

**OSALLISUUDEN KOKEMUKSIA JA MERKITYKSIÄ YLÄKOULUN  
LIKUNNASSA: ”KOSKA SE MITÄ TEHDÄÄN NIIN KAIKKI TYKKÄISI JA OLISI  
KIVEMPAA KUN KAIKILLA OLISI HAUSKAA”**

Tomi Karttunen & Samuli Koivukangas

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2018

## TIIVISTELMÄ

Karttunen, T, Koivukangas, S. 2018. Osallisuuden kokemuksia ja merkityksiä yläkoulun liikunnassa: ”koska se mitä tehdään niin kaikki tykkäisi ja olisi kivempaa, kun kaikilla olisi hauskaa”. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 62 s., (2 liitettä).

Perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjan mukaan (OPS 2014, 15) oppilaan ainutlaatuisuutta ja kasvua on tuettava muun muassa antamalla hänelle kokemuksia kuulluksi tulemisesta. Tärkeänä arvona korostetaan myös oppilaan kokemusta osallisuudesta ja yhdessä tekemisen kautta yhteisönsä toiminnan ja hyvinvoinnin rakentamisesta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yläkoulun 8-luokkalaisten kokemia vaikutusmahdollisuuksia koululiikunnassa. Selvitimme myös millainen olisi oppilaiden unelmien liikuntatunti. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuulla oppilaita ja selvittää heidän mielipiteitään osallisuudesta liikuntatunnilla.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusaineisto kerättiin avoimen kyselylomakkeen avulla. Tutkimusjoukkomme koostui kahdesta 8-luokkalaisten ryhmästä. Tutkimusaineisto koostui 40 oppilaan vastauksista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksemme tuloksista selvisi, että oppilaat kokivat eniten vaikutusmahdollisuuksia laji -ja joukkuevalinnoissa. Oppilaat kokivat yhdessä tekemisen ja yhteisöllisyyden merkitykselliseksi asiaksi koulun liikuntatunneilla. Unelmien liikuntatunnilla oppilaat liikkuisivat itselleen mieluisalla tavalla. Oppilaat toivoivat pääsevänsä pelaamaan mahdollisimman paljon yhdessä ja sitä että kaikki oppilaat osallistuisivat aktiivisesti liikuntatuntiin.

Selvitimme myös oppilaiden mielipiteitä siitä, minkälaisia liikuntatunneista tulisi, jos oppilaat saisivat päättää mitä liikuntatunneilla tehdään. Tutkimuksemme mukaan suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että liikuntatunneista tulisi mukavampia, kun he pääsisivät vaikuttaa tuntien sisältöihin. Osa oppilaista ei halunnut vaikuttaa tunteihin. Heidän mielestään oppilaat eivät pääsisi yhteisymmärrykseen tunnin sisällöstä ja liikuntatuntien lajivalikoima saattaisi köyhtyä, jos oppilaat pääsisivät liikaa vaikuttamaan tuntien sisältöihin.

Tutkimuksemme perusteella oppilaiden mielipiteitä tulisi kuunnella liikuntatunteja suunniteltaessa ja oppilaita tulisi ottaa mukaan liikuntatunteja koskevaan päätöksentekoon.

Asiasanat: Koululiikunta, Osallistaminen, Osallisuus, Opetusmenetelmät

## **ABSTRACT**

Karttunen, T., Koivukangas, S. 2018. Experiences and relevancies of participation in upper comprehensive school physical education: “because everything we do would be nicer and everyone would like it when everyone are having fun”, University of Jyväskylä, Master’s thesis, 62 pp, (2 appendices).

According to the national core curriculum values (OPS 2014, 15) uniqueness and growth of students must be supported by giving them experiences of being heard. Experiences of students’ participation and communality are also emphasized values in building the functions of community and in increasing wellbeing.

The main purpose of the study was to find out what kind of experiences students in the eighth grade have had in their possibilities in influencing physical education. We also wanted to know how students would describe a physical education class of their dreams. The study examines students’ opinions about participation.

The study was executed as a qualitative study and we collected the data by the open questionnaire. The qualitative data consisted of 40 eighth-grade students’ answers. The data was analyzed by using data-based content analysis. According to the study students have had most experiences of participation in the class in their choices of team and sport. Students felt that working together and the sense of community are meaningful in physical education. Students wanted to exercise in the way they would experience joy in physical education class of their dreams. Students also wanted to play games together as much as possible in the way that everybody is equally active.

We also examined how the physical education classes would change if students were allowed to make more decisions in them. According to our study, most of the students felt physical education classes would be more fun if students could have more influence and make more decisions. Some students felt that decision-making would not necessarily be a good thing. These students felt that if students made most of the decisions in physical education classes, it would increase conflicts among students and there would be less variety in and between classes.

According to our study teachers should take students’ opinions into consideration in planning. In addition students should have more possibilities in the decision-making process.

**Key words:** Physical education, Participation, Students opinion, teaching styles

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULULIIKUNTA.....	4
2.1 Koululiikunnan historiaa .....	4
2.2 Peruskoulu-uudistuksen aika .....	5
2.3 Opetussuunnitelmien perusteet liikunnassa peruskoulu-uudistuksen jälkeen.....	7
3 OPPIMISKÄSITYS JA PEDAGOGISET SUUNTAUKSET .....	11
3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys.....	11
3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	13
4 OPETUSMENETELMÄT LIIKUNNASSA OPPILAAN OSALLISUUDEN TUKENA	
15	
4.1 Mosstonin ja Ashwothin opetustyylien kirjo.....	16
4.2 Mosstonin ja Ashworthin tyyli .....	18
5 OPPILAAN OSALLISTAMINEN .....	23
5.1 Merkityksellinen oppilaan osallistaminen.....	23
5.2 Oppilaan osallistaminen koululiikunnassa .....	26
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	28
7 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	29
7.1 Aineiston hankinta ja osallistujat.....	29
7.2 Aineiston analyysi .....	32
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	35
8 TULOKSET .....	38

8.1 Unelmien liikuntatunti oppilaiden kuvaamana.....	38
8.2 Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liikuntatunteilla.....	41
8.3 Vaikutukset liikuntatunteihin oppilaiden päätösvaltaa lisäämällä.....	46
8.4 Haluavatko oppilaat vaikuttaa siihen mitä tunneilla tehdään? .....	48
9 POHDINTA.....	51
LÄHTEET .....	58
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Liikunta oppiaineena on aikojen saatossa jakanut mielipiteitä sekä aikaansaanut vahvoja onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia. Meille, nykyisten oppilaiden vanhemmille, on saattanut jäädä omista koululiikuntatunneistamme vahvoja muistoja, joko hyviä tai huonoja. Silloisten liikunnanopettajien käyttämät opetusmenetelmät ovat joko tukeneet liikunnallista kasvuamme tai sitten eivät. Liikunnanopettajan työtä ohjaavat muutoksessa olevat oppimiskäsitykset. Opettaminen perustuu erilaisiin oppimiskäsityksiin ja oppimisteorioihin ja uudet oppimisteoriat ovat kumonnet tai täydentäneet edellisiä (Pruuki 2008, 9). Aikaisemmasta sotilaallisesta kurinpitäjästä ja urheilutaitojen oppimestarista on muotoutunut hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja. Liikunnanopettajan tulisikin löytää oppilaalle parhaiten sopivat liikuntamuodot, jotta hän löytäisi itselleen läpi elämän jatkuvan harrastuksen. (Laakso 2007.) Nykypäivänä toimivaan liikunnanopetukseen ei enää riitä opettajalta pelkkä sisältöosaaminen, vaan tarvitaan vahvaa ihmistuntemusta ja vuorovaikutusosaamista.

Yhtenä tämän päivän koululiikunnan teemana on oppilaiden osallisuuden kokemusten mahdollistaminen. Bergin & Pasasen (2015) mukaan lasten ja nuorten osallisuus ja sen lisääminen liikunnassa onkin ajankohtainen tavoite. Perusliikunnan opetus suunnitelmien perusteissa liikunnanopetuksella on tarkoitus tukea oppilaan hyvinvointia, kasvua itsenäisyyteen, osallisuuteen sekä omaehtoiseen terveyttä edistävään liikunnan harrastamiseen. Oppilaiden on siis tarkoitus osallistua kehitysvaiheensa mukaisesti liikuntatuntien toiminnan suunnitteluun ja ottamaan vastuuta omasta ja ryhmänsä toiminnasta. (OPS 2014, 434.)

Perusopetuksen arvoperusta pohjautuu oppilaan ainutlaatuisuuteen ja oikeuteen saada hyvää opetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tärkeä asia tämän toteutumisessa on, että oppilas kokee, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä. Yhtä tärkeää on myös kokemus osallisuudesta ja että oppilaalla on mahdollisuus rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia yhdessä toisten kanssa. (OPS 2014, 15.)

Käsitteenä osallisuus on moniulotteinen ja sen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Kiilakosken (2007, 18) mukaan osallisuus on lasten ja nuorten mielipiteiden kunnioittamista sekä todellisten mahdollisuuksien antamista. Asantin (2013) mukaan oppilaiden osallisuuden lisääminen tukee yhteisöön kuulumista ja se lisää voimaantumisen avulla myös hyvinvointia ja terveyttä. Osallisuudesta voidaan löytää erilaisia käsitteitä. Näitä voivat olla vaikkapa: mukana oleminen, mukaan kuuluminen, mukana vaikuttaminen, yhteisöllisyys ja demokraattisuus yhteisössä. (Kiilakoski, Gretschesel & Nivala 2012.)

Oppilaiden osallistumista ja osallisuutta peruskoulun liikuntatuntien yhteydessä on tutkittu vähän. Berg ja Piirtola (2014, 74) kartoittivat lasten ja nuorten liikuntatutkimusta Suomessa vuosina 2000–2012. Tutkimuskatsauksen mukaan 16 väitöskirjaa käsitteli liikunnan osallisuuden kokemuksia, joista viisi liittyivät osallisuuteen koululiikunnassa. Berg ja Piirtola (2014, 84) toteavatkin, että nimenomaan lasten ja nuorten osallisuutta ja osallistamista liikunnan yhteydessä olisi hyvä tutkia lisää ja tutkimuksissa tulisi kuulla lapsia ja nuoria itseään. (Berg & Piirtola 2014, 74–84.)

Tutkielmamme teoriaosassa tarkastelimme, millaisiin oppimiskäsityksiin opettaminen on aiemmin pohjannut ja millaisena oppilaan rooli liikuntatunnilla on aiemmin nähty. Tarkastelimme myös oppilaan osallistamista, joka mahdollistaa oppilaalle osallisuuden kokemuksen tiettyyn toimintaan. Itse käsitimme asian niin, että jokainen tiettyssä toiminnassa mukana oleva oppilas voisi halutessaan olla osallinen kyseiseen toimintaan. Tätä osallisuutta opettaja voi tukea omalla toiminnallaan, jota kutsutaan osallistamiseksi.

Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme oppilaiden osallisuuden kokemuksia liikuntatunneilla. Halusimme kuulla nimenomaan oppilaiden mielipiteitä ja miten oppilaat kokevat vaikutusmahdollisuutensa liikuntatunteihin. Tulevina liikunnanopettajina halusimme selvittää, millaisia toivomuksia oppilailla on liikuntatuntien suhteen. Me molemmat olemme omassa opetuksessamme kuulleet oppilaita ja huomanneet myös osallistamisen ongelmakohdat. Tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään, missä määrin oppilaat toivovat pääsevänsä vaikuttamaan liikuntatunteihin, millaisia kokemuksia oppilailla on osallisuudesta ja mihin heidän mielenkiintonsa vaikuttamisen suhteen kohdistuu? Opetussuunnitelman kautta

oppilaiden osallisuuteen on otettu kantaa ja heidät nähdään aktiivisina osallistujina, entä haluavatko kaikki nuoret osallistua aktiivisina vaikuttajina koululiikuntaan tai -yhteisössä? Bergin & Pasasen (2015) mukaan osallisuustavoite voi toisinaan olla myös liian optimistinen ja kaikki eivät välttämättä ole innostuneita käyttämään heille tarjottuja vaikutusmahdollisuuksia.

Pro gradu -tutkimuksemme tulokset sekä syvensivät tietämystämme, että vahvistivat yleisemminkin käsitystä oppilaiden osallistamisesta ja osallisuuden merkityksestä oppilaille. Pohdimme tarkemmin tutkimuksemme tuloksia teorian valossa tutkimuksemme lopussa. Tämä työ johdattelee lukijansa oppilaiden kokemuksiin ja kertomuksiin siitä, millainen olisi oppilaiden unelmien liikuntatunti heidän itsensä kuvaamana?



## **2 KOULULIIKUNTA**

Koululiikunta on opetussuunnitelmien normittama tavoitteellinen oppiaine, jota opetetaan eri-ikäisille oppilaille eri oppilaitoksissa hieman eri määriä. Koululiikunta kokonaisvaltaisena ja virikkeellisenä oppiaineena tukee terveyttä, hyvinvointia ja oppimisvalmiuksia. Etenkin Suomessa sitä toteutetaan paljon myös ulkona eri vuodenaikoja ja monimuotoisuutta hyödyntäen. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään tehtävät liikunnan oppiaineelle. Liikunnan opetuksen tehtävä on tukea oppilaiden fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä, sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Tärkeimmiksi asioiksi painottuvat yksittäisten liikuntatuntien positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Oppilaita pyritään kasvattamaan liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikkumaan kasvamiseen kuuluvat motoristen perustaitojen oppiminen sekä oppilaiden ikätason mukainen fyysisten ominaisuuksien kehittäminen. Liikunnan avulla kasvattamisella edistetään vuorovaikutustaitoja, yhteisöllisyyttä ja minäkäsityksen kehittymistä. Liikunnan avulla kasvattamiseen liittyy myös vastuullisuus, itsensä kehittäminen, sekä tunteiden tunnistaminen ja niiden säätely. (OPS 2014, 433.)

### **2.1 Koululiikunnan historiaa**

Lasten ja nuorten fyysisestä toimintakyvystä on oltu huolissaan jo noin kaksi vuosisataa. Ongelma ei siis ole kovinkaan uusi. Oppilaiden terveyden edistämiseksi ja rasisoireiden vähentämiseksi tuli voimistelu koulujen oppiaineeksi vuonna 1843. Tällöin voimistelutunnit olivat tarjolla vain pojille ja ne koskivat yläalkeiskouluja ja lukioita. Voimistelutunteja oli viikossa 4–5. Tytöille voimistelu tuli oppiaineeksi vasta vuonna 1872. (Lahti 2013.)

Sisällöltään koululiikunta koostui 1800-luvun puolella pääosin miekkailusta, leikeistä, vapaaliikevoimistelusta ja telinevoimistelusta. 1900-luvulle tultaessa pallopelit, hiihto, paini ja yleisurheilu vahvistivat asemaansa. Maailmansotien välisenä aikana sisältö muuttui

enemmän urheilun, pelien ja leikkien suuntaan. Lauri ”Tahko” Pihkala toi myös uutena lajina pesäpallon, joka koettiin kasvatuksellisesti sopivana lajina kansakouluun. (Lahti 2013.)

Liikunnan oppiaineen nimikkeinä käytettiin alun perin voimistelua. Muita aikaisempia nimikkeitä olivat muun muassa fyysillinen kasvatus, ruumiillinen kasvatus ja liikuntokasvatus. Liikuntakasvatuksen käsite yleistyi 1920-luvun loppupuolella. Oppilaat saivat todistuksiinsa vuoteen 1969 saakka jopa erilliset arvosanat voimistelusta ja urheilusta. Tämän jälkeen nykyinen nimike, liikunta, vakiintui oppiaineen termiksi. (Nupponen & Penttinen 2012.)

## **2.2 Peruskoulu-uudistuksen aika**

Ennen vuoden 1970 peruskoulu-uudistusta koulujärjestelmä pohjautui pääasiallisesti kansakouluun ja oppikouluun. Uuden koulujärjestelmän myötä kaikille tuli tasa-arvoinen mahdollisuus koulutukseen. Peruskoulu-uudistus nähtiin tarpeelliseksi, sillä vanha koululaitos oli suunniteltu yli sata vuotta vanhaan yhteiskuntarakenteeseen. (Lahti 2016, 72–73.) Ennen peruskoulu-uudistusta lapset lähtivät 7-vuotiaana kansakouluun. Sieltä osa lähti pääsykokeiden kautta oppikouluun, jonka jälkeen suoritettiin ylioppilastutkinto. Loput oppilaista kävivät kuusivuotisen kansakoulun ja vielä kolme vuotta kestävänsä kansalaiskoulun, jonka jälkeen jäätiin joko suoraan töihin tai lähdettiin ammattikoulun penkille. Tämä ei enää toiminut, sillä pelkän kansakoulun käyneet joutuivat tyytymään pienempään tulotasoon ja heikompiin ammatinvalintamahdollisuuksiin. Lisäksi kaupungeissa sijaitsevilla oppikouluissa oli käytössä lukukausimaksut ja oppikirjamaksut, joten vähävaraisilla ei ollut mahdollisuuksia laittaa lapsiaan oppikouluihin. (Numminen & Laakso 2001, 58.)

Uusi koulujärjestelmä vaati uuden opetussuunnitelman. Sen vuoksi perustettiin komitea vuonna 1970, joka laati peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön, johon kuului kaksi asiakirjaa: opetussuunnitelman perusteet ja oppiaineiden opetussuunnitelmat. Nämä asiakirjat ilmestyivät vuonna 1970, jolloin peruskoulujärjestelmän alettiin siirtyä vaiheittain Pohjois-Suomen kouluista vähitellen kohti Etelä-Suomen kouluja. (Numminen & Laakso 2001, 58–59.)

Vuonna 1970 ilmestynyt peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ensimmäinen mietintö oli pedagogisesti hyvin harkittu asiakirja. Peruskoulu-uudistus vaikutti suuresti pedagogiikkaan. Entiset oppikouluopettajat olivat tottuneet opettamaan valikoitunutta oppilasainesta, joten heitä arvelutti uusi tapa opettaa koko ikäluokkaa. (Ahonen 2012.)

Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä vuonna 1966 liikuntakasvatusta kuvattiin vain parilla kappaleella. Siinä huomioitiin, että oppilaiden huono ruumiillinen kunto saattaa heikentää heidän selviämismahdollisuuksiaan henkisesti rasittavista opinnoista. Mietinnössä ehdotettiin alemmille luokille liikuntakasvatusta 1–2 viikkotuntia ja ylemmillä 2–3 tuntia. Tuntimäärien vähyyttä perusteltiin sillä, että lapset liikkuvat etenkin alemmilla luokilla myös vapaa-aikanaan. Liikunnanopettajain liitto ei tätä mietintöä hyväksynyt. Liikunnanopettajain puheenjohtajan Anttilan mukaan liikuntatuntien määrän vähäisyyden lisäksi oli käsittämätöntä, ettei koulusuunnitelmassa mainittu lainkaan fyysisen kasvatuksen osuutta lapsen kehittämisessä kulttuuri-ihmiseksi. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 134–135.)

Oppilaslähtöisestä liikunnanopetuksesta keskusteltiin jo tuolloin. Wuolion ja Jääskeläisen (1993, 135) mukaan myös Liikuntatieteellinen Seura osallistui keskusteluun koululiikunnan tavoitteista. Vuonna 1967 järjestetyssä paneelikeskustelussa teiniliiton puheenjohtaja Appelqvist ei sen ajan koululiikunnan kilpailullisuudesta ja suorituskorostuneisuudesta pitänyt. Hänen mukaansa koululiikunta perustui tuolloin sataprosenttisesti kuriin eikä oppilailla itsellään ollut valinnan mahdollisuuksia lainkaan. Hänen mielestään opetusohjelmia suunnitellessa pitäisi lähteä oppilaista käsin ja olisi otettava huomioon, mitä nimenomaan oppilaat haluavat. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 153.)

Lopulta peruskoulu-uudistuksessa liikunnan päätavoitteeksi linjattiin fyysisen kunnon tavoite, joka komiteamietinnössä jaettiin vielä verenkiertoelimistön kuntoon, lihaksiston voimaan ja kestävyYTEEN sekä nivelistön liikkuvuuden ylläpitämisen osatavoitteisiin. Liikunnanopetuksen tavoitteet poikkesivat peruskoulun yleisten tavoitteiden kanssa, sillä liikunnassa painotettiin fysiologista ja mekaanista lähestymistapaa. Toisen tason tavoitteina olivat liikunnan jatkuva harrastus ja kolmantena ilo ja virkistys. Viimeiset tavoitteet olivat eettiset ja sosiaaliset tavoitteet sekä esteettinen kasvatus (taulukko 1). (Lahti 2016, 74–76.)

Peruskoulun myötä tavoitteet liikunnassa muuttuivat harrastamisen, kunnon kehittämisen ja virkistyksen suuntaan. Lajit rajattiin kuuteen pääryhmään: perusliikunta, palloilu, voimistelu, hiihto, luistelu ja uinti. Näiden lajien opetusprosesseihin annettiin tarkat ohjeet. Opettamisen ohjeissa korostettiin monipuolisuutta. Tuolloin suositeltiin käskien opettamista, tehtävän antoa, parityöskentelyä, pienryhmien käyttöä, yksilöllistä ohjelmaa, ohjattua havaintoa, ongelmien ratkaisua ja toiminnan itsenäistä suunnittelua. Nämä työtapaohjeet tulivat Muska Mosstonilta, joka oli muutama vuosi ennen peruskoulu-uudistusta esitellyt liikunnanopetuksen spektrin/kirjon. (Lahti 2016, 76–77.)

### **2.3 Opetussuunnitelmien perusteet liikunnassa peruskoulu-uudistuksen jälkeen**

Peruskoulunhistorian saatossa opetussuunnitelman perusteet ovat määritelleet kaikkien oppiaineiden, mukaan luettuna liikunnan oppiaineen, tavoitteet ja tehtävät. Pietilän ja Koivulan (2013) mukaan opetushallituksen laatimat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat raamit paikallisen opetussuunnitelman laadintaan.

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma on peruskoulunhistorian ensimmäinen ja tähän asti viimeinen opetussuunnitelma, joka antoi kaikille Suomen peruskouluille tarkkoja ohjeita koululiikuntaan (taulukko 1). Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa kunnille ja koulujen opettajille annettiin suunnitteluvastuuta paikallisen opetussuunnitelman laadintaan (taulukko 1.) (Uusikylä & Atjonen 2005, 59–60). Nykyisinkin käytössä olevat termit kasvatus liikuntaan ja liikunnan avulla nousivat esille ensimmäistä kertaa vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden kautta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista ei saatu laman takia kaikkein parasta irti (Uusikylä & Atjonen 2005, 61). Joitakin koulutoimintoja, kuten kerhotoimintaa jouduttiin supistamaan myös taloudellisen tilanteen vuoksi (taulukko 1). Hakalan (1999, 123–124) mukaan liikunnassa nousi esiin oppilaan aktiivinen rooli ja osallistuminen yhdeksi keskeisimmistä opetuksellisen teemoista. Lajisisältöjä ei tarkasti määritelty vaan tarkoitus oli kehittää oppilaiden perusmotoriikkaa ja tarjota monipuolisia liikuntakokemuksia. (taulukko 1.) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet antoi liikunnan oppiaineelle huomattavasti tarkempia ohjeita sisältöihin ja tavoitteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 määriteltiin hyvän osaamisen taso, joka numeroarvostelussa tarkoittaa

arvosanaa kahdeksan. Ensimmäistä kertaa opetussuunnitelman perusteissa annettiin ohjeistus arviointiin, jota ei aikaisemmin ole annettu. (Uusikylä & Atjonen 2005, 62.) Liikunnanopetuksen tarkoituksena oli myös tukea oppilaan hyvinvointia, kasvua sekä luoda valmiuksia omaehtoisen liikunnan harrastamiseen (Pietilä & Koivula 2013).

TAULUKKO 1. Liikunnan oppiaineen kehityspiirteitä. Mukailtu Nupponen & Penttinen 2012, 328

Opetus-suunnitelma	Korostuksia	Erytyspiirteitä	Tuntimäärä
Peruskoulun opetus-suunnitelma 1970	koululiikunta nähtiin osana ihmisen biologian huomioon ottamista, oppilaan koko persoonallisuuden ja mielenterveyden edistämistä, sosiaalista sekä esteettistä kasvatusta  pää tavoitteet: fyysisen kunnon ylläpito ja kehittäminen, mahdollisuuksien ja virikkeiden antaminen jatkuvan liikuntaharrastuksen synnylle, ilo ja virkistys, eettiset, sosiaaliset ja esteettiset tavoitteet	oppiaines jaettiin luokka-asteittain  tarkkoja ohjeita mm. työtavoista, opetuksen organisoinnista, turvallisuudesta, kilpailuista sekä kerhoista ja arvioinneista  liikunnan merkitys mm. välitunneilla  liikuntakerhotoiminta aktivoitui	2–3 t/vko
Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1985	keskitystä opetussuunnitelmasta kunta – ja koulukohtaisiin suunnitelmiin  liikunnan erityistehtäväksi nähtiin kasvatus liikuntaan ja kasvatus liikunnan avulla	oppiaines nimettiin erikseen tytöille ja pojille  tytöillä tarkat lajioppaat ja tuntimäärät, poikien suunnitelma rakentui arviointijärjestelmän pohjalle	ala-aste: 1–3 t/vko  yläaste: 2–3 t/vko

	ala-asteella painotus valmiuksiin ja taitoihin, yläasteella taitoihin ja kuntoon		
Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1994	<p>valtakunnallinen opetussuunnitelma antoi vain raamit, kukin kunta ja koulu tekivät oman opetussuunnitelmansa</p> <p>koululiikunnan tavoitteiden määrittelyssä perustana fyysismotoriset ominaisuudet, oppimisympäristöt ja liikuntamotiivit</p> <p>korostunut huomio työtapoihin tavoitteiden saavuttamisessa</p>	<p>liikuntalajeista mainittiin nimeltä vain uinti</p> <p>sisällöllisen monipuolisuuden korostaminen</p> <p>kerhotoiminta supistui talouslaman vuoksi</p> <p>huomio oppilaiden yksilöllisiin erityistarpeisiin ja omaan vastuuseen</p>	keskimäärin 2 t/vko
Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2004	<p>päämääränä fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky ja hyvinvointi</p> <p>paluu osittain normatiivisuuteen, lajiluettelot</p> <p>määriteltiin hyvän osaamisen kriteerit 4. luokan päättyessä ja arvosanan 8 kriteerit päättövaiheessa</p>	<p>tavoitteet ja oppiaines erikseen luokille 1–4 ja 5–9</p> <p>haasteena omaehtoinen liikunnan harrastaminen</p> <p>yksilöllisyyden ohella myös yhteisöllisyys, vastuu, reilu peli ja turvallisuus esillä</p>	keskimäärin 2 t/vko
Perusopetuksen opetus-suunnitelman	hyvinvointiin vaikuttaminen tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan	<p>liikuntalajeista mainitaan vain uinti</p> <p>Move!-mittaukset 5. ja 8. luokilla</p>	keskimäärin 2 t/vko

perusteet 2014	kehoon  yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen	mainitaan opetussuunnitelmassa	
----------------	---	--------------------------------	--

### 3 OPPIMISKÄSITYS JA PEDAGOGISET SUUNTAUKSET

Käsitys oppimisesta, eli siitä, miten oppimistapahtuman luonne nähdään, on kaiken opettamisen ja opiskelun perustana. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat monet eri seikat. Perustana ovat käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat myös sen hetkisen yhteiskunnan asettamat perinteet ja normit opetukselle ja koulutukselle, sekä oppimista koskevan tutkimuksen teorit ja tulkinnat. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–140.) Opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään oleellisena yksilön kasvussa ihmisenä sekä tärkeänä osana yhteisön hyvän elämän rakentamisessa. Oppiminen ei perustu suoranaisesti mihinkään yksittäiseen oppimisteoriaan tai pedagogiseen suuntaukseen nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa, vaan se sisältää erilaisia osatekijöitä useasta lähestymistavasta. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 27–28.) Oppimisen tutkimuksen historiassa tunnetaan hyvin vähän tapauksia, joissa aikaisempi teoria olisi osoitettu vääräksi ja korjattu oikeammalla. Eri aikakausina oppimisen teorioilta on haettu vastauksia erilaisiin kysymyksiin ja pyritty vastaamaan sen hetkisiin yhteiskunnallisiin osaamisvaatimuksiin. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 11–12.)

Pedagogiikka terminä tarkoittaa teoreettista ja käytännöllistä oppia kasvatuksesta (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013). Pedagogiikalla voidaan tarkoittaa erilaisia kasvatuksellisia suuntauksia sekä kasvatustieteen opetusta ja tutkimusta (Hellström 2008, 295). Esittelemme seuraavaksi liikunnanopetukseen vahvimmin vaikuttaneita käyttäytymisen ja oppimisen teorioita.

#### 3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Hakalan (1999, 48) mukaan behavioristinen oppimiskäsitys oli viime vuosisadan alusta aina 1970- ja 1980-luvuille saakka vallitseva käsitys oppimisesta ja siitä miten oppimisen ymmärrettiin tapahtuvan. Siinä pyrittiin vain havaittavan käyttäytymisen tutkimukseen. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppiminen ymmärrettiin ärsykkeen ja reaktion kytkeytymisenä toisiinsa. Opettaja esittää ärsykkeen (S), johon oppilas vastaa reaktiolla (R).



Tämän jälkeen seuraa välitön palaute, eli vahvistaminen (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148; Pruuki 2008, 9–12.)

Hakalan (1999, 51) mukaan behavioristissa oppimiskäsityksessä opettajan rooli on löytää tarkoituksenmukaiset keinot tiedon tai taidon siirtämiseksi oppijaan. Opettaja joko vahvistaa oppijan oikean tai korjaa virheellisen suorituksen, jottei oppijan tekemä virhe vahvistu. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisessa liikunnanopetuksessa opettaja näyttää mallisuorituksen ja oppija pyrkii jäljittelemään annettua esimerkkiä. Opettaja vahvistaa oppijan oikeaa käyttäytymistä antamalla positiivista palautetta välittömästi suorituksen jälkeen. Negatiivisen palautteen kautta opettaja karsii ei-halutun käyttäytymisen oppijasta. (Jaakkola 2010, 24.) Lehtinen ym. (2007) näkevät behaviorismin ja ehdollistamismallin suurimmaksi ongelmaksi sen, että toiminnan älyllinen vastuu siirtyy pois oppijalta ja opettaja toimii yksin oikeiden suoritusten vahvistajana.

Liikuntataitojen opettaminen behavioristisen teorian mukaisesti on edelleen hyvin yleistä, vaikka sen tehokkuus onkin kyseenalaistettu tutkimuksissa (Jaakkola 2010, 24–25). Hakalan (1999, 54–55) mukaan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisella liikunnanopetuksella on kuitenkin vielä sijansa tietyillä liikunnanopetuksen alueilla ja taidon opettamisen vaiheissa toisinaan käytettynä. Lisäksi Hakalan mukaan osa oppilaista ja opetusryhmistä jopa odottavat behavioristista opetusta. Synä voivat olla oppilaan heikko itseluottamus, vähäiset tiedot ja taidot, joiden vuoksi he ovat riippuvaisia opettajasta. Nummisen ja Laakson (2001, 19) mukaan behaviorismiin perustuvaa opetusta voidaan vielä tänäkin päivänä käyttää perustietojen ja -taitojen opettamisen lisäksi suuria oppilasryhmiä opetettaessa sekä oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille.

Behavioristinen oppimiskäsitys ei varsinaisesti mahdollista oppilaan osallistamista, sillä opettaja tekee suurimman osan päätöksistä oppimistapahtuman aikana. Seuraavaksi esittelemme konstruktivistista oppimiskäsitystä, jota voidaan pitää teoreettisena pohjana oppilaan osallistamisessa.

### 3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Rauste von Wrightin (1997, 17–18) mukaan konstruktivismi on noussut behaviorismin tärkeimmäksi haastajaksi viime vuosikymmenien aikana. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivinen tiedon rakentamisprosessi ja oppimien liittyy toimintaan ja myös palvelee sitä. Oppijan näkökulmasta tärkeää ovat ymmärtäminen, ongelmanratkaisu sekä oppijassa heräävät omiksi koetut opittavaan asiaan liittyvät kysymykset ja oma kokeilu. (Rauste von Wright 1997, 17–18.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjaa vahvasti kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, jossa yksilö nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä. Näin yksilö pyrkii aktiivisesti rakentamaan ja laajentamaan omaa tietovarantoaan. Tätä pidetään konstruktivistisen oppimisteorian lähtökohtana. (Pruuki 2008, 16.) Rauste von Wrightin ym. (2003, 163) mukaan uuden oppimisessa oppilas ei ole vain tyhjä taulu, vaan olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää uuden tiedon konstruoimiseksi. Yksilön oma rooli tiedon rakentamisessa on olennaista ja yksilö kehittää tiedon rakenteita sekä järjestelee niitä jatkuvasti uudelleen. Havaintojen perusteella yksilö muodostaa jäsentyneitä tieto- ja toimintakokonaisuuksia eli skeemoja osittain sulautumisen ja eriytymisen kautta. (Pruuki 2008, 17.)

Oppijan tapa hahmottaa maailmaa on opetuksen lähtökohtana. Toisin sanoen opetuksessa aineisto tulee esitellä tavalla, joka on lähellä oppijan omaa tapaa tarkastella todellisuutta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa joustavaa ja oppijan valmiuksia painottavaa opetusta. (Rauste von Wrightin ym. 2003, 163.) Pruukin (2008, 28) mukaan opettajan rooli on auttaa oppijaa yhdistämään ja suhteuttamaan uutta tietoa aikaisempiin kokemuksiinsa, tietoihinsa ja käsityksiinsä.

Liikunnanopetus antaa hyvät lähtökohdat konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteuttamiseen, sillä liikunta oppiaineena on toiminnallinen, sekä konkreettista ja tulossuuntautunutta. Tämän vuoksi oppilasta on mahdollista motivoida helposti erilaisiin oppimistehtäviin ja oma-aloitteisuuteen. Oppiaineen luonne myös edesauttaa oppilaan tiedon konstruointia. (Numminen & Laakso 2001, 21.)

Konstruktivistisen oppimistavan käyttöönoton haasteet ovat usein resursseissa ja asenteissa. Myös oppilaalla saattaa olla vaikeaa ymmärtää ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, eikä opettaja välttämättä ymmärrä sitä antaa. Behavioristisen käsityksen mukainen tapa rangaista virheistä aiheuttaa oppilaille pelkoa tehdä omia suorituksiaan. Silloin, kun oppilas sekä opettaja ymmärtävät virheiden merkityksen osana oppimisprosessia, päästään konstruktivismin polulla eteenpäin. (Numminen & Laakso 2001, 21.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattu oppimiskäsitys pohjaa vahvasti konstruktivistiseen käsitykseen siitä, että oppilas on aktiivinen toimija. Opetushallituksen (OPS 2014, 17) mukaan oppilaan on tarkoitus oppia asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa. Tietojen ja taitojen lisäksi oppilas oppii myös reflektoidaan oppimistaan. Oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. (OPS 2014, 17.)

#### **4 OPETUSMENETELMÄT LIKUNNASSA OPPILAAN OSALLISUUDEN TUKENA**

Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan liikunnan didaktiikan tutkimuksessa pyritään löytämään parhaat ja tehokkaimmat keinot opettaa liikuntaa, jotta oppilaat oppisivat parhaiten tavoitteeksi asetettuja oppisisältöjä. Nykyinen yleisesti hyväksytty käsitys on, että oppijoilla on erilaisia oppimistyyliä ja taipumuksia. Tällöin myös opettajan tulee hallita ja käyttää moninaisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä. (Jaakkola & Sääkslahti 2013.) Numminen ja Laakso (2001, 70) määrittelevät opetusmenetelmän olevan toimintojen kokonaisuus, jonka avulla opettaja ohjaa oppimista. Erilaisia termejä opetusmenetelmälle voivat olla työtapa, opetustyyli sekä opetusmuoto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 444) mukaan liikunnanopetuksessa tuetaan oppilaan hyvinvointi, kasvua itsenäisyyteen, osallisuuteen sekä kannustetaan omaehtoisen liikunnan harrastamiseen. Tämän lisäksi oppilaat osallistuvat kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun ja ottavat vastuuta omasta sekä ryhmän toiminnasta. Liikunnanopetuksessa on keskeistä huomioida oppilaiden yksilöllisyys, turvallinen työskentelyilmapiiri sekä organisoinnin ja opetusviestinnän selkeys (OPS 2014, 435).

Opetussuunnitelmassa määritellään myös opettajien työtapoihin liittyviä tavoitteita, joita liikunnanopettajan tulee ottaa huomioon liikuntaa opettaessaan. Liikunnan työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokkien 7-9 määritellään opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014, 435) seuraavasti: ”Liikunnan tehtävää ja tavoitteita toteutetaan opettamalla turvallisesti ja monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä sisä- ja ulkotiloissa oppilaita osallistaen”. Liikunnanopetuksen yhteydessä korostetaan myös yhteistoiminnallisuutta ylläpitäviä työtapoja, kannustavaa vuorovaikutusta ja toisten auttamista. Pätevyyden kokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta opetuksessa tuetaan oppilaslähtöisillä ja osallistavilla opetusmenetelmillä (OPS 2014, 435).

Oppilaita osallistavat opetusmenetelmät mahdollistavat oppilaiden osallisuuden kokemukset. Opettajan onkin tärkeää luoda oppitunnille myönteinen ilmapiiri, jossa oppilaat kokevat turvallisuuden tunnetta ja tahtovat osallistua. Kuuselan & Kasken (2013) mukaan hyvä tapa myönteisen ilmapiirin luomisessa liikuntatunnille on kysyä oppilaiden toiveita tunneille ja näin osallistaa heitä. Liikunnanopettaja voi myös antaa vastuuta oppilaille monella eri tavalla. Opettaja voi ottaa oppilaita apuopettajiksi ja mukaan harjoituksen suunnitteluun sekä kysyä oppilaiden ratkaisuehdotuksia ongelmallisten tilanteiden ratkaisussa. (Kuusela & Kaski 2013.) Liikunnassa oppilaiden osallisuutta voidaan tukea myös ottamalla heidät mukaan liikuntasuunnitelman tekemiseen. Kuuselan & Kasken (2013) mukaan opettajan kannattaisi kuulla oppilaiden mielipiteet ja toivomukset liikuntatuntien sisällöstä lukuvuoden ensimmäisillä tunneilla, jolloin opettaja ja oppilaat voivat yhdessä esimerkiksi suunnitella liikuntasuunnitelman yhdessä. Liikunnanopettajan on hyvä kertoa ennen suunnitelmanteon tekemistä oppilaille opetussuunnitelman tavoitteista, arvostelukriteereistä sekä käytössä olevista liikuntatiloista, jotka vaikuttavat liikuntamuotojen valintaan (Kuusela & Kaski 2013).

Mosstonin opetustyylien kirjo (spectrum) on yksi suosituimmista liikunnan opettamisen malleista (Jaakkola & Sääkslahti 2013). Lahden (2016, 77) mukaan Mosstonin spektri tuli mukaan suomalaiseen liikunnanopetukseen jo peruskoulu-uudistuksen aikana vuonna 1970 ja Mosstonilla oli merkittävä vaikutus suomalaisessa sekä kansainvälisessä liikunnanopettajakoulutuksessa. Jaakkola ja Watt (2011) tutkivat suomalaisten liikunnanopettajien opetustyylien käyttöä. Esittelemme seuraavassa kappaleessa Mosstonin kirjoa ja miten Jaakkolan ja Wattin tutkimuksen mukaan suomalaiset liikunnanopettajat opetustyyliä käyttävät ja miten he sen kokevat.

#### **4.1 Mosstonin ja Ashwothin opetustyylien kirjo**

Mosstonin ja Ashwothin opetustyyli etenevät opettajakeskeisistä tavoista oppijakeskeisiin tapoihin opettaa. Niiden tarkoituksena on osoittaa tavoitteita kullekin oppimistyyliille ja miten tavoitteet muuttuvat siirryttäessä tällä opetustyylien jatkumolla eteen- tai taaksepäin. Oppimistyyliä voidaan soveltaa erilaisissa tilanteissa ja ne antavat vaihtoehtoja oppimiselle.

(Jaakkola & Sääkslahti 2013). Nämä tyyli-tyylit ovat hyvä työkalu opettajille, kun halutaan valita sopivia menetelmiä osallistava oppilaita opetustilanteessa.

Mosstonin opetustyylien kirja käsittelee 11 opetustyylin jatkumona (A-K). Jaakkola ja Sääkslahti (2013) puhuvat Mosstonin ja Ashworthin kirjosta, kun taas Numminen ja Laakso (2001, 79–85) ovat suomentaneet sen Mosstonin opetustyylien spektriksi. Mielestämme suomenkielinen sana kirja kuvaa tätä opetustyylien jatkumoa paremmin kuin spektri, vaikkakin Mosston on antanut sille englanninkielisen nimen: *The Spectrum of Teaching Styles*.

Mosstonin opetustyylien kirja perustuu kuuteen lähtökohtaan (Mosston & Ashworth 2002, 9–11):

*Perusoletus (The Axiom)*. Mosstonin opetusmenetelmien kirja pohjautuu perusolettamukseen, jossa opetustapahtuma on päätöksenteon ketju. Kaikki tietoiset opetusteot ovat tulosta aiemmista päätöksenteoista. Päätöksenteko on keskeisin tekijä, joka opetustilanteessa ohjaa kaikkea tekemistä.

*Opetustyylin rakenne (The Anatomy of Any Style)*. Kaikissa opetustyyliissä näkyy päätöksenteon rakenne. Päätöksenteko rakentuu suunnittelu- (pre-impact), toteutus- (impact), ja arviointivaiheesta (post-impact). Suunnitteluvaihe pitää sisällään päätökset, jotka tehdään ennen opetus-oppimistapahtumaa. Toteutusvaihe käsittää kaikki päätökset, joita tehdään opetus-oppimistapahtuman aikana. Arviointivaihe käsittää ne päätökset, jotka liittyvät tapahtuman arviointiin.

*Päätöksen tekijät (The Decision Makers)*. Päätöksiä voivat tehdä joko opettaja tai oppilaat kaikissa päätöksenteon kategorioissa, joita opetustyylin rakenne määrittelee. Jos opettaja tekee opetustilanteessa melkein kaikki päätökset, on hänen päätöksentekovastuunsa ”maksimissa” ja oppilaan ”minimissä”.

*Kirjo/Spektri (The Spectrum)*. Määriteltäessä kuka, milloin ja miten tekee päätöksiä, on mahdollista tunnistaa 11 eri opetustyylin rakenteet ja myös vaihtoehtoiset tavat, jotka voivat olla näiden opetustyylien välissä. Jokaisessa eri tyyliässä on mahdollista saavuttaa erilaisia tavoitteita, kun päätökset siirtyvät opettajalta oppilaalle kuljettaessa oppimistyyliä eteenpäin.

*Ryhmittely (The Clusters)*. Opetustyylien kirjo ryhmitellään kahteen erilaiseen tiedon/taidon rakentamisen tapaan. Ihmisillä on kyky kopioida ja toistaa (reproduce) tunnettua tietoa, liikemalleja ja taitoja. Toinen on kyky luoda uusia (produce) ideoita ja kokeilla jotain täysin uutta. Opetustyyli A-E ovat tyyliä, joissa vaalitaan vanhan tiedon toistamista. Nämä sopivat parhaiten perustaitojen harjoitteluun, erilaisien mallien ja tapojen toistamiseen. Tyyli F-K tarjoavat mahdollisuuden uuden tiedon tuottamiseen ja uusien ratkaisujen luomiseen. Näiden ryhmien välillä on ns. oivaltamisen kynnyks (Discovery Threshold), joka määrää ryhmien rajan.

*Kehityksen vaikutus (The Developmental Effects)*. Päätöksenteon rakenteet eri tyyliässä voivat saavuttaa oppijassa erilaisia mahdollisuuksia monipuolisiin kokemuksiin ja päämääriin. Opettämisen päämääriä ovat kognitiivisen, sosiaaliset, emotionaaliset, psyykkiset ja eettiset päämäärät.

Oppilaan osallistamisessa on myös kyse päätöksenteon jakamisesta oppilaan ja opettajan välillä. Mitä enemmän oppilas pääsee osallistumaan päätöksentekoon opetustilanteessa, sen pidemmälle mennään opetustyylien kirjossa.

## **4.2 Mosstonin ja Ashworthin tyylit**

Mosstonin ja Ashworthin opetustyylien kirjo jaetaan 11 erilaiseen tyyliin.

*Komentotyyli (A—The Command Style)*: Opettaja tekee kaikki päätökset ja oppilas toimii täysin niiden mukaisesti (Mosston & Ashworth 2002, 76). Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan tätä tyyliä on hyvä käyttää etenkin silloin, kun liikkuja on paljon, tila on hyvin pieni, tehtävässä on paljon turvallisuusriskejä ja opettaja ei tunne oppilaita ennalta.

*Tehtävöpetus (B—The Practical Style):* Tässä tyyliässä oppilas pääsee työskentelemään yksin annetussa tehtävässä ja saa henkilökohtaista palautetta opettajalta. Osa päätöksenteosta on siis siirtynyt opettajalta oppilaalle. (Mosston & Ashworth 2002, 94–95.) Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan tämä tyyli sopii miltei kaikkiin liikunnanopetustilanteisiin, joissa opettaja tuntee oppilaat hyvin.

*Pariohjaus (C—The Reciprocal Style):* Tyylin tarkoituksena on sosiaalisen vuorovaikutuksen ja palautteenannon kehittäminen. Oppilaat toimivat annetuissa tehtävissä pareittain ja antavat toisilleen palautetta opettajan antamien kriteerien mukaisesti. Toinen oppilaista on suorittaja ja toinen on palautteen antaja. Oppilaat vaihtavat rooleja opettajan ohjeiden mukaisesti. (Mosston & Ashworth 2002, 116.) Pariohjausta on hyvä käyttää, kun opetuksen tavoitteena on vuorovaikutustaitojen harjoittelu sekä taitoharjoittelussa, jossa yksilöllisen palautteen saaminen on tärkeää (Jaakkola & Sääkslahti 2013).

*Itsearviointi (D—The Self Check Style):* Itsearviointityyliässä oppilas harjoittelee itsenäisesti ja arvioi omaa toimintaansa ja oppimistaan opettajan antamien kriteerien mukaisesti. Opettaja määrittelee tavoitteet ja päättää mitä harjoitellaan. (Mosston & Ashworth 2002, 141.) Tämä tyyli on sopiva, kun tavoitteena on oppilaan kehonhahmotuksen opettelu, sisäisen palautteen hyödyntämisen opetteleminen ja oppilaan oman vastuun lisääminen (Jaakkola & Sääkslahti 2013).

*Eriytyvä opetus (E—The Inclusion Style):* Oppilaat valitsevat oman taitotasonsa mukaisen vaihtoehdon tehtävän harjoitteluun. Opettaja antaa eritasoisia vaihtoehtoja tehtävän harjoitteluun. (Mosston & Ashworth 2002, 156.) Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan opettaja voi myös itse ohjata oppilaan tietylle harjoittelun tasolle ja antaa suhteutettua palautetta tehtävän vaikeustason mukaisesti. Oppilas voi myös halutessaan muuttaa tehtävää helpommaksi tai vaikeammaksi. Tämä tyyli sopii parhaiten tilanteisiin, joissa on eri-ikäisiä ja erilaisessa kehitysvaiheessa olevia oppilaita tai jos liikuntavälineitä on käytettävissä vain muutamia kappaleita. (Jaakkola & Sääkslahti 2013).



*Ohjattu oivaltaminen (F—The Guided Discovery Style):* Tämän tyylin lähtökohtana ovat opettajan luomat kysymykset, jotka ohjaavat oppilasta itse löytämään ratkaisut opettajan ennalta määrittelemän oppimisen päämäärään. Oppilaan tehtävä on siis löytää keinot saavuttaa määrätty tavoite. Tämä tyyli on ensimmäinen, jossa on ylitetty niin sanottu oivaltamisen kynnyksen. (Mosston & Ashworth 2002, 11, 212.) Oppilaalla ei tätä tyyliä käytettäessä tarvitse olla kyseisestä aiheesta aikaisempia kokemuksia, joten jokaisella on samanlainen mahdollisuus kokea oivalluksia. Tämä tyyli vahvistaa etenkin oppilaan pätevyyden kokemuksia. (Jaakkola & Sääkslahti 2013.)

*Ongelmanratkaisu (G—The Convergent Discovery Style):* Tarkoituksena on antaa oppilaalle tehtävä ratkaista jokin tietty ongelma. Opettaja määrittelee tavoitteen/vastauksen ja oppilaiden tehtävä on ratkaista miten siihen päästään. (Mosston & Ashworth 2002, 237.) Tällä opetustyyllillä on tarkoitus vahvistaa oppilaiden luovuutta rohkeutta sekä ennakkoluulottomuutta (Jaakkola & Sääkslahti 2013).

*Erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H—The Divergent Discovery Style):* Tämän tyylin tarkoituksena on antaa oppilaalle mahdollisuus löytää useampia erilaisia ratkaisuja annettuun kysymykseen tai ongelmaan. Opettaja päättää tavoitteen ja antaa oppilaalle mahdollisuuden ja luvan löytää useampia tapoja päästä tavoitteeseen. (Mosston & Ashworth 2002, 247.) Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan tässä tyyliässä vahvistetaan luovuutta, kokeilumieltä, yhteishenkeä ja yhteistyötaitoja.

*Yksilöllinen ohjelma (I—The Learner-Designed Individual Program Style):* Yksilöllisessä ohjelmassa opettaja määrittelee opetettavan aiheen ja tukee oppilasta aiheen opettelemisessa. Oppilas päättää kuinka hän tätä aihetta opiskelee, luo aiheeseen liittyvät kysymykset itselleen, päättää ratkaisumallit sekä määrittelee itselleen oppimistavoitteensa. (Mosston & Ashworth 2002, 274.) Tämä tyyli soveltuu hyvin aikuisille opiskelijoille tai opettajan hyvin tuntemille oppilaille. Yksilöllisessä ohjelmassa huomio on oppilaassa itsessään ja yksilöllisessä edistymisessä eikä siinä vertailla oppilasta muihin oppilaisiin. (Jaakkola & Sääkslahti 2013).

*Yksilöllinen opetusohjelma (J—The Learner-Initiated Style):* Tässä opetustyyliässä oppilas tekee itse kaikki päätökset opettelemastaan aiheesta, tavoitteista ja arvioinnista. Opettajan rooli on kannustaa oppilasta työssään ja auttaa, jos oppilas mielestään apua tarvitsee. (Mosston & Ashworth 2002, 283.) Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan tämäkin tyyli sopii aikuisopiskelijoille ja oppilaille, jotka opettaja tuntee erittäin hyvin.

*Itseopetus (K—The Self-Teaching Style):* Tämä tyyli perustuu oppilaan omaan haluun opetella tiettyä aihetta. Itseopetus ei kuulu luokkaopetukseen ja oppilaalla on sekä opettajan, että oppilaan rooli. Tässä oppija tekee omatoimisesti kaikki päätökset ja haluaa itse ymmärtää jotain mitä ei vielä ymmärrä. (Mosston & Ashworth 2002, 290.) Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan tämä tyyli soveltuu lähinnä aikuisille ja hyvin motivoituneille, vastuuntuntoisille urheilun harrastajille.

Liikunnanopettajien käyttämiä opetustyyliä suomalaisessa peruskoulussa tutkivat Jaakkola ja Watt vuonna 2011. Jaakkolan ja Wattin (2011) mukaan liikunnanopettajat käyttivät Mosstonin opetustyylien kirjosta eniten komento- ja tehtäväopetustyyliä opetuksessaan. Jaakkolan ja Wattin (2011) tutkimukseen osallistuneet opettajat (n=294) kokivat tehtäväopetustyylin ja erilaisten ratkaisuiden tuottamisen tyylin olevan hyödyllisimmät tyylit oppilaille ja vähiten hyödyllisimmiksi he kokivat pariohjaustyylin sekä ongelmanratkaisutyylin. Yleisenä suuntauksena Jaakkolan ja Wattin (2011) mukaan oli opettajilla käyttää enemmän opettajalähtöisiä opetusmenetelmiä kuin oppijalähtöisiä opetusmenetelmiä. Tämän tutkimustuloksen kohdalla Jaakkola ja Watt (2011) pitävät mahdollisena, että liikunnanopettajilla ei ole tarpeeksi tietämystä tai kokemusta eri opetustyylien käytöstä. (Jaakkola & Watt 2011.)

Jaakkolan & Wattin (2011) tutkimuksen osoittama opettajakeskeisten tyylien runsas käyttö voi johtua koulun arjesta, suurista opetusryhmistä tai opettajien omakohtaisen kokemuksen puutteesta oppijakeskeisten tyylien käytöstä (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 325.) Jaakkolan ja Wattin (2011) tutkimustulokset osoittavat opettajien kokemukset siitä, mitkä ovat hyödyllisiä tyyliä oppilaille. Opettajat kokivat oppijalähtöiset opetustyyliä hyväksi asiaksi

liikunnanopetuksessa, mutta eivät kuitenkaan käytä niitä liikunnanopetuksessaan (Jaakkola & Sääkslahti 2013.)

## 5 OPPILAAN OSALLISTAMINEN

Oppilaiden osallistaminen ja osallisuus ovat viime aikoina nousseet esille muun muassa uuden opetussuunnitelman kautta. Perusopetuksen arvoperusta pohjautuu oppilaan ainutlaatuisuuteen ja oikeuteen saada hyvää opetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tärkeä asia tämän toteutumiseksi on, että oppilas kokee, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä. Yhtä tärkeää on myös kokemus osallisuudesta ja että oppilaalla on mahdollisuus rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia yhdessä toisten kanssa. (OPS 2014, 15.)

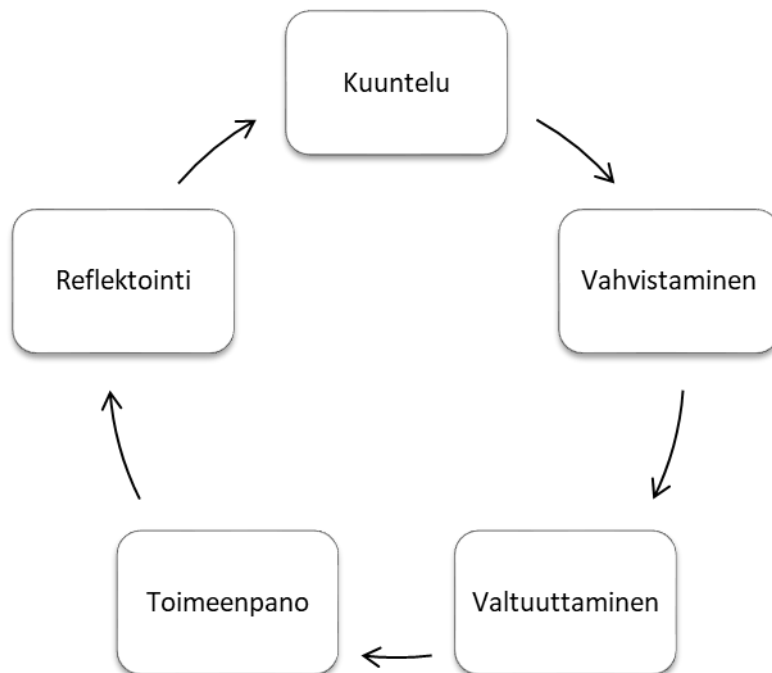
Käsitteenä osallisuus on moniulotteinen ja sen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Asanti (2013) näkee osallisuuden laajempänä käsitteenä kuin osallistumisen, joka on vain toiminnassa mukana olemista. Osallisuus on Asantin mukaan oppilaiden omakohtaisten kokemusten kautta yhteisöön kuulumista ja se lisää voimaantumisen avulla myös hyvinvointia ja terveyttä. Osallisuudesta voidaan löytää erilaisia käsitteitä. Näitä voivat olla vaikkapa: mukana oleminen, mukaan kuuluminen, mukana vaikuttaminen, yhteisöllisyys ja demokraattisuus yhteisössä. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012.)

### 5.1 Merkityksellinen oppilaan osallistaminen

Merkityksellinen oppilaan osallistaminen (engl. meaningful student involvement) perustuu tietoisuuteen siitä, että nuorilla on, ja pitäisi olla, merkittävä rooli koulun kehittämisessä. Viimeaikaiset selonteot ovat osoittaneet vääräksi käsitykset, että oppilaiden osallistaminen koulussa olisi vain oppilaiden tyytyväisyyden lisäämistä, kurittomien lasten rauhoittamista tai antamista ”oppilaiden pyörittää koulua”. Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kun opettajat työskentelevät koulussa oppilaiden kanssa, eivätkä oppilaiden vuoksi, koulun kehittyminen on positiivista ja merkityksellistä kaikille. Merkityksellisen oppilaan osallistamisen ytimessä ovat oppilaat, joiden ääntä ei ole riittävästi kuunneltu. (Fletcher 2005, 4.)

Toki oppilaiden tyytyväisyyden lisääminen ja kurittomien lasten rauhoittaminen ovat sinällään hyviä asioita. Osallistaminen pitäisi kuitenkin olla osa koko koulun toimintakulttuuria ja näkyä vahvana arvona kaikessa koulun toiminnassa. Myös Asantin (2013) mukaan koulun vuorovaikutussuhteilla on keskeinen merkitys yhteisöllisyyteen ja avoimuuteen koulussa.

Fletcher (2005, 5–6) on luonut merkityksellisen oppilaan osallistamisen kehän, joka on jatkuva viiden askeleen prosessi. Ensimmäisenä oppilaan ideoita, tietoja, kokemuksia ja mielipiteitä kuunnellaan ja otetaan huomioon. Toisena on tasavertaisen kumppanuuden vahvistaminen, jossa oppilaiden pitäisi pystyä ottamaan vastuuta koulussa myös itse. Kolmantena oppilaat valtuutetaan kehittämään kykyään vaikuttaa koulun toiminnan kehittämiseen. Neljäntenä oppilaat ja opettajat ryhtyvät toimeen tasavertaisina tekijöinä kumppaneina kehittääkseen koulun toimintaa. Viidentenä oppilaat ja opettajat pohtivat mitä he ovat saaneet aikaan, eli refleктоivat mennyttä toimintaa. Nykyään nämä eri askeleet saattavat näkyä kouluissa yksittäisinä, mutta ovat harvoin yhteydessä toisiinsa tai koulun kehittämiseen. Näiden askelien yhdistäminen toisiinsa on se, mikä tekee oppilaiden ja opettajien yhteistyöstä merkityksellistä, tehokasta ja kestävä. (Fletcher 2005, 6.)



## KUVIO 1. Merkityksellinen oppilaiden osallistamisen kehä (Fletcher 2005, 6.)

Seuraavassa esittelemme tikapuumallin, jonka Fletcher (2005, 7) on mukailnut Hartin (1992, 9) mallin pohjalta. Se mittaa oppilaiden osallistamisen tasoa koulun eri tilanteissa ja toiminnoissa. Asantin (2013) mukaan samankaltaisia oppilaiden osallistamisen tikapuita ovat kuvanneet myös useat muutkin.

Tikapuiden tasot ovat:

- 1) Oppilaita manipuloidaan
- 2) Oppilaat mukana koristeina
- 3) Oppilaita ollaan kuulevinaan
- 4) Oppilaita tiedotetaan ja heille annetaan tehtäviä, opettajat tekevät päätökset
- 5) Oppilaita tiedotetaan ja heidän mielipiteitään kuullaan, opettajat tekevät päätökset
- 6) Opettajat käynnistävät toiminnan, oppilaat osallistuvat päätöksen tekoon
- 7) Oppilaat käynnistävät toiminnan, opettajat tukevat oppilaiden toimintaa
- 8) Oppilaat toimivat tasavertaisina yhteistyökumppaneina opettajien kanssa

Fletcherin (2005, 7) 8-portaisessa tikapuumallissa ylöspäin kiivetessä oppilaan osallistamisen taso ja sen merkitys oppilaalle kasvaa. Tämä malli pyrkii auttamaan kouluja lisäämään oppilaan osallistamista ja parantamaan sen laatua. Fletcherin (2005, 7–8) mukaan tikapuumallin käytännön toteuttamisessa pitää muistaa kolme tärkeää kohtaa. Ensimmäisenä tikapuumallia ei ole suunniteltu toteutettavaksi koko koululle kerralla. Sen sijaan sitä tulisi käyttää yksittäisissä toiminnoissa. Toiseksi, merkityksellinen oppilaiden osallistaminen tulisi rakentaa koulun yhteisöllisyyttä ja sitä kautta lisätä oppilaiden osallisuuden kokemuksia. Kolmanneksi, tikapuita ei tarvitse edetä järjestyksessä vaan tikapuilla eteneminen tapahtuu tilanteesta riippuen. (Fletcher 2005, 7–8.)

## 5.2 Oppilaan osallistaminen koululiikunnassa

Liikunta oppiaineena tarjoaa hyvät lähtökohdat oppilaiden osallistamiseen ja oppilaiden osallisuuden kokemusten mahdollistamiseen. Liikuntakasvatus tarjoaa monenlaisia luonnollisia vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaan välillä. Liikunnanopettajan tulisikin nähdä oppilaat aktiivisina osallistujina ja heitä tulee ottaa mukaan niin ideoimaan kuin oppitunnin toteutukseen. Opettajan tulisi nähdä oppilaiden osallistaminen mahdollisuutena kehittää itseään, koulun toimintakulttuuria sekä mahdollisuutena pysyä myös itse mukana muuttuvassa liikuntakulttuurissa (Asanti 2013.)

Opetussuunnitelman (OPS 2014) mukaan liikunnanopettajan tehtävä on varmistaa, että jokainen oppilas voi kokea osallisuutta. Osallisuuden kautta oppilaan tulee pystyä vaikuttamaan itseään koskeviin päätöksiin. Osallisuutta liikunnanopetuksessa tulisi tukea tehtävillä, jotka ovat riittävän haastavia oppilaille, mutta mahdollistavat onnistumisen kokemukset sekä tehtävillä, joissa oppilailla on merkittävä rooli. (OPS 2014.)

Asantin (2013) mukaan muun muassa oppilaiden ikä vaikuttaa liikunnanopettajan mahdollisuuksiin oppilaiden osallistamiseen. Nuoremmat oppilaat jakavat omaa tietoaan leikeistä ja radoista, kun vanhemmat taas haluavat kehittää pelisääntöjä ja erilaisia liikuntatehtäviä. Oppilaita tulisi kuunnella ja antaa heille vastuuta esimerkiksi koulun liikuntapäivien, juhlien liikuntaohjelmien ja koulun kerhotoiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. (Asanti 2013.)

Oppilaiden osallistumista ja osallisuutta peruskoulun liikuntatuntien yhteydessä on tutkittu vähän. Berg ja Piirtola (2014, 74) kartoittivat lasten ja nuorten liikuntatutkimusta Suomessa vuosina 2000–2012. Tutkimuskatsauksen mukaan 16 väitöskirjaa käsitteli liikunnan osallisuuden kokemuksia, joista viisi liittyivät osallisuuteen koululiikunnassa. Berg ja Piirtola (2014, 84) toteavatkin, että nimenomaan lasten ja nuorten osallisuutta ja osallistamista liikunnan yhteydessä olisi hyvä tutkia lisää ja tutkimuksissa tulisi kuulla lapsia ja nuoria itseään. (Berg & Piirtola 2014, 74–84.)

Peruskoululaisten osallisuutta koululiikunnassa on tutkinut pro gradu- tutkielmassaan muun muassa Kokkonen vuonna 2016. Kokkonen (2016) tutki peruskoulun viidesluokkalaisten osallisuuden kokemuksia koululiikunnassa. Kokkosen tutkimuksesta nousi esiin oppilaiden toiveet päästä osallistumaan etenkin liikuntamuodon valintaan. Kokkosen mukaan oppilaiden osallisuuden kokemukset heräsivät silloin, kun oppilaat pääsivät vaikuttamaan ja saivat liikkua itselle mieluisalla tavalla. Kokkosen tutkimuksen tuloksista käy ilmi myös oppilaiden toive päästä vaikuttamaan/osallistumaan työtapoihin liittyviin asioihin, kuten joukkue -ja ryhmäjakoihin. Kokkosen tutkimuksen mukaan koululiikunnassa oppilaille on erityisen tärkeää mieluisat liikuntamuodot ja hyvät toverisuhteet (Kokkonen 2016, 48–64.)



## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää minkälaisiksi yläkoulun 8-luokkalaiset kokevat vaikutusmahdollisuutensa liikuntatuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimuksen tehtävänä oli myös selvittää, haluavatko oppilaat vaikuttaa liikuntatunteihin nykyistä enemmän. Koemme tulevina liikunnanopettajina tärkeäksi selvittää myös millainen liikuntatunti olisi, jos oppilaat saisivat päättää oppitunnin sisällöstä.

Halusimme kuulla nimenomaan oppilaita ja selvittää heidän mielipiteitään osallisuudesta liikuntatunnilla. Onko osallistaminen oppilaiden mielestä hyvä vai huono asia? Oppilaan osallistaminen nähdään opetussuunnitelmassa positiivisena asiana eikä sen kriittistä tarkastelua ole esitetty kovinkaan paljoa. Halusimme tuoda esille myös osallistavan liikunnanopetuksen mahdollisia ongelmakohtia, joita oppilaat ovat kokeneet. Varsinaisten tutkimuskysymysten ohella tarkastelimme myös opettajien käyttämien osallistavien opetustyylien eroja. Osallisuus- käsitteen ohella käytämme tutkimuksessamme termiä vaikutusmahdollisuus. Nämä termit ovat luonteeltaan hyvin samankaltaisia. Vaikka osallisuus on käsitteenä hyvin yleisesti käytetty, sen monet ulottuvuudet tekevät sen käyttämisen vaikeaksi. Osallisuus terminä ei välttämättä avaudu oppilaille, joten käytimme tutkimuksessamme osallisuuden sijasta termiä vaikutusmahdollisuus.

Varsinaisia tutkimuskysymyksiä oli kolme:

1. Minkälainen on unelmien liikuntatunti oppilaiden kuvaamana?
2. Millaisia mahdollisuuksia oppilaille on ollut vaikuttaa liikuntatunteihin?
3. Millä tavalla liikuntatunnit muuttuisivat, jos oppilaat pääsisivät vaikuttamaan niihin enemmän?

## 7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Toteutimme tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, sillä uskoimme siten voivamme syventää tietämystämme siitä, miten oppilaat kokevat vaikutusmahdollisuutensa koululiikunnassa. Halusimme myös tarkastella osallistamisen merkitystä oppilaille. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan tutkittavan ilmiön merkityksiä tutkittaville mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Ilmiötä ymmärtääksemme koimme tarkoituksenmukaiseksi selvittää nimenomaan oppilaiden omia mielipiteitä osallisuudesta sekä sen merkityksestä heille. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tulkitsemaan teoreettisesti jotakin ilmiötä.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on, että ihminen tutkii ihmistä. Fenomenologisella tutkimusotteella pyrimme ymmärtämään ilmiötä sekä selvittämään ilmiön merkityksiä oppilaille. Fenomenologisessa tutkimuksessa varsinaisen tutkimuksen kohteena ovat merkitykset, jotka tulevat kunkin yksilön elämismailman kokemuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

### 7.1 Aineiston hankinta ja osallistujat

Keräsimme varsinaisen tutkimusaineistomme eteläsuomalaiselta yläkoululta. Tutkimuksemme osallistui 40 oppilasta. Oppilaat olivat 8-luokkalaisia nuoria. Tutkimusryhmä, eli tutkimuksen kohdejoukko, koostui kahdesta erillisestä ryhmästä, tyttöjen ja poikien liikuntaryhmästä. Molemmissa ryhmissä oli 20 oppilasta. Kun laadullisessa tutkimuksessa halutaan ymmärtää tutkimusryhmää, valitaan yleensä luonnollisesti olemassa oleva ryhmä ja tutkitaan jokainen ryhmässä oleva jäsen. Aineiston koko määräytyy tällöin sen perusteella, kuinka monta jäsentä valittuun ryhmään sattuu kuulumaan. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 176–177.) Tutkimukseen osallistuneilla ryhmillä oli myös eri opettajat. Olimme sitä mieltä, että eri ryhmien välillä oli mahdollista tarkastella oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien eroja, sillä opettajat saattavat antaa siihen myös erilaisia

mahdollisuuksia. Näin oli mahdollista tarkastella myös eroja opettajien käyttämien osallistavien opetustyylien välillä.

Tutkimuskysely toteutettiin tutkimukseen osallistuvan koulun tiloissa. Tutkimuskyselyn ajankohdaksi oli sovittu ryhmien lukujärjestyksen mukainen liikuntatunti keskellä koulupäivää. Molemmilla ryhmillä liikuntatunti oli samaan aikaan. Olimme järjestäneet koulun tiloista rauhallisen tilan vastaamista varten, jossa jokaisella oppilaalla oli oma paikka vastaamisen aikana. Ensimmäisenä tutkimukseen saapui liikuntatunnilta tyttöjen ryhmä ja toisena poikien. Tyttöillä vastaamiseen kului aikaa noin 30 minuuttia ja pojat vastasivat hieman nopeammin, noin 20 minuutissa. Varmistimme, että jokainen oppilas sai käyttää vastaamiseen tarvitsemansa ajan, eikä näin ollen maksimiaikaa ollut määritelty. Pyrimme luomaan tutkimustilanteesta sellaisen, jossa olisi mahdollisimman vähän vastaamista haittaavia tekijöitä. Oppilaat vastasivat tutkimuskyselyyn siten, että ainoastaan tutkijat olivat läsnä. Opettajia pyysimme poistumaan tilasta, sillä opettajien läsnäolo olisi saattanut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin ja aiheuttaa jännitteitä tutkimuskyselyn aikana. Tutkimuskyselyn alussa painotimme, että kaikki vastaukset ovat tärkeitä, olivat oppilaat sitten mitä mieltä tahansa. Näin halusimme varmistaa, että oppilaat uskaltaisivat antaa myös kriittisiä vastauksia kysymyksiin. Molempia tutkimukseen osallistuvia ryhmiä ohjeistimme samalla tavalla. Varmistimme tämän kirjaamalla ensimmäiselle ryhmälle annetut suulliset ohjeet paperille, jotta voisimme toistaa ne samalla tavalla myös toiselle ryhmälle. Tutkimuskyselyn aikana annoimme oppilaille mahdollisuuden kysyä tarkentavia kysymyksiä lomakkeesta. Kyselylomakkeisiin vastaamisen aikana kiersimme vastaajien luona selventämässä kysymyksiä ja pyytämässä tarvittaessa täydennystä vastauksiin.

Tutkimuksemme käynnistyi joulukuussa 2017, jolloin hankimme tutkimusluvan yläkoulun rehtorilta. Hänen kanssaan sovimme tulevan tutkimuksemme ajankohdan ja tiedottamisen vanhemmille. Teimme tutkimuslupakaavakkeen toimitettavaksi vanhemmille, jonka liikunnanopettajat jakoivat tutkimukseen osallistuville oppilaille 8.1.2018 (Liite 1). Kaavakkeen pyydettiin palautettavan allekirjoituksineen siinä tapauksessa, jos huoltajat eivät olisi hyväksyneet huollettavansa osallistuvan tutkimuskyselyyn. Yhtään kaavaketta ei palautettu allekirjoitettuna takaisin, joten jokainen tutkimusjoukkoon kuuluva oppilas sai osallistua tutkimukseen. Alun perin ehdotimme rehtorille ja opettajille, että keräisimme

huoltajilta allekirjoitukset tutkimuslupaa varten. Koulun rehtori ja opettajat olivat sitä mieltä, että silloin tutkimuslupakaavakkeita saattaisi jäädä palauttamatta, koska osa oppilaista ei muistaisi tuoda sitä takaisin opettajalle. Jos oppilaan huoltaja olisi halunnut kieltää oppilasta osallistumasta, niin siinä tapauksessa heillä oli mahdollisuus palauttaa tutkimuslupakaavake. Teimme myös oppilaille ennen tutkimuskyselyä selväksi, ettei heidän ole pakko osallistua tutkimukseen. Yksikään oppilas ei kuitenkaan kieltäytynyt vastaamasta.

Tutkimuksen aineiston keräsimme avoimen kyselylomakkeen avulla. Kun halutaan päästä selville, miten ja miksi ihminen ajattelee, tuntee ja toimii tietyllä tavalla, on hyvä toteuttaa se kyselyn avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 180). Uskoimme, että kyselylomakkeen avulla saisimme riittävän laadukkaita vastauksia suurelta joukolta nuoria, sillä he saivat vastata kysymyksiin ilman ryhmän tai suullisen haastattelun luomaa sosiaalista painetta. Haastattelu saattaisi etenkin nuorilla johtaa siihen, että siinä annettaisiin esimerkiksi sosiaalisesti suotavampia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 201). Oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen anonyymisti, sillä kysyimme asioita, jotka liittyivät myös opettajan toimintaan, opettajan yksilölliseen opettamiseen, sekä oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimuksessamme halusimme käyttää mahdollisimman avoimia kysymyksiä, koska ne sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin. Avoimet kysymykset eivät ehdota vastauksia, vaan antavat vastaajien kertoa omia ajatuksiaan. Heillä oli mahdollisuus kertoa mitkä asiat ovat keskeisiä ja tärkeitä heille. Avoimien vastausten avulla voidaan tulkita myös vastaajien tunteita tutkittavaa asiaa kohtaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 196). Tutkijoina koimme, että avoimien kysymysten kautta saisimme totuudenmukaisia pohdintoja tutkittavaan ilmiöön. Oppilaat saivat näin myös mahdollisuuden kertoa anonyymisti henkilökohtaisia merkityksiä ja kokemuksiaan tutkittavaan ilmiöön.

Testasimme kyselylomakkeen toimivuutta pilottikyselyllä, jonka toteutimme tuusulalaisessa yläkoulussa syksyllä 2017. Pilottitutkimus antoi mahdollisuuden korjata tutkimuslomaketta. Halusimme myös tarkistaa kysymysten muotoilun kohderyhmälle sopivaksi varsinaista tutkimusta varten. Näin varmistimme kyselyn toimivuuden, spesifiteisyyden sekä sanojen

valinnan ja käytön (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 197–199). Pilottikyselyn kohderyhmänä oli 7- ja 8-luokkalaiset oppilaat. Pilottikyselyn vastausten perusteella havaitsimme, että 8-luokkalaisilta saimme laadukkaampia ja ilmiötä kuvailevampia vastauksia, joten päädyimme valitsemaan 8-luokkalaiset tulevan tutkimuksemme kohderyhmäksi. Teimme myös tarkentavia korjauksia kysymysten asetteluun ja järjestykseen, jotta ne olisivat paremmin ymmärrettävissä. Lopullinen tutkimuskyselylomake on liitteenä 2. (Liite 2)

## **7.2 Aineiston analyysi**

Tutkimuksesta saamaamme aineistoa lähdimme käsittelemään sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto selkeään muotoon ja tekemään luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Sisällönanalyysi jaetaan yleisesti aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Teorialähtöisessä analyysissä tutkittavaa ilmiötä määritellään jo jonkin tunnetun teorian/mallin mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuksen aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, jonka analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen aineistosta. Analyysiyksiköitä ei ole tällöin etukäteen määritely. Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti tehdyissä tutkimuksissa pyritään tällaiseen aineistolähtöiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97).

Olemme käyttäneet tutkimuksessamme mukailtua aineistolähtöistä analyysiä. Tällaisen aineistolähtöisen analyysin suurimpana haasteena on havaintojen objektiivisuus. Tutkija määrittelee itse tutkimuksessa käytetyt käsitteet, asetelman ja menetelmät ja tämä vaikuttaa aina tutkimustuloksiin. Tutkimuksessamme pyrimme tiedostamaan asian niin, että keskustelimme ennakkokäsityksistämme toistemme kanssa. Päätimme tietoisesti pyrkiä poistamaan omat ennakkonäkemyksemme analyysin tekemisen aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Aloitimme aineiston analyysin lukemalla aineiston useampaan otteeseen läpi. Numeroimme tyttöjen(t1-20) ja poikien(p1-20) vastaukset, jotta pääsimme nimeämään vastaajat ja käsittelemään aineistoa järkevästi. Kirjasimme vastaukset tietokoneelle, jonka jälkeen oli mahdollista tarkastella koko aineistoa tutkimuskysymys kerrallaan. Kirjasimme jokaisen tutkimuskysymyksen erilliselle tiedostolle, jolloin niitä tuli yhteensä kolme. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineiston saimme kysymyslomakkeen kysymyksestä 1 (Liite 2). Toisen tutkimuskysymyksen aineisto saatiin kyselylomakkeen kysymyksistä 2 ja 3. Kolmanteen tutkimuskysymykseen saimme vastauksia kyselylomakkeen 6. ja 7. kysymyksistä. Edellä mainitut kysymykset vastasivat parhaiten tutkimuskysymyksiin, emmekä lopulta päätyneet käyttämään jokaista kyselylomakkeen kysymystä tutkimuksessamme.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään yleensä kolmivaiheisesti. Ensimmäisenä aineistoa pelkistetään eli analysoitavasta tekstistä karsitaan tutkimukselle epäoleelliset asiat pois. Tämä voi olla myös informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Etsimme aineistosta tutkimuskysymyksiin mukaisia vastauksia. Vastauksia, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiimme, emme huomioineet tutkimuksessamme. Siitä huolimatta varmistimme, että olimme kirjanneet kaikkien oppilaiden vastaukset tiedostoihin, jos näistä nousisi vielä myöhemmin jotain esille. Informaation tiivistämistä emme tehneet, mutta osassa aineiston vastauksissa oli vastattu useampaan kuin yhteen tutkimuskysymykseen, joten näitä vastauksia pilkoimme osiin ja kirjasimme useampaan kohtaan.

Toisessa vaiheessa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tätä kutsutaan aineiston ryhmittelyksi. Aineistosta on siis tarkoitus etsiä samaa tarkoittavia ilmaisuja, jotka ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Tällöin luokka nimetään sen sisällön mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tätä voi kutsua joko ryhmittelyksi luokkiin tai luokitteluksi. Tutkimuksessamme olemme käyttäneet tätä vaihtoa kuvatessamme termiä -luokittelu. Etsimme aineistosta tutkimuskysymysten mukaisia ilmaisuja ja ryhmittelimme ilmaisut samankaltaisuuksien perusteella. Pystyimme tekemään luokittelua samalla, kun kirjasimme aineistoa tiedostoihin. Aineistosta nousi esille jo tässä vaiheessa selkeät luokat. Aineiston ilmauksia emme kokeneet tärkeäksi pelkistää, sillä alkuperäisilmaukset olivat jo riittävän pelkistettyjä. Vastaukset koostuivat useimmin

muutamasta sanasta pariin lauseeseen, ja siksi olikin yleensä helppo nähdä, mihin luokkaan vastaukset sijoitettaisiin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokkiin. Alaluokkia ryhmitellään yläluokkiin ja yläluokkia yhdistellään pääluokkiin.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 110–111) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmantena vaiheena on aineiston abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. Tässä aineiston analyysin vaiheessa on tarkoitus yhdistellä luokkia niin pitkään kuin se on tutkimuksen kannalta järkevää. Aineiston ryhmittely on myös osa tätä prosessia ja nämä eivät erottuneet omassa aineiston analyysissämme erillisiksi vaiheiksi. Onnistuimme aineiston analyysissä löytämään jokaiseen tutkimuskysymykseen selkeät luokat, joita ei enää ollut tarpeen yhdistää yläluokkiin. Löysimme siis suoraan alkuperäisilmauksia luokittelemalla vastauksia tutkimuskysymyksiin.

TAULUKKO 2. Esimerkki alkuperäisilmauksien luokittelusta

Alkuperäisilmaus	Luokka (yläluokka)
T3: Pidin itse valinnaisen liikkatunnin ja se oli kivaa	<b>Liikuntatunnin opetukseen osallistuminen</b>
T11: valinnaisliikunnassa... mahdollista pitää oma liikuntatunti muulle luokalle.	
T3: Saamme ehdottaa yleensä alkupelin tai leikin	<b>Tunnin sisältöön vaikuttaminen (laji- ja joukkuevalinnat)</b>
T7: Mahdollisuuksia ehdottaa lajeja kirjallisesti ja suullisesti...	
P7: aika pienet mahdollisuudet joskus kysytään mitä haluamme tehdä...	<b>Vaikutusmahdollisuudet liikuntatunteihin vähäiset/heikot:</b>
T15: no en oikein koskaan ole päässyt vaikuttamaan kunnolla, mutta ehkä jotain pientä joskus.	

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme alkoi tutkimusluvan kysymisellä rehtorilta, jolta saimme suostumuksen tutkimuksen tekemiseen koululla. Rehtorin hyväksynnän jälkeen varmistimme tulevan tutkimukseen osallistuvien huoltajilta suostumuskirjelmän kautta, että hänen alaikäinen lapsensa saa osallistua tutkimukseen. Suostumuskirjelmässä tiedotimme tutkimuksestamme ja painotimme, että vastaajat pysyvät anonyymeinä eli nimettömyys vastauksissa taataan. Huoltajien luvan lisäksi tutkimusjoukon nuorilla itsellään oli täysi päätösvalta omasta osallistumisestaan tutkimukseen eli tutkimuksen osallistuminen oli vapaaehtoista. Hyvän tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti toimittaessa tutkimuslupa tuleekin hankkia sekä huoltajilta, että osallistuvilta nuorilta. Yleensä lähdetään siitä, että huoltajia tiedotetaan etukäteen tutkimuksesta, ja he voivat halutessaan kieltää lapsen osallistumisen. Tämän lisäksi tarvitaan myös lapsen oma suostumus. (Nieminen 2010.)

Tutkijoina tahdoimme panostaa tutkimuksen kyselytilanteeseen, luomalla mahdollisimman turvallisen tilanteen kaikille osallistuville oppilaille. Järjestelimme tilan, jossa tutkimus tehtiin siten, että jokainen sai rauhan täyttää lomaketta itsenäisesti. Kerroimme toimintatavoistamme sekä tutkimusaineiston käsittelystä. Painotimme vastaajille, että kaikkien anonymiteetti on turvattu ja avasimme aineistonkäsittelyä ja sen suojaamisprosessia myös vastaajille. Halusimme myös korostaa, että jokainen mielipide asiaan on tärkeä etenkin silloin, kun se on perustelu vastauksiin. Tällä tavalla halusimme varmistaa, että oppilaat uskaltavat antaa myös kriittisiä vastauksia ilman, että niitä arvostellaan. Tämän lisäksi pyysimme oppilaita kysymään lisätietoja ennen kyselylomakkeen täyttöö ja sen aikana, jos heitä askarruttaa jokin asia tutkimukseemme liittyen. Koimme tärkeäksi painottaa vastaajille, että on turvallista vastata rehellisesti mitä ajattelevat.

Pyrimme tutkimuksemme raportoinnissa mahdollisimman tarkkaan selostukseen itse tutkimuksen etenemisestä ja toteutumisesta. Olemme siis pyrkineet kirjoittamaan auki mahdollisimman selkeästi tutkimukset toteutuksen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran



(2007, 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa tutkijan tarkalla selostuksella tutkimuksen toteutuksesta, ja tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita.

Sisällönanalyysi oli hyvä keino tarkastella oppilaiden osallisuuden kokemuksia. Oppilaan kokemukset osallisuudesta ilmiönä ovat oppilaan henkilökohtaisia. Lähtökohtana tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun on tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön rakenteen vastaavuus (Metsämuuronen 2006, 200). Tutkimuksen kohde oli osallisuuden kokemukset yläkoulun oppilailta. Kohteena eivät siis olleet varsinaisesti tutkimukseen osallistuneet oppilaat, vaan heidän kokemat merkitykset tutkittavasta teemasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Tutkijoina ja opettajina meitä molempia on kiinnostanut oppilaan osallistaminen omassa opetustyössämme. Olemme molemmat pyrkineet toimimaan opetustilanteissa oppilaat huomioiden ja antamalla oppilaille vaikutusmahdollisuuksia oppituntien sisältöön. Olemme kokeneet oppilaiden osallistamisen positiivisena asiana, mutta haasteitakin olemme osallistamisessa kohdanneet. Näistä kerromme lisää pohdinnassa. Tämän vuoksi halusimmekin tutkia nimenomaan oppilaiden mielipiteitä osallistamisesta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan luotettavuuden arvioinnissa on hyvä ottaa huomioon tutkijan oma sitoumus, eli miksi tutkimus on tutkijalle tärkeä ja miten ajatukset ovat muuttuneet tutkimuksen aikana. Halusimmekin tuoda erityisesti esille, miten oppilaat kokevat osallistamisen.

Kyselylomakkeen toimivuuden tarkastelussa käytimme esitutkimusta ja sen tavoitteena oli tarkistuttaa tutkimuslomakkeemme kysymysten asettelu, jotta tulevan varsinaisen tutkimuksemme vastauksista saatava aineisto vastaisi mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksiimme. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 199) mukaan esi- eli pilottitutkimuksella, voidaan monia kyselylomakkeen kohtia tarkistaa ja muotoilua korjata ennen varsinaista tutkimusta. Esitutkimus lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta, sillä itse tutkimuksessa saimme hakemiamme monisanaisempia ja kokemuksia kuvailevampia vastauksia oppilailta. Tutkimuksemme validiutta eli pätevyyttä paransi se, että saimme kyselylomakkeesta toimivan. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 226) mukaan

validius tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Tutkimusaineiston vastaukset olivat suurelta osin laadukkaita ja melko monisanaisia, joka kertoo myös siitä, että onnistuimme niin kyselylomakkeen rakentamisessa kuin itse tutkimustilanteen rakentamisessa.

Varsinaisen aineiston keruun olimme suunnitelleet niin, että tilanne olisi mahdollisimman hyvä oppilaille vastausten kirjoittamiseen. Tähän liittyi muun muassa opettajien poissaolo ja lupaus siitä, etteivät ryhmien opettajat saa tietoonsa tai nähtäville oppilaiden vastauksia. Myös oppilaat toivat tutkimustilanteessa tämän asian esille. Osa oppilaista kysyi, näkeekö opettaja vastauksia. He olivat jopa huolissaan siitä, että vaikka kysely täytetään nimettömänä, tunnistaisiko opettaja heidän käsialansa. Kirjallinen kyselylomake varmisti sen, että saimme kokonaisilta ryhmiltä vastaukset samoihin kysymyksiin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan tämänkaltaiset aineiston keräämiseen liittyvät asiat on hyvä ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.

## 8 TULOKSET

Tulokset esitämme tutkimuskysymysten järjestyksessä. Ensimmäisenä kuvaamme, minkälainen on unelmien liikuntatunti oppilaiden mielestä ja toiseksi minkälaisia mahdollisuuksia oppilailla on ollut vaikuttaa liikuntatunteihin. Kolmantena esitämme tulokset siitä, minkälaisia liikuntatunneista tulisi, jos oppilaat pääsisivät vaikuttamaan niihin enemmän ja miksi näin olisi. Kolmannen tutkimuskysymyksen lisäksi esittelemme mihin asioihin oppilaat liikuntatunnilla haluaisivat vaikuttaa. Vastaukset olemme jaotelleet tutkimusaineistosta esille nousseiden teemojen mukaisesti jokaisen tutkimuskysymyksen alle.

### 8.1 Unelmien liikuntatunti oppilaiden kuvaamana

Kyselylomakkeemme ensimmäisessä kysymyksessä pyysimme oppilaita kuvailemaan, minkälainen olisi heidän unelmiensa liikuntatunti. Lisäksi tarkensimme kysymystä kysymällä, minkälainen liikuntatunti olisi, jos oppilas saisi päättää mitä siellä tehtäisiin.

Oppilaiden vastauksista nousi esiin teemoja, jotka luokittelimme: 1) Liikuntalajit ja -muodot (28 vastausta), 2) Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen (9 vastausta), 3) Valinnanvapaus (7 vastausta)

**Liikuntalajit ja -muodot:** Vastauksista suurin osa sijoitettiin liikuntalajit ja -muodot -luokkaan. Unelmien liikuntatunnin kuvauksissa oppilaat kertoivat suosikkisällön olevan jonkin pallopelin tai joukkuelajin pelaamista. Tytöistä 7 ja pojista 10 vastasi, että unelmien liikuntatunnilla pelattaisiin jotain joukkuepeliä.

*”Pelattaisiin jääkiekkoa koko tunti oikeilla säännöillä” (poika 9)*

*”Pelattaisiin sählyä ja jalkapalloa, pelejä ei tarvitsisi ottaa vakavasti.” (poika 16)*

*”Pelataan ryhmissä pallopelejä tai jotain muuta joukkuelajia” (tyttö 1)*

*”Jotain pallopeiliä, mieluiten salibandya tai pesäpalloa tai uusia ja erikoisia pallopelejä ja kaikilla olisi positiivinen asenne.”* (tyttö 14)

Oppilaiden vastauksista selvisi, että he tahtoisivat pelata paljon. Toivelajeihin kuuluivat erityisesti jalkapallo, sähly ja jääpelit/jääkiekko. Jääkiekkoa esiintyi vastauksissa vain pojilla. Pojilla lajitoiveet olivat täsmällisempiä kuin tytöillä, ja tytöt kertoivat lajeista selkeästi laajemmalla kirjolla kuin pojat.

Pojista 5 ja tytöistä 6 vastaajaa kertoi unelmien liikuntatunnin tapahtuvan jossain muualla kuin kouluympäristössä tai sen sisällön olevan jotain muuta kuin pallo- tai joukkuepelejä. Lajitoivomukset olivat osassa vastauksista erittäin monipuolisia.

*”Laitesukellusta kirkasvetisessä järvessä”* (poika 6)

*”Pelattais tietokoneella koko ajan 24/7”* (poika 4)

*”Olisi erilaisia pisteitä missä olisi laidasta laita tekemistä esim. tennistä, toisessa lihaskuntoa yms.”* (tyttö 8)

*”Salissa olisi airtrack, iso trampoliini, jossa voisi olla volttivaljaat ja paksu patja, johon voisi hyppiä trampoliinilta tai korokkeelta. Olisi suppailemista järvellä. Laitesukellusta sekä uimista ja hyppytornista hyppimistä uima-altaaseen.”* (tyttö 19)

Osa oppilaista (11 kpl) oli siis unelmoinut jostain muusta kuin pallo- tai joukkuepeleistä. Näistä vastauksista kuvastui elämyksellisyys ja monipuolisuus. Kysymyksessämme ei rajoitettu vastausten toteutuskelpoisuutta millään tavalla, ja sen vuoksi vastauksissa oli muutama erikoisempikin toive esimerkiksi airtrack, biljardin pelaaminen ja kamppailulajit. Osa eksoottisimmista lajitoiveista (laitesukellus, tietokonepelit, suppailu, super park) voisi toteutua esimerkiksi liikuntapäivien kokeilulajeina.

**Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen:** Toisena teemana aineistosta tuli ilmi vastaajien toive siitä, että kaikki olisivat innolla ja aktiivisesti mukana tunnilla. Pojista 6 ja tytöistä 6 vastaajaa piti tärkeänä yhdessä tekemistä, ja toivoi kaikkien oppilaiden osallistuvan tuntiin.

*”Kaikki olisivat mukana innolla ja joku joukkuepeli/pallopeli”* (poika 7)

*”Pelattas jääkiekkoa/futaa ja pistettä häiriköt tekee lihaskuntoo”* (poika 18)

*”paljon pelejä ja liikuntaa, että kaikki olisi koko ajan mukana eikä ehdi vaan istua”* (tyttö 3)

*”ehkä jotain sellaista joukkueurheilua, jossa kaikilla olisi kivaa ja jossa kaikki olisi kunnolla mukana”* (tyttö 15)

Tämän teeman vastauksista nousi esille, että oppilaat halusivat koko ryhmän osallistuvan innokkaasti ja hyvällä asenteella tuntiin. Oppilaat kokivat selvästi tärkeäksi, että kaikki olisivat tunnin toiminnassa mukana. Myös muissa tutkimuksissa on todettu, että nuoret kokevat ystävä- ja kaverisuhteet tärkeäksi. Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen ja yhteisöllisyyden kokemiseen. (Koski 2013.) Kolmesta vastauksesta nousi esiin, että häiriökäyttäytyminen on ollut haittaavana tekijänä liikuntatunneilla. Vastaajat toivoivat unelmiensa liikuntatunnin olevan sellainen, jossa häiriköiltä evättäisiin osallistuminen yhteiseen tekemiseen.

**Valinnan vapaus:** Vastaajista kahdeksan nosti esille oppilaiden oman valinnan vapauden. Pojista 4 ja tytöistä 4 piti tärkeänä, että unelmien liikuntatunnilla saisi vapauden valita mitä tehdä.

*”Jääkiekkoa ja sählyä paljon, liikuntatunnilla saisi olla oma vapaa valinta, että kuinka paljon tehdään mitään”* (poika 3)

*”Saisi itse päättää mitä tekee, ei olisi niin ohjattu tunti”* (tyttö 12)

*”...jos asioita tehtäisiin itsenäisesti, jokainen oppilas voisi tehdä oman tasonsa mukaan”*  
(tyttö 9)

Oppilaat toivoivat unelmien liikuntatunnin olevan enemmän heidän päätettävissään kuin opettajan. Oppilaat eivät toivoneet mitään erityistä lajia tai tekemistä, mutta korostivat oman valinnan vapautta ja myös itsenäistä tekemistä. Vastauksissa korostui oppilaan halu määrätä itse omasta työskentelystään. Osa vastaajista halusi päättää koko tunnin sisällöstä itse ja osa taas vapauden valita oman tasoista tekemistä tunnin aiheeseen liittyen. Toisin sanoen, oppilaat toivoivat lisää oppijakeskeistä opettamista, jossa oppilas saa tehdä suurimman osan opetukseen liittyvistä päätöksistä. Opettajan onkin hyvä tarkastella päätöksenteon ketjua esimerkiksi Mosstonin opetustyylien jatkumolla. Jaakkolan & Wattin (2011) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat suosivat opettajalähtöisiä opetustyyliä, vaikka kokivatkin oppijalähtöiset tyylit hyväksi asiaksi.

## **8.2 Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liikuntatunteilla**

Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia tutkimme kysymällä, millaisia vaikutusmahdollisuuksia heillä on ollut liikuntatunteihin. Lisäksi pyysimme vastaajia kertomaan ja kuvailemaan esimerkin avulla itselleen merkityksellistä tilannetta, jossa hän on päässyt vaikuttamaan liikuntatuntiin.

Tutkimuksestamme käy ilmi, että sekä tytöt että pojat pitivät tärkeänä sitä, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatunteihin. Tytöistä 20 vastaajasta 19 koki, että he ovat päässeet vaikuttamaan liikuntatunteihin. Pojat kokevat osallistumismahdollisuutensa heikommiksi kuin tytöt. Myös osallistamisen taso oli ollut alhaisemmalla tasolla kuin tyttöillä. Pojista kolmasosa koki, ettei heillä ole ollut vaikutusmahdollisuuksia liikuntatunteihin. Oppilaat kokivat, että heillä oli ollut eniten vaikutusmahdollisuuksia laji- sekä joukkuevalintoihin. Myös Kokkonen (2016) sai tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia tutkiessaan osallisuutta koululiikunnassa. Kokkonen tutkimuksessa alakoulun oppilaat olivat sitä mieltä, että heillä on ollut eniten vaikutusmahdollisuuksia liikuntamuodon valintaan.

Oppilaiden kokemukset vaikutusmahdollisuuksista voidaan vastausten perusteella luokitella seuraaviin luokkiin: 1) Mahdollisuus vaikuttaa tunnin sisältöön (laji- ja joukkuevalinnat, peli, leikki), 2) Mahdollisuus vaikuttaa työskentelytapaan, 3) Mahdollisuus opettaa liikuntatunnilla, 4) Vaikutusmahdollisuudet liikuntatunteihin heikkoja.

**Mahdollisuus vaikuttaa tunnin sisältöön:** Vastausten perusteella oppilaat kokivat eniten vaikutusmahdollisuuksia tilanteissa, joissa tehdään laji- ja joukkuevalintoja. Mainintoja löytyi vastauksista yhteensä 19. Vastauksista kävi ilmi, että oppilaat olivat päässeet ehdottamaan liikuntamuotoja opettajalle sekä päättämään, mitä liikuntatunneilla tehdään. Oppilaat olivat päässeet kertomaan mielipiteensä sekä kuluvan liikuntatunnin sisällöstä, että myös tulevien tuntien lajivaihtoehtoista ja sisällöistä. Kolmetoista oppilasta mainitsi vastauksissaan päässeensä ehdottamaan liikuntamuotoa ja tuomaan omia mielipiteitään esille.

*”Mahdollisuuksia ehdottaa lajeja kirjallisesti ja suullisesti” (tyttö 7)*

*”Saan kertoa mielipiteeni ja ehdottaa lajeja, joka on kivaa, sillä saa oman mielipiteen esille” (tyttö 14)*

*”Opettaja kysyy välillä että mitä haluaisitte tehdä liikuntatunneilla ja välillä niitä o toteutettu” (poika 13)*

Oppilaat olivat päässeet ehdottamaan ja toivomaan, mitä haluaisivat tunneilla tehdä. Nämä ehdotukset tulivat sekä oppilaiden, että opettajan aloitteesta. Vastauksista kävi ilmi, että opettaja oli halunnut ottaa oppilaiden mielipiteet huomioon myös tulevia tunteja suunnitellessaan. Vastauksista ei käynyt kuitenkaan ilmi, että opettaja olisi osallistanut oppilaita suunnittelemaan tunteja pitkällä aikavälillä, vaan yleensä kyse oli seuraavan liikuntatunnin toiveista. Fletcherin (2005, 5–6) mukaan merkityksellisen oppilaan osallistamisen kehän ensimmäisessä askeleessa oppilaiden ideoita ja mielipiteitä kuunnellaan sekä otetaan huomioon. Vastauksista ilmeni, että oppilaiden ehdotuksia on otettu huomioon, mutta vastauksista ei pystytä osoittamaan, missä määrin oppilaiden ehdotuksia on toteutettu.

Vastauksista yhdeksässä nousi esille, että oppilaat olivat päässeet päättämään, mitä liikuntatunneilla tehdään. Nämä tilanteet tulivat useimmiten esille valinnaisen liikunnan yhteydessä, jossa vaikutus- ja päätösmahdollisuuksia olikin ollut enemmän kuin tavallisilla liikuntatunneilla.

*”On ollut mahdollisuuksia päättää minkälaisia asioita tehdään liikuntatunneilla”* (tyttö 1)

*”Valinnaisessa liikunnassa me saadaan aina päättää mitä seuraavalla tunnilla tehdään. Pakollisessa liikassa on ohjelma, jonka mukaan mennään...”* (tyttö 6)

*”Valinnainen liikunta on kivempaa. Opettaja ei oikeastaan suunnittele tunteja vaan kysyy edeltävällä viikolla mitä me haluttaisiin tehdä ja sen mukaan mennään..”* (tyttö 17)

*”sain päättää joukkueet, jotka olivat tasaväkiset futsalissa”* (poika 6)

Liikuntatunnin aiheesta päättäminen kuvastaa jo merkityksellisemmin oppilaan osallistamista liikuntatunnin suunnitteluun, kuin ehdottamaan pääseminen. Vastauksista kävi ilmi, että moni oppilas oli kokenut päätöksenteon itselleen merkitykselliseksi asiaksi. Tämä selvisi kyselylomakkeen kolmannesta kysymyksestä, jossa pyydettiin kertomaan oppilaalle erityisesti merkityksellisestä tilanteesta, jossa hän on päässyt vaikuttamaan liikuntatuntiin. Osallistamisen tasoa kuvaava Hartin (1992, 9) tikapuumallin mukaan oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon on jo korkealla oppilaan osallistamisen tasolla. Oppilaan osallistuminen päätöksentekoon on Hartin 8-portaisessa tikapuumallissa jo tasolla 6.

**Mahdollisuus vaikuttaa työskentelytapoihin:** Vastauksista kuudessa tuli ilmi oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa työskentelytapaansa tunnilla. Oppilaat tuovat vastauksissaan esille, että ovat päässeet vaikuttamaan omaan yksilölliseen tapaansa työskennellä tunnilla. Työskentelytapoihin liittyi myös mahdollisuus valita oman tasoista tekemistä tunnin aikana.



*”Opettaja kysyi luokalta haluavatko he harjoitella lihaskuntoa pienissä ryhmissä vai kaikki yhdessä. Oli myös kivaa päästä vaikuttamaan liikuntatunnin ohjelmaan, sillä sai itse päättää oman työskentelytavan”* (tyttö 1)

*”Välillä liikuntatunneilla on erilaisia työskentelypisteitä, joissa saa tehdä oman tason mukaan. Esim. lihaskuntoharjoittelussa. Siinä saa siis jokainen itse päättää mitä tekee”* (tyttö 10)

Tyttöjen vastauksista oli nähtävissä, että opettaja oli omalla toiminnallaan antanut mahdollisuuden oppilaille vaikuttaa oppilaiden työskentelytapaan tunnilla. Pojilla työskentelytapaan liittyviä vastauksia ei ollut. Tytöt olivat kokeneet merkitykselliseksi juuri sen, että opettajan antamista vaihtoehtoista oli saanut päättää itselleen sopivan tavan tehdä asioita. Mosstonin opetustyyleistä opettaja on soveltanut eriytyvää opetusta, jossa mahdollistetaan tämänkaltainen tehtävien eriyttäminen oppilaan haluamalla tavalla (Mosston & Ashworth 2002, 156). Toki tässä on kyse myös oppilaan mahdollisuudesta päättää tunnin aikaisesta toiminnasta, mutta erityisesti tässä tapauksessa kyse on ollut oppilaalle annetusta mahdollisuudesta valita oma työskentelytapa tunnin aikana.

**Mahdollisuus opettaa liikuntatunnilla:** Neljä oppilasta oli päässyt myös osallistumaan liikunnanopettamiseen. Kaikki vastaajat pitivät osallistumista liikunnanopetukseen merkityksellisenä kokemuksena itselleen.

*”Valinnaisessa liikassa saan itse pitää kavereideni kanssa sähkö -ja ringgitetunnin muille oppilaille”* (tyttö 2)

*”pidin itse valinnaisen liikkatunnin ja se oli kivaa..”* (tyttö 3)

*”Joskus piti pitää kaverin kanssa liikuntatunti eli päättää mitä tehdään. Järjestellä asiat ja ohjata tuntia opettajan avustuksella...”* (tyttö 18)

*”Valinnaisen tunnilla mahdollista pitää oma liikuntatunti muulle luokalle”* (tyttö 11)

Vastaajien kuvaamat osallisuuden kokemukset kertovat opettajan työskentelytavasta ja oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamisesta. Hartin (1992, 8) osallisuuden tikapuumallin mukaan ollaan tasolla 7, jossa opettaja käynnistää toiminnan ja tukee oppilaiden toimintaa.

**Vaikutusmahdollisuuden liikuntatunteihin heikkoja:** Oppilasta seitsemän vastasi, että heillä on ollut joko erittäin vähäiset tai ei ollenkaan vaikutusmahdollisuuksia liikuntatunteihin.

*”Sain valita jalkapallon ja sählyn välillä joten tilanteita missä olisin saanut päättää ei ole koska se toinen valittiin mitä en halunnut”* (poika 5)

*”Ei ole ollut mahdollisuuksia vaikuttaa tunteihin”* (poika 14)

*”Aika pienet mahdollisuudet. Joskus kysytään mitä haluamme tehdä..”* (poika 7)

*”No en oikein koskaan ole päässyt vaikuttamaan kunnolla, mutta ehkä jotain pientä joskus”* (tyttö 15)

Koimme tärkeäksi tuoda esille myös ne vastaukset, joissa oppilaat eivät kokeneet mahdollisuuksia vaikuttaa liikuntatunteihin. Osallisuuden kokemukset ovat aina oppilaan henkilökohtaisia kokemuksia. Muutamissa vastauksissa nousi esille, että oppilas on kokenut pettymystä siitä, ettei hänen ehdotustaan ole otettu huomioon. Yleisesti esimerkiksi kahdesta vaihtoehdoista valittaessa äänestyksen kautta voivat oppilaat kokea pettymystä siitä, ettei heidän valitsemaansa ehdotusta olla valittu. Hartin (1992, 9) 8-portaisen tikapuumallin mukaan tasolla 2 oppilaat ovat mukana koristeina ja tasolla 3 oppilaita ollaan kuulevinaan. Nämä tasot eivät tue osallistamista etenkään jos oppilas kokee, että hänen mielipidettään ei ole otettu huomioon.

### 8.3 Vaikutukset liikuntatunteihin oppilaiden päätösvaltaa lisäämällä

Tutkimuksemme yhtenä tehtävänä oli selvittää, kokevatko oppilaat, minkälaisia liikuntatunneista tulisi, jos oppilailla olisi enemmän vaikutusmahdollisuuksia liikuntatunteihin. Tutkimme tätä kyselylomakkeen kysymyksellä 6. Koetko, että liikuntatunneista tulisi parempia, jos oppilaat pääsisivät vaikuttamaan niihin nykyistä enemmän? Oppilaat vastasivat joko kyllä tai ei sekä pääsivät perustelemaan vastauksensa. Kyllä-vastauksia oli 26 ja ei- vastauksia 16. Kaksi vastaajista oli vastannut kysymykseen sekä kyllä että ei.

Kyllä-vastauksista nousi selkeästi esille yksi teema. Vastauksista ilmeni, että liikuntatunneista tulisi oppilaiden mielestä parempia, jos he saisivat päättää mitä siellä tehtäisiin. Oppilaat perustelivat vastauksiaan yleisimmin sillä, että tunnit olisivat mieluisempia, kivempia ja mukavampia, kun he itse pääsisivät vaikuttamaan tunnin sisältöön nykyistä enemmän.

*”kyllä, koska se olisi oppilaille mieluisempaa, kun saa päättää mitä tehdään”* (poika 6)

*”koska se mitä tehdään niin kaikki tykkäisi ja olisi kivempaa kun kaikilla olisi hauskaa”*  
(poika 20)

*”koska sitten oppilaat voisivat pitää enemmän liikuntatunneista, koska kaikki saisivat vuorollaan mieleistä liikuntalajia.”* (tyttö 19)

*”koska se on kivempaa tehdä enemmän omia liikunnallisia asioita (muiden myös) sillä yleensäkin jos mennään aina samalla koulun liikunta järjestyksellä siihen kyllästyy”* (tyttö 20)

Osa oppilaista uskoi, että kaikilla olisi mukavampaa, kun he saisivat päättää mitä tunneilla tehdään. Osa kuitenkin kirjoitti vastauksissaan, että suurin osa tai enemmistö oppilaista pitäisi tunneista siinä tapauksessa enemmän. Muutama oppilas kirjoitti, että kokisi tunnin itselleen paremmaksi, jos saisi enemmän päätösvaltaa.

Vastuksista ilmeni, että muutama oppilas ajatteli tunnin muuttuvan kaikille paremmaksi. Kuitenkin osa oppilaista tiedosti, että kaikki eivät voi pitää tunnin sisällöstä, vaikka oppilaat saisivatkin päättää enemmän.

Ei-vastauksista nousi esiin kolme teemaa: 1) liikuntatuntien yksipuolistuminen, 2) tyytyväisyys nykytilanteeseen, 3) ristiriitatilanteet.

**Liikuntatuntien yksipuolistuminen:** Seitsemän vastaajaa oli sitä mieltä, että liikuntatunneista tulisi liian yksipuolisia. Osa vastaajista toi esille jo tutuksi tulleen asian, että suurin osa oppilaista haluaisi pelata joukkuepelejä, kuten jalkapalloa tai jääkiekkoa. Ei-vastauksista selvisi, että kaikkia nämä lajit eivät kiinnosta. Heidän vastauksistaan kävi ilmi, että jos oppilaat saisivat päättää, niin enemmistön ääni voittaisi eikä se miellyttäisi kaikkia.

*”He ehdottaisivat jotain jääkiekkoa tai jalkapalloa joka ei kiinnosta mua lainkaan”* (poika 1)

*”lajivalikoima pysyy monipuolisempänä, ja pääsee kokeilemaan enemmän eri lajeja”* (tyttö 7)

**Tyytyväisyys nykytilanteeseen:** Viisi oppilasta vastasi olevansa tyytyväinen nykytilanteeseen eikä kaivannut muutosta. Kaikki vastanneista olivat tyttöjä. Vastaajat kokivat pääsevänsä jo nyt vaikuttamaan tarpeeksi tunteihin eivätkä halunneet lisää vastuuta liikuntatuntien suunnittelussa.

*”mielestäni oppilaat vaikuttavat jo sopivasti liikuntatunteihin”* (tyttö 1)

*”mielestäni saadaan vaikuttaa jo tarpeeksi ja siinä tulisi liikaa ns. vastuuta meille tunneista yms”* (tyttö 5)

*”on kiva että opettaja on suunnitellut valmiiksi mitä tehdään”* (tyttö 2)

Tyttöjen vastauksista nousi tässä teemassa myös esille tyytyväisyys opettajan toimintaan. He kokivat, että vaikutusmahdollisuuksia on jo tällä hetkellä riittävästi, eikä oppilaiden osallisuuden lisääminen parantaisi tuntien laatua.

**Ristiriitatilanteet:** Neljän oppilaan vastauksista nousi esille yhteinen teema, jossa oppilaat uskoivat, että vaikutusmahdollisuuksien lisääminen toisi mukanaan erilaisia ongelmia liikuntatunnille.

*”ja ei sinänsä, koska jos oppilaat saa päättää liikaa se saattaa muuttua häröilyksi”* (poika 6)

*”puolet tunnista menisi suunnitteluun. Jotkut asiat ja perusteet lajeista jäisivät pois, koska se olisi muutaman mielestä tylsää”* (tyttö 8)

*”jos oppilaat saisivat päättää enemmän emme varmaan pääsisi sopuun mitä tekisimme. tavallaan se olisi kyllä kivaa jos saisimme itse päättää mitä tekisimme”* (tyttö 4)

Oppilaat olivat tässä teemassa sitä mieltä, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisääminen aiheuttaisi erimielisyyksiä ja sen kautta aikaa tunteista menisi hukkaan. He kokivat, että yhteistyö ei välttämättä sujuisi oppilaiden välillä ja tunnin sisältö saattaisi köyhtyä.

#### **8.4 Haluavatko oppilaat vaikuttaa siihen mitä tunneilla tehdään?**

Viimeisen tutkimuskysymyksen lisäksi tahdoimme tietää mihin asioihin liikuntatunnilla oppilaat haluaisivat vaikuttaa. Kysymyslomakkeen kysymyksessä 7 kysyimme, haluatko vaikuttaa siihen, mitä liikuntatunnilla tehdään? Kysymykseen oli mahdollista valita joko kyllä tai ei. Jos oppilas vastasi kyllä, kysyimme vielä, että mihin asioihin hän tahtoisivat vaikuttaa. Jos oppilas valitsi ei-vaihtoehdon, niin kysyimme lisäksi perustelua vastaukselle.

Vastauksista ilmeni, että suurin osa oppilaista halusi vaikuttaa siihen, mitä liikuntatunnilla tehdään. Pojista 15 ja tytöistä 12 oppilasta vastasi kysymykseen kyllä. Vastauksista nousi

esille samat teemat, mitä myös aiemmissa tutkimuskysymyksissäkin, joten vastaukset vahvistavat varsinaisten tutkimuskysymysten tuloksia.

Oppilaista seitsemän halusi olla enemmän mukana päättämässä mitä tehdään yleisellä tasolla. Vastajaat eivät määritelleet tarkemmin, mitä tämä tarkoittaa, mutta halusivat kuitenkin enemmän päätösvaltaa tunneille.

*”kaikkein mitä tehdään”* (poika 7)

*”haluaisin olla mukana päättämässä mitä tehdään”* (poika 10)

Oppilaista kolmesta halusi vaikuttaa tuntien lajivalintoihin. Nämä vastaukset vahvistivat sen, että suurin osa oppilaista kokee vaikuttamisen lajivalintoihin tärkeimmäksi asiaksi.

*”Seuraavien kertojen lajivalintoihin ainakin”* (tyttö 17)

*”Mitä lajeja pelataan”* (poika 6)

Oppilaista neljä halusi vaikuttaa tunnin sosiaaliseen ilmapiiriin. Vastauksista ilmeni, että oppilaat halusivat kaikilla olevan hauskaa ja mielekästä tekemistä. Vastaukset tukivat aiempien tutkimuskysymysten teemaa yhdessä tekemisestä.

*”Haluan vaikuttaa ettei kenelläkään olisi tylsää.”* (tyttö 3)

*”Haluaisin vaikuttaa siihen, että olisi vain sellaisia tunteja joista kaikki pitäisi enemmän, jolloin olisi mielekästä kaikilla.”* (tyttö 19)

Pojista 5 ja tytöistä 8 vastasivat, etteivät halua vaikuttaa siihen mitä liikuntatunnilla tehdään. Näistä oppilaista 5 olivat tyytyväisiä nykytilanteeseen kokien, että liikuntatunnit ovat nykyisellään hyviä tai kivoja.

*”Liikuntatunnit ovat ihan kivoja jo nyt” (tyttö 15)*

*”Saan vaikuttaa nyt tarpeeksi paljon...” (tyttö 4)*

Oppilaista neljä perustelivat vastaustaan sillä, että oppilaiden suunnittelemana liikuntatunnit eivät tulisi sujumaan nykyistä paremmin. Oppilaat pitivät siitä, että tunnit ovat suunniteltuja ennakkoon ja tuntien monipuolisuus kärsisi, jos oppilaat saisivat vaikuttaa niiden sisältöön.

*”On toisaalta helpompaa aina tietää, mitä tehdään, kun olla aina tietämätön että mitäköhän tälläkin tunnilla tehdään” (tyttö 6)*

*”Tunneilla menee hyvin ja ne ovat hyvin suunniteltuja. Jos saisi itse päättää/vaikuttaa niin monilla menisi valitteluksi. Eikä kaikkien toiveita voida aina kuunnella” (tyttö 8)*

Oppilaista neljä oli sitä mieltä, etteivät halua vaikuttaa liikuntatunteihin, koska heitä ei asia kiinnosta. Kaikki vastaajat olivat tässä tapauksessa poikia.

*”koska moti ei riitä” (poika 2)*

*”ei yksin kertaisesti kiinnosta” (poika 15)*

## 9 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden kokemuksia vaikutusmahdollisuuksistaan liikuntatunneilla ja millainen liikuntatunti olisi, jos oppilaat saisivat päättää liikuntatuntin sisällöstä. Tutkimustulostemme perusteella suurin osa oppilaista koki päässeensä vaikuttamaan liikuntatunteihin. Vaikutusmahdollisuudet näkyivät yksittäisten oppituntien sisältöön vaikuttamisena. Oppilaat pääsivät ehdottamaan tai kertomaan mielipiteensä yksittäisten tuntien lajia valitessa joko omasta tai opettajan aloitteesta. Oppilaat pitivät hyvänä asiana, että olivat päässeet ehdottamaan ja kertomaan mielipiteensä tunnin sisällöstä. Vielä merkityksellisempänä oppilaat kokivat sen, että olivat päässeet päättämään tunnin sisällöstä itse tai osallistumaan tunnin opetukseen.

Oppilaat kertoivat onnistuneiden osallisuuden kokemusten syntyneen yleensä silloin, kun opettaja oli ottanut huomioon oppilaan kertoman mielipiteen. Oppilaan kuunteleminen ja huomioiminen nousikin näin ollen tutkimuksemme pääteemaksi. Jo näinkin pieneltä vaikuttavalla asialla opettaja voi lisätä positiivisia kokemuksia tunnin aikana ja lisätä vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välillä. Oppilaiden vastauksista kävi myös ilmi, että opettaja oli kysynyt oppilaiden mielipiteitä tulevien liikuntatuntien sisällöstä. Opettajan tulisikin huomioida oppilaiden toivomukset liikuntatuntien sisällöstä ja sovittaa ne mahdollisuuksien mukaan tulevaan liikuntasuunnitelmaan (Kuusela & Kaski 2013).

Oppilaat kertoivat, että jos he pääsisivät vaikuttamaan tunteihin nykyistä enemmän, olisi tunneilla mukavampaa ja liikuntatuntien sisällöt olisivat kiinnostavampia. Oppilaat kokivat, että heidän päätösvaltaansa lisäämällä tuntien lajivalikoima olisi mielekkäämpi kuin nykyisin. Tutkimuksemme mukaan, suurin osa oppilaista halusi tunnin sisällöksi joukkuelajin tai pallopelin pelaamista. He kokivat pelaamisen itselleen merkitykselliseksi. Tärkeäksi asiaksi koettiin myös yhdessä liikkuminen sekä se, että kaikki osallistuvat tuntiin aktiivisesti. Nämä tulokset tukevat toisiaan, sillä joukkuepeleissä oppilaat pääsevät tekemään yhdessä ja peleissä vaaditaan kaikkien aktiivista osallistumista tunnille. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että joukkuepelien pelaaminen on oppilaille mielekästä ja se pitää sisällään myös fyysisen tekemisen lisäksi yhteisöllisyyttä, jota oppilaat pitävät tärkeänä asiana. Opetussuunnitelman



(2014, 433) mukaan liikunnan oppiaineessa tärkeimpiä tavoitteita ovat yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja muun muassa fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. Tutkimuksemme tukee näin ollen myös sitä, että oppilaat kokevat näiden asioiden toteutuvan silloin, kun tunnilla pelataan paljon joukkuepelejä. Toki opettajan tehtävänä on varmistaa, että oppilaat saavat samanlaisia kokemuksia myös muiden lajien, kuten yksilölajien, parissa.

Oppilaat eivät maininneet vastauksissaan yksittäisten lajitaitojen kehittämistä tai joukkuepelien taktista puolta, joten todennäköistä on, että näiden asioiden harjoittelemista he eivät kokeneet tärkeäksi. Yksittäisten taitoharjoitteiden puuttuminen vastauksista kuvastaa sitä, etteivät oppilaat välttämättä pidä taikka halua syventyä joukkuelajien osataitoihin. Liikunnan nykyisessä opetussuunnitelmassakin korostuu se, että lajeja ei ole enää mainittu eikä opetuksessa tulisikaan harjaannuttaa oppilaita mahdollisimman taitaviksi pelaajiksi yksittäisissä lajeissa. Yksittäisiä liikuntataitotavoitteita ei tulisikaan korostaa liikaa, eikä osoittaa lapsille ja nuorille, mitä he eivät osaa tai eivät voi harrastaa, jos eivät ole riittävän taitavia tai hyväkuntoisia. Liikuntatunneilla tulisi korostaa myös yksilöt huomioivaa vaihtelua, vaihtoehtoja ja valinnaisuutta, jotta jokainen saisi liikkua omalla tavallaan. (Kalaja, Koponen & Rintala 2013.)

Joukkuepelien lisäksi oppilaat olivat toivoneet myös monipuolisesti erilaisia lajikokeiluja, jotka kuvastivat heidän omia lajimieltymyksiään tai toiveitaan. Kahdeksannella luokalla oppilaat osaavat jo vahvasti kertoa oman mielipiteensä, ja heitä tulisikin mahdollisuuksien mukaan kuunnella lajitoivomuksissaan. Tämä olisi tukena opetussuunnitelman (2014, 435) mukaisesti mieluisan liikuntaharrastuksen löytämiseen ja ylläpitämiseen nuorille oppilaille.

Muutamien oppilaiden vastauksista nousi esiin, että he olivat päässeet vaikuttamaan omaan työskentelytapaansa tunnilla. Oppilaat myös toivoivat pääsevänsä päättämään enemmän omasta työskentelytavastaan. Useat oppilaat kertoivat pitävänsä pistetyöskentelystä, jossa pääsee valitsemaan oman tasonsa mukaista tekemistä. Oppilaat halusivat vaikuttaa myös tunnin sisällön määrään, jolloin he saisivat päättää kuinka paljon osallistuvat tunnin toimintaan. Liikuntatunneilla opettajan on tärkeä eriyttää ja soveltaa toimintaa oppilaiden

yksilöllisen tason mukaisesti. Oman tason mukainen toiminta takaa kaikille oppilaille onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuden osallistumiseen (OPS 2014, 435.)

Muutama oppilas toivoi myös pääsevänsä liikkumaan itsenäisesti tunnin aikana. Tämä kertoo siitä, että ryhmissä on myös oppilaita, jotka eivät pidä ryhmässä työskentelystä ja tahtoisivat liikkua ilman ryhmän luomaa painetta. Nämä oppilaat luovat omia haasteitaan liikunnanopetukselle, sillä oppiaineen yksi vahvimmista tavoitteista on yhdessä tekeminen ja sosiaalisuus.

Haluamme nostaa esille vielä sen, että kaikkia oppilaita ei kiinnostanut vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön. Tutkimukseen näin vastanneista kaikki olivat poikia. Vastaukset kuvastavat nuorten motivaation puutetta liikuntatunteihin tai koulunkäyntiin yleensä. Osalla tämä näkyi myös käytöksessä tutkimuskyselyn täyttöhetkellä.

Tutkimuksemme mukaan opettajan käyttämät oppilaslähtöiset opetusmenetelmät tukevat oppilaan kokemuksia mielekkästä oppitunnista. Oppilaiden osallistaminen on pitkälti kiinni opettajan tavasta opettaa ja tämä näkyi muun muassa siten, että poikien ryhmässä vaikutusmahdollisuuksia oli ollut selvästi vähemmän kuin tyttöjen ryhmässä. Tämä saattaa kuvastaa tyttöjen ja poikien opettajien eroavaisuuksia opetustyyliissä. Tyttöjen vastauksista ilmeni, että tyttöjen opetuksessa on osallistettu oppilaita enemmän kuin poikien. Tämä tuli esille muun muassa siinä, että tytöt olivat päässeet vaikuttamaan työskentelytapaansa tunneilla ja osallistumaan tunnin opetukseen. Mosstonin opetustyyli perustuvat päätöksenteon ketjuun, jossa päätöksenteko siirtyy oppilalle, mitä pidemmälle opetustyylien kirjossa edetään. Vastauksista voidaankin päätellä, että tyttöjen ryhmässä opettaja on käyttänyt Mosstonin opetustyyleistä enemmän oppilaskeskeisiä kuin opettajakeskeisiä opetustyyliä. Erityisesti vastauksista ilmeni tyttöjen ryhmässä käytettävän eriytyvää opetusta (E). (Mosston & Ashworth 2002, 156.) Tämän lisäksi myös neljäsosa tytöistä koki, että heillä oli jo riittävästi vaikutusmahdollisuuksia tunteihin, eivätkä he halunneet lisätä oppilaiden päätösvaltaa.

Opettajalähtöisten opetustyylien suosimiseen koulussa voi olla monia syitä, kuten turvallisuus- ja vastuuasiat suuren opetusryhmän kanssa (Jaakkola & Sääkslahti 2013). Tämä

saattaa olla yhtenä syynä sille, että tutkimuksessamme poikien ryhmässä opettajan käyttämät opetustyyli ovat olleet opettajalähtöisiä ja vähemmän oppilaita osallistavia, kuin tyttöjen ryhmässä. Oppilaiden vastauksista voi päätellä, että opettaja on käyttänyt Mosstonin opetustyylien kirjon alkupään opetustyyliä. Näistä erityisesti voidaan nostaa esille komentotyyli (A) ja tehtäväopetus (B). (Mosston & Ashworth 2002, 76, 94–95.) Näiden opetustyylien käytössä opettaja tekee suurimman osan tuntiin liittyvistä päätöksistä. Tutkimuksemme mukaan pojat olivat kokeneet häiriökäyttäytymisen epämukavaksi tunneilla. Saattaa olla, että osittain myös tämän vuoksi opettaja haluaa pitää päätöksenteon itsellään, jos päätöksenteon siirtäminen enemmän oppilaille aiheuttaisi enenevässä määrin häiriökäyttäytymistä ja tunnin sujumuuden heikkenemistä. Osa poikien ryhmän oppilaita halusikin vaikuttaa muun muassa häiriötä aiheuttavien oppilaiden poistamiseen tunnilta.

Suurin osa oppilaita koki, että liikuntatunneista tulisi parempia, jos he pääsisivät vaikuttamaan niihin nykyistä enemmän. Oppilaat perustelivat vastauksiaan sillä, että tunnit olisivat mieluisampia ja mukavampia joko koko ryhmälle, suurimmalle osalle tai heille itselleen. Vastauksissa korostui, että vaikutusmahdollisuuksia lisää haluavat oppilaat eivät välttämättä huomioineet oppilaiden mielipide-eroja valintojen suhteen. Ryhmässä on aina oppilaita, jotka haluavat saada äänensä kuuluviin ja haluavat vaikuttaa tunteihin itseään miellyttävällä tavalla. Tällöin he kokevat, että tunneista tulisi yleisesti parempia. Välttämättä he eivät kuitenkaan huomioi sitä, että kaikki ryhmästä eivät ole samaa mieltä heidän kanssaan. Tämä vaikuttaa taas siihen, miten muut oppilaat kokevat liikuntatunnin ilmapiirin, jos heidän mielipiteitään ei oteta huomioon. Opettajan onkin oltava tarkkana siinä, että kaikki oppilaat saavat äänensä kuuluviin. On huomioitava myös ne oppilaat, jotka ovat hiljaisempia eivätkä aina ole kertomassa omaa mielipidettään aktiivisesti. Onko parasta toimia demokraattisesti vai vuorollaan jokaisen oppilaan mielipiteiden mukaisesti, jolloin tuotaisiin liikunnan muita kasvatusarvoja esiin, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa? Liikunnanopetuksessa tulisi edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä opetussuunnitelman (OPS 2014, 433) mukaisesti.

Noin kolmasosa kysymykseen vastanneista oli sitä mieltä, ettei tunneista tulisi parempia, jos oppilaat saisivat päättää mitä tunneilla tehtäisiin. Suurin osa näistä oppilaita oli sitä mieltä, että liikuntatunneista tulisi liian yksipuolisia, jos oppilailla olisi enemmän päätösvaltaa niiden

sisällöstä. He kokivat, että suurin osa oppilaista haluaisi pelata joukkuepelejä, jotka eivät kuitenkaan kaikkia kiinnosta. Osalle oppilaista oli selkeästi pelkona se, että vaikuttamisen lisääminen tarkoittaisi enemmistön äänen kuulemista lajivalinnoissa ja siten monipuolisuuden köyhtymisessä. Vaikka joukkuepelit tukevat monia tavoitteita liikunnassa, ei oppilaidenkaan mielestä liikuntasuunnitelmaa tulisi rakentaa täysin niiden varaan. Yhteisöllisyyttä voi kuitenkin opetustilanteessa edistää myös muiden lajien puitteissa.

Oppilaiden vaikutusvallan lisääminen saattaa lisätä myös ristiriitatilanteita oppilaiden välillä. Osa vastaajista kertoi, että oppilaiden erimielisyydet saattaisivat aiheuttaa tunneilla ongelmia, jos oppilaat saisivat päättää tunteista nykyistä enemmän. He kokivat, etteivät pääsisi sopuun tekemisestä tai, että tunti menisi ”häröilyksi”. Vastauksista nousi esille, että oppilaat arvostavat opettajan ammattitaitoa eivätkä kaikki oppilaat halua oppilaille enempää päätösvaltaa tietäen, ettei se välttämättä tulisi onnistumaan. Osa oppilaista koki, että päätösvallan lisääminen lisäisi myös ryhmätöiden ja suunnittelusta aiheutunutta työtä ajallisesti liikuntatuntien sisällä. Opettajan onkin oltava tarkkana siinä, että kuinka paljon hän haluaa vähäisten liikuntatuntien määrästä käytettävän muuhun kuin aktiiviseen toimintaan. Oppilaiden osallistaminen saattaa jossain tapauksissa viedä paljonkin aikaa, jos oppilaiden mielipiteitä haluaisi ottaa huomioon. Jotta liikuntatunneilla olisi riittävästi aktiivista toimintaa, opettajan pitäisikin kysyä oppilaiden mielipiteitä esimerkiksi äänestämällä eli demokratiaa hyväksikäyttäen, jotta toiminta voitaisiin aloittaa ilman pidempiä keskusteluja? Ajoittain opettajan on parempi tehdä itse ratkaisuja ja ajoittain kuunnella jokaisen oppilaan mielipidettä.

Toki oppilaan osallistamista on mahdollista rakentaa lukuvuoden sisällä myös suunnitelmallisemmin kuin vain yhden oppitunnin aikana. Tutkimuksemme vastauksissa oppilaat kertoivat haluavansa vaikuttaa erityisesti yksittäisten oppituntien sisältöön. Kuitenkaan pidemmän aikavälin suunnittelusta ja opettajan ja oppilaiden välisestä pitkäaikaisesta suunnitelmasta oppilaat eivät kertoneet. Yksittäisten tuntien sisällä tapahtuvan merkityksellisen osallistamisen mahdollisuudet ovat rajalliset. Pidemmällä aikavälillä opettajalla onkin mahdollisuus ottaa paremmin oppilaiden mielipiteet huomioon. Kuuselan ja Kasken (2013) mukaan oppilaiden toivomuksia tulisi kuulla erityisesti lukuvuoden ensimmäisellä tunnilla. Silloin oppilaat ja opettaja voivat rauhassa rakentaa

liikuntasuunnitelmaa ja opettaja voi antaa oppilaiden ehdottaa haluamiaan liikuntamuotoja, joita voidaan ottaa mukaan liikuntasuunnitelmaan.

Oppilaan osallistaminen on paljon muutakin kuin vain oppilaiden toivomien lajitoiveiden huomioon ottamista ja toteuttamista. Se pitää sisällään myös oppilaiden kanssa yhdessä päätettyjä käyttäytymissääntöjä ja toimintaohjeita tuntien sisällä ja niiden ulkopuolella. Näihin seikkoihin oppilaat olivat vastauksissaan halunneet vaikuttaa erityisesti häiriökäyttäytymiseen ja oppilaiden innokkaaseen osallistumiseen liittyviin tekijöihin.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat omia näkemyksiämme osallisuuden hyödyistä ja haasteista. Opetustyössämme olemme havainneet oppituntien ilmapiirin paranevan oppilaiden mielipiteitä huomioimalla. Etenkin yläkoulun oppilaat kokevat tärkeäksi, että he saavat päätösvaltaa opetustilanteissa. Oppilaita on kuitenkin erilaisia ja jotkut nauttivat enemmän siitä, että saavat tehdä tunnilla opettajan ehdotusten mukaan ilman pelkoa siitä, että joutuisivat ilmaisemaan mielipiteensä ääneen. Ryhmässä on innokkaita ja vähemmän innokkaita vaikuttajia. Osaa oppilaista saattaa haitata se, että toiset oppilaat ovat useasti antamassa mielipiteitään oppitunnista tai sen sisällöstä. Osallisuuden kokemuksen tarjoaminen oppilaille vaatii luonnollisesti myös panostusta tunnin suunnitteluun. Aikaa saattaa kulua myös tunnin aikana mielipiteiden vertailuun ja päätöksen tekoon. Opettajan tulisikin toimia monipuolisesti erilaisia opetustyyliä käyttäen ja tarjota samalla mahdollisimman monelle oppilaalle osallisuuden kokemuksia ja niiden myötä positiivisia kokemuksia liikunnasta. Näin on mahdollista kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla tulevaisuudessakin liikunnasta nauttivia kansalaisia.

Tämän tutkimuksen avulla pääsimme tavoitteemme mukaisesti syvällisempään ymmärrykseen siitä, miten oppilaat kokevat osallisuutensa liikuntatunneilla. Tutkimus antoi meille, ja toivottavasti myös muille tätä tutkimusta lukeville liikunnanopettajille, oppilaiden äänen kuuluviin. Uskomme, että myös oppilaiden mielestä tutkimukseen osallistuminen oli merkityksellinen mahdollisuus vaikuttaa ja toivoa, miten liikuntatunneista tulisi heidän mielestään parempia. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten oppilaat haluaisivat vaikuttaa esimerkiksi liikunnan tavoitteisiin koulussa. Ovatko nykyisen opetussuunnitelman

tavoitteet liikunnasta heidän mielestään hyviä ja miten niitä heidän mielestään pitäisi muuttaa. Myös liikunnan arviointikriteerit ovat muuttuneet opetussuunnitelman vaihtuessa. Jatkotutkimuksena olisi myös hyvä tietää, millä tavalla oppilaat haluaisivat, että heitä arvioidaan liikunnassa. Pitäisikö arvioida kuntoa, yrittämistä, kehittymistä vai kenties jotain muuta?

## LÄHTEET

Ahonen, S. 2012. Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) 2012. Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 37–52.

Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 620–636.

Berg, P. & Pasanen, S. 2015. Suosituksia ja suostuttelua: osallisuus ja sukupuoli lasten ja nuorten liikunnassa. *Kasvatus* 46(5), 500–504.

Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa. Tutkimuskatsaus 2000–2012. Liikuntatieteellisen Seuran tutkimuksia ja selvityksiä nro 10. Liikuntatieteellinen Seura ry. Helsinki.

Fletcher, A. 2005. Meaningful student involvement. A guide to students as partners in school change. Olympia, WA: SoundOut.

Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, nr. 4. Florence: UNICEF.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Ilmanen, K. 2017. Koululiikunnan käännekohtia itsenäisessä Suomessa. LIITO-lehti. (1), 34–36.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–24.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27.

Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–329.

Jaakkola, T. & Watt, A. 2011. Finnish physical education teachers' selfreported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education* 30, 248-262.

Kalaja, S., Koponen, J. & Rintala T. 2013. Opetussuunnitelmat käytännön opetustyön näkökulmasta. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 544–565.

Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) 2007. Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Hakapaino, 8–23.



Kiilakoski, T. Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) 2012. Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Hakapaino, 9–30.

Kokkonen, A. 2016. ”Liikuntatunneista tulee kivempia jos itse saa vaikuttaa niihin!”. Viidesluokkaisten kokemuksia osallisuudesta koululiikunnassa. Pro Gradu- tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 48–61.

Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–124.

Kuusela, M., Kaski, S. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 344–363.

Laakso, L. 2007. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. Uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 16–24.

Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. Uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 42–63.

Lahti, J. 2016. Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisteritutkintoon. Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 251.

Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–47.

Lehtinen, E., Kuusinen, J., Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

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

Mosston, M. & Ashworth, S. 2002. Teaching Physical Education. (5th ed.) San Francisco. Benjamin Cummings.

Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 25–42.

Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5.

Nupponen, H. & Penttinen, S. 2012. Liikuntapedagogisen tutkimuksen kehityskaudet ja kohteet Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) 2012. Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 336–359.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS). 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pietilä, M. & Koivula, P. 2013. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 254–287.

Pruuki, L. 2008. Ilo Opettaa. tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita

Rauste-von Wright, M. 1997 Opettaja tienhaarassa. Juva: Atena

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3.uudistettu painos. Porvoo. WSOY.

Wuolio, E. & Jääskeläinen, L. 1993. Kyykkyyn, ylös!: 150 vuotta koululiikuntaa. Liikuntatieteellinen seura. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 136.

## LIITTEET

### Liite 1: tutkimuslupa

#### **Hyvät vanhemmat!**

Opiskelemme liikunnanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa ja teemme parhaillaan pro gradu – tutkielmaa. Tulemme tutkimaan oppilaiden kokemuksia osallisuudesta koululiikunnassa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaiset vaikutusmahdollisuudet oppilaille on omasta mielestään koululiikunnassa. Pyrimme myös selvittämään, miten vaikutusmahdollisuuksien merkitys koetaan ja millaisissa tilanteissa sitä mahdollisesti toivotaan lisää.

Keräämme tutkimusaineistomme Karan koulun kahdeksansien luokkien oppilailta kyselylomakkeella 15.1.2018 koulupäivän aikana. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta toivomme saavamme kerättyä mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston.

Yksittäistä oppilasta ei voi tunnistaa tutkimuksen aineistosta, sillä oppilaat osallistuvat tutkimukseen nimettömänä.

**Pyytäisimme teitä täyttämään tämän lomakkeen ja palauttamaan sen liikunnanopettajalle siinä tapauksessa, jos huollettavanne ei saa osallistua kyselyyn.**

Ystävällisin terveisin,

Samuli Koivukangas ja Tomi Karttunen (045-XXXXXXX, 040-XXXXXXX)

---

Oppilas: \_\_\_\_\_ ei saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_



3. Kerro esimerkki sinulle merkityksellisestä tilanteesta, jossa olet jotenkin päässyt vaikuttamaan liikuntatuntiin.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Kerro myös miltä tuntui, kun pääsit vaikuttamaan?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Väittämä: Pidän liikuntatunneista. Ympyröi oma mielipiteesi. (1=En pidä lainkaan liikuntatunneista. 5=Pidän erittäin paljon liikuntatunneista.)

1    2    3    4    5

6. Koetko, että liikuntatunneista tulisi parempia, jos oppilaat pääsisivät vaikuttamaan niihin nykyistä enemmän?

Kyllä: Miksi?

---

---

---

---

---

---

---

---

En: Miksi?

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Haluatko vaikuttaa siihen, mitä liikuntatunnilla tehdään?

Kyllä: Mihin asioihin tahtoisit vaikuttaa?

---

---

---

---

---

---

---

---

En: Miksi?

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Millä tavoin liikunnanopettaja voi/voisi auttaa sinua oppimaan? (opetustavat, tyyli opettaa ja antaa palautetta)

---

---

---

---

---

---

9. Miten opettaja on ottanut sinut huomioon liikuntatunnilla?



---

---

---

---

---

---

---

---