oli merkittävä rooli opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, sillä heidän mielestään oppilaantuntemuksella kannalta on merkittävää tietää oppilaasta myös liikuntatuntien ulkopuolisia asioita. Opettajien asennoitumisesta huolimatta, heidän ei huomattu yrittävän aktiivisesti ruokkia tämänkaltaisia keskusteluja.

4.1 Kuuntelun taidot

Klemola (2009) tutki sitä, miten liikunnanopettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää kurssilla, joka sisälsi vuorovaikutustaitojen opiskelua ja käytännön harjoittelua. Kurssin osallistujien mukaan erityisen vaikeiksi häiriökäyttäytymistilanteet teki niiden yhtäkkisyys, joka aikaansai sen, että opiskelijan olisi täytynyt osata puuttua tilanteeseen välittömästi, vaikkei hän voinut varautua tilanteeseen millään tavalla. Myös opiskelijan omien tunteiden kuohuminen hankaloitti häiriökäyttäytymiseen puuttumista oikealla tavalla.

Kokkonen ja Klemola (2013) linjaavat opettajien keskeisimmiksi tunnetaidoiksi oppilaassa ilmenevän tunteen tunnistamisen ja nimeämisen. Nämä taidot auttavat opettajaa muokkaamaan omaa opetustaan ja toimintaansa oppilaiden tunnetilan mukaan. Molnarin ja Lindquistin (1994) mukaan kuuntelu ongelmanratkaisukeinona antaa oppilaalle mahdollisuuden kertoa omista tunteistaan ja ajatuksistaan. Samankaltaisia havaintoja tekivät myös Hämäläinen & Sarkkila (2003) omassa pro gradu -tutkimuksessaan, jossa he haastattelivat liikunnanopettajia. ”*Kun oppilasta näkee muualla koulussa nii pystyy luomaan semmosia tietynlaisia välejä siihen oppilaaseen, semmosia epävirallisia välejä, niistä on monesti hyötyä ja on tavallaan muukin kontakti siihen oppilaaseen ku se liikuntatunti*”. Näin

kertoi ajatuksiaan kokenut miesliikunnanopettaja. Kokenut naisliikunnanopettaja puolestaan kommentoi kuuntelun taitoja seuraavasti: ”*Ja sitte käydä kuuntelemaan, vaihtaa kuuntelulle. Kun ne on kuunnellu, niin sitte rakentamaan sitä tilannetta eteenpäin, että mikä se olis se meidän tapa, että me pystytään tätä työtä yhdessä tekemään*”.

Klemolan (2009) tutkimuksen mukaan kuuntelutaidot olivat opiskelijoiden eniten käyttämiä vuorovaikutustaitoja, joita he käyttivät sekä tietoisesti, että tiedostamatta. Opiskelijat kuitenkin kokivat eläytyvän kuuntelun haastavana ja hieman epäluonnollisena keinona. Gordon (2006, 128–163) ryhmittelee kuuntelun taidot neljään ryhmään, joita ovat passiivinen kuuntelu, vastaanottoilmaukset, ovenavaajat ja aktiivinen kuuntelu. Passiivisen kuuntelun tarkoituksena on viestiä oppilaalle siitä, että hänet hyväksytään ja antaa näin oppilaalle riittävästi aikaa kertoa ajatuksistaan. Vastaanottoilmaukset kertovat oppilaalle siitä, että häntä kuunnellaan. Ne voivat olla esimerkiksi nyökkäyksiä tai muita ruumiinliikkeitä, sekä myös sanallisia ilmauksia siitä, että on kuullut hänen viestinsä ja on kiinnostunut siitä. Ovenavaajat rohkaisevat oppilasta kertomaan asiansa ja ne ovat avoimia kysymyksiä, tai toteamuksia. Esimerkki ovenavaajasta voisi olla: ”Tuohan on kiinnostavaa, haluatko jatkaa siitä?”

Nämä kolme ensimmäistä kuuntelun taitoa ovat suhteellisen helppoja verrattuna aktiiviseen kuunteluun, jossa kuuntelijalta vaaditaan todellista ymmärrystä siitä, mitä toinen on puheellaan tarkoittanut. Viestin taustalla on joku tunnetila, joka täytyy pukea sanoiksi. Tätä sanoittamista Gordon (2006 128–163) kutsuu koodiksi. Vastaanottajan onkin purettava koodi ymmärtääkseen viestin. Jotta hän voisi varmistua siitä, että on ymmärtänyt viestin oikein, hän voi lähettää palautteen takaisin, jossa hän sanoittaa, eli koodaa oman ajatuksensa toisen viestistä. Tällainen aktiivinen kuuntelu vaatii eläytymistä toisen tunnetilaan, minkä takia sitä kutsutaankin usein eläytyväksi kuunteluksi.

Lintusen, Kuuselan ja Klemolan (2005) mukaan viestin tulkitsemista helpottaa vastapuolen ilmeiden ja eleiden tarkka seuraaminen. Niistä voi usein päätellä, kuinka välitetty viesti on tulkittavissa. Sanaton viesti on myös Kauppilan (2005) mukaan keskeinen osa ihmisen viestintää. Sanaton viestintä voi käsittää esimerkiksi erilaisia ilmeitä, tai liikkeitä. Onnistunut eläytyvän kuuntelun käyttö luo yhteyden kertojan ja kuuntelijan välille. Eläytyvää kuuntelua käyttämällä voi myös ongelmatilanteessa siirtää pallon helpommin oppilaalle. Oppilaan kehittäessä itse ratkaisun tilanteeseen, hän on myös sitoutuneempi noudattamaan sitä.

4.2 Opettajan antama palaute

Oppilaalle annettava palaute voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen palautteeseen. Sisäinen palaute tulee siitä, kuinka oppilas kokee oman suorituksensa eri aistikanavien välityksellä. Ulkoisella palautteella käsitetään kaikkea sitä informaatiota, jota oppilas saa suorituksen ulkopuolelta. Se voi olla esimerkiksi tietoa suorituksesta, tai omasta suorituksesta kuvattu video. Ulkoisen palautteen antamisen kenties tärkein tarkoitus on lisätä oppilaan suoritukseen kohdistuvaa motivaatiota. Tämän takia oppilas tarvitsee riittävän usein positiivista palautetta säilyttääkseen riittävän motivaation. Erilaiset käyttäytymisen ongelmat, joita tunneilla ilmenee, liittyvät usein oppilaiden huonoon motivaatioon. Säännöllisen positiivisen palautteen voidaankin katsoa ehkäisevän tunnilla ilmenevää häiriökäyttäytymistä. (Numminen & Laakso 2010, 104–107.)

Mustonen (2011) huomasi pro gradu -tutkimuksessaan, jossa hän vertaili kahden eri opettajan pitämiä liikuntatunteja, että enemmän positiivista palautetta antavan opettajan tunneilla oli myönteisempi ilmapiiri. Huomionarvoista oli myös se, että huonompi ilmapiiri oli sen opettajan tunneilla, joka antoi enemmän käyttäytymiseen liittyvää palautetta. Vastaavasti Siutla ym. (2012) tutkimuksessa selvisi, että opettaja antoi suurimman osan palautteestaan kielteisenä käyttäytymiseen kohdistuvana, jonka nähtiin heikentävän tunnin ilmapiiriä ja oppilaiden motivaatiota.

Oppilaiden toiminnan tarkkailu on tärkeää, jotta oppilaille voidaan antaa palautetta. Pitää pystyä näkemään mitä oppilaat tekevät, jotta heidän toimintaansa voidaan arvioida. Toiminnan tarkkailua helpottaa, jos opettaja tuntee hyvin oppilaat, opetettavan aineen sisällöt ja ympäristön aiheuttamat muuttuvat tekijät. (Rink 2010, 136–137.)

Kun opettaja antaa oppilaalle palautetta, oppilaan motivaatio säilyy paremmin ja oppilas todennäköisemmin jatkaa tehtävän parissa työskentelyä. Palautteen kautta oppilaat saavat tietoa omasta tekemisestään ja siitä, kuinka sitä voisi kehittää. Palaute tulisi antaa nopeasti suorituksen jälkeen. Annettu palaute voidaan antaa koko ryhmälle, tai vain yksittäiselle oppilaalle. Palaute voi olla luonteeltaan positiivista, korjaavaa, tai negatiivista. Palaute voidaan ilmaista yleisenä kommenttina, tai yksityiskohtaisena ohjeena. (Rink 2010, 139–141.)

Opettajan antamaan palautteen laatuun näyttäisi vaikuttavan sekä se, kuinka hyvin opettaja tuntee ryhmänsä, sekä se, kuinka kokenut opettaja on. Scruton, Webb ja Fiorentino (2015), sekä Ramos, Esslinger ja Pyle (2015) tulivat tutkimuksissaan siihen tulokseen, että opettajan palautteenannossa korostuu korjaava palaute uuden oppilasryhmän kohdalla. Aluksi opettaja antaa usein enemmän korjaavaa, kuin positiivista palautetta. Opetuksen edetessä opettajan antaman positiivisen palautteen määrä nousee suhteessa korjaavan palautteen määrään. Scruton ym. (2015) tutkivat kokemattomia opettajia ja huomasivat, että positiivisen palautteen osuus jäi huomattavasti pienemmäksi, kuin korjaavan palautteen. Ramos ym. (2015) taas havaitsivat tutkiessaan kokeneempia opettajia, että opetuksen edetessä positiivisen palautteen määrä ylitti reilusti korjaavan palautteen määrän.

5 RYHMÄN VAIKUTUS OPETUKSEEN

Oppilaiden sosiaaliset toimintatavat suhteessa toisiinsa ja opettajaan luovat liikuntatuntien sosiaalisen ympäristön, jonka tulkinta voi olla haastavaa. Ryhmässä on paljon yksilöitä, joilla on omat aikomuksensa tunnilla ja myös erilaiset sosiaaliset suhteet ryhmän muihin jäseniin. Ryhmässä, jossa on esimerkiksi 28 oppilasta, voi olla todella monia eri tavoitteita yksilöillä ja ryhmillä. Näitä sosiaalisia tehtäviä ohjaakin useimmiten oppilaat eikä niinkään opettaja. (MacPhail ym. 2014, 71.)

Oppilailla on usein jokin oma päämäärä, kun he tulevat liikuntatunnille ja tämä päämäärä tulkitaan oppilaan sosiaalisesti tehtäväksi. Oppilaat saattavat tulla tunnille tekemään opettajan antamia tehtäviä huolellisesti ja opettajan neuvomalla tavalla, mutta samalla pitämään hauskaa luokkakavereiden kanssa. Toisaalta oppilaat saattavat toimia luokkakavereiden kanssa vastoin opettajan antamia ohjeita, mutta toimia liikuntatunnille sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, kuitenkin siten, että käytös on opettajan mielestä häiritsevää. Sosiaaliset tavoitteet eroavat organisoinnin ja ohjauksen tavoitteista, sillä niitä ei kerrota julkisesti ääneen ja tämän jälkeen pyritä toteuttamaan. Oppilaat usein keskustelevat näistä keskenään opettajan tiedostamatta. Oppilaiden sosiaaliset tehtävät saattavat olla ristiriidassa opettajan tavoitteiden ja tehtävien kanssa ja sitä kautta tuottaa opettajalle enemmän töitä oppilaiden käytökseen puuttumisessa. (MacPhail ym. 2014, 71.)

5.1 Ryhmien erilaiset ominaisuudet liikunnanopetuksessa

Ryhmää määriteltäessä täytyy ottaa huomioon ryhmän monia eri ulottuvuuksia. Näitä ovat riippuvuus toisista, ryhmän jäsenten määrä (kaksi tai enemmän), yhteinen tehtävä, tieto siitä, että kuuluu ryhmään ja myös tieto ryhmään kuuluvista muista jäsenistä. Muita ryhmän ominaispiirteitä ovat ryhmädynamiikka, ryhmärakenteet ja ryhmän keskinäinen vuorovaikutus toistensa välillä. (Johnson & Johnson 1987, Lintusen & Rovion 2009 mukaan.) Ryhmillä on lähes aina jokin yhteinen tehtävä tai tavoite, mistä syystä ryhmään liitytään ja sellainen muodostetaan. Tavoitteen saavuttamiseksi ryhmäläisten on tehtävä yhteistyötä ja oltava vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän vuorovaikutuksen kautta ryhmä rakentuu yhtenäisemmäksi ja muodostaa erilaisten ryhmäsuhteiden verkon. (Lintunen & Rovio 2009.)

Lintusen ja Rovion mukaan (2009) rooli-, normi-, valta-, kommunikaatio-, ja tunnesuhteet kuvaavat ryhmän rakenteita ja suhdejärjestelmiä (Lintunen & Rovio 2009). Erilaiset roolit tuovat valtaa ryhmän keskuudessa tai vievät sitä pois. Normit sen sijaan luovat rajoja ja ohjaavat ryhmän jäseniä käyttäytymään tietyllä tavalla. Ryhmän suhdejärjestelmien ja ryhmätilanteiden muutosta kutsutaan ryhmädynamiikaksi. (Lintunen & Rovio 2009.) Kuten Eskola ja Jauhiainen (1993) tiivistävät hyvin kirjassaan ryhmädynamiikan syntyvän usean ihmisen keskinäisestä vuorovaikutuksesta samassa toimintatilanteessa (Eskola & Jauhiainen 1993, 37). Ryhmän toimintaan ja ryhmädynamiikkaan vaikuttavat suuresti sen erilaiset jäsenet ja heidän erilaiset ominaisuutensa (Bany & Johnson 1970; Henry 1992; Eskola & Jauhaisen 1993, 107 mukaan). Tästä hyvä esimerkki on liikuntaryhmät, joissa jäseniä on usein kymmenen tai enemmän. Tämänkaltaisissa suurissa ryhmissä vuorovaikutus, tiedonvälitys ja päätöksenteko ovat usein heikompaa kuin pienemmissä ryhmissä. (Lintunen & Rovio 2009.) Ryhmän koko on yksi merkittävimmistä ryhmän toimintaan vaikuttavista tekijöistä (Rovio 2007).

Ryhmät koostuvat erilaisten suhteiden lisäksi eritasoisista oppijoista. Heterogeenisyys liikuntatunneilla onkin lisääntynyt viime vuosien aikana, mikä lisää haasteita opettajan työhön. (Hirvensalo, Huovinen, Partanen & Siutla 2012.) Perusopetuslaissakin (1998) määrätään koulujärjestelmän olevan sellainen, että jokainen ominaisuuksistaan ja terveydentilastaan riippumatta voi käydä omaa lähikouluun. Kouluryhmissä tulee jatkossakin olemaan monen tasoisia oppilaita. Liikuntaryhmien heterogeenisyyttä lisää oppilaiden liikuntataitojen ja fyysisen kunnon polarisaatiokehityksen jatkuminen yläkoulun oppilailta. Oppilaiden taitoerot ja fyysisen kunnon erot yksilöiden välillä ovat kasvaneet 2000- luvulla. (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011.) Homogeenisistä ryhmistä tutkimusta on erittäin vähän, sillä homogeenistä ryhmää on vaikea määrittää. Liikuntaluokat yläkouluissa ja lukioissa ovat melko lähellä homogeenistä ryhmää, sillä joukko valitaan usein liikuntataitotestien, käyttäytymisen ja sosiaalisuuden perusteella. (Tossavainen 1998.)

5.2 Ryhmän koko

Ryhmästä puhutaan silloin, kun siihen kuuluu vähintään kaksi henkilöä. Rovio ja Saaranen-Kauppinen (2009) jakavat ryhmät vielä kahteen luokkaan, niiden koon perusteella. Pienryhmäksi kutsutaan ryhmää, johon kuuluu enintään 8-10 henkilöä ja taas suurryhmäksi sellaista joukkoa, johon kuuluu enemmän kuin 8-10 henkilöä. Ryhmäkoon kasvu vaikuttaa usein jäsenten käyttäytymiseen ja näin ollen tuovat ryhmän ohjaajalle eli usein opettajalle, lisää haasteita (Lintunen & Rovio 2009). Ryhmäkoon kasvaessa vuorovaikutussuhteet lisääntyvät huomattavasti nopeammin kuin jäsenmäärä. Neljän hengen ryhmässä vuorovaikutussuhteita jäsenten välillä on kuusi, mutta kahdeksan hengen ryhmässä niitä on jo liki 30 kappaletta. (Rovio 2007.)

Pienryhmään vaikuttaa muukin kuin vain jäsenmäärä. Pienryhmässä jokaisen jäsenen tulisi olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja heillä tulisi olla käsitys jokaisesta ryhmään kuuluvasta jäsenestä (Bales 1951, 33; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009). Muita pienryhmälle ominaisia piirteitä ovat osanotto, sitoutuminen, yksimielisyys, kiinteys, tyytyväisyys, motivaatio, ponnistelut ja osallistumisaktiivisuus (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009). Nämä kaikki luovat ryhmän jäsenille turvallisemman olon ja antavat enemmän henkilökohtaista tilaa. Tämä taas mahdollistaa paremman osallistumisen ja omien mielipiteiden esille tuomisen jokaisen ryhmän jäsenen kohdalla. (Rovio 2007.) Pienryhmä yrittää pitää jäsenmääränsä pienenä ja suhteensa tiiviinä. Jos henkilökohtaiset vuorovaikutussuhteet eivät ole enää mahdollisia kaikkein ryhmän jäsenien kanssa, ryhmä joutuu jakautumaan ja muodostamaan uusia pienryhmiä. (Eskola & Jauhiainen 1993, 110.)

Hyviä esimerkkejä suurryhmistä ovat jääkiekko- ja jalkapallojoukkueet sekä erilaiset kokoontumiset sekä työpaikkojen yhteistyöneuvottelutilanteet (Eskola & Jauhiainen 1993, 110; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009). Suurryhmän toiminnassa esiintyy tyypillisesti ongelmia yksimielisyyden saavuttamisessa, johtuen sen tuottamasta suuresta informaation määrästä. Suurryhmässä syntyy myös herkästi ristiriitoja, tyytymättömyyttä, kilpailemista ja jäsenten välisiä liittoutumia. Suuret ryhmät tuottavat kuitenkin luovia näkemyksiä ja oivalluksia sekä ovat usein myös yllätyksellisempiä kuin pienryhmät. (Rovio 2007; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.) Suurryhmät jakautuvat osaryhmiin hyötyäkseen pienryhmissä toimimisen eduista. Pienemmissä ryhmissä omille ajatuksille saadaan tilaa ja ryhmässä on myös helpompi olla. Syynä voi olla myös suurryhmän sisällä syntyneet liittoutumat, ristiriidat tai kilpailu. (Himberg & Jauhiainen 1998, 117-118.)

5.3 Ryhmän erilaiset suhteet

Ryhmän sisällä esiintyy erilaisia suhteita oppilaiden kesken. Näitä kutsutaan ryhmän suhdejärjestelmiksi. Suhdejärjestelmät voivat olla joko virallisesti tai epävirallisesti määriteltyjä. Viralliset suhteet voivat olla ryhmään valittuja johtajia tai oppilaille määrättyjä rooleja. Epäviralliset suhteet ilmenevät usein vasta toiminnan alkaessa ja sitä havainnoitaessa. (Rovio 2007.)

Roolisuhteet tarkoittavat jäsenten asemaa ryhmässä tai heiltä odotettavaa asemaa tehtävien toteuttamisessa. Selkeiden roolien avulla ryhmän jäsenet tietävät heihin kohdistuvat odotukset ja samalla ne jäsentävät ryhmän toimintaa. Erilaisia rooleja tunneilla on tehtävissä (välinejärjestelijä, johtaja, erotuomari), vuorovaikutustilanteissa (hiljainen, puhelias), valta-asemissa (toimeenpanija, alainen), tunnetta vaativissa tilanteissa (innostaja, häirikkö, sovittelija) ja luokan normien mukaan (kontrolloija, vesittäjä). Kaikki oppilaat saavat roolin opettajalta tai muiden antamana. He voivat myös ottaa jonkin roolin tunnilla, joka usein muokkautuu tunnin ulkopuolisten asioiden perusteella. Usein rooli tunnilla on samankaltainen kuin muissakin ryhmissä toimiessa. Luokan hauskuuttaja muilla tunneilla saa usein saman roolin liikuntatunneillakin. Nämä roolit ovat usein pysyviä oppilaiden kohdalla. (Rovio 2007; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.) Jos tietty oppilas on toiminut samalla tavalla aina aikaisemminkin, odotetaan häneltä tätä samaa roolia myös jatkossa (Himberg & Jauhiainen 1998, 127). Roolin saaminen vaatii aina jonkun muun oppilaan tuen. Esimerkiksi luokan hauskuuttaja tarvitsee itselleen yleisön, jotta hänen roolinsa hauskuuttajana toteutuu. Tämän takia roolin muuttaminen tai siitä kokonaan luopuminen onkin hankalaa. (Rovio 2007; Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.)

Erilaiset roolit pitävät sisällään myös erilaista valtaa ja siksi kaikki roolit eivät ole yhtä arvostettuja. Arvostetut ja tavoitellut roolit pitävät sisällään enemmän valtaa kuin ne roolit, jotka eivät ole oppilaiden keskuudessa haluttuja. (Hogg & Vaughan 2005, Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009 mukaan.) Valtasuhteet ryhmissä vaikuttavatkin oppilaiden sekä opettajan toimintaan. Vallankäyttäjä tai hallitsija tarvitsee itselleen alistujia, jotta valtaa on olemassa. Se kenellä ryhmässä on valtaa, on mahdollisuus vaikuttaa muihin oppilaisiin ja saada heidät toimimaan jopa vastoin heidän omaa tahtoaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 207.) Luokan opettaja voi saada selville ryhmän valtasuhteita tarkkailemalla oppilaita. Valtaa omaavia oppilaita usein kuunnellaan ja katsellaan enemmän sekä heihin reagoidaan

useimmin. Oppilaita, jotka eivät omaa valtaa ryhmässä, usein sivuutetaan eikä heidän ehdotuksiaan oteta huomioon. Valtaa käyttävät oppilaat ovat usein arvostettuja luokan keskuudessa, ovat hengen luoja tai esimerkillisiä joukkuepelaajia ja mahdollisesti myös taitavia keskustelijoita ja neuvottelijoita erilaisissa tilanteissa. Nämä ovat usein opettajien luotto-oppilaita. (Rovio 2007.)

Normisuhteet eli normit ovat ryhmän yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja, joita ryhmän jäsenten odotetaan noudatettavan. Niiden avulla ryhmän jäsenten toiminta on mahdollisimman yhdenmukaista. (Hogg & Vaughan 2005, Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009 mukaan.) Yhteiset toimintasäännöt ja tavat jaetaan virallisiin ja epävirallisiin sääntöihin. Avoimesti ääneen kerrotut säännöt, joita opettaja kertoo, ovat usein oppitunnin tai harjoitusten pituuteen liittyviä sääntöjä tai turvallisuuteen ja työskentelyyn liittyviä yleisiä sääntöjä. Epävirallisia sääntöjä tai itsestään selvyytensä pidettäviä asioita ovat usein puhetapaan tai pukeutumiseen liittyvät säännöt, jotka ovat usein koulun omia sääntöjä. Ryhmien yhteiset normit muokkautuvat, kun ryhmäläiset tuovat aikaisempien ryhmäkokemuksien ja viiteryhmiä normeja mukaan uuteen ryhmään. Uuden ryhmän yhteiset normit muokkautuvat hitaasti yhtenäiseksi ryhmäläisten kokeillessa sallitun käytöksen rajoja ja opettajan reagoitua yhteisen toiminnan ja vuorovaikutusten kautta. Ryhmän normisuhteet esiintyvät ryhmäläisten asenteissa, arvoissa, teoissa ja sanoissa. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.)

Yhteiset normit koetaan usein rajoittaviksi ja negatiivisiksi asioiksi yksilön kannalta. Usein ne ovatkin rajoittavia, sillä yksilöt eivät voi toimia täysin oman mielensä mukaan. Kaiken tämän tarkoitus on kuitenkin ohjata ryhmän toimintaa kohti yhteistä tavoitetta. (Hogg & Vaughn 2005, Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009 mukaan.) Jos ryhmällä on selvät pelisäännöt ja toimintatavat sekä ne on yhdessä luotu varhaisessa vaiheessa, ei ryhmän toiminnassa pitäisi esiintyä suuria ongelmia. Kaikkien ryhmäläisten tehtävä onkin valvoa yhdessä normien noudattamista, joten tämä ei ole pelkästään opettajan tehtävä. Jos sääntöjen noudattamisen valvominen on heikkoa, saattaa se heikentää tunnin ilmapiiriä ja suoritusten tasoa. Kun taas normien valvominen on tarkkaa ja melko tiukkaakin, saattaa se parantaa ryhmän toiminnan tasoa ja suunnata energiaa oikeisiin asioihin. Ryhmätoiminnan toimiessa hyvin ja tulosten ollessa hyviä, ryhmä sitoutuu normeihin helpommin. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.)

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineisto

Tutkimuksessamme halusimme selvittää erilaisten ryhmien vaikutusta liikunnanopettajan työhön. Ohjaajaltamme professori Heikinaro-Johanssonilta saimme 16 videoitua liikuntatuntia, jotka ovat osa Hyvinvointia koululiikunnalla tutkimusprojektin aineistoa. Näistä tunneista valitsimme aineistoomme kahdeksan poikien palloilutuntia, joissa opettaja pitää saman tunnin kahdelle erityyppiselle ryhmälle. Aineistossa on kolme eri opettajaa. Kuudella tunnilla lajina oli koripallo ja kahdella tunnilla lentopallo. Tarkoituksemme ei ollut vertailla näitä kahta lajia keskenään, vaan tarkastella yleisellä tasolla palloilutunnin rakennetta ja erilaisten ryhmien vaikutusta opettajan toimintaan ja tunnin toteutumiseen. Kaikki liikuntatunnit pidettiin koulun liikuntasalissa. Oppilasryhmän koko vaihteli 11:sta 22:een oppilaaseen. Tärkeimpänä kriteerinä aineistoa valitessa oli saada vertailla kahta erityyppistä ryhmää keskenään. Halusimme myös valita tarkasteluun tunnit, joissa sama opettaja pitää samaa liikuntamuotoa sisältävän tunnin kahdelle erityyppiselle ryhmälle. Näistä rajoituksista johtuen, päädyimme tarkastelemaan vain kolmen eri opettajan tuntia neljän opettajan sijasta.

Tutkimuksemme aineisto oli osa Hyvinvointia koululiikunnalla tutkimusprojektin aineistoa, joka kerättiin 14 eri yläkoululta Jyväskylästä ja sen ympäristökunnista. Tunnit oli kuvattu käyttämällä kahta videokameraa, joista toinen kuvasi opettajaa ja toinen oppilaita. Opettaja käytti tunnin aikana langatonta mikrofonia, jolloin opettajan tunnin aikainen puhe saatiin taltioitua. Oppilailta ei ollut aineistossamme mikrofonia, joten heidän puhettaan emme kuulleet. Joutuimme välillä päättämään opettajan reagoinnin perusteella, kyselivätkö oppilaat opettajalta jotain, tai vastasivatko he opettajan esittämiin kysymyksiin. Aineistomme käsittää kahdeksan yläkoulun poikien palloilutuntia, joissa on sekä opettajan, että oppilaan toimintaa kuvaavat videot.

Tarkastelemme opettajan toimintaa kahden erityyppisen liikuntaryhmän tunnilla. Pyrimme selvittämään eroaako opettajan toiminta näiden kahden ryhmän välillä. Ryhmät on muodostettu taustakyselyyn pohjautuneen liikunnalliseen kyvykkyyksifaktorin avulla. Tämä faktori koostuu oppilaan arviosta omista taidoistaan, hänen kunto-ominaisuuksistaan sekä opettajan antamasta liikuntanumerosta. Niin sanottu heterogeeninen ryhmä muodostui

sellisestä tunnista, jossa oppilaiden kyvykkyyksfaktorien keskihajonta oli suurempi. Homogeenisen ryhmän tunnilla tämän faktorin keskihajonta oli pienempi. Joidenkin ryhmien välillä keskihajonnassa oli merkittävää eroa, kun taas toisten ryhmien väliset erot olivat hyvin pieniä. Keskihajonnan eroavaisuuden lisäksi ryhmien iässä ja koossa oli eroja. Näihin eroihin emme kuitenkaan tutkimuksessamme kiinnittäneet huomiota. Ryhmät eivät siis ole yksiselitteisesti heikompia, tai taitavampia, vaan oppilaiden taitoerot ovat homogeenisessä ryhmässä pienemmät ja heterogeenisessä ryhmässä suuremmat.

6.2 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millä tavalla liikunnanopettaja toimii ja muuttuuko opetusikäytyminen heterogeenisen ja homogeenisen ryhmän välillä seuraavissa asioissa:

1. Tunnin organisointi

- ♣ Millä tavalla opettaja muodostaa ryhmät/parit ja millaisia ryhmityksiä hän käyttää?
- ♣ Mitä opetustyyliä opettaja käyttää?
- ♣ Eroaako organisointi kahden erityyppisen ryhmän välillä?

2. Instruktio

- ♣ Kuinka paljon ydinasioita opettaja antaa harjoituksia/tuntia edeltävissä ohjeissa?
- ♣ Lähteekö toiminta nopeasti/ toimivasti käyntiin?
- ♣ Antaako opettaja ohjeet tarkemmin toiselle ryhmälle?

3. Vuorovaikutus

- ♣ Kuinka paljon palautetta opettaja antaa ja minkä tyyppistä?
- ♣ Kyseleekö opettaja oppilailta kysymyksiä ja odottaako heiltä vastauksia?
- ♣ Millä tavoin opettaja puuttuu häiriökäyttäytymiseen tunnin aikana?
- ♣ Ottaako opettaja aktiivisesti kontaktia oppilaisiin harjoitteiden ulkopuolella?

4. Yleisilme

- ▲ Kuinka onnistunut tunti on kokonaisuudessaan?
- ▲ Antaako opettaja erilaisia tehtäviä eri ryhmille?

6.3 Tutkimuksen toteutus

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin: kuinka ja miksi, eli selvittämään asioiden taustalla olevia syitä ja tapahtumaketjuja. Tapaustutkimuksen vahvuus on sen kokonaisvaltaisuus. Siinä ei pyritä rajaamaan tarkastelua vain pieneen osaan tarjolla olevasta informaatiosta, vaan annetaan saadun informaation ohjata tutkimuksen kulkua. Aineistosta ei saada tuotettua teoriaa, eikä yleistyksiä, ilman tutkijan tekemää tulkintaa. Tämä tulkinta on aina tutkijan inhimillisen ajatustyön tulosta. Tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan tutkimuksen lähestymistapa, jolle on tyypillistä monipuolisuus ja joustavuus. Tapaustutkimukselle ei ole olemassa mitään omaa erityistä analyysimenetelmää, vaan tapaustutkimuksen voi toteuttaa monenlaisilla tutkimusmenetelmillä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007.)

Tutkimusmenetelmänä käytämme pääasiassa havainnointia. Hirsjärven mukaan havainnoinnin avulla saadaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset todella niin kuin he sanovat toimivansa. Hänen mukaansa havainnoinnin etuna on se, että päästään tarkastelemaan ihmisen toimintaa luonnollisessa ympäristössä. Havainnoinnin haittapuolena pidetään tutkijan ja tutkittavan emotionaalisen kiinnittymisen vaikutusta tutkimuksen objektiivisuuteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 207-212.) Kiinnitämme havainnoinnissamme huomiota erityisesti kolmeen pääkohtaan, joita ovat organisointi, instruktio ja vuorovaikutus. Lisäksi tarkastelimme tunnin yleisilmettä. Pyrimme havainnoimalla tunteja löytämään vastausta siihen, eroaako opettajan toiminta näissä osa-alueissa kahden erityyppisen ryhmän osalta. Videoitujen liikuntatuntien tarkastelu mahdollisti sen, että pystyimme tarkastelemaan tunteja objektiivisemmin vain sen pohjalta, mitä videoista näimme. Videoidut tunnit mahdollistivat myös tuntien tarkastelemisen useaan kertaan ja erityisen mielenkiintoisiin kohtiin pysähtymisen. Tuntien videointi on saattanut vaikuttaa myös opettajan ja oppilaiden käyttäytymiseen tunnilla. Eräällä tunnilla opettaja selitti oppilaille asian näin: ”Nyt meillä on mahdollista osallistua tieteen tekemiseen. Täällä on paikalla tutkijoita Jyväskylän yliopistosta ja he tutkivat sitä, kuinka liikunnanopetusta voitaisiin täällä koulussa kehittää.” Sykeväiden ja mikrofonin toimivuus

aiheutti jonkin verran hankaluuksia tuntien alussa ja tämä on varmasti vaikuttanut tuntien aloitukseen.

Kiviniemen mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimus on aineistolähtöistä. Aineiston pohjalta tehdyt havainnot ohjaavat tutkimuksen suuntaa, eikä pitäydytä liiaksi etukäteen määritellyissä muuttujissa (Kiviniemi 2001). Tämä piti paikkansa myös meidän tutkimuksessamme. Autenttisia liikuntatunteja seurattessamme huomasimme, että videoilta ei pystynytään löytämään kaikkia niitä asioita, joita suunnittelimme tarkastelevamme. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden analysointi videoiden perusteella osoittautui yllättävän hankalaksi. Tämä johtui osaltaan siitä, että oppilailla ei ollut mikrofonia ja osaltaan siitä, että poikkeuksellisia vuorovaikutustilanteita ilmeni liikuntatunneilla niin vähän ja useat niistä kuitattiin vain opettajan nopealla kiellolla tai komennolla.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa katsoimme videoidut liikuntatunnit läpi useaan kertaan. Käytimme soveltuvien osin liikunnanopettajakoulutuksessa käytettäviä opetuksen analysointikeinoja (vrt. Lyyra, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2015.) Videoita katsellessa meillä oli käytössä mittarit, joiden avulla tutkittiin seuraavia asioita: Teimme yleisiä havaintoja tunnin aloitus- ja lopetushetkestä ja mittasimme niiden kestoa. Instruktio-antotilanteista tarkastelimme sekä niiden kestoa, että sisältöä. Kirjasimme ylös opettajan käyttämiä opetusmenetelmiä. Laskimme opettajan oppilailta kysymien kysymysten määriä ja jaoin ne kolmeen luokkaan, joita olivat ajatuksia aktivoivat, järjestelyyn liittyvät ja autonomiaan liittyvät kysymykset. Kirjasimme tunneilta ylös vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaiden välillä. Tarkastelimme myös erilaisia tapoja, joilla opettaja jakoi oppilaat ryhmiin. Palautteenannon tarkastelemiseen käytimme taulukkoa, jossa palaute on jaettu eri kategorioihin sen kohteen, tason ja laadun mukaan. Näiden lisäksi tarkastelimme tunnin yleistä ilmettä ja sujuvuutta.

Tarkastelimme ensimmäisessä vaiheessa jokaista tuntia erikseen. Seuraavaksi yhdistimme kahdelle erityyppiselle ryhmälle pidetyt vastaavat tunnukset yhteen tekstiin ja vertasimme näitä keskenään. Lopuksi vertailimme aineiston kaikkia tunteja eri tutkimuskysymysten suhteen ja pyrimme muodostamaan yhteenvetoa siitä, millaisia havaintoja kokoaineisto tarjosi tutkimuskysymystemme pohjalta. Lopullisessa tulososiossa yhdistyvät tuntiparien vertailu ja kaikista tunteista tekemämme yleisten havaintojen vertailu.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen avulla saatujen mittaustulosten toistettavuutta, eli sitä, kuinka ei sattumanvaraisia tuloksia tutkimus antaa. Validius tarkoittaa sitä, kuinka hyvin valittu mittari mittaa juuri sitä, mitä sillä halutaankin mitata (Hirsjärvi ym. 2008, 207-212).

Keräsimme suurimman osan teoriaosuudesta jo ennen aineiston tutkimista. Näin saimme rakennettua hyvän käsityksen työhömmä liittyvästä teoriataustasta jo hyvissä ajoin ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista. Kuitenkin taustalla vaikuttaa myös tekemämme havainnot esimerkiksi opetusharjoitteluidemme pohjalta. Kiviniemeä kirjoittaa tästä vuoropuhelusta: ”tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta ovat osaltaan suuntaamassa tutkimuksen kulkua. Käsitteellistäminen ei ole siten välttämättä yksinomaan aineistolähtöistä.” (Kiviniemi 2010.)

Olemme tarkastelleet tunteja mahdollisimman objektiivisesti, tiedostamalla taustallamme vaikuttavat piilevät asenteet ja ennakko-oletukset. Objektiivista tarkastelua helpottaa se, että emme ole itse olleet keräämässä tutkimuksen aineistoa, vaan olemme päässeet tarkastelemaan tuntemattomien opettajien pitämiä liikuntatunteja pääosin tuntemattomille oppilaille. Tämä on molempien tutkijoiden ensimmäinen tutkimus, joka varmasti vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen. Olemme pyrkineet lisäämään luotettavuutta katselemalla videoidut liikuntatunnit läpi useaan otteeseen. Analysoimme molemmat neljä tuntia. Jotta pystyimme saamaan varmuuden siitä, että analysoimme videoita samalla tavalla, analysoimme erikseen saman tunnin ja vertasimme saamiamme tuloksia. Tämän vertailun pohjalta havaitsimme havaintojemme olevan hyvin yhteneviä. Tämä tulos vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta. Videoiden pohjalta voi havainnoida vain osan liikuntatuntien tapahtumista, esimerkiksi oppilaiden keskinäistä puhetta emme kuulleet. Havaintomme perustuvatkin siihen, mitä olemme tunteista nähneet ja kuulleet ja sen pohjalta pystyneet tulkitsemaan. Kiviniemen (2001) mukaan tutkimuksen huolellisella raportoinnilla voidaan antaa tutkimuksen lukijalle avaimet arvioida itse tutkimuksen luotettavuutta. Olemme pyrkineet kertomaan mahdollisimman tarkasti tekemistämme valinnoista ja painotuksista, sekä tutkimuksemme vaiheista parantaaksemme tutkimuksemme luotettavuutta.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Olemme pyrkineet noudattamaan tutkimuksessamme tutkimuksen eettisiä periaatteita. Tutkimuksemme eettisyyttä tukee se, että aineisto on ollut ainoastaan meidän tutkijoiden käytössä. Tutkimuksemme ei sisällä tunnistetietoja oppilaista, opettajista, tai kouluista, joiden tunneilta olemme havaintomme tehneet. Tutkimukseen osallistuneet ovat olleet mukana tutkimuksessa täysin vapaaehtoisesti ja huoltajien suostumuksella.

7 TULOKSET

7.1 Videoitujen liikuntatuntien taustatiedot

Tutkimus koostui kahdeksasta videoidusta liikuntatunnista, joissa kaikissa oli sisältönä palloilu. Analysoitavat tunnit valittiin siten, että sama opettaja opetti sekä heterogeenistä, että homogeenistä ryhmää. Kukin opettaja piti samaa lajia näille kahdelle eri ryhmälle. Tutkimuksessa käytettiin tuntien erottamiseksi nimityksiä “heterogeeninen tunti 1” viitaten taulukossa numerolla 1 numeroituun tuntiin ja sen oppilasryhmään. Opettajat nimettiin tulosten lukemisen helpottamiseksi keksityillä nimillä. Kaikki tunnit olivat kaksoistunteja. Kahdella tunneista lajina oli lentopallo ja lopuilla tunneilla koripallo. Tunnit olivat kaikki miesopettajien pitämiä ja oppilaat olivat poikia. Oppilasryhmän koko vaihteli aineistossa 11:stä 22:een oppilaaseen (taulukko 1.).

TAULUKKO 1. Liikuntatuntien perustiedot: opettajatunniste, liikuntatunnin numero, oppilasryhmä, oppilasmäärä, liikuntalaji ja liikuntatunnin kesto.

| Opettaja | Liikuntatunti | Oppilasryhmä | Oppilasmäärä | Liikuntalaji | Tunnin kesto (h) |
|----------|---------------|----------------|--------------|--------------|------------------|
| Matti | 1 | Heterogeeninen | 22 | Koripallo | 1:17 |
| Matti | 2 | Homogeeninen | 19 | Koripallo | 1:08 |
| Pekka | 3 | Heterogeeninen | 11 | Lentopallo | 1:14 |
| Pekka | 4 | Homogeeninen | 14 | Lentopallo | 1:21 |
| Antti | 5 | Heterogeeninen | 22 | Koripallo | 1:12 |
| Antti | 6 | Homogeeninen | 15 | Koripallo | 1:02 |
| Antti | 7 | Heterogeeninen | 20 | Koripallo | 1:14 |
| Antti | 8 | Homogeeninen | 14 | Koripallo | 0:59 |
| | Yhteensä | | 137 | | |

7.1.1 Palloilutuntien yleiskuvaukset

Tuntien yleiskuvaukset havainnollistavat palloilutuntien rakennetta, ajankäyttöä sekä tunnilla tehtyjä harjoitteita. Aluksi on kuvaus tuntien kulusta, jonka jälkeen tulee kuvio, jossa ovat saman opettajan heterogeenisen ryhmän tunti ja homogeenisen ryhmän tunti. Kuvion yläreunassa näkyy kirjain tai numero, mikä kuvaa joko tunnin aloitusta, lopetusta tai tehtyä harjoitetta. Tämän alapuolella taas näkyy tehtävään kulunut aika minuutteina. Kuvion alla on molempien tuntien harjoitteet nimettyinä sekä niissä käytetyt opetustyyli.

Matin pitämät koripallo tunnit

Heterogeenisen ryhmän tunnilla Matti laittoi oppilaat istumaan näyttämön reunalle ja pyrki motivoimaan oppilaita tunnin tekemiseen. Lisäksi tunnin aloituksessa toivottiin tervetulleeksi uusi oppilas ja käytiin yleisiä sääntöjä liittyen palloiluun, esimerkiksi vaatteiden ja korujen osalta. Tunnin aloitukseen kului aikaa neljä minuuttia (kuvio 1). Ensimmäisen harjoitteen Matti näytti ja antoi instruktiota samanaikaisesti oppilaiden istuessa näyttämöllä. Instruktioon antoon kului aikaa kolme minuuttia 30 sekuntia. Matti laittoi oppilaat yhden oppilaan johdolla hakemaan pallot ja tämän jälkeen oppilaat alkoivat harjoitella taitoradalla itsenäisesti. Toisessa harjoitteessa Matti kokosi oppilaat kentän toiselle puoliskolle ja näytti mallia jokaisesta liikkeestä, jota tehtiin. Viimeisten liikkeiden aikana Matti järjesteli salia seuraavaa harjoitusta varten. Kolmannen harjoitteen Matti näytti kahden oppilaan kanssa ja oppilaat saivat itse jakautua ryhmiin ja valita korin omalle ryhmälleen. Aikaa ohjeidenantoon kului kaksi minuuttia. Ennen neljännen harjoitteen ohjeidenantoa Matti kokosi oppilaat istumaan keskiympyrään ja kuuntelemaan palloilun yleisiä periaatteita. Tämän jälkeen hän näytti kahden edellisessä harjoitteessa muodostetun ryhmän kanssa neljännen harjoitteen, joka oli 10 kappaletta. Ohjeidenantoon kului neljännessä harjoitteessa neljä minuuttia. Neljännen harjoitteen jälkeen pidettiin juomatauko. Juomataukon jälkeen Matti istutti oppilaat näyttämön reunalle ja näytti muutaman oppilaan kanssa, miten paikkapuolustus toimii. Ohjeidenantoon kului aikaa viisi minuuttia. Ohjeidenannon jälkeen hän laittoi ison kentän pelin käyntiin. Loppupalautteessa oppilaat ohjeistettiin istumaan puolapuiden eteen ja heille annettiin lyhyt palaute tunnin kulusta ja perusteluista tunnin rakenteelle. Loppupalautteeseen kului aikaa kaksi minuuttia. Yhteensä ohjeidenantoon tunnin aikana kului aikaa 20 minuuttia.

Homogeenisen ryhmän tunnilla Matti ohjeisti oppilaat istumaan näyttämön reunalle ja antoi palautetta liikuntavaatteiden puuttumisesta. Tunnin aloitukseen kului aikaa yksi minuutti.

Ensimmäisen harjoitteen hän näytti ja selitti samaan aikaan oppilaiden istuessa näyttämöllä. Ohjeidenantoon kului aikaa kaksi minuuttia 30 sekuntia. Matti laittoi oppilaat yhden oppilaan johdolla hakemaan pallot ja tämän jälkeen oppilaat alkoivat harjoitella taitoradalla itsenäisesti. Toisessa harjoitteessa hän kokosi oppilaat kentän toiselle puoliskolle ja näytti mallia jokaisesta liikkeestä, jota tehtiin. Viimeisten liikkeiden aikana hän järjesteli salia seuraavaa harjoitusta varten. Kolmatta harjoitusta varten Matti järjesteli oppilaat pituusjärjestykseen ja jakoi heidät siinä joukkueisiin. Tämän jälkeen hän ohjasi ryhmät omille koreilleen ja laittoi toiminnan käyntiin. Aikaa järjestelyihin meni viisi minuuttia 30 sekuntia. Katukoripallo, jota pelattiin, oli ilmeisesti oppilaille niin tuttu, että erillisiä ohjeita ei tarvittu. Neljännen harjoituksen ohjeidenantoa varten Matti laittoi oppilaat taas istumaan näyttämön reunalle ja antoi ohjeet seuraavaa harjoitetta varten, joka oli yhä katukoripalloa, mutta suuremmissa ryhmissä. Ohjeidenantoon ja järjestelyyn kului aikaa yhteensä seitsemän minuuttia. Tunnin lopetuksessa Matti keräsi oppilaat istumaan puolapuiden eteen ja antoi lyhyen palautteen onnistumisesta. Lisäksi hän antoi ohjeita seuraavia liikuntatunteja varten. Lopetukseen kului aikaa kaksi minuuttia. Yhteensä ohjeidenantoon tunnin aikana kului aikaa 13 minuuttia.

Matin pitämät koripallo tunnit

| | | | | | | | |
|------------------------|--------------|--------|----------|--------|--------|--------|--------------|
| H E T E R. | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | L |
| | 4 min | 12 min | 7 min | 17 min | 14 min | 17 min | 2 mi n |
| H O M O G. | A | 1 | 2 | 3 | 4 | | L |
| | 1 mi n | 13 min | 6 min | 26 min | 24 min | | 2 min |

KUVIO 1. Heterogeenisen ja homogeenisen ryhmän koripallotunnin rakenteen kuvaus. Yläpuolella heterogeeninen tunti 1 ja alapuolella homogeeninen tunti 2.

Heterogeeninen tunti 1

A: Tunnin Aloitus

1: Taitorata. *Harjoitustyyli*

2: Alkulämmittely. *Komentotyyli*

3: Heittopeli pienryhmissä ”21/manhattan”.

Harjoitustyyli

4: Syöttöpeli pienryhmissä ”10 koppia”.

Harjoitustyyli

5: Ison kentän peli. *Peli*

L: Tunnin lopetus

Homogeeninen tunti 2

A: Tunnin aloitus

1: Taitorata. *Harjoitustyyli*

2: Alkulämmittely. *Komentotyyli*

3: Katukoripallo neljässä eri ryhmässä.
Peli

4: Katukoripallo kahdessa eri ryhmässä.
Peli

L: Tunnin lopetus

Tunneilla yksi ja kaksi Matti käytti komentotyyliä pitäessään alkulämmittelyn liikkuvuus- ja voimaosiota, jossa hän teki koko ajan itse esimerkkinä oppilaille. Tämän saman harjoitteen hän teki sekä heterogeeniselle ryhmälle, että homogeeniselle ryhmälle. Muissa harjoitteissa Matti käytti harjoitustyyliä tai peliä, sillä harjoitteet olivat palloilun perusharjoitteita, joihin harjoitustyyli soveltuu hyvin. Iso osa tunnista oli peliä kuitenkin käyttäen eri viitepelejä ja erikokoisia joukkueita.

Pekan pitämät lentopallotunnit

Heterogeenisen ryhmän lentopallotunnin alussa Pekka pyysi oppilaita istumaan viivalle ja kertoi hieman tunnin kulusta. Tunnin aloitukseen kului aikaa 15 sekuntia. Alkuverryttelyssä Pekka näytti ensin radan ja oppilaat tekivät perässä. Rata sisälsi torjuntahyppyjä ja juoksua. Ohjeidenantoon kului 20 sekuntia. Tämän jälkeen tehtiin Pekan johdolla venyttelyt. Toisen harjoitteen hän laitto käyntiin kertomalla harjoitteen, joka oli sormilyöntipallottelua pareittain. Oppilaat saivat valita itse parit. Ohjeidenantoon kului aikaa 10 sekuntia. Harjoitteen toisessa osassa sormilyönnit vaihdettiin hihalyönneiksi. Kolmannessa harjoitteessa Pekka jakoi oppilaat neljään jonoon ja ohjeisti seuraavan harjoitteen, joka oli sormilyöntiharjoittelua ryhmässä. Ohjeidenantoon kului aikaa yksi minuutti. Neljättä harjoitetta, eli peliosuutta varten Pekka ohjeisti oppilaat istumaan viivalle, antoi muutaman ohjeen ja jakoi oppilaat joukkueisiin. Ohjeidenantoon ja joukkueisiin jakamiseen kului aikaa kolme minuuttia. Peli laitettiin käyntiin isolla kentällä kuudella kuutta vastaan, virallisilla säännöillä. Peliosuuden jälkeen pidettiin juomatauko. Viidennessä harjoitteessa Pekka laitto kaksi oppilasta näyttämään harjoitteen, jakoi oppilaat kahteen jonoon ja laitto toiminnan käyntiin. Ohjeidenantoon kului aikaa 15 sekuntia. Tämän jälkeen hän laitto taas ison kentän pelin käyntiin samoilla joukkueilla. Kuudes harjoite oli loppurentoutus, jota varten Pekka laitto oppilaat hakemaan itselleen patjan ja piti heille rentoutumistuokion. Loppupalautetta hän antoi rentoutumisen yhteydessä 15 sekuntia. Yhteensä ohjeidenantoon tunnin aikana kului aikaa 20 minuuttia.

Homogeenisen ryhmän tunnin alussa Pekka pyysi oppilaita istumaan viivalle, varoitteli vääränlaisesta käyttäytymisestä ja kertoi hieman tunnin kulusta. Tunnin aloitukseen kului aikaa 1 minuutti 25 sekuntia. Alkuverryttelyssä Pekka näytti ensin radan ja oppilaat tekivät perässä. Rata sisälsi torjuntahyppyjä ja juoksua. Ohjeidenantoon kului 20 sekuntia. Tämän jälkeen tehtiin hänen johdolla venyttelyt. Toisen harjoitteen Pekka laitto käyntiin kertomalla harjoitteen, joka oli sormilyöntipallottelua pareittain. Oppilaat saivat valita itse parit. Ohjeidenantoon kului aikaa 10 sekuntia. Harjoitteen toisessa osassa sormilyönnit vaihdettiin hihalyönneiksi. Toisen harjoitteen jälkeen Pekka ohjeisti oppilaita istumaan viivalle ja antoi palautetta oppilaiden huonosta käyttäytymisestä. Kolmannessa harjoitteessa hän jakoi oppilaat neljään jonoon ja ohjeisti seuraavan harjoitteen ja toinen ryhmistä näytti mallisuorituksen. Kolmas harjoite oli sormilyöntiharjoittelua ryhmässä. Käyttäytymispalautteeseen ja kolmannen harjoitteen ohjeidenantoon kului aikaa yhteensä neljä minuuttia 45 sekuntia. Neljättä harjoitetta, eli peliosuutta varten Pekka ohjeisti jälleen oppilaita istumaan viivalle,

antoi muutaman ohjeen ja jakoi oppilaat joukkueisiin. Ohjeidenantoon ja joukkueisiin jakamiseen kului aikaa kolme minuuttia 30 sekuntia. Peli laitettiin käyntiin isolla kentällä kuudella kuutta vastaan, virallisilla säännöillä. Peliosuuden jälkeen pidettiin juomatauko. Juomatauon jälkeen oppilaat istuivat jälleen viivalle ja heidät jaettiin uudestaan joukkueisiin. Toisen peliosuuden jälkeen Pekka pyysi oppilaat viivalle ja ohjeisti viidennen harjoitteen, joka oli kuntopiiri. Kuntopiirin ohjeidenantoon kului aikaa kaksi minuuttia 30 sekuntia. Kuudes harjoite oli opettajajohtoinen loppuvenyttely. Loppupalautetta ei ollut. Yhteensä tunnin aikana ohjeidenantoon kului aikaa 19 minuuttia ja 10 sekuntia.

Pekan pitämät lentopallotunnit

| | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------|----------|-------|-------|--------|--------|----------|---------|
| H E T E R. R. | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | L |
| | 1 5 s | 6 min | 9 min | 6 min | 11 min | 10 min | 6 min | 15 s |
| H O M O G. | A | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | 85 s | 6 min | 9 min | 9 min | 32 min | 8 min | 6 min | |

KUVIO 2. Heterogeenisen ja homogeenisen ryhmän lentopallotunnin rakenteen kuvaus. Yläpuolella heterogeeninen tunti 3 ja alapuolella homogeeninen tunti 4.

Heterogeeninen tunti 3

A: Tunnin aloitus

1: Alkulämmittely, *Harjoitus- ja komentotyyli*

2: Sormi- ja hihalyöntiharjoittelua pareittain.

Harjoitustyyli

3: Sormilyöntiharjoittelua ryhmässä. *Harjoitustyyli*

Ison kentän peli. *Peli*

5: Iskulyöntiharjoitus ryhmässä. *Harjoitustyyli*

6: Loppurentoutus. *Komentotyyli*

L: Tunnin lopetus

Homogeeninen tunti 4

A: Tunnin aloitus

1: Alkulämmittely. *Harjoitus- ja komentotyyli*

2: Sormi- ja hihalyöntiharjoittelua pareittain. *Harjoitustyyli*

3: Sormilyöntiharjoittelua ryhmässä. 4: *Harjoitustyyli*

4: Ison kentän peli. *Peli*

5: Kuntopiiri. *Harjoitustyyli*

6: Venyttelyt. *Komentotyyli*

Tunnit kolme ja neljä alkoivat taitoradalla ja alkulämmittelyllä, joissa Pekka käytti harjoitustyyliä. Komentotyyliä hän käytti lämmittelyosuuden venyttelyssä, näyttäen ja tehden oppilaiden kanssa samaan aikaan tehtävää. Tämä toteutettiin hyvin autoritäärisesti molempien ryhmien kohdalla. Muissa tunnin harjoitteissa Pekka käytti harjoitustyyliä sekä pelivaiheessa tietenkin peliä. Pekan opetuskäyttäytyminen pysyi hyvin samanlaisena eri ryhmien tunneilla.

Antin pitämät koripallotunnit (ensimmäinen tuntipari)

Heterogeenisen ryhmän tunti alkoi saman tien oppilaiden tullessa saliin ensimmäisellä harjoitteella. Antti antoi ohjeistuksen heittoharjoitukseen hyvin nopeasti ja toiminta lähtikin heti liikkeelle oppilaiden haettua pallot itselleen ja parilleen. Toisen harjoitteen ohjeistus kesti yhden minuutin ja 15 sekuntia. Pareittain pelattava heittopeli lähtikin taas nopeasti käyntiin Antin ohjeistuksen jälkeen. Kolmannessa harjoitteessa Antti oli itsekin mukana ja ohjeistus annettiin näytön muodossa. Myös tämän harjoitteen ohjeistus oli lyhyt alle minuutin kestävä. Harjoitteessa harjoiteltiin juoksemisen ja korinteon yhdistämistä. Suurin osa tunnista oli peliä, jota pelattiin kahdella kentällä. Joukkueiden jakoihin ja pelien ohjeistukseen meni aikaa neljä minuuttia 15 sekuntia. Pelin osuus tunnista oli melko suuri, mutta se aktivoi koko ryhmää samaan aikaan. Loppupalautte tai yhteenveto jäi kokonaan pois tunnista. Yhteensä tunnin aikana ohjeidenantoon kului aikaa seitsemän minuuttia.

Homogeenisen ryhmän tunnin rakenne ei poikkea edellisestä juurikaan. Alkulämmittelyt tai lajiin tutustuminen tehtiin kahdella yksinkertaisella heittoharjoitteella, jotka lähtivät liikkeelle heti oppilaiden tultua saliin ja Antin annettua ohjeet. Ohjeidenannot kestivät vain suunnilleen minuutin verran. Sen jälkeen siirryttiin liikkeen ja korinteon yhdistämiseen. Harjoitteet kolme ja neljä tehtiin kahdesta jonosta korille ajaen. Ohjeistus kesti yhden minuutin ja 50 sekuntia. Oppilaat kuuntelivat ohjeet näissä jonoissa. Harjoite viisi oli loppupelit, jotka kestivät reilut 30 minuuttia. Ohjeidenanto ja pelin käyntiin saaminen kesti 6 minuuttia 45 sekuntia. Lopuksi Antti piti lyhyen palautteenannon tunnista, jolloin oppilaat olivat viivalla istumassa. Palautteessa hän kokosi tunnilla hyvin ja huonosti menneet asiat. Yhteensä tunnin aikana ohjeidenantoon kului aikaa 11 minuuttia ja 15 sekuntia.

Antin pitämät koripallotunnit (ensimmäinen tuntipari)

| | | | | | | |
|------------------------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|
| H E T E R. | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| | 7 min | 8 min | 10 min | 46 min | | |
| H O M O G. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | L |
| | 7 min | 7 min | 7 min | 5 min | 33 min | 2 min |

KUVIO 3. Heterogeenisen ja homogeenisen ryhmän koripallotunnin rakenteen kuvaus. Yläpuolella heterogeeninen tunti 5 ja alapuolella homogeeninen tunti 6.

Heterogeeninen tunti 5

- 1: Heittoharjoite pareittain. *Harjoitustyyli*
- 2: Heittopeli pareittain. *Harjoitustyyli*
- 3: Opettajalle syöttö ja juosten kori. *Harjoitustyyli*
- 4: Pelit kahdella kentällä, *Peli*
- 5: Pelit kahdella kentällä. *Peli*
- L: Lopetus ja palaute

Homogeeninen tunti 6

- 1: Heittoharjoitus eri koreihin. *Harjoitustyyli*
- 2: Heittoharjoitus samaan koriin. *Harjoitustyyli*
- 3: Lay-up mylly. *Harjoitustyyli*
- 4: Lay-up syötöstä. *Harjoitustyyli*

Tunneilla viisi ja kuusi Antti käytti harjoitteissa harjoitustyyliä, kuten useimmiten palloilutuntien harjoitusosioissa käytetään. Suuri osa tunneista myös pelattiin, jolloin opetustyylinä oli peli. Heterogeenisen ja homogeenisen ryhmän välillä ei ilmennyt mitään eroja opetustyyleissä.

Antin pitämät koripallotunnit (toinen tuntipari)

Heterogeenisen ryhmän tunti alkoi 1 vs. 1 pienpelillä, johon oppilaat valitsivat parinsa itse. Ohjeistus oli hyvin lyhyt, minuutin mittainen. Toiseen harjoitteeseen yhdistettiin pareja pelaamaan keskenään hieman isompia katukoripallopelejä. Näiden pelien ohjeistus kesti alle minuutin. Kolmas harjoite olikin sitten peli kahdella isolla kentällä. Joukkueiden jakaminen ja ohjeiden antaminen vei neljä minuuttia aikaa. Suuri osa tunnista olikin jonkinlaista peliä. Neljäs ja viides harjoite olivat kisoja äsken pelanneiden joukkueiden kesken. Kuljetusviestin ohjeidenanto kesti yhden minuutin ja 20 sekuntia. ja vapaaheittokisan alkuun saaminen vei taas reilut kaksi minuuttia. Loppuyhteenvettoa Antti ei pitänyt ollenkaan, vaan tunti päättyi

vapaaheittokisojen loputtua. Yhteensä tunnin aikana ohjeidenantoon kului aikaa 17 minuuttia ja 5 sekuntia.

Homogeenisen ryhmän tunti on hyvin lähellä Antin heterogeenisen ryhmän tunnin 7 rakennetta. Ensimmäinen harjoite alkoi oppilaiden tultua saliin ja se oli pienpelejä 1 vs. 1. Tämän ohjeistus kesti yhden minuutin 30 sekuntia. Toiseen harjoitteeseen lisättiin kaksi pelaaja lisää peliin ja pelattiin 2 vs. 2. Pelien käyntiin saamisessa kesti kaksi minuuttia 10 sekuntia. Toisin kuin tunnilla seitsemän, kolmas harjoite oli kuljetusviesti, joka tuli kuitenkin ennen isoa peliä, toisin kuin tunnissa numero seitsemän. Antin instruktio viestille kesti kaksi minuuttia 30 sekuntia. Neljäs harjoite olikin sitten ison kentän peliä kahdella kentällä. Pelien käyntiin saaminen kesti vain kaksi minuuttia. Antti piti homogeenisen ryhmän tunnilla kuljetusviestin ennen loppupelejä, kun taas heterogeenisen ryhmän tunnilla seitsemän ne olivat toisin päin. Järjestyksellä sinänsä ei ole mitään merkitystä, mutta joskus levottomat ryhmät eivät jaksaa pelata kauhean pitkiä pätkiä putkeen, jolloin välillä on hyvä pitää esimerkiksi joitain pieniä kisoja. Lopuksi Antti piti lyhyen loppupalautteen. Yhteensä tunnin aikana ohjeidenantoon kului aikaa 10 minuuttia.

Antin pitämät koripallotunnit (toinen tuntipari)

| | | | | | | |
|------------------------|-------|--------|--------|--------|-------|----------|
| H E T E R. | 1 | 2 | 3 | | 4 | 5 |
| | 8 min | 7 min | 41 min | | 9 min | 6 min |
| H O M O G. | 1 | 2 | 3 | 4 | | L |
| | 9 min | 10 min | 9 min | 29 min | | 2 min |

KUVIO 4. Heterogeenisen ja homogeenisen ryhmän koripallotunnin rakenteen kuvaus. Yläpuolella heterogeeninen tunti 7 ja alapuolella homogeeninen tunti 8.

Heterogeeninen tunti 7

- 1: 1vs1 katukoris. *Pienpeli*
- 2: 3vs3 katukoris. *Pienpeli*
- 3: Peli kahdella kentällä. *Peli*
- 4: Kuljetusviesti korit molempiin päihin.
- Harjoitustyyli*
- 5: Vapaaheittokisa joukkueittain. *Harjoitustyyli*

Homogeeninen tunti 8

- 1: 1vs1 katukoris. *Pienpeli*
- 2: 2vs2 katukoris. *Pienpeli*
- 3: Kuljetusviesti korit molempiin päihin. *Harjoitustyyli*
- 4: 5vs5 peli kahdella vaihtomiehellä. *Peli*
- L: Loppupalaute

Antin toisessa tuntiparissa opetustyyliä koostuivat harjoitustyylistä ja pienpelistä tai pelistä. Näiden opetustyylien käyttäminen oli luonnollista harjoitteiden sisältäen paljon peliä ja muutamia joukkueittain tehtäviä kisoja tai viestejä. Ryhmien välillä ei ollut eroja opetustyyliä.

7.1.2 Yhteenveto palloilutuntien rakenteesta

Kaikki kahdeksan tuntia noudattivat melko perinteistä palloilutuntien kaavaa, jossa toiminta aloitetaan lämmittelyllä tai muulla helpolla toiminnalla välineen kanssa. Tämän jälkeen siirryttiin taito- tai tekniikkaosioon, jossa harjoiteltiin jotain lajin perustekniikoita, kuten heittämistä tai syöttämistä ja liikkumista. Lentopallotunnit poikkesivat hieman enemmän muista tunneista, sillä siellä harjoiteltiin ihan yksittäistä tekniikkaa sormi- ja hihalyönneillä palloilemalla. Koripallotunneilla alkulämmittelyn jälkeen siirryttiin usein pieniin ryhmiin ja

pelattiin erilaisia heittopelejä tai 1 vs. 1 pelejä, joiden jälkeen ryhmäkoko kasvatettiin pikkuhiljaa ja siirryttiin aina isomman kentän peliin. Tunnin loppupuolella oli aina peliä, joka ilmenee hyvin tunnin rakennetaulukoissa suurimpana sarakkeena. Pelille oli jätetty selvästi suurin osa tunnin ajasta. Tunnin yhteisiä aloituksia ei ollut kuin neljällä tunnilla. Muilla tunneilla toiminta lähti heti opettajan ohjeistuksella ja sitä seuranneella toiminnalla liikkeelle. Tuntien lopetuksia tai opettajan pitämiä loppupalautteita oli viidellä tunnilla kahdeksasta. Tämä poikkeaa hieman perinteisestä kaavasta, sillä useasti tunnin lopuksi pyritään kokoamaan tunnilla käsitellyt aiheet ja antamaan oppilaille palautetta heidän toiminnastaan. Tuntien rakenteen tai opettajien käyttämien opetustyylien suhteen eroja ei ilmennyt heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien tunneilla.

Tunneilla seitsemän ja kahdeksan opettajana toimi sama opettaja (Antti) kuin tunneilla viisi ja kuusi, minkä johdosta opetustyylit tunneilla eivät eronneet edellisistä mitenkään. Harjoitteissa käytettiin harjoitustyyliä ja sitten loput tunnista peliä. Heterogeenisen ja homogeenisen ryhmän välillä ei ilmennyt eroja.

Kaikilla kahdeksalla videoidulla liikuntatunnilla opettajat käyttivät pääsääntöisesti harjoitustyyliä ja ongelmanratkaisua, jonka olemme määrittäneet tässä tutkimuksessa pienpeliksi tai peliksi, riippuen pelin koosta. Eroja opettajien käyttämässä opetustyyliässä ei löytynyt heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien välillä. Opetustyyli määräytyi tehtävän harjoitteen mukaan ja kuinka opettaja halusi pitää sen. Komentotyyliä esiintyi Matin ja Pekan tunneilla ja sitä käytettiin useimmiten harjoitteissa, joissa opettajajohtoinen opetus oli luontevaa, kuten lihaskuntoharjoitteet, alkuvenyttelyt ja loppuvenyttelyt.

Antti ei käyttänyt komentotyyliä millään tunnilla. Myöskään komentotyyliässä ei ollut eroja heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien välillä. Opettajat siis eivät ainakaan tietoisesti pyrkineet muuttamaan opetustyyliään opetettavan ryhmän mukaan, vaan enemmänkin aina opetettavan tehtävän mukaan ja sen mukaan mikä siihen parhaiten soveltui. Muutoin opettajat pitivät samankaltaisia tunteja heterogeenisille ryhmille kuin homogeenisillekin. Ainoastaan heterogeenisen ryhmän tunnilla kolme, Pekka piti harjoitteen, jossa hän antoi erilaisia variaatioita tehtävän suorittamiseksi. Harjoite olikin haastavin tunneilla tehdyistä harjoitteista. Homogeenisen ryhmän tunnilla neljä, tätä harjoitetta ei tehty, joka osoittaa opettajan ajatelleen sen olleen liian haastava kyseiselle ryhmälle.

7.2 Opetuksen organisointi

7.2.1 Ryhmien muodostaminen

Heterogeenisen ryhmän tunnilla yksi ja homogeenisen ryhmän tunnilla kaksi Matti jakoi itse oppilaat useimmissa harjoitteissa ryhmiin. Tunnilla yksi oppilaat saivat itse tehdä jaot yhdessä harjoitteessa, mutta tunnilla kaksi Matti ei antanut tällaista mahdollisuutta. Hän kuitenkin otti huomioon oppilaiden toiveita joukkuejaoista molemmilla tunneilla. Ryhmittelyn nopeuttamiseksi Matti hyödynsi jo valmiina olleita pareja tai pienempiä ryhmiä ja yhdisteli niistä suurempia ryhmiä. Hän myös tasasi jakoja, mikäli ne eivät olleet tasavertaisia keskenään.

Pekka antoi tunneilla kolme ja neljä oppilaiden itse valita omat parinsa pariharjoitteisiin. Pareja vaihdettiin kertaalleen homogeenisen ryhmän tunnilla, mutta silloinkin oppilaat saivat itse valita omat parinsa. Isommissa ryhmissä suoritettaviin harjoitteisiin ja peliosuuksiin Pekka valitsi ryhmät ja jaot molemmilla tunneilla. Myös näillä kahdella tunnilla hän seurasi tarkasti pelien etenemistä ja tasoitti jakoja mikäli ne olivat epätasaisia.

Heterogeenisen ryhmän lentopallotunnilla Antti antoi oppilaiden valita omat parinsa paritehtäviin. Homogeenisen ryhmän tunnilla pareittain suoritettavia tehtäviä ei ollut, jolloin oppilaat tekivät itsenäisesti tehtäviä. Peliosuuksissa Antti käytti osittaista satunnaisjakoa molempien ryhmien kanssa. Hän jakoi oppilaat joukkueisiin heidän paitojensa värien mukaan. Antti pyrki tekemään jaot nopeasti, jotta toiminta lähtisi ripeästi liikkeelle. Antti ei kiinnittänyt suurta huomiota siihen, millaiset jaot syntyvät ja olivatko ne tasapuoliset. Ongelmaksi muodostuikin joukkuejakojen epäselvyys ja selkeä erottaminen toisistaan. Tämän takia hän haki peliliivit oppilaille, jotta joukkueet erottuivat paremmin toisistaan.

Koripallotunneilla Antti antoi oppilaiden valita omat parinsa pariharjoitteisiin. Hän joutui oppilaiden lukumäärän ollessa pariton muodostamaan kolmikoita. Ne hän teki itse, mikä tuntui olevan oppilaiden mielestä hyväksyttävää. Heterogeenisen ryhmän tunnilla Antti muodosti joukkueet heidän omien luokkiensa mukaan, jolloin vastakkain tuli kahden eri luokan pojat. Homogeenisen ryhmän tunnilla Antti teki jaot peliä varten oppilaiden paitojen

värien mukaan. Hän pyrki tekemään jakoja myös oppilaiden hiusten värien mukaan, mutta oli pakotettu käyttämään peliliivejä, sillä oppilaiden oli vaikea erottaa joukkueita toisistaan. Molemmilla tunneilla Antti pyrki saamaan toiminnan nopeasti liikkeelle tekemällä jaot ripeästi ja mahdollisimman vaivattomasti.

7.2.2 Yhteenveto ryhmien muodostamisesta

Jakojen ja ryhmien muodostamisessa oli kaikkien opettajien sekä kaikkien ryhmien kesken paljon samankaltaisuuksia. Kolmella neljästä heterogeenisen ryhmän tunneista ja kahdella neljästä homogeenisen ryhmän tunneista oppilaat saivat valita omat parinsa, eikä opettaja pyrkinyt vaikuttamaan pariin muodostukseen. Pareiksi muodostui useissa tapauksissa samantasoiset liikkujat tai joku hyvä kaveri ryhmästä. Mikäli parit eivät menneet tasan, määräsi opettaja sen jälkeen kolmen hengen ryhmiä, mikä ei tuntunut haittaavan oppilaita. Suurempia ryhmiä tai joukkueita muodostettaessa opettaja oli usein mielivaltainen ja jakoi joukkueet parhaan näkemyksensä mukaan. Kaikki opettajat hyödynsivät kuitenkin pienempiä ryhmiä tai pareja ja yhdisteli niistä suurempia ryhmiä. Huomion arvoista oli opettajien pyrkimys tehdä jaot nopeasti, jotta toiminta saadaan käyntiin. Vaikka ryhmissä oli eritasoisia liikkujia, ei heitä jaettu tasaisesti eri joukkueisiin.

Opettajat käyttivät myös jonkin verran satunnaisjakoa, jolloin jaot syntyivät oppilaiden paitojen värin mukaan tai jopa hiusten värin mukaan. Tämä aiheutti monesti epäselvyyksiä, siitä kuka pelaa missäkin joukkueessa. Myös oppilaiden omien koululuokkien mukaan tehtiin jakoja, esimerkiksi vastakkain saattoivat olla A luokka ja E luokka. Tämä tuntui lisäävän oppilaiden motivaatiota pelaamista kohtaan. Liivien käyttö oli vähäistä tunneilla, vaikka liivejä olisi ollut mahdollista käyttää. Opettajat muuttivat joukkueita muutama otteeseen, jos peleissä ei tuntunut olevan tasaiset jaot. Nämä kuitenkin johtuivat enemmän oppilaiden motivaatiosta pelaamista kohtaan, kuin heidän pelitaidoistaan. Opettajien käyttämät tavat joilla ryhmiä muodostettiin, eivät eronneet heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien välillä.

7.3 Opettajan instruktio anto

Tässä tutkimuksessa opettajan instruktio anto tarkoittaa opettajan ohjeidenantoa ennen jokaista harjoitetta. Instruktio antoon kuuluu myös harjoitteiden aikana opettajan antamat toimintaan liittyvät ohjaavat kommentit, joilla opettaja pyrkii antamaan ohjeita tai neuvoja toiminnan parantamiseksi. Laskimme opettajien antamien instruktioiden ja ohjaavien kommenttien kokonaismäärän sekä myös jokaista harjoitetta kohden esiintyneen määrän.

7.3.1 Opettajan tunneilla antama instruktio

Matin tunneilla instruktio keston keskiarvot eivät eroa toisistaan suuresti (taulukko 2). Harjoitteiden ja ohjeidenantojen väliin ei myöskään jäänyt aikaa, vaan toiminnan jälkeen alkoi lähes heti uuden harjoitteen ohjeistus. Heterogeenisen tunnin yksi instruktio keston keskiarvoa nostaa hieman tunnille tullut uusi oppilas, joka toivotettiin tervetulleeksi mukaan ryhmään. Heterogeeninen ryhmä sai myös hieman tarkempia ohjeita harjoitteita varten, joten instruktio kestivät hieman pidempään. Homogeenisen ryhmän tunnilla oppilaat hakivat koripallot pallokorista jonossa, kun taas heterogeeninen ryhmä sai hakea ne vapaasti. Tämä osittain vaikuttaa instruktioiden aikaan. Ohjeet oppilaille olivat kuitenkin hyvin samankaltaisia näiden kahden ryhmän välillä.

Pekka antoi molemmille ryhmille hyvin niukasti ohjeita suoritustekniikoista tai tehtävän tarkoituksesta. Instruktio kohdistui lähes pelkästään harjoitteen kulkuun, mikä piti instruktioajat melko lyhyinä varsinkin tuntien alkupuolella. Ohjeistukset pitenivät tunnin loppupuolella kun opettaja kertoi peliosuuksien sääntöjä ja muita tärkeitä seikkoja. Instruktioannon keskiarvot (taulukko 2) osoittavat ryhmien välillä olevan hyvin vähän eroja. Heterogeenisen ryhmän tunnilla kolme esiintyi hieman enemmän häiritsevää käytöstä, johon opettajan täytyi puuttua ohjeidenannon yhteydessä. Tämä nosti osittain ohjeidenannon kestoja.

Antin ensimmäisen tuntiparin instruktio olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Instruktio kohdistui harjoitteen kulkuun ja käytännön toimivuuteen. Ydinkohtia tai suoritustekniikoita ei opettaja käynyt läpi kummallakaan tunnilla. Antin ryhmänhallinta oli erinomaista molemmilla tunneilla, sillä harjoitteiden päättymisen ja uuden ohjeistuksen alkamisen väliin ei jäänyt

ylimääräistä aikaa, vaan oppilaat tulivat kuuntelemaan uutta ohjeistusta ripeästi. Heterogeenisen ryhmän tunnilla viisi ohjeidenannon keston keskiarvo oli pienempi kuin homogeenisen ryhmän tunnilla (taulukko 2). Erot ovat kuitenkin melko pienet ja saattavat johtua harjoitteiden sisältöjen eroavuuksista tuntien välillä.

Antin toisessa tuntiparissa instruktio oli samankaltaista kuin hänen tunneilla viisi ja kuusi. Instruktio keskittyi harjoitteiden kulkuun eikä harjoiteltavaan aiheeseen tai suoritustekniikoihin. Antti hallitsi ryhmää hyvin, sillä instruktioit eivät venyneet pitkiksi oppilaiden huonon käytöksen tai harjoitteiden väliin jääneiden ylimääräisten aikojen takia. Heterogeenisen ryhmän ja homogeenisen ryhmän välillä eroa oli instruktioannon keston keskiarvossa hieman alle minuutti (taulukko 2). Ero ei näidenkään tuntien välillä kasvanut kovinkaan suureksi, sillä Antti antoi samankaltaiset ohjeet molemmille ryhmille. Eroavuuteen saattaa vaikuttaa kuitenkin oppilasryhmille teetettyjen harjoitteiden erilaisuus ja sitä kautta ohjeidenannon pituus.

TAULUKKO 2. Tuntien kokonaiskestot, harjoitusten lukumäärät, ohjeidenannon kokonaiskesto sekä ohjeidenantoaikojen keskiarvo eri ryhmissä.

| Opettaja | Tunti | Tunnin kokonaiskesto (min) | Harjoitusten lukumäärä | Ohjeidenantoajan kokonaiskesto (min) | Ohjeidenantoajan keskiarvo (min) |
|----------|-------|----------------------------|------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| Matti | 1 | 77 | 5 | 20:00 | 4:00 |
| Matti | 2 | 68 | 4 | 13:00 | 3:15 |
| Pekka | 3 | 74 | 6 | 20:00 | 3:20 |
| Pekka | 4 | 81 | 5 | 19:10 | 3:50 |
| Antti | 5 | 72 | 4 | 7:00 | 1:45 |
| Antti | 6 | 62 | 5 | 11:15 | 2:15 |
| Antti | 7 | 72 | 5 | 17:05 | 3:25 |
| Antti | 8 | 59 | 4 | 10:00 | 2:30 |

7.3.2 Yhteenveto opettajan antamasta instruktioista

Opettajien antamat instruktioit kaikilla kahdeksalla tunnilla olivat hyvin samankaltaisia. Ohjeistukseen ei kuulunut suoritettavien tehtävien tai tekniikoiden ydinkohtia, vaan se keskittyi lähes täysin harjoitteen sääntöihin tai suoritustapoihin, kuten pisteiden laskuun tai mitä kautta palataan takaisin omaan jonoon. Tunneilla kolme ja neljä Pekka antoi kuitenkin ydinkohdat lentopallon passarin toiminnasta pelin aikana. Hänen ohjeet olivat: ”*passari ottaa aina toisen kosketuksen palloon, meni pallo melkein minne vain.*”. Ohjeistus tuli pelin aikana oppilaille, joten oli vaikea määrittää oliko se ydinkohta vai opettajan ohjaavaa kommentointia pelin aikana. Tämä ohjeistus tapahtui heterogeeniselle ryhmälle sekä homogeeniselle ryhmälle, joten ryhmien heterogeenisyys tai homogeenisyys ei vaikuttanut opettajan tapaan antaa instruktioita.

Ryhmien hallinta oli todella hyvää kaikkien opettajien tunneilla. Edellisen harjoitteen loppumisen ja seuraavan harjoitteen ohjeidenannon väliin ei jäänyt ylimääräistä aikaa, jolloin oppilaat olisivat tehneet omiaan tai opettaja suunnitellut seuraavia harjoitteita. Oppilaat kerääntyivät opettajan haluamaan paikkaan kuuntelemaan seuraavia ohjeita. Useimmiten oppilaat myös kuuntelivat todella hyvin opettajan ohjeistusta. Vaikka ryhmät olivat keskenään melko erilaisia taidoiltaan, ei se vaikuttanut opettajan ohjeidenantoon tai ryhmän hallintaan. Harjoitteen päättymisen ja seuraavan instruktio väliin jäänyt aika mittauksissa olikin lähes olematon.

Ohjeidenantoaikojen keskiarvot osoittavat sen, että mainittavia eroja heterogeenisten ryhmien ja homogeenisten ryhmien välillä ei ole (taulukko 2). Aikojen tarkastelu on hyvä tehdä saman opettajan kahdelta vastaavalta tunnilta, sillä silloin suoritettava tehtäväkin oli melko lailla sama molemmilla ryhmillä. Kaikkia tunteja tarkastellessa yhdessä ajat mahtuvat 1 minuutin 45 sekunnin ja 4 minuutin väliin. Eroa siis pisimmän ja lyhimmän keskiarvon välillä on hieman yli 2 minuuttia. Tunteja kuitenkin vertaillen pareittain saman opettajan opettamana, kutistuu erot hieman alle minuuttiin. Tämä osoittaa hyvin sen, että opettajan toiminnassa eroja taidoltaan heterogeenisten ryhmien ja homogeenisten ryhmien välillä ei juurikaan ole.

Tarkemmin tarkastellessa tuntien ohjeidenantoaikoja huomataan se, että harjoitteen luonne tai vaatavuus tekee erot instruktioajoissa eikä niinkään oppilasryhmä. Myös opettajan tyyli käynnistää esimerkiksi pelit kahdella kentällä vaikuttaa toiminnan alkamiseen suuresti. Jos

opettaja haluaa itse olla laittamassa aina pelin käyntiin, eikä ohjeista oppilaita aloittamaan pelaamista keskenään, johtaa se siihen, että toinen puoli ryhmästä odottaa opettajaa aloittamaan pelin. Tämä vie tehokasta aikaa liikuntatunnista ja pidentää ohjeidenantoaikoja huomattavasti. Tuntien 5-8 opettajalla Antilla oli tapana tehdä näin, kun tunneilla pelattiin kahta peliä samaan aikaan. Homogeenisen ryhmän tunnilla neljä Pekka kuitenkin joutui puuttumaan oppilaiden ei toivottuun käytökseen ohjeidenannon aikana. Tällaiset tilanteet saattavat olla osasyynä ohjeidenantoaikojen eroissa. Huonoa käytöstä tosin voi esiintyä riippumatta siitä, ovatko ryhmät taidoiltaan heterogeenisiä tai homogeenisiä.

7.3.3 Opettajan antamat ohjaavat kommentit

Matin antamia ohjaavia kommentteja esiintyi tunneilla lähes yhtä paljon niin heterogeeniselle ryhmälle (n=37) kuin homogeeniselle ryhmälle (n=41) (taulukko 3). Harjoitteet olivat tuntien välillä hieman erilaisia, joka vaikeutti hieman tuntien vertailua, mutta molemmilla tunneilla Matti antoi ohjaavia kommentteja selvästi eniten pelien aikana. Eroja hänen ohjaavassa toiminnassa ei ilmennyt ryhmien välillä

Pekan tunneilla ohjaavien kommenttien laskeminen oli mielestämme epäolennaista, sillä hän toisti omia kommenttejaan monta kertaa peräkkäin ja niiden määrittäminen ohjaaviksi kommentteiksi oli vaikeaa. Siksi tuloksia tunneista kolme ja neljä ei huomioitu.

Antin ensimmäisen tuntiparin koripallotunneilla heterogeenisen (n=124) ja homogeenisen (n=80) ryhmän välillä ilmenivät suuret erot Antin antamin ohjaavien kommenttien määrässä (taulukko 3). Hän antoi reilusti enemmän ohjaavia kommentteja heterogeeniselle ryhmälle, mikä osoittaa heterogeenisen ryhmän vaativan enemmän ohjausta ja kommentointia toiminnan aikana. Tosin heterogeenisen ryhmän saama hieman lyhyempi instruktio (taulukko 2) saattaa vaikuttaa siihen, että Antti ohjasi enemmän toiminnan aikana. Heterogeenisen ryhmän tunnilla esiintyi myös enemmän häiriökäyttäytymistä, mikä lisäsi opettajan ohjaavien kommenttien määrää.

Myös Antin toisen tuntiparin tulokset vahvistavat edellisten tuntien tuloksia. Heterogeenisen (n=125) ryhmän tunnilla hän antoi reilusti enemmän ohjaavia kommentteja kuin homogeenisen (n=74) ryhmän tunnilla (taulukko 3). Tämä osoittaa heterogeenisen ryhmän

tarvitsevan enemmän ohjaavaa kommentointia tunnin aikana. Lukua saattaa nostaa myös heterogeenisellä tunnilla useammin vaihtunut harjoite, jolloin Antin ohjausta tarvittiin enemmän uuden harjoitteen alkaessa.

TAULUKKO 3. Opettajien antamat ohjaavat kommentit toiminnan aikana heterogeenisille ja homogeenisille ryhmille.

| Opettaja | Tunti | Ohjaavat kommentit (n=) | Keskiarvo harjoitetta kohden |
|----------|-------|----------------------------|---------------------------------|
| Matti | 1 | 37 | 7 |
| Matti | 2 | 41 | 10 |
| Pekka | 3 | - | - |
| Pekka | 4 | - | - |
| Antti | 5 | 124 | 30 |
| Antti | 6 | 80 | 16 |
| Antti | 7 | 125 | 21 |
| Antti | 8 | 74 | 25 |

7.3.4 Yhteenveto opettajan antamista ohjaavista kommentteista

Opettajien antamia ohjaavia kommentteja esiintyi kaikilla tunneilla melko paljon. Määrät eroavat toisistaan kuitenkin tuntien välillä paljon, mutta saman opettajan tuntien kesken määrät pysyvät suhteellisen samoina. Tämä kertoo opettajan tavasta toimia tunneilla ja olla osallisena harjoitteisiin ja peleihin. Matin tunneilla lukemat olivat hyvin lähellä toisiaan. Antti kuitenkin antoi heterogeenisille ryhmillä reilusti enemmän ohjaavia kommentteja. Esimerkiksi ensimmäisen tuntiparin tunneilla viisi ja kuusi hän antoi heterogeeniselle ryhmälle 124 kommenttia, kun taas homogeeniselle ryhmälle vain 80 kommenttia. Tunneilla yksi ja kaksi, Matti antoi heterogeeniselle ryhmälle 37 kommenttia ja homogeeniselle ryhmälle 41 kommenttia. Kommenttien pienempi määrä johtuu varmasti siitä, että tunteja yksi ja kaksi piti eri opettaja kuin tunteja 5-8. Antin toisen tuntiparin tunneilla seitsemän ja kahdeksan kommenttien määrä oli samantyylinen kuin muissakin heterogeenisen ryhmän saadessa 125 kommenttia homogeenisen ryhmän 74 vastaan. Tulokset kertovat sen, että heterogeeniset ryhmät vaativat enemmän ohjaavia kommentteja ja ohjeistusta toiminnan aikana kuin homogeeniset ryhmät.

Kommenttien määrään vaikuttaa kuitenkin se kuinka suuri osa tunnista oli peliä tai pienpeliä. Pelien aikana opettajat kommentoivat toimintaa enemmän kuin harjoitteiden aikana. Myös häiriökäyttäytyminen lisäsi kommenttien määrää. Häiriökäyttäytymistä esiintyikin enemmän heterogeenisten ryhmien tunnilla lukuun ottamatta Pekan tuntia numero kolme, jossa homogeenisen ryhmän tunnilla esiintyi enemmän huonoa käytöstä kuin heterogeenisen ryhmän tunnilla numero neljä. Myös eri harjoitteiden määrät vaikuttivat kommenttien määrään. Mitä enemmän oli erilaisia harjoitteita, kommentoivat opettajat usein enemmän. Uuden harjoitteen alkaessa opettajien oli tarpeen kommentoida toimintaa enemmän. Kommentit olivat esimerkiksi koripallotunnilla: *“hae paikkaa korin alta”* tai *“pidä käsiä ylhäällä puolustaessa”*.

Keskiarvot ohjaavista kommenteista olivat kuitenkin keskenään lähempänä toisiaan kuin kommenttien kokonaismäärät (taulukko 3). Tähän vaikutti tietenkin se, kuinka monta erilaista harjoitetta teetettiin oppilailta, jolloin kommenttien kokonaismäärä jakautui useampaan harjoitteeseen. Jos taas tunnit olivat suurimmaksi osaksi peliä, nostivat ne kommenttien keskiarvoa.

7.4 Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä

Vuorovaikutusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa analysoimalla opettajan käyttämiä erilaisia kysymyksiä, niiden määrää ja laatua sekä opettajan antamaa palautetta oppilaille.

7.4.1 Opettajan käyttämät kysymykset

Matti kysyi oppilailta hyvin saman tyyppisiä kysymyksiä molemmilla tunneilla. Matti kysyi oppilailta sekä ajatuksia aktivoivia, että järjestelyyn liittyviä kysymyksiä. Hänellä oli tapana kysyä oppilaiden ajattelua aktivoivia kysymyksiä tiettyjen harjoitteiden ohjeidenannon aikana, esimerkiksi koripallo tunnilla Matti kysyi: *”Mikä on tärkeää, kun kuljetetaan koripalloa?”* Järjestelyyn liittyviä kysymyksiä hän kysyi yleensä harjoitteiden aikana parantaakseen harjoitteiden sujuvuutta. Opettaja kysyi esimerkiksi: *”Onko kaikilla oma pallo?”* Tunnin kulkuun eivät oppilaat saaneet juurikaan vaikuttaa, mikä näkyi myös siinä, ettei autonomiaan

liittyviä kysymyksiä tullut kummallakaan tunnilla, poikkeuksena tästä tunnin kaksi tilanne, jossa Matti kysyi oppilaiden mielipidettä siitä, kumpaan koriin he haluaisivat pelata.

Pekka kysyi heterogeenisen ryhmän tunnilla oppilailta oppilaiden ajatuksia aktivoivia kysymyksiä reilusti enemmän kuin järjestelyyn liittyviä kysymyksiä. Homogeenisen ryhmän tunnilla taas Pekka kysyi enemmän järjestelyyn liittyviä kysymyksiä ja ajatuksia aktivoivat kysymykset uupuivat kokonaan. Tunnilla ilmeni myös yksi harvoista autonomiaan liittyvistä kysymyksistä. Opettaja kysyi oppilailta: *”Vaihdetaanko palloa kevyempään, niin alkaa peli kulkemaan paremmin?”* Homogeenisen ryhmän tunnilla Pekka sai enemmän vastauksia kysymyksiinsä, mikä johtui luultavasti järjestelyyn liittyvien kysymysten määrästä eikä opettajan ja oppilaiden paremmasta vuorovaikutuksesta kuin tunnilla kolme. Oppilaat vastasivat selvästi kysymyksiin, joihin he voivat sanoa mielipiteensä tai vastauksen nopeasti juurikaan ajattelematta.

Antti ei pyrkinyt ensimmäisen tuntipari tunneilla viisi ja kuusi aktivoimaan oppilaiden ajatuksia tai pistänyt heitä ajattelemaan ja ratkomaan ongelmia kysymällä heiltä vaativia kysymyksiä. Hänen kysymät kysymykset liittyivät heterogeenisessä ryhmässä tunnin käytännön järjestelyihin. Homogeenisen ryhmän tunnilla Antti kyseli vähemmän kysymyksiä, mutta osa kysymyksistä oli oppilaiden autonomiaa lisääviä, jolloin oppilaat saivat päättää harjoitteen kulusta. Antti kysyi oppilailta: *”Pelataanko pienpelejä vai isoa peliä?”* Heterogeeninen ryhmä ei saanut valinnanvapauksia harjoitteiden kulusta, mikä saattaa kertoa opettajan tarpeesta kontrolloida ryhmää tarkemmin kuin homogeenistä ryhmää.

Antin toisen tuntiparin tunneilla seitsemän ja kahdeksan Antin kysymät kysymykset liittyivät useimmiten järjestelyihin tai tunnin kulkuun. Heterogeenisen ryhmän tunnilla näitä kysymyksiä tuli reilusti enemmän kuin homogeenisen ryhmän tunnilla. Muut kysymykset olivat autonomiaan liittyvät kysymykset ja oppilaiden ajatuksia aktivoivat kysymykset, mutta niitä tuli vain muutama kappale. Tämä viittaisi siihen, että Antti ei pyrkinyt ainakaan tietoisesti aktivoimaan oppilaiden ajattelua tunnin aikana. Kysymykset ylipäättään tuntui tulevan vain pakon tarpeessa, mikäli Antti epäili, että oppilaat eivät tieneet miten toimia. Tällaisia kysymyksiä hän esitti enemmän heterogeenisen ryhmän tunnilla.

7.4.2 Yhteenveto opettajan käyttämistä kysymyksistä

Opettajien heterogeenisille ja homogeenisille ryhmille esittämät kysymykset eivät eronneet sisällöllisesti toisistaan. Kysymysten kysyminen vaikutti liittyvän enemmänkin opettajan tapaan opettaa, kuin ryhmän toimintaan. Opettajat esittivät kuitenkin enemmän kysymyksiä heterogeenisille ryhmille kuin homogeenisille ryhmille. Heterogeenisellä ryhmällä kysymyksiä oli vähiten 7 ja eniten 14 (taulukko 4). Keskimäärin kysymyksiä tuli 10 tunnin aikana. Homogeenisellä ryhmällä kysymyksiä oli vähiten 2 ja eniten 8 tunnin aikana (taulukko 4). Kysymysten määrällisen eron ryhmien välillä saattaa osaltaan selittää se, että opettaja varmisteli useimmin heterogeenisen ryhmän oppilailta sitä, olivatko ohjeet menneet perille ja oliko harjoite lähtenyt sujumaan. Homogeenisellä ryhmällä kysymyksiä vaikutti tulevan vähemmän kuin heterogeenisellä ryhmällä, juuri niillä tunneilla, jotka olivat homogeenisen ryhmän osalta sujuvampia.

Lievää vaihtelua oli havaittavissa myös kysymysten tyyppien suhteen. Antti, joka opetti kahta heterogeenista ryhmää, ei kysellyt näillä tunneilla lainkaan ajattelua aktivoivia kysymyksiä, mikä tarkoittaa kysymyksiä, jotka pistävät oppilaat pohtimaan ratkaisua eikä vain välittömästi vastaamaan oikein. Homogeenisille ryhmille Antti esitti ajattelua aktivoivia kysymyksiä toisella tunnilla kolme ja toisella kuusi. Yhdessä tuntiparissa tilanne oli aivan päinvastainen, sillä Pekka kysyi heterogeeniseltä ryhmältä neljä ajatusta aktivoivaa ja neljä järjestelyyn liittyvää kysymystä, mutta homogeeniseltä ryhmältä kaksi ajatusta aktivoivaa ja viisi järjestelyyn liittyvää kysymystä. Tässä tapauksessa hieman poikkeuksellisesti heterogeeninen ryhmä oli kahdesta ryhmästä taitavampi ja myös taidoiltaan yhtenäisempi. Yhden opettajan tunneilla kysymysten tyyppien suhteen oli vaihtelua vain siltä osin, että opettaja kysyi homogeeniseltä ryhmältä vain kaksi organisointiin liittyvää kysymystä, kun heterogeeniseltä ryhmältä organisointiin liittyviä kysymyksiä kysyttiin kahdeksan.

Ylipäättään opettajat kysyivät molemmilta ryhmiltä enemmän organisointiin liittyviä, kuin ajatuksia aktivoivia kysymyksiä. Autonomiaan liittyvät kysymykset olivat yksittäisiä poikkeuksia, joita esiintyi ainoastaan kahdella tunnilla ja niilläkin vain yksi kappale. Esimerkki autonomiaan liittyvästä kysymyksestä oli tilanteessa, jossa oli pitkään pelattu lentopallon ison kentän peliä, eikä peli sujunut hyvin. Oppilaat kuitenkin torjuivat opettajan ehdotuksen ja näin ollen peliä jatkettiin samalla huonosti toimivalla tavalla. Toisessa

tilanteessa opettaja kysyi oppilailta, haluaisivatko he vaihtaa jaoja, vai jatkaa pelaamista samoilla jaoilla. Tässäkin tilanteessa oppilaat halusivat jatkaa samoilla jaoilla.

Kysymyksiä kysyttiin tarkastelemillamme liikuntatunneilla keskiarvollisesti melko vähän. Suurin oppilailta kysytyjen kysymysten määrä oli 14 kysymystä ja pienin 2 kysymystä koko tunnin aikana (taulukko 4). Ottaen huomioon, että suurin osa kysymyksistä liittyi hyvin vahvasti tunnin organisointiin ja olivat monesti tiedusteluja siitä kuka pelaa missäkin joukkueessa, tai kuinka paljon tietystä harjoitteesta oppilailla oli vielä tekemättä. Emme löytäneet tunneilta yhtään tilannetta, jossa opettaja olisi kysellyt oppilaiden kuulumisia, tai sitä, minkälaisin ajatuksin he olivat liikuntatunnille tulleet. Yleinen linja vuorovaikutuksessa oli se, että se oli melko vähäistä ja liittyi hyvin vahvasti tunnin etenemisen kannalta olennaisiin asioihin. Opettajan kysymät kysymykset noudattivat tätä samaa linjaa. Kysymyksiä ei esitetty opettaja-oppilas suhteen parantumisen takia, vaan enemmänkin tunnin sujuvuutta parantamaan ja joskus ohjeidenantoa tehostamaan.

Kaikki opettajat odottivat esittämiinsä kysymyksiin rauhallisesti vastauksia. Joskus kysymykset olivat luonteeltaan sellaisia, että opettaja ei halunnutkaan niihin vastauksia, vaan vain herätellä oppilaiden ajatuksia. Kuitenkin silloin kun opettaja esitti kysymyksen, johon halusi vastausta, hän sen myös sai. Opettajat olivat myös valmiita toistamaan kysymystä saadakseen oppilailta vastauksia. Tämä voi merkitä sitä, että vaikka opettajat kysyivät melko vähän, kysymyksillä oli selkeä tarkoitus, eikä niitä vain heitetty ilmoille.

TAULUKKO 4. Opettajien tunneilla kysymien kysymysten määrä ja laatu.

| Opettaja | Tunti | Ajatuksia aktivoivat | Organisointi | Autonomia | Yht. |
|----------|-------|-------------------------|--------------|-----------|------|
| Matti | 1 | 6 | 8 | 0 | 14 |
| Matti | 2 | 5 | 1 | 0 | 6 |
| Pekka | 3 | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Pekka | 4 | 0 | 7 | 1 | 8 |
| Antti | 5 | 0 | 10 | 0 | 10 |
| Antti | 6 | 0 | 3 | 3 | 6 |
| Antti | 7 | 2 | 5 | 0 | 7 |
| Antti | 8 | 0 | 1 | 1 | 2 |

7.4.3 Opettajan palautteenanto

Palautteenannossa erot Matin tuntien välillä olivat melko pieniä, lukuun ottamatta sitä, että homogeenisen ryhmän tunnilla palautetta annettiin määrällisesti enemmän. Palautteet olivat laadultaan hyvin samanlaiset. Palautteet erosivat kohteen mukaan siten, että heterogeenisen ryhmän tunnilla, Matti ei antanut kuin yhden palautteen yksilölle, kun homogeenisellä tunnilla taas yksilöpalautetta hän antoi kuusi kappaletta (taulukko 5). Käyttäytymiseen liittyvää palautetta tuli molemmilla tunneilla melko niukasti ($n=3$). Tämä johtui varmasti aika paljon siitä, että tunnilla ei ilmennyt juurikaan ongelmia käyttäytymisen suhteen. Kummallakaan tunnilla palautetta ei annettu instruktiossa annetuista suorituksen ydinkohdista, niissä muutamissa harjoitteissa, joissa ydinkohtia annettiin. Poikkeuksena tästä oli ne muutamit tilanteet, joissa pelin aikana joku oppilas ei hahmottanut ollenkaan omaa paikkaansa. Opettajalle oli tyypillistä tällöin antaa enemmän yksilölle suunnattua palautetta. Hän myös kohdensi palautteen usein oppilaan nimellä. Matti ei antanut tunnin loppupalautetta lukuun ottamatta harjoitteiden jälkeistä palautetta lainkaan. Heti edellisen harjoitteen loputtua siirryttiin seuraavaan harjoitteeseen, eikä edelliseen harjoitteeseen viitattu millään tavalla. Tunnin lopussa annetut palautteet olivat molemmilla ryhmillä yksityiskohtaisia ja oppilaat kuuntelivat näitä palautteita istuen.

Pekan palautteessa erot ryhmien välillä tulevat selkeimmin esille palautteen laadussa ja kohteessa. Homogeenisen ryhmän tunnilla ($n=9$) neljä Pekka antoi selkeästi vähemmän positiivista palautetta, kuin heterogeenisen ryhmän tunnilla kolme ($n=18$). Homogeenisen ryhmän tunnilla hän antoi peräti seitsemän negatiivista palautetta, kun heterogeeniselle ryhmälle niitä tuli ainoastaan kaksi (taulukko 6) ja molemmissa tilanteissa oppilaiden kielenkäytöstä. Molemmilla tunneilla Pekan antama palaute oli melko niukkaa ja hänelle olikin ominaisempaa toistaa antamia ohjeita useaan otteeseen sen sijaan, että olisi kohdentanut palautetta tarkemmin, tai antanut tarkempaa palautetta. Homogeenisen ryhmän käytöshäiriöt näkyvät suurempana käyttäytymiseen kohdistuvana palautteena. Pekka antoi tälle ryhmälle yhteensä 13 käyttäytymiseen liittyvää palautetta, joista seitsemän oli negatiivista (taulukko 6). Molemmille ryhmille Pekan antaman palautteen kokonaismäärä oli 28, joten hän vaikutti ainakin palautteenannon osalta toimivan yhtä aktiivisesti molempien ryhmien tunneilla, vaikka ryhmien toiminta oli hyvin erilaista. Pekan toimita vaikutti myös yleisesti ottaen yhtä aktiiviselta molempien ryhmien tunnilla.

Palautteessa Antin ensimmäisen tuntiparin tunneilla erot ryhmien viisi ja kuusi välillä ilmenivät palautteen annon määrässä. Hän antoi heterogeenisen ryhmän tunnilla viisi reilusti enemmän palautetta kuin homogeenisen ryhmän tunnilla kuusi (taulukko 5, taulukko 6). Kuitenkin palautteiden prosenttiosuudet Antin antaman palautteen kohteissa olivat melko samankaltaisia. Palautetta tuli ryhmälle enemmän kuin yksilölle molemmissa ryhmissä (taulukko 5). Hieman eroavaisuuksia löytyi kuitenkin palautteen tarkkuudesta, sillä heterogeeninen ryhmä sai enemmän spesifiä palautetta ja vähemmän yleistä palautetta verrattuna homogeeniseen ryhmään. Tämä osoittaa heterogeenisen ryhmän tarvitsevan enemmän tarkempaa palautetta tai ainakin ryhmässä olevat taidollisesti erilaiset oppilaat vaativat enemmän tarkkaa palautetta heidän toiminnastaan. Palautteen laatu oli molemmissa ryhmissä melko samankaltaista. Positiivista palautetta annettiin noin puolet palautteesta ja neutraalia hieman alle puolet. Eroa ryhmien välillä tuli kuitenkin negatiivisen palautteen kohdalla, jota Antti antoi heterogeeniselle ryhmälle (n=4), mutta homogeeniselle ryhmälle ei ollenkaan (n=0). Nämä luvut kertovat siitä, että heterogeenisen ryhmän tunnilla Antin täytyi puuttua oppilaiden huonoon käytökseen muutaman kerran, kun taas homogeenisen ryhmän tunnilla tähän ei ollut tarvetta. Siksi homogeenisen ryhmän palaute oli kaikki taitoon liittyvää, eikä yhtään oppilaiden käytökseen.

Palautetta Antti antoi toisen tuntiparin ryhmistä heterogeeniselle ryhmälle reilusti enemmän palautetta kuin homogeeniselle ryhmälle (taulukko 5, taulukko 6). Kahden ryhmän välillä on suuri ero, mikä osoittaa heterogeenisen ryhmän tarvitsevan enemmän palautetta tai opettajan halusta jakaa ryhmälle palautetta. Molempien ryhmien tunnilla Antin palautteet jakautuivat samankaltaisesti yksilön ja ryhmän välillä. Molempien ryhmien kohdalla palaute kohdistui selkeästi enemmän ryhmälle kuin yksilölle (taulukko 5). Ryhmäpalaute liittyi usein jonkin pienemmän ryhmän ohjaamiseen esimerkiksi pienepeli tilanteessa. Samankaltaisia prosenttiosuuksia ryhmien välillä ilmeni myös taidon ja käytöksen kohdalla, jossa suuri osa palautteesta kohdistui taitoon ja hyvin pieni osa käytökseen (taulukko 6). Molempien ryhmien tunneilla hän siis antoi lähes kaiken palautteen taitoon liittyen. Ainoastaan heterogeenisen ryhmän tunnilla seitsemän Antti antoi neljä kertaa palautetta oppilaiden käytöksestä, mikä osoittaa heterogeenisen ryhmän olevan hieman levottomampi tai käytökseltään myös enemmän heterogeeninen. Positiivista palautetta Antti antoi hieman enemmän homogeenisen ryhmän tunnilla kuin heterogeenisen ryhmän tunnilla. Tähän voi vaikuttaa heterogeenisen ryhmän tunneilla esiintynyttä huonompaa käytöstä, josta hän antoikin käytökseen liittyvää

palautetta. Neutraalin ja negatiivisen palautteen prosentit olivat kuitenkin hyvin lähellä toisiaan (taulukko 6).

Antin toisessa tuntiparissa suurimmat erot ryhmien välillä esiintyi yleisen palautteen ja spesifin palautteen välillä (taulukko 5). Tämä osoittaa sen, että homogeenisen ryhmän tunnilla kahdeksan Antti pystyi keskittymään enemmän spesifeihin asioihin ja antamaan tarkkoja ohjeita oppilaille. Heterogeenisen ryhmän kohdalla palaute oli enemmän yleisiin asioihin liittyvää. Tämä voi johtua oppilasryhmän käytöksestä tunneilla tai heidän taitoeroistaan, jolloin tarkkoja palautteita ei ollut järkevää antaa.

TAULUKKO 5. Opettajien antaman palautteen kohde ja tarkkuus sekä niiden prosentiosuudet tunneittain.

| Opettaja | Tunti | Lukumäärä | Kohde | | Tarkkuus | |
|----------|-------|-----------|------------|-------------|--------------|--------------|
| | | | Ryhmä % | Yksilö % | Yleinen % | Spesifi % |
| Matti | 1 | n=31 | 97 | 3 | 74 | 26 |
| Matti | 2 | n=47 | 88 | 12 | 71 | 29 |
| Pekka | 3 | n=28 | 36 | 64 | 75 | 25 |
| Pekka | 4 | n=28 | 32 | 68 | 71 | 29 |
| Antti | 5 | n=30 | 77 | 23 | 57 | 43 |
| Antti | 6 | n=16 | 81 | 19 | 75 | 25 |
| Antti | 7 | n=42 | 83 | 17 | 43 | 57 |
| Antti | 8 | n=18 | 78 | 22 | 22 | 78 |

TAULUKKO 6. Opettajien antaman palautteen laatu sekä niiden prosenttiosuudet tunneittain.

| Opettaja | Tunti | Lukumäärä | Laatu | | | | |
|----------|-------|-----------|---------|----------|----------------|-------------|----------------|
| | | | Taito % | Käytös % | Positiivinen % | Neutraali % | Negatiivinen % |
| Matti | 1 | n=31 | 90 | 10 | 61 | 33 | 6 |
| Matti | 2 | n=47 | 90 | 10 | 64 | 34 | 2 |
| Pekka | 3 | n=28 | 82 | 18 | 64 | 29 | 7 |
| Pekka | 4 | n=28 | 54 | 46 | 32 | 43 | 25 |
| Antti | 5 | n=30 | 90 | 10 | 47 | 40 | 13 |
| Antti | 6 | n=16 | 100 | 0 | 56 | 44 | 0 |
| Antti | 7 | n=42 | 90 | 10 | 19 | 74 | 7 |
| Antti | 8 | n=18 | 100 | 0 | 28 | 66 | 6 |

7.4.4 Yhteenveto opettajan palautteenannosta

Palautteen suhteen kahden erityyppisen ryhmän välille ei muodostunut kovin suuria eroja. Selkein ero heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien välillä oli palautteen kokonaismäärässä. Opettaja antoi heterogeeniselle ryhmälle keskimäärin 35 palautetta tunnin aikana ja homogeeniselle ryhmälle ainoastaan 28 palautetta. Tätä eroa palautteen määrän välillä voisi selittää havainto siitä, että opettaja vaikutti olevan ylipäättään aktiivisempi niillä tunneilla ja niissä harjoitteissa, jotka vaikuttivat tarvitsevan enemmän hänen puuttumistaan. Jos harjoite tai tunti sujui ongelmitta, opettaja helposti siirtyi syrjään. Selkeimmin tämä syrjään vetäytyminen näkyi Matin tunnilla, jossa Matti jutteli tutkijan kanssa pitkään, koska harjoite sujui hyvin ilman hänen puuttumistaankin. Pekan tunteja lukuun ottamatta, jossa homogeeninen ryhmä oli käytökseltään huonompi muista tuntipareista poiketen, opettaja oli aktiivisempi heterogeenisten ryhmien tunneilla.

Sekä hetero- että homogeeniselle ryhmälle palaute annettiin pääosin ryhmäpalautteena. Ainoastaan Pekan tunneilla molemmat ryhmät saivat enemmän yksilö- kuin ryhmäpalautetta. Eroa erityyppisten ryhmien välillä ei ollut myöskään palautteen tason suhteen. Suurin osa palautteesta oli yleistä Antin tunteja seitsemän ja kahdeksan lukuun ottamatta. Näillä tunneilla iso osa palautteesta oli spesifiä (taulukko 5). Palautteen kohteessa ryhmien välillä oli havaittavissa eroa. Kuitenkin kaikilla tunneilla palautteesta vain hyvin pieni osa tuli

käyttäytymiseen liittyen. Pekan tunneilla kolme ja neljä, homogeeninen ryhmä sai suuremman prosenttiosuuden käyttäytymiseen liittyvää palautetta (taulukko 6). Näillä tunneilla hieman poikkeuksellisesti heterogeeninen ryhmä oli kahdesta ryhmästä taitavampi ja myös taidoiltaan yhtenäisempi. Käyttäytymiseen liittyvä palaute oli hyvin suurelta osin negatiivista. Positiivisia käyttäytymiseen liittyviä palautteita tuli kaikkien tarkastelemiemme ryhmien tunneilla yhteensä ainoastaan kuusi ja ne tulivat yleensä loppupalautteen yhteydessä koko ryhmälle. Näiden havaintojen pohjalta vaikuttaisi siltä, että opettajilla on harvoin antaa käyttäytymiseen liittyvää positiivista palautetta tunnin aikana. Käyttäytymiseen puututtiin tarkastelemillamme tunneilla lähinnä vain, jos se aiheutti tunnilla ongelmia.

Palaute oli yhden Antin pitämää toista tuntiparia lukuun ottamatta suurimmaksi osaksi positiivista. Negatiivista palautetta tuli kaikilla tunneilla vähän. Palautteen laatu oli samassa linjassa palautteen kohteen kanssa. Homogeeniselle ryhmälle annettiin prosentuaalisesti enemmän positiivista palautetta, lukuun ottamatta tunteja kolme ja neljä (taulukko 6). Pekan homogeenisellä tunnilla neljä ja Antin heterogeenisellä tunnilla viisi, opettajan antaman negatiivisen palautteen prosenttiosuus oli huomattavasti suurempi kuin muilla tunneilla. Molemmilla näistä tunneista myös oppilaiden taitotaso oli heikompi, kuin vastaavalla tunnilla toisella ryhmällä.

Merkittävä havainto yleisesti tunteja tarkasteltaessa oli yleisen palautteen suuri prosenttiosuus. Kaikki opettajat antoivat melko aktiivisesti palautetta, mutta vaihtelua palautteenannossa oli enemmänkin juuri palautteen tason suhteen. Ainoastaan kahdella Antin tunnilla palautteesta suurempi osuus oli spesifiä, kun muilla opettajilla spesifin palautteen osuudet jäivät selkeästi pienemmiksi (taulukko 5). Tätä tulosta tukee havaintoimme siitä, että harjoituksiin annettiin hyvin vähän ydinkohtia. Usein harjoitteen ohjeistus liittyi ainoastaan harjoitteen kulkuun, eikä oppilaille kerrottu lainkaan mitä taitoa harjoite kehitti. Näin ollen oli odotettavaa, että ydinkohtien puuttuminen näkyy myös yleisen palautteen suurena prosenttiosuutena. Usein opettajan antamat yleisen tason palautteet olivat seuraavanlaisia: *"Hyvä heitto, Hyvä syöttö", "Hyvä Joonas", "Just noin"*.

7.4.5 Vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaiden välillä

Matin vuorovaikutus heterogeenisen ryhmän tunnilla oli selkeästi luontevampaa ja rennompaa ja hän vaikutti olevan sitä aktiivisempi, mitä enemmän harjoituksen, tai tunnin sujuvuus vaati hänen ohjaustaan. Homogeenisen ryhmän tunnilla hän taas oli selvästi aktiivisemmassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Homogeenisen ryhmän tunnilla oppilaat eivät olleet aivan yhtä itseohjautuvia ja motivoituneita ja tämä sai aikaan sen, että Matti oli huomattavasti aktiivisemmassa roolissa. Hän esimerkiksi otti kaksi kertaa yksittäisen oppilaan sivuun peliosuuden aikana ja selosti näille heidän rooliaan pelissä. Heterogeenisen ryhmän tunnilla Matin olemus oli puolestaan kaverillisempi ja ote rennempi. Hän myös otti kontaktia oppilaisiin juomatauon aikana ja haastoi heitä kokeilemaan onneaan korin heitossa. Tällainen epämuodollinen harjoitusten tai tehtävien ulkopuolinen kontaktinotto oppilaisiin oli hyvin harvinaista koko tutkimassamme aineistossa.

Pekan vuorovaikutus oli tunneilla hyvin yksioikoista. Molempien tuntien aikana muutama oppilas joutui punnertamaan rumista puheista. Heterogeenisen ryhmän tunnilla kolme Pekan ja oppilaiden vuorovaikutustilanteet rajoittuivat pääasiassa näihin muutamaan kirolutilanteeseen ja yhteen kertaan, kun hän joutui komentamaan oppilaita takaisin viivalle ohjeidenannon aikana. Pekka myös yritti saada oppilaita lopettamaan purukumin syömisen tunnilla, mutta ei onnistunut tässä ja luopui yrityksestä melko nopeasti. Homogeenisen ryhmän tunnilla hän huomautti käyttäytymisestä ja uhkaili juoksulenkillä, mikäli huonoa käytöstä vielä ilmenee. Hän laittoikin yhden oppilaan kesken tunnin juoksulenkille, mutta syy tähän jäi hieman epäselväksi. Tunnin loppuksi Pekka nosti esiin ne oppilaat, joilla oli tunnilla ollut hyvä asenne. Hän myös arvosteli kaikkien kuullen yhden oppilaan käyttäytymistä tunnin aikana.

Antin ensimmäisen tuntiparin tunneilla opettaja otti melko vähän kontaktia oppilaisiin harjoitteiden ulkopuolella ja vuorovaikutustilanteita oppilaan ja opettajan välillä oli vain muutamia. Vuorovaikutus hänen ja oppilaiden välillä oli kuitenkin hyvin luontevaa. Heterogeenisen ryhmän tunnilla viisi Antti joutui tunnin loppupuolella puuttumaan kahden oppilaan häiriökäyttäytymisen, jossa oppilaat tönivät toisiaan kesken koripallopeleihin. Hän otti oppilaat sivuun käytävään ja kyseli oppilailta, miksi he tönivät toisiaan ja miksi toinen yritti lyödä toista. Antti torui oppilaita muutaman kerran, että näin ei liikuntatunneilla saa tehdä ja perusteli sen jälkeen, että toiselle voi sattua jotain, jos näin toimii. Oppilaat tuntuivat

ymmärtävän opettajan kannan ja olivat nöyriä poikia sen jälkeen. Antti oli reilu, mutta jämäkkä tilanteessa ja sai asian käsiteltyä yhdellä kertaa. Palautekin osoittaa, että heterogeenisen ryhmän tunnilla käytökseen jouduttiin hieman enemmän puuttumaan. Homogeenisen ryhmän tunnilla kuusi Antin vuorovaikutustilanteet jäivät lyhyiksi ja hän korkeintaan nopeasti sivulauseessa heitti oppilaille jotain kehuja heidän taidoistaan. Oppilaat tuntuivat nauravan näille ja se loi hyvää positiivista henkeä tunnille ja oppilaiden sekä opettajan välille.

Antin toisen tuntiparin tunneilla hänen ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli rennon asiallista, mikä osoittaa sen, että hän on varmasti opettanut ryhmiä pidemmän aikaa. Harjoitteiden ulkopuolella hänen kontaktin otto oppilaisiin oli kuitenkin melko vähäistä. Heterogeenisen ryhmän tunnilla Antti heitteli oppilaiden kanssa juomatauon aikana vapaahetkoja. Näin hän sai ehkä motivoitua oppilaita heittelemään vapaahetkoja enemmän tai ainakin loi hyvää suhdetta oppilaiden ja opettajan välillä. Homogeenisen ryhmän tunnilla vuorovaikutustilanteet jäivät vähäiseksi. Antti saattoi kokea tarvitsevansa jutella heterogeenisen ryhmän oppilaiden kanssa tai sitten se oli vain hetkeen sopivaa keskustelua.

7.4.6 Yhteenveto opettajan ja oppilaiden välisistä vuorovaikutustilanteista

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli kaikilla tunneilla hyvin paljon sidoksissa tunnilla tehtäviin harjoitteisiin. Opettaja käytti vuorovaikutustaitojaan, kuten huumoria, selittäessään tehtäviä tai tunnin aloituksien aikana. Vaikutti kuitenkin siltä, että opettajan vuorovaikutuksen tarkoituksena oli viedä tuntia eteenpäin, eikä niinkään luoda tunnille rennompaa ilmapiiriä tai kohdata oppilaita. Tämä näkyi opettajien toiminnassa siten, että tuntien alkuhetket ja ohjeidenantotilanteet olivat järjestäen hyvin napakoita ja asiapitoisia. Oppilaiden tuntemuksia ei kyselty, eikä oppilaille juteltu enempää, kun oli kunkin ohjeidenantotilanteen kannalta olennaista.

Harjoitusten ulkopuolinen kontaktinotto oli tunneilla hyvin harvinaista. Opettaja ei hyödyntänyt tuntien alussa olevia tyhjiä hetkiä oppilaiden kanssa keskusteluun, tai muulla tavalla heidän kohtaamiseensa. Ne harvat tilanteet, joissa opettaja hakeutui vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, tapahtuivat juomataukojen aikana. Silloin oppilaat saattoivat jäädä esimerkiksi heittelemään koreja, jolloin esimerkiksi Pekan homogeenisellä tunnilla hän kävi

haastamassa oppilaita heittämään koria mahdollisimman kaukaa. Tunnilla seitsemän Antti taas kävi juomatauon aikana näyttämässä oppilaille omasta koripallotietämyksestään ja kyseli tilastotietoja koripallon vapaaheitoista.

Antti: Paljonko on yhden mestaruussarjakauden yhden pelaajan paras vapaaheittoprosentti?

Oppilas: Olisko jotain 90 prosenttia?

Antti: Joo, aika lähellä. Se on 94 ja jotain prosenttia ja niitä vapaaheittoja oli yli 100.

Oppilas: Aika huono.

Antti: Ei mun mielestä ihan kauhean huono. Mä en ihan pysty siihen, mutta aika lähelle.

Monesti opettajan ja oppilaan väliset normaalin palautteen ja ohjeidenannon lisäksi tapahtuvat vuorovaikutustilanteet olivat tilanteita, joissa opettaja joutui puuttumaan oppilaiden negatiiviseen käyttäytymiseen. Näitä olivat esimerkiksi tilanteet, joissa oppilaille oli riitaa keskenään ja opettaja joutui selvittämään tätä heidän kanssaan. Kurinpidollisia toimenpiteitä tarvittiin myös silloin, kun oppilaat joko vetäytyivät toiminnasta, tai häiritsivät tuntia omalla huonolla käytöksellään. Negatiivisia vuorovaikutustilanteita ilmeni enemmän heterogeenisten ryhmien tunnilla. Poikkeuksena tästä ovat Pekan lentopallotunnit, joista heterogeeninen ryhmä oli selkeästi taitavampi ja heidän tuntinsa sujuvampi. Muiden ryhmien tunneilla homogeenisillä ryhmillä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus oli vähäisempää ja siinä korostui positiiviset vuorovaikutustilanteet.

Yhdellä aineistomme opettajalla, Pekalla, vuorovaikutus oli hyvin perinteistä. Tunneilla oli voimassa sääntö, että kirosanasta piti punnertaa kolme kertaa. Lentopallotunteja opettanut Pekka myös lähetti yhden oppilaan pihalle juoksulenkille tämän huonon käytöksen takia. Hän oli aiemmin uhannut ryhmää yleisesti tällä rangaistuksella. Hän myös nosti tunnin loppupalautteen yhteydessä esiin ne oppilaat, jotka olivat hänen mielestään käyttäytyneet hyvin tällä tunnilla ja samalla kertoi yhden oppilaan huonosta käyttäytymisestä koko ryhmän kuullen, mikä ei useimmiten ole kovinkaan suotavaa oppilaiden kannalta. Muiden opettajien tunneilla vastaavaa yhden oppilaan esiin nostoa huonossa valossa ei tapahtunut, vaan opettajien kurinpidolliset toimenpiteet olivat jämäkän asiallisia. Esimerkiksi Pekalla oli tapana kuitata oppilaiden vastaväitteet tokaisemalla vain tyyliä ”*Ole hiljaa!*” Tämänkaltainen jämäkkä ja nopea puuttuminen tuntui kitkevän negatiivista käyttäytymistä tehokkaasti.

Tutkittavilla tunneilla oli myös monia myönteisiä vuorovaikutustilanteita. Antti käytti eläytyvää kuuntelua heterogeenisen ryhmän tunnilla viisi selvittäessään oppilaiden välistä riitaa. Tämän lisäksi hän perusteli järkisyihin vedoten sitä, miksi oppilaiden tönimistä ei voida liikuntatunnilla suvaita. Hänen perusteellinen puuttuminen tilanteeseen johti siihen, että oppilaat ymmärsivät hyvin opettajan näkökulman ja muuttivat käyttäytymistään lopputunniksi. Positiivisesti erottui myös vuorovaikutustilanne Matin homogeeniseltä tunnilta, jossa Matti kävi kyselemässä oppilaalta miksi tämä vetäytyi sivuun harjoitteesta. Hän kuunteli oppilaan ajatuksia ja käytti myös eläytyvää kuuntelua ymmärtääkseen oppilasta paremmin. Tilanne ratkesi siten, että Matti ymmärsi oppilaan tilanteen ja antoi tämän olla sivussa. Tilanne oli aivan tunnin loppupuolella, kun harjoitusta oli jäljellä enää muutama minuutti. Positiivinen vuorovaikutustilanne oli myös Pekan lentopallotunnilla, jolloin Pekka kysyi homogeeniselta ryhmältä ohjatessaan loppuvenyttelyitä: ”*Venytteleekö kukaan vapaa-ajallaan kotona?*” Tämä oli aineistomme ainoa merkintä, jossa opettaja viittasi tuntien ulkopuoliseen tekemiseen ja pyrki näin ollen liittämään aihetta oppilaiden vapaa-aikaan tai arkeen.

7.5 Yleisiä havaintoja opettajan toiminnasta tunneilla

Matilla opetuksen ote ja oma toiminta vaihtelivat selkeästi kahden ryhmän välillä. Hän pystyi ottamaan vapaampaa roolia harjoitusten aikana heterogeenisen ryhmän kanssa. Homogeenisen ryhmän tunnilla oli oppilaita, jotka olivat selkeästi huonompia koripallossa ja myös haluttomia osallistumaan aktiivisesti peliin. Tällä tunnilla Matti joutuikin usein pysäyttämään pelin ja antamaan tarkennettuja ohjeita, jotta pelistä tulisi sujuvaa. Suurta eroa ei kuitenkaan harjoitteiden ja tunnin yleisen sujuvuuden välillä ollut. Molemmilla ryhmillä häiriökäyttäytymistä ilmeni vähän ja suurin osa oppilaista teki harjoitteita hyvällä intensiteetillä. Tunneilla käytettiin jonkin verran eri harjoitteita, mutta emme huomanneet eroa kummankaan tunnin harjoitteiden vaativuudessa. Tuntien rakenteet (kuvio 1) olivat selkeät ja noudattivat hyvin perinteistä palloilutuntien rakennetta. Matti ei kuitenkaan kertonut kovinkaan selkeästi mitkä ovat tunnin tavoitteet, eikä painottanut mitään tiettyä taitoa, jota tunneilla olisi harjoiteltu. Tuntien tavoitteet jäivät hieman epäselväksi ulkopuoliselle tarkkailijalle.

Pekan heterogeenisen ryhmän tunti oli meidän tulkintamme mukaan selkeästi onnistuneempi, kuin homogeenisen ryhmän tunti. Oppilaat olivat motivoituneempia ja taitavampia tässä

ryhmässä ja sen myötä harjoitukset myös onnistuivat paremmin. Kun vertaa näitä kahta Pekan pitämää tuntia, yksi merkittävä ero oli se, että vaikeat harjoitteet, tai sovellukset harjoitteista jätettiin pois heikommalla, eli homogeenisellä ryhmällä. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että homogeenisen ryhmän tunnilla samaa harjoitetta tehtiin huomattavasti pidempään, mikä teki tunnista oppilaiden kannalta yksitoikkoisemman, mutta toisaalta oppilaat saivat harjoitella rauhassa samaa suoritusta. Huomionarvoista oli myös se, ettei Pekka missään harjoitteessa helpottanut suorituksia millään tavalla. Hän ainoastaan lisäsi heterogeeniselle ryhmälle haastetta, esimerkiksi niin, että sormilyöntien välissä tuli koskettaa kämmenellä maahan. Homogeenisen ryhmän tunnilla Pekka kyllä ehdotti pallon vaihtoa helpompaan, mutta oppilaat eivät halunneet sitä. Näillä kahdella tunnilla opettajan asettamat tunnin tavoitteet tulivat selkeimmin esille kaikista kahdeksasta tunnista. Harjoiteltavat taidot olivat sormi- ja hihalyönti, joita harjoiteltiinkin tunneilla eniten. Pekan ohjeistus näihin harjoiteltaviin taitoihin oli kuitenkin melko vähäistä, joten oppiminen jäi paljon oppilaiden oman harjoittelun varaan.

Antin ensimmäisen tuntiparin heterogeenisen ryhmän tunnilla ja homogeenisen ryhmän tunnilla ilmapiiri oli melko samankaltainen, johtuen varmasti Antin samankaltaisesta tyylistä toimia molempien ryhmien kanssa. Heterogeenisen ryhmän tunnilla Antti oli kuitenkin enemmän äänessä ja oli oppilaiden kanssa enemmän vuorovaikutuksessa. Tämän selittää oppilasryhmän heterogeenisyys taitotasossa ja tunnilla ajoittain esiintynyt häiriökäyttäytyminen. Homogeenisen ryhmän tunti menikin meidän arvioiden mukaan paremmin, sillä oppilaat olivat taitotasoltaan lähempänä toisiaan ja Antin ei tarvinnut puuttua käytökseen juuri ollenkaan. Molemmilla tunneilla kuitenkin oppilaiden motivaatio harjoitteita kohtaa oli hyvällä tasolla, jolloin ei tarvinnut muuttaa suunnittelemaansa harjoitteita. Tunneilla pelattiin paljon erilaisia koripallon viitepelejä sekä heiteltiin paljon koreja, jolloin mikään yksittäinen erityinen taito ei ollut tuntien tavoitteena. Tunteja tarkastellessa oli vaikea sanoa, mitkä olivat opettajan tavoitteet tunneille, mutta ainakin suuren pelimäärän takia (kuvio 3) oppilaat harjaantuivat puolustamisessa ja paikanhaussa. Se saattoikin olla yksi opettajan tavoitteista tunneille korinteon lisäksi.

Antin toisen tuntiparin heterogeenisen ryhmän tunnin ilmapiiri oli rento ja siitä huolehti Antti omilla letkautuksillaan ja muutamalla keskustelullaan oppilaiden kanssa harjoitteiden ulkopuolella. Homogeenisen ryhmän tunnilla ilmapiiri oli myös hyvä, mutta Antti ei ollut siihen juurikaan osallisena, vaan ryhmällä itsellään oli hyvä ilme. Näilläkin kahdella tunnilla

Antti oli enemmän äänessä heterogeenisen ryhmän tunnilla. Oppilaiden eriävistä taitotasosta huolimatta, moni pääsi osallistumaan peliin heterogeenisen ryhmän tunnilla. Monesti taitavat vievät peliä ja heikommat palloilijat jäävät pelin ulkopuolelle eivätkä koske pelivälineeseen juurikaan. Homogeenisen ryhmän tunnilla taitoerot koripallossa olivat sen verran vähäiset, että pelit vaikuttivat tasaisilta kauttaaltaan. Molemmat tunnit olivat hyvin onnistuneita omalla taitotasollaan. Antti ei käynyt tuntien aluksi tai niiden aikana mitään pääteemaa tunneille tai kertonut tavoitteitaan tuntien aikana. Ne olisivat hyvä kertoa oppilaille, jotta he tietäisivät mitä tunneilla pyritään harjoittelemaan. Molemmat tunnit koostuivat lähes pelkästään pelistä (kuvio 4), joten opettajan tavoitteet tunneille olivat mahdollisesti puolustaminen ja paikan hakeminen, joita peleissä tulee paljon tehtyä tiedostamattakin.

7.5.1 Yhteenvedo opettajan toiminnasta tunneilla

Kaikilla kahdeksalla tunnilla ilmapiiri oli suhteellisen hyvä ja muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta oppilaiden tekeminen tunneilla oli hyvällä tasolla. Heterogeeniset ryhmät saivat usein enemmän ohjausta ja niillä tunneilla opettaja oli enemmän äänessä. Tämä johtuu varmasti oppilaiden erilaisista taitotasosta. Opettajat eriyttivät tehtäviä tunneilla hyvin vähän, sillä vain Pekan lentopallotunneilla opettaja muokkasi harjoitteita ryhmien taitotasojen mukaan, jolloin heikompi ryhmä teki samoja harjoitteita pidempään ja taas taitavampi ryhmä sai eri vaihtoehtoja toteuttaa harjoitteita.

Pekan lentopallotunteja lukuun ottamatta opettajat eivät kertoneet oppilaille tuntien tavoitteita eikä niitä ollut selkeästi havaittavissa tuntien kuluessa. Oppilaat eivät varmastikaan tienneet mitä tunnilla pyritään harjoittelemaan, vaan tunneilla pyrittiin saamaan aikaa paljon liikettä ja erilaista toimintaa lajien puitteissa. Ainoastaan Pekan lentopallotunneilla harjoiteltiin tekniikkaharjoitteluna lentopallon perustekniikoita. Muilla tunneilla tunnit perustuivat suureen määrään pelejä ja erilaisia harjoitteita, joissa tavoitteet jäivät epäselviksi. Tuntien rakennetaulukoista näkee, kuinka monella tunnilla tuntien aloitukset ja lopetukset puuttuivat kokonaan tai olivat joko hyvin lyhyitä. Nämä ovat kuitenkin hyvä paikka kertoa oppilaille mitä tunnilla tullaan tekemään ja kertoa tuntien tavoitteista.

Tuntien sisällöt olivat koripallotunneilla hyvin samankaltaisia keskenään. Harjoitteet keskittyivät paljon heittämiseen ja korien tekemiseen, joka onkin koripallossa yksi

olennaisimmista taidoista osata. Sitä onkin hyvä harjoitella ja oppilaat usein myös pitävät siitä. Kuitenkin myös yksi hyvin olennainen osa koripalloa on puolustaminen, joten sen taidon harjoittaminen olisi ollut myös hyödyllistä, jotta oppilaat olisivat saaneet paremman kokonaiskuvan koripallon tärkeistä taidoista. Koripallotunneilla pelattiin myös paljon pienpelejä, jotka palvelevat hyvin hyökkäyksen ja puolustamisen harjoittamista ja valmistavat isomman kentän peliin. Pelien pelaaminen tunneilla on hyvä tapa saada paljon fyysistä aktiivisuutta aikaan, mutta myös oppilaille paikka toteuttaa aiemmin harjoiteltuja asioita.

Lentopallotunneilla harjoittelu kohdistui perustekniikoihin lajin sisällä. Lentopallo on hyvin vaikea laji koululiikunnassa saada toimimaan sujuvasti sen haastavuuden takia. Siksi perustekniikoiden harjoittelu on välttämätöntä ja edellytys sille, että jossain vaiheessa tuntia pystytään pelaamaan. Tunneilla myös pelattiin oikeaa lentopalloa, mikä on oppilaiden mielestä varmasti mielekästä, mutta toisaalta jokin viitepelitai helpotettu versio oikeasta pelistä olisi varmasti parantanut pelin laatua. On hyvä palkita oppilaat tunnin lopuksi pelillä, mutta jos se on taitotasolla liian haastavaa, ei se edistä oppilaiden oppimista.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulokset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten erilaiset oppilasryhmät vaikuttavat opettajan toimintaan ja eroaako opettajan toiminta hetero- ja homogeenisen ryhmän välillä. Tarkastelemillamme tunneilla opettajan toiminta pysyi hyvin samanlaisena kahden erityyppisen ryhmän välillä.

Tunnin rakenteiden perusteella havaitsimme yläkoulun palloilutuntien noudattavan hyvin samanlaista kaavaa ja samaa lajia opetettiin saman tyyppisellä tunnin rakenteella. Tunnit aloitettiin tutustumalla välineeseen lämmittelytehtävien avulla. Seuraavaksi siirryttiin tekniikkaosioon ja lopuksi pelattiin erilaisia pelejä. Rakenne pysyi molemmilla ryhmillä samanlaisena, riippumatta siitä, kuinka paljon ryhmien taitotasojen välillä oli eroa. Tämä antaa viitteitä siitä, että tunnin rakenne on opettajalle niin vakiintunut ja hyväksi havaittu kaava, ettei sitä juurikaan muuteta oppilasryhmän mukaan. Ennalta suunniteltua rakennetta voi olla hankala muuttaa kesken tunnin, ja se on muodostunut niin automaatioksi, ettei siihen tuntia suunniteltaessa kiinnitetä huomiota.

On mielenkiintoista nähdä, minkälaisia muutoksia tuntien rakenteisiin tulee uuden opetussuunnitelman myötä. Uusi opetussuunnitelma pyrkii pois lajilähtöisyydestä ja liikunnanopetusta ohjataan rakentamaan liikuntataidoista käsin. Tämän uskoisi tuovan vaihtelua liikuntatuntien rakenteisiin ja siihen, ettei liikuntatunnit muistuta niin paljon toisiaan. Vai käykö niin, että toiminta tunneilla pysyy samanlaisena, ja ainoastaan lajien nimet poistuvat käytöstä.

Pelaaminen vei jokaisesta tunnista selkeästi suurimman osan. Pelaaminen on myös monesti se, mitä oppilaat haluavat palloilutunneilla tehdä. Tästä voisi päätellä sen, että opettajat ovat huomanneet pelaamisen kautta parhaiten toteutuvan tunnin tavoitteet. Pelissä tulee esimerkiksi liikettä helposti ja huomaamattomasti. Kenties opettajat myös kokevat pääsevänsä helpommalla, kun oppilaat pääsevät tekemään sitä, mitä haluavatkin.

Vain puolella tunneista oli yhteinen aloitus ja yhteinen lopetuskin oli vain viidellä tunnilla kahdeksasta. Tämä poikkeaa ainakin liikuntapedagogiikan opinnoissamme tutusta kaavasta,

jossa tunti alkaa ja loppuu yhteisellä hetkellä. Tämä kertoo varmasti ainakin siitä, että opettajat eivät koe yhteisiä aloitus- ja lopetushetkiä tärkeiksi. Opettajat kenties ajattelevat sen olevan pois varsinaiseen tekemiseen käytettävästä ajasta. Kuitenkin Lyyskin (2011, 50–60) mukaan juuri tämänkaltaiset hetket tarjoavat hyvän mahdollisuuden opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen rakentamiselle. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että yläkoulun poikien palloilutunneilla korostetaan toiminnan määrää, joskus myös vuorovaikutuksen kustannuksella. Meille tutkijoille herää kysymys, kostaako tällainen toiminta häiriökäyttäytymisen lisääntymisenä ja sitä kautta toiminnan määrän vähenemisenä. Tutkimuksemme aineistossa emme havainneet lisääntyntä häiriökäyttäytymistä niillä tunneilla, joilla tunnin aloitushetkiä ei pidetty, mutta oman kokemuksemme mukaan yhteinen rauhoittumisen hetki parantaa työrauhaa.

Opetustyylit olivat hyvin samankaltaisia riippumatta opettajasta, tunnin aiheesta tai oppilasryhmästä. Opetustyyleistä käytetyin oli peliä, minkä tulkitsimme ongelmanratkaisuksi. Myös harjoitustyyliä käytettiin tunneilla paljon. Komentotyylistä opetusta esiintyi harvoin, eikä muita opetustyyliä aineistomme tunneilla käytetty. Erilaisten opetustyylien niukka vaihtelu saattaa johtua siitä, että opetustyylit liittyvät tiiviisti tunnin rakenteeseen. Kun tuntien rakenteet pysyvät samoina ryhmistä riippumatta, pysyvät opetustyylitkin muuttumattomina. Kenties opettajat ovat kokeneet muut kuin harjoitustyylin, pelin sekä komentotyylin liian haastaviksi tai toimimattomiksi. Voi myös olla, etteivät opettajat erikseen pohdi, mitä opetustyyliä käyttävät, vaan tietynlaisia opetustyyliä käytetään aina tietyn harjoitteen ja sisällön kanssa.

Ryhmien muodostaminen ja erilaisten jakojen tekeminen olivat hyvin samanlaista kaikilla tunneilla. Parien valinnoissa oppilaille oli paljon autonomiaa, jolloin he saivat valita omat parinsa. Tämä osoitti opettajien luottavan ryhmään, että heiltä onnistuu pareihin jakautuminen sujuvasti. Kuitenkin suurempia joukkueita tai ryhmiä muodostettaessa opettajat olivat useimmiten päättämässä minkälaisissa ryhmissä toimitaan. Suurimpana teemana opettajien ryhmittelyissä oli selvästi havaittavissa nopeus. Pienistä ryhmistä yhdisteltiin nopeasti suurempia sekä jakoja tehdessä käytettiin jo valmiita paitojen värejä tai jopa hiusten värejä. Nopea jakautuminen joukkueisiin on toki hyvä asia, mutta se usein johti epätasaisiin jakoihin. Opettaja olisi voinut hieman pidempään käyttää aikaa jakojen miettimiseen, jolloin peli olisi ollut tasaisempaa ja kaikille varmasti nautinnollisempaa.

Opettajat käyttivät melko vähän liivejä, tai muita tunnistusmenetelmiä joukkueiden kesken. Vaikka liivejä olisi ollut käytettävissä, niin niitä ei välttämättä käytetty. Tämä näkyi oppilaiden levottomana käytöksenä, kun ei tiedetty tarkalleen kuka pelaa missäkin joukkueessa. Tärkeää olisi jakaa ja erottaa joukkueet selvästi toisistaan, jotta oppilaat pystyisivät keskittymään itse toimintaan, eikä paidan väreihin.

Ohjeidenantoa tarkastellessa huomasimme, että opettajat opettavat samaan tyyliin. Opettajien instruktioit keskittyivät harjoitteiden sääntöihin tai suoritustapoihin. Instruktioit eivät sisältäneet tehtävien tai tekniikoiden ydinkohtia, joihin oppilaat olisivat voineet kiinnittää huomiota toiminnan aikana, tai joista opettaja olisi voinut antaa palautetta oppilaille. Tämä saattaa johtua tuntien vähäisestä suunnittelusta, tai siitä, etteivät opettajat pidä yksittäisten taitojen oppimista kovin tärkeänä tavoitteena. Jos tavoitteena on ollut paljon aktiivisuutta ja kosketuksia palloon enemmän kuin joitain suoritusten tekniikoiden opettelemista, niin silloin ydinkohtien vähäinen määrä on ymmärrettävää.

Opettajat käyttivät ajan tehokkaasti kaikilla analysoimillamme tunneilla. Harjoitteiden väliin ei jäänyt loppoaikaa tai aikaa, jolloin oppilaat olisivat alkaneet tehdä ei-toivottuja asioita. Opettajat laittoivat heti edellisen harjoitteen päätyttyä uuden käyntiin pienen ohjeistuksen avulla. Nopeat vaihdot harjoitteesta toiseen osaltaan ehkä vähensivät myös ydinkohtien läpi käymistä. Opettajat hallitsivat hyvin ryhmän lähes kaikilla tunneilla, sillä siirtymät olivat ripeitä ja ohjeidenannon aikana oppilaat eivät juurikaan puhuneet opettajan päälle tai tehneet omiaan. Tämä osoittaa opettajien auktoriteetin olleen hyvä tai heidän tehneen oppilaille pelisäännöt selviksi jo aikaisemmilla lukuvuoden tunneilla. Aina kuitenkin nopea siirtyminen seuraavaan harjoitteeseen ei ole paras vaihtoehto. Joskus voi myös pysähtyä ja hengähtää sekä samalla keskustella ja antaa palautetta ryhmälle toiminnasta. tällaiset keskusteluhetket jäivät hyvin vähäisiksi tutkimillamme liikuntatunneilla.

Tarkastelimme tunneilla opettajan toiminnan aikana antamien ohjaavien kommenttien määrää. Niitä esiintyi kaikilla tunneilla melko paljon. Määrät pysyvät samankaltaisina samojen opettajien tuntien kesken, mutta vaihtelevat eri opettajien kesken paljon. Se kertoo siis opettajan tavasta toimia tunneilla, hänen aktiivisuudestaan sekä vuorovaikutuskäyttäytymisestä oppilaiden kanssa.

Heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien välillä selkein ero löytyi opettajan ohjaavien kommenttien määränä. Tulokset osoittavat heterogeenisen ryhmän saavan enemmän ohjaavia kommentteja kuin homogeeninen ryhmä. Tämä saattaa johtua heterogeenisen ryhmän eritasoisista liikkujista, jotka vaativat enemmän ohjausta. Tämä voi myös johtua opettajan tahdosta ohjeistaa ryhmää enemmän, tietäen heidän taitotasonsa. Häiriökäyttäytymistä esiintyi hieman enemmän heterogeenisten ryhmien tunneilla, mikä varmasti nosti opettajien antamia ohjaavia kommentteja ryhmälle. Häiriökäyttäytyminen siis lisää opettajan antamia ohjaavia kommentteja, sillä kaikki kommentit eivät aina liity suoraan harjoitteeseen. Myös pelin määrä tunnilla lisää opettajan antamia ohjaavia kommentteja. Opettaja ohjeistaa ja tuomaroii koko ajan pelin aikana ja sillä tavalla osallistuu myös peliin vahvasti. Harjoitteiden aikana opettaja enemmän kiertelee ja seuraa toimintaa eri paikoista.

Opettajan vuorovaikutuskäyttäytymisessä ilmeni eroja ryhmien välillä. Opettaja kyseli heterogeenisen ryhmän tunneilla kaksi kertaa enemmän kysymyksiä, kuin homogeenisen ryhmän tunneilla. Kysymysten suurempi määrä johtui siitä, että opettaja varmisteli heterogeenisen ryhmän oppilailta, olivatko he ymmärtäneet ohjeet. Opettajan kysymysten tyyppi vaihteli ryhmien välillä. Opettaja kyseli enemmän ajatuksia aktivoivia kysymyksiä homogeeniseltä ryhmältä ja heterogeeniseltä ryhmältä enemmän organisointiin liittyviä kysymyksiä. Poikkeuksena tästä oli yksi Pekan tuntipari, jossa heterogeeninen ryhmä oli taitotasoltaan taitavampi ja yhtenäisempi. Oppilaiden taitotason nousu vaikuttaisi tämän pohjalta muuttavan opettajan toimintaa siten, että hän voi keskittyä enemmän niihin tekijöihin, jotka eivät suoranaisesti liity tunnin sujuvuuteen, vaan liittyvät lajinomaisen ajattelun kehittämiseen.

Opettajat kyselivät kysymyksiä oppilailta melko vähän. Molemmilla ryhmillä kysymykset liittyivät enemmän tunnin organisointiin, mikä voi selittyä organisointiin liittyvillä haasteilla. Kaikkien tarkastelemiemme tuntien aikana opettaja kysyi vain yhden kysymyksen, jolla hän antoi oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa tunnin kulkuun. Kysymykseen opettaja malttoi odottaa hyvin vastauksia, jos kysymykset olivat sen tyyppisiä, että hän halusi niihin vastaukset. Tämän tutkimuksen tulokset opettajien esittämistä kysymyksistä viittaisi siihen, että yläkoulun poikien palloilutunneilla opettajan priorisoi enemmän tuntien sujuvuuteen liittyviä tekijöitä, kuin esimerkiksi vuorovaikutusta, oppilaiden autonomian kokemusta, tai oppilaiden ajattelun aktivointia.

Opettajat antoivat enemmän palautetta heterogeeniselle ryhmälle. Havaintojemme mukaan tämä johtui yksinkertaisesti siitä, että homogeenisen ryhmän tunneilla opettajan tarvitsi puuttua toimintaan vähemmän. Palautteen laadussa silmiinpistävää oli se, etteivät opettajat antaneet juurikaan käyttäytymiseen liittyvää positiivista palautetta. Silloinkin kun sitä annettiin, se annettiin ohimennen loppupalautteen yhteydessä. Opettajat vaikuttivat puuttuvan käyttäytymiseen muuten vain silloin, kun siinä ilmeni ongelmia. Palaute oli yhtä tuntiparia lukuun ottamatta suurimmaksi osaksi yleistä, mikä johtui varmaankin paljolti siitä, että opettajan ohjeidenannot olivat myös hyvin ympäröityjä.

Palautteenannosta voisi tehdä sellaisen päätelmän, että opettaja antaa tunnilla palautetta enemmänkin silloin, kun havaitsee tunneilla ongelmia. Emme havainneet opettajien palautteenannossa juurikaan sitä, että he olisivat antamallaan palautteella pyrkineet kannustamaan oppilaita jatkamaan haluttua toimintaa. Tämä tukee yleishavaintoamme siitä, että opettaja vaikuttaisi enemmän keskittyvän siihen, että tunti saadaan vietyä ongelmitta läpi, kuin varsinaisesti tunnin oppimistavoitteiden parhaaseen mahdolliseen toteutumiseen.

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli kaikilla tunneilla melko asiapitoista. Siinä tapauksessa, että tuntien alku- ja loppuhetket pidettiin, ne olivat hyvin napakoita. Opettajan ja oppilaiden väliset keskustelut liittyivät yleensä tunnin kulkuun ja vapaamuotoisemmissakin keskusteluhetket rakentuivat tunnin aiheen ympärille. Tavallisuudesta poikkeavat vuorovaikutustilanteet olivat yleensä niitä, kun opettaja puuttui oppilaiden negatiiviseen käyttäytymiseen. Muuten vuorovaikutus rajoittui aika tiukasti ohjeiden- ja palautteenantotilanteisiin. Opettajan ongelmanratkaisumenetelmät olivat yleensä melko autoritäärisiä, eli oppilaalta yksinkertaisesti kiellettiin ei-toivottu käyttäytyminen. Muutamassa tilanteessa opettaja käytti kuuntelun taitoja hyvällä menestyksellä ratkaistakseen ongelmallisen vuorovaikutustilanteen.

Yhteenvetona kaikista osa-alueista voisi todeta, että opettajan toiminta oli aktiivisempaa heterogeenisen ryhmän tunneilla, tai tunneilla, joissa ryhmän taitotaso oli heikompi. Opettajat eivät juurikaan eriyttäneet opetustaan, eikä tuntien harjoitteet muuttuneet erilaisten ryhmien mukaan. Opettajien päähuomio tuntui olevan kaikilla tunneilla siinä, että tunti etenee sujuvasti, ja kaikki oppilaat pysyvät aktiivisena. Jos nämä kaksi asiaa toteutuivat, opettajan toiminta muuttui tarkkailevammaksi. Selvästi pienemmälle huomiolle jäivät tunnin sisällölliset tavoitteet. Tämä ilmeni esimerkiksi harjoituksen sujuvuuteen keskittyvänä ohjeidenantona ja yleisellä tasolla annettuna palautteena. Opettaja ei myöskään kertonut

oppilaille tuntien aloituksen yhteydessä tunnin yleistä tavoitetta. Vuorovaikutuskin painottui pitkälti niihin asioihin, jotka kohdistuivat suoraan näihin kahteen päätavoitteeseen. Opettajien valitsemat harjoitteet olivat melko yksinkertaisia ja opetustyyli opettajajohtoisia. Nämä tukivat enemmänkin tunnin sujuvuutta, kuin oppilaiden aktivoimista monipuolisilla toimintatavoilla.

Tutkimuksemme onnistui hyvin videoiden tarkastelun osalta. Kävimme videot huolellisesti läpi ja täydensimme aikaisemmin tekemiämme havaintoja katsellessamme videoita uudelleen. Valitsemamme mittarit osoittautuivat toimiviksi. Videoiden tarkastelun onnistumisen puolesta puhuu myös tekemämme tutkijatriangulaatio, jonka tulokset osoittivat tekemiemme havaintojen yhteneväisyyden. Haasteena tutkimuksessamme oli saatujen tuloksien esittäminen lukijaystävällisellä tavalla. Tutkimuksemme tarkastelua olisi helpottanut, jos olisimme onnistuneet pitämään erilaiset ryhmät paremmin tutkimuksemme keskiössä. Nyt epäselvyyttä aiheutti se, että tuloksia on tarkasteltu sekä opettajan, että erilaisten ryhmien näkökulmasta.

Tutkimuksemme tuloksien rajoitukset liittyvät aineiston pieneen kokoon ja tapaan, jolla aineisto kerättiin. Tutkimme vain kahdeksaa liikuntatuntia, vain kolmen eri opettajan pitämänä. Saamamme tulokset eivät ole tältä osin yleistettävissä. Kaikki tarkastelemamme koulut olivat Keski-Suomen alueelta, joten tutkimuksessamme emme voineet tarkastella mahdollisia alueellisia eroja. Tunteja oli taltioimassa tutkimusryhmä, jonka toiminta on voinut vaikuttaa sekä opettajan, että oppilaiden toimintaan. Kun tarkastelimme tunteja pelkästään videolta, emme kuulleet esimerkiksi oppilaiden keskinäistä puhetta.

8.2 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimamme aineisto piti sisällään vain yhden tunnin yhtä ryhmää kohden. Olisi mielenkiintoista tutkia sitä, ovatko ryhmien väliset erot selkeämpiä, jos tarkastellaan molempia ryhmiä useamman eri lajin tunneilla. Nyt erot ja yhtäläisyydet homogeenisten ja heterogeenisten ryhmien välillä saattoivat selittyä ryhmän taidolla juuri tässä yhdessä lajissa. Jatkotutkimuksissa voisi tutkia myös sitä, kuinka uuden opetussuunnitelman mukanaan tuomat muutokset liikunnan opetukseen vaikuttavat ryhmien välisten eroihin ja niiden vaikutukseen opettajan opetustoimintaan.

Yhtenä keskeisimpänä havaintonamme oli se, että opettajan toiminta muuttui tarkkailevammaksi silloin, kun ryhmän taitotaso oli hyvä ja harjoitteet sen ansiosta toimivat hyvin. Lisätutkimuksilla voisi selvittää tätä ilmiötä tarkemmin ja tutkia sitä, ovatko opettajat aina enemmän tarkkailevassa roolissa taitavampien ryhmien tunneilla. Mielenkiintoista olisi tutkia, urheiluluokkien liikunnanopetusta, jossa ryhmät ovat hyvinkin taitavia. Aktivoituuko opettaja tämän tyyppisten ryhmien kanssa erilaisilla tavoilla, jos hän opettaa ainoastaan taitotasoltaan hyviä ryhmiä.

Mielenkiintoista olisi tietää, kuinka paljon oppilaiden ikä vaikuttaa opettajan toimintaan. Yläkoulun poikien palloilutunneilla esimerkiksi vuorovaikutus oli melko asiapitoista ja pyrki tukemaan vahvasti tunnin sujuvuutta. Olisiko toisen asteen liikunnanopetuksessa tapahtuva vuorovaikutus enemmän keskustelevaa, molemminpuolista ja vapaamuotoisempaa.

LÄHTEET

- Atjonen, P. 2011. Perusopetuksen opettajat merkittävien pedagogisten ongelmien kohtaajina ja ratkaisijoina. Teoksessa M. Boberg, A. Jauhiainen, R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Koulupolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 54, 479-483.
- Bales, R. F. 1951. Interaction process analysis. A method for the study of small group. Addison-Wesley. Reading: Mass.
- Bailey, R. 2001. Teaching physical education. London, UK: Kogan Page.
- Eskola, M. & Jauhiainen, R. 1993. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Jyväskylä: Gummerus.
- Halbert, G. MacPhail, A. Murphy, F. & Tannehill, D. 2013. Research and practice in physical education. Abingdon: Routledge.
- Heikinaro-Johansson, P. 2015. Tutkiva opettaja, liikunnanopetus ja opetuksen analysointi. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Opetusmoniste.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood M., & Silliman-French, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta & Tiede 36 (3), 22–26.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Minä, me ja muut, suhteita. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Keuruu: Otava
- Hirvensalo, M. Huovinen, T. Partanen, A. & Siutla, H. 2012. Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan ryhmällä. Liikunta & Tiede, 49 (1), 59–66.
- Hämäläinen, A. & Sarkkila, M. 2003 Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla–liikunnanopettajan valmiudet ja toiminta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jaakkola, T. 2013. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 331-332.

- Kaski, S. & Kuusela, M. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 345-348.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus. 125–140.
- Kiviniemi, K., 2010 Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Juva: WS-Bookwell, 68–82 .
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health, 139.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. Liikunta & Tiede 43 (6). 26–32.
- Kokkonen, M. 2005 Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L, Kannas & H. Tyrväinen (toim), Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveyden edistämiskeskuksen julkaisuja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 67–77.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat vihastuttavat tunteet – opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–236.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen -toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Licensiaatin työ, 115–130.
- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa T. Lintunen, E. Rovio & O. Salmi (toim) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 163, 21-22.
- Lintunen, T., Kuusela, M. & Klemola, U. 2005. Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnassa. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos. Viitattu 24.3.2014. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1528,21094,23799>.

- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2015. Video-reflektoinnin ja observointimenetelmien hyödyntäminen liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunta & tiede* 52 (1), 70–77.
- Lyyski, T., Liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteet opettajan ja oppilaiden välillä. 2011. Jyväskylän yliopisto. kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- MacPhail, A. Tannehill, D. & van der Mars, H. 2014. *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha*. Juva: WSOY.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2015. Merkitykset tutkimuskohteena. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Juva: WS-Bookwell, 44–51.
- Mustonen, S. 2011. Luokanhallintataitojen merkitys yläkoulun poikien liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mäkinen, T. 2012 Toimivaa vuorovaikutusta oppimassa – Autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Numminen, P & Laakso, L. 2010. Liikunnanopetusprosessin a, b, c. Jyväskylän yliopisto. Kopijyvä, 104–107.
- Ramos, A., Esslinger, K. & Pyle, E. 2015. The effects of field experience on delivery of feedback. *Physical educator* 72, 278–288.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 173-180.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007 *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?* Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin. *Metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS-Bookwell, 184-195.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa T. Lintunen, E. Rovio & O. Salmi (toim) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163, 32-33.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa T. Lintunen, E. Rovio & O. Salmi (toim) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163, 64-72.
- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita. Meidän koulu keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. PS-kustannus Jyväskylä. 111–129.
- Scruton, D., Webb, B. & Holland, F. L. 2015. Type and frequency of feedback comments delivered by a graduate student physical education teachers. *Chronicle of kinesiology & physical education in higher education*. 26 (1), 18–24.
- Siutla H., Huovinen T., Partanen A., Hirvensalo M. 2012. Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunneilla. *Liikunta & Tiede* 49 (1), 59–66.
- Salovaara, H. 2012. Pätevien ja epäpätevien liikunnanopettajien työhyvinvointi ja pedagogiset käytännöt. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tossavainen, M. 1998. Yläasteen liikuntaluokalla opiskelleiden oppilaiden opiskelukokemukset sekä niihin liittyviä taustatekijöitä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Wentzel, K. R. 2002. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73. 287–301.
- Ylikoski, P. 2011 Liikunnanopettajan toiminta ja yläkoulun poikien palloilutuntien kokeminen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. painos. Helsinki: WSOY, 127–139.

LIITTEET

LIITE 1.

Analysointilomake

Videon tiedot:

1. INSTRUKTIO

Harjoite 1 : Ydinasiat ja niiden laatu: Ohjaavat kommentit suorituksen aikana (määrä):

Harjoite 2 Ydinasiat ja niiden laatu: Ohjaavat kommentit suorituksen aikana (määrä):

Harjoite 3 Ydinasiat ja niiden laatu: Ohjaavat kommentit suorituksen aikana (määrä):

Harjoite 4 Ydinasiat ja niiden laatu: Ohjaavat kommentit suorituksen aikana (määrä):

Harjoite 5 Ydinasiat ja niiden laatu: Ohjaavat kommentit suorituksen aikana (määrä):

Harjoite 6 Ydinasiat ja niiden laatu: Ohjaavat kommentit suorituksen aikana (määrä):

| | Tunnin aloitus | Harjoite 1 | Harjoite 2 | Harjoite 3 | Harjoite 4 | Harjoite 5 |
|----------------------------------|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Harjoitteiden väliin jäänyt aika | | | | | | |
| Ohjeiden antoaika | | | | | | |
| Miten toiminta lähti liikkeelle? | | | | | | |

Edellinen harjoite loppuu - Ohjeiden antaminen alkaa: Ohjeiden anto aika: Lähteekö toiminta käyntiin halutulla tavalla:

2. TUNNIN ORGANISOINTI

Opettajan määräämät, Itse valitut, satunnaisjako, mikä?

| | Harjoite 1 | Harjoite 2 | Harjoite 3 | Harjoite 4 | Harjoite 5 | Harjoite 6 |
|----------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Opettajan määräämät | | | | | | |
| Itse valitut | | | | | | |
| Satunnaisjako, mikä? | | | | | | |
| Systemaattisesti vaihtuvat parit | | | | | | |
| Kapteenijako | | | | | | |
| Muu, mikä? | | | | | | |

systemaattisesti vaihtuvat parit, Kapteenijako, Muu, mikä

3. OPETTAJAN OPETUSTYYLIT

4. VUOROVAIKUTUS

Oppilailta kysytyt kysymykset (määrä): Oppilaalta odotetaan vastaus (määrä):

| | Kpl |
|--|-----|
| Oppilaiden ajatuksia aktivoivat kysymykset | |
| Järjestelyyn liittyvät kysymykset | |
| Autonomiaan liittyvät kysymykset | |
| Oppilailta saadut vastaukset | |

Esimerkit: (kellonaika ylös)

Vuorovaikutustilanteet kellonaika ylös:

Kirjataan ylös tuntien ulkopuoliseen tekemiseen liittyvät kommentit:

Harjoitteiden ulkopuolinen kontaktin otto:

5. YLEISILME

ylös tuntien ulkopuoliseen tekemiseen liittyvät asiat, pienpelit ja muut yleiset tuntiin liittyvät asiat.

6. PALAUTTEENANTO

LIITE 2.

OPETTAJAN PALAUTTEENANNON ANALYYSI

(Heikinaro-Johansson 2000, Lyyra ym. 2015.)

| | Aihe: | | | | | | | | |
|--|----------|-------|---------|---------|--------|-------|--------|-------|------|
| Mitä: Kirjaa opettajan puhe lyhyesti | Kenelle: | | Taso: | | Kohde: | | Laatu: | | |
| | Yks. | Ryhmä | Yleinen | Spesifi | Taito | Käyt. | Pos. | Neut. | Neg. |
| | | | | | | | | | |
| Yhteensä: | | | | | | | | | |
| Lyhyt analyysi antamastasi palautteesta: | | | | | | | | | |