OPETUSMENETELMÄT LIIKUNNANOPETTAJIEN KOULUTUKSESSA

Lassi Pöyry

Liikuntapedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevät 2006
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pöyry, L. 2005. Opetusmenetelmät liikunnanopettajien koulutuksessa. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, 110 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia opetusmenetelmiä liikunnanopettajien koulutuksessa käytetään, millaista opetusmenetelmällistä koulutusta opiskelijoille annetaan ja miten käytetyt työtavat koetaan. Erityisesti tarkastelun kohteena oli Mosstonin opetustyylien spektri sekä liikunnanopetuksen eriyttäminen ja siihen liittyvät teemat. Tutkimusote oli laadullinen.

Aineisto kerättiin liikunnanopettajien koulutuksesta Jyväskylän yliopistossa lukuvuoden 2005 – 2006 aikana. Tutkimuksen aineisto muodostui kolmesta eri lähteestä kerättyyn tietoon: havainnoituihin tunteihin, opiskelijakyselyihin ja opettajien haastatteluihin. Tutkijan havainnoimat 24 opetustuntia olivat tanssin, uinnin, telinevoimistelun ja palloilun opetuksesta. Jokaisesta lajista tunteja oli 6. Näistä tunneista kerättiin tietoa ennen kaikkea eri opetusmenetelmistä ja niiden esiintymisestä. Havainnoituihin tunteihin osallistuneille opiskelijoille toteutettiin kysely, jossa kysyttiin kokemuksia kyseisen tunnin opetusmenetelmiin sekä yleisesti liikunnanopettajan koulutukseen liittyen. Opiskelijat olivat suurimmaksi osaksi ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita (49). Lisäksi mukana oli toisen vuosikurssin opiskelijoita 13 ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita 17. Jokaisen lajin havainnointijakson jälkeen toteutettiin opettajan haastattelu puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastatteluita aineistossa oli yhteensä 4.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että näissä neljässä lajissa eri opetusmenetelmät painottuvat eri tavoin. Tanssissa painottuivat komento-opetus ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Uinnissa komento-opetus sekä itsearviointi- ja vuorovaikutustyyli. Telinevoimistelussa opetusmenetelminä olivat pääosin komento-opetus, eriyttäminen ja vuorovaikutustyyli. Palloilussa käytettiin harjoitustyylin ohella paljon vuorovaikutustyyliä ja ongelmanratkaisua.

Noin 40 vuotta sitten Muska Mosstonin kehittelemällä opetustyylien spektrillä on edelleen paljon annettavaa liikunnanopetukselle. Opettajat kokivat sen hyväksi rakenteeksi hahmottaa liikunnanopetus-oppimisprosessia. Toisaalta spektrin vahvuus on nimenomaan selkeissä organisatorisissa malleissa järjestää opetusta. Toisena merkittävänä liikunnanopetuksen viitekehyksenä on nykyään ydinkeskeisen opettamisen menetelmä.

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan eri lajeissa opetusta eriytetään vaihtelevasti. Taitoeroihin suhtautumisessa ja koetussa eriyttämisen tarpeessa oli myös paljon vaihtelua eri yksilöiden välillä. Yhteisopetukseen suhtautuminen oli sekä opettajien että opiskelijoiden keskuudessa erittäin positiivista.

Avainsanat: liikunta: opetus, opetusmenetelmä, eriyttäminen, Mosston, opettajankoulutus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5
2 OPETUSMENETELMÄT LIIKUNNANOPETUKSESSA 7
2.1 Mosstonin opetustyylien spektri 9
2.2 Opetusmenetelmälliset opinnot liikunnanopettajien koulutuksessa 13
2.3 Aikaisempia tutkimuksia opetusmenetelmien käytöstä 16
3 ERIYTTÄMISEN KÄSITTEESTÄ 20
3.1 Hallinnollinen eriyttäminen 21
3.2 Opetuksellinen eriyttäminen 22
3.3 Eriyttäminen Mosstonin opetustyylien spektrissä 24
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA SEN LUOTETTAVUUS 27
4.1 Tutkimustehtävät 27
4.2 Tutkimusasetelma 28
4.3 Tutkimusaineisto 30
4.3.1 Havainnoidut tunnit 30
4.3.2 Kysely opiskelijoille 31
4.3.3 Opettajien haastattelut 32
4.4 Aineiston analysointi 33
4.5 Tutkijan esiymmärrys 34
5 OPETUSMENETELMIEN ESIINTYMINEN ERI LAJEISSA 37
5.1 Tanssi 37
5.2 Telinevoimistelu 39
5.3 Uinti 41
5.4 Palloilu 43
6 MOSSTONIN SPEKTRIN OPETUSTYYLIEN ESIINTYMINEN LAJIOPETUKSESSA 45
6.1 Komento-opetus (A: the command style) 45
6.1.1 Opettajajohtoisuus luo turvaa kokemattomalle tanssijalle 45
6.1.2 Komento-opetus organisatorisena ratkaisuna uinnissa 47
6.1.3 Telinevoimistelussa liikkeelle komentotyylillä 49
6.2 Harjoitustyyli / tehtäväopetus (B: the practice style) 49
6.2.1 Harjoitustyylillä aikaa palloilutaitojen hiomiseen 50
6.2.2 Uinnissa rytmittyy palaute ja toiminta 51

6.3 Vuorovaikutustyyli / pariohjaus, (C: the reciprocal style) 52
6.3.1 Vuorovaikutustyylillä lisää palautetta 52
6.3.2 Avustaminen oleellinen osa telinevoimistelua 54
6.4 Itsearviointi, (D: the self-check style) 55
6.4.1 Aistit käyttöön uintitekniikan arvioinnissa 55
6.4.2 Tekniikka aistien avuksi telinevoimistelussa 57
6.5 Eriyttäminen, (E: the inclusion style) 58
6.5.1 Suoritusten pilkkominen vaiheisiin telinevoimistelussa 58
6.5.2 Eriyttäminen on ihmisen kohtaamista 60
6.5.3 Erilaisista mailoista apua osumatarkkuuteen 61
6.5.4 Eriyttäminen uinnissa 62
6.6 Ohjattu oivaltaminen, (F: the guided discovery style) ja ongelmanratkaisu, (G: the convergent style) 63
6.7 Erilaisten ratkaisujen tuottaminen, (H: the divergent style) 65
6.8 Muut opetusmenetelmät 67
7 ERIYTTÄMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIEN TEEMOJEN TARKASTELUA 68
7.1 Eriyttämisen esiintyminen ja koettu riittävyys opetuksessa 68
7.2 Taitoerot ja niihin suhtautuminen 69
7.3 Yhteisopetus liikunnalla 72
7.4 Opiskelijat tulevina liikunnanopettajina 73
8 YHTEENVETO 76
8.1 Tutkimustulosten pohdintaa 76
8.2 Tutkimusprosessista ja sen luotettavuudesta 81
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia 83
LÄHTEET 85
LIITTEET 94
Liite 1. Eri työtapojen tarkastelua oppiaineksen ja opetusprosessin eri vaiheiden suhteen 94
Liite 2. Opetusmenetelmällisiä tutkimuksia 95
Liite 3. Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko 97
Liite 4. Opiskelijoiden kysely. 99
Liite 5. Havainnointirunko 101
Liite 6. Havainnoidut tunnit lajeittain. 103

1 JOHDANTO

Liikunnanopetuksen haasteet kouluissa ovat kasvaneet oppilasjoukon entistä suuremman heterogeenisyyden vuoksi. Erot fyysisessä kunnossa, liikuntataidoissa ja motivaatiossa ovat lisääntyneet. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2003, Jaakkola 2003.) Tämä on varmasti totta, mutta suuria eroja oppilaissa oli jo omana kouluaikanani 80- ja 90-luvuilla. Koululiikunnassa ei juurikaan huomioitu oppilaiden erilaisuutta, vaan tarjolla oli ”kaikille samaa, samanlaisessa paketissa”.

Koulussa liikunnalla on oppiaineena hieman poikkeava luonne. Sille on ominaista tavoitteiden, opetussisältöjen, menetelmien ja olosuhteiden runsas kirjo (Varstala 1996, 14). Halutessaan liikunnanopettajalla on siis mahdollisuus toteuttaa hyvinkin monipuolista ja vaihtelevaa opetusta, jos verrataan tuntitoimintaa esimerkiksi tiedollista kehitystä korostaviin teoria-aineisiin. Tätä mahdollisuutta ei pidä hukata, vaan tärkeää on miettiä, millä keinoin yhä useammilla oppilailla olisi mahdollisuus saada positiivisia kokemuksia ja elämyksiä koulun liikuntatunnilta. Tällöin meillä olisi tulevaisuudessa vähemmän niitä aikuisia, joilla on kipeitä muistoja esimerkiksi hiihtämisen pakosta, nöyryyttävistä kuntotesteistä tai lentopallosta vastenmielisenä pelinä.

Liikuntakasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin pyrittäessä tulisi opettajan huomioida opetuksen tarkoitus, oppilaat, liikuntamuodot, opetusjärjestelyt ja työtavat, tilat ja välineet sekä oppimistulosten ja opetuskäytänteiden arviointi (Heikinaro-Johansson 2003). Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu ennen kaikkea käytettäviin opetusmenetelmiin eli työtapoihin; millaiset eväät liikunnanopettajakoulutus antaa tuleville opettajille heterogeenisten oppilasryhmien kohtaamiseen.

Pääasiallinen vastuu tunneilla käytettävien työtapojen valinnasta on opettajalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) eri työtapojen tehtäväksi on määritelty kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen

valinnan perusteissa tulisi muun muassa painottaa oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, kehittää valmiuksia vastuunottoon omasta ja toisen oppimisesta, oppimisen arvioinnista sekä työskentelyn reflektoinnista. (POPS 2004, 17.) Nämä perusteet on määritelty perusopetusta silmällä pitäen, mutta ne sopivat minusta erinomaisesti tavoitteiksi myös tulevien liikunnanopettajien koulutukseen. Tulevalle liikunnanopettajalle on didaktisen kehittymisen vuoksi tärkeää nähdä, kokea ja miettiä erilaisia työtapoja, jolloin hän saa perusteita tehdä omia valintojaan tulevassa ammatissaan. Tämä on tärkeää, sillä opiskelijasta ei kehity liikunnanopettajaa vain toisten kasvuprosessia seuraamalla, vaan hänen tulee itse aktiivisesti reflektoida omaa oppimistaan (Numminen & Laakso 2001, 14).

Mosstonin kehittelemä opetustyylien spektri on toiminut jo neljänkymmenen vuoden ajan liikunnanopettajien apuna opetuksen järjestämisessä. Tuo spektri antaa 11 erilaista tapaa lähestyä opetus – oppimisprosessia. Tässä työssä pyrin kuvaamaan, millaisena nuo opetustyylit näyttäytyvät nykyään liikunnanopettajien koulutuksessa ja miten opettajat ja opiskelijat ne kokevat. On kuitenkin oletettavaa, että omissa opinnoissaan hyviksi havaitut opetusmenetelmät ja mallit siirtyvät myös omaan opetustyöhön.

Lähdin tekemään tutkimusta laadullisin keinoin, koska halusin erityisesti tavoittaa opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia eri opetusmenetelmistä. Keräsin aineistoa myös havainnoimalla oppitunteja. Tällaista tutkimussuuntaa, joka pyrkii opetuksen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, voidaan kutsua didaktiseksi prosessianalyysiksi (Uusikylä 1980, 25). Tätä prosessia tutkijan on haasteellista kuvata tai hallita esimerkiksi psykologian termejä tai lainalaisuuksia käyttäen, koska opetustapahtuma on aina monessa suhteessa omalaatuinen, omia lakeja noudattava kokonaisuus (Karma 1974, Uusikylän 1980, 25 mukaan).

Opetukseen liittyvä ikuisuuskysymys onkin, mikä on kulloinkin paras mahdollinen metodi oppimiseen. Kansasen (2004) mukaan jos siihen olisi annettavissa yksiselitteinen vastaus, ei kysymystä tarvitsisi enää esittää. Monet kasvattajat ja opettajat uskovat tietävänsä vastauksen. On kuitenkin hämmentävää, että heidän vastauksensa ovat erilaisia. (Kansanen 2004, 33.)

2 OPETUSMENETELMÄT LIIKUNNANOPETUKSESSA

Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan liikunnanopetuksen luonnetta eri lajeissa siten, että keskeisenä huomion kohteena ovat kulloinkin käytettävät työtavat eli opetusmenetelmät. Näiden rinnalla käytetään myös synonyyminä termiä opetustyyli.

Kun puhutaan opetusmenetelmästä tai opetusmetodista, sillä tarkoitetaan tapaa, jolla opettajan ja opiskelijoiden välinen interaktio on järjestetty. Tavallisesti sillä tarkoitetaan nimenomaan jotain konkreettista tapaa, jonka mukaan opiskellaan. Tällöin myös opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutus muotoutuu erilaiseksi. (Kansanen 2004, 32.)

Engeström (1982, 122) korostaa, kuinka jokaisesta opetusmenetelmästä on nähtävissä ulkoinen ja sisäinen puoli. Opetusmenetelmän ulkoisella puolella tarkoitetaan opetuksen yhteydessä olevaa tapahtuvaa näkyvää vuorovaikutusta; kiinnitetään huomiota siihen, kuka esiintyy tai toimii näkyvästi ja millä tavoin osanottajat ryhmitellään. Näin ollen opetusmenetelmän ulkoisesta puolesta voidaan erotella kolme osaa: opetusmuodot, sosiaalimuodot ja järjestysmuodot. Sisäisellä puolella tarkoitetaan niitä opetuksellisia tehtäviä, joihin työskentelyllä pyritään. Mikä on opetusvaiheen tehtävä oppimisprosessin kannalta ja toisaalta, millaista henkistä työskentelyä oppilailta edellytetään. (Engeström 1982, 122; Numminen & Laakso 2001, 71.)

Erilaisia opetusmenetelmien luokitteluja on hyvin paljon. Koskenniemi (1979) käytti aikanaan termiä opetusmuodot ja jakoi ne opettajakeskeisiin (opettajan esitys, opettajan kysely ja yhteinen harjoitus), oppilaskeskeisiin (yksilöllinen työ, oppilaiden esitys ja ryhmätyö) ja yhteistoiminnallisiin opetusmuotoihin (opetuskeskustelu ja juhla). (Koskenniemi 1979, 48.)

Nykyisin yksi tapa luokitella koulun työtapoja on Sahlbergin ja Leppilammen (1994) tekemä jako koulun yleisten tavoitteiden mukaan ajattelua kehittäviin työtapoihin, yhteistoiminnallisiin työtapoihin, persoonallisuutta kehittäviin

työtapoihin, luovan ongelmaratkaisun työtapoihin ja projektityötapoihin. Jo näiden työtapojen nimet kertovat siitä, että myös vallalla oleva oppimiskäsitys on selvästi siirtynyt behavioristisesta tiedon siirtämisestä kohti yksilökeskeisempää, oppijan omaa ajattelua korostavaa oppimiskäsitystä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 163.)

Nämä edellä mainitut esimerkit eivät kuitenkaan sovellu kovin hyvin nimenomaan liikunnanopetuksen kontekstiin, sillä liikunnanopetuksella on luonnollisesti hyvin ainutlaatuinen luonne muihin oppiaineisiin verrattuna. Esimerkiksi erottavia piirteitä ovat opetuksen organisointi vaihtelevissa olosuhteissa, lajisisältöjen runsas kirjo, oppilaiden tekemisen julkisuus tunnilla ja myös sen fyysinen luonne (Varstala 1996, 14).

Paatelainen (1981) tutki liikunnan opetussuunnitelman toteuttamista peruskoulun ala-asteella ja käytti omassa tutkimuksessaan 70-luvulla voimassa olleen peruskoulun opetussuunnitelman luokittelua. Tuolloin työtavat jaoteltiin luokkaopetukseen, ryhmätyöskentelyyn, yksilöohjaukseen, itsenäiseen yksilölliseen harjoitukseen ja kiertoharjoitteluun. (Paatelainen 1981, 63.)

Erilaisia opetusmenetelmien luokituksia liikunnassa on monenlaisia. Esimerkiksi Graham, Holt/Hale & Parker (2001) nostavat esiin 6 perustapaa järjestää opetus – oppimisprosessi. Nämä ovat opettajan suora opetus (direct instruction), tehtäväopetus (task teaching), kyselyopetus (inquiry), yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning), vertaisopetus (peer teaching) ja oppilaan suunnitelma tehtävä (child design). (Graham ym. 2001, 171)

Metzler (2005) luokittelu liikunnanopetuksen malleiksi sisältää suoran opetuksen (direct instruction), yksilöidyn opetusmenetelmän (personalized system for instruction), yhteistoiminnallisen oppimisen (cooperative learning), lajiopetuksen (sport education), vertaisopetuksen (peer teaching), kyselevän opetuksen (inquiry teaching), taktisten pelien opetuksen (tactical games) ja vastuun opettamisen (teaching for personal and social responsibility) (Metzler 2005, 185 - 466).

2.1 Mosstonin opetustyylien spektri

Tähän mennessä merkittävimmän liikunnanopetusmenetelmien luokituksen on kuitenkin tehnyt tunnettu liikuntapedagogi Muska Mosston vuonna 1966. Liikuntapedagogiikan emeritusprofessori Risto Telama (2002, ix) nostaakin esiin Mosstonin opetustyylien spektrin ainutlaatuisuuden. Hänen mukaansa kaikista vastaavista yrityksistä luoda toimiva metodiopas, on puuttunut selkeä silta, jolla johdatetaan lukija suunnittelemaan opetuksensa toteutus selkeästi opetuksen tavoitteista toimintaan. Mosstonin opetustyylien spektri onkin yleispätevä ja kokonaisvaltainen ehdotus opettamisen malliksi (Numminen & Laakso 2001, 79).

Seuraavassa kuvaan opetustyylien spektrin perustan, jonka Mosston määrittelee teoksessaan Teaching Physical Education (Mosston & Ashworth 2002, 9-11; 21). Spektri muodostuu kuuden peruspremissin varaan.

Perusoletus (The Axiom)

Mosstonin opetusfilosofia perustuu siihen ajatukseen, että opettaminen on päätöksenteon ketju, jossa päätöksiä tekevät sekä opettaja että oppilaat. Mosstonin mukaan opetustyötä määrittää tämä opettaja – oppilassuhde, jossa kaikki asiat tapahtuvat opettajan tekemien päätösten seurauksena. Ja nimenomaan seurauksena, sillä siirryttäessä spektrillä eteenpäin, opiskelijan itsensä tekemien päätösten määrä kasvaa. Edellytyksenä tietysti on, että opettaja valitsee tällaisia työtapoja tunneille.

Opetustyylin rakenne (The Anatomy of Any style)

Jokainen opetustyyli on ideoitu ymmärrettäviin kategorioihin sillä perusteella, minkälaisia päätöksiä kulloisessakin opetustapahtumassa tekevät opettaja ja oppilaat. Nämä päätökset sijoittuvat ajallisesti suunnittelu- (pre-impact), toteutus- (impact) ja arviointivaiheeseen (post-impact).

Suunnitteluvaiheen päätöksien merkitys on nimenomaan miettiä, mitä pyritään saavuttamaan, valitaan käytettävä opetustyyli, miten käytetään aikaa, missä toimitaan ja niin edelleen. Toteutusvaiheessa pyritään toteuttamaan nämä suunnitteluvaiheen päätökset ja samalla tehdään niin sanottuja tarkentavia

päätöksiä. Arviointivaiheeseen kuuluu olennaisesti päätökset siitä; mistä, millaista ja miten palautetta oppijalle annetaan. Samoin arviointivaiheessa pyritään toteutusvaiheen aikana saatujen kokemuksien avulla arvioimaan toimintaa ja tekemään päätöksiä lähinnä tulevan opetuksen suhteen. Oliko valittu opetustyyli sopiva tavoitteeseen nähden vai olisiko joku toinen parempi?

Päätöksentekijät (The Decision Makers)

Spektri muodostuu yhdestätoista luokitellusta opetusmenetelmästä (A-K). Opetusmenetelmät sijoittuvat toisiinsa nähden siten, että komento-opetuksessa A opettajalla on maksimi määrä toiminnan päätöksistä. Siirryttäessä luokituksessa eteenpäin, siirtyy myös päätöksiä opiskelijalle ja toiminnan luonne muuttuu. Spektrin toisessa päässä onkin menetelmä K — itseopetus, jossa opettajalla ei ole minkäänlaista roolia, eikä se tällöin esiinny koulutyössä lainkaan.

Spektri (The Spectrum)

Mosstonin määritelmän mukaan erottelemalla kuka tekee milloin ja minkälaisia päätöksiä, voidaan identifioida 11 erilaista tapaa lähestyä opetus-oppimis-prosessia. Opetustyylien nimissä on jonkun verran eroja lähinnä termien suomennoksista johtuen. Myös tyylien määrä vaihtelee sen mukaan, määritelläänkö ohjattu oivaltaminen ja ongelmanratkaisu niin samanlaisiksi, ettei niitä erotella. (ks. Numminen & Laakso 2001, 84 - 85 ja Varstala 2003, 161).

Yleisimmin opetustyylit on kuitenkin nimetty seuraavasti: komento-opetus (A), tehtäväopetus (B), vuorovaikutustyyli (C), itsearviointi (D), eriyttävä opetus (E), ohjattu oivaltaminen (F), ongelmanratkaisu (G), erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H), yksilöllinen harjoitusohjelma (I), yksilöllinen opetusohjelma (J) ja itseopetus (K). Jokaisen opetusmenetelmän tarkempi kuvailu löytyy liitteestä 1.

Ryhmittely (The Clusters)

Opetusmenetelmät ryhmittyvät kahteen pääluokkaan sen mukaan, onko työtavoissa kyse jo olemassa olevan ja tiedetyn asian kopiointi ja toistaminen (reproduction) vai uudenlaisen liikemallin tai tavan luominen (production). Työtavat A—E ovat sellaisia, joissa toistetaan tiettyjä malleja ja harjoitellaan tiettyjä taitoja. Esimerkiksi vuorovaikutustyyppisessä (C) palloilun opetuksessa opettaja antaa tietyt ydinkohdat, joita pyritään parin palautteen avulla parantamaan.

Opetus–oppimis-prosessi perustuu siis paljolti siihen, minkälainen on opettajan tietämys asiasta tai teemasta, jonka parissa työskennellään. Näissä menetelmissä oppilaan hallitseva kognitiivinen operaatio on muisti (Numminen & Laakso 2001, 80).

Siirryttäessä työtapoihin F—K ylitetään samalla oivaltamisen kynnys (discovery threshold). Näille opetusmenetelmille on ominaista, että toiminnassa pyritään luovuuteen; etsimään ja löytämään kullekin oppijalle mahdollisimman hyvin sopiva ratkaisumalli. Kuvaava esimerkki on erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H) tanssinopetuksessa, jolloin tiettyyn musiikkiin tuotetaan pienryhmissä joku lyhyt askelsarja. Tällöin syntyvä ratkaisu voi hyvinkin olla uusi oppijalle, mutta myös opettajalle ja koko ympäröivälle yhteisölle. Kuten Mosston (1994, 6) toteaa, tiedollisesti tyylit F—K kutsuvat oppijat faktojen ja muistiin perustuvan ajattelun taakse – kokemaan oivaltamisen elämyksiä.

Toiminnan tavoitteet / kehitettävät osa-alueet (The Developmental Effects)

Mosston määrittelee opetuksen tavoitteeksi tuottaa mahdollisuuksia osallistumiseen ja kehittymiseen ihmisen kasvun eri osa-alueilla. Liikunnanopetuksessa voidaan painottaa erilaisia tavoitteita, jolloin myös työtavoissa korostuvat vaihtelevasti kognitiivisuus, sosiaalisuus, emotionaalisuus, fyysisyys tai moraalisuus. Valitsemalla tietty opetustyyli, voidaan paremmin kohdentaa tekeminen tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseen. Työtapa antaa opetukselle suunnan ja vaikuttaa ohjeiden antamiseen,

organisointiin, palautteenantoon ja yleisesti ryhmän hallintaan. (Heikinaro-Johansson 2003, 114).

Huomioitavaa kuitenkin on, että opetustyylien spektri on tietynlainen jatkumo, jonka tarkoituksena ei ole piirtää tarkkoja rajoja eri opetusmenetelmien välille eikä asettaa niitä keskenään arvojärjestykseen. Pikemminkin se antaa kehyksen, jonka avulla erilaisten tavoitteiden saavuttamiseen saadaan suunniteltua mahdollisimman hyvin sopiva työtapa. (Mosston & Ashworth 2002, 18.)

Jokainen työtapa määrittää sen, miten oppilaat ovat jakautuneet ryhmiin ja millainen vastuu- ja roolijako on ryhmien sisällä sekä myös opettajan ja ryhmän välillä. Jokainen työtapa suosii ja synnyttää tietynlaista vuorovaikutusta. Toisaalta on hyvä muistaa, että tietynlainen opetustyyli myös rajaa vuorovaikutuksen tietynlaiseksi. (Heikinaro–Johansson & Kolkka 1998, 46.)

Voidaan myös kysyä, miksi opettajan tarvitsee käyttää niin monenlaisia opetusmenetelmiä. Eri menetelmien valintaan spektriltä voidaan nähdä neljä perustavaa laatua olevaa syytä: opettajan yksilöllisyys, oppilaiden erilaisuus, tavoitteiden moninaisuus sekä se, että opettamisessa tarvitaan tietynlaista käsitteellistä kehystä, jonka avulla opetusta voidaan suunnitella. (Mosston & Ashworth 2002, 15; Gallahue & Donnelly 2003, 228.) Toisaalta merkittävää on myös pyrkiä edistämään vaihtelevien työtapojen avulla sekä oppilaan että opettajan viihtymistä liikuntatunnilla (Heikinaro-Johansson 2003, 114).

Jokainen liikuntatunti voidaan rakentaa usealla eri tavalla. Yleiset tavoitteet ovat kuitenkin aina samanlaisia: saada kehitettyä oppilaiden taitoa, kehittää fyysistä suorituskykyä ja lisätä ymmärrystä siitä, miksi fyysinen aktiivisuus päivittäin on tärkeää. Näiden tavoitteiden suunnassa voidaan edetä käyttämällä lukuisia opetuksellisia menetelmiä ja motivointikeinoja. Niiden valinta ja käyttäminen riippuvat aina kuitenkin opettajan koulutuksellisesta taustasta, persoonasta ja ammattitaidosta sekä ennen kaikkea yksilöllisesti rakentuvasta opetusfilosofiasta; kuinka ihminen oppii. (Gallahue & Donnelly 2003, 177.)

2.2 Opetusmenetelmälliset opinnot liikunnanopettajien koulutuksessa

Liikunnanopettajakoulutuksen sisältörakenne on jaoteltu karkeasti kasvatustaitojen ja liikunnanopettajan ammattitaitojen kehittämiseen. Ammattitaidot on edelleen jaettuna alaluokkiin oppiaineksen hallinta, oppilaan tuntemus, didaktinen osaaminen ja muut taidot. Opetusmenetelmät on määritelty yhdeksi osaksi liikunnanopetuksen didaktista osaamista. Muita didaktiikan osa-alueita ovat suunnittelu ja tavoitteellisuus, motivaatio, arviointi, palautteen anto, organisointi, havainnointi, havainnollistaminen, eriyttäminen ja eheyttäminen. (Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2002—2004, 26.)

Seuraavan sivun taulukossa 1 näkyvät ne kurssit, joilla eri opetusmenetelmiä pääsääntöisesti käsitellään.

TAULUKKO 1. Vuosikurssien mukaan ne opintojaksot, joilla opetusmenetelmiä käsitellään.

vuosikurssi	kurssin nimi ja laajuus	kurssin tavoite ja toteutus
1.	Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 1 (3op)	Perusteet. Luentoja ja pienryhmäharjoituksia, kouluharjoittelu
1.	Liikuntadidaktiikan peruskurssi 1 (8op)	Liikuntataidot eri ympäristöissä. Luentoja ja ohjattuja harjoituksia pienryhmissä
1.	Motorisen oppimisen ja ohjaamisen peruskurssi (2op)	Ydinkeskeiseen opettamisen menetelmään tutustuminen pienryhmissä. Luennot ja demot.
2.	Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 2, Tutkiva opettaja (4op)	Oman toiminnan reflektointi. Luentoja ja pienryhmäharjoituksia
2.	Liikuntadidaktiikan peruskurssi 2 (6op)	Liikuntataidot eri ympäristöissä. Lajikohtainen opetus pienryhmissä, sisältää esim. muiden opiskelijoiden opettamista
2.	Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 1 (7op)	Didaktiikan periaatteiden soveltaminen. Luentoja ja ohjattuja harjoituksia.
3.	Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 2 (6op)	Didaktiikan periaatteiden soveltaminen. Lajikohtainen opetus pienryhmissä, sisältäen esim. yksittäisiä opetusharjoituksia koululuokille
päättöharjoittelu	Kasvun ja oppimisen ohjaamisen kurssi (5op)	Perehtyminen pedagogisiin ja ainedidaktisiin toimintamalleihin. Luennot.
päättöharjoittelu	Opetusharjoittelussa pidettävät tunnit. Harjoitustunteja sisältävien kurssien yhteislaajuus 23 op. Arviointi yhdessä ohjaavan opettajan kanssa.	

(lähteet: Liikunnan ja terveystiedon opinto-opas 2005—2007, Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005 – 2007.)

Ensimmäisenä opiskeluvuonna opetusmenetelmiin keskitytään erityisesti perusopintojen Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 1- kurssilla (3 op). Kurssiin liittyy luentoja ja käytännön harjoituksia. Tämän lisäksi erilaisten opetusmenetelmien hyödyntäminen on mukana eri lajien kontekstissa Liikunnan didaktiikan peruskurssi 1:llä (8 op). Lisäksi nimenomaan ydinkeskeisen opettamisen menetelmään syvennytään Motorisen oppimisen ja ohjaamisen peruskurssilla (2 op). (Liikunnan- ja terveystieteiden opinto-opas 2005—2007, 36—39.)

Ensimmäisen vuoden opinnoissa on vuoden 2005 - 2007 opintosuunnitelmassa tapahtunut sikäli muutos, että aikaisemmin Liikeopin kurssin nimellä ollut lajiopetus on nykyisin jaettu Liikkumisen havainnoinnin kurssiin ja Liikuntadidaktiikan peruskurssi 1:een. Tämä nimenmuutos suuntaa kurssien sisältöä yksittäisten taitojen oppimisesta enemmän kohti suoritusten analysointia ja didaktisen osaamisen kehittymistä. (Liikunta ja terveystieteiden opinto-opas 2005 – 2007, 36—39.)

Toisena ja kolmantena opiskeluvuotena jatkuvat menetelmälliset opinnot Liikuntadidaktiikan perus- ja jatkokursseilla eri lajiympäristöissä sekä Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka kurssilla, joka sisältää luentoja ja opetusharjoituksia pienryhmissä. Näiden kurssien kuvailuissa ei kuitenkaan enää erikseen mainita opetusmenetelmiä, lukuun ottamatta ydinkeskeistä opetusmenetelmää, jonka hallitseminen eri oppimisympäristöissä määritellään opiskelijan tavoitteeksi. (Liikunta ja terveystieteiden opinto-opas 2005—2007, 40—44.)

Tavallisesti neljäntenä tai viidentenä opiskeluvuonna suoritettavissa opettajan pedagogisissa opinnoissa liikunnan opetusmenetelmiin ei tarkemmin enää keskitytä. Pikemminkin ne nähdään opettajan työn perustekijöinä, joita sivutaan useissa yhteyksissä. Jonkun verran opetusmenetelmiä käsitellään perusopinnoissa Kasvun ja oppimisen ohjaamisen kurssilla (5 op), jossa perehdytään pedagogisiin ja ainedidaktisiin toimintamalleihin. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005 – 2007, 191). Tämän lisäksi opetusmenetelmiin kiinnitetään huomiota erityisesti opetusharjoittelutuntien yhteydessä.

2.3 Aikaisempia tutkimuksia opetusmenetelmien käytöstä

Byran (2000) mukaan Mosstonin opetustyylien spektriin kohdistuva tutkimus on muuttunut viime vuosikymmenien aikana. 70-luvulla eri tutkimukset keskittyivät lähinnä testaamaan spektrin alkupään, tyylien A–E tehokkuutta vertailemalla kahta tai useampaa tyyliä kokeellisesti. 80- ja 90-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa mukana on ollut spektri kokonaisuudessaan, huomion kiinnittyessä myös luovuutta kehittäviin (productive) tyyleihin. (Byra 2000.) Suurin osa lukemistani tutkimuksista oli kokeellisia toimintatutkimuksia, joissa varsinkin 70- ja 80- luvuilla keskityttiin opetustyylien tehokkuuteen lähinnä motoristen taitojen ja liikunta-aktiivisuuteen liittyen. Myöhemmissä tutkimuksissa ote on ollut kokonaisvaltaisempi ja niissä on tarkemmin selvitetty myös sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia.

Seuraavassa olen nostanut tarkasteluun muutaman tutkimuksen liittyen opetusmenetelmien käyttöön ja siihen, kuinka opettajat ja opiskelijat eri työtavat kokevat. Liitteessä 2 on koottuna joukko yksittäisiin opetustyyleihin kohdistuneita tutkimuksia.

Kattavan selvityksen Mosstonin opetustyylien käytöstä liikunnanopetuksessa on tehnyt työryhmä Cothran, Kulinna, Banville, Choi, Amade-Escot, Macphail, MacDonald, Richard, Sarmento & Kirk (2005). Heidän kansainväliseen tutkimukseen osallistui yhteensä 1436 liikunnanopettajaa Yhdysvalloista, Koreasta, Australiasta, Ranskasta, Englannista, Portugalista ja Kanadasta. Tavoitteena oli selvittää, kuinka hyvin he tunsivat Mosstonin opetustyylien spektrin ja kuinka paljon he käyttävät työssään eri tyylejä. Tutkimus suoritettiin kyselytutkimuksena. Tutkimuksen perusteella liikunnanopettajat ympäri maailman tunsivat eri opetustyylit erittäin hyvin. Tosin maiden välillä oli suuria eroja lähinnä yksittäisten opetustyylien tunnistamisessa sekä siinä, kuinka tehokkaina eri menetelmät koettiin. (Cothran ym. 2005.)

Seuraavan sivun taulukossa 2 on maittain eri opetustyylien käyttäminen opettajien ilmoituksen mukaan.

TAULUKKO 2. Eri opetusmenetelmien käyttäminen eri maissa opettajien ilmoituksen mukaan prosentteina (prosenttilukuun on sisällytetty vastausluokat joskus, usein ja aina)

opetustyyli	Korea	Australia	Ranska	Englanti	Portugali	Kanada	USA
komento-opetus	94,2	93,1	37,3	87,2	94,6	79,0	88,7
harjoitustyyli	67,9	92,1	93,2	85,9	92,6	94,7	93,3
vuorovaikutustyyli	55,1	85,0	82,8	96,2	61,9	75,7	73,6
itsearviointi	41,3	46,9	61,2	56,5	44,7	61,9	52,1
eriyttäminen	59,1	78,6	84,3	92,3	69,9	72,1	67,0
ohjattu oivaltaminen	57,3	70,6	70,9	92,3	60,5	79,5	71,1
ongelmanratkaisu	51,1	73,6	46,9	69,3	52,2	60,2	57,1
erilaisten ratkaisujen tuottaminen	50,2	73,7	76,1	89,7	52,3	72,2	72,6
yksilöllinen harjoitusohjelma	32,9	40,4	17,9	57,7	24,8	23,7	26,4
yksilöllinen opetusohjelma	23,1	13,5	5,3	30,8	13,8	8,5	15,1
itseopetus	36,5	11,9	0,8	25,6	6,9	11,1	13,8

(lähde: Cothran ym. 2005)

Spektrin alkupään tyylit ovat selkeästi yleisimmin käytettyjä. Niissäkin on maiden välillä eroja, kuten esimerkiksi komento-opetuksen selvästi vähäisempi osuus Ranskassa ja toisaalta vuorovaikutustyylin korostuminen Englannissa. Opetuskulttuurien eroista kertoo myös itseopetuksen poikkeuksellisen suuri osuus Koreassa ja Englannissa.

Suomessa näin kattavaa selvitystä Mosstonin opetustyylien käytöstä ei ole tehty. Paatelaisen (1981) tutkimuksessa ala-asteen liikuntatunneilla eniten käytettiin ryhmätyöskentelyä (47 %) ja luokkaopetusta (41 %). Kaikista opetustilanteista kiertoharjoittelua oli 8 % ja itsenäistä yksilöllistä harjoittelua vajaa 4 %. Tytöillä opettajajohtoinen luokkaopetus oli selvästi yleisempää kuin pojilla. (Paatelainen 1981, 140.)

Osana koululiikunnan sisältötutkimusprojektia Varstala (1996) tutki opettajien toimintaa ja oppilaiden liikunta-aktiivisuutta liikuntatunneilla. Aineistossa tarkasteltiin 248 yläasteen liikuntatuntia, joista naisopettajien pitämiä tunteja oli 137 ja miesopettajien 111. Jokainen tunti jaettiin neljään observointijaksoon. Koska alkutunnit sisälsivät paljon järjestelyjä ja usein tunnit loppuivat ennen täyttä aikaa, otettiin lähempään tarkasteluun vain 2. ja 3. jakso. Näillä jaksoilla esiintyneet opetusmuodot jakautuivat selostavaan opetukseen (5—8 %), komento-opetukseen (4—17 %), ohjaavaan opetukseen (16—26 %), tehtäväopetukseen (35—48 %) ja peliin (14—37 %). Myös tässä tutkimuksessa naisopettajien opetus oli opettajakeskeisempää kuin miehillä. Osittain tätä selitti lajisisältöjen erilaisuus. (Varstala 1996, 77—78.)

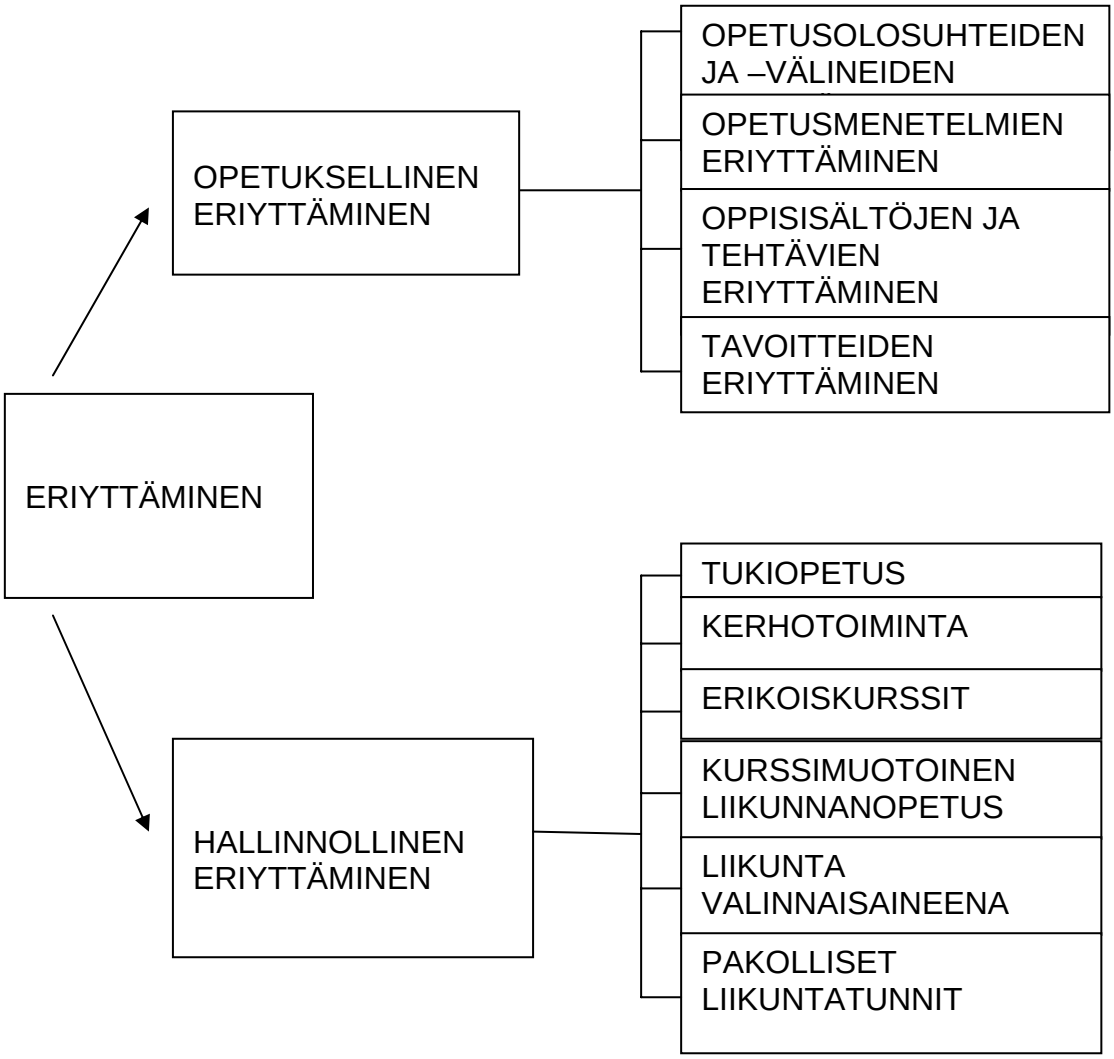
Mosstonin opetustyylejä oppilaiden kokemana tutkivat Cothran, Hodges-Kulinna ja Ward (2000). Tutkimuksessa selvitettiin sitä, kuinka amerikkalaiset yliopisto-opiskelijat (n=438) suhtautuivat eri tyyleihin. Tulosten mukaan opiskelijat kokivat kaikki spektrin opetustyylit positiivisina ja ymmärsivät niiden arvon erilaisiin tavoitteisiin tähtäämisessä. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että opiskelijat pitivät enemmän tyyleistä A–E, jotka Mosston on ryhmitellyt tietyn mallin mukaisen suorituksen opetteluun (reproductive). Yllättäen luovuuteen tähtääviä (productive) työtapoja F–K ei koettu yhtä hauskoiksi, motivoiviksi ja oppimista aikaansaaviksi. (Cothran ym. 2000.)

Suomessa liikunnanopetusta on tutkittu paljon, mutta nimenomaan oppilaiden kokemuksia eri opetusmenetelmistä on kartoitettu vähän. Kahilan (1993) liikuntapedagogiikan väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltiin opetusmenetelmän merkitystä prososiaalisessa oppimisessa. Tutkimuksessa selvitettiin viidesluokkalaisten tyttöjen (n= 95) yhteistyötaitojen, auttamiskäyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden kehittymistä, kun opetusmenetelmänä korostetaan vuorovaikutteista parityöskentelyä. Tutkimus kesti lukuvuoden ajan ja toteutettiin jakamalla oppilaat koe- ja kontrolliryhmiin. Tulosten perusteella psykomotoriset tavoitteet saavutettiin molemmissa ryhmissä yhtä hyvin. Parityöskentelyn käyttöön tottuneessa opetusryhmässä toisen auttamista ja avun pyytämistä esiintyi enemmän kuin ryhmässä, jossa korostui yksilötyöskentely ja opettajajohtoisuus. Lisäksi oppilaan ystäväpiiri oli suurempi ryhmissä, joissa käytettiin

vuorovaikutteisia työtapoja. Pohdinnassaan Kahila (1993) toteaa, että siirryttäessä sosiaalisen käyttäytymisen erityisalueille, kuten auttamiskäyttäytymisen alueelle, tuntimäärien ja valittavien sisältöjen sijaan ratkaisevampaa näyttääkin olevan käytettävä opetusmenetelmä. (Kahila 1993, 82 – 83.)

3 ERIYTTÄMISEN KÄSITTEESTÄ

Eriyttämisen lähtökohtana on oppilaan hyväksyminen yksilönä. Tällöin tehtyjen ratkaisujen tarkoituksena on tukea yksilöllisten lahjojen ja kykyjen kehittämistä sekä mieltymysten ja kiinnostuksen tyydyttämistä siten, että liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa mahdollisimman hyvin. Eriyttämisellä tarkoitetaan yksilön tai ryhmän tietoista ja tarkoituksenmukaista erilaista käsittelyä opetuksessa ja se voi toteutua organisatorisissa tai opetuksellisissa ratkaisuissa (Numminen 1996, 128.) Hallinnollisen ja opetuksellisen eriyttämisen erot liikunnanopetuksessa näkyvät kuviossa 1.



Kuvio 1. Eriyttämisen muodot liikunnanopetuksessa (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen. 1980, 226.)

Tarkoituksellinen eriyttäminen tapahtuu organisatorisena, ”ulkoisena” koulutuksen eriyttämisenä tai opetuksen eriyttämisellä luokan oppilasryhmän sisällä. Näistä edellinen, kuten esimerkiksi valinnaisaineen valinta on yksilölle ratkaisevampi. (Lahdes 1997, 199.)

3.1 Hallinnollinen eriyttäminen

Hallinnollisella eriyttämisellä tarkoitetaan erityisopetuksen tai kerho- ja seuratoiminnan järjestämistä kaikille halukkaille. Nykyään niin yläasteella kuin lukiossakin liikunta on myös valinnaisaine. Tukiopetusta on liikunnassa käytetty erittäin vähän, lähinnä järjestämisvaikeuksien vuoksi. Sisällöistä ainakin uimaopetuksessa olisi perusteltua antaa uimataidottomille tukiopetusta, joka voisi olla järjestettynä samanaikaisesti yhteisopetuksen kanssa. (Jääskeläinen ym. 1980, 227.)

Eriyttämisestä on yleinen harhakäsitys, että se tähtää aina oppilaiden erilaistumiseen. Tosiasiassa kysymys on usein samankaltaistumisesta. Hyvä esimerkki on juuri tukiopetus, jossa oppilasta autetaan saamaan muut kiinni. Tällöin eriyttäminen on yhtenäistävää, kun kaikilla on sama oppimistavoite. Erilaistavaa eriyttämistä ovat muun muassa valinnaisaineet ja erikoistuvat oppilaitokset, jolloin myös tavoitteet erilaistuvat. (Lahdes 1997, 200.)

Nykyisin liikunnassa on kuitenkin tukiopetusta ja kerhotoimintaa melko vähän. Tähän suurin syy on 90-luvun alun lama, jolloin koulujen menoja karsittiin paljon. (Numminen & Laakso 2001, 91.)

Alunperin hallinnollisen eli organisatorisen eriyttämisen taustalla on ollut ajatus opetusryhmän muodostamisesta mahdollisimman homogeeniseksi, jolloin tavoitteenasettelu koko ryhmälle on ollut helpompaa ja käytettyjen opetusmenetelmien skaala suppeampi. Kriteerit ryhmien muodostukseen ovat olleet sukupuoli, ikä, äidinkieli, uskonto ja lahjakkuus. (Viljanen 1975, 13.)

Nykyisin nähdään opetusryhmien heterogeenisyys mieluummin rikkautena kuin oppimista ehkäisevänä tekijänä. Esimerkkinä tästä on erityisoppilaiden integroiminen perusopetusryhmiin aina, kun se vain on mahdollista. (Gallahue & Donnelly 2003, 147; Numminen & Laakso 2001, 90.)

Toisaalta termin integraatio rinnalle on viime vuosina noussut vahvasti termi inkluusio, jonka perusideologian voidaan katsoa olevan vastakkainen hallinnolliselle eriyttämiselle. Inkluusiolla tarkoitetaan määrätietoista vammaisten ja vammattomien oppilaiden opinto-ohjelmien integrointia yhteisiksi opinto-ohjelmiksi tai oppimisympäristöiksi (Biklen 2001).

Inkluusion onnistuminen kuitenkin edellyttää, että niin sanotussa yleisopetuksessa opetuksen eriyttäminen ja jatkuva oppilasarviointi sujuvat hyvin. Inklusiivisesti ajatteleva koulu pyrkiikin opetuksen kehittämiseen siten, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyisivät vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Graham ym. 2001, 72.)

Vaikka yksilöllisyyttä ja valinnaisuutta korostetaan, koulujen resursseja ei kuitenkaan ole voitu lisätä. Pikemminkin ne ovat vähentyneet. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan vastuulla on entistä enemmän opetuksen suunnittelu ja käytännön toteuttaminen. Kaikille oppilaille soveltuvan liikunnanopetuksen järjestäminen onkin riippuvainen opettajan hankkimista tiedoista, taidoista ja valmiuksista. Nykyisin liikunnanopettajan velvollisuutena on järjestää entistä suuremmalle ja heterogeenisemmalle oppilasjoukolle tavoitteiden suuntaista, jokaiselle soveltuvaa liikunnanopetusta. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 10; Huovinen 2000.)

3.2 Opetuksellinen eriyttäminen

Opetuksellinen eriyttäminen tarkoittaa opetustavoitteiden, sisältöjen, olosuhteiden, välineiden ja opetusmenetelmien eriyttämistä (ks. kuvio 1, s.20). Sitä kutsutaan myös opetuksen sisäiseksi eriyttämiseksi. Ulospäin se näkyy

ennen kaikkea käytettyjen menetelmien ja välineiden valinnassa. (Numminen 1996, 130.)

Sanamukaisesti eriytetyllä opetuksella eli differentiaatiolla tarkoitetaan opetuksen tekemistä erilaiseksi, jolloin oppilaat – yksilöllisistä ominaisuuksista riippuen – joutuvat erilaisten opetusjärjestelyjen ja toimenpiteiden kohteeksi, kuten Viljanen (1975, 10) määritteli behaviorismin vallitessa 70-luvulla.

Eriytetyn opetuksen vastakohtana on eriyttämätön opetus, jolla tarkoitetaan sitä, että kaikille oppilaille annetaan samanlaista opetusta. Ns. luokkaopetus eli frontaaliopetus on eriyttämätöntä opetusta. Puhtaassa frontaaliopetuksessa asetetaan kaikille saman vuosiluokan oppilaille samat tavoitteet, heitä opetetaan samanlaisilla menetelmillä ja heille annetaan samat harjoitustehtävät. (Viljanen 1975, 10.)

Piippo (1973) on esittänyt eriyttämisen käsitettä analysoidessaan, että termiä *eriyttäminen* olisi käytettävä ”puhuttaessa aktiivisesta toiminnasta, vaikuttajan, toimijan, suunnittelijan näkökulmasta”. Termi *eriytyminen* kuvaisi puolestaan ”tapahtumasarjaa, ilmiötä siitä itsestä tai ilmiön paikasta, ilmiöön osallistujasta, eriyttämisen kohteena olevasta käsin.” (Piippo 1973,

Yksi merkittävä sektori eriyttämisen kannalta on erityisryhmien liikunnanopetus- ja ohjaus. Puhutaan myös soveltavasta liikunnasta, jossa tavoitteet ovat pääpiirteiltään samat kuin liikuntakasvatuksessa yleensäkin (Koljonen & Rintala 2002).

Soveltavassa liikunnanopetuksessa pyritään toimimaan ns. normaaliusperiaatteen mukaisesti. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikille yritettäisiin opettaa samoja asioita samalla tavalla. Tarkoituksenmukaisesti toteutettu eriyttäminen edellyttää tarkkoja havaintoja osallistujista ja heidän oppimisvalmiuksista. Laajasti käsiteltynä koko erityisryhmien liikunta tulisi olla eriytettyä eli erilaisia sovelluksia tavallisista liikuntamuodoista. (Koljonen & Rintala 2002; Hellison & Templin 1991, 34 - 35.)

3.3 Eriyttäminen Mosstonin opetustyylien spektrissä

Muska Mosstonin kehittämästä opetustyylien spektrissä eriyttäminen on yksi erillinen opetustyylinsä, opetustyyli E (*inclusion*). Seuraavassa kuvaan tämän tyylin siten kuin Mosston itse sen näkee. (Mosston & Ashworth 2002, 156 – 187.)

Mosston on kehitellyt tämän tyylin yksittäisestä oivalluksestaan, jonka hän koki ollessaan nuorena ratsastamassa Israelissa. Hän kannusti hevostaan hyppäämään tukin yli, jonka toinen pää oli maassa ja toinen pää tynnyrin päällä. Hypättyään hän kääntyi takaisin ja oivalsi esteessä olleen laaja skaala vaihtoehtoja suorittaa hyppy. Tämä tapaus jäi hänen mieleensä ja vuosia myöhemmin hän kehitteli ajatusta, jossa sama valinnaisuus pystyttäisiin toteuttamaan missä tahansa tehtävässä.

Tämän eriyttämisen ydinajatuksen Mosston on tehnyt paremmin tutuksi esimerkin avulla, jossa lapsijoukko harjoittelee eri tyyleillä narun yli hyppäämistä (*slanted rope concept*). Perinteisesti siinä kaksi oppilasta pitää narua päistä pingotettuna ja muut hyppäävät siitä vuorollaan yli. Ensin aloitetaan matalalta ja sitten pikku hiljaa nostetaan rimaa ylemmäs. Samalla hyppääjien joukko harvenee joko epäonnistumisen tai rimakauhun vuoksi. Lopulta leikki loppuu siihen, ettei kukaan enää pysty narua ylittämään.

Vaihtoehdoksi tähän Mosston ehdottaa pitkän narun pingottamista heti aluksi siten, että toinen pää olisi melko matalalla lähellä lattiaa ja toinen oppilas pitäisi narunpäätä korkealla ylhäällä. Oppilaat kiertävät vuorotellen hyppäämässä narun yli. Prosessin eri vaiheet Mosston näkee seuraavasti:

vaihe 1. Oppilas arvioi vaihtoehtoisia korkeuksia suorittaa hyppy.
vaihe 2. Oppilas tekee päätöksen, miltä korkeudelta hän hyppää.
vaihe 3. Oppilas ottaa muutaman juoksuaskeleen ja hyppää valitsemaltaan korkeudelta yli. Tavallisesti oppilas valitsee ensin sellaisen korkeuden, jonka hän mitä todennäköisimmin ylittää.

vaihe 4. Oppilas onnistuu suorituksessaan, joten seuraavan kerran omalla vuorollaan hänellä on 3 vaihtoehtoa: toistaa sama korkeus, yrittää korkeammalta tai hypätä matalammalta. Minkä tahansa valinnan oppilas tekee, on se hyväksyttävä valinta. Oleellisinta on, että oppilas tekee oman päätöksen, jonka mukaisesti hän suorittaa tehtävää.

vaihe 5. Oppilas hyppää uudelleen.

vaihe 6. Nyt hän saa jälleen palautteen joko epäonnistumisen tai onnistumisen myötä ja saa perusteet omalle arvioinnilleen suorituksesta. Jälleen on edessä 3 mahdollista päätöstä muuttaa hyppäämistä.

vaihe 7. Harjoitus jatkuu kaikkien oppilaiden harjoitellessa saman köyden avulla yksilöllisiä päätöksiä tehden. Tällöin kaikki oppilaat pystyvät hyppäämään koko ajan valitsemaltaan korkeudelta, eikä pudotuskilpailua synny. Hyppyjä ja varsinkin onnistuneita hyppyjä syntyy huomattavasti enemmän kuin perinteisessä ratkaisumallissa.

Tässä esimerkissä oppilaiden tekemistä erotteleva tekijä on narun korkeus. Vastaavasti eri liikuntalajeissa erotteleva tekijä voi olla hyvin erilainen. Esimerkiksi koripallon heittoharjoittelussa luontevin tapa muuttaa heiton vaikeusastetta on siirtyä kauemmas korista. Toisaalta erotteleva tekijä voi olla myös esimerkiksi korin korkeus, heiton lentorata, pallon koko tai paino sekä kulma, josta palloa koriin heitetään. Toisaalta suorituksen haasteena voi olla myös puolustava pelaaja, jonka sijoittumista voidaan eri tavoin säädellä.

Eriytettyä opetusta Mosston määrittelee myös sen mukaan, millainen rooli tässä tyylissä on sekä oppilaalla että opettajalla. Oppilaan tehtävänä on tehdä toimintaan liittyvät päätökset aloitusajasta, sijoittumisesta tilaan, tehtävien järjestyksestä, rytmistä ja rytmityksestä, asennosta, omasta käyttäytymisestään ja suorituksen lopetusajasta. Lisäksi hän voi tehdä tarkentavia kysymyksiä opettajalle. Nämä edellä mainitut päätökset on jo harjoitustyylissä (B) määritelty oppilaan tehtäväksi. Näiden lisäksi eriytetyssä harjoittelussa oppilas testaa tehtävän eri tasoja ja valitsee niistä itselleen sopivimman. Tämän jälkeen hän arvioi omaa tekemistään opettajan antamien suorituksen ydinkohtien mukaan.

Opettajan on eriyttävässä opetuksessa järjestettävä etukäteen miettien samalle tehtävälle eritasoisia vaihtoehtoja ja mietittävä, minkä kriteerin mukaan oppilas omaa tekemistään arvioi. Lisäksi opettajan tulee vastata oppilaiden kysymyksiin ja pyrkiä tekemään tilanteesta vuorovaikutteinen.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA SEN LUOTETTAVUUS

Tämä tutkimusprosessi lähti aluksi liikkeelle kiinnostuksestani liikunnanopetuksen eriyttämiseen. Perehdyttyäni siihen hieman tarkemmin, huomasin siirtyneeni lukemaan inkluusiosta ja soveltavasta liikunnanopetuksesta. Nämä eivät kuitenkaan olleet varsinainen kiinnostuksen kohteeni, joten palasin hieman takaisin päin ja kohdensin valintojani nimenomaan eriyttämisen ympärille kietoutuviin teemoihin.

Aineistonkeruuvaiheessa huomasin, että tutkimukseni tulee tuottamaan paljon kuvailevaa tietoa opetus – oppimisprosessista nimenomaan opetusmenetelmien näkökulmasta. Tästä syystä oli järkevää ottaa mukaan koko Mosstonin opetustyylien spektri.

Lähdin tekemään tutkimusta kvalitatiivisella otteella, sillä tutkimuksella pyrin ennen kaikkea kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen, kuten Glesne ja Peshkin (1992) määrittelevät. Sitä vastoin tällä tutkimuksella en pyrkinyt eri opetusmenetelmien ja eriyttämisen ympärille kietoutuvien teemojen yleistettävyyteen, ennustettavuuteen tai kausaalisuuteen, mitkä ovatkin kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaisempia lähtökohtia. (Glesne & Peshkin 1992, Hirsjärven & Hurmeen 2000, 22 mukaan).

Tämän tutkimuksen konteksti sijoittuu neljän eri liikuntalajin opetusympäristöön. Opettajina olivat eri liikuntalajien lehtorit ja opiskelijat tulevia liikunnanopettajia.

4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävät muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta tulosten kirjoittamisen aikana. Tämä kuvaa mielestäni sitä, että pystyin prosessin eri vaiheissa kyseenalaistamaan tekemiäni valintoja ja mukauttamaan tutkimusta aineistolähtöisesti. Tutkimustehtäviksi muotoutui kaksi suurempaa kokonaisuutta:

1. Millaisia opetusmenetelmiä liikuntapedagogiikan eri lajien (uinti, tanssi, telinevoimistelu, palloilu) opetuksessa käytetään?
- Miten opiskelijat kokevat käytetyt opetusmenetelmät?
- Millaisin perustein opettajat eri opetusmenetelmiä tunneille valitsevat ja kuinka he kokevat ne?

2. Miten eriyttäminen toteutuu eri lajien opetuksessa?
- Miten opiskelijat kokevat opetuksen eriyttämisen?
- Millaisena opetusmenetelmänä opettajat kokevat eriyttämisen?
- Millaisena haasteena opiskelijat kokevat eriyttämisen tulevassa työssään?

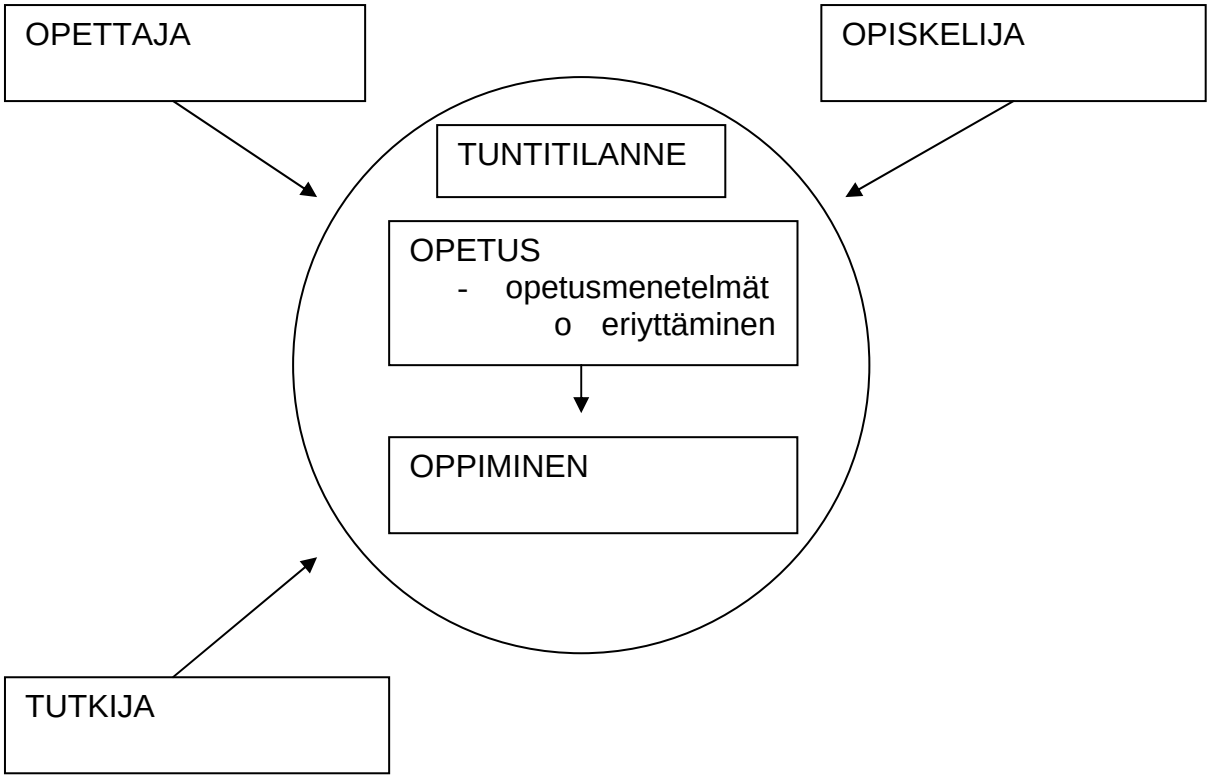
4.2 Tutkimusasetelma

Käytännössä puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus on erittäin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta toteuttaa. Taustalla on ajatus siitä, että ei ole olemassa objektiivisia havaintoja sinällään, vaan muun muassa tutkimusasetelma, menetelmät sekä tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta ovat osaltaan suuntaamassa tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.) Tästä syystä voidaan aineiston ja teorian vuorovaikutteisuutta pitää luontevana laadullisessa tutkimuksessa (Kiviniemi 2001).

Varsinaista selkeää teoreettista viitekehystä tämän tutkimuksen alkuvaiheessa ei ollut. Pikemminkin tutkimuksen tehtävänä oli pyrkiä kuvailevaan tietoon, jotta aiheen tiimoilta saataisiin avarrettua uusia näkökulmia eri opetusmenetelmien käytöstä. Tutkimusta ei voida kuitenkaan sanoa puhtaan aineistolähtöiseksi, mistä kertoo esimerkiksi se, että kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustumisen kautta olen ottanut mukaan eriyttämiseen yhteydessä olevia teemoja, kuten esimerkiksi tuntitilanteiden päätöksenteon ja erilaisuuteen suhtautumisen.

Tässä tutkimuksessa tutkimusasetelma muodostui siten, että pyrittiin lisäämään ymmärrystä opetusmenetelmistä ja eriyttämisen ilmiöstä kolmen eri toimijan:

opettajan, opiskelijan ja ulkopuolisen havainnoijan näkökulmasta. Kiinnitin huomioni ennen kaikkea opettamiseen ja käytettyihin opetusmenetelmiin. Kuviossa 2 on kuitenkin mukana myös oppiminen, sillä näitä kahta termiä ei järkevällä tavalla voida tarkastella toisistaan erillisinä (Kansanen 2004, 45).



KUVIO 2. Tutkimusasetelma ja näkökulmat

Tämän tutkimuksen lähtökohta voidaan määritellä fenomenologiseksi, sillä tutkimuksen kohteena ovat opettajat ja oppilaat sekä heidän kokemuksensa opetus – oppimisprosessista. Todellisten tapahtumien selvittämisen lisäksi pyrin selvittämään, millaisia merkityksiä opettajat ja opiskelijat tapahtumille antavat. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteena ovat juuri merkitykset, joissa jokainen tekemämme havainto näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. (Laine 2001.) Ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä juuri siksi, että tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä ja ihmisten toimilla on (Varto 1992, 14).

4.3 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa tutkimusote on laadullinen, jolloin luonteenomaista on kerätä sellaista aineistoa, joka antaa mahdollisuuden ilmiön moniulotteiseen tarkasteluun (Alasuutari 1993, 74). Tutkimuksen aineisto koostui kolmesta eri lähteestä kerättyyn informaatioon. Tällä pyrin varmistamaan sen, että ilmiön tarkastelussa kaikkien osapuolien näkökulma tulisi riittävissä määrin huomioitua. Triangulaation, tässä tapauksessa aineistotriangulaation (Eskola & Suoranta 1998, 69; Vilkka 2005, 54) muodostivat eri liikeoppituntien havainnointi, opiskelijoille suunnattu kysely sekä lehtorien haastattelut. Aineiston keruu tapahtui syksyn 2005 ja tammikuun 2006 aikana.

4.3.1 Havainnoidut tunnit

Havainnoitavia tunteja aineistoon tuli jokaisesta neljästä lajista 6 kappaletta. Yhteensä opetustunteja tuli siis 24. Uinnissa tunnit olivat 45 minuutin mittaisia, muissa lajeissa 90 minuuttia. Muistiinpanoja kirjasin itse muokkaamaani havainnointirunkoon (liite 5). Tämän lisäksi kirjoitin jokaisesta tunnista lyhyen yhteenvedon mukauttaen liikunnan tuntisuunnitelmakaavaketta observointiin sopivaksi (liite 6).

Oppituntien havainnointivaiheessa tuntia pitävällä opettajalla ei ollut tarkasti tiedossa tutkimuksen kohde. Näin ollen opetus on vastannut mitä todennäköisimmin todellista tilannetta. Oma arvioni on, että opettajien toiminta tunneilla vastasi hyvin normaalia opetustilannetta. Kenties he saattoivat alitajuisesti kiinnittää opetukseen ja sen suunnitteluun hieman enemmän huomiota.

Havainnointimuotona oli havainnointi ilman varsinaista osallistumista (Grönfors 1982, 87-88; Gray 2004, 240). Liikeoppiryhmään kuulumattoman ulkopuolisen henkilön paikallaololla saattoi yksittäisen osallistujan toimintaan olla jotakin merkitystä, mutta yleisesti tiedekunnan kulttuurissa opetustilanteet mielletään melko avoimiksi ja sivustaseuraajiin on totuttu. Ulkopuolisen havainnoijan

vaikutusta pyrin myös minimoimaan siten, että kaikkia ryhmiä havainnoitiin useampi opetuskerta. Kyselyn toteutin aina viimeisen kerran lopuksi.

Havainnointia varten on hyvä esihavainnoinnin avulla työstää itselleen sopiva tapa merkitä asioita ylös sekä kerätä muuta aineistoa havainnointia tukemaan (Aarnos 2001). Havainnointilomaketta testasin ja muutin kahteen eri otteeseen. Tukea pelkille muistiinpanoille sain videoimalla jokaisesta lajista yhden tunnin. Puolistrukturoidun havainnointirungon lisäksi pyrin kirjaamaan ylös myös havaittuja erityispiirteitä. Tämä siksi, että laadullisessa tutkimuksessa tapauksia pyritään käsittelemään ainutlaatuisina ja aineiston tulkinta tehdään sen mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165).

Havainnoinnilla on aineistonkeruumenetelmänä hyvin subjektiivinen luonne, jolloin jokainen havainnoija kiinnittää huomiota itselleen olennaisiin seikkoihin. Toisaalta yksittäinen havainnoija ei voi huomata, eikä edes nähdä kaikkea. (Eskola & Suoranta 1998, 103.)

Tämän seikan huomasin varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa, kun alkuun pyrin kirjaamaan kaiken mahdollisen tunneilta ylös. Loppua kohden tapahtui tässäkin selkeytymistä ja havainnoijana osasin paremmin kohdistaa huomioni nimenomaan tutkittavaan ilmiöön yhteydessä oleviin tekijöihin. Toisaalta jo alusta asti pyrin pikemminkin pohtimaan ja oivaltamaan asioita kuin tekemään mahdollisimman yksityiskohtaisen selvityksen kustakin tunnista.

4.3.2 Kysely opiskelijoille

Opiskelijoilta keräsin aineistoa kyselyn (liite 4) avulla. Kyselyyn vastasi yhteensä 79 opiskelijaa, joista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta oli 49, toisen vuosikurssin 13 ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita 17. Lajeittain kyselyt jakautuivat seuraavasti: tanssi 30, uinti 17, telinevoimistelu 15 ja palloilu 17.

Kyselyn rakentuminen perustui aikaisempaan ymmärrykseeni aiheen tiimoilta. Kysely toteutettiin aina heti kulloisenkin tunnin päätteeksi, jolloin kokemukset ja tuntemukset olivat tuoreeltaan mielessä. Lisäksi kyselyn jakajana ja kerääjänä

toimin minä, eikä esimerkiksi kyseisen aineen lehtori, mikä olisi saattanut vaikuttaa vastauksiin.

Kyselylomake testattiin kahteen kertaan eri liikeoppiryhmillä. Kulloisenkin testauksen jälkeen sitä muokattiin projektiseminaariryhmäni avustuksella siitä näkökulmasta, millaista informaatiota opiskelijoiden vastaukset antoivat tutkimuksen kannalta. Kysymykset pyrin muotoilemaan mahdollisimman avoimiksi, jolloin kyselylomake ei ohjailisi vastauksia liikaa. Tämä siksi, että tutkittaessa merkitysrakenteita ja sitä, miten ihminen hahmottaa asioita, ei tutkittavia voida laittaa valitsemaan tutkijan ennalta jäsentämistä vastausvaihtoehdoista (Alasuutari 1993, 64). Avoimilla kysymyksillä annetaan vastaajalle mahdollisuus tuoda tutkimukseen informaatiota, jota tutkija ei kenties edes osaa ennalta kysyä (Gray 2004, 194).

4.3.3 Opettajien haastattelut

Haastattelin tanssin, uinnin, telinevoimistelun ja palloilun lehtoria käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa (liite 3). Haastattelut kestivät tunnista kahteen tuntiin ja yhteensä litteroitua tekstiä kertyi 54 sivua (riviväli 1).

Opettajille kohdistettu haastattelu toteutettiin aina kulloisenkin lajin havainnointijakson jälkeen, jolloin pystyin kohdentamaan kysymyksiä nimenomaan kyseisen lajiin tuntitoimintaan liittyen. Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko testattiin liikuntatieteen laitoksella opettavan opettajan kanssa, sekä yhden ulkopuolisen liikunnanopettajan kanssa. Tämän testauksen ensisijainen tarkoitus oli antaa minulle kokemuksia haastattelurungon käyttökelpoisuudesta sekä siitä, miten onnistuisin seuraamaan haastateltavien ajattelua. Tämä siksi, ettei haastattelusta muodostuisi pelkästään lista kysymyksiä ja vastauksia, vaan päästäisiin lähemmäs aineistolähtöistä tutkimusta.

Tällaisille puolistrukturoiduille menetelmille (teemahaastattelu) on ominaista se, että jokin näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkea (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47; Gray 2004, 215). Haastattelun suunnittelussa minulla itselläni ja omalla esiymmärryksellä oli merkittävä vaikutus siihen, mitä teemoja haastattelussa

käsiteltiin. Kuitenkin pyrin jättämään haastateltavan vastauksille tilaa niin, että kysymykseni rajoittaisivat vastauksia mahdollisimman vähän.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitavaa, että haastattelu on aina konteksti- ja tilannesidonnaista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 12). Haastattelut toteutettiin liikuntatieteellisen tiedekunnan pianoluokassa, jolla pyrittiin toisaalta rauhalliseen tilaan, mutta myös häivyttämään minun ja lehtoreiden välistä opiskelija-opettaja-suhdetta. Pyrin toimimaan tutkijana oman subjektiivisuuteni tiedostaen.

Haastatteluiden perusteella tekemäni tulkinnat pyrin tarkistamaan siten, että lähetin tulososioni opettajille tarkistettaviksi ennen lopullista versiota. Tällöin heillä oli mahdollisuus korjata tai tarkentaa sanomisiaan. Lisäksi opettajat saivat vielä esitarkastusvaiheessa mahdollisuuden kommentoida työtä.

4.4 Aineiston analysointi

Tutkimusongelman muotoutuminen tarkennettuun ja tiiviimpään muotoon tutkimusprosessin aikana on laadullisessa tutkimuksessa jo osa analyysia (Grönfors 1982, 42). Toisaalta laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Tämä oli erityisen haasteellista tässä tutkimuksessa, jonka aineisto koostui kolmella eri tavalla ja eri lähteistä kerättyyn informaatioon.

Lukiessani litteroituja haastatteluja, opiskelijoiden kyselyjä ja tekemiäni havaintomuistiinpanoja pyrin etsimään ja löytämään yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta. Näin toimitaan perinteisessä laadullisen aineiston analyysissä. Toisaalta pyrin kirjaamaan ylös myös aineistosta erottuvia eroja ja moninaisuutta. Tällainen tapa on ominaista uudemmille laadullisen aineiston analyyseille ja tällöin analysointi on väistämättä tarkempaa ja aineistolähtöisempää. (Eskola & Suoranta 1998, 140.)

Aineistosta erottuvat ”poikkeustapaukset” ovat Grönforsin (1982) mielestä olennaisen tärkeitä, koska ne pakottavat miettimään asiaa. Pohtimaan, mitä

aluksi hahmoteltu, yleispäteväksi oletettu sääntö tarkoittaa ja tarvittaessa muotoilemaan havaintolauseet uudelleen. (Grönfors 1982, 43.)

Tässä aineistossa erityyppisiä käsityksiä, mielipiteitä ja tulkintoja löytyi lähinnä opiskelijoiden kyselyvastauksista. En kuitenkaan pyrkinyt yhteen, kaikenkattavaan tulkintaan, vaan pikemminkin ymmärtämään kunkin vastaajan näkökulmaa sen tiedon varassa, joka minulla oli käytettävissä.

4.5 Tutkijan esiymmärrys

Tutkimuksen alkuvaiheessa pyrin suhtautumaan opetusmenetelmien käyttöön ja eriyttämisen ilmiöön mahdollisimman objektiivisesti. Tarkoitukseni oli välttää ennakkohypoteeseja, jotka mahdollisesti rajoittaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä ja ilmiön tarkastelua liikaa. Huomioitava kuitenkin on, että havaintoihimme taustalla vaikuttavat aina aikaisemmat kokemuksemme. Tutkimuskohteesta muodostetut ennakko-oletukset tulee tiedostaa ja huomioida tutkimuksen esioletuksina. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.)

Ohessa lyhyt kuvaus siitä, minkälaiset asiat omassa kokemusmaailmassani koen tutkimuksen esioletuksien kannalta merkityksellisiksi.

Oma kouluhistoriani on vuosilta 1983 – 1995, jona aikana koululiikunta oli itselle niitä mieleisimpiä aineita. Kuitenkaan en näin jälkikäteen muista yhtään sellaista tilannetta, jossa opetuksessa olisi jotenkin huomioitu ryhmän oppilaita yksilöllisesti. Tarjolla oli ”kaikille samaa, samassa paketissa”. Liikuntatuntien toiminnan pääpaino ei ollut uuden oppimisessa / opettamisessa, vaan pikemminkin tuntitoimintaa kuvasi se, että jokainen oli mukana niillä edellytyksillä, jotka hän ennestään omasi. Liikunnanopetuksessa käytettiin joko opettajajohtoisia opetusmenetelmiä tai sitten peliä, jossa toimintaa ei tietoisesti eriytetty – toiminta eriytti itsessään. Enemmän kokemusta omaavat dominoivat ja vähemmän harrastaneet osallistuivat edellytyksiensä mukaan. Koska minun liikunnanopetuksessani on painottunut selkeästi palloilulajit, niin siinä ympäristössä kuuluin oppilasjoukon taitavampaan osaan. Voidaan sanoa, että

olin hyvä koululiikunnassa, mutta näin jälkikäteen ajateltuna se määrittely on aika heppoinen.

Oma vaikutuksensa tutkimuskohteen valintaan on varmasti myös sillä, että olen toiminut sekä ennen liikunnanopettajan opintojen aloittamista että niiden aikana vaihtelevan pituisia jaksoja liikunnanopettajana. Opettajan näkökulmasta opetuksen suunnittelu ja toteutus oli yksinkertaisempaa ja selkeämpää suunnattaessa se ryhmätasolle. Eriyttämiseen liittyi myös eräänlainen pelko siitä, että oppilaiden erot nousevat esiin, vaikkei sitä tavoitellakaan. Toisaalta koin jo opintojen alkuvaiheessa hyvän opettajan tunnusmerkiksi sen, että hän pystyy joustavasti luomaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden sopivan haasteelliseen toimintaan. Itselleni koin opetuksen eriyttämisen erityiseksi haasteeksi.

Tähän henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan liittyi sitten opintojen myötä hieman syvempää ymmärrystä yksilöllisestä oppimisesta ja siihen vastaamisesta opetuksen keinoin. 80- luvun kouluissa elettiin vielä kuitenkin melko vahvasti behaviorismin ohjaamana. Varsinkin, kun silloin opettajana toimineet olivat hankkineet oman koulutuksensa kenties vuosikymmeniäkin aikaisemmin. Nyttemmin konstruktivismiin perustuva oppimiskäsitys on muuttanut liikunnanopetusta paljon ja opettajien koulutuksen myötä myös koulun toimintatavat ja tuntien ilmapiiri ovat muuttuneet avoimempaan suuntaan.

Yhteiskunnallisesti on menossa yksilöllisyyden esiin nousu, jolloin myös opetukselle osataan asettaa yksilöllisiä vaatimuksia. ”Kaikille samaa, samassa paketissa”- ratkaisua osataan jo kyseenalaistaa. Toisaalta on itsekin saanut jo kokea sen tunteen, kun oikeasti oppiikin jotakin uutta. Tuohon uuden oppimisen tuottamaan elämykseen ei varmaan kukaan kyllästy. Ja melko usein tie uuden oppimiseen on jotenkin yksilöllinen. Joitakin pieniä asioita, joiden avulla homma on loksahtanut minulla kohdalleen.

Tutkimuksen näkökulman rakentamisessa merkityksensä on varmasti myös sillä, että koen olevani järjestyksen mies, joka kaipaa moniulotteisille käsitteille selkeitä lähestymismalleja. Opetuksen ja oppimisen tutkiminen on tällainen hyvin monimutkainen ilmiö, jonka tarkasteluun kaipasin mallia tai luokittelua ajatteluani

ohjaamaan. Valintani tehdä tutkimusta Mosstonin spektrin läpi katsoen, kertoo tästä kaipuustani hahmottaa ja luokitella asioita. Tällöin minun on myös huomioitava se, että valitsemani lähestyminen on vain yksi mahdollisuus tarkastella liikunnanopetusta. Tämä on ensimmäinen tutkimusprosessini, joten luonnollisesti ymmärrykseni hahmottaa eri tekijöitä tai erilaisia lähestymismalleja on vielä vajavainen.

Toisaalta tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee miettiä, olenko tarpeeksi objektiivinen suorittamaan tutkimuksen minuakin opettaneita opettajia haastatellen ja heidän tuntejaan seuraten. Näin ollen kulttuuriset kahleet ovat olemassa, halusin ne nähdä tai en.

5 OPETUSMENETELMIEN ESIINTYMINEN ERI LAJEISSA

Seuraavassa olen kuvaillut jokaisesta neljästä lajista yhden esimerkkitunnin. Nämä tunnit olen myös videoinut ja jälkikäteen katsellut läpi tukeakseni aikaisempia havaintojani. Tämän tarkoituksena on kertoa, mitkä opetusmenetelmät ovat kunkin lajin opetukselle tyypillisiä ja minkälaisina ne lajin kontekstissa näyttäytyvät. Lisäksi olen pyrkinyt määrittelemään, millaisia päätöksiä tuntitoiminnan suhteen opiskelijalla on mahdollisuus tehdä. Huomioitavaa on, että nämä havainnot ovat nimenomaan minun tulkintojani tunneista. Opetusmenetelmistä on melko helposti nähtävissä sen ulkoinen puoli, johon kuuluvat toimijoiden ryhmittely ja näkyvä vuorovaikutus. Opetuksen sisäistä puolta eli opetus – oppimisprosessin vaihetta ja opiskelijoiden henkistä työskentelyä on sivullisena vaikeampi hahmottaa. Liitteessä 6 olen tiivistetysti kuvannut kaikki muut tunnit.

5.1 Tanssi

Esimerkkitunti tanssista: Koulu & tanssi- kurssin afro-tunti. Kesto 1h 30 min. Tunnin tavoitteena oli, että opiskelijat saisivat kokonaisvaltaisesti tietoa afrosta ja oppisivat perustaitoja sekä liikesarjojen suunnittelua. Osallistujat olivat 3. ja 4. vuosikurssin opiskelijoita. Yhteensä 16, joista 7 miestä ja 9 naista.

aika
10.15 – 10.30
Tunnin aloitus ja yleisten asioiden hoitamista kurssiin liittyen.
Tunnin aiheeseen mennään paikalla olevien vieraiden (djembé-rummun soittaja ja 3 tanssijaa) esittäytymisellä. He kertovat hieman afrosta ja esittävät pienen pätkän.
10.30 – 10.35
Verryttelynä lähdetään liikkeelle rummun tahtiin. Opettaja näyttää erilaisia liikkumisen malleja ja vaihtelevia tehtäviä liikkuen koko ajan itse mukana (komento- / harjoitustyyli, erilaisten ratkaisujen tuottaminen). Ryhmä liikkuu vapaasti tilassa annettujen mallien mukaan. Improvisaatiot rytmiin sallitaan, oleellisinta saada liikkumiseen joustoa. Opiskelijoiden päätettävissä liikkumisen suunta, oma tila ja paritehtävissä parin valinta.
10.35 – 10.40
Opettajan johtamana (komento-opetus) harjoitellaan lyhyitä perusaskelsarjoja. Malli tulee opettajalta ja kaikki tekevät yhteisen musiikin tahtiin. Pikku hiljaa

sarjayhdistelmiä pidennetään. Opettaja ohjaa ja antaa vinkkejä, kuinka liikkeeseen saadaan afrolle tunnusomaisia piirteitä. Opiskelijoiden tehtävänä on pyrkiä toteuttamaan liikesarjaa annetussa rytmissä.

10.40 – 10.45

Opettajan johdolla opetellaan lyhyt sarja, johon otetaan sitten musiikki mukaan. Opettaja tahdittaa äänellä (komentotyyli). Opiskelijan päätettävissä oma aktiivisuuden taso.

10.45 – 10.50

Kahdesta vastakkaisesta rivistä muodostetaan kuja, jossa rivit tanssivat toisilleen vuoropuheluna (ilmaisullinen vuorovaikutus / komentotyyli) aina lyhyen pätkän. Liikkeet ovat osin samoja kuin alussa on opeteltu, myös joitakin uusia. Opettaja on mukana toisessa rivissä ja ohjaa tekemistä. Rumpu antaa rytmin. Paljon tanssia ja tekemistä lyhyessä ajassa. Opiskelijoilla päätettävissä parin valinta ja ilmaisuun keskittyminen.

juomatauko + lyhyet venytykset

10.55 – 11.05

Parijonossa edeten läpimenoja salin kulmasta kulmaan. Rumpu antaa rytmin ja opettaja näyttää aina jonon edellä kulloinkin käytettävän etenemistavan. Parit etenevät toisilleen tanssien (ilmaisullinen vuorovaikutus / harjoitustyyli). Opettajan toiminta on hyvin ohjaavaa. Muun muassa hän kehottaa keskittymään ensisijaisesti jalkoihin, kädet voi ottaa mukaan, jos luonnistuu. Harjoituksen lopussa opettaja muuttaa liikettä hyppäämisen suuntaan ja tekemisen haaste muuttuu hieman. Liikutaan omaan tahtiin salin poikki (harjoitustyyli). Harjoitellaan erilaisia hypähdyksiä afro-tanssissa. Opiskelijan päätettävissä sijoittuminen tilaan, rytmi ja suoritusten määrä.

11.05 – 11.15

Apuna ollut djembé-rummun soittaja kertoo rummuista ja näyttää kaikille yhteisesti peruslyönnit, joita koetetaan (komentotyyli- / harjoitustyyli). Rumpuja ei ole ihan kaikille, mutta vaihtamalla kaikki pääsevät kuitenkin koettamaan. Rumpu vaikuttaa opiskelijoita motivoivalta välineeltä. Harjoitellessa rytmi ja lyönnit kaikille samat. Opiskelijan päätettävissä mahdollisten kysymysten tekeminen opettajalle.

11.15 – 11.45

Ryhmä jaetaan kahtia. Toinen puolisko harjoittelee rummun soittoa ja toinen jakautuu vielä pareiksi (4 kpl). Kukin pari kehittelee lyhyen afrosarjan (erilaisten ratkaisujen tuottaminen), jonka jälkeen opiskelijat yhdistävät nämä sarjat kahdeksi kokonaisuudeksi. Tämän jälkeen puoliryhmä esiintyy rumpuryhmän antaessa rytmin. Opettaja liikkuu parien joukossa ja auttaa liikkeiden yhdistelyssä. Muusikko johtaa rumpujen soittoa ja antaa vinkkejä siihen. Varsinaisessa soitossa hän toimii johtajana ja ns. signaalien antajana tanssijoille.

Molemmat puoliryhmät esittävät toisilleen afrosarjansa (yht. 4 kpl). Sarjoissa on monenlaisia yhdistelmiä ja myös liikkeitä, joita ei ole opettajan johdolla käyty alkutunnista. Liikkeet eivät sinällään ole vaikeita opiskelijoille. Vaikeus on enemminkin muistaa koko sarja, sillä harjoitteluaika on melko lyhyt.

Opiskelijoiden päätöksinä parien muodostaminen ja omien liikesarjojen keksiminen / kehittely, sijoittuminen tilaan ja esittäminen. Lisäksi esitysvaiheessa opiskelijoilla hieman erilaisia rooleja; usein pienryhmän esityksessä enemmän kokemusta omaava tyttö toimii ryhmän runkona / apuna.

Tunnin päätös.

Tässä aineistossa olleiden tanssituntien perusteella näyttäisi tanssinopetuksen opetusmenetelmät painottuvan opettajajohtoiseen komento-opetukseen ja toisaalta opiskelijoiden erilaisten ratkaisujen tuottamiseen (improvisaatio). Tämä kaksijakoisuus erottui selkeästi varsinkin kahdella afrotunnilla. Huomionarvoista on myös se, että jokaisella tanssijalla on persoonallinen tapa ilmaista itseään tanssin avulla. Täten opiskelijoiden tanssiminen ei ole samanlaista myöskään komentotyylisesti järjestetyssä opetuksessa.

5.2 Telinevoimistelu

Esimerkkitunti telinevoimistelusta: Liikkumisen havainnoinnin kurssi, kehonhallinta. Telinevoimistelutunti, kesto 1h 30min. Tunnin tavoitteen opettaja kirjasi seuraavasti: Puolivoltista opiskelija oppii löytämään oman suorituksensa virheet. Lisäksi kehitellään kuperkeikkaa taakse sekä aloitetaan voltin harjoittelu eteenpäin. Oppilaat olivat 1. vuosikurssin opiskelijoita. 15:sta opiskelijasta 8 oli naisia ja 7 miehiä.

aika
10.10 – 10.20
Opiskelijat järjestäytyvät itse ja lämmittelyksi vetävät liikunnan tanssiaisiin suunnittelemansa esityksen kahteen kertaan (itseoppiminen / komentotyyli opiskelijan vetämänä). Opettaja aktivoi muutamat esitykseen osallistumattomat lämmittelemään itsenäisesti. Esityksen jälkeen ryhmä venyttelee lyhyesti (harjoitustyyli). Opettaja tekee järjestelyjä muutaman opiskelijan kanssa. Opiskelijan päätettävissä oma aktiivisuus lämmittelyssä ja verryttelyssä.

10.20 – 10.35
Aluksi opettaja antaa opiskelijoille 5 minuuttia aikaa tehdä puolivoltin kehittelyvaiheita viime kerralta mieleen palauttaen. Sitten opiskelijat jakautuvat kolmeen ryhmään. Salissa valmiiksi olleita suorituspaikkoja ovat ns. puolivolttikoneet, joissa korokkeelta tehdään kevyellä vauhdilla puolivoltteja alemmalle tasolle (harjoitustyyli, jonka sisällä itsearviointityyliä ja eriyttämistä). Yksi näistä on hieman korkeammalla ja tälle paikalle valikoituivat ryhmän

kookkaimmat pojat. 4 -5 opiskelijaa tekee itsenäisesti suorituksen edellistä kehittelyvaihetta, seinäpotkua. Eräs opiskelija haluaa myös ns. kantoavustuksen, joka tehdään permannolla kahden avustajan tiukasti ohjaamana. Toiminta eriytyy useaan eri pisteeseen. Opettaja toimii avustajana pienryhmissä kaikilla paikoilla ja antaa yksilöllistä korjaavaa palautetta lähes jokaisen suorituksesta.

Pienryhmissä avustuksen määrä vaihtelee taitotason mukaan. Opettaja ohjeistaa toiminnan pisteillä niin, että jokainen voi halutessaan mennä permannolle koettamaan (eriyttäminen). 5 opiskelijaa siirtyy permannolle tekemään puolivolttia vauhdista. Ryhmän taitavin voimistelijatyttö on omasta halustaan permannolla koko ajan avustajana ja antaa aina palautteen tekijöille. Vähitellen permannolle siirtyy opiskelijoita enemmän, niin että lopuksi siellä harjoittelee ryhmästä noin puolet. Opettaja avustaa tarpeen mukaan muita korokkeilta.

Opiskelijan päätettävissä on omien suoritusten määrä ja se, kuinka paljon kiinnittää huomiota toisten suoritusten havainnointiin ja avustamisen oppimiseen. Samoin jokainen saa itse päättää, millä tasolla puolivolttia harjoittelee.

10.35 – 10.45

Puolivolttisuoritukset kuvataan digikameralla. Jokaisen puolivolttisuoritus kuvataan siten, että liike tehdään itse valiten joko korokkeelta tai permannolla. Lisäksi avustuksen määrä vaihtelee yksilöllisesti. Opettaja toimii kuvaajana ja voimistelijatyttö avustajana. Tämän jälkeen opiskelijat jäävät vielä harjoittelemaan, opettaja menee siirtämään videot tietokoneelle. Opiskelija valitsee itse, millä suorituspaikalla hän tekee kuvattavan puolivoltin.

10.45 – 11.05

Kaikkien videot katsotaan tietokoneelta yksitellen. Jokaisen suoritus tarkastellaan hidastuskuvan avulla, sekä etsitään sieltä suorituksen virheet. Opettaja esittää opiskelijoille ydinkohtien mukaisia kysymyksiä ja korjattavia seikkoja yksilöllisesti kohdentaen (itsearviointityyli). Opiskelijat esittävät myös omista suorituksistaan kysymyksiä opettajalle.

11.05 – 11.15

Nopeahko lämmittely, joka toteutetaan itsenäisesti (harjoitustyyli / itsearviointityyli). Käytännössä opiskelijat jakautuvat eri puolille salia tekemään eri asioita. 4 opiskelijaa menee hyppimään trampoliinille, osa harjoittelee seinäpotkuja ja osa tekee puolivolttia permannolla opettajan avustaessa. Opettaja näyttää samalla myös uuden tavan avustaa edistyneempää tekijää. Lopuksi opettaja ohjeistaa kaikki jonoon permantopaikan eteen. Siitä jokainen tekee vuorollaan puolivoltin opettajan avustaessa ja antaessa suorituksista palautetta. Toiminnan keskellä opettaja ohjeistaa myös taitavan tytön opettamaan viimeisen askeleen eräälle pojalle.

11.15 -11.30

A. Uutena asiana tunnilla otetaan takaperin kuperkeikan kehittely. Opettaja ryhmittelee opiskelijat permannolle riviin neljän hengen ryhmiin.

Kehittelyvaiheet tehdään opettajan johdolla (komentotyyli). Opettaja myös kertoo didaktiset perusteet työtavalle. Opiskelijalla ei ole päätösvaltaa.

B. Permannolla jokainen tekee itsenäisesti (harjoitustyyli) annettua kehittelyvaihetta; keinuminen istualtaan jalat levitettyinä. Yksi opiskelija ei pysty polvikivun vuoksi tekemään – tulee opettajalle avuksi järjestelytehtäviin.

C. Pienryhmille rakennetaan suorituspaikoiksi pienet alamäet permannolle, joissa harjoitellaan avustamista ja takaperin kuperkeikkaa opettajan ja oppilaan näytön perusteella. Opettaja kiertää ryhmissä ja antaa palautetta pääasiassa avustajille (harjoitustyyli / vuorovaikutustyyli). Samaa harjoitetta koetetaan myös ilman alamäkeä jokainen itsenäisesti (harjoitustyyli). Näissä kahdessa jälkimmäisessä vaiheessa opiskelija saa päättää suoritustensa määrän ja rytmittämisen.

11.30 – 11.40

Opettaja näyttää 3 suorituspaikkaa, joiden tarkoituksena on kehitellä volttia. Suorituspaikat ovat: nenävoltti korokkeelta pehmeälle patjalle, kerähyppy ja ojennus korokkeelta alas sekä voltti trampoliinilta patjalle. Opettaja ohjeistaa toiminnan siten, että jokainen saa valita, mitä näistä tekisi (eriyttäminen). Muutamat pojat menevät saman tien trampoliinille tekemään kokonaissuoritusta, muut kiertävät ensin kaksi kehittelypistettä. Opiskelija saa päättää itselleen sopivan harjoitteen (harjoituspaikan) voltin parantamiseksi. Suurin osa käy kuitenkin myös koettamassa kehittelytehtävät muilta pisteiltä.

Tunnin päätös.

Telinevoimistelun opetuksessa oli havaittavissa komento-opetusta, harjoitustyyliä, vuorovaikutustyyliä, itsearviointia ja eriyttävää opetusta. Yleisimmin tunnit koostuivat opettajajohtoisemmasta osiosta, jonka jälkeen siirryttiin harjoitustyyliseen pienryhmätyöskentelyyn. Näiden pienryhmien toiminnassa korostui vaihtelevasti vuorovaikutus ja itsearviointi. Lisäksi kaikki liikkeet ja liikesarjat oli pyritty pilkkomaan siten, että jokaiselle löytyisi sopivan haasteellinen kehittelyvaihe (eriyttäminen).

5.3 Uinti

Esimerkkitunti uinnista: Liikkumisen havainnoin kurssi: uinti, Kesto 45 min. Tunnin tavoitteen opettaja kirjasi seuraavasti: työntövoiman käytön ymmärtäminen sekä vastuksen ymmärtäminen liu’ussa. Oppilaat olivat 1. vuosikurssin opiskelijoita. 18 opiskelijasta 11 oli naisia ja 7 miehiä.

aika
10.15 – 10.20
Tunnin kulun selittäminen katsomossa. Opettaja pohjustaa tunnin teemaa kertomalla uintiläppäreiden käytöstä apuna. Sitten jakaudutaan kahteen joukkueeseen uimalakkien avulla ja opettaja kertoo lämmittelypelin säännöt katsomossa.
10.25 – 10.30
Lämmittelynä ”tyrkkypallo”, jossa kaksi joukkuetta pyrkii saamaan ison gym-pallon vastustajan maaliin (harjoitustyyli / ongelmanratkaisu). Tavoitteena on alkulämmittely ja pieni piristys teknisen tekemisen sekaan. Samalla opettaja ohjaa ja tuomaroi peliä. Opiskelijan päätettävissä aktiivisuus peliin osallistumisessa sekä tekniikka, jolla vedessä liikkuu ja palloa heittää.
10.30 – 10.45
Krooliuintiharjoitus 25 metrin allasvälillä. Opettaja jakaa ryhmän kolmeen osaan, jotta jokaiselle on oma rauha ja tila uida. Opiskelijat uivat 25 metrin väliä käsiläppäreiden avulla, yhteensä 7 allasväliä. Tarkoituksena on havainnoida ja kehittää omaa kroolin tekniikkaa (komento- / harjoitustyyli, itsearviointi). Aina päädyissä opettaja antaa ryhmälle palautetta tekniikasta. Palautteessa korostuvat mm. käsiveto, pään asento ja vartalon kierto. Palautteet ovat suurimmaksi osaksi yleisiä, mutta niissä korostetaan oman tekemisen katsomista veden alla. Yhdessä välissä opiskelija näyttää muiden edessä näytön hyvästä tekniikasta. Viimeinen altaan väli uidaan korostaen vauhtia.
Opiskelijan päätettävissä on oman suorituksen vauhti ja rytmi sekä se, kuinka tarkasti omaa tekemistään havainnoi ja muuttaa.

10.45 – 11.00
Starttihypyn tekniikka ja potkujen yhdistäminen siihen.
A. Toimitaan syvässä päässä poikkialtaan. Opiskelijat on ryhmitelty kolmeen, jolloin kaikilla on tila ja rauha hypätä. Hypyn jälkeen sukelletaan / uidaan toiselle puolelle ja noustaan altaan reunalle (komento- / harjoitustyyli, jossa myös itsearvioinnin elementtejä). Ensimmäinen hyppy tehdään tahallaan mahalleen havainnollistaen pään asennon merkitystä. Sitten aina altaan reunoilla opettaja antaa lisävinkkejä suorituksen parantamiseen. Sukelluksia opiskelijoille tulee yhteensä 6.
B. Starttihyppyyn yhdistetään pitkä sukellus. Pienimuotoisena kisana testataan, kuka mistäkin ryhmästä on altaan toisessa reunassa ensimmäisenä ilman käsivetoja matkalla (komentotyyli).
C. Lopuksi noustaan altaan päätyyn starttipalleille ja n. 5 opiskelijaa kerrallaan hypätään + uidaan altaan puoleen väliin kisana (komentotyyli). Opettaja ryhmittelee opiskelijat siten, että samassa ryhmässä on aina pääosin joko tyttöjä tai poikia.
Opiskelijan päätettävissä oman suorituksen tarkkailu ja mahdollinen muuntelu omien havaintojensa / opettajan palautteiden mukaan.
Tunnin päätös.

Uinnin opetuksessa selkeimmin näkyi komento-opetus, harjoitustyyli sekä itsearviointi- ja vuorovaikutustyyli. Edellä olevalla esimerkkitunnilla ei

vuorovaikutustyylistä harjoitusta ollut, mutta tällaista parin havainnointia ja palautteenantoa oli usealla muulla tunnilla.

5.4 Palloilu

Esimerkkitunti palloilusta: Liikkumisen havainnoinnin kurssi, palloilu. Tunnin tavoitteen opettaja kirjasi seuraavasti: Teemana tunnilla on potku ja haltuunotto, jalalla tapahtuva välineen käsittely. Lisäksi mailan käsittely; pesäpallon iso lyönti ja näpy kierteellä. Oppilaat olivat 1. vuosikurssin opiskelijoita. 17:sta opiskelijasta 10 oli naisia ja 7 miehiä.

8.15 – 8.30
Alkulämmittelypelinä futsal kahtena eri pelinä salissa poikittain. Opiskelijat organisoituvat joukkueisiin itse siten, että tytöt ja pojat ovat sekaisin. Pelit pyörivät ilman opettajan ohjausta. Opiskelijan päätettävissä on oma aktiivisuus pelin sisällä. Aktiivisuus pallollisena ja pallottomana määrittää välinekosketusten määrän ja samalla harjoituksen fyysisen rasittavuuden. Pelatessa painottuu ennen kaikkea tekeminen, eikä yksittäisiä kriteerejä tai tehtäviä annettu.

8.30 – 8.55
Pallonhallintaharjoitus pareittain. Opiskelijat jakautuvat pareiksi siten, että muodostuu mahdollisimman monta tyttö – poika – paria. Yksi tyttö harjoittelee seinää apuna käyttäen. Seuraavanlaisia tehtäviä harjoitellaan aina opettajan näytön jälkeen.

A. Parin kanssa vastakkain. Pari syöttää sisäsyrjällä vuorotellen merkkikartion kummallekin puolelle. Toinen pareista pyrkii palauttamaan yhdellä kosketuksella.
B. Toinen pareista heittää pallon ja pari palauttaa suoraan ilmasta sisäsyrjällä tai rintapotkulla.
C. Pari heittää pallon, toinen ottaa haltuun reidellä ja pyrkii palauttamaan heti ilmasta toisella jalalla. Taitavimmat saivat lisämahdollisuuden koettaa palautusta sivulta jalan ulkoreunalla.
D. Pari heittää – haltuunotto rinnalla ja palautus suoraan ilmasta jalalla. Taitavat voivat koettaa palautusta päällä.
E. Parin heitto + 3 eri vaihtoehtoa: pusku suoraan takaisin, pusku ylös + toinen pusku kaverille tai palautus suoraan olkapäällä.

Opetustyylinä harjoitustyyli, jonka sisässä on itsearvioinnin ja vuorovaikutustyylin elementtejä. Opettaja kannustaa muutamia kertoja opiskelijoita antamaan rohkeasti palautetta parille. Opettaja antaa muutamia kriteerejä etukäteen (esimerkiksi jalan nostokorkeus reidelle haltuun otettaessa). Pääosin opiskelijat arvioivat tekemisessä sitä, kuinka pallonhallinta ylipäätään onnistuu ja miten sitä voisi parantaa.

Harjoitteen sisällä on myös tehtävien eriyttämistä siten, että kohdissa B – E on kaikissa vähintään 2 vaihtoehtoista tapaa kontrolloida palloa, kohdassa E jopa 3 vaihtoehtoa.

Opiskelijan päätettävissä on toistojen määrä ja tekemisen rytmi yhdessä parin kanssa. Opiskelija saa päättää kussakin tehtävässä oman suorituksensa vaikeustasosta. Lisäksi jokaisen itsensä päätettävissä on se, kuinka paljon pyrkii havainnoimaan ja ohjaamaan parin suorituksia. Opiskelijoilta tulee muutamia kysymyksiä opettajalle, joka kiertelee parien toimintaa seuraamassa ja antaa vinkkejä tekijöille.

8.55 – 9.40
Pesäpallon lyöntiharjoitus. Opiskelijat jakautuvat kuuteen pienryhmään. Opettaja organisoi salin päätypressuihin 4 lyöntipaikkaa ja keskelle salia 2 näpypaikkaa. Kaikki ryhmät harjoittelevat sekä isoa lyöntiä, että näpyä. Alussa opettaja korostaa turvallisuusseikkoja. Päätyjen lyöntipaikoilla tekemisen tavoitteena on lähteä hakemaan hyviä osumia. Näpypaikoilla opettaja käynnistää toiminnan ongelmanratkaisun avulla: Kuinka saat aikaan kierteen ykkös- ja kakkosrajan näpyyn?

Päätyjen lyöntipaikoilla on valittavana erilaisia välineitä, joita kaikkia on tarkoitus käyttää. Mailoina ovat tennismaila, leipälapio ja pesäpallomaila. Palloina iso pehmopallo, pieni pehmopallo ja tennispallo.

Opetustyylinä on harjoittelu pienryhmissä. Näissä pienryhmissä pyritään havainnoimaan omaa lyöntisuoritusta (itsearviointi) ja samalla katsomaan parin suoritusta (vuorovaikutus). Eri välineiden avulla lyöntisuorituksissa on eriyttämistä useiden erilaisten välineiden kautta. Näpypisteillä työtapana on ongelmanratkaisu ja toisaalta myös erilaisten ratkaisujen tuottaminen.

Havainnoitavia ydinkohtia ei anneta harjoituksen alussa, vaan tekemisen tavoitteena on alussa vain osumien saaminen. Opettaja kiertää pienryhmissä ja nostaa muutamia ydinkohtia esiin näkemänsä perusteella (esimerkiksi pomppiminen vauhtiaskeleissa).

Opiskelijan päätettävissä on roolin valinta omassa pienryhmässä (lyöjä, lukkari, avustaja), suoritusten määrä, eri välineiden käyttäminen ja se, kuinka tarkasti pyrkii kaverin suoritusta tarkkailemaan ja ohjaamaan palautteen avulla. Opiskelijoilta tulee myös kysymyksiä opettajalle.

Tunnin päätös ja välineiden kokoaminen yhdessä.

Palloilun opetusmenetelmistä voidaan sanoa, että suurin osa toiminnasta oli harjoitustyylistä opetusta. Oleellista kuitenkin on, että vaihtelevasti harjoitustyylin sisällä oli niin itsearviointia, pariarviointia ja eriyttämistä. Lisäksi opettaja ohjasi toimintaa usein kysymyksien avulla, jolloin työtapana oli ongelmanratkaisu.

6 MOSSTONIN SPEKTRIN OPETUSTYYLIEN ESIINTYMINEN LAJIOPETUKSESSA

Tässä tulososiossa olen koonnut lyhyitä esimerkkejä erilaisista opetustilanteista ja harjoituksista, joiden avulla pyrin kuvaamaan kullekin Mosstonin opetustyylille ominaisia piirteitä. Esimerkkien oheen liitän niin omia havaintojani kuin oppilaiden kyselyistä ja opettajien haastatteluista esiin nousseita näkökulmia.

Kuvaamissani esimerkeissä on lähes poikkeuksetta mukana myös muiden opetustyylien elementtejä. Yksittäisen opetustyylin esiintyminen ”puhtaana” on hyvin harvinaista. Ryhmittelyssä olen kuitenkin pyrkinyt näkemään yksittäisestä harjoituksesta tai tehtävästä sen olennaisimman rakenteen, jolla pystyisin mahdollisimman hyvin kuvaamaan juuri sille opetustyylille ominaisia piirteitä.

6.1 Komento-opetus (A: the command style)

Komentotyyppisessä opetuksessa opettaja tekee oppimistapahtuman kannalta suurimman osan päätöksistä. Näin toimimisen perusteena on usein se, kun halutaan varmistaa toiminnan turvallisuus tai lähestytään jotakin oppijoille uutta asiaa.

Tässä aineistossa selkeimmin komentotyyli näkyi tanssi- ja uintitunneilla. Myös telinevoimistelussa oli muutamia harjoituksia, jotka luokittelen pääosin komento-opetukseen. Huomioitavaa on, että monessa tapauksessa komentotyyppinen opetus on enemmän organisointia kuin opettamista. Tämän rakenteen sisään liitetään sitten usein erilaisia, esimerkiksi itsearvioinnin elementtejä. Palloilussa tämä opetustyyli ei esiintynyt lainkaan.

6.1.1 Opettajajohtoisuus luo turvaa kokemattomalle tanssijalle

Esimerkki komentotyylisestä harjoituksesta. Tanssin salsatunti. 3. vuosikurssi. Salsan perusaskelharjoitus.

Opiskelijat ovat sijoittuneet saliin siten, että kaikilla on oma tila tanssia ja he näkevät opettajan hyvin. Opettaja näyttää ensin muutamia salsan perusaskeleita, joita opiskelijat toistaa opettajan rytmityksen ja mallin mukaan. Hetken päästä mukaan otetaan musiikki, jonka aikana opettaja tuo liikkeeseen myös uusia askeleita. Opiskelijat harjoittelevat liikkeitä opettajan mallista. Enemmän kokemusta omaavat eläytyvät tanssiin enemmän, aloittelijat keskittyvät askelten löytämiseen. Opettajan palaute kohdistuu siihen, miten ryhmä alkaa löytää rytmin, ei esimerkiksi yksittäisten opiskelijoiden askeliin.

Opettajajohtoisen opetuksen keskeinen anti on luonnollisesti se, että saadaan paljon toimintaa ja toistoja aikaan (Graham ym. 2001, 171; Metzler 2005, 188). Tämän nosti esiin myös opiskelija, joka kuvasi tanssitunnin opetusmenetelmiä näin:

> *”Opettajajohtoista, mutta vapaata → sopii minulle. Opetusta ei ollut tarvetta tehostaa, koska mielestäni tämä 1,5 tuntia oli varsin tehokas.”* (opisk. tyttö)

Itsekin havaitsin tuon vapauden, joka oli opettajajohtoisen toiminnan sisässä. Tekniikoita (askelia) ohjattiin ”oikeaan” suuntaan vain siinä määrin, että tanssi sujui (ei tarkkoja kriteerejä). Varsinaista korjaamista ei juuri ollut, enemmän se oli esimerkiksi muistuttamista, minne suuntaan mennään. Palaute kohdistui kokonaisuuden sujumiseen, ei yksilöihin. Toisaalta erilaiset oppijat kaipaavat aina eri määrän toistoja ja kokevat tanssin eri tavoin (Ylönen 2002), kuten myös seuraavista opiskelijoiden kommenteista ilmenee:

> *”Hyvät opettajan näytöt, opin parhaiten, kun nään mallin. Jossain kohdissa olisi voinut edetä ehkä vähän rauhallisemmin niin olisi päässyt heti hyvin mukaan.”* (opisk. tyttö)

tai

> *”(kaipasin) Aikaa oppia liikkeet kunnolla. Nyt tuli niin nopeaan tahtiin, että muistiin ei hirveemmin jäänyt kuin, että liikkeitä oli ja paljon.”* (opisk. tyttö)

Edellä mainitut opiskelijoiden sitaatit ovat naispuolisten opiskelijoiden kirjoittamia. Lisäksi eräältä tanssitunnilta jäi mieleen, kuinka eräs poika halusi tanssiin lisähaastetta.

Mielestäni tämä kuvaa hyvin sitä, että opiskelijan aikaisempien kokemusten laajuus tanssista on ratkaiseva, eikä esimerkiksi sukupuoli. Perinteisestihän länsimaissa rytmitajua ja ilmaisua ilmentävää tanssia on pidetty naisille luonnollisempana liikuntana (Anttila 1994, 68).

Opiskelijoilla on kolmannella vuosikurssilla jo paljon kokemuksia opettamisesta sekä selkeä käsitys, millaiset työtavat sopivat kulloiseenkin tilanteeseen:

> *”Alkuun sopii komentotyyli, kun opetellaan uusia liikkeitä. Ne ovat usein minulle hankalia ja siksi voimakkaasti ohjaava tyyli sopii. Ryhmätyöskentely ja ryhmätanssiminen sopii myös, koska opin muilta oppilailta heitä seuraamalla.”* (opisk. poika)

On sivustaseuranneena vaikea kuvitella, miten spektrin muita tyylejä käyttämällä olisi voitu päästä esimerkiksi tällä salsatunnilla tehokkaammin eteenpäin. Tällä kurssilla salsaa oli vain tämä yksi tunti, joten opettajajohtoiset harjoitukset olivat hyvin luonnollisia. Opettajajohtoisella työtavalla onkin perinteisesti ollut tanssissa selkeä ja perusteltu rooli (Anttila 1994, 51; Siljamäki 2002). Tämän opettaja nosti esiin myös haastattelussa:

> *”Että opettajakeskeinen työtapa ei oo ollenkaan pahasta. Että tietyissä tilanteissa on hyvin turvallinen opiskelijoille ja oppilaille.”* (opettaja)

> *”Se komentotyyli on vaan mun mielestä hirveen vanhahtava sana, mutta että se on erittäin tärkeä myös tanssinopetuksessa ja se ei mun mielestä oo yks yhteen oppimiskäsityksen kanssa.”* (opettaja)

6.1.2 Komento-opetus organisatorisena ratkaisuna uinnissa

Esimerkki komentotyylisestä harjoituksesta. 1 vsk (havaintokurssi).
Starttihypyn tekniikka ja potkujen yhdistäminen siihen.

Toimitaan syvässä päässä poikkialtaan. Opiskelijat on ryhmitelty kolmeen, jolloin kaikilla on tila ja rauha hypätä. Opettaja rytmittää ryhmien hypyt. Hypyn jälkeen sukelletaan / uidaan toiselle puolelle ja noustaan altaan reunalle. Ensimmäinen hyppy tehdään tahallaan mahalleen havainnollistaen pään asennon merkitystä. Sitten aina altaan reunoilla opettaja antaa lisävinkkejä suorituksen, erityisesti liuún parantamiseen.

Uinnissakin monet opiskelijat nostivat esiin toistojen suuren määrän, mikä aikaansaatiin opettajajohtoisella tyylillä. Hyppyjä tehtiin ensimmäistä kertaa, mikä ohjaa myös usein opettajajohtoisuuteen. Komento-opetus onkin erityisen perusteltua silloin, kun tunnilla halutaan käyttää aika mahdollisimman tehokkaasti ja halutaan taata toiminnan turvallisuus. (Harrison & Blakemore 1992, 267.)

Hypätessä reunalta ja uitaessa poikkialtaan syntyy lyhyin väliajoin selkeitä katkoja toimintaan. Tällöin opettaja saa hyvän mahdollisuuden antaa palautetta

suorituksista, sillä reunalla opiskelijoiden huomio on helpommin saatavissa ja he kuulevat paremmin. Palautteet olivat pääosin yhteisiä ja kohdistuivat suorituksen ydinkohtiin. Opiskelijat kuitenkin selvästi kaipasivat yksilöllisemmin kohdistuvaa palautetta nimenomaan omasta suorituksestaan.

> *”Yksilöllistä palautetta olisi voinut olla enemmän, nyt vain yleisiä korjausohjeita → en itse osaa vielä tarpeeksi hyvin havainnoida, mitä teen väärin.”* (opisk. tyttö)

Käytännössä tämän opetustyylin kontekstissa on kuitenkin vaikea, jopa mahdoton antaa palautetta jokaiselle oppilaalle. Ryhmässä on kuitenkin noin 15 – 20 uimaria ja vaikka he ovatkin ryhmiteltyinä, niin jokaiselle ei pysty antamaan palautetta aina heti suorituksen jälkeen. Toisaalta suorituksesta saatava palaute on oppimisen kannalta oleellista, vaikkei se ei aina takaakaan oppilaan oppimista (Schempp 2003, 116).

Huomioitavaa kuitenkin on, että tällä kurssilla päätavoitteena oli nimenomaan oman havainnoinnin parantaminen, eikä niinkään yksittäisten tekniikoiden hiominen. Tämän olivat myös opiskelijat sisäistäneet hyvin. Ratkaisuksi palautteen lisäämiseen opiskelijat ehdottivat uintia jonossa, jolloin jokaista voisi tarkkailla erikseen.

Opettaja nosti esiin komentotyylin lähinnä organisatorisena ratkaisuna, mikä tuki myös omia havaintojani tunneista. Hän korosti sitä, että vaikka ulkoiset tekijät ovat tarkasti opettajan päätösten seurausta, niin näiden päätösten tarkoitus on enemmänkin vain luoda työskentely-ympäristö. Hänen mukaansa liikuntaharjoitus on aina sekä itsearviointia että ongelmanratkaisua, vaikka käytössä olisi mikä tahansa opetusmenetelmä. Vastaavasti Mosstonin spektrissähän esimerkiksi komento-opetuksessa ei oppilaan rooliksi ole määritelty suorituksen arviointia tai ongelmanratkaisua (Mosston & Ashworth 1994, 29).

Oleellista on, miten opiskelijat opetuksen kokevat. Komentotyylisesti järjestetyssä opetuksessa kaikille opetetaan samat asiat ja läpikäydään samat harjoitteet. Näin esimerkiksi edellä mainitussa uimahyppyharjoituksessa kaikki päätökset olivat koko ajan opettajan tekemiä. Osalla tytöistä oli selvästi jännitystä hyppäämiseen, mikä näkyi epäröintinä ja siinä, että välillä veteen mentiin jalat edellä.

6.1.3 Telinevoimistelussa liikkeelle komentotyylillä

Esimerkki komentotyylisestä harjoituksesta telinevoimistelussa. 1 vsk, (havaintokurssi).
Käsilläseisonnan ja kärrynpyörän kertaus edelliseltä tunnilta.

Opettaja käskee opiskelijat kaikki seinää vasten käsinseisontaan. Tämän jälkeen hän korjaa muutamien asentoa sanallisesti ja muutamia konkreettisesti auttaen. Palaute kohdistuu suoritusten korjaamiseen. Sitten hän jakaa opiskelijat kolmeen jonoon permannolla olevien viivojen päihin. Näitä viivoja pitkin opiskelijat tekevät vuorollaan kärrynpyöriä jonossa.

Tässä harjoituksessa opettaja antoi ydinkohtiin kohdistuvaa palautetta erittäin paljon. Harjoitusta ja toistoja tehtiin niin kauan, että kaikkien suoritus tuli opettajan taholta huomioitua. Yleisesti telinevoimistelutunnilla opettajan toimintaa onkin eniten palautteen antaminen ja toiminnan ohjaaminen (Pehkonen 1999, 158).

Opiskelijan rooli oli suorituksen toistaminen ja parantaminen annettujen vihjeiden perusteella. Opiskelijan oma päätösvalta tällaisessa harjoituksessa on melko pieni. Tämän vahvan opettajajohtoisuuden koki eräs opiskelija näin:

> *”Edetään aika vauhdilla, joten porukan mukana on melkein mentävä. Tietysti ketään ei pakoteta, mutta helposti ryhmän paine rohkaisee haastamaan itsensä.”* (opisk. tyttö)

Opettaja kokee opettavansa aina alkuvaiheessa asioita hyvin opettajajohtoisesti. Sillä pyritään turvallisuusasioiden huomioimiseen, jotta jatkossa päästään siirtymään oppilaskeskeisempään opetukseen. Hän nosti haastattelussa esiin sen, että telinevoimistelun opetuksen kannalta varsinkin Mosstonin alkupään opetustyylit ovat erittäin käyttökelpoisia, vaikkei hän eri tyylejä tarkasti käytäkään. Myös Mosston (1994) korostaa, että varsinkin kokeneilla opettajilla on hyvät mahdollisuudet joustavaan opetukseen eri opetustyylejä vaihtelevasti hyödyntäen (Mosston & Ashworth 1994, 248).

6.2 Harjoitustyyli / tehtäväopetus (B: the practice style)

Tässä työssä olen erotellut harjoitustyylin komentotyylistä lähinnä sen perusteella, että harjoitustyylissä opiskelijalla on enemmän aikaa ja rauhaa harjoitella kyseistä asiaa. Toisaalta määritelmässä korostuu enemmän oma suoritus, eikä niinkään

parin tai pienryhmän kanssa toimiminen, mikä on enemmän tyypillistä vuorovaikutustyylille. Myöskään harjoitustyyliä ei esiinny täysin puhtaasti Mosstonin määritelmän mukaisesti millään tunnilla. Lajiympäristöistä harjoitustyylin tyyppistä opetusta ei juurikaan esiintynyt tanssissa ja muissakin lajeissa siihen oli useimmiten tehtävänannossa sisällytetty suorituksen arviointia, jonka teki opiskelija itse tai tämän pari.

6.2.1 Harjoitustyylillä aikaa palloilutaitojen hiomiseen

Esimerkki harjoitustyylisestä opetuksesta. 1 vsk (havaintokurssi)
3 harjoituspaikkaa: pelota / intercross, pingis & squash.

Opiskelijat jakautuivat kolmeen ryhmään, joissa he kiertävät nämä lajipaikat. Opettaja kertoo palloilusalissa pelotasta ja intercrossista, sekä opastaa uuden välineen käsittelyssä. Tässä pienryhmässä hän käyttää ohjattua oivaltamista kierteiden harjoittelussa. Muilla toimintapaikoilla opiskelijat ottavat välineisiin tuntumaa itsenäisesti harjoitellen. Tehtävänannossa opettaja korostaa opiskelijoille, että pyrkikää saamaan paljon toistoja ja tekemistä, sekä tarkkailkaa samalla kämmenen ja rystyn käyttöä eri kierteiden aikaansaamiseksi.

Palloilun opettaja mietti pääasiallisesti palloilussa käyttämiään opetustyylejä Mosstonin viitekehyksessä siten, että

> ”*Vaikka sitä miten päin kääntelee, niin kyllä tommonen ihan niinkun tietty, ei nyt ehkä komentotyyli, mut semmonen harjoitustyyli, et kuitenkin siellä annetaan niinku ne linjat, et mitä nyt tehdään.”* (opettaja)

Esimerkissä olevassa harjoituksessa on mukana myös vuorovaikutuksen, itsearvioinnin ja ongelmanratkaisun elementtejä. Kuitenkin luokittelen sen harjoitustyyliin kuuluvaksi siksi, että harjoituksen päätavoitteena oli saada toimintaa ja kokemuksia erilaisten välineiden käytöstä. Opiskelijoilla oli täysin päätösvalta siitä, miten ja kuinka intensiivisesti he harjoitteluun osallistuvat. Myös opiskelijoille tuntui sopivan opetuksen järjestäminen näin.

> *”Kokeileminen ja oma harjoittelu sopii minulle. On mukavaa, kun saa rauhassa kokeilla, eikä opettaja ole koko ajan käskemässä.”* (opisk. tyttö)

6.2.2 Uinnissa rytmittyy palaute ja toiminta

Esimerkki harjoitustyylisestä tehtävästä. 1 vsk (havaintokurssi)
Krooliuinnin käsivetoharjoitus.

Opettaja jakaa matalassa päässä kaikille ns. käsilättärit, joilla saadaan tehostettua käsivetoa. Hän jakaa ryhmän kolmeen ja korostaa käsivedon aloittamista alaspainamisella ennen varsinaista vetovaihetta. Opiskelijat uivat omaan tahtiinsa aina 25 metrin välin opettajan seuratessa altaan reunalta. Joka kerta päädyissä opettaja antaa muutamia yleisiä palautteita. Harjoituksen jatkuessa palautetta tulee myös vartalon kierrosta ja pään asennosta. Viimeinen allasväli uidaan vauhdilla.

Tässäkin harjoituksessa kaikilla on sama tehtävä, mutta erottava tekijä komentotyylistä on opiskelijalle järjestetty oma aika harjoitella. Jokainen saa itse valita suorituksensa vauhdin ja rytmityksen. Osa oppilaista vetikin 25 metriä aika sähäkästi toisten pysähdellessä ja testaillessa eri tapoja allasvälin aikana.

Harjoittelun järjestämisessä opettajan tulee kontrolloida kahta tärkeää asiaa: odottamista ja lepoaikaa (Schempp 2003, 112). Uimahallissa altaan reunalla odottaminen on melko epämiellyttävää kylmyyden vuoksi. 25 metrin altaassa 15 – 20 oppilaan ryhmä mahtuu kuitenkin hyvin toimimaan pienellä ryhmittelyllä, eikä odottelua synny lainkaan. Lepoa opiskelijoille tuli aina päädyissä. Tämän ajan opettaja käytti aina palautteenantoon ja suoritusten ohjaamiseen.

Opettaja ohjeisti uimaan rauhallisesti ja hiljaa, jolloin keskityttäisiin omien käsien havainnointiin. Tässä mielessä opetukseen oli sisällytetty myös itsearviointia. Tekemisessä korostui kuitenkin harjoitustyylille ominainen opettajan palaute, mitä opiskelijat kaipasivat enemmän opettajan tehtävänannosta huolimatta. Toisaalta oli aistittavissa, että tässä havainnoinnissa oli sukupuolten välillä eroa. Tytöt näyttivät pääsääntöisesti keskittyvän enemmän käsivedon hiomiseen ja tarkkailuun.

> *”Kroolia on harjoiteltu ja havainnoitu jo monta tuntia, joten oli mukavaa saada uida tällä kertaa kokeillen aiemmin käsiteltyjä juttuja.”* (opisk. tyttö)

Pojat vetivät vauhdikkaammin omalla tekniikallaan päästä päähän, eikä tekniikkaa havainnoitu niin paljoa. Motorisessa oppimisessa rauhallinen ja paljon toistoja

sisältävä suoritus mahdollistaa kuitenkin paremmin suorituksen arvioinnin (Schmidt & Wrisberg 2000, 119). Tyttöjen ja poikien välinen ero heijastui myös poikien vastauksissa kysymykseen, mistä asioista he saivat tunnilla päättää. Monella pojalla tuo vastauskohta kyselystä oli tyhjä. Tämä johtuu joko kysymyksen epämääräisyydestä tai sitten siitä, etteivät he juurikaan keskittyneet oman suorituksensa havainnointiin ja parantamiseen.

6.3 Vuorovaikutustyyli / pariohjaus, (C: the reciprocal style)

Vuorovaikutustyylille tyypillinen ominaispiirre on parilta tai pienryhmältä saatava palaute. Opettaja voi tehtävänannossaan näyttää tai kertoa selkeät ydinkohdat, joiden suunnassa pari toisen suoritusta tarkkailee. Opettaja saattaa myös siirtää vastuuta opiskelijoille enemmän siten, ettei heti ennalta kerro, mihin suorituksen vaiheisiin erityisesti kannattaa huomiota kiinnittää. Tällöin tarkkailevan parin työskentely lähenee ongelmanratkaisua tai ohjatun oivaltamisen opetustyyliä.

Tässä aineistossa vuorovaikutustyyliä esiintyi kaikissa lajeissa melko paljon. Osasyynä tähän varmasti oli, että uinnin, telinevoimistelun ja palloilun tunnit olivat havaintokurssin tunteja, jolloin oman ja toisten suoritusten tarkkailu korostui. Myös tanssissa vuorovaikutustyyliä esiintyi pareittain tehtävissä tansseissa. Näissä ei kuitenkaan korostunut vuorovaikutustyylille ominainen palautteenanto parille. Pikemminkin tanssiparien toimintaa kuvasi yhteinen pohdinta tanssin sujumiseksi.

6.3.1 Vuorovaikutustyylillä lisää palautetta

Esimerkki vuorovaikutustyylisestä opetuksesta. 1 vsk (havaintokurssi)
Sisäteräsyöttö, jalkapallo.

Opiskelijat ovat pääosin tyttö – poika-pareina vastakkain salissa. Parit aloittavat syöttöharjoituksen ja pyrkivät yhdessä pohtimaan, miten pallo käyttäytyy eri tavoin potkaistaessa. Harjoitukseen lisätään haltuunotto ja syöttö molemmin jaloin sekä lopuksi kierteen aikaansaaminen sisäsyrjällä. Opettaja käynnistää toiminnan melko pitkälti kysymyksien avulla ja korostaa palautteen antamista parille. Opettaja tarkkailee harjoitusta ja antaa muutamia vinkkejä sekä suoraan suorittajille että myös tarkkaileville pareille.

Tässä harjoituksessa pyrittiin siihen, että parit yhdessä tarkkailevat pallon käyttäytymistä eri tavoin potkaistaessa. Enemmän kokemusta omaavat pojat

antavatkin paljon vinkkejä vähemmän pallon kanssa harjoitelleille tytöille. Välttämättä parin suorituksen arvioimisessa ei tarvita kuitenkaan kattavaa lajitaustaa tai hyviä omia taitoja, kuten opettajakin korosti:

> *”Tossa vaiheessa, ku oppilaat täällä meilläkin, ni ne on kuitenkin käyny 9 vuotta peruskoulua ja lukion päälle, ni kyllä niille on jotakin esimerkiks palloilusta jo opetettu. Jos vaikka pyytää, että antakaa sormilyönnistä palautetta, ni kyllä ne osaa jo toisilleen jotakin sanoa. Ja se taas, jos ne sanoo siinä ensimmäisessä tilanteessa sen väärin, ni ei se niitten oppimista vie mihinkään, niin kun väärään suuntaan vie.”* (opettaja)

Opettaja kannusti useita kertoja antamaan palautetta parin suorituksesta. Tätä tulikin paljon ja parit keskustelivat aika paljon keskenään harjoituksen aikana. Yleisesti myös tyttö – tyttö- parit (oli muutama) pohtivat paljon harjoituksen aikana tekniikkaa ja erilaisia vaihtoehtoja parantaa omaa ja kaverin suoritusta. Sikäli työtapa soveltui eritasoisille tekijöille hyvin, että siinä suorituksen osaavalle tuli lisähaaste nähdä parin suorituksesta olennaiset ydinkohdat, joita palautteen avulla pyrittiin parantamaan.

Opiskelijat nostivat myös kyselyissä esiin sen, että runsas palaute oli ennen kaikkea positiivinen asia. Vastauksissa he kuitenkin kaipasivat enemmän opettajalta tulevaa palautetta. Varsinkin vähemmän kokemusta omaavat tytöt nostivat tämän esiin ja halusivat enemmän yksilöllisesti kohdennettua opettajan palautetta. Tämä opettajan palautteen kaipuu tuli tosin esiin monien muidenkin lajien ja opetustyylien kohdalla.

Janelle, Barba, Frehlich, Tennant ja Cauraugh (1997) tutkivat palautteen merkitystä motorisen suorituksen parantamisessa. Tutkimuksessa harjoiteltiin tennispallon heittämistä ns. huonommalla kädellä annettuun maaliin. Osalle heittäjistä annettiin palautetta enemmän kuin toisille. Palautteen saaneet paransivatkin tarkkuuttaan odotetusti. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että eniten suoritustaan paransivat sellaiset, jotka itse vaativat palautetta. (Janelle ym. 1997.)

Periaatteessahan vuorovaikutustyylissä opettajan rooli on opiskelijoiden kysymyksiin vastaaminen ja suoritusten ohjaaminen kommunikoimalla tarkkailevan parin kanssa. Tällä saadaan myös rakennettua harjoitukseen

tietynlaista jännitettä, kun opettajan suorat palautteet eivät ole ainut toimintaa ohjaava tekijä. Opettajan suunnitteleman harjoitteen sisällä opiskelijoilla on jo melko paljon päätösvaltaa. Esimerkiksi jokainen opiskelija pystyi harjoitteen sisällä koettamaan eri tapoja välineen käsittelyyn ja kokeilun sekä parin palautteen avulla muuttamaan yksilöllisesti tekemistään.

6.3.2 Avustaminen oleellinen osa telinevoimistelua

Esimerkki vuorovaikutustyylisestä harjoituksesta. 1 vsk, (havaintokurssi)
Käsinseisonnasta puolivolttiin, kantoavustus.

Opettaja näyttää kahden opiskelijan kanssa mallin siitä, kuinka puolivoltin kantoavustus tehdään kahdella avustajalla. Pääasiassa ohjeistus koskee turvallisen avustuksen oppimista. Samalla opettaja nostaa esiin myös ydinkohdat suorittajalle. Opiskelijat jakautuvat pienryhmiin, joissa jokainen on vuorollaan tekijä tai avustaja. Aluksi avustajat keskittyvät avustusotteiden löytämiseen. Pikku hiljaa heidän huomionsa alkaa kiinnittyä yhä enemmän tekijän suorituksen parantamiseen. Opettaja kiertää ryhmissä ja korjaa aluksi avustajien toimintaa. Yleisenä palautteena puolivoltista opettaja nostaa esiin pään asennon, johon avustajat alkavatkin kiinnittää enemmän huomiota. Ryhmissä syntyy hyvää pohdintaa ja suoritusten analysointia.

Opettaja pitää telinevoimistelussa tärkeänä sitä, että melko nopeasti eri liikkeiden harjoittelussa pitää päästä opiskelijoiden pienryhmätyöskentelyyn. Telinevoimistelu on sikäli poikkeuksellinen laji, että monien liikkeiden harjoittelussa avustajan rooli on aivan keskeinen. Avustamisen kautta vuorovaikutustyyli onkin telinevoimistelussa erittäin keskeisesti esillä. Opettaja kuvaa tätä tärkeää elementtiä *”yhteistoiminnallisuudeksi sellaisissa töissä, jotka vaativat useamman ihmisen osuuden”*. Tällainen yhteistoiminnallisuus ei kuitenkaan synny itsestään, vaan opettajan on myös opastettava tällaista vuorovaikutteista toimintaa, sillä tämänkaltaisella opiskelulla ei ole traditiota koulukulttuurissamme (Aho & Järvinen 1995, 11).

Opiskelijat pitivät tätä pienryhmätyöskentelyä hyvänä, sillä siinä eritasoisella avustuksella pystyttiin aikaansaamaan sopiva haaste kullekin yksilölle. Toisaalta edellä mainittu harjoitus oli uusi ja avustamisessakin oli kaikille oppimista. Muutamat nostivatkin esiin sen, että kaipasivat nimenomaan opettajaa avustamaan omaa suoritustaan.

Ryhmän taitava voimistelijatyttö toimi pääosin kaikilla tunneilla avustajan roolissa, vaikkei opettaja aina näin pyytänytkään.

> *”Kaipaisin kenties hieman lisähaasteita lajitaustaani nähden, mutta oikeastaan viihdyn tunnilla loistavasti avustajanakin. Valmennuspuuhissa siitä on minulle todella hyötyä.”* (opisk. tyttö)

Tällainen opiskelijan itsensä tekemä valinta mahdollistuu vain, jos käytetyn työtavan mukaisesti opiskelijalla on päätösvaltaa omasta roolistaan. Komento- ja harjoitustyylissä tällainen valinta ei olisi toteutunut luontevasti.

6.4 Itsearviointi, (D: the self-check style)

Itsearviointityylin erottaminen varsinkin harjoitustyylistä on ongelmallista lähinnä siksi, että niissä molemmissa opetus on usein ulkoisesti hyvin samantyyppistä. Itsearvioinnissa ei kuitenkaan korostu opettajan palaute, kuten harjoitustyylissä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt rajanvetoon sillä perusteella, kuinka paljon opettaja on tehtävänannossa korostanut itsearviointia ja antanut opiskelijoille siihen selvät kriteerit.

Itsearvioinnissa oleellista on toki oman suorituksen näkeminen. Videokamera olikin käytössä kaikissa lajeissa jollain tavoin. Uinnissa ja telinevoimistelussa kuvatut tekniikat analysoitiin videolta. Tanssissa kuvaamisen tarkoituksena ei niinkään ollut yksittäisen suorituksen tarkka analysointi. Pikemminkin tarkoituksena oli tuottaa opiskelijoille materiaalia eri tanssien kokonaisuuden hahmottamiseen ja erilaisten askeleiden muistamiseen.

6.4.1 Aistit käyttöön uintitekniikan arvioinnissa

Esimerkki itsearvioinnin käytöstä uinnin opetuksesta, 1vsk (havaintokurssi)
Krooliuinti, käsiveto ja potkut.

Opettaja näyttää tavoiteltavan tekniikan uimalla muutamia kertoja opiskelijoiden editse. Opiskelijat katsovat veden alla suoritusta. Sitten opiskelijat uivat itse aina poikkialtaan mitan ja pyrkivät tarkkailemaan annettuja ydinkohtia. Tärkeimpänä arviointikohteena on käden upottaminen ennen käsivedon aloittamista (=alaspainamisen poistaminen). Tätä he pystyvät katsomaan uimalasien avulla. Lisäksi opettaja nostaa esiin pään asennon ja potkujen rauhallisuuden.

Uinnissa ja vesiliikunnassa opettaja nosti heti haastattelun alussa oman opetuksensa tärkeäksi tavoitteeksi opiskelijoiden itsearvioinnin kehittämisen. Sikäli tämä opintorakenteen muutos (havaintokurssi) sopi hänen lajiinsa ja opetukseen hyvin.

> *”Kyllä mä oon panostanut aika paljon siihen itsearviointiin, elikä se, kun puhutaan oppimisesta, niin mä yritän johdattaa ne itse arvioimaan niitä omia tekemisiään. Ja yritän käyttää semmosia harjoitteita, missä oppilas pystyy itse näkemään.”* (opettaja)

Hänen mielestään itsearviointia ei voi ohittaa missään liikunnan opettamisessa, koska motorinen oppiminen perustuu nimenomaan itsearviointiin. Oman haasteensa tuo toki vesiympäristön erilaiset haasteet nähdä asioita. Altaan reunalta näkemistä haittaa roiskahteleva vesi. Veden alla katsomiseen antavat uimalasit mahdollisuuden. Krooliuinnin hengitystekniikka ei kuitenkaan ole vielä kaikille helppoa, joten sekin vaikeuttaa osalla havainnointia pinnan alla.

Itsearviointi vaati toteutuakseen myös selkeän mallin tai ydinkohdan, jotta opiskelija pystyy arvioimaan omaa tekemistään. Pelkkien verbaalisten ohjeiden avulla liikemallien opettaminen olisikin uinnissa hyvin vaikeaa. Tämän tyylisessä harjoituksessa pyritään osoittamaan suorituksesta ydinkohtia, joiden avulla opiskelija pystyy itsenäisessä työskentelyssä saamaa suorituksesta sisäistä palautetta (Langendorfer & Bruya 1995, 79).

Opettajan ja opiskelijoiden näyttöjä oli jokaisen harjoitteen alussa ja usein välilläkin. Näitä tarvitaan, sillä samaan aikaan uitaessa ei pysty muiden suoritusta arvioimaan juurikaan, päinvastoin kuin monessa muussa liikuntamuodossa. Näköaistin avuksi voidaan ottaa sitten lähinnä tuntoaisti (ks. Keskinen 2000). Uinnissa voidaan tuntoaistia käyttää havainnoinnissa esimerkiksi siten, että potkuissa varpaiden on rikottava veden pinta tai käsivedon lopussa peukalo hipaisee reittä.

Tällaisia konkreettisia apuja opiskelijat selvästi halusivat oman suorituksensa parantamiseen. Toisaalta he kaipasivat enemmän opettajan antamaan yksilöllistä palautetta. Jos toiminta on sopivan haasteellista, niin tämä taipumus lienee kaikille ihmisille hyvin tyypillistä – halutaan oppia lisää ja paremmin.

Opiskelijoiden palautteen jano kertoo mielestäni siitä, etteivät opiskelijat olleet täysin sisäistäneet itsearviointityyliä opetusmenetelmänä. Itsearviointityyli vaatii jo aika paljon opiskelijan omaa panosta, kun opettaja ei olekaan enää se ainut auktoriteetti, jonka avulla suoritus kehittyy. Tämäkin opetusmenetelmä vaatii muiden tyylien tavoin opiskelijoiden harjaannuttamista tyylin käyttöön.

Cothranin ym. (2000) opiskelijoiden kokemuksia selvittäneessä tutkimuksessa (n=438) itsearviointityylin kokivat positiivisimmin taidoiltaan keskivertaiset ja heikot. Taitavat oppilaat pitivät enemmän komentotyyppisestä opetuksesta. (Cothran ym. 2000.)

6.4.2 Tekniikka aistien avuksi telinevoimistelussa

Esimerkki telinevoimistelun opetuksesta, 1 vsk (havaintokurssi)
Puolivoltti vauhdilla.

Harjoitellut puolivolttisuoritukset kuvataan digikameralla. Jokainen tekee oman tasonsa mukaisen suorituksen joko permannolla tai ylätasolta alas. Lisäksi avustuksen määrä vaihtelee. Opiskelijat jäävät saliin harjoittelemaan siksi aikaa, kun opettaja siirtää kuvat tietokoneelle. Tämän jälkeen jokaisen suoritus katsotaan yhdessä. Opettaja käyttää pysäytyskuvia ja kyselee jokaiselta oman suorituksen ydinkohdissa näkyviä virheitä. Lisäksi hän antaa vinkkejä siitä, miten näitä voitaisiin parantaa.

Myös telinevoimistelussa opiskelijat kaipasivat enemmän palautetta, mitä pyrittiin tässä tapauksessa järjestämään videokuvauksen avulla. Oman puolivolttisuorituksen tarkastelu videolta oli opiskelijoille erittäin motivoivaa. Toisaalta joku nosti esiin sen, että kamera tuo tilanteeseen hieman ylimääräistä puristusta. Suurin osa koki kuitenkin apuvälineen hyväksi. Tämä nousi esiin kyselyistä, mutta oli havaittavissa myös siitä, kun videoituja suorituksia ei aluksi meinannut löytyä tietokoneelta. Opiskelijat ehtivät jo ilmentää selvää pettymystä. Pienen etsimisen jälkeen opettaja kuitenkin löysi videoleikkeet koneelta ja suorituksia päästiin analysoimaan.

Telinevoimistelutaitojen oppimisessa on oppijan havaitsemisella todettu olevan keskeinen merkitys (Pehkonen 1999, 211). Videoiden tarkastelussa

itsearviointityylin näkökulmasta oleellista on mielestäni se, että ydinkohtien etsiminen ja löytäminen on opiskelijoiden tehtävä. Opettajan on siis käytettävä kyselevää opetusta, eikä annettava itse valmiita vastauksia. Mikäli näin ei toimita, niin opetusmenetelmä muotoutuu hyvin opettajajohtoiseksi eli lähenee komentotyyliä. Video on tällöin vain apuväline, jonka avulla opettaja antaa palautteen. Itsearviointityylissä oleellista on nimenomaan opiskelijan itsensä tekemä arviointi suhteessa suorituksen kriteereihin.

Toisaalta video toimii apuvälineenä paremmin, kun sitä käytetään apuna toistuvasti ja opiskelijat tottuvat etsimään ydinkohtia ja arvioimaan suorituksia (Schempp 2003, 137). Tämän vuoksi on hyvä, että videota käytetään jo ensimmäisellä vuosikurssilla useassa lajissa.

6.5 Eriyttäminen, (E: the inclusion style)

Tämän opetusmenetelmän oleellisin piirre on se, että oppijalla itsellään on mahdollisuus päättää siitä, millä tasolla hän annetun tehtävän suorittaa. Käytännössä siis opettajan rooli on luoda opetustilanne, jossa tämä päätöksenteko mahdollistuu. Tässä tutkimuksessa eriyttämisen tutkiminen oli prosessin alkuvaiheessa keskeisin tavoite. Seuraamillani tunneilla se ilmeni selkeimmin telinevoimistelun ja palloilun tunneilla. Niissä opetus oli luonteeltaan sellaista, että opiskelijoilla oli enemmän tilaa ja aikaa valita erilaisista tehtävistä itselleen sopiva taso.

6.5.1 Suoritusten pilkkominen vaiheisiin telinevoimistelussa

Esimerkki eriyttävästä opetuksesta. 3 vsk, syventävä kurssi.

Kaksoistunnista on suurin osa käytetty arabialaisen ja flikun harjoitteluun opettajan johdolla pienryhmissä. Tunnin lopuksi opettaja on jättänyt 10 minuuttia vapaata harjoitteluaikaa, jolloin jokainen opiskelija voi itse valita, mitä suoritusta ja miten hän haluaa harjoitella. Opiskelijat jakautuvat pienryhmiin eri paikoille. Poikaryhmä lähtee trampoliinille tekemään erilaisia voltteja. Muutamat harjoittelevat flikua avustettuna permannolla. Yksi ryhmä menee eritasonojapuille ja harjoittelee edelliseltä kerralta tuttua aisan vaihtoa eritasonojapuilla. Yksi ryhmä tekee korokkeelta arabialaisen ja flikun yhdistelmää avustettuna. Opettaja tarkkailee koko joukkoa ja käy muutamassa ryhmässä antamassa vinkkejä harjoitteluun.

Kurssin ensimmäisten yhteisten tuntien jälkeen opettaja on ottanut käyttöön esimerkissä kerrotun tavan. Teema oli siis rajattu, mutta sen sisässä opiskelijalla oli oman oppimisensa kannalta kaikki päätökset tehtävänä. Suorituspaikat ovat telinesalissa melko lailla valmiina tai ainakin nopeasti rakennettavissa. Telinevoimistelussa opettaja näkeekin eriyttämisessä välineiden ja laitteiston merkityksen keskeisenä.

> *”Se (eriyttäminen) toimii tässä meidän lajissa hyvin sen takia, että nyt kun laitteisto on suunniteltu sillä lailla, että siinä voi tehdä erilaisia asioita samoilla laitteistolla. Niin silloin se tulee niiden oppilaiden mukaan - sitä tehtävää voi muuntaa.”* (opettaja)

Esimerkin kaltainen voimakas opiskelijakeskeisyys on perusteltua vasta kolmannella vuosikurssilla, jolloin opiskelijoilla on jo tietoa ja taitoa eri suorituksista ja niiden ydinkohdista. Opiskelun alussa näin vapaa harjoittelutapa voisi jopa heikentää oppimista vääränlaisten liikemallien tai turvallisuuden vaarantumisen vuoksi.

Yleisesti telinevoimistelutunneilla toiminta eriytyi eniten tarvittavan avustuksen mukaan. Esimerkiksi puolivoltissa voidaan avustamisen määrää vaihdella, jolloin eritasoiset oppijat harjoittelevat samaan asiaa omalla tasollaan. Eriyttämisen keskeinen tavoite onkin vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Näiden erojen taustalla on monenlaisia syitä, kuten esimerkiksi opiskelijan kyvyt, asenteet, kulttuurinen tausta, tunnetila, yksilölle ominainen tapa oppia, motivaatio ja aikaisemmat liikekokemukset (Schmidt & Wrisberg 2000, 27).

Opiskelijoiden kokemus telinevoimistelun opetuksesta oli, että tunneilla eriytettiin melko paljon. Monet nostivat esiin nimenomaan yksilöllisen palautteen, joka ei sinällään tee opetuksesta eriytettyä. Yksilöllinen palaute kuuluu myös esimerkiksi komento-opetukseen.

Telinevoimistelu sisältää paljon yksittäisiä taitosuorituksia, joiden harjoittelu on pilkottu erilaisiin kehittelyvaiheisiin. Täten eriyttäminen on myös kaikkien osallistuvien helposti havaittavissa, kun taitavammat etenevät nopeammin kokonaissuoritukseen ja osa harjoittelee pidempään suorituksen eritasoisia vaiheita.

6.5.2 Eriyttäminen on ihmisen kohtaamista

Tanssissa opetuksen eriyttäminen näkyi selkeimmin siinä, että esimerkiksi vähemmän tanssineet keskittyivät yhteisessä tanssissa aluksi pelkästään askelten löytämiseen. Samaan aikaan enemmän kokemusta omaavat pystyivät lisäämään tanssiin erilaisia käsiliikkeitä ja keskittymään tarkemmin lantion käyttöön. Tällöin toiminta eriytyy liikkeen tasolla, samalla tavoin kuin esimerkiksi telinevoimistelun puolivoltissa. Useimmiten eriyttäminen tapahtuu sen yhteisen tanssin tai rytmin sisällä, eikä esimerkiksi kokonaan eri tansseja tanssimalla. Käsiliikkeiden ja lantion lisäksi joissakin kohdin on mahdollista myös tanssia puolet hitaammalla temmolla, jolloin tanssijalle jää enemmän aikaa miettiä askeleitaan.

Opettaja korosti kuitenkin sitä, että tanssi on niin paljon muutakin, kuin pelkästään opeteltavia askeleita, esimerkiksi ilmaisullisen luonteensa vuoksi. Tällöin myös näkökulma eriyttämiseen on erilainen kuin vaikkapa telinevoimistelutaitojen opettelussa.

> *”Toi eriyttäminen, mikä sanana on aika karmea, että se ei oo semmonen temppu vaan, että nyt teette näin ja näin. Se on enemmänkin sellaista ihmisen kohtaamista, että sen henkilön yksilöllistä huomioimista, joka on mun mielestä tärkeämpää kuin se joku tietty juttu siinä liikkeessä... Et se ei oo sellasta teknistä.”* (opettaja)

Samaa ajatusta on kehitellyt eteenpäin Hakala (1999), joka puhuu mieluummin yksilöllisestä opettamisesta kuin eriyttämisestä. Hakala näkee yksilöllisen opettamisen tavallaan opetusfilosofiana, jonka yksi tunnusmerkki on vaihtoehtoisten tehtävien esiintyminen opetuksessa. (Hakala 1999, 136.)

Opiskelijoilta keräsin kahdelta tanssitunnilta aineistoa, jotka molemmat sattuivat olemaan afrotunteja. Opiskelijat olivat mielestään saaneet hyvin vaihtoehtoja toteuttaa tanssia yhteisen rytmin sisässä.

> *”Kaikki liikkeet olivat ns. oikeita → jokaisella sai olla oma tyyli.* (opisk. tyttö)

> *”Ei ollut tarvetta eriyttää, koska afroa ei kai voi tanssia väärin.”* (vähän kokemusta omaava opisk. poika)

6.5.3 Erilaisista mailoista apua osumatarkkuuteen

Palloilun tunneilla eriyttäminen tuli esiin selkeimmin siinä, että useammalla tunnilla käytössä oli erilaisia välineitä opiskelijan valittavaksi. Esimerkiksi baseballin ja pesäpallon lyöntiharjoituksissa oli valittavana tennismaila, leipälapio ja tavallinen pesäpallomaila. Lisäksi palloja oli useamman kokoisia.

Liikkeen tasolla suorituksissa oli mukana eritasoisia versioita. Esimerkiksi syöttö- ja haltuunottoharjoituksessa enemmän kokemusta omaaville oli hieman vaativampia versioita, kuten pallon palauttaminen olkapäällä tai jalan ulkosyrjällä.

Opiskelijat kokivat nämä lisätehtävät ja erilaiset välineet hyvin positiiviksi. Ne muokkasivat myös toimintaa erilaisille opiskelijoille niin selkeästi erilaiseksi, että myös kyselyssä opiskelijat osasivat eritellä havaitsemansa eriyttämisen.

Tällä palloilun havaintokurssilla lähestyttiin taidon eri osa-alueita monesti etsimällä esimerkiksi yhtäläisyyksiä useiden lajien liikesuorituksista. Tämä erilaisten taitojen mukaan tehtävä lähestyminen (skill theme approach) ei ole liikunnanopetuksessa yhtä yleinen kuin perinteisempi lajikontekstin mukaan etenevä opetus (Graham ym. 2001, 14).

Palloilun opettaja piti Mosstonin opetustyylien spektriä hyvänä lähestymistapana hahmottaa perustavat opettaa. Nykyisin liikunnanopetuksessa puhutaan kuitenkin yhä enemmän ydinkeskeisestä opetuksesta, johon myös opettajan opetusfilosofia tukeutui. Ydinkeskeisen opetuksen lähtökohtana on lajista löytyvä ydin eli kokonaissuorituksen sellainen pelkistetty versio, jonka oppilas jo osaa. Tästä hallitusta suoritusversiosta lähdetään sitten liikkeelle lisäämällä tekemiseen haastetta eli kehiä ytimen ympärille. (Eloranta 2003.)

Koska opiskelijoilla on erilainen kokemustausta, niin tästä näkökulmasta opetuksen eriyttäminen saa hieman toisenlainen luonteen.

> *”Jos ajattelee sitä ydinkeskeistä opetusta, niin siinähän se (eriyttäminen) on periaatteessa sisäänrakennettuna siihen menetelmään.”* (opettaja)

6.5.4 Eriyttäminen uinnissa

Tämän aineiston uintitunneilla eriyttämistä ei juurikaan esiintynyt, vaan suurimmaksi osaksi kaikki tekivät samat harjoitteet omalla taitotasollaan. Tähän vaikutti ennen kaikkea se, että näillä tunneilla opetuksen tavoitteena oli jokaisen itsensä tekemä havainnointi omasta suorituksestaan. Opetuksessa pyrkimys oli nostaa esiin tekniikan ydinkohtia, joiden avulla jokaisella oli mahdollisuus havainnoida ja muokata omaa uintiaan. Kurssille oli myös valittu ainoaksi uintityyliksi krooliuinti, jotta siinä kehittymisen avulla myös opiskelijan havainnointikyky kehittyisi. Käytännössä opetuksessa käytetyt sisällöt, menetelmät, olosuhteet ja välineet olivat kaikille samat.

Enemmistö opiskelijoista koki tunneilla käytetyt opetusmenetelmät toimiviksi. Useimmat olivat sisäistäneet opetuksen keskittymisen havainnointiin. Eriyttämisen tarpeeseen tuli kahdenlaisia mielipiteitä.

> *”Kaikille opetetaan samat asiat ja samat harjoitteet. Eriyttämistä kaipaisi enemmän ja se auttaisi varmasti myös omaa oppimista.”*
> (keskinkertaiseksi uimariksi itsensä määrittelevä tyttö)

> *”En oikein kokenut tarvetta eriytykseen. Tämä laji on kaikille haastava, sillä ryhmässämme ei ole edustettuna kilpauimareita.”*
> (heikoksi uimariksi itsensä arvioiva tyttö)

Haasteellisuuden luomisen opettaja kokee myös opetuksessaan erittäin tärkeäksi. Opettamassaan vesiliikunnasta hän mainitsee eriyttämisestä selkeänä esimerkkinä uimahypyt, jotka opiskelijoiden keskuudessa ovat hänen mukaansa hyvin suosittuja ja samalla haasteellisia. Uimahypyissä eriyttäminen näkyy siten, että eritasoiset hyppääjät harjoittelevat eri korkeuksista ja vaatimuksiltaan erilaisia hyppyjä. Yksittäinen opiskelija tekee näillä tunneilla enemmän omaa harjoitteluaan koskevia päätöksiä.

6.6 Ohjattu oivaltaminen, (F: the guided discovery style) ja ongelmanratkaisu, (G: the convergent style)

Näiden kahden opetusmenetelmän välistä eroa on käytännössä hyvin vaikea tehdä. Niissä molemmissa oppilas etsii tiettyä ratkaisua esitettyyn ongelmaan. Ohjatussa oivaltamisessa opettaja pyrkii vaihe vaiheelta johdattelemaan oppilaat oivaltamaan esimerkiksi jonkun tekniikan idean ja antaa prosessin eri vaiheissa palautetta. Ongelmanratkaisussa oppilas etsii tuota ratkaisua itsenäisemmin ja myös arvioinnissa opiskelija on selkeämmin mukana opettajan kanssa.

Oppiminen on luonteeltaan ongelmanratkaisuprosessi (Metzler 2005, 369). Opetuksen metodien perusmuotona voidaankin pitää sokraattista kyselyä. Filosofi Sokrates ohjasi keskustelukumppaniaan usein kyselemällä ja vihjeitä antamalla ajattelemaan ja ymmärtämään sitä tietoa, joka tällä oli jo entuudestaan. (Kansanen 2004, 32.)

Tämän tutkimuksen edetessä olen myös itse mieltynyt siihen ajatukseen, että kaikki liikkuminen ja liikuntamuodot ovat jollakin tasolla ongelmanratkaisua. Ohjatun oivaltamisen ja ongelmanratkaisun tulee kuitenkin täyttää tiettyjä kriteereitä, että niistä voidaan puhua varsinaisina opettajan valitsemina opetustyyleinä.

Ulkopuolisena havainnoijana en voi kuitenkaan olla täysin tietoinen siitä, mikä on kulloisessakin harjoituksessa tai tehtävässä opettajan tarkka tavoite. Ulkopuolelta katsoen näkisin oleellisimmaksi tekijäksi sen, kuinka opettaja antaa tehtävän ja kuinka hän pyrkii kommunikoimaan oppilaiden kanssa. Valmiita malleja ei tällöin esitetä, vaan ajattelu pyritään käynnistämään kysymyksien avulla (Metzler 2005, 369). Selvimmin erilaisten kysymyksien varassa tapahtuvaa opetusta esiintyi palloilun opetuksessa.

Esimerkki ohjatun oivaltamisen käyttämisestä palloilun opetuksessa. 1 vsk, havaintokurssi. Kahden erilaisen alkulämmittelyn vertailu koripallossa.

Opettajan ohjeistuksella opiskelijat jakautuvat kahteen ryhmään. Toinen ryhmä käynnistää poikkisalin pienpelinä koripallon. Toinen ryhmä aloittaa jonosyöttelyn, jossa syötön jälkeen vaihdetaan aina jonoa. Opettaja käy vinkkaamassa molemmista ryhmistä yhdelle tytölle ja yhdelle pojalle, että he laskisivat pallokontaktien määrän harjoituksen aikana. Alkulämmittely kestää noin 10 minuuttia, jonka jälkeen käytetään n. 5 minuuttia venyttelyyn ja samalla opettaja kyselee opiskelijoilta näiden kahden lämmittelytavan eroista ja yhtäläisyyksistä.

Tässä harjoituksessa yhdistyi kaksi tavoitetta. Toisaalta tehtiin välineen käsittelyn teeman mukaisesti alkulämmittely tunnille. Samalla kuitenkin opettaja pyrki herättelemään opiskelijoiden ajattelua siitä, minkälaisia hyötyjä ja haittoja näillä kahdella harjoitteella on. Venyttelyn ohessa opettaja nosti kysymyksien avulla esiin olennaiset tekijät, jotka kulloisenkin tavoitteen mukaisesti tulisi ohjata harjoitusmuodon valintaa. Esimerkiksi peliversiossa oli oletus, että kontakteja välineeseen ei synny niin paljoa kuin jatkuvasti pyörivässä syöttöharjoituksessa. Pelissä syntyy kuitenkin enemmän aitoja pelitilanteita, kun joutuu ottamaan huomioon vastustajan syötettäessä ja niin edelleen.

Tässä harjoituksessa uuden asian omaksumista ja pohdiskelua pyrittiin siis aikaansaamaan varsinaisen toiminnan jälkeisessä keskustelussa. Ohjattua oivaltamista tästä opetuksesta teki mielestäni nimenomaan se, että tuossa keskusteluosiossa opettaja sai kysymyksien avulla nousemaan esiin eräänlaisia johtolankoja, joiden avulla opiskelijat muodostivat oman näkemyksensä asiasta. Opettaja halusi nostaa tällä tavalla esiin ennen kaikkea sen, että tällaisia erilaisia harjoitteita ei voi arvioida hyvä – huono- akselilla, vaan toimintatapa tulee valita asetetun tavoitteen suunnassa. Sama pätee ylipäätään opetustyylin valintaan kaikessa opetuksessa.

Opettaja pyrkii palloilun opettamisessa siirtämään paljon vastuuta opiskelijoille. Tämän vuoksi hän pyrkii jo työtapojen valinnalla siihen, että valmiiden mallien antamisesta pyritään kohti opiskelijan omaa kokeilua ja oivaltamista.

Tällöin annetaan opiskelijoille myös mahdollisuus jakaa ja testata omia ideoitaan turvallisissa olosuhteissa opettajan auttamana. Tällaisen kokeilun positiivinen

puoli on opetuksen muotoutuminen yhteistoiminnallisemmaksi ja demokraattisemmaksi. Samalla se mahdollistaa sellaisten opiskelijoilta tulevien ideoiden ja asioiden esiintulon, joita opettaja ei välttämättä edes tiedä. (Hellison 1995, 7.)

Ongelmanratkaisu opetusmenetelmänä luo liikuntatunnille suorasta opetuksesta poikkeavaa toimintaa. Ongelmaperusteisessa opetuksessa psykomotoriset tavoitteet eli varsinainen liikkuminen, ovat tavoitteina vasta toissijaisia. Ensisijaisesti oppimisen päähuomio on kognitiivisessa oppimisessa (Metzler 2005, 370.)

Palloilun tunneilla toimintaa syntyi paljon, vaikka käytössä olikin melko oppilaskeskeiset työtavat. Tämän nosti esiin suurin osa opiskelijoista.

> ”(Päällimmäisenä jäi tunnilta mieleen*) että oli paljon toimintaa ja onnistumisen määrä oli hyvin maksimoitu apuvälineiden avulla.” (opisk. tyttö)*

Toisaalta tunnit voisi nähdä opettajajohtoisiksi lähinnä siksi, että harjoitteiden organisointi oli opettajajohtoista. Tällä pystytään luomaan opiskelijalle tilaa ja aikaa keskittyä tekemiseen ja mahdollistetaan myös oivaltavat ajatukset.

6.7 Erilaisten ratkaisujen tuottaminen, (H: the divergent style)

Tässä opetustyylissä syntyvä tulos tai ratkaisu ei välttämättä ole etukäteen opettajan tiedossa. Siinä oppilaan ja opettajan tulisi yhdessä arvioida ratkaisua, sillä eri yksilöillä tuo oikea ratkaisu voi olla erilainen.

Esimerkiksi vesiliikunnassa hengenpelastusharjoituksessa pyritään kuljettamaan tajutonta uhria tietty matka. Tällöin oppilaan ongelmanratkaisua on, mitä uimatyyliä hän siinä käyttää. Tyylin valintaan vaikuttaa olennaisesti se, mikä tapa juuri tällä oppilaalla on vahvin kuljetusuinnissa. Jollakin se on kylkiuinti, toinen pääsee parhaaseen lopputulokseen selällään rintauinnin potkuilla.

Parhaiten erilaisten ratkaisujen tuottaminen tuli kuitenkin esiin tanssissa, jossa oikeastaan jokaisella tunnilla oli tämän opetustyylin mukaisia osioita.

Esimerkkiharjoitus, jossa tanssinopetuksessa käytetään erilaisten ratkaisujen tuottamista. 2 vsk, afrotunti.
Kouluun sovellettavien lyhyiden liikesarjojen tuottaminen.

Opiskelijat jakautuvat 4 hengen ryhmiin ja suunnittelevat itsenäisesti kolmen erilaisen afroliikkeen tai –askeleen yhdistelmän. Tämän jälkeen kaksi pienryhmää yhdistyvät siten, että koko ryhmä on nyt kahtia. Näissä ryhmissä yhdistetään äsken suunnitellut askelsarjat ja pyritään tuottamaan kuuden erilaisen askeleen yhdistelmä toiselle puoliryhmälle esitettäväksi. Opettaja kiertelee ryhmissä ja auttaa varsinkin eri askelien liittämisessä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Lopuksi esitetään syntynyt afrosarja toisen puoliryhmän katsoessa. Paikalla on muusikko säestämässä djempé-rummulla.

Kyseinen harjoitus oli tunnin lopuksi, jolloin koko alkuosa oli opeteltu erilaisia afron askelia opettajan johdolla. Oleellista tällaisen työtavan käyttämisessä onkin se, että oppilailla on oltava kokemuksia ja tavallaan ”materiaalia”, jota työstää omia ideoita hyödyntäen. Tanssin yhteydessä erilaisten ratkaisujen tuottamisesta voidaan puhua myös improvisaationa. Improvisaation käyttö tulee kuitenkin olla tarkasti ennalta mietittyä (Graham ym. 2001, 331).

> *”Eli jos sanotaan, että vapaasti tilassa, niin se on kaikista pahin kuva improvisaatiosta. Kun on tiettyjä rajoja, niin sitten pystyy myös luomaan paremmin sitä omaakin. Se turvallisuus on kuitenkin sen ilmapiirin kannalta tärkee sellasille, jotka ei oo tanssinu paljoo.” (opettaja.)*

Vaikka yksittäisellä opiskelijalla onkin oma henkilökohtainen intressi kulloistakin tehtävää kohtaan, tarvitsee hän kuitenkin riittävästi turvallista tilaa ryhmässä tuodakseen esille ja ryhmän käyttöön oman persoonallisen luovuutensa (Ojanen & Keski-Luopa 1995).

Tällaisen työtavan käyttö mahdollistaa myös opiskelijoiden erilaiset roolit. Pienryhmissä olikin selvästi havaittavissa, että enemmän kokemusta omaavat toimivat eräänlaisina moottoreina ja tukena vähemmän tanssineille. Toisaalta myös ainoastaan muutaman erilaisen askeleen muistava opiskelija pääsi halutessaan osallistumaan yhteisen sarjan tuottamiseen. Tämä onkin erittäin tärkeää, sillä luovassa tanssissa tärkein on prosessi, ei syntyvä tuotos (Sarje 2001).

Luovaa tanssia käytetään yhä useammin myös koululiikunnassa. Tällöin vastuu tekemisestä on yhä selkeämmin oppilailla ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen

mukainen oppilaan oma ajattelu mahdollistuu. Toisaalta se antaa myös mahdollisuuden ilmaisuun, mikä on olennainen osa tanssia. (Chen 2001; Graham ym. 2001, 332.)

Huomioitavaa on, että kukaan opiskelija ei kyselyssä viitannut mitenkään siihen, että tällaisessa työtavassa olisi jotakin epämiellyttävää tai turhauttavaa. On kuitenkin esimerkiksi vähemmän tanssineelle aikamoinen haaste oppia muutamassa minuutissa pitkähkö uusi sarja, jossa saattaa olla kenties aivan uusiakin liikkeitä. Tähän opetustyyliin viittaavat kommentit olivat kaikki hyvin positiivisia.

6.8 Muut opetusmenetelmät

Tämän tutkimuksen aineistossa ei esiintynyt Mosstonin spektrin loppupään opetustyylejä (I-K). Ne harvemmin sopivatkaan kouluopetukseen sellaisenaan. Lähinnä käyttökelpoinen on yksilöllinen harjoitusohjelma (I: the individual program – learner´s design). Siinä opettaja valitsee tietyn teeman, jonka puitteissa opiskelija suunnittelee oman tarkemman ohjelman. Toisaalta tulevat liikunnanopettajat joutuvat tekemään paljonkin tämäntyyppistä suunnittelua siinä vaiheessa, kun he alkavat suunnitella opetusharjoituksia muille. Tällöin fokus on vain siirtynyt oman oppimisen suunnittelusta toisten opettamisen suunnitteluun.

Yksilöllinen opetusohjelma (J: the learner´s initiated style) ja itseopetus (K: the self-teaching style) eivät sellaisinaan sovellu kouluopetukseen, mutta antavat rakenteen esimerkiksi urheilijoiden valmennukseen. Toisaalta liikunnan opiskelijalle esimerkiksi yksilöllisen opetusohjelman rakentaminen omien lajiheikkouksien parantamiseen tuntuisi hyvin toimivalta vaihtoehdolta. Motivaatiota opiskelijoilla usein löytyy, mutta ratkaistavaksi jää käytännön harjoittelun järjestäminen esimerkiksi ajan ja välineiden suhteen. Arviointiin saisi varmasti tukea esimerkiksi pienryhmän tai opettajan avulla.

7 ERIYTTÄMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIEN TEEMOJEN TARKASTELUA

Tässä tulososiossa tarkastelen varsinkin sitä, kuinka opiskelijat kokevat opetuksen eriyttämisen ja eriytetäänkö liikunnalla heidän kokemuksen mukaan riittävästi. Eriyttämiseen liittyen sekä opettajat että oppilaat ottivat kantaa ryhmäläisten taitoeroihin ja yleisesti yhteisopetukseen liikunnalla. Tämän lisäksi sekä lehtorit että opiskelijat kuvailivat myös sitä, millaisena haasteena he näkevät eriyttämisen liikunnanopettajalle.

7.1 Eriyttämisen esiintyminen ja koettu riittävyys opetuksessa

Opiskelijoilta kysyttiin, eriytetäänkö liikunnalla opetusta riittävästi. Kyselylomakkeita aineistossa oli yhteensä 79. Eri vuosikurssien kesken avoimen kysymyksen vastaukset jaoin seuraavanlaisiin luokkiin (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Opetuksen riittävä eriyttäminen opiskelijoiden kokemuksen mukaan (n=79).

	1 vsk	2 vsk	3 vsk	yhteensä	
Kyllä	21	7	10	38	48 %
Ei	5	4	3	12	15 %
Lajista riippuen	18	2	4	24	30 %
Ei osaa sanoa	5	0	0	5	6 %
Yhteensä	49	13	17	79	100 %

Noin puolet opiskelijoista koki siis opetusta eriytettävän riittävästi. Huomioitavaa kuitenkin on, että eri lajien välillä on mitä ilmeisimmin selviä eroja. Myös yksittäisten liikeoppiryhmien välillä oli jostain syystä erittäin suuria eroja. Esimerkiksi kahdessa 1. vuosikurssin ryhmässä toisessa eriyttämistä koki olevan riittävästi 11 opiskelijaa (11/15) ja toisessa vain 2 opiskelijaa (2/17).

Selkeimmin eriyttämistä koettiin olevan telinevoimistelun opetuksessa. Myös perusliikunnan opetus mainittiin. Eriyttämistä vähän mainittiin olevan luistelun, laskettelun, uinnin ja rytmiikan opetuksessa. Palloilu nousi lajina sikäli erityisesti esiin, että siinä eri opiskelijoilla oli kokemuksissa sekä eriyttämisestä että sen puutteesta.

Näitä tuloksia luettaessa tulee huomioida, että ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla kokemukset eri lajien opetuksesta ovat vielä melko vähäiset. Jonkun verran vastauksista oli myös luettavissa, että kaikki eivät täysin ymmärtäneet, mitä eriyttämisellä tarkoitettiin. Lisäksi lukuvuonna 2005 – 2006 ensimmäisen vuosikurssin lajiopetus telinevoimistelussa, uinnissa ja palloilussa aloitettiin havainnointikurssilla, missä pääpaino on opiskelijoiden havainnoinnin ja arvioinnin kehittämisessä taitojen kehittämisen kulkiessa siinä rinnalla.

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla on luonnollisesti eniten kokemuksia eri lajien opetuksesta. Eriyttämisen suhteen heidänkin vastauksensa olivat vaihtelevia.

> *”Voisi ”parempien” ja ”huonompien” välillä olla vähän erilaisia vaativia / helpompia harjoituksia. Ei välttämättä kaikille aina samaa.”* (opisk. poika)

> *”Kyllä, aina saa vaihtoehtoja, jos jotain ei osaa.”* (opisk. tyttö)

7.2 Taitoerot ja niihin suhtautuminen

Jos oppijoissa ei olisi eroja, niin eriyttämistä ei tarvittaisi. Yksilötasolla nuo taitoerot nähdään kuitenkin eri tavoin, kuten seuraavista saman liikeoppiryhmän opiskelijoiden kommenteista telinevoimistelutunnilta käy ilmi.

> *”Taitoerot ovat melko pieniä, joten niillä ei ole suurta merkitystä tuntien kulkuun. Heikompia tuetaan yleisesti ottaen hyvin ja heitä kannustetaan ehkä muita enemmän.” (opisk. poika)*

> *”Taitoerot näkyvät selvästi ryhmässämme, mutta mielestäni se ei haittaa toimintaa mitenkään. Pojat ovat tyttöjä hieman taitavampia.” (opisk. tyttö)*

Telinevoimistelun opettajan näkökulmasta taitoerot ovat kaikesta huolimatta melko pieniä. Hän nostaa esiin, että tämän tiedekunnan opetusryhmissä tarvitsee eriyttää normaalia vähemmän. Tällöin saattaa hämärtyä kuva siitä, miten opetus tulee järjestää kouluissa lapsille ja nuorille.

Suhtautuminen oman liikeoppiryhmän muihin opiskelijoihin oli kokonaisuudessaan erittäin positiivista ja hyvä ryhmähenki nousi monien vastauksissa esiin. Näin tutkijana jäi kuitenkin erityisesti mieleen muutamat opiskelijoiden kommentit, jotka kertovat myös koetuista ristiriidoista.

> *”Ryhmässämme on kannustava ilmapiiri. Onnistumiset huomataan. Tosin on ärsyttävää, kun voimistelijat huomauttelee virheistä. Palloilussa pääsee kuittailemaan.”* (opisk. poika)

> *”Välillä tuntui, että minulle sanottiin hieman liian tiukkaan sävyyn, niin lannistuin. Toisaalta yritin tsempata juuri sen takia enemmän, ettei saisi kielteistä palautetta.”* (opisk. tyttö)

Oleellista on huomioida eri lajien vaikutuksen taitoeroihin. Pohdiskelin itse monesti tanssituntia seuratessani, että mitä on taito tanssissa. Telinevoimistelussa, uinnissa ja eri palloilulajeissa taito on helpommin määriteltävissä. Toki tanssissakin erottuu sulavasti rytmissä liikkuva tyttö mekaanisesti mallia toistavasta pojasta. Kuitenkin, jos taito tanssissa on heittäytyä ja päästä kokonaisvaltaisesti rytmiin mukaan, niin silloinhan jokaisella on halutessaan mahdollisuus olla taitava tanssija, koska arvioija on tanssija itse.

Tanssinopetusta lähestytään nykyään yhä useammin fenomenologisen metodin kautta. Karkeasti sanottuna fenomenologialla tarkoitetaan ilmiöiden kuvaamista siten kuin ne koetaan. Tanssin tutkija Jaana Parviainen (1999) erottaakin fenomenologisen lähestymistavan perinteisesti tanssin analysoinnissa käytetystä Labanin (1980) metodista. Hänen mukaansa fenomenologia pyrkii ennen kaikkea kyseenalaistamaan myös kehoa ja kehollisuutta koskevat ennakko-oletukset ja pyrkii tunkeutumaan sisälle yksilön kehon kokemukseen. (Parviainen 1999.)

Yksilöllinen vapaus ja mahdollisuus toteuttaa omaa tanssia on vähiten rajoitettu vapaammissa ja luovissa tansseissa, kuten esimerkiksi afro on. Vastakohtana

voidaan mainita vaikkapa juhlatanssit, jotka ovat hyvinkin tarkasti määrätyn kaavan mukaisia. Tällöin lähestyminen on automaattisesti ulkoisempi.

Opettajat eivät pitäneet taitoeroja opetuksen kannalta häiritsevinä tekijöinä, vaikka useissa lajeissa taitoerot ovatkin hyvin selvät. Varsinkin telinevoimistelussa ja palloilussa oman lajinsa taitajia pyritään käyttämään apuopettajina, jotta heidänkin kehittymistään voitaisiin tukea. Oppimisen, mutta myös ryhmän sisäisten roolisuhteiden kannalta tunneilla pitääkin olla riittävä määrä erilaisia oppilaan tarpeita vastaavia tehtäviä (Rovio 2003).

Tunteja seuratessani mietin myös sitä, kuinka taitoerot ovat eri lajeissa nähtävissä. Tässä mielessä uinnin opetus on muista poikkeavaa. Siinä jokainen harjoittelee pääosin omaa tekniikkaansa, eikä vedessä juurikaan pysty samalla arvioimaan muiden tekemisiä. Jopa katsomosta uimareiden tekniikoita tarvitsee katsoa tarkasti, jotta näkee yksilölliset erot. Ainakaan seuraamillani tunneilla selvästi heikkotaitoisia uimareita ei ollut.

Toisaalta heti kun noustaan reunalle esimerkiksi starttihyppyjä harjoittelemaan, tulee suorituksista julkisempia ja taitoerot näkyvät kaikille. Vastaavasti esimerkiksi tanssin, telinevoimistelun ja palloilun opetuksessa kaikkien suoritukset ovat hyvinkin koko ryhmän nähtävissä. Tämä asia ei ehkä niinkään ole oleellinen täällä liikunnalla, mutta se kannattaa huomioida muutoin liikunnanopetuksessa. Tämä siksi, että eriyttävän opetuksen järkevä käyttö edellyttää toisaalta opiskelijan vastuullisuutta omasta tekemisestä, mutta myös erilaisuuden hyväksymistä ryhmässä (Mosston & Ashworth 2002, 156).

Eriyttämistä ajatellen opetettavat lajit tuovat luonteensa kautta myös eroja opetuksen järjestämiseen. Palloilun joukkuepeleissä ja tanssissa joutuu opettaja useimmiten huomioimaan sen, että yksittäinen oppilas on jonkun pari tai osa ryhmää, jonka kanssa toimitaan. Suoritukseen vaikuttaa oleellisesti yhteistyö jonkun muun kanssa. Uinnissa ja telinevoimistelussa suoritukset ovat selkeämmin yksilötason tekemistä. Tällöin erilaisten yksilötaitojen harjoittelun pilkkominen eritasoisiin tehtäviin on selkeämpää.

7.3 Yhteisopetus liikunnalla

Opiskelijat kokivat tyttöjen ja poikien yhteisopetuksen liikeoppiryhmissä erittäin positiiviseksi. Monet nostivat esiin sen seikan, että yhteisopetuksen avulla nähdään erilaisia oppijoita ja tapoja tehdä asioita. Ainoastaan palloilun joukkuelajeissa jotkut opiskelijat kokivat erillisopetuksen järjestämisen olevan järkevämpi vaihtoehto.

Eklund (1999) tutki suomalaisten liikunnanopettajien asenteita yhteisopetusta kohtaan. Liikunnanopettajat kokivat yhteisopetuksen kehittävän muun muassa oppilaiden terveempää asennoitumista kilpailemista kohtaan (Eklund 1999, 391.) Tämän saman nosti esiin myös ensimmäisen vuosikurssin opiskelija.

> *”*(Yhteisopetus) *karsii mielestäni hyvin turhan kilpailemisen pois ja voi keskittyä oppimiseen.”* (opisk. poika)

Omat havaintoni tuntien ilmapiiristä ja järjestelyistä puolsivat yhteisopetusta, varsinkin näillä ensimmäisen vuosikurssin havaintokursseilla. Tällöin heterogeeninen ryhmä antaa erilaisia malleja ja täten opetukselle tarttumapintaa yksilölliseen oppimiseen / opetukseen. Tämä ihmisten yksilöllisyyden ymmärtäminen onkin mielestäni oleellinen osa liikunnanopettajakoulutuksen perustehtävää.

Opettajien mielipiteet yhteisopetuksesta olivat myös kauttaaltaan positiivisia. Tanssin ja telinevoimistelun opettajat totesivat yhteisopetuksen erittäin toimivaksi. Palloilun opettaja oli myös yhteisopetukseen tyytyväinen, mutta käyttäisi erillisopetusta harkitusti joillakin yksittäisillä tunneilla jo ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kanssa. Tällöin usein fyysisemmät ja enemmän kokemusta omaavat pojat saisivat kokemuksia siitä, miltä esimerkiksi koripallon levypallotilanne tuntuu, kun vastassa on samankokoinen ja painoinen vastustaja. Vähemmän kokemusta omaavat tytöt taas uskaltautuisivat kenties paremmin kysymään ja pohtimaan lajin perusasioita, jotka yhteisopetuksessa saatetaan sivuuttaa nopeammin.

Kurjen ja Anttilan (1999) tutkimuksen mukaan miehet ovat yleisesti hieman naisia parempia uimareita ainakin oman ilmoituksensa mukaan. Fyysinen voima ja hyvä anaerobinen kapasiteetti ovatkin tutkitusti selittäviä tekijöitä eri yksilöiden välisissä uimataitoeroissa (Pelayo, Wille, Sidney, Berthoin & Lavoie 1997; Costill, Maglischo & Richardson 1992, 25).

Uinnin opettaja nosti kuitenkin esiin sen, että toisaalta vesi elementtinä tasaa fyysisen voiman merkitystä erottelevana tekijänä.

> *”Pojathan yleensä on tietysti voimakkaampia, mutta vesi tasaa sen voiman käytön kyllä, koska pojat on siinä hanakampia hukkaan sitä voimaa. Et ei se sillä lailla haittaa yhtään sitä yhteisopetusta.”* (opettaja)

Toisaalta taas vesi voi toimia myös erottelevana elementtinä, lähinnä veteen liittyvien pelkojen kautta.

> *”Ja sitten mikä siis aina on muistettava, mikä vesiliikunnassa on ongelma, että oikeesti monet pelkää vettä.”* (opettaja)

Opettaja oli myös ennen kurssin alkua tehnyt kyselyn opiskelijoille. Tässä kyselyssä oli noussut selkeästi esiin, että osalla on ainakin jonkun asteista vedenpelkoa. Sinällään vedenpelko ei ole sukupuoleen kytkeytyvä asia, mutta esimerkiksi pää edellä hypyssä ja kroolin hengityksessä tytöillä näytti olevan arkuutta poikia enemmän. Nämä pelot ovat kuitenkin pääosin lähtöisin lapsuudesta (Pantzar 2005), joten sukupuolen sijaan taustalla vaikuttavana tekijänä lienee tärkeimpänä opiskelijan aikaisemmat kokemukset.

7.4 Opiskelijat tulevina liikunnanopettajina

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla ei vielä ole opettamisesta paljoa kokemuksia, joten omien eriyttämistaitojen arviointi on luonnollisesti vaikeaa. Opiskeluvuosien karttuessa omat opetustaidot koetaan paremmiksi (Nieminen & Varstala 2004).

Omassa aineistossani toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa oli ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoihin verrattuna enemmän pohdintaa. Lähinnä he nostivat esiin sen, että tarvitaan opettajalta erityistä

havainnointikykyä eriyttämistarpeen havaitsemiseen. Omaa opetustaitoa arvioitiin varovasti, lähinnä vähäisten opetuskokemusten vuoksi. Koulutuksessa koettiin eriyttämistä painotettavan, mutta käytännön lajiopetuksessa se ei opiskelijoiden mukaan niinkään korostu. Oma eriyttämistaito määriteltiin useimmiten omien lajivahvuuksien mukaan. Tämä on toki luonnollista, kun tietyistä lajeista on enemmän tietotaitoa ja kokemuksia. Useimmat opettajat opettavat parhaiten sitä, mitä he itsekin osaavat parhaiten (Graham ym. 2001, 316).

> *”Joissakin lajeissa (telinevoimistelu, luistelu, palloilu, perusliikunta) uskoisin olevani hyvä eriyttämään. Uinti, tanssi ehkä heikompia.* (jääkiekkotaustainen opisk. poika)

Toisaalta yksilöllisyyteen vastaamisessa piilee myös suuri haaste siten, että opettajana olisi tietoinen, mitä ja minkälaisia kokemuksia oppilaat kaipaavat. Varsinkin tanssiin liittyvät kulttuuriset ja stereotyyppiset käsitykset ovat usein vahvasti feminiinisiä. Poikien ei välttämättä edes oleteta pitävän tanssista. (Anttila 1994, 68.)

> *”Se (*yksilöllinen huomioiminen*) on erittäin suuri haaste, koska hirveen helposti menee mukaan sellaiseen, että kaikki nuoret tykkää tästä ja tästä ne ei tykkää”* (opettaja)

Yksilöllisyys on noussut esiin nykyään niin koulussa kuin yhteiskunnassa yleensäkin (Laine 2000, 19). Tämän yksilöllisyyden huomioimisen ja opetuksen eriyttämisen kaikki lehtorit näkivät tuleville liikunnanopettajille erityisen haasteelliseksi. Suurissa opetusryhmissä aineenopettajalla on kuitenkin siihen rajalliset mahdollisuudet. Opettajan työhön kohdistuvat paineet ovat suuret (Laine 2000, 60).

> *”Ei me olla psykologeja, eikä meillä oo aikaa yhdelle oppilaalle niin paljon, että pystyttäis sitä terapoimaan. Me voidaan yrittää ottaa sitä huomioon ja yrittää järjestää opetusta, missä kaikille erilaisille oppilaille olisi mahdollisuuksia osallistua siihen. Eikä se silti onnistu, aina.”* (opettaja)

Tutkimuksen alkuvaiheessa minulla tutkijana oli etukäteisajatus, jonka mukaan opiskelijat tulevat omassa työssään käyttämään samoja, hyväksi havaittuja opetusmenetelmiä, kuin heitä liikunnalla opettaneet lehtorit. Sen selvittämiseen

en kuitenkaan tässä prosessissa järjestelmällisesti paneutunut. Omaa ajatteluani opetusmenetelmistä välineenä laajensi kuitenkin tanssinopettajan haastattelussa esiin nostama osuva vertaus:

> *”Tää ei oo sillä tavalla ammattikoulu, että täältä suoraan siirretään asiat kouluun. Toivon mukaan tässä on pikkuisen muutakin ajatusta.”* (opet.)

8 YHTEENVETO

8.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Tutkimuksessa keskeinen huomio on ollut siinä, millainen rooli 60-luvulla Muska Mosstonin kehittelemällä opetustyylien spektrillä on liikunnanopetuksessa tänä päivänä. Toisaalta tutkimus kertoo myös jotakin koulujen liikunnanopetuksen tulevaisuudesta, sillä tämän tutkimuksen aineisto on tulevien liikunnanopettajien koulutuksesta.

Mosstonin opetustyylien spektrillä on varmasti annettavaa myös tulevaisuuden koulujen liikunnanopetuksessa. Spektrillä on vain hieman erilainen rooli kuin kenties aiemmin. Nykyisin liikunnanopetuksessa korostuu konstruktivistinen oppimiskäsitys. Se korostaa yksilöllisen kokemusmaailman merkitystä asioiden sisäistämisessä ja uuden oppimisessa. Tämän vuoksi esimerkiksi spektrin alkupään opettajakeskeiset työtavat sisältävät myös lähes aina sellaista opiskelijan aktiivisuutta ja ajattelua, jolloin rajan veto opetustyylien välille on vaikeaa. Toisaalta myös spektrin loppupään opiskelijakeskeiset työtavat vaativat onnistuakseen usein opettajan aktiivista roolia. Tätä tukee myös se, että tässä tutkimuksessa harva opetusmenetelmä esiintyi täysin ”puhtaana”.

Tämän tutkimusprosessin aikana suhtautumiseni spektrin merkitykseen on muuttunut. Nyt spektrin alkupään opetustyylit antavat pikemminkin vastauksia organisatorisiin kysymyksiin kuin viittaavat opettamisen ja oppimisen filosofiaan. Kuten useampi haastattelemani lehtori kuvasi, spektrin avulla voidaan luoda oppimisympäristö, jossa mahdollistetaan oppimisen kannalta tärkeä pohtiminen ja oivaltaminen. Pelkästään tunneilla käytettäviä opetusmenetelmiä havainnoimalla ei siis voida suoraan ottaa kantaa esimerkiksi opettajan opetusfilosofiaan tai siihen, minkälaista ajatustyötä (sisäinen puoli) toiminta opiskelijoissa herättää. Pikemminkin sanoisin niin, että vaihtelevien ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttö kertoo opettajan sisäistäneen niiden merkityksen. Tämä siksi, että

opetuksen tavoitteet vaihtelevat tunnista toiseen, eikä yksipuolisten työtapojen käytöllä voida maksimoida tavoitteiden saavuttamista.

Kaikki haastattelemani neljä liikunnan lehtoria totesivat Mosstonin opetustyylien spektrin olevan hyvä tapa jäsentää liikunnanopetuksen menetelmiä. Heidän mielestä siitä löytyy hyviä tapoja vastata opetuksella erilaisiin tavoitteisiin. Opettajien välillä oli kuitenkin pieniä eroja siinä, miten he Mosstonin opetustyylejä korostivat. Luonnollisesti eri lajien konteksti vaikuttaa siihen, miten juuri niissä opetusta on mielekästä järjestää. Mielestäni oma vaikutuksensa on kuitenkin myös sillä, millaisessa liikunnanopetuskulttuurissa opettajat ovat itse eläneet ja mikä heidän omassa koulutuksessaan on korostunut. Haastatteluissa lehtoreista nuoremmat (n. 40 v.) nostivat esiin enemmän ydinkeskeisestä opettamistapaa. Vanhemmat lehtorit (53 v. ja 61 v.) määrittelivät omaa opetustaan enemmän Mosstonin spektriin nojautuen.

Eri lajien opetuksessa painottuivat eri opetusmenetelmät. Suurimmaksi osaksi opetustyylit olivat ns. reproduktiivisia opetustyylejä A—E. Oivaltamisen kynnyksen ylittävistä luovista opetustyyleistä selkeimmät esimerkit olivat erilaisten ratkaisujen tuottaminen tanssinopetuksessa ja ongelmanratkaisu palloilussa.

Liikunnalla opettavien lehtorien kokemuksia ja käsityksiä luovan työtavan käyttämisestä tutki pro gradu-työssään Valkonen (2004). Hänen mukaansa opettajat käyttävät erilaisia opiskelijan luovuutta vaativia työtapoja lähinnä piristyksenä muun opetuksen ohessa. Oman tutkimukseni perusteella sanoisin, että näin on muiden lajien kohdalla, mutta tanssinopetuksessa erilaisia ratkaisuja tuottavalla opetustyylillä on selkeästi suurempi rooli.

Reproduktiivisten opetusmenetelmien suurempi osuus kertoo siitä, että opettavilla lehtoreilla on kokemuksen myötä syntynyt selkeä käsitys, miten tavoitteiden suuntaista oppimista parhaiten syntyy. Liikunnanopettajien koulutusta ajatellen on kuitenkin hyvä muistaa, että mikäli haluamme tulevien liikunnanopettajien ohjaavan oppilaitaan luovuuteen ja ongelmanratkaisuun, on näistä työtavoista annettava kokemuksia eri lajiympäristöissä myös heidän koulutuksessaan. Vaikka en tässä tutkimuksessa selvittänytkään tarkemmin ennakkohypoteesini

todenperäisyyttä, pidän siitä edelleen kiinni; omassa koulutuksessa toimiviksi havaitut opetusmenetelmät siirtyvät epäilemättä myös omaan opetustyöhön. Itse asiassa olisi aika erikoista, mikäli näin ei tapahtuisi.

Opiskelijoiden vastausten valossa yksittäistä opetusmenetelmää ei koettu toisia huonompana tai parempana. Selkeimmin opiskelijoiden vastaukset viestittivät sitä, että he kaipasivat enemmän palautetta nimenomaan omasta suorituksestaan ja mieluiten opettajan antamana. Järjestettäessä opetusta oppilaskeskeisillä työtavoilla, ei opettajan palaute korostu. Esimerkiksi itsearviointia korostavassa opetustavassa keskeistä tulisi olla opiskelijan kokeilu ja suorituksen arviointi annettuja kriteerien mukaan. Opettajalta saatavan palautteen tarve on toisaalta yhtenevä Cothranin ym. (2000) tutkimustulosten kanssa. Tuossa tutkimuksessa motorisesti taitavat oppilaat pitivät enemmän opettajajohtoisista työtavoista. Myös liikunnanopettajakoulutukseen valikoituneet opiskelijat ovat lähes poikkeuksetta motorisesti hyvin taitavia ja nopeita oppimaan uusia taitoja. Täten opettajan ohjaus ja palaute koetaan tehokkaimmaksi tavaksi edistyä.

Motorisen suorituksen ymmärtäminen kognitiivisella tasolla lienee liikunnanopettajalle tärkeämpää kuin useiden taitojen täydellinen hallinta. Tässä mielessä ajattelua ja pohdintaa vaativia työtapoja tulisi suosia opiskelijoiden vaatimuksesta huolimatta. Esimerkiksi vuorovaikutustyylillä voidaan tuottaa useille oppilaille paljon palautetta ja samalla kehittää parin tai pienryhmän kykyä havainnoida toisen suorituksen ydinkohtia. Opiskelijoiden näkökulmasta on kuitenkin huomioitava, että uuden opetusmenetelmän käyttöönotossa pitäisi edetä pienin askelin ja antaa heille aikaa oppia uudet työtavat ja toimintaperiaatteet (Dunn & Wilson 1991, Mosston & Ashworth 1994, 254).

Liikunnanopettajien koulutuksessa oppimisen kognitiivinen puoli korostuu enemmän kuin tavallisten koulujen liikunnanopetuksessa. Kenties juuri sen vuoksi minunkin huomioni kiinnittyi havainnoinnin ja itsearvioinnin korostumiseen sekä ongelmanratkaisuun, jota tavalla tai toisella motorinen liikkuminen aina on. Varsinkin se korostuu motorisen oppimisen kognitiivisella ja assosiatiivisella tasolla. Ongelmanratkaisua liikunta on myös automaatiotasolla, kun erilaisia taitoja joutuu soveltamaan esimerkiksi yllättävissä pelitilanteissa tai silloin, kun

jotakin itse hallitsemaansa taitoa joutuu opettamaan muille. Tämän vuoksi opettajan tulisi myös antaa oppilaalle mahdollisuus ongelmanratkaisuun ja ihmettelyyn kaikissa työtavoissa.

Tämän tutkimuksen perimmäisenä lähtökohtana oli kiinnostukseni liikunnanopetuksen eriyttämiseen. Aineistonkeruun kohdentuminen liikunnanopettajien koulutukseen muutti kuitenkin tätä perusasetelmaa jonkun verran. Koulutukseen tulevat valikoituvat melko kattavien pääsykokeiden kautta, eivätkä opiskelijat ole taidoiltaan yhtä heterogeenistä joukkoa kuin tavallisen kouluopetuksen oppilasryhmät. Inklusiivisesta koulutuksesta ei voida puhua ja täten eriyttämisen tarve on pienempi. Toisaalta joukosta löytyy yksittäisten lajien huippuosaajia ja opetus toteutetaan pääosin yhteisopetuksena. Nämä tekijät aiheuttavat taitoskaalan ääripäiden etääntymistä kauemmas toisistaan. Tässä koulutuksessa taitavien eriyttäminen toteutuu useimmiten siten, että he avustavat ja toimivat muita enemmän apuopettajina. Suhtautuminen tähän erilaisuuteen on mielestäni luontevaa lähinnä sen vuoksi, että nykyisin ymmärretään paremmin aikaisemman kokemusmaailman merkitys motoristen taitojen hallitsemisessa. Kaikilla on vahvuuksia ja heikkouksia, joita selkeimmin selittävät oma lajitausta ja erilaiset kiinnostuksen kohteet.

Opiskelijoiden vastausten mukaan eri lajeissa eriytetään määrältään vaihtelevasti. Opetuksen järjestämiseen vaikuttaa varmasti lajikonteksti, mutta myös se, millaiset asiat ovat yksittäiselle opettajalle tärkeitä. Opiskelijat kokivat eriyttämistä esiintyvän eniten telinevoimistelussa. Näkisin tähän syynä sen, että toiminta on yksilötason taitojen harjoittelua ja kaikki suoritukset ovat pilkottuina eritasoisiin kehittelyvaiheisiin, joita pienryhmissä harjoitellaan. Jokaisella opiskelijalla on päätösvaltaa valita omalle tasolleen sopivia harjoitteita. Telinevoimistelussa oli myös esimerkki eriyttämisestä ”puhtaimmillaan”, kun kolmannen vuosikurssin syventävissä opinnoissa tuntien lopuista on 10 minuuttia varattuna vapaavalintaisten suoritusten harjoitteluun. Aineisto ei kattanut syventävien opintojen tunteja muissa lajeissa, joten on vaikeaa sanoa, missä määrin vastaavaa järjestelyä on niissä käytetty. Mielestäni menetelmä on kuitenkin kannatettava, sillä kaikissa lajeissa tunnit ovat melko tiiviitä paketteja ja sisällöt pitkälti opettajien valitsemia. Toki opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella myös

omalla ajallaan, mutta omiinkin kokemuksiini peilaten opettajan rooli on myös tärkeä siirryttäessä kohti vaikeutuvia tehtäviä.

Opettajien kommentit kuvasivat sitä, että eriyttäminen on automaattisesti läsnä kaikessa liikunnanopetuksessa. Liikunta kun on luonteeltaan sellaista, että se eriyttää osallistujien toimintaa automaattisesti. Esimerkiksi vesi elementtinä tai yhteistoiminnallinen peli eriyttää eritasoisten oppilaiden toimintaa – suunnitteli opettaja näin tai ei. Selvästi muita heikompi uimari voi jäätyä toiminnan puutteen vuoksi altaaseen ja vähän pelikokemusta omaava pelaaja jäädä ilman kipeästi kaipaamiaan välinekontakteja. Eriyttävää liikunnanopetusta voidaankin mielestäni hyvin kuvata yhden opettajan yksinkertaisella lausahduksella: *”järjestä jokaiselle oppilaalle mielekästä tekemistä”.*

Aineistokeruuvaiheessa minulle jäi hyvin selkeästi mieleen erään neljännen vuosikurssin opiskelijan tokaisu *”Ai onko olemassa ihan sellainen opetustyyli kuin eriyttäminen?”.* Tämä kertoo siitä, että ensimmäisen vuosikurssin asiat ovat jääneet mieleen hieman heikosti. Toisaalta lausahdusta tarkemmin pohtiessa tulee vaikutelma, että opiskelijan mielestä eriyttäminen on läsnä kaikissa työtavoissa. Tästä näkökulmasta katsoisin opetuksen onnistuneen tämän opiskelijan kohdalla erinomaisesti.

Opetusmenetelmiä sivutaan koulutuksen kolmen ensimmäisen vuoden aikana useilla kursseilla (ks. taulukko 1). Mielestäni opiskelijoille on tarjolla hyvä kokonaisuus opetusmenetelmistä sekä teoriassa että eri lajikonteksteissa. Opetusmenetelmällistä koulutusta voisi kuitenkin tehostaa eri lajeissa siten, että mahdollisimman usein käytettävä työtapa käytäisiin yhdessä keskustellen läpi. Tällöin opiskelijat hahmottaisivat paremmin esimerkiksi sen, millaiset ovat opettajan ja oppilaan roolit itsearviointityylisessä harjoituksessa. Näin he myös ymmärtäisivät paremmin opettajan palautteen vähyyden.

Didaktinen näkökulma on nyt yhä varhaisemmin mukana, mistä kertoo perinteisen liikeoppikurssin muuttuminen liikuntadidaktiikan peruskurssiksi. Telinevoimistelun, uinnin ja palloilun tunnit aineistossani olivat uuden havaintokurssin tunteja. Vaikka sisällöt näillä tunneilla olivatkin usein hyvin samanlaisia kuin itse käymilläni

liikeopin kursseilla, oli näkökulma kuitenkin erilainen. Kokemukseni havaintokurssin tunneista oli erittäin positiivinen ja ilmapiiri oppimiselle hyvin myönteinen. Yksittäisten taitojen oppimisesta fokus on siirtynyt enemmän havaitsemiseen ja eri liikkeiden lainalaisuuksien ymmärtämiseen. Mielestäni tämä näkökulman muutos on hyvin tervetullut.

Mielenkiintoista minusta oli, että opetussuunnitelman kurssikuvauksissa korostuu nykyisin vahvasti ydinkeskeisen opettamisen menetelmä. Vuosikymmeniä liikunnanopetusta ohjannutta spektriä opetussuunnitelmassa ei erikseen mainita. Opetuksen organisointi ja erilaiset työtavat nähdään toki onnistuneen liikuntatunnin keskeisenä edellytyksenä. Toisaalta keskittymällä liiaksi ulkoisiin tapoihin järjestää opetusta, saattaa aloittelevan liikunnanopettajan ajatus karata liian kauas siitä olennaisimmasta asiasta, eli oppilaasta ja tämän kokemusmaailmasta. Mielestäni ydinkeskeisen oppimisen tavoite on juuri pitää opetus mahdollisimman oppilaskeskeisenä. Sen heikkoutena kuitenkin näkisin, ettei se anna yksiselitteisen selkeää opetuksen mallia, ainakaan minulle.

En näe ydinkeskeistä oppimista ideologialtaan ristiriitaisena spektrin kanssa. Se on vain erilainen tapa lähestyä opetus–oppimisprosessia ja siinä pyritään enemmän avaamaan menetelmän sisäistä puolta. Mosstonin spektrissä näyttäytyvät selkeämmin menetelmien ulkoiset piirteet.

8.2 Tutkimusprosessista ja sen luotettavuudesta

Mosstonin opetustyylien spektri on mielestäni oivallinen tapa jäsentää liikunnanopetuksen opetus–oppimisprosessia. Näin tutkijan näkökulmasta se on kuitenkin hieman ongelmallinen, sillä sitä ei ole suunniteltu observointia varten. Kuten Engeström (1982, 122) määrittelee, jokaisesta opetusmenetelmästä on eriteltävissä niiden ulkoinen ja sisäinen puoli. Ulkopuolisena havainnoijana ulkoinen puoli on helpompi tavoittaa, tosin siinäkin tunsin ajoittain tekeväni väkivaltaa määritellessäni harjoitteita ja toimintaa spektrin eri luokkiin. Tuijottamalla pelkästään opetusmenetelmiä olisin kuitenkin rajannut tämän tutkimuksen annin kertomaan ainoastaan tuntien ulkoisesta rakenteesta. Tämän

tutkimuksen vahvuudeksi näkisinkin laajan aineiston, jonka keräämisessä olen pyrkinyt ymmärtämiseen ja päättelyyn, enkä ole keskittynyt pelkästään havainnoituun faktatietoon. Pohtimisen sekä haastatteluiden ja opiskelijakyselyiden avulla olen pyrkinyt tulososiossa avaamaan myös eri opetusmenetelmien sisäistä puolta.

Työ on laadullinen, mutta sisältää myös piirteitä määrällisestä tutkimuksesta. Työtä selkeästi johdattelevan tieteenfilosofian puuttuminen prosessin alkuvaiheessa voidaan katsoa tämän tutkimuksen heikkoudeksi. Alkuvaiheessa tutkimuksen kehyksen muodostivat Mosstonin spektri, eriyttäminen sekä halu saada mukaan opettajan, oppilaan ja tutkijan näkökulma liikunnanopetustilanteista. Laadulliseen tutkimuskirjallisuuteen tutustuessani huomasin tekeväni fenomenologista tutkimusta. Fenomenologiselle tutkimusotteelle tyypillistä on esimerkiksi se, että tutkimuksen ensisijaisena kohteena ovat nimenomaan ihmisten kokemukset ja erilaiset tilanteet pyritään kuvaamaan mahdollisimman puolueettomasti (Vilkka 2005, 133 – 139).

Laadullisessa tutkimuksessa havainnointitiedolla voidaan katsoa olevan ulkoista validiteettia silloin, kun tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoimistaan tilanteista tai kun tutkija kuvaa tilanteen juuri sellaisena kuin se on (Grönfors 1982, 174). Tämän vuoksi olen tulososioissa kuvannut mahdollisimman paljon erilaisia opetustilanteita, jotta lukija voi itse tehdä johtopäätöksensä tutkimuksen validiudesta.

Suhtaudun itse kriittisesti myös työn tulosten merkittävyyteen. Ne kertovat melko kattavasti opetusmenetelmistä nimenomaan liikunnanopettajien koulutuksessa. Tulosten anti suoraan tavallisten koulujen liikunnanopetukselle on kuitenkin vähäinen, sillä kuten todettua, opetustapahtuma on aina kontekstisidonnainen kokonaisuutensa. Pikemminkin tämä työ pyrkii antamaan ajattelemisen aihetta valmistuville liikunnanopettajille ja heidän kouluttajilleen.

Aineistolähtöisyys on mielestäni toteutunut hyvin, sillä prosessin eri vaiheissa olen joutunut tekemään paljon erilaisia valintoja ja mukautumaan tekemiini ratkaisuihin.

Selkeimmin tämä näkyi aineistonkeruuvaiheessa, jossa tutkimuksen päähuomio kääntyi eriyttämisestä Mosstonin spektriin ja liikunnanopettajien opetusmenetelmälliseen koulutukseen.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia tukee se, että olen itse elänyt tämän liikuntatieteellisen tiedekunnan opetuskulttuurissa noin viiden vuoden ajan. Grönforsin (1982) mukaan havainnointitutkimukseen saadaan ulkoista validiteettia juuri silloin, kun tutkija on niin syvällä tutkittavassa kulttuurissa, että voidaan perustellusti olettaa hänen tietävän kaiken tarpeellisen tutkittavasta yhteisöstä. Tämä siksi, että tutkija on pätevä tekemään sellaisia johtopäätöksiä, ettei niitä esimerkiksi uusintatutkimuksen keinoin voida kumota. (Grönfors 1982, 174 – 175.) Tässä tapauksessa uusintatutkimus voisi hyvinkin tuottaa toisenlaista tietoa. Luonnollisesti joku toinen tutkija saattaisi löytää toisenlaisen luokitusperustan ja painottaa eri tavoin aineistosta löytyviä ulottuvuuksia. (Kiviniemi 2001.)

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Kuten kaikessa opetuksessa, myös liikunnanopettajien koulutuksessa tärkeitä ovat sisällölliset valinnat eli mitä kustakin lajista opetetaan. Opetusmenetelmällinen tutkimus pyrkii sitä vastoin selvittämään, miten mitäkin asiaa opetetaan. Tämän tutkimusprosessin jälkeen haluaisin edelleen päästä tutkimaan ennakkohypoteesiani siitä, siirtyvätkö omassa koulutuksessa hyväksi havaitut opetusmenetelmät omaan opetustyöhön mallioppimisen kautta. Tällöin tutkimus tulisi kohdistaa vähintään muutaman vuoden työelämässä olleille opettajille. Tutkimuksen avulla saataisiin tietoa siitä, kuinka käyttökelpoisia ja toimivia lehtorien täällä käyttämät opetusmenetelmät ovat tavallisten koulujen kontekstissa, jossa oppilasaines ja käytössä olevat resurssit ovat vaihtelevia.

Valitsemani laadullinen lähestymistapa tuotti paljon kuvailevaa tietoa erilaisista opetustilanteista. Näin jälkikäteen ajateltuna aineistoa olisi voinut kerätä myös siten, että olisin videokameraa hyväksikäyttäen tuottanut enemmän kuvamateriaalia. Tästä materiaalista koostamalla olisin kenties pystynyt kuvaamaan eri opetusmenetelmiä paremmin. Lisäksi tätä materiaalia olisi voinut

hyödyntää esimerkiksi ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden opetusmenetelmällisissä opinnoissa.

Tähän tutkimukseen valitsin lajeiksi telinevoimistelun, uinnin, tanssin ja palloilun. Nämä kaikki lajit ovat pääosin sisätiloissa opetettavia lajeja. Jatkossa vastaavanlaisiin opetusmenetelmällisiin tutkimuksiin kannattaa resurssien mukaan sisällyttää myös ulkolajeja, kuten hiihtoa, rinnehiihtoa, suunnistusta tai ulkopelejä. Ulkoilmassa ja oppilaiden hajautuessa laajemmalle alueelle, ovat opettajan menetelmälliset ratkaisut todennäköisesti erilaisia kuin sisätiloissa.

Työn johdannossa kritisoin oman kouluaikani liikunnanopetusta siitä, että se ei huomioinut oppilaita yksilöinä, vaan ryhmiä käsiteltiin kokonaisuuksina. Tästä huolimatta liikunta on pystynyt tarjoamaan minulle niin paljon positiivista, että siitä on tullut minulle ammatti. Kokemukseni mukaan myös monet yläasteen luokkatoverini harrastavat nykyisin liikuntaa tavalla tai toisella. Herääkin kysymys, mikä liikunnasta tekee niin erityistä, ettei sen vetovoima välttämättä tukahdu yksipuolisillakaan menetelmillä? Oma tutkimukseni ei siihen vastausta pysty antamaan, koska aineisto on kerätty erittäin liikunnallisten ihmisten joukosta. Lisäksi opiskelijoille kohdistamani kysely oli suppeahko kertomaan, millaisia tuntemuksia kulloinkin valitut opetusmenetelmät heissä herättivät ja miten ne koettiin. Vastaavanlaisissa tutkimuksissa kannattaa aineistoon sisällyttää myös opiskelijoiden haastatteluita. Ja nimenomaan sellaisten ihmisten, joille liikunta näyttäytyy tavalla tai toisella negatiivisena. Mielestäni heidän kokemuksiensa selvittäminen on se tärkein tehtävä, kun opetusta pyritään kehittämään.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 144 – 157.

Aho, L. & Järvinen, H. 1995. Luonto-Verne. Käsikirja esiopetukseen. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. (2. painos) Tampere: Vastapaino.

Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 139.

Beckett, K.D. 1990. The effects of two teaching styles on college students´ achievement of selected physical education outcomes. Journal of Teaching in Physical Education 10 (2), 153 – 169.

Biklen, D. 2001. Inkluusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inkluusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 55 – 81.

Boyce, B.A. 1992. The effects of three styles of teaching on university students´ motor performance. Journal of Teaching in Physical Education 11 (4), 389 – 401.

Byra, M. 2000. A review of spectrum research: The contributions of two eras. Quest 52 (3), 229 – 245.

Byra, M. & Jenkins, J. 1998. The thoughts and behaviors of learners in the inclusion style of teaching. Journal of Teaching in Physical Education, 18 (1), 26 – 42.

Byra, M. & Marks, M.C. 1993. The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. Journal of Teaching in Physical Education 12 (3), 286 – 300.

Chen, W. 2001. Description of an expert teacher´s constructivist-oriented teaching: engaging student´s critical thinking in learning creative dance. Research Quarterly for Exercise and Sport 72 (4), 366 – 375.

Cothran, D.J., Hodges-Kulinna, P. & Ward, E. 2000. Students´ experiences with and perceptions of teaching styles. The Journal of Research and Development in Education 33 (5), 93 – 103.

Cothran, D.J., Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., Macphail, A., MacDonald, D., Richard J-F., Sarmento, P. & Kirk, D. 2005. A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. Research Quarterly for Exercise and Sport 76 (2), 193 – 201.

Costill, D.L., Maglischo, E.W. & Richardson, A.B. 1992. Swimming. Champaign, IL: Human Kinetics.

Dunn, S. & Wilson, R. 1991. Cooperative learning in the physical education classroom. Journal of Physical Education, Recreation and Dance 9, 22 – 28.

Eklund, M. 1999. Lärarens syn på samundervisning I gymnastik. Åbo: Åbo akademis förlag.

Eloranta, V. 2003. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 85 – 100.

Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gallahue, D. & Donnelly, F. 2003. Developmental physical education for all children. (4th ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.

Glesne, C. & Peshkin, A. 1992. Becoming qualitative researcher. An introduction. London: Longman.

Goldberger, M. & Gerney, P. 1986. The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57 (3), 215 – 219.

Goldberger, M., Gerney, P. & Chamberlain, J. 1982. The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. Research Quarterly for Exercise and Sport 53 (2), 116 – 124.

Graham, G., Holt/Hale, S. & Parker, M. 2001. Children moving. A reflective approach to teaching physical education. (5th ed.) Mountin View, CA: Mayfield.

Gray, D.E. 2004. Doing research in the real world. London: SAGE Publications.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Helsinki: WSOY.

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

Harrison, J.M. & Blakemore, C.L. 1992. Instructional strategies for secondary school physical education. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.

Heikinaro – Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 101 – 129.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Helsinki: Opetushallitus.

Hellison, D. 1995. Teaching responsibility through physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. & Templin, T. 1991. A reflective approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Huovinen, T. 2000. Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.

Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2003. Henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 130 - 138.

Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 139 – 150.

Janelle, C.M, Barba, D.A., Frehlich, S.G., Tennant, L.K. & Cauraugh, J.H. 1997. Maximizing performance feedback effectiveness through videotape replay and a self-controlled learning environment. Research Quarterly for Exercise and Sport 68 (4), 269 – 279.

Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1980. Liikunnan didaktiikka. Helsinki: Otava.

Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 29.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karma, K. 1974. Opetustapahtuman kognitiivisten piirteiden kuvaaminen muunnetulla Bellack-luokitusjärjestelmällä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaattitutkielma.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2005 – 2007. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Keskinen, I. 2000. Kuuntele silmiäsi – listen to your eyes. <http://www.cc.jyu.fi/~ikeskine/artikkeli4.htm, luettu 14.2.2006.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68 – 84.

Koljonen, M. & Rintala, P. 2002. Soveltavan liikunnanohjauksen ja –opetuksen perusteet. Teoksessa (toim.) E. Mälkiä & P. Rintala. Uusi erityisliikunta. Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 154, 202 – 211.

Koskenniemi, M. 1979. Opetusmuoto. Taksonominen selvitys. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia N:o 75.

Kurki, J. & Anttila, R. 1999. Uintitaito ja uinninopetus Suomessa. Jyväskylä: LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 117.

Laban, R. 1980. The mastery of movement. (4th ed.) London: MacDonald & Evans.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.

Langendorfer, S.J & Bruya, L.D. 1995. Aquatic readiness. Developing water competence in young children. Champaign, IL: Human Kinetics.

Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas. 2002 – 2004. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas. 2005 – 2007. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Metzler, M.W. 2005. Instructional models for physical education. (2nd ed.) Scottsdale, AR: Holcomp Hathaway.

Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching Physical Education. (4th ed.) New York: MacMillan Publishing.

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

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inkluusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96 – 124.

Nieminen, P. & Varstala, V. 2004. Eri vuosikursseilla opiskelevien liikunnanopiskelijoiden kokemat opettamisen perustaidot. Liikunta ja tiede 6, 35 – 42.

Numminen, P. 1996. Kuperkeikka – varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten keskus.

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

Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Työryhmäksi kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Helsinki: WSOY, 194 – 211.

Paatelainen, M. 1981. Liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimusraportti N:o 20.

Pantzar, T. 2005. ”En yksinkertaisesti uskalla uida”. Uimataidottomien aikuisten uimaan oppimiseen liittyvät tunteet ja uskomukset. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaattityö.

Parviainen, J. 1999. Fenomenologinen tanssianalyysi. Teoksessa P. Pakkanen, J. Parviainen, L. Rouhiainen & A. Tudeer (toim.) Askelmerkkejä tanssin historiasta, ruumiista ja sukupuolesta. Tanssintutkimuksen vuosikirja 3/1999. F.G Lönnberg: Taiteen keskustoimikunta, 80 – 97.

Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2.

Pelayo, P., Wille, F., Sidney, M., Berthoin, S. & Lavoie, J.M. 1997. Swimming performances and stroking parameters in non skilled grammar school pupils:

relation with age, gender and some anthropometric characteristics. Journal of sports medicine and physical fitness 37 (3), 187 – 193.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Piippo, T. 1973. Koulutuksellinen eriyttäminen yhteiskunnallisen eriyttämisen muotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 196.

Rovio, E. 2003. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 167 – 182.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia elämässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Yliopistopaino.

Salter, W.B. & Graham, G. 1985. The effects of three disparate instructional approaches on skill attempts and student learning in an experimental teaching unit. Journal of teaching in physical education 4 (3), 212 – 218.

Sarje, A. 2001. Koululaiset koreografeina – luova tanssi liikunnallisena vaihtoehtona. Liikunta ja tiede 2, 22 – 25.

Schempp, P. G. 2003. Teaching sport and physical activity. Insights on the road to excellence. Champaign, Ill: Human Kinetics.

Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. 2000. Motor learning and performance. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siljamäki, M. 2002. Tanssin oppiminen – enemmän kuin askeleita. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 211 – 217.

Telama, R. 2002. Forewords. Teoksessa M. Mosston & S. Ashworth, Teaching Physical Education. (5th ed.) San Francisco: Benjamin Gummings, ix-x.

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

Uusikylä, K. 1980. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Tampere: Gaudeamus.

Valkonen, J. 2004. Luovuuden edistäminen liikuntakasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu- tutkielma.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 45.

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

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Ylönen, M. 2002. Kulttuuri luo tanssia – tanssi luo kulttuuria. Teoksessa P. Heikinaro – Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 201 – 210.

LIITTEET

Liite 1. Eri työtapojen tarkastelua oppiaineksen ja opetusprosessin eri vaiheiden suhteen. (Varstala 2003.)

Työtavat	Oppiaines, tehtävä, liikuntasuoritus	Tehtävän selitys	Oppilaan suorituksen havainnointi	Oppilaan suorituksen ohjaus ja palautteenanto
Komento-opetus (A)	opettaja antaa samat tehtävät kaikille oppilaille	opettaja selittää (ja näyttää) tehtävän	oppilaat tekevät suorituksia opettajan komennossa, opettaja tarkkailee	opettaja ohjaa ja antaa palautetta
Tehtäväopetus (B)	opettaja antaa tehtävät eri suorituspaikoille	opettaja selittää tehtävät ja voi käyttää myös ns. tehtäväkortteja	oppilas tekee liikuntasuorituksia, joita opettaja havainnoi	opettaja ohjaa ja antaa palautetta
Pariohjaus (C)	opettaja antaa tehtävät eri suorituspaikoille	opettaja selittää tehtäväkorteissa myös suorituksen arviointikriteerit	pari havainnoin toisen oppilaan suorituksia	pari ohjaa ja antaa palautetta toiselle oppilaalle em. arviointikriteerien pohjalta
Itsearviointi (D)	opettaja antaa tehtävät eri suorituspaikoille	opettaja selittää tehtäväkorteissa myös suorituksen arviointikriteerit	oppilas havainnoi omaa suoritustaan	oppilas arvioi omaa suoritustaan em. arviointikriteerien pohjalta
Eriytyvä opetus (E)	opettaja antaa eritasoisia tehtäviä	opettaja selittää tehtävät	oppilas arvioi omia suorituksia suhteessa tavoitetasoonsa ja sen perusteella voi valita helpomman tai vaikeamman suoritustason seuraavalla suorituskerralla	
Ohjattu oivaltaminen (F)	opettaja antaa tehtävän, johon oppilaat etsivät oikeaa ratkaisua	opettaja havainnoi, tekee kysymyksiä ja antaa vihjeitä vaihe vaiheelta ratkaisun löytämiseksi, samalla hän antaa välitöntä palautetta		
Ongelman ratkaisu (G)	opettaja antaa tehtävän, ongelman, johon oppilaat etsivät oikeaa ratkaisua	oppilas etsii itsenäisesti oikeaa ratkaisua		oppilas ja opettaja yhdessä arvioivat ratkaisua
Erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H)	opettaja antaa tehtävän, ongelman, johon oppilaat tuottavat erilaisia ratkaisuja	opettaja havainnoi ja antaa tarvittaessa tukea erilaisten ratkaisujen tuottamisessa		oppilas arvioi omia ratkaisujaan, myös opettaja voi osallistua tähän arviointiin
Yksilöllinen harjoitusohjelma (I)	oppilas suunnittelee oman ohjelmansa opettajan antaman teeman puitteissa	- oppilas suorittaa ohjelmaansa ja arvioi suorituksiaan - opettaja tukee, ohjaa ja antaa palautetta tarvittaessa		
Yksilöllinen opetusohjelma (J)	oppilas suunnittelee oman ohjelmansa	oppilas suunnittelee myös, millä työtavalla ohjelma toteutetaan	opettaja ohjaa ja antaa palautetta tarvittaessa	
Itseopetus (K)	- oppilas on päävastuussa tehtävän valinnasta ja koko opetus-oppimisprosessista - opettaja tukee tarvittaessa ja varmistaa, että kaikki näkökohdat on huomioitu			

Liite 2. Opetusmenetelmällisiä tutkimuksia

Tekijät (vuosi)	Kohde	Tavoite	Aineistonhankinta- ja käsittely	Tulokset
Beckett (1990)	120 yliopisto-opiskelijaa	Harjoitustyylin ja eriyttävän opetuksen ja opiskelijaryhmän heterogeenisyyden vaikutus opiskelijoiden kehittymiseen.	Opiskelijat ryhmiteltiin taidon mukaan ja he tekivät alku- ja lopputestit jalkapallon kuljetusharjoituksessa sekä kirjallisen testin asioiden ymmärtämisessä. Aineisto käsiteltiin tilastollisesti.	Molemmilla työtavoilla tulokset paranivat yhtä paljon. Ryhmän heterogeenisyydellä ei ollut merkitystä. Tilastollisesti merkitsevä ero oli tiedollisessa oppimisessa, eriytetyn opetuksen opiskelijat kehittyivät siinä eniten.
Boyce (1992)	135 yliopisto-opiskelijaa	Tarkkuusammuntaharjoittelu komento-, harjoitus- ja vuorovaikutustyylillä.	Kolme koeryhmää, joille suoritettiin alku- ja lopputestit. Jokainen ryhmä harjoitteli saman kokeneen opettajan johdolla määrällisesti saman verran. Harjoittelu oli ryhmillä kunkin opetustyylin mukaista.	Tulos parani eniten komento-opetuksen ryhmällä. Tosin 50 % komento-opetuksen ryhmästä kertoi harjoittelun olleen epämiellyttävää, vaikka se olikin tuloksellista.
Byra & Jenkins (1998)	42 viides-luokkalaista	Eriyttävä opetus: Valitsevatko oppilaat eri tasoisia tehtäviä, mikäli tämä päätösvalta heille annetaan? Millä perusteella he tekevät valintansa?	Oppilaat harjoittelivat baseball- lyöntiä eri vaikeusasteilla. He kaikki haastateltiin tuntien jälkeen. Haastattelut nauhoitettiin ja vastaukset luokiteltiin.	Oppilaat valitsivat eritasoisia tehtäviä, kun tämä mahdollisuus annettiin. Valinnan he tekivät sen perusteella, oliko tehtävä haasteellinen ja suoritukset pääsääntöisesti onnistuneita.

Byra & Marks (1993)	22 oppilasta, iältään 9 – 12 vuotta	Vuorovaikutustyyli: Selvittää parien palautteen määrää ja sitä, kuinka mieluisana parit kokivat palautteen antamisen ja saamisen. Parit muodostettiin toisessa ryhmässä omavalintaisesti ja toisessa taitotason mukaan. Tehtävänä jalkapallon käsittely.	Aineiston keräsi opetustilanteessa paikalla ollut tutkija checklistin avulla. Lisäksi oppilailta kysyttiin kokemuksista tuntien jälkeen.	Tutulle parille annettiin huomattavasti enemmän palautetta. Tutulta parilta palautteen saaminen myös koettiin mieluisampana. Palautteen saamisessa ei ollut ryhmien välillä eroja.
Goldberger & Gerney (1986)	328 viides-luokkalaista	Jääkiekon laukaustarkkuudessa kehittyminen komentotyylissä harjoitustyylissä ja eriyttävässä opetuksessa	Ryhmät testattiin järjestetyissä olosuhteissa ja aineisto käsiteltiin tilastollisesti.	Harjoitustyylissä kehitys oli parasta. Tekijät suosittelevat eriyttävää opetusta, mikäli ryhmä on heterogeeninen
Goldberger, Gerney & Chamberlain (1982)	96 viidesluokkalaista, jotka jaettiin kolmeen opetusryhmään	Harjoitustyyli, vuorovaikutustyyli ja eriyttävä opetus motorisen taitojen (jääkiekon tarkkuuslaukaus) ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä	Laukaisutarkkuus testattiin ennen, kesken ja jälkeen ryhmien harjoittelun. Sosiaalinen vuorovaikutus mitattiin tarkkailemalla oppilaiden vuorovaikutusta tehtävässä, jossa parin oppimista piti auttaa.	Helpohkossa motorisen suorituksen oppimisessa kaikki menetelmät olivat suunnilleen yhtä tehokkaita. Vuorovaikutustyylin todettiin parantavan eniten sosiaalisia taitoja (palautteen antaminen ja vastaanottaminen).
Salter & Graham (1985)	244 kuudes-luokkalaista	Komento-opetuksen, ohjatun oivaltamisen ja ei-opetuksellisen työtavan (no-instruction) vaikutus motorisen oppimiseen golfharjoittelussa.	3 koeryhmää, joille tehtiin golfissa alku- ja lopputestit. Lisäksi valittiin yksittäisiä oppilaita, joiden suoritukset tarkasteltiin videoilta. Tilastollinen käsittely.	Opetusmenetelmät eivät selittäneet ryhmien välisiä eroja. Mielenkiintoista oli se, että ryhmässä, jossa ei varsinaisesti opetettu taitoa, oppilailla oli selvästi eniten harjoitustoistoja.

Liite 3. Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko

pvm:_____ haastateltava: _____

Mainitse joku yksittäinen tärkeä asia, joka on opetusfilosofiassasi tärkein tekijä?

Miten se kenties käytännössä näkyy tunneillasi?

OPETUSMENETELMÄT
Määrittele, millaisia opetusmenetelmiä sinä pääosin käytät oman lajisi opetuksessa?

Miten lajin luonne tai sen olosuhteet ohjaavat eri opetusmenetelmien valintaa?

Miten käytännöllisenä pidät Mosstonin opetustyylien spektriä liikunnanopetuksen työtapojen luokittelussa? (oman työsi kannalta)
- onko sinulla kenties joku muu luokittelu ajatteluasi ohjaamassa?

Opetatko nimenomaan erilaisten opetusmenetelmien käyttöä?

ERIYTTÄMINEN
Mikä sinun mielestäsi on keskeistä liikunnanopetuksen eriyttämisessä?

Miten sinä koet eriyttämisen opetustyössä?
Onko se tarpeellista?

Minkälaisessa tilanteessa sinä olet eriyttänyt opetusta?

Millaisia hyötyjä eriyttämällä voidaan saavuttaa?

Millaisia haittapuolia voi eriyttämisessä esiintyä?

Mitä eriyttäminen vaatii opettajalta
A. suunnitteluvaiheessa B. toteutusvaiheessa

Millaiset tekijät vaikeuttavat / estävät eriyttävän opetuksen toteutumisen?

Minkälaisissa tilanteissa eriytetty opetus voi aiheuttaa häiriöitä tunneille, jolloin opetus kenties kärsii?

Miten kuvailisit itseäsi opetuksen ”eriyttäjänä”?

ERIYTTÄMISESTÄ TARKEMMIN
Miten eriyttäminen näkyy selvimmin sinun opettamassasi lajissa _____?

Mikä on se tekijä, jonka perusteella opiskelijoiden tekeminen yleisimmin eriytyy?

Mitä asioita olet eriyttänyt?
Onko opiskelijoilla eri tavoitteet? Kuka asettaa?

Voiko jossain tapauksessa sisällöt olla erilaisia eri oppilaille?

Samassa ryhmässä samaa asiaa opetetaan eri opetusmenetelmin?

Samassa ryhmässä samaa asiaa opetetaan eri olosuhteissa?

Saman asian oppimiseen pyritään erilaisin välinein?

ERIYTTÄMINEN JA OPISKELIJAT
Miten eriytetty opetus koetaan?

Miten kuvaisit ilmapiiriä sellaisella tunnilla, jossa on paljon eriyttämistä verrattuna. ”kaikille samaa, samalla tavalla”- tuntiin?

Miten suhtaudut yksilöllisyyden vaatimukseen opetuksessa?
- Miten se näkyy esimerkiksi liikeoppien tunneilla?

- Onko tässä havaittavissa muutosta vuosien varrella?

Miten opiskelijat suhtautuvat erilaisuuteen ja taitoeroihin?

Miten kuvailisit yhteisopetuksen soveltuvuutta tässä lajissa liikunnan liikeopeissa?

Päätöksenteko liikeopin tunnilla: Millaisia päätöksiä sinä teet ja millaisia opiskelija?

Valitsetko tunneille erilaisia opetusmenetelmiä siitä näkökulmasta, että opiskelijat saavat näin kokemuksia niiden toimivuudesta?
Esimerkiksi: miten opetat eriyttämistä?

Millaisena haasteena näet eriyttämisen tuleville liikunnanopettajille tässä lajissa?

Liite 4. Opiskelijoiden kysely.

Pro gradu- kysely
Lassi Pöyry

Merkitse
1. sukupuoli mies nainen
2. ikä _____ v.
3. vuosikurssi 1 2 3 4 5
4. oma laji, (-t) _____

Tämä tunti
Arvioi omaa toimintaasi tällä tunnilla. Muokkaa lauseet.

1. Tässä lajissa olen taidoiltani
_____
_____

2. Päällimmäisenä tunnilta jäi mieleen
_____
_____

3. Viihdyin / en viihtynyt tunnilla, koska
_____
_____.

4. Toiminta tällä tunnilla oli / ei ollut haastavaa, koska
_____
_____.

5. Tällä tunnilla sain itse päättää,
_____
_____
_____
_____ .

Arvioi <u>tällä tunnilla</u> käytettyjen työtapojen (opetusmenetelmien) sopivuutta sinun oppimisellesi. Millä tavoin oppimistasi olisi voinut kenties tehostaa?
_____
_____
_____
_____
_____
_____

käännä

Miten sinun mielestäsi tällä tunnilla huomioitiin yksilöllisyys? Esimerkiksi eriytettiinkö opetusta jollakin tavalla.

Arvioi liikeoppiryhmäläistesi taitoerojen vaikutusta tähän tuntiin. Miten erot näkyvät ja miten teidän ryhmässänne suhtaudutaan erilaisuuteen sinun mielestäsi?

YLEISESTI KAIKISSA AINEISSA
Mitä mieltä olet siitä, että eri liikeoppien opetus toteutetaan pääosin yhteisopetuksena (tytöt ja pojat samassa)?

Eriytetäänkö liikeoppien tunneilla opetusta mielestäsi riittävästi?

Kuvittele nyt itsesi valmistuneeksi liikunnanopettajaksi.
Miten kuvailisit omia valmiuksiasi huomioida oppilaita yksilöllisesti (esim. eriyttää opetusta)?

KIITOS!

Liite 5. Havainnointirunko

aika: _____ ryhmä:_____ ope:_____ laji:_____
osallistujien määrä: _____ tuntinro: _____
erikoista:_____
Tunnin rakenne:

Tämä tunti
Arvioi omaa toimintaasi tällä tunnilla. Muokkaa lauseet.

1. Tässä lajissa ryhmä on taidoiltaan

2. Päällimmäisenä tunnilta jäi mieleen

3. Havaintoja tunnilla viihtymisestä

4. Toiminta tällä tunnilla oli / ei ollut haastavaa, koska

5. Tämän tunnin päätöksienteko,

Kuvaile tällä tunnilla käytettyjen työtapojen (opetusmenetelmien) sopivuutta oppimiselle. Millä tavoin oppimista olisi voinut kenties tehostaa?

käännä

Miten tällä tunnilla huomioitiin yksilöllisyys? Esimerkiksi eriytettiinkö opetusta jollakin tavalla. (tavoite, menetelmä, sisältö, olosuhde, väline)

Kuvaile liikeoppiryhmäläisten taitoerojen vaikutusta tähän tuntiin. Miten erot näkyvät ja miten ryhmässä suhtaudutaan erilaisuuteen? (taitavat / tytöt-pojat)

Yleisiä havaintoja (varsinkin eriyttämiseen liittyen):

Liite 6. Havainnoidut tunnit lajeittain.

Tunnit tiivistetyssä muodossa. Osa havainnoiduista tunneista oli samoja tunteja eri ryhmille opetettuna. Tunnit 1-6 ovat telinevoimistelusta, 7-12 tanssista, 13-18 uinnista ja 19-24 palloilusta.

TUNTI 1.

kurssi / laji: syventävät opinnot, telinevoimistelu	**aika: 24.10.-05, klo 13-14 ryhmä: 3ao3, (9 opisk.)**	**aihe / tavoite: Polvikippi, kärrynpyörä, arabialainen**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Lämmittely	Opiskelijat itsenäisesti.		5
2. Polvikippi + kiintopyörähdys kahdessa ryhmässä. Alussa opettajan ja opiskelijan näytöt.	Harjoitus- / vuorovaikutustyyli. Tytöt eritasonojapuilla, pojat rekillä. Opettaja avustaa tyttöjä, pojat avustajina toisilleen.	Ydinkohtiin kohdistettu opettajan palaute (ranteet). Myös opiskelijoilta palautetta toiselleen.	15
3. Kärrynpyörä paavolla (tytöt) ja arabialainen korokkeelta avustettuna (pojat)	Harjoitus-/ vuorovaikutustyyli.	Pojilla keskeistä avustamisen oppiminen. Tytöillä paavolla pysyminen.	15
4. Opiskelijan valitsema tehtävä.	Eriyttäminen. Telinesalissa löytyvät suorituspaikat.	Opettaja kiertelee pienryhmissä ja antaa vinkkejä ydinkohdista. Ryhmissä myös kaverin suorituksen ohjaamista.	10

TUNTI 2.

kurssi / laji: syventävät opinnot, telinevoimistelu	**aika: 31.10.2005, klo 13-14 ryhmä: 3ao3, (9 opisk.)**	**aihe / tavoite: arabialainen & fliku**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min)**
1. Lämmittely	Opiskelijan vetämä		5
2. Arabialainen avustettuna pienryhmissä.	Harjoitus- / vuorovaikutustyyli. Osa ryhmistä tekee korokkeelta, osa permannolla.	Opettajan palaute kohdistuu suorituksen ydinkohtiin + avustajan toimintaan.	10
3. Fliku avustettuna pienryhmissä.	Harjoitus- / vuorovaikutustyyli pienryhmissä. Alussa opettajan avustamat oppilasnäytöt.	Opettajan palaute avustajien toimintaan ja ydinkohtiin. Pienryhmien yhteistä pohdintaa.	10
4. Flikun + arabialaisen yhdistelmä.	Harjoitus-/ vuorovaikutustyyli ja eriyttäminen. Näytön jälkeen opiskelija valitsee itselleen sopivan harjoitteen (2, 3 tai 4 kohta).	Opettaja pääsääntöisesti mukana ryhmässä, joka harjoittelee yhdistelmää. Palautetta myös muille.	10
5. Opiskelijan valinta.	Eriyttäminen. Vaihtoehtona edellä mainitut tehtävät / muu harjoittelu.		10

TUNTI 3. Samanlainen tunti kuin nro 2, ryhmälle 3ao4, 3.11.2005.

TUNTI 4.

kurssi / laji: kehonhallinta, havaintokurssi, telinevoimistelu	**aika: 22.11.2005, klo 14-16 ryhmä: 1ao3, 17 opisk.**	**aihe / tavoite: Kärrynpyörä + käsinseisonnan alku**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Videolta käsinseisonnan ydinkohtia kotitehtävään liittyen	Kysely, keskustelu		15
2. Lämmittely	Opiskelijoiden vetämä	Opet. liikkuu mukana	5
3. Kärrynpyörän ”testiliike” – kaikki teki viivaa pitkin yksi kerrallaan.	Komentotyyli	Yksilöllisesti korjaavia palautteita.	10
4. Kärrynpyörän askeleen haku, vasen- ja oikeajalkaisille omat jonot. - opettajan ohjeiden mukaan askeltaen liikkeelle.	Komento- /harj.tyyli.	Yksilöllisiä palautteita.	10
5. Vauhdin yhdistäminen kärrynpyörään.	Komento-/harj.tyyli. 4 jonoa, joista tehdään omaan tahtiin.	Yksilöllisiä korjaavia palautteita.	15
6. Puolivoltin potkutreeni seinään.	Harjoitustyyli. 6 paikkaa, joissa omaan tahtiin.	Yksilöllisiä korjaavia palautteita.	15
7. Puolivoltin avustus käsinseisonnasta jatkaen – kannattelu, ei irti.	Harjoitus- / vuorovaikutustyyli, ydinkohdat sekä tekijälle että avustajalle. 5 ryhmää, joissa roolit vaihtuu.	Opettaja kiertää ryhmissä ja antaa yksilöllistä palautetta.	15
8. Tehtävärata kiertäen, 6 paikkaa .	Harjoitustyyli.	Opettaja kiertelee, antaa palautetta.	10

TUNTI 5.

kurssi / laji: kehonhallinta, havaintokurssi, telinevoimistelu	**aika: 23.11.2005, klo 8-10 ryhmä: 1ao3, 16 opisk.**	**aihe / tavoite: puolivoltin kehittely**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika**
1. Lämmittely	opiskelijat		10
2. A. jonoista kärrynpyöriä B. seinäpotkuja omaan tahtiin C. kantoavustus pienryhmissä	A. komentotyyli, opettaja B. harjoitustyyli C. harjoitus- / vuorovaikutustyyli	Yksilöllisiä palautteita ydinkohdista.	20
3. Puolivoltti korokkeelta. Alkuun paikkojen rakentaminen (3 kpl) - pääpaino avustamisen tekniikassa - sitten enem. suorituksessa	Harjoitus-/vuorovaikutustyyli. - roolit vaihtuvat, paljon opisk. keskinäistä pohdintaa.	Yksilöllisesti kohdistettua korjaavaa palautetta.	25
4. Vapaavalintainen harjoittelu. Opiskelijat saivat harjoitella mitä halusivat.	Eriyttäminen. - suurin osa tekee puolivolttia avustettuna.	Yksilöllisiä palautteita.	20
5. Puolivoltti	Komentotyyli / eriyttäminen - kaikki tekee oman tasonsa mukaan vuorotellen muiden katsoessa	Yksilöllisiä palautteita.	5

TUNTI 6. Telinevoimistelu 24.11.2005, klo 10-12 ryhmälle 1ao3, kuvattu sivulla 37.

TUNTI 7.

kurssi / laji: syventävät opinnot, Koulu ja tanssi	**aika: 28.10.2005, klo 10-12 ryhmä: 3. vsk (1+2r.), 17 opisk.**	**aihe / tavoite: Salsan perusaskel, konga**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika**
1. Lämmittely tunnin aiheeseen johdattaen	Aluksi komentotyyli (opettaja), sitten erilaisten ratkaisujen tuottaminen (parille erilaisia askelia, tämä matkii)		10
2. Venyttely	Harjoitustyyli, piirissä.		5
3. Salsan perusaskel	Komentotyyli. Aluksi ilman musiikkia.	Perusaskelen löytyminen	10
4. Salsaan lisäaskelia vähitellen lisäten.	Komentotyyli opettajajohtoisesti piirissä.	Tytöillä ja pojilla erilainen askel. Lähinnä poikien auttamista.	15
5. Salsa vastinriveissä	Komento- /vuorovaikutustyyli. Vastinriveissä parit vaihtuvat.	Kaikkien pääseminen rytmiin mukaan.	10
6. Uusia askelkuvioita salsaan.	Komentotyyli opettajan johdolla. Jokainen tanssii yksin, katsoen mallin opettajalta. Yhteistoiminnallisesti liitetään erilaisia askelia sarjaan.	Palautetta myös askelehdotuksista.	20
7. Konga.	A. Komentotyyli. Uusi askel jonossa opettajan vetämänä. B. Vuorovaikutustyyli (komento). Muutamat opiskelijat rytmittävät vuorotellen koko ryhmän askelta ilman musiikkia.	A. koko ryhmälle askelen löytymiseksi B. rytmittävälle opiskelijalle esimerkiksi lähetystavasta.	10

TUNTI 8.

kurssi / laji: Liikuntadidaktiikan sovellukset, rytmiikka ja tanssi.	**aika: 2.11.2005, klo 10-12 ryhmä: 2ao2, 15 opisk.**	**aihe / tavoite: Afro**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika**
1. Lämmittely ja johdatus afron perusaskeliin.	Komentotyyli. Opettajan johdolla salin kulmasta toiseen erilaisin askelin.	Opettaja ohjaa afrolle tyypilliseen liikkeeseen.	10
2. Venyttely, kohdistuen erit. selkään. Musiikki mukana.	Harjoitustyyli + erilaisten ratkaisujen tuotto. Ensin opettaja näyttää mallit, sitten opiskelijoilta venytyksiä.	Selkä pyöreäksi.	10
3. Afron perusaskel ilman musiikkia.	Komentotyyli opettajan mallin mukaan.		5
4. Afro vuoropuheluna.	Komentotyyli / vuorovaikutus, jossa vastakkaiset rivit tanssivat vuorotellen parilleen esiintyen. Opettaja toisessa rivissä mukana ohjaamassa.	Palaute kohdistui kokonaisuuden sujumiseen.	10
5. Liike musiikkiin + liikkeiden yhdistäminen. Erilaisten liikesarjojen tuottaminen.	Erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Pienryhmissä (4) opiskelijat miettivät kolmen eri askelen yhdistelmiä. Sitten muodostetaan 2 ryhmää, jotka yhdistävät sarjansa ja esittävät sen toisilleen.	Opettaja antaa ideoita ja vinkkejä liikkeisiin ja yhdistelyyn. Lisäksi opettaja videoi pienoisesitykset.	20

6. Djembé-rummun soitto.	Komentotyyli. Opettaja näyttää peruslyönnit, joita harjoitellaan. Lisäksi yksittäiset opiskelijat soittavat väleissä sooloja.	Opettaja ohjeistaa lyöntitekniikassa.	15
7. Puoliryhmien soiton ja afrosarjojen yhdistäminen.	Vuorovaikutustyyli. Toinen puolisko soittaa ulkopuolisen ammattisoittajan kanssa. Pienryhmät esittävät sarjansa.	Opettaja on auttamassa yhdistelyssä.	10
8. Afrotanssi kokonaisuutena.	Komento- / harjoitustyyli. Opettajan johdolla lopuksi afro sekä piirissä että riveittäin. Rummutus antaa rytmin.	Opettaja näyttää mallia kokonaisvaltaisesta liikkeestä.	10

TUNTI 9.

kurssi / laji: syventävät opinnot, Koulu ja tanssi	**aika: 4.11.2005, klo 10-12. ryhmä: 3. vsk (1+2r.) 16 opisk.**	**aihe / tavoite: Body percussion**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika**
1. Verryttely, tunnin aiheen esittelyä. Kokeilua, millaisia ääniä kehosta saa lyömällä.	Erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Yksilöllistä kokeilua.	Muutamia lyöntejä koetetaan yhdessä.	5
2. Perussyke jaloilla tömistäen.	Komentotyyli piirissä. Kukin vuorotellen 4 askelta keskelle + nimi. Sitten mukaan taputukset, joilla rytmitettiin oma nimi.	Opettaja pitää perusrytmiä yllä.	10
3. Kädet mukaan.	Komentotyylillä erilaisia 8:n sarjoja käsillä taputtaen. Esim. 8 läpsyä oikeanpuoleisen parin olkapäähän, 4 omaan peppuun, 4 vasemman vierustoverin olkaan. Vastaavia erilaisia sarjoja yhteisessä rytmissä.	Opettaja aluksi mukana piirissä. Siirtyy sitten pois piiristä ja tahdittaa äänellä.	10
4. Liikesarja musiikkiin.	Erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Liikutaan sekaisin tilassa ja aina 8 askelta + 8 itsekeksittyä askelta.	Opettaja antaa muutamia palautteita kesken toiminnan.	5
5. Rytmittäminen jaloin, käsin ja variaatioita näistä.	Komentotyyli. 4 ryhmää. Kaikki alkavat tehdä samaa perusrytmiä. Opettaja käy rytmin aikana muuttamassa kunkin ryhmän rytmin hieman erilaiseksi.		10
6. Rytmi, liike + sanahokema.	Erilaisten ratkaisujen tuotto. 4 ryhmää miettivät oman sarjan. Tähän yhdistettiin myös joku sanahokema ja liike. Lopuksi yksi ryhmä kerrallaan lähettää ja seuraa muiden sarjat (vuorovaikutustyyli)	Opettaja pitää perusrytmiä yllä	20
7. Nuotit avuksi.	Komentotyyli. 4 ryhmää, joilla eri rytmi. Kokonaisuus, jossa aina ”rytmikasin” jälkeen rytmit vaihtuvat pienryhmissä kiertäen. Rytmit vaikeutuvat asteittain.	Opettaja pitää perusrytmiä ja huolehtii vaihdoista.	25

TUNTI 10.

kurssi / laji: Liikuntadidaktiikan sovellukset, rytmiikka ja tanssi.	**aika: 9.11.2005, klo 10-12 ryhmä: 2ao2, 14 opisk.**	**aihe / tavoite: Juhlatanssien opetus**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika**
1. Pompadourin perusaskelet	Vuorovaikutustyyli. Opiskelijapari opettaa perusaskelen muulle ryhmälle (komentotyyli). Aluksi ilman musiikkia. Sitten lyhyt läpimeno musiikin kanssa. (kaikki opiskelijat pukeutuneet hienosti)	Opettaja auttaa ohjaavia pareja ja antaa palautetta esim. tanssin rytmittämisestä ja lähettämisestä.	15
2. Salty dog rag			15
3. Gay gordons			15
4. Pas déspagne			15
5. Edellä läpikäydyt tanssit siten, että jokaisesta vielä lyhyt osa.	Yhteistoiminnallisuus, jossa vaihtelevasti tekemistä ohjaavat opiskelijat ja opettaja.	Opiskelijoiden opetuksen parantuessa opettaja antaa enemmän palautetta myös tanssiin liittyen	30

TUNTI 11. Samanlainen tunti kuin nro 10, ryhmälle 2ao4, 7.11.2005 klo 12-14.

TUNTI 12. Koulu & tanssi. 25.11.2005 ryhmälle 3ao1+2, kuvattu sivulla 37.

TUNTI 13.

kurssi / laji: Uinti, havaintokurssi	**aika: 28.11.2005, klo 10-11 ryhmä: 1ao2, 16 opisk.**	**aihe / tavoite: Krooliuinnin tekniikka**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Ydinkohtia ranteen käytöstä + potkuista	Opettajan johdolla keskustellen katsomossa		5
2. A. Scullaus sivulla B. Scullaus alla C. Scullaus edessä – liikkuminen taaksepäin.	Komentotyyli / itsearviointi Jako kolmeen ja ryhmät vuorollaan ui poikkialtaan.	Opettaja painottaa käsien katsomista ja veden tuntemista.	10
3. Koirauinti ja krooli ”väärällä” sekä oikealla tekniikalla.	Harjoitustyyli / itsearviointi. - 4 * 25 m omaan tahtiin	Alaspainamisen merkityksen selittäminen päädyssä.	10
4. A. Kroolin hengitysharjoitus pelkillä potkuilla B. Käsiveto + hengitys sivulta	Harjoitustyyli / itsearviointi - 25 m	Ydinkohdat vartalon kierto ja uloshengityksen korostaminen	10
5. Krooliuinti ilman hengitystä.	Harjoitustyyli / itsearviointi	Ydinkohtana alaspainamisen poistaminen.	5
6. Krooliuinti	Vuorovaikutustyyli. Pari puolessa välissä sukelluksissa arvioimassa alaspainamista.	Lopuksi alaspainamisen merkityksen selittäminen.	5

TUNTI 14.

kurssi / laji: Uinti, havaintokurssi	**aika: 1.12.2005, klo 10-11 ryhmä: 1ao1, 15 opisk.**	**aihe / tavoite: Krooliuinnin tekniikka**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Keskustelu katsomossa	Opettaja viittaa kurssin alussa tehtyihin selkätestituloksiin. Ajatus, että parantuuko testitulos, vaikka selkäuintia ei harjoitellakaan?		5
2. Kroolinpotkuharjoitus - kroolin potkut koira- ja myyräuinnissa	Komentotyyli / itsearviointi. Opettaja näyttää mallit. Opiskelijat uivat useita kertoja poikkialtaan.		5
3. Kroolin käsiveto + potkut.	Komentotyyli / itsearviointi. Opettaja näyttää mallit, opiskelijat katsovat veden alla. Opiskelijoilla useita kokeiluja (yli 10) poikkialtaan	Opettajan antamat ydinkohdat: - pään asento - ranne / käden upotus - rauhalliset potkut	15
4. Kroolin käsiveto, ei hengitystä.	Vuorovaikutustyyli poikkialtaan. Pari tarkkailee veden alta: - kiihtyykö veto? - onko ote vedestä? - alaspainaminen pois?	Opettaja parina yhdellä opiskelijalla.	15
5. A. Kroolin kokonaissuoritus B. Pullis jalkojen väliin (ei potkuja)	Harjoitustyyli / itsearviointi. 25 allasväli.	A. Opettajan yleiset palautteet altaan päässä: - ei liian kovat potkut B. rentoutta	5

TUNTI 15. Samanlainen tunti kuin nro 14 ryhmälle 1ao2, 1.12.2005, klo 11-12.

TUNTI 16.

kurssi / laji: Uinti, havaintokurssi	**aika: 7.12.2005, klo 12-13 ryhmä: 1ao2, 15 opisk.**	**aihe / tavoite: Krooliuinnin tekniikka**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Keskustelu katsomossa		Muutama ydinkohta.	5
2. A. Kroolin kokonaissuoritus. B. Lauta toisessa kädessä – toinen käsi vetää. Hengitysharjoitus. C. Lauta pois ja kokonaissuoritus	Harjoitustyyli / itsearviointi. A. 2 * 25 m omaan tahtiin. B. ensin oppilas näyttö, sitten 2*25m C. 4 *25m	Opettaja veden alla puolessa välissä. Ydinkohtina hengitys, otsa veteen, kierto ja ranteen ote.	25
3. ”Nelitahtihengitys” – saadaan aikaa katsoa käsiä, kun hengitetään harvemmin.	Harjoitustyyli / itsearviointi. 2 * 25m.	Opettajan näyttö + huomio lantion ojennuksesta.	5
4. Kroolin kokonaissuoritus.	Vuorovaikutustyyli. Pari sukelluksissa altaan puolessa välissä.	Ydinkohdat: - alaspainaminen - potkut - pään asento	10

TUNTI 17. Uinti, havaintokurssi. 8.12.2005, klo 10-11 ryhmälle 1ao1. Kuvattu sivulla 41.

TUNTI 18. Samanlainen tunti kuin nro 17 ryhmälle 1ao2. 8.12.2005, klo 11-12.

TUNTI 19.

kurssi / laji: Palloilu, havaintokurssi	**aika: 12.1.2006, klo 14-16 ryhmä: 1ao3, 15 opisk.**	**aihe / tavoite: Heitto + kiinniotto, kierre eri välineillä**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Lämmittelypelinä koppipallo	Harjoitustyyli / ongelmanratkaisu - opiskelijat organisoivat pelit itse	Opettaja ei ohjaa pelejä.	15
2. Soikkis-pallon kopittelu.	Ohjattu oivaltaminen, vuorovaikutustyyli. - opettaja ei anna ydinkohtia, vaan tekeminen aloitetaan suoraan.	Opet: ”Laita pallo pyörimään” ”Anna parille palautetta” Myöhemmin: ”Laita kaikki sormet taakse ja laita pallo pyörimään.”	10
3. Heitto + kiinniottoharjoitus A. Heittäjä paikallaan. Kiinniottaja liikkeessä. B. Heittäjäkin liikkeessä.	Harjoitustyyli / ohjattu oivaltaminen. - välillä seis ja kysymysten avulla heittämisen ja kiinnioton ydinkohtia.	Opettaja kysyy opiskelijoiden kokemuksia harjoituksesta. Viittauksia luennoilla käytyihin ydinkohtiin.	15
4. A. Volley-syöttely pareittain tennismailoilla ja softpallolla. B. Alakierre C. Yläkierre	A. Vuorovaikutustyyli. B. Ohjattu oivaltaminen C. Ohjattu oivaltaminen	Opettajalta ydinkohtia: - vaihtele rystyä ja kämmentä - maila ”verkon” yläpuolella	15
5. Alakierrepallottelu volleynä Yläkierrepallottelu pompusta. Välineenä harjoitustennispallo.	Ohjattu oivaltaminen / vuorovaikutustyyli.	Opettaja rohkaisee antamaan palautetta parille.	15
6. Soikkispeli- ”taklaaminen” läppäämällä kahdella kädellä pallollista vastustajaa.	Harjoitustyyli / ongelmanratkaisu. - 2 joukkuetta	Perussäännöt opettajalta. Palautetta kokonaisuuden sujumisesta.	20

TUNTI 20

kurssi / laji: Palloilu, havaintokurssi	**aika: 17.1.2006, klo 14-16 ryhmä: 1ao3, 15 opisk.**	**aihe / tavoite: Erilaisten välineiden käsittely (koripallo, pelota, intercrosse, squash, pingis)**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Lämmittelypeli.	Harjoitustyyli / ohjattu oivaltaminen. 2 ryhmää, joista toinen tekee jonopallottelua koripallolla. Toinen ryhmä pelaa koripalloa.	Opiskelijat organisoituu itse. Opettaja pyytää kahta opiskelijaa molemmista ryhmistä laskemaan välinekontaktit. Lopuksi näitä kahta työtapaa vertaillaan venyttelyn aikana	15
2. Squash, pingis ja pelota. 3 eri harjoituspaikkaa. Tavoitteena välineiden kokeilu.	Harjoitustyyli / ohjattu oivaltaminen. Squashissa ja pingiksessä opiskelijat harjoittelevat itsenäisesti.	Opettaja ohjailee kysymyksien avulla opiskelijoiden tutustumista lacrossen ja pelotan välineisiin. - kommentteja ja	3 * 20

		kysymyksiä kierteestä ja tavoista hallita palloa	
3. Loppuyhteenveto	Opettajan johdolla keskustellen.	Opiskelijoiden kokemuksia eri välineistä. Opettajan kysymyksien avulla pohditaan mm. miten seinä muuttaa kierrettä.	10

TUNTI 21

kurssi / laji: Palloilu, havaintokurssi	**aika: 19.1.2006, klo 12-14. ryhmä: 1ao1, 15 opisk.**	**aihe / tavoite: Potku + haltuunotto, baseball-lyönti**	
Harjoite / toiminta	**Opetusmenetelmät ja organisointi**	**Arviointi ja palaute (opettaja)**	**Aika (min.)**
1. Lämmittelypelinä futsal.	Harjoitustyyli / ongelmanratkaisu. Opiskelijat organisoituvat itse.	Opettaja ei ohjaa peliä mitenkään, mutta venytellessä nostaa kysymyksien avulla esiin käsien ja jalkojen välineen käsittelyn erilaisuutta.	15
2. Sisäteräsyöttely.	Ongelmanratkaisu / vuorovaikutustyyli sekaparein. Opettaja antaa pieniä ”ongelmia”, joihin opiskelijat pyrkivät kehittämään suorituksen. Esim. Miten pitää potkaista, ettei tule kierrettä?”	Opettaja kehottaa palautteenantoon ja pohtimiseen. Lopuksi kysymyksiä ydinkohdista: - tukijalka - asento - saatto	15
3. Haltuunotto + syöttö - sisäsyrjä / ulkosyrjä - myös heikompi jalka mukaan	Vuorovaikutustyyli	Myös opettaja antaa joitakin palautteita	15
4. Baseball- syöttö + lyönti - kokemuksia lajista.	Harjoitustyyli / vuorovaikutustyyli. - 4 pienryhmää, joissa roolit (syöttäjä, lyöjä, kiinniottaja) vaihtuvat	Opettaja korostaa ensin turvallisuusasioita, sitten kiertelyä ryhmissä ja keskustelua lähinnä tarkkailevien niiden opiskelijoiden kanssa, jotka eivät ole suoritusvuorossa.	45
5. Lopuksi opiskelijat kirjaavat ylös muutamia ajatuksia tunnilta. Teemana baseballin ja pesäpallon lyöntisuoritusten erot ja yhtäläisyydet.			

TUNTI 22. Samanlainen tunti kuin nro 21. Ryhmälle 1ao3, 19.1.2006, klo 12-14.

TUNTI 23. Samanlainen tunti kuin nro 24. Ryhmälle 1ao3, 24.1.2006, klo 14-16.

TUNTI 24. Palloilu, havaintokurssi. 26.1.2006, klo 8-10. Ryhmälle 1ao2, kuvattu sivulla 43.