

**YLÄKOULUN LIKUNTATUNNIN HAASTEET OPETTAJAN JA OPPILAAN  
NÄKÖKULMASTA**

Saana Ukkonen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2021

## TIIVISTELMÄ

Ukkonen, S. 2021. Yläkoulun liikuntatunnin haasteet opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 62 s., 3 liitettä.

Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää yläkoulun liikuntatuntiin liittyviä haasteita opettajan ja oppilaan näkökulmasta sekä niihin liittyviä syitä. Lisäksi olin kiinnostunut selvittämään myös opettajien ja oppilaiden näkemyksiä haasteiden ratkaisukeinoista ja -ehdotuksista.

Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin. Tutkimusaineiston keruu tapahtui puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineisto koostui harkinnanvaraista otantaa käyttäen viiden yläkoulun liikunnanopettajan ja viiden yhdeksäsluokkalaisen oppilaan haastattelusta. Aineiston analyysissä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia teemoittelun periaatteella. Tutkimuksessani oli myös piirteitä fenomenologis–hermeneuttisesta tutkimusotteesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien kokemuksissa liikuntatunnilla haasteita aiheuttivat tunnin organisointi, oppilaan käyttäytyminen ja motivaatio sekä oppilaan itsetunto-ongelmat. Oppilaiden kokemuksissa liikuntatunnin haasteet liittyivät puolestaan fyysiseen esillä olemiseen, ryhmän yhteisöllisyyden puutteeseen, oppilaan mahdollisiin fyysisiin rajoitteisiin sekä liikunnan arvosanaan. Opettajien kokemuksiin haasteisiin syitä olivat muun muassa oppilaiden taitotasojen polarisoituminen ja eriyttämisen käytännön toteuttaminen, oppilaan koulussa käymättömyys sekä osallistumattomuus. Ratkaisuna puolestaan koettiin turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luominen ryhmään sekä hyvä oppilastuntemus ja oppilaiden kohtaaminen. Oppilaiden näkemyksissä itsetunto-ongelmat sekä turvaton ilmapiiri olivat keskeisimpiä syitä koettuihin haasteisiin. Haasteiden ratkaisemiseksi oppilaat mainitsivat ryhmän yhteisöllisyyden parantamisen sekä kannustavan ilmapiirin luomisen.

Johtopäätöksenä tutkimuksesta voidaan todeta, että oppilaiden kokemuksissa kehollisuuden sekä fyysisen osaamisen ja osaamattomuuden esillä oleminen koetaan aiheuttavan haasteita yläkoulun liikuntatunnilla. Opettajien kokemuksissa puolestaan korostui organisointiin liittyvät haasteet, jotka tekivät liikuntatunnista erityisen muihin oppiaineisiin verrattuna. Oppilaan kohtaamisen, positiivisen palautteen antamisen sekä ryhmän yhteisöllisyyden parantamisen nähtiin liikunnanopettajan työn tärkeimpinä keinoina ratkaista liikuntatuntiin liittyviä haastavia tilanteita. Tuloksia voidaan hyödyntää liikunnanopettajan ammatillisen osaamisen kehittämisessä sekä liikuntatunnin suunnittelussa.

Asiasanat: yläkoulun liikuntatunnin haasteet, liikunnanopetus, yläkoulu

## **ABSTRACT**

Ukkonen, S. 2021. Challenging Situations in Upper Comprehensive School's Physical Education Class According to the Teachers and Pupils. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis of Sport Pedagogy, 62 pp.. 3 appendices.

The aim of this Master's thesis is to explore physical education teachers' and their pupils' experiences of challenging situations in physical education and the causes for the challenges. In addition I was interested in finding out what the teachers and pupils thought as solutions for the challenges.

The research was carried out using qualitative methods. The data was collected by semi-structure interviewing five upper comprehensive school physical education teachers and five 9th grade pupils. The data was analyzed by data-led content analysis. The study had aspects a hermeneutic-phenomenological research method.

The results show that according to the teachers the main challenges were caused by organizing the class, pupils' behaviour and motivation as well as their self-esteem problems. The pupils found challenging physical presentation, the lack of communality, possible physical restrictions and the grading. The reasons for the challenges that the teachers experienced were the polarisation of the pupils' skills and carrying out differentiation as well as the situations where the pupil did not attend in class or go to school at all. Solutions that were found for these challenges were creating a safe and encouraging atmosphere, good knowledge of pupils and confronting them individually. According to the pupils, self-esteem problems and unfamiliar and insecure atmosphere were the main causes for the challenges they experienced. As solutions the pupils mentioned bettering the class' communality and creating an encouraging atmosphere.

The conclusion of the study is that the main challenges for the pupils were embodiment and physical skills or the lack of them and for the teachers the challenges raised by organizing the class, which made P.E. classes special compared to other subjects. The most important solutions for the challenges were found to be confronting the pupils, giving positive feedback and bettering the communality of the class. Results can be used in developing P.E. teacher's professional skills and in planning classes.

Key words: physical education's challenges in upper comprehensive school, physical education, upper comprehensive school

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 LIIKUNTATUNTIEN HAASTAVAT TILANTEET JA NIIHIN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT .....	3
2.1 Liikuntatunnin erityisyys ja haastavat tilanteet .....	3
2.2 Murrosiän merkitys oppilaan toiminnassa.....	9
2.3 Ryhmän merkitys liikuntatunnilla .....	12
2.4 Opettajan toiminta ja toiminnan organisointi .....	13
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS.....	20
3.1 Tutkimustehtävät .....	20
3.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu.....	20
3.3 Aineiston analyysi .....	24
4 TULOKSET.....	27
4.1 Opettajien kokemat haasteet yläkoulun liikuntatuntiin liittyen.....	27
4.2 Oppilaiden kokemat haasteet yläkoulun liikuntatuntiin liittyen.....	33
4.3 Opettajien ratkaisukeinot haasteisiin .....	38
4.4 Oppilaiden ratkaisuehdotukset haasteisiin.....	46
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	52
5.1 Tulosten yhteenveto, kontribuutio, eettisyys ja luotettavuus .....	52
5.2 Päättäntö ja jatkotutkimusehdotukset .....	55
LÄHTEET .....	57
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksen lähtökohtana oli oma kokemukseni yläkoulun liikunnanopetuksessa koetuista haasteellisista tilanteista, jotka liittyivät oppilaiden toimintaan ja käyttäytymiseen, liikuntatunnin toteutukseen sekä opettajan toimimiseen ongelmien tai haasteiden selvittäjänä. Liikuntapedagogiikan opintojen alussa kävin opettamassa yläkoulun liikuntatunteja, ja tunneilla esiintyneet haastavat tilanteet laittoivat minut pohtimaan, mistä ne johtuvat ja miten voin opettajana omalla toiminnallani ennaltaehkäistä ja ratkoa niitä. Olin erityisen kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä liikunnanopettajilla ja yläkouluikäisillä oppilailla on liikuntatunneista ja erityisesti niihin liittyvistä haasteista. Siitä syystä olen tutkimuksessani halunnut kuulla liikunnanopettajien ja oppilaiden omia näkemyksiä ja kokemuksia niistä. Aiempien tutkimusten kautta tiedetään (esim. Ojala 2017; Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2019; Kujala 2013; Niva & Pakkanen 2013; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011), että kokemukset vaihtelevat riippuen siitä, mistä positioista käsin niitä tarkastelee. Sen vuoksi halusin ottaa tutkimukseeni mukaan sekä opettajien että oppilaiden näkökulmia.

Liikuntatunnin haasteita on eri tutkimuksissa tarkasteltu muun muassa käyttäytymisongelmiin, häiriökäyttäytymiseen, epämieluisiin kokemuksiin ja häiriötilanteisiin liittyen (esim. Huovinen 2019; Niva & Pakkanen 2013; Hämäläinen & Ihalainen 2000). En halunnut kiinnittyä tutkimuksessani mihinkään valmiisiin määrittelyihin haastavista tilanteista ja niiden syistä, vaan tutkimuksissani mukana olevat saivat itse määrittellä kokemansa haasteet liikuntatunneilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan liikuntatunti poikkeaa muiden oppiaineiden tunnista muun muassa siten, että oma kehollisuus ja fyysinen osaaminen sekä osaamattomuus on vahvasti läsnä ja muiden nähtävissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Siksi tarkastelen myös, miten liikuntatunnin erityisyys näkyy koetuissa haasteissa.

Tutkimuksen rakenne mukailee laadullisen tutkimuksen rakennetta. Ensimmäiseksi tarkastelen aikaisempia teoreettisia tutkimuksia aiheeseen liittyen. Sen jälkeen avaan tarkemmin

tutkimuksen tarkoituksen sekä toteutuksen. Työni lopussa tarkastelen tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä.

## **2 LIIKUNTATUNTIEN HAASTAVAT TILANTEET JA NIIHIN YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT**

### **2.1 Liikuntatunnin erityisyys ja haastavat tilanteet**

Liikuntatunti poikkeaa muiden oppiaineiden tunneista siten, että oma kehollisuus on vahvasti läsnä ja muiden nähtävissä. Kehollisuus on teoreettis–filosofinen käsite, joka voidaan määritellä monella tavalla tieteenalasta riippuen (Siljamäki, Kalaja, Perttula & Kokkonen 2016). Maurice Merleau-Pontyn (1962) mukaan kehollisuus pohjautuu ihmisyyden perustaan. Liikunnassa kehollisuutta voidaan lähestyä kehofenomenologisen lähestymistavan näkökulmasta, jossa liikkuvaa ihmistä tarkastellaan aktiivisena ja kokonaisvaltaisena toimijana. Kehollisuuteen liittyy havaintoihin ja kokemuksiin perustuva kehon tarkastelu, joka tulee liikunnassa esille kehollisen olemisen erilaisten ilmenemismuotojen kautta. Kehollisuuteen liittyy osaksi myös kehotietoisuus, joka tarkoittaa subjektiivista, tietoista ja konkreettista kokemusta kehon sisäisistä tuntemuksista. Kehotietoisuuden harjoittamisella liikuntatunnilla voidaan tukea oppilaan itsetuntemusta ja myönteistä minäkuvaa. Tietoisuustaitojen harjoittaminen voi myös muuttaa muun muassa oppilaan näkökulmaa itseän ja parantaa tunteiden säätelykykyä. Tietoisuustaitojen harjoittamisella on osoitettu olevan yhteys vähäisempiin masentuneisuuden sekä ahdistuneisuuden kokemuksiin. (Siljamäki, Kalaja, Perttula & Kokkonen 2016.)

Liikuntatunneilla korostuvat myös oppilaiden motoriset taidot, jotka ovat yksi liikunnan oppiaineen arvioinnin kohteista. Myös oppilaan fyysinen osaaminen ja osaamattomuus on kaikkien havainnoitavissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 502) korostetaan, että liikunnanopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan myönteistä minäkäsitystä ja oman muuttuvan kehon hyväksymistä. Siksi opettajan taito kohdata oppilaat hyväksyvästi ja heitä arvostaen korostuu liikuntatunnilla (Lintunen 2007, 155).

Liikuntatunnilla korostuu myös yhdessä tekeminen, sillä toiminta tapahtuu pääasiassa ryhmissä. Yläkoulun liikunnanopetuksen tehtävänä onkin perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteiden (2014, 502) mukaan liikkua yhdessä minäkäsitystä ja osallisuutta vahvistaen sekä erilaisia taitoja soveltaen. Myös arvioinnissa kiinnitetään huomiota muun muassa oppilaan toimimiseen yhteisessä oppimistilanteessa, vuorovaikutus- ja työskentelytaitoihin sekä yrittämiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 504–506). Liikunnan tavoitteena opetussuunnitelmassa nähdäänkin liikuntaan kasvaminen ja liikunnan avulla kasvaminen. Liikkumaan kasvaminen sisältää fyysisten ominaisuuksien kehittämisen sekä motoristen perustaitojen oppimisen. Liikunnan avulla kasvaminen puolestaan korostaa toisia kunnioittavaa vuorovaikutusta, vastuullisuutta, pitkäjänteistä itsensä kehittämistä, tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä myönteisen minäkäsityksen kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 502.)

Ryhmässä toimiminen edellyttää psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallista ilmapiiriä sekä toisten huomioon ottamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 504). Liikuntatunnilla koettu yhteenkuuluvuuden tunne on yhteydessä oppilaiden yrittämiseen (Liukkonen & Jaakkola 2017). Ryhmä koostuu yksilöistä, joilla jokaisella on subjektiivinen kokemusmaailma. Asioita koetaan ja tulkitaan eri tavalla, mikä tuottaa ryhmän toiminnalle haasteita. Herkkiä tulkintojen ja vertailujen kohteita liikuntatunnilla ovat ulkonäköön liittyvät seikat kuten pukeutuminen (Lintunen & Rovio 2009, 15–16.) ja motoriset taidot sekä fyysiset ominaisuudet. Pentikäinen, Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2016) toteavat tutkimuksessaan kehollisuuden sekä suoritusten olevan voimakkaasti esillä liikuntatunnilla, jonka vuoksi oppilaiden keskinäistä vertailua on lähes mahdoton välttää. Tiedetään, että ryhmässä toiminen kehittää itsetuntemusta ja parhaiten silloin, kun yksilöt toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Lintunen & Rovio 2009, 15–16).

Liikuntatunteihin ja myös muihin oppitunteihin liittyviä haasteita on tarkasteltu tutkimuksissa muun muassa oppilaiden epämieluisiin kokemuksiin, käyttäytymisongelmiin ja häiriökäyttäytymiseen liittyen. Liikuntatuntien erityisyys heijastuu monissa näissä näkökulmissa. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksissa esiin nousseita huomioita sekä oppilaiden että opettajien näkökulmista käsin.



Palomäen ja Heikinaro-Johansson (2011) tekemässä perusopetuksen liikunnan seuranta-arvioinnissa selvitettiin oppilaiden epämieluisia kokemuksia liikuntatunnilla. Oppilaiden vastauksista esiin nousivat kielteiset kokemukset ja ongelmat ryhmän kanssa, alhainen koettu pätevyys, opettaja, fyysinen aktiivisuus, monipuolisuuden ja autonomian puute sekä olosuhteet. Oppilaat kuvasivat epämieluisia kokemuksia aiheutuvan silloin, kun kaikki eivät yritä tosissaan, ryhmässä on huono ryhmähenki sekä työrauhaongelmia. Koetun pätevyyden saamattomuuteen liitettiin muun muassa epäonnistumisen kokemukset ja lajit, joita ei hallitse hyvin. Opettajan kireä asenne, tuntien huono suunnittelu sekä opettajan huono opetus olivat asioita, joita oppilaat kokivat opettajan persoonaan ja opetukseen liittyvinä epämieluisina liikuntatunnin kokemuksina. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 80-81.) Kiinnostavaa oli, että Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin seuranta-arvioinnissa (2011, 73) pojista 7% ja tytöistä 6% arvioi oman käytöksensä häiritsevän liikuntatunnilla opettajan opettamista ja muiden oppimista. Opettajan kireä asenne, tuntien huono suunnittelu sekä opettajan huono opetus olivat asioita, joita oppilaat kokivat opettajan persoonaan ja opetukseen liittyvinä epämieluisina kokemuksina. Mielekkyyttä liikuntatunneilla lisäsivät hyvä ilmapiiri, monipuolinen sekä oppilaiden tarpeet huomioon ottava opetus sekä kannustava ja pätevä opettaja. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 80-81.) Kujalan (2013) tutkimuksen mukaan epäonnistuneita koululiikuntakokemuksia olivat aiheuttaneet liikuntatunnit, joissa opettajan kiinnostus oli ensisijaisesti opetettavan sisällön vaatimuksissa. Onnistuneissa koululiikuntakokemuksissa opettajan pääkiinnostuksen kohteena olivat puolestaan oppilaiden tarpeet. (Kujala 2013.) LIITU 2018 -tutkimustulosten mukaan lapset ja nuoret pitivät koululiikunnassa tärkeimpinä luokan hyvää ilmapiiriä ja kokemusta siitä, että liikuntatunnilla on hauskaa (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2019, 89).

Haasteellisuutta liikuntatunneilla on tarkasteltu myös oppilaiden käyttäytymisongelmien tai ongelmakäyttäytymisen näkökulmasta. Järvilehdon (2003) mukaan käyttäytyminen voidaan määritellä haasteelliseksi silloin, kun se poikkeaa valtaväestön tavanomaisista toimintatavoista. Koulumaailmassa haastava käyttäytyminen määrittyy usein suhteessa koulumaailman käyttäytymiskulttuuriin sekä sosiaalisiin tilanteisiin (Takala 2016, 81).

Käyttäytymisongelmia on tarkasteltu puutteellisiin ajattelutaitoihin, tunteiden säätelytaitoihin sekä oman toiminnan seuraamusten ymmärtämiseen liittyvinä haasteina. Myös kyvyttömyys

tunnistaa omia tunteita tai pystymättömyys reagoida nopeasti vaihtuviin tilanteisiin tai suunnitelmien muutoksiin ovat ilmentäneet käyttäytymisongelmia. Tällaiset kehityksen viivästyminen näkyvät oppimisvaikeutena. (Kerola & Sipilä 2017, 39.) Greenen (2009) mukaan haasteellisen käyttäytymisen syynä on yleensä jokin ratkaisematon ongelma (Talala 2019, 188) tai taidon puute selvittää tilanteista, joissa vaaditaan oman käyttäytymisen hallitsemista. Myös Kerola ja Sipilä (2017, 39) toteavat haastavan käyttäytymisen perustuvan johonkin näkymättömään, jonka selvittämiseksi pitää päästä pintaa syvemmälle ja löytää syyseuraussuhteita toiminnalle. Tutkimusten mukaan nuori voi kokea koulun ahdistavana paikkana, jos hän kokee ettei voi vaikuttaa asioihin, jotka mieltään painavat. Omat tunteet tai paha olo voivat siten purkautua häiriökäyttäytymisen muodossa. (Kemppainen 2000, 36.)

Greene (2009) sekä Kerola ja Sipilä (2017) viittaavat haastavaan käyttäytymisen olevan löydettävissä aina ratkaisu. Ongelman ratkaisemisen keskiössä on auttaa oppilasta hyväksymään itsensä sekä tiedostamaan oma arvonsa (Gordon 2006, 87). Haastavissa käyttäytymistilanteissa ei ole perusteltua syyttää oppilasta tai ajatella oppilaan olevan ongelma (Jantunen & Haapaniemi 2013, 114–115). Leimaantumisen käytöshäiriöiseksi voi vaikeuttaa käyttäytymisen taustalla olevien syiden löytämistä. (Talala 2019, 187). Talalan (2019, 171–172) mukaan oppilaan psyykkinen oireilu voi näkyä esimerkiksi koulun välttämisenä, jonka syyt voivat olla monimuotoiset. Yksi keino selvittää oppilaan ongelman syitä on tarkastella poissaolopäivien selvityksiä.

Ojala (2017, 59) määritteli vetäytyvän, hiljaisen, ahdistuneen ja apaattisen käyttäytymisen sisäänpäin kääntyneeksi käyttäytymisongelmaksi. Kokemukset ja tieto muokkaavat yksilön toimintaa ja ajattelua, joka näkyy myös käyttäytymisessä. Ihminen tekee jatkuvasti tulkintoja ja havaintoja muiden käyttäytymisestä ympäristössä. Positiiviset oppimiskokemukset voivat ohjata käyttäytymistä parempaan suuntaan, kun taas negatiiviset oppimiskokemukset saattavat muuttaa myös käyttäytymistä haastavaksi. (Kerola & Sipilä 2017, 16.) Laukkasen ym. (2002) tutkimuksesta selvisi, että sisäisiä ongelmia olevilla nuorilla kiusaamista esiintyi enemmän kuin muilla nuorilla. Heillä oli myös vähemmän sosiaalisia suhteita verrattuna muihin ikäisiinsä. Oppilaan haasteellisen käyttäytymisen selvittämisessä on tärkeintä saada selville, mikä tai mitkä asiat johtavat epätoivottuun käyttäytymiseen (Talala 2019, 204). Rovion (2009, 43)

mukaan häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen kouluissa ovat vaikuttaneet luokaton koulujärjestelmä sekä isot ryhmäkoot.

Koulua käymättömät oppilaat tuovat myös haasteita liikuntatunneille. Tutkimusten mukaan koulua käymättömien oppilaiden määrä on lisääntynyt viime vuosikymmenen aikana. Syitä koulussa käymättömyyteen on monia. Oppilas voi kokea koulun ulkopuolella olevan hänelle merkityksellisempää tai kiinnostavampaa tekemistä. Toisinaan poissaoloja voivat aiheuttaa oppimisvaikeudet tai identiteettiongelmat. Tärkeintä tällaisissa tilanteissa on keskustella oppilaan ja vanhempien kanssa ja selvittää mahdolliset syyt koulussa käymättömyydelle. (Talala 2019, 171–172.)

Koulussa käymättömyyteen voi liittyä myös koulu-uupumus, joka lapsella tai nuorella saattaa johtua pitkään jatkuneesta stressitilasta. Koulu-uupumus voidaan jakaa kolmeen vaiheiseen, josta ensimmäisenä on uupumusasteinen väsymys. Se näkyy oppilaan toiminnassa rentoutumisen vaikeutena sekä ylivirittyneisyytenä. Toisena vaiheena on kyynistyminen, jolloin väsymystila on pahentunut ja opiskelu alkaa tuntumaan merkityksettömältä. Jos uupumusasteiseen väsymykseen tai kyynistymiseen ei ole puututtu, voi uupumus mennä kolmannen vaiheen tasolle. Kolmannessa vaiheessa oppilas kokee riittämättömyyttä, joka voi johtaa ahdistuneisuuteen tai masennukseen. Riittämättömyyden tunteen takana ovat jatkuvat pettymyksen kokemukset itseensä ja omiin suorituksiin. (Talala 2019, 154–156.)

Huovisen (2019) väitöskirjasta selviää, että oppilaiden aloitteellisuuden tukemisella sekä yksilöllisellä kohtaamisella voidaan ehkäistä häiriökäyttäytymisen ilmenemistä. Oppilaan sanallisten ja kehollisten aloitteiden myönteinen huomioiminen oli myös yhteydessä oppilaiden opetukseen osallistumiseen. (Huovinen 2019, 66–67, 73.) Myös Närhen, Paanasen, Karhun ja Savolaisen (2016) tutkimuksesta käy ilmi, että selkeät toimintaohjeet ja niiden noudattamisesta annettu positiivinen palaute auttavat käyttäytymiseen liittyvien ongelmien tukemisessa. Oppilailta olisi hyvä varmistaa säännöllisesti, tietävätkö he mitä heiltä odotetaan ja miten heidän odotetaan käyttäytyvän. Ojalan (2017) tutkimustuloksista nousi esille, ettei kaikissa kouluissa ole luotu yhteisiä toimintatapoja psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen.

Opettajien yhteinen ymmärrys tavoitteista ja toimintavoista helpottavat opettajien työtä sekä auttavat oppilaita sisäistämään yhteiset pelisäännöt. (Ojala 2017, 95, 97, 102.)

Hämäläisen ja Ihalaisen (2000) tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajat pitivät merkittävimpinä syinä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen oppilaiden kotioloja sekä mielenterveydellisiä syitä. Pienemmät ryhmäkoot voisivat tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä helpottaa vuorovaikutuksen onnistumista sekä ryhmän organisointia. (Hämäläinen & Ihalainen 2000.) Alasen (2019) tutkimustuloksista selvisi, että ongelmatilanteiden selvittämistä helpottivat opettajan maltti, rauhallisuus, hyvä oppilaantuntemus, johdonmukainen toiminta sekä ymmärtäväinen ote.

Nivan ja Pakkasen (2013, 55–58) pro gradu -tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä suurin syy häiriökäyttäytymiselle liikuntatunnilla oli lähtöisin oppilaasta itsestä. Oppilaat nimesivät kouluhaluttomuuden sekä kiinnostuksen puutteen mahdollisiksi häiriökäyttäytymisen syiksi. Toiseksi yleisimpänä syynä pidettiin opettajan toimintaa. Myös suurilla opetusryhmillä oli tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä vaikutusta lisääntyneelle häiriökäyttäytymiselle liikuntatunneilla. (Niva & Pakkanen 2013, 55–58.) Huovisen (2019, 73) mukaan häiriökäyttäytymistä ja toiminnasta vetäytymistä ilmenee etenkin silloin, kun oppilas ei tule kuulluksi tai ymmärretyksi. Gordonin (2006, 85) mukaan oppilaan hyväksyminen sellaisena kuin hän on, antaa oppilaalle mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä sekä tehdä rakentavia muutoksia esimerkiksi käyttäytymiseensä.

Kasvattajan ja opettajan on tärkeä määritellä, kenen ongelmasta on kyse, kun oppilas käyttäytyy sopimattomasti tai ei käy koulua. Käyttäytymisen ikkunaa voidaan käyttää apuna ongelman määrittelyssä. Esimerkiksi oppilaan rikkoessa yhteisiä oppimisvälineitä, aiheuttaa oppilas opettajalle ongelman. Jos puolestaan oppilas käyttäytyy sopimattomasti toistuvien kiusaamistilanteiden vuoksi, on oppilaalla ongelma, joka johtaa häiritsevään ja haasteelliseen käyttäytymiseen. (Gordon 2006, 64–65.) Molnar, Lindquist ja Malinen (1994, 59) ovat määritelleet oppilaan häiritsevän käyttäytymisen ratkaisemiseksi ongelman uudelleenmäärittelyn. Uudelleenmäärittelyllä tarkoitetaan opettajan tulkinnan muuttamista oppilaan häiritsevän käyttäytymisen syystä. Opettajan on ensin tunnistettava kielteinen tulkinta,

jonka hän tekee oppilaan toistuvasta häiritsevistä käyttäytymisistä. Sen jälkeen kielteinen tulkinta muutetaan myönteiseksi, ja lähdetään lähestymään tilannetta myönteisen tulkinnan kautta. (Molnar, Lindquist & Malinen 1994, 59.)

Esimerkiksi oppilaan puhuessa kovaäänisesti tunnin aikana häiriten muiden oppilaiden sekä opettajan työskentelyrauhaa, voi opettajan kielteinen tulkinta olla muiden luokassa olevien tahallinen häiriköinti. Myönteinen tulkinta voisi olla oppilaan halu saada kaikkien huomiota. Käyttäessä uudelleenmäärittelymenetelmää oppilaan puhuessa taas kovaäänisesti tunnilla, voisi opettaja antaa oppilaalle määrätyn ajan, jolloin oppilas saisi kertoa kerrottavansa niin, että kaikki muut keskittyisivät kuuntelemaan. Näitä hetkiä voisi olla aluksi useampi tunnin aikana. Näin opettaja ei enää kieltäisi oppilasta puhumasta kovaan ääneen, vaan häntä nimenomaan kehoitettaisiin siihen.

## **2.2 Murrosiän merkitys oppilaan toiminnassa**

Yläkouluikään liittyy vahvasti murrosiän tuomat fyysiset, psyykkiset ja sosioemotionaaliset muutokset (Virta & Lounassalo 2017, 521). Ojalan (2017) tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajilla on välillä vaikea erottaa oppilaan psyykkinen sisäänpäin kääntynyt oireilu murrosikään kuuluvista mielialavaihteluista. Murrosiässä ihmisen kehitys on biologisesti ja fyysisesti voimakasta. Hyväksyvää ja ymmärtäväistä suhtautumista pidetään tärkeänä murrosikäisen kehityksen tukemisessa (Virta & Lounassalo 2017, 522; Raina & Haapaniemi 2005, 108). Murrosiässä nuoren keho muuttuu fyysisesti, jolloin liikkumisesta voi tulla kömpelömpää. Liikuntatunnilla kehollisuus on voimakkaasti läsnä, joka voi johtaa oppilaan epävarmuuteen omasta kehostaan. (Virta & Lounassalo 2017, 522.)

Mielialan, tunteiden sekä itsetunnon ailahtelut, satunnainen impulsiivisuus sekä tietynlaiset kokeilut kuuluvat osaksi nuoruusikää (Talala 2019, 188; Autio & Kaski 2005, 34) ja itsenäistymisen vaihetta (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 127–128.) Aution ja Kasken (2005, 34) mukaan murrosikään liittyvän epävarmuuden myötä oppilaan käyttäytyminen ja toiminta voi olla hyvin ailahtelevaa. Murrosiässä esiintyvän häiriökäyttäytymisen takana voi olla seksuaalisuuteen tai sukupuoli-identiteettiin liittyviä

asioita, jotka tulevat esille liikuntatunnilla helpommin kuin muissa oppiaineissa (Talala 2019, 171). Murrosikä vaikuttaa myös nuoren sosiaaliseen ajatteluun, joka tarkoittaa ajatusta itsestä sekä itsensä vertaamista suhteessa toisiin. Egosentrisyys eli korostunut itsetietoisuus kuvaa tätä ajattelumallia. Egosentrisyys näkyy nuorten ajattelussa siten, että he luulevat muiden olevan yhtä kiinnostuneita heistä kuin he itse ovat. (Santrock 2010, 127.)

Murrosiän lisäksi yksilön käyttäytymistä ja toimintaa ohjaa temperamentti, joka on synnynnäinen piirre. Temperamentti näkyy ulospäin muun muassa tunteiden ilmaisussa, keskittymisessä, tarkkaavaisuudessa sekä aktiivisuudessa. Oppilaiden temperamenttipiirteet näkyvät muun muassa heidän suhtautumisessaan oppimiseen. Se määrittää myös vahvasti, milloin yksilö kokee positiivisia tai negatiivisia oppimiskokemuksia. (Keltikangas-Järvinen 2015, 36–39; Erilaisten oppijoiden liitto & Hämäläinen 2007, 49.)

Murrosiässä minäkuva voi kokea isoja muutoksia. Temperamentti vaikuttaa siihen, miten ympäristö suhtautuu yksilöön, joka puolestaan vaikuttaa yksilön minäkuvaan. Tietynlainen temperamentti voi osaltaan vaikuttaa oppilaan minäkuvaan heikentävästi, joka puolestaan saattaa näkyä käyttäytymisessä negatiivisella tavalla. Jokaisen yksilön temperamenttipiirre pitää oppia hyväksymään ja tulemaan toimeen sen kanssa. (Alaja 2007, 21–22.) Yhteiskuntamme arvostaa rauhallista ja rationaalista suhtautumista asioihin, joka tuottaa vaikeuksia tietyille temperamenttityypeille (Efstratopoulou, Janssen, Simons 2012, 196).

Temperamenttitutkijat Thomas ja Chess määrittelevät temperamentin koostuvan yhdeksästä piirteestä, joista yksi on rytmisyys (Keltikangas-Järvinen 2015, 50). Temperamenttityypistä riippuen rytmisyys voi edistää tai vaikeuttaa kouluun sopeutumista ja siellä pärjäämistä. Koulunmaailman odotukset ja yksilön temperamenttipiirteet voivat olla ristiriidassa toistensa kanssa. Se näkyy kouluun sopeutumisen vaikeutena ja pahimmassa tapauksessa johtaa syrjäytymiseen. Temperamentti vaikuttaa oppilaan koulussa suoriutumiseen kognitiivisella tasolla. Sillä on myös yhteys yksilöiden motivaatioeroihin. (Keltikangas-Järvinen 2015, 261–266.) Tietynlaiset opetustyyli tukevat tiettyjä temperamenttityyppejä, jonka vuoksi opettajan pitäisi vaihdella opetustyyliään, jotta jokaisen temperamentti- ja

persoonallisuuspiirteet tulisi huomioiduksi. (Keltikangas-Järvinen 2015; Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 104.)

Murrosiän ja temperamenttipiirteiden lisäksi oppilaan käyttäytymistä ohjaa motivaatio, joka vaikuttaa yksilön tekemiin valintoihin (Liukkonen & Jaakkola 2017, 131; Ikonen & Mäkirinta 2002, 176). Heikkoon motivaatioon syitä voi olla esimerkiksi epäonnistumisten kokemukset ja niistä seurannut turhautumisen tunne. Mikäli opettajan opettamistyylin ja oppilaan oppimistyyli eivät kohtaa, voi se heikentää oppilaan koulumotivaatiota. (Ikonen & Mäkirinta 2002, 176–178.) Oppilaan motivaatiota auttavat Ikonen ja Mäkirinteen (2002, 178) mukaan lisäämään opetustyylien vastaaminen oppilaan oppimistyyliin, jokaisen taitotason huomioiminen annetuissa tehtävissä sekä välittömän ja rohkaiseva palautteen antaminen. Tehtävien ollessa oppilaalle oman taitotason mukaisia, on oppilaalla parempi mahdollisuus saavuttaa onnistumisen kokemuksia ja kokea siten liikunnallista pätevyyttä. Koettu liikunnallinen pätevyys on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon liikuntatunnilla (Deci & Ryan 1985).

Liikuntatunnin motivaatioilmastoon eli koettuun ilmapiiriin vaikuttavat oppilaiden ja opettajan minä- ja tehtäväsuuntautuneisuus. Minäorientoituneet oppilaat kokevat pätevyyttä ollessaan parempia kuin toiset. Tehtäväorientoituneet oppilaat puolestaan saavat pätevyyden kokemuksia kehittyessään omissa taidoissaan tai suorituksissaan, jolloin oppilas ei keskity vertailemaan omaa suoritusta toisten suorituksiin. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto näkyy liikuntatunnilla oppilaiden vertailemisena itseään muihin. Sen on todettu lisäävän oppilaiden ahdistuneisuutta liikuntatilanteissa, heikentävän liikuntatunnilla viihtymistä sekä liikuntamotivaatiota. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162–163.)

Liikuntamotivaatio sisältää tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön liikuntakäyttäytymiseen. Yksi niistä on liikunnan omaehtoisuuden kokemus, joka helpottaa liikunnan aitoa arvostusta ja kiinnostusta. Ulkoapäin kontrolloituun liikuntaan liittyy helpommin toisten miellyttäminen ja pakonomainen suorittaminen. (Polet, Laukkanen & Lintunen 2019, 77.)

Nuoret mittaavatkin herkästi omaa arvoaan vertaamalla omaa suoritusta muiden suorituksiin. Tällainen toiminta voi viestiä heikosta itsetunnosta. Huono itsetunto vaikeuttaa uusien haasteiden kokeilemistä. Huonon itsetunnon omaava oppilas usein alisuorittaa pelätessään epäonnistumisia, eikä sen vuoksi yritä tosissaan. (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 64–67; Kiiänmaa 2002, 141.) Negatiivinen suhtautuminen omaan kehoon voi liikuntatunnilla näkyä myös haluttomuutena osallistua toimintaan (Koloła, Guskowska, Mazur & Dzielska 2012).

Lapset ja nuoret viettävät ison osan ajastaan koulussa, jonka vuoksi koululla on suuri rooli oppilaiden itsetunnon tukemisessa (Talala 2019, 33–34). Yhdessä oppimisella on merkittäviä vaikutuksia oppilaan itsetunnon vahvistamisessa (Ikonen & Mäkirinta 2002, 176). Itsetuntoa tukee onnistumisen kokemukset sekä hyväksyvä ja kunnioittava ilmapiiri. Myös luotettava turvaverkko auttaa itsetunnon rakentumisessa. (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 64–67; Kiiänmaa 2002, 141.) Opettaja voi tukea oppilaan itsetuntoa kannustamalla henkilökohtaisesti sekä luomalla luottavaisen ilmapiirin ryhmään. Innostava ja yrittämään kannustava palaute sekä positiivinen ilmapiiri rohkaisee ja edistää oppilaan itseluottamusta sekä uskoa omiin kykyihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 504; Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 66, 91.)

Hyvä itsetunto tarkoittaa itsensä ja omien tarpeiden tuntemista ja niistä välittämistä. Vahva itsetunto näkyy kykyjen ja suoritusten kokeiluna, vaikka lopputulokseen pääseminen ei olisi varmaa. (Kiiänmaa 2002, 141.) Ikonen ja Mäkirinnan (2002, 176) mukaan liikuntatunnilla hyvän itsetunnon omaava oppilas ei pelkää tai häpeä epäonnistumisia. Nuoren terve itsetunto antaa mahdollisuudet hyvään elämään (Ikonen & Mäkirinta 2002, 176–177).

### **2.3 Ryhmän merkitys liikuntatunnilla**

Jokaisen ryhmän jäsenen omat arvot vaikuttavat ryhmän toimintaan. Oman kaveriporukan löytäminen tukee nuoren hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Isomman liikuntaryhmän sisälle saattaa muodostua useampia pienempiä ryhmiä, joilla on omat arvonsa, tapansa puhua tai pukeutua. (Lintunen & Rovio 2009; Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008,



155–156.) Ryhmässä tehdään tietoisia ja tiedostamattomia tulkintoja muiden käyttäytymisestä. Tulkinnat ohjaavat yksilön käyttäytymistä eivätkä läheskään aina osu oikeaan, joka saattaa johtaa ristiriitatilanteisiin. (Lintunen & Rovio 2009, 19–20.) Tällaisissa tilanteissa ryhmälle syntyy prosessiongelma. Vaikka ristiriidat ovat luonnollinen osa ryhmän toimintaa, voi prosessiongelman käsittelemättä jättäminen heikentää entisestään ryhmän viihtyvyyttä. (Rovio 2007, 175.) Yksilöiden uskomukset toisista ryhmän jäsenistä voivat vaikeuttaa ryhmän toimintaa ja koheesiota. Myös ryhmän koon on todettu olevan yhteydessä ryhmän toimintaan ja käyttäytymiseen. (Lintunen & Rovio 2009, 19–20.)

Ryhmän toiminnan hahmottamiseksi on kehitetty jäävuoriteoria. Pinnan yläpuolella näkyvä jäävuoren huippu kuvastaa tavoitteiden mukaista näkyvää toimintaa, yksilöiden taitoja sekä yhdessä sovittuja sääntöjä. Pinnan alapuolella puolestaan ovat kaikki ryhmän toimintaan vaikuttavat näkymättömät asiat, joita ovat asenteet, arvot, arvostukset ja tunteet. Myös nonverbaalinen vuorovaikutus, keskinäiset suhteet sekä piilonormit eli muiden käyttäytymiseen liittyvät odotukset vaikuttavat ryhmän toimintaan. Jäävuoren huippu sisältää siis kaiken tietoisien toiminnan. Vedenpinnan alaosa puolestaan kaiken tiedostamattoman toiminnan. Ryhmän jäsenten käyttäytyminen tuo näkyväksi veden pinnan alapuolella olevia näkymättömiä osia. Ryhmän ohjaajan tai opettajan tehtävänä on havainnoida ryhmän jäsenten käyttäytymistä. (Lintunen & Rovio 2009, 17–18.)

## **2.4 Opettajan toiminta ja toiminnan organisointi**

Arvot ohjaavat toimintaa ja valintoja eli toimimme arvojen mukaisesti. Koulussa opettajan toimintaa ohjaa myös opetussuunnitelman sekä koulun omat toimintaperiaatteet. (Raina 2012, 115.) Opettajien pitäisi tulkita koulun toimintakulttuuria samalla tavalla, jotta oppilaat oppisivat toimimaan sen mukaisesti. Mikäli jokainen opettaja toteuttaa toimintaansa oman näkemyksensä ja arvojensa mukaisesti, myös oppilaat alkavat toimimaan vain itselleen parhaaksi koetulla tavalla. Yhteistoiminnallisuudella opettajien ja oppilaiden välillä voidaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 106.) Selkeät käyttäytymisohjeet sekä tehokas palaute ovat käyttäytymisen tukemisen tapoja, joilla oppilaita muistutetaan käyttäytymistavoitteista (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016).

Opettajan toimintaan vaikuttaa arvojen lisäksi opettajan oma ihmis- sekä oppilaskäsitys. Jokainen määrittää omalla ihmiskäsityksellään, millainen on hyvä ihminen, miten se käyttäytyy ja mitä odotuksia siihen liittyy. (Keltikangas-Järvinen 2015, 266; Kallio 2005, 13.) Oppilaskäsitys sisältää puolestaan odotuksia oppilaan toiminnasta ja käyttäytymisestä. Jokainen opettaja määrittelee oppilaskäsityksensä sen perusteella, millainen on hyvä oppilas ja mikä on hyväksyttävää käyttäytymistä. Opettaja saattaa helposti määritellä ne oppilaat normaaleiksi, jotka toimivat opettajan ihmiskäsityksen mukaisesti. (Keltikangas-Järvinen 2015, 266–267.) Mikäli oppilaan toiminta ei lukeudu opettajan omiin ihmis- ja oppilaskäsityksiin, määritellään se usein haastavaksi tai vaikeaksi oppilaaksi. Erilaisuuden ymmärtämiseksi vaaditaan oman ihmiskäsityksen tiedostaminen sekä oppilaiden erilaisten moraalisten periaatteiden ja eettisten näkemysten ymmärtäminen sekä erilaisten ihmiskäsitysten lähteiden selvittäminen. Keskeisten aatteiden, filosofioiden ja uskontojen ymmärrys helpottaa ymmärtämään erilaisuutta. (Parkkinen 2020.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan koulun ja kodin välistä yhteistä arvopohdintaa sekä yhteistyötä, jotka luovat turvallisuuden tunnetta ja tukevat oppijan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Oppilaita tuetaan pohtimaan omia arvojaan sekä tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 13.) Opettajan ja oppilaan arvot saattavat olla osittain ristiriidassa toistensa kanssa. Myös opettajan ja vanhempien arvoissa saattaa olla näkemuseroja, jotka voivat tuottaa vaikeuksia ellei niiden olemassa oloa tiedosteta ja tuoda esille. Näiden lisäksi opettaja voi noudattaa käytänteitä, joista ei ole yhdessä sovittu. Tätä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 77–78.)

Opettajan suhtautumista oppilaiden käyttäytymiseen voidaan määritellä Thomas Gordonin kehittämän käyttäytymisen ikkunan näkökulmasta. Se jakautuu kahteen osaan, jotka ovat hyväksyttävä ja ei-hyväksyttävä käyttäytyminen. Hyväksyttävä ja ei-hyväksyttävän käyttäytymisen välistä rajaa kutsutaan hermoviivaksi. Hermoviivan paikka käyttäytymisen ikkunassa ei ole pysyvä, vaan se vaihtelee. Vaihteluväliin vaikuttavat muutokset itsessä. Esimerkiksi väsymys tai nälkä saattavat nostaa hermoviivan tasoa. Erilaiset tunteet oppijoita kohtaan sekä muutokset ympäristössä tai tilanteessa, jossa käyttäytyminen tapahtuu vaikuttavat myös hyväksytyyn käyttäytymisen rajan muutoksiin. (Gordon 2006, 48–50, 54–58.)

Ne opettajat, joiden hermoviiva on korkealla eli ei-hyväksyttävää käyttäytymistä tapahtuu heidän mielestään enemmän kuin hyväksyttävää, arvostelevat oppilaita sekä asettavat usein korkeita tavoitteita. Heillä on myös selkeä käsitys siitä, mikä on oikein tai väärin. Oppilaat mieltävät tällaiset opettajat usein ylitiukoiksi sekä päällepäsmäreiksi. Opettaja, joka puolestaan luokittelee oppilaiden käyttäytymisen olevan enemmän hyväksytyt rajan kuin ei-hyväksytyt puolella on joustavampi sekä hyväksyvämpi. (Gordon 2006, 50–53.) Opettajat reagoivat oppilaan käyttäytymiseen tekemiensä havaintojen ja tulkintojen perusteella. Opettaja antaa omiin havaintoihin ja tulkintoihin perustuvan merkityksen oppilaan käyttäytymiselle, joka puolestaan määrittelee opettajan suhtautumisen tilanteeseen. (Molnar, Lindquist & Malinen 1994, 18.)

Opettajan taito kohdata oppilaat hyväksyvästi ja heitä arvostaen korostuu liikuntatunnilla, jossa toiminta on kaikille näkyvää (Lintunen 2007, 155). Avoimella ja selkeällä vuorovaikutuksella, myönteisellä oppimisilmapiirillä sekä oikeanlaisella tavalla kohdata oppilaat voi ehkäistä ongelmatilanteiden syntymistä sekä auttaa rakentavasti niiden ratkaisemisessa. Ongelmatilanteiden selvittäminen vaatii opettajalta kykyä ja taitoa käyttää oikeanlaisia vuorovaikutustapoja (Talvio 2014), kuten minäviestiä. Ekosysteeminen menetelmä on myös yksi vuorovaikutuksen työkaluista, jota on mahdollista käyttää ongelmatilanteiden selvittämisessä. (Rantalainen & Kaski 2017.) Huovisen (2019, 79–80) mukaan opettajan taito hahmottaa liikunnan opetus- ja oppimistilanne ekologisenä ja didaktisena systeeminä, auttaa ratkaisemaan haastavia tilanteita ja tiedostamaan yksilöllisesti oppilaan toimintaan vaikuttavia tekijöitä.

Oppilaiden kohtaamiseen liittyy myös oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja niiden sanoittaminen. Tällaista toimintatapaa kutsutaan positiiviseksi pedagogiikaksi. Hyvän huomaaminen ja sanoittaminen on positiivisen pedagogiikan keskeisin tehtävä. (Leskisenoja & Sandberg 2017, 51.) Richard M. Lerner on kehittänyt nuoren myönteisen kehityksen teorian, joka korostaa ongelmien sijaan vahvuuksien ja voimavarojen tukemista. Myönteisen kehityksen teoria sisältää viisi osa-aluetta, jotka ovat pätevyys, itseluottamus, ihmissuhteet, luonne sekä välittäminen. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 43–44, 48.) Myönteisen kehityksen teoriaa avuksi käyttäen opettaja voi omalla toiminnallaan edistää nuorta löytämään potentiaalinsa ja uskomaan mahdollisuuksiinsa, joka puolestaan vahvistaa nuoren itsetuntoa

sekä minäkäsitystä (Leskisenoja & Sandberg 2019, 10). Siksi opettajan on syytä perehtyä tähän ilmiöön.

Äärelän (2012, 185) nuorten vankien koulukokemuksia tutkineessa väitöskirjassa selvisi, että opettajan viettämällä ajalla oppilaiden kanssa on suuri merkitys oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistämisessä. Oppilaiden kokemuksissa opettajan välittävä kohtaaminen ja toiminta, jossa näkyi positiiviset ajatukset oppilaasta, koettiin parempina kuin määräilevä opetustyyli (Äärelä 2012, 189). Häyrynen (2014) puolestaan tutki väitöskirjassaan oppilaan liikuntavamman asettamia vaatimuksia oppimisympäristölle. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat tärkeänä liikuntavammaisten oppilaiden kohtaamisen, joka tarkoitti oppilaan kuuntelemista, liikuntavammaan liittyvien asioiden kunnioittamista sekä aktiivisen toimijan roolin mahdollistamista. (Häyrynen 2014.) Oppilaiden kunnioittaminen ja osallistaminen toimintaan on oppilaan tilanteesta riippumatta merkityksellistä.

Opettajan onnistuessa tulkitsemaan oppilaan viestin oikein ja tukemaan oppilasta ongelman ratkaisemisessa, lisää se oppilaan osallistumista liikuntatunnilla (Huovinen 2019, 73). Oppilaan ongelman selvittämisessä tärkeintä on kuuntelemisen taito (Gordon 2006, 90). Usein opettajat tai kasvattajat lähtevät ohjaamaan oppilasta kysymyksillä, jotka estävät oppilasta kertomasta todellisia syitä. Kysymykset rajoittavat ongelman selvittämistä, vaikka kysyjän tarkoituksena olisikin vain auttaa. Oppilaalle pitää antaa mahdollisuus ottaa vastuu ongelman ratkaisemisesta. (Gordon 2006, 84.) Oppilaan kuunteleminen sekä empatian osoittaminen tukevat oppilaan ongelman ymmärtämistä (Virta & Lounasoja 2017, 521; Gordon 2006, 94). Myös oppilaan kanssa keskusteleminen auttaa oppilasta käyttäytymisongelmien korjaamisessa ja haasteiden selvittämisessä (Ikonen & Mäkirinta 2002, 184).

Opettaja kohtaa työssään erilaisia vuorovaikutustilanteita kollegoiden, oppilaiden ja heidän vanhempien välillä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 114). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja opetustyyli ovat yhteydessä käyttäytymiseen ja opetusaineikseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa. Opetukselle asetetut tavoitteet määrittelevät vuorovaikutustavan, joilla tavoitteisiin päästään. (Jaakkola & Sääkslahti 2017, 304–305.) Vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä toimii, jos se koostuu avoimuudesta ja rehellisyydestä, toisen

huomioonottamisesta ja tukemisesta, toisen hyväksymisestä sellaisenaan sekä kunnioittamisesta (Gordon 2006, 46–47). Vuorovaikutussuhteen luomista oppilaisiin voi heikentää opettajan oma näkemys hyvän opettajan kriteereistä, jotka ylittävät inhimillisyyden rajan (Gordon 2006, 43–45). Opettajan omalla temperamentilla on myös vaikutusta vuorovaikutuksen laatuun opettajan ja oppilaan välillä. Vuorovaikutuksen laadulla tarkoitetaan sen sisältöä ja yhteistoiminnallisuutta. Vuorovaikutus voi olla ohjeiden ja sääntöjen antamista tai yksilöllistä palautekeskustelua oppilaan kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2015, 226.)

Yksi vuorovaikutuksen tavoista on aktiivinen kuuntelu, joka on tehokkain tapa saada selville, mitä oppilas oikeasti tarkoitti sanallisella viestinnällään. Sanallinen viestintä sisältää koodin, jonka väärin ymmärtäminen estää oppilaan ongelman ratkaisemisen. (Gordon 2006, 98.) Esimerkiksi, jos oppilas sanoo liikuntatunnilla olevansa väsynyt ja osoittaa sitä passiivisuudellaan, opettaja saattaa osoittaa hermostuneisuutta oppilasta kohtaan sivuttamalla samalla oppilaan ongelman. Oppilaan sanallisen koodin taustalla voi olla esimerkiksi epäonnistumisen pelko, jonka vuoksi oppilas käyttäytyy passiivisesti ja kertoo toimintaan osallistumattomuuden syyksi väsymyksen. Mikäli opettaja ei lähde aktiivisella kuuntelulla purkamaan oppilaan viestiä ja löydä oikeaa koodia, oppilaan ongelma jatkuu. Pahimmassa tapauksessa opettajan välinpitämätön ja syyttävä käytös voi pahentaa oppilaan ongelmaa. Aktiivisella kuuntelulla opettaja pyrkii varmistamaan ymmärryksensä oppilaan viestiä kohtaan. Mikäli oppilaan viestin purkaminen ei onnistu eli opettaja ei arvaa, mitä viestin taustalla oikeasti oli, purkuprosessia pitää jatkaa. (Gordon 2006, 100–101.)

Liikuntatuntiin liittyy myös toiminnan organisointi. Liikuntatuntien onnistunut organisointi vaatii opettajalta etukäteissuunnittelua. Hyvässä organisoinnissa opettaja on päättänyt tunnin tavoitteet, suunnitellut tunnin sisällön kokonaisuutena sekä yksityiskohtaisesti ja valmistautunut siihen. Hyvään organisointiin kuuluu myös tavoitteita tukevien opetusmenetelmien valitseminen, ennalta mietityt keinot ryhmän hallitsemiseen sekä tunnin ja harjoitteiden arviointiin. (Rantalainen & Kaski 2017, 333–334.) Liikunnan jakso- ja tuntisuunnitelmien suunnittelussa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet, jonka vuoksi opettajan pitäisi tuntea yksilöt (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007; Ikonen & Mäkirinta 2002, 177). Yksilöllisiin tarpeisiin lukeutuvat oppilaiden taidot, persoonallisuuspiirteet sekä kiinnostuksen kohteet. Toiminnan tavoitteet määrittelevät sen

mihin opetuksessa pyritään. Selkeiden ja konkreettisten tavoitteiden määrittäminen helpottaa tuntien yksityiskohtaisempaa suunnittelua. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 104.)

Opetusmenetelmien monipuolinen käyttäminen edistää muun muassa viihtyvyyttä oppitunnilla. Liikunnassa oppilaiden ryhmittelyt pareihin tai pienryhmiin tuovat tunteihin vaihtelevuutta ja mielekkyyttä vaikuttaen samalla positiivisesti oppilaiden motivaatioon. Vaihtelevat opetusmenetelmät mahdollistavat oppilaille myös erilaisten sosiaalisten tilanteiden kohtaamisen. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105–106.) Pienryhmissä tai parin kanssa toimiminen auttaa toisiin tutustumisessa. Soini (2006) totesi väitöskirjassaan yläkouluikäisten tyttöjen olevan herkempiä vertaisryhmän ja opettajan vaikutukselle, jolloin ryhmien sisälle syntyi helposti pienempiä yhteisöjä. Soinin mukaan tästä syystä tyttöjen liikunnanopetuksessa pitäisi käyttää opetusmenetelmiä, jotka tietoisesti aktivoisivat heitä vuorovaikutukseen toistensa kanssa. (Soini 2006, 68.)

Koululiikunnassa koetut pätevyyden kokemukset, viihtymisen tunne, liikunnallinen yhdessä olo sekä vaikuttamisen mahdollisuus edistävät kestävän liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Oppilaan itsetunnon vahvistamista auttavat edistämään pätevyyden kokemukset. Pätevyyden kokemuksia auttavat puolestaan vahvistamaan edistymisen, kehittymisen ja osaamisen kokemukset. (Lintunen 2007, 154.) Minäkäsityksen muodostumiseen oppilailla vaikuttaa itsensä vertaaminen muihin. Myös tästä syystä opettajan tulisi suosia eriyttämistä, yhteistyö- ja ryhmätyöskentelytapoja, oppilaiden vertaisarviointia, itseohjautuvuutta ja tiimiopetusta. (Lintunen 2007, 154.) Liikuntakasvatuksessa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tapahtuu eriyttämällä (Huovinen & Rintala 2017, 411; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014). Eriyttäminen tarkoittaa eri tasoisten oppilaiden tietoista ja tarkoituksen mukaista huomioimista tunnin aikana (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105).

Tutkimukset osoittavat toiminnan organisointiin sekä haastavien tilanteiden ratkaisemiseen liittyvän monenlaisia keinoja ja toimintatapoja (Greene 2009; Saloviita 2006; Juvonen 2002). Greene (2009) on kehittänyt haasteellisesti käyttäytyvien lasten kohtaamiselle toimintasuunnitelman, jota kutsutaan yhteistoiminnalliseksi ongelmanratkaisuksi. Se koostuu

A-, B- ja C-suunnitelmasta. A-suunnitelma on yleisin käytetty menettelytapa kasvatuksellisissa tilanteissa niin koulumaailmassa kuin kotona. Siinä kasvattaja vie oman tahtonsa läpi piittaamatta siitä, miksi oppilas tai lapsi toimii kuten toimii. A-suunnitelmassa ei selvitetä haasteellisen käyttäytymisen syitä, vaan siitä rangaistaan, jos oppilas ei käyttäydy kuten opettaja haluaisi. Sen toteuttaminen todennäköisesti lisää oppilaan haasteellista käyttäytymistä, kun hänen tarpeensa eivät tule huomioiduksi. (Greene 2009, 61–62.)

B-suunnitelma eli yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu on yksi toimintasuunnitelmista, jolla oppilasta ohjataan oppimaan puuttuvat taidot tai ratkaisemattomat ongelmat yhdessä opettajan kanssa. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu sisältää kolme vaihetta; empatia, ongelman määrittäminen sekä kutsuvaihe. (Greene 2009, 86-92.) C-suunnitelma puolestaan tarkoittaa odotuksista luopumista. Esimerkiksi oppilaan ottaessa puhelimen esiin jo kolmatta kertaa tunnin aikana, ei opettaja enää reagoi oppilaan käytökseen, vaan jättää sen huomiotta. Tällainen toiminta tulisi olla tarkoin harkittu ja perusteltu. (Greene 2009, 63.) Mikäli jatkuva huomauttelu vie muiden oppilaiden aikaa ja häiritsee heidän oppimistaan, voi olla perusteltua toimia C-suunnitelman mukaisesti. Täytyy kuitenkin muistaa, että C-suunnitelma on tarkoitettu käytettäväksi vain väliaikaisesti. (Greene 2009, 64.) Opettaja ei voi jättää oppilasta täysin huomiotta ja antaa hänen tehdä omia juttujaan puhelimella joka oppitunti.

Liikuntatunnin opetusryhmät ovat yleensä melko heterogeenisiä ja se tuottaa haasteita opettajalle. Yhteistoiminnallisen opettamisen on havaittu helpottavan taidoiltaan erilaisten oppilasryhmien oppimista ja opettamista. Yhteistoiminnallinen opetus voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteisopettajuudella, jolloin yhden ryhmän opetuksesta vastaa kaksi opettajaa. (Juvonen 2002, 126.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on puolestaan ryhmätyömuoto, jossa monipuolistetaan opetusta ja mahdollistetaan erilaisten oppimistyylien huomioiminen sekä erilaiset tuen tarpeet ja oppilaiden yksilölliset vahvuudet (Juvonen 2002, 127). Se eroaa tavallisesta ryhmätyöstä siten, että siihen on koottu tehokkaaksi todettuja ryhmän erilaisia työtapoja (Saloviita 2006, 28). Yhteistoiminnallinen oppimisprosessi sisältää neljä tekijää, jotka ovat suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäinen riippuvuus oppijoiden välillä, yksilöllinen vastuu oppimisesta sekä yhtäläinen osallistuminen (Saloviita 2006, 45–50). Tämänkaltaisen oppimismenetelmän on todettu vahvistavan paremmin oppilaiden tiedollista ja taidollista osaamista, itsetuntoa sekä oppilaiden välisiä suhteita (Juvonen 2002, 128).

### **3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS**

#### **3.1 Tutkimustehtävät**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajan ja oppilaan näkökulmasta yläkoulun liikuntatunnilla esiintyviä haasteita sekä syitä, jotka vaikuttavat haasteiden syntymiseen. Tutkimuksessa pureudutaan myös niihin keinoihin, joilla haasteita voi ratkaista. Kuten aikaisemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin, liikuntatunnin haasteet voivat näyttäytyä myös hieman erilaisilta riippuen siitä keiden näkökulmasta niitä tarkastellaan.

Tutkimuksessani vastaan kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka ovat:

1. Millaisia haasteita yläkoulun liikuntatuntiin liittyy oppilaan ja opettajan näkökulmasta?
2. Mistä koetut haasteet johtuvat?
3. Miten liikuntatunnilla esiintyviä haasteita voidaan ratkaista?

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat yläkouluikäiset, koska heidän elämässään on meneillään suuri murrosvaihe niin psyykkisesti kuin fyysisesti. Käyttäytyminen ja ulkoinen olemus saattavat joidenkin yläkouluikäisten kohdalla kokea suuriakin muutoksia. Yläkouluikäisten oppilaiden häiriö- ja ongelmakäyttäytymisestä on tehty paljon opinnäytteitä, joka kertoo mielestäni siitä, että ne asiat mietityttävät liikunnanopettajaopiskelijoita. Tämän tutkimus mahdollistaa opettajien ja oppilaiden kokemusten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien vertailemisen liikuntatunnista.

#### **3.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu**

Pro gradu tutkimukseni on otteeltaan kvalitatiivinen, joka antaa mahdollisuuden tutkittavien omien havaintojen esille tuomiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 27). Laadullisella tutkimustuloksella ei pyritä yleistettäviin tuloksiin, sillä se on tutkittavan kohteen tuottamien merkitysten koontia, jolla pyritään selittämään ilmiöitä ja mahdollistamaan ilmiön syvällisempi



ymmärtäminen (Sarajärvi & Tuomi 2011, 85; Kananen 2017, 32–35). Laadulliseen tutkimukseen osallistuvilla tutkittavilla tulee olla omaa kokemusta, käsitystä ja tietämystä tutkittavasta asiasta (Sarajärvi & Tuomi 2011, 85). Kokemuksen ja käsityksen ajatellaan usein tarkoittavan samaa asiaa (Laine 2018, 40). Laineen (2018, 40) mukaan kokemus on kuitenkin omakohtainen, mutta käsitys ei sitä välttämättä ole. Tutkimuksessani tutkin sekä kokemuksia, että käsityksiä yläkoulun liikuntatunnin haasteista. Kokemukseen ja tietämykseen perustuen valitsin haastateltavaksi yhdeksännen luokan oppilaita. Heillä on eniten kokemusta yläkoulun liikuntatunneista seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisiin verrattuna.

Tutkimukseni perustuu fenomenologis–hermeneuttiseen perinteeseen, joka tutkii ihmisten kokemusmaailmaa ja ymmärtämistä (Laine 2018, 29; Tuomi & Sarajärvi 2018, 39). Tutkimusaineistoni koostui opettajien ja oppilaiden omista kokemuksista ja ymmärryksistä liikuntatunnilla esiintyviin haasteisiin. Fenomenologisessa tutkimuksessa jokainen yksilö kokee asiat eri tavalla, vaikka ympäristö olisi sama. Tämä asia näkyi myös tutkimustuloksissani, jossa opettajien ja oppilaiden näkemykset erosivat osin toisistaan, vaikka toimintaympäristö eli liikuntatunti oli kaikille sama. Erot opettajien ja oppilaiden välillä johtuvat erilaisesta perspektiivistä. Jokaisen perspektiivi koostuu omista arvoista, kokemuksista ja käsityksistä. (Laine 2018, 29–30.) Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettista viitekehystä ohjaamaan tutkimusta (Laine 2018, 36). Tästä syystä tutkimusaineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä analyysia. Vaikka teoreettista viitekehystä ei käytetä ohjaamaan fenomenologista tutkimusta, on tutkimukselle silti tehtävä joitain teoreettisia lähtökohtia (Laine 2018, 37).

Laadullisen tutkimuksen ongelmakohtina voidaan nähdä kirjallisuusosion sisällön eroavaisuus varsinaisiin tutkimustuloksiin. Niin kävi myös tässä tutkimuksessani. Olin kirjoittanut kirjallisuusosioon teoriaa ennen kuin lähdin tutkimusaineistoa keräämään. Jo ensimmäisen hermeneuttisen kehän aikana analyysin yhteydessä nousi esille uusia asioita, joihin en ollut kirjallisuusosiossa perehtynyt. Tulosten kirjaamisen vaiheessa jouduin täydentämään teoriaosuutta. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimusaineiston kanssa käytyä dialogia (Laine 2018, 39). Moilanen ja Räihä (2018, 57) tuovat esille fenomenologian ja hermeneutiikan eron tutkimustulosten tulkinnassa. Hermeneutiikka ottaa huomioon tutkijan inhimillisyyden siitä, ettei tutkija pysty täysin pääsemään irti omien ennakkoluulojen vaikutuksista

tutkimustulosten tulkintaan. Fenomenologiassa puolestaan korostetaan asioiden kuvaamista mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Tutkijan tekemät tulkinnat perustuvat esiymmärrykseen, joka on sekä tietoista että tiedostamatonta. Siitä syystä tutkija ei voi välttyä subjektiivisilta tulkinnoilta tutkimusaineistoa kohtaan.

Tutkijan oman esiymmärryksen tiedostaminen ja aineistoon liittyvä kriittinen ja reflektiivinen asenne korostuvat laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan omien ennakkoluulojen tiedostaminen auttaa tarkkailemaan tulkintoja tietoisemmin. (Laine 2018, 36.) Esiymmärrykseni perustui kokemuksiini, jonka mukaan oppilaiden käyttäytyminen on yksi merkittävimmistä haasteista aiheuttavista tekijöistä liikuntatunnilla. Liikuntatuntiin liittyvien haasteiden tutkiminen valikoitui aiheeksi siis oman kokemukseni kautta.

Aineiston keruu tapahtui puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää käyttämällä. Haastattelua aineistonkeruu menetelmänä käytetään usein silloin, kun halutaan tietää, mitä joku tai jotkut ajattelevat jostakin asiasta (Eskola ym. 2018, 27; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Haastattelumenetelmän etu on siihen liittyvä joustavuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Keskustelunomainen haastattelu antaa enemmän mahdollisuuksia monipuolisempaan aineistoon kuin strukturoidut kyselylomakkeet. Kokemuksia tutkittaessa, haastattelukysymysten tulisi olla avoimia. Strukturoitua haastattelua ei tästä syystä suosita kokemuksien tutkimiseen, koska ne ohjaavat haastateltavan vastauksia. Avoimen haastattelun liittyy myös epäkohtia, sillä avoimet kysymyksetkin ohjaavat ja rajaavat haastateltavan vastauksia. Fenomenologinen haastattelu on mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen tilanne (Laine 2018, 39). Haastattelu mahdollistaa myös non-verbaalisen viestinnän havainnoimisen ja niiden tulkitsemisen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tässä tutkimuksessa en kokenut tutkimustulosten kannalta merkitykselliseksi tehdä haastatteluhetkellä havaintoja tutkittavien ilmeistä ja eleistä. (ks. alaluku 3.3.)

Aineisto koostui viiden opettajan ja viiden yläkouluikäisen oppilaan haastatteluista. Haastatteluun osallistuneet opettajat ja oppilaat olivat kahdesta Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevasta peruskoulusta. Haastattelut toteutuivat marras- ja joulukuun aikana 2020. Haastateltavat valikoituivat harkinnanvaraista otantaa käyttämällä. Harkinnanvaraisessa

otannassa tutkimuksen teoreettiset perusteet ohjaavat tutkimusaineiston hankintaa. Laadullisessa aineistossa laatu on määrää tärkeämpi, jolloin aineisto on yleensä tarkoin valittu. (Eskola & Suoranta 2005, 18.) Kysyin henkilökohtaisesti tuntemiltani yläkoulun liikunnanopettajilta kiinnostusta tutkimukseen osallistumiseen. Haastateltavista opettajista kolme oli naisia ja kaksi miehiä. Heillä kaikilla oli liikunnan aineen opettajakoulutuksen lisäksi myös terveystiedon aineenopettajakoulutus ja/tai luokanopettajakoulutus. Opetusvuosia haastateltavilla oli takana 4–25 vuotta.

Haastateltavat oppilaat olivat kaikki yhdeksäsluokkalaisia tyttöjä. Tein liikunnanopettajan kanssa yhteistyötä oppilaiden haastattelujen suhteen. Annoin liikunnanopettajalle vastuun valita oppilaat, sillä hän tunsii oppilaansa parhaiten. Liikunnanopettaja antoi valituille oppilaille lähettämäni tutkimuksen saatekirjeen. (liite 1). Haastatteluissa keskustelin oppilaan kanssa vapaamuotoisesti haastattelun teemoista, jotka olivat: mistä rakentuu hyvä liikuntatunti ja minkälaiset asiat sitä haastaa, minkälaisia eroja liikuntatunnilla on muiden oppiaineiden tunteihin sekä opettajan rooli haasteiden ratkaisussa. (liite 2).

Testasin opettajien haastattelurungon (liite 3) yhdellä liikunnanopettajalla, joiden kommenttien perusteella tein tarvittavat muutokset haastattelun teemoihin liittyen. Haastattelut kestivät 35 minuutista 1,5 tuntiin. Kymmenestä haastattelusta kahdeksan toteutin kouluilla livehaastatteluina. Kaksi haastattelua puolestaan toteutin puhelinhaastattelulla aikataulun päällekkäisyyksien sekä hallitsevan koronapandemiatilanteen vuoksi. Haastattelutilanteen ja ilmapiirin pyrin luomaan mahdollisimman rennoksi juttelemalla aluksi ja lopuksi haastateltavan kuulumisista. Haastattelun alussa näytin haastateltavalle tutkimuskysymyksiäni sekä kerroin, mitä tutkimuksellani on tarkoitus tutkia ja mihin haastatteluaineisto käytän. Myös puhelinhaastatteluista onnistuin luomaan toimivan vuorovaikutuksellisen haastattelutilanteen.

Aineiston muodostuksen osalta tämä tutkimus edustaa empiiristä tutkimusta. Empiirisessä tutkimuksessa aineistosta ei saa tuoda esille asioita, joista tutkimukseen osallistuneet henkilöt olisivat tunnistettavissa. Tutkijalla on vastuu huolehtia tutkimuksen eettisestä näkökulmasta. Sitouduin tutkimuksessani tutkimuseettisen neuvottelukunnan tutkimuseettisiin ohjeisiin (TEKN 2019). Ennen haastatteluiden toteuttamista varmistin koulun rehtorilta tutkimusluvan.

Laadin oppilaille ja huoltajille saatekirjeen (liite 1), jossa informoin tutkimuksestani tarkemmin. Korostin myös osallistumisen vapaaehtoisuutta ja tietojen käsittelemisen anonyymiutta (TEKN 2019). Pyysin yläkouluikäisten lasten huoltajilta suostumusta tutkimukseen osallistumiseen, koska kaikki eivät olleet 15-vuotta täyttäneitä. Kysyin vielä oppilaiden oman suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Opettajille informointi tapahtui ennen haastatteluja suullisesti kertomalla.

### **3.3 Aineiston analyysi**

Nauhoitin ja litteroin kaikki tekemäni haastattelut. Nauhoittamisessa apuna käytin puhelimen nauhoitusohjelmaa sekä tietokoneen zoom-sovellusta. Nauhoittaminen mahdollisti aineistoon uudelleen palaamisen varsinaisen haastattelun jälkeen. Litterointi helpotti aineiston hallitsemista ja analyysin tekemistä. Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimusintresseistä. Tutkijan tulee pohtia mitkä asiat aineistosta ovat merkityksellisiä tutkimusongelmaan vastaamisessa. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13–14.) Litteroinnissa tekstityyppinä käytin Times New Romania ja kirjaisinkokona 12. Litteroitua tekstiä kertyi 28 A4 -kokoista sivua rivivälillä 1,5. Tutkimusongelmiini vastaamiseksi aineistosta ei ollut tarpeellista litteroida täytesanoja, haastateltavan äänen voimakkuutta tai tulkita haastateltavan olemusta, sillä niillä ei ollut merkitystä tutkimusongelmien näkökulmasta. Aineistoni litteroinnin tarkkuus perustui asiasisältöihin. Litteroinnissa merkitsin haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorot, joka helpotti analyysivaiheessa päättelyä siitä, miten esittämäni kysymys vaikutti haastateltavan vastaukseen (Ruusu vuori 2010, 425). Kirjoitin ylös suoria lainauksia, jotka koin tärkeäksi tutkimukseen vastaamisen suhteen. Tutkimuksessani sitaatit toimivat oman tulkintani pohjana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27) ja tekevät tekstistä kiinnostavampaa luettavaa (Moilanen & Räihä 2018, 68). Tuloksissa käytetyt sitaatit haastatteluaineistosta sivuavat teoreettisen analyysin argumentointia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27.) Muutin tutkimukseen osallistuvien nimet anonymiteetin suojaamiseksi. Nimesin tutkittavat pseudonimillä, joita käytin tutkimustulosten sitaateissa. Haastateltavien opettajien pseudonimet olivat: Anna, Risto, Maija, Sakari ja Silja. Oppilaiden pseudonimet olivat puolestaan: Katariina, Eveliina, Neela, Sofia ja Linda.

Aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, teemoittelun periaatteella. Moilasan ja Rähän (2018, 60) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä haastatteluaineistosta etsitään yhteisiä teemoja. Teemoittelun pystyy toteuttamaan aineiston tutkimuskysymyksiä mukailen (Moilanen & Rähä 2018, 60). Etsin aineistosta kaikki tutkimusongelmiin vastaavat kohdat ja sitaatit, jotka teemoittelin tutkimusongelmien mukaan. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sisältää kolme vaihetta, jotka ovat redusointi eli aineiston pelkistäminen, klusterointi eli pelkistettyjen ilmausten ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1994). Litteroin ja analysoin opettajien ja oppilaiden haastattelut omina aineistoinaan teemoittelustrategiassani. Etsin ensin litteroidusta tekstistä kaikki ne kohdat (pelkistäminen), jotka vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Samaa toteutustapaa käytin myös kahden muun tutkimuskysymyksen kohdalla. Käytin teemoittelussa värikoodeja niin, että jokaiselle tutkimuskysymykselle oli oma värinsä. Koetut haasteet merkitsin sinisellä, haasteiden syyt violetilla ja ratkaisut pinkillä värillä. Teemoittelun jälkeen ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset alaluokkiin. Tätä vaihetta kutsutaan sisällönanalyysissä klusteroinniksi (kuvio 1).

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
vanhempien luoma kasvatustyyli siitä että sellaisia asioita ei tarvitse tehdä mistä ei tykkää, erityisoppilaat sekä erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat integroitu normiluokkiin, → pienryhmätoiminta, ”monesti sanotaan, että jos haluat opettaa jotakin lapsille, opeta se ekaksi vanhemmille.”	Oppilaat, jotka vetäytyvät toiminnasta
tilojen rajallinen määrä, opettaminen saattaa jäädä vähemmälle, jos aika menee olosuhteiden järjestämiseen, ei pysty opettajana vaikuttamaan mitkä tilat ovat käytössä, vaikeuttaa ryhmän hallitsemista jos tila iso, jatkuva soveltaminen → ennakkosuunnittelu, oma asenne, isommat tilat, enemmän saleja, ulkokuntosali	Tilaongelmat
haastaa kun tilat on pienet ja paljon oppilaita, isoon ryhmään piiloutuu helpommin, ei opi tuntemaan kaikkia yhtä hyvin, pienessä ryhmässä oppilas voi kokea olon epämiellyttäväksi, kun opettaja näkee kaiken ja kommentoi kokoajan, vaikeuttaa yksilöllistä huomioimista, kun aikaa rajallinen määrä → rauhallisuus lisääntyy kun on vähemmän	Liikuntaryhmien koko

<p>oppilaita, ehtii opettajana kohdata, antaa palautetta, opastaa ja neuvoa oppilaita paremmin, kun heitä on vähän, pienet opetusryhmät mahdollistavat paremman opetuksen, oppilaat uskaltavat näyttää omia taitojaan paremmin pienemmissä ryhmissä</p>	
<p>oppilaat jotka harrastavat jotain urheilulajia ovat entistä parempia, he jotka eivät harrasta/liiku vapaa-ajalla ovat entistä heikompia fyysisiltä ominaisuuksilta, pihapelikulttuuri /vapaa-aikaliikunta vähentynyt, heikot tarvitsee henk.koht. tukea ja huiput paljon liikettä → apuopettaja mahdollistaa eriyttämisen, tilaratkaisut mahdollistaa eriyttämisen</p>	<p>Oppilaiden taitotasojen ja fyysisen kunnon polarisoituminen</p>

Kuvio 1. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Alaluokista tiivistin pääluokkia, joista muodostuivat vastaukset tutkimusongelmiin. Opettajien haastatteluaineistosta muotoutui kolme ja oppilaiden aineistosta neljä pääluokkaa eli koettua haastetta. Käytin kaikkiaan neljä tulkinnan kierrosta eli hermeneuttista kehää lopullisen tulkinnan määrittämiseksi.

## 4 TULOKSET

### 4.1 Opettajien kokemat haasteet yläkoulun liikuntatuntiin liittyen

Aineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen opettajien haastatteluista nousi esille kolme pääluokkaa, jotka liikunnanopettajien kokemuksissa aiheuttivat haasteita liikuntatunnilla. Pääluokiksi muodostuivat tuntien organisointiongelmat, oppilaan motivaatioon ja käyttäytymiseen liittyvät haasteet sekä oppilaiden itsetunto-ongelmat.

**Tuntien organisointi.** Tuntien organisointiin liittyi paljon haasteita aiheuttavia tekijöitä. Yksi niistä oli tilaongelmat, joka nousi vahvasti esille opettajien kokemuksissa. Tilaongelmien todettiin johtuvan tilojen rajallisesta määrästä tai liian pienestä koosta. Tilojen pieneen kokoon yhdistyivät usein isot opetusryhmät, jotka vaikeuttivat entisestään tunnin organisointia. Olosuhteiden järjestäminen nähtiin jatkuvana soveltamisena ja aikaa vievänä asiana, joka heikensi opetuksen laatua ja määrää. Rantalainen ja Kaski (2017, 333) mainitsivat tuntien organisoinnin onnistumisen vaativat hyvää etukäteissuunnittelua. Iso ryhmä koko ja tunnin rajallinen aika vaikeutti opettajien mielestä oppilaiden yksilöllistä kohtaamista. Yksi opettaja mainitsi riittämättömyyden tunteen kokemisen isojen oppilasryhmien kanssa. Toisaalta pienet ryhmät nähtiin olevan oppilaille vaikeampia kuin isot ryhmät. Pienessä ryhmässä opettaja pystyi näkemään kaiken ja ehti kommentoimaan enemmän oppilaiden suorituksia, joka opettajan mielestä saattoi olla huono asia oppilaan kannalta.

Liikuntatunnin paljastavuuteen nousi opettajilta eriäviä näkemyksiä. Taitojen koettiin olevan muissakin oppiaineissa esillä, jonka vuoksi liikuntatunti ei yhden opettajan mielestä pitäisi poiketa paljastavuudeltaan muista oppitunneista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan liikuntatunnin kuitenkin poikkeavan muiden oppiaineiden tunnista siten, että oma kehollisuus on vahvasti läsnä ja muiden nähtävissä. Opettajien näkemyksistä oli havaittavissa, että kaikilla heistä ei ollut käsitystä kehollisuuden merkityksestä osana liikuntatuntia ja liikunnan opettamista.

*”Niihän sitä sanotaan, että liikunnassa sitä on esillä eri tavalla. Mutta mä en oo ihan tuostakaan samaa mieltä, koska onhan sitä ruotsin tai matikankin tunnillakin, jos sää et osaa. Voi tulla tunne, että mä en ainakaan halua lausua tuota lausetta”.* (Anna)

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että liikuntatunnin vapaus aiheutti haasteita. Liikuntatunti koetaan olevan tuntina hektinen, joka ei mahdollista oppilaille niin sanottuja turvasatamapaikkoja ja vaikeuttaa myös opettajan keskittymistä jokaiseen tilanteeseen. Liikuntatunnin rakenne ei myöskään ole opettajien mielestä yhtä selkeä kuin luokkaopetuksessa, joka voi olla haaste etenkin ylivilkkauden ääripäässä oleville oppilaille. Ryhmän hallintaa sekä tunnilla tapahtuvien tilanteiden ennakoitua haastavat tilat, jotka eivät välttämättä ole aina rajattuja. Esimerkkinä tilanteiden ennakoituihin mainittiin liikuntatuntiin liittyvä suurempi tapaturmariski kuin luokahuoneopetuksessa, jossa opettaja pystyy näkemään koko ajan kaikki oppilaat. Vapaan tilan koettiin lisäävän joskus tunnin rauhattomuutta. Myös erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden huomioiminen koettiin vaikeammaksi liikuntatunnilla kuin luokkatilanteessa.

Oppilaiden taitotasojen polarisoituminen koettiin myös yleisesti haasteita aiheuttaviksi tekijöiksi liikuntatunnin organisoinnissa. Juvosen tutkimus (2002, 126) tukee opettajien näkemystä opetusryhmien heterogeenisyyden haasteellisuudesta. Kokeneimmat opettajat totesivat huomanneensa työuransa aikana oppilaiden taitotasojen olevan yhä enemmän polarisoituneempia. Isot ryhmät ja pienet tilat vaikeuttivat polarisoituneen liikuntaryhmän opettamista.

*”oppilaat jotka harrastavat jotain urheilulajia ovat entistä parempia ja taitavampia, kun taas ne oppilaat jotka eivät liiku vapaa-aikana, ovat entistä heikompia fyysisiltä ominaisuuksiltaan.” ”Pihapelikulttuuri on vähentynyt ja vapaa-aikaliikunta on vähentynyt --.”* (Risto)

Opettajat tiedostivat, että oppilaiden taitotasojen polarisoituminen vaatii opetuksen eriyttämistä, mutta se koettiin vaikeaksi avustajan tai erityisopettajan puutteen vuoksi. Avustajan tai erityisopettajan saaminen liikuntatunnille ei ollut opettajien mielestä toteutunut



yhtä hyvin kuin muissa oppiaineissa. Liikunnanopettajien mielestä syynä tähän on liikunnan oppiaineen arvostus. Tasavertaisen opetuksen järjestäminen koettiin haastavana erityisesti ryhmissä, joihin oli integroitu erityisoppilaita. Oppilaiden taitotason nostaminen koettiin vaikeaksi silloin, kun eriyttämistä ei pystytty toteuttamaan.

*”Liikuntatunneille ei ole niin helppo saada erityisopettajaa tai avustajaa mukaan kuten muille oppitunneille.”(Maija)*

Haastateltujen opettajien kokemuksissa tuntien organisoinnin haasteet liittyivät tilaongelmiin, isoon ryhmäkokoon, liikuntatunnin vapauteen ja hektisyyteen, oppilaiden taitotasojen polarisoitumiseen sekä eriyttämisen vaikeuteen.

**Oppilaan motivaatio ja käyttäytyminen.** Haastattelussa opettajat kohdistivat oppilaan motivaation ja käyttäytymiseen liittyvät haasteet juuri niihin oppilaisiin, jotka eivät käy koulua ollenkaan tai eivät osallistu toimintaan tunneilla ja vetäytyvät sivuun. Yksi opettaja mainitsi oppilaan tekemättömyyden syyksi vanhempien luoman kasvatustavan, jossa lapsen ei tarvitse tehdä sellaista mistä ei tykkää. Kasvatus, joka ei mahdollista pettymysten sietoa on Kiinanmaan (2002, 146) mukaan yhteydessä lapsen alisuoriutumiseen koulussa. Oppilaan vetäytyminen sivuun tai tekemättömyys viittaavat juuri alisuoriutumiseen. Myös Jantunen ja Haapaniemi (2013, 77–78) ovat tuoneet esille, opettajan ja vanhempien arvoihin liittyvien näkemyserojen saattavan tuottaa haasteita oppilaiden ja vanhempien kanssa toimimiseen. Myös liikuntatunnin sijoittumisella päivän lukujärjestykseen koettiin olevan vaikutusta oppilaiden vireystilaan, joka näkyi käyttäytymisessä.

*”Eniten haastaa ne vetäytyjät, jotka eivät osallistu, että mikä on se taikatemppu millä ne saa mukaan toimintaan.” (Maija)*

*”Ne oppilaat jotka eivät tee tunnilla mitään, niin vanhemmat ovat luoneet jo kotona sellaisen, että ei sun oo pakko, ei me lähetä sinne uimaan, koska se vesi on niin kylmää. Ne vanhemmat ajattelee, että lapsesta on ikävää joku juttu, vaikka lapsi ei sitä itse välttämättä edes tiedä.” -- ”Kotona ei kasvateta sietämään epä mukavuuksia. Lapsia*

*opetetaan siihen että pitäis olla kokoajan kivaa, ja ei oo pakko tehdä jos ei halua. Sitten kun oppilas tulee liikuntatunnille, pitäisi lähteä hiihtämään. Ja aina oppimistilannekaan ei oo ihanteellinen, linnut laulaa ja aurinko paistaa.” -- ”Kotiolot eivät opeta lapsille, että voitais yrittää ja voitais kokeilla.” Niin meidän opettajien pitää sitten olla niitä epämukavia, kun me kehoitetaan yrittämään. Niin me ollaan sitten niitä ilkeitä.” (Sakari)*

Tuloksissa oli paljon eroavaisuuksia aikaisempiin tutkimuksiin suhteutettuna, sillä tässä tutkimuksessa opettajat eivät maininneet oppilaiden käyttäytymisen vaikutusta työn kuormittavuuteen. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin liikunnan perusopetuksen seuranta tutkimuksesta (2011, 110) kävi ilmi, että 29% tutkimukseen osallistuneista liikunnanopettajista pitivät häiriökäyttäytymistä, työrauhaongelmia sekä kurinpitoa työtä kuormittavina tekijöinä. 39% liikunnanopettajista puolestaan koki liikuntaan negatiivisesti suhtautuvat oppilaat kuormittaviksi tekijöiksi. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 111). Myös Ojalan (2017, 95,100) väitöskirjasta nousi esille, että oppilaiden haasteellisen toiminnan puuttumisessa koettiin osaamattomuutta sekä neuvottomuutta, joka pitkään jatkuessa saattoi vähentää työssä jaksamista. Huovinen (2020) mainitsi artikkelissaan, että liikunnanopettajille tehdyn työtyytyväisyystutkimusten mukaan häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat ovat yksi isoimmista liikunnanopettajan työn kuormitusta lisäävistä tekijöistä. Laajasalon (2016) mukaan oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät ongelmat koetaan myös keskeisimpinä opetusta haittaavina tekijöinä. Myös Greene (2009, 11) nosti esille opettajien kokevan haasteellisten oppilaiden toiminnan muuttamiseen sekä siihen puuttumisen vaikeiksi ja itseään kuormittaviksi tilanteiksi.

Oppilaan koulussa käymättömyyteen liitettiin muun muassa perhetaustat sekä koulumotivaatio. Erään opettajan mukaan myös erityisoppilaiden integroiminen normaaleihin opetusryhmiin on lisännyt oppilaiden koulussa käymättömyyttä. Varsinainen koulu-uupumus ei noussut esille opettajien haastatteluissa, joka Talalan (2019, 154) mukaan on yksi koulussa käymättömyyteen johtava syy.

*”varmasti perhetausta on se suurin juttu, että miksi joku lapsi ei käy koulussa tai liikuntatunneilla -- - Erityisoppilaat ja erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat ovat normikouluissa, jonka myötä tällaiset ongelmat ovat lisääntyneet.” (Anna)*

Oppilaan heikon motivaation syiksi opettajien haastatteluista nousi esille liikuntasuhteen muuttuminen yläkoulun aikana sekä opettajan asettamat liian korkeat tavoitteet. Liian korkeiden tavoitteiden asettamisen taustalla oli opettajan ajatus siitä, että valinnaispalloilun valitsevat vain ne oppilaat, jotka tykkäävät urheilla. Havainto tukee Kujalan (2013) tutkimuksessa esiin nousutta tutkimustulosta, jossa epäonnistuneita koululiikuntakokemuksia olivat aiheuttaneet liikuntatunnit, joissa opettajan kiinnostus oli ensisijaisesti opettavan sisällön vaatimuksissa. Onnistuneissa koululiikuntakokemuksissa opettajan pääkiinnostuksen kohteena olivat puolestaan oppilaiden tarpeet. (Kujala 2013.) Haastattelun opettajan oma intohimo urheiluvalmennusta kohtaan heijastui opettajan asettamiin tavoitteisiin. Liikuntasuhteen muuttumisen syynä oli urheiluharrastuksen lopettaminen yläkoulun aikana ja sen aikaansaama liikuntainnostuksen lopahtaminen.

*”-- 9 lk. valinnaispalloiluryhmän kanssa. Olin opettajana innoissaan siitä, että nyt vedetään mahtavia reenejä ja oon viime vuosina käynyt jalkapallovalmentajakoulutuksen. Ja nyt kun tuli jalkapallojakso, ni laitoin viestiä että voi ottaa nappiksia mukaan, että vedetään kunnon reenit ja pelit. Lopputulemana yhdellä oli nappikset mukana. Todella kova pettymys. Piti lähteä miettimään sisältöjä sen mukaan, ettei tavoitteet olekaan niin korkealla.”(Risto)*

Yläkoulussa murrosiällä on vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen. Tunteet vaihtelevat ja haetaan omaa identiteettiä. Haastateltujen opettajien kokemus murrosiän vaikutuksista oppilaan käyttäytymiseen olivat samansuuntaisia Talalan (2019, 188) ja Cacciatore ym. (2008, 127–128) havaintojen kanssa. Haastateltujen opettajien mukaan oppilaiden ajatukset ja energia suuntautuu välillä muihin aisoihin kuin itse liikuntatunnin tekemiseen. Opettajien kokemus on yhteydessä Aution ja Kasken (2005, 34) näkemykseen murrosikästä epävarmuudesta, joka voi vaikuttaa oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan ailahtelevuuteen. Opettajien haastatteluissa nousi esille, että 8. luokkalaisilla murrosikä vaikuttaa eniten oppilaan

käyttäytymiseen ja olemukseen muihin yläkoulun luokka-asteisiin verrattuna. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että 8. luokalla ei tarvitsisi olla koulua ollenkaan oppilaan fyysisesti ja psyykkisesti vaikean elämänvaiheen vuoksi.

*”8lk. monella tulee murrosikä päälle ja siihen liittyen tulee tipahtamisia. Esim. liikuntavaatteita ei enää käytetä. Haetaan vähän omaa identiteettiä. -- 8lk. siinä mielessä haastavin, että tuntuu että sitä energiaa on paljon mutta se energia suuntautuu välillä vähän vääriin asioihin.” (Risto)*

*”Murrosikä on vaikea ikä oppilaalle. Monesti se häiritsee oppilaan tekemisen tasoa sillä kun tunnilla on vastakkaista sukupuolta olevia ihmisiä.” (Maija)*

**Oppilaiden itsetunto-ongelmat.** Kolmanneksi pääluokaksi muodostui oppilaiden itsetunto-ongelmat. Opettajien mukaan ne ovat lisääntyneen viimeisten kymmenen vuoden aikana. Itsetunto-ongelmat näkyvät liikuntatunnilla ahdistuneisuutena ja epävarmuuden tunteen kokemisena. Ongelmien lisääntymisen syiksi yksi opettaja mainitsi yhteiskunnan ja sosiaalisen median luomat paineet. Oppilaiden itsetunto-ongelmien yleisimmiksi syiksi mainittiin epävarmuus omista taidoista, epämukavuusalueella käymisen puute, epäonnistumisen pelko, johon liittyi kasvojen menetys sekä ryhmän taitotasojen heterogeenisuus. Tutkimustulos on yhteydessä Cacciatoren ym. (2008, 64–67) sekä Kiiänmaan (2002, 141) näkemyksiin siitä, että nuoret mittaavat herkästi omaa arvoaan vertaamalla omaa suoritusta muiden suorituksiin. Huonon itsetunnon omaava oppilas usein alisuorittaa pelätessään epäonnistumisia, eikä sen vuoksi yritä tosissaan. (Cacciatore ym. 2008, 64–67; Kiiänmaa 2002, 141.) Opettajien kokemuksissa nousi esille liikuntatunnin tilana luovan haasteita oppilaille, joilla on itsetunto-ongelmia.

*” -- yhteiskunta, some tuo hirveitä paineita ihmisille. Joka paikassa ollaan arvostelun kohteena. Ollaan totuttu somessa siihen että omalle postaukselle peukutetaan tai ei peukuteta. Entä jos liikuntatunnilla kukaan ei peukutakaan omalle suoritukselle, onko se sitten hyvä? Paine lisääntyy myös heidän oppilaiden keskuudessa jotka ovat muissa aineissa ysin tai kymppin oppilaita, mutta liikunta ei olekaan oma vahvuus.” (Maija)*

*”Monella oppilaalla on ahdistuneisuutta, joka monesti johtuu siitä ettei ole tottunut käymään epämukavuusalueella. On epävarma omista suorituksista, pelkää epäonnistumista ja kasvojen menetystä.” (Maija)*

Kirjallisuutta täydentäessäni löysin tutkimuksia, jotka olivat yhteydessä tämän tutkimuksen tuloksiin oppilaiden itsetunto-ongelmien vaikutusten suhteen. Erityisesti alisuorittaminen nousi käsitteenä kirjallisuudesta esiin liittyen oppilaan itsetunto-ongelmiin (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008; Kiianmaa 2002). Tässä tutkimuksessa opettajien mukaan itsetunto-ongelmiin puolestaan liittyi vahvasti ahdistuneisuuden sekä epävarmuuden kokemukset.

#### **4.2 Oppilaiden kokemat haasteet yläkoulun liikuntatuntiin liittyen**

Oppilaiden kokemuksissa ja näkemyksissä haasteita aiheuttivat fyysinen esillä oleminen, yhteisöllisyyden puute, oppilaan mahdollinen fyysinen rajoite sekä liikunnan oppiaineen arvosanan merkitys. Seuraavaksi käsittelemme tutkimustuloksia oppilaiden koetuista haasteista sekä haasteisiin vaikuttaneista syistä.

**Fyysinen esillä oleminen.** Liikuntatunnilla fyysinen esillä oleminen koettiin paljastavana ja ahdistusta tuottavana tekijänä. Toisin kuin muiden aineiden oppitunneilla, liikuntatunnilla kaikki tekeminen tapahtuu omalla keholla fyysistä suorituskykyä käyttäen. Kaikkien nähdessä toisensa ja toistensa suoritukset, vaikutti se oppilaiden mukaan ulkonäön ja suoritusten vertailemiseen. Oppilaiden tekemät tietoiset ja tiedostamattomat tulkinnat muiden käyttäytymisestä tukevat Lintusen ja Rovion (2009) sekä Kerolan ja Sipilän (2017, 16) havaintoa siitä, että tulkinnat ja uskomukset ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Väärät tulkinnat, esimerkiksi siitä mitä muut ajattelevat itsestä, saattavat johtaa ristiriitatilanteisiin ja vaikeuttaa ryhmän toimintaa ja koheesiota (Lintunen & Rovio 2009, 19–20).

*”Liikuntatunnilla puhutaan fyysisestä suorituskyvystä, kaikilla muilla tunneilla ajattelusta ja aivoilla työn tekemisestä. -- Muilla tunneilla keskittyy siihen mitä ite tekee. Liikuntatunnilla on tosi paljon aikaa ja mahdollisuutta katkoa mitä muut tekee.” (Katariina)*

Liikuntatunnin tila ja sisältö olivat yhteydessä itsensä vertailemiseen toisiin. Oppilaat kokivat enemmän epävarmuuden tunnetta omista taidoista sekä ulkonäöstä, jos tunnilla oli mahdollista vertailla omaa suoritusta muihin, kuten kuntopiirissä. Lintunen ja Rovio (2009) toteavat myös liikuntatunnin olevana tilana sellainen, jossa ollaan näkyvästi esillä ja sen myötä tapahtuu helpommin toisiin vertailua. Lintunen ja Rovio (2009, 15–16) mainitsevat pukeutumisen olevan yksi herkimmistä vertailun kohteista, joka nousi esille myös tämän tutkimuksen oppilaiden kokemuksissa. Sisäliikuntatuntiin pukeutuminen tuotti joillekin oppilaille enemmän ahdistusta vaatetuksen ollessa kevyempää kuin ulkoliikunnassa.

*”Jos on sisäliikuntaa on yleensä joku tiukka toppi ja tiukat trikoot. Se on helposti tilanne, jossa lähtee vertailemaan ulkonäköä ja suorittamista. Lähtee kattomaan itseä ulkopuolelta ja miettimään miltä mää näytän tai vaikutan muitten mielestä.”*  
(Katariina)

Sukupuolen merkitys korostui vain silloin, kun joutui olemaan fyysisesti kaikkien esillä. Joukkueissa tai ryhmissä toimiminen koettiin helpompina, koska niissä ei keskitytty toisten vertailemiseen. Joukkuelajeissa myös sukupuolten merkitys katosi. Muihin itsensä vertaaminen johtui oppilaiden mielestä huonosta itsetunnosta ja ryhmäytymisen puutteesta. Tutkimustulos oli yhteydessä Lintusen ja Rovion näkemykseen, jonka mukaan itsetuntemus kehittyy parhaiten ryhmässä, jossa yksilöt toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Lintunen & Rovio 2009, 15–16).

Yksi oppilas mainitsi yhteiskunnan suoritusilmapiirin lisäävän paineita näyttää hyvältä ja olla täydellinen kaikessa. Eräs oppilas vertasi liikuntatunnilla suorittamisen ja muiden aineiden koenumeroiden vertaamisen toisten oppilaiden kanssa eroavan toisistaan. Oppilaan mielestään koenumeroissa verrataan numeroita, kun taas liikuntatunnilla henkilöä itseä. Pentikäinen ym. (2016) toteavatkin tutkimuksessaan kehollisuuden sekä suoritusten olevan voimakkaasti esillä liikuntatunnilla, jonka vuoksi oppilaiden keskinäistä vertailua on lähes mahdoton välttää. Oppilaiden kokemuksissa oli havaittavissa minäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä, joka Liukkosen ym. (2007) mukaan näkyy liikuntatunnilla oppilaiden vertailemisena itseään muihin. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston on todettu lisäävän oppilaiden ahdistuneisuutta

liikuntatilanteissa, heikentävän liikuntatunnilla viihtymistä sekä liikuntamotivaatiota. (Liukkonen ym. 2007, 162–163.)

*” -- jos jotkut on reunalla tulee tunne että ne tarkkailevat.” -- ”—tulee ajatus, että kehtaako sitä itekkään tässä ainoana tehdä. Varsinkin poikien kans on tällasta.” -- ”Se on aika paineita nostava tilanne, jos tehdään jotain kuntopiiriä ja kaikki näkee kaikki ja kaikki voi kattoo ketä tahansa.” -- ”Jos pitää ottaa salista paikat niin ensimmäisenä menee nurkat. Sinne minne kukaan ei nää tai näkee huonoiten.” (Neela)*

Epävarmuus ja itsetunto-ongelmat heijastuivat liikuntatunnilla koettuihin ulkonäköpaineisiin sekä epäonnistumisen pelkoon. Poletin ym. (2019, 77) sekä Liukkosen ja Jaakolan (2017, 138) mukaan epävarmuuden ja ahdistuneisuuden kokemukset voivat johtua heikosta liikunnallisista pätevyyden kokemuksista.

**Yhteisöllisyyden puute.** Kaikki haastatellut oppilaat kertoivat, etteivät tunteneet kaikkia heidän liikuntaryhmässään olevia oppilaita, joka johtui ryhmäytymisen puutteesta. Liikuntaryhmään oli muodostunut niin sanottuja kuppikuntia, joka johti siihen, että aina oltiin vain omien kavereiden kanssa. Oppilaiden mukaan heille ei luotu liikuntatunnilla tarpeeksi mahdollisuuksia tutustua toisiin paremmin. Liikuntaryhmässä oppilaita oli kahdesta eri luokasta, joka vaikutti kokemuksiin siitä, etteivät kaikki tunteneet toisiaan. Yhteisöllisyyden puute vaikutti myös ryhmän ilmapiiriin, jonka koettiin olevan vieras ja osin turvaton. Oppilaat hakivat turvaa olemalla omien kavereiden kanssa. Esimerkiksi joukkuejaoissa oppilaat pyrkivät pääsemään aina omien kavereidensa kanssa samalle puolelle. Soinin (2006) tutkimus tukee yhteisöllisyyden merkitystä yläkoulun liikunnanopetuksessa, sillä hänen tutkimuksen mukaan yläkouluikäiset tytöt ovat herkempiä vertaisryhmän ja opettajan vaikutukselle. Tämä johtaa usein pienempien yhteisöjen syntymiseen ryhmän sisälle.

*” viime vuonna meillä oli X-luokan kanssa liikuntatunnit ja siellä mulla oli paljon kavereita. Ne liikuntatunnit oli tositosi kivoja. Nyt ku on uusia tyyppejä eikä oikein tunne ketään, niin ei välttämättä silleen uskalla. Oman luokan kans on silleen helpompi olla.” (Eveliina)*

Kaikki haastateltavat oppilaat mainitsivat, että omaan ja ryhmän tekemiseen ja toimintaan vaikutti muiden ryhmäläisten asenne. Haastateltavat totesivat, että erityisesti sellaiset oppilaat, joita ei kiinnosta, eivät keskity ja häiritsevät muita, vaikuttavat negatiivisesti koko ryhmään ja muiden oppimiseen. Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 81) tekemän perusopetuksen liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan oppilaiden kielteiset kokemukset liikuntatunnista johtuivat ryhmän toiminnasta huonon ryhmähengen vuoksi. Haastattelemieni oppilaiden mukaan häiritsevä tai välinpitämätön käyttäytyminen saattoi johtua myös liian isosta ryhmäkoosta sekä kiinnostuksen puutteesta tunnin aihetta kohtaan. Rovio (2009, 43) toteaaakin isojen ryhmäkokojen lisänsä häiriökäyttäytymistä kouluissa. Ikosen ja Mäkirinnan (2002, 178) mukaan häiritsevän ja välinpitämättömän käyttäytymisen taustalla voi olla myös koetut epäonnistumiset ja turhautumisen tunteet, jotka näkyvät heikkona motivaationa toimintaa kohtaan.

*”Jos tunnin aihe ei oo kiva, siellä on ne muutamat jotka eivät keskity aiheeseen. Sitten niille pitää kokoajan opettajan olla sanomassa tai neuvomassa ja se vie asiaa niiltä muilta oppilailta.” (Katariina)*

Moni oppilaista nosti esille oman suorittamisen kontrolloimisen, johon vaikutti muiden ryhmäläisten asenne ja toiminta. Jos oppilaat huomasivat, etteivät kaikki yrittäneet tunnilla parastaan, laski se heidänkin motivaatiotaan yrittää.

*”Jos muut eivät yritä parastaan, ei sitte itekkään viitti tehdä. tulee vähän semmoinen olo, että katotaanko mua oudosti, vaikka sen pitäis olla maailman normaalein asia, että liikuntatunnilla liikutaan.” (Neela)*

*” -- tulee ajatus, että mitäköhän nuo muut nyt ajattelee, jos mää painan pää punasena ja toiset ei viiti edes painoja nostaa lattialta. Näytänköhän mää täällä joukossa joltain himourheilijalta.” (Linda)*

Tämä kokemus on yhteydessä Lintusen ja Rovion (2009) teoksessa esiin nousseeseen ryhmän prosessiongelmaan, joka syntyy, kun ryhmässä tehdään tietoisia ja tiedostamattomia tulkintoja



muiden käyttäytymisestä. Tulkinnat ohjaavat yksilön käyttäytymistä eivätkä läheskään aina osu oikeaan, joka saattaa johtaa ristiriitatilanteisiin. (Lintunen & Rovio 2009, 19–20.) Prosessiongelman käsittelemättä jättäminen voi heikentää ryhmässä viihtymisen tunnetta (Rovio 2007, 175).

**Oppilaan fyysinen rajoite.** Haastatteluissa nostettiin esiin fyysisen rajoitteen estävän tai vaikeuttavan osallistumista liikuntatunnin toimintaan. Kokemus oli, että se asetti oppilaan eriarvoiseen asemaan ja aiheutti epämukavuuden ja yksinäisyyden tunnetta, siksi fyysisistä rajoitteista kärsiville oppilaille toivottiin yhdenvertaisemman opetuksen mahdollistamista liikuntatunnilla. Yksilöllisellä liikuntasuunnitelmalla ei ollut saavutettu oppilaan kokemuksissa yhdenvertaista opetukseen osallistumista, sillä oppilas oli joutunut toimimaan liikuntatunnilla usein yksin omia tehtäviään tehden. Tutkimuksen havainnoissa on kyse eriyttämisen keinoista, jotka tarkoittavat eri tasoisten oppilaiden tietoista ja tarkoituksenmukaista huomioimista tunnin aikana (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105). Oppilaiden kokemat eriyttämisen keinot heikensivät koettua yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka Deci ja Ryanin (1985) sekä Liukkosen ja Jaakkolan (2017, 132) mukaan on yksi psykologisista perustarpeista ja sisäisen motivaation tekijöistä. Useat tutkimukset nostivat esille yhteistoiminnallisen opettamisen olevan yhteydessä yhdenvertaisempaan opetukseen, jossa monipuolistetaan opetusta ja mahdollistetaan erilaisten oppimistyylien huomioiminen sekä erilaiset tuen tarpeet ja oppilaiden yksilölliset vahvuudet. (Saloviita 2006, 28; Juvonen 2002, 126.)

*”Jos on esteitä ettei pysty tekemään jotain tiettyä liikettä tai lajia, esim. loukkaantumisen tai sairauden vuoksi, niin niille pitäis myös mahdollistaa liikuntatunnilla yhtä arvokas tekeminen kuin muillekin, jotka pystyvät tunnin normaaliin opetukseen osallistumaan. Jos ei pysty osallistumaan esim. jalkapallon pelaamiseen, niin ei laitettaisi vain kiertämään kenttää ympäri tai venyttelemään.” (Sofia)*

**Liikunnan oppiaineen arvosanan merkitys.** Haastatteluissa oppilaat toivat esiin liikunnan arvosanan aiheuttavan suorituspaineita. Kokemus oli, että arvosanan merkitys korostui, koska kyseessä oli peruskoulun päättötodistukseen tuleva arvosana. Oppilaan kokemuksessa arviointikriteerien vaativuustaso oli noussut yhdeksännelle luokalle tultaessa. Arvioinnin

vaativuustason nousu näkyi opettajan toiminnassa, siksi liikuntatuntiin liittyi välillä riittämättömyyden tunnetta siitä, että koko ajan pitäisi antaa itsestään kaikkensa, vaikka aina ei jaksaisi.

*”se ei oo enää vaan liikkumista, vaan samalla pitää miettiä, että se on myös arvostettava juttu.” (Neela)*

Tutkimusten mukaan oppilaan kokema arviointikriteerien vaativuustason nousu ja siihen liittyvä suorituspaine voi heikentää oppilaan sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan (Liukkonen & Jaakkola 2017, 136). Hyvän arvosanan tavoittelemiseen liittyy Liukkonen ja Jaakkolan (2017) mukaan helposti suorittamisen kokemus eikä sisäinen liikunnan ilo, joka tuli hyvin esille tässä tutkimustuloksessa.

### **4.3 Opettajien ratkaisukeinot haasteisiin**

**Tuntien organisointi.** Opettajien kokemuksissa tuntien organisointiongelmiin liittyen nousi esille useita ratkaisuehdotuksia sekä -käytänteitä. Tilaongelmien ratkaisemiseksi kaivattiin enemmän ja isompia tiloja. Välittömänä ratkaisukeinona nähtiin hyvä ennakkosuunnittelu sekä opettajan oma asenne tilaongelmia kohtaan. Rantalainen ja Kaski (2017, 333) ovat myös maininneet onnistuneen tunnin organisoinnin vaativan opettajalta etukäteissuunnittelua. Sen lisäksi onnistunut tunnin organisointi edellyttää Rantalaisen ja Kasken (2017, 334) mukaan tavoitteita tukevien opetusmenetelmien valitsemista, ennalta mietittyjä keinoja ryhmän hallitsemiseen sekä tunnin ja harjoitteiden arviointiin. Isommat tilat mahdollistaisivat opettajien mielestä paremmin eriyttämisen toteuttamisen. Varsinaisena ratkaisukeinona eriyttämiseen opettajat mainitsivat erityisopettajan tai avustajan saamisen liikuntatunnille. Opetusryhmien kokoon puolestaan ratkaisuna nähtiin ryhmäkokojen pienentäminen. Pienemmät ryhmäkoot mahdollistaisivat opettajien mukaan paremman opetuksen ja oppilaan kohtaamisen. Pienemmät ryhmät auttaisivat ja rohkaisisivat etenkin niitä oppilaita, jotka vetäytyvät toiminnasta eivätkä tee tunneilla mitään. Kokemus oli, että ne myös lisäävät liikuntatuntien rauhallisuutta.

*”Ehdin kohdata niitä tunnilla, antaa palautetta, opastaa ja neuvoa, vähemmän melua, he pääsevät liikkumaan enemmän.” (Silja)*

Opettajat tiedostivat, että oppilaiden taitotason polarisoituminen vaatii eriyttämistä, mutta sen mahdollistaminen käytännön opetuksessa koettiin haastavana tilojen ja avustajan puutteen vuoksi. Yksilöllisen liikuntasuunnitelman tekeminen nousi yhdeksi eriyttämisen ratkaisukeinoksi fyysisissä tai psyykkisissä rajoitteissa, johon tilaongelmat ja avustajan puute eivät vaikuttaneet. Juvosen (2002) mukaan yhteistoiminnallinen opetus on keino opettaa polarisoitunutta oppilasaineista. Se voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteisopettajuudella, jolloin yhden ryhmän opetuksesta vastaa kaksi opettajaa. (Juvonen 2002, 126.) Yhteistoiminnallisen opetuksen toteuttamista eriyttämisen sijaan ei tullut esille opettajien ratkaisuehdotuksissa.

Samana sukupuolta olevien ryhmien toteuttaminen liikunnassa koettiin antavan enemmän mahdollisuuksia toteuttaa tiettyjä liikuntalajeja tai -muotoja. Saman sukupuolen kanssa toimiminen koettiin olevan turvallisempaa yläkouluikäiselle, joka elää henkisesti ja fyysisesti herkkää aikaa. Yksi opettajista mainitsi selvittävänsä yläkoulun aloittavilta 7.-luokkalaisilta kyselylomakkeella heidän liikuntataitojaan ja mahdollisia fyysisiä tai psyykkisiä rajoitteita. Kirjallisuudesta oli löydettävissä tätä opettajan toimintatapaa tukevia löydöksiä, joiden mukaan liikunnan jakso- ja tuntisuunnitelmien suunnittelussa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Sen vuoksi opettajan pitäisi tuntea yksilöt, jotta ryhmä voi toimia ja oppimista tapahtua (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007; Ikonen & Mäkirinta 2002, 177).

Liikuntatuntiin liittyvä vapaus vaikeutti joidenkin opettajien mielestä ryhmän hallintaa ja oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Toiminnan tietynlaisessa vapaudessa nähtiin kuitenkin positiivinenkin puoli, sillä siitä koettiin olevan hyötyä ryhmän ilmapiiriin kannalta. Välillä opettajat kohtasivat tilanteita, ettei suunniteltu harjoite lähtenyt toimimaan tai tunti itsessään oli huonosti toteutettu. Tällaisissa tilanteissa opettaja koki tärkeäksi sanoittaa omat ”virheet”. Myös omien tunteiden sanoittamisen oppilaille koettiin olevan tärkeää.

*”On hyvä sanoittaa oppilaille omat tunteet, esim. nyt on väsynyt, koska on ollut vähän rankkaa. -- Ehkä opettajan tärkein tehtävä on tuoda esille oma inhimillisuus.” (Maija)*

Opettajan oman inhimillisyyden esiin tuominen on yhteydessä positiivisen pedagogiikan hyvinvointitaitojen opettamiseen, jossa opettaja antaa mallia inhimillisyydestä, rehellisyydestä sekä aidosta arvostuksesta (Avola & Pentikäinen 2019, 20). Avoimella ja selkeällä vuorovaikutuksella, myönteisellä oppimisilmapiirillä sekä oikeanlaisella tavalla kohdata oppilaat voitiin myös Talvion (2014) mukaan ehkäistä ongelmatilanteiden syntymistä sekä auttaa rakentavasti niiden ratkaisemisessa. Myös opettajan inhimillisuus voi aiheuttaa ongelmatilanteita liikuntatunnilla, mikäli niitä ei käsittele oppilaiden kanssa.

**Oppilaiden motivaatio ja käyttäytyminen.** Opettajat pitivät tärkeinä sallivan ja kannustavan ilmapiirin luomista tunneille. Vaihtoehtojen antaminen ja tekemisen monipuolisuus koettiin auttavan oppilaiden motivaatioon liittyviä haasteita. Yksi opettajista mainitsi yläkoulun liikunnanopetuksen tavoitteena olevan se, että jokainen oppilas löytäisi oman tavan liikkua. Sen mahdollistaisi esimerkiksi yksilölliset liikuntasuunnitelmat, jolloin oppilas saisi harjoittaa omaa lajiaan liikuntatunnin aikana.

Opettajien mukaan oppilaille tulee välillä antaa mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöön, jolloin opetus ei ole pelkästään opettajalähtöistä. Havainto on yhteydessä Rantalaisen ja Kasken (2017, 337) näkemykseen siitä, että oppilaiden huomioiminen ja osallistaminen tunnille luo positiivista ilmapiiriä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan myös oppilaslähtöisten opetustapojen käyttämisen lisäävän oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa omaan oppimiseensa ja edistävän oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. Useissa tutkimuksissa opetustyylien vaihtelua perusteltiin myös oppilaiden eri temperamenttityyppien huomioon ottamisella (Keltikangas-Järvinen 2015; Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 104). Haastattelemini opettajien esiin tuoma oppilaiden kohtaaminen sekä avoimen ja selkeän vuorovaikutuksen käyttäminen auttoivat ratkaisemaan ongelmatilanteita oppilaiden käyttäytymiseen, motivaation tai mielenterveydellisiin ongelmien liittyen (vrt. Talvio 2014). Myös Gordon (2006, 87) viittaa oppilaan kohtaamiseen, jossa ongelman ratkaisemisen keskeisessä roolissa on auttaa oppilasta hyväksymään itsensä sekä tiedostamaan oma arvonsa. Tärkeintä haastavissa käyttäytymistilanteissa on se, ettei lähde syyttelemään oppilasta tai ajattele oppilaan olevan ongelma (Jantunen & Haapaniemi 2013, 114–115).

Haastateltavat opettajat toivat esiin liikuntatunnin mahdollistavan oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Opettaja pystyy kohtaamaan oppilaat paremmin liikuntatunnilla kuin muiden oppiaineiden tunneilla.

*”Pelin tuoksinnassa monesti oppilaat avautuu enemmän ja helpommin. Jos oppilaan kanssa tulee muuten vaan juttelemaan, siihen saattaa tulla oppilaalla tietynlainen lukkotila. Tulee paljon ”en tiiä” vastauksia ja oppilaiden epävarmuus tulee esille. Pelissä tunnelma on vapaampi ja rennompi.” (Risto)*

Opettajien tekemä havainto on yhteydessä Äärelän (2012) väitöskirjan tutkimustuloksiin, jossa opettajan tapa kohdata oppilaansa oli iso vaikutus nuorten positiivisiin koulukokemuksiin. Opettajan tavalla kohdata oppilaat tunnilla, on yhteys myös tunnilla viihtymiseen. Erityisesti minäviestin käyttäminen oppilaan kohtaamisessa luo arvostusta ja hyväksyntää oppilaalle. (Rantalainen & Kaski 2017, 337.)

Opettajien näkemykset heidän asenteidensa vaikutuksista oppilaiden toimintaan erosivat melko paljon. Yhden opettajan mielestä tiukan kurin pitäminen ja tilanteisiin puuttuminen auttoivat ratkaisemaan oppilaiden käyttäytymiseen liittyviä haasteita. Suurin osa opettajista piti opettajan inhimillistä asennetta oppilasta kohtaan tärkeänä. Opettajien mielestä oli tärkeää olla oma aito itsensä oppilaiden kanssa.

*”Opettajalla täytyy olla auktoriteettia -- Kerrot kuka täällä määrää. -- Opettaja päättää mitä siellä tehdään ja mitä ei tehdä. -- Ei oo montaa sellaista nuorta, joka tekee vasten ohjeita että se alkais kinuamaan siitä vastaan. Kyllä suurin osa oppilaista tietää, jos niitä komennetaan että mikä omassa toiminnassa ei ollut sallittua.” (Anna)*

Opettajien haastatteluaineisosta oli havaittavissa hermoviivan erovaisuudet, joka Gordonin (2006) mukaan määrittelee, millaista käyttäytymistä opettaja hyväksyy. Hermoviivan ollessa korkealla opettajalla on selkeä käsitys oikeasta ja väärästä käyttäytymismallista. Matala hermoviiva puolestaan näyttää opettajan toiminnassa joustavuutena ja hyväksymisenä. (Gordon 2006, 50–53.) Opettaja antaa omiin havaintoihin ja tulkintoihin perustuvan

merkityksen oppilaan käyttäytymiselle, joka puolestaan määrittelee opettajan suhtautumisen tilanteeseen (Molnar, Lindquist & Malinen 1994, 18).

Tutkimustuloksista esiin nousseessa havainnossa oppilaan käyttäytymisestä on kyse hermoviivan lisäksi myös opettajan oppilaskäsityksestä ja sen sisältämistä odotuksista oppilaan toimintaan ja käyttäytymiseen. Jokainen opettaja määrittelee oppilaskäsityksensä sen perusteella, millainen on hyvä oppilas ja mikä on hyväksyttävää käyttäytymistä. Opettaja saattaa helposti määrittellä ne oppilaat normaaleiksi, jotka toimivat opettajan ihmiskäsityksen mukaisesti. (Keltikangas-Järvinen 2015, 266-267.)

Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden avuksi saatettiin käyttää rehtorin apua, jolloin oppilasta pyydettiin menemään kesken liikuntatunnin rehtorin luokse. Opettaja saattoi myös tietoisesti tehdä päätöksen siitä, kuinka paljon käyttää aikaa vetäytyjien saamiseen toimintaan mukaan. Tässä tapauksessa opettaja oli toiminut Gordonin (2009) yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun C-suunnitelman mukaisesti: hän luopui oppilaan saamisesta mukaan toimintaan.

*”Jos tunnilla on joku, joka ei vaan rupea tekemään, niin olkoot sitte tekemättä. Sitten keskitytään siihen porukkaan, joka tekee ja tarjoaa niille hyvää liikuntaa.” (Risto)*

Työkokemuksen koettiin opettaneen murrosikäisten oppilaiden ongelmiin reagoimiseen ja ymmärtämään paremmin oppilaiden käyttäytymistä murrosiän myllerryksessä. Opettajien työkokemus oli myös opettanut päästämään irti suunnitelman tarkasta noudattamisesta, havainnoimaan enemmän oppilaiden fiilistä ja muuttamaan suunnitelma sen pohjalta. Liikunnan koettiin olevan monelle tapa purkaa tunteita ja energiaa. Siihen on opettajana perusteltua antaa mahdollisuus, jos se tuo itse tekemiseen energiaa. Kuten Talalakin (2019, 188) totesi mielialan, tunteiden sekä itsetunnon ailahtelut, satunnainen impulsiivisuus sekä tietynlaiset kokeilut kuuluvat osaksi nuoruusikää. Kirjallisuudesta oli löydettävissä opettajien näkemystä tukevia havaintoja opettajan hyväksyvistä ja ymmärtäväisistä suhtautumisesta murrosikäiseen nuoreen (Virta & Lounassalo 2017, 521; Raina & Haapaniemi 2005, 108).

Opettajien mainitsema hyvän oppilastuntemuksen koettiin helpottavan murrosiän tuomien muutoksien hyväksymistä ja huomaamista.

*”Nykyään kokeneempiana liikunnanopettajana reagoi erillä tavalla kuin opettajauran alkuaikoina. Nykyään tietää oppilaiden tunneskaalan. On oppinut tuntemaan paremmin nuoren ihmisen. Uran alkuaikoina ei ollut elämäkokemusta, perspektiiviä, eikä osannut nousta tilanteiden yläpuolelle ja oma opettajaidentiteetti saattoi olla vielä hakusessa. Saattoi ottaa asiat henkilökohtaisesti eikä osannut ajatella, että kyseessä on murrosiän tuomat muutokset. Uran alkuaikoina tuli pahamieli jos oppilas koki tai tuli sanomaan ettei tykkää tästä. Tuli sellainen olo että se ei tykkää minusta tai minun suunnittelema jutuista. Alkoi heti miettimään opettajana, pitäiskö mun muuttaa suunnitelmaa ja onkohan tää tylsää.” (Maija)*

Opettajat perustelivat sekaryhmissä toimimista sillä, ettei yhteiskunnassakaan voi valita kenen kanssa töitä tekee. Opettajien perustelu sekaryhmätoiminnasta on yhteydessä kompleksiopetuksen kehittäjän Elizabeth G. Cohenin näkemykseen erilaisissa ryhmissä toimimisen tarkoituksesta. Cohenin mukaan erilaisten ryhmäkoonpainojen tavoitteena on opettaa oppilaita siihen, ettei työelämässäkään voi toimia aina parhaan kaverin kanssa. (Saloviita 2006, 115, 118.) Opettajat mainitsivat että, sekaryhmissä toimimista harjoitellaan tietoisesti 7. luokasta lähtien, jotta oppilaat oppivat siihen. Vaikka sekaryhmässä toimimista kannatettiin opettajien keskuudessa, he tiedostivat myös sen, että liikuntalajit vaikuttavat siihen, onko oppilailla turvallisempi tunne toimia sekaryhmissä vai samaa sukupuolta olevien kanssa. Esimerkiksi pariakrobatia ja cheerleading vaativat kosketusta toisiin, joka opettajien mukaan oli yläkouluikäiselle fyysisesti ja henkisesti turvallisempaa järjestää samaa sukupuolta olevien kesken. Myös sukupuolten väliset taitotasot vaikuttivat siihen, että välillä yläkouluikäisten liikuntatunteja oli perusteltua toteuttaa sukupuolittain.

Yhteydenpito oppilaiden sekä vanhempien kanssa koettiin ensisijaisena ratkaisuna silloin, kun oppilas ei käynyt koulua tai osallistunut liikuntatunneille ollenkaan. Opettajien mukaan oppilaan kanssa on tärkeä keskustella poissaoloihin tai koulussa käymättömyyteen liittyvistä syistä, jota myös Talala (2019, 171-172) pitää tärkeänä. Usein keskustelut käydään yhdessä

oppilaan ja vanhempien lisäksi myös luokanvalvojan ja oppilashuoltoryhmän kanssa. Mahdollisia ratkaisukeinoja tällaisissa tapauksissa on erityisen tuen päätökset sekä erilaiset sovelletut toiminnat.

*”Sovitaan miten tästä jatketaan, käydään läpi mitä tarkoittaa kun ei käy koulussa. -- Oppilashuoltoryhmät keskustelevat miten saadaan oppilas käymään koulua.” (Anna)*

**Oppilaiden itsetunto-ongelmat.** Itsetunto-ongelmien tukemiseen opettajat mainitsivat turvallisen ilmapiirin luomisen sekä vaihtoehtoisten opetukseen osallistumisen mahdollistamisen. Vaihtoehtoisissa opetukseen osallistumisen tavoista yksi opettajista oli käyttänyt esimerkiksi uinnissa pienryhmäopetusta.

*”Mulla on oma uinnin pienryhmä. Jos oppilas tulee itse sanomaan, että ahistaa olla alasti suihkutiloissa muiden kans, niin sitten me ollaan saatettu käydä uinnin pienryhmän kanssa joskus aamulla klo 7 hallissa uimassa.” (Maija)*

Lintusen (2007, 154) tutkimukseen peilaten opettaja antoi pienryhmäopetuksella mahdollisuuden heikon itsetunnon omaaville oppilaille kokea pätevyyden kokemuksia, jotka vahvistavat itsetuntoa. Cacciatore ym. (2008) havainnot turvallisen ilmapiirin luomisesta itsetunnon tukemisessa ovat yhdenmukaisia opettajien kokemusten kanssa. Aikaisemmissa tutkimuksissa nousi lisäksi esiin opettajan henkilökohtaisen palautteen rohkaisevan ja tukevan oppilaan itsetuntoa (esim. Cacciatore ym. 2008, 66, 91).

Opettajan yksilöllinen ohjaus oppilaan kanssa, saattoi herättää oppilasta ajattelemaan oman toiminnan vaikutusta suhteessa liikunnan arvosanaan. Opettajien esittämät ratkaisukeinot tukevat Huovisen (2019, 79–80) näkemystä, siitä että opettajalla on taito auttaa ratkaisemaan haastavia tilanteita ja tiedostamaan yksilöllisesti oppilaan toimintaan vaikuttavia tekijöitä.

*”Monia oppilaita, jotka vetäytyy liikunnasta vedoten ahdistuneisuuteen, herättää opettajan kanssa käyty keskustelu arvosanatavoitteista ja siitä, mitä se tarkoittaa arvioinnin suhteen, jos ei anna näyttöjä kaikista OPS:n sisältämistä tavoitteista. Se*



*kannustaa heitä tulemaan tunnille. Jos oppilas, jota ahistaa eikä käy normaalisti liikuntatunnilla, olettaa että se ei näy numerossa niin sitten he voivat jatkaa sitä pidempään.” (Maija)*

Yhteenvetona voidaan todeta, että tuntien organisointia helpottavat isommat tilat, tuntien ennakkosuunnittelu sekä opettajan asenne tilannetta kohtaan. Eriyttäminen sekä pienemmät ryhmät nähtiin ratkaisuin tunntien organisointiin liittyviin haasteisiin. Paremman eriyttämisen mahdollistaisivat erityisopettajan tai avustajan saaminen tunnille. Eriyttämällä pystytään luomaan turvallisempaa ilmapiiriä tunnille sekä ottamaan huomioon oppilaiden erilaiset taitotasot. Erityisesti koulua käymättömien oppilaiden kohdalla ensisijaiseksi ratkaisukeinoiksi koettiin yhteydenpito vanhempien kanssa sekä mahdolliset erityisen tuen päätökset. Kannustavan ilmapiirin luominen, oppilaiden kohtaaminen ja hyvä oppilastuntemus sekä opettajan käyttämät vuorovaikutustyyli olivat opettajien mukaan ratkaisukeinoja oppilaan motivaatioon ja käyttäytymiseen liittyvissä haasteissa. Heikon itsetunnon omaaville oppilaille oli mahdollisuuksien mukaan järjestetty vaihtoehtoisia tapoja osallistua opetukseen. Myös oppilaan kanssa käydyt keskustelut oppilaan toiminnan vaikutuksesta esimerkiksi liikunnan numeroon saattoivat herätellä oppilasta ja muuttaa hänen käytöstään. Kuviossa 2 on esitetty opettajien kokemat haasteet, syyt ja ratkaisut haasteisiin.

<b>OPETTAJIEN KOKEMAT HAASTEET</b>	<b>SYYT HAASTEISIIN</b>	<b>RATKAISUT HAASTEISIIN</b>
Tuntien organisointi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilojen rajallinen määrä ja pieni koko</li> <li>• Isot ryhmät → heikentää oppilaiden yksilöllistä kohtaamista</li> <li>• Taitotasojen polarisoituminen</li> <li>• Opetuksen eriyttäminen → erityisopettajan/avustajan saaminen tunnille vaikeaa</li> <li>• Toiminnan vapaus vaikeuttaa ryhmän hallintaa</li> <li>• Tilanteiden ennakointi</li> <li>• Tunnin hektisyys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Isommat tilat</li> <li>• Ennakkosuunnittelu</li> <li>• Opettajan asenne</li> <li>• Eriytyisopettajan tai avustajan saaminen tunnille, joka mahdollistaisi paremman eriyttämisen</li> <li>• Pienemmät ryhmät</li> <li>• Opettajan oman inhimillisyyden esiintuominen</li> </ul>

Oppilaan motivaatio ja käyttäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulua käymättömät oppilaat → Perhetaustat, koulumotivaatio, erityisoppilaiden integrointi normaaleihin opetusryhmiin</li> <li>• Toimintaan osallistumattomat ja sivuun vetäytyjät → Vanhempien luoma kasvatusmalli</li> <li>• Liikuntasuhteen muuttuminen</li> <li>• Opettajan asettamat liian korkeat tavoitteet</li> <li>• Murrosiän tuomat muutokset → tunnevaihtelut, oman identiteetin hakeminen</li> <li>• Liikuntatunnin sijoittuminen päivänlukupäiväjärjestykseen vaikuttaa oppilaan vireystilaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteydenpito vanhempien kanssa</li> <li>• Erityisen tuen päätökset</li> <li>• Vaihtoehtojen antaminen oppilaille</li> <li>• Kannustavan ilmapiirin luominen</li> <li>• Oppilaiden kohtaaminen</li> <li>• Opettajan vuorovaikutustyyli</li> <li>• Hyvä oppilas tuntemus</li> </ul>
Oppilaan itsetunto-ongelmat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteiskunnan ja sosiaalisen median luomat paineet</li> <li>• Epävarmuus omista taidoista</li> <li>• Epämukavuusalueella käymättömyyden puute</li> <li>• Epäonnistumisen pelko → ”kasvojen menetys”, ryhmän taitotasojen heterogeenisuus, oppilaalla ei turvasatamaikoja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turvallisen ilmapiirin luominen</li> <li>• Vaihtoehtoiset tavat osallistua opetukseen</li> <li>• Henkilökohtaiset keskustelut oppilaan kanssa</li> <li>• Eriyttäminen</li> </ul>

KUVIO 2. Opettajien kokemat haasteet ja niiden ratkaisut yläkoulun liikuntatunneilla.

#### 4.4 Oppilaiden ratkaisuehdotukset haasteisiin

**Fyysinen esillä oleminen.** Liikuntatunnilla fyysisen esillä olemisen koettiin aiheuttavan paljon haasteita etenkin oppilaille, joilla oli itsetunto-ongelmia. Liikuntamuodoilla ja -paikoilla oli merkitystä liikuntatunnin paljastavuuden ja oman ahdistuneisuuden kokemuksiin. Sisäliikunnassa pelaaminen ei puolestaan antanut mahdollisuuksia ja aikaa verrata itseään muihin, joka koettiin helpompana tilanteena kuin esimerkiksi kuntopiiritunti. Ulkoliikunta mahdollisti turvallisen oman tilan itsensä ympärille, mutta sielläkin ahdistusta koettiin silloin, kun tekeminen mahdollisti itsensä vertaamisen muihin.

*”suunnistus, jossa mennään vaan omien kavereiden kanssa, eikä kukaan oo sua siellä arvostelemassa --- se tuo sellasen mielenrauhan, kun kukaan muu ei nää sun suorituksia. Esim. hiihdossa, juoksussa, kun mennään samaa reittiä, sää tiität tasan*

*ootko viimeinen vai kolmanneks eka. Jos jään sinne viimesten sakkiiin, niin kyllä mää oisin aika pettynyt, koska en ollu niin hyvä ku muut.” (Katariina)*

Ryhmäkoko aiheutti erilaisia mielipiteitä oppilaiden näkemyksissä. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että pienemässä ryhmässä olisi turvallisempaa olla esimerkiksi ulkonäköpaineiden vuoksi. Pienemmät ryhmät mahdollistaisivat myös enemmän tekemistä liikuntatunneille. Isoa ryhmäkoko puolestaan suosittiin sen vuoksi, ettei toisten oppilaiden tarkkailun kohteeksi joutuisi niin helposti vain yksi henkilö.

Toisten kannustamista ja kehumista pidettiin tärkeänä helpottamaan itsensä hyväksymistä sellaisena kuin on. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tukee tätä havaintoa korostaen positiivisen palautteen merkitystä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (Lintunen & Rovio 2009) itseluottamuksen vahvistamisessa. Myös epäonnistumisen sallimisen sanoittaminen koettiin tärkeänä tukemaan oppilaan yrittämistä.

*”itelle on tultu monta kertaa sanomaan siitä, että ku oon niin hoikka, niin oon koittanut sitten sanoa muille, että sä oot sopiva just semmosena kun sä oot. Että minussakin on niitä vikoja, mutta ne ei välttämättä päälle päin näy.” (Sofia)*

Opettajan vuorovaikutustyyyleillä oli merkitystä oppilaan kokemiin itsetunto-ongelmiin, epäonnistumisen pelkoon sekä ahdistuneisuuteen. Oppilaiden mukaan liikunnanopettajan huomattaessa oppilaan kehittyneen, hän sanoitti sen oppilaalle. Oppilaat olivat huomanneet opettajan osoittaman henkilökohtaisen kannustamisen vaikuttaneen omaan itseluottamukseen ja motivaation nousuun. Oppilaiden positiivista minäkuvaa ja itsetuntoa vahvisti opettajan tunnistamat vahvuudet oppilaasta, niiden sanoittaminen sekä kehittymisen huomaaminen.

*”Jos meinasin luovuttaa, niin se (opettaja) osas tsemppata henkilökohtaisesti. Se kannustus oli vielä silleen, että ”menee tosi hienosti, vielä vähän tsemppiä”. Eikä silleen, että elkäpä nyt vetkutelko siellä. Se että ope kannusti ja tsemppas mua, autto jaksamaan loppun asti ja sitten mää olin ylpee itestäni ku jaksoin.” -- ”Tulee itellä olo: jes hyvä, mää pystyn tähän.” (Katariina)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mukaan yksilöllinen, positiivinen ja kannustava palaute vaikuttaa oppilaan itseluottamukseen ja lisää uskoa oppilaan omiin kykyihin. Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin perusopetuksen seuranta-arvioinnissa oppilaat kokivat liikuntatunnin mielekkyyteen vaikuttavan tunnin ilmapiirin, monipuolisen sekä oppilaiden tarpeet huomioon ottavan opetuksen sekä kannustavan ja pätevän opettajan (2011, 81). Sama havainto nousi esille LIITU 2018 -tutkimuksesta, jossa oppilaat pitivät tärkeänä opettajan kannustavaa asennetta (Lyyra ym. 2019, 91). Oppilaiden kokemuksissa nousi esille positiivisen pedagogiikan perusajatus vahvuuksien sanoittamisesta ja niiden vaikutuksista nuoren hyvinvointiin (Leskisenoja & Sandberg 2019). Tutkimustulos tukee Talalan (2019, 33) näkemystä opettajan toiminnasta oppilaiden itsetunnon vahvistamisessa. Opettajan antama kehuva ja henkilökohtainen palaute tukee tehtäväsuuntautuneisuutta motivaatioilmastoa (Liukkonen ym. 2007, 165).

Osalle oppilaista epävarmuutta ja ahdistusta lisäsi sekaryhmissä toimiminen liikuntatunnilla. Sen vuoksi osa haastateltavista koki liikuntatunneilla olemisen helpommaksi vain samaa sukupuolta olevien kanssa. Suurin osa haastateltavista oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, että sekaryhmissä toimimisen mielekkyys riippui liikuntatunnin sisällöstä. Pelaamisessa oppilaat mainitsivat sekaryhmän olevan hyvä asia, mutta lajeissa, joissa oma keho oli vahvasti esillä, pidettiin samaa sukupuolta olevia ryhmiä turvallisempina.

*”Mun mielestä ois hyvä että ois sekaryhmät, kun me kaikki opitaan toinen toisiltamme ja kaikilla meillä on erit mielipiteet ja tavat tehdä, niin siinä oppii toiselta. Mutta sitten meitä on myös ihmisiä jotka ujostelee toista sukupuolta.” (Sofia)*

*”Tytöjen kans on helppo olla. Kun edustetaan samaa sukupuolta niin tietää ehkä enemmän mitä ne muut ajattelee ja tytöt ei niin helposti arvostelee. -- Kun pojat on samassa, ei viitti laittaa pää punasena itsestä kaikkea likoon sillon.” (Eveliina)*

**Yhteisöllisyyden puute.** Haastattelemini oppilaiden mukaan ryhmän yhteisöllisyyden puutteen kokemiseen vaikutti vieras ilmapiiri sekä ryhmäytymisen puute. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen

ilmapiiri auttaa oppilaita osallistumaan omista lähtökodistaan huolimatta. Lähes jokainen haastatteluun osallistunut oppilas toivoi opettajalta toimia yhteisöllisyyden parantamiseen. Suurin osa oppilaista toivoi opettajan sekoittavan joukkueita ja ryhmiä niin, että oppilaat joutuisivat toimimaan itselleen vieraampien oppilaiden kanssa. Pienemmät ryhmäkoot koettiin auttavan toisten oppilaiden tuntemista. Toistensa tunteminen lisäisi oppilaiden mielestä turvallisuuden tunnetta sekä rennompaa ilmapiiriä ja vähentäisi ulkonäön ja pukeutumisen merkitystä. Oppilaiden mukaan liikuntaryhmän ryhmäytymisen lisääminen tekisi ryhmästä tiiviimmän ja vähentäisi omista kavereista muodostuneita pienryhmiä liikuntaryhmän sisälle.

*”Monesti joukkueet jaetaan jaoilla esim. jako kahteen, jolloin me osataan taktioida ja asettua riviin niin, että kaikki parhaat kaverit ja parhaat pelaajat tulee samalle puolelle. Opettajan pitäisi olla tosi hereillä ja tiukka siitä, ettei kukaan enää vaihda paikkaa. Tai sitten niin, että hyppää joidenkin numeroiden yli ja antaa vähän eri numeroita.” (Sofia)*

Joukkueiden ja ryhmien sekoittamisella nähtiin olevan positiivinen vaikutus myös oman oppimisen kannalta. Erilaisissa ryhmissä ja joukkueissa toimiminen koettiin kehittävän muun muassa ryhmätyöskentelytaitoja. Yksi oppilaista mainitsi, että eri ihmisten kanssa toimiessa oppi myös itsestä uusia asioita.

*”kun pääsee pelaamaan eri oppilaiden kanssa siinä oppii itsekkin enemmän ja löytää itsestä uusia vahvuuksia, kun ”heikot” pääsevät pelaamaan parempien kanssa niistä saatta tulla hyviä pelaajia” (Sofia)*

Myös Soinin (2006, 68) tekemän tutkimuksen mukaan liikunnanopetuksessa pitäisi käyttää opetusmenetelmiä, jotka tietoisesti aktivoisivat oppilaita vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Esimerkiksi opetusmenetelmien vaihtelevuus mahdollistaisi oppilaille erilaisten sosiaalisten tilanteiden kohtaamisen (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105–106).

Käyttäytymisellään muuta ryhmää häiritsevien oppilaiden toimintaan puuttuminen oli haastattelemieni oppilaiden mielestä opettajan vastuulla. Oppilaat mainitsivat opettajien puuttuvan tilanteisiin menemällä oppilaan viereen tai huomauttamalla oppilasta

käyttäytymisestään. Oppilaiden haastatteluissa nousi esille, että joskus opettaja saattoi jättää häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan huomiotta, mikäli huomautukset ja suostuttelut eivät auttaneet.

**Fyysiset rajoitteet.** Oppilaat, joilla oli fyysisiä rajoitteita, kokivat oman osallistumisen opetukseen välillä epäoikeudenmukaisena. Yhden oppilaan mielestä omat fyysiset rajoitteet eivät saisi vähentää liikuntatunnilla tekemisen arvokkuutta. Oppilaiden osallistaminen opetukseen koettiin oppilaiden kokemuksissa tärkeänä ja arvokkaampana tekemisenä kuin yksin korvaavan asian tekeminen. Tekemisen arvokkuuden kokeminen on verrattavissa koettuun pätevytyteen, joka tutkimusten mukaan lisää sisäistä motivaatiota toimintaa kohtaan (Polet ym. 2019, 77; Deci & Ryan 1985). Oppilaiden kokemukset olivat yhteydessä Häyrysen (2014) tutkimuksessa esiin nousseisiin opettajien kokemuksiin oppilaan kohtaamisesta ja aktiivisen roolin mahdollistamisesta liikuntavammasta huolimatta. Tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat kertoivat konkreettisia esimerkkejä oppilaan osallistamisesta fyysisistä rajoitteista huolimatta:

*”Auttamalla muita, --, olla mukana ja kehua muita. Unohtaa itensä ja ajatella muita. Ottaa ohjaajan roolin. Kun joku lähtee pois ryhmän toiminnasta esim. kävelemään, niin ryhmä ei ole enää entisensä. Kuuntelemalla opetusta, pääsee ite oppimaan samalla vaikkei tekemään pääsisikään. -- Tekniikkajuttuja ois ollu kiva olla kuulemassa. Kuuntelemalla ja katsomalla olis pystyny myös oppimaan ja ymmärtämään tärkeimpiä pituushypyn tekniikkajuttuja.” (Sofia)*

Yhteenvetona oppilaiden ratkaisuehdotuksista voidaan todeta, että oppilaat pitivät tärkeänä liikuntatunnin turvallista ilmapiiriä, jossa kaikki tuntevat toisensa, kannustavat ja kehuvat toisiaan. Myös opettajan vuorovaikutustyyllillä oli merkitystä esimerkiksi oppilaan koetun pätevyuden kokemisessa. Yhteisöllisyyden lisääminen nousi vahvasti esille haasteiden ratkaisijana. Yhteisöllisyyden kokemisen mahdollistaminen vaati oppilaiden näkemyksissä opettajalta toimia yhteisöllisyyden parantamiseksi. Oppilaat mainitsivat pienempien ryhmäkokojen helpottavan toisiin tutustumista ja lisäävän siten yhteisöllisyyden kokemusta. Mikäli oppilas ei pystynyt osallistumaan opetukseen fyysisistä rajoitteista johtuen, nähtiin

oppilaiden osallistaminen opetukseen tärkeänä. Opetukseen osallistaminen mahdollistaisi ryhmänä toimimisen ja toisi oppilaalle pätevyyden kokemuksia saadessaan olla yhteisessä opetuksessa mukana fyysisitä rajoitteista huolimatta. Kuviossa 3 on esitetty oppilaiden näkemykset tutkimuskysymyksiin mukaisiin tekijöihin.

<b>OPPILAIDEN KOKEMAT HAASTEET</b>	<b>SYYT HAASTEISIIN</b>	<b>RATKAISUT HAASTEISIIN</b>
Fyysinen esillä oleminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilat, joissa kaikki näkevät toisensa aiheuttavat ulkonäköpaineita ja lisäävät vertailu toisiin</li> <li>• Yksin suoritettavat liikuntamuodot, joissa vertailu toisiin mahdollista</li> <li>• Heikko itsetunto</li> <li>• Yhteiskunnan suoritusilmapiiri lisää paineita näyttää hyvältä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joukkue-/Pienryhmätoiminta</li> <li>• Liikuntapaikat/tilat</li> <li>• Toisten kannustaminen ja kehuminen</li> <li>• Opettajan vuorovaikutustyyli: kannustus ja kehuminen</li> </ul>
Ryhmän yhteisöllisyyden puute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaat eivät tunne kaikkia ryhmäläisiään</li> <li>• Ryhmän sisälle muodostuneet ”kuppikunnat”</li> <li>• Oppilaille ei luoda mahdollisuuksia tutustua toisiin</li> <li>• Vieras ja turvaton ilmapiiri</li> <li>• Oman suorittamisen kontrollointi, johon vaikutti muiden ryhmäläiset asenne toimintaa kohtaa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turvallisen ilmapiirin luominen</li> <li>• Ryhmytyminen</li> <li>• Opettajalta toimia yhteisöllisyyden parantamiseksi</li> <li>• Pienemmät ryhmäkoot</li> </ul>
Fyysiset rajoitteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esti tai hidasti toimintaan osallistumista</li> <li>• Asettaa eriarvoiseen asemaan</li> <li>• Aiheuttaa yksinäisyyden ja epämukavuuden tunnetta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaiden osallistaminen opetukseen</li> </ul>
Arvosanan merkitys	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lisäsi suorituspaineita</li> <li>• Riittämättömyyden tunne</li> <li>• Opettaja vaativampi</li> </ul>	<i>Aineistosta ei noussut esiin ratkaisuehdotuksia</i>

KUVIO 3. Oppilaiden kokemat haasteet yläkoulun liikuntatunnilla.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimukseni idea lähti mielenkiinnosta selvittää, millaisia haasteita oppilaiden käyttäytyminen voi liikuntatunnille asettaa opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Tarkoituksena minulla oli tutkia liikuntatunnilla esiintyvää haasteellista käyttäytymistä, mutta käsitteen määrittäminen osoittautui vaikeaksi. Huomasin myös, että haastava käyttäytyminen rajasi tutkimustani liikaa, joten määritin keskeiseksi käsitteeksi haasteelliset tilanteet yläkoulun liikuntatunnilla.

Esiymmärrykseni laajentuminen tutkimuksen aikana toi helpotusta tutkimusongelmien täsmentämiseen, muun muassa tarkemmin määrittelyt tutkimuskysymykset antoivat uudenlaisen merkityksen ja näkökulman tutkimukseen (Moilanen & Rähä 2018, 56). Tutkimusongelmiksi muotoutuivat lopulta liikuntatunnilla esiintyvät haasteet, niiden syyt ja ratkaisukeinot.

### 5.1 Tulosten yhteenveto, kontribuutio, eettisyys ja luotettavuus

Tutkimustuloksissa opettajien ja oppilaiden kokemissa haasteissa oli löydettävissä yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Opettajien kokemuksissa haasteet liittyivät liikuntatunnin organisointiin, oppilaiden motivaatioon ja käyttäytymiseen sekä oppilaan itsetunto-ongelmiin. Oppilaiden näkemyksissä haasteet liittyivät puolestaan liikuntatunnin fyysiseen esillä olemiseen, ryhmän yhteisöllisyyden puutteeseen, oppilaan fyysisiin rajoitteisiin sekä liikunnan arvossanaan. Oppilaan itsetunto-ongelmat osoittautuivat haasteeksi sekä opettajien että oppilaiden kokemuksissa. Itsetunto-ongelmat sekä ahdistuneisuus olivat opettajien kokemuksien mukaan lisääntyneet viime vuosikymmen aikana. Oppilaiden kokemuksissa itsetunto-ongelmat heijastuivat fyysiseen esillä olemiseen sekä ryhmän yhteisöllisyyden puutteeseen.

Tutkimustuloksista oli havaittavissa asioita, jotka liittyivät Nichollsin, Dweckin ja Pintrichin tavoiteorientaatioteorian minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon ja sen merkitykseen yksilön sekä ryhmän toiminnassa (Nurmi & Salmela-Aro 2017). Tulokset vihjaavat myös Deci



ja Ryanin (1985) itsemäärämisteorian koetun sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja pätevyiden tunteen puutteen lisäävän oppilaan epävarmuutta ja ahdistuneisuutta liikuntatunnilla.

Opettajien näkemyksissä korostui isojen ryhmäkokojen ja oppilasaineksen taitotasojen polarisoitumisen haaste, jonka tiedostettiin vaativan eriyttämistä. Opettajien mukaan liikuntatunnille on vaikeampi saada erityisopettaja tai avustaja muihin oppiaineisiin verrattuna, jota pidän huolestuttavana ilmiönä. Oppilaiden kokemuksissa isoon ryhmäkokoon liittyi sekä hyviä että huonoja puolia. Hyvinä puolina mainittiin se, ettei joutunut yhtä helposti katseiden kohteeksi kuin pienemmässä ryhmässä. Pienemät ryhmät koettiin puolestaan helpottavan ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyden lisäämistä.

Oppilaiden kokemuksissa korostui liikuntatunnin fyysinen ja kehollinen esillä oleminen, joka oli vahvasti yhteydessä oppilaan epävarmuuden kokemuksiin itsestä, omista taidoista ja ulkonäöstä. Ryhmän turvallisella ja kannustavalla ilmapiirillä sekä opettajan toiminnalla koettiin olevan vaikutus itsensä hyväksymiseen. Opettajan positiivinen ja kannustava asenne oppilasta kohtaan lisäsi oppilaiden itseluottamusta sekä uskoa omaan kykyihinkin. Myös opettajat kokivat oppilaan kohtaamisen ja oppilastuntemuksen tärkeäksi liikunnanopettajan työssä.

Mielenkiintoinen havainto oli se, että opettajat eivät nimenneet ollenkaan ryhmän ilmapiirin tai ryhmähengen aiheuttavan haasteita liikuntatunneilla. Oppilaiden kokemuksissa yhteisöllisyyden puutteen kokeminen nousi esille jokaisessa haastattelussa. Tutkimustuloksista oli havaittavissa, että liikuntaryhmään turvallisen ryhmähengen luominen ja toisten tunteminen helpottaisi oppilaiden keskittymistä itse toimintaan eikä muiden ajatuksiin. Mielestäni oli huolestuttavaa kuulla, kuinka oppilaat kertoivat kontrolloivansa omaa tekemistään muiden toiminnasta tai asenteesta johtuen. Opettajat nostivat esiin turvallisen ja kannustavan ilmapiirin auttavan ratkaisemaan oppilaan motivaatio- ja käyttäytymisongelmien syntymistä sekä vahvistamaan itsetuntoa.

Opettajien kokemuksista kävi ilmi, että oppilaan käyttäytymisen koettiin aiheuttavan haasteita silloin, kun oppilas ei käynyt liikuntatunnilla ollenkaan tai vetäytyi liikuntatunnin toiminnasta. Tulos oli mielenkiintoinen, sillä oma kokemukseni ja oletukseni oli, että eniten haasteita

liittyisi oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen. Oppilaat mainitsivat myös toisten oppilaiden tuntiin osallistumattomuuden tai sivuun vetäytymisen häiritsevän oppimista ja omaa tekemistä. Tuloksista nousi esiin murrosikäisten oppilaiden tunnevaihtelut ja energian purkamiset muuhun kuin itse liikuntatunnin toimintaan, jotka oppilaat ja opettajat kokivat inhimillisinä ja normaaleina asioina. Itse en nuorena opettajana ollut osannut suhtautua ja tulkita tunnevaihteluiden olevan osa normaalia murrosikäisen toimintaa, joka näkyi esiymmärryksessäni. Tutkimuksen tekeminen opetti itselleni hahmottamaan syvällisemmin omaa opetusfilosofiaani sekä arvoja, jotka vaikuttavat toimintaani, käyttäytymiseeni ja tekemiini tulkintoihin.

Tutkimuksen merkityksellisyyttä lisää opettajan ja oppilaiden näkökulmien esiintuominen samoista teemoista. Tutkimuksessa tuli hyvin esille se, miten eri tavalla yksilöt kokevat saman tilanteen. Tutkimus vahvisti omaa ammatillista osaamistani ja ymmärrystä oppilaiden kokemuksista liikuntatunnilla koettuihin haasteisiin. Opin tutkimuksen myötä ymmärtämään myös paremmin liikuntatuntia opettajan näkökulmasta. Tutkimustulokset auttoivat tiedostamaan niitä asioita, joita yläkoulun liikuntatunneilla voin opettajana kohdata. Erityisen mielenkiintoisen ja merkityksellisen tästä tutkimuksesta teki oppilaiden esiin tuomat konkreettiset ratkaisukeinot ja -ehdotukset, joilla liikuntatuntiin liittyviä haasteita voitaisiin heidän mielestään parantaa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkoin perustelemat ja kuvaamat tutkimusmenetelmälliset käytännöt sekä johtopäätökset (Moilanen & Rähä 2018, 62). Ensimmäisen hermeneuttisen kehän jälkeen analyysissä tuli jo esille uutta tietoa, jota en ollut teoriaosuudessa nostanut esille. Täydensin teoriaosuutta aineiston analyysin ja tulosten kirjaamisen jälkeen. Moilasan ja Rähän (2018, 65) mukaan tutkimustulosten suhteuttaminen aikaisempien tutkimusten ilmiöihin ja selityksiin tekee tutkimuksesta luotettavamman. Tulososiossa peilasin tutkimuksen löydöksiä aikaisempiin tutkimuksiin, jotka tukivat tutkimukseni tuloksia (Moilanen & Rähä 2018, 66).

Tutkimusmetodeihin tarkempi tutustuminen ennen haastatteluiden tekemistä olisi auttanut haastatteluteemojen laatimisessa sekä haastattelun toteuttamisessa. Tutkimuskysymysten

selkiytyttyä olisi ollut perusteltua etsiä tietoa kokemusten tutkimisesta. Päädyin valitsemaan puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska se antoi vapaammat kädet keskustelunomaiselle tilanteelle kuin strukturoitu haastattelu. Tutkimuskysymykseni tavoittelivat tutkittavien kokemuksia, jonka vuoksi heidän ajatuksilleen tuli antaa tilaa eikä niitä saanut liikaa ohjailla tarkkojen, ennaltamäärättyjen kysymysten perusteella. Tutkimusmetodeihin vielä syvempi perehtyminen tutkimusprosessin alussa olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta, esimerkiksi triangulaation keinoin (vaihtoehtoiset menetelmät, ”apuanalysoijat”). Analyysi perustuikin tutkittavien kokemusten merkitysrakenteisiin sekä oppilaiden ja opettajien kokemusten vertailemiseen melko mekaanisella tavalla.

Haastateltavien kokemus- ja näkemysmaailman avaaminen perusmenetelminkin osoittautui yllättävän haastavaksi. Kokemani haaste johtui varmasti aihepiiristä, joka vaati haastateltavilta syvällisempää reflektointia. Reflektoinnin mahdollistaminen avoimilla kysymyksillä tuotti vaikeuksia ensimmäisten haastatteluiden osalta. Haastattelutaitoni kuitenkin kehittyi aineistonkeruuvaiheessa. Haastattelurunkoa olisi ollut ilmeisen perusteltua testata useammalla opettajalla sekä oppilaalla, jotta ei olisi tullut niin paljon niin sanottua turhaa aineistoa. Osa haastattelun teemoista ohjasi haastateltavaa vastamaan tietyllä tavalla, mutta se myös auttoi saamaan jokaiselta haastateltavalta näkemyksen samoihin asioihin.

Tutkimukseni aineiston koko oli pieni ja siksi tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina, mutta tärkeinä. Haastattelemani oppilaat olivat vain tyttöjä, jonka vuoksi aineisto ei kerro, ovatko kokemukset sukupuolittuneita. Aineiston koko oli kuitenkin mielestäni riittävä vastaamaan tutkimusongelmiin. Tutkimustulokset ovat siirrettävissä kouluympäristöön antaen liikunnanopettajille näkemyksiä siitä, millaiseksi oppilaat kokevat liikuntatunnin ja siihen liittyvät haasteet.

## **5.2 Päätäntö ja jatkotutkimusehdotukset**

Yläkoulun satunnaisissa liikunnanopetuksissa törmäsin usein ryhmiin, joissa oppilaiden käyttäytyminen ei ollut toivotunlaista ja vaikeutti tunnin pitämistä sekä opettamista. Ajatus gradun aiheeseen lähti näiden kokemusten myötä. Liikuntapedagogiikan koulutuksen myötä

olen kuitenkin tullut tietoisemmaksi omista tulkinnoista ja havainnoista, jotka ovat vaikuttaneet hyväksyttävän käyttäytymisen uudelleen määrittelyyn (Molnar, Lindquist & Malinen 1994, 18). Tulkintojeni ja havaintojeni tiedostaminen on auttanut minua opettajana suhtautumaan erilaisiin tilanteisiin ja oppilaiden käyttäytymiseen.

Graduprosessi lähti liikkeelle syksyllä 2019 aiheen ideoinnilla. Alusta asti oli selkeää, että haluaisin tutkia jollain tavalla käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä liikuntatunnin kontekstissa. Kohderyhmäksi halusin valita nimenomaan yläkouluikäiset, sillä se on todennäköisin ikäryhmä, jonka kanssa tulen tulevaisuudessa työskentelemään. Taustatyö aikaisempien tutkimusten etsimisessä oli yllättävän aikaa vievä prosessi. Keväällä ja kesällä 2020 kirjoitin graduni teoriaosuutta. Syksyllä 2020 opettajan pedagogisten opintojen intensiiviharjoittelun myötä aika oli tiukilla, eikä gradun tekemiselle jäänyt juuri aikaa. Harjoittelun päätyttyä oli jälleen aikaa keskittyä gradun eteenpäin viemiseen ja vuorossa olivat haastatteluiden tekemiset. Haastattelut sain tehtyä vuoden loppuun mennessä. Uusi vuosi 2021 alkoi aineiston litteroimisella ja analyysin teolla, joka oli tämän prosessin parasta antia itselleni oman oppimisen näkökulmasta. Oli mielenkiintoista käydä aineistoa yhä uudelleen läpi ja tehdä havaintoja ja tulkintoja tutkimusongelmiin peilaten. Tammi- ja helmikuussa tein kovasti töitä gradun suhteen niin, että maaliskuussa se oli valmis palautukseen. Jälleen kerran voin todeta tutkimuksen tekemisen olleen työläs, mutta opettavainen prosessi.

Tutkimukseni tuo esiin tärkeitä näkökulmia, joiden laajempi selvittäminen on oiva jatkotutkimuksen aihe. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää kokeneiden ja vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemuksia liikuntatunneilla esiintyvistä haasteista ja pohtia mitä eroja ja yhtäläisyyksiä niissä on. Yläkouluikäisen oppilaiden näkökulmaa liikuntatunnilla esiintyviin haasteisiin voisi tutkia eri luokka-asteiden näkökulmasta, esimerkiksi miten 7., 8. ja 9. luokkalaisten näkemykset ja kokemukset liikuntatunnilla esiintyvistä haasteista eroavat ja mitkä asiat kokemuksiin saattavat vaikuttaa.

## LÄHTEET

- Alaja, K. 2007. Kasvun keskellä. Elämää murrosikäisen vanhempana. Jyväskylä: Kirjapaja.
- Alanen, J. 2019. Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia ongelma- ja ristiriitatilanteista ja niissä käytetyistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.4.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65303/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201908263903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Autio, T. & Kaski, S. 2005. Ohjaamisen taito: Liikunta tukemassa lapsen ja nuoren kasvua. Helsinki: Edita.
- Avola, P & Pentikäinen, V. 2019. Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: BEEhappy Publishing.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum.
- Efstratopoulou, M., Janssen, R. & Simons, J. 2012. Differentiating children with ADHD, conduct disorder, learning disabilities and autistic spectrum disorders by means of their motor behavior characteristics. *Research in Developmental Disabilities* 33 (2012) 196-204. Viitattu 24.3.2020.
- Erilaisten oppijoiden liitto & Hämäläinen, R. 2007. Erilaisen oppijan käsikirja. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suomentaja Savolainen, M. Helsinki: LK-kirjat.
- Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finn Lectura.

- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY oppimateriaalit, 94–113.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University press.
- Huovinen, T. 2020. Tuki aloitteellisuudelle lisää osallistumista ja liikettä. *Liikunta & Tiede* 57 (1), 43–45.
- Huovinen, T. 2019. Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 135. Viitattu 11.5.2020.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2017. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 410–421.
- Hämäläinen, H. & Ihalainen, T. 2000. Häiriökäyttäytyminen Helsingin yläasteiden liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 21.4.2020.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9654/hamalainen\\_ihalainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9654/hamalainen_ihalainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Häyrynen, E. 2014. Kun oppilaan liikuntavamma haastaa. Monitoimijaisen verkoston käsityksiä oppimisympäristöön liittyvistä vaatimuksista ja hyvistä käytännöistä. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 282.
- Ikonen, O. & Mäkirinta, M. 2002. Miten selviydyn ryhmässä, jossa kaikki ovat erilaisia oppijoita? Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus 176–195.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2017. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 304–319.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juvonen, J. 2002. Juhan laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 122-136.

- Järvilehto, T. 2003. Aivotutkimus, ihmisen psyykkisen toiminnan ja toimintahäiriöiden selittäminen ja kuntoutuksen ongelmat. Teoksessa P. Alanen, M. Hyyppä, T. Järvilehto & M. Sintonen. Lääketiede ja tieteenteoria. Turku: Kirja-Aurora, 243–287.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 9.3.2021.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50971/978-951-39-6743-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–78.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Viides painos. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2017. Haastava käyttäytyminen - muutoksen mahdollisuuksia. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kiiänmaa, K. 2002. Mika pystyisi parempaan. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 137–157.
- Kołodziej, H., Guskowska, M., Mazur, J & Dzielska, A. 2012. ‘Self-efficacy, self-esteem and body image as psychological determinants of 15-year-old adolescents’ physical activity levels’, Human Movement, vol. 13, no. 3, pp. 264–270. Viitattu 23.2.2021.
- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 147–169.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Laukkanen, E., Shemeikka, S., Notkola, I-L., Koivumaa-Honkanen, H. & Nissinen, A. 2002. Externalizing and internalizing problems at school as signs of health – damaging

- behaviour and incipient marginalization. *Health Promotion International* 17 (2), 139–146.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuoren hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lintunen, T. & Rovio E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 13–27.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyden kokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 152–156.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 130–146.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2019. Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Teoksessa S. Kokko & L-M. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja; opetus- ja kulttuuriministeriö: 89–93.
- Merleau-Ponty, M. 1962. *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd ed. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Molnar, A., Lindquist, B. & Malinen, T. 1994. *Tavoitteena työrauha*. Porvoo: WSOY.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 51–72.
- Niva, M. & Pakkanen, K. 2013. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.4.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41345/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305091589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.



- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2017. Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet. 3. täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9–15.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavaisuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185–207.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. University of Jyväskylä. Studies in education, psychology and social research 575.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Parkkinen, J. 2020. Maailmankuva ja ihmiskäsitys. Suullinen tiedonanto 14.2.2020. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Pentikäinen, S., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululiikuntaan myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvat oppilaat. Erilaisten oppilastekijöiden yhteyksiä koululiikuntaan suhtautumiseen yhdeksäsluokkalaisilla. Liikunta & Tiede 53 (4), 99–105.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Polet, J., Lintunen, T. & Laukkanen, A. 2019. Koettu liikunnallinen pätevyys ja liikuntamotivaatio. Teoksessa S. Kokko & L-M. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja: opetus- ja kulttuuriministeriö: 75–82.
- Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys: Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. Helsinki: Arator.
- Rantalainen, M. & Kaski, S. 2017. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 333–350.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 171–184.

- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J., Ruusuvuori, P. Nikander & M., Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Santrock, J. W. 2010. Adolescence. 13. painos. New York: McGraw-Hill.
- Siljamäki, M., Kalaja, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. 2016. Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. Liikunta & Tiede 53 (1), 40–46.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical education and Health 120. Viitattu 4.2.2021.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13523/9513926648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Takala, M. 2016. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Talala, M. 2019. Psykkisesti oireileva oppilas. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Talvio, M. 2014. How do teachers benefit from training on social interaction skills?: Developing and utilizing an instrument for the evaluation of teachers social and emotional learning. University of Helsinki. Behavioural Sciences 361.
- TEKN. 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2017. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 518–536.
- Äärelä, T. 2012. ”Aika paljon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 242. Viitattu 17.2.2021.

## LIITTEET

LIITE 1 Tutkimuslupapyyntö oppilaalle ja huoltajalle.

9.11.2020

### Saatekirje oppilaalle ja huoltajille pro gradu -tutkimukseen osallistumisesta

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa liikuntapedagogiikan maisteriohjelmassa ja olen tekemässä pro gradu tutkielmaa liittyen yläkoulun liikuntatunneilla esiintyviin haasteisiin. Kerään tutkimusaineiston haastatteleamalla yläkoulun oppilaita ja liikunnanopettajia selvittääkseen heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan yläkoulun liikuntatunneilla esiintyvistä haasteista. Tutkimuksessa selvitän myös, mitkä asiat vaikuttavat haasteiden esiintyvyyteen ja miten niitä voitaisiin ratkaista sekä ennaltaehkäistä.

Olisin erittäin kiitollinen, jos juuri sinä, oppilas, suostuisit haastateltavaksi tutkimustani varten, sillä juuri sinun kokemukset ja näkemykset yläkoulun liikuntatunneilla esiintyvistä haasteista ovat ensiarvoisen tärkeitä tutkimustani varten.

Haastattelut toteutetaan viikoilla 46 & 47 oppilaan liikuntatunnin yhteydessä liikunnanopettajan kanssa sovittuna ajankohtana. Keräämäni haastatteluaineisto tulee ainoastaan pro gradu tutkimusta varten. Jokainen haastateltava pysyy anonyyminä, eikä heitä voi tunnistaa tutkimustuloksista. Haastattelu nauhoitetaan, joka mahdollistaa haastatteluiden sisällön tarkastelun tutkimustuloksia tehdessäni. Poistan haastatteluissa kerätyn aineiston pro gradu -tutkimuksen valmistuttua.

Kun kyseessä on alaikäinen haastatteluun osallistuja, tarvitsen tutkimuseettisistä syistä huoltajan kirjallisen suostumuksen oppilaan osallistumiselle tutkimukseen. Oppilaan osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja oppilas voi keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tahansa ilmoittamatta syytä. Tutkimuksen keskeyttäminen ei aiheuta seuraamuksia oppilaalle.

Lomake palautetaan täytettynä **torstain 12.11.** liikuntatunnille.

**Haluan osallistua haastatteluun ja tiedän, että minulla on oikeus olla osallistumatta tutkimukseen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen missä vaiheessa tahansa.**

Oppilaan allekirjoitus, nimenselvennys sekä puhelinnumero:

---

**Oppilas saa luvan osallistua haastatteluun.**

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

---

Mikäli teillä tulee jotain kysyttävää, vastaan niihin mielelläni.

Tutkimusterveisin,

Saana Ukkonen

Liikuntapedagogiikan opiskelija

Jyväskylän Yliopisto

[saana.s.ukkonen@student.jyu.fi](mailto:saana.s.ukkonen@student.jyu.fi)

044 0403681

## LIITE 2 Haastattelurunko oppilaille

### Haastattelurunko oppilaille:

#### 1. Hyvä liikuntatunti

- millaisilla asioilla on merkitystä hyvälle liikuntatunnille
- mitkä siihen vaikuttavat
- mikä tekee liikuntatunnista turvallisen ja miellyttävän olla

#### 2. Liikuntatunti, joka ei onnistu hyvin

- millainen kokemus se on ollut
- mihin ne kokemukset liittyvät juuri sinun mielestäsi tai mistä ne johtuvat?

#### 3. Liikuntatunti vs. muun oppiaineen tunti

- mitä eroa?
- mistä ajattelet erojen johtuvan?

#### 4. Mikä tekee liikuntatunnista epämiellyttävän, mikä aiheuttaa liikuntatunnilla haasteita?

- oppilaan toiminta, ryhmä, opettajan toiminta, tilat, opetuksen sisältö, organisointi, jne.?

#### 5. Miten opettajat ovat ratkaisseet/ennaltaehkäisseet haasteiden syntymistä liikuntatunneilla?

## LIITE 3 Haastattelurunko opettajille

### **Haastattelukysymysrunko opettajille:**

- Kuinka kauan olet toiminut yläkoulun liikunnanopettajana?

### **Liikuntatunnin erityisyys muihin oppiaineisiin verrattuna:**

-Mitä haasteita liikuntatuntiin liittyy, jos sitä vertaa muihin oppiaineisiin

### **Liikuntatuntiin liittyvät haasteet**

- Millaista haasteita liikuntatuntiin liittyy, joka ei omasta mielestä suju hyvin? Millainen on hyvä/huono liikuntatunti? Millaisia haasteita olet itse kohdannut työssäsi liikunnanopettajana? oppilaisiin?

### **Mistä haasteet johtuvat:**

- Missä määrin liikuntatunnilla esiintyvät haasteet liittyvät ryhmään, opettamiseen, liikuntatunnin sisältöön, tiloihin, oppilaan henkilökohtaiseen elämään, jne.

- Ovatko haasteet yläkoulun liikunnanopetuksessa lisääntyneet/vähentyneet/pysyneet samana työurasi aikana? Mikä erityisesti on muuttunut?

-Sukupuolittuneet ryhmät, niiden vaikutus?

- onko haasteissa eroa seiskaluokkalaisten, kasiluokkalaisten ja ysiluokkalaisten välillä?

### **Haasteiden ratkominen**

- Miten olet ratkonut liikuntatuntiin liittyviä tai siellä esiintyviä haasteita? Oman toimintasi osalta? Oppilaan osalta?

### **Haasteiden ennaltaehkäisy**

Miten näitä haasteita tai tilanteita olisi voinut ennaltaehkäistä?