

LIIKUNTATUNTIEN VUOROVAIKUTUSRAKENTEET
OPETTAJAN JA OPPILAIKEN VÄLILLÄ

Taru Lyyski

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevät 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lyyski, T. 2011. Liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteet opettajan ja oppilaiden välillä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 88 sivua.

Vuorovaikutus on tällä hetkellä koulussa, luokkahuoneissa ja oppitunneilla keskeinen ja jatkuvasti uusia tutkimusaiheita herättävä teema. Luokkahuoneopetuksen vuorovaikutusta on tutkittu paljon, mutta kovin laaja kiinnostus ei ole yltänyt vielä liikunnanopetukseen saakka. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan juuri liikuntatuntien vuorovaikutusta, tarkemmin vuorovaikutusrakenteita opettajan ja oppilaan välillä sekä opettajien antamia merkityksiä näille havaituille rakenteille. Vuorovaikutusrakenteilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajan tai oppilaan aloittamia jaksoja, jotka muodostavat sisällöltään tai tarkoitukseltaan yhtenäisen kokonaisuuden.

Tutkimuksessa on mukana neljä kokenutta alakoulun opettajaa. Aineisto kerättiin videoimalla yksi liikuntatunti kultakin neljältä opettajalta ja haastattelemalla heitä yksitellen videon pohjalta stimulated recall -menetelmää hyödyntäen. Vuorovaikutusrakenteita ja niiden merkityksiä hahmoteltiin sekä videoitujen oppituntien että opettajien haastattelujen avulla. Analyysiä varten jokainen videoitu oppitunti jaettiin ajallisesti kolmeen yhtä suureen osaan (15 min /osa).

Videoiduista liikuntatunneista ilmeni, että liikunnanopetuksessa esiintyvät vuorovaikutusjaksot opettajan ja oppilaiden välillä ovat samankaltaisia kuin luokkahuoneopetuksessa (ks. esim. Tainio 2007). Tunneilla esiintyi tehtävän ohjeistusta, opettajan tekemiä kysymyksiä, opettajan antamaa palautetta, opettajan puhetta työrauhan ylläpitämiseksi, ns. työrauhavuoroja sekä oppilaiden tekemiä aloitteita. Näin ollen liikuntatunnin toiminnallisuus sinällään ei näyttäisi oleellisesti vaikuttavan tyypillisten opetusviestinnällisten vuorovaikutuselementtien esiintymiseen. Edelleen, vuorovaikutusjaksot ilmenivät ajallisesti samankaltaisesti eri opettajien videoiduilla liikuntatunneilla. Oppilaiden tekemät aloitteet ja opettajien tekemät kysymykset painottuivat liikuntatunnin alkuun ja loppuun. Palautteenantoa ilmeni eniten liikuntatunnin keskimmäisellä kolmanneksella, jolloin se liittyi oleellisesti taitoharjoitteluun. Tehtävän ohjeistusta opettajan toimesta oli tasaisesti koko liikuntatunnin ajan, samoin opettajan työrauhavuoroja. Opettajan toimintaan merkittävästi vaikuttaneet työrauhavuorot tapahtuivat kuitenkin yleensä viimeisen kolmanneksen aikana. Liikuntatuntien vuorovaikutuksen erityispiirteinä ilmeni opettajan kokonaisvaltainen osallistuminen toimintaan sekä opettajan sanallistaminen, esimerkiksi kuperkeikan harjoittelussa ilmennyt suoritusmekaniikan osakohtien jatkuva toistaminen.

Tutkimuksen tulosten myötä liikuntatuntien vuorovaikutus on ymmärrettävissä opetuksessa toistuvina jaksoina, joihin sekä opettaja että oppilasryhmä vaikuttavat omalla läsnäolollaan ja toiminnallaan.

Asiasanat: vuorovaikutus, vuorovaikutusjakso, liikunnanopetus, opetusviestintä

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	VUOROVAIKUTUS OPETTAJUUDEN NÄKÖKULMASTA	7
	2.1 Opetusviestintä	8
	2.2 Opettajan vuorovaikutusosaaminen.....	12
3	VUOROVAIKUTUS LIIKUNNAN OPETUKSESSA.....	16
	3.1 Liikunnan opetus-oppimisprosessi	16
	3.2 Vuorovaikutus liikunnanopetuksen kontekstissa.....	20
	3.3 Erilaiset vuorovaikutusrakenteet liikunnanopetuksessa	23
	3.4 Liikuntatunnit ja vuorovaikutus tutkimuksen kohteina	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
	4.1 Tutkimuskysymykset.....	34
	4.2 Kvalitatiivinen tutkimus	35
	4.3 Fenomenologinen ja hermeneuttinen näkökulma.....	38
	4.4 Stimulated recall -menetelmä	40
	4.5 Tutkimuksen kulku	41
	4.6 Aineiston analyysi	44
5	TULOKSET	49
	5.1 Liikuntatunnin alkua- ja loppurutiinit	49
	5.2 Tehtävän ohjeistus ja palautteen anto	54
	5.3 Vuorovaikutukselliset motivointikeinot	59
	5.4 Opettajan tekemät kysymykset liikuntatunnilla.....	61
	5.5 Työrauha ja epätoivottu käyttäytyminen	64
	5.6 Vuorovaikutuksen merkitys liikuntatunneilla	66
6	POHDINTA	69
	6.1 Tulosten yhteenvetoa.....	69
	6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusideoita	76
	LÄHTEET	81

1 JOHDANTO

Tutkimusaihehtani hahmotellessani pohdin opettajuutta, sen perustaa ja ydintä. Mietin, onko olemassa jonkin yksittäinen teema tai kokonaisuus, jota ilman opettaja ei voisi toimia työssään ja mikä samalla linkittäisi useita keskeisiä teemoja toisiinsa. Tulin siihen lopputulokseen, että etsimäni opettajuuden ydin on vuorovaikutus. Ilman vuorovaikutusta ei ole opettamista tai oppimista, eikä ilman vuorovaikutusta ole olemassa opettaja-oppilas -suhdetta – opettajuutta. Voidaankin ajatella, että opettajuutta ei voi olla ilman toista tai toisia, esimerkiksi ilman oppilaita tai kollegoja ja opettajuus viime kädessä tapahtuu aina suhteessa toisiin (Kostiainen & Gerlander 2009, 22). Vuorovaikutustaidot ja ihmissuhdeosaaminen ovat vuosi vuodelta nousseet yleisemminkin yhteiskunnallisissa keskusteluissa tärkeään rooliin (Klemola 2009, 14; ks. myös Hakala 1999, 35).

Halusin liittää tutkimusaiheen jollakin tavalla myös omien opintojeni vahvuusalueeseen. Opiskelen liikuntaa sivuaineena, joten päädyin tutkimaan vuorovaikutusta liikunnanopetuksen kontekstissa. Uskoin, että laajojen liikunnan erikoistumisopintojen myötä minun olisi mahdollista ymmärtää vuorovaikutuksen ilmenemistä sekä kokonaisuuksina että pienempinä yksityiskohtina juuri liikunnanopetuksessa. Lisäksi vuorovaikutuksen näkökulmasta aiemmat koulumaailmaan ja opetukseen liittyvät tutkimukset keskittyvät pääosin luokahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimiseen (ks. esim. Tainio 2007; Vehviläinen, Tainio & Penttinen 2008). Tämän vuoksi on perusteltua olettaa, että liikunnanopetuksen erityisluonne, erityisesti sen toiminnallisuus ja jatkuvasti vaihtuvat ympäristöt tuovat aiemmasta poikkeavan näkökulman opetusvuorovaikutuksen tutkimukseen. Liikunnan opetusta koskeva tutkimus on

keskittynyt opettajan opetus- ja ohjaustaitoihin (Rink 2006, 55–56), opettajan työrauhakeinoihin (Graham 2008, 39–49), opettajan tuntitoimintaan ja oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen (Varstala 1996) sekä opettajaksi opiskelevien reflektiivisen ajattelun kehittymiseen (Palomäki 2009). Liikunnan opetuksen ja vuorovaikutuksen yhdistävästä näkökulmasta on puolestaan tutkittu sekä opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittämistä (Klemola 2009) että liikunnan opettajien vuorovaikutustaitojen kehittämistä (Virta & Lintunen 2009). Luokkahuonevuorovaikutuksesta yleensä on tutkittu muun muassa oppituntien kolmiosaisia opetussykliä (Mercer & Dawes 2008; Routarinne 2008), tavallisimpia luokkaopetuksessa toteutuvia vuorovaikutusjaksoja (Joutseno 2007; Karvonen 2007; Ristevirta 2007; Ruuskanen 2007; Vepsäläinen 2007) ja erityisesti opettajan esittämiä kysymyksiä (Hardman 2008; Klemola 2007). Luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu runsaasti käyttäen menetelmänä keskusteluanalyysiä (Goodwin 2000; Vehviläinen ym. 2008). Omassa tutkimuksessani tarkastelen sitä, millaisista vuorovaikutuksellisista jaksoista, vuorovaikutusrakenteista, liikuntatunnit koostuvat ja kuinka liikunnanopettajat selittävät ja merkityksentävät liikuntatuntiansa vuorovaikutuksen rakentumista, esimerkiksi tiettyjen vuorovaikutuksen piirteiden toistuvuutta. Tutkin liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteita stimulated recall -menetelmää hyödyntäen.

Vuorovaikutus on läsnä lähes jokaisessa arkipäivän tilanteessa, mikä on tehnyt siitä sanana tai käsitteenä tutun, mutta harvat osaavat kuitenkin kuvata käsitettä kattavasti sen moniulotteisuuden vuoksi (Tyrväinen 2009, 128). Opettajan ja oppilaan väliseen kohtaamiseen nähdään aina liittyvän vuorovaikutusta. Erityisesti koulumaailmassa vuorovaikutus rinnastetaan usein dialogisuuteen ja vuorovaikutuksettomuus puolestaan opettajan monologisiin. (Sarja 2000, 15.) Vuorovaikutuksella yleensä, myös koulun kontekstissa, voidaan tarkoittaa viestintäprosessiin osallistuvien välisiä, toisiinsa vaikuttavia tekoja tai toimintoja (ks. esim. Gerlander & Kostianen 2005, 70). Näin ollen tässäkin tutkimuksessa vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä ymmärretään vasta- vuoroiseksi kanssakäymiseksi.

Tutkimuksessani vuorovaikutusrakenteella tarkoitetaan oppitunnilla ilmeneviä vuorovaikutteisia opettajan tai oppilaan aloittamia jaksoja, jotka muodostavat sisällöltään tai tarkoitukseltaan yhtenäisen kokonaisuuden. Tarkoituksena oli nimenomaan pyrkiä muodostamaan käsitys vuorovaikutuksen ilmenemisestä liikuntatunneilla. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusrakenteen nähdään muodostuvan erilaisista vuorovaikutuksellisista elementeistä, kuten esimerkiksi opettajan esittämistä kysymyksistä ja oppilaiden tekemistä aloitteista. Tutkimukseeni osallistui neljä alakoulussa työskentelevää kokenutta opettajaa. Syksyllä 2010 kerätty aineisto koostui yhdestä kunkin opettajan pitämästä videoidusta liikuntatunnista sekä jokaisen kuvatun videon pohjalta tehdystä yksilöhaastattelusta (toteutettu str-menetelmällä).

2 VUOROVAIKUTUS OPETTAJUUDEN NÄKÖKULMASTA

Vuorovaikutus on ihmisten välistä viestintää ja kanssakäymistä, yksinkertaistaen tasavertaista vuoropuhetta ja vuorokuuntelua. Tällä tarkoitetaan sekä kielellistä (verbaalista) että ei-kielellistä (nonverbaalista) viestintää, joka vuorovaikutustilanteessa tarvitsee lähettäjän ja vastaanottajan. Vuorovaikutus syntyy ihmisten kohdatessa toisiaan ja siitä kokemuksesta, miten osalliset vuorovaikutustilanteen tulkitsevat. Tulkitsemisen myötä tilanteisiin liittyy aina myös tunteita. Oppitunnilla vuorovaikutus voi olla opettajan ja oppilaan tai oppilaiden välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. (Repo-Kaarento & Levan-der 2002, 141.) Koulussa ja luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan tarkastella useista eri näkökulmista esimerkiksi oppimisen, vuorovaikutustaitojen, vuorovaikutussuhteiden ja ilmapiirin näkökulmista (Tyrväinen 2009, 128). Vuorovaikutuksesta on opetuksen yhteydessä muodostunut ajan-kohtainen tutkimusaihe, sillä vallalla olevat opettamisen ja oppimisen teorit korostavat vuorovaikutteisuutta oppimisprosessissa (Lehto 2001, 1).

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta lähestytään kahden pääteeman, opettajan aloitteesta syntyvän vuorovaikutuksen ja liikunnanopetuksen kontekstin kautta. Lisäksi vuorovaikutusta ei nähdä pelkästään ominaisuutena tai ilmiönä, jota joko on tai ei ole opetus- ja oppimistilanteessa, vaan ajatellaan, että näissä tilanteissa on erilaista vuorovaikutusta. Tarkoituksena on siis pyrkiä hahmottamaan erilaisia vuorovaikutusjaksoja opetus- ja oppimistilanteissa. Koska tutkimuksessa yhdistyy pedagogiikka, liikunta sekä opetusviestintä, yhdistyvät tutkimuksessa myös kolme tieteellistä lähestymistapaa: kasvatustieteellinen, liikuntatieteellinen sekä viestintätieteellinen. Tässä tutkimuksessa kuitenkin tausta on vahvimmin kasvatustieteellinen, sillä tutkielmassa tarkastellaan *opetusvuorovaikutusta liikunnan opetuksen kontekstissa*.

Tässä luvussa käsitellään opetusviestinnän lähtökohtia sekä tarkastellaan opetusviestintää vuorovaikutustapahtumana. Koska opettaminen ja opetusviestintä vaativat opettajalta vuorovaikutustaitoja, on syytä esitellä vuorovaikutusosaamista tarkemmin.

2.1 Opetusviestintä

Opetusviestinnän laaja tutkimusalue pitää sisällään kaiken opetuskontekstissa tapahtuvan viestinnän tutkimisen alasta ja koulutusasteesta riippumatta. Perinteisesti opetusviestinnän tutkimuksissa on tarkasteltu opettajan viestintää sekä sen yhteyttä oppimiseen. (Gerlander & Kostiainen 2005, 69; ks. myös Mottet, Richmond & McCroskey 2005.) Opetusviestinnän keskiöksi nähdään itse viestintätilanne, jolle tyypillistä on koululaitos ympäristönä, opettajan ja oppilaiden pysyvät roolit ympäristössä, viestinnän informatiivisuus sekä viestinnän tavoite eli oppiminen. Nimenomaan vuorovaikutuksen ja tässä tapauksessa tarkemmin opetusviestinnän selkeä päämäärä erottaa normaalin keskustelun opetusviestinnästä. Opetusviestinnässä opettaja on joko vastaanottajan tai tuottajan roolissa. (Valokorpi 1997, 2-4.) Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan ymmärrys opettajan ja oppilaiden välisestä viestinnästä on muuttunut pelkästä tiedon siirtämisestä vuorovaikutteisten opetusmenetelmien enenevään käyttöön. Opetustilanteen vuorovaikutteisuuden myötä pelkkä viestien vastaanottaminen tai välittäminen ei enää riitä oppilaiden vuorovaikutusosaamiseksi, vaan heiltä odotetaan esimerkiksi vuorovaikutuksen ylläpitämiseen sekä ryhmän toimintaan liittyviä taitoja. Kuitenkin opetusviestinnässä on pitkään ollut valloillaan kaavamainen kuva opettajasta viestin lähettäjänä ja oppilaista viestin vastaanottajina, jolloin opetustilanteen vastavuoroisuus ja vuorovaikutteisuus on jäänyt herkästi huomioimatta. (Lehto 2001, 1, 7, 12.)

Useimmiten tutkimuksissa keskitytään opettajan ja oppilaiden välillä oppimistilanteissa havaittavan vuorovaikutuksen tarkastelemiseen. On kuitenkin muistettava, että opettajan ja oppilaiden välillä on myös epäsuoraa vuorovaiku-

tusta, sillä opettaja suunnittelee oppitunnit huomioiden oppilaiden ominaisuuksia sekä aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset. (Valokorpi 1997, 6.) Opetusviestinnän tutkimusalueella opetustilanteiden vuorovaikutusta, lähinnä opettajan toimintaa siinä, voi siis tarkastella kahdesta näkökulmasta: retorisesta (rhetorical) ja relationaalisesta (relational). Retorisessä näkökulmassa korostuu opettajajohtoisuus ja oppijoiden passiivinen rooli: oppilaat nähdään opettajan vaikuttamisen kohteina. Opettaja keskittyy ainoastaan suoriutumaan opetustehtävistään, keskustelun johtajan roolistaan sekä luokan hallinnasta. Relationaalisessa lähestymistavassa puolestaan korostuu vuorovaikutussuhteen rakentamisen merkitys opettajan ja oppilaiden välille. Vuorovaikutus ymmärretään vastavuoroisena, yhteisenä toimintana. Opettajan vuorovaikutuksessa korostuvat välittömyys (immediacy), tuen antaminen (supportive) ja huumori. Edelleen, relationaalinen lähestymistapa korostaa viittä tekijää, jotka ohjaavat oppilaan kommunikaatiota opettajan kanssa. Näitä ovat: halu tuntea opettaja myös henkilökohtaisella tasolla, tarve saada tietoa meneillään olevasta jaksosta, oman osallistumisen ilmaiseminen, tarve kertoa syitä huonolle menestykselle sekä päämäärä positiivisen vaikutelman antamisesta itsestään. (Myers 2008.)

Opetusviestinnän ja luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksen yhteydessä nousee usein esiin kyseiseen kontekstiin soveltuva kolmiosainen vuorovaikutuksen peruskaava opettajan ja oppilaan välillä. Kaavasta käytetään nimitystä IRF. Lyhenteen ensimmäinen kirjain muodostuu sanasta *initiation* (aloite), joka useimmiten tarkoittaa opettajan esittämää kysymystä. Toinen kirjain tulee sanasta *response* (vastaus), mikä kuvaa oppilaan yritystä vastata opettajan kysymykseen. Viimeinen vuoro on *follow-up* tai *feedback* (palaute), jossa opettaja antaa palautetta jossakin muodossa. Komiosaisuuden ilmeneminen on yleistä, sillä opettajat pyrkivät kysymysten kautta muun muassa arvioimaan oppilaiden ymmärrystä ja tarkistamaan heidän osallistumistaan. (Mercer & Daves 2008, 57.) Hardman (2008) määritteli tutkimuksessaan IRF-mallille alaluokkia tarkentaakseen erityisesti opettajan toimintaa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Näitä opettajan käyttämiä vuoroja olivat kontrollointi, vihje, kommentti, ohje,

arviointi, kysymys, tiedonanto, muistutus, oppilaan nimeäminen sekä uuden näkökulman esittäminen. (Hardman 2008, 137.) Näin ollen oppituntien opetusviestintää on siis mahdollista analysoida hyvinkin tarkasti.

IRF-mallin ilmenemistä opetusviestinnässä ruokkivat oppitunnilla vallitsevat säännöt, joiden mukaan opettajalla on erityisasema. Vain opettaja voi esittää kysymyksen ilman lupaa, vain opettaja voi antaa vastausvuoron, ja vain opettaja voi arvioida oppilaan kommenttia. Oppilaiden sitä vastoin on vältettävä puhumista ilman viittaamista ja opettajan antamaa lupaa sekä pyrittävä pitämään vastaukset mahdollisimman lyhyinä ja käsiteltävän aiheen kannalta olennaisina. (Mercer & Dawes 2008, 58; Weare 2004, 118.) IRF-mallin ilmenemistä tutkineet Nassaji ja Wells (2000) toteavat, että vaikka opettaja yrittäisi viedä opetusta pois kolmivuorojärjestelmästä ja tavoitella dialogisempaa opetusta, niin IRF-malli on silti vallitseva luokkahuoneen vuorottelun jäsentäjänä. Tässä tutkimuksessa liikuntatuntien vuorovaikutusta voidaan tarkastella myös IRF-mallin kautta sekä pohtia sen toteutumista luonteeltaan toiminnallisen oppiaineen kontekstissa, jossa esimerkiksi opettajan kysymykset eivät välttämättä ole yhtä suuressa roolissa kuin luokkahuoneopetuksessa, mutta toisaalta palautteenanto on.

On tutkittu (Alexander 2008), että opettajat todentavat opetusviestinnässä kolmea erilaista tapaa vuorovaikutussuhteissaan oppilaidensa kanssa. Nämä ovat individualismi, ryhmäsuuntautuneisuus ja kollektivismi, joita koulumaailmassa vastaavat oppilas, pienryhmä ja koko luokka. Individualismi eli yksilökeskeisyys asettaa yksilön tarpeet etusijalle ja korostaa rajoittamatonta ajatusten sekä toimintojen vapautta, mikä ilmenee opetuksessa esimerkiksi erilaisina oppimistuloksina ja korostaa opetusviestinnässä jokaisen henkilökohtaista näkemystä tiedosta. Ryhmäsuuntautuneisuudella tarkoitetaan keskinäistä riippuvuutta, toisista huolehtimista ja yhteistyön tekemistä, joka näkyy opetuksessa yhteistoiminnallisina pienryhmätehtävinä sekä enemmän tunteisiin kuin tiedollisiin osa-alueisiin vaikuttavana toimintana. Kollektivismi eli yhteisöllisyys korostaa yhtäläillä keskinäistä riippuvuutta, mutta vain siltä osin kuin se palvelee

suuremman yhteisön tarpeita. Yhteisöllisyys tulee opetusviestinnässä ilmi yhteisinä ihanteina, kaikille samana toteutuvana opetussuunnitelmana sekä mieluummin yhdessä kuin erikseen tapahtuvana oppimisena. (Alexander 2008, 96.) Näin ollen opetusviestinnässä ja opetuksessa yleensä ilmenevät kaikki kolme tasoa: on koko luokan oppimista ja opetusta, pienemmissä ryhmissä tapahtuvaa oppimista ja opetusta sekä yksilöllistä työskentelyä. Kaikissa näissä tapauksissa myös opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen voisi olettaa olevan erilaista.

Ihmisten välinen vuorovaikutus sisältää aina sekä verbaalisen, ns. kielen järjestelmän että nonverbaalisen järjestelmän, esimerkiksi äänen, kasvojen ilmeet, pään liikkeet, eleet, käsien ja vartalon liikkeet, asennot sekä asettautumisen tilaan ja välimatkan toisiin vuorovaikutusosapuoliin (ks. esim. Valo 1994, 22–23). Esimerkiksi ajatusten ja tunteiden ymmärtäminen, rohkaiseminen, kritisoiminen, hiljaisuus tai innokas keskustelu, ovat kaikki vuorovaikutuksellisia tekoja ja tilanteita, joissa kaikissa erityisesti nonverbaalisella viestinnällä on tärkeä osuus ja jotka kaikki kuuluvat myös opettajan ja oppilaan väliseen kommunikointiin sekä koulumaailmaan (Knapp & Hall 2002, 27). Vaikkakin kieli on keskeinen osa opetus-oppimistilanteiden vuorovaikutusta, niin varsinkin liikunnan opetuksessa siihen kuuluvat olennaisesti myös nonverbaalisen viestinnän piirteet, esimerkiksi ilmeet, eleet, liikkeet ja erilaiset asennot. Vuorovaikutus on siis eräänlaista itsensä ilmaisua puheen ja erilaisten tekojen kautta (Lintunen & Rovio 2009, 23). Omassa tutkimuksessani on olennaista ymmärtää, että puhe on vain osa vuorovaikutusta ja nonverbaalisen viestinnän huomioiminen on tärkeää, sillä toiminnan jäsentymistä olisi mahdotonta tarkkailla huomioimalla vain verbaalisen viestinnän osuus. Opettajien ja oppilaiden välillä nonverbaalinen vuorovaikutus tarkoittaa muun muassa katseen suuntaamista, tilan ja sen esineistön hyödyntämistä sekä ilmeitä ja eleitä. (Tainio 2007, 31.) Edellä mainittujen ohella nonverbaalisia viestejä välittyy myös fyysisen ulkomuodon ja yleisen olemuksen perusteella asennoista, kosketuksista sekä äänenkäytöstä, ja kaikki nonverbaaliset viestit vaikuttavat vuorovaikutukseen ja sen tulkintaan

(Knapp & Hall 2002, 8–10). Vaikka kielen ja nonverbaalisen viestinnän merkkijärjestelmät eivät ole vuorovaikutuksessa erillisiä, vaan niitä hyödynnetään yhtä aikaa (Valo 1994, 24), esimerkiksi Weare (2004) mainitsee, että ollessamme vuorovaikutuksessa noin 90 % viestin sisällöstä välittyy nonverbaalisen viestinnän kautta. Hänen mukaansa on siksi hieman ironista, että koulussa tapahtuvan kommunikaation ajatellaan usein pohjautuvan ennen kaikkea puheelle. (Weare 2004, 114–115.)

Opetusviestinnässä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on viime vuosikymmeninä tullut epämuodollisemmaksi. Oppilaslähtöisyyttä korostetaan ja oppilailla on nykyään enemmän mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa oppitunnin kulkuun esimerkiksi esittämällä kysymyksiä. Tyypillistä on kuitenkin edelleen se, että oppilaiden odotetaan vastaavan opettajan esittämiin kysymyksiin välittömästi, ilman pitkiä odotusaikoja. Yleisesti onkin kritisoitu opettajien toimintaa ja kehoitettu heitä antamaan oppilaille enemmän aikaa vastauksen muodostamiseen, jolloin sen laadun on myös todettu paranevan. (Mercer & Dawes 2008, 59; ks. myös Lindblad & Sahlström 1999.)

Opetusviestintä on tiiviisti linkitettävissä vuorovaikutukseen ja kuten tässä luvussa on tullut ilmi, niin opetusviestintä on tuntitilanteissa tapahtuvaa tavoitteellista toimintaa, vuorovaikutusta, opettajan ja oppilaiden välillä. Edelleen tässä tutkimuksessa keskitytään opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, jonka vuoksi on aiheellista tarkastella lähemmin nimenomaan opettajan vuorovaikutusosaamista.

2.2 Opettajan vuorovaikutusosaaminen

Vuorovaikutus on käsitteenä moninainen ja eri tieteenalat käyttävät vuorovaikutus-termin rinnalla erilaisia nimityksiä. Vuorovaikutuksen yhteydessä puhutaan usein sosiaalisista taidoista, sosioemotionaalisisista taidoista, tunnetaidoista, viestintätaidoista, kommunikaatiotaidoista ja interpersoonallisista taidoista. (Klemola 2009, 32–33.) On siis ilmeisen selvää, että puhuttaessa vuorovaikutus-

taidoista tai laajemmin vuorovaikutusosaamisesta, on kyseessä useamman erilisen taidon ja osa-alueen nivoutuma. Vuorovaikutusoppimista ja -osaamista pidetään ennen kaikkea yhteisöllisenä ilmiönä, joka ilmenee opetustilanteen vuorovaikutusprosesseissa esimerkiksi avoimuutena ja turvallisuuden tunteena (Lintunen & Kuusela 2009, 183). Opettajan ammattia pidetään vuorovaikutukseen pohjautuvana ja näin ollen opettajien oletetaan olevan myös eräänlaisia vuorovaikutuksen ammattilaisia. Opettajan työssä vuorovaikutus ymmärretään usein vain tunti- ja oppimistilanteisiin kuuluvaksi, vain opettajan ja oppilaiden välillä vallitsevissa suhteissa olemassa olevaksi ilmiöksi, mutta opettajan vuorovaikutustaitojen hallinnan on ulotuttava myös opettajien, koulun muun henkilökunnan, oppilaiden vanhempien sekä erinäisten yhteistyötahojen kanssa tapahtuvaan kommunikointiin. (Kostiainen & Gerlander 2009.)

Tavallisesti vuorovaikutustaitoihin määritellään kuuluvan ihmisten väliin kanssakäymiseen tarvittavia taitoja, joita ovat tarkemmin eriteltyinä muun muassa tervehtiminen, katsekontakti, puhuttelu, kysyminen ja kuunteleminen, aktiivinen läsnäolo, toisen huomioiminen, kiinnostuksen osoittaminen ja tunnelman luominen (Repo-Kaarento & Levander 2002, 142; ks. myös Kauppila 2006). Niin ikään eläytyvän kuuntelun, ristiriitatilanteiden ratkaisutaidon sekä omien tunteiden, ajatusten ja tarpeiden ilmaisemisen katsotaan kuuluvan vuorovaikutustaitoihin (Lintunen & Kuusela 2009, 184). Tällöin puhutaan yleensä tunne- ja vuorovaikutustaidoista.

Yleisesti käytössä oleva käsite tunne- ja vuorovaikutustaidot on jaoteltavissa kolmeen eri osa-alueeseen: yksilön omaan itseen liittyviin taitoihin, yksilön sosiaalisiin taitoihin sekä ryhmätaitoihin. Tunnetaitojen hallitsemisen ajatellaan usein olevan edellytyksenä rakentavalle vuorovaikutukselle. Tunnetaitoja ovat muun muassa tunteiden ilmaiseminen ja tunnistaminen, tunteiden käyttäminen ajattelun apuna sekä tunteiden käsitteleminen. (Fox Eades 2006, 119; Jensen 2005, 80; Lintunen & Kuusela 2009, 184–185; Mayer & Salovey 1997.) Opettajan asiantuntemukseen kuuluu näiden edellä mainittujen taitojen soveltaminen käytäntöön.

Opettajalta opetustilanteessa vaadittavat vuorovaikutustaidot luonnollisesti vaihtelevat käytettävien opetusmenetelmien mukaan. Kun opettaja haluaa vaikuttaa oppilaiden oppimiseen vuorovaikutuksen kautta ja vuorovaikutussuhteen tasolla, edellyttää se opettajalta eri opetusmenetelmien tarkastelua. Oppimista edistävä vuorovaikutus vaatii opettajalta enemmän kuin perinteinen opettajajohtoisuus. Käsiteltävä sisältöalue, opetustapa, oppimisympäristö, opettajan persoona ja oppilaiden tapa olla läsnä oppimistilanteessa vaikuttavat vuorovaikutuksen syntymiseen. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 141–142.) Luonteeltaan vuorovaikutustilanne on aina haastava, sillä usein jo toisen tarkka kuunteleminen vaatii vuorovaikutusosapuolilta paljon, esimerkiksi keskittymistä. Niin ikään yhtä haastavaa on ilmaista itseään selkeästi ja ymmärrettävästi (Lintunen & Rovio 2009, 23). Vuorovaikutustilanteen haastavuutta lisää myös joskus voimakkaiden tunteiden läsnäolo. Opettajan tunteita voi kuumentaa esimerkiksi oppilaiden myöhästyminen tai epätoivottu käyttäytyminen, ja oppilaiden tunteet voivat puolestaan nousta pintaan vaikkapa pelitilanteissa liikuntatunneilla. (Lintunen & Kuusela 2009, 185.)

Siedentop (1991) käyttää liikunnanopetuksen opetustaitoja tarkastelevassa teoksessaan käsitteitä opettajan ihmissuhdetaidot ja vuorovaikutustaidot, vaikka sisällöllisesti merkitys on kuitenkin sama kuin edellä puhuttaessa sosiaalisista taidoista sekä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Hänen mukaansa on keskeistä ymmärtää vuorovaikutusosaamisen moniulotteisuus, sillä opettajan on luotava toimivia vuorovaikutussuhteita useiden eri ikäryhmien kanssa, sekä tyttöjen että poikien kanssa, eri kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden kanssa ja erityistarpeita vaativien oppilaiden kanssa. Toimivan suhteen luominen ja ylläpitäminen edellyttää opettajalta ennen kaikkea johdonmukaisuutta ja välittömyyttä. Lisäksi toimivan opettaja-oppilas -suhteen luominen edellyttää keskustelua oppilaille tärkeistä asioista sekä koulun ulkopuolisista asioista. Opettajalta hyvät vuorovaikutustaidot vaativat sekä taitoa välittää viestejä että vastaanottaa viestejä eli aktiivista kuuntelua. (Siedentop 1991, 122–123, 125.)

Opettajan vuorovaikutusosaamista voidaan kuvata siis useiden erillisten, mutta kuitenkin läheisesti toisiinsa liittyvien taitojen nivoutumana. Opettajan vuorovaikutusosaaminen vaikuttaa erityisesti oppitunnin vuorovaikutusprosesseihin. Vaikka tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta tarkastellaan tunti-ilanteissa sekä opettajan ja oppilaiden välillä, tulee opettajan vuorovaikutusosaaminen ymmärtää laajasti eli ulottuvaksi myös oppituntien ulkopuolisiin tilanteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Voidaan ajatella, että vuorovaikutusosaaminen on myös tunteiden hallitsemista, tunnistamista ja ilmaisua, jolloin opettajan on pyrittävä tunti-ilanteissa havainnoimaan oppilaitaan muokatakseen ympäristöstä ja ilmapiiristä oppimiselle suotuisan. Vaihtuvat aineet, sisältöalueet, oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät haastavat opettajan vuorovaikutusosaamista, mutta opettaja-oppilas -suhde nähdään tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen perustana, johon siis myös opettajan vuorovaikutusosaamisen voidaan ennen kaikkea ajatella kulminoituvan.

3 VUOROVAIKUTUS LIIKUNNAN OPETUKSESSA

Vuorovaikutuksen toteutumiseen opetustilanteissa vaikuttavat useat eri tekijät. Esimerkiksi oppimistilanteiden vuorovaikutukseen vaikuttavat ilmapiiri, ympäristö ja oppilaiden aiemmat kokemukset (Repo-Kaarento & Levander 2002, 141). Koska tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta tutkitaan liikunnanopetuksen kontekstissa, on syytä tarkastella lähemmin liikunnanopetuksen kehystekijöitä sekä erityispiirteitä. Muun muassa toiminnan näkyvyys, fyysisyys sekä vaihtelevat oppimisympäristöt tuovat liikunnan opetukseen oman erityisyytensä, ja näiden kaltaisia asioita tarkastellaan seuraavissa alaluvuissa. Taustatekijöiden hahmottamisen myötä on mahdollista ymmärtää niiden vaikutus vuorovaikutuksen muotoutumiseen liikunnan opetustilanteissa.

3.1 Liikunnan opetus-oppimisprosessi

Opettaminen on opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajan ja oppilaan toiminta yhdessä muodostavat kokonaisuuden, opetus-oppimisprosessin, jonka tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista asetettujen tavoitteiden mukaan. Liikunnan opetuksella on luonnollisesti useita yhteisiä piirteitä muun koulussa tapahtuvan opetuksen kanssa, mutta myös eroja niin sanottuun normaaliin luokkahuoneopetukseen löytyy. Erityisesti Palomäki (2003) ja Varstala (2007) ovat eritelleet liikunnan opetukselle ominaisia piirteitä (ks. myös Siedentop 2009; Graham 2008). Palomäki (2003) on tutkimuksessaan muodostanut liikunnan opetus-oppimisprosessista mallinnuksen, jossa kuvataan prosessille tyypillisiä piirteitä sekä siihen kuuluvia osa-alueita. Nämä osa-alueet ovat opetuksen kehystekijät, opettajan taustatekijät ja opettajankoulutus, oppilaan taustatekijät, tuntisuunnittelu, opettajan ja oppilaan toiminta liikuntatunnilla, liikuntatunnin vuorovaikutus ja ilmapiiri sekä opetuksen ja oppimisen

arviointi ja reflektointi. Kuten muissakin koulun aineissa, kaiken opetuksen taustalla on valtakunnallinen opetussuunnitelma sekä sen ohella koulukohtainen opetussuunnitelma, jotka yhdessä määrittelevät liikuntatuntien oppimistavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelmien ohella liikunnan opetuksen perustaa määrittävät myös fyysinen toimintaympäristö, opetusvälineet, opetusryhmä sekä opetusaike. Nimenomaan liikuntatuntien moninaiset opetusympäristöt, kuten esimerkiksi liikunnan opetusta varten olevat sisätilat (esim. liikuntasali), uimahalli tai jää ja metsä, ovat eräitä opetuksen erityispiirteitä perinteiseen luokkatilanteeseen verrattuna. (Palomäki 2003, 7.) Niin opettaja kuin oppilaskin tulee tunteilanteeseen omista lähtökohdistaan, jolloin molempien osapuolten persoonallisuus, ikä, sukupuoli, asenteet ja arvostukset sekä aiemmat kokemukset ja harrastukset vaikuttavat opetukseen ja oppimiseen. Opettajan kohdalla myös koulutuksella on merkitystä opetustilanteeseen, sillä sen kautta opettajalla on muun muassa pedagogista sisältötietoa, didaktista tietotaitoa sekä kykyä reflektoida omaa opetustaan. (Palomäki 2003, 9.)

Yksi liikunnan opetuksen keskeisimmistä erityispiirteistä on sekä opettajan opetustoiminnan että oppilaan oppimistoiminnan näkyvyys. Liikuntatunneilla opettajalta edellytetään useimmiten myös fyysistä osallistumista, sillä pelkkä sanallinen ohjaaminen on harvoin tarpeeksi kattavaa ja tehokasta ja opettaja päätyy itse näyttämään suoritusmalleja, avustamaan oppilasta tai osallistuu muulla tavalla fyysisesti tunnin toimintaan. Oppilaalle liikunta on erityinen oppiaine siinä mielessä, että omaa osallistumistaan ei voi teeskennellä, eikä huonoja suorituksia kätkeä opettajalta tai toisilta oppilailta. Liikunnan näkyvä luonne on etu opettajan työn kannalta, sillä havainnointi on ainakin jossain suhteessa helpompaa kuin luokkaopetuksessa, jossa oppilaan ajatukset voivat harhailla opettajan sitä huomaamatta. (Palomäki 2003, 10–11.)

Varstala (2007) on tarkastellut liikunnan opetuksen opetusoppimisprosessia ja kuvaa sitä kolmivaiheisena sekä opettajan että oppilaan toiminnan näkökulmasta jäsentyvänä prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja selittää tehtävän oppilaalle, toisessa vaiheessa hän havainnoi oppilaan

suoritusta ja kolmannessa vaiheessa opettaja ohjaa oppilaan suoritusta sekä antaa palautetta. Oppilaan toiminnan näissä samoissa vaiheissa ajatellaan etenevän seuraavasti: selityksen omaksuminen, suorituksen harjoittelu sekä ohjauksen ja palautteen kautta suorituksen parantaminen. Edellä mainitut vaiheet ovat riippuvaisia toisistaan, sillä mikään vaihe ei ole oppimisprosessin kannalta mielekäs yksinään. (Varstala 2007, 125–127.) Yksinkertaistaen liikunnan opetustapahtuman rakenne on vastavuoroinen eli opettajan ja oppilaan selitykseen, havainnointiin, harjoitteluun ja palautteeseen liittyvät vaiheet vuorottelevat, eikä vaiheesta toiseen voi edetä ilman toisen osapuolen vastaavaa toimintaa. On kuitenkin huomioitava, että liikuntatunnilla eri vaiheet sekoittuvat toisiinsa. (Palomäki 2003, 11.)

Liikunnan opetuksen yhteydessä tehtävän selitys tapahtuu useimmiten sanallisesti, konkreettisesti näyttämällä tai molempia keinoja hyödyntäen. Tehtävän selitysvaiheessa on yleistä kertoa myös harjoitteen merkityksestä ja hyödyllisyydestä oppilaiden motivoimiseksi. Havainnointivaiheessa on keskeistä, että opettaja havainnoi oppilaan suoritusta suhteessa annettuun tehtävään. Opettaja ei siis vain valvo tekemistä, vaan aktiivisesti tarkkailee pystyäkseen ohjeilla ja palautteella edesauttamaan oppilaan oppimista. Palautteen antaminen tapahtuu joko suorituksen aikana tai sen jälkeen. Palaute voi yhtä hyvin olla niin sanallista kuin sanatontakin, esimerkiksi elein ja ilmein annettua. Palaute on myös eräänlaista ohjaamista ja sen laatuun vaikuttavat muun muassa itse suoritus tavoitteeseen nähden, oppilaan kehitysvaihe, opettajan pedagogiset taidot sekä oppiaineen hallinta. Itsessään palaute voi olla suunnattu yksilölle tai koko ryhmälle ja se voi olla muodoltaan yleinen tai kohdistua spesifiin yksityiskohtaan. (Varstala 2007, 127–129, 131–132.)

Palomäen (2003) tutkimuksessa opettajan toiminta on liikuntatunnilla jaoteltavissa viiteen erilaiseen kategoriaan. Näitä ovat järjestelyt, tehtävän selitys, ohjaus, tarkkailu sekä palautteen anto. (Palomäki 2003, 11.) Useimmiten liikuntatunnit alkavat ja loppuvat järjestelyihin, johon siis kuuluvat muun muassa välineiden järjestelyä ja oppilaiden ryhmittelyä esimerkiksi piiriin tai jonoon.

Nummisen ja Laakson (2001) mukaan järjestelyt ovat liikunnanopetuksen erityispiirre, jonka myötä varsinaiseen toimintaan käytössä oleva aika vähentyy noin viidesosalla. Järjestelyjen ohella toiminta-aikaa vähentävät siirtymiset sekä vuoron odottaminen yksittäisellä suorituspaikalla, esimerkiksi ryhmän kokoaminen tehtävän ohjeistusta varten tai jonottaminen pituushyppypaikalla. Toisaalta tiettyjen rutiinien opettamisen ja käyttämisen myötä toimintaa saa tehostettua yksinkertaisella tavalla. (Numminen & Laakso 2001, 95–96.) Tehtävän selityksen opettaja pyrkii usein pitämään lyhyenä ja selkeänä, jotta sitä seuraavalle harjoittelulle jäisi enemmän aikaa. Ohjaus määritellään lyhyiksi ja tarkoiksi ohjeiksi, joita opettaja antaa oppilaille tämän suorituksen aikana keskeyttämättä liikuntatunnin toimintaa. (Palomäki 2003, 12–14.)

Tarkkailu eli suorituksen havainnointi on yksi liikunnanopettajan tärkeimmistä opetustaidoista, koska se on palautteenannon perusta. Palautteenannon tehtävä on motivoida oppilasta jatkamaan harjoittelua ja antaa oppilaalle tietoa harjoiteltavan taidon edistymisestä. Liikunnan opetuksen erityisluonteeseen kuuluu, että opettajan on kyettävä arvioimaan oppilaan suoritusta välittömästi, sillä suorituksista ei jää samanlaisia pysyviä tuloksia kuin usein luokkaopetuksessa jää (esimerkiksi kirjalliset tehtävät yms.). (Palomäki 2003, 12–14.)

On todettu, että oppilaiden toimintaa läheltä tarkkailevat opettajat saavat oppilaat toimimaan aktiivisemmin kuin kauempana tarkkailevat opettajat. Täten opettajan on liikuntatunneilla liikuttava aktiivisesti tilanteiden mukaan, sillä liikuntatila on opetusympäristönä luokkahuonetta suurempi. Suoritusten tarkkailun vaikeus tulee usein ilmi liikunnan opetusta koskevassa kirjallisuudessa ja tarkkailuun liikaa aikaa käyttävä opettaja estyy palautteen antamiselta sekä ylipäättään vuorovaikutukselta oppilaiden kanssa. Oppiaineen ydinkohtien hahmottaminen helpottaa suoritusten tarkkailemista huomattavasti. (Graham 2008, 152–153; Numminen & Laakso 2001, 60.)

Edellä mainittujen liikunnanopetuksen erityispiirteiden ohella on muistettava myös muutama muu tekijä, joka erottaa kyseisen oppiaineen perinteisestä

luokkahuoneopetuksesta. Liikunta on oppiaine, jossa fyysinen loukkaantuminen on mahdollista. Tämän vuoksi opettajan mahdollisuudet vähentää kontrolloita ovat paljon rajallisemmat kuin muissa oppiaineissa. Lisäksi liikunnan oppimistilanteissa tärkein ja keskeisin tietolähde on usein opettaja. Liikuntatunnilla ei yleensä ole mahdollista tarkistaa opetettavaa asiaa vaikkapa oppikirjasta. Niin ikään liikuntatilanteissa tunteet ovat usein näkyvämmiin läsnä ja oppimisen sekä viihtyvyyden kannalta yhteistoiminnan vaatimukset ovat suuret. Lapsen emotionaaliset ja sosiaaliset vaikeudet nousevatkin helposti pintaan juuri liikuntatunneilla, mikä saattaa johtaa epätoivottuun käyttäytymiseen. (Hakala 1999, 98–99.)

3.2 Vuorovaikutus liikunnanopetuksen kontekstissa

Vuorovaikutukseen vaikuttavat koulussa luonnollisestikin ryhmäkoot, jotka ovat nykyisin melko suuria. Erityisesti liikuntatunneilla koko ryhmän ohjaaminen vaatii opettajalta hyviä opetus- ja organisointitaitoja. Ryhmäkoon lisäksi haasteeksi ovat muodostuneet oppilasainekseltaan hyvin heterogeeniset ryhmät. (Siedentop 2009, 285.) Edellä mainitut ilmiöt aiheuttavat vaihtelua myös vuorovaikutuksen toteutumiseen. Opettajat ovat alkaneetkin suosia pienryhmäopetusta, jossa he pystyvät olemaan läheisessä vuorovaikutuksessa useiden oppilaiden kanssa ja lisäksi huomioimaan paremmin oppilaiden yksilölliset tarpeet. Opettaja voi vaikuttaa myös oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen esimerkiksi tilajärjestelyillä. (Numminen & Laakso 2001, 77–78.) Liikunnanopettaja ja liikuntaa opettava luokanopettaja opettaa yleensä useita oppilasryhmiä päivän aikana, joten yhteen ja samaan päivään mahtuu lukuisia kohtaamisia eri oppilaiden kanssa. Pyrkimys aitoon ja oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen on tavoiteltavaa, mutta näiden kohtaamisten intensiivisyys voi olla opettajalle raskasta. (Hakala 1999, 39–40.)

Koulun vuorovaikutus on institutionaalista, mikä heijastuu myös liikunnan opetukseen ja opettajan toimintaan. Opettajan toiminnalle ja institutionaali-

selle puheelle on tyypillistä, että opettajalla on siinä instituution määrittämä rooli eli vuorovaikutuksen tehtävä määrittäyty pitkälti opetussuunnitelman kautta. Niin ikään koulun viralliset säännöt ja ohjeet vaikuttavat opettajan toimintaan. Institutionaaliselle puheelle on ominaista, että siihen liittyvät ilmaisut valitaan ennalta määritellyn tavoitteen, koulussa oppimisen, näkökulmasta. Oppitunneilla on tietty rakenne, joka ohjaa toimintaa, keskustelua, käsiteltävien aiheiden järjestystä ja puheenvuorojen vaihtumista. Lisäksi institutionaalisessa puheessa pyritään säilyttämään neutraali suhtautuminen opetettavaan aiheeseen. (Drew & Heritage 1992, 22–25.) Institutionaalisuus ilmenee vuorovaikutuksessa muun muassa sanavalinnoissa, toiminnan kielellisessä muotoilemisessa sekä keskustelun kokonaisrakenteessa (Peräkylä 1998, 181). Oppituntien vuorovaikutukselle on ominaista opettajan ja oppilaiden välillä vallitseva tiedollinen epätasapaino, vuorovaikutuksen tavoitteellisuus sekä puheenvuoroja rajoittavat tekijät, joita ovat esimerkiksi vaatimus puheenvuoron pyytämiseen viittamalla sekä opettajan päätös puheenvuoron saajasta (Ruuskanen 2007, 92). Jotta opetustilanne säilyisi opetustilanteena, on institutionaalisuuden ilmeneminen vuorovaikutuksessa jossain määrin välttämätöntä. Kun sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia esimerkiksi keskustelun vuorottelujärjestyksestä, jossa ensisijainen puheoikeus on opettajalla, mahdollistuu myös kouluinstituution tehtävien toteuttaminen. (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 11.) Toki täytyy edelleen huomioda muutokset vuorovaikutuskulttuurin vapautumisessa ja muistaa, että jokainen opettaja luo vuorovaikutukselle haluamansa lähtökohdat. Mikäli pyrkimys on viedä opetusta oppilaslähtöisempään suuntaan, ei voida olettaa, että vain opettajalla on ensisijainen puheoikeus, sillä tuolloin myös opettaja on eniten äänessä oppitunnin aikana. Vuorovaikutuskulttuurin kannalta olisikin ehkä pohdittava, onko opettajalla välttämättä oltava ensisijainen puheoikeus.

Koulussa ja oppitunneilla ilmenevään vuorovaikutukseen vaikuttavat useat perustekijät, kuten esimerkiksi oppiaine, harjoiteltava taito, opetusmenetelmä sekä opetuksen eriyttäminen. Lisäksi on huomioitava myös oppimisym-

päristön, oppilaiden muodostaman istumajärjestyksen sekä oppimiseen käytettävissä olevan ajan vaikutus merkitys vuorovaikutukseen. (Alexander 2008, 93.) Hakalan (1999) mukaan liikuntatuntien vuorovaikutus on luonteeltaan vapaampaa ja spontaanimpaa luokkatilanteisiin verrattuna. Toki liikunnanopetuksessakin on ns. kaavamaisuuksia, jossa opettajan puhe on monologin omaista ja voi estää vuorovaikutuksellisen oppimistapahtuman syntymistä. Korostamalla oppilaskeskeisyyttä saavutettaisiin tasa-arvoisempi vuorovaikutusilmapiiri. Perinteiseen luokkaopetukseen verrattuna liikunnanopetuksessa on kuitenkin paljon yhteistoiminnallisia tilanteita, jotka omalta osaltaan edistävät oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. (Hakala 1999, 35–36, 77.) Tämän vuoksi myös liikunnan opetuksessa on tarve kehittää vuorovaikutusta edistäviä malleja ja käytänteitä (Lintunen & Rovio 2009, 23). Oppiminen nähdään yhä enemmän sosiaalisena tapahtumana, eikä vain tiedollisena prosessina. Niin ikään tunteet kuuluvat oppimiseen olennaisena osana. Vuorovaikutuksen korostuessa oppimistilanteissa tulevat myös ryhmään ja tunteisiin liittyvät ilmiöt näkyvimiksi. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 140.)

Oppiaineena liikunnalla on muista aineista poikkeava asema, sillä liikuntatilanteet ovat lähes aina julkisia ja muiden oppilaiden arvioitavissa. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien ilmapiiriin, mikäli hänellä on riittävät pedagogiset taidot sekä ymmärrystä erilaisten vuorovaikutustilanteiden kohtaamisesta. Kehittämällä opettajien vuorovaikutustaitoja on mahdollista vaikuttaa myös oppilaiden elinikäisen liikuntaharrastuksen syntymiseen, mikä on liikunnan opetuksen keskeinen päämäärä (Klemola 2009, 63; POPS 2004, 248). Tarve opettajan vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi on siis olemassa, mutta esimerkiksi juuri erilaisten vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen on vaikeaa antaa valmiita malleja. (Lintunen & Kuusela 2009, 180–182.)

3.3 Erilaiset vuorovaikutusrakenteet liikunnanopetuksessa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan liikuntatunneilla ilmeneviä vuorovaikutusrakenteita, joiden nähdään muotoutuvan opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksesta. Näitä erilaisia opetuksen yhteydessä esiintyviä vuorovaikutusrakenteita ovat opettajan ja oppilaiden tekemät aloitteet, opettajan esittämät kysymykset, tehtäväjaksot, opettajan työrauhavuorot ja palautteenanto.

Oppitunnin vuorovaikutukselle ovat ominaista *opettajan aloitevuorot*. Opettaja siis tekee tietynlaisen aloitteen jonkinlaisen kokonaisuuden aloittamisesta ja nämä opettajan tekemät aloitteet asettavat tietynlaiset odotukset oppilaiden toiminnalle. Toiminta jatkuu niin kauan kunnes se on saavuttanut päätepisteen, eli opettajan esittämän aloitteen mukaisen vastauksen oppilaiden puolelta. (Ruuskanen 2007, 93.) Oppitunneilla vuorottelujärjestykset ovat useimmiten säädeltyjä (ks. vuorovaikutuksen institutionaalisuudesta, luku 3.2), mikä mahdollistaa oppimistilanteen etenemisen. Oppilaat reagoivat opettajan aloitteeseen esimerkiksi viittaamalla tai ottamalla vuoron itselleen viittaamatta. Myös oppilaat tekevät oppitunneilla aloitteita ja oppilaan aloitteena pidetään sellaista vuoroa, jonka oppilas tuottaa ilman opettajan pyyntöä. Oppilaiden tekemät vuorovaikutukselliset *aloitteet* ovat yleensä osoitus oppilaiden mahdollisuudesta vaikuttaa oppitunnin sisällölliseen etenemiseen ja ne voivat olla esimerkiksi kysymyksiä, huomautuksia tai ilmoituksia. Lienee selvää, että opettajan tai oppilaiden aloitteiden määrä oppitunneilla riippuu oppitunnista sekä opettajasta ja oppilaista itsestään. (Karvonen 2007, 121, 130, 137-138.)

Suurin osa *oppilaiden tekemistä aloitteista* on muodoltaan kysymyksiä (Joutseno 2007, 189). Lehto (2001) mainitsee, että hyvä ilmapiiri ja oppilaiden motivoituneisuus vaikuttavat heidän halukkuuteensa tehdä aloitteita opettajan suuntaan sekä opetustilanteessa että opetustilanteen ulkopuolella (Lehto 2001, 14). Grahamin (2008) mukaan oppilaiden tekemät aloitteet ovat tyypillisiä liikuntatuntien alussa, sillä oppilaat saapuvat tunnille vähitellen ja tällaiselle kommunikoinnille on alussa mahdollisuus (Graham 2008, 72). Kun oppitunnilla

useampi oppilas on aktiivisen aloitteentekijän roolissa, saattaa opettajasta tuntua siltä, ettei hän ehdi reagoimaan kaikkiin odotuksiin, kysymyksiin ja pyyntöihin. Opettaja joutuu siis jatkuvasti valitsemaan, mihin oppilaiden aloitteisiin hän reagoi, sillä kaikkiin ei ole mahdollista vastata. Tämä osoittaa, että vaikka opettaja onkin oppitunnilla pääasiallisesti vastuussa vuorovaikutuksesta, niin myös oppilailla on valtaa ohjailta vuorovaikutuksen suuntaa. Näin ollen opettaja on oppitunneilla usein vuorovaikutuksen kannalta tahtomattaankin valintatilanteissa, sillä hänen kuuluu huolehtia oppitunnin aiheen etenemisestä, mutta samalla vastata oppilaiden tekemiin aloitteisiin, jotka eivät välttämättä liity millään tavalla opittavaan asiaan. (Vepsäläinen 2007, 156–157.)

Eräs tyypillisimmistä toimintajaksoista oppitunnilla on *opettajan esittämät kysymykset*, ja opetustilanne usein eteneekin opettajan kysymysten ja oppilaiden vastausten kautta. Opettaja pyrkii kysymysten avulla opettamaan uutta tietoa, kertaamaan jo opittua tai kartoittamaan oppilaiden ennakkotietoja. Kyselevälle opetukselle ominaista on niin sanottu kolmivuoroisuus, jossa opettaja esittää kysymyksen, oppilas vastaa ja opettaja arvioi vastausta. Aina kolmivuoroisuus ei kuitenkaan toteudu, sillä opettajan kysymys saattaa olla esimerkiksi vaikeasti tai epätarkasti muotoiltu, jolloin oppilaan vastaus jää kokonaan puuttumaan. Opetusvuorovaikutuksen etenemisen kannalta vastaus on kuitenkin välttämätön, joten opettajan on joko uudelleen muotoiltava kysymystä tai vastattava siihen itse. (Kleemola 2007, 61–63, 70; Raevaara ym. 2001, 22.)

Hardman (2008) toteaa, että kysymysten muotoilulla voi vaikuttaa oppilaiden ajattelun kehittämiseen. Varsinkin avoimet kysymykset aktivoivat oppilaita pohtimaan, perustelemaan, arvioimaan ja harkitsemaan useita mahdollisia vastausvaihtoehtoja. Tutkimuksissa on kuitenkin ilmennyt, että opettajat käyttävät usein suljettuja kysymyksiä, joihin on olemassa vain yksi oikea ja opettajan etsimä vastaus. (Hardman 2008, 135–136.) Opettajan reagoititapa vaihtelee oppilaiden oikeiden vastausten mukaan. Odotusten mukaiseen vastaukseen opettaja reagoi useimmiten lyhyesti hyväksyen, ja intonaatiota käyttäen opettaja ilmentää, mikäli kaipaa vastaukseen vielä täydennystä. Ongelmalliseen vas-

taukseen reagoiminen on opettajan kannalta hankalampaa. Usein opettaja pyrkii löytämään ongelmallisestakin vastauksesta jotain kehityskelpoista, jotta opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde säilyisi toimivana. Oppimisen kannalta se on ensiarvoisen tärkeää. (Kleemola 2007, 87–88.)

Olellaisena osana oppituntiin kuuluu *tehtävien tekeminen*, jolloin oppilaat muun muassa harjoittavat taitojaan ja omaksuvat tietoja. Myös tehtävän ohjeistuksen lasketaan kuuluvan kyseiseen rakenteeseen. Opettajan ohjeistus on luontainen osa koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sitä ilmenee oppitunneilla paljon. Ohjeistus perustuu opettajan olettamukseen siitä, että oppilas pystyy toimimaan sen mukaan, mutta ilman ohjeistusta oppilas ei toimisi oikein. Yleensä ohjeistuksen pituuteen vaikuttaa sitä seuraavan tehtävän haastavuus. (Joutseno 2007, 181–184.) Mikäli opettaja havaitsee yksittäisen oppilaan ymmärtäneen väärin ohjeistuksen, antaa hän tarkentavan lisäohjeen koko ryhmälle, eikä yksilöi puhuttelemaansa oppilasta (Joutseno 2007, 209).

Liikunnan opetuksessa on tyypillistä havainnollistaa tehtävän selitystä liikkeen tms. *näyttämisellä*, joka voi olla opettajan tai oppilaan tekemä. Jotta näytöstä olisi hyötyä, on opettajan opastettava oppilaita katsomaan oleellista osaa siinä (Graham 2008, 87). Herbertin ja Landinin (1994) tutkimuksen mukaan toisen oppilaan tekemä näyttö samanaikaisesti tapahtuvan opettajan palautteenannon kanssa on tehostanut oppimista. Itse suorituksen näyttämisen ohella tehtävän selityksen tehostamiskeinoina käytetään myös kuvia, mielikuvia ja videota. Vaikka useimmiten tehtävän selitys tapahtuu ennen suoritusta, niin usein tehtävän antoa kerrataan, täydennetään tai muutetaan suorituksen aikana. (Palomäki 2003, 12.)

Tehtävän ohjeistuksessa on hyvä pyrkiä huomioimaan erilaiset oppijat. Numminen ja Laakso (2001) puhuvat liikunnan oppimisen yhteydessä neljästä erilaisesta oppijatyylistä: visuaalisesta, kinesteettisestä, ajattelijasta sekä kuuntelijasta. Visuaaliset oppijat oppivat näytön avulla, kinesteettisiä oppijoita voidaan puolestaan ohjata tunnustelemaan liikettä ja sen vaikutuksia omassa kehossa. Ajattelijat hyötyvät analogioiden käytöstä sekä suorituksen ydinkohtien

painottamisesta, ja kuuntelijat havainnoivat liikkeen suoritusrytmiä ja siitä toistuvaa ääntä. (Numminen & Laakso 2001, 50.)

Oppitunnin vuorovaikutuksessa ilmenee usein myös opettajan *työrauhavuoroja*. On havaittu, että yleensä opettajan työrauhavuorot sijoittuvat opetuskellisiin taukopaikkoihin eli esimerkiksi oppitunnin alkuun tai siirryttäessä toiminnosta toiseen (Ristevirta 2007, 241). Opettaja pyrkii välttämään opetuksen keskeytymistä, joten työrauhavuoroja käytetään harvoin aktiivisen työskentelyn aikana. Toisin kuin ohjeistustilanteessa, opettajan käyttämä työrauhavuoro on useimmiten yksilöity ja kohdistettu nimellä tietylle oppilaalle. Toisinaan myös oppilaat tuottavat työrauhavuoroja, mutta se on useimmiten opettajan vuoron toistamista, eikä oma-aloitteista puuttumista häiriöihin. (Ristevirta 2007, 242, 245, 259.) Työrauhan tärkeyttä korostetaan oppimisen kannalta, sillä siten sekä opettajalla että oppilailta on miellyttävämpi työympäristö. Myös oppimisen on todettu olevan tehokkaampaa ryhmissä, joissa ei ilmene työrauhaongelmia. (Siedentop 1991, 98.)

Liikunnanopetuksen perustavoite on pyrkiä aktivoimaan oppilaita fyysisesti mahdollisimman paljon. Graham (2008) mainitsee, että liikuntatunneilla fyysinen aktiivisuus tulisi aloittaa heti oppilaiden saavuttua liikuntatilaan. Useimmiten oppilaat haluavat välittömästi liikkumaan ja toisia oppilaita odotellessa tähän on hyvä mahdollisuus. Alkuhetken välitön liikkuminen auttaa oppilaita myös keskittymään ensimmäisiin yhteisiin ohjeisiin ja näin ollen vähentää työrauhaongelmia. (Graham 2008, 70–72.) Lisäksi oppitunnilla meneillään olevan toiminnan keskeyttämisen tulee olla tarkoin harkittua. On todettu, että toiminnan ylläpitämisestä estää niin ikään käyttäytymishäiriöitä. Eitovuttu käyttäytyminen voi olla aktiivista tai passiivista häirintää. (Numminen & Laakso 2001, 97.)

Opettaja voi omalla toiminnallaan estää häiriökäyttäytymistä esimerkiksi huolellisella etukäteissuunnittelulla, epäselvien ohjeistuksien välttämällä sekä johdonmukaisella käyttäytymisellä ja toiminnalla. Ennen kaikkea työrauhan saavuttaminen vaatii kuitenkin hyviä ihmissuhdetaitoja sekä positiivisen moti-

vaatioilmaston luomista, jotka puolestaan lisäävät opettajan ja oppilaiden välisiä positiivista vuorovaikutusta. Oppilaiden vastuuttaminen, yhteisten sääntöjen luominen sekä yksinkertaisesti oppilaantuntemus ovat myös avaimia työrauhaan. Mahdolliseen häiriökäyttäytymiseen tulee puuttua ja opettajan näin tehdessä oppilaat vaistoavat, että heistä välitetään ja heidän toiminnastaan ollaan kiinnostuneita. (Numminen & Laakso 2001, 104–107.)

Palautteenanto on osa opettajan vuorovaikutuskäyttäytymistä ja kuuluu olennaisena osana liikuntatunteihin, sillä palautteen on todettu edistävän oppimista (Siedentop 1991, 9). Liikunnassa oppilaiden on mahdollista saada sekä sisäistä että ulkoista palautetta. Sisäinen palaute on suorituksen luonnollinen seuraus, kun taas ulkoinen palaute on useimmiten opettajan antama. Opettajan tulisi antaa palaute välittömästi suorituksen jälkeen, jolloin se edistää oppimista tehokkaimmin. Toisaalta opettajan antama palaute tietyin väliajoin ikään kuin yhteenvetona auttaa oppilasta analysoimaan omaa suoritustaan ja kehittämään kykyä sisäisen palautteen hahmottamiseen. On huomioitava, että suorituksen ohella palaute voi yhtälailla kohdistua esimerkiksi käyttäytymiseen, oppilaan liikuntavarustukseen tai toisten huomioimiseen. Opettajan antama ulkoinen palaute voi olla positiivista, korjaavaa, arvottavaa, toteavaa, selventävää tai reflektiivistä, esimerkiksi taitoharjoittelun yhteydessä tai pelitilanteissa. Useimmiten opettaja antaa palautteen verbaalisesti, mutta yhtälailla ilmeet, eleet ja kosketukset ovat tarkoituksenmukaisia keinoja. (Numminen & Laakso 2001, 65–66.)

Liikuntatuntien alussa ja lopussa opettajalla on tapana koota oppilasryhmä yhteen muutamaksi minuutiksi. Tunnin alussa käydään useimmiten lävitse tunnin aihetta sekä harjoitteiden merkitystä isomman kokonaisuuden kannalta. Tunnin lopussa puolestaan opettaja kertaa harjoiteltua esimerkiksi esittämällä oppilaille kysymyksiä ja antaa palautetta oppilaiden käyttäytymisestä tunnilla. (Graham 2008, 72, 89.)

3.4 Liikuntatunnit ja vuorovaikutus tutkimuksen kohteina

Liikuntatunteihin liittyvät tutkimukset ovat tarkastelleet muun muassa opettajan palautteen antoa (Brophy 1981; Fink & Siedentop 1989) sekä palautteen merkitystä (Cullen 2000), liikuntatuntien ilmapiiriä (Metzler 1989), opettajan toimintaa (Varstala 1996) sekä sukupuolen merkitystä vuorovaikutuksen toteutumiseen (Macdonald 1990). Muiden oppiaineiden yhteydessä on tarkasteltu muun muassa luokkahuoneopetuksen opetusviestintää (Alexander 2008; Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell 1999), opettajan vuorovaikutustaitoja (Frymier & Houser 2000), opetustilanteen vuorovaikutukseen vaikuttavia asioita (Lehto 2001), nonverbaalista viestintää (Baringer & McCroskey 2000) sekä opettajien ja oppilaiden esittämiä kysymyksiä (Aquiar, Mortimer & Scott 2010; Chin 2007; Durham 1997; Wells & Arauz 2006).

Siedentop (1991) on koonnut keskeisiä ja yleisimpiä tuloksia liikuntatunteja koskevista tutkimuksista usean vuoden ajalta. Tutkimukset ovat pääosin tarkastelleet opettajan palautteenantoa, opetustyyliä, opettajan tekemiä aloitteita sekä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen johtavia syitä. Liikuntatuntien ilmapiiri on useimmiten neutraali. Opettajat kommunikoivat oppilaiden kanssa joko käyttäytymiseen tai taidon harjoitteluun liittyen ja opettajan tekemä aloite vuorovaikutukseen on tavoitteeltaan useimmiten oppilaan toimintaa ohjaava tai korjaava. Opettajat käyttävät eniten suoraa opetustyyliä, jolloin tunnin hallinta ja ohjeistus säilyvät heidän omalla vastuullaan. Suora opetustyyli määrittellään lyhyesti opetustavaksi, jossa opettaja tekee itse kaikki toimintaa koskevat päätökset sekä muun muassa päättää harjoitteisiin käytettävästä ajasta. (Siedentop 1991, 36–40; ks. myös Metzler 1989.)

Suuressa osassa tutkimuksia on ilmennyt muun muassa, että opettajan antama palaute on liikuntatunneilla säännöllistä, yleistä, korjaavaa sekä yksilölle suunnattua enemmän kuin spesifiä, positiivista tai ryhmälle suunnattua. Lisäksi spesifi palaute kohdistuu taitoharjoittelujaksoihin, kun taas pelitilanteissa palaute on yleistä. (Brophy 1981; Fink & Siedentop 1989.) Toisaalta luokkahuo-

neopetuksen tutkimiseen keskittyneen tutkimuksen mukaan oppitunneilla annettu palaute on useimmiten kannustavaa ja positiivista, korjaavaa palautetta ilmenee vain vähän (Alexander 2008, 100). Opettajan antaman palaute on tärkeää sekä vuorovaikutuksen että oppimisen kannalta, sillä oppilaiden antamien vastauksien kommentointi tai opettajan tarkempi palautteenanto auttaa oppilaita selkiyttämään ajatteluaan sekä edelleen kehittämään vastauksiaan. Palautetta antamalla opettaja luo positiivisen ja tehokkaan oppimisympäristön. (Cullen 2000.)

Varstala (1996) tarkasteli väitöskirjassaan opettajan toimintaa liikuntatunneilla ja tulosten mukaan opettajat käyttivät oppitunnin ajasta 14 % tehtävien selitykseen, 35 % oppilaiden suoritusten tarkkailuun, 22 % oppilaiden suoritusten ohjaamiseen sekä palautteen antoon. Näiden lisäksi järjestelyihin ja organisointiin kului 20 % oppitunnista ja noin 10 % muuhun toimintaan. Tutkimuksessa mainitaan, että tulokset ovat samansuuntaisia kuin vastaavissa luokkahuonetutkimuksissa eli opettajan toiminta oppitunnilla on tehtävien selittämistä, järjestelemistä, ohjeiden ja palautteen antoa. Ainoana erona on opettajan käyttämä aika oppilaiden suoritusten tarkkailuun, joka on liikuntatunnilla välttämätöntä palautteen antamisen ja näin ollen koko oppimisen kannalta. Lisäksi tutkimuksessa todettiin myös naisopettajien käyttävän miesopettajia enemmän aikaa tehtävien selitykseen. (Varstala 1996, 114.)

Macdonaldin (1990) tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin sen sijaan oppilasryhmän sukupuolikoostumuksen vaikutusta opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liikuntatunneilla. Tulosten mukaan naisopettajilla vuorovaikutus oli suhteellisesti enemmän liikuntataitoihin pohjautuvaa, sekä sekaryhmissä että tyttöryhmissä, verrattuna miesopettajien vuorovaikutukseen. Sekaryhmissä pojat olivat enemmän sanallisessa vuorovaikutuksessa opettajien kanssa, samoin pojilla oli enemmän positiivista vuorovaikutusta opettajien kanssa tyttöihin verrattuna. Samaisessa tutkimuksessa tehtiin kysely oppilaille toisen sukupuolen mahdollisesta suosimisesta liikunnanopetuksen yhteydessä. Tutkimuksesta ilmeni, että tytöt eivät koe poikia suosittavan millään tavalla.

Tytöistä (N=75) puolet oli kuitenkin sitä mieltä, että opettajat odottavat poikien menestyvän taitoharjoittelussa tyttöjä paremmin. (Macdonald 1990.)

Opetusviestintää luokkahuoneopetuksessa tarkastelevassa tutkimuksessa ilmeni, että vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä oli useimmiten lyhyitä keskusteluita kuin pitkäkestoisemmin jatkuvaa. Lisäksi todettiin, että opettaja esimerkiksi siirtyi yhden oppilaan luota toisen oppilaan luo nopeassa tahdissa maksimoidakseen osallistumisensa oppitunnin kulkuun. (Alexander 2008, 99.) Frymier ja Houser (2000) mainitsevat puolestaan tutkimuksessaan, että opetus-tilanteissa erityisesti opettajan puheviestintätaidot ovat keskeisessä asemassa. Oppilaiden oppimisen kannalta merkittävimpiä opettajien taidoista ovat asiiasältöön viittaamisen taito, konfliktien ratkaisutaito sekä supportiiviset taidot, joilla tarkoitetaan tukea antavia viestinnällisiä taitoja. (Frymier & Houser 2000.) Myös nonverbaalisen viestinnän on todettu vaikuttuvan oppimistuloksiin. Oppilaiden kokemusten mukaan opettajat, jotka osoittavat fyysistä ja psyykkistä läheisyyttä nonverbaalisen viestinnän avulla, saavat aikaan positiivisia oppimistuloksia. Toisaalta opettajien kokemusten mukaan oppilaista nonverbaalisen viestinnän myötä ilmenevä välittömyys edesauttaa opettajien positiivista viestintää. Tutkimusten mukaan koulussa nonverbaalinen viestintä koetaan kaksisuuntaiseksi, eli opettajan nonverbaalinen viestintä vaikuttaa oppilaan nonverbaaliseen viestintään ja päinvastoin. (Baringer & McCroskey 2000.)

Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti opettajan ja oppilaiden tekemiä kysymyksiä. On todettu, että kysymyksien esittäminen on usein nopeatahtista, jolloin pyrkimystä pysyvään ajattelun tai ymmärryksen kehittämiseen ei esiinny. Kysymyksissä toistui myös kaava, jossa opettajan tekemät kysymykset kohdistuivat opeteltavaan sisältöön, kun taas oppilaiden tekemät kysymykset koskivat vain menettely- ja toimintatapoja. Opettajien havaittiin myös mieluummin kaunistelevan oppilaiden antamia vääriä vastauksia kuin käyttävän niitä ymmärryksensä kehittämiseen. (Alexander 2008, 99–100.) Aquiar, Mortimer ja Scott (2010) toteuttivat puolestaan tutkimuksen, jossa selvitettiin oppilaiden esittämien kysymysten vaikutusta oppitunnin sekä vuorovaikutuksen

kulkuun luonnontieteen opetuksen yhteydessä. Luomalla avoimen ilmapiirin kysymysten esittämiseksi oppilaat uskaltavat kysyä ja näin ollen oppitunnilla tarjoutuu mahdollisuus yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Tätä kautta on siis mahdollista aktivoida myös muut oppilaat pohtimaan kysymystä, eikä opettajan tarvitse olla automaattisesti vastaajan roolissa. (Aquiari, Mortimer & Scott 2010.) Wells ja Arauz (2006) toteavatkin tutkimuksessaan, että opettaja voi muuttaa vuorovaikutuksen suunnan monologisesta dialogiseksi esittämällä enemmän avoimia kysymyksiä ja rohkaisemalla oppilaita vastaamaan sekä näin ollen panostamaan enemmän yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Myös Durham (1997) on saanut tutkimuksessaan edellisten kaltaisia tuloksia ja toteaa, että opettajat hallitsevat luokkahuoneen vuorovaikutusta, vaikka kuvittelevat antavan paljon tilaa oppilaiden aloitteille ja vuorovaikutukselle ylipäättään. Edellisiin tuloksiin oman lisänsä tuo vielä Chinin (2007) tutkimus, jossa todetaan, että pelkästään oikein muotoillut kysymykset eivät edesauta vuorovaikutuksen syntymisessä, vaan opettajalta vaaditaan myös pedagogisia taitoja, jotta hän osaa poimia oppilaiden antamista vastauksista oikeita aineksia ja viedä koko luokan oppimista siten seuraavalle tasolle. Vaikka edellä mainitut tutkimukset sijoituivat luokkahuoneopetukseen, on niiden tulosten antia mahdollista soveltaa myös liikuntatunneille. On yleistä, että opettaja vastaa automaattisesti oppilaan esittämään kysymykseen, mutta toisinaan olisi varmasti mahdollista etsiä vastausta oppilaiden joukosta ja näin kehittää myös heidän ymmärrystään esimerkiksi liikuntaan liittyvistä taidoista. Lisäksi avointen kysymysten käytön lisääminen myös liikuntatunneilla olisi varmasti oppilaiden ajattelua kehittävä.

Opetustilanteen vuorovaikutukseen vaikuttaa muun muassa opettajan omaksuma oppimiskäsitys. Lehto (2001) toteaa opetusviestintää monimuotoopetuksessa tarkastelevassa lisensiaattityössään, että oppimiskäsityksen määrittelemää vuorovaikutusta on kuitenkin vaikea erottaa käytännön tilanteissa. On myös huomioitava, että joka tapauksessa jokainen opettaja on erilainen viestijä, jolloin vuorovaikutus tuntitilanteissa ilmenee automaattisesti erilaisena. Toisaalta myös samaa oppimiskäsitystä toteuttavat opettajatkin saattavat omata

erilaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen, jolloin oppimiskäsityksen ja tietyn vuorovaikutuskäyttäytymisen yhdistäminen on lähes mahdotonta. Edellä mainitun ohella Lehto (2001) esittää tutkimuksessaan, että vuorovaikutteista opetusviestintää voidaan kuvata tiettyjen ominaispiirteiden kautta. Nämä ilmenneet ominaispiirteet olivat vastavuoroisuus, spontaanius ja osallistumistapojen monipuolisuus. Samassa tutkimuksessa opetustilanteen vuorovaikutukseen vaikuttaviksi tekijöiksi määriteltiin toisen osapuolen reagointi viestintään, opettajien ja oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet sekä opetustilanteeseen vaikuttavat asiat, kuten opetusmuoto ja ryhmän toiminta. Lisäksi opettajan käsitys vuorovaikutteisen opetusviestinnän merkityksestä heijastuu hänen motivaatioonsa toimia vuorovaikutusta edistävasti opetustilanteessa. (Lehto 2001, 7, 146, 150, 159.) Edellä mainittuja teemoja esitteli myös Palomäki (2003) määritellesään liikuntatuntien kehystekijöitä (ks. luku 3.1)

Vuorovaikutustutkimuksien tuloksista huolimatta Galtonin ym. (1999) toteuttamassa tutkimuksessa ilmeni, että koulussa tapahtuva opetus on yhä edelleen enimmäkseen opettajan erilaisista väittämistä koostuvaa puhetta, jota oppilaat vain kuuntelevat. Samaisessa tutkimuksessa opettajat perustelivat oman puheensa paljoutta sekä tekemiensä suljettujen kysymysten muotoa ajan puutteella, sillä oppilaiden kuuntelemiseen ei ole aikaa. Koko luokkaa aktivoivan vuorovaikutuksen hyödyntäminen oli vähäistä ja opettajat puhuivat mieluummin oppilaille kuin oppilaiden kanssa. (Galton ym. 1999.) Myös Lintusen ja Kuuselan (2009) mukaan kansainväliset arvioinnit osoittavat, että suomalaisten nuorten mielestä opettajat eivät kuuntele heitä, eivätkä ota huomioon oppilaiden ehdotuksia. Oppimisen sekä yleisen hyvinvoinnin kannalta toimivan vuorovaikutuksen edistämiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Tämä tarkoittaisi muun muassa oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista sekä oppilaiden osallistamista toiminnan suunnitteluun. (Lintunen & Kuusela 2009, 180.)

Liikuntatunteja ja vuorovaikutusta on siis tutkittu useista näkökulmista, mutta varsinaisesti tutkimusta vuorovaikutuksen toteutumisesta toistuvina ra-

kenteina ei ole tehty. Lisäksi vuorovaikutuksen tutkiminen on koulumaailmassa keskittynyt luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen. Liikunnan opetuksen tutkimuksen sekä vuorovaikutuksen tutkimuksen yhdistäminen antavat mahdollisuuden ymmärtää kyseisten osa-alueiden vaikutusta ja linkittymistä toisiinsa. Edellä mainitut asiat luovat tilan tutkimuskentällä tälle tutkimukselle, jossa keskitytään tarkastelemaan nimenomaan liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteita opettajan ja oppilaiden välillä. Samalla pyritään myös vertailemaan liikuntatuntien vuorovaikutusta myös paljon tutkittuun luokkahuoneessa ilmenevään vuorovaikutukseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia vuorovaikutusrakenteita on havaittavissa opettajan ja oppilaiden välillä liikuntatunneilla. Luokkahuoneen ja opetustilanteiden vuorovaikutusta ja sen ilmenemismuotoja on tutkittu runsaasti aiemminkin, mutta tässä tutkimuksessa pyrin hahmottamaan liikuntatunnin rakenteen nimenomaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutusrakenteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajan tai oppilaan aloittamia jaksoja, jotka muodostavat sisällöltään tai tarkoitukseltaan yhtenäisen kokonaisuuden. Tarve tämän kaltaiselle tutkimukselle on olemassa, sillä kasvatustieteen alalla vuorovaikutuksen tutkimus on keskittynyt luokkaopetukseen sekä erityisesti keskusteluanalyysiin (Vehviläinen ym. 2008). Tutkimuksesta saatavat tulokset palvelevat niin opettajankoulutusta kuin jo ammatissa työskenteleviä opettajiakin. Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan tunneilla toistuvia vuorovaikutuksellisia elementtejä sekä selvittämään näiden elementtien merkityksiä opettajien näkökulmasta. Tutkimustehtävää lähestytään seuraavien kahden tutkimuskysymyksen avulla.

1. Millaisia vuorovaikutusrakenteita esiintyy liikuntatunneilla opettajan ja oppilaiden välillä?
2. Mitä merkityksiä opettajat antavat liikuntatunneilla havaituille vuorovaikutusrakenteille?

Ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyy myös vertailu luokkahuoneopetukseen, jonka kautta pyritään hahmottamaan vuorovaikutuksen erityispiirteitä nimenomaan liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa ja tutkimusky-

symysten hahmottumisen jälkeen pohdin, millainen aineisto mahdollistaisi aiheeseen syventymisen tarkoituksenmukaisella tavalla ja minkälainen aineisto antaisi mahdollisimman hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Vaihtoehtoina olivat sekä opetusharjoittelua tekevät luokanopettajaopiskelijat että kokeneet luokan- ja aineenopettajat. Valitsin aineistoksi jo ammatissa toimivat opettajat, sillä koin tutkimuksen pääteeman, vuorovaikutuksen, linkittyvän vahvasti oppilaantuntemukseen. Kokeneilla opettajilla oppilaantuntemus on kattavampaa ja he ovat tietoisia oppilaiden käyttäytymisestä välittyvistä vihjeistä, sillä kokeneet opettajat ovat oppilaidensa kanssa tekemisissä jatkuvasti vuoden ympäri, toisin kun muutamia viikkoja opetusharjoittelua tekevät opiskelijat (Valokorpi 1997, 47). Edelleen, kokeneet opettajat osaavat oletettavasti perustella ja selittää omaa vuorovaikutukseen pohjaavaa toimintaansa paremmin. Lisäksi jo ammatissa toimivat opettajat olisivat todennäköisesti tiedostaneet ja pohtineet omia toimintamallejaan aiemminkin, mikä mahdollistaisi toiminnan syvemmän analysoinnin.

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimusongelmiani lähestyn laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen vastakkainasettelu on yleistä ja toisinaan ne nähdään jopa tarpeettomasti toistensa vastakohtina. On väitetty, että kvalitatiivinen tutkimus olisi subjektiivista ja epätarkkaa, kvantitatiivinen tutkimus puolestaan objektiivista ja tarkkaa. Kumpikin tapa toteuttaa tutkimusta tarkoittaa omanlaisiaan menetelmiä ja näkemyksiä, minkä vuoksi toisella tavalla saadaan erilaista tietoa kuin toisella. Kyse on siis tutkimuksen tavoitteiden hahmottamisesta ja tutkimusongelmiin sopivan näkökulman valitsemisesta, eikä suoraan kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen tutkimuksen valitsemisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 21–22; Patton 2002; 13–14; ks. myös Denzin & Lincoln 2000.)

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä kuvaillaan yleisesti sanoilla pehmeä, subjektiivinen ja ymmärtävä. Yksi laadullisen tutkimuksen perusajatuksista on pyrkiä ymmärtämään yksityiskohtaisesti tutkittavaa ilmiötä sekä tavoitella syvempää ymmärrystä asiasta. Niin ikään merkitysten etsiminen ja niiden luominen kuuluu laadulliseen tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 1998, 13–14; Patton 2002; 13–14.) Tutkimuksessani on tarkoituksena havaita liikuntatunneilla mahdollisesti toistuvia vuorovaikutuksellisia ilmiöitä sekä tuoda esille opettajien antamia merkityksiä näille vuorovaikutuksellisille rakenteille. Tutkimustyyppiltään laadullinen tutkimus on empiiristä ja havaintoaineistoa tarkastellaan empiirisen analyysin kautta, jolla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2006, 21). Laadullisen tutkimuksen kokemuksellisuus on otettava huomioon ja tämän vuoksi laadulliset menetelmät tulisi nähdä ennemminkin työkaluina, kun varsinainen pyrkimys on korostaa pohdintaa kussakin tutkittavassa ilmiössä (Eskola & Suoranta 1998, 15).

Laadullinen tutkimus liitetään vahvasti ihmistieteisiin ja usein sen ensisijainen tavoite on tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden omien tulkintojen esiin nostaminen. Tämän vuoksi nimenomaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii pääsemään osaksi niin sanottua sisäpiiriä, jotta tarkan kuvan saaminen tietystä ilmiöstä mahdollistuisi. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä sen sidonnaisuus aikaan ja paikkaan, jolloin on kyse tietynlaisesta ideografiisuudesta. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua myös naturalistisesta otteesta, koska useimmiten tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisenaan, ilman manipulaatiota. Tällöin tavoitellaan tutkittavien oman näkökulman esiintuomista. (Eskola & Suoranta 1998, 16; Hakala 2001, 17–20; ks. myös Patton 2002.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen tapausmäärään, joka mahdollistaa aineiston perusteellisen analysoinnin ja siihen syventymisen. Tällöin puhutaan yleisesti harkinnanvaraisesta näytteestä. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) On huomioitava, että harkinnanvaraisen näytteen pohjalta on lähes mahdotonta tehdä ympäröivää yhteiskuntaa koskevia yleistyksiä. Pieni ta-

pausmäärä mahdollistaa tarkan käsityksen saamisen jostakin ilmiöstä tai ilmiöjoukosta. (Hakala 2001, 22.) Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on perusteltua käyttää aineistona neljän opettajan liikuntatunteja ja haastatteluita, sillä tarkoituksena on pyrkiä hahmottamaan nimenomaan näiden opettajien liikuntatuntien vuorovaikutuksellisia rakenteita sekä heidän merkityksenantojaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustuloksiin vaikuttavat yksilön käsitys ilmiöstä, merkityksenannot tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkimuksessa käytettävät välineet. Näin ollen tutkimustulokset eivät ole irrallisia havaintomenetelmästä tai käyttäjästä. Edellä mainitun vuoksi kaikki tieto on subjektiivista, koska tutkija itse päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 19.) Tutkijan on kuitenkin syytä pohtia omaa rooliaan ja asemaansa tutkimusprosessissa, sillä omia asenteita, arvostuksia ja uskomuksia ei tulisi sekoittaa tutkimuskohteeseen. Niiden tiedostaminen vie tutkimusta objektiivisempaan suuntaan, koska objektiivisuus syntyy omien subjektiivisuuksien tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 17; Moilanen & Rähä 2001, 50–51; Patton 2002, 50.)

Tässä tutkimuksessa olen tutkimuskentällä tutkijan roolissa, mutta juuri ennen aineistonkeruuta toimin kyseisessä ympäristössä pidempään opetusharjoittelijan roolissa. Taustaltani olen luokanopettajaopiskelija, mutta samalla olen opiskellut liikunnasta pitkän sivuaineen (60op). Opetusharjoitteluiden kautta minulla on paljon kokemuksia sekä liikuntatuntien pitämisestä että vastaavasti luokkaopetuksesta. Liikuntatunteja pitäessäni olen väistämättä joutunut myös pohtimaan syitä niin onnistumisille kuin epäonnistumisillekin, ja jollakin tavalla kaikki onnistumisten ja epäonnistumisten ydinasiat näyttäisivät kulminoituvan vuorovaikutukseen. Toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa edistää liikuntatunnin toimintaa ja vie sitä ennalta asetettujen tavoitteiden suuntaan, kun taas vuorovaikutuksen häiriintyminen aiheuttaa epäselviä tilanteita ja epävarmuutta niin opettajalle kuin oppilaillekin. Näin ollen liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteiden tutkiminen antaisi lisätietoa koko tutkimusalalle, opettajakoulutukselle sekä erityisesti liikuntaa opettaville opettajille. Pohdin omaa roo-

liani sekä omaa taustaani jo ennen aineistonkeruuta, jotta pystyisin välttämään vuorovaikutuksen merkitykseen liittyvien omien asenteideni ja mielipiteideni esille tuomisen sekä niiden vaikutukset vuorovaikutustilanteisiin mahdollisimman hyvin.

4.3 Fenomenologinen ja hermeneuttinen näkökulma

Fenomenologia tarkoittaa ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista, kun taas hermeneutiikaksi kuvataan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Näin ollen fenomenologiseen tutkimukseen hermeneutiikka tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka ymmärretään laajasti ihmisen suhteena omaan elämäntodellisuuteensa. (Laine 2001, 26–27; Laverty 2003; ks. myös Gadamer 2004.) Esimerkiksi opettaja ei ole opettaja ilman oppilaita tai kouluinstituutiota, vaan opettajuus muodostuu juuri edellä mainittujen suhteiden myötä. Opettajan toiminnan tarkoituksia voimme pyrkiä ymmärtämään kysymällä hänen toimintansa merkityspohjaa, sillä kokemukset muodostuvat merkitysten kautta. Opettajan toiminta nähdään tarkoituksen mukaan suuntautuneeksi, mikä tekee merkitysten tutkimisesta mielekäästä. (Laine 2001, 27–28.)

Fenomenologia tulkitsee ihmisen yhteisön kasvattamaksi ja yhteisössä kasvavaksi, jolloin jokaisen yksilön merkityspерusta on lähtöisin yhteisöstä. Samasta yhteisöstä lähtöisin olevilla yksilöillä on siis yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä todellisuudesta, jotka ovat osa merkitysten perinnettä. Kun siis tutkitaan jotain yksilöä, saadaan selville aina myös jotain yleistä. Toisaalta on myös ymmärrettävä, että jokainen yksilö on erilainen ja tutkimuksen kannalta ihmisissä ei ole kiinnostavaa vain samankaltaisuus tai tyypillisuus. Fenomenologia ei pyri löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan kohteen merkity maailmaa, esimerkiksi opettajien toimintakulttuuria. Niin ikään hermeneutiikkaan kuuluu kiinnostus yksittäistapauksista ja niiden ainutlaatuisuudesta. (Laine 2001, 28–29; Smith 2008.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteina

olleet opettajat työskentelevät samassa koulussa, jonka vuoksi myös heidän merkityspohjansa on lähtöisin samasta yhteisöstä. Fenomenologisen piirteen mukaan on niin ikään perusteltua, että tässä tutkimuksessa esitellään myöhemmin sekä yksittäisiä että muista poikkeavia tuloksia.

Fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa yhdistävän tutkimuksen aineisto kerätään useimmiten haastattelemalla tutkimuskohteina olevia ihmisiä. Tällöin haastateltava, esimerkiksi opettaja kertoo sanallisesti opettajana olemisen kokemuksistaan, joista tutkija pyrkii muodostamaan mahdollisimman oikean tulokinnan. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu siis ihmisten väliseen kommunikaatioon ja tutkijan on tulkintoja tehdessään huomioitava sanallisen ilmaisun lisäksi myös kaikki keholliset ilmaisut, kuten ilmeet, eleet ja liikkeet. (Gadamer 2004; Laine 2001, 29; Reid, Flowers & Larkin 2005.) Laineen (2001, 36) mukaan toisen kokemukseen pääsee parhaiten käsiksi haastattelun avulla, ja esimerkiksi videoinnin yhdistäminen haastatteluun mahdollistaa kokemusten käsittelemisen vieläkin kattavammin.

Eräs tärkeä piirre hermeneuttisessa tutkimuksessa on se, että tutkimuksen kohteena olevat merkitykset eivät ole koskaan tutkijalle täysin vieraita tai tuntemattomia. Tutkittavan merkityks maailma on jollain tavalla tuttu, koska elämme yleensä samassa yhteisössä. Näin ollen tutkija ei aloita tulkintojen tekemistä täysin tyhjästä. Hermeneuttisen ulottuvuuden tavoite onkin tavallaan pyrkiä tuomaan tietoiseksi ja näkyväksi se, mikä on yhteisössä muotoutunut tottumukseksi ja itsestäänselvyudeksi. (Laine 2001, 31; Ramberg & Gjesdal 2009.)

Fenomenologis-hermeneuttiseen suuntaukseen kuuluu myös merkitysten tutkiminen. Merkitykset ovat aina tilannesidonnaisia ja tutkimuksen kohteina ne täytyy aina suhteuttaa toisiin asioihin. (Moilanen & Rähä 2001, 44.) Tässä tutkimuksessa siis opettajien antamat merkitykset eri vuorovaikutuksellisille elementeille ovat sidoksissa koulumaailmaan ja erityisesti liikuntatunteihin. Lisäksi on muistettava, että tuntitoiminnalla on erilainen merkitysisältö opettajan kuin oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkittaessa merkityksiä on kyse henkilökohtaisten merkityksenantojen etsimisestä (Moilanen & Rähä 2001, 45).

4.4 Stimulated recall -menetelmä

Stimulated recall (str) on menetelmä, jolla pyritään tutkimaan opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa (ks. esim. Patrikainen & Toom 2004). Menetelmällä on tutkittu muun muassa opettajien ja urheiluvalmentajien toiminnan aikaisia päätöksentekotilanteita (Lyle 2003), opettajaksi opiskelevien ajattelun kehittymistä liikunnanopettajakoulutuksessa (Palomäki 2009), luokkahuoneen vuorovaikutusta ja opiskelijoiden ajatteluprosesseja opetuksen aikana (Jokinen & Pelkonen 1996). Menetelmä perustuu haastatteluun, joka tehdään esimerkiksi mielenkiinnon kohteena olleesta oppitunnista tallennetun ääni- tai videonauhan avulla. Tavoitteena on, että haastateltava pystyy palauttamaan mieleensä alkuperäisen oppitunnin mahdollisimman samankaltaisena ja näin selittämään omaa ajatteluaan opettamisen aikana. (O'Brien 1993; Patrikainen & Toom 2004, 239.) Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään str-menetelmää haastattelutilanteiden tukena, koska videomateriaalin avulla opettajien olisi mahdollista elää tunnin aikaisia tapahtumia uudelleen ja näin selittää omaa toimintaansa. Videomateriaalin käyttö tuki kokemusten ja merkityksien tutkimista, eikä opettajien näin ollen tarvinnut toimia haastattelussa pelkästään muistinvaraisesti.

Str-menetelmän tyypillisimpiä ominaisuuksia ovat aineiston kerääminen mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, kiinnostus yksilön kokemuksista tilanteessa sekä tutkijan ja tutkittavan yhteinen ymmärryksen rakentaminen tutkittavasta ilmiöstä. Useimmiten str-haastattelua käytetään kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmänä. Menetelmää käytettäessä haastattelu tulisi suorittaa mahdollisimman pian videoidun oppitunnin jälkeen, koska tuolloin tapahtumat ovat vielä lyhytkestoisessa muistissa ja opettajan omien tunnin aikaisten toimintojen selittäminen on helpompaa. Itse haastattelu voi olla joko strukturoitu tai strukturoimaton, ja siinä voidaan keskittyä koko oppituntiin tai vain osiin siitä. Tavoitteena on kuitenkin, että tutkimushenkilö kertoo ja perustelee oppitunnin aikaista toimintaansa. (Lyle 2003; O'Brien 1993; Patrikainen & Toom 2004, 242.)

Tutkijan rooli str-haastattelussa on keskeinen erityisesti sen vuorovaikutuksen kannalta. Lisäksi on huomioitava, että tutkija ei ole ulkopuolinen tutkitaviin ilmiöihin nähden, vaan hänen asemansa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Esimerkiksi näkemys videoidusta oppitunnista syntyy vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkimushenkilön välillä. Aineiston luonteeseen vaikuttavat muun muassa tutkimushenkilön ohjeistus sekä tutkijan esittämät kysymykset. Tutkijan toimintaa str-haastattelussa tulisi pohtia etukäteen koko tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta, sillä tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista aineistoa. (Patrikainen & Toom 2004, 243, 245.) Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella muun muassa opettajien merkityksen antoja vuorovaikutusrakenteille, jolloin tutkijana tavoittelen heidän omaa ajatteluaan. Ennen str-haastattelun toteuttamista on tarkoin mietittävä kysymysten muotoa, ettei esimerkiksi kysymysten yhteydessä esiinny liikaa johdattelua tai saatuihin vastauksiin reagointi häiritse opettajien ajattelua. Haastattelun teemat esitellään seuraavassa luvussa.

4.5 Tutkimuksen kulku

Syksyllä 2010 lähetin tutkimukseen valitsemani keskisuomalaisen alakoulun kahdelle liikunnanopettajalle sähköpostiviestin, jossa pohjustin tutkimustani sekä pyysin heitä mukaan tutkimukseeni. Molemmat opettajat vastasivat viestiini ja toisella heistä oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen. Viestissäni pyysin kyseisiä opettajia myös nimeämään kaksi muuta samassa koulussa liikuntaa opettavaa opettajaa, jotka ennakkotietojen perusteella soveltuisivat heidän mielestään mukaan tutkimukseen. Vastausten perusteella lähestyin kolmea muuta opettajaa sähköpostitse ja tällä tavoin sain tutkimukseeni mukaan neljän liikunnanopettajaa. Tutkimuksessa heistä käytetään seuraavia nimiä. Simo (49 v.) on koulutukseltaan liikuntaan erikoistunut luokanopettaja, joka on työskennellyt opettajana 25,5 vuotta. Kari (57 v.) on koulutukseltaan liikuntaan erikoistunut luokanopettaja, joka on toiminut opettajana 30 vuotta. Petra (46 v.) on koulu-

tukseltaan niin ikään liikuntaan erikoistunut luokanopettaja, joka on työskennellyt ammatissaan 23,5 vuotta. Lauri (56 v.) on koulutukseltaan liikunnanopettaja ja työskennellyt ammatissaan 31,5 vuotta. Opettajista Simo ja Petra osallistuivat tutkimukseen oman luokkansa kanssa, jotka olivat luokkatasoilta 1 ja 2. Kari sekä Lauri toimivat opetusryhmälleen aineenopettajana ja heidän oppilasryhmänsä olivat luokkatasoilta 2 ja 4.

Tutkimuksen aineisto koostuu neljästä videoiduista oppitunnista ja neljästä yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin str-menetelmällä. Haastattelujen kestot vaihtelivat 35 minuutista 50 minuuttiin ja litteroitua tekstiä oli yhteensä 28 sivua fonttikoolla 12, rivivälillä 1. Opettajat saivat itse valita kuvattavan liikunnantunnin ja sen ajankohdan. Teknisen toteutuksen vuoksi rajasin tuntien aiheen sisäliikunnaksi. Rajaus ei kuitenkaan aiheuttanut muutoksia tai erityisjärjestelyitä aiemmin suunniteltuun liikuntaohjelmaan, sillä aineistonkeräämisen aikana oli muutoinkin meneillään sisäliikuntaa. Ennen videointia varmistin oppilasryhmien luokanopettajilta, että kuvattavien ryhmien oppilailla oli sekä lupa näkyä videolla että osallistua tutkimukseen. Itse videoinnissa kamera seurasi koko ajan opettajaa, koska tässä tutkimuksessa tutkimuskysymysten kannalta oltiin kiinnostuneita nimenomaan opettajan toiminnasta ja sellaisista vuorovaikutustilanteista, joissa opettaja oli aina toisena osapuolena. Videoihin pohjautuneet haastattelut pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman pian videokuvauksen ja videon analysoinnin jälkeen (ks. luku 4.6). Kaikki haastattelut toteutettiin noin kahden viikon kuluessa videoiduista oppitunneista.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista kahden kanssa olin tehnyt aiemmin yhteistyötä opetusharjoittelun yhteydessä ja näin tunsimme jo toisemme. Lisäksi toinen edellä mainituista opettajista osallistui tutkimukseen minulle tutun oppilasryhmän kanssa. Kahden opettajan tunteminen entuudestaan toi luontevuutta myös haastattelutilanteiden vuorovaikutukseen. Loppujen lopuksi haastattelutilanteet kahden muun opettajan kanssa eivät mielestäni poikenneet vuorovaikutukseltaan merkittävästi entuudestaan tuttujen opettajien haastatteluista. Ainoana poikkeavuutena ilmeni se, että haastattelutilanteissa ennal-

ta tuntemieni opettajien kanssa tuli esiin joitakin aiemmin tapahtuneita tilanteita ja niihin liittyviä oppilaita. Kunkin opettajan kanssa keskustelin ennen ja jälkeen videoimaani liikuntatuntia. Nämä lyhyehköt juttelutuokioiden koskivat lähinnä tulevan tunnin tehtäviä, oppilasryhmää ja tunnin jälkeisiä yleisiä huomioita, joten suoranaisesti tutkimusaiheeseen keskusteleminen ei liittynyt. Tarkoitukseni oli pyrkiä luomaan aito vuorovaikutussuhde etenkin tulevan haastattelutilanteen vuoksi.

Haastattelin opettajia heidän omassa työhuoneessaan tai omassa luokassa ja haastattelutilanteiden ympäristöt olivat rauhallisia sekä kiireettömiä niihin varatun ajan vuoksi. Jokaisen haastattelun aluksi muistelimme yhdessä haastateltavan kanssa yleisesti, mikä videoidulla liikuntatunnilla oli ollut aiheena ja minkälaisia tehtäviä tunti piti sisällään. Haastatteluni oli puolistrukturoitu haastattelu ja esitin kaikille opettajille lähes samat kysymykset, jotka olin etukäteen valmistellut. Haastattelun teemat pohjautuivat niihin seitsemään vuorovaikutukselliseen elementtiin (ks. luku 4.6), joiden mukaan analysoin videoidut tunnit. Teemat olivat opettajan osallistuminen ja ohjeistaminen, organisointi, työrauha, opettajan kysymykset, opettajan antama palaute, oppilaan tekemä aloite vuorovaikutukseen sekä opettajan tekemä aloite vuorovaikutukseen (ks. luku 3.3). Näiden ohella haastattelussa pohdittiin myös vuorovaikutuksen lajisidonnaisuutta, tunnin rakennetta, nonverbaalista viestintää sekä vuorovaikutuksen tehtävää liikunnanopetuksessa.

Kukin vastasi kysymyksiin haluamallaan tavalla, koska valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut. Ennen haastatteluja katsoin läpi videoidut oppitunnit yksi kerrallaan ja muokkasin kysymysrunkoa aina yksittäisen videon pohjalta. Kysymykset pohjautuivat kunkin opettajan omaan oppituntiin ja oppitunnin tilanteisiin. Näin ollen haastattelukysymyksiin tuli vaihtelua haastatteluittain, sillä tutkimukseen osallistuneiden opettajien liikuntatunneilla kaikki vuorovaikutukselliset tilanteet eivät toistuneet samanlaisina. Esimerkiksi kolmella liikuntatunnilla oppilaiden käytös oli tuntia häiritsevää, jolloin opettaja joutui puuttu-

maan siihen. Haastatteluissa käsiteltiin siten oppilaiden epätoivottua toimintaa toisin kuin opettajan kanssa, jonka tunnilla häiriötä ei esiintynyt.

Valmistauduin haastatteluun valitsemalla videoituista oppitunneista katkelmia, joissa oli havaittavissa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Katkelmat valitsin tutkimuskysymysten suuntaisesti eli valittujen katkelmien vuorovaikutustilanteet olivat toistuvia joko yksittäisen liikuntatunnin sisällä tai tarkasteltaessa kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden opettajien liikuntatunteja yhtenä kokonaisuutena. Haastattelu eteni siten, että ennen kutakin kysymystä näytin opettajalle valitsemani katkelman videoituista oppitunnista. Haastattelun lopussa esitin kullekin opettajalle muutaman kysymyksen yleisesti vuorovaikutukseen liittyen, jolloin videolta ei enää katsottu mitään näytettä. Esitettyäni kysymyksen haastateltava vastasi siihen tai pyysi minua toistamaan kysymyksen ennen vastaustaan, jonka jälkeen minä pyysin häntä esimerkiksi tarkentamaan vastaustaan, perustelemaan sitä tai osoitin kuulleen sen. Tämän jälkeen siirryin haastattelussa eteenpäin. Koko haastattelun ajan opettajilla oli vapaus kommentoida näyttämiäni videokatkelmia myös muuten kuin esittämiäni kysymyksen pohjalta. Lisäksi opettajilla oli mahdollisuus keskeyttää video, kelaata eteenpäin tai taaksepäin sekä katsoa videopätkä uudelleen. Jokainen opettajista halusi keskeyttää videon jossakin vaiheessa haastattelua ja kaksi opettajista käytti mahdollisuutta eteenpäin tai taaksepäin kelaamiseen. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi sellaiset, joissa opettaja halusi varmistaa tunnin tapahtumia, selittää tai perustella omaa toimintaansa videolla, todeta jotakin omasta opetustyylistään sekä kertoa tarkemmin joidenkin oppilaiden taitotasosta ja taustoista.

4.6 Aineiston analyysi

Laadulliselle aineistolle on tyypillistä aineistolähtöinen analyysi, jolloin teoriaa pyritään muodostamaan aineistosta lähtien eli ikään kuin yksittäisistä tapauksista yleisiin. Analyysin tarkoitus on selkiyttää ja tiivistää aineistoa sekä siten

tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2008, 19, 137; ks. myös Patton 2002.) Laadullisen aineiston ensimmäinen analyysivaihe on useimmiten teemoittelu, jonka avulla voi nostaa esiin tutkimusongelmaa avaavia teemoja. Tämä mahdollistaa myös tiettyjen teemojen esiintymisen sekä ilmene-
misen tarkastelemisen aineistossa. Keskeistä on pyrkiä erottelemaan aineistosta tutkimusongelmien kannalta olennaiset aiheet. Aineiston analyysivaiheessa teemoittelusta jatketaan usein tyypittelyyn, jonka avulla aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ryhmittelemällä sitä. Toisaalta tyypittelyn kautta aineistos-
ta voidaan nostaa esiin myös poikkeavia tapauksia. (Eskola & Suoranta 2008, 174, 181.) Laadullisen aineiston analyysissä on tavallista muokata analyysime-
netelmiä soveltuviksi kulloinkin käsiteltävään aineistoon, sillä aina valmiista analyysitavoista ei löydy sopivia juuri käsiteltävälle aineistolle (Eskola & Suo-
ranta 2008, 187).

Tutkimuksen analysoitavana aineistona olivat sekä videoidut liikuntatun-
nit (yhteensä 180 minuuttia) että niiden pohjalta tehdyt haastattelut (yhteensä 170 minuuttia). Tarkoituksena oli ajoittaa haastattelu mahdollisimman pian vi-
deoinnin jälkeen, mutta toisaalta pyrkiä videoimaan liikuntatunti mahdolli-
simman monelta tutkimuskohteena olevalta opettajalta ennen ensimmäistä
haastattelua aineiston kokonaiskuvan muodostumisen vuoksi. Päädyin jälkim-
mäiseen vaihtoehtoon, sillä aikataulullisesti ensimmäinen vaihtoehto osoittau-
tui liian haastavaksi sekä tutkijan että tutkittavien näkökulmasta. Täten pystyin
analysoimaan kuvaamani videot huolellisesti ennen haastatteluita.

Aineiston käsittelyn aloitin siis katsomalla kunkin oppitunnin yksi kerral-
laan ja kirjaamalla samalla ylös tunnin toiminnan ajankohtineen siten, että kir-
joitetusta versioista ilmeni opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutustilan-
teet aikaan ja meneillään olevaan toimintaan sidottuna. Ajan kirjaaminen toimi
apukeinona itselleni, koska siten etsimäni vuorovaikutustilanne löytyisi uudel-
leen ja aineistoon olisi helpompi palata myöhemmin. Ensimmäisen katseluker-
ran jälkeen minulle muodostui myös hyvä yleiskuva videoidusta aineistosta,

jonka pohjalta valitsin seitsemän erilaista vuorovaikutuksellista elementtiä erityistarkasteluun.

Elementit valitsin niiden esiintyvyyden mukaan tarkastellessani kuvaamieni oppituntien kirjoitettuja versioita, sillä tavoitteena oli pyrkiä jaottelemaan kaikki tunnilla esiintyneet vuorovaikutustilanteet kuuluvaksi johonkin elementtiin. Lisäksi elementtien valintaan vaikutti kirjallisuus ja tutkimukset, joihin tutustuin tutkimuksen teoriataustaa hahmotellessani (ks. Joutseno 2007; Karvonen 2007; Kleemola 2007; Palomäki 2003; Ristevirta 2007; Ruuskanen 2007, Vepsäläinen 2007). Mielestäni nämä käyttämäni seitsemän elementtiä mahdollistivat vuorovaikutustilanteiden jaottelun ja tukivat ennen kaikkea tutkimuskysymyksiä.

Tarkastelemani vuorovaikutukselliset elementit olivat: ohjeiden anto ja opettajan osallistuminen toimintaan, organisointi, palautteen anto, opettajan tekemä kysymys, opettajan työrauhavuoro, opettajan tekemä aloite vuorovaikutukseen sekä oppilaan tekemä aloite vuorovaikutukseen. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutukselliset elementit nähdään vuorovaikutusrakenteiden alaluokkina eli elementit yhdessä muodostavat kokonaisuuden, liikuntatunnin vuorovaikutusrakenteen. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon 1 olen koonnut kullekin vuorovaikutuksen elementille tyypillisiä ilmentymiä liikuntatunnilla.

TAULUKKO 1 Vuorovaikutuselementtien esiintyminen liikuntatunnilla

Vuorovaikutus- elementti	Esimerkkejä tunnilla esiintyvistä toiminnasta
Ohjeiden anto ja opettajan osallistuminen toimintaan	<i>Opettaja ohjeistaa alkuleikin Opettaja osallistuu alkuleikkiin</i>
Organisointi	<i>Opettaja ohjaa oppilaat istumaan seinustalle Opettaja jakaa oppilaille pallot</i>
Palautteen anto	<i>Opettaja kannustaa aktiivisempaan toimintaan Opettaja antaa yksilöllisen palautteen oppilaan suorituksesta</i>
Opettajan tekemä kysymys	<i>Opettaja kysyy kaikilta harjoitteen sujumisesta Opettaja kysyy oppilailta vaihtoehtoisia ratkaisua</i>
Opettajan työrauhavuoro	<i>Opettaja käskää erästä oppilasta siistimään kielenkäyttöään Opettaja puuttuu oppilaiden epätoivottuun toimintaan</i>
Opettajan tekemä aloite vuorovaikutukseen	<i>Opettajan aloitteesta keskustellaan liikuntatunnin varustuksesta Opettaja kehottaa oppilasta mukaan leikkiin</i>
Oppilaan tekemä aloite vuorovaikutukseen	<i>Oppilas kysyy opettajalta ja juttelee opettajan kanssa Lyhyitä kahdenkeskisiä vuoropuheluita opettajan ja oppilaiden välillä, oppilaiden aloitteesta</i>

Vuorovaikutuselementtien pohjalta katsoin kunkin videoidun oppitunnin uudelleen ja merkitsin tapahtumat aikajanaan sen pituisina kuin ne kulloinkin ilmenivät. Kaikista neljästä videoidusta liikuntatunnista tehtyjen neljän aikajanan pohjalta pystyin taas vertailemaan liikuntatunteja uudella tavalla ja poimimaan sieltä sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia ja näin alustavasti hahmottamaan tuntien vuorovaikutusrakenteita. Lisäksi vertailin aikajanoja sekä liikuntatuntien kirjoitettuja versioita keskenään. Tarkkailin vuorollaan kutakin vuorovaikutuselementtiä ja sen ilmenemistä oppitunneilla sellaisenaan sekä toimintaan ja aikaan suhteutettuna. Näin pyrin hahmottamaan vuorovaikutuselementeille tyypillisimpiä esiintymiskohtia sekä vuorovaikutuselementtien määrällistä ilmenemistä. Myöhemmin jaoin kunkin tunnin ajallisesti kolmeen yhtä suuren osaan (15 min / osa), jotta varsinaiset vuorovaikutukselliset rakenteet tulisivat selkeämmin esiin. Jotta analyysi olisi luotettavaa, päädyin katsomaan jokaisen videoidun oppitunnin vielä kertaalleen läpi ja laskemaan sekä oppilaiden ja

opettajan tekemät aloitteet että opettajat antamat palautteet. Lisäksi kirjasin ylös oppilaiden ja opettajan tekemät kysymykset.

Haastattelurungon (ks. luku 4.5) muodostin käyttämällä apuna ensimmäisessä vaiheessa kirjaamaani videon sisältöä sekä toisessa vaiheessa tekemääni aikajanaa. Tekemäni haastattelut litteroin kokonaisuudessaan aikajärjestyksessä. Jo litterointivaiheessa huomasin haastatteluiden sisältävän myös paljon tutkimuskysymysten kannalta epäoleellisia ja pidempiäkin puheenvuoroja, mutta sisällytin kuitenkin kaiken nauhalla kuuluvan puheen litteroituun versioon mahdollista myöhempää tarkastelua varten. Edellä mainittujen epäoleellisten asioiden litteroinnissa käytin alusta lähtien pienempää fonttia, jotta pystyin helpommin erottamaan litteraatiosta keskeisimmät puheenvuorot.

Litteroituani haastattelut aloin teemoitella aineistossa esiintyviä aiheita. Alkuperäisinä teemoina käytin samoja teemoja kuin videoiden analysoinnissa ja haastatteluissa, jotka olen esitellyt aiemmin tässä luvussa (ks. myös luku 4.5). Teemoittelun jälkeen etsin vastauksista yleisimmät eli tyypittelin aineiston. Tutkimuskohteina olleet opettajat toivat kuitenkin haastatteluissa esille myös erilaisia ja toisistaan poikkeavia näkökulmia, joten kaikkea aineistoa ei voinut tyypitellä yleisimpien vastauksien alle. Halusin kuitenkin tuoda tutkimukseni esiin aineistossa ilmenevät erot, jonka vuoksi tuloksissa ilmenevät myös poikkeavat vastaukset.

5 TULOKSET

Tutkimuskysymysten suuntaisesti tällä tutkimuksella oli kaksi päätavoitetta: pyrkiä havaitsemaan liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteita ja selvittää opettajien antamia merkityksiä näille havaituille rakenteille. Vuorovaikutuskäsitteen laajuuden, erilaisten vuorovaikutuselementtien moninaisuuden sekä aineiston analyysin perusteella ilmenneiden tulosten johdosta tulosluku on kuitenkin jaettu useampaan kuin kahteen osaan. Vuorovaikutusrakenteiden esiintymistä sekä opettajien niille antamia merkityksiä käsitellään alaluvuissa limitäin. Näin ollen myös eri aineistojen antamat tulokset ovat toisiaan tukevassa ja täydentävässä asemassa. Edellisestä poikkeaa luku 5.6, jossa esitellyt tulokset pohjautuvat vain haastatteluaineistoon. Tulosluvun jaottelu ja tulosten esitleminen pohjautuu aineiston analyysivaiheessa esiin nousseisiin keskeisiin teemoihin. Tuloksia tarkastellaan kuuden teeman kautta, joita ovat: liikuntatunnin alku- ja loppurutiinit, tehtävän ohjeistus ja palautteen anto, vuorovaikutukselliset motivointikeinot, kysymykset liikuntatunnilla, työrauha ja epätoivottu käyttäytyminen sekä vuorovaikutuksen merkitys liikuntatunneilla. Tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa myös vuorovaikutuselementtien ilmenemistä liikuntatunnin aikakehyksessä. Tämän vuoksi liikuntatunti on jaettu ajallisesti kolmeen yhtä suuren osaan (15min) ja tuloksissa puhutaan ensimmäisestä, keskimmäisestä ja jälkimmäisestä kolmanneksesta tiettyjen vuorovaikutuselementtien yhteydessä.

5.1 Liikuntatunnin alku- ja loppurutiinit

Liikuntatuntien vuorovaikutukselle näyttää olevan tyypillistä alku- ja loppurutiinien samankaltaisuus. Liikuntatuntien alkuminuuteille ominaista oli oppilaiden aktiivinen hakeutuminen opettajan läheisyyteen ja sitä kautta keskinäisen vuorovaikutustilanteen luominen. Tuntien alun *lyhyet keskustelut* olivat aina

lähtöisin oppilaan aloitteesta ja liittyivät sisällöltään useammin muuhun kuin kyseessä olevaan liikuntatuntiin. Muutoin vastaavanlaisia oppilaiden tekemiä aloitteita oli liikuntatunneilla vähän. Alkuminuuttien jälkeen oppilaiden aloitteita ilmeni muutamaan otteeseen tunnin toiminnan kannalta ns. taukopaikoissa (esim. harjoitteen vaihtuessa seuraavaan tai omaa vuoroa odotettaessa) sekä tunnin päättymisen yhteydessä. Tunnin taukopaikoissa oppilaiden tekemät aloitteet liittyivät harjoitteiden onnistumisiin tai taidon kehittymiseen, kun taas lopputunnista aloitteet olivat useimmiten kysymyksiä seuraavaan liikuntatuntiin liittyen. Määrällisesti ensimmäisen kolmanneksen aikana oppilaiden tekemiä aloitteita ilmeni seuraavasti Simon tunnilla 5 kpl, Laurin tunnilla 8 kpl, Karin tunnilla 17 kpl ja Petran tunnilla 20 kpl. Keskimmäisen kolmanneksen aikana vastaavasti Simon tunnilla 3 kpl, Laurin tunnilla 8 kpl, Karin tunnilla 12 kpl ja Petran tunnilla 11 kpl. Viimeisen kolmanneksen aikana Simon tunnilla 7 kpl, Laurin tunnilla 13 kpl, Karin tunnilla 21 kpl ja Petran tunnilla 18 kpl. Kukin opettaja reagoi oppilaiden tekemiin aloitteisiin osoittamalla kuulleensa sen ja vastaamalla oppilaalle lyhyesti muutamalla sanalla.

Oppilas: Mulla on liikkavaatteet mukana tällä kertaa!
 Petra: Oo, hienoa. Lähtekääs tekin mukaan hippaan.

Oppilas: Ope, ope! Mä sain äsken kaks koria!
 Kari: Saitko? Hyvä!

Oppilas: Mitä meillä on ens kerralla?
 Lauri: Voitaista ottaa vaikka futsalia, mutta katellaan sitä tarkemmin sitte myöhemmin.

Oppilas: Näitkö, kun heitin voltin?
 Simo: Joo, näin.

Opettajat eivät useinkaan pyrkineet jatkamaan keskustelua, eli he eivät esimerkiksi esittäneet oppilaalle tarkentavia kysymyksiä. Oppilaat eivät myöskään jatkaneet keskusteluita, vaan poistuivat tilanteesta opettajan kommentin jälkeen. Opettajien reaktioita oppilaiden aloitteisiin vahvistivat myös nonverbaaliset viestit, joita olivat esimerkiksi äänenpainot, ilmeet sekä kosketukset.

Opettajien mukaan nämä kahdenkeskiset tuokiot eli oppilaiden tekemät aloitteet ovat tärkeitä kohtaamisia, joissa oppilaantuntemuksella on merkittävä rooli. Opettajat mainitsivat myös, että nimenomaan oppilaantuntemuksen kannalta on tärkeää keskustella myös muusta kuin oppiaineksesta. Oppilaiden kanssa keskusteleminen, muustakin kuin opetuksen kohteena olevista asioista auttaa opettajien mukaan luontevan ilmapiirin luomisessa, jolloin opettaja nähdään osaksi oppitunnin positiivista yhteisöä, eikä vain etäiseksi taustahahmoksi. Opettajien puheen ja videoidun aineiston kesken on kuitenkin havaittavissa ristiriitaisuutta. Keskustelut oppilaiden kanssa koetaan tärkeiksi, mutta niitä ei mahdollisuuksista huolimatta pyritä aktiivisesti ylläpitämään. Opettajat, jotka toimivat opetusryhmilleen aineenopettajina (N=2) mainitsivat työnkuvansa heikkoutena sen, että oppilasryhmän kanssa ei ole samalla tavalla aikaa ja mahdollisuuksia keskusteluun kuin luokanopettajan ominaisuudessa. Kuitenkin heidän tunneillaan oppilaat tekivät yhtä aktiivisesti aloitteita opettajan suuntaan kuin kahden muunkin opettajan tunneilla.

Opettajat olivat yhtä mieltä liikuntatuntien alkuminuuteista ja heidän tavoitteenaan oli saada oppilaat liikkumaan mahdollisimman pian. Kaikki opettajat olivat liikuntatilassa ennen oppilaiden saapumista ja tutkimukseen osallistuneista neljästä oppilasryhmästä kolme aloittivat omatoimisen liikkumisen ilman opettajan ohjeistusta välittömästi liikuntatilaan saavuttuaan.

Haastattelija: Eli oppilaat tuli saliin ja sai liikkua tosi vapaasti. Miksi?

Että ne pääsee heti tekemään, tää on niinkö se pointti. Kun, että ne on täynnä energiaa, että miks mä istutan niitä viivalla ja odotutan 10 minuuttia. Tää on niinku ihan semmonen keskeinen periaate koko ajan. (Simo)

Haastattelija: Miksi päädyit tähän, että oppilaat sai alussa liikkua vapaasti?

Se ois musta ihan hirveetä niitä istuttaa tai ootatuttaa jonossa siellä. Ei se oo liikuntaa. Kun se liikuntatunti on alkanut ja sitä nopeammin ne tulee, kun ne tietää sen, et hei me päästää heti tekemään. (Petra)

Kolmen oppilasryhmän opettajat pitivät oppilaiden aktivoimista alusta lähtien tärkeänä asiana. Opettajat kokivat, että oppilailla on myös tarve lähteä liikkumaan välittömästi ja myös oppilaat saapuvat tunnille nopeammin, kun tietävät

pääsevänsä heti liikkumaan. Tämän vuoksi opettajien mukaan ei ole mitään perusteita sille, että oppilaat esimerkiksi istuisivat ja odottaisivat viimeisiäkin pukutiloista saapuvia luokkatovereita, jonka jälkeen tunti voitaisiin ns. virallisesti aloittaa. Yhdelle kuvatuista liikuntatunneista oppilaat saapuivat lähes yhtä aikaa, jolloin opettaja aloitti tunnin yhteisellä kokoontumisella ja ensimmäisen harjoitteen ohjeistuksella.

Lisäksi Petra piti tunnin alkua keinona lisätä oppilaslähtöisyyttä, sillä silloin on mahdollista antaa oppilaiden vaikuttaa esimerkiksi alkuleikin muotoon. Näin myös tapahtui kyseisen opettajan tunnilla, jossa oppilaat muodostivat itse leikin idean ja säännöt. Opettajat huomauttivat, että tässä oppilaiden vapaassakin liikkumisessa vastuu on aina opettajalla ja opettajan tehtävä on valvoa tilannetta sekä pitää huolta turvallisuudesta. Vaarallisten telineiden tai välineiden ollessa esillä liikuntatilassa liikkuminen tuntien alussa on opettajien mukaan rajoitettua. Lisäksi liikkuminen on kokonaan kielletty silloin, kun opettaja ei ole läsnä liikuntatilassa.

Kaikilla videoiduilla liikuntatunneilla oli *yhteinen aloitus ja lopetus*, jossa kukin opettaja ryhmitteli oppilaat joko riviin, ympyrään tai puolikaareen istumaan ja jossa opettaja itse johti keskustelua. Tyypillistä yhteiselle aloitukselle oli opettajan pidempi puheenvuoro, jonka päätteeksi opettaja esitti oppilasryhmälle 2–3 kysymystä, joiden tavoitteena oli kontrolloida oppilaiden ymmärryksen syntymistä seuraavasta tehtävästä.

Petra: Mikä oli sääntö tässä hipassa turvassa olost?

Lauri: Kuinkas monta rengasta siellä on kierrettävänä?
Onko tehtävä selvillä?

Sen sijaan yhteisessä lopetuksessa opettajan puheen määrä oli huomattavasti vähäisempi ja oppilaille sekä esitettiin enemmän kysymyksiä että annettiin useammin puheenvuoro. Esitetyt kysymykset olivat avoimia ja pyrkivät tavoittamaan oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä.

Opettajien mukaan varsinkin yhteinen aloittaminen kuuluu liikuntatuntiin. Kuitenkin myös yhteinen lopetus koettiin tärkeäksi, vaikka aina sille ei ko-

ettu jäävän aikaa. Sekä aloitus että lopetus on opettajien mukaan tapa rauhoittaa oppilaita, mutta muuten niillä voidaan nähdä olevan erilaiset merkitykset. Yhteisen aloituksen merkitykseksi opettajat mainitsivat tunnin aiheeseen orientoitumisen sekä ensimmäisen tehtävän ohjeistuksen. Kahdella kuvatuista liikuntatunneista opettaja (Petra ja Lauri) kertoi oma-aloitteisesti yhteisen aloituksen aikana tulevan tunnin sisällöstä ja harjoitteista. Näiden lisäksi yhden tunnin alussa opettaja (Kari) kertoi tunnin aiheen oppilaiden sitä kysyessä. Petran ja Laurin mukaan on oppilasryhmästä ja oppisisällöstä riippuvaista, milloin tunnin sisällöstä on aiheellista mainita oppilaille etukäteen. Heidän mielestään tieto rauhoittaa tiettyä osaa oppilaista, eikä siitä ole haittaa muillekaan. Lisäksi opettajat mainitsivat, että tunnin sisällön kertominen luo turvallisuuden tunnetta, auttaa tuntiin orientoitumisessa sekä vähentää epäselviä tilanteita eli edesauttaa työrauhan säilymisessä.

Haastattelija: Kerroit tuossa tunnin aiheesta, että mitä aiotaan tehdä. Niin onko sillä millainen merkitys, että oppilaat kuulee sen?

Sillä on joillekin merkitystä ja joillekin sillä ei niinku oo merkitystä. Ja ne, joille sillä on merkitystä, niitten elämää se tieto helpottaa. Jotta niinku se orientaatio tulee heille siihen tekemiseen. Että musta se niinkö selventää, eikä se taas haittaa ketään. (Petra)

Haastattelija: Mikä merkitys tuolla rakenteen kertomisella on?

Oppilaat niinku ennakoi sen että mitä tulee tapahtumaan. Semmonen niinku, että antaa sielulle rauhaa. Voi olla semmonen oppisisältö tai aihe, että vähä jännittää etukäteen, esimerkiks vaikka uintitunti. Sille heikolle uimarille voi olla kiva tietää etukäteen, mitä tehdään tunnilla ku jännittää ja ei vielä oo taitoo paljo. (Lauri)

Toisaalta yksi opettaja ei nähnyt sisällön kertomista lainkaan tarpeellisena ja vertasi liikuntatuntia muihin koulun oppitunteihin, jolloin luokkatilanteissaan ei kerrota heti alussa kaikkia tunnin tehtäviä. Lisäksi hän mainitsi, että sisällön kertomisesta voisi olla enemmän hyötyä isompien oppilaiden kanssa, jotka osaisivat jo ennakoida suunnitelmien perusteella.

Videoiden analyysin perusteella kaikki liikuntatuntien yhteiset lopetukset sisälsivät *kasvatuksellista ja käyttäytymiseen liittyvää keskustelua* opettajan ja oppilaiden välillä. Lisäksi jokainen opettaja antoi oppilasryhmälleen yhteisen *palaut-*

teen tunnin sujumisesta. Nämä edellä mainitut asiat opettajat myös itse mainitsivat yhteisen lopetuksen tavoitteiksi. Yhden opettajan mukaan liikuntatunnilla opetetut asiat tarvitsevat toisinaan myös yhteistä ajattelua ja pohtimista, johon on hyvä keskittyä juuri yhteisessä lopetuksessa.

Liikuntatuntien alku- ja loppurutiinit ovat siis kiinteä osa liikuntatunteja, jotka näyttävät toteutuvan aina jossakin muodossa. Näiden rutiinien aikana oppilailla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa vuorovaikutukseen, sillä tilanteet ovat vapaita varsinaisesta taitojen harjoittelusta sekä oppitunnin organisoinnista. Siten myös opettajaa on helpompi lähestyä. Vuorovaikutuksen kannalta liikuntatuntien alku- ja loppuosuudet ovat ennen kaikkea opettajien luomia mahdollisuuksia oppilaiden käytettäväksi.

5.2 Tehtävän ohjeistus ja palautteen anto

Tehtävän ohjeistukset sekä palautteen anto olivat merkittäviä rakenteita opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Erilaisten harjoitteiden ja tehtävien ohjeistukselle oli ominaista opettajan puheenvuoro aiheesta, verrattuna muihin opettajan puheenvuoroihin tunneilla, juuri tässä yhteydessä pidetyt puheenvuorot olivat pidempiä. Esimerkiksi uuden ja merkittävästi edellisestä poikkeavan tehtävän ohjeistuksessa kukin opettaja pyysi oppilaita lopettamaan meneillään olevan toiminnan sekä siirtymään ennalta määrättyyn paikkaan tai jäämään sen hetkisellemme paikalleen. Edelleen, pienemmissä muutoksissa, joissa sekä ohjeistus että puheenvuoro olivat lyhyitä, opettaja ilmoitti ohjeen keskeyttämättä oppilaiden toimintaa. Pidempään ohjeistukseen liittyi useimmiten joko opettajan itsensä tai oppilaan tekemä näyttö eli mallinnus toivotusta suorituksesta, jolla pyrittiin havainnollistamaan sanallista selitystä. Tehtävien ohjeistukseen liittyi oppilaiden aktivoimista ajatteluun ja havainnointiin. Oppilaat osallistuivat esimerkiksi esittämällä kysymyksiä tehtävästä, mikäli jokin asia oli jäänyt epäselväksi. Kolme opettajaa, Kari, Lauri ja Petra, pyrki tavoittamaan

oppilaiden ajattelua jonkin tehtävänannon yhteydessä esittämällä esimerkiksi 2–4 avointa kysymystä.

[Opettaja näyttää ensin virheellisen suorituksen.]

Kari: Mitä asioita pitäisi korjata?

Lauri: Miksi lyhyemmällä mailalla on helpompi pelata?

Millä tavoilla voit tehdä aloitussyötön?

Opettajien mukaan oppilaiden tekemiä näyttöjä kannattaa suosia tehtävänantojen yhteydessä, sillä siten opettaja itse vapautuu samanaikaisesti selittämään suoritusta ja auttamaan oppilaita havainnoimaan suorituksesta keskeisiä tekijöitä. Lisäksi opettajan tekemä näyttö voi joissakin tapauksissa vaikeuttaa oppilaan ymmärtämistä, sillä aikuisen suoritus on aina erilainen kuin lapsen tekemä muun muassa kehon mittasuhteiden vuoksi. Haastateltujen opettajien mielestä opettajan tekemä näyttö tuntuu olevan riippuvainen opetettavasta sisällöstä ja käytännön mahdollisuuksista. Toisinaan on yksinkertaisempaa turvautua opettajan näyttöön, vaikka tehtävä onnistuisi joltakin oppilaaltakin. Tähän opettajat mainitsivat perusteluiksi ajan säästämisen, sillä esimerkiksi oppilaiden ryhmitely siten, että kaikki näkevät suorituksen on usein aikaa vievää.

Haastattelija: Oletko pyrkinyt jakamaan näitä näyttöjä vai onko sillä väliä, onko se näyttävä oppilas vai opettaja?

Kun oppilas selkeesti hallitsee tekniikan ja osaa näyttää, niin totta kai kannatta käyttää oppilaita. Siinä täytyy olla tarkkana toki siinä, että tasapuolisuuden nimessä vaihtelee sitä näyttäjää. Kun on uusi toiminto, uusi harjoite, joka on entuudestaan todennäköisesti hyvin vieras näille lapsille, silloin se opettaja näyttää. (Kari)

Haastattelija: Et ottanut oppilasta tässä näyttämään, vaikka siellä joku tarjoutuikin. Miksi?

Mä ehkä ajattelin jotenkin, että rullaan tällä asiaa nopeammin eteenpäin näin. Että se varmaan, että miksen mä ottanu oppilasta näyttämään, että nää pisteet oli edellispäivältä tuttuja kaikki. Päästään reippaasti liikkeelle. (Simo)

Toiminnan lomassa annetut ohjeet ja harjoitteen tarkennukset olivat kielelliseltä muodoltaan aina yleisiä eli suunnattuja kaikille oppilaille, vaikka itse asiassa ohjeet olivat harvoin tarkoitettu koko oppilasryhmälle. Opettajien mukaan *yleisohje* kumpuaa kuitenkin tiettyjen oppilaiden puutteellisista suorituksista. Opet-

tajat tiedostivat itse ohjeen muodon ja perustelivat yleisen ohjeen antamista sillä, että oppilaiden nimeäminen aiheuttaa helposti leimautumisen vaaran. Lisäksi opettajien mukaan yleinen ohje ei haittaa oikein toimivien oppilaiden tekemistä, vaan ohje suuntaa oppilaan tarkastelemaan omaa toimintaansa ja arvioimaan, että onko toimintaa muutettava. Tällaisissa tilanteissa on siis kyse eräänlaisesta oppilaan itsearviointista. Opettajien mukaan oppilaat osaavat muuttaa omaa toimintaansa yleisten ohjeiden perusteella, eivätkä näin ollen vaadi ohjeiden henkilöimistä.

Haastattelija: Ohjeet on aika monesti tollasia, että ne ei oo nimellisesti osotettu kellekään. Miksi näin?

Mun on nopeempi sanoo yleisohje "kierretään laatikkokin". Ne, jotka on kiertäny sen: okei, he tietää et he on tehny sen homman. Ne, jotka ei oo kiertäny saa lisämuistutuksen: hei meidänkin pitää tehdä tuo. (Lauri)

Haastattelija: Uskot siis, että yleisohje auttaa?

Musta yleisohje auttaa. Mieluummin sekin positiivisen kautta, että mä ohjaan sitä sieltä kautta, et miten pitää kun et mä meen sättimään tai moittimaan. (Petra)

On kuitenkin huomioitava, että taito on henkilökohtainen kokemus, jolloin oppilaan voi olla vaikeaa yleisen ohjeen perusteella tietää, onko suoritus mennyt oikein vai ei. Siksi henkilökohtainen palaute on taidon kehittymisen kannalta välttämätöntä.

Videoiduilla liikuntatunneilla annettu palaute keskittyi niihin tehtäviin, joissa harjoiteltiin selkeästi jotakin taitoa, esimerkiksi sulkapallon aloitussyötöä, koripallon kuljetusta tai kuperkeikkaa. Tämä näytti johtavan siihen, että palautteen anto painottui selkeästi kunkin tunnin keskimmäiselle kolmannekselle, jolloin taitoharjoittelua esiintyi jokaisella kuvatulla liikuntatunnilla. Esimerkiksi kahdella kuvatuista liikuntatunneista alku- ja loppuleikin aikana opettaja ei antanut lainkaan yksilöllistä palautetta ja koko ryhmää koskevaa palautetta vain muutaman kerran. Ensimmäisen kolmanneksen aikana opettajat antoivat yksilöllistä palautetta 1-6 ja ryhmälle 2-9 kertaa, keskimmäisen kolmanneksen aikana yksilölle 15-24 ja ryhmälle 2-8 kertaa sekä viimeisen kolmanneksen aikana yksilölle 6-12 ja ryhmälle 2-4 kertaa. Kokonaisuudessaan tunneilla

annettiin yleistä palautetta 10–43 kertaa ja spesifiä eli selkeästi johonkin taitoon tai taidon osa-alueeseen kohdistuvaa palautetta 5–23 kertaa siten, että yksi opettaja painotti palautteen antoa selkeästi spesifimpään suuntaan ja hänen tunnillaan puolestaan yleistä palautetta oli huomattavasti muita tunteja vähemmän. Tunnin aikana annettu palautteen laatu vaihteli jonkin verran ja selvästi annettiin positiivista palautetta. Korjaavaa palautetta opettajat antoivat muutamia kertoja, esimerkiksi sulkapallomailan oikeaa otetta tai kuperkeikan suoritustekniikkaa ohjattaessa. Negatiiviseksi palautteeksi tulkittavissa olevaa palautetta ei esiintynyt yhdelläkään kuvatuista oppitunneista.

Opettajat antoivat *palautteen aina myös sanallisesti*, eikä videoilta ollut havaittavissa pelkästään nonverbaalisia palautteita. Positiivisten palautteiden yhteydessä opettajat käyttivät kuitenkin poikkeuksetta hyödyksi eleitä, ilmeitä ja äänenpainoja. Korjaavaa palautetta antaessaan opettajat tehostivat sanomaansa näyttämällä oikean suorituksen. Palautteen antoa koskevassa vuorovaikutustilanteessa oppilaat olivat ääneti. He eivät esittäneet kysymyksiä tai sanallisesti osoittaneet kuulleensa tai ymmärtäneensä opettajan palautetta välittömästi palautteen saamisen jälkeen. Yleisin oppilaiden reagoititapa oli kokeilla suoritusta opettajan antaman palautteen pohjalta uudelleen ja kysyä sen jälkeen opettajalta suorituksen onnistumisesta.

Opettajat kokivat palautteen antamisen yhdeksi liikuntatunnin tärkeimmistä asioista, koska oppilaat tarvitsevat palautetta kehittääkseen omia taitojaan ja oppimista ei heidän mukaansa tapahdu ilman palautetta. Opettajat olivat sitä mieltä, että palautetta tulee antaa sekä yksilölle että ryhmälle. Kolme opettajista mainitsi, että kiire ja pakotettu tarve viedä tuntia eteenpäin vaikuttaa negatiivisesti opettajan palautetyöskentelyyn. Videoiduilla oppitunneilla kaksi opettajaa, Lauri ja Simo, oli järjestänyt itselleen paikan, jossa oli mahdollista kohdata jokainen oppilas yksitellen ja tarkkailla kunkin suoritusta sekä antaa henkilökohtaista palautetta. Lisäksi yksi opettaja mainitsi haastattelussa, että liikuntatunnin voi suunnitella siten, että pystyy antamaan jossain vaiheessa henkilökohtaisen palautteen jokaiselle oppilaalle. Suunnittelematta vastaavan-

laisia tilanteita ja mahdollisuuksia ei liikuntatunneilla hänen mukaansa ilmaannu. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että palaute tulisi pyrkiä aina antamaan positiivisen kautta. Vaikka palaute itsessään olisikin korjaava, niin sen voi silti antaa kannustavassa hengessä.

Haastattelija: Mikä on palautteen annon merkitys ja miten toteutat palautteen antoa?

Ja ideana on se, että tässä tehdään vaan nyt yks vaihe eli kaikki tekee kuperkeikkaa. Mä en lihota tässä vaiheessa rataa tietosena siitä, että mä haluan nähdä kaikkien suorituksen. Mä pystyn arvioimaan sitä ja antaan palautetta. (Simo)

Haastattelija: Mikä sun mielestä on palautteen merkitys liikunnassa?

Kyllähän palautteen perustehtävä on olla kannustava. Mutta se voi olla myös ohjaavaa ja korjaavaa. Ehkäpä palautteenantamisen negatiivinen ja kääntöpuoli voisi olla siinä, että opettaja vaan toteaa, kun ei oikein ehdi muuhun puuttua. "No hienostihan tämä menee", vaikka siellä on 22 oppilasta ja selkeesti puolella on vielä parantamisen varaa. Siinä ei yksinkertaisesti ehditä yhden tunnin aikana kaikkiin asioihin korjaavassa mielessä puuttua. (Kari)

Opettajat eivät olleet omien sanojensa mukaan tietoisia omista palautteen antamisen tavoistaan ennen videon katselemista. He olivat kuitenkin sitä mieltä, että asiaa tulisi miettiä tietyin väliajoin ja kiinnittää huomiota etenkin tarkempaan palautteenantoon, sillä videoilla oli havaittavissa myös palautteen annon maneerisuutta. Yksi opettaja, Petra, mainitsi, että liikunnan oppiaineen luonteen kuuluu olennaisesti yhdessä ja yhtä aikaa saman tehtävän tekeminen. Tämän vuoksi myös yleistä ja ryhmälle kohdistuvaa palautetta on hänen mukaansa automaattisesti määrällisesti enemmän kuin esimerkiksi matematiikan tunnilla, jossa oppilaat etenevät tehtävissä omassa tahdissaan. Muutkin opettajat olivat sitä mieltä, että on itsestään selvää, että pelitilanteissa palaute on yleistä spesifin sijaan.

Haastattelija: Mikä on palautteen annon merkitys ja miten toteutat palautteen antoa?

Mutta palautteen antamisessa on ehkä vähän, kun tässä seuraan, niin pikkusen sellasta maneerisuuttakin. Että aika paljon vaan ”hyvä, hyvä” ja ”hienosti menee”. Että sitä pitäisi aina opettajana itse tutkiskella, että onko välillä jopa parempi että tulee se palaute hieman rajotetummin ja hieman kohdennetummin. (Kari)

Haastattelija: Käytätkö tietoisesti vähemmän sellasta yleistä palautetta?

En tiedä onko se palautteenanto tietoista tai, että enhän mä funtsaa sitä asiaa. Ehkä se on jo niin syvälle juurtunu omaan opettajakäyttäytymiseen. Jos tarkemmin ajattelee, niin kyllä mä käytän pelitilanteissa, että ”hienoa”, ”hyvä”, ”mainiota”. Mutta voi olla, että se on mulla enemmän spesifiä kyllä, että mihin se liittyy se hyvyys. (Lauri)

Tehtävän ohjeistus sekä palautteen anto ovat liikuntatuntien vuorovaikutuksessa usein toistuvia rakenteita, mikä tekee niistä keskeisiä koko opetuksen kannalta. Nämä rakenteet liittyvät vahvasti opettajan toimintaan sekä opettajan vuorovaikutusosaamiseen, sillä useimmiten sekä tehtävän ohjeistus että palautteen anto ovat opettajan vastuulla. Kuitenkin myös oppilaalla on vastuu ymmärtää ja omaksua sekä annetut ohjeet että palautteet, joten vuorovaikutus tässä tapauksessa vaatii onnistumista sekä opettajalta että oppilaalta. Oppilaan oppimisen kannalta etenkin palautteen antaminen on tärkeää, mutta opettajat eivät kuitenkaan kiinnitä erityistä huomiota sen antamiseen, vaan luottavat sen sujuvan jo kokemuksen myötä. Toisaalta kokemuksen käänköpuolena on aina huomioitava omien käyttäytymismallien toistuvuus, joka saattaa aiheuttaa maneereja työskentelyyn ja vuorovaikutukseen ylipäättään.

5.3 Vuorovaikutukselliset motivointikeinot

Videoiduilla liikuntatunneilla oli havaittavissa kaksi vuorovaikutuksellista erityispiirrettä: *opettajan osallistuminen toimintaan* sekä *sanallistaminen*. Liikuntatuntien rakenteessa oli huomattavaa, että jossain vaiheessa tuntia jokainen opettajista osallistui toimintaan tekemällä oppilaiden kanssa samaa tehtävää. Esimerkiksi kaksi opettajista osallistui alkutunnista hippaleikkiin. Lisäksi kolme opet-

tajaa teki taitoharjoittelua yhdessä oppilaiden kanssa ja osallistui näin aktiivisesti tunnin toimintaan. Seuraavassa esimerkkejä videoaineistosta opettajien vuorovaikutuksellisista motivointikeinoista:

- Opettaja osallistuu hippaan pelastamalla oppilaita.
- Opettaja pelaa oppilaiden kanssa sulkapalloa.
- Opettaja harjoittelee koripallon kuljettamista yhdessä oppilaiden kanssa.
- Opettaja osallistuu hippaan kiinniottajana.
- Opettaja tekeytyy krokotiiliksi, joka voi "syödä" liian matalalla köysissä liikkuvia oppilaita.

Kaikki opettajista totesivat, että toimintaan osallistumisella on ennen kaikkea innostava ja motivoiva vaikutus. Opettajan toimintaan osallistumisella näyttäisi olevan sekä oppimista ja työrauhaa kontrolloiva että opettaja-oppilassuhdetta rakentava tehtävä. Opettajat esimerkiksi mainitsivat, että opettajan osallistuminen auttaa heikkoja oppilaita, tarjoaa ns. oikean suoritusmallin ja ehkäisee käytöshäiriöitä. Lisäksi kaksi opettajaa kertoi, että toimintaan osallistumisella on sosiaalinen merkitys, jonka myötä oppilaat tuntevat opettajan läheisemmäksi sekä saavat kokemuksen siitä, että opettaja todella näkee heidät. Opettajien mukaan toimintaan osallistuminen on liikunnanopetuksen erityispiirre. Vaikka luokkatilanteessakin korostettaisiin yhdessä tekemistä ja yhdessä oppimista, niin harvoin opettaja tekee oppilaiden kanssa täsmälleen samaa tehtävää.

Toimintaan osallistumisen lisäksi eräs liikuntatunneilla ilmennyt yhteinen piirre on *opettajan sanallistaminen*, jolla tarkoitetaan harjoiteltavien liikkeiden tai taitojen samanaikaista verbalisointia. Sanallistaminen keskittyi juuri taitoharjoitteluun eli aina liikuntatunnin keskivaiheille ja kahdella tunnilla myös loppuosaan. Kaikki opettajat kokivat, että sanallistamisen tavoitteena on helpottaa taidon oppimista, joka puolestaan johtaa onnistumisiin ja motivaation kehittymiseen.

Haastattelija: Tuossa tuli esiin sanallistamisen keino, mikä on sen merkitys?

Kyllä sillä on mun mielestä tärkeä merkitys. Mä ainakin olettaisin, että joku niistä ohjeista jäis mieleen, helpottais sitä liikkeen tekemistä. En kai mä muuten sitä sanois. (Simo)

Haastattelija: Onko tuolla sanallistamisella jokin tavoite tai ajatus siinä sen takana?

Näytön lisäksi myös on sellanen verbaali viestintä ja verbaali ohjeistus toivottavasti sit maksimoi sen oppilaan oppimista. Et se on niinku tavoitteena. (Kari)

Kaksi opettajaa, Kari ja Petra, mainitsi, että sanallistaminen on myös eräänlaista monikanavaisuuden käyttöä ja sen myötä pyritään tavoittamaan auditiivisia oppijoita. Petra kertoi, että vaatii tekemisen verbalisointia myös oppilailtaan, sillä hän uskoo taidon sisäistyvän ja automatisoituvan tätä kautta paremmin. Lisäksi Simo totesi sanallistamisen avaavan harjoiteltavan taidon olemusta myös itselleen, jonka uskoi helpottavan myös omaa opettamistaan ja ohjaustaan.

Liikuntatunneilla esiintyi siis kaksi merkittävää vuorovaikutuksen erityispiirrettä. Kyseisiä piirteitä ei ainakaan samassa määrin liene havaittavissa luokahuoneopetuksessa, jonka myös opettajat itse totesivat. Molemmat erityispiirteet ovat eräänlaisia motivointikeinoja ja tarkoitettu tehostamaan oppilaan oppimista sekä liikuntatunnilla viihtymistä.

5.4 Opettajan tekemät kysymykset liikuntatunnilla

Liikuntatuntien vuorovaikutukselle on tyypillistä opettajan esittämät kysymykset, vaikka ulkoapäin kyseisen oppiaineen tunnit saatetaan usein nähdä toiminnallisuutta korostavana. Jokaisella videoidulla liikuntatunnilla esiintyi opettajan tekemiä kysymyksiä, tosin yhdellä tunnilla selkeästi vähemmän kuin kolmella muulla. Tunnin ensimmäisellä kolmanneksella opettajat esittivät 0–13 kysymystä, keskimmaisella kolmanneksella 4–11 kysymystä ja viimeisellä kolmanneksella 0–10 kysymystä. Opettajien tekemät kysymykset oli selkeästi jaettavissa kahteen eri kategoriaan eli *toiminnan aikana tehtyihin kysymyksiin* ja *tau-kovaiheiden aikaisiin kysymyksiin*. Edellä mainittu jaottelu syntyi myös kysymysten tavoitteiden pohjalta, sillä toiminnan aikana esitetyillä kysymyksillä oli erilaiset funktiot kuin taukovaiheiden kysymyksillä. Toiminnan aikaiset kysy-

mykset kohdistuivat taidon harjoittelun sujumiseen, joten ne ohjasivat oppilasta itsearviointiin. Nämä kysymykset olivat myös luonteeltaan sellaisia, ettei opettaja odottanut niihin minkäänlaista vastausta, vaan ne toimivat ikään kuin kontrolloivina ja oppilaiden työskentelyä ohjaavina. Taukovaiheiden kysymykset olivat sen sijaan keskustelua luovia, avoimia kysymyksiä, joihin ei ollut olemassa yhtä oikeaa ja odotettua vastausta. Niillä tavoiteltiin oppilaiden mielipiteitä ja näkemyksiä.

Petra: Missä tehtävässä onnistuit mielestäsi hyvin?
Millaisen hernepussitempun voisit esittää ohjelmanumerona?

Lauri: Millä tavalla voit lukea vastapelaajaa?
Mistä tiedät, mille kentän osalle sulka kannattaa lyödä milloinkin?

Haastatelluista opettajista kolme oli sitä mieltä, että kysymysten esittäminen kuuluu myös liikuntatunnille ja on toiminnallisessakin aineessa yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista. Opettajat halusivat korostaa, että tietyistä erityisluonteestaan huolimatta liikunta on myös oppilaan kognitiivisia taitoja kehittävä oppiaine. Lisäksi kysymysten kautta harjoitellaan keskustelutaitoja yhtäläillä liikuntatunneilla kuin muidenkin oppiaineiden tunneilla. Keskustelutaitoja harjoiteltaessa keskitytään opettelemaan oman puheenvuoron rohkeaa käyttämistä ja toisen puheenvuoron kuuntelemista, joten sosiaalisten taitojen opiskeleminen tulee opettajien mukaan ilmi useissa erilaisissa tilanteissa liikuntatunneilla. Kysymysten esittäminen on siis opettajien mielestä monipuolinen työkalu. Lisäksi yksi opettaja mainitsi tiettyjen kysymysten harjoittavan myös oppilaiden itsearviointitaitoa. Eräs opettajista korosti, että opettajan ammattitaitoon kuuluu se, että hän saa rakennettua oppilaan antamasta vastauksesta keskustelua aina haluamaansa suuntaan. Oleellista on ymmärtää, että jokaisessa vastauksessa on aina jotakin hyvää. Yksi opettaja mainitsi, että tärkeintä oppimisessa ylipäätään on pyrkiä kehittämään oppilaan ajattelua. Tämä kuuluu hänen mukaansa myös liikuntatunnille, jossa ajatuksen pitäisi olla koko ajan toiminnassa mukana.

Haastattelija: Voiko liikuntatunnilla esittää kysymyksiä?

Sehän ois liian helppoo, jos aina sanoisit, että tehään vaan. Tai, että ei sitä tartte miettii. Vaikka se on kuinka kehollinen kokemus, niin kyllä se ihan yhälailla vaatii ajatustyötä. Liikunta on tiedollinen, taidollinen, se on ajattelun kehittämisen oppiaine. (Petra)

Haastattelija: Mikä on kysymysten merkitys liikuntatunnilla?

Kun asioita ajatellaan ja niitä sanotaan ääneen, niin ne jollain tavalla vielä vahvistaa sitä fyysistä ja motorista tekemistä. Että ilman sanoja tai puheita, niin edistyminen on hitaampaa kuin että hieman funtsataan välillä, mitä tehdään ja mitä on saatu aikaan. (Lauri)

Yksi opettajista oli sitä mieltä, että liikuntatunneilla ei tule esitettyä lainkaan kysymyksiä. Saman opettajan mukaan toiminnallisuus on liikuntatunneilla selkeästi korostuneessa roolissa. Toisaalta hänenkin mielestään liikunta on ajattelun kehittämisen oppiaine ja esimerkiksi ongelmanratkaisutehtävät kuuluvat opetusmenetelmiin myös liikuntatunneilla.

Kysymysten käytön lisäksi kaksi opettajaa mainitsi käyttävänsä harjoitteen merkityksen kertomista yhdistääkseen ajattelun oppilaiden toimintaan.

Haastattelija: Kerroit tuossa harjoitteen merkityksen. Miksi?

Täytyy jotenkin niinku saada heille ymmärrys, että miks tehdään näitä asioita. Ettei koulu olis sellanen paikka, että täällä vaan tehdään jotain eikä oikeen tiedä mihin ne liittyy. (Lauri)

Molemmat opettajat käyttivät videoiduilla oppitunneilla tämänkaltaista syiden selittämistä ja he pitivät kyseistä keinoa oppilasta motivoivana opeteltavan taidon kannalta. Näiden opettajien mukaan kertomalla harjoitteiden liittyvän tietyn taidon harjoitteluun edistetään oppilaiden ajattelun ja tekemisen yhdistymistä. Edelleen, näin luodaan motivaatiota tehdä harjoitteita, joita oppilaat eivät muuten osaisi yhdistää tietyn taidon harjoitteluun.

Liikunta on kehollisuudestaan huolimatta myös ajattelutaitoja kehittävä oppiaine, jonka opettajatkin tiedostavat. Vuorovaikutuksen näkökulmasta kysymyksen esittäminen on siis oleellinen osa opettajan työskentelyä liikuntatunnilla. On tärkeää havaita, että liikuntataitojen kehittäminen vaatii ajattelua sekä toiminnan pohtimista.

5.5 Työrauha ja epätoivottu käyttäytyminen

Työrauha oppitunnilla on sekä opettamisen että oppimisen edellytys. Jokainen videoitu liikuntatunti sisälsi opettajan näkökulmasta tulkittuna oppilaiden epätoivottua käyttäytymistä, mikä puolestaan johti opettajan työrauhavuoroihin. Työrauhavuoroja ilmeni tasaisesti, eikä mikään kolmannes erottunut tässä suhteessa muista. Toiminnan kannalta työrauhavuorot ajoittuivat kuitenkin lähes poikkeuksetta liikuntatuntien taukopaikkoihin. Näin ollen opettaja joutui puuttumaan työrauhaan organisointivaiheessa, tehtävän ohjeistuksen alussa tai lopussa. Kaikki opettajan toimintaan merkittävästi vaikuttaneet työrauha-asiat tapahtuivat ajallisesti viimeisen kolmanneksen aikana. Kolmella videoiduista oppitunneista oppilaiden epätoivottu käyttäytyminen aiheutti opettajalta merkittäviä toimenpiteitä, ja näistä tapauksista seurasi aina myös jatkotoimenpiteitä. Tällöin kaksi opettajista kävi huomauttamassa kyseisille oppilaille heidän käyttäytymisestään nimenomaisessa tilanteessa. Toinen näistä opettajista siirsi tuntia häiritsevät oppilaat hetkeksi sivuun toiminnasta ja toinen opettaja keskusteli oppilaiden kanssa tunnin lopussa häiriökäyttäytymisestä. Lisäksi yksi opettaja huomasi sopimatonta kielenkäyttöä oppitunnin lopussa, mutta päätti ottaa asian esille vasta loppukeskustelun yhteydessä. Huomattavaa oli, että epätoivotun käyttäytymisen ilmaantuessa liikuntatunnilla kukaan opettajista ei keskeyttänyt koko oppilasryhmän toimintaa.

Haastattelija: Havaitisit tuossa häiriökäyttäytymistä, et kuitenkaan keskeyttänyt toimintaa?

En mä pienestä lähde toimintaa keskeyttämään. Koska liikuntatuntien merkitys on nimenomaan, että siellä liikutaan. Jos näihin kaikkiin tällasiin asioihin nykykoulussa puututaan niin se on jatkuvaa Stop&Go:ta koko se meini. Että pikkusen täytyy ihan suoraan sanottuna läpi sormien katsoa näitä asioita. (Kari)

Opettajat näyttäisivät olevan tietoisia omasta valinnastaan olla keskeyttämättä liikuntatunnin toimintaa epätoivotun käyttäytymisen vuoksi. Eräs opettaja mainitsikin, että on kyse oikeudenmukaisuudesta muita oppilaita kohtaan ja heille täytyy antaa mahdollisuus jatkaa omaa toimintaansa.

Haastattelija: Havaitisit tuossa häiriökäyttäytymistä, et kuitenkaan keskeyttänyt toimintaa?

En mä keskeytä koko tuntia, kun oppilailla on hyvät pelit meneillään. Teen vaan intervention niiden poikien suhteen, jotka rupee hölmöilemään ja sitte jutustellaan yhdessä asia tunnin lopussa. Sitte kun oppilaat tuo esille omaa mielipidettään, niin se jää vielä paremmin näitten sähläreitten mieleen kuin että ope siinä vaan paplais. (Lauri)

Kaikki opettajat pitivät omaa tapaansa puuttua työrauhaongelmiin johdonmukaisena. He mainitsivat myös oppilaiden tiedostavan toimintatavan eli heillä on tieto siitä, kuinka liikuntatunnilla tulee toimia. Näin valinta on oppilailla ja he tietävät tekojensa seuraukset. Seuraavissa esimerkeissä ilmenee opettajien toiminta työrauhaongelmien aikana.

Opettaja odottaa, että oppilaat rauhoittuisivat. Siirtää kaksi oppilasta sivuun häiritsemästä. Harjoite alkaa. Opettaja tekee mukana ja ohjeistaa. Kahden minuutin päästä opettaja käy päästämässä sivussa olleet mukaan.

Opettaja havaitsee kahden oppilaan pelaavan yhteensä neljällä mailalla. Mene paikalle ja pyytää ylimääräiset mailat pois. Toinen oppilaista ei meinaa antaa mailaa, jolloin opettaja perustelee säännön oppilaille. Opettaja ottaa mailat ja poistuu tilanteesta.

Opettajien mukaan yhteinen keskustelu tapahtuneesta kuuluu asiaan, mutta toisinaan keskustelut ovat vain opettajan ja tuntia häirinneiden oppilaiden välisiä. Opettajien mukaan puuttuminen häiriötilanteisiin on välttämätöntä, sillä oppilaille ei voi antaa mielikuvaa, että liikuntatunnilla voi käyttäytyä sovittuja sääntöjä rikkovalla tavalla. Toisin sanoen opettajilla on siis käsitys, että heidän tulee olla auktoriteetteja.

Jokaisella opettajalla oli omat ja erilaiset keinonsa työrauhan saavuttamiseen joko tilannekohtaisesti tai ennakoivasti. Yksi opettajista mainitsi luottavansa nonverbaalisiin viesteihin ja kertoi käyttävänsä niitä usein. Toki hänen mukaansa oppilaat täytyy totuttaa tähänkin tyyliin, jotta he oppivat tulkitsemaan

opettajan ilmeitä, eleitä ja asentoja. Yksi opettajista kertoi käyttävänsä liikuntatilanteissa osittain samoja keinoja kuin luokkatilanteissakin. Esimerkiksi yksi opettajista käytti työrauhakeinona liikkumista oppilaan lähelle ja kiinnittämällä visuaalisesti oppilaiden huomion. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että ns. ääntä korottamalla työrauhaa ei saavuteta. Lisäksi opettajat mainitsivat pillin olevan edelleenkin tehokas keino oppilaiden huomion saamiseksi ja yleisesti merkinantovälineenä erittäin käyttökelpoinen.

5.6 Vuorovaikutuksen merkitys liikuntatunneilla

Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on haastateltujen opettajien mukaan yksi opettamisen tärkeimmistä osa-alueista. Opettajien merkityksenannoissa korostui vuorovaikutuksen moniulotteisuus, ja kuinka se on ymmärrettävissä useisiin eri asioihin vaikuttavana ilmiönä. Toisaalta myös monen asian koettiin vaikuttavan vuorovaikutukseen.

Kaikki opettajat kokivat vuorovaikutuksen olevan ainakin jossakin määrin lajisidonnaista eli riippuvaista siitä, mitä liikuntatunneilla tehdään. He mainitsivat, että taitoharjoittelussa kommunikointia tulee paljon enemmän yksilöiden kanssa ja vastaavasti esimerkiksi kuntoliikunnassa taas koko ryhmän kanssa yhteisesti. Kaksi opettajista, Lauri ja Simo, kertoi, että esimerkiksi uintitunneilla vuorovaikutus on muusta liikunnasta poikkeavaa muun muassa suurten taiterojen sekä poikkeavan ympäristön vuoksi. Kolme opettajista mainitsi myös telinevoimistelun korostavan yksilötason vuorovaikutusta ja samalla tavalla kuin uinnissa, telinevoimistelussa oppilaita autetaan ja ohjataan useimmiten todella läheisessä kontaktissa. Pelitilanteissa kommunikointi taas on usein koko ryhmälle suunnattua. Lisäksi yhtenä esimerkkinä opettajat mainitsivat suunnistuksen opettamisen, jossa vuorovaikutus on puolestaan hyvin vähäistä poikkeuksellisten suurten etäisyyksien vuoksi. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että aina ei välttämättä ole niinkään kysymys lajista, vaan myös tekemisen tempo vaikut-

taa vuorovaikutukseen. Energisen ja vauhdikkaan toiminnan yhteydessä vuorovaikutus on häneen mukaansa erilaista kuin rauhallisen liikkumisen aikana.

Kaksi opettajaa, Lauri ja Petra, oli sitä mieltä, että nonverbaalisella viestinnällä on liikunnassa vahva merkitys. Heidän mukaansa ilmeillä, eleillä, liikkeillä, kosketuksilla, äänenpainoilla sekä muilla äänen nonverbaalisilla piirteillä voi tehostaa omia viestejään sekä sitä kautta myös opettamista. Opettaja on itsekin silloin tilanteessa kokonaisvaltaisesti mukana. Molemmat opettajat kokivat, että nonverbaalisilla viesteillä voi innostaa oppilaita ja korostaa toimintaa. Esimerkiksi toinen näistä opettajista mainitsi opettajan kykenevän myös tehostamaan omaa nonverbaalista viestintäänsä.

Haastattelija: Minkälainen merkitys on nonverbaalisella viestinnällä liikunnan opetuksessa?

No, onhan sillä merkitystä. Jokaisesta opettajasta pikkusen kuitenkin löytyy näyttelijää tai sellasta draaman fiilistä, että siihen hommaan saa vähä niinku ilmettä. Et ope on sen olonen, että hän tarkoittaa just sitä, mitä hän sanoo. Se menee jotenkin sinne sielun sopukoihin. (Lauri)

Toiset kaksi opettajaa pitivät nonverbaalista viestintää puolestaan paremmin luokka opetukseen soveltuvana ja niissä tilanteissa selkeämmin ilmenevänä. Heidän mukaansa luokkatilanteissa nonverbaalista viestintää on helpompi hyödyntää, koska opettaja on tuolloin lähempänä oppilaitaan. Näiden opettajien mukaan liikuntatunnillakin tulee toki käytettyä ilmeitä, eleitä ja erilaisia äänenpainoja, mutta huomattavasti enemmän keskitytään ns. sanoilla ohjaamiseen.

Opettajien pohtiessa vuorovaikutuksen tehtävää liikuntatunneilla tuli esiin yksi kaiken kattava perusajatus: opetuksen kannalta opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on välttämätöntä. Opettajat korostivat myös useita muita tärkeitä vuorovaikutuksen tehtäviä. Vuorovaikutuksen kautta he pyrkivät vahvistamaan sekä hyvin onnistuvia että hieman heikompia oppilaita, sekä kasvatuksellisilla että liikunnallisilla alueilla. Opettajien mukaan taitoja ei voi oppia ilman palautetta, joten ilman vuorovaikutusta ei tapahdu oppimista. Liikuntatuntien ilmapiiri ja motivaatioilmasto rakennetaan opettajien mukaan vuoro-

vaikutuksen avulla. Lisäksi vuorovaikutuksen kautta opettaja tekee itsensä läsnä olevaksi. Opettajat mainitsivat, että vuorovaikutuksen tulisi olla positiivisesti ja kannustavasti ohjaavaa, jotta oppilaat innostuisivat liikkumaan. Petra kiteyttää kaikkien haastateltavien puheenvuoroissa olleet ajatukset vuorovaikutuksen merkityksestä:

Kaikki opetus niin liikunnassa kuin muuallakin, on vuorovaikutusta. Jos ei sitä oo, niin et sä niinku oo mikään oppimisen ohjaaja, et opettaja. Eli musta vuorovaikutuksella on ilmiömäinen merkitys. Ei oo oppimista, ei opettamista, jos ei oo vuorovaikutusta. Piste. (Petra)

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella liikuntatuntien vuorovaikutuksessa esiintyviä rakenteita sekä opettajien niille antamia merkityksiä. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset liittyvät liikuntatuntien alku- ja loppurutiinien samankaltaisuuteen, oppilaiden tekemien aloitteiden määrään ja sisältöön, ohjeiden kielelliseen muotoon, opettajien palautetoimintaan sekä esitettyjen kysymysten erilaisiin muotoihin, vuorovaikutuksellisten erityispiirteiden ilmenemiseen ja työrauhaongelmien esiintymiskohtiin tunneilla. Edelleen, tulokset liittyvät opettajien käsityksiin vuorovaikutuksen merkityksestä liikuntatunnilla. Näitä tuloksia esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteita vertaillaan myös luokkahuoneen vuorovaikutukseen. Lisäksi myöhemmin luvussa 6.2 pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusideoita.

6.1 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimuksessa kävi ilmi, että pääpiirteissään liikuntatuntien vuorovaikutuksessa toistuivat samantyyppiset jaksot, joista edelleen muodostui liikuntatunneille samankaltaiset rakenteet opettajasta ja oppilasryhmästä riippumatta. Edelleen, liikuntatunneilla ilmenneet vuorovaikutusjaksot olivat samankaltaisia kuin on todettu olevan luokkahuoneopetuksessa (Tainio 2007), mutta niillä oli silti omat oppiaineeseen liittyvät erityispiirteensä. Näitä erityispiirteitä olivat esimerkiksi opettajan osallistuminen toimintaa sekä sanallistamisen keino (ks. myös luku 3.3). Tunnit jakautuivat toiminnallisesti kolmeen osaan: alkuleikkiin tai -lämmittelyyn, taitoharjoitteluun sekä loppuleikkiin tai loppupeliin. Jokainen tunneista alkoi ja loppui koko ryhmän yhteiseen kokoontumiseen, jossa oli

enemmän keskustelua kuin tunnin muissa vaiheissa. Oppilaiden tekemiä aloitteita opettajan suuntaan oli huomattavasti enemmän tunnin alku- ja loppuvaiheissa, jolloin tunnin tavoitteen mukainen toiminta ei ollut keskeisenä tarkoituksena. Voidaan siis päätellä, että oppilaiden aloitteet ajoittuvat niin sanottuihin tavoitteellisesta opetuksesta vapaisiin ajankohtiin tai yhteisiin keskusteluihin, joissa opettajat pyrkivätkin aktivoimaan oppilaita. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, joten esimerkiksi oppilaiden tekemät aloitteet huomioitiin vain, kun ne kohdistuivat opettajaan.

On mielenkiintoista, että oppilaiden tekemät aloitteet liittyivät sisällöltään useimmiten johonkin muuhun asiaan kuin kyseessä olleeseen liikuntatuntiin. Opettajat pitivät kuitenkin oppilaiden tekemiä aloitteita tärkeinä, mikä puolestaan kertoo heidän arvostuksestaan muun muassa hyvän ilmapiirin luomisen näkökulmasta. Opettaja ei näyttänyt haittaavaan, että aloitteiden sisällöt olivat liikuntatuntiin liittymättömiä asioita. Voitaneen päätellä, että kyse on muun muassa oppilaantuntemuksen ylläpitämisestä sekä sen kehittämisestä. Niin ikään Lehto (2001, 14) toteaa opettajien määrittelevän hyvän ilmapiirin luomisen olevan osaltaan oppilaantuntemusta ja yksi oppimistilanteen tavoitteista. Opettajat mainitsivat hyvän ilmapiirin ja motivaatioilmaston olevan liikuntatunneilla tärkeissä rooleissa. Videoaineiston perusteella oppilaiden tekemien aloitteiden määrät vaihtelivat melko suuresti tutkimuksessa mukana olleiden opettajien tunneilla. Huomattavaa oli kuitenkin se, että aineenopettajien tunneilla aloitteita tehtiin yhtä paljon, ja joissain tapauksissa jopa enemmän kuin luokanopettajan liikuntatunnilla. Näin ollen oppilaat eivät näyttäisi kokevan aineenopettajaa etäiseksi, vaan pyrkivät vuorovaikutussuhteen luomiseen myös hänen kanssaan, vaikka kohtaavat hänet opetuksen merkeissä vain kaksi kertaa viikossa.

Tuloksista on siis havaittavissa, että liikuntatunneilla sekä opettajat että oppilaat pyrkivät luomaan vuorovaikutusta. Näin ollen tavoite vuorovaikutuksellisuudesta oli yhteinen. Kyseisen kaltaista opetusviestintää Myers (2008) nimittää relationaaliseksi, jolloin siis opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaiku-

tussuhteen rakentamisen tärkeys on korostuneessa asemassa. Oppilaiden tekemisen aloitteiden sijoittuminen tunnin alkuun ja loppuun saattaa kertoa myös oppilaiden sisäistämästä vuorovaikutuksen institutionaalisuudesta, jolloin toiminnan ollessa käynnissä vain opettajalla on automaattinen oikeus puheenvuoroon (Raevaara ym. 2001, 11).

Tuloksista kävi ilmi oppilaiden aloitteellisuus toimintaan. On mielenkiintoista, että oppilaat aloittivat omatoimisesti leikin tai muun liikunta-aktiiviteetin heti liikuntatilaan saavuttuaan. Tapa kumpusi varmasti osittain opettajien luomasta käytännöstä, sillä haastatellut opettajat mainitsivat pyrkimykseksi saada oppilaat liikkumaan tunnin alusta lähtien. Niin ikään Graham (2008, 70) kannustaa opettajia aktivoimaan oppilaita liikkumaan heti liikuntatuntien alkuminuuteista lähtien. On selvää, että tässä tapauksessa liikunnanopetus poikkeaa luokkaopetuksesta, sillä on sangen harvinaista nähdä oppilaiden aloittavan esimerkiksi lukea äidinkielen oppikirjaa tai tekemään matematiikan tehtäviä välittömästi välitunnilta luokkaan saavuttuaan.

Liikuntatunneilla tehtävien ohjeistuksiin liittyi lähes poikkeuksetta näyttö ja opettajat kertoivatkin havainnollistamisen olevan tärkeää liikunnanopetuksessa muun muassa erilaisten oppijoiden huomioimiseksi. Myös muissa oppiaineissa luonnollisesti havainnollistetaan paljon opittavia asioita ja sisältöjä, vaikkakin niissä se ei ole yhtä kehollista kuin liikunnanopetuksessa. Kaikki opettajat kannattivat oppilaiden tekemiä näyttöjä, jotta he itse voisivat paremmin osoittaa oppilaille huomionarvoisia asioita heidän suorituksestaan. Näin ollen opettajan ei siis tarvitse tehdä kaikkea liikuntatunneilla. Oppilaiden osallistaminen itse opettamiseen on siten suotavaa. Tyypillisesti kuuleekin sanottavan, että hyvä opettaja osaa laittaa itsensä myös sivuun. Opettajat totesivat myös, että valitsevat näyttäjäksi harjoiteltavan taidon jo hallitsevan oppilaan. Onkin aiheellista pohtia, että täytyykö suorituksen aina olla onnistunut ja virheetön, jotta siitä voi oppia. On kuitenkin huomioitava, että virheellinen näyttö saattaa altistaa oppilaan loukkaantumiselle ja näyttöä seuraavat oppilaat voivat puolestaan omaksua väärän liikemallin, josta poisoppiminen on hidasta ja vaa-

tii moninkertaisen määrän harjoitustoistoja ensimmäisellä kerralla oikein oppimiseen verrattuna.

Kesken toiminnan annetut ohjeet olivat muodoltaan lähes aina yleisiä, koko ryhmälle suunnattuja, eikä oppilaiden puutteellisia suorituksia mainittu erikseen. Näitä vuorovaikutuksessa kaikille suunnattuja ohjeita voitaneen pitää taitojen opettamisen ja näin ollen myös liikunnanopetuksen erityispiirteenä. Sen sijaan luokkaopetuksessa oppilaat ovat lähempänä ja opettajan on tuolloin helpompi mennä suoraan oppilaan luokse neuvomaan ja ohjaamaan tekemistä oikeaan suuntaan. Opettajat kokivat ns. yleisohjeiden toimivan, mutta voisi olettaa, että oppilaalle yleisohjeen ymmärtäminen kohdentuvaksi juuri hänelle vaatii ymmärrystä ja arviointia omasta taitotasosta sekä osaamisesta. Olisikin aiheellista pohtia, osaako oppilas hahmottaa oman kehonsa toimintaa niin tarkasti kuin jotkut yleisohjeet sitä vaativat. Oppilashan voi olettaa tekevänsä harjoituksen aivan oikein, mutta todellisuudessa esimerkiksi selkä ei olekaan pyöreänä kuperkeikkaa tehdessä.

Muita liikuntatuntien vuorovaikutuksen erityispiirteitä olivat opettajan osallistuminen toimintaan sekä opettajan sanallistaminen eli esimerkiksi tavoitteellisen suorituksen osakohtien jatkuva toistaminen. Opettajien mukaan molemmat näistä keinoista ovat sekä motivoivia että oppilasta helpottavia. Mikäli liikunnanopetusta vertaa tässä suhteessa luokassa tapahtuvaan opetukseen, voitaneen olettaa, että opettaja harvoin tekee vaikkapa oppikirjan tehtäviä samanaikaisesti oppilaiden kanssa, mutta puolestaan sanallistamisen kautta voidaan opetella esimerkiksi muistisääntöjä. Vuorovaikutuksen kannalta on kuitenkin ymmärrettävää, että opettajan osallistuminen toimintaan tuo hänet lähemmäksi oppilaita sekä fyysisesti että ajatuksen tasolla. Tämä puolestaan luo vuorovaikutussuhteesta positiivisen.

Tulosten mukaan opettajien antama palaute on useammin yleistä (esim. "hyvä", "hienoa") kuin spesifiä (esim. "hieno syöttö", "oikea askelrytmi, hyvä"), mutta kuitenkin taitoharjoittelujaksoihin kohdistuvaa. Myös Siedentop (1991, 36-40) on todennut eri tutkimuslähteisiin perustuen osoitti yleisen palaut-

teen korostuvan liikuntatunneilla. Palautetta annetaan eniten nimenomaan taitoja harjoiteltaessa. Yksi opettajista havaitsi videoita liikuntatuntia katsellessaan maneerisuutta palautteen antamisen yhteydessä, mikä siis kertoo siitä, että aina opettajat eivät aina ole tietoisia omista toimintatavoistaan. Näin ollen vanhan kokemuksen kääntöpuoli saattaa olla totuttuihin tapoihin luottaminen ja ns. tilanteelle sokeutuminen.

Opettajat mainitsivat haastatteluissa, että juuri palautteen kautta tapahtuu oppimista ja siksi sillä on äärimmäisen tärkeä rooli liikunnanopetuksessa. Voisi kuitenkin olettaa, että taidon kehittyminen vaatisi spesifiä eli tarkasti harjoiteltavaan osa-alueeseen kohdistettua palautetta, jotta oppilas saisi tarkan tiedon siitä, mikä juuri hänellä onnistuu ja mitä täytyy vielä kehittää tai muuttaa. Vain yhden opettajan palautetyöskentely painottui spesifiin palautteeseen. Kyseinen opettaja oli ainoa tutkimukseen osallistuneista opettajista, joka oli koulutukseltaan liikunnan aineenopettaja ja näin ollen myös opetti pelkästään liikuntaa. Saattaa siis olla laajemmasta koulutuksesta ja opetettavien liikuntatuntien määrästä, eli kokemuksesta, johtuvaa, että hän kykeni muita opettajia enemmän keskittymään spesifiin palautteen antamiseen. Toisaalta on huomioitava, että opettajat painottivat kannustavassa ja positiivisessa hengessä annettua palautetta. Näin ollen opettajien oma näkemys myös toteutui heidän opetuksessaan, sillä valtaosa opettajien antamasta palautteesta oli tulkittavissa positiiviseksi ja tunneilla esiintyi vain jonkin verran korjaavaa palautetta. Opettajat tähdensivät, että kannustavan ja positiivisen palautteen kautta innostetaan oppilasta harjoittelemaan lisää. Samalla pyritään tukemaan oppilaan positiivista suhtautumista liikuntaan ja sitä kautta kenties oman liikuntaharrastuksen aloittamista.

Yleisten ohjeiden esiintyminen sekä yleisen palautteen korostuminen voivat viestiä myös taito- ja taideaineita koskevasta ongelmasta. Kyseisissä aineissa tekeminen ja suorittaminen on useimmiten hyvin henkilökohtaista, jolloin leimautumisesta tai epäonnistumisesta saattaa aiheutua esimerkiksi negatiivista vaikutusta itsetuntoon ja minäkuvaan tai yleistä mielihäpä. Saattaa siis olla, että opettajat toistavat vuorovaikutusmallejaan, koska pyrkivät edistämään op-

pilaiden innostuneisuutta liikuntaan ja lisäksi välttämään negatiivisia kokemuksia mahdollisimman tehokkaasti.

Kysymyksiä esiintyi liikuntatunneilla runsaasti, kuten muidenkin aineiden oppitunneilla on tapana (ks. esim. Karvonen 2007; Kleemola 2007; Vepsäläinen 2007). Kaksi opettajista mainitsikin, että kysymys on opettajan tärkein työkalu, mikä kertoo niiden keskeisestä roolista opetuksessa ja vuorovaikutuksessa. Myös useiden aiempien tutkimusten mukaan kysymyksiä esittämällä voi edistää oppilaiden oppimista ja ajattelun kehittymistä (Aquiar ym. 2010; Chin 2007; Durham 1997; Wells & Arauz 2006). Opettajat olivat sitä mieltä, että kysymysten kautta voidaan rakentaa keskustelua, jonka avulla puolestaan sisäistetään opittuja asioita. Mielenkiintoista oli, että ulkoapäin usein vain toiminnallisiksi nähtävillä liikuntatunneilla pyritään myös ajattelun kehittämiseen. Joten liikunnan oppiminen on muutakin kuin fyysisiä taitoja ja kykyjä. Yksi opettaja ei kokenut kysymyksiä kuuluvan liikuntatunnille ja hänen tunnillaan niitä ei juuri esitettykään. Yksi opettajista mainitsi, että liikunta on yhtäläillä ”älyllinen” oppiaine kuin muutkin koulussa opetettavat aineet. On kuitenkin huomioitava, että liikuntatunneilla esitetyt kysymykset olivat luonteeltaan joko kontrolloivia tai avoimia. Toiminnan aikana ei juurikaan esitetty avoimia kysymyksiä, mikä herättää pohtimaan liikunnan oppimisen luonnetta. On ilmeisesti liian vaativaa odottaa, että oppilaat voisivat yhtä aikaa taitoharjoittelun kanssa keskittyä ajattelemaan tai pohtimaan vastausta johonkin taidon taustalla olevaan isompaan kokonaisuuteen. Siksi on luonnollista, että avoimia kysymyksiä esiintyi harjoitteiden vaihtumisen yhteydessä tai muissa taukopaikoissa, kun taas kontrolloivia kysymyksiä esitettiin lähinnä harjoittelun lomassa.

Liikuntatuntien vuorovaikutuksessa esiintyi myös opettajien työrauhavuoroja, jotka useimmiten sijoittuivat toiminnan kannalta taukopaikkoihin. Lisäksi opettajan työrauhavuoroja esiintyi kunkin liikuntatunnin viimeisellä kolmanneksella. Näiden vaiheiden vuorovaikutuksen kehittäminen tai muokkaaminen olisikin ensi arvoisen tärkeää ja todennäköisesti myös työrauhaa edistävää. On ymmärrettävää, että laaja tila ja kaikki sen suomat mahdollisuudet, saa-

tavilla olevat välineet sekä luokkahuonekontekstia vapaampi tunnelma aiheuttavat oppilaissa levottomuutta ja häiriökäyttäytymistä. Liikunnan opetuksessa onkin usein kyse tasapainoilusta eri tavoitteiden, kuten toiminnan ja kasvatuksen, välillä. Toisaalta oppitunti suunnitellaan siten, että se motivoi liikkumaan ja kokeilemaan oppilaan omia rajoja, jolloin esimerkiksi tilassa on esillä telineitä ja välineitä koko oppitunnin ajan. Toisaalta oppilaat täytyy kuitenkin saada keskittymään muun muassa ohjeiden kuuntelemiseen.

Liikuntatunneilla opettajan työrauhavuorot perustuvat usein turvallisuudesta oppimisympäristöstä huolehtimiseen, jolloin vain opettaja näkee oppilaan toiminnan moniulotteisuuden ja mahdolliset vaaran paikat, kun taas oppilas kuvittelee usein vain tekevänsä jotain hauskaa tai mukavaa. Työrauhan säilymisen kannalta on tärkeää ymmärtää, milloin se on altis häiriöille. Työrauhaongelmien ilmenemisen paikallistaminen antaa opettajille mahdollisuuden keskittyä juuri näiden kohtien huomioimiseen opetuksessaan. Mikäli ongelmakohtat ovat ennakoitavissa, niin työrauhaongelmat ovat myös varmemmin estettävissä. Tästä ymmärryksestä on varmasti hyötyä myös opettajankoulutuksessa.

Tutkimuksen opettajat kokivat vuorovaikutuksen opetuksen mahdollistavaksi elementiksi ja välttämättömyydeksi nykyisen kaltaisessa koulussa. On siis selvää, että vuorovaikutus ja siihen liittyvät osa-alueet koetaan tärkeiksi. Liikuntatunneilla opettajat kokivat vuorovaikutuksen olevan riippuvaista tunnin aiheesta, lajista ja opetusympäristöstä. Vuorovaikutus on aina tilannesidonnaisista. Vuorovaikutus ilmeni samanlaisina jaksoina kaikilla neljällä videoidulla liikuntatunnilla, koska kaikilla tunneilla ympäristönä oli sisätila ja toiminnan luonne myös hyvin samankaltainen. Voisikin olla pohtimisen arvoista, joutuu-ko opettaja suunnittelemaan etukäteen enemmän tai tietoisemmin erityyppisten liikuntatuntien vuorovaikutusta. Esimerkiksi uintitunnilla turvallisuusnäkökulma on varmasti korostuneesti läsnä, kun taas voisi olettaa, että suunnistuksessa painotetaan ennen kaikkea oppilaan ajattelutaitoja.

Vaikka opettajan ammatti on ennen kaikkea vuorovaikutusammatti ja vuorovaikutuksen tärkeys on tiedostettua, ei siihen silti tunnuta tietoisesti kiin-

nittävän erityistä huomiota. Esimerkiksi opettajat mainitsivat oppilaiden aloitteiden olevan tärkeitä, mutta he eivät silti pyrkineet jatkamaan keskustelua oppilaiden kanssa. Lisäksi opettajat itse tekivät aloitteita oppilaiden suuntaan harvoin. Edelleen, palautteenanto koetaan tärkeäksi ja oppimista edistäväksi, mutta oppimista eniten edistävää eli taitoihin kohdistuvaa palautetta oli liikuntatunneilla vain murto-osa yleiseen palautteeseen nähden. Näin ollen opettajien ajattelu vuorovaikutuksen tärkeydestä ei kuitenkaan näytä toteutuvan tunti-toiminnassa. Ristiriidan ilmeneminen saattaa johtua siitä, että aiemmin opettajankoulutuksessa ei ole kiinnitetty erityistä huomiota vuorovaikutukseen, eli esimerkiksi erillisiä kursseja teemaan liittyen ei ole ollut olemassa tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluttautumisen aikana (Klemola 2009, 64–66). Myöhemmin vuorovaikutukseen on kiinnitetty enemmän huomiota. Kuitenkin nykyisessä opettajankoulutuksessa olisi tärkeää entistäkin korostetummin painottaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisen ja opettamisen kannalta, jotta opettajat kykenisivät hyödyntämään tietojaan ja taitojaan omassa työssään tietoisemmin ja entistä paremmin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja jatkotutkimusideoita

Tutkimuksen toteutusta suunnitellessani päädyin laadullisen tutkimusmenetelmän ja analyysitavan hyödyntämiseen, sillä koin näin saavani parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini. Kvantitatiivinen tutkimusote kuvattujen videoiden analysoimisessa olisi myös ollut mahdollinen vaihtoehto. Tuolloin vuorovaikutusrakenteita olisi lähestytty määrällisistä lähtökohdista, jolloin myös saatava tieto olisi ollut erityyppistä. Kvantitatiivisesti olisi voitu lähestyä esimerkiksi opettajien puheenvuorojen ajallista kestoa, tiettyjen ilmauksien toistuvuutta ja oppilaiden puheenvuorojen määrää tai ajallista kestoa. Toisaalta videoiden kvantitatiivinen lähestymistapa olisi mahdollisesti rajoittanut opettajien

haastatteluihin syventymistä, sillä aineiston analyysiin käytettävissä oleva aika on aina rajoitettava jollakin tapaa. Samalla on myös huomioitava tutkimustehävät ja valittava tutkimuksen toteutustapa sekä analyysitapa kyseisiä tehtäviä tukeviksi.

Vuorovaikutuksellisten rakenteiden esiintymistä opettajan ja oppilaiden välillä on tutkittu lähinnä luokahuoneopetuksessa, joten tuloksena oli osittain uutta tietoa liikunnan opetuksen kontekstissa. Tulokset kuvaavat tämän tutkimusjoukon, neljän kokeneen alakoulun opettajan, pitämien yksittäisten liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteita sekä näiden opettajien näkemyksiä kyseisten vuorovaikutusrakenteiden merkityksistä. Kaksi opettajista toimi tutkimukseen osallistuneen oppilasryhmän aineenopettajina, kun taas kaksi opettajaa opetti oppilasryhmiään kaikissa kouluaineissa. Kaikki opettajat olivat kuitenkin opettaneet omaa oppilasryhmäänsä jo pidemmän aikaa, joten opettajien erilaiset roolit oppilaisiin nähden eivät mielestäni vaikuttaneet videoitujen liikuntatuntien vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen avulla saatuihin tuloksiin vaikuttivat myös tutkittavat henkilöt, jotka olivat kokeneita ja opinnoissaan liikuntaan erikoistuneita opettajia. Tutkimuksella olisi saavutettu erilaista tietoa, mikäli kohteeksi olisi valikoitu liikuntaan erikoistumattomia opettajia tai opetusharjoittelijoita. Lisäksi tuloksiin olisi voinut vaikuttaa ylempiä luokkatasoja edustavien oppilasryhmien valikoituminen tarkastelun kohteeksi. Vaikka edellä mainituilta kohteiltakin saadut tiedot olisivat mielenkiintoisia, niin valikoituivat kokeneet alakoulun liikuntaan erikoistuneet opettajat tutkimuskohteiksi. Koin heidän oppilaantunteuksensa sekä vankan kokemuksen kautta myös vuorovaikutuksen ilmenevän liikuntatunneilla selkeämmin ja perustellummin. Myös merkitykset, joita opettajat antoivat vuorovaikutusrakenteille tässä tutkimuksessa, kumpuavat kymmenien vuosien kokemuksen ajalta.

Ennen aineiston keräämistä tiedostin oman asemani koulun kontekstissa, sillä olin juuri ollut harjoittelija kyseisessä koulussa useamman viikon ajan. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista oli harjoittelun ohjaajani ja hänen ope-

tusryhmänsä oli harjoitteluluokkani. Aiemmin tunsin myös toisen opettajan pitkäaikaisen opetusharjoittelun kautta. Tämän vuoksi tekemiini tulkintoihin on väistämättä vaikuttanut aiempi tuntemus muun muassa oppilaiden persoonallisuuksista ja käyttäytymistavoista sekä kyseisten opettajien entuudestaan tutut opetustyyylit. Pysin kuitenkin siihen, että haastatteluista ei muodostunut liian läheisiä. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, joten opettajilla ei ollut esimerkiksi tarvetta muokata kuvattavista liikuntatunneista normaalista poikkeavia tai vastata haastattelukysymyksiin tietyllä tavalla. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi voinut olla yksiselitteisempää, mikäli kukaan opettajista ei olisi ollut minulle entuudestaan tuttu. Toisaalta subjektiivisuuden hyväksyminen on yksi laadulliselle tutkimukselle tyypillisistä piirteistä ja voi olla, että jossain määrin tutun haastateltavan kanssa päästiin syvemmälle tutkittavissa teemoissa kuin olisi päästy täysin vieraan henkilön kanssa.

Keräsin aineistoa tutkimukseeni kahdella tavalla, mutta monipuolistamalla ja syventämällä näitä tapoja olisin voinut saavuttaa vielä laaja-alaisempaa tietoa. Esimerkiksi liikuntatunnin videoinnista olisi saanut tutkimuksen kannalta merkityksellisemmän, mikäli kultakin opettajalta olisi kuvattu useampi oppitunti, jolloin yksittäisen tunnin kuvaamiseen liittyvä sattuman osuus olisi ollut pienempi ja saatu tieto näin ollen luotettavampaa. Eri aikoina kuvatut videot olisivat varmistus tutkitun ilmiön pysyvyydestä (Eskola & Suoranta 1998, 215). Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin aina kyse tutkija tekemistä valinnoista ja valintojen perusteluista. Tämän vuoksi koin tarkoituksenmukaiseksi tässä tutkimuksessa keskittyä tarkkaan analyysin määrällisesti pienemmän aineiston kohdalla. Näin analyysistä oli mahdollista saada kattava, eikä vain satunnaisiin poimintoihin perustuva (Eskola & Suoranta 1998, 216).

Videoitujen liikuntatuntien pohjalta tehdyt haastattelut olisi voitu toteuttaa vapaammin eli ilman ennalta valittuja katkelmia ja haastattelurunkoa, jolloin opettajan omaa tulkinta ja kommentointi olisivat painottuneet enemmän. Tutkimuksesta saatu tieto olisi ollut erilaista, mikäli liikuntatunti olisi katsottu kokonaisuudessaan uudestaan ja kukin opettaja olisi kommentoinut tekemiään

valintoja ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ilman tutkijan esittämiä tarkempia kysymyksiä. Tuolloin tutkimuksen tulokulma olisi kuitenkin poikennut nykyisestä, jolloin juuri nykyisiin tutkimuskysymyksiin ei välttämättä olisi saatu vastauksia.

Aineisto tutkimukseen kerättiin kuukauden aikana, jolloin alkupuolelle ajoittuivat liikuntatuntien videoinnit ja loppupuolelle opettajien yksilöhaastattelut. Yksilöhaastattelut olivat ajallisesti 2–3 viikon kuluttua kuvatusta oppitunnista. Stimulated recall -menetelmän käyttämiseen liittyy tavoite järjestää haastattelu mahdollisimman pian videoidun oppitunnin jälkeen, jolloin kokemukset ovat vielä hyvin pinnalla ja mielessä (Patrikainen & Toom 2004, 242; ks. luku 4.4). Näin ollen on mahdollista, että videoidun oppitunnin ja tehdyn haastattelun välillä ehti kulua liikaa aikaa, mikä on voinut vaikuttaa opettajien antamiin vastauksiin vuorovaikutusrakenteiden merkityksistä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta jokainen haastattelu kuitenkin aloitettiin kertaamalla videoidun oppitunnin konkreettisia tapahtumia sekä opettajan kokemuksia oppitunnista. Täten sain tutkijana itselleni sellaisen kuvan, että opettajat pystyivät hyvinkin nopeasti palauttamaan mieliinsä liikuntatunnin tapahtumat ja omat tuntemuksensa.

Yksi tutkimuksen lähtökohdista oli pyrkiä yhdistämään kolmea tieteellistä lähestymistapaa: kasvatustieteellistä, liikuntatieteellistä ja viestintätieteellistä. Näiden eri tieteenalojen yhdistäminen toi useiden näkökulmien myötä tutkimukseen syvällisyyttä ja tutkimuksen onnistumisen kannalta kaikkien näiden tieteenalojen huomioiminen oli tärkeässä asemassa. Kyseiset tieteenalat ovat kuitenkin jo yksinään laajoja osa-alueita, joten niiden vieläkin perusteellisempi hyödyntäminen olisi tuonut myös tutkimukseen syvällisyyttä.

Jatkossa olisi mielenkiintoista keskittyä liikuntatuntien vuorovaikutuksen tutkimukseen vieläkin tarkemmin, jonka myötä tuloksia voisi systemaattisemmin vertailla myös luokkahuonevuorovaikutusta tarkastelevien tutkimusten tuloksiin. Lisäksi liikuntatuntien vuorovaikutustutkimuksessa olisi opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ohella syytä ottaa mukaan myös oppilai-

den keskinäinen vuorovaikutus oppitunnilla ja oppilaiden käsitykset vuorovaikutuksesta. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus vaikuttaa kuitenkin myös opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen sekä muun muassa oppimiseen ja koko tunnin ilmapiiriin, joten sen tutkiminen olisi tärkeää. Tutkimusasetelman laajentaminen ylemmille luokka-asteille, kuten yläkoulun ja lukion liikuntatuntien vuorovaikutuksen tutkimukseen, täsmentäisi ja syventäisi ymmärrystä vuorovaikutuksen rakenteista ja luonteesta. Lisäksi olisi mahdollista tarkastella, miten samanlaisina tai erilaisina vuorovaikutus ja sen rakenteet ilmenevät edellä mainituilla eri kouluasteilla. Tietoa oppituntien vuorovaikutusrakenteista olisi mahdollista hyödyntää opettajien ammattitaidon kehittymisessä. Koska opettajat kokevat vuorovaikutuksen kaiken opettamisen edellytykseksi, sen arvostaminen ja tietoisempi opetuskäytänteisiin vieminen kunkin oppiaineen yhteydessä on tärkeää.

LÄHTEET

- Alexander, R. 2008. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. Teoksessa: N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.) Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes. Los Angeles: SAGE, 91-114.
- Aquiar, O. G., Mortimer, F. E. & Scott, P. 2010. Learning From and Responding to Students' Questions: The Authoritative and Dialogic Tension. *Journal of Research in Science Teaching* 47 (2), 174-193.
- Baringer, D. K. & McCroskey, J. C. 2000. Immediacy in the Classroom: Student Immediacy. *Communication Education* 49 (2), 178-186.
- Brophy, J. 1981. Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research* 51 (1), 5-32.
- Chin, C. 2007. Teacher Questioning in Science Classroom: Approaches that Stimulate Productive Thinking. *Journal of Research in Science Teaching* 44 (6), 815-843.
- Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal* 56 (2), 117-127.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. 2000. Handbook of qualitative research. (2. painos) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analysing talk at work: an introduction. Teoksessa: P. Drew & J. Heritage (eds.) Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.
- Durham, M. E. 1997. Secondary Science Teachers' Responses to Student Question. *Journal of Science Teachers Education* 8 (4), 257-267.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fink, J. & Siedentop, D. 1989. The Development of Routines, Rules and

- Expectations at the Start of the School Year. *Journal of Teaching in Physical Education* 8 (3), 198–212.
- Fox Eades, J. M. 2006. *Classroom Tales. Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills across the Primary Curriculum*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Frymier, A.B. & Houser, M. L. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219.
- Gadamer, H. G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, T. 1999. Changes in Patterns of Teacher Interaction in Primary Classrooms: 1976-96. *British Educational Research Journal* 25 (1), 23–37.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kylönen & L. Mikkola (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87. Jyväskylä: Prologos ry.
- Goodwin, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32 (10), 1489–1522.
- Graham, G. 2008. *Teaching Children Physical Education. Becoming a Master Teacher*. (3. painos) Champaign: Human Kinetics.
- Hakala, J.T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keuruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–23.
- Hakala, L. 1999. *Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hardman, F. 2008. Teachers' Use of Feedback in Whole-class and Group-based Talk. Teoksessa: N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.) *Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Los Angeles: SAGE, 131–150.
- Herbert, E. P. & Landin, D. 1994. Effects of Learning Model and Augmented

- Feedback on Tennis Skill Acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 65 (3), 250–257.
- Jensen, E. 2005. *Teaching with the Brain in Mind*. (2. painos) Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jokinen, P. & Pelkonen, M. 1996. Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview). *Menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä*. *Hoitotiede* 8 (3), 134–141.
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 181–209.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kauppila, R.A. (toim.) 2006. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health* 139.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. 2002. *Nonverbal Communication in Human Interaction*. (5. painos) South Melbourne: Wadsworth.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi. Puhevistinnän vuosikirja 2009*. Jyväskylä: Prologos ry, 6–25.
- 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.
- Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods* 2 (3), 21–35.
- Lehto, S. 2001. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus monimuoto-opetuksessa. *Lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. 1999. Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassruminteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4 (1), 73–92. Viitattu 10.4.2011
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/linsahl.pdf>
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 179–207.
- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 13–27.
- Lyle, J. 2003. Stimulated Recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal* 29 (6), 861–878.
- Macdonald, D. 1990. The Relationship Between the Sex Composition of Physical Education Classes and Teacher/Pupil Verbal Interaction. *Journal of teaching in physical education* 9 (2), 152–163.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. What Is Emotional Intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books, 3–31.
- Mercer, N. & Dawes, L. 2008. The Value of Exploratory Talk. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.) *Exploring Talk in Schools. Inspired by the Work of Douglas Barnes*. Los Angeles: SAGE, 55–71.
- Metzler, M. W. 1989. A Review of Research on Time in Sport Pedagogy. *Journal*

of Teaching in Physical Education 8 (2), 87–103.

- Moilanen, P. & Riihinen, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mottet, T. P., Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 2005. Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives. Boston: Allyn & Bacon.
- Myers, S. A. 2008. Classroom Student-Teacher Interaction. Teoksessa W. Donsbach (ed.) The International Encyclopedia of Communication. Lontoo: Blackwell.
- Nassaji, H. & Wells, G. 2000. What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An Investigation of Teacher-Student Interaction. Applied Linguistics 21 (3), 376–406.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- O'Brien, J. 1993. Action research through stimulated recall. Research in Science Education 23 (1), 214–221.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 142.
- Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajaksi opiskelevat oman opetuskäyttäytymisen tutkijoina ja kehittäjinä. Opetuksen reflektointi Didaktisen observoinnin -kurssilla. Licensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall – opettajan interaktiivisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.

- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. (3. painos)
Thousand Oaks. CA: Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
Viitattu 20.4.2011. http://www02.ooph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.)
Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuoro-
vaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L.
Raevaara (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyyttisiä
tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ramberg, B. & Gjesdal, K. 2009. Hermeneutics. Teoksessa E. N. Zalta (eds.)
The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Viitattu 17.4.2011.
<http://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/>
- Reid, K., Flowers, P. & Larkin, M. 2005 Exploring lived experience. *The
Psychologist* 18 (1), 20–23.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus.
Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja
korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 140–170.
- Rink, J. 2006. *Teaching Physical Education for Learning*. (5. painos) New York:
McGraw-Hill.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettaakas nyt – opettajan työrauhavuorot
oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuonees-
sa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.
- Routarinne, S. 2008. Oppimistilanteen sosiaalista arkkitehtuuria. *Kasvatus* 39
(5), 423–438.
- Ruuskanen, L. 2007. Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen
suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuoro-
vaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki:
Gaudeamus, 90–116.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien

- harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 160.
- Siedentop, D. 2009. *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport*. (7. painos) Boston: McGraw-Hill.
- Siedentop, D. 1991. *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (3. painos) California: Mayfield.
- Smith, D. 2009. Phenomenology. Teoksessa E. N. Zalta (eds.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Viitattu 17.4.2011. <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>
- Tainio, L. (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tyrväinen, H. 2009. Vuorovaikutus terveystiedon oppitunnilla. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Majjala (toim.) *Terveystietoa oppimaan ja opettamaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 128–145.
- Valo, M. 1994. Käsitykset ja vaikutelmat äänestä. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 33. Jyväskylän yliopisto.
- Valokorpi, P. 1997. *Puheviestintätaidot ja opettajuus: Aineenopettajiksi opiskelevien viestintäkäyttäytyminen ja puheviestintätaidot opetusharjoittelun aikana*. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 125–139.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 45.
- Vehviläinen, S., Tainio, L. & Penttinen, L. 2008. Vuorovaikutustutkimus ja

- oppiminen. *Kasvatus* 39 (5), 417–421.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin?
Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Virta, J. & Lintunen, T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta & Tiede* 46 (6), 54–60.
- Weare, K. 2004. *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman.
- Wells, G. & Arauz, R. M. 2006. Dialogue in the Classroom. *The Journal Of the Learning Sciences* 15, 379–428.