

YHTEISÖLLISYYDEN VAHVISTAMISEN KEINOT LIIKUNNANOPETUKSESSA

Matias Honkaniemi

Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

TIIVISTELMÄ

Honkaniemi, M. 2022. Yhteisöllisyyden vahvistamisen keinot liikunnanopetuksessa, Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, 81 s, 4 liitettä.

Pro gradu –tutkielman tarkoituksena oli saada tietoa liikunnanopettajien käyttämistä yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoista opetuksen yhteydessä. Samalla tarkoituksena oli kerätä tietoa opettajien näkökulmasta yhteisöllisyydelle haitallisista tekijöistä sekä siitä, miten opetusryhmän koko, erillisryhmän ja sekaryhmän opettaminen vaikuttivat yhteisöllisyyden muodostumiseen. Tutkielman kohdejoukkona toimi eri kouluasteilla opettavat, Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat Liito ry:n jäseninä olleet suomalaiset liikunnanopettajat. Yhteensä 75 opettajan vastaukset otettiin mukaan tutkielman aineistoon.

Tutkielma toteutettiin kyselytutkimuksena, jonka analysoinnissa hyödynnettiin kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Opettajat vastasivat yhteensä 16 monivalintakysymykseen ja kahteen avoimeen kysymykseen. Monivalintakysymysten määrällisenä mittarina toimi Likert-asteikko ja tilastollisena menetelmänä hyödynnettiin riippumattomien otosten t-testiä. Avoimissa vastauksissa hyödynnettiin esille nostettujen sisältöjen tyypittelyä ja prosentuaalisten arvojen laskemista. Aineistoa analysoitiin IBM SPSS Statistic 28 ohjelman avulla.

Yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta sekä opettajan aktiivinen toiminta ja asenne nousivat vahvimmin esille yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoina. Yhteisöllisyyttä haittaaviksi tekijöiksi nousivat vahvimmin esille ryhmään liittyvät tekijät, kuten suuri ryhmäkoko tai heterogeeniset ryhmät. Yksilön haitallisessa toiminnassa korostui negatiivinen asenne ja häiriökäyttäytyminen. Seka- ja erillisryhmien opettajien vastauksissa ei pystytty havaitsemaan selkeää poikkeavuutta yhteisöllisyyttä vahvistavien tai haittaavien tekijöiden välillä. Vahvistavina tekijöinä isojen ryhmien opettajien vastauksissa yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta nousivat useammin esille verrattuna pienempien ryhmien opettajiin. Suuri ryhmäkoko nähtiin useimmiten haittaavana tekijänä isoissa ryhmissä. Isoimmat erot mies- ja naisopettajien välisessä keskiarvojen vertailussa olivat kilpailutilanteen hyödyntämisessä, viihtyisien ja hauskojen opetushetkien muodostamisessa sekä tunnetaitojen opettamisessa. Voidaan todeta, että yhteisöllisyyden vahvistaminen liikunnanopetuksessa on opettajien toimesta säännöllistä ja osana opetustoimintaa. Yhteisöllisyyden vahvistaminen nojaa opettajien toiminnassa yhteistyön toteuttamiseen opetusryhmässä, jossa opettajan kannustavalla asenteella ja keskusteluhetkillä oppilaiden kanssa voidaan nähdä olevan merkittävä asema. Tulevaisuudessa jatkotutkimus voisi keskittyä selvittämään tarkemmin opettajien käsityksiä yhteisöllisyyteen liittyvistä merkityksistä liikunnanopetuksessa.

Asiasanat: yhteisöllisyys, opetusmenetelmä, liikunnanopetus

ABSTRACT

Honkaniemi, M. 2022. Teaching methods to promote relatedness in physical education, Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 77 pp., 4 appendices.

The purpose of this Master's thesis was to get information about the methods used by physical education teachers to promote relatedness during physical education class. Also, it was relevant to collect information from the teachers' point of view about factors that are harmful to relatedness and how the size of the class, single-sex and coeducation teaching influenced the sense of relatedness. The target group of the study was Finnish physical education teachers who were members of Finnish Physical and Health teacher association Liito ry. A total of 75 teachers' answers were included in the thesis material.

The thesis was carried out as a survey, the analysis of which utilized quantitative and qualitative research methods. The teachers answered a total of 16 multiple choice questions and two open questions. The quantitative measure of the multiple-choice questions was the Likert scale, and the statistical method was analyzed by independent samples t-test. In the open-ended answers, the classification of the highlighted contents and the calculation of percentage values were used. The data was analyzed by using the IBM SPSS Statistic 28 software.

Implementation of cooperation and activities in a group, as well as the teacher's active attitude, emerged the strongest as means of strengthening relatedness. Factors related to the group, such as large group size or heterogeneous groups, emerged as the factors hindering the relatedness during physical education class. A negative attitude and disruptive behavior were highlighted in the individual's harmful activity category. In the answers of the teachers of single-sex and coeducation, no clear deviation could be observed between the factors that strengthen or hinder relatedness. The answers of the teachers of large groups, implementation of cooperation and activities in the group came up more often as reinforcing factors compared to the teachers of smaller groups. Large group size was most often seen as a hindering factor in large groups. The biggest differences in the averages between the sexes were in utilizing the competitive situation, creating pleasant activity during physical education class and teaching emotional skills. It can be stated that the strengthening of relatedness in physical education is done by teachers regularly and as part of teaching activities. Promoting relatedness is based on the implementation of cooperation in the teachers' activities in the teaching group, where the teacher's encouraging attitude and moments of conversation with the students can be seen to have a significant role. In the future, further research could focus on finding out in more detail the teachers' perceptions of the meanings related to relatedness in physical education.

Key words: relatedness, teaching method, physical education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	YHTEISÖLLISYYS.....	3
2.1	Yhteisöllisyys käsitteenä	3
2.2	Yhteisöllisyyden teoreettiset lähtökohdat.....	5
2.3	Ryhmä ja yhteisö	7
2.3.1	Ryhmän tavoite ja dynamiikka.....	10
2.4	Yhteisöllisyys liikunnanopetuksessa	12
2.4.1	Hyvinvointi ja motivaatio osana yhteisöllisyyttä	14
2.5	Yhteisöllisyyden ja viihtymisen ilmeneminen liikuntatunnilla.....	16
2.6	Fyysinen aktiivisuus ja yhteisöllisyys liikuntatunnilla.....	21
3	OPETTAJAN TOIMINTA JA YHTEISÖLLISYYS.....	25
3.1	Opettajan rooli ja yhteisöllisyyden vahvistaminen.....	26
3.2	Opettajan toiminta yhteisöllisyyden vahvistamisessa	29
3.3	Ryhmäjakoon ja ryhmän suuruuteen liittyviä havaintoja	33
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5	TUTKIMUSMENETELMÄ JA TOTEUTUS	37
5.1	Tutkielmaan osallistujat ja aineiston kerääminen.....	37
5.2	Aineiston käsittely	38
5.3	Tutkielman eettisyys.....	41
6	TULOKSET	43
6.1	Yhteisöllisyyttä vahvistavat tekijät.....	43
6.2	Miesten ja naisten välinen vertailu	44
6.3	Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät	47
6.4	Opetettavan ryhmän vaikutus yhteisöllisyyden vahvistamiseen	48

6.5 Opetusryhmän koon vaikutus yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttämiseen	49
7 POHDINTA.....	53
7.1 Yhteisöllisyyden vahvistamisen keinot	54
7.2 Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät	59
7.3 Opetusryhmän vaikutus yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttämiseen.....	62
7.4 Opetusryhmän koon vaikutus yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttöön....	63
7.5 Johtopäätökset	64
7.6 Rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset	66
LÄHTEET	67

LIITTEET

Liite 1: TAULUKKO 4. Ryhmäkoon vaikutus yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen.

Liite 2: TAULUKKO 5. Opettajien iän vaikutus yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen.

Liite 3: TAULUKKO 6. Työkokemuksen vaikutus yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen monivalintakysymysten osalta.

Liite 4: Kyselylomake.

1 JOHDANTO

Ihmisten välistä yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta voidaan pitää kasvatuksellisesta näkökulmasta keskeisenä teemana koulu-yhteisöissä. Käyttäytymisen osalta sosiaalisuuden tarve on mahdollista ymmärtää yksilön sosiaalisen hyvinvoinnin ja terveyden tavoitteluun tähtäävänä toimintana, jossa ihmisten välisellä vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys Fadjukoff ym. (2022). Psykologisena perustarpeena joukkoon kuulumisen tunnetta, yhteenkuuluvuuden tai osallisuuden kokemusta voidaan nimittää yhteisöllisyyden kokemukseksi, joka toimii ihmisen toimintaa selittävänä ilmiönä sekä subjektiivisena kokemuksena. Liikuntatunnin sosiaalisen luonteen vuoksi, opettajan toiminnalla voidaan sanoa olevan keskeinen rooli yhteisöllisyyttä tukevien ratkaisujen toteuttamisessa.

Nuorten liikuntakäyttäytymistä Suomessa tutkivan LIITU 2020- tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka vain hyvin harva nuori liikkuu liikkumissuosittelusten mukaisesti, eli vähintään 60 minuuttia reippaalla tai rasittavalla tasolla päivittäin. Samalla haasteena on passiivinen paikallaanolo ja liikkumisen väheneminen erityisesti teini-ikään tultaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) mukaillen, koulujen liikunnanopetus pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen edistämällä lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. Liikunnanopetukseen sisällytettävät tavoitteet positiivisten kokemusten tarjoamisesta sekä sosiaalisen toimintakyvyn ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä pyrkivät mahdollistamaan laadukasta yhteistoimintaa ryhmässä. Myös yhteisöllisyyden edistäminen tuodaan esille yhtenä oppiaineen tehtävistä. (POPS 2014.) Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ja yhdessä tekeminen pyrkivät edistämään sosiaalista hyvinvointia yhteisöllisyyden tukemisen ja merkityksellisten oppimistilanteiden muodostamisen kautta.

Kouluterveyskyselyn (2019) mukaan suurimmalla osalla nuorista on läheinen ystävä, mutta silti joka kymmenes koululainen kokee olevansa pitkäaikaisesti yksinäinen. Kouluterveyskyselyn (2021) mukaan yksinäiseksi itsensä tuntevien lasten ja nuorten osuus oli kasvanut kaikilla muilla luokka-asteilla, paitsi 4. ja 5. luokan oppilailla. Voidaan siis ajatella, että lasten ja nuorten yksinäisyyteen liittyvät haasteet ovat tällä hetkellä kasvava ongelma suomalaisessa yhteiskunnassa, jonka voidaan osaltaan nähdä liittyvän myös syrjäytymisen kontekstiin. Samoin mielenterveyden haasteiden osalta ahdistuneisuuden kokemuksen kasvu, etenkin työtöillä, on nouseva ilmiö. Kaikilla kouluasteilla tytöistä noin 30 % koki kohtalaista tai vaikeaa

ahdistuneisuutta. Koulun ollessa keskeinen osa lasten ja nuorten arkea, on tärkeää, että opettajilla löytyisi keinoja yhteisöllisyyden tunteen vahvistamiseen koulumaailmassa.

Yhteisöllisyyden tukeminen ja kokemus voidaan nähdä voimavarallisena mahdollisuutena koulu yhteisöissä, joissa lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämällä ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamisella voidaan vastata yksinäisyyden, mielenterveyden sekä liikkumattomuuden haasteisiin. Opettajan keskeisen roolin vuoksi on mielenkiintoista pyrkiä selvittämään opettajien näkemyksiä yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoista ja siihen liittyvistä tekijöistä liikunnanopetuksen yhteydessä. Yhteisöllisyyden teemaa ja sen vaikutusta on liikunnanopetukseen liittyen käsitelty tutkimuksissa harvemmin verrattuna esimerkiksi Ryan ja Decin (2000) käsittelemään itsemääräämisteorian muihin osa-alueisiin, autonomiaan tai pätevyyden kokemuksiin. Opettajan oppilailleen antamalla tuella ja yhteisöllisyyden tunteen kokemisen vahvistamisella on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden yhteisöllisyyden tunteen kokemiseen liikunnanopetuksen yhteydessä (Sparks ym. 2016; Sparks ym. 2017; Fedesco ym. 2019; White ym. 2020). Yhteisöllisyyden tunteen kokemisella ja viihtymisellä on huomattu olevan yhteys koululiikunnassa (Cox ym. 2009; Wallhead ym. 2012). Samoin yhteisöllisyyden voidaan nähdä vaikuttavan myös motivaation muodostumiseen (Xiang ym. 2017; Vasconcellos ym. 2020). Suomessa on toteutettu liikuntatieteellistä tutkimusta esimerkiksi motivaatioon tai itsemääräämisteorianaan liittyen. Kuitenkaan, tutkijat eivät ole tähän asti tutkineet tarkemmin juuri yhteisöllisyyden edistämiseen tähtääviä keinoja liikunnanopetuksen yhteydessä.

Tutkielman tarkoituksena on selvittää mitä keinoja opettajat käyttävät yhteisöllisyyden vahvistamisessa ja millaiset tekijät haittaavat sen muodostumista liikunnanopetuksessa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten erillis- ja sekaryhmien sekä pienten ja isojen opetusryhmien opettaminen vaikuttavat yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttämiseen. Tavoitteena on tuoda esille uusia näkökulmia yhteisöllisyyden edistämiseen keskittyvän teeman ympärille liikunnanopetukseen yhteydessä.

2 YHTEISÖLLISYYS

Yhteisöllisyyden kokonaisuus voidaan nähdä liittyvän läheisesti ihmisen psykologisiin perustarpeisiin (Ryan & Deci, 2017, 11), liikunnan harrastamiseen ja sosiaalisiin suhteisiin (Wallhead ym. 2013) sekä liikuntakasvatukseen ja motivaation muodostumiseen (White ym. 2021). Yhteisöllisyyden teeman laaja-alaisuus voidaan nähdä ulottuvan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tasojen kautta aina ryhmien ja yksilöiden tasoille, jossa yhteisöllisyyden ilmeneminen on konkreettisimmin havaittavissa ihmisten ja ryhmien toiminnan tasoilla.

2.1 Yhteisöllisyys käsitteenä

Antikaisen ym. (2010, 15) mukaan yhteisöjen ja yhteisöllisyyden ymmärtäminen on kasvatuksellisesta näkökulmasta oleellista, koska koulumuotoinen kasvatusta ja oppimistilanteet tapahtuvat pääasiassa erilaisissa yhteisöissä. Artikkelissaan Baumeister ja Leary (1995) käsittelevät ihmisen luontaista tarvetta kuulua tiettyyn ryhmään ja tuntee sosiaalista yhteenkuuluvuutta, jonka avulla he pyrkivät ymmärtämään yksilön käyttäytymistä ja toiminnan taustalla olevaa motivaatiota. He tuovat esille näkemyksen, jossa ihmisellä on kokonaisvaltaisesti luontainen tarve ja motivaatio luoda kestäviä, positiivisia ja merkittäviä ihmissuhteita. Yhteisöllisyyden voidaan sanoa perustuvan luontaiselle tarpeelle tuntee yhteyttä muihin ihmisiin, johon sisältyy vuorovaikutuksessa oleminen sekä kokemus toisista ihmisistä välittämisestä (Baumeister & Leary 1995). Kaufman ja Dodge (2009) toteavat Bowlbyn (1958) ja Ryanin (1993) artikkeleihin viitaten, että yhteisöllisyys on yksilön halua kokea yhteyden tunnetta muihin ihmisiin. On havaittu, että vuorovaikutuksessa oleminen ystävien kanssa vaikuttaa yksilön mielihyvän tunteen kokemiseen ja aktivoi neurokemiallista palkkiojärjestelmää positiivisten tunteiden kokemisen kautta (Güroglu ym. 2008). Tämän biologisen prosessin nojalla voidaan paremmin ymmärtää yksilön suhteellisuuden merkityksellisyys muita ihmisiä kohtaan. Pasaseen (2007) viitaten Pasanen ja Vanhalakka-Ruoho (2012, 316) tuovat esille, että relationaalisuus voidaan nähdä inhimillisenä perusolemuksena, jossa persoonallisuus, minuus ja identiteetti rakentuvat muiden ihmisten kautta.

Ryan ja Deci (2000) käsittelevät artikkelissaan itseohjautuvuusteoriaa, jossa yhteisöllisyys nähdään yhtenä kolmesta ihmisen psykologisesta perustarpeesta yhdessä autonomian ja pätevyyden tunteen kokemisen kanssa. Yhteisöllisyyden tunteessa voidaan sanoa korostuvan

merkityksellisyyden kokemus suhteessa joukkoon kuulumiseen, jossa yksilö on valmis antamaan omaa panostaan ryhmän toiminnan tukemiseksi. (Ryan & Deci 2017, 11.) Ryan ja Deci (2017, 11) tuovat itsemääräämisteoriana keskittyvässä teoksessaan esille, kuinka yhteisöllisyyden käsite voidaan ymmärtää läheisenä nimityksenä Andras Angyalin kehittämälle homonomian rakenteelle, jossa yksilö näkee itsensä keskeisenä osana tiettyä sosiaalista ryhmittymää. Moller ym. (2009) ja Williams (2015, 30) tuovat esille, kuinka he näkevät yhteisöllisyyden samoin, kuin Baumeister ja Leary (1995), jossa yhteisöllisyys määritellään ihmiselle psykologiseksi tarpeeksi, johon liittyy yksilön tarve positiivisten vuorovaikutussuhteiden muodostamiseen ja luottamuksen sekä läheisyyden kokemiseen. Koulumaailmassa opettajalla on keskeinen asema pyrkiä vahvistamaan oppilaiden kokemusta yhteyden tunteen muodostumisesta. Yksilön käyttäytymiseen voidaan sanoa vaikuttavan merkittävästi muiden ihmisten toiminta ja läsnäolo, joilla on sosiaalipsykologisesti vaikutus lopulta yksilön suoritustasoon ja toimintakykyyn (Suoninen 2014, 12). Hicks ja King (2009) tuovat artikkelissaan esille, kuinka positiiviset tunnekokemukset ja yhteisöllisyyden kokeminen olivat yhteydessä elämän merkityksellisyyden kokemiseen ja päinvastoin, sosiaalinen eristäytyminen oli yhteydessä elämän merkityksellisyyden kokemisen heikentymiseen. Arkisessa keskustelussa voimme ymmärtää, että yhteisöllisyyteen liittyy vahvasti yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteinen toiminta, jonka keskeisiä osatekijöitä ovat vuorovaikutus sekä yhteisesti jaetut arvot ja ihanteet (Nivala 2008, 50). Yhteisöllisyyden kokemuksen voi ymmärtää termien yhdessäolon, yhteisyyden ja vuorovaikutuksen kautta, jotka nähdään inhimillisyyteen liittyviksi sisällöiksi. Yhteisöllisyys ja yhteisö nivoutuvat toisiinsa ja käsitteissä yhdistyy pääasiassa positiivisia mielle yhtymiä, kuten harmonia, yhteistyö, yhteisyyden tunne ja altruismi. (Saastamoinen 2012, 35–36.)

Vaikka yhteisöllisyyden käsite tuntuu selkeältä ja se vaikuttaa olevan selitettävissä oleva asia, tuovat Haapaniemi ja Raina (2014, 38) teoksessaan esille yhteisöllisyyden määrittelemiseen liittyvät haasteet ja sen tilannesidonnaisen luonteen. He ottavat kantaa Kallakseen ym. viitaten, kuinka yhteisöllisyydellä saatetaan helposti tarkoittaa laajalla tavalla kaikkea yhdessä tekemisen tilanteita eikä yhteisöllisyyden tavoittelu tai sen hyötyjen arvio saisi olla kritiikitöntä. Yhteisöllisyyteen kuuluu Haapaniemen ja Rainan teoksen (2014, 38) mukaan Hoikkalaan ja Pajuun viitaten tietty jaettu arvoperusta tai tietyn tilanteen tai kokemuksen olemassaolo, jonka ympärille yhteisöllisyyden on mahdollista rakentua. Yhteisöllisyyden arvoon ja määritelmään liittyy tietynlainen aikaan sidottu luonne, joka määrittää yhteisöllisyyteen liittyvää arvoperustaa. Tässä ajassa hyvän yhteisöllisyyden tunnusmerkkejä voidaan sanoa olevan

demokraattisuus, osallisuus, avoimuus ja dialogisuus, jotka antavat ryhmän jäsenille kokemuksen yhteenkuuluvuudesta, turvasta ja luottamuksesta. Hyvässä yhteisöllisyydessä ryhmän jäsenten välinen suhde on luonteeltaan positiivinen. Yhteisöllisyyden tukemista voidaan pitää tärkeänä, koska sillä ei ole länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa samanlaista luontaista tai pakottavaa syytä olla olemassa kuin sillä on aiemmin historiassa ollut yksilön välittömän turvallisuuden näkökulmasta. Yhteisöllisyys voi olla luonteeltaan myös negatiivista, esimerkiksi jos siihen liittyy voimakkaasti yksinvaltaista johtamista, alistavaa vallankäyttöä tai erilaisuuden hyväksymättömyyttä. (Haapaniemi & Raina 2014, 39–40.)

2.2 Yhteisöllisyyden teoreettiset lähtökohdat

Yhteisöllisyys teeman taustalla voidaan nähdä vaikuttavan psykologin ja psykiatrin John Bowlbyn kehittämä kiintymyssuhdeteoria, joka vakiintui teoriana käyttöön 1969 sekä Donald W. Winnicottin objektisuhdeteoria vuodelta 1960 ja 1965 (Hutman ym. 2012). Samoin Ryan ja Decin (2000) itsemääräämisteoriassa autonomian ja pätevyyden kokemuksen rinnalle nostettua yhteisöllisyyden teemaa pidetään ihmiselle keskeisenä psykologisena perustarpeena, jolla on osaltaan vaikutus yksilön hyvinvointiin ja motivaation muodostumiseen. Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus voidaan nähdä linkittyvän toisiinsa ihmisten välisessä toiminnassa. Urie Bronfenbrennerin (1981, 209) ekologisen systeemiteorian kehityopsykologinen näkökulma painottaa vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen kehityksessä eri systeemitasojen näkökulmasta esimerkiksi perheen, ystävien tai muiden lähiyhteisöjen kautta. Sosiaalisuus ja yhteisöllisyys ovat olleet tutkijoiden mielenkiinnon kohteina jo kauan modernissa yhteiskunnassa. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllisyys ovat aihealueina lähellä toisiaan ja siksi niitä voidaan pitää toisiinsa kytkeytyvinä teemoina. Osaltaan myös Albert Banduran (1969) sosiaalisen oppimisen teoria voi auttaa ymmärtämään yhteisöllisyyden kokonaisuutta osana oppimista. Banduran (1969) mallissa yksilön kognitiiviset toiminnot prosessoivat ympäristössä tapahtuvaa toimintaa, joka vuorovaikutuksen kautta jalostuu oppimiseksi. (Rosenthal & Zimmerman 1978, 27.)

Yhteisöllisyys voidaan ajatella olevan pohjimmiltaan osa laajempaa ihmisen sosiaalista toimintaa. Niemi ym. (2011, 18) nostavat esille filosofien Heikki Ikäheimon ja Arto Laitisen kehittämän tunnustuksen teorian, jonka avulla on mahdollista jäsentää sosiaaliseen toimintaan liittyviä normatiivisia vaatimuksia. Teorian mukaan sosiaaliseen toimintaan tulee liittyä

toimijoiden toistensa oikeuksien ja itsemääräämisen kunnioittaminen, yhteiseen hyvään panostavien yksilöiden toiminnan arvostaminen sekä toisista ja heidän hyvinvoinnistaan välittäminen (Niemi ym. 2011, 18). Tuomelan ja Mäkelän (2011, 87) mukaan ihmisten ajatellaan olevan sosiaalisia toimijoita, joilla on taipumus toimia yhdessä suuremmissakin ryhmissä, joissa vastavuoroisuus ei välttämättä aina onnistu ja yhteistoimintaa saatetaan toteuttaa myös tuntemattomien kanssa. Yhteisöllisyyttä voidaan pyrkiä ymmärtämään myös filosofi Raimo Tuomelan laatiman kollektiivisen intentionaalisuuden, eli “me-ajattelemisen” kautta. Sosiaalisuuden ydin ihmisen käytöksessä muodostuu Tuomelan ja Mäkelän (2011, 90) mukaan juuri tästä. Sosiaalisessa toiminnassa “me-ryhmän” muodostamisen kautta ryhmä pyrkii rakentamaan itselleen erilaisia ominaisuuksia, kuten tavoitteita, uskomuksia tai arvoja. Sosiaalinen toiminta voidaan Tuomelan ja Mäkelän (2011, 92) mukaan jakaa neljään kategoriaan, jotka ovat jaettu päämäärä, keskinäinen riippuvuus, yhdessä toimiminen ja ryhmänä toimiminen. Teorian mukaan sosiaalisuuden aste vahvistuu ensimmäisestä kategoriasta aina viimeiseen, eli ryhmässä toimintaan, jossa sosiaalisuuden aste on vahvinta. Kategorioita yhdessä ja ryhmässä toimintaa erottaa se, että ryhmässä toiminnassa jäsenet toimivat yhteisesti hyväksytyjen tavoitteiden saavuttamiseksi toisiaan auttaen. Yksilöt hyväksyvät kollektiivisesti tavoitteet ja toiminnan aikomukset toteuttaa jotain yhdessä sekä sitoutuvat yhteiseen päämäärään. (Tuomela & Mäkelä 2011, 94.) Tuomelan teoriassa sosiaalisessa toiminnassa erotetaan toisistaan me- ja minä-moodi. Minä-moodissa yksilöt voivat sopia tietyn tavoitteen saavuttamisesta, mutta toiminta toteutetaan siten, että yksilöiden on mahdollista toimia yksityisinä henkilöinä. Me-moodissa sen sijaan koko ryhmä nähdään toimijana, joka pyrkii saavuttamaan omien aikomuksien ja halujen suuntaiset tavoitteet yhdessä. (Tuomela & Mäkelä 2011, 104; Ludwig 2017, 3.)

Sosiaalista toimintaa ja yhteisöllisyyttä on mahdollista lähestyä myös laaja-alaisemmin yhteiskunnan tasoilta. Saastamoinen (2012, 33) avaa keskustelua yhteisöllisyydestä ja yhteisöstä sosiologisesta ja kulttuuritieteellisestä näkökulmasta, jossa tuodaan tarkemmin esille, kuinka yhteisöllisyys on terminä jokseenkin epämääräinen. Yhteiskunnallinen keskustelu yhteisöllisyyden tavoittelusta on runsasta ja nostalgiaan taipuvaista. Siihen liitetään paljon sosiaalisuuteen liittyviä tilanteita aina yhteiskunnallisen tason toiminnoista yksilöiden välisiin arkisiin vuorovaikutustilanteisiin saakka. Globaalissa nyky-yhteiskunnassa kokemusten tasojen ollessa yksityisiä ja individualistisia, on haastavaa puhua kaikille yhteisestä yhteiskunnasta. (Saastamoinen, 2012, 34) Tässäkin tutkielmassa yhteisöllisyyteen liitettäviä käsitteitä ja teemoja ovatkin esimerkiksi vuorovaikutus, sosiaalinen

yhteenkuuluvuus, sosiaalisen tuen saaminen tai yhdessäolo. Nämä termit tulee nähdä osana laajempaa yhteisöllisyyden käsitettä, jonka vahvistamisen menetelmiä tutkielma pyrkii selvittämään.

Yhteisöihin ja yhteisöllisyyteen liittyvää keskustelua ja lähtökohtia pyritään avaamaan sosiaali- ja kulttuuritieteellisestä näkökulmasta kolmijakoisen mallin avulla, jossa yhteisöllisyyden perustana voidaan nähdä olevan paikkaulottuvuus, diskursiivis-sosiaalinen ulottuvuus sekä normatiivis-poliittinen ulottuvuus (Saastamoinen 2012, 43–47). Paikkasidokseen liittyvässä ulottuvuudessa nähdään, että paikka ja paikallisuus määrittävät ihmisen identiteettiä ja kokemus yhteisöllisyydestä yhdistyy siten kuulumiselle tiettyyn paikkaan, ihmisiin ja elämänmenoon (Saastamoinen 2012, 43). Saastamoinen (2012, 43) viittaa edelleen Davidsonin, Bondin ja Smithin (2005) sekä Hyvärin (2008) tutkimuksiin, jossa yhteisökokemukselle oleellinen ”johonkin kuulumisen” tunne liittyy keskeisesti juuri paikkasidoksen ulottuvuuteen.

2.3 Ryhmä ja yhteisö

Yhteisö ja yhteisöllisyys liittyvät käsitteinä tiivistä toisiinsa. Ryhmän ja yhteisön välistä suhdetta voidaan pitää läheisenä, vaikka nämä kaksi käsitettä poikkeavatkin toisistaan. Kasvatustieteellisessä kontekstissa ryhmän käsite voidaan nähdä laajemmassa käytössä, kun taas yhteisö voidaan ymmärtää enemmän sosiologisena terminä. Koulumaailmassa molemmat käsitteet ovat havaittavissa olevia sisältöjä ja ne limittyvät suhteessa toisiinsa. Samoin yhteisöllisyyden kokonaisuus on tullut osaksi kasvatuksellisia tavoitteita ja opetuskuultuuria (Opetushallitus 2022). Ryhmään kuulumisen voidaan ymmärtää jo lapsuudessa ilmeneväksi sisäiseksi tarpeeksi, joka ohjaa yksilöä muodostamaan vuorovaikutussuhteita muiden vertaisten kanssa. Ryhmään kuulumisella ja käyttäytymisellä yksilö alkaa jo keskilapsuuden aikana rakentamaan omaa identiteettiään ryhmäjäsenyyden kautta. (Grusec ym. 2012, 252.)

Yhteisö voidaan ymmärtää laajempaan käsitteenä suhteessa ryhmään, kun taas ryhmä näyttää enemmän tarkkarajaisempaan kokonaisuuteen. Rovio (2007, 172) käsittelee ryhmän käsitettä liikuntakasvatuksessa. Hän tuo esille Shawiin (1981) viitaten, kuinka sosiaalipsykologisesti ryhmä on mahdollista määrittellä kahden tai useamman henkilön muodostamaksi jatkuvasti keskenään vuorovaikutuksessa olevaksi kokonaisuudeksi, jolla on yhteiset tavoitteet. Scheiniin (1988) viitattaessa kirjailija tuo esille enemmän painotuksen ryhmän tietoisuudesta, jossa ryhmä määrittyy joukoksi ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa

keskenään ja ovat psykologisesti tietoisia toisistaan sekä ryhmään kuulumisesta. Rovion tekstistä ilmenee, että sosiaalipsykologisesti ryhmän käsitteestä ei ole olemassa tiettyä konsensusta, mutta ryhmän määrittelyssä voidaan nähdä ilmenevän tietyt sisältöalueet. Ryhmän määritelmän tunnusmerkeiksi voidaan tuoda esille ihmisjoukon tilannekohtainen vuorovaikutuksellisuus, tietoisuus ryhmään kuulumisesta, jäsenten välisten suhteiden muodostuminen, ryhmän dynaamisuus sekä tavoitteellinen toiminta. Ryhmän sosiaalisuuteen liittyy myös sääntöjen, johtajuuden, työnjaon ja eri ryhmän jäsenten roolien muodostuminen. (Rovio 2007, 172.)

Erik Allardt (1983, 67) puhuu teoksessaan yleisemmin ihmisten välisen vuorovaikutuksen muodostamista sosiaalisista järjestelmistä, millainen myös sosiaalinen ryhmä luonteeltaan on. Allardt painottaa, että sosiaalisen ryhmän edellytyksenä on jäsenten välinen yhteenkuuluvuuden tunne, jonka luonteen perusteella on mahdollista tehdä myös erotteluja ihmisen primaari- ja sekundaariryhmien välillä. Primaariryhmänä voidaan pitää esimerkiksi perhettä tai tiivistä kaveriryhmää, kun taas sekundaariryhmissä, eli viite- ja jäsenryhmissä korostuu erilaiset tekijät. Ihmisen ollessa jäsen eri ryhmissä, joissa häntä koskee jäsenyyteen liittyvä normisto, lasketaan jäsenryhmiksi. Viiteryhmäksi taas luetaan se ryhmä, johon yksilö kokee samaistuvansa enemmän ja josta hän haluaa hyväksyntää. Normien noudattaminen ryhmässä on positiivisesti yhteydessä yksilön haluun samaistua tiettyyn ryhmään. (Allardt 1983, 68–69.) Sosiaalipsykologiassa ryhmän käsite nousee usein esille. Saastamoinen (2007, 68) tuo esille, kuinka ryhmän määritelmiä on sosiaalipsykologisessa kirjallisuudessa useita ja yhteistä niille on se, että pelkkä joukko ihmisiä sattumalta samassa tilassa ei tee joukosta varsinaista ryhmää. Raimo O. Niemistön (2000) mukaan ryhmään liittyviä tunnusmerkkejä ovat tietynlainen koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako sekä roolit. Ryhmän koko määritellään olevan 2–20 henkilön muodostama kokonaisuus, mutta toisaalta tarkkoja lukumääriä on haastavaa asettaa. (Saastamoinen 2007, 69.) Ryhmä nähdään Levinen ja Morelandin (2006) mukaan ihmisille olennaiseksi juuri ryhmäjäsennyden vuoksi, joka tyydyttää tärkeitä selviytymiseen liittyviä tarpeita. Jäsennyden avulla voidaan lisäksi muodostaa tarpeellisia läheisiä ihmissuhteita sekä tyydyttää tiettyjä tiedollisia tarpeita, joita ihminen peilaa omassa toiminnassaan suhteessa muihin jäseniin, fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä. Ryhmäjäsennyys tukee siten myös ihmisen identiteetin muodostumista omassa sosiaalisessa ympäristössään. (Saastamoinen 2007, 72–73.)

Käsitteen yhteisö lähtökohta on englanninkielisessä sanassa “*community*”, joka viittaa sanoihin “*commons*” tai “*common*”, jolla viitataan tavalliseen ihmiseen tai alemmissa säädyissä vaikuttavaan ihmiseen. Suomen kielessä yhteisöllä viitataan vahvemmin ihmisten väliseen sosiaalisiin suhteisiin, kun taas englantilaisessa termissä “*community*” korostuu enemmän paikallisuus. Yhteisöön kuuluvilla henkilöillä voidaan siis nähdä olevan jotain yhteistä. Englanninkielisessä termissä painottuu ajatus, jossa yhteisön jäsenillä on jotain jaettuja tai yhteisiä intressejä keskenään. Yhteisö sanaan voidaan yhdistää omanlaisensa positiivinen mielleyhtymä, johon lämpö ja lämminhenkisten suhteiden muodostaminen keskeisesti liittyy. (Eräsaari 2012, 69.) Eräsaari (2012, 71) tuo esille myös Émile Durkheimin ajattelua yhteisöstä, johon hänen mukaansa liittyy vahva yhteisöllisyyden tunne ja käsitys moraalista. Kurki (2015, 50) kertoo yhteisön termin olevan tietynlaisesta suhteesta muodostuva kokonaisuus, jossa toiminta on ryhmän jäsenten yhteisten intressien ja arvomaailman ohjaamaa, jolloin ihmiset liittyvät yhteen tiettyä tarkoitusta varten. Sosiaalipedagogisen näkökulman mukaan on tärkeää, että sosiaalisista suhteita käsitellessä puhuttaisiin ennemmin yhteisöllisistä suhteista, jonka tunnusmerkkejä ovat integraatio, dialogisuus, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen ja pysyvyys (Kurki 2015, 50). Näihin tunnusmerkkeihin yhtyy osittain myös Saastamoinen (2012, 42), joka tuo esille, kuinka paikallisuuden sijaan myöhäismodernissa ajassa yhteisöön liitettäviä määritelmiä ovat vuorovaikutus, solidaarisuus, emotionaalisuus, johon sisältyy nykyajassa myös virtuaalisuuden osa-alue. Yhteisöjä tarkemmin tutkinut sosiologi Jack Young tuo esille nykyajan yhteisöihin liittyviä tunnuspiirteitä, joita ovat esimerkiksi eriytyneisyys, hetkellisyys, välittyneisyys, uudelleenmäärittely tai laskelmoivuus. Välittyneisydessä korostuu yhteisöjen virtuaalinen voimavara, jossa mahdollistuu myös toiminta globaalilla tasolla. (Saastamoinen 2012, 59–60)

Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna yhteisöt ja yhteisöllisyys nähdään ihmiselle olemassaolon ja toiminnan lähtökohtina. Erityisesti modernissa yhteiskunnassa perinteisiksi miellettyjen arvovakenteiden murentuessa, on erityisesti kasvatuksen tehtävänä välittää yksilöille ideologisia ja käytännöllisiä vaihtoehtoja, jotka sitovat yksilöt osaksi yhteisöjä. (Antikainen ym. 2013, 14.) Antikainen ym. jatkavat edelleen Émile Durkheimiin viitaten, jonka mukaan yhteisöön kuulumisen tunteen kokeminen on välttämätöntä, sillä ainoastaan silloin yksilö voi toimia itsensä kannalta mielekkäällä tavalla.

2.3.1 Ryhmän tavoite ja dynamiikka

Sosiaalipsykologiaan keskittyvässä teoksessa ihmisten välistä sosiaalisuutta on pyritty Ahokkaan (2014, 141) mukaan selittämään liittymisen tarpeen avulla, joka selittyy ihmisen pyrkimyksenä saavuttamaan homeostaasinen tasapainotila sosiaalisten kontaktien osalta. Ryhmän toimiessa käytännön tehtävien parissa tarkoituksena on ryhmän pysyminen koossa ja yhtenäisenä sekä yhteisen tavoitteen saavuttaminen. Himberg ym. (1998, 10–11) tuovat esille ryhmän toimintaan sisältyvän kaksoistavoitteen kokonaisuuden, joka koostuu tehtävätavoitteesta ja ryhmän kiinteyteen liittyvästä tunnetavoitteesta. Esimerkiksi koululiikuntaan liittyvässä kontekstissa tehtävä-, eli asiatavoitteena voidaan sanoa olevan tuntiin liittyvä, opettajan esille tuoma liikuntatietoihin tai taitoihin liittyvä päätavoite. Voidaan todeta, että nuorella on tavallisesti luontainen tarve kuulua osaksi ryhmää, joka luo pohjan sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen toteutumiselle (Laine & Aho 2005, 206). Laine ja Aho (2005, 206) tuo esille, kuinka kehityspsykologinen tutkimus osoittaa ystävyys ja vertaissuhteiden selvän yhteyden lapsen ja nuoren psykososiaaliseen kehitykseen. Liikuntaryhmän kiinteyden, eli koheesio voidaan käsittää oppilaiden sitoutumisena sosiaalisesti yhteistyöhön muiden ryhmäläisten kanssa sekä sitoutumisena myös tunnin tehtävää kohtaan. Ryhmän kiinteyteen ja yhtenäisyyteen vaikuttaa siis sekä asiatavoitteellinen, että sosiaalinen osa-alue, joilla molemmilla on vaikutus ryhmän toimintaan ja tavoitteiden saavuttamiseen. (Rovio 2007, 182–183.) Liikunnan harrastamisen ja ryhmäliikunnan konteksti avaa useita eri mahdollisuuksia tarkastella ryhmädynamiikkaa laaja-alaisesti. Ryhmädynamiikka voidaan nähdä liittyvän keskeisesti liikunnan harrastamiseen, johon liittyy keskeisesti myös yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisten tavoitteiden saavuttaminen ryhmässä. (Eys ym. 2019.) Tuomelan ja Mäkelän (2011, 88) mukaan ihmisellä on luontainen tarve ja taipumus elää ryhmissä, jotka ovat järjestäytyneitä ja joissa hyvinvoinnin vahvistuminen on mahdollista. Tätä voidaan pitää yleisesti hyväksyttynä tosiasiana nykyisessä maailmassa, joka toimii pohjana ihmisen sosiaalisuuteen liittyvälle motivaatiolle ja käyttäytymiselle. Ihmisen riippuvuussuhde sosiaaliseen toimintaan saattaa olla myös välineellistä, jolloin sillä voidaan pyrkiä saavuttamaan tiettyjä tavoitteita, kuten kunniaa tai ylpeyttä (Tuomela & Mäkelä 2011, 88–89.) Samankaltaisuus ja yhteiset mielenkiinnon kohteet näyttävät toimivan ryhmän koheesiota vahvistavina tekijöinä. Nuoriin urheilijoihin liittyvässä tutkimuksessa havaittiin, että urheilijoilla on taipumus muodostaa vahvempia sosiaalisia suhteita henkilöiden kanssa, joilla on samanlainen etninen tausta ja samanlaiset kiinnostuksen kohteet keskenään. Yhdessä vietetyllä ajan määrällä näytti olevan positiivinen vaikutus ryhmäkiinteyden vahvistumiseen.

(Godfrey ym. 2021.) Samoin Graupensperger ym. (2019) havaitsivat nuoriin urheilijoihin liittyneessä tutkimuksessa, että terveydelle haitallinen riskikäyttäytyminen näytti olevan vähäisempää ryhmissä, joissa ryhmäkoheesio oli vahva. Voidaan ajatella, että samanlaisten asenteiden jakaminen ja hyväksynnän saaminen ryhmässä linkittyvät siihen, että ihmisillä on taipumus muodostaa kaverisuhteita kaltaistensa henkilöiden kanssa.

Ryhmä voidaan käsittää toiminnallisena ja muuttavana kokonaisuutena. Himberg ym. (1998, 113) ja Rovio (2007, 172) tuovat esille ryhmädynamiikan käsitteen, jolla tarkoitetaan ryhmätilanteissa ilmenevää jatkuvaa muutosta. Ryhmätutkija Kurt Lewinin mukaan yksilön käytökseen vaikuttaa aina persoonallisuuden ja ympäristön yhteisvaikutukset, jolloin luokan ryhmädynaaminen kokonaisuus muodostuu aina kaikkien oppilaiden henkilökohtaisista elämänoloista ja vaihtuvista elämäntilanteista. Ryhmän dynaamisuuteen vaikuttaa lisäksi ryhmän sosiaalisten tilanteiden jatkuva syy-seurausketju ja sen vaihteleva luonne, joka muuttaa jatkuvasti ryhmän dynamiikkaa ja vaikuttaa ryhmän toimintaan. Tarpeelliset muutos- ja kehitysprosessit ovat tärkeässä asemassa ryhmän toimivuuden ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta. (Rovio 2007, 173–174.) Ryhmään muodostuvia roolisuhteita on mahdollista jaotella erilaisilla menetelmillä, riippuen siitä tehdäänkö jaottelu vuorovaikutuksen määrän, johtajuuden tai tunnesuhteiden mukaan. Yleensä oppilaan rooli luokassa ohjautuu omaehtoisesti tai toisten odotuksien muovaamana, jolloin yksilö hakeutuu tavoittelemaan itselle turvallisinta tai tutuinta roolia ryhmässä. (Rovio 2007, 177.) Haapaniemen ja Rainan (2014, 132) mukaan rooleista puhuminen ryhmässä on tärkeää ja yleensä ryhmä voi kohdistaa samanlaisia odotuksia aina tiettyihin henkilöihin, vaikka oppilaiden olisi hyvä totutella asettumaan ryhmässä erilaisiin rooleihin. Ryhmädynamiikkaan ja ryhmän toimintaan voidaan yhdistää myös ryhmän kiinteyden käsite, johon liittyy keskeisesti yhteenkuuluvuuden ilmiö (Allardt 1983, 73). Yhteenkuuluvuuteen liittyviksi synonyymeiksi voidaan ymmärtää esimerkiksi solidaarisuus, lojaalisuus tai yhteisyys, jotka voidaan pienemmistä ryhmistä puhuttaessa yhdistää juuri ryhmän kiinteyden käsitteeseen. Ryhmän sosiaalinen integraatio, yhteistoiminta ja rooleihin erikoistuminen auttavat ryhmää saavuttamaan tavoitteensa tarkoituksenmukaisesti, jossa vaaroilta suojautuminen ja elämisen mahdollisuuksien parantaminen tehostuvat. (Allardt 1983, 73–74.)

2.4 Yhteisöllisyys liikunnanopetuksessa

Yhteisöllisyyden merkityksellisyys voidaan nähdä kumpuavan sen terveydellisestä ja ihmisen hyvinvointiin liittyvästä vaikutuksesta. Yhteisöllisyyden kokemisen merkityksellisyyttä voidaan pitää tärkeänä ihmisen hyvinvoinnille, esimerkiksi WHO:n terveyden määritelmän sosiaalisen ja psyykkisen ulottuvuuden näkökulmasta (Huttunen, 2020). Huttunen (2020) tuo artikkelissaan esille, kuinka fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveysulottuvuuden rinnalle on noussut myöhemmin terveyden dynaamisuus sekä sen spirituaalinen ulottuvuus. Yhteisöllisyyden vahvistamisella pyritään tukemaan hyvinvointia, jossa psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus toimivat samalla edellytyksenä yhteisöllisyyden mahdollistumiselle. Hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden voidaan ajatella vaikuttavan toisiinsa vastavuoroisella tavalla. Hyvinvoinnin sosiaalinen ulottuvuus voi toimia fyysistä terveyttä edistävänä rakenteena, kuten Grénman ym. (2018) tuovat tutkimuksessaan esille. Korkeakouluopiskelijoihin keskittyvässä tutkimuksessa Grénman ym. (2018) huomasivat, että ”sosiaalisuus ja leikki” muodostui liikunnan harrastamiseen liittyen yhdeksi kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin merkittävimmin vaikuttavaksi merkitysulottuvuudeksi. Yhteisöllisyyteen voidaan ajatella kuuluvan joukkoon kuulumisen tunteen ulottuvuus. Goodenowin (1993) mukaan kouluympäristöön liittyvää joukkoon kuulumisen tunnetta on mahdollista kuvailla tunteeksi, jossa oppilas tuntee olonsa hyväksytyksi, arvostetuksi ja toimintaan osalliseksi. Lisäksi joukkoon kuulumisen tunteeseen liittyy vahvasti kannustuksen saamisen kokemus muilta vertaisilta ja tunne siitä, että oppilas kokee itsensä tärkeäksi osaksi luokan toimintaa.

Hyvinvoinnin ulottuvuus voidaan nähdä olevan keskiössä suomalaisessa opetuskuulttuurissa, jossa lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen ovat koulunkäynnin keskeisiä tavoitteita. Ilmanen (2017, 41) tuo esille Heikinaro-Johanssoniin ja Telamaan (2004) viitaten suomalaisen koulujärjestelmän arvoperustaa, jossa yksi keskeinen arvo on turvata oppilaiden fyysinen, motorinen, psykologinen ja sosiaalinen kehitys. Liikunnanopetuksen keskeiseksi päämääräksi nähdään perusopetuksen osalta oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaminen tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä ja myönteistä suhtautumista omaan kehoon (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16) yhteisöllisyys nousee terminä esille perusopetuksen arvoperustaan liittyen, jossa kulttuurinen moninaisuus pyritään näkemään rikkautena eri kieli- kulttuuri- ja uskontokuntien välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteisöllisyyttä pyritään yleisesti edistämään liikunnan avulla. Samalla tavoitteissa korostetaan yhdenvertaisuuden, tasa-arvon

sekä kulttuurisen moninaisuuden tukemista liikunnanopetuksen yhteydessä. (POPS 2014, 148.) Opetuksen tavoitteissa korostuu psyykkisen toimintakyvyn tukeminen yhteisöllisyyden kokemusten saamisen kautta. Sisältöalueissa sosiaalisen toimintakyvyn kautta yhteisöllisyyttä pyritään tukemaan esimerkiksi pari- ja ryhmätoiminnan kautta, jossa korostuu muiden huomiointi, auttaminen sekä vastuunottaminen. (POPS 2014, 274–275.) 3–6-luokkalaisten osalta yhteisöllisyyttä pyritään rakentamaan vaikuttamisen, osallistumisen, positiivisten kokemusten sekä luottamuksen rakentumisen avulla (POPS 2014, 158). 7–9-luokkalaisten kohdalla korostuu enemmän koulu yhteisöön kasvaminen, jossa tavoitteena on syrjintä- ja häirintävapaan kouluympäristön tukeminen (POPS 2014, 280). Yhteisöllisyyden teema nähdään opetussuunnitelman perusteissa tärkeänä myös kodin ja koulun välisen yhteistyön, kerhotoiminnan, välituntitoiminnan sekä koulun yhteisten tapahtumien näkökulmasta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 43.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) yhteisöllisyys näkyy osana opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista liikunnassa. Lukion liikunnanopetuksen yleisissä tavoitteissa painotetaan yhteisöllisyyden tukemista kannustamisen, rakentavan palautteen antamisen sekä vertaisarvioinnin avulla. (LOPS 2019, 334–335.)

Voidaan ajatella, että koulussa liikunnanopetusta leimaa vahvasti suoritusten näkyvä luonne, oppijoiden välinen yhteistoiminta ja vuorovaikutus. Teoksessa Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan Liukkonen ym. (2007, 160) tuovat esille Reisia ym. mukaillen, kuinka koululiikunnan ryhmän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkeinä voidaan sanoa olevan ryhmässä henkilökohtaisista asioista keskusteleminen, osallistuminen jaettujen tehtävien suorittamiseen, ryhmän jäsenten viettämä yhteinen aika myös vapaa-ajalla, ryhmän jäsenten tuntemus ymmärretyksi ja arvostetuksi tulemisesta, ryhmän toimintaan osallistumisen aikaansaama nautinto ja mielihyvä sekä ryhmän jäsenten pyrkimys välttää ryhmän yhteistyön kannalta haitallista itsekästä toimintaa. Sosiaalisen ulottuvuuden tunnusmerkkeihin yhtyy myös Wallhead ym. (2012) artikkelissaan, jossa nuorten liikunnan harrastamiseen havaittiin vaikuttavan oleellisesti juuri sosiaaliset tekijät, kuten kokemus henkisestä yhteydestä ryhmässä, tunne ryhmään kuulumisesta sekä sosiaalisen aseman tavoittelu. Kokemus henkisestä yhteydestä ryhmässä sekä sosiaalinen kiintyminen vaikuttivat positiivisesti yhteisöllisyyteen, viihtymiseen sekä liikuntamotivaation muodostumiseen. (Wallhead ym. 2012.) Rovio (2007, 173) sekä Haapaniemi ja Raina (2014, 130) ottavat teoksissaan kantaa ryhmän koon merkitykseen vuorovaikutuksessa ja liikunnanopetukseen liittyen. Ryhmän koolla on suora vaikutus siihen, millainen vuorovaikutussuhde ryhmän jäsenien välille alkaa muodostumaan

(Haapaniemi & Raina 2014, 130). Rovio (2007, 173) tuo esille näkemyksen, jossa oppilaiden keskinäisten suhteiden laadukkuudella on vaikutus liikuntataitojen- ja tietojen oppimiseen, ja sen vuoksi vuorovaikutussuhteiden hyvinvointiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Liian suuren ryhmän vuorovaikutussuhteiden hyvinvoinnista huolehtiminen voi Rovion (2007, 173) mukaan käydä haasteelliseksi. Ryhmän toimintaan liittyvän sosiaalisen toiminnan pohjaksi Kurki (2015, 49) tuo esille, kuinka vuorovaikutussuhteiden tulee täyttää laadultaan tietyt yhteisöllisyyden kriteerit, joita voidaan sanoa olevan sitoutuminen toimintaan ja toiminnan kokeminen merkitykselliseksi.

2.4.1 Hyvinvointi ja motivaatio osana yhteisöllisyyttä

Motivaatio, sen laatu sekä motivaatioilmasto ovat usein esille nostettuja aiheita liikunnanopetuksen viihtyvyyttä käsittelevissä tutkimuksissa. Samoin esille nousee sisältöaiheet Ryan ja Decin (2000) itsemääräämisteoriasta. (Gråsten ym. 2012; Gråsten & Watt 2017; Jaakkola ym. 2015; Domville ym. 2019; Huhtiniemi ym. 2019.) Ryanin ja Decin (2000) mukaan motivaatio voidaan nähdä ihmisen toiminnan tai aikomuksen energiana, suuntana, sinnikkyyttenä ja asioiden loppuun saattamisena. Teorian voidaan sanoa olevan ihmisen hyvinvointiin ja motivaatioon keskittyvä lähestymistapa, jossa toiminnan tarkastelun keskiössä on psykologisten perustarpeiden, autonomian, yhteisöllisyyden ja pätevyyden kokemuksen täytyminen. Ryan ja Deci (2017, 321–322) tuovat yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta esille varhaiseen lapsuuteen liittyvän hoivaamisen, turvallisuuden ja erityisesti luottamuksen tarpeen merkityksen lapsen kasvuun ja kehitykselle. Lähtökohdat lasten ja nuorten hyvinvoinnille rakentuvat ympäristön vaikutusten kautta, jossa vanhempien toiminnalla voidaan nähdä olevan oleellinen merkitys. Luottamuksen ja turvallisuuden osa-alueiden täyttymistä voidaankin pitää osittain edellytyksenä yksilön yhteisöllisyyden tunteen kokemiselle.

Ojanen ja Liukkonen (2013, 247) tuovat esille, kuinka liikunta vaikuttaa positiivisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin lääketieteellisestä ja psykososiaalisesta näkökulmasta. Ryhmässä toteutettu liikunta auttaa purkamaan henkistä kuormittuneisuutta ryhmään kuulumisen tunteen, itsekontrollin sekä minäkuvan vahvistumisen kautta (Ojanen & Liukkonen 2013, 247–248). Lasten ja nuorten henkiseen hyvinvointiin ja terveyteen on siis mahdollista vaikuttaa liikunnan psykososiaalisen vaikutusmekanismin avulla. Kouluterveyskyselyn mukaan voidaan havaita,

että nuorten kokemus yksinäisyydestä kasvoi verrattuna aiempaan kyselyyn vuodelta 2019. Vuoden 2021 kyselyn mukaan tytöistä itsensä yksinäiseksi tunsivat 22–26 % ja pojista noin 10 %. (Kouluterveyskysely 2021, 5.) Koulukiusaamisen suhteen voitiin havaita, että kokemukset kiusaamisesta vähenivät toiselle asteelle siirryttäessä. Kyselyn mukaan perusopetuksen yläluokkien oppilaista 6 % koki tulevansa kiusatuksi viikoittain. (Kouluterveyskysely 2021, 7.) Lasten ja nuorten sosiaalisia vuorovaikutustilanteita lisäämällä ja yhteisöllisyyttä tukemalla voidaan oletettavasti pyrkiä vaikuttamaan kiusaamisen kokemusten sekä yksinäisyyden tunteen vähentämiseen. Lasten ja nuorten yhteistoimintaa tukemalla (Van Ryzin & Roseth 2018), psykologisia perustarpeita vahvistamalla (Montero-Carretero ym. 2019; Montero-Carretero & Cervelló 2019) sekä liikunnanopetuksen kautta opittujen sosiaalisten taitojen avulla (Jiménez-Barbero ym. 2020) on mahdollista vähentää koulussa tapahtuvaa kiusaamista ja kiusaamiseen syyllistymistä. Lasten ja nuorten hyvinvointia on siis mahdollista edistää kouluympäristössä tukemalla sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisia tilanteita opetusryhmissä. Lam ym. (2015) havaitsivat, että yhteisöllisyyden vahvistamisen avulla oli mahdollista ehkäistä kiusatuksi joutumista tai kiusaajaksi päätymistä liikunnanopetuksessa. Tutkimuksessa yhteisöllisyyttä mitattiin opettajan toiminnan kautta, jossa oppilaat arvioivat esimerkiksi opettajan välittävää asennetta oppilaita kohtaan tai opettajan kuuntelevaa käytöstä oppilaita kohtaan.

Yhteisöllisyyteen liittyvällä tutkimuskentällä useat yhteisöllisyyteen ja koululiikuntaan liittyvät artikkelit käsittelevät aihetta Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian viitekehyksen näkökulmasta. Yhteisöllisyyden teema esiintyy siis usein yhdessä autonomian ja pätevyyden kokemuksen osa-alueiden kanssa, jossa tarkastelun kohteena on yleensä liikuntaan liittyvät motivaatiotekijät. Yksinomaan yhteisöllisyyteen keskittyviä tutkimuksia liikunnanopetuksen saralla on löydettävissä suhteessa vähemmän. Tästä johtuen myös itsemääräämisteoriana sivuavien tutkimusten tulokset on mielekästä huomioida yhteisöllisyyden kokonaisuuden tarkastelussa ja sen ymmärtämisessä. Xiang ym. (2017) tarkastelivat yhteisöllisyyden vaikutusta sisäisen motivaation ja osallisuuden tunteen muodostumiseen. Tuloksien mukaan voitiin todeta, että koulumaailmassa yhteisöllisyys toimii merkittävänä motivaatiota lisäävänä tekijänä yläasteikäisten nuorten osalta. Toisaalta tässä tutkimusasetelmassa ei havaittu, että opettajaan kohdistuvalla yhteisöllisyyden kokemuksella olisi ollut vaikutusta oppilaiden sisäisen motivaation muodostumiseen. Tämä tutkimustulos näytti olevan samansuuntainen aiemmin toteutettujen tutkimusten kanssa. Positiivisten vuorovaikutussuhteiden ja kannustavan ilmapiirin tukemisella voidaan vaikuttaa merkittävästi oppilaiden ryhmään osallisuuden

edistämiseen ja sitä kautta myös yhteisöllisyyden tunteen muodostumiseen. (Xiang ym. 2017.) Vasconcellos ym. (2020) lähestyvät liikunnanopetusta itsemääräämisteorian näkökulmasta, jonka mukaan ryhmän yhteisöllisyyteen havaittiin vaikuttavan opettaja ja luokan jäsenten välinen toiminta, kun taas autonomian tunteeseen ja pätevyyden kokemukseen nähtiin vaikuttavan enemmän pelkästään opettajan toiminta. Parien kanssa työskentelyä, pienryhmätoiminnan sekä yhteistyötä edistämällä opettajan on mahdollista tukea yhteisöllisyyden muodostumista opetusryhmässä. Konkreettisia keinoja voivat esimerkiksi olla Teaching Games for understanding- tai Sport Education-mallin hyödyntäminen liikunnanopetuksen yhteydessä, joilla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatiotasojen kehittämiseen. (Vasconcellos ym. 2020.) Näillä liikunnanopetuksen menetelmillä on havaittu olevan positiivinen vaikutus myös affektiivisten ja psykomotoristen osa-alueiden oppimistavoitteiden saavuttamisessa (Dudley ym. 2022). Kao (2019) mukaan liikunnanopetukseen kehitetyn opetusmallin, Sport Education Model-mallin avulla on mahdollista kehittää ryhmän henkistä kiinteyttä, sosiaalisia taitoja sekä yhteisöllisyyttä koululiikunnassa. Mallissa periaatteena on toteuttaa liikunnanopetusta pitempi aikajakso saman ryhmän kanssa, jossa sisältönä hyödynnetään erilaisia peliasetelmia ja yhteistoimintaa joukkueessa. Samoin Manninen ja Campbell (2022) havaitsivat tutkimuksessaan Sport Education-mallin kehittävän opetusryhmän yhteisöllisyyden tunnetta ja ryhmäkiinteyttä yhteisten haasteiden, yhteistoiminnan ja ongelmanratkaisuun liittyvien tilanteiden avulla. Voidaan sanoa, että oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta on oleellista tukea lasten ja nuorten sosiaalisen vuorovaikutuksen toteutumista kouluympäristössä. Koulussa sosiaalisella osallisuudella nähtiin olevan keskeinen merkitys oppilaiden hyvinvoinnin kokemisessa koulupäivien yhteydessä (Holt ym. 2019). Chu ym. (2018) tuovat katsauksessaan esille, kuinka liikuntatuntien toteuttaminen samassa ryhmässä lisäsi epämotivoituneiden oppilaiden tunnilla viihtymisen kokemusta liikuntatuntien aikana. Sosiaalinen kiintyminen ja yhteisöllisyys nähtiin avaintekijöiksi liikuntaan liittyvän motivaation muodostumisessa, etenkin murrosiässä, jolloin kavereiden merkitys korostuu nuorten elämässä. Painottamalla itsemääräämisteorian psykologisia perustarpeita on mahdollista edistää sisäisen motivaation muodostumista liikunnanopetuksessa (Chu ym. 2018.)

2.5 Yhteisöllisyyden ja viihtymisen ilmeneminen liikuntatunnilla

Liikuntatunnilla viihtymisen voidaan sanoa olevan yksi merkittävimmistä koululiikunnan laadukkuuteen ja lasten ja nuorten liikuntaan osallistumiseen ja harjoittelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä (Gråsten 2014; Cairney ym. 2012; Dishman ym. 2005). Yhteisöllisyyteen liittyvien elementtien ja tunnusmerkkien vaikutusta viihtymisen kokemuksen muodostumiseen on selvitetty erilaisissa tutkimusasetelmissä, joissa on pyritty ymmärtämään esimerkiksi koululiikunnassa joukkoon kuulumisen (Wallhead ym. 2012) tai liikuntatunnin yhteenkuuluvuuden tunteen (Cox ym. 2009) vaikutusta viihtymisen kokemuksen muodostumiseen. Tässä kappaleessa tuodaan esille koululiikuntaan liittyviä esimerkkejä, liittyen yhteisöllisyyden ilmenemismuotoihin ja viihtyvyyden tunteen kokemiseen. Kuten Fitzgerald ym. (2012) tutkimuksessaan toteavat, on ystävyiden ja harrastuskaverien vaikutus nuorten liikunnan harrastamiseen ja fyysisen aktiivisuuden määrään havaittu olevan merkittävässä asemassa. Coxin ym. (2009) mukaan voidaan todeta, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli yhteydessä vahvaan viihtymisen kokemukseen ja vähäiseen huolestuneisuuden tunteeseen liikuntatunnin aikana. Yhteisöllisyydellä oli vaikutus myös oppilaiden sisäisen liikuntamotivaation muodostumiseen. Sosiaalisista osatekijöistä opettajilta saatu henkinen tuki ja muilta oppilailta saatu sosiaalinen hyväksyntä olivat yhteydessä yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumiseen. Lorusso ym. (2013) pohtivat liikuntatuntiviihtyvyyden hyötyjä ja toteavat sillä olevan vaikutus oppilaaseen henkisellä, kognitiivisella ja fyysisellä tasolla. He tuovat esille esimerkiksi koululiikuntaan positiivisen suhtautumisen vahvistumisen, parempien arvosanojen saamisen koululiikunnasta sekä fyysisen aktiivisuuden lisääntymisen vapaa-ajalla. Lisäksi he kertovat aiempiin tutkimuksiin viitaten, kuinka koululiikunnan viihtyisyyden kokeminen vaikuttaa myös tunnilla osallistumisen vahvistumiseen. Tutkimuksessaan Jaakkola ym. (2019) tuovat esille, kuinka aiemmat tutkimustulokset osoittavat liikuntatunnilla viihtymisen olevan yhteydessä fyysisen aktiivisuuden lisääntymiseen sekä koululiikunnassa että vapaa-ajalla liikunnan harrastamisessa. Myös Dishman ym. (2005) saivat tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia koululiikunnan viihtyvyyden ja päivittäisen fyysisen aktiivisuuden välisistä yhteyksistä.

Kouluviihtyvyydessä yhteisöllisyys voidaan ymmärtää olevan yleisesti keskeisessä asemassa. Koivisto ym. (2017) viittaa Janhusen ja Reiselin tutkimuksiin, joissa tuodaan esille kouluviihtyvyyden ja sosiaalisten suhteiden välinen tiivis yhteys. Koivisto ym. tuo esille Janhuseen viitaten, kuinka turvallinen ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet vaikuttivat merkittävästi kouluviihtyvyyteen ja yhteisöllisyyteen sekä joukkoon kuulumisen koettiin tutkimuksien mukaan tärkeiksi. Tutkimuksessa Koivisto ym. havaitsivat yhteyden fyysisen aktiivisuuden tasojen ja

kouluviihtyvyyden välillä. Kouluviihtyvyydessä oli nähtävissä kasvua ryhmällä, jonka liikkuminen vähintään keskiraskaalla tasolla oli kasvanut. Samoin López-Pérez, ja Fernández-Castilla (2017) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka nuorten osalta koulussa koettu onnellisuus oli yhteydessä ystävien kanssa yhdessäoloon, jolla oli yhteys itsearvioituun onnellisuuden tunteeseen sekä koulumenestykseen. Viihtymisen kokemukseen vaikuttavia yhteisöllisiä ja sosiaalisia tekijöitä paremmin ymmärtämällä voidaan tukea ja vahvistaa tehokkaammin lasten ja nuorten positiivisten liikuntakokemusten muodostumista sekä vaikuttaa edelleen fyysisen aktiivisuuden määrään. Koululiikunnan sosiaalinen luonne antaa siten hyvät puitteet tarkastella yhteisöllisyyden ja viihtymisen kokemisen välisiä yhteyksiä.

Yhteisöllisyyden tukemisella koulussa voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden kokemukseen kouluyhteisöön kuulumisesta. Demanet ja Van Houtte (2011) viittaavat artikkelissaan Battistichiin ym. (1995) sekä Battistichiin ja Homin (1997) aiemmin tekemiin tutkimuksiin, joissa yhteisöllisyyttä tukevissa kouluissa voitiin nähdä positiivisia tuloksia viihtyvyydessä, koulumenestyksessä ja häiriökäyttäytymisen vähenemisessä. Kouluyhteisöön kuulumisen osatekijöinä ovat esimerkiksi koettu tunne opettajalta saadusta tuesta, turvallisuuden tunne tai oppilaiden välisten suhteiden laatu. Oppilaat kokevat voivansa paremmin, mikäli he kokevat kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä, saavat opettajilta tarpeeksi tukea ja kokevat tulevansa kohdelluiksi reilusti. (Libbey 2004.) Vahva aatesuuntaus on, että koulujen yhteisöllisyyttä lisäävä luonne nähdään positiivisena voimavarana. Mielenkiintoista on kuitenkin havaita, kuinka Demanet ja Van Houtte (2011) tuovat tutkimuksessaan esille, että etenkin teini-iässä ryhmät saattavat luoda häiriökäyttäytymistä lisääviä toimintamalleja. Näitä tilanteita pyritään selittämään aiempiin tutkimuksiin viitaten esimerkiksi nuorten pyrkimyksillä vahvistaa omaehtoista autonomian tunnetta. Vahvojen vertaissuhteiden vaikutus saattaaakin teini-iässä johtaa esimerkiksi häiriökäyttäytymiseen koulumaailmassa, kun taas tunne kuulumisesta osaksi kouluyhteisöä ja koettu tunne opettajalta saadusta tuesta olivat yhteydessä vähäisempään häiriökäyttäytymisen määrään.

Yhteisöllisyyden ja siihen liittyvän viihtymisen kokemuksen voidaan nähdä ilmenevän koululiikunnassa esimerkiksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen (MacPhail ym. 2008; Cox ym. 2009 & Wallhead ym. 2012), sosiaalisen tuen saamisen (Ning ym. 2012) sekä hauskuutta lisäävien sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kautta (Smith & St.Pierre 2009). Sosiaalisen tuen saaminen nousee esille myös yleisesti kouluhyvinvointiin keskittyvässä tutkimuksessa (McLaughlin & Clarke 2010), jossa sosiaalisen tuen saamisella nähdään olevan laajemmin

yhteys yksilön hyvinvointiin, sosiaaliseen kehitykseen ja koulumenestykseen. Wallhead ym. (2012) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka liikunnanopetukseen sisältyvät sosiaalisen tunnustuksen saaminen ja kiintymisen tunne olivat yhteydessä ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuuden vahvistumiseen ja viihtymisen kokemiseen liikunnanopetuksen aikana. Sosiaalinen yhteistyö ystävien kanssa liikuntatunnin aikana on yhteydessä viihtymisen ja hauskuuden tunteen kokemiseen, myös uusien taitojen oppimisen yhteydessä (Koekoek & Knoppers 2013). Tunne kuulumisesta osaksi ryhmää ja yhteyden tunteen kokeminen nousevat esille keskeisenä viihtymisen sekä hauskuuden lähteinä myös MacPhailin ym. (2008) tutkimuksessa, jossa selvitettiin lasten liikuntatunnin viihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä.

Voidaan sanoa, että liikuntatunnilla viihtyminen on merkittävässä roolissa liikunnallisuuden tukemisessa, sillä Jaakkola ym. (2019) Jerstadia ym. ja Sallisia ym. mukaillen kertovat, kuinka negatiiviset tunnekokemukset, kuten masennus tai ahdistuneisuus vaikuttavat heikentävällä tavalla lasten ja nuorten liikunnalliseen toimintaan osallistumiseen. Sen sijaan fyysisen aktiivisuuden kokeminen viihtyisäksi on yhteydessä lasten ja nuorten liikunnallisen osallisuuden lisääntymiseen. Liikunnan harrastamisen kannalta tärkeänä määrittävänä tekijänä voidaan sanoa olevan kokemus siitä, koetaanko tietty toiminta itselle miellyttäväksi. Tutkimuksien tulokset osoittavat, että motivaatioon harrastaa liikuntaa vaikuttaa oleellisesti kokemus siitä, että liikunnan harrastaminen on hauskaa, mielenkiintoista tai tarpeeksi haastavaa. (Cairney ym. 2012.) Cairney ym. (2012) tuovat lisäksi esille, kuinka liikunnan yhteydessä koetun osallisuuden vähentyminen murrosikään tultaessa on laajasti havaittu ilmiö, johon osaltaan voi vaikuttaa haitallisesti koululiikuntaan liittyvät negatiiviset kokemukset. On kuitenkin epäselvää, kuinka vahvasti negatiiviset kokemukset määrittävät yksilön suhtautumista liikunnan harrastamiseen pitkällä aikavälillä. Varsinaisessa tutkimuksessaan Cairney ym. saivat selville, että oppilaiden heikompi koettu liikunnallinen pätevyys oli yhteydessä heikkoon viihtymiseen liikuntatunnilla. Lisäksi tyttöjen osalta heikko pätevyyden tunne liikuntatunnilla ilmeni viihtymisen kokemuksen kieltämisenä. Cairney ym. (2012) painottavatkin liikunnallisen pätevyyden tunteen kokemisen tärkeyttä koululiikunnassa ja sen viihtyvyyden tukemisessa.

Lasten ja nuorten fyysiseen aktiivisuuteen ja liikunnan harrastamiseen liittyvässä tutkimuksessa viihtymisen kokeminen on oleellisesti yhteydessä motivaatioon osallistua koululiikuntaan ja yleisesti liikunnan harrastamiseen (Gråsten ym. 2012). Gråsten ym. (2012) koululiikunnan viihtyvyyttä käsittelevässä tutkimuksessaan saivat selville, kuinka tehtäväsuuntautunut

motivaatioilmasto oli yhteydessä liikuntatunnin viihtyvyyteen, oppilaiden pätevyyden kokemiseen sekä sisäisen motivaation rakentumiseen. Gråsten ym. (2012) tuovatkin esille, kuinka koululiikunnan viihtyvyyden kannalta oleellista opetuksessa olisi tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, jolla olisi mahdollista parantaa oppilaiden pätevyyden kokemista, sisäistä motivaatiota sekä edelleen viihtyvyyden kokemista, sekä tyttöjen ja poikien osalta. Jaakkola ym. (2015) kertovat, kuinka aiempien tutkimustulosten mukaan motivaatioilmaston laadulla on merkittävä yhteys psykologisten perustarpeiden tyydyttämisessä ja siten myös koululiikunnan viihtyisyyden kokemisessa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on merkittävässä asemassa suhteessa viihtyvyyden kokemiseen koululiikunnassa (Gråsten ym. 2012; Jaakkola ym. 2015). Opettajien tulisikin painottaa opetuksessaan yrittämisen toteutumista, autonomian kokemisen mahdollistamista, omassa toiminnassa kehittymistä, oppimista ja yhteistyötä edistääkseen positiivisten tunnekokemusten muodostumista koululiikunnassa (Jaakkola ym. 2015).

Tutkijat ovat pyrkineet tuomaan esille myös aiheita, jotka ovat oppilaiden mielestä tärkeitä koululiikunnan viihtyisyyden kokemisessa. Domville ym. (2019) toteuttamassa tutkimuksessa lapsilta kysyttiin heidän kokemuksistaan koululiikunnasta ja asioista, jotka vaikuttavat viihtyvyyteen liikuntatunnilla. He saivat selville, että yksilölliset mieltymykset, parien välinen käyttäytyminen ja opettajan toiminta olivat yhdessä vaikuttamassa koululiikunnan viihtyvyyden kokemuksen muodostumiseen. He painottavat vielä, että opettajien ja parien välinen toiminta ovat keskiössä vaikuttamassa autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteen kokemukseen, joilla on vaikutus koululiikunnan viihtyvyyden kokemuksen muodostumiseen. Dismore ja Bailey (2011) ottavat artikkelissaan kantaa hauskuuden käsitteeseen suhteessa koululiikuntaan. He tuovat esille, kuinka hauskuus on ilmiönä tärkeässä asemassa koululiikunnassa viihtymisen tukemisessa, vaikkakin sen asemaa ei ole pidetty yhtä tärkeänä koululiikunnan tavoitteena viihtymiseen verrattuna. He tuovat kuitenkin esille, kuinka hauskuus oli kyselytutkimuksen mukaan merkittävästi yhteydessä koululiikunnan viihtyisyyden kokemiseen. Hashim ym. (2007) painottavat artikkelissaan innostavien tuntuksien huomioimista viihtyvyyden kokemuksen tukemisessa ja pohtivat samalla tyttöjen ja poikien välisiä eroja suhteessa mielekkäiksi koettuihin tehtäviin. Kielteisten koululiikunnan viihtymiskokemuksiin saattaa vaikuttaa esimerkiksi ikä, kehitystasoon liittyvät tekijät, tietyn toiminnan liiallinen toistaminen, tylsyyden tunne tai kokemus, että toiminnassa ei ole tarpeeksi haastetta sekä välittömän mielihyvökokemuksen saamattomuus. Garnia ja Cothrania mukailen he tuovat esille, kuinka liikuntatunnin hauskuuteen positiivisesti tai

negatiivisesti vaikuttavia teemoja olivat: opettaja, toteutettu tehtävä sekä tuntiin liittyvät sosiaaliset ulottuvuudet. (Dismore & Bailey 2010.) Psykologisten perustarpeiden ja oppilaiden autonomisen motivaation tukeminen liikunnanopetuksessa ovat keskiössä optimaalisen motivaatioilmaston, hyvinvoinnin sekä koululiikunnan viihtyvyyden muodostamisessa (Huhtiniemi ym. 2019). Voidaan siis ajatella, että viihtyisän liikuntatunnin aikaansaamiseen vaikuttaa monet erilaiset tekijät, jossa opettajan toiminnalla on oleellinen merkitys muodostaessa pedagogisesti päteviä oppimisympäristöjä, joissa huomioidaan psykologisten perustarpeiden täytymisen mahdollistuminen sekä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luominen viihtyvyyden ja hyvinvoinnin tukemiseksi.

2.6 Fyysinen aktiivisuus ja yhteisöllisyys liikuntatunnilla

Yhteisöllisyyden rakenteiden on havaittu olevan yhteydessä fyysisen aktiivisuuden määrään koululiikunnassa (Ning ym. 2012; Lee ym. 2019; Zhou & Wang 2019) sekä vapaa-ajalla (Fitzgerald ym. 2012). Lisäksi välitunnilla harrastetulla liikunnalla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia yksilöön ja kouluun liittyviin sosiaalisiin suhteisiin. Välituntiliikunnan nähtiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin, kouluyhteisön yhteisöllisyyteen ja koulun ilmapiiriin. (Haapala ym. 2014.) Voidaan siis ajatella, että fyysisen aktiivisuuden tukeminen välitunneilla voidaan sen vuoksi nähdä tärkeänä tavoitteena fyysisen aktiivisuuden lisäämisen ja yhteisöllisyyden vahvistamisen näkökulmasta.

Yhteisöllisyyden rakenteiksi voidaan sisällyttää esimerkiksi sosiaalinen hyväksyntä, oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet, oppilaiden saama sosiaalinen tuki lähiympäristöltään sekä ryhmämuotoisten liikuntamuotojen harrastaminen liikuntatuntien aikana. Tutkimuksessaan Lee ym. (2019) tarkastelivat liikunnanopetuksen fyysisen aktiivisuuden ja muilta oppilailta saadun hyväksynnän tunteen välisiä yhteyksiä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka lapsuudessa ja nuoruudessa liikunnanopetuksen fyysisen aktiivisuuden määrä oli yhteydessä koettuun hyväksynnän tunteen kokemiseen. Tulokset antoivat vaihtelevia tuloksia liikuntatunnin fyysisen aktiivisuuden ja sosiaalisen hyväksynnän välisistä yhteyksistä. Teini-iässä on havaittavissa, että fyysisen aktiivisuuden vähäisyys liikuntatunnilla oli tietyissä tapauksissa yhteydessä suurempaan vertaisilta saatuun sosiaaliseen hyväksyntään. Tärkein havainto tutkimuksessa kuitenkin oli, että pidemmällä ajalla liikuntatunnilla tapahtuneen fyysisen aktiivisuuden määrä korreloi positiivisesti vertaisilta saatuun sosiaaliseen hyväksyntään. Tämä havainto on ymmärrettävissä kasvatuksellisesti liikuntatunnin sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevan luonteen vuoksi, mikä mahdollistaa ryhmään kuulumisen tunteen muodostumisen ja

edelleen positiivisten tunnekokemusten ja hyväksynnän vahvistumisen. Tukemalla fyysistä aktiivisuutta tunneilla ja liikuntatunneille osallistumista, voidaan mahdollisesti vahvistaa oppilaiden välistä sosiaalista hyväksyntää sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä, joilla voi edelleen olla positiivinen vaikutus lasten ja nuorten hyvinvoinnin vahvistamiseen. (Lee ym. 2019.)

Ning ym. (2012) tutkimuksessa tarkasteltiin murrosikäisten oppilaiden liikuntatunnin ja päivittäisen fyysisen aktiivisuuden määrää, koettua viihtymistä, sosiaalisen tuen saamista sekä minäpystyvyyden tunnetta. Tutkimuksessaan he halusivat selvittää sosiaalisten motivaatiotekijöiden, kuten perheeltä ja kavereilta saadun tuen sekä viihtymisen kokemisen merkitystä oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen. Tutkimustulokset osoittivat, kuinka liikuntatunnilla viihtyminen oli positiivisesti yhteydessä kohonneisiin fyysisen aktiivisuuden tasoihin. Lisäksi oppilaiden liikunnallinen minäpystyvyyden kokemus, sosiaalisen tuen saaminen ystäviltä sekä viihtyminen olivat yhteydessä oppilaiden päivittäisiin fyysisen aktiivisuuden tasoihin. Ning ym. tuovat aiempiin tutkimuksiin viitaten esille, kuinka vanhempien vaikutus lasten liikunnalliseen käyttäytymiseen on lapsuuden aikana merkittävä. Tästä huolimatta murrosikään tultaessa nuorten liikunnalliseen käyttäytymiseen vaikuttaa yhä enemmän kaverit ja vertaisilta saatu sosiaalinen tuki. Liikunnassa viihtymisen ja pystyvyyden kokemuksilla voidaan siten nähdä olevan merkittävä yhteys sosiaalisiin rakenteisiin, kuten tuen saamiseen, etenkin ystäviltä. Hyvien tukiverkoston vaikutus yksilön pätevyyskokemuksen muodostumiseen voidaan sanoa olevan tärkeää viihtymisen kokemuksen vahvistamisen kannalta. Mielenkiintoista kuitenkin on, että tuloksien mukaan liikunnan harrastamiseen osallistuessa oli mahdollista kokea viihtymisen kokemuksia myös ilman perheeltä tai ystäviltä saatua sosiaalista tukea. Voidaan siis ajatella, että sosiaalinen tuki voi vahvistaa viihtymisen kokemuksen mahdollistumista liikunnan harrastamisessa, mutta se ei ole viihtymisen kokemisen edellytys. Ning ym. (2012) painottavat vielä aiempien tutkimuksien mukaisesti parien välisen yhteisöllisyyden kokemuksen muodostamisen tärkeyttä, hauskojen ja innostavien oppimisympäristöjen muodostamista, sosiaalisten oppimistilanteiden rakentamista sekä rakentavien vuorovaikutussuhteiden luomista liikunnanopetuksessa. Ning ym. (2012.) Yhteisöllisyyden kokemuksen ja fyysisen aktiivisuuden välistä yhteyttä tarkastelivat myös Schmidt ym. (2019) tutkimuksessaan, jossa havaittiin, että fyysisen aktiivisuuden tasot olivat korkeammat niillä oppilailla, jotka kokivat yhteisöllisyyttä luokkakavereitaan kohtaan. Samalla negatiivisten tunnekokemusten määrän nähtiin vähenevän yhteisöllisyyden vahvistumisen myötä. Voidaan siis ajatella, että yhteisöllisyyden kokemuksella on positiivinen vaikutus

oppilaiden fyysisen aktiivisuuteen ja sitä kautta hyvinvoinnin rakentumiseen. On hyvä tiedostaa, että lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttaa lisäksi muut tekijät, kuten opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, koulumenestys, vanhempien ja lasten välinen suhde sekä luokkakavereiden vapaa-ajan yhteistoiminta. (Schmidt ym.. 2019.)

Hauskojen ja innostavien oppimisympäristöjen toteuttaminen voidaan nähdä olevan samassa linjassa myös Zhoun ja Wangin (2019) tutkimuksen kanssa, jossa havaittiin yläasteen liikuntatunnin reippaan tai rasittavan fyysisen aktiivisuuden tasoa ennustaviksi tekijöiksi esimerkiksi viihtyminen tunnilla ja joukkuelajien harrastaminen. Muita fyysistä aktiivisuutta ennustavia tekijöitä olivat esimerkiksi sukupuoli, poikien liikuntatunti ja ulkona toteutettu toiminta. Tyttöjen liikuntatunnit, voimistelua tai tanssia korostavat sisällöt tai tunnin tietopainotteiset sisällöt olivat yhteydessä alempaan reippaan tai rasittavan fyysisen aktiivisuuden tasoihin. Yhdessä tekemisellä joukkuelajeja painottamalla ja viihtyisän ilmapiirin luomisella voidaan siten vaikuttaa myös liikuntatunnin fyysisen aktiivisuuden tasoihin positiivisella tavalla. Sukupuolten väliset erot on tärkeä tiedostaa yhteisöllisyyden tunteen kokemisessa liikuntatunnin aikana. Gruno ym. (2018) tuovatkin esille, kuinka yhteisöllisyyttä tukevalla toiminnalla voidaan vaikuttaa positiivisesti myös tyttöjen fyysisen aktiivisuuden tasoihin vapaa-ajalla liikunnan harrastamisessa sekä koululiikunnassa. Lisäksi on tärkeää, että yhteisöllisyyden vahvistamisessa pyritään edistämään laadullisesti hyviin suhteisiin opettajan ja oppilaiden välillä. Shen ym. (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, kuinka tyttöjen osalta erityisesti opettajaan kohdistuvalla yhteisöllisyyden kokemuksella oli vaikutus myös parien väliseen yhteisöllisyyden muodostumiseen. Yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttaa sekä opettaja, että parien välinen toiminta, jossa osallisuudella ja tunteilla nähtiin olevan tärkeä vaikutus. (Shen ym. 2012.) Tuntisisällöillä ja kilpailutilannetta välttävillä toiminnoilla voidaan myös saavuttaa yhteisöllisyyden kannalta positiivisia vaikutuksia. Luontoliikunnan suosiminen ja siihen liittyvä vähäinen kilpailullisuus vaikutti positiivisesti tyttöjen kokemaan yhteisöllisyyden tunteeseen liikunnanopetuksessa. (Gruno ym. 2021.) Laadullisen tutkimuksen perusteella poikien osalta yhteisöllisyyden tunnusmerkkeinä voitiin nähdä yhteensä 13 tekijää, jotka olivat: fyysinen kehonkieli, huumori, muiden kutsuminen mukaan toimintaan, ryhmään kuulumisen ilmaisu, rajojen muodostaminen pienryhmien välille, jaettujen kokemusten muodostuminen, fyysinen koskettaminen, ryhmän ilmapiirin kommentointi, verbaalisen tai nonverbaalisen ilmaisun toistaminen, henkilökohtaisten asioiden jakaminen, positiivinen palaute, auttaminen ja empatian osoittaminen. Tutkimuksessa havaittiin, että pojat pyrkivät muodostamaan tarkoituksenmukaisesti yhteyttä muihin jäseniin verbaalisilla ja ei-verbaalisilla

keinoilla. Keskeistä oli turvallisuuteen, hyväksyntään ja osallisuuteen positiivisesti vaikuttavat toimet. (Hutman ym. 2012.) Vaikka sukupuolten välillä voidaan löytää eroavaisuuksia yhteisöllisyyden tunteen muodostumisessa, voidaan silti ajatella, että samankaltaiset toimintarakenteet ovat taustalla vaikuttamassa yhteisöllisyyden muodostumiseen tyttöjen ja poikien osalta. Psykologisia perustarpeita tarkastellessa Xiang ym. (2017) havaitsivat, että sukupuolten välillä ei ollut eroa yhteisöllisyyden muodostumisessa suhteessa omaan opetusryhmään tai opettajiin. Voitiin kuitenkin havaita, että tyttöjen osalta opetusryhmään kohdistuvalla yhteisöllisyydellä oli tärkeämpi merkitys verrattuna opettajaan kohdistuvaan yhteisöllisyyden kokemukseen tämän tutkimuksen osalta. Yleisesti nuorten fyysiseen aktiivisuuteen liittyen Koski ym. (2022) tuovat esille, kuinka liikunnan harrastamisessa sen sosiaalinen ulottuvuus ja yhdessäolo nousivat esille keskeisimpänä liikunnan harrastamiseen kannustavina tekijöinä parhaansa yrittämisen, viihtymisen ja hyvinvointitunteen saavuttamisen lisäksi. Toisaalta liikunnan harrastamisessa sosiaalisen ulottuvuuden tekijät nousivat esille myös liikunnan harrastamista haittaavissa tekijöissä, esimerkiksi harrastuskavereilta saatavan negatiivisen palautteen tai muille häviämisen muodossa. (Koski ym. 2022.)

3 OPETTAJAN TOIMINTA JA YHTEISÖLLISYYS

Yhteistoiminta ja siihen liittyvä vuorovaikutus ovat olleet osana oppimisen kontekstia kasvatustieteiden alalla jo kauan. Renessanssin ajan filosofi ja pedagogi John Amos Comenius toi esille näkemyksen, kuinka oppimisen on mahdollista tapahtua myös vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden parissa (Johnson ym. 1994, 18). Yhteistoiminnan ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen voidaan nähdä toimivan edellytyksenä yhteisöllisyyden mahdollistumiselle kouluissa. Johnson ym. (1994, 5–6) tuovat esille, että opettajan tehtävänä on mahdollistaa toiminnallaan sujuvan yhteistoiminnan muodostuminen positiivisen keskinäisriippuvuuden rakentamisen, vuorovaikutustilanteiden edistämisen, yksilöiden huomioon, pienryhmätoiminnan mahdollistamisen ja ryhmässä tapahtuvan itsereflektion edistämisen avulla. Sosiaalisuuden osa-alue nousee esille myös Bores-Garcia ym. (2021) tutkimuksessa, jossa oppimisen tavoitteissa sosiaalisen oppimisen ulottuvuus nousi tarkastelluissa tutkimuksissa eniten painottuvaksi liikunnanopetuksen tavoitteeksi, liittyen juuri motivaation ja vuorovaikutuksen edistämiseen oppilaiden ja opettajien osalta. Liikunnanopetuksessa voidaan siis nähdä korostuvan sosiaalisuuden ja yhdessäolon merkitysulottuvuudet. Riley (2010, 30) tuo kiintymyssuhdeteoriaan keskittyvässä teoksessaan esille näkökulmia opettajan merkityksestä kouluyhteisössä, jossa opettajan voidaan nähdä muodostavan kiintymyksellisiä vuorovaikutussuhteita yksilökohtaisesti oppilaiden välillä, mutta myös koko ryhmää kohtaan. Kiintymyssuhteen teoreettisen tiedostamisen tärkeys korostuu Rileyn ym. (2010, 11) mukaan opettajaan liittyvien vuorovaikutussuhteiden ymmärryksen, turvallisen opettaja roolin merkityksen tiedostamisen ja positiivisten tai negatiivisten vuorovaikutustilanteisiin liittyvien tilanteiden ennustamisen sekä paremman ymmärtämisen vuoksi. Käytännön tasolla liikunnanopetuksessa opettajan toiminnassa voidaan nähdä yhteisöllisyyden kannalta edistäviä opetusratkaisuja, esimerkiksi Mosstonin vuorovaikutustyyliä, jossa korostuu sosiaalisuuden ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen merkitys oppimistilanteissa (Mosston & Ashworth 2008, 116). Liikunnanopetuksen sosiaalisen luonteen vuoksi, yhdessä tekemistä tai ryhmässä toimintaa voi olla haastavaa nähdä liikuntakasvatuksen opetussisällöistä erillisinä osa-alueina. Vuorovaikutuksen keskeinen rooli korostuu kansallisen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20), jossa se näkyy osana laaja-alaisia opetuksen tavoitteita. Liikunnan osalta sosiaalisen toimintakyvyn tavoite on näkyvissä myös erillisenä osa-alueena, jossa painottuu kaikkien kanssa työskentelyn taito, reiluus ja vastuullisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 434). Nikkola ja Löppönen (2014, 27) tuovat julkaisussaan Bioniin viitaten esille, kuinka opettaja voidaan nähdä keskeisenä ja

vastavuoroisena osana ryhmää, eikä hänen siksi ole mahdollista asettaa itseään ryhmään liittyvien tapahtumien ulkopuolelle.

3.1 Opettajan rooli ja yhteisöllisyyden vahvistaminen

Opettajan toiminnalla on havaittu olevan oleellinen merkitys yhteisöllisyyden tunteen rakentamisessa liikunnanopetuksen yhteydessä (Sparks ym. 2016; Sparks ym. 2017; Fedesco ym. 2019; White ym. 2020). Sparks ym. (2017) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka opiskelijoilla, joiden opettajat tarjosivat yhteisöllisyyden vahvistamisen sisältöjä opetuksen yhteydessä, havaittiin positiivisia muutoksia viihtyvyyden sekä pystyvyyden tunteiden kokemisessa opetuksen aikana. Tulokset osoittavat, että yhteisöllisyyden vahvistamiseen tähtäävien keinojen käyttäminen liikunnanopetuksessa on hyödyllistä oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta (Sparks ym. 2017). Tutkijat tuovat esille psykologisia perustarpeita tukevan opetusmenetelmän toteuttamisen tärkeyden, jossa opettajan toiminnassa keskiöön nousevat esimerkiksi opettajan omistautuminen työtehtäviinsä, opettajan antama työpanos ja energia työlleen, jonka hän suuntaa oppilaisiin. Konkreettisissa toimissa korostui yhteistyöhön kannustavien opetusmenetelmien käyttö, ryhmätehtävien toteuttaminen opetuksessa, henkisenä tukena oleminen oppilaille sekä ystävällinen, lämminhenkisyys ja kunnioittava asennoituminen muita kohtaan. (Sparks ym. 2017.) Lämminhenkisyyteen voidaan ajatella liittyvän myös turvallisuuden teema, jonka voidaan nähdä muodostavan pohjan opettajan toiminnalle. Salovaaran ja Honkosen teoksessa *Rakenna hyvä luokkahenki* (2011, 17) käsitellään tarkemmin turvallisuuden käsitettä koulussa. Turvallisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä oppilaan kokemaa sosiaalista ja psyykkistä turvallisuutta, joka mahdollistaa oppimisen ja on pohjana tasapainoiselle kasvulle. He tuovat esille, kuinka yksilön turvallisuuden tunteen vahvistaminen tukee koko kouluyhteisön turvallisuuden kokemusta. Rönkään, Hellströmiin ja Aaltoon viitaten he esittelevät turvallisuuden osatekijät, joista turvallisuuden tunne rakentuu. Nämä osatekijät ovat: hyväksyntä ja välittäminen, luottamus, haavoittuvaksi altistuminen, tuen antaminen ja sitoutuminen (Salovaara & Honkonen 2011, 18.) Yhteisöllisyys ja turvallisuus yhdistyvät toisiinsa koulumaailmassa. Salovaara ja Honkonen (2011, 41) näkevät yhteisöllisyyden tilanteena, johon sisältyy viihtymistä ja kokemus siitä, että kouluun on mukava ja turvallista tulla. He tuovat kuitenkin esille Mustikkamäkeen, Kivistöön, Sarhaan ja Hännikäiseen sekä Rasku-Puttoseen viitaten, kuinka mikään ryhmä tai luokka ei ole automaattisesti yhteisö, vaan yhteisöllisyyttä on tietoisesti rakennettava ja ylläpidettävä pitkäjänteisesti (Salovaara & Honkonen 2011, 41). Opettajalla on tässä kohtaa tärkeä rooli turvallisuuden osatekijöiden

huomioimisessa ja tietoisessa toteuttamisessa. Turvallisuuden lisäämiseksi sekä seksuaalisen ja fyysisen väkivallan vähentämiseksi Kokkonen ja Gråsten (2022) ehdottavat artikkelissaan positiivisen kouluilmapiirin vahvistamista kehittämällä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja kouluyhteisöissä. Myönteisellä asennoitumisella ja positiivisella kasvatuksella voidaan vaikuttaa edistävasti oppilaiden hyvinvointiin ja kokemukseen omasta pärjäämisestä. Opettajan positiivisen asennoitumisen kokonaisuutta käsittelevät Gill ym. (2021) katsauksessaan, jossa he tuovat esille kasvatukseen liittyvää positiivisuuden teemaa ja sitä, kuinka se voi mahdollistaa oppilaiden hyvinvoinnin ja taitojen kehittymisen. Positiivisuuden psykologian voi linkittää osaksi opetustoimintaa itsemääräämisteorian eri osa-alueiden kautta, jossa yhteisöllisyys toimii yhtenä keskeisenä voimavarana. Laadukkaat vuorovaikutussuhteet sekä pro-sosiaalinen käytös tukevat oppilaan henkistä hyvinvointia esimerkiksi kiitollisuuden kehittymisen tai sosiaalisten taitojen parantumisen kautta. Tutkijat painottavat hyvin suhteiden merkitystä perheeseen, ystäviin ja muihin lähiyhteisöihin, jolla on tutkimuksen mukaan vaikutus nuorten kokemukseen omasta menestymisestä, taidoista ja kyvykkyydestä. (Gill ym. 2021.)

White ym. (2020) tuovat katsauksessaan esille liikunnanopetuksen ja itsemääräämisteorian välisiä yhteyksiä. Opetusryhmässä jäsenten välisellä vuorovaikutuksella oli yhteisöllisyyden näkökulmasta oleellinen vaikutus oppilaiden positiivisten tunnekokemusten muodostumiseen, motivaatiotasoon, osallisuuden tunteen kokemiseen sekä psykologisten tarpeiden saavuttamiseen. Parien toisiaan tukeva ilmapiiri ja yhteistoiminta olivat yhteydessä oppilaiden kokemaan yhteisöllisyyden tunteen kokemiseen, sisäisen motivaation muodostumiseen ja positiivisten tunnekokemusten muodostumiseen. (White ym. 2020.) Tutkijat pohtivatkin yhteisöllisyyden merkittävyyden korostumista liikunnanopetuksessa juuri sen sosiaalisten ominaisuuksien vuoksi. He korostavat, kuinka negatiiviset piirteet ryhmätoiminnassa, kuten kiusaaminen, ryhmäläisten välinen vertailu tai päätöksissä ja pelitilanteissa dominoiva toiminta, saattavat estää positiivisten tunnekokemusten muodostumisen ja osallisuuden liikunnanopetuksessa. Ryhmän jäsenet toimivat siis samaan aikaan yhteisöllisyyden muodostumisen mahdollistajina ja sen estäjinä. White ym. (2020) nostavat esille Sparks ym. (2017) artikkeliin viitaten, kuinka opettajan käyttäytymisellä voi olla yhteisöllisyyttä vahvistava vaikutus. Näitä toimintoja olivat esimerkiksi oppilaiden kanssa kahdenkeskisten keskustelujen toteuttaminen, opettajan innostunut työskentely, tietoisuus tunteista ja niiden eri tasoista sekä huolehtiva asennoituminen oppilaita kohtaan. Tutkijat tuovat esille, kuinka opettajan käyttämät opetusratkaisut ja käyttäytyminen tunteilla vaikuttivat oppilaiden

mahdollisuuksiin toteuttaa yhteisöllisyyttä heikentäviä toimintoja liikuntatuntien aikana. Tulevaisuudessa olisikin syytä keskittää voimavaroja siihen, että opettajilla olisi tarpeeksi keinoja tuntien aikana tukea yhteisöllisyyttä ja etenkin oppilaiden keskinäistä, yhteisöllisyyden rakentamiseen tähtäävää vuorovaikutusta. Tällä tavoin yhteisöllisyyden vahvistamisella voidaan vaikuttaa oppilaiden osallisuuteen liikuntatunneilla, motivaation tasoon, turhautumisen vähentämiseen esimerkiksi juuri epäpätevyyttä kokevien oppilaiden osalta. (White ym. 2020.)

Yhteisöllisyyden tunteen vaikutusta liikuntatunnilla viihtymisen kokemiseen ovat tutkineet Cox ym. (2009) tutkimuksessaan, jossa yläasteikäiset nuoret olivat tarkastelun kohteena. Tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia opettajilta saadusta henkisen tuen määrästä sekä oppilaiden välisesti tarkasteltiin ystävyiden laadukkuutta sekä hyväksynnän kokemusta. Tuloksien mukaan voitiin havaita, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli yhteydessä vahvaan viihtymisen kokemukseen ja vähäiseen huolestuneisuuteen liikuntatunnin aikana. Yhteisöllisyydellä oli vaikutus oppilaiden sisäisen liikuntamotivaation rakentumiseen. Sosiaalisista osatekijöistä opettajilta saatu henkinen tuki ja muilta oppilailta saatu sosiaalinen hyväksyntä olivat yhteydessä yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumiseen. Tutkimuksen mukaan voidaan havaita, että liikuntatunnin yhteisöllisyyden ja viihtymisen kokemuksen muodostumiseen vaikuttaa merkittävästi oppilaan ja opettajan välinen suhde sekä oppilaiden keskinäiset suhteet, jossa sosiaalisen hyväksynnän saaminen on tärkeässä asemassa. (Cox ym. 2009.) Opettajan ja muiden oppilaiden merkitystä liikuntatunnin viihtyvyyden kokemukseen tarkastelivat tutkimuksessaan myös Smith ja St.Pierre (2009), jonka mukaan opettajan persoonallisuus, vuorovaikutus, opetusympäristö sekä liikuntatunnin sisällöt vaikuttivat yhdessä oppilaisiin liittyvien tekijöiden kanssa kokemukseen liikuntatunnin viihtyvyydestä. Opettajan toteuttamat opetusmenetelmät ja opettajan persoonallisuus ovat siis tärkeässä roolissa vaikuttamassa kokemukseen liikuntatunnin viihtyvyydestä ja sitä kautta myös yhteisöllisyyden tunteen rakentumisen mahdollistumisesta.

Fedesco ym. (2019) tuovat tutkimuksessaan esille näkökulman, kuinka yhteisöllisyyden kokonaisuutta ei pidä nähdä vain opiskelijoiden tai oppilasryhmän keskinäisenä ilmiönä, vaan tähän kokonaisuuteen liittyy osaksi myös yhteisöllisyyden kohdentuminen myös opettajaa tai ohjaajaa kohtaan. Yhteisöllisyys täytyy ymmärtää kaksisuolotteisena kokonaisuutena, johon liittyy sekä oppilaiden välinen yhteisöllisyyden taso, että oppilaiden ja opettajan välinen yhteisöllisyyden kokemus. Tuloksien mukaan oppilaiden ja opettajan välinen kokemus yhteisöllisyydestä oli vahvemmin yhteydessä tunteilla viihtymiseen kokemukseen, oppilaiden

aktiiviseen työskentelyyn tunneilla ja oppilaiden oppimiskokemuksiin, kun taas ryhmässä muihin oppilaisiin kohdistuvalla yhteisöllisyyden kokemuksella ei ollut yhtä merkittävää yhteyttä näihin osa-alueisiin. (Fedesco ym. 2019.) Voidaan siis ajatella, että opettajan ja oppilaiden välisellä yhteisöllisyyden kokemuksella on tärkeä rooli tunnilla viihtymisen, oppimistulosten ja sisäisen motivaation muodostumisen näkökulmasta. Guay ym. (2017) tuovatkin esille, kuinka yksilön näkökulmasta yhteisöllisyyden kokemuksen eri lähteitä on pyrittävä tunnistamaan, jotta riittäviä tukitoimia voidaan toteuttaa näiden tiettyjen tekijöiden korostamiseksi ja kehittämiseksi.

Opettajan rooli hyvinvoinnin edistäjänä voidaan ajatella vaikuttavan myös yhteiskunnallisen tason haasteisiin. Nuoruudessa heikko sosiokulttuurinen asema saattaa asettaa tietyt ryhmät epäedulliseen asemaan yhteisöllisyyden muodostumisen näkökulmasta verrattuna vahvemman aseman omaaviin nuoriin. Sosiaalinen eristäytyminen muista oli Alivernini ym. (2019) toteuttaman tutkimuksen mukaan ominaista esimerkiksi maahanmuuttajanuorille, matalan sosiokulttuurisen aseman omaaville nuorille sekä tytöille, jotka raportoivat vähäisestä ystävien määrästä. Tähän ilmiöön oli liitettävissä vertaisilta saatu vähäinen hyväksynnän kokemus sekä kouluun liittyvä alhainen positiivisten kokemusten määrä. Tutkimuksen mukaan on mahdollista todeta, että kokemus yhteisöllisyydestä voidaan sanoa määrittävän nuorten hyvinvointia enemmän kuin sosiokulttuuriset tekijät. Enemmän muista eristäytyneet ja yksinäiset nuoret toivat useammin esille matalampia tuloksia liittyen positiivisten tunteiden kokemiseen koulussa. Voidaan siis todeta, että opettajat voivat positiivisia vuorovaikutussuhteita edistämällä vaikuttaa oppilaiden negatiivisten tunteiden ja kokemusten määrään vähentävästi, etenkin epäedullisessa asemassa olevien ryhmien osalta. (Alivernini ym. 2019.)

3.2 Opettajan toiminta yhteisöllisyyden vahvistamisessa

Nykytiedon valossa voidaan todeta, että oppilaat ovat omistautuneempia ja motivoituneempia koulutyöhön, jos he kokevat joukkoon kuulumisen tunnetta kouluympäristössä. Koulua voidaan pitää oppilaiden näkökulmasta tärkeänä toiminta-alueena positiivisten vuorovaikutussuhteiden muodostamisessa, joihin sisältyy henkisen tuen antamista, sitoutumista, joukkoon kuulumisen tunnetta ja luottamuksen rakentamista aikuisten kanssa. (Greenwood & Kelly 2019.) Oppitunneilla tapahtuvia sosiaalisia prosesseja voidaan pitää monitasoisina kokonaisuuksina, joihin on samaan aikaan vaikuttamassa sekä oppilasryhmän jäsenten välinen toiminta, että opettajan käyttäytyminen ja opetusmenetelmät. Opettajan ja oppilaiden välisellä

vuorovaikutussuhteella on havaittu olevan tärkeä merkitys liikunnanopetuksen yhteydessä (Fedesco ym. 2019). He korostavat artikkelissaan, kuinka opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen ja suhteen rakentamiseen tulisi löytää riittäviä keinoja ja voimavaroja opetustyössä. Oppilaiden kutsuminen heidän nimillään, rakentavan palautteenannon hyödyntäminen ja osallistavien keskusteluhetkien hyödyntäminen oppituntien aikana sekä nonverbaalisten eleiden, kuten hymyilemisen tai katsekontaktin ottaminen, vahvistavat henkistä tunnesidettä oppilaan ja opettajan välillä. (Fedesco ym. 2019.) On huomattava, että opettajan avoimuudella ja oppilaantuntemuksen kehittämällä voidaan edistää opettajan ja oppilaan välisen henkisen yhteyden rakentumista. Joukkoon kuulumisen tunteeseen vaikuttaa liittyvän useat eri tekijät. Greenwood ja Kelly (2019) viittaavat artikkelissaan Allenin ja Kernin teokseen, jossa he tuovat esille, kuinka monet tekijät, kuten yksilön motivaatio, henkinen vakaumus, vanhemmat, sukupuoli tai vapaa-ajan toiminta näyttävät vaikuttavan joukkoon kuulumisen tunteen muodostumiseen kouluympäristössä. He tuovat myös esille, että opettajan auttavaisuus ongelmatilanteissa, välittäminen ja reilu käytös vaikuttavat oleellisesti siihen, kuinka vahvasti oppilaat tuntevat kuuluvansa osaksi kouluympäristöä.

Sparks ym. (2016) käsittelevät tutkimuksessaan motivaation muodostumista ja sosiaalisten tekijöiden merkitystä liikuntatunnin yhteydessä. Erityisesti he nostavat esille opettajan käyttäytymisen ja toiminnan, jolla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden yhteisöllisyyden tunteen muodostumiseen liikunnanopetuksen yhteydessä. Tutkijoiden mukaan yhteisöllisyyttä vahvistavien toimintojen toteuttaminen liikunnanopetuksessa oli merkittävässä asemassa yhteenkuuluvuuden tunteen ja sisäisen motivaation muodostumisen näkökulmasta. Tutkijoiden kehittämä hypoteettinen malli havainnoi opettajan toimintatapoja, joita voitiin aiempien tutkimuksien mukaan pitää yhteisöllisyyttä vahvistavina toimina liikunnanopetuksessa. Näitä toimia olivat oppilaan ja opettajan kahdenkeskiset keskusteluhetket, opettajan antama palaute ja kannustaminen, yhteistyön toteuttaminen tunneilla, opettajan viihtyminen työssään, tietoisuus luokan taitotasoeroista, opettajan huolehtivaisuus oppilaista sekä ystävällisyys. Näillä toimilla oli mahdollista vaikuttaa oppilaiden kokemukseen esimerkiksi tunnilla viihtymisestä, arvostuksen tunteesta ja ymmärretyksi tulemisesta. (Sparks ym. 2015; Sparks ym. 2016.) Sparks ym. (2015) tuovat tutkimuksessaan tarkemmin esille teemoja, jotka vastanneiden yläkouluikäisten nuorten mielestä voitiin liittää yhteisöllisyyden vahvistamisen tekijöiksi. Näitä tekijöitä olivat opettajan kyky luoda hyvää ilmapiiriä opetuksen aikana, osallisuuteen kannustaminen ryhmässä, sisäisen motivaation tukeminen, pätevyyden kokemuksen vahvistaminen sekä vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin kannustaminen. Opettajan

toiminta liikuntatuntien aikana on siis keskeisessä asemassa yhteisöllisyyden kokemuksen mahdollistamisessa opetusryhmässä. Riittävän sosiaalisen tuen saamisen sekä opettajan ja oppilaan lämminhenkisen vuorovaikutuksen hyödyllisyys nostetaan esille Sparks ym. (2016) tutkimuksessa Richerin ja Vallerandin vuonna 1998 laatiman yhteisöllisyyden tasoa arvioivan mittarin avulla. Richerin ja Vallerandin mittarissa opettajan toiminnassa tärkeiksi yhteisöllisyyttä vahvistaviksi elementeiksi oppilaan näkökulmasta nostetaan turvallisuuden tunne, arvostamisen kokemus, kuulluksi tuleminen, riittävän tuen saaminen sekä ymmärretyksi tuleminen (Sparks ym. 2016).

Holt ym. (2019) tuovat oppilaiden hyvinvointiin liittyvässä tutkimuksessa esille konkreettisia keinoja, joilla opettajien on mahdollista vahvistaa yhteisöllisyyttä koulussa. Yhteisöllisyyttä on mahdollista edistää kouluissa esimerkiksi ryhmätyöskentelyn keinoja hyödyntämällä ja luokan yhteisiä tapaamisia tai teemapäiviä järjestämällä. Näillä keinoilla on mahdollista edistää lopulta myös erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksynnän lisäämistä kouluympäristössä (Holt ym. 2019). Koko koulun toimintakulttuurin merkitystä, opettajan lämminhenkisyttä sekä helposti lähestyttävyyttä korostava myös Greenwood ja Kelly (2019) tutkimuksessaan, jossa joukkoon kuulumisen tunteeseen vaikutti oppilaiden kokemus siitä, kuinka helposti koulun henkilökunta oli saavutettavissa. Opettajan aidosti välittävän ja kannustavan asenteen sekä henkisen tuen antamisen ilmeneminen nähtiin vahvistavan oppilaiden kokemusta yhteisöllisyydestä koulussa. Koulussa vallitsevan toimintakulttuurin, kuten välittävän asenneilmapiirin olemassaolo tai reiluuden tai turvallisuuden tukeminen kiusaamisen ehkäisemiseksi nähtiin vahvistavan joukkoon kuulumista. Koulu yhteisö, jossa jäsenten välillä on tiivis yhteys, havaittiin tukevan koko koulun yhteisöllisyyden muodostumista. Esimerkiksi oppilaita osallistava ja aktivoiva opetustoiminta sekä oppilaiden onnistumisen tukeminen nähtiin tärkeinä tekijöinä hyvän toimintakulttuurin edistämisessä. Toimintakulttuurissa, jossa tuetaan joukkoon kuulumisen tunnetta, tuotiin esille myös johtamisen ja rehtorin toiminnan tärkeys sekä toimivan yhteydenpidon rakentaminen kodin ja koulun välille. (Greenwood & Kelly 2019.)

Opettajan toiminta yhteisöllisyyden vahvistamiseksi voidaan nähdä merkityksellisenä myös oppilaiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Jiménez ym. (2021) tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan yhteisöllisyyden tukemisen vaikutusta aggression ilmenemiseen kouluympäristössä. Tutkimuksen mukaan oppilaiden kokeman opettajalta saadun yhteisöllisyyttä vahvistavan tuen avulla on mahdollista vaikuttaa vähentävästi aggressiivisen käytöksen ilmenemiseen koulussa tyttöjen ja poikien osalta. Aggressiivisuuden ja häiritsevän

käytöksen vähentymisen havaitsivat myös Pozo ym. (2018) vastuunottoon keskittyvässä tutkimuksessa. Opettajan henkistä tukea arvioivassa mittarissa esille nousi oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta mittaavat tekijät, jotka olivat opettajan avuliaisuus, luotettavuus ja vuorovaikutussuhteen laadukkuus. (Jiménez ym. 2021.)

Yhteisöllisyyden kehittämisessä opettaja voi erilaisilla opetusratkaisuilla edistää ryhmän yhteistyön toteutumista ja vuorovaikutuksen mahdollistumista. Kokkonen ym. (2020) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka opettaja voi innovatiivisia ja mielenkiintoisia harjoitteita toteuttamalla edistää yhteistyön toteutumista opetusryhmässä ja vahvistaa sitä kautta oppijoiden sisäisen motivaation muodostumista liikunnan harrastamista kohtaan. Lopulta tällä voi olla vaikutus myös lasten ja nuorten liikuntaharrastuksiin osallistumiseen myös vapaa-ajalla. Tutkijat tuovat esille, kuinka ihmisen sosiaalinen kyvykkyys voidaan nähdä oleellisena tekijänä motivaation muodostumisessa harrastusta kohtaan. Sosiaalista kyvykkyyttä arvioitiin tutkimuksessa eri osa-alueiden kautta, jotka olivat yhteistyö, empatia, prososiaalinen käytös, kun taas impulsiivisuus ja häiritseminen nähtiin epäsosiaalisina osa-alueina. (Kokkonen ym. 2020.) Sosiaalisen kyvykkyuden osa-alueita painottamalla opettaja pystyy siis edistämään vuorovaikutussuhteiden vahvistamista liikuntatunneilla ja sisäisen motivaation muodostumista liikunnan harrastamista kohtaan. Sosiaalisen kyvykkyuden vahvistamisen kokonaisuus voidaan nähdä läheisenä aihealueena Pozo ym. (2018) sosiaalisen vastuunoton teeman kanssa. Vastuunottamisen mallissa tärkeää on sosiaalisen vastuunkannon merkityksen tärkeyden välittäminen oppijoille, joissa vastuunoton kohteena on omasta ja muiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Tarkemmin ilmaistuna, keskeisiä teemoja tässä mallissa olivat esimerkiksi toisten oikeuksien ja tunteiden kunnioittaminen, vastuu itseohjautuvuudesta, huolehtivaisuus ja toiminnan siirtovaikutus liikuntatuntien ulkopuolelle. Tutkimuksen mukaan voitiin havaita itsehillinnän, toisista huolehtimisen, yhteisöllisyyden, itseluottamuksen ja empatiakyvyn parantumisen vastuullisuuteen kannustavan mallin hyödyntämisen avulla. (Pozo ym. 2018.) Opettajan toiminnassa oppilaiden vastuullisuuden korostaminen sosiaalisissa ja itsenäisissä tehtävissä voi toimia työkaluna yhteisöllisyyden ja oppilaiden välisen yhteistoiminnan kehittämisessä kouluyhteisöissä.

Varsinaisen tunneilla tapahtuvan opetustoiminnan lisäksi opettajan toiminta ja käytös voivat viestiä oppilaille erilaisia asioita. Hyunwoo ja Euichang (2016) mukaan opettajan toiminnassa opetukseen epäsuorasti liittyvällä käytöksellä voitiin nähdä olevan merkittävä vaikutus oppilaiden sosiaaliseen ja moraaliseen kehitykseen. Tutkimuksen mukaan näihin tekijöihin

voitiin laskea esimerkiksi opettajan äänen sävy, puheen intonaatio, huumorintaju, ilmeet ja eleet, pukeutuminen, kosketus, esimerkin näyttäminen, rohkaiseminen ja huolehtivaisuus. Opettajan käytöksessä tämä tarkoitti esimerkiksi positiivista suhtautumista asioihin, itsereflektion hyödyntämistä, yhteistyön toteuttamista muiden kanssa ja liikuntaan kohdistuvaa positiivista asennoitumista. Johtopäätöksenä he toteavat, että opettajan on syytä tiedostaa omaan käyttäytymiseen liittyviä merkityksiä ja sitä mitä hän niillä ympäristöönsä viestii. Etenkin näiden epäsuorien tekijöiden avulla opettajan on mahdollista vaikuttaa oppilaiden moraaliseen kehitykseen, liikuntaan kohdistuvaan asenteeseen. (Hyunwoo & Euichang 2016.)

3.3 Ryhmäjakoon ja ryhmän suuruuteen liittyviä havaintoja

Derry ja Phillips (2004) tuova esille näkemyksen, kuinka juridisen sukupuolen mukaan sekaryhmien hyödyntäminen mahdollistaa tytöille ja pojille pätevyyden kokemuksen ja itsetunnon kehittämisen liikunnanopetuksen yhteydessä, mutta motoristen perustaitojen harjoittamiseen tai kognitiivisten taitojen kehittämiseen sekaryhmässä toteutettu liikunnanopetus ei välttämättä ole sopivin vaihtoehto. Gråsten ja Kokkonen (2022) tuovat kuitenkin esille Best ym. (2010) tutkimukseen viitaten, kuinka opetustoiminnan tehokkuuden on havaittu olevan tärkeämmässä roolissa liikunnanopetukseen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa verrattuna opetusryhmän ryhmittelyyn liittyviin tekijöihin. Opettajan toiminnalla ja itse opettamisella voidaan ajatella siis olevan ratkaisevampi rooli verrattuna esimerkiksi sukupuolen mukaan toteutettuihin ryhmäjakoihin tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. He tuovat yleisesti esille, kuinka tutkimukset ovat edellisten vuosien saatossa tuoneet esille vaihtelevia näkemyksiä sekaryhmien ja erillisryhmien suosimisesta liikunnanopetuksessa. Tutkimuksessaan Gråsten ja Kokkonen (2022) tarkastelivat opettajien pystyvyyden tunteen kokemuksia erillis- ja sekaryhmien opettamisen yhteydessä ja havaitsivat, kuinka luokkatilanteeseen liittyvä hallinnan kokemus koettiin vahvempana erillisryhmien opettamisen kohdalla. Samalla he havaitsivat, kuinka opettajien ikä ja työkokemus näyttivät olevan muuttujia, joissa eroavaisuudet opettajien kesken korostuivat merkittävästi. Iältään vanhemmat opettajat näyttivät suosivan enemmän sekaryhmässä tapahtuvaa opetusta, kun taas nuoremmat opettajat erillisryhmiä. Vähemmän työkokemusta omaavat opettajat taas näyttivät taas pitävän sekaryhmäopetusta parempana vaihtoehtona, kun taas kauemmin työelämässä olleet näyttivät suosivan enemmän erillisryhmässä tapahtuvaa opetusta. Tutkijat pohtivat, kuinka organisointiin liittyvät lisähaasteet voivat olla vaikuttamassa vastauksien taustalla. Gråsten ja Kokkonen (2022) ehdottavatkin lisäkoulutuksen järjestämisen mahdollisuutta

pystyvyyden tunteen nostamiseksi myös sekaryhmiin liittyviin opetukseen ja oppilaisiin liittyvän seksuaalisen moninaisuuden parempaan kohtaamiseen opetustilanteissa. Hill ym. (2012) tuovat esille näkemyksen siitä, kuinka sekaryhmiä tulisi suosia opetuksessa sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen ja syrjinnän välttämiseksi. Kuitenkin sukupuolen mukaan toteutettua jakoa opettajat perustelivat tutkimuksessa turvallisuussyihin vedoten, esimerkiksi sisällöissä, joihin sisältyy lisääntynyt kehokontaktin määrä. Toisaalta vastauksissa suosittiin myös tasoryhmien suosimista, joissa sukupuolta ei nähty ryhmäjakoja määrittäväksi tekijäksi. (Hill ym. 2012.) Frühauf ym. (2022) toteuttaman tutkimuksen mukaan sekaryhmien opettajien toiminnassa oli nähtävissä enemmän sukupuoleen liittyvää neutraalia suhtautumista ja tunteilla toimintaa oli sopeutettu siten, että sukupuolta ei korostettu toiminnassa. Tämän toiminnan voitiin nähdä edistävän inklusiivista opetusta ja vahvistavat siten opetusryhmän ryhmäytymistä. Sukupuoleen liittyvät teemat ja niiden tiedostaminen voitiin nähdä tutkimuksen mukaan tärkeinä opetuksellisina kokonaisuuksina liikunnanopettajille. (Frühauf ym. 2022.) Voidaan siis ajatella, että sekaryhmässä toteutettu liikunnanopetus voi edistää vahvemmin sukupuolten välistä tasa-arvoa ja sen hyödyntäminen sopii sen vuoksi myös koulujen kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Lentillon-Kaestner ja Roure (2019) suosittelevat tutkimuksessaan sekaryhmien hyödyntämistä oppilaiden motivaatiotasojen, osallisuuden ja taidonoppimisen vahvistamisen näkökulmasta liikunnanopetuksessa. On huomioitavaa, että arvokeskusteluun vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuurisidonnaiset tekijät voidaan nähdä olevan merkittävässä roolissa ohjaamassa kouluihin vaikuttavia ideologisia toimintatapoja yhteiskunnan ja kouluyhteisöjen tasoilla, eikä näitä osa-alueita voi jättää huomioimatta koulujen toimintatapoihin liittyvässä keskustelussa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö tuo perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämissuunnitelmassaan esille yhtenä tavoitteena ryhmäkokojen pienentämisen vuosien 2020–2022 aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Taustalla tässä hankkeessa on koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen ja oppimistulosten vahvistaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön perusopetuksen laatukriteerit (2012, 43) julkaisussa on esitetty, kuinka opetusryhmien suositeltava enimmäiskoko olisi 20–25 oppilasta. Ryhmäkokojen keskiarvoja tarkastella voidaan havaita, kuinka vuonna 2019 toteutetun ryhmäkokoselvityksen mukaan esimerkiksi perusopetuksessa vuosiluokkien 7–9 luokkien opetusryhmäkokojen keskiarvo liikunnassa oli 18,73 ja vuosiluokkien 1–6 sama keskiarvo oli 18,94 oppilasta opetusryhmää kohden (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Suomalaisten kuntien liikunnanopetuksen opetusryhmien oppilasmääriä tarkastellessa keskiarvotasolla, ei voida tehdä johtopäätöksiä, että ryhmäkoot

olisivat yleisellä tasolla liian suuria, jos kokoja verrataan keskiarvotasolla Opetus- ja kulttuuriministeriön laadullisiin suosituksiin. Opetusryhmäkohtaiset poikkeukset täytyy pyrkiä kuitenkin huomioimaan tähän kokonaisuuteen liittyvässä keskustelussa.

Barney ja Christenson (2022) käsittelevät tutkimuksessaan pienryhmätyöskentelyä liikunnanopetuksessa ja opettajien näkemyksiä tähän liittyen. Opettajien näkemysten mukaan pienryhmien hyödyntäminen liikunnanopetuksen harjoitteissa on hyödyllistä ja helpottaa opettajan toimintaa tuntien aikana. Pienryhmätyöskentely edistää myös oppilaiden vuorovaikutusta ja taitojen oppimista tuntien aikana. Tällä voidaan nähdä olevan myös vaikutus oppilaiden viihtyvyyden kokemukseen opetuksessa. (Barney & Christenson 2022). Pienempien opetusryhmäkokojen puolesta puhuu myös Skala ym. (2012), jotka osoittavat, kuinka pienemmät ryhmäkoot liikunnassa olivat yhteydessä suurempaan fyysisen aktiivisuuden määrään tuntien aikana. Toisaalta Gill ym. (2016) tuovat esille heidän tutkimuksensa pohjalta näkemyksen, jonka mukaan suuri ryhmäkoko ei välttämättä ole esteenä fyysisen aktiivisuuden tavoitteiden saavuttamiseen, vaan opettajan työkokemuksen määrä voi olla suuremmassa roolissa opetuksen järjestämisessä ja sen laadukkaassa toteuttamisessa. Yleisesti perusopetuksen luokkakokoon liittyvään keskusteluun Kupiainen ja Hienonen (2017, 229) tuovat luokkakokoa käsittelevässä julkaisussa esille, kuinka oppilasmäärä ei ole ollut aiempien toteutettujen tutkimusten valossa yhteydessä esimerkiksi oppilaiden osaamiseen, asenteisiin, arvosanoihin, oppilaiden näkemyksiin luokasta tai koettuun hyväksyntään. Kuitenkin on hyvä tiedostaa, että tämä tulos ei tarkoita sitä, etteikö suurella luokkakoolla olisi vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin kaikissa tapauksissa (Kupiainen & Hienonen 2017, 230).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielman tarkoituksena on saada tietoa siitä, mitä keinoja liikunnanopettajat käyttävät yhteisöllisyyden vahvistamisessa liikunnanopetuksen aikana. Samalla on tarkoitus kerätä tietoa opettajien näkökulmasta yhteisöllisyydelle haitallisista tekijöistä sekä siitä, miten opetusryhmän koko, erillisryhmän tai sekaryhmän opettaminen vaikuttavat yhteisöllisyyden muodostumiseen liikunnanopetuksessa.

1. Mitä keinoja liikunnanopettajat käyttävät yhteisöllisyyden vahvistamisessa liikunnanopetuksessa?
 - 1.1. Mitkä ovat merkittävimpiä yhteisöllisyyden tukemisen keinoja?
 - 1.2. Mitkä tekijät koetaan haitaksi yhteisöllisyyden muodostumiselle?
2. Millä tavalla opetettava ryhmä vaikuttaa yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttöön?
 - 2.1. Onko seka- ja erillisryhmien opettajien välillä eroja yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käytössä?
3. Mikä on opetusryhmän koon vaikutus yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttämiseen?

5 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TOTEUTUS

Tutkielman menetelmäsuuntauksissa yhdistyivät kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät. Määrällisen ja laadullisen tiedonkeruun avulla oli mahdollista saada opettajien vastauksista monipuolisesti tietoa yhteisöllisyyttä vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä sekä kokemuksista yhteisöllisyyden keinojen käytöstä liikunnanopetuksessa. Kuten Hirsjärven ym. (2009, 136) teoksessa tuodaan esille, kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät voidaan nähdä toisiaan täydentävinä lähestymistapoina tutkimuksen toteuttamisessa. Survey-tutkimuksen piirteitä mukailevassa kyselytutkimuksessa tarkoituksena oli lähestyä yhteisöllisyyttä ilmiönä, jossa aineiston avulla pyrittiin selittämään ja kuvailemaan käsiteltävää aihetta (Hirsjärvi ym. 2009, 134). Tavoitteena voitiin nähdä käsiteltävän ilmiön esille tuominen ja kuvaaminen kokonaisvaltaisesti todellisen elämän kautta, jossa tutkimusstrategiana hyödynnettiin fenomenologista lähestymistapaa (Hirsjärvi ym. 2009, 161–162). Monivalintakysymyksien tuloksien lisäksi, avointen vastausten avulla oli mahdollista saada laajempaa näkemystä siitä, mitkä tekijät toimivat yhteisöllisyyttä vahvistavina ja heikentävinä tekijöinä. Tutkielmaan ei nähty mielekkääksi asettaa erikseen hypoteesia.

5.1 Tutkielmaan osallistujat ja aineiston kerääminen

Tutkielman kohdejoukkona olivat eri kouluasteilla opettavat, Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat Liito ry:n jäseninä olleet suomalaiset liikunnanopettajat. Tutkielman tarkempi otos rajautui Liito ry. järjestöön kuulumisen perusteella niistä liikunnanopettajista, jotka lopulta vastasivat sähköpostitse lähetettyyn kyselylomakkeeseen loppuvuodesta 2021. Kyselytutkimuksena toteutettuna, opettajilta kerätyn tiedon avulla oli mahdollisuus lisätä ymmärrystä yhteisöllisyyteen vaikuttavista vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä liikunnanopetuksessa. Webropol-kyselytyökalulla laadittu kyselylomake lähetettiin sähköpostitse Liito ry:lle marraskuussa 2021, joka toimitti edelleen kyselylomakkeen satunnaisen valinnan jälkeen omille jäsenilleen. Vastausaikaa kyselyn suorittamiseen oli noin 4 viikkoa, jonka aikana opettajille toimitettiin yliopiston toimesta vielä muistutusviesti kyselyyn vastaamisesta. Kohdejoukon alkuperäinen lukumäärä oli 1030 opettajaa. Kyselylomake tavoitti 1026 opettajaa, joista kyselyyn vastasi 80 opettajaa. Lopulta yhteensä 75 opettajan vastaukset otettiin mukaan tutkielman aineistoon, joista 57 vastasi avoimiin kysymyksiin. Miesopettajia tutkielmaan osallistui yhteensä 23 ja naisopettajia 50. Pelkästään sekaryhmän opettajiksi pystyttiin määrittellä 29 opettajaa ja pelkästään erillisryhmien opettajiksi

19 opettajaa. Ryhmäkoon suuruuden mukaan isojen ryhmien opettajia oli 24 ja pieniksi määriteltyjen ryhmien opettajia 33.

Tiedonkeruumenetelmänä toimi strukturoitu kyselylomake, jossa kysymyksien Likert–asteikko toimi määrällisenä mittarina. Avointen kysymysten osio muodostui yhteensä neljästä yhteisöllisyyteen liittyvästä kokonaisuudesta, joiden tarkoituksena oli selvittää opettajien keinoja, joilla he pyrkivät vahvistamaan yhteisöllisyyttä liikunnanopetuksessa. Kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa tutustuttiin aiheita käsittelevään teoriaan, jolloin oli mahdollista muodostaa käsitteellisesti ilmiön kannalta laadukas mittari (Metsämuuronen 2011, 115). Vastausvaihtoehtojen avulla oli mahdollista saada tietoa käytettyjen keinojen useudesta liikunnanopetuksen aikana sekä opettajien mielipiteistä yhteisöllisyyden keinojen käytöstä. Vastausten vaihtoehdot valittiin strukturoiduissa kysymyksissä ”en koskaan” – ”usein” vaihtoehtojen väliltä asteikolla 1–5, jossa 1 merkitsi ”en koskaan” ja 5 merkitsi ”usein”. Mielipidekysymyksissä vaihtoehdot valittiin valintojen 1–5 väliltä, jossa vaihtoehto 1 merkitsi ”täysin eri mieltä” ja vaihtoehto 5 merkitsi ”täysin samaa mieltä”. Kyselylomake sisälsi monivalintakysymysten lisäksi kaksi avointa kysymystä, joihin opettajat saivat vastata vapaasti. Avoimilla kysymyksillä kerättiin tietoa opettajien henkilökohtaisista näkemyksistä yhteisöllisyyden vahvistamisesta liikunnanopetuksessa ja tekijöistä, jotka heikentävät sen muodostumista. Kyselylomakkeen alussa opettajilta saatiin selville sukupuoli, ikä, työkokemus, tehtävänimike, koulutustausta, koulun oppilasmäärä, kouluaste, jossa opettaja on töissä sekä opettaako opettaja pääsääntöisesti erillis- vai sekaryhmää. Kyselylomake nähtävillä tarkemmin liitteissä (Liite 4).

5.2 Aineiston käsittely

Määrällisesti aineistoa analysoitiin IBM SPSS Statistics 28 ohjelman avulla. Tilastollisena menetelmänä hyödynnettiin riippumattomien otosten t-testiä, joka mahdollisti määritettyjen muuttujien keskiarvojen välisen vertailun mies- ja naisopettajien välillä. T-testissä ollaan kiinnostuneita siitä, miten kahden ryhmän väliset keskiarvot eroavat toisistaan (Metsämuuronen 2011, 392). Analysoinnin jälkeen aineistoa kuvailtiin keskiarvojen, keskihajonnan sekä tilastollisen merkitsevyyden avulla. Avointen vastausten osalta analysoinnissa hyödynnettiin esille nousseiden tekijöiden tyypittelyä ja prosentuaalisten arvojen laskemista. Tyypittelyssä muodostetun taulukoinnin avulla voidaan osoittaa miten laadullista aineistoa pyritään analysoimaan systemaattisesti ja säännönmukaisella tavalla

(Alasuutari 2011, 193). Avointen kysymysten tyypittelyn jälkeen vastauksien lukumäärä jaettiin vastaajien määrällä, jolla saatiin prosentuaalinen arvo. Arvo kertoo, kuinka moni kysymyksiin vastaajista toi esille tiettyyn luokkaan sisältyviä tekijöitä yhteisöllisyyttä vahvistavien ja haittaavien tekijöiden osalta. Tuloksien käsittely laadullisilla ja määrällisillä menetelmillä mahdollisti lopulta laajempien johtopäätösten rakentamisen yhteisöllisyyden vahvistamisesta liikunnanopetuksessa.

TAULUKKO 1. Vahvistavien tekijöiden tyypittelyä. Suluissa mainintojen lukumäärä.

Vahvistavat keinot	Päälukot
Yhteistyön toteuttaminen (11) Ryhmytymisharjoitteet (8) Eri pariin kanssa toiminta (7) Yhteiset haasteet (6) Riittävän pieni ryhmäkokoo (4) Sekaryhmässä toiminta (3) Avoin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä (2)	Yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta
Keskusteluhetket oppilaiden kanssa (7) Kannustava palaute (4) Oppilaan tuntemus (3) Oppilaiden asettaminen eri rooleihin (2) Autonomian tukeminen (2) Kaikkien oppimisen tukeminen (2) Tehtäväsuuntuneisuus (2) Kaikkien huomiointi (2) Opettajan oma käytös (2) Opettajan tekemät ryhmäjaot (2) Viitepelit (2) Joustava asenne (1) Asioihin suhtautuminen oikealla tavalla (1) Tuntien suunnittelu (1) Yhteistyö kollegan kanssa (1) Pelisääntöjen noudattaminen (1)	Opettajan aktiivinen toiminta ja asenne

Sosiaalisten taitojen harjoittaminen (1) Harjoitteiden monipuolisuus (1) Ei kilpailuhenkisyttä (1) Muiden kunnioittaminen (1) Sopivat harjoitteet ryhmille (1)	
Positiivinen ilmapiiri (4) Positiiviset kokemukset ja onnistuminen (4) Hyväksyvä ja salliva ilmapiiri (4) Tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus (3) Turvallinen ilmapiiri (2) Positiivisuus ja huumori (1)	Positiivisen ilmapiirin ja turvallisuuden tukeminen
Oppilaan osallistuminen (10) Auttaminen (1) Itsearvion tekeminen (1)	Oppilaan aktiivinen toiminta ja positiivinen käytös
Retki (1) Kiireettömyys (1)	Muut tekijät

TAULUKKO 2. Haittaavien tekijöiden tyypittelyä. Suluissa mainintojen lukumäärä.

Haittaavat tekijät	Pääloukat
Suuret ryhmäkoot (19) Heterogeenisyys ryhmässä (5) Sekaryhmässä toiminta (4) Oppilaiden integrointi ryhmiin (3) Erillisryhmissä toiminta (2) Kireä ilmapiiri ryhmässä (1) Erot sosiaalisissa taidoissa (1)	Ryhmään liittyvät tekijät
Negatiivinen asenne (8) Häiriökäyttäytyminen (5) Keskittymis- ja sitoutumisvaikeudet (3) Yhteistyöhaluttomuus (3) Amotivaatio (3)	Yksilön haitallinen toiminta

Kiusaaminen ja syrjintä (2) Konservatiivisuus ja sulkeutuneisuus (1) Ennakkoluuloisuus (1) Epätasa-arvoinen käytös (1)	
Kiire (9) Virheitä korostava käytös (1) Ryhmäytymään pakottaminen (1) Opettajan tai ryhmien vaihtuminen lukuvuoden aikana (1)	Opettajan toiminta
Koulun tilaongelmat (8) Medialaitteisiin liittyvät haasteet (1)	Koulun rakenteelliset tekijät
Koronasta johtunut etäopiskelu (3) Kieli- ja kulttuurierot (1) Huonot kokemukset liikunnasta (1) Poissaolot (1)	Muut tekijät

5.3 Tutkielman eettisyys

Koska tutkielman kohdejoukkona olivat aikuiset, ei erillisille eettisille lausunnoille tai tutkimusluvan pyytämiselle ollut tarvetta. Tutkimukseen osallistujilta varmistettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta kyselylomakkeen ensimmäisessä kysymyksessä, jonka vastaamisen jälkeen lomakkeeseen vastaamista oli mahdollista jatkaa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkielman suunnittelussa ja toteuttamisessa huolehditaan eettisten toimintaperiaatteiden toteutumisesta koko prosessin aikana. Tutkielmassa ja sen toteuttamisessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintaperiaatteita, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus, tarkkuus tutkimustyössä, tulosten esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa (Hirsjärvi ym. 2009, 24). Tutkielmaan osallistuvilta ei kerätä tietoja, joita tutkimuksessa ei tarvita ja kohdejoukon yksilöt pysyvät anonyymeinä. Tutkielmaan osallistuvilta kerätään ainoastaan sellaista tietoa, joka on toteuttamisen kannalta oleellista. Tutkielmassa voidaan sanoa täyttyvän myös Gliner ym. (2017, 236–237) esille nostamat sisällöt tutkimuksen eettisyydestä, jotka ovat osallistujien kunnioitus, pyrkimys hyvän tekoon, oikeudenmukaisuus, suostumuksellisuus, tiedottaminen, tutkimuksen ymmärrettävyys ja vapaaehtoisuus.

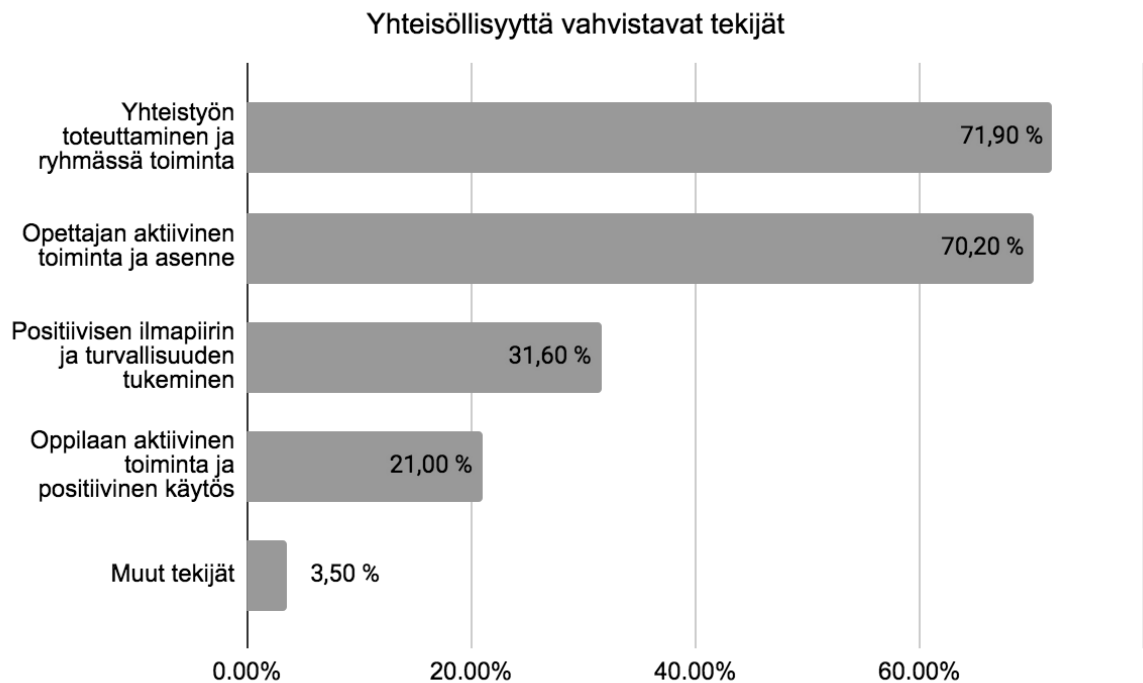
Tutkielman pohdinnassa ja johtopäätöksissä on pyritty kriittiseen ja monipuoliseen tulkintaan, jossa tarkoituksena on huomioida aiheeseen liittyvät näkökulmat laaja-alaisesti. Tutkielman luotettavuutta on pyritty vahvistamaan tutkimusvaiheista kertomisen ja selostamisen kautta sekä tuomalla esille aineiston tuottamiseen liittyviä vaiheita (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkimusmenetelmien yhteiskäytön, eli triangulaation voidaan nähdä lisäksi tarkentavan tutkielman validiutta. Toisaalta, kuten Hirsjärvi ym. (2009, 232) tuovat pätevyyden ja luotettavuuden osalta esille, kuinka ihmistä tai kulttuuria koskevat tutkimukset voidaan aina nähdä ainutlaatuisina tilanteina ja siksi niiden tilannekohtaisuuden vuoksi reliabiliteetin tai validiuden laadukas arviointi voi olla haastavaa.

6 TULOKSET

Tutkielman tuloksien esittäminen etenee tutkimuskysymyksiä mukailevassa järjestyksessä. Tavoitteena on tuoda esille keskeisimmät tulokset yhtenevästi, jonka jälkeen tarkempi pohdinta ja johtopäätökset ilmenevät seuraavissa kappaleissa.

6.1 Yhteisöllisyyttä vahvistavat tekijät

Avointen vastausten perusteella yhteisöllisyyttä vahvistavat tekijät oli jaettavissa viiteen luokkaan. Avoimiin kysymyksiin vastasi yhteensä 57 opettajaa. Kuviossa 1 voidaan havaita, että viidestä luokasta yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta sekä opettajan aktiivinen toiminta ja asenne nousivat vahvimmin esille yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoina. Yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta piti sisällään useita vastauksia yhteisöllisyyden vahvistamiseen liittyen. Näistä merkittävimpiä tekijöitä olivat yhteistyön toteuttaminen oppilasryhmässä, ryhmäytymisharjoitteet, eri parien kanssa toiminta sekä haasteet, joita oppilaat pääsevät ratkaisemaan yhdessä. Muita yksittäisiä tekijöitä olivat avoin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä, riittävän pienet ryhmäkoot sekä sekaryhmässä toiminta.



KUVIO 1. Yhteisöllisyyttä vahvistavat tekijät avointen vastausten mukaan (n=57).

Opettajan aktiivisen toiminnan ja asenteeseen liittyviä sisällöt olivat jakautuneet vastauksissa laajemmin. Eniten esille nousseita sisältöjä olivat keskusteluhetket oppilaiden ja ryhmän kanssa, opettajan kannustava palaute, oppilaantuntemus, autonomian tukeminen ja kaikkien oppimisen mahdollistaminen. Muita keinoja yhteisöllisyyden vahvistamisessa olivat: opettajan joustavuus ja yksilöiden huomiointi, eri rooleihin oppilaiden asettaminen, tuntien suunnittelu, yhteiset tunnit kollegoiden kanssa, pelisääntöjen kertominen, tehtäväsuuntautuneisuuden ilmapiirin tukeminen, sosiaalisten taitojen harjoittelu, sovellettujen pelien toteuttaminen, opettajan tekemät ryhmäjaot, kilpailuhenkisyys minimointi, opettajan käyttäytyminen ja muiden kunnioitus sekä harjoitteiden sopivuus ryhmälle ja sisältöjen monipuolisuus.

Positiivisen ilmapiirin ja turvallisuuden tukemiseen liittyviä sisältöjä opettajien vastauksissa olivat positiivinen ilmapiirin tukeminen, positiiviset kokemukset ja onnistumiset liikunnassa, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, hyväksyvä ja salliva ilmapiiri, turvallisuus sekä huumori. Oppilaan aktiivisessa toiminnassa ja positiivisessa käytöksessä korostui taas vahvasti oppilaan osallisuus toimintaan. Muita tekijöitä olivat itsearvion tekeminen ja toisten auttaminen. Muut tekijät kohdassa esille nostettiin yksittäisinä tapauksina koulun ulkopuolinen toiminta yhteisöllisyyden vahvistamisen keinona, esimerkiksi retken muodossa sekä kiireettömyyden tunne opetuksessa.

6.2 Miesten ja naisten välinen vertailu

Taulukossa 3. on havaittavissa sukupuolten välinen tulos yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoista monivalintakysymysten perusteella. Vastausasteikkona kysymyksissä oli viisiasteinen Likert-asteikko, jossa 1 merkitsi alinta pistemäärää ja 5 ylintä pistemäärää. Yleisesti keskiarvoja tarkastellessa merkittävimmät yhteisöllisyyden vahvistamisen keinot olivat vuorovaikutusta sisältävien opetustilanteiden sekä yhdessä oppimisen hyödyntäminen, turvallisuuden tunteen muodostaminen, sosiaalisen hyväksynnän vahvistaminen, tasa-arvon edistäminen opetusryhmässä sekä yhteenkuuluvuuden vahvistaminen.

TAULUKKO 3. Yhteisöllisyyden vahvistamisen keinojen käyttö miesten ja naisten osalta.

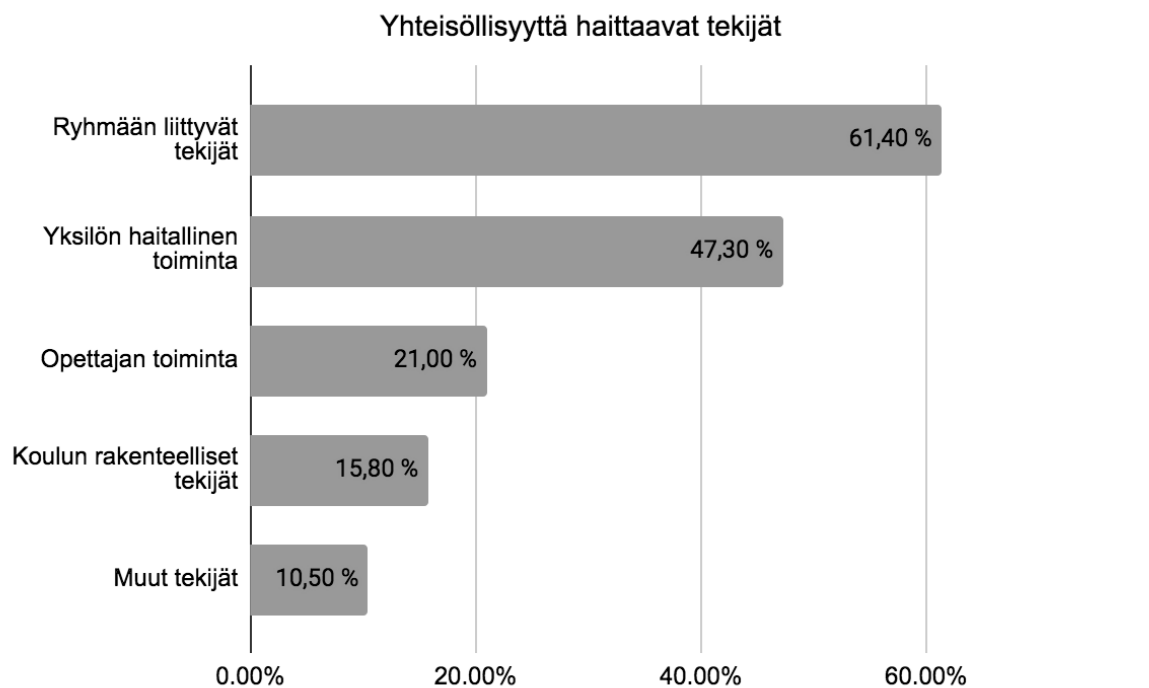
Yhteisöllisyyden vahvistamisen keino	ka. naiset (N 50)	ka. miehet (N 23)	kh.	p- arvo	ka. yhteensä
1. Hyödynnän vuorovaikutusta sisältäviä opetustilanteita sekä yhdessä oppimista.	4,44	4,39	0,61 (N) 0,49 (M)	,105	4,42
2. Muodostan viihtyisiä ja hauskoja opetushetkiä.	4,22	3,86	0,67 (N) 0,69 (M)	,745	4,04
3. Luon oppimistilanteita joissa korostuu yhteisen tavoitteen saavuttaminen ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan.	3,98	3,82	0,79 (N) 0,77 (M)	,994	3,90
4. Edistän avointa keskustelukulttuuria ja dialogisuutta opetuksessani.	4,04	3,95	0,78 (N) 0,56 (M)	,019	3,99
5. Edistän turvallisuuden tunteen muodostumista.	4,38	4,43	0,60 (N) 0,50 (M)	,299	4,40
6. Vahvistan sosiaalista hyväksyntää opetusryhmässä.	4,34	4,47	0,77 (N) 0,51 (M)	,053	4,40
7. Vahvistan yhteenkuuluvuutta koko opetusryhmässä.	4,14	4,39	0,67 (N) 0,58 (M)	,887	4,26
8. Muodostan tietoisesti pienryhmiä, joissa yhteistoiminta yksilöiden välillä onnistuu helposti.	3,80	4,00	0,92 (N) 0,79 (M)	,179	3,90
9. Edistän tasa-arvon toteutumista ryhmässä.	4,28	4,30	0,60 (N)	,179	4,29

			0,47 (M)		
10. Olen henkisenä tukena oppilailleni.	4,26	4,04	0,82 (N) 0,70 (M)	,020	4,15
11. Opetan tunnetaitoja oppilaille liikunnassa.	3,66	3,39	0,87 (N) 0,49 (M)	,003	3,52
12. Edistän oppijoiden valinnanvapautta suhteessa opetus sisältöihin.	3,70	3,78	0,78 (N) 0,73 (M)	,585	3,74
13. Hyödynnän kilpailutilanteita liikuntatunneilla.	2,64	3,04	0,94 (N) 0,97 (M)	,834	2,84
14. Hyödynnän monipuolisesti erilaisia ryhmäjako tapoja.	4,18	4,13	0,80 (N) 0,62 (M)	,023	4,15
15. Kiinnitän erityistä huomiota yhteisöllisyyden vahvistamiseen opetustyössäni	4,15	3,80	0,80 (N) 0,70 (M)	,823	3,97
16. Pystyn hyödyntämään yhteisöllisyyttä vahvistavia keinoja työssäni helposti	3,84	3,92	0,70 (N) 0,40 (M)	,009	3,88

Yleisesti naisten ja miesten keskiarvot olivat melko lähellä toisiaan. Isoimmat erot sukupuolten välisessä keskiarvoissa olivat kilpailutilanteen hyödyntämisessä, viihtyisien ja hauskojen opetushetkien muodostamisessa ja tunnetaitojen opettamisessa liikunnanopetuksessa. Naisilla viihtyisien ja hauskojen opetushetkien muodostaminen, henkisenä tukena oleminen sekä tunnetaitojen opettaminen oli useammin käytössä yhteisöllisyyden vahvistamisessa verrattuna miesopettajiin. Miehillä korkeammat keskiarvot naisiin verrattuna oli yhteenkuuluvuuden vahvistamisessa opetusryhmässä, tietoisesti pienryhmien muodostamisessa, joissa yhteistyö onnistuu helposti sekä kilpailutilanteiden hyödyntämisessä.

6.3 Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät

Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät oli jaettavissa avointen vastausten perusteella Kuviossa 2. näkyvään viiteen luokkaan. Haittaaviksi tekijöiksi nousi vahvimmin esille ryhmään liittyvät tekijät ja yksilön haitallinen toiminta.



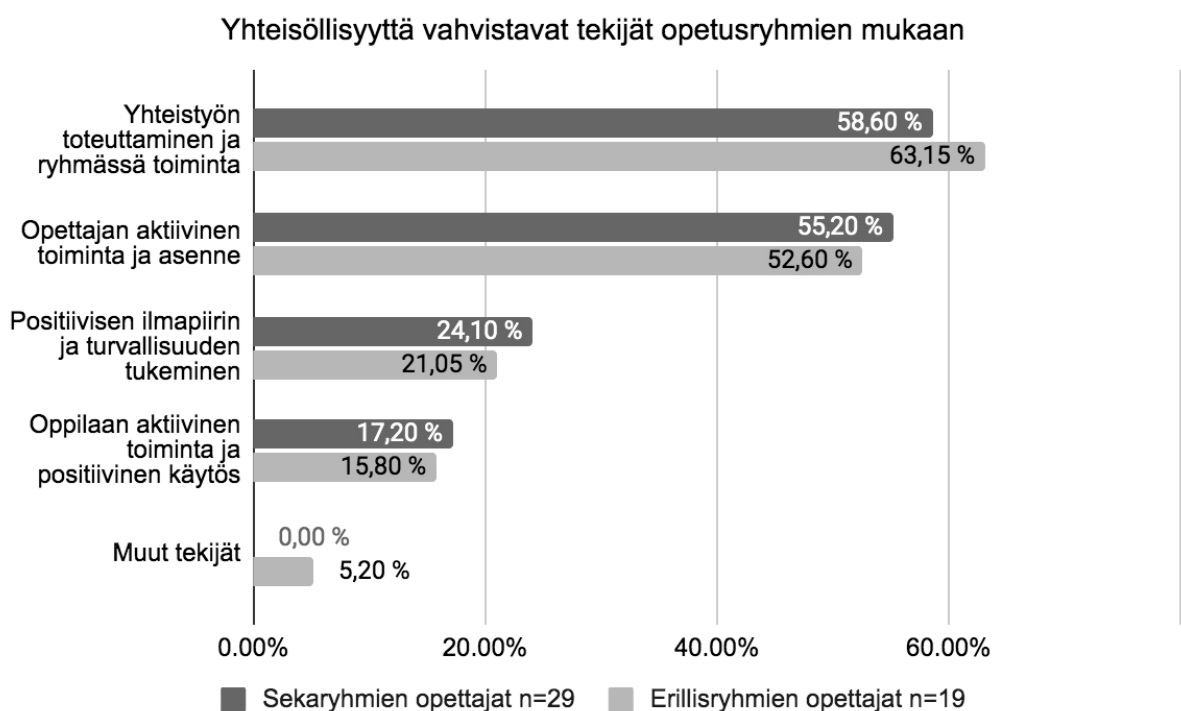
KUVIO 2. Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät avointen vastausten mukaan (n=57).

Ryhmään liittyviä haittaavia tekijöitä olivat suuri ryhmäkoko, heterogeeniset ryhmät ja erot liikuntataidoissa, ryhmään integroitavat oppilaat, seka- tai erillisryhmässä toiminta, kireä ilmapiiri ryhmässä tai erot sosiaalisissa taidoissa. Yksilön haitallisessa toiminnassa tekijöitä olivat negatiivinen asenne, häiriökäyttäytyminen, keskittymis- ja sitoutumisvaikeudet, yhteistyöhaluttomuus muiden kanssa, amotivaatio, kiusaaminen ja syrjintä, ennakkoluuloisuus sekä sulkeutuneisuus. Nämä kaksi luokkaa muodostivat merkittävimmän osan yhteisöllisyyttä haittaavista tekijöistä.

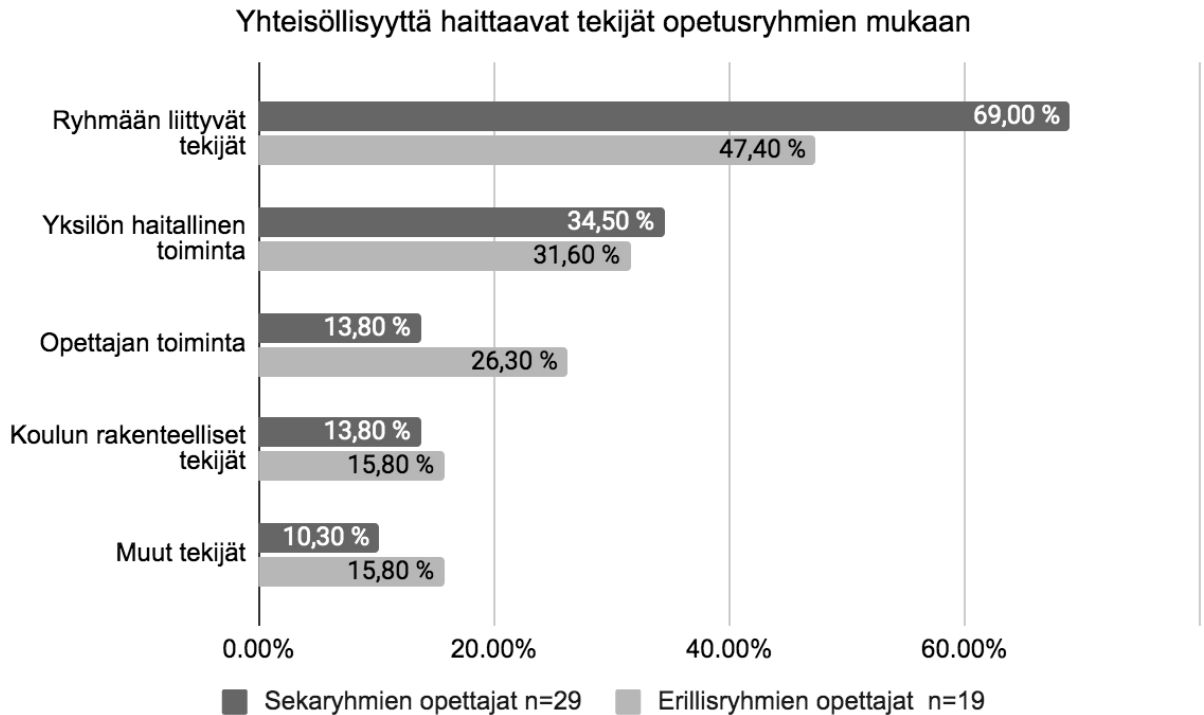
Opettajan toiminnassa yhteisöllisyyttä haittaavina tekijöinä sisällytettiin kiire, virheiden korostaminen, ryhmäytymään pakottaminen ja opettajan tai ryhmien vaihtuminen vuoden aikana. Koulun rakenteellisissa tekijöissä korostui vahvasti koulun tilaongelmat, jotka haittaavat yhteisöllisen toiminnan toteuttamista. Yksittäisenä ongelmana nähtiin myös medialaitteisiin liittyvät puutteet. Muina haittaavina tekijöinä nähtiin koronaviruksen aiheuttamaan pandemiaan liittyvä etäopetus koulussa, kieli- ja kulttuurierot, oppilaiden huonot kokemukset liikunnasta sekä oppilaiden poissaolot.

6.4 Opetettavan ryhmän vaikutus yhteisöllisyyden vahvistamiseen

Opettajien vastauksista käsittelyyn valittiin pelkästään erillis- tai sekaryhmien opettajia yhteensä 48 vastausta. Tarkastellessa opettajien avoimien kysymyksiä ei pystytty havaitsemaan selkeää poikkeavuutta yhteisöllisyyttä vahvistavien tai haittaavien tekijöiden välillä kahden opettajaryhmän välillä. Vahvistavissa tekijöissä luokat noudattivat samaa järjestystä, jossa yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta sekä opettajan aktiivinen toiminta ja asenne nähtiin yhteisöllisyyttä vahvistavimpina tekijöinä molemmissa opettajaryhmissä.



KUVIO 3. Yhteisöllisyyttä vahvistavat tekijät eri opetusryhmien mukaan.



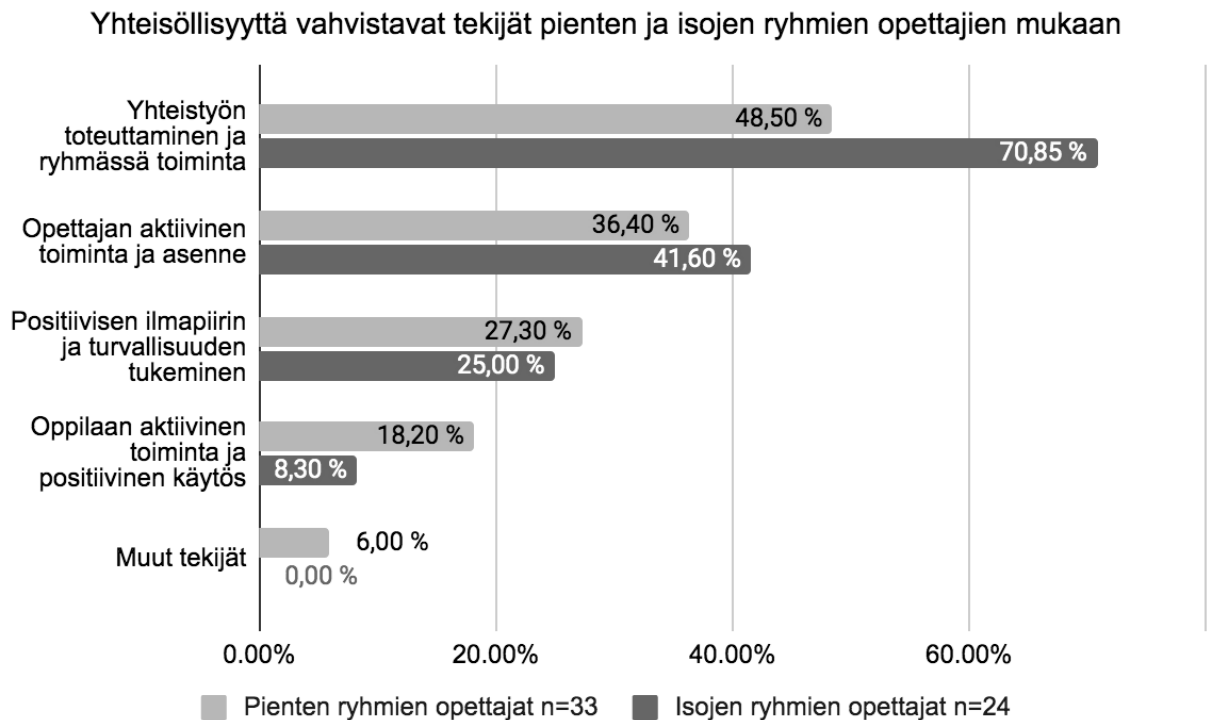
KUVIO 4. Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät eri opetusryhmien mukaan.

Sekaryhmien opettajien vastauksissa ilmeni useammin haittaavana tekijänä ryhmäkoon suuruus suhteessa erillisryhmien opettajien vastauksiin. Opettajan toiminnassa kiire osoittautui hieman useammin haittaavaksi tekijäksi erillisryhmien opettajien vastauksissa.

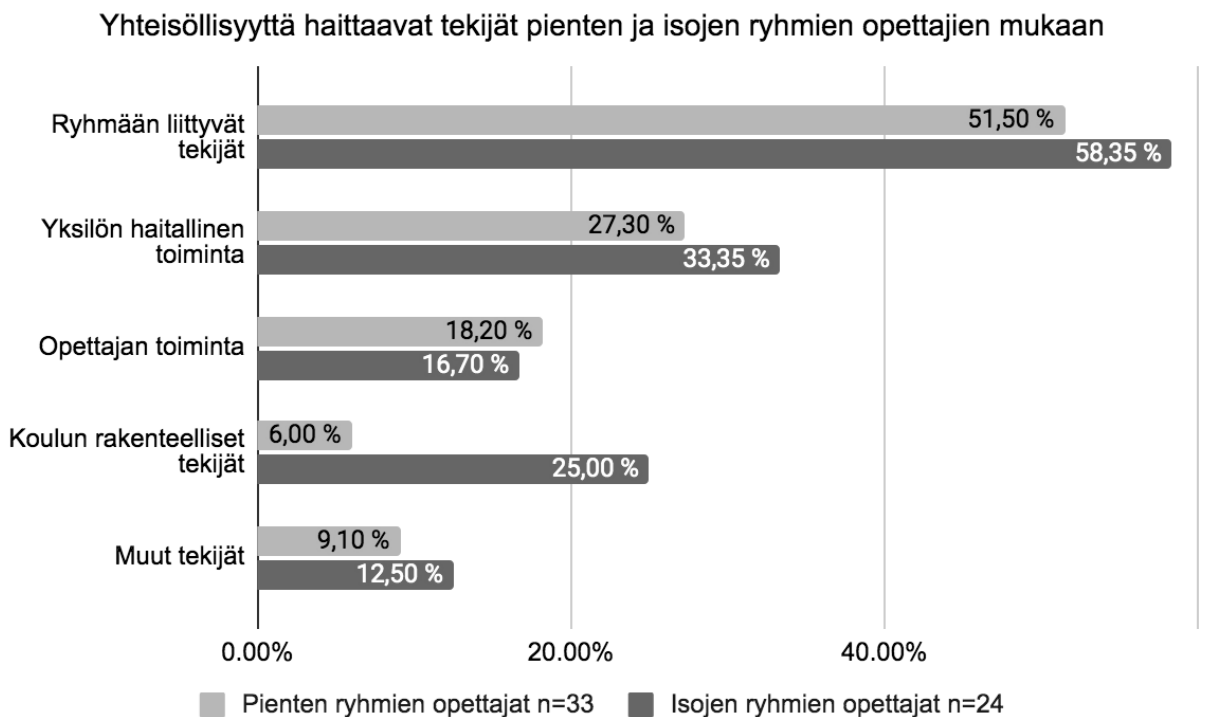
6.5 Opetusryhmän koon vaikutus yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttämiseen

Avointen vastausten perusteella oli mahdollista analysoida yhteensä 57 opettajan vastausta. Oppilasmäärä pienissä ryhmissä oli kesimäärin 19 ja isoissa ryhmissä 29 oppilasta. Pieneksi ryhmäksi määriteltiin vastausten perusteella ne ryhmät, joissa oli 12–20 oppilasta ja isoiksi ryhmiksi määriteltiin 21–45 oppilasta ryhmät. Luokkien esiintyvyydessä oli nähtävissä samansuuntainen järjestys yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen osalta. Isojen ryhmien opettajien vastauksissa yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta nousivat useammin esille verrattuna pienempien ryhmien opettajiin. Yhteistyön tekeminen oppilasryhmässä nähtiin useammin vahvistavana keinona verrattuna pienten ryhmien opettajiin. Pienten ryhmien

opettajat nostivat taas hieman useammin esille oppilaan aktiivisen toiminnan ja positiivisen käytöksen, joka ilmeni oppilaan aktiivisena osallistumisena liikuntatunneilla.



KUVIO 5. Yhteisöllisyyttä vahvistavat tekijät opetusryhmän koon mukaan.



KUVIO 6. Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät opetusryhmän koon mukaan.

Yhteisöllisyyttä haittaavissa tekijöissä ryhmään liittyvät tekijät ja yksilön haitallinen toiminta nousi useammin esille isojen ryhmien opettajilla avoimissa vastauksissa. Ryhmään liittyen suuri ryhmäkoko nähtiin useimmiten haittaavana tekijänä isoissa ryhmissä. Yksilön toiminnassa isojen ryhmien osalta näkyi esimerkiksi häiriökäyttäytyminen tai oppilaiden väliset ristiriidat tai levottomuus. Koulun tilaongelmat korostuivat haasteena yhteisöllisyyden muodostamiselle isojen ryhmien opettajien vastauksissa. Pienten ryhmien opettajilla vastauksissa näkyi haittavana tekijänä myös suuret ryhmät. Lisäksi vastauksissa korostui, kuinka heterogeenisten opetusryhmien opettaminen koettiin yhteisöllisyydelle haittaavana tekijänä.

Monivalintakysymysten osalta pystyttiin havaitsemaan, että pienten ja isojen ryhmien opettajien vastaukset olivat kohtalaisen samansuuntaiset. Yhteisöllisyyden vahvistamiseen liittyviä keinoja käytettiin vähintään silloin tällöin tai melko usein. Kilpailutilanteen hyödyntämistä ei hyödynnetty juuri koskaan. Oppimistilanteiden rakentaminen, joissa korostuu yhteisen tavoitteen saavuttaminen ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan sekä yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistaminen opetusryhmässä nousivat isompien ryhmien opettajien vastauksissa useammin esille verrattuna pienten ryhmien opettajiin. (Liite 1.)

Pienempien ryhmien osalta henkisenä tukena oleminen, tunnetaitojen opettaminen ja monipuolisten ryhmäjakotapojen käyttö korostui enemmän suhteessa isojen ryhmien opettajiin. Molemmat ryhmät olivat jokseenkin samaa mieltä siitä, että yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoihin pyritään kiinnittämään huomiota opetuksessa. Molemmissa ryhmissä ei oltu samaa eikä eri mieltä siitä, että yhteisöllisyyttä vahvistavia keinoja pystyttäisiin hyödyntämään opetustyössä helposti. (Liite 1.)

Arvioidessa opettajien iän ja työkokemuksen vaikutusta yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen voitiin huomata, että 40–63-vuotiaat ja enemmän työkokemusta omanneet opettajat saivat isompia keskiarvoja verrattuna nuorempiin ja vähemmän työkokemusta omaaviin. Alle 10 vuotta työkokemusta omanneet opettajat saivat hieman korkeampia keskiarvoja viihtyisien ja hauskojen opetushetkien muodostamisessa sekä tietoisesti pienryhmien muodostamisessa, joissa yhteistyö onnistuu helposti. Kaikkien vastaajien

keskiarvoikä oli 44,3 vuotta. Tarkemmat tulokset työkokemuksen ja iän vaikutuksesta yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen on löydettävissä liitteestä 2 ja liitteestä 3.

7 POHDINTA

Tutkielman tarkoituksena oli saada tietoa liikunnanopettajien käyttämistä yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoista sekä niistä tekijöistä, joiden koetaan haittaavan yhteisöllisyyden muodostumista opetusryhmässä. Samalla tarkoituksena oli saada selville, millä tavalla opetettava ryhmä ja opetusryhmän koko vaikuttavat opettajien yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttöön ja millä tavalla opetusryhmä ja ryhmäkoko vaikuttavat opettajien näkemyksiin yhteisöllisyyttä haittaavista tekijöistä.

Voidaan todeta, että yhteisöllisyyden vahvistamiseen tähtäävää toimintaa liikunnanopetuksessa toteutetaan vahvasti yhteistyön toteuttamisen ja ryhmässä toiminnan kautta, johon nivoutuu lisäksi vuorovaikutusta sisältävien opetustilanteiden hyödyntäminen, turvallisuuden tunteen muodostaminen, sosiaalisen hyväksynnän sekä yhteenkuuluvuuden vahvistaminen. Toisena merkittävänä yhteisöllisyyden vahvistamisen tekijänä nähdään opettajan aktiivinen toiminta, jossa opettajan keskusteluhetkillä, kannustavalla palautteella sekä laadukkailla didaktisilla opetusratkaisuilla nähdään olevan tärkeä vaikutus yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Muita tärkeitä yhteisöllisyyden vahvistamiseen liittyviä keinoja olivat positiivisen ilmapiirin ja turvallisuuden tukeminen sekä oppilaan aktiivinen toiminta ja positiivinen käytös.

Yhteisöllisyydelle haitallisten tekijöiden suhteen merkittävimpiä tekijöitä olivat ryhmään liittyvät tekijät, jossa suuri ryhmäkoko nousi eniten haitalliseksi tekijäksi. Samalla ryhmään liittyviä tekijöitä oli ryhmän heterogeenisyydestä kumpuavat haitalliseksi nähdyt sisällöt, joissa ryhmän jäsenten välinen poikkeavuus osoittautui opettajien näkemyksissä haasteelliseksi asiaksi. Muita haitallisia kokonaisuuksia olivat yksilön haitallinen toiminta, opettajan toiminta sekä koulun rakenteelliset tekijät. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että erillis- tai sekaryhmäjaolla ei ollut vaikutusta yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttöön. Ryhmäkoon suhteen voidaan todeta, että isojen ryhmien opettajat kokivat yhteistyön toteuttamisen ja ryhmässä toiminnan merkityksellisemmäksi verrattuna pienempien ryhmien opettajiin. Haittaavina tekijöinä isojen ryhmien opettajat kokivat liian suuren ryhmän ja koulun tilaongelmat.

7.1 Yhteisöllisyyden vahvistamisen keinot

Merkittävimpiä yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoja liikunnanopetuksessa oli yhteistyön toteuttaminen ja ryhmässä toiminta, johon samalla yhdistettiin erityisesti vuorovaikutusta sisältävien opetustilanteiden hyödyntämistä, turvallisuuden, sosiaalisen hyväksynnän, tasa-arvon ja yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumista. Opettajien näkemyksien mukaan yhteisöllisyyttä on mahdollista vahvistaa liikunnanopetuksessa erityisesti oppilaiden välisen yhteistyön avulla. Yhteistyön toteuttamiseen ja ryhmässä toimintaan sisällytettäväksi tekijöiksi voidaan nähdä avointen kysymysten vastauksissa esille nousseet ryhmäytymisharjoitteiden toteuttaminen, eri pariin kanssa toiminta sekä yhteisesti ratkottavat haasteet. Liikuntatunnin toiminnallinen luonne asettaa osittain ehdot sille, miten yhteisöllisyyttä voidaan lähteä luonnollisesti rakentamaan oppilasryhmässä. Oppilaiden yhteistyötä korostavan opetustoiminnan on havaittu edistävän myös fyysisten, tunnetason, sosiaalisen ulottuvuuden ja kognitiivisen tason oppimistavoitteiden saavuttamista (Casey & Goodyear 2015). Opettajien toiminnassa yhteistyön ja ryhmäytymisharjoitteiden toteuttamisen voidaan nähdä edistävän esimerkiksi juuri näiden tavoitteiden saavuttamista liikuntatunneilla. Tutkielmaan osallistuneiden opettajien yhteisöllisyyttä vahvistava toiminta on samassa linjassa aikaisemman tutkimustiedon kanssa (Sparks ym. 2016; Holt ym. 2019), jossa opettajan toiminnassa korostuu vuorovaikutuksellisuus, keskusteluhetkien tarjoaminen oppilaille sekä yhteistyön painottaminen liikuntatuntien yhteydessä. Voidaan myös ajatella, että liikuntatunnilla tapahtuvalla yhteistyöllä voidaan saavuttaa positiivisia vaikutuksia oppilaiden sisäisen motivaation muodostumiseen. Sisäisen motivaation rakentuessa sosiaalisten suhteiden varaan, voidaan yhteisöllisyyden vahvistamisesta muodostaa itseään ruokkiva ilmiö, jonka pohjana toimii lasten ja nuorten tahto toimia yhdessä. Liun ja Lipowskin (2021) toteuttama tutkimus tukee tätä näkökulmaa, jossa yhteistoimintaan pohjautuvalla oppimisella nähtiin olevan merkittävä vaikutus sisäisen motivaation muodostumiselle. Vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista on myös Fernández-Espínola ym. (2020) tutkimusten mukaan mahdollista hyödyntää oppilaiden sisäisen motivaation vahvistamisessa, vaikka tutkijat painottavatkin varovaisuutta suorien johtopäätösten tekemisessä.

Oppilasryhmään liittyvän yhteistyön lisäksi opettajalla on keskeinen vaikutus yhteisöllisyyden muodostumiseen liikuntatunnilla. Tämä näkyi opettajien vastauksissa, joissa yhteistyön lisäksi opettajan toiminta ja asenne nähtiin selvänä päätekijänä yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Asetelma voidaan nähdä hyvin loogisena ilmiönä, jossa yhteisöllisyyttä on rakentamassa ne

toimijat, jotka vallitsevassa hetkessä ovat vaikuttamassa käynnissä olevaan toimintaan liikuntatunnin aikana. Opettajan asenteeseen voidaan nähdä vaikuttavan läheisesti myös opettajan kokemat tunteet, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten opettaja toteuttaa opetustaan. Burel ym. (2020) toivat tutkimuksessaan esille näkökulman, kuinka opettajan kokemat positiiviset tunteet olivat havaintojen perusteella vahvemmin yhteydessä yhteisöllisyyttä suosivien menetelmien käyttöön opetuksessa. Opettajan työhyvinvointiin ja töissä viihtymiseen liittyvät sisällöt voidaan ajatella vaikuttavan siten myös opettajan asenteeseen ja sitä kautta myös opetustoimintaan. Opettajan vuorovaikutuksen aktiivisuus oppilaiden kanssa koettiin yleisesti merkittäväksi kokonaisuudeksi yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Opettajan sosiaalisuuden ja positiivisen palautteen tärkeys nostettiin esille voimakkaimmin keskusteluhetkien ja kannustavan palautteen antamisen kautta. Kannustamisen ja positiivisen palautteen merkitystä opettajan toiminnassa voidaan pitää tärkeänä oppilaiden myönteisen liikuntaan asennoitumisen ja viihtymisen näkökulmasta liikunnanopetuksessa. Sahli ym. (2020) toteuttaman tutkimuksen mukaan opettajien kannustus vaikutti positiivisesti oppilaiden viihtymiseen ja fyysisen aktiivisuuden tasoon erilaisten viitepelien yhteydessä. Liikunnanopettajien olisikin hyvä tukea oppilaiden motivaatiota ja tunteilla viihtymistä palautteen antamisen ja kannustamisen avulla (Sahli ym. 2020). Tutkielmaan osallistuneet opettajat tukevat siis positiivisen ja kannustavan palautteen avulla myös tunteilla viihtymistä ja motivaation muodostumista. Voidaan nähdä, että opettaja pystyy didaktisilla keinoilla luomaan yhteisöllisyyttä tukevaa ilmapiiriä, esimerkiksi kaikkien oppimisen mahdollistamisen tai autonomian tukemisen kautta. Tämä näkemys voidaan nähdä olevan samassa linjassa Vasconcellosin ym. (2020) tutkimuksen tulosten kanssa, jossa opettajan toiminnalla nähtiin olevan positiivinen vaikutus autonomian, pätevyyden kokemuksen ja yhteisöllisyyden tukemiseen liikunnanopetuksessa. Tutkijat painottavat kuitenkin, että oppilaan vertaisten vaikutus yhteisöllisyyden kokemuksen muodostumiseen on opettajan vaikutusta suurempi (Vasconcellos ym. 2020). Opettajalla ja oppilailla on siis mahdollisuus tukea positiivisen ilmapiirin muodostumista ryhmässä ja siten sekundaarisesti vaikuttaa myös yhteisöllisyyden muodostumiseen yhdessä. Vaikka oppilaiden merkitys yhteisöllisyyden muodostumiselle liikunnanopetuksessa on keskeinen, ei opettajan toimeenpanevaa roolia voi kuitenkaan jättää huomiotta.

Opettajien mukaan yhteisöllisyyttä on mahdollista vahvistaa myös opetusryhmässä vallitsevan positiivisen ilmapiirin ja turvallisuuden tunteen tukemisen avulla. Tämä oli nähtävissä myös monivalintakysymysten keskiarvoissa. Tässä osiossa vastausten voitiin nähdä kohdistuvan sekä

oppilaisiin, että opettajaan. Positiivisten kokemusten saaminen ja liikunnassa onnistuminen voidaan nähdä enemmän oppijaan kohdistuvana tilanteena, kun taas tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, hyväksyvän ilmapiirin tai turvallisuuden tukeminen voidaan nähdä vahvemmin opettajaan kohdistuvina tekijöinä. Toisaalta eri tekijöiden erottelu erikseen oppilaaseen tai opettajaan kohdistuviksi sisällöiksi voi olla haastavaa ja tulkintaan perustuvaa arviota. Tilannetta voi mahdollisesti kuvata se, että molemmat osapuolet ovat vuorovaikutuksellisesti yhdessä vaikuttamassa liikuntatunnin positiivisen ilmapiiriin muodostumiseen ja samalla turvallisuuteen. Opettajan roolissa on positiivisen ilmapiirin ja turvallisuuden näkökulmasta nähtävissä tietynlainen mahdollistajan rooli, jossa opettaja pystyy omalla toiminnallaan edistämään positiivisesta ilmapiiristä ja turvallisuudesta kumpuavaa yhteisöllisyyttä. Lopulta opettaja on nähtävä keskeisenä osana ryhmää ja kuten Nikkola ja Löppönen (2014, 27) tuovat esille, opettajan ei ole mahdollista asettaa itseään ryhmään liittyvien tapahtumien ulkopuolelle. Engels ja Freund (2020) tuovat tutkimuksessaan esille näkökulman, jossa juuri yhteistyötä sisältävien pelitilanteiden avulla on mahdollista tukea oppilaiden viihtymisen kokemusta liikuntatuntien aikana. He painottavat viihtymisen tärkeää merkitystä säännöllisen liikunnan harrastamisessa. Viihtyminen voidaankin nähdä oleellisena osana positiivisen ilmapiirin muodostumisessa liikuntatuntien yhteydessä. Subjektiivisena kokemuksena viihtyminen voikin tarkoittaa eri oppilaille erilaisia asioita ja opetusmenetelmien vaikutus viihtyvyyteen voidaankin nähdä aina ryhmäkohtaisena ilmiönä.

Positiivinen ilmapiiri nousi esille opettajien vastauksissa, ja sen lisäksi huumori tuotiin esille yksittäisenä mainintana yhteisöllisyyttä vahvistavana keinona. Positiivisuudessa, hauskuudessa tai huumorissa on havaittavissa samansuuntaista tunnetta, joka oletettavasti on tukemassa positiivisten miellelyhtymien syntymistä liittyen liikunnan toteuttamiseen tietyssä ryhmässä. Pakarisen ym. (2014) toteuttaman tutkimuksen mukaan tavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi nostettiin esille lämminhenkisen ja kannustavan ilmapiirin tukeminen luokassa. Myös korkeakouluopiskelijoiden osalta on havaittu, että positiivisen opiskeluilmapiirin tukemisella on voitu vahvistaa esimerkiksi sosiaalisia taitoja, luovuutta tai ongelmanratkaisukykyä (Virtanen ym. 2022). On ymmärrettävää, että yhteisöllisyyttä pyritään vahvistamaan juuri positiivisuuden kautta, joka voi olla lähtöisin sekä oppilasryhmästä tai opettajasta. Opettajat, jotka kykenevät osoittamaan sopivaa huumorintajua tuntien aikana, pystyvät samalla tukemaan viihtyisää oppimisympäristöä liikuntatuntien aikana (Domville ym. 2019). Positiivinen ilmapiiri ja turvallisuus eivät yhteisenä tekijänä nouse kuitenkaan samalle

tasolle opettajien vastauksissa kuin yhteistyön toteuttaminen ryhmässä tai opettajan aktiivinen toiminta ja asenne.

Neljänneksi korkein kokonaisuus opettajien vastausten perusteella yksilöityi oppilaan aktiiviseen toimintaan ja positiiviseen käytökseen. Tässä opettajien vastaukset keskittyivät vahvasti siihen, että oppilaan osallistuminen toimintaan nähtiin merkittävänä yhteisöllisyyttä vahvistavana tekijänä. Muita yksittäisiä mainintoja olivat auttaminen ja oppilaan tekemä itsearvio. Suhteessa opetusryhmän yhteistoimintaan ja opettajan toimintaan yksilön toiminta ryhmässä saa vähemmän vastauksia yhteisöllisyyden vahvistamista koskien. Opettajan vastausten mukaan voidaan ajatella, että yhteisöllisyyden saavuttaminen vaatii vahvaa yhdessä tekemistä ja ryhmäytymistä, jota opettajan toiminta on samalla tukemassa. Oppilaista koostuva ryhmä on aina riippuvainen yksilötason toiminnasta ja siksi osallistumista voidaan pitää tärkeänä tekijänä yhteisöllisyyden muodostumisessa. Vaikka oppilaan toiminta yhteisöllisyyden saavuttamisessa on keskeinen, on kuitenkin huomioitava, että opettajan yhteisöllisyyttä tukevalla toiminnalla voidaan vaikuttaa lopulta myös oppilaiden käytökseen ja tunneille osallistumiseen (Leo ym. 2023). Positiivisen käytöksen tukemisessa ja häiriökäyttäytymisen ehkäisemisessä autonomian tunteen tukemisella on havaittu olevan keskeinen rooli liikunnanopetuksessa. Samalla autonomian tukemisella on pystytty vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden haluttomuuteen osallistua liikuntatuntien toimintaan. (Hsu ym. 2021.) Voidaan siis todeta, että opettajan autonomiaa tukeva toiminta on keskeisessä asemassa vaikuttamassa oppilaan käytökseen liikunnanopetuksessa. Osallistumisen teemaan liittyy vahvasti myös vastuullisuuden näkökulma, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on vastuu yhteistoiminnan toteutumisesta. Manninen ja Campbell (2022) toivat tutkimuksessaan esille Sport Education-mallin hyödyntämiseen liittyviä positiivisia vaikutuksia oppilaiden prososiaalisessa käytökseen ja sisäisen motivaation muodostumiseen. Liikunnanopetuksessa opettajat voisivatkin hyödyntää aktiivisesti opetusmenetelmässään esimerkiksi Sport Education-malliin sisältyviä teemoja, joilla voidaan pohjimmillaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden pätevyyden kokemukseen, sisäisen motivaation ja prososiaaliseen käytökseen. Prososiaalisten elementtien, kuten auttamisen, kannustamisen tai toisten kunnioituksen vahvistumisen voidaan nähdä tukevan myös yleisesti yhteisöllisyyttä koulumaailmassa. Etenkin laadukkuuden ja kansainvälisten suositusten näkökulmasta esimerkiksi Sport Education-mallin mukaisella liikunnanopetuksella on mahdollisuudet myös psykomotoristen, kognitiivisten, tunne-elämän ja sosiaalisten oppimistavoitteiden saavuttamisessa (Dudley ym. 2022). Muista irrallisina vastauksina retken järjestämisestä ja kiireettömyyden tunteesta

muodostui yksi kokonaisuus. Koulun ulkopuolisen toiminnan toteuttaminen retken muodossa voi hyvinkin olla positiivista mielialaa kohottava tapahtuma, joka antaa mahdollisuuden tutustua paremmin omaan ryhmään. Kiireettömyyden tunne voi toisaalta kertoa siitä, että kiireettömässä tilanteessa voi jäädä enemmän aikaa esimerkiksi ryhmäytymisharjoitteiden toteuttamiseen toisiin tutustumiseen.

Yhteistyön toteuttaminen ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen korostuu yhteisöllisyyden vahvistamisessa myös monivalintakysymysten vastauksissa. Vaihtoehtojen pistekeskiaivot voidaan yleisesti nähdä olevan melko korkealla tasolla ja suurimmassa osassa vaihtoehtoja pistemäärä on yli tasoa “silloin tällöin” ($\leq 3,00$) tai “melko usein” ($\leq 4,00$). Opettajat siis hyödyntävät yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoja opetuksessaan säännöllisesti. Suurimmat pistemäärät yhteisöllisyyden vahvistamisessa saa vuorovaikutuksen hyödyntäminen opetustilanteissa sekä yhdessä oppiminen. Opettajien toimintaa näyttää olevan samassa linjassa tutkimustulosten kanssa, jossa yhteisöllisyyden tukemista on pyritty vahvistamaan esimerkiksi pienryhmissä tapahtuvan opetuksen avulla (Vasconcellos ym. 2020), yhteistyön korostamisen kautta (Sparks ym. 2016) tai pyrkimällä vaikuttamaan opetukseen osallistumiseen (Leo ym. 2023). Seuraavaksi suurimmat pisteet saavat turvallisuuden tunteen muodostaminen, sosiaalisen hyväksynnän vahvistaminen ja tasa-arvon toteutuminen ryhmässä. Yhteisöllisyyden vahvistamiseen voidaan siis liittää yhdessä oppimista sekä vuorovaikutusta, johon liittyy turvallisuuden, tasa-arvoisuuden, hyväksynnän sekä yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamista opetusryhmässä. Matalimmat keskiarvot olivat havaittavissa kilpailutilanteen hyödyntämisessä, tunnetaitojen opettamisessa, oppilaiden valinnanvapauden edistämässä opetussisältöjen osalta sekä pienryhmien muodostamisen osalta, joissa yhteistoiminta onnistuu yksilöiden välillä helposti. Kilpailutilanteen hyödyntämisen suhteen Lagestad ym. (2021) ovat ehdottaneet enemmän oppilaskeskeisten opetusmenetelmien hyödyntämistä liikunnanopetuksessa, jossa sisällöt eivät vaatisi niin paljon urheilullisia elementtejä. Rajallinen aika liikuntatunneilla tai opettajien vakiintuneet tottumukset saattavat asettaa mahdollisesti rajat sille, että opettajien voi olla haastavaa sisällyttää opetukseen esimerkiksi tunnetaitojen opettamista tai muodostaa erikseen toimivia pienryhmiä.

Miesten ja naisten välisessä keskiarvojen vertailussa voidaan havaita, että naisilla korkeammat keskiarvot suhteessa miehiin oli viihtyisyyden tukemisessa, henkisenä tukena olemisessa sekä tunnetaitojen opettamisessa. Miesopettajat pyrkivät vahvistamaan yhteisöllisyyttä enemmän naisiin verrattuna yhteenkuuluvuuden vahvistamisen, tietoisesti toimivien pienryhmien

muodostamisen ja kilpailutilanteiden hyödyntämisen avulla useammin kuin naiset. Naisilla kilpailutilanteen hyödyntämisen osalta keskiarvo oli 2,64 joka tarkoitti, että vastaajat “eivät juuri koskaan” käyttäneet yhteisöllisyyden vahvistamiseen kilpailutilanteen hyödyntämistä. Miehillä sama tulos oli 3,04, joka ositti, että miehet käyttivät kilpailutilannetta yhteisöllisyyden vahvistamisessa “silloin tällöin”. Kilpailutilanteen hyödyntämistä ei voida siis pitää paljon käytettynä keinona yhteisöllisyyden vahvistamisessa kummankaan sukupuolen osalta. Vaikka kilpailutilannetta ei välttämättä ajatella kuuluvan osaksi koulumaailmaa tai yhteisöllisyyden vahvistamista, miesopettajilla on naisiin verrattuna suurempi taipumus hyödyntää sitä yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Sukupuolten välisessä vertailussa voidaan lisäksi todeta, että naisopettajat jokseenkin samaa mieltä siitä, että he kiinnittävät erityistä huomiota yhteisöllisyyden vahvistamiseen opetustyössään, kun taas miehet eivät ole samaa, eivätkä eri mieltä väitteestä. Asennoituminen yhteisöllisyyden vahvistamista kohtaan voidaan sanoa olevan naisopettajilla hieman vahvempi liikunnanopetuksessa. Tälle näkemykselle ei ole kuitenkaan löydettävissä tieteellistä kirjallisuutta. Miesten keskiarvoja tarkastellessa voidaan sanoa, että miesopettajat saattavat omassa opetuksessaan korostaa enemmän ryhmään liittyvän vuorovaikutuksen kautta, kun taas naisopettajat korostavat enemmän yksilön huomiointia ja henkisten voimavarojen hyödyntämistä. Opettajien onkin pyrittävä tiedostamaan omaa toimintaansa oppituntien aikana paremmin ja kiinnittämään huomiota stereotyyppisesti maskuliinisten tai feminiinisten opetus sisältöjen toteuttamisessa eri opetusryhmille. Tämä toiminta voidaan nähdä tärkeäksi positiivisten tunnekokemusten muodostumisen vuoksi. Petiot ja Desbiens (2022) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka tytöt kokivat poikiin verrattuna vähemmän positiivisia kokemuksia liikunnanopetuksen yhteydessä. Kastrup ja Kleindienst-Cachay (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, kuinka liikunnanopetuksessa miehet ja naiset toteuttavat pääsääntöisesti miehisiä piirteitä sisältäviä harjoitteita, jotka sisältävät pelaamista ja kilpailullisuutta.

7.2 Yhteisöllisyyttä haittaavat tekijät

Yhteisöllisyyttä haittaavissa tekijöissä oli havaittavissa osittain samankaltaisuuksia suhteessa vahvistaviin tekijöihin, mutta myös eroavaisuuksia löytyi. Voidaan ajatella, että vahvistavat ja heikentävät tekijät voivat olla samaan aikaan vaikuttamassa ryhmän toimintaan poissulkematta toisiaan. Esimerkiksi ryhmässä toiminta voidaan nähdä positiivisena tekijänä yhteisöllisyyden muodostumiselle, mutta toiminta liian suuressa ryhmässä saattaa olla samalla haitaksi yhteisöllisyydelle. Vastausten perusteella ryhmään liittyvät sisällöt voidaan nähdä eniten sekä

vahvistavina, että haittaavina tekijöinä yhteisöllisyydelle muodostumiselle. Ryhmässä toiminta toimii siis voimavarana, mutta myös haittaavana kokonaisuutena tiettyjen sisältöjen osalta. Iso ryhmäkoko nähtiin suurimmaksi ryhmään liittyväksi haasteeksi yhteisöllisyyden muodostumiselle. On mahdollista, että opettajien voi olla haastavaa kontrolloida isompaa ryhmää ja löytää aikaa yhteisöllisyyttä vahvistavien harjoitteiden toteuttamiseen suurissa ryhmissä. Tähän näkemykseen yhtyi myös Barney ja Christenson (2022) toteuttamassaan tutkimuksessaan, jossa pienryhmissä toiminta liikunnanopetuksessa nähtiin helpottavan liikunnanopettajan työtä ja vaikuttavan positiivisesti oppilaiden viihtymiseen tunneilla. Suuriin ryhmiin saattaa muodostua lisäksi omia sisäisiä pienryhmiä, jolloin koko opetusryhmän yhteisöllisyys ei välttämättä pääse rakentumaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Vastauksissa ison ryhmäkoon esille nouseminen haasteena saattaa myös kertoa siitä, että ryhmäkoot liikunnanopetuksessa ovat yleisesti suuria ja se nähdään haasteena yhteisöllisyyden muodostumiselle. Vastauksista ei käynyt ilmi, mitä opettajat yleisesti pitävät liian suurena ryhmänä tai kuinka monta oppilasta ryhmässä olisi sopiva määrä. Toisaalta Kupiaisen ja Heinosen (2017, 229) tuloksien mukaan oppilasmäärä ei vaikuttanut oppilaiden osaamisen tasoihin tai arvosanoihin luokkaopetuksessa. Liikunnanopetuksen opetusympäristö poikkeaa kuitenkin jonkin verran perinteisestä luokkatilasta, eikä aiheeseen liittyen voida tehdä suoria johtopäätöksiä liikunnanopetuksen suhteen.

Toisena ryhmään liittyvänä haitallisena kokonaisuutena voidaan sanoa olevan poikkeavuuteen, heterogeenisyyteen tai eritasoiseen osaamiseen liittyvät teemat. Vastauksissa esille nostetut tekijät esimerkiksi integroitavista oppilaista, oppilaiden eri taitotasosta tai poikkeavista sosiaalisista taidoista kertoo opettajien haasteista näiden tekijöiden ja yhteisöllisyyden vahvistamisen yhdistämisestä. Opettajan asennoituminen voidaan nähdä keskeisenä osa-alueena aihealueeseen liittyen. Opettajien asennoitumista inklusiiviseen liikunnanopetukseen tutkineiden Braksiekin ym (2019) mukaan opettajien asennoitumiseen näytti vaikuttavan enemmän opetusympäristöön liittyvät käytännölliset olosuhteet koulussa. Opetusympäristöllä ja olosuhteilla vaikuttaa siis olevan ratkaisevampi rooli erilaisten opetusryhmien kohtaamisessa. Samalla tutkijat tuovat esille, kuinka työhön liittyneellä stressillä ei ollut tuloksien mukaan yhteyttä inklusiiviseen opettamiseen asennoitumiseen (Braksiek ym. 2019). Vastauksissa molempien, seka- ja erillisryhmien opettaminen nähtiin vastauksissa myös haittaavana tekijänä, joten selvää tai yksiselitteistä näkemystä ryhmäjaosta ei päässyt muodostumaan. On myös mahdollista, että opetettava aihe ja sisällöt määrittävät sen, mikä ryhmäjakomenetelmä toimii opetuksessa parhaiten. Tämän kokonaisuuden osalta voidaan myös

ajatella, että oppilaan yksilötason ohjaamiseen tai neuvomiseen käytetty aika voi aiheuttaa haasteita koko ryhmän tarpeiden tai yhteisöllisyyden vahvistamisen huomioinnissa. Voidaankos ajatella, että mahdollisimman samankaltainen tai yhtenäinen oppilasryhmä olisi yhteisöllisyyden vahvistamisen kannalta ihanteellinen? Ryhmän samankaltaisuuteen liittyvät tekijät eivät kuitenkaan nousseet esille vahvistavien tekijöihin liittyvissä vastauksissa. Ryhmän heterogeenisyyteen liittyvä haasteellisuus voidaan nähdä nousevan esille Gråstenin ja Kokkosen (2022) tutkimuksessa, jossa tarkeasteltiin opettajien pätevyyden kokemuksiin vaikuttavia tekijöitä. Tuloksien mukaan opettajien hallinnan kokemus korostui vahvempana erillisryhmien opettamisen yhteydessä. Erillisryhmä voidaan nähdä edustavan homogeenistä kokonaisuutta, jossa oppilaat voidaan nähdä tarpeidensa kautta helpompana ryhmänä kohdata ja opettaa. Ryhmän variaatioiden kasvaessa ja resurssien kaventuessa, opettaja voi kokea työtehtävien täyttämisen haastavammaksi.

Yksilön haitallinen toiminta nähtiin vastauksissa toiseksi merkittävimmäksi tekijäksi, joka haittaa yhteisöllisyyden muodostumista opetusryhmässä. Negatiivisen asenteen, toisia syrjivän käytöksen tai häiriökäyttäytymisen ilmeneminen tunnilla voidaan helposti nähdä haittaavan opetusta. Opettajan on siis puututtava tilanteeseen ja pyrittävä luomaan turvallinen oppimisympäristö kaikille oppijoille. Simontonin ja Garnin (2020) näkemys negatiivisten tunteiden vaikutuksesta oppilaiden käytökseen on myös yksi huomioitava sisältö opetuksessa. Liikunnanopetuksessa opettajien tulisi ymmärtää ja tiedostaa oppilaiden tunnetiloja ja pyrkiä siten löytämään ratkaisuja oppilaiden käytökseen liittyen (Simonton & Garn 2020). Yksilön toiminnalla nähdään olevan haittaavissa tekijöissä suurempi merkitys, mutta vahvistavissa keinoissa oppilaan toimintaa tai positiivista käytöstä ei pidetä niin merkittävänä kokonaisuutena. Toisaalta haittaavassa kokonaisuudessa tekijän ollessa merkittävä, voidaan se vahvistavassa kokonaisuudessa taas nähdä vähemmän vaikuttavassa roolissa. Haittaavissa tekijöissä opettajan toiminta näkyi käytöksenä ja sisällöissä, joihin opettaja ei välttämättä itse voi helposti vaikuttaa tai hänen vaikutusvaltansa on vähäinen. Kiire oli opettajan toiminnassa merkittävin yhteisöllisyyttä haittaava tekijä. Ajanpuute yhdistettynä esimerkiksi suuriin oppilasryhmiin saattaa haitata työn laadukasta toteuttamista, eikä yhteisöllisyyden vahvistamiseen ole välttämättä riittävästi resursseja. Suuri työmäärä tai haasteet organisoinnissa voivat kertoa huonosta toimintakulttuurista työpaikalla. Mahdollisuuksien mukaan opettajan tulisi voida vaikuttaa siihen, että työmäärä ei pääse kasvamaan liian suureksi ja että opettajalla säilyy hallinnan tunne oman työnsä toteuttamisessa. Terveystieteiden näkökulmasta opettajan tulisi pystyä vahvistamaan omaa hyvinvointiaan, sillä opettajan hyvinvoinnin on

nähty olevan yhteydessä positiivisiin suhteisiin oppilaisiin, muihin opettajiin, vanhempiin ja oppimistuloksiin (Benevene ym. 2020). Vaikka Lipposen ym. (2022) artikkelissa kiire ei yksittäisenä tekijänä noussut esille vanhempien liikunnanopettajien työhyvinvointiin vaikuttaneista haasteista, niin kuitenkin mahdollisuutta vaikuttaa omiin työtapoihin ja työhön liittyviin järjestelyihin pidettiin ehtona merkityksellisen työn toteuttamiselle liikunnanopettajana. Voidaan ajatella, että poliittiset arvovalinnat ja taloudelliset päätökset ovat osana ohjaamassa ja vaikuttamassa opettajiin kohdistuviin kuormitustekijöihin. Kouluihin liittyvät tilaongelmat nousivat esille useassa vastauksessa. Tilaongelmaksi koettiin esimerkiksi tilojen ahtaus. On mielenkiintoista, kuinka myös rakenteellisilla tekijöillä voi olla merkittävä vaikutus yhteisöllisyyden muodostumiseen. Tämän asian esille tuominen herättää ajatuksia siitä, että koulujen suunnitteluvaiheessa tulisi opettajien näkökulmia kuunnella tarkkaan ja huomioida näkemykset myös rakenteellisissa toteutusvaiheissa. Yhteistyön toteutus eri alojen kesken painottuu siis tässäkin kokonaisuudessa. Yksittäisinä vaikutuksina pandemia-aika ja etäopetus nousivat myös esille haittaavina tekijöinä. Koronaviruksesta johtuva etäopetus ja poikkeavat kouluolot vähensivät lähiopetuksen määrää sekä kohtaamisia opetuksessa. Tällä voidaan luonnollisesti nähdä olevan haitallinen vaikutus yhteisöllisyyden mahdollistumiselle.

7.3 Opetusryhmän vaikutus yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttämiseen

Tarkastellessa seka- ja erillisryhmien opettajien vastauksia erikseen, ei voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, että seka- tai erillisryhmän opettamisella olisi vaikutusta yhteisöllisyyden vahvistamisen tekijöihin. Sukupuolen mukaan toteutetulla ryhmäjaolla ei siis ole vaikutusta yhteisöllisyyden vahvistamisen keinojen käyttöön tai niiden jakautumiseen opettajien kesken. Tutkimustulokset kuitenkin tukevat sitä näkemystä, että opettajien olisi hyödyllistä tukea sekaryhmässä tapahtuvaa liikunnanopetusta sen motivoivan ja osallisuutta tukevan vaikutuksen vuoksi (Lentillon-Kaestner & Roure 2019). Tottumusta voidaan pitää myös yhtenä selittävänä tekijänä, minkä vuoksi toimintaa toteutetaan tietyissä ryhmäjaoissa. Frühauf ym. (2022) toivat tutkimuksessaan esille, kuinka kummassakaan seka- tai erillisryhmissä oltiin tyytyväisiä ryhmäjakoihin, eikä muutoksia haluttu toteuttaa. Yhteisöllisyyttä haittaavien tekijöiden osalta suuri ryhmäkoko nousee useammin esille sekaryhmän opettajien vastauksissa, kun taas erillisryhmien opettajilla kiire nousee opettajan toimintaan liittyvissä vastauksissa suhteellisesti isommaksi kuin sekaryhmien opettajilla. Sekaryhmien opettajat kokevat useammin, että iso ryhmäkoko on haittana yhteisöllisyyden muodostumiselle. Otoksen pienuuden vuoksi ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä, että sukupuolen mukaan toteutettu ryhmäjako lisäisi

erityisesti isojen ryhmäkokojen määrää. Tämä tulos ei ole laajemmin yleistettävissä ja aihe vaatisi tarkempaa jatkoselvitystä. Seka- ja erillisryhmien opettajien vastauksia analysoidessa täytyy huomioida, että vastauksista täytyi jättää pois useita opettajien vastauksia, koska opetusryhmien mukaan jako täytyi tehdä pelkästään erillis- ja sekaryhmien opettajien mukaan. Tämän voidaan nähdä vaikuttavan lopputulokseen kahden ryhmän vastausten välillä.

7.4 Opetusryhmän koon vaikutus yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käyttöön

Opetusryhmän koko toimi näkemyksiä jakavana tekijänä arvioitaessa yhteisöllisyyden vahvistamista pienten ja isojen ryhmien osalta. Yhteistyön tekeminen oppilasryhmässä nousi eniten esille isojen ryhmien opettajien vastauksissa. Ryhmän suuruudella voi olla vaikutusta siihen, kuinka merkittävänä opettajat pitävät yhteistyön tekemistä ryhmässä. Useiden oppilaiden vuoksi, suuressa ryhmässä yhteisöllisyyden vahvistaminen yhteistyön tekemisen kautta voidaan kokea tärkeäksi tekijäksi, jolloin halutaan varmistaa kaikkien osallistuminen toimintaan. Pienempien ryhmien opettajien vastauksissa oli nähtävissä enemmän jakautumista ja tärkeinä tekijöinä pidettiin esimerkiksi ryhmäytymisharjoitteita, yhteisiä haasteita, vaihtuvia pareja tai riittävän pientä ryhmäkokoja. Oppilaan aktiivisen toiminnan osalta pienten ryhmien opettajat näkivät, että yksilön osallisuudella oli useammin isompi merkitys, kuin suurempien ryhmien opettajien vastauksissa. Ero vastauksissa ei ole suuri, mutta on mahdollista, että pienemmissä ryhmissä opettajat pystyvät huomioimaan helpommin yksilön toimintaa ja antamaan sille sen vuoksi enemmän arvoa. Yhteisöllisyyttä haittaavissa tekijöissä isojen ryhmien osalta voidaan pitää luonnollisena, että juuri suuri ryhmäkoko nousee esille opettajien vastauksissa. Suurissa ryhmissä kaikkien ryhmäläisten kanssa toiminta ja tutustuminen saattaa jäädä vähäiseksi ja opettajalla saattaa olla haasteita esimerkiksi tutustua oppilaisiin kunnolla. Tällä saattaa olla negatiivinen vaikutus yhteisöllisyyden rakentumiselle. Myös Barney ja Christenson (2022) toivat esille aiheeseen liittyvän näkemyksen, kuinka oppilaiden työskentely pienemmissä ryhmissä helpotti liikunnanopettajan toimintaa tuntien aikana. Tämä saattaa helpottaa myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tuntien aikana. Morgan ja Hansen (2008) tuovat liikunnanopetuksen haasteisiin liittyvässä tutkimuksessaan esille opettajaan ja koulujärjestelmään liittyviä syitä, jotka aiheuttavat haasteita opetuksen toteutuksessa. Luokkakoon suuruus nähtiin yhtenä opetukseen liittyvänä haasteena, vaikkakin sen merkitys ei ollut tulosten mukaan merkittävä (Morgan & Hansen 2008). Koulujen tilaongelmat ja ahtaus korostui myös isojen ryhmien opettajien vastauksissa. Tämä osa-alue voidaan nähdä rakenteellisena haasteena, johon voi olla haastavaa löytää ratkaisua. Hyvät tilaolosuhteet ja

rakennustekniset ratkaisut voivat parhaassa tapauksessa olla tukena yhteisöllisyyden rakentumiselle, tai ne voivat päinvastoin heikentää sitä. Tämä ongelma voi kertoa myös siitä, että suomalaisten koulujen rakennuskanta alkaa olla vanhentunutta tai epäkäytännöllistä. Ilmiö voi olla samaan aikaan merkki ryhmäkokojen suurentumisesta kyselyyn osallistuneissa kouluissa. Monivalintakysymyksissä paljastuu, että yhteisöllisyyden vahvistamisen keinot ovat käytössä opettajilla säännöllisesti. Vastausvaihtoehdot eivät kertoneet, kuinka usein tosiasiaissa keinot ovat lopulta käytössä. Kuitenkin vastauksia “silloin tällöin” ja “melko usein” voidaan yleisesti pitää positiivisena tuloksena yhteisöllisyyden vahvistamisen näkökulmasta. Ei ole varmaa, kuinka usein yhteisöllisyyden vahvistamisen keinot tulisi olla käytössä opetusryhmän yhteisöllisyyden vahvistamisen näkökulmasta. Vastausten perusteella isompien ryhmien opettajien näkemyksissä yhteisöllisyyttä pyritään vahvistamaan enemmän yhteistyötä painottavien sisältöjen kautta, kun taas pienemmissä ryhmässä korostui enemmän tunnetaitojen opetus, henkisenä tukena oleminen ja monipuolisuus ryhmäjaossa. On mahdollista, että pienemmissä ryhmässä opettajat kokevat oppilaiden kohtaamisen helpommaksi ja siten myös henkisenä tukena oleminen mahdollistuu useimmin kuin isoimmassa ryhmässä. Gill ym. (2016) tutkimus fyysisen aktiivisuuden ja ryhmäkoon suuruuteen liittyen toi esille opettajan työkokemuksen tärkeän merkityksen. Voisiko olla, että myös yhteisöllisyyden vahvistamisen osalta opettajan työkokemuksella voisi olla ratkaisevampi rooli verrattuna ryhmäkoon suuruuteen.

7.5 Johtopäätökset

Liikunnanopetuksessa opettajat pyrkivät vahvistamaan yhteisöllisyyttä vaihtelevilla menetelmillä. Yhteisiä näkemyksiä yhteisöllisyyden vahvistamisesta ja sille haitallisista tekijöistä oli kuitenkin havaittavissa. Yhteisöllisyyden vahvistaminen liikunnanopetuksessa on opettajien toimesta säännöllistä ja se voidaan nähdä osana opetustoimintaa. Yhteisöllisyyden vahvistaminen nojaa opettajien toiminnassa yhteistyön toteuttamiseen opetusryhmässä, jossa opettajan kannustavalla asenteella ja keskusteluhetkillä koetaan olevan merkittävä vaikutus. Yhteistyön toteuttaminen, ryhmäytymisharjoitteet ja eri pariin kanssa toiminta koetaan tärkeiksi vahvistamisen keinoiksi. Yhteisöllisyyttä pyritään rakentamaan ensisijaisesti vuorovaikutteisen toiminnallisuuden kautta, jossa oppilaan osallisuus ja tunnin positiivinen ilmapiiri ovat tukemassa yhteisöllisyyden muodostumista. Vuorovaikutuksen ja yhdessä oppimisen hyödyntäminen, turvallisuuden edistäminen, sosiaalisen hyväksynnän tukeminen sekä yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvon vahvistaminen nähdään keskeisiksi keinoiksi tukea

yhteisöllisyyden muodostumista. Yhteisöllisyyttä tuetaan siis samoilla periaatteellisilla menetelmillä, jotka voidaan muutenkin nähdä keskeisinä osina suomalaista kasvatuskulttuuria. Mies- ja naisopettajien välisessä vertailussa miehet hakivat yhteisöllisyyden rakentumista enemmän jäsenten välisen yhteistoiminnan kautta ja hyödynsivät kilpailutilanteen asettamista, kun taas naisilla painottui enemmän henkiset arvokokonaisuudet. Mies- ja naisopettajien välinen eroavaisuus yhteisöllisyyden rakentumisessa saattaa selittyä sillä, että miehet lähestyvät yhteisöllisyyttä enemmän toiminnallisuuden kautta, kun taas naiset näkevät yhteisöllisyydessä tärkeänä henkisten voimavarojen vahvistamisen ja siihen liittyvät toimintaperiaatteet.

Yhteisöllisyyttä haittaavissa tekijöissä merkittävimmin korostuu suuri ryhmä koko sekä ryhmän heterogeenisyys sekä oppilaan negatiivinen käyttäytyminen. Opettajien mukaan yhteisöllisyyttä on haastavaa muodostaa liian suurissa ryhmissä, joissa jäsenet poikkeavat toisistaan esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa tai liikuntataidoissa. Tähän yhdistettynä haastavasti käyttäytyvät oppilaat, kiireen tunne tai koulun rakenteelliset tilaongelmat saattavat hankaloittaa yhteisöllisyyden mahdollistumista merkittävästi. Voidaan ajatella, että suurten ryhmäkokojen välttäminen ja ryhmien muodostaminen esimerkiksi mielenkiinnon kohteiden tai liikuntataustan mukaan voisi mahdollisesti edistää yhteisöllisyyden vahvistamista liikunnanopetuksessa. Samoin opettajan työmäärän sopeuttaminen kiireen välttämiseksi sekä rakenteellisen työympäristön kehittäminen saattavat edesauttaa yhteisöllisyyden vahvistamista kouluissa. Opettajakoulutuksen kehittäminen ja lisäkoulutuksen järjestäminen voisi osaltaan antaa opettajille uusia työkaluja heterogeenisten ryhmien kohtaamiseen ja opetuksen eriyttämiseen liittyen.

Erillis- tai sekaryhmien opettajien vastauksien välisessä vertailussa ei voitu nostaa esille poikkeavuuksia yhteisöllisyyden vahvistamisen suhteen. Sukupuolen mukaan tehdyllä ryhmäjaolla ei ole siis vaikutusta vahvistavien keinojen käyttöön. Opetusryhmän koko vaikutti opettajien vastauksien jakautumiseen ja voidaan todeta, että isompien ryhmien opettajat kokevat useammin yhteistyön toteuttamisen voimavarana yhteisöllisyydelle. Haittaavien tekijöiden suhteen voidaan todeta, että isot ryhmät aiheuttavat itsessään haasteen yhteisöllisyyden muodostumiselle, johon koulujen tilaongelmat aiheuttavat edelleen lisähaastetta. On hyvä muistaa, että tutkielmaan osallistuneiden opettajien näkemykset kertovat vastaajien subjektiivisen näkemyksen aiheeseen liittyen. Otoskoon pienestä määrästä johtuen vastauksista ei voida tehdä päätelmiä siitä, mikä on lopulta ratkaisevaa yhteisöllisyyden

muodostumiselle liikunnanopetuksen yhteydessä laajemmassa mittakaavassa. Lisätutkimusta aiheen tarkempaan selvittämiseen siis tarvitaan.

7.6 Rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkielman tarkoituksena oli kerätä tietoa opettajilta yhteisöllisyyden vahvistamisen keinoista sekä sitä haittaavista tekijöistä. Näkökulmaa laajennettiin vielä koskemaan erikseen erillis- ja sekaryhmien opettajia ja ryhmäkooltaan pienten ja isojen ryhmien opettajia. Rajoitteena voidaan nähdä olevan tutkielmaan osallistuneiden pieni joukko, mistä johtuen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tuloksien voidaan ajatella paljastavan tiettyjä näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä tämän otoksen osalta, mutta laajempaan käyttöön tuloksia ei voida hyödyntää. Osallistujien jakaminen edelleen erillisiin alaryhmiin pienensi entisestään tarkasteltavien ryhmien jäsenmäärää, minkä voidaan nähdä vaikuttavan tutkielman laatuun. Aiheesta kerättiin tietoa strukturoidun kyselylomakkeen avulla, jossa kysymykset olivat ennalta määritettyjä. Tutkittavasta aiheesta olisi voinut saada edelleen laajemmin tietoa esimerkiksi opettajien haastatteluja hyödyntämällä. Laajempi tieto olisi voinut ilmentyä konkreettisempina vastauksina yhteisöllisyyden vahvistamiseen liittyen. Haastattelujen avulla aiheesta olisi voinut saada esille eri näkökulmia esittämällä enemmän avoimia kysymyksiä opettajille. Yhteisöllisyyden käsittäminen voidaan olevan riippuvainen aina henkilön taustasta ja subjektiivisista tekijöistä. Sen vuoksi se voidaan käsitteenä ymmärtää aina poikkeavilla tavoilla. Myös tämä asettaa haasteita tutkielman toteuttamiselle. Tulokset antavat näkemyksiä opettajien käyttämistä keinoista ja kokemuksista yhteisöllisyyden teeman ympärillä, mutta vastaukset eivät kerro tarkemmin yhteisöllisyyden vahvistamiseen liittyvien keinojen toimivuuden totuudenmukaisuudesta, vaan esittävät lähinnä tähän kyselytutkimukseen osallistuneiden vastaajien näkemyksiä asiasta. Jatkossa tutkimus voisi keskittyä tarkemmin opettajien näkökulman lisäksi oppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin yhteisöllisyyden vahvistamisesta. Oppilaiden ja opettajien näkemyksiä voisi olla mielekästä myös verrata toisiinsa. Oppilaiden näkemyksien avulla olisi mahdollista saada laajempaa käsitystä yhteisöllisyyttä vahvistavien keinojen käytöstä ja niiden toimivuudesta.

LÄHTEET

- Ahokas, M., Lahikainen, A. R., Pirttilä-Backman, A. & Suoninen, E. (2014). *Arjen sosiaalipsykologia*. 3. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M. & Manganelli, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence* 76(1), 99–108. 10.1016/j.adolescence.2019.08.011.
- Allardt, E. (1983). *Sosiologia*. 1. painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117(3), 497–529. 10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Barney, D. C. & Christenson, R. (2022). Group Size in Physical Education: Teachers' Perspectives. *The Physical Educator* 79(2), 189-206. 10.18666/TPE-2022-V79-I2-10396.
- Benevene, P., De Stasio, S. & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-Being of School Teachers in Their Work Environment. *Frontiers in psychology* 11, 1–4. 10.3389/fpsyg.2020.01239.
- Best, S., Pearson, P. J. & Webb, P. I. (2010). Teachers' perceptions of the effects of single-sex and coeducational classroom settings on the participation and performance of students in practical physical education. Faculty of Arts, Social Sciences & Humanities. University of Wollongong. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1673&context=edupapers>.
- Bores-Garcia, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 92(1), 146–155. 10.1080/02701367.2020.1719276.
- Braksiek, M., Gröben, B., Rischke, A. & Heim, C. (2019). Teachers' attitude toward inclusive physical education and factors that influence it: An investigation conducted using structural equation modeling techniques. *German journal of exercise and sport research* 48(1), 27–36. 10.1007/s12662-018-0546-8.

- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. E-kirja. Cambridge: Harvard University Press. Viitattu 14.6.2022.
- Burel, N., Tessier, D. & Langdon, J. (2021). Are teachers' subjective feelings linked with need-supportive and need-thwarting motivating styles? A cross-lagged pilot study in physical education. *European journal of psychology of education* 36(4), 1221–1241. 10.1007/s10212-020-00517-x.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray S. R. & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 9(1), 26, 1–8. 10.1186/1479-5868-9-26.
- Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *National Association for Kinesiology in Higher Education* 67(1), 56–72. 10.1080/00336297.2014.984733.
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 80(4), 765–773. 10.1080/02701367.2009.10599618.
- Demant, J. & VanHoute, M. (2011). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence* 41(4), 499–514. 10.1007/s10964-011-9674-2.
- Derry, J. A. & Phillips, D, A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator* 61(1), 23–34.
- Dishman, K. R., Motl, W. R., Saunders, S. R., Felton, R. G., Ward, R. D., Dowda, R. M. & Pate R. R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 37(3), 478–487. 10.1249/01.MSS.0000155391.62733.A7.
- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education* 26(4), 499–516. 10.1080/02671522.2010.484866.
- Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D. G. & Lee, E. F. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: A qualitative investigation. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24(3), 207–219. 10.1080/17408989.2018.1561836.

- Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J. & Barnett, L. (2022). What drives quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects from Physical Education-Based Interventions. *Frontiers in Psychology* 13, 1–20. 10.3389/fpsyg.2022.799330.
- Engels, E. S. & Freund, P. A. (2020). Effects of cooperative games on enjoyment in physical education - How to increase positive experiences in students? *PloS on* 15(12), 1–14. 10.1371/journal.pone.0243608.
- Eräsaari, L. (2012). Jos ratkaisu on yhteisö, niin mikä on ongelma? Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. 2. painos. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 67–90.
- Eys, M., Bruner, M. W. & Luc, J. M. (2019). The dynamic group environment in sport and exercise. *Psychology of Sport & Exercise* 42, 40–47. 10.1016/j.psychsport.2018.11.001.
- Fadjukoff, P., Kainulainen, S., Pirhonen J., Saarinen, T., Valokivi, H. & Vauhkonen, A. (2022). Sosiaalinen hyvinvointi turvaa terveyttä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 59, 327–335. <https://doi.org/10.23990/sa.111453>.
- Fedesco, H. N., Bonem, E. M., Wang, C. & Henares, R. (2019). Connections in the classroom: Separating the effects of instructor and peer relatedness in the basic needs satisfaction scale. *Motivation and Emotion* 43(5), 758–770. 10.1007/s11031-019-09765-x.
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo, V. E. & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of Cooperative-Learning Interventions on Physical Education Students' Intrinsic Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International journal of environmental research and public health* 17(12), 1–10. 10.3390/ijerph17124451.
- Fitzgerald, A., Fitzgerald, N. & Aherne, C. (2012). Do peers matter? A review of peer and/or friends' influence on physical activity among american adolescents. *Journal of Adolescence* 35(4), 941–958. 10.1016/j.adolescence.2012.01.002.
- Frühauf, A., Hundhausen, F. & Kopp, M. (2022). Better Together? Analyzing Experiences from Male and Female Students and Teachers from Single-Sex and Coeducational Physical Education Classes. *Behavioral Sciences* 12(9), 1–14. 10.3390/bs12090306.

- Gill, A., Trask-Kerr, K. & Vella-Brodrick, D. (2021). Systematic Review of Adolescent Conceptions of Success: Implications for Wellbeing and Positive Education. *Educational Psychology Review* 33(4), 1553–1582. 10.1007/s10648-021-09605-w.
- Gill, M., Chan-Golston, A. M., Lindsay, N. R., Cole, B. L., Koniak-Griffin, D. & Prelip, M. L. (2016). Consistency of Moderate to Vigorous Physical Activity in Middle School Physical Education. *Family & Community Health* 39(4), 283–292. 10.1097/FCH.0000000000000115.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings. An Intergrated Approach to Design and Analysis*. 3. painos. New York: Routledge.
- Godfrey, M., Coleman, T. & Eys, M. (2021). Ethnic diversity and cohesion in interdependent youth sport context. *Psychology of Sport and Exercise* 53, 2–7. 10.1016/j.psychsport.2020.101881.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation achievement. *The Journal of Early Adolescence* 13, 21–43. 10.1177/0272431693013001002.
- Greenwood, L. & Kelly, C. (2019). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and behavioural difficulties* 24(1), 3–19. 10.1080/13632752.2018.1511113.
- Grénman, M., Oksanen, A., Löyttyniemi, E. & Rääkkönen, J. (2018). Mikä opiskelijoita liikuttaa? – Liikunnan merkitykset ja niiden yhteys koettuun hyvinvointiin ja liikunnan määrään. *Liikunta & Tiede* 55(2–3), 94–101.
- Graupensperger, S., Benson, A. J., Bethany, C. B. & Evans, M. B. (2019). Social cohesion and peer acceptance predict students-athletes' attitudes toward health-risk behaviors: A within- and between-group investigation. *Journal of Science and Medicine in Sport* 22(12), 1280–1286. 10.1016/j.jsams.2019.07.003.
- Gruno, J., Gibbons, S. L., Condie, R. & Wilton, D. (2018). Girls in action: Fostering relatedness in and beyond physical and health education. *Strategies* 31(4), 19–25. 10.1080/08924562.2018.1465872.
- Gruno, J. & Gibbons, S. L. (2021). Using discussion to inform action: Formative research on nature-based physical activity as a means of fostering relatedness for girls in physical and health education. *European Physical Education Review* 27(4), 743–760. 10.1177/1356336X21991181.

- Grusec, J. E., Chaparro, M. P., Johnston, M. & Sherman, A. Social Development and Social Relationships in Middle Childhood. (2012). Teoksessa I. B. Weiner, R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks & M. Jayanthi (toim.) *Handbook of Psychology*. E-kirja. 2. painos. New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporated, 243–264.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine* 11(2), 260–269.
- Gråstén, A. (2014). Students' Physical Activity, Physical Education Enjoyment, and Motivational Determinants through a Three-Year School-Initiated Program. *Studies in sport, physical education and health*. University of Jyväskylä, Faculty of Sports and Health Sciences.
- Gråsten, A. & Kokkonen, M. (2022). Associations between Teacher- and Student-directed Sexual and Physical Violence in Physical Education. *Journal of Interpersonal Violence* 37(7–8), 72–92. 10.1177/0886260520959640.
- Gråsten, A. & Kokkonen, M. (2022). Perceived teaching efficacy and coeducational vs. single-sex grouping in physical education teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 13(2), 123–137. 10.1080/25742981.2021.1997615.
- Gråstén, A. & Watt, A. (2017). A motivational model of physical education and links to enjoyment, knowledge, performance, total physical activity and body mass index. *Journal of Sports Science & Medicine* 16(3), 318–327.
- Guay, F., Denault, A. S. & Renauld, S. (2017). School attachment and relatedness with parents, friends and teachers as predictors of students' intrinsic and identified regulation. *Contemporary Educational Psychology* 51, 416–428. 10.1016/j.cedpsych.2017.10.001.
- Güroğlu, B., Haselager, G. J. T., van Lieshout, C. F. M., Takashima, A., Rijpkema, M. & Fernández, G. (2008). Why are friends special? Implementing a social interaction simulation task to probe the neural correlates of friendship. *NeuroImage* 39(2), 903–910. 10.1016/j.neuroimage.2007.09.007.
- Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. H. (2014). Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health* 14(1), 1–9. 10.1186/1471-2458-14-1114.

- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus. Opetus 2000.
- Hashim, H. A., Grove, J. R. & Whipp, P. (2007). Testing a model of physical education enjoyment and physical activity among high school students. *The ICHPER–SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance* 3(2), 95–99.
- Hicks, J. A. & King, L. A. (2009). Positive mood and social relatedness as information about meaning in life. *The Journal of Positive Psychology* 4(6), 471–482. 10.1080/17439760903271108.
- Himberg, L., Alanen, E. & Jauhiainen, R. (1998). 1. painos. *Suhteita : minä, me ja muut*. Juva: WSOY.
- Hill, G. M., Hannon, H. & Knowels, C. (2012). Physical Education Teachers' and University Teacher Educators' Perceptions Regarding Coeducational vs. Single Gender Physical Education. *The Physical Educator* 69(3), 265–288.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). 15., uudistettu painos. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holt, A-D., Smedegaard, S., Pawlowski, C. S., Skovgaard, T. & Christiansen, L. B. (2019). Pupils' experiences of autonomy, competence and relatedness in 'Move for Well-being in Schools': A physical activity intervention. *European Physical Education Review* 25(3), 640–658. 10.1177/1356336X18758353.
- Hsu, W-T., Shang, I-W. & Hsiao, C-H. (2021). Perceived teachers' autonomy support, positive behaviour, and misbehaviour in physical education: The roles of advantageous comparison and non-responsibility. *European physical education review* 27(3), 529–542. 10.1177/1356336X20971332.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A. & Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within Finnish physical education students. *Journal of Sports Science & Medicine* 18(2), 239–247.
- Hutman, H., Konieczna, K. A., Kerner, E., Armstrong, C. R. & Fitzpatrick, M. (2012). Indicators of Relatedness in Adolescent Male Group: Toward a Qualitative Description. *The Qualitative Report* 17(30), 1–23. 10.46743/2160-3715/2012.1785.

- Huttunen, J. 2020. Lääkärikirja Duodecim. Mitä terveys on? Viitattu 19.6.2022. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00903>.
- Hyunwoo, J. & Euichang, C. (2016). The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21(2), 121–136. 10.1080/17408989.2014.923990.
- Ilmanen, K. Arvot liikuntakasvatuksessa. (2017). Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. E-kirja. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 48–61.
- Jaakkola, T., Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. (2019). Enjoyment and anxiety in Finnish physical education – achievement goals and self-determination perspectives. *Journal of Physical Education and Sport* 19(3), 1619–1629. 10.7752/jpes.2019.03235.
- Jaakkola, T., Wang, J. C. K., Soini, M. & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science & Medicine* 14(3), 477–483.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A. González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L. & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy* 25(1), 79–100. 10.1080/17408989.2019.1688775.
- Jiménez, T. I., León, J., Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Valdivia-Salas, S. & Estévez, E. (2021). Transactional Links between Teacher-Adolescent Support, Relatedness, and Aggression at School: A Three-Wave Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(2), 436–455. 10.3390/ijerph18020436.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. E-kirja. 1. painos. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kao, C-C. (2019). Development of Team Cohesion and Sustained Collaboration Skills with the Sport Education Model. *Sustainability* 11(8), 1–15. 10.3390/su11082348.
- Kastrup, V. & Kleindienst-Cachay, C. (2016). 'Reflective co-education' or male-oriented physical education? Teachers' views about activities in co-educational PE classes at German secondary schools. *Sport, Education and Society* 21(7), 963–984. 10.1080/13573322.2014.984673.

- Kaufman, A. & Dodge, T. (2009). Student perceptions and motivation in the classroom: Exploring relatedness and value. *Social Psychology of Education* 12(1), 101–112. 10.1007/s11218-008-9070-2.
- Koekoek, J. & Knoppers, A. (2013). The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 20(3), 231–249. 10.1080/17408989.2013.837432.
- Kouluterveyskysely. (2021). Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Viitattu 15.7.2022. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143063/ktk_tilastoraportti2021_2021-09-09_kuviot_kuvana.pdf.
- Kouluterveyskysely. (2019). Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Viitattu 15.7.2022. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Koivisto, K., Koski, P. & Matarma, T. (2017). Fyysisen aktiivisuuden ja kouluviihtyvyyden muutokset Action Track-sovelluksen opetuskäytön myötä – pilottitutkimus. *Liikunta ja Tiede* 54(2), 91–98.
- Kokkonen, J., Gråsten, A., Quay, J. & Kokkonen, M. (2020). Contribution of Motivational Climates and Social Competence in Physical Education on Overall Physical Activity: A Self-Determination Theory Approach with a Creative Physical Education Twist. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(16), 5885–5901. 10.3390/ijerph17165885.
- Koski, P., Hirvensalo, M., Villberg, J. & Kokko, S. (2022). Young People in the Social World of Physical Activities: Meanings and Barriers. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19(9), 5466–5479. 10.3390/ijerph19095466.
- Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). Luokkakoko. Suomen Kasvatustieteellinen Seura ry. Viitattu 10.12.2022. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73769/Luokkakoko__Jyx.pdf.
- Kurki, L. (2015). *Persoona ja yhteisö: Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi.
- Lagestad, P., Ropo, E. & Bratbakk, T. (2021). Boys' Experience of Physical Education When Their Gender is in a Strong Minority. *Frontiers in psychology* 12(1), 1–11. 10.3389/fpsyg.2021.573528.

- Laine, K. & Aho, S. (2005). 1. painos. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lam, S-F., Law, W., Chan, C-K., Wong, B. & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly* 30(1) 75–90. 10.1037/spq0000067.
- Lee, S., Shin, M. & Smith, A. (2019). The relationship of physical activity from physical education with perceived peer acceptance across childhood and adolescence. *Journal of School Health* 89(6), 452–459. 10.1111/josh.12756.
- Lentillon-Kaestner, V. & Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education: students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24(3), 287-300. 10.1080/17408989.2019.1571186.
- Leo, F. M., López-Gajardo, M-A., Rodríguez-González, P., Pulido, J. J., Fernández-Río, J. (2023). How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychology of sport and exercise* 65(1), 1–10. 10.1016/j.psychsport.2022.102360.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health* 74(7), 274–283. 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x.
- Lipponen, H., Hirvensalo, M. & Salin, K. (2022). Older Physical Education Teachers' Wellbeing at Work and Its Challenges. *International journal of environmental research and public health* 19(21), 2–16. 10.3390/ijerph192114250.
- Ludwig, K. (2017). Methodological Individualism, The We-mode, and Team Reasoning. Teoksessa G. Preyer & G. Peter (toim.) *Social Ontology and Collective Intentionality. Critical Essays on the Philosophy of Raimo Tuomela with His Responses*. E-kirja. 1. painos. Cham: Springer, 3–18.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. (2019). Opetushallitus. Viitattu 20.6.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- Lorusso, J. R., Pavlovich, S. M. & Lu, C. (2013). Developing student enjoyment in physical education. *Physical & Health Education Journal* 79(2), 14–18.

- López-Pérez, B. & Fernández-Castilla, B. (2017). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies* 19(6), 1811–1830. 10.1007/s10902-017-9895-5.
- LIITU-tutkimus. (2020). Nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2020. Valtion Liikuntaneuvoston julkaisuja 2021:1. 2–168.
- Liu, T. & Lipowski, M. (2021). Influence of Cooperative Learning Intervention on the Intrinsic Motivation of Physical Education Students—A Meta-Analysis within a Limited Range. *International journal of environmental research and public health* 18(6), 1–11. 10.3390/ijerph18062989.
- 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.
- Macphail, A., Gorely, T., Kirk, D. & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 79(3), 344–355. 10.1080/02701367.2008.10599498.
- Manninen, M. & Campbell, S. (2022). The effect of the Sport Education Model on basic needs, intrinsic motivation and prosocial attitudes: A systematic review and multilevel meta-analysis. *European Physical Education Review* 28(1), 78–99. 10.1177/1356336X211017938.
- Mclaughlin, C. & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*. 27(1), 91–103.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Helsinki: Internal Methelp Oy.
- Moller, A. C., Deci, E. L. & Elliot, A. J. (2010). Person-level relatedness and the incremental value of relating. *Personality & Social Psychology Bulletin* 36(6), 754–767. 10.1177/0146167210371622.
- Montero-Carretero, C., Barbado, D. & Cervelló, E. (2019). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International journal of environmental research and public health* 17(1), 1–12. 10.3390/ijerph17010087.

- Montero-Carretero, C. & Cervelló, E. (2019). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying international. *Journal of environmental research and public health* 17(1), 1–18. 10.3390/ijerph17010076.
- Morgan, P. J. & Hansen, V. (2008). Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs. *Research quarterly for exercise and sport* 79(4), 506–516. 10.1080/02701367.2008.10599517.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. E-kirja.
- Niemi, P., Kotiranta, T. & Haaki, R. (2011). Sosiaalisen muutos, monimuotoisuus ja tutkimus. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haaki (toim.) *Sosiaalisen toiminnan perusta*. 1. painos. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 7–20.
- Ning, W., Gao, Z. & Lodewyk, K. (2012). Associations between socio-motivational factors, physical education activity levels and physical activity behavior among youth. *The ICHPER-SD Journal of Research* 7(2), 3–10.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. (2014). Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Viitattu 30.11.2022. https://opinkirjo.fi/wp-content/uploads/2018/12/oivalluksia_ryhmasta.pdf.
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa: kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys*. Väitöskirja. Viitattu 15.7.2022. https://www.academia.edu/38717598/Kansalaiskasvatus_globaalin_ajan_hyvinvointiyhteiskunnassa_Kansalaiskasvatuksen_sosiaalipedagoginen_theoriakehitys.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. (2013). Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–258.
- Opetushallitus (2022). Opettajat ja kasvattajat. Yhteisöllisyys. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/yhteisollisyys>. Viitattu 14.6.2022.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. Viitattu 30.11.2022. <https://okm.fi/perusopetuksen-kehittamisohjelma>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Ryhmäkokoselvitykset. Viitattu 30.11.2022. <https://okm.fi/ryhmakokoselvitykset>.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetuksen laatukriteerit. (2012). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Viitattu 30.11.2022. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary educational psychology* 39(3), 248–261. 10.1016/j.cedpsych.2014.06.001.
- Pasanen, H & Vanhalakka-Ruoho, M. (2012). Ohjaustyö ja osallisuus: sisäistettyjä siteitä vai kasvavaa kontrollia. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. 2. painos. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 299–324.
- Petiot, O. & Desbiens, J. F. (2022). Emotional experience of boys and girls and their perception of teacher's interpersonal behaviors: a sociocognitive perspective in physical education context. *Journal of Physical Education and Sport* 22(1), 67–74. 10.7752/jpes.2022.01008.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A. & Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review* 24(1), 56–75. 10.1177/1356336X16664749.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Viitattu 20.6.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Riley, P. (2010). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (1978). *Social Learning and Cognition*. New York: Academic Press.
- Rovio, E. (2007). Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 171–184.
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68–78. 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. E-kirja. New York: The Guilford Press.

- Saastamoinen, M. (2007). Ryhmätutkimuksen suuntia sosiaalipsykologiassa. Teoksessa P. Kuusela (toim.) *Sosiaalipsykologia: yksilöstä yhteiskuntaan*. 1. painos. Suomi: Oy Unipress ab, 67–109.
- Saastamoinen, M. (2012). Aikakaasilaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. 2. painos. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33–66.
- Sahli, H., Selmi, O., Zghibi, M., Hill, L., Rosemann, T., Knechtle, B. & Clemente, F. M. (2020). Effect of the Verbal Encouragement on Psychophysiological and Affective Responses during Small-Sided Games. *International journal of environmental research and public health* 17(23), 1–11. 10.3390/ijerph17238884.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmidt, A., Dirk, J. & Schmiedek, F. (2019). The importance of peer relatedness at school for affective well-being in children. Between- and within-person associations. *Social Development* 28(4), 873–892. 10.1111/sode.12379.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., Fahlman, M. & Garn, A. C. (2012). Urban High-School Girls' Sense of Relatedness and Their Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 31(3), 231–245. 10.1123/jtpe.31.3.231.
- Simonton, K. L. & Garn, A. C. (2020). Negative emotions as predictors of behavioral outcomes in middle school physical education. *European physical education review* 26(4), 764–781. 10.1177/1356336X19879950.
- Skala, K. A., Springer, A. E., Sharma, S. V., Hoelscher, D. M. & Kelder, S. H. (2012). Environmental Characteristics and Student Physical Activity in PE Class: Findings From Two Large Urban Areas of Texas. *Journal of Physical Activity & Health* 9(4), 481–491. 10.1123/jpah.9.4.481.
- Smith, M. A. & St. Pierre, P. E. (2009). Secondary students' perceptions of enjoyment in physical education: An American and English perspective. *The Physical Educator* 66(4), 209.
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J. & Jackson, B. (2017). An Intervention to Improve Teachers' Interpersonally Involving Instructional Practices in High School Physical Education: Implications for Student Relatedness Support and in-Class Experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 39(2), 120–133. 10.1123/jsep.2016-0198.

- Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C. & Jackson, B. (2016). Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychology of Sport and Exercise* 26, 71–82. 10.1016/j.psychsport.2016.06.004.
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C. & Jackson, B. (2015). "Getting Connected": High School Physical Education Teacher Behaviors That Facilitate Students' Relatedness Support Perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* 4(3), 219–236. 10.1037/spy0000039.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. (toim.). (2013). Arjen sosiaalipsykologia. 1.–3. p. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Tuomela, R. & Mäkelä, P. (2011). Sosiaalinen toiminta. Teoksessa T. Kotiranta, P. Niemi & R. Haaki (toim.) Sosiaalisen toiminnan perusta. 1. painos. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 87–112.
- Van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of educational psychology* 110(8), 1192–1201. 10.1037/edu0000265.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, Chris. (2020). Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology* 112(7), 1444–1469. 10.1037/edu0000420.
- Virtanen, A., Lauritsalo, K., Mäkinen, T., Hurskainen, H. & Tynjälä, P. (2022). The role of positive atmosphere on learning generic skills in higher education-Experiences of physical education students. *Frontiers in education* 7(1), 1–9. 10.3389/educ.2022.886139.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C. & Vidoni, C. (2012). Sport education and social goals in physical education: Relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18(4), 427–441. 10.1080/17408989.2012.690377.
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B. & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and teacher education* 99, 1–13. 10.1016/j.tate.2020.103247.

- Williams, M., Mercer, S.& Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. 1.painos. Oxford: Oxford University Press.
- Xiang, P., Aǧbuǧa, B., Liu, J. & McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 36(3), 340–352. 10.1123/jtpe.2017-0034.
- Zhou, Y. & Wang, L. (2019). Correlates of Physical Activity of Students in Secondary School Physical Education: A Systematic Review of Literature. *BioMed Research International* 2019, 1–12. 10.1155/2019/4563484.

LIITE 1.

TAULUKKO 4. Ryhmäkoon vaikutus yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen.

Yhteisöllisyyden vahvistamisen keinot	1. ka. Pienet ryhmät 12–20 oppilasta (n 46)	2. ka. Isot ryhmät 21–45 oppilasta (n 29)	kh.	p-arvo
1. Hyödynnän vuorovaikutusta sisältäviä opetustilanteita sekä yhdessä oppimista.	4,41	4,45	0,58 (1) 0,57 (2)	,946
2. Muodostan viihtyisiä ja hauskoja opetushetkiä.	4,15	4,07	0,66 (1) 0,75 (2)	,552
3. Luon oppimistilanteita, joissa korostuu yhteisen tavoitteen saavuttaminen ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan.	3,86	4,07	0,74 (1) 0,84 (2)	,558
4. Edistän avointa keskustelukulttuuria ja dialogisuutta opetuksessani.	4,00	4,07	0,73 (1) 0,70 (2)	,945
5. Edistän turvallisuuden tunteen muodostumista.	4,43	4,38	0,54 (1) 0,62 (2)	,395
6. Vahvistan sosiaalista hyväksyntää opetusryhmässä.	4,32	4,48	0,76 (1) 0,57 (2)	,165
7. Vahvistan yhteenkuuluvuutta koko opetusryhmässä.	4,08	4,44	0,66 (1) 0,57 (2)	,526
8. Muodostan tietoisesti pienryhmiä, joissa yhteistoiminta yksilöiden välillä onnistuu helposti.	3,84	3,82	0,86 (1) 0,92 (2)	,617
9. Edistän tasa-arvon toteutumista ryhmässä.	4,34	4,24	0,56 (1) 0,57 (2)	,539
10. Olen henkisenä tukena oppilailleni.	4,34	3,96	0,73 (1) 0,82 (2)	,882
11. Opetan tunnetaitoja oppilaille liikunnassa.	3,71	3,41	0,75 (1) 0,82 (2)	,653
12. Edistän oppijoiden valinnanvapautta suhteessa opetus sisältöihin.	3,71	3,65	0,77 (1) 0,81 (2)	,586

13. Hyödynnän kilpailutilanteita liikuntatunneilla.	2,80	2,65	0,90 (1) 1,04 (2)	,204
14. Hyödynnän monipuolisesti erilaisia ryhmäjako tapoja.	4,28	4,03	0,71 (1) 0,77 (2)	,799
15. Kiinnitän erityistä huomiota yhteisöllisyyden vahvistamiseen opetustyössäni	4,06	4,03	0,69 (1) 0,92 (2)	,906
16. Pystyn hyödyntämään yhteisöllisyyttä vahvistavia keinoja työssäni helposti	3,89	3,90	0,62 (1) 0,66 (2)	,916

LIITE 2.

TAULUKKO 5. Opettajien iän vaikutus yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen.

Yhteisöllisyyden vahvistamisen keino	1. ka. 27–39-vuotiaat opettajat (N=28)	2. ka. 40–63-vuotiaat opettajat (N=47)	kh.	p-arvo
1. Hyödynnän vuorovaikutusta sisältäviä opetustilanteita sekä yhdessä oppimista.	4,25	4,53	0,51 (1) 0,58 (2)	,061
2. Muodostan viihtyisiä ja hauskoja opetushetkiä.	4,17	4,08	0,47 (1) 0,80 (2)	,002
3. Luon oppimistilanteita, joissa korostuu yhteisen tavoitteen saavuttaminen ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan.	3,92	3,95	0,71 (1) 0,83 (2)	,504
4. Edistän avointa keskustelukulttuuria ja dialogisuutta opetuksessani.	3,85	4,12	0,65 (1) 0,74 (2)	,311
5. Edistän turvallisuuden tunteen muodostumista.	4,28	4,49	0,46 (1) 0,62 (2)	,005
6. Vahvistan sosiaalista hyväksyntää opetusryhmässä.	4,42	4,36	0,63 (1) 0,73 (2)	,508
7. Vahvistan yhteenkuuluvuutta koko opetusryhmässä.	4,03	4,34	0,63 (1) 0,63 (2)	,097
8. Muodostan tietoisesti pienryhmiä, joissa yhteistoiminta yksilöiden välillä onnistuu helposti.	3,82	3,85	0,81 (1) 0,93 (2)	,427
9. Edistän tasa-arvon toteutumista ryhmässä.	4,14	4,40	0,44 (1) 0,61 (2)	<,001
10. Olen henkisenä tukena oppilailleni.	4,07	4,27	0,81 (1) 0,77 (2)	,883
11. Opetan tunnetaitoja oppilaille liikunnassa.	3,57	3,61	0,79 (1) 0,79 (2)	,953
12. Edistän oppijoiden valinnanvapautta suhteessa opetus sisältöihin.	3,53	3,78	0,74 (1) 0,80 (2)	,928

13. Hyödynnän kilpailutilanteita liikuntatunneilla.	2,50	2,89	1,00 (1) 0,91 (2)	1,023
14. Hyödynnän monipuolisesti erilaisia ryhmäjako tapoja.	3,92	4,34	0,66 (1) 0,75 (2)	5,080
15. Kiinnitän erityistä huomiota yhteisöllisyyden vahvistamiseen opetustyössäni	3,75	4,22	0,88 (1) 0,67 (2)	,621
16. Pystyn hyödyntämään yhteisöllisyyttä vahvistavia keinoja työssäni helposti	3,71	4,00	0,53 (1) 0,67 (2)	,382

LIITE 3.

TAULUKKO 6. Työkokemuksen vaikutus yhteisöllisyyden keinojen käyttämiseen monivalintakysymysten osalta.

Yhteisöllisyyden vahvistamisen keino	1. ka. työkokemusta 10 vuotta tai alle (n 28)	2. ka. työkokemusta yli 10 vuotta (n 47)	kh.	p-arvo
1. Hyödynnän vuorovaikutusta sisältäviä opetustilanteita sekä yhdessä oppimista.	4,25	4,53	0,51 (1) 0,58 (2)	,061
2. Muodosta viihtyisiä ja hauskoja opetushetkiä.	4,18	4,08	0,47 (1) 0,80 (2)	,002
3. Luon oppimistilanteita joissa korostuu yhteisen tavoitteen saavuttaminen ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan.	3,85	4,00	0,70 (1) 0,83 (2)	,723
4. Edistän avointa keskustelukulttuuria ja dialogisuutta opetuksessani.	3,85	4,12	0,70 (1) 0,71 (2)	,955
5. Edistän turvallisuuden tunteen muodostumista.	4,28	4,49	0,46 (1) 0,62 (2)	,005
6. Vahvistan sosiaalista hyväksyntää opetusryhmässä.	4,39	4,38	0,62 (1) 0,73 (2)	,410
7. Vahvistan yhteenkuuluvuutta koko opetusryhmässä.	4,03	4,34	0,57 (1) 0,66 (2)	,007
8. Muodostan tietoisesti pienryhmiä, joissa yhteistoiminta yksilöiden välillä onnistuu helposti.	3,89	3,81	0,78 (1) 0,94 (2)	,079
9. Edistän tasa-arvon toteutumista ryhmässä.	4,10	4,25	0,49 (1) 0,58 (2)	,002
10. Olen henkisenä tukena oppilailleni.	4,03	4,30	0,83 (1) 0,74 (2)	,738
11. Opetan tunnetaitoja oppilaille liikunnassa.	3,46	3,68	0,74 (1) 0,81 (2)	,536

12. Edistän oppijoiden valinnanvapautta suhteessa opetus sisältöihin.	3,67	3,70	0,72 (1) 0,83 (2)	,504
13. Hyödynnän kilpailutilanteita liikuntatunneilla.	2,46	2,91	0,99 (1) 0,90 (2)	,233
14. Hyödynnän monipuolisesti erilaisia ryhmäjako tapoja.	3,90	4,36	0,68 (1) 0,73 (2)	,118
15. Kiinnitän erityistä huomiota yhteisöllisyyden vahvistamiseen opetustyössäni	3,82	4,18	0,90 (1) 0,69 (2)	,472
16. Pystyn hyödyntämään yhteisöllisyyttä vahvistavia keinoja työssäni helposti	3,75	3,98	0,44 (1) 0,71 (2)	,605

LIITE 4.

Kyselylomake.

25. Mitä keinoja käytät yhteisöllisyyden vahvistamisessa liikunnanopetuksessa? (1- En koskaan, 2 - en juuri koskaan, 3 - silloin tällöin, 4 - melko usein, 5- usein)

	1	2	3	4	5
Hyödynnän vuorovaikutusta sisältäviä opetustilanteita sekä yhdessä oppimista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muodostan viihtyisiä ja hauskoja opetushetkiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luon oppimistilanteita, joissa korostuu yhteisen tavoitteen saavuttaminen ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistän avointa keskustelukulttuuria ja dialogisuutta opetuksessani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistän turvallisuuden tunteen muodostumista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vahvistan sosiaalista hyväksyntää opetusryhmässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vahvistan yhteenkuuluvuutta koko opetusryhmässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muodostan tietoisesti pienryhmiä, joissa yhteistoiminta yksilöiden välillä onnistuu helposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistän tasa-arvon toteutumista ryhmässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen henkisenä tukena oppilaille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetan tunnetaitoja oppilaille liikunnassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistän oppijoiden valinnanvapautta suhteessa opetussisältöihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hyödynnän kilpailutilanteita liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muilla keinoilla? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Mitkä tekijät mielestäsi haittaavat yhteisöllisyyden lisäämistä liikunnanopetuksessa?

27. Minkä koet merkittävimmäksi keinoksi vahvistaa yhteisöllisyyttä liikunnanopetuksessa?

28. Miltä mieltä olet seuraavista väittämistä (1 - Täysin eri mieltä 2 - joihinkin eri mieltä 3 - ei samaa eikä eri mieltä 4 - joihinkin samaa mieltä 5 - Täysin samaa mieltä)

	1	2	3	4	5
Kiinnitän erityistä huomiota yhteisöllisyyden vahvistamiseen opetustyössäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn hyödyntämään yhteisöllisyyttä vahvistavia keinoja työssäni helposti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>