

**LIKUNNANOPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT OPETUSTYYLIT YLÄKOULUN JA
LUKION LIKUNTATUNNEILLA**

Vesa Luostari

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syky 2014

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylä yliopisto

TIIVISTELMÄ

Luostari Vesa (2014). Liikunnanopettajien käyttämät opetustyyliyt yläkoulun ja lukion liikuntatunneilla. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 75 s., 3 liitettä.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää peruskoulun ja lukion liikunnanopettajien käyttämiä opetustyylijä. Lisäksi haluttiin tarkastella opettajien muista didaktisista ratkaisuksista näyttöjä, palautteenantoa ja pelaamista. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Tutkimusaineisto kerättiin yhdeksältä mies- ja seitsemältä naisliikunnanopettajalta lokakuun 2013 ja tammikuun 2014 välisenä aikana. Observoituja tunteja oli yhteensä 18 kaksoistuntia, yksi kolmoistunti ja yksi yksöistunti. Observoinneissa apuna oli havainnointilomake, johon kirjattiin opetettava aihe, oppilaiden luokka-aste ja -koko, harjoite ja toiminta, työtapaa ja opettajan toiminta tunnilla. Lisäksi jokaisen tunnin päätteeksi opettajia haastateltiin lyhyesti. Haastattelulla kerättiin taustatiedot opettajan koulutuksesta ja opetuskokemuksesta. Haastattelu sisälsi kysymyksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttivat opetustyylin valintaan kyseisellä tunnilla ja oliko observoidussa tunnissa jotain poikkeuksellista.

Tutkimuksessa havainnoidut työtavat mukailevat Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektrissä esitettyjä 11 erilaista työtappaa, jotka toimivat opetustyylien teoreettisena pohjana tässä työssä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat opettajien käyttävän sekä opettajattä oppijakeskeisiä työtappoja. Opettajakeskeisistä työtavoista käytettiin komento- ja tehtävöpetusta, pariohjausta sekä eriytyvää opetusta. Opettajakeskeisiä työtappoja käytettiin usein, mutta selkeästi suosituin oli tehtävöpetus jota havaittiin jokaisella miesopettajan tunnilla. Naisopettajista ainoastaan kahdella tunnilla ei havaittu tehtävöpetuksen käyttöä. Tämä selitynee tanssin opetuksella, jossa esimerkiksi komentotyylä on käytetympi ja luonnollisempi opetustappaa. Oppijakeskeisistä työtavoista käytettiin erilaisten ratkaisujen tuottamista ja itseopetusta, joista ensin mainittua käytettiin selvästi enemmän. Itseopetusta havaittiin ainoastaan yhdellä naisopettajan tunnilla.

Opetustyylien lisäksi tarkasteltiin myös muita didaktisia ratkaisuja. Liikuntasuorituksen näyttöjä havaittiin sekä opettajien että oppilaiden toteuttamina. Palautetta oppilaat saivat jokaisella tunnilla. Palautetta saivat sekä yksittäiset oppilaat että koko ryhmä. Oppilaat pelasivat jokaisella palloilutunnilla. Opettaja toimi peliosiossa useimmiten tuomarina jakaen samalla teknisiä ja taktisia vinkkejä oppilaille. Yhdellä tunnilla havaittiin lisäksi oppilastuomarointia.

Avainsanat: koululiikunta, liikunnanopetus, opetustyyliyt, työtapaa, näytöt, palautteenanto, pelaaminen

ABSTRACT

Luostari Vesa (2014). Physical education teacher's use of teaching styles in secondary and upper secondary schools. Faculty of Sport and Health Sciences, Department of Physical Education, University of Jyväskylä, Master's thesis, 75 p., 3 appendix.

The aim of this study was to investigate qualitatively physical education teacher's use of teaching styles in secondary and upper secondary schools. Furthermore, interest was also indicated in other didactics choices: demonstration, feedback and games. The participants of the study were nine male and seven female teachers and the data was collected between October 2013 and January 2014. Together 18 double lessons were observed, one single and one lesson with three 45 minutes lessons. Observings were written in lesson outline, which consists of lessons issue, class level and size, activity, teaching style and teachers' behaviour on lessons. After every lesson there was also a short interview of the teacher where questions were asked about the teachers experience and choice of the teaching style performed.

Theoretical source in this research was based on Mosston and Ashworths (2008) the spectrum of teaching styles. It consists of 11 different teaching styles from A-K which vary from one another. The results of the study revealed that teachers are using different teaching styles. They used both reproductive (A-E) and productive styles (F-K). A command (A), the practice (B), the reciprocal (C) and the inclusion style (E) were used from reproductive styles. The practice style (B) was the most popular. Every male teacher and almost every female teacher used the practice style (B) on their lessons. Out of productive styles divergent discovery style (H) was more common, but also self-teaching style (K) was used on one lesson.

Also other didactic choices were observed. Demonstrations were performed by both teacher and student. During every lesson feedback was given to both single students and groups. Actual games were played during every ball game lesson. During games the teacher usually acted as a referee giving both technical and tactical advices at the same time. One lesson also contained student referring.

Keywords: school physical education, teaching styles, demonstration, feedback, playing games

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 LIIKUNNANOPETUKSEN OPETUSTYYLIT	3
2.1 Opetustyylien spektri	4
2.2 Muita työtapaluokitteluja	13
2.3 Opetustyylien monipuolisuus	19
3 OPETTAJIEN MUUT DIDAKTISET RATKAISUT	21
3.1 Näytöt liikunnanopetuksessa	21
3.2 Palautteenanto	22
3.3 Pelaaminen.....	25
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	28
4.1 Tutkimuksen tarkoitus	28
4.2 Menetelmälliset ratkaisut	28
4.3 Aineiston keruu.....	29
4.4 Aineiston analyysi ja tulkinta	31
5 TULOKSET	35
5.1 Opetustyylit.....	35
5.2 Muut didaktiset ratkaisut.....	50
5.2.1 Näytöt liikunnanopetuksessa.....	50
5.2.2 Palautteenanto	51
5.2.3 Pelaaminen	54
6 POHDINTA.....	58
6.1 Tutkimuksen yhteenvetoa	58
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	65
LÄHTEET	69
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Opettaja voi toteuttaa liikunnan tunnin monin eri tavoin. Opetustyylin valinta on yksi näkyvimmistä opettajan pedagogisista ratkaisuista tunnin aikana. Opetustyyliä on useita erilaisia ja jokaisen opetustyylin syntymisperusteena on ollut jokin tietty tavoite jota on pyritty toisia tyyliä paremmin saavuttamaan. Tasapuolista oppilaita kohtaan on, että opettaja käyttää vaihtelevia työtapoja joiden avulla opettaja huomioi oppilaiden erilaiset oppimistyyliä (Kulinna & Cothran 2003).

Liikunnanopetuksen yksi tunnetuimmista opetustyyli luokittelusta on Mosstonin kehittämä opetustyylien spektri (the spectrum of teaching styles) joka sisältää 11 erilaista opetustyyliä (A-K). Sitä on pidetty monipuolisena ja keskeisenä työtapaluokitteluna liikuntapedagogiikassa. Käyttämällä monipuolisia työtapoja opettaja tukee oppilaan oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19) ja huomio oppilaiden erilaiset oppimistyyliä (Kulinna & Cothran 2003).

Useiden tutkimusten (Kulinna & Cothran 2003; Jaakkola & Watt 2011; Aktop & Karahan 2012) mukaan Mosstonin ja Ashworthin (2008) opettajakeskeiset opetustyyliä (A-E) ovat opettajien suosiossa vaikka oppilaat saattaisivat hyötyä enemmän nimenomaan oppijakeskeisten (F-K) työtapojen käytöstä, koska oppijakeskeisissä opetustyyliä oppilas saa enemmän autonomian kokemuksia. Autonomian kokemukset ovat yhteydessä parempaan motivaatioon ja pätevyydenkokemuksiin (Mageaue & Vallerand 2003; Standage ym. 2005).

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää liikunnanopettajien käyttämiä opetustyyliä peruskouluissa ja lukiossa. Jokainen pääaineena liikuntapedagogiikkaa lukenut tuntee Mosstonin työtapaluokittelun. Näin ollen on aiheellista tutkia miten opetustyylien spektriä käytetään liikunnantunneilla. Käytetäänkö jotain tyyliä toista enemmän? Lisäksi mielenkiinnon kohteena olivat opettajien suorittamat näytöt, palautteenanto ja pelaaminen. On mielenkiintoista tietää miten opettajat suorittavat näyttöjen antamisen tai millaista palautetta oppilaat saavat, koska niiden avulla opettaja voi motivoida oppilaita ja parantaa heidän suorituksiaan (Mosston & Ashworth, 2008; Shimon 2011, 84). Lisäksi halusin kiinnittää huomioita pelaamiseen liikun-

nantunneilla, koska pelaaminen on todella yleistä liikunnantunneilla (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 88). Pelaamisen yleisyydestä johtuen sitä on syytä tarkastella lähemmin.

Tutkimus oli laadullinen ja sisälsi observoinnit 20 liikunnan kaksoistunnista, joista 16 yläkou-lussa ja 4 lukiassa. Tausta-ajatuksenani oli, että verrattuna esimerkiksi kyselytutkimukseen, tunteja havainnoimalla saisin erilaista tietoa siitä millaisia tyylejä opettajat käyttävät tunneil-laan tai miten opettajat suorittavat näyttöjen ja palautteen antamisen sekä millaisia pelimuoto-ja oppitunneilla näkyy.

2 LIIKUNNANOPETUKSEN OPETUSTYYLIT

Koulun opetuksessa tulee käyttää monipuolisia työtapoja. Työtapojen tarkoitus on kehittää erilaisia taitoja. Näitä ovat esimerkiksi oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taito, työskentelytaidot, sosiaaliset taidot sekä aktiivinen osallistuminen. Opettajan tehtävänä on valita työtavat, joilla edellä mainittuja taitoja pystytään kehittämään oppilaan ikäkaudet huomioiden. Työtavat valitaan siten, että ne virittävät oppilaan halun oppia, ottavat tavoitteet huomioon, tukevat oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä kehittävät oppilaan oman oppimisen arviointia ja tiedon hankkimista. Työtavan valinnan olisi lisäksi edistettävä sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia yhteistyössä ja vastuun ottamista muista. (Opetushallitus 2004, 19.)

Puhuttaessa työtavoista, opetustyyleistä, tai -muodoista tarkoitetaan samaa asiaa. Mikä työtapo tai opetustyyli on sitten paras ja millä saadaan tehokkaimmat tulokset? Tähän kysymykseen ei ole yksinkertaista ja selkeää vastausta sillä jokaisella tyylillä voidaan päästä tavoitteisiin ja tavoitteet voivat vaihdella esimerkiksi motoristen, kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen välillä (Mosston & Ashworth 2008).

Kulinna ja Cothran (2003) esittävät kolme syytä, miksi opetustyyliä pitäisi vaihdella. Ensimmäkin viime vuosien konstruktivismin lisääntyminen koulumaailmassa puoltaisi sitä, että tehokkainta oppimisen kannalta olisi vaihdella opetustyyliä. Konstruktivismissa oppilas rakentaa uusia tietoja ja taitoja vanhan tiedon päälle. Jotta uutta tietoa voidaan rakentaa, täytyy oppilaalla olla motivaatiota ja halua oppia. Motivaation lisääntymiseen oppitunneilla on useita eri tekijöitä, mutta yksi motivaatiota lisäävistä tekijöistä on opetustyylien vaihtelu. Toiseksi opetustyylien vaihtelulla saadaan huomioitua oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja -tarpeet sekä luokan monimuotoisuus. Kolmanneksi he esittävät, että vanhojen opettajajohtoisten käytänteiden uudistaminen lisää oppilaiden oppimista. (Kulinna & Cothran 2003.)

Yhtä ainutta oikeaa ja parasta opetustyyliä ei ole olemassa, mutta opettajilla saattaa olla itselleen mieluisia työtapoja. Muutaman työtavan käyttö ei kuitenkaan huomioi oppilaiden erilaisia oppimistaustoja (Jaakkola & Watt 2011). Opetustyylin valinnan lisäksi suunnitelmalliseen liikunnanopetukseen kuuluu miettiä ja huomioida tunnin tavoitteet, opetettavan lajin luonne, oppilaiden ikä, kehitystaso ja lukumäärä, tilat ja välineet sekä opettajan taidot ja kyvyt. Opettajan on syytä tiedostaa, että se oma ja mieluisin opetustyyli ei välttämättä ole jokaiselle oppilaille paras tapa oppia. (Darst & Pangrazi 2009, 176.)

2.1 Opetustyylien spektri

Muska Mosston kehitti vuonna 1966 opetustyylien spektrin, joka muutti hyvin paljon käsityksiä liikunnanopettajien opetustyyleistä. Ennen spektrin syntymistä liikuntatieteen kirjallisuudessa eri opetustyyliä kuvattiin toisistaan irrallisina tyyleinä opettaa liikuntaa. Opetustyylien spektriä pidetään yhtenä mallina liikunnanopettamiselle. (Metzler 2005, 12.) Numminen ja Laakso kuvailevat Mosstonin ja Ashworthin opetustyylien spektriä yleispäteväksi ja kokonaisvaltaiseksi ehdotukseksi liikunnanopettamisen eri malleista (Numminen & Laakso 2001, 79).

Mosstonin ja Ashworthin (2008) kirjassa esitellään yhteensä 11 eri opetustyyliä. Tyylien perässä ovat järjestystä selventävät aakkoset (A-K). Viittä ensimmäistä opetustyyliä (A-E) Mosston ja Ashworth kutsuvat nimellä ”reproduction” (Mosston & Asworth 2008). Niissä opettaja päättää valtaosan opettamiseen liittyvistä ratkaisuista ja oppijoiden tehtäväksi jää opetella opettajan ehdottamia tietoja ja taitoja (Jaakkola 2013). Tyyleissä F-K oppija saa enemmän vapauksia oman oppimisensa suhteen ja niiden tarkoituksena on tuottaa kokonaan uusia tietoja ja taitoja (Jaakkola 2013). Mosstonin ja Ashworthin (2008) ”reproduction” ja ”production” ovat saaneet hiukan eri nimityksiä kirjallisuudessa, mutta tässä tutkimuksessa käytetään Jaakkolan (2013) nimityksiä opettajakeskeiset (A-E) ja oppijakeskeiset (F-K) tyylit.

Opetustyylien spektri (Mosston & Ashworth 2008) on muodostettu kuuden eri lähtökohdan varaan, jotka esitetään alla:

1. Perusoletus (The axiom). Opettajan käytös ajatellaan päätöksenteon ketjuksi, jossa jokainen näkyvä päätös on seurausta edeltävästä päätöksenteosta.

2. Opetustyylien rakenne (The anatomy of any style). Jokaisessa opetustyyliässä päätöksenteon rakenne, joka muodostuu suunnittelu- (pre-impact), toteutus- (impact) ja arviointivaiheesta (post-impact).

3. Päätöksentekijät (The decision makers). Edellä mainituissa päätöksenteon rakenteissa päätöksentekijä voi olla opettaja tai oppilas.

4. Spektri (The spectrum). Spektrissä on nähtävissä, miten vastuuta siirretään opettajalta oppilaalle systemaattisesti tyylistä A tyylin K mentäessä.

5. Ryhmittely (The clusters). Ryhmittelyssä ajatellaan, että tyyleissä A-E (reproduction) oppilaat osallistuvat vanhan tiedon uudelleen tuottamiseen kognitiivisesti muistin ja muistiin palauttamisen sekä tunnistamisen kautta. Tyyleissä F-K oppilaat tuottavat itse uutta tietoa (production). Edellä mainittujen kahden luokittelun väliin (E-F) ajatellaan löytämisen kynnyksen (discovery threshold).

6. Kehityksen vaikutus (The development effects). Eri opetustyyleillä on mahdollista kehittää eri päämääriä. Kehitystä voidaan saavuttaa esimerkiksi kognitiivisella, sosiaalisella, emotionaalilla, fyysisellä ja eettisellä tasolla.

Opetustyylien spektrissä jokaisen opetustyylin kohdalla on tehtävä päätökset koskien opetusoppimisprosessia. Päätökset voidaan jakaa suunnittelu- (pre-impact) toteutus- (impact) ja arviointivaiheeseen (post-impact). Opetustyyliä esitetään kirjassa siten, että ensimmäisessä tyyliä eli komentotyyliä (the command style, A) opettaja tekee kaikki päätökset oppitunnilla. Oppilaalle ei anneta minkäänlaista vastuuta suunnittelu-, toteutus-, eikä arviointivaiheessa. Spektrin toisessa päässä eli itseopettamisessa (self-teaching style, K) oppilas vastaa suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista täysin itse. (Mosston & Ashworth 2008.)

Darst ja Pangrazi (2009, 177) kirjoittavat spektrin olevan jatkumo, joka perustuu opettajan kontrolloinnin asteeseen siten, että alkupäässä ovat opettajajohtoiset ja loppupäässä oppilajohtoiset opetustyyliä. Eri opetustyyleissä vaihtelee se, kumpi tekee päätökset, opettaja vai oppilas (Goldberger & Gerney 1990).

Curtner-Smith ym. (2011) mielestä voidaan ajatella, että spektri sisältää kaksi puhdasta tyyliä, jotka ovat komentotyyli ja itseopetus. Komentotyyliä opettaja tekee kaikki päätökset ja itseopetuksessa oppilas tekee kaikki päätökset. Loput yhdeksän tyyliä ovat vain variaatioita näistä kahdesta puhtaasta tyylistä. Opetustyyleillä voidaan lähtökohtaisesti ajatella olevan erilaisia tavoitteita, jotka vaihtelevat psykomotoristen, affektiivisten ja kognitiivisten välillä. Eri tavoitteet voidaan nähdä oppilasta kehittävinä tavoitteina. (Curtner-Smith ym. 2011.)

Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan Mosstonin ja Ashworthin (2008) spektri antaa liikunnanopettajille selkeän luokittelun jolla opettaa oppilaita. Jaakkola ja Sääkslahti (2013) herättelevät aiheellista keskustelua siitä, tarjoaako Mosstonin ja Ashworthin spektri (2008) kaiken olennaisen oppilaan kannalta? Esimerkiksi Mosston ja Ashworth (2008) kirjoittavat komentotyyllisen opetuksen olevan tehokas tapa opettaa liikuntaa. Komentotyyllisessä opetuksessa oppilaat seuraavat opettajan antamia malleja ja virheet pyritään karsimaan pois. Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan uusimmat tutkimustulokset osoittavat, että tehokkaan oppimisen takana ovat monipuoliset virikkeet ja kokemukset joissa virheet nähdään osana oppimista. Jaakkola ja Sääkslahti (2013) kuitenkin muistuttavat opettajajohtoisten opetustyylien tärkeydestä. Oppilas, joka kärsii oppimisen ongelmasta, on helpompi lähteä liikkeelle opettajajohtoisilla tyyleillä joissa opettaja tekee päätökset. (Jaakkola & Sääkslahti 2013.)

Mosston sekä Ashworth (2008) kirjoittavat opetuksen olevan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikusta. Metzlerin (1983) mukaan opetustyylien spektrissä korostetaan liikaa opettajan toimintaa. Samaa mieltä opettajan toiminnan korostamisesta ovat myös Jaakkola ja Sääkslahti (2013), jotka toteavat opetustyyli-spektrin teorian olevan hyvin pitkälti ulkoa päin säädelyä, eli eksplisiittistä, vaikkakin oppiminen tapahtuu hyvin pitkälti tiedostamatta, eli implisiittisesti. Jos opettaja hyväksyy implisiittisen oppimisen ja tarjoaa oppilaille ensisijaisesti virikkeellisiä harjoitteita ja oppimisympäristöjä, ei opetusmenetelmien valinta ole lähtökohtaisesti niin suuressa roolissa kuin Mosstonin ja Ashworthin teoriassa esitetään. (Jaakkola & Sääkslahti 2013.)

Opetustyylien spektri

Komentotyylinen opetus (A: the command style). Tässä opetustyyllisessä opettajalla on kaikki päätösvalta niin opetettavan lajin kuin didaktisten ratkaisujen suhteen. Oppilaan rooli on noudattaa täsmällisesti opettajan tekemiä päätöksiä ja käskyjä. Opettajan vastuulle jää opetuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaihe. Tässä niin kutsutussa suorassa opetustyyllisessä opettaja päättää esimerkiksi opetettavan aiheen, suorituspaikan, aloitus- ja lopetusajan, nopeuden ja keston. Komentotyyllille on ominaista mahdollisimman suuri toistomäärä harjoitteissa ja vastaavasti oppilaiden passiivinen aika pyritään minimoimaan. Harjoitteet suoritetaan yhtäaikaaisesti. Opettajan on hyvä muistaa, että vaikka hänellä on maksimaalinen määrä valtaa käytettävissä, sitä ei tarvitse käyttää väärin perustein. Tällä tyyllillä on mahdollista opettaa motivoi-

vasti ja antamalla samalla myönteisiä tuntemuksia oppilaille. (Mosston & Ashworth 2008, 76-93.) Tyypillisiä komentotyyllillä opetettavia lajeja ovat esimerkiksi erilaiset tanssit ja alku-lämmittelyt. Palaute komentotyyllissä voidaan antaa kaikille yhteisesti tai yksittäiselle oppilaalle muiden kuullen. (Varstala 2007.)

Komentotyylin vahvuutena Thomson (2009) näkee toistomäärien tasaisen jakautumisen jokaiselle oppilaalle, koska käsky suorituksen aloitus- ja lopetusajasta tulee opettajalta. Jokainen oppilas saa saman määrän toistoja ja luokka on tämän lisäksi opettajan hallinnassa. Hyvänä puolena Thomson (2009) näkee myös sen, että opettaja usein kertailee tai muistuttaa ydinkohdista ennen uuden harjoituksen alkua. Oppilas saattaa siis kuulla ydinkohdat useaan kertaan. Huonoja puolia komentotyyllissä on esimerkiksi se, että yksilöpalautetta ei anneta ja jokainen oppilas tekee samaa liikettä samassa tahdissa. Eriyttämistä ei puhtaassa komentotyyllissä juurikaan ole, joten esimerkiksi motorisesti taitavammat oppilaat saattavat kyllästyä hitaaseen suoritusnopeuteen tai helppoihin liikkeisiin.

Kulinnan ja Cothranin (2003) tutkimuksesta selvisi, että opettajat pitävät komentotyyliä tehokkaana oppimisen kannalta, mutta oppilaiden motivaation ja hauskuuden kannalta huonona. Sanchez ym. (2012) vertailivat komento-, tehtävä- ja eriyttävää opetusta. Tulosten mukaan oppilaat kokivat pystyvänsä vaikuttaa vähiten tunnin kulkuun nimenomaan komentotyyllisen opetuksen tunneilla. Komentotyyllisessä opetuksessa oppilaille käskettiin mitä, missä ja miten kauan tuli tehdä opettajan määräämää asiaa. Komentotyyli opetustapana on varmasti mielipiteitä jakava. Osa opettajista pitää sitä selkeänä ja konstailemattomana, kun taas osan mielestä komentotyyliä ei pitäisi juurikaan käyttää sen "armeijamaisuuden" vuoksi. Komentotyylin vahvuus on siinä, että oppilaat pysyvät turvallisesti yhdessä opettajan valvonnan alla. Nuoret oppilaat kaipaavat selkeää käskynantajaa tunneille jos oppilaat eivät ole riittävän kypsiä itsenäisiin päätöksiin.

Tehtäväopetus (B: the practice style). Tehtäväopetuksesta käytetään kirjallisuudessa myös nimeä harjoitustyyli (Numminen 1999). Tässä työssä käytetään tehtäväopetus-nimeä, jota käyttää esimerkiksi Varstala (2007) ja Jaakkola (2013).

Tehtäväopetuksessa opettaja päättää tehtävän jota oppilaat harjoittelevat itsenäisesti. Tässä tyyllissä oppilas saa hieman komentotyyliä enemmän vastuuta. Tyypillisestä tehtäväopetusta on esimerkiksi kiertoharjoittelu. Kiertoharjoittelupisteellä oppilas saa päättää esimerkiksi suo-

ritusnopeuden sekä aloitus- ja lopetusajan. Opettajan tehtävä on päättää harjoitteet ja antaa yksityistä palautetta oppilailleen. Suullisesti annettavan palautteen määrää opettaja voi vähentää tekemällä "tehtäväkortteja", joissa kerrotaan oikeasta suoritustekniikasta. Tehtäväkortit auttavat oppilasta noudattamaan kirjoitettuja ohjeistuksia, jolloin oppilaan itsenäisen harjoittelun määrä lisääntyy. (Varstala 2007; Mosston & Ashworth 2008, 94-105.)

Tehtäväopetus opetustyylinä on käytetyin (Jaakkola & Watt (2011). Tehtäväopetuksen tunneilla oppilaat eivät vielä saa vaikuttaa tunnin kulkuun kovinkaan paljon. Esimerkiksi Sanchezin ym. (2012) tutkimuksen oppilaat kokivat osallistumista tunnilla tapahtuvaan päätöksentekoon ainoastaan kun tutkittavat saivat laskea itse toistomääränsä, muistaa tehtävien ydinkohdat ja määrätä oman suoritusnopeuden. Vaikka oppilaat eivät saa vaikuttaa tunnin kulkuun tehtäväopetuksessa kovinkaan paljon, saavat he silti komentotyyliä enemmän vastuuta omasta harjoittelustaan. Tehtäväopetuksessa oppilaat saavat harjoitella paljon toistoja. Toistojen määrä auttaa liikuntataitojen oppimisessa (Jaakkola 2010, 17). Lisäksi opettajat arvioivat tehtäväopetuksen hyödyllisimmäksi tyyliksi oppilaiden oppimisen kannalta (Jaakkola & Watt 2011).

Pariohjaus (C: the reciprocal style). Pariohjauksessa oppilasparit toimivat yhdessä siten, että toinen suorittaa ja toinen tarkkailee, ohjaa ja antaa palautetta suorituksesta. Oppilaspari saa kuvallisen tehtäväkortin, jossa lukee mitä pitää tehdä, mitkä ovat liikkeen ydinkohdat ja mihin asioihin tulee kiinnittää huomio paria tarkkailtaessa. Tässä tyyliässä ensimmäistä kertaa opettaja ulkoistaa palautteenannon oppilaalle. Opettaja ei saa antaa palautetta suorittavalle oppilaalle, vaikka näkisi tämän tekevän väärin. (Mosston & Ashworth 2008, 116-140.) Opettaja voi kuitenkin ohjata palautetta antavaa oppilasta (Varstala 2007). Oppilaat vaihtavat harjoitteen loputtua rooleja keskenään. Pariohjauksessa opettajalle jää aikaa suoritusten tarkkailemiseen (Varstala 2007). Pariohjauksesta on kirjallisuudessa käytetty myös nimeä vuorovaiikutustyyli (Numminen & Laakso 2001).

Hennings, Wallhead ym. (2010) tutkivat pariohjauksen vaikutusta siihen miten oppilaat oppivat seinäkiipeilyä. Tutkimuksessa oli mukana kolme mies- ja naisopiskelijaa, jotka osallistui-
vat kahdeksalle 50-minuutin oppitunnille. Tulosten mukaan oppilaat oppivat pariohjauksen avulla yksinkertaisia, alle kolmen kriteerin tehtäviä hyvin, mutta haastavampien taitojen oppiminen oli vaikeampaa.

Itsearviointi (D: the self-check style). Itsearviointityylissä oppilas harjoittelee opettajan valitsemaa liikuntasuorituksia. Oppilas harjoittelee itsenäisesti ja arvioi onnistumistaan opettajan laatimien kriteerien pohjalta. Oppilaat oppivat itsearviointia tämän tyylin toteutuksessa. Opettajan tehtävä on keskustella oppilaiden kanssa toteutusvaiheessa (impact). Arviointivaiheessa (post-impact) oppilaat arvioivat omaa suoritustaan. Monet liikuntalajit antavat itsessään palautetta suorituksesta. Itsearviointityylin käyttäminen sopii hyvin tällaisiin lajeihin. Itsearviointityyli kehittää oppilaan kognitiivista ja kinesteettistä tietoisuutta. Esimerkiksi jonglööriä, koripallon heitto koriin, tikon heitto, golf jne. joko onnistuvat tai eivät onnistu. (Mosston & Ashworth 2008, 141-155.)

Tehtäväopetus ja itsearviointityyli antavat oppilaille mahdollisuuksia harjoittaa taitoja. On tärkeää, että opettaja tarjoaa monipuolisia harjoitteita, osa helpompia ja osa vaativampia. Tämä lisää oppilaiden motivaatiota. Itsearviointityyli antaa opettajalle mahdollisuuden tarkkailla oppilaita ja antaa palautetta. (Shimon 2011, 95.)

Eriytyvä opetus (E: the inclusion style). Eriytyvässä opetuksessa opettaja valitsee harjoitteet oppilaille. Harjoitteiden tulee kuitenkin olla eritasoisia, sillä ideana on, että oppilaat valitsevat taitotasonsa ja kykynsä mukaisia harjoitteita. Esimerkiksi koripallonheittopisteellä voi olla heittopaikkoja usealta eri etäisyydeltä, kori voi olla eri korkeudella tai palloja voi olla eri painoisia ja kokoisia, joista oppilas voi valita itselleen mieluisimman. Opettajan tehtävä on antaa yksilöllistä palautetta oppilaille. Opettajan tehtävä ei ole arvostella oppilaan valitsemaa suoritustasoa vaan arviointi täytyy jättää oppilaille. (Mosston & Ashworth 2008, 156-187.)

Sanchez ym. (2012) havaitsivat, että oppilaat kokivat saavansa vaikuttaa tunnin kulkuun eniten nimenomaan eriyttävän opetuksen tunneilla, vertailtaessa sitä komento- ja tehtäväopetukseen. Eriyttävän opetuksen käyttäminen lisää oppilaan autonomian kokemuksia, sillä oppilas pystyy yhä enemmän vaikuttaa omaan suoritukseensa. Toisaalta, onko lisääntynyt vapaus oman suorituksen suhteen aina didaktisesti toimiva ratkaisu? Uskoisin, että ainakin osalla oppilaista voisi käydä siten, että arvioitaisiin oma kyvykkyys liian suureksi eikä onnistumisia syntyisi.

Eriytyvästä opetuksesta esiintyy kirjallisuudessa useita eri nimityksiä. Alkuperäinen nimitys "inclusion style" on saanut suomennettuja nimiä kuten yksilölliset tehtävät ja yksilöohjelma,

yksilölliset tehtävät ja eriytyvä opetus. (Hakala 1999, 157; Numminen & Laakso 2001, 112; Varstala 2007.)

Ohjattu oivaltaminen (F: the guided discovery style). Ohjatussa oivaltamisessa opettaja miettii valmiiksi loogisesti eteneviä kysymyksiä, jotka johdattelevat oppilasta löytämään vastauksen kysymykseen tai ongelmaan. On tärkeää, että ongelmanratkaisuprosessi tulee nimenomaan oppilailta itseltään. Kysymykset tai vihjeet täytyy suunnitella hyvin, sillä ohjattua oivaltamista ei ole se, että opettaja kysyy oppilailta sattumanvaraisia kysymyksiä tai toistaa oppilaiden kysymyksiä. Oppilailta voi esimerkiksi kysyä johdattelevia kysymyksiä koripallon pelaajien sijoittumisessa kentällä tai erilaisten syöttöjen tarpeellisuutta kyseisessä pelissä. Ohjattu oivaltaminen vaatii onnistuakseen opettajalta neljän säännön noudattamisen: 1. Ei saa itse kertoa vastausta oppilaille. 2. Täytyy odottaa oppilaan vastausta. 3. Tulee tarjota yleistä palautetta oppilaille. 4. On hyvä ylläpitää hyväksyvää ja rauhallista ilmapiiriä. (Mosston & Ashworth 2008.)

Ongelmanratkaisu (G: the convergent discovery style). Ongelmanratkaisutyylissä oppilaat pyrkivät itsenäisesti ratkaisemaan ongelman, jonka opettaja on esittänyt ja etukäteen miettinyt. Edellisessä tyylissä (ohjattu oivaltaminen) opettaja mietti etukäteen loogisesti etenevät kysymykset, mutta tässä tyylissä oppilaat tuottavat kysymykset ja vastaukset ongelmaan itse. Opettajan rooli on tarkkailla ja antaa oppilaiden toimia rauhassa. On myös erittäin tärkeää, että opettaja ei puutu oppilaiden ongelmanratkaisuprosessiin. Arviointivaiheessa opettaja voi kysyä kysymyksiä arvioidakseen oppilaiden vastausten oikeellisuutta. (Mosston & Ashworth 2008, 237–246.) Oppilaille voidaan esimerkiksi antaa tehtävä, jossa he etsivät erilaisten liikkeiden avulla ratkaisuja tasapainon ylläpitämiseen vaikuttavissa lainalaisuuksissa (Varstala 2007).

Erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H: the divergent discovery style). Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa opettaja antaa oppilaille aiheen, johon he kehittelevät erilaisia vaihtoehtoisia tapoja ratkaista aihe. Yhtä ainuttakaan ja oikeaa ratkaisua opettajan esittämään aiheeseen ei ole, vaan ratkaisumalleja saattaa olla useita erilaisia. Opettaja voi antaa kuitenkin tietyt raamit tai kriteerit, joiden puitteissa oppilaat etsivät erilaisia toteutustapoja. (Mosston & Ashworth 2008, 247–273.) Opettajan antama kriteeri voisi esimerkiksi olla se, että pallon pitää käydä jokaisella pelaajalla ennen maalin tai korin tekemistä (Varstala 2007). Gallahue (1996, 75)

toteaa, että erilaisten ratkaisujen tuottamisessa itse ongelmanratkaisuprosessi on tärkeämpää kuin oikean vastauksen saavuttaminen.

Yksilöllinen ohjelma (I: the learner-designed individual program style). Tässä opetustyyliä oppilaat toimivat yhä itsenäisemmin. Opettaja valitsee ainoastaan aihealueen, johon oppilaat etsivät vastausta tai ratkaisua. Tämä on ensimmäinen tyyli, jossa oppilas on uudessa roolissa toteutusvaiheessa (impact). Oppilaan tehtävä on suunnitella miten toteuttaa tiedon etsimisen ja aihealueen tutkimisen. Oppilas arvioi onnistumistaan itse ja huolehtii myös, että opettaja pysyy tietoisena tutkimuksen kulusta. Tällaista opetustyyliä ei luonnollisestikaan voi toteuttaa yhdellä tunnilla. Jotta tyylin käyttö voi onnistua, täytyy oppilaalla olla edellytykset tyylin käyttöön. Tyylin käyttö edellyttää perustietojen hallintaa ja määrätietoista itseuria. Opettajan tehtävä on tukea oppilaan itsenäistä suunnittelua. (Mosston & Ashworth 2008, 274-282.) Yksilöllisen ohjelmassa opettaja voi kehottaa oppilasta esimerkiksi kehittämään harjoitusohjelman, jossa ponnistusvoima kasvaa (Varstala 2007).

Yksilöllinen opetusohjelma (J: the learner-initiated style). Yksilöllinen opetusohjelma on hyvin pitkälti samanlainen kuin yksilöllinen ohjelma. Konkreettinen ero on se, että tässä tyyliä oppilas valitsee sekä opetussisällön että työtavan, jolla pyrkii saavuttamaan oppimistavoitteet. Lisäksi oppilas saa päättää miten ja missä käyttää opettajan apua. (Mosston & Ashworth 2008, 283-289.)

Itseopetus (K: the self-teaching style). Opetustyylien spektrin viimeisenä tyylinä on itseopetus. Itseopetuksessa oppilas tekee kaikki päätökset omassa opetus-oppimisprosessissaan. Tässä tyyliä oppilas on itsensä opettaja ja samalla oppilas. Oppilaan päätettäväksi jää suunnitteleminen (pre-impact), toteutus (impact) ja arviointi (post-impact). (Mosston & Ashworth 2008, 290-292.)

Cothran ym. (2000) toteavat, että kaiken kattavaa opetustyyliä tutkimusta ei ole vielä tehty siten, että tutkittaisiin oppilaiden mielipiteitä jokaisesta Mosstonin ja Ashworthin 11 tyylistä. Tutkimuksia löytyy kyllä siitä (Curtner-Smith ym. 2001; Kulinna & Cothran 2003; Cothran ym. 2005; Jaakkola & Watt 2011) miten opettajat kokevat tai käyttävät opetustyylien spektriä.

Jaakkolan ja Wattin (2011) tutkimuksessa suoritettiin kysely liikunnanopettajien (n=294) käyttämistä opetustyyleistä. Kyselylomakkeen taustatiedoilla selvitettiin vastaajien sukupuoli,

ikä, opetuskokemus, luokan koko, koulutyyppi ja itsearviointi eri opetustyylien hallitsemisesta. Kyselylomakkeessa esitettiin jokainen opetustyyli ja niistä tehtiin lisäkysymyksiä. Kysymyksissä käytettiin Likertin 5-portaista asteikkoa. Esimerkiksi komentotyylin (A) esittelyn jälkeen kysyttiin onko opettajalla kokemusta tyylin käyttämisestä ja auttaako/motivoiko kyseisen tyylin käyttäminen opettajan mielestä oppilasta oppimaan. Lisäksi kysyttiin vastaajan mielipide siitä miten hyvin hallitsee Mosstonin ja Ashworthin opetustyyliä. Jaakkola ja Watt huomauttavat, että 94 opettajaa eivät maininneet sitä, miten hyvin hallitsevat opetustyyliä. Tästä osa selittynee heidän mukaan sillä, että 74 opettajalla tutkinto oli muualta kuin liikuntatieteistä, joten Mosston ja Ashworth ei välttämättä ollut heille tuttu. (Jaakkola & Watt 2011.)

Jaakkolan ja Wattin (2011) tuloksista selvisi, että opettajat käyttivät opetuksessaan eniten komento- (A) ja tehtäväopetustyyliä (B) ja vähiten itseopetus- (K), itsearviointi- (D), ja ongelmanratkaisutyyliä (G). Opettajat kokivat tehtäväopetuksen (B) ja erilaisten ratkaisujen tuottamisen (H) hyödyllisimmiksi tyyliksi oppilaille ja pariohjauksen (C) sekä ongelmanratkaisutyylin (G) vähiten hyödyllisiksi oppilaille. Tutkimuksessa ilmeni myös, että opettajat, jotka olivat arvioineet kykynsä käyttää Mosstonin ja Ashworthin tyyliä hyvin tai erinomaisesti, käyttivät enemmän oppijakeskeisiä (F-K) ja opettajan kannalta haastavampia tyyliä (itsearviointityyli, eriytyvä opetus, ohjattu oivaltaminen, erilaisten ratkaisujen tuottaminen).

Eri kouluasteiden välillä huomattiin, että lukio- ja ammattikoulu-/ammattioppilaitosopettajat käyttivät yläkouluopettajia enemmän yksilöllistä ohjelmaa (I) ja yksilöllistä opetusohjelmaa (J). Tutkimustulosten mukaan ikä vaikutti opettajien mielipiteeseen siten, että nuorimmat opettajat verrattuna vanhempiin opettajiin, kokivat itsearviointityylin (D), eriytyvän opetuksen (E), ohjatun oivaltamisen (F) ja itseopetuksen (K) hyödyllisemmiksi tyyliksi oppilaille. Jaakkola ja Watt kertovat tutkimuksen luotettavuutta rajoittavaksi tekijäksi opettajien itsearvioinnin Mosstonin ja Ashworthin opetustyyleistä. Tällä hetkellä ei löydy tutkimusta, jossa voitaisiin verrata itsearvioitua ja observoitua Mosstonin ja Ashworthin opetustyylien käyttöä. (Jaakkola & Watt 2011.)

Curtner-Smith ym. (2001) tutkivat 18 opettajaa, jotka opettivat 7-9-vuotiaita lapsia. Jokaista opettajaa videoitiin kahdella erillisellä tunnilla. Opetettavia aiheita olivat lyöntipelit (striking/fielding), yleisurheilu (track and field) ja tennis. Tutkimuksista selvisi, että opettajat käyttivät tehtäväopetusta selkeästi eniten tunneillaan. Tehtäväopetuksen suosio oli myös tutkijoiden hypoteesina. Tämä syystä, että opettajat opettivat alueella, joka tunnettiin levottomuuk-

sista. Myös oppilaat olivat levottomia alueen koulussa. Suorista opetustyyleistä tehtäväopetus (B) oli selkeästi käytetyin työtapa ja oppijakeskeisistä työtavoista ohjattu oivaltaminen (F) oli suosituin (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opettajien prosentuaalisesti käyttämä aika eri opetustyyleihän Curtner-Smithin ym. (2001) mukaan.

Opetustyyli	Lyöntipelit (n=20)		Yleisurheilu (n=13)		Tennis (n=3)	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh
Opettajalähtöiset opetustyyli						
Komentotyyli (A)	2.85	5.81	4.38	6.90	13.33	11.59
Tehtäväopetus (B)	73.45	12.20	74.08	12.27	64.00	19.00
Pariohjaus (C)	0.25	0.64	1.23	2.09	0.37	1.15
Itsearviointi (D)	0.40	0.88	0.46	0.66	0.00	0.00
Eriytyvä opetus (E)	0.10	0.31	0.00	0.00	0.00	0.00
Oppijakeskeiset opetustyyli						
Ohjattu oivaltaminen (F)	4.32	4.19	3.00	2.24	6.33	2.52
Ongelmanratkaisu (G)	1.65	7.38	0.15	0.37	0.33	0.58
Erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Järjestelyt	17.12	7.99	16.69	9.25	15.33	8.74

Opettajakeskeisten työtapojen käyttö on oppijakeskeisiä työtapoja suositumpaa (Kulinna & Cothran 2003; Cothran ym. 2005; Morgan & Kingston ym. 2005; Sirinkan & Gundogun 2011; Aktop & Karahan 2012). Opettajakeskeisten työtapojen suosiminen johtunee useista tekijöistä. Suurten oppilasryhmien turvallisuudesta huolehtiminen vaatii opettajalta erityis- huomiota, mikä ei välttämättä kannusta opettajaa kokeilemaan oppijakeskeisiä opetustyyliä (Jaakkola & Sääkslahti 2013).

2.2 Muita työtapaluokitteluja

Darst ja Pangrazi (2009) ovat esittäneet kuuden opetustyylin luokittelun, joka soveltuu liikunnanopetukseen. Heidän opetustyyliä ovat *suora tyyli* (direct style), *tehtävätyyli* (task station style), *lopputulokseen perustuva osaoppimismenetelmä* (mastery learning outcomes-based

style) *yksilöity menetelmä* (individualised), *yhteistoiminnallinen* (cooperative) ja *tutkimusmenetelmä* (inquiry).

Suorassa opetusmenetelmässä opettaja ottaa hyvin paljon vastuuta. Opettaja päättää harjoitteiden pituuden ja kontrolloi ja valvoo oppilaiden suorituksia. Palautetta annetaan koko luokalle tai pienryhmille. Suora opetusmenetelmä sopii hyvin esimerkiksi vaaraa vaativiin lajeihin (miekkailu, kiipeily jne.), isojen oppilasryhmien, uuden luokan tai sopimattomasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Opettajan täytyy varmistaa etteivät oppilaat ole liian passiivia, sillä oppilaiden roolina on olla aktiivisia ja osallistua harjoitteisiin. Suoraa opetusmenetelmää ei pidä sekoittaa komentotyyliin, vaikka se sitä jonkin verran muistuttaakin. Suora opetusmenetelmä on komentotyyliä joustavampi ja antaa enemmän toteutusvaihtoehtoja. (Darst & Pangrazi 2009, 176-177.)

Tehtävätyylinen tunti koostuu pistetyöskentelypisteistä. Oppilaat voivat kulkea pisteitä yksin, pareittain tai pienryhmissä. Opettajan tehtävä on järjestää eri pisteille lappuja, joissa kerrotaan mitä täytyy tehdä ja kokeilla. Lapuissa voidaan kertoa myös ohjeita ja vinkkejä ydinkohtineen taitojen oppimisen helpottamiseksi tai pariarvioinnin tueksi. Esimerkiksi koripallopisteellä olevassa lapussa voisi lukea erilaisia pallon kuljettamisharjoituksia, pallonkäsittelyitä ja erilaisia syöttötekniikoita. Jokaisesta kohdasta voidaan antaa useampi harjoite kokeiltavaksi. Oppilaat työskentelevät pisteillä ilman opettajan erityisiä ohjeita, sillä ohjeet on kerrottu lapuissa. Pisteiden vaihto voi tapahtua sovitusta merkistä tai esimerkiksi musiikkikappaleen loputtua. (Darst & Pangrazi 2009, 177-182.)

Tehtävätyyli muistuttaa hyvin paljon Mosstonin ja Ashworthin (2008) tehtäväopetusta. Toisaalta Darstin ja Pangrazin versiossa oppilaalla on hieman enemmän vapautta tehtäväopetukseen verrattuna. Selkeitä eroja tehtäväopetukseen on, että tässä tyylissä pisteille on järjestettävä useita eri suoritusvaihtoehtoja. Myös ryhmittelyjen käyttäminen on hieman vapaampaa, sillä esimerkiksi pareittain/ryhmissä työskenneltäessä pari usein arvioi suorittajaa. Suoritusta arvioitaessa sekoitetaan periaatteessa Mosstonin ja Ashworthin (2008) pariohjausta mukaan opetustyyliksi. Lisäksi tehtävätyylisessä opetuksessa voidaan kehottaa oppilasta kokeilemaan pallonheittoa usealta eri etäisyydeltä. Eri etäisyydeltä tehtävät heitot muistuttavat Mosstonin ja Ashworthin (2008) eriytyvää opetusta. (Darst & Pangrazi 2009, 177-182.)

Lopputulokseen perustuvassa osaoppimismenetelmässä moniosainen taito pilkotaan pienempiin harjoiteltaviin yksiköihin. Harjoittelu aloitetaan helpoimmista taitoharjoitteista, jotka kuitenkin täytyy osata suorittaa oikein (80-90-prosenttisesti) ennen siirtymistä seuraaviin vaativampiin harjoitteisiin. Jokainen oppilas on ohjaaja ja suorittaja. Taitoharjoittelu suoritetaan omassa tahdissa. Kun taitoa on harjoiteltu riittävästi, suorittaja näyttää toiselle oppilaalle (ohjaaja) taitonsa. Jos suorittaja ei läpäise ohjaajan mielestä minimikriteereitä, suorittaja ei pääse seuraavaan tasoon vaan jatkaa vanhan harjoittelua. Tällä opetustyyllillä oppilaat oppivat itseohjautuvuutta. Parhaimmillaan oppilas saattaa harjoitella taitoja jopa omatoimisesti kotonaan päästäkseen seuraavalle tasolle. (Darst & Pangrazi 182-190.)

Yksilöity menetelmä perustuu oppilaskeskeiseen oppimiseen, joka toteutetaan oppilaan yksilöllisen opetussuunnitelman kautta. Tässä menetelmässä oppilaat valitsevat itse taitavuus-/pätevyysasteen, jota alkavat tavoitella. Yksilöidyssä menetelmässä oppilaat työskentelevät itsenäisesti ja saavat avukseen esimerkiksi opiskeluoppaita ja oppimisaktiviteetteja. Itsenäisessä työskentelyssä oppilaat saavat katsella videoita, lukea kirjoja ja artikkeleita, työskennellä tietokoneella, etsiä materiaaleja ja valmistautua arviointiin. Arviointi suoritetaan usein ensin itsearviointina, tämän jälkeen pariarviointina ja viimeisenä opettaja arvioi. Tällainen työskentelymuoto vaatii opettajalta oppimismateriaalien kehittämistä. Opettajan täytyy myös miettiä miten jakaa materiaalit se, miten ne palautetaan. (Darst & Pangrazi 2009, 190-191.)

Yhteistoiminnallisessa menetelmässä oppilaat työskentelevät ryhmissä edeten kohti yhteistä tavoitetta. Yhteistoiminnallisesta menetelmästä on johdettu myös Mosstonin ja Ashworthin (2008) pariohjaus. Yhteistoiminnallisella menetelmässä oppilasryhmällä voi olla jokin ongelma (vrt. ongelmalähtöinen oppiminen, problem-based learning), joka täytyy ratkaista. Ryhmän sisällä voi olla erilaisia rooleja, kuten esiintyjä, observoija, arvioitsija, motivoija jne. Sopivat ryhmäkoot ovat 2-5 oppilasta. Tämän menetelmän avulla oppilaat oppivat ratkaisemaan ongelmat yhteistyössä. Menetelmä opettaa yhteistyötaitoja, koska oppilaat huomaavat, että ongelmaa ei voi ratkaista ilman muiden ryhmäläisten apua. (Darst & Pangrazi 2009, 191-193.)

Tutkimusmenetelmässä oppilaat ovat kognitiivisesti aktiivisia. Heidän läpikäymänsä prosessi on tärkeämpää kuin itse tulos tai ratkaisu ongelmaan. Oppilaat usein joutuvat refleктоimaan, spekuloidaan ja analysoimaan etsiessään vastauksia tai ratkaisua haluttuun ongelmaan. Opettajan vastuulla on antaa ärsykejä, joilla oppilaat saadaan kiinnostumaan aiheesta. Ärsykkeet

annetaan loogisessa järjestyksessä siten, että oppilaat eivät turhaudu. Oppimisprosessin aikana oppilaat eivät saa pelätä epäonnistumista vaan ilmapiirin tulisi olla miellyttävä. Tämän tyylin kannattajat uskovat, että tutkimusmenetelmäoppiminen opettaa ajattelemaan, parantaa luovuutta ja opettaa elinikäiseen oppimiseen. Tämän opetustyylin käyttäminen vaatii oppilailta perusymmärryksen haluttuun asiaan. Esimerkiksi pallopelitunnilla tätä menetelmää käytettäessä oppilas voi miettiä mitä tehdä pallottomana, missä on paras paikka saada syöttö tai kuinka jakaa puolustuskuvio pelikavereiden kesken. Tutkimusmenetelmästä on nähtävissä kahta erilaista lähestymistapaa, jotka kuitenkin muistuttavat hyvin paljon Mosstonin ja Ashworthin (2008) ohjattua oivaltamista, ongelmanratkaisua sekä erilaisten ratkaisujen tuottamista. (Darst ja Pangrazi 2009, 193-197.)

Siedentop (2009) kirjoittaa erilaisista liikunnan opetusmalleista. Opetusmalleja ovat *terveysvaikutteinen* (The Health-Related Physical-Education Model, HRPE), *akateemisesti integroitu* (The Academic-Integration Model), *vastuuntuntoisuuden* (The Personal and Social Responsibility Model), *urheilukasvatuksen* (The Sport-Education Model), *seikkailukasvatuksen* (The Adventure-Education Approach) ja *peleilymmärtämisen* (Teaching Games, TGFU) malli. (Siedentop 2009, 235-245).

Mosstonin ja Ashworthin (2008) työtavat ovat vaikuttaneet hyvin paljon ja laajalla alueella. Seamanin ja DePauwin (1989) luokittelussa mainitaan opetustyylien spektristä ohjattu oivaltaminen (F) ja ongelmanratkaisu (G). Myös Numminen (1999, 124-127) nostaa esiin varhaiskasvatukseen sopivia opetustyyliä, jotka ovat lähestulkoon yhdenmukaisia Mosstonin ja Ashworthin (2008) tyylien kanssa. Täysin samoja opetusmenetelmiä ovat komento-, harjoitus-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutyyli sekä ohjattu oivaltaminen. Lisäksi ovat vielä lasten omat esitykset ja yhteistoiminnalliset työtavat, joita ei Mosstonin ja Ashworthin (2008) teoksissa mainita. Lasten omissa esityksissä lapset kehittelevät esimerkiksi oman tanssin, soittavat siihen musiikin ja keksivät liikkeitä itse. Aikuisten apua on tarvittaessa saatavilla. Tämä tyyli muistuttaa kuitenkin hyvin paljon Mosstonin ja Ashworthin (2008) erilaisten ratkaisujen tuottamista pienin vivahde-eroin. Samoin Nummisen (1999) yhteistoiminnallinen työtapa on hyvin lähellä Mosstonin ja Ashworthin (2008) pariohjausta (C), sillä yhteistoiminnallisessa työtavassa lapset ovat vuoron perään suorittajina ja tarkkailijoina ja opettavat lajitaitoja toisilleen.

Heikinaro-Johansson ja Klemola (2007) kirjoittavat *urheilukasvatusmallista* (sport education model), joka on sovellus organisoidusta kilpailutoiminnasta. Koulussa toteutettuna tämä malli antaa oppilaille mahdollisuuksia kokea eri rooleja sekä joukkueen sisällä että ulkopuolella. Ulkopuolisia rooleja ovat esimerkiksi turnauksen järjestäminen, sääntöjen laatiminen, joukkueiden muodostaminen, aikataulujen suunnittelu ja ristiriitojen ratkaiseminen. Urheilukasvatusmallin toteutuksessa korostetaan kasvatuksellista arvoa eikä niinkään kilpailua. (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007)

Kinchin (2012) kirjoittaa tutkimuksesta, jossa verrattiin kahden oppilasryhmän motivaatiota koripallotunneilla. Oppilaat olivat 8-vuotiaita tyttöjä (n=32). Ensimmäistä oppilasryhmää opetettiin urheilukasvatusmallin (sport education) mukaisesti ja toista perinteisillä opetustyyeillä. Urheilukasvatusmallilla opetetut oppilaat saivat hyvin paljon enemmän vastuuta kuin perinteisillä tunneilla. Tyypillinen urheilukasvatustunti koostui oppilasjohtoisesta alkulämpöharjoitteesta, opettajan ohjaamasta drilli-/tekniikkaharjoitteista, oppilasjohtoisista aktiviteeteista ja muunnellusta pelistä. Oppilaat saivat nimetä joukkueensa kuuluisten naisurheilijoiden mukaan. Perinteisillä opetustyyeillä opetetut tunnit koostuivat opettajajohtoisesta alkulämmöstä, opettajajohtoisista drilliharjoitteista ja peliosuudesta lopputunnista. Kaikki päätökset olivat opettajan tekemiä eivätkä oppilaat saaneet vaikuttaa tunnin kulkuun.

Kinchin (2012) tuloksista selvisi, että urheilukasvatustunneilla oppilaat olivat valmiita kuuntelemaan opettajan instruktioita yli 2 minuuttia aikaisemmin kuin opettajajohtoisilla tunneilla ja olivat motivoituneempia. Lisäksi opettajat havaitsivat, että oppilaat olivat urheilukasvatustunneilla innostuneempia ja vaihtoivat urheiluvaatetuksensa tavanomaista nopeammin. (Kinchin 2012.) Oppilaat varmasti pitivät urheilukasvatustunteja jännittävämpinä kuin perinteisiä tunteja. Perinteiset tunnit eivät tarjoa oppilaille useinkaan mitään uutta. Ehkä motivaation nousuun vaikuttaa myös oppilaiden aktiivinen osallistuminen tunnilla. Tosin kahdeksanvuotiaat ovat aika nuoria ohjaamaan alkulämpöharjoitteita vertaistovereilleen. Opettajan täytyy olla tarkkana että harjoitteet toimivat. Kahdeksanvuotiaan arviointikyky ei ole vielä aikuisen tai edes nuoren tasolla. Toisaalta taas, miksi nuoret oppilaat eivät saisi vaikuttaa tunnin kulkuun? Jos opettaja uskaltaa antaa vastuuta oppilaille jo nuoresta pitäen, uskon oppilaiden oppivan siihen.

Smith ja Gestaro (1998) kirjoittavat liikunnan *opettamisstrategioista*. Heidän lähestymistapansa liikunnanopetuksen työtapoihin on enemmän kasvatuksellinen ja oppilaslähtöinen. En-

simmäisenä vinkkinä he kirjoittavat opettajan roolimallina olemisesta. Oppilaat on helpompi saada innostumaan liikunnasta, jos opettaja on liikunnallinen. Huippu-urheilija ei tarvitse olla, mutta ihannepainossa pysyminen ja maltillinen temperamentti motivoivat oppilaita. Ennen kaikkea oppilaiden ei saisi antaa nähdä opettajan tupakointia tai alkoholin käyttöä. Opettajalla on suuri vaikutus oppilaisiin ja jos oppilaat kunnioittavat hyvällä tavalla opettajaa, on oppilaiden motivointi helpompaa. Toisena vinkkinä he antavat, että opettajan tulisi olla innostunut liikunnasta ja käyttää oman alan sanastoa. Kolmas vinkki on hyvä kommunikointi oppilaiden kanssa. Kommunikointi voi olla luonteeltaan verbaalista, tulostettua materiaalia, kuvallista esitystä, auditiivista tai video. Neljäs vinkki oppilaiden huomioimiseen liikuntatunnilla on integrointi. Liikunta on helppo integroida esimerkiksi biologiaan, terveystietoon, matematiikkaan. Viidentenä ja viimeisenä vinkkinä on inklusion käyttö oppitunneilla. (Smith & Gestaro 1998, 22-27.)

Koskenniemi (1979, 48) on kirjoittanut opetustapaluokittelun luokkahuoneopetukseen jonka perustana on se, kummalla on vastuu, opettajalla vai oppilaalla? Koskenniemi jakoi opetustavat kolmeen pääryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä ovat opettajakeskeiset muodot (opettajan esitys, opettajan kysely ja yhteinen harjoitus). Näissä työmuodoissa opettaja laittaa oppilaat työskentelemään ja ohjaa sitä. Toisena opetusmuotona hän esittää oppilaskeskeiset työmuodot (yksilöllinen työskentely, oppilaiden esitys, ryhmätyö), joissa oppilaat saavat enemmän vastuuta työn etenemisestä ja suunnittelusta. Viimeisenä työmuotona ovat yhteistoiminnalliset muodot, joissa vastuunjako ei ole selkeästi määritelty ja työnjako on yhteinen (opetuskeskustelut ja juhlat).

Uusikylä ja Atjonen (2005) esittävät näkemyksiään opettamisesta ja oppimisesta. Vaikka teoksessa kuvataan yleisellä tasolla esimerkiksi erilaisia opetustapoja, voidaan niitä soveltaa myös liikunnan opettamisessa. Uusikylä ja Atjonen (2005) kirjoittavat yksidimensionaalisesta opetuksesta jossa opettaja opettaa samoilla materiaaleilla ja ainoastaan muutamilla työtavoilla. Oppilaiden toimintaa ei eriytetä, joten oppilailla on enemmän tilaisuuksia vertailla suoritustiaan muihin. Lisäksi arviointi on julkista. Oppilaiden autonomiasta puhuttaessa tarkoitetaan sitä, kuinka paljon oppilaat voivat vaikuttaa tunnin kulkuun. Yksidimensionaalisessa luokassa autonomiaa ei juuri ole. Kilpailua syntyy sitä todennäköisemmin, mitä enemmän luokassa toimitaan opettajajohtoisesti. Niin kutsutussa monidimensionaalisessa opetuksessa käyttäydytään päinvastoin. Opettaja käyttää monipuolisia työtapoja, eriyttää opetusta ja ottaa oppilaat mukaan suunnitteluun. (Uusikylä & Atjonen 2005.) Liikunnanopetuksessa yksidi-

mensionaalinen taso on verrattavissa minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon ja monidimensionaalinen taso tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon.

2.3 Opetustyylien monipuolisuus

Liukkonen ja Jaakkola (2013) kirjoittavat liikunnanopettajien suuresta haasteesta luoda oppilaiden taitotasosta riippumattomia positiivisia kokemuksia. Luokissa on usein hyvin eritasoisia liikkujia, joten hyvin suunnitelluilla tuntien sisällöillä opettaja voi vaikuttaa oppilaiden positiivisiin kokemuksiin. Hyvin suunniteltuun tunnin sisältöön liittyy olennaisesti opetustyylin valinta. Cothran ym. (2000) ehdottavat, että eräs keinoista huomioida oppilaiden erilaiset taustat on nimenomaan opetustyylien vaihtelu ja monipuolinen käyttö.

Morgan ym. (2005) selvittivät kahden mies- ja naisopettajan käyttäytymistä komentotyyllisessä/tehtäväopetuksessa, pariohjauksessa ja ohjatussa oivaltamisessa. Lisäksi haluttiin vertailla oppilaiden motivaatiota eri opetustyylien tunneilla. Keskimatkan juoksua opetettiin komento- ja tehtäväopetustyyllillä, lyhyen matkan juoksua pariohjauksella ja kuulantyyntöä ohjatulla oivaltamisella. Tutkimuskohteena oli 47 poikaa ja 45 tyttöä yläkoulusta. Kukin opettaja opetti kolme tuntia eri opetustyyliellä. Opetettavat tunnit videoitiin. Viikko tutkimusjakson päätyttyä tutkijat kysyivät sattumanvaraisesti valituilta 8 oppilaalta tarkentavia kysymyksiä kognitiivisesta ja affektiivisesta alueesta. Kysymyksissä kysyttiin oppilaiden ajatuksia ja tuntemuksia kunkin opetustyylin parhaista ja pahimmista ominaisuuksista. Tuloksista selvisi, että komentotyyllisessä/tehtäväopetuksessa opettajat opettivat enemmän minäorientoituneesti ja pariohjauksessa sekä ohjatussa oivaltamisessa korostui tehtäväorientoituneisuus. Edellä mainitun tuloksen perusteella voidaan todeta, että opettajien olisi syytä opettaa enemmän oppijakeskeisillä tyyliellä.

Opetustyylit eroavat toisistaan tutkimustulosten perusteella. Eroavaisuuksia on löydetty esimerkiksi oppimistuloksissa ja opetustyylien subjektiivisena kokemisena (Goldberger & Gerney 1990; Boyce 1993; Goudas ym. 1994; Morgan ym. 2005; Sanchez ym. 2012). Tutkimukset on toteutettu useimmiten joko kysymällä opettajilta tyylien hyviä ja huonoja puolia sekä käytön useutta tai kysymällä oppilaiden mielipidettä tyyleistä. Opetustyylien tehokkuudesta on tutkimuksia, mutta ne rajoittuvat useimmiten kahden tai kolmen tyylin vertailuun keskenään.

Sanchez ym. (2012) tutkivat 77 yliopisto-opiskelijan käsityksiä komentotyylistä, tehtäväopetuksesta ja eriytyvästä opetuksesta. Erityisesti haluttiin selvittää opiskelijoiden fyysistä, kognitiivista ja sosiaalista osallistumista edellä mainittujen opetustyylien tunneilla. Yliopisto-opiskelijoiden tuloksista selvisi, että opiskelijat raportoivat kokeneensa fyysisesti ja kognitiivisesti itsensä enemmän osalliseksi eriytyvän opetuksen tunneilla. Sosiaalisessa osallistuneisuudessa ei tyylien välillä ollut eroja. (Sanchez ym. 2012.) Eriytyvässä opetuksessa oppilas saa päättää ja harjoitella taitotasonsa mukaisesti. Oppilaalla on eriytyvässä opetuksessa selvästi enemmän vaikutusmahdollisuuksia säädellä omaa toimintaansa verrattuna komentotyyliin ja tehtäväopetukseen.

Hakalan (1999) mukaan opettajajohtoisesta liikunnanopetuksesta kohti oppijakeskeisyyttä painotetaan uudenlaisia asioita. Oppijakeskeisissä menetelmissä lapsi saa pikkuhiljaa määrittellä itse enemmän tarpeitaan, odotuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Opettajan rooli ei silti ole merkityksetön, vaan opettajan pitäisi antaa kehittymisen mahdollisuuksia ja luoda erilaisia oppimisympäristöjä. Tutustuttaminen uusiin liikunnan alueisiin lasten omilla ehdoilla tarjoten samalla mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin on tärkeää ja tulevaisuudessa korostuvassa asemassa. Oppijakeskeinen opetus tarjoaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia ja muuttaa valtasuhteita sekä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä tasa-arvoisemmaksi ja edistää omaehtoisen liikunnan harrastamista. (Hakala 1999, 37-38.)

3 OPETTAJIEN MUUT DIDAKTISET RATKAISUT

Liikunnanopetuksen suunnittelussa on otettava huomioon opetustyylin valinnan lisäksi muitakin tekijöitä kuten liikuntalaji, oppilaiden ikä, ryhmän koko, käytettävissä olevat välineet ja tilat. Tavoitteellinen liikunnanopetus pohjautuu opetuksen suunnitteluun (Sääkslahti 2013). Liikunnanopetuksen suunnittelusta tässä luvussa käsitellään kolmea eri osa-aluetta jotka ovat näytöt, palautteenanto ja pelaaminen. Näytöt ja palautteenanto valikoituivat tähän tutkimukseen tutkittaviksi osioiksi koska ne edustavat hyvin perinteistä liikunnanopetusta, jossa opettaja antaa ohjeet ja suoritusmallin sekä antaa palautetta oppilaalle (Jaakkola 2013). Lisäksi ne olivat helposti havainnoitavissa tunnilla. Pelaaminen valikoitui tähän tutkimukseen syystä, että sen määrä koululiikunnassa on suuri (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011) ja sitä on syytä tarkastella lähemmin.

3.1 Näytöt liikunnanopetuksessa

Opettajan antamat näytöt ovat erittäin tärkeitä liikunnanopetuksessa. Niistä oppilaat saavat suoritusmallin ja ne edistävät oppilaiden oppimista (Mosston & Ashworth 2008). Näyttöihin yhdistellään usein selityksiä. Selitys voi olla luonteeltaan sanallinen, kirjoitettu, ilme tai elekin taas näytöstä puhuttaessa tarkoitetaan usein jotain konkreettista, esimerkiksi heittämistä. Näytön ja selityksen yhdistäminen auttaa useita oppilaita. Joillekin oppilaille selityksen omaksuminen on hankalaa tai mahdotonta, mutta he oppivat näkemällä suorituksen. Toiset taas omaksuvat uuden taidon paremmin opettajan selityksestä. (Seaman & DePauw 1989, 261; Jaakkola 2010, 19.)

Visuaalinen henkilö oppii parhaiten näköaistin avulla. Visuaaliselle oppijalle ovat tärkeitä mallit, näytöt ja kokonaisuudet. Tämä on tärkeää huomioida erityisesti liikunnanopetuksessa, jossa näyttöjä on helppo antaa. (Huisman & Nissinen 2005, 37.) Oppilas joka oppii ja muistaa kuulemisen kautta, on oppimistyylyltään auditiivinen. Tiedon käsittelyssä auditiivisesti oppiva oppii keskusteluissa ja erilaiset vuoropuheluissa opeteltavasta aiheesta. Liikunnanopetuksessa auditiivinen oppija saattaa kiinnittää huomionsa esimerkiksi eri rytmeihin, jotka kuuluvat liikuntasuorituksessa. (Jaakkola 2010, 19.) Kinesteettisesti oppiva oppilas hyötyy eniten liikuntasuorituksen kokeilemisestä (Carbo ym. 1986, 36).

Varsinkin uuden lajitaidon oppimisessa konkreettinen näyttäminen saattaa auttaa oppilasta. Visuaaliset näytöt, esimerkiksi tenniksen yläkierteisen kämmenlyönnin voi esittää opettaja tai oppilas. Tenniksen yläkierteen sanallinen selittäminen saattaa olla hankalampi ymmärtää, kuin visuaalisen näytön antaminen. Toisaalta, selitystä annettaessa vaikutetaan oppilaan mielikuvaan suorituksesta, joten sitä annettaessa tulisi huomio kiinnittää suorituksen kannalta oleellisiin asioihin jossa selityksen kesto ei ole liian pitkä. (Varstala 2007.)

Opettajan on tärkeä kiinnittää huomio myös siihen, miten on sijoittunut näytön antajana. Mallisuorituksen näyttämässä opettajan tulee varmistaa, että jokainen oppilas näkee sen. Näytön ei tarvitse rajoittua pelkästään näköaistin kautta tulevaan ärsykkeeseen vaan muitakin aistikanavia on mahdollista aktivoida. Kuuloaistin aktivoiminen onnistuu esimerkiksi taputtamalla käsillä rytmiä. Oppilaiden kinesteettistä aistia voi hyödyntää kysymällä heiltä miltä suoritus tuntuu, tai luomalla oppilaille mielikuvia. Näytön antajan ei tarvitse aina olla opettaja. Liikunnanopetuksessa on hyödyllistä käyttää myös oppilasnäyttöjä, joiden avulla saatetaan oppia taito jopa opettajanäyttöä tehokkaammin. (Jaakkola 2013.)

3.2 Palautteenanto

Palaute tarkoittaa yleisesti sitä, että oppijalle kerrotaan miten hän suoriutuu tehtävästä (Mosston & Ashworth 2008). Palautteenannon merkitys on erityisen tärkeää liikunnanopetuksessa, koska liikunta on toiminnallinen oppiaine. Suorituksesta saatavan palautteen avulla oppilas voi korjata suoritustaan. Lisäksi oppilaat usein haluavat saada palautetta. Opettajan antaman palautteen avulla pystytään vaikuttamaan hyvin paljon motivaatioilmaston muodostumiseen. (Liukkonen ym. 2007).

Palautteen avulla voidaan vaikuttaa suorituksen laatuun, oppilaiden käytökseen tai muokata minäkäsitystä. Palaute voi motivoida ja haastaa tai turhauttaa. Usein palautteenantaminen ymmärretään ainoastaan verbaalisesti annettavana. Palautetta voidaan kuitenkin viestiä esimerkiksi kehon kielen avulla (pään nyökkäys, ilme jne.) tai symboleiden avulla, kuten numerot, prosentit ja kuvat. Lisäksi palaute voi olla luonteeltaan yleistä tai spesifiä. (Mosston & Ashworth 2008.)

Shimon (2011, 84) kirjoittaa, että palautteen antaminen liikunnanopetuksessa on tärkeää siksi, että se motivoi oppilaita ja parantaa heidän suorituksiaan. Annetun palautteen luonteet eroavat toisistaan siten, että palaute voi olla luonteeltaan yleistä, spesifiä, informatiivista, arvioivaa tai ohjeita antavaa. Yleistä ja positiivista palautetta on helppo antaa. Yksittäinen "hyvä"-kommentti on tyypillistä yleistä ja positiivista palautetta joka motivoi oppilasta jatkamaan suoritusta samalla tavalla, mutta toisaalta ei auta oppilasta parantamaan suoritustaan. Spesifi palaute antaa oppilaalle tarkan tiedon parannettavasta suorituksesta. Informatiivinen, arvioiva ja ohjeita antava palaute kertoo oppilaille sen, mitä he tekevät hyvin. (Shimon 2011, 84–85.)

Palaute voidaan osoittaa koko luokalle, ryhmille, yksilöille tai palaute voi olla yleistä, jolloin sitä ei osoiteta erikseen kenellekään. Yleinen palaute on tyypillisesti sanallinen muistutus tai vinkki tekniikasta. Palaute tavoittaa ne ketkä sattuvat olemaan lähistöllä ja kuulevat tai havainnoivat sen tekemisensä lomassa. (Shimon 2011, 84-85.)

Palautteenannon laatuun vaikuttavat useat eri tekijät. Palauteenannon ehtona on, että opettaja on havainnoinut oppilaiden suorituksia. Palautteen laatuun vaikuttavat itse suoritus ja opetuksen tavoitteet. Toisaalta palautteen laatuun oleellisesti vaikuttavat oppilaiden kehitysvaihe (ikä, tieto-taitotaso, kokemukset), opettajan pedagogiset taidot, oppiaineen hallinta, luokan koko, paljonko on aikaa antaa palautetta ja paikka missä liikunnan tunti pidetään. (Varstala 2007.)

Liikuntasuorituksesta saatu palaute voi olla *sisäistä* tai *ulkoista*. Sisäistä palautetta oppilas saa suorituksesta, jonka tuloksen näkee, esimerkiksi koripallo joko menee koriin tai ei mene. (Varstala 2007.) Ulkoinen palaute määritellään ulkopuolisen, esimerkiksi opettajan tai oppilaan tarjoamaksi tiedoksi suorituksesta. Ulkoisen palautteen avulla opettaja voi edistää oppilaiden liikuntamotivaatiota. On tärkeää, että opettaja yhdistää sisäistä ja ulkoista palautetta, sillä opetus-oppimistilanteessa oppija käyttää hyödykseen kumpaakin palautekanavaa. (Jaakkola 2013.)

Mosston ja Ashworth (2008) jakavat ulkoisen palautteen neljään eri luokkaan: arvottavaan (value statement), korjaavaan (corrective statement), neutraaliin (neutral statement) ja tulkinanvaraiseen (ambiguous statement) palautteeseen. Arvottava palaute ei anna oppijalle informaatiota siitä, mikä suorituksessa oli hyvää tai huonoa. Arvottava palaute kertoo esimerkiksi

sen, onko suoritus tai käyttäytyminen mennyt hyvin vai huonosti. Esimerkiksi opettaja voi antaa yleistä arvottavaa palautetta oppilaalle "se oli mahtava suoritus" tai "hieno laukaus". Opettajan on tärkeä huomioida arvottavan palautteen voima, sillä arvottava palaute sisältää emotionaalista tunnelatausta. Oppilaat saattavat hakea opettajalta huomiota suorituksestaan ja tulla siten riippuvaiseksi arvottavasta palautteesta. (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola 2013.)

Korjaavan palautteen avulla oppilaalle annetaan tietoa suorituksesta. Korjaavaa palautta voidaan antaa kahdella eri tavalla. Oppilaalle voidaan joko kertoa ainoastaan virheellinen suoritus "tuo ei ole oikea asento" tai kertoa virheellinen suoritus ja samalla ohjeistaa oikeaoppinen malli: "nostit päätäsi, muista pitää leuka alhaalla". (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola 2013.)

Neutraalissa palautteenannossa ei arvoteta eikä korjata suoritusta. Neutraalia palautetta on esimerkiksi "huomaan että olet vihainen" tai oppilaan vastauksen toistaminen. Neutraalin palautteen avulla opettaja pystyy ohjaamaan oppilaita ajattelemaan itsenäisesti, koska opettaja ei kerro tai totea suoranaisesti yhtään mitään. (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola 2013.)

Tulkinnanvarainen palaute on epämääräistä palautetta, jolla ei korjata suorituksia tai oppilaan käyttäytymistä eikä sillä on informatiivista arvoa. Palautteensaaja tekee omat päätelmänsä palautteesta, joten se voi johtaa väärinymmärryksiin. Opettaja voi antaa vaikka oppilaalle ylimalkaisen palautteen: "se oli ihan hyvä, mutta olisit voinut tehdä sen eri tavalla." Opettaja ei kerro miten olisi voinut tehdä eri tavalla, vaan vastuu jää oppilaalle. (Mosston & Ashworth 2008; Jaakkola 2013.)

Mosstonin ja Ashworthin (2008) eri opetustyyliissä palautteenantaja ja palautteenantotapa vaihtelevat. Boyce (1992) havaitsi tutkimuksessaan, että noin puolet komentotyylisiä opetusta saaneista yliopisto-opiskelijoista eivät pitäneet siitä, että palaute annettiin julkisesti kaikkien muiden kuullen. Palautteen saaminen julkisesti on monen mielestä epämiellyttävää yksinkertaisesti siitä syystä, että muut oppilaat kuulevat palautteen. Varsinkin jos palaute kohdistuu suorituksen virheellisyyteen, saatetaan se kokea nöyryyttäväksi.

Koka ja Hein (2003) tutkivat 12-15-vuotiaiden (n=783) oppilaiden käsityksiä opettajan palautteenannosta motivaatioilmaston ennustajana. Oppilaiden motivaatioon merkittävästi vai-

kutti oppilaan kokema oppimisympäristö. Oppimisympäristöön positiivisesti vaikutti se, kokiivatko oppilaat oppimisympäristön haasteelliseksi. Lisäksi opettajan antama positiivinen yleinen palaute oli merkittävä motivaation nostaja. Jos taas yksilö koki oppimisympäristön uhkaavaksi, laski se opiskelumotivaatiota merkittävästi. (Koka & Hein 2003.) Positiivisen yleisen palautteen merkitys on varmasti suuri motivaation nostaja. Vaikka palautteen laatu olisi vain yksisanainen "hienoa!"-huudahdus, tuntuu se varmasti oppilaasta hyvältä. Oppilaalle tulee tunne siitä, että hänet on huomattu ja vielä positiivisella tavalla.

Tämän tutkimuksen tuloksissa käsitellään opettajan antamaa palautetta. Palauteen antaminen on luokiteltu joko positiiviseen tai rakentavaan palautteeseen. Positiivinen palaute tässä tutkimuksessa tarkoittaa yksittäistä tai useampisanaista yksilöön tai ryhmään kohdistuvaa kehua. Positiiviset palautteet ovat luonteeltaan pääosin arvottavia. Esimerkiksi "hieno heitto" on luokiteltu positiiviseksi palautteeksi tässä tutkimuksessa. Rakentavaksi palautteeksi tässä tutkimuksessa on luokiteltu opettajien antamat ja oppilaiden suorituksiin kohdistuvat palautteenannot "Vetosi oli jo todella hyvä, mutta koita vielä saattaa maila pidemmälle". Edellä mainittu kaltainen palaute on luonteeltaan korjaavaa.

3.3 Pelaaminen

Joukkueina pelattavat pallopelit ovat yleistä koulun liikuntatunneilla sekä tytöillä että pojilla (Huisman 2004). Noin puolet yläkoulujen liikunnantunneista koostuvat pallopeleistä (Lumela 2007). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 88) mukaan kymmenestä yleisimmin opetetusta lajista kuusi on erilaisia joukkuepallolupelejä.

Pallopelitunnit voidaan toteuttaa muutenkin kuin pelaamalla, mutta pelaaminen on yleistä ja toivottua oppilaiden mielestä. Oppilaiden mielenkiintoa liikuntaa kohtaan ylläpitää nopeatempoiset drilliharjoitukset ja pienpelit (Smith ym. 1998, 22). Lapsilla ja nuorilla on tarve kilpailulla ja esimerkiksi pelitunneilla kilpaileminen on olennainen osa liikuntaa (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007). Pelaamisella pystytään kehittämään oppilaiden sosiaalisia, eettisiä ja emotionaalisia taitoja (Mosston & Ashworth 2008).

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnista ilmeni, että pelaaminen on oppilaiden mielestä kiinnostavaa tunnilla (n=1619). Pelaaminen oli

viidenneksi arvioiduin kiinnostavuuden kohta liikunnantunnilla. Tytöillä pelaaminen selitti kiinnostavuutta 62 % ja pojilla 72 %. Kiinnostavuuden ja liikunnan arvosanan yhteys pelaamista kohtaan lisääntyi korkeamman arvosanan oppilailta. Liikunnan arvosanoilla 5-7 pelaaminen selitti kiinnostusta liikuntaa kohtaan 42 %, arvosanalla kahdeksan 63 % ja arvosanoilla yhdeksän-kymmenen 82 %. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.)

Heikinaro-Johanssonin ym. (2008) tutkimuksesta selvisi, että palloilu on yleisin vapaa-ajan liikunnanharrastus pojilla kun taas tytöt harrastivat enemmän yksilölajeja. Palloiluun liitetään usein pelaaminen. Voisihan palloilua tehdä ilman pelaamistakin esimerkiksi harjoittelemalla pelkkiä lajitaitoja. Olen kuitenkin sitä mieltä, että pelkkien lajitaitojen harjoittelu ilman peliosiota saattaisi turhauttaa oppilaita. Pelaaminen on kuitenkin se jännitystä tuova ja lämpöä nostattava tapa liikkua. Pelitulos ei ole ennalta arvattavissa, mikä tuo lisää jännitystä tapahtumaan. Toisaalta on lajeja, kuten esimerkiksi lentopallo, jossa pelaaminen ei onnistu kunnolla ilman hyvää teknistä taitavuutta. Salibandyn tai jalkapallon pelaaminen onnistuu vaikka tekninen taitavuus ei olisi huipussaan.

Rintalan ym. (2013) mukaan yläkouluikäiset pitävät pelaamisesta. Kiitettävän arvosanan saaneiden poikien kolme mieluisinta lajia olivat salibandy, jalkapallo ja jääkiekko. Hyvän (8) arvosanan saaneet pojat pitivät salibandystä, jalkapallosta ja pesäpallosta. Tyydyttävän arvosanan saaneiden poikien mieluisimmat lajit olivat salibandy, pesäpallo, koripallo ja suunnistus. Jos enemmistö oppilaista pitää palloilusta, on myös luonnollista että sitä esiintyy koulu liikuntatunneilla hyvin paljon.

TGFU, eli teaching games for understanding on liikunnan opetusmalli, jossa opetetaan oppilaita pelaamisen kautta. TGFU:ssa oppilaat oppivat pelaamisen avulla pelitaktiikoita, pelin analysointia ja ongelmanratkaisua. Kun perinteisillä liikunnantunneilla harjoitellaan usein yksittäisiä taitoharjoitteita, TGFU:ssa opettelu on holistista eli kokonaisvaltaista. Tässä mallissa nuoretkin oppilaat oppivat ajattelemaan pelaamista kokonaisvaltaisemmin ja sitä kautta tekemään laadukkaampia päätöksiä pelin aikana. Oppilaita kannustetaan ajattelemaan kognitiivisesti unohtamatta peli-iloa. TGFU:ta voidaan toteuttaa erilaisissa peleissä, kuten hyökkäys-, (invasion), verkko-, (net/wall), tarkkuus-, (target) ja lyöntipeleissä (striking/fielding). TGFU-tyylin onnistunut toteuttaminen vaatii opettajalta hyvät tiedot eri peleistä, niiden säännöistä ja strategioista. Opettajan täytyy myös osata johdatella oppilaita oikeiden kysymysten avulla. (Webb & Pearson 2008.)

Jones ym. (2010) tutkivat TGFU-mallin käyttöä 11–14-vuotiaille nuorille (n=202). Tutkimus kesti 6 viikkoa. Oppilaiden motivaatiota tutkittiin kyselyllä, jota selvitettiin kuusiportaisella asteikolla (The Intrinsic Motivation, IMI). Motivaatiota kuvaavia kohtia olivat kiinnostus/ilo (interest/enjoyment), koettu pätevyys (perceived competence), tunnilla yrittäminen (effort/importance), hyödyllisyys (value/usefulness), painostuksen tunne (felt pressure/tension) ja koettu vaikutusmahdollisuus pelin aikana (perceived choice while performing activity). Tuloksista selvisi, että TGFU-jakson jälkeen oppilaiden kiinnostus/ilo, tunnilla yrittäminen ja koettu vaikutusmahdollisuus kohosivat merkittävästi.

Pelaamista voi tehdä muutenkin kuin TGFU-menetelmän avulla. Pelaaminen voi olla pelaamista ilman sen syvempää tarkoitusta. Toisin sanoen joskus opettajan intressi onkin vain saada oppilaat liikkumaan. Kasvatuksellisestikin pelaamisessa on monia hyviä puolia, sillä ristiriitatilanteiden ratkaiseminen demokraattisesti ja toista kunnioittaen on mitä mainioin tapa opettaa yhteistyötaitoja. Aina se ei ole helppoa, mutta tarvitseeko sen ollakaan?

TGFU-menetelmän lisäksi liikuntatunnit voidaan toteuttaa urheilukasvatusmallin avulla (Siedentop 2009, 240). Urheilukasvatusmalli on esitetty tämän tutkimuksen luvussa 2.2. Wallhead ja Ntoumanis (2004) vertailivat kahta yläkouluikäistä oppilasryhmää, joista ensimmäistä (n=25) opetettiin urheilukasvatusmallin mukaisesti ja toinen (n=26) ryhmä sai perinteistä pelipainotteista opetusta. Molempia ryhmiä tutkittiin kahdeksalla 60 minuutin mittaisella koripallotunnilla. Oppilaiden motivaatiota tutkittiin IMI-kyselymittauksella (The Intrinsic Motivation). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden iloa (enjoyment), koettua yrittämistä (perceived effort), pätevyyttä (perceived competence), tavoiteorientaatioita (goal orientations), motivaatioilmastoa (perceived motivational climate) ja autonomiaa. Tuloksista selvisi, että urheilukasvatusmallilla oppilaat kokivat yrittävänsä tunnilla enemmän ja pitivät tunteja mukavampina.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää liikunnanopettajien käyttämiä **opetustyyliä** peruskoulussa ja lukiossa. Opetustyylin lisäksi tarkastelen opettajien muita didaktisia ratkaisuja: **näyttöjä, palautteenantoa ja pelaamista.**

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia opetustyyliä liikunnanopettajat käyttävät liikuntatunneillaan peruskoulussa ja lukiossa?
2. Miten opettajat toteuttavat näytöt, palautteen antamisen ja pelaamisen tunneillaan?

4.2 Menetelmälliset ratkaisut

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa luodaan suora kontakti tutkijan ja tutkittavan välille. Kontakti voidaan luoda esimerkiksi haastattelulla tai menemällä havainnoimaan tutkittavan työtä. Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä siten, että ei pyritä yleistämään tutkimustietoa vaan tarkoituksena on ennemminkin kuvailla tai ymmärtää ilmiötä. Kuvailu tapahtuu sanoin ja lausein, toisin kuin määrällisessä, jossa luvut ovat tutkimustulos. (Kananen 2008, 24-25.) Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta ei kuitenkaan pidä nähdä kilpailevina lähestymistapoina vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä (Hirsjärvi ym. 2004, 127).

4.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus. Tutkimuksen kohteena olivat liikunnanopettajat, joita observeimalla ja haastatteleamalla keräsin tietoa heidän käyttämistään opetustyyleistä, näytöistä, palautteenannosta ja pelaamisesta yläkoulun ja lukion liikunnantunneilla. Observoituja tunteja oli yhteensä 20 joista yläkoulussa 16 ja lukiossa 4. Seuratuista tunneista 18 oli kaksioistuntia, yksi yksioistunti ja yksi kolmoistunti. Seurattuja liikuntatunteja (45-minuuttisia) tuli yhteensä 40. Observointien lisäksi haastattelin lyhyesti jokaista opettajaa tuntien päätyttyä.

Olen tutustunut Mosstonin ja Ashworthin (2008) spektriin koulutuksessani ja koen sen monipuolisena ja mielenkiintoisena näkemyksenä liikunnan opettamisesta. Tästä syystä halusin tutkia erityisesti liikunnanopettajien tunneillaan käyttämiä opetustyyliä. Pelkkä opettajahaastattelu olisi ollut toinen vaihtoehto, mutta haastattelulla en olisi uskonut saavani autenttista aineistoa verrattuna siihen, että menen itse paikan päälle seuraamaan tunteja. Päädyinkin yhdistämään sekä observeinnin että haastattelun. Ensimmäisen tunnin observein lokakuussa 2013 ja viimeisen tammikuussa 2014. Analysoin aineiston keväällä 2014.

Observeointi toteutin niin kutsuttuna suorana havainnointina. Suorassa havainnoinnissa tutkija on paikalla tutkimustilanteessa siten, että hänet tiedostetaan. Tämä saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen ja osaltaan vääristää tulosta. (Kananen 2008, 70.) Tuomi & Sarajärvi (2006) kirjoittavat suorasta havainnoinnista hieman eri nimellä; osallistuvana havainnointina. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on konkreettisesti läsnä tutkimustilanteessa. Tämä sosiaalinen vuorovaikutus muodostaa tärkeän osan tiedonhankintaa. Sitä, miten paljon tutkijan pitää osallistua tai olla osallistumatta tutkimuksen kulkuun, ollaan monta mieltä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 84.)

Tässä tutkimuksessa en vaikuttanut opetuksen kulkuun tunnin aikana vaan olin ulkopuolinen tarkkailija. Kysyin ennen jokaista tuntia opettajalta, tulenko esittäytymään oppilaille. Suurimmalla osalla tunneista näin teinkin. Esittelyssä kerroin nimeni ja tutkimustarkoitukseni. Oppilaille painotin sitä, että en ole tarkkailemassa heitä vaan opettajan toimintaa. Tämä tuntui pienentävän oppilaiden ihmetystä siitä kuka täällä seuraa tuntia ja mistä syystä.

Observeinnit suoritin silmämääräisesti seuraamalla tunnin kulkua liikuntasalin nurkassa. Observeinnissa apuna oli tähän tutkimukseen laatimani havainnointilomake (kuva 1). Havainnointilomake sisälsi tiedot päivämäärästä, ajankohdasta, oppilasmäärästä, luokka-asteesta ja

tunnin aiheesta. Lisäksi observoinnissa kiinnitin huomion opettajan toteuttamiin harjoitteisiin ja toimintaan, opettajan tunnin toteutukseen, tyyliin tai opetustapaan ja opettajan toimintaan. Tunnin alettua käynnistin kellon, koska havainnointilomakkeeseen kirjasin jokaisen harjoitteen keston.

KUVA 1. Pienoiskuva havainnointilomakkeesta.

Pvm:	Aika:	Oppilasmäärä:	Luokka-aste:	Tunnin aihe:
<u>Harjoite ja toiminta:</u>		<u>Toteutus/tyyli/tapa:</u>		<u>Opettajan toiminta:</u>
				<u>Aika:</u>

Observoitujen tuntien aiheet vaihtelivat siten, että palloilutunteja oli suurin osa havainnoiduista tunneista. Palloilua oli yhteensä 14 tunnilla. Neljästätoista palloilua sisältäneestä tunnista kolmella oli palloilun lisäksi muitakin lajeja, esimerkiksi kuntoharjoittelua. Erilaisia palloilulajeja olivat salibandy, käsi-, kori-, lento-, jalka- ja norsupallo (jalkapalloa jättijumppapalloilla) sekä jääpelit. Kuntoharjoittelua havaittiin neljällä tunnilla ja tansseja kolmella tunnilla. Lisäksi observoin yhden uinti-, telinevoimistelu- ja kuntotestauskerran.

Seurasin yhteensä yhdeksää eri miesopettajaa ja seitsemää eri naisopettajaa. Kahta mies- ja naisopettajaa seurasin kaksi erillistä kertaa. Miesopettajien tunneista kahdeksan oli kaksoistunteja ja yksi oli yksöistunti (1x45 min). Naisopettajien tunneista kuusi oli kaksoistunteja ja yksi oli kolmoistunti (3x45 min). Yhteensä observoituja oppitunteja tuli 40. Miesopettajien seuratuista tunneista 9 oli yläkoulun tunteja ja 2 lukion tuntia. Naisopettajien seuratuista tunneista 7 oli yläkoulun tunteja ja 2 lukion tuntia (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Mies- ja naisopettajien eri luokka-asteille opettettujen tuntien lukumäärät.

	Miesopettajien tunnit (kpl)	Naisopettajien tunnit (kpl)
7.lk	3 (+1 sekaryhmä)	2
8.lk	2	3 (+ yksi 8.- ja 9. luokan tyttöryhmä)
9.lk	3	1
lukio	2	2
yht.	11	9

Haastattelut tapahtuivat heti tunnin jälkeen lyhyesti. Haastattelut nauhoitin puhelimella ja ne olivat puolistrukturoituja. Puolistrukturoidut haastattelut etenevät tietyn teeman tai aihepiirin mukaan, mutta kysymysjärjestystä tai kysymysten muotoilua voidaan tarpeen tullen vaihtaa (Ruusu vuori Tiittula & 2005, 12). Lyhin haastattelu kesti 43 sekuntia ja pisin noin 9 minuuttia. Haastattelussa esitin 5 kysymystä (liite 2). Litteroitua materiaalia tuli yhteensä 20 sivua Times New Roman fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,5. Haastattelun kestoon oleellisesti vaikutti se, miten paljon opettajalla oli aikaa ennen seuraavalle tunnille siirtymistä.

Tutkittavat koulut sijaitsevat Keski- ja Länsi-Suomen alueella. Opettajia tähän tutkimukseen etsin puhelinsoitoilla, sähköpostikyselyillä ja menemällä konkreettisesti ennen liikunnantuntia opettajan puheille esittelemällä itseni ja tutkimusaiheeni sekä kysymällä halukkuutta osallistua tutkimukseen. Opettajille kerrottiin, että tutkimuksessa säilytetään anonymiteetti ja pyrin kuormittamaan heitä mahdollisimman vähän.

4.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää apuna laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysi on toisaalta yksittäinen metodi, mutta toisaalta sitä voidaan pitää myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on mahdollista liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Useimmat laadullisen tutkimuksen eri nimityksillä kulkevat analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa sisällönanalyysin jos sillä tarkoitetaan kirjoitetun, kuulun tai nähdyn sisällön analyysiä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93.)

Eskola (2001) esittää sisällönanalyysijaottelutavoiksi aineistolähtöisen, teoriasidonnaisen ja teorialähtöisen analyysin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta luodaan teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöistä analyysiä suoritetaan redusoimalla, eli pelkistämällä, jossa informaatio tiivistetään tai pilkotaan pienempiin osiin. Pelkistämisen jälkeen aineistot ryhmitellään. Ryhmittelyssä eli klusteroinnissa samaa asiaa tarkoittavat yhdistellään luokiksi. Pelkistetyistä ilmauksista syntyy alaluokkia. Kolmannessa vaiheessa eli abstrahoinnissa jatketaan luokituksia niin kauan kuin se on mahdollista. Teoriasidonnaisessa analysoinnissa teoria voi olla apuna aineiston analysoinnissa, mutta sen ei tarvitse pohjautua suoraan teoriaan, kun taas teorialähtöinen analyysi tehdään tunnetun teorian pohjalta. Tässä tutkimuksessa tunnettu teoria on Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektri. Spektristä tuodaan analyytii-

sinä käsitteinä eri opetustyyliä, jotka teoriaosassa on kuvattu. Teoriaohjaavassa analyysissä edetään usein deduktiivisesti yleisestä päättelystä yksityiseen. (Tuomi & Sarajarvi 2006, 95-121.)

Etenin toisaalta teoriasidonnaisesti tutkimuksessani, mutta viitteitä on hyvin paljon nähtävissä myös aineistolähtöisestä analysoinnista. Ennen tutkimuksen alkua päätin, että annan mahdollisuuden muillekin mahdollisesti esiintyville opetustyyliä jolloin ikään kuin aineistosta voisi ajatella kumpuavan jokin uusi opetustyyli. Periaatteessa näin tapahtuikin, sillä eivät kaikki opettajien opettamat opetustyyliä ole "puhtaasti" toteutettuja Mosstonin ja Ashworthin tyyliä, vaan niitä muunneltiin tilanteen mukaan. Toisaalta vaikka aiheeni on hyvinkin teorialähtöinen, olen silti analysoinut sitä aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin ja yhdistellyt siihen lisäksi teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä luodaan aluksi analyysirunko, jonka sisään muodostetaan luokituksia tai kategorioita. (Tuomi & Sarajarvi 2006, 116.) Tässä tutkimuksessa analyysirunko oli strukturoitu havainnointilomake, josta selviää opetettava aihe, oppilaiden ikä, luokka-aste, harjoite, työtapo ja opettajan toiminta (Liite 1.)

Havainnoidut opettajat koodasin havainnointilomakkeeseen siten, että M tarkoittaa miesopettajaa ja N naisopettajaa. Kirjaimen perässä oleva numero ilmaisee järjestyksen siitä, monesko observointi oli kyseessä. Koodauksen perässä mahdollisesti oleva kirjan L tarkoittaa lukion oppituntia. Yhteensä neljää opettajaa seurasin kaksi erillistä kaksoistuntia, joten tällöin opettajan ensimmäinen seurattu kerta on 1/2 ja jälkimmäinen 2/2.

Observoidut tunnit litteroin tietokoneen Microsoft Word -ohjelmalla. Tämän jälkeen luin litteroidut tunnit läpi ja aloin etsiä yhteneväisyyksiä tunneista. Alkuperäishavainnoista loin pelkistyksiä (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Alkuperäishavainnosta luotu esimerkki pelkistyksestä.

ALKUPERÄISHAVAINNOINTI	PELKISTETTY HAVAINNOINTI
"Pareittain jalkapallon syöttelyä sisäsyryllä yhdellä kosketuksella. M2"	Pareittain harjoittelu.
Pallon kuljetusta eri tavoin; juok-suliikkeessa, laukka- ja ristiaskelin (+molemmin kyljin), kevyestä hölkästä. Opettaja jakaa vinkkejä. N2.	Oppilaan spesifi harjoittelu, opettaja ohjaa.

Pelkistysä tein neljästä eri "pääluokasta", joita olivat opetustyyli, näytöt, palautteenanto ja pelaaminen. Näiden neljän eri pääluokan alle asetin pelkistykset (taulukko 4).

Pelkistetyt havainnot lisäsin sekä miesten että naisten osalta Excel-listaan, johon kirjoitin neljä eri pääluokkaa: opetustyyli, näytöt, palautteenanto ja pelaaminen. Lisäksi Mosstonin ja Ashworthin (2008) mainitsema 11 opetustyyliä toimivat pääluokan alaluokkina, joiden alle sijoitin pelkistysä (taulukko 4). Palautteenannosta, näytöistä ja pelaamisesta en erikseen luonut alaluokkia vaan kirjasin pelkistetyt havainnot suoraan edellä mainittujen pääluokkien alle. Pelkistysä olen myös jonkin verran kvantifioinut laskemalla montako kertaa esimerkiksi pelkistysä "spesifi harjoittelu, opettaja ohjaa" tunneilla havaittiin. Kvantifointi on määrällistä analysointia, mutta sitä voi liittää myös kvalitatiiviseen tutkimukseen (Eskola 1996, 127).

TAULUKKO 4. Pelkistysten jäsentely ensin pääluokan ja sen jälkeen alaluokan alle.

Pääluokka: opetustyyli
Alaluokka: komentotyyli
Pelkistetyt havainnot
Harjoittelu opettajan/-ien yhtäaikaisopetuksena
Sukupuolen mukaista yhtäaikaisopetusta
Vuorotellen harjoittelu esimerkin mukaisesti
Pareittain työskentely

Tulososiossa jokaisen pääluokan alta löytyy pelkistys. Jokaisen pelkistyksen alla on vähintään yksi alkuperäishavainnointi opettajien tunnilta. Alkuperäishavainnon esitän nimen ”OBSERVOINTI”-jälkeen. Observoidut esimerkit tunneilta auttavat lukijaa ymmärtämään pelkistysten nimenantologiikkaa. Alla esitän esimerkin alkuperäishavainnosta N2, jossa opettajapari opetti tanssia:

”OBSERVOINTI: Opettajapari näytti tanssitunnilla koko ryhmälle toiminnan yhtäaikaisopetuksena. Oppilaat toistivat perässä. Palaute annettiin joko koko ryhmälle yhteisesti tai yksittäiselle tanssiparille. N2”.

Edellä mainitun alkuperäishavainnon sijoitin pääluokan -opetustyyli alle. Alaluokaksi valikoitui komentotyyli koska tanssitunti oli sitä selkeästi. Komentotyyllisen opetuksen alle muodostin pelkistyksen "**harjoittelu opettajan/-ien yhtäaikaisopetuksena.**"

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään keskeiset tutkimustulokset. Havainnoidun materiaalin perusteella opettajat käyttivät opetuksessaan komentotyyliä (A), tehtäväopetusta (B), pariohjausta (C), eriytyvää opetusta (E), erilaisten ratkaisujen tuottamista (H) ja itseopetusta (K). Sen sijaan itsearviointityyliä (D), ohjattua oivaltamista (F), ongelmanratkaisua (G), yksilöllistä harjoitusohjelmaa (I) ja yksilöllistä opetusohjelmaa (J) ei havaittu tässä tutkimuksessa.

Opetustyyliä esitetään aakkosjärjestyksessä. Opetustyylien alla esitetään mahdolliset eri vaihto- vaihtoehtot tummennettuina ja pelkistettyinä. Jokaisen pelkistetyksen alla on observointi alkupe- räishavainnosta, joiden pohjalta pelkistykset ovat nimetty. Tulososiossa tarkastellaan työtapo- jen lisäksi myös sitä, miten opettajat järjestivät näytöt, palautteenannon ja pelaamisen tunneil- laan.

5.1 Opetustyyliä

KOMENTOTYYLI (A: THE COMMAND STYLE)

Komentotyyli oli toiseksi käytetyin opetustyyli tässä tutkielmassa. Tässä aineistoissa havait- tiin komentotyylistä opetusta yhdellä miesten tunnilla (M3 2/2) yhdestätoista ja neljällä nais- ten tunnilla yhdeksästä (N4 1/2, N5 1/2, N5 2/2 ja N7L). Miesopettajan kuntotestaustunnilla opettaja käytti komentotyyliä ainoastaan vatsalihastestissä, jossa hän määräsi aloitus- ja lope- tusajan pillinvihellyksellä. Komentotyylin määrä ei kuitenkaan ollut vallitsevana opetustyyli- nä kyseisellä tunnilla. Naisten komentotyyllisen opetuksen määrää selittää tanssin opetus. Poikkeuksena ainoastaan N5 2/2, jossa komentotyyliä käytettiin motoriikkaharjoitteissa.

Komentotyylin suosio ei ollut niin suuri kuin useissa tutkimuksissa on havaittu (Kulinna & Cothran (2003); Jaakkola & Watt (2011); Sirinkan & Gundogun (2011); Aktop & Karahan (2012). Edellä mainittujen tutkimusten mukaan opettajat raportoivat käyttävänsä eniten ko- mentotyyliä ja tehtäväopetusta opetuksessaan. Opettajajohtoisten komento- ja tehtäväopetus- tyylien avulla on helppo liikutella isoja oppilasryhmiä, koska ryhmät ovat opettajan hallinnas- sa. Thomsonin (2010) mukaan komentotyyli on ajankäytöllisesti tehokas tapa opettaa uusi motorinen taito luokalle. Opettajajohtoisia opetustyyliä suosi tässä tutkimuksessa esimerkik- si opettaja M6, joka vastasi eniten käyttämiinsä opetustyyliin seuraavasti:

"Aika paljon se on osaltaan opettajajohtoista toimintaa, mutta kyllä siellä sitten tulee näitä oppilaan oman toiminnan tällaisia, mä nyt en muista mitä nää on nää. Mutta kyllähän tuo, onko tuo nyt behavioristinen, on aika pääsääntö siinä. Sitten tietysti ryhmästä johtuen, jos on semmonen ryhmä, jossa homma toimii, niin on enemmän vastuuta sitten siinä omassa tekemisessä oppilaalla. M6"

Opettajan vastauksesta näkyy se, että opettajajohtoinen opetustyyli on toimiva opetustapa oppilasryhmille. Osalle ryhmistä opetuksen täytyy olla opettajajohtoista jotta opetus onnistuu. Oppilaan päätösvalta lisääntyy siirryttäessä spektrissä eteenpäin (Goldberger, Ashworth ym. 2012). Opettaja kertoo vastauksessaan, että jos ryhmä on sellainen, jossa oppilaille pystyy antamaan enemmän vastuuta, sitä myös annetaan.

Haastateltava N1 kertoi kysyttäessä yleisimpiä käyttämiä opetustyyliä seuraavasti:

"Luokka-asteesta riippuen, mutta kyllä mä suosin henkilökohtaisesti sitä komentotyyliä, koska jämäkällä opetustyyllillä kun selittää sen ydinsisällön siitä harjoitteesta, niin se on yleensä se suorin reitti. Varsinkin jos tieto-taito-taso on alhainen ja ikä on niinku vähäinen eli nuoret, pienet oppilaat kun on kyseessä, niin se on se varmin tapa kyllä mun mielestä. Ja sit paljon sitä onko se nyt harjoitustyyli, et oppilaat vaan sitte tekee, niin yritän sitä paljon. Ja totta kai sit ku ikää tulee lisää niin suosia näitä tämmösiä pienryhmiä. N1"

Opettajan mielestä komentotyyli on nopea ja varma tapa selittää oppiaines oppilaille. Vaikka komentotyyli ei näyttäytynyt tässä tutkimuksessa selkeästi muilla kuin tanssitunneilla, voidaan sitä pitää melko varmana, nopeana ja turvallisena tapana opettaa liikuntaa.

Komentotyylin eri variaatiot

Harjoittelu opettajan/-ien yhtäaikaisopetuksena.

OBSERVOINTI: Opettaja kehottaa oppilaat riviin ja aloittaa aerobic-sarjojen ohjaamisen. Ensimmäisessä lämmittelysarjassa muun muassa seuraavia liikkeitä: marssi paikoillaan, kanta pakaraan, käsiliikkeellä hidas-nopea-nopea-hidas+taputus+käsivienti. Opettaja ohjaa ja oppilaat toistavat perässä. N5 2/2

Harjoittelu opettajan ja oppilaiden yhtäaikaisopetuksena on tyypillinen komentotyylin muoto (Mosston & Ashworth 2008). Yhtäaikaisharjoituksessa opettaja, tai opettajapari näyttää koko

ryhmälle toiminnan, jonka oppilaat toistavat annetun mallin tai ohjeen mukaisesti. Palaute annetaan useimmiten koko ryhmälle yhteisesti. Harjoittelua opettajaparin yhtäaikaisopetuksena tapahtui tunneilla N4 1/2, N7L jossa mies- ja naisopettaja opettivat tanssia yhtäaikaisesti. Alla esimerkki opettajaparin toiminnasta tanssitunnilla.

OBSERVOINTI: Pompadourin opettajanäyttö/-ydinkohtaselitys opettajaparilta. Tämän jälkeen vielä toinen uusintänäyttö siten, että naisopettaja näyttää askeleet ja miesopettaja rytmittää sanallisesti. Opettajat päättävät suoritusten aloitus- ja lopetusajat. Pompadourin kokeilu ensin ilman musiikkia ja tämän jälkeen musiikin kanssa. Opettajat antavat positiivista ja korjaavaa palautetta ryhmälle. Lisäksi käyvät oppilasparien luona korjaamassa suorituksia ja antamassa neuvoja sekä palautetta. N7L

Edellä mainitulla tunnilla N7L opettajat antoivat yhteisen palautteen lisäksi paripalautteita siten, että kävivät ohjaamassa tanssivia pareja. Ohjaus tapahtui esimerkiksi tanssimalla vieressä tai kertaamalla ydinkohdat uudestaan. Paripalautteen avulla opettajat pystyvät antamaan palautetta siten, että se ei ole julkista ja kaikkien kuultavissa. Tällainen parin ohjaaminen/paripalautteen antaminen saattaa olla hyvä asia, sillä esimerkiksi Boyce (1992) havaitsi, että noin puolet hänen tutkimukseensa osallistuneista oppilaista eivät pitäneet julkisesti saadusta palautteesta. Se antaako opettaja yksityistä vai julkista palautetta riippuu siitä miten paljon aikaa on käytettävissä ja kuinka suuri oppilasryhmä on. Isoissa oppilasryhmissä ei ehdi antaa niin paljon yksityistä palautetta kuin pienemmissä ryhmissä. Yhteisesti annettu palaute on tyypillistä komentotyylisessä opetuksessa (Mosston & Ashworth 2008). Vaikka oppilaat eivät pitäisi julkisesta palautteenannosta, on se tanssinopetuksessa lähes välttämätöntä. Yhteisesti annettu korjaava palaute on tehokas palautteenannon tapa.

Sukupuolen mukaista yhtäaikaisopetusta.

OBSERVOINTI: Naisopettaja kehottaa tyttöoppilaat ja miesopettaja poikaoppilaat luokseen. Opettajat näyttävät tanssiaskleet rock'n'rolliin sukupuolen mukaisesti. N4 1/2

Tanssitunnilla N4 1/2 opettajapari käytti tunnin puolessa välissä rockin askeleiden opetuksessa sukupuolen mukaista ja komentotyylistä opetusta siten, että naisopettaja opetti tytöille askeleet ja miesopettaja pojille. Askeleet opetettiin liikuntasalin vastakkaisissa päädyissä. Tämän jälkeen oppilaat siirtyivät takaisin sekapareihin. Pieni tauko vastakkaista sukupuolta olevasta parista saattaa tehostaa oppimista jos tanssi parin kanssa jännittää. Sukupuolen mukai-

sesti opetettu tanssi saattaa olla hyödyllistä, koska tanssia opetetaan pojilla keskimäärin vähemmän kuin tytöille (Rintala & Palomäki ym. 2013). Tällöin pojat saavat heille harvemmin toteutteen koululiikuntamuotoon monipuolisempia virikkeitä.

Vuorotellen harjoittelu esimerkin mukaisesti.

OBSERVOINTI: Alkulämpö: seuraa johtajaa -leikki. Opettaja aloittaa leikin, oppilaat seuraavat perässä. Tämän jälkeen opettaja seuraa, tarkkailee ja antaa palautetta oppilaiden toiminnasta. M5L

Telinevoimistelutunnilla M5L opettaja johdatti alkuverryttelyssä oppilaita ympäri telinevoimistelusalua "seuraa johtajaa" -tyyppisellä alkuleikillä. Suoritetut liikkeet olivat jokaiselle jonossa juoksijalle samat. Johtaja vaihtui noin puolen minuutin välein. Mosstonin ja Ashworthin (2008) mukaan seuraa johtajaa -tyyppiset leikit ovat usein sellaisia, joista lapset innostuvat. Telinevoimistelutunneilla vuorotellen harjoittelut esimerkin mukaisesti ovat pedagogisesti toimivia ratkaisuja. Tila on usein rajoittunut siten, että alkuämpöharjoittelu ei onnistu pelin avulla. Lisäksi erilaiset vuorotellen harjoittelut/matkimisleikit omaa kehoa käyttämällä ovat erinomainen tapa saada lihakset lämpimiksi ennen varsinaista taitoharjoittelua. Näin varmistetaan riittävä lämpö vammojen ennaltaehkäisemiseksi.

Pareittain työskentely.

OBSERVOINTI: Vatsalihastesti yhteisesti pareittain. Opettaja kehottaa ottamaan parin ja kertoo vatsalihastestin säännöt (laskeminen, suoritustekniikka, parin tukeminen). Opettaja antaa komennon testin aloitus- ja lopetusajasta sekä ottaa aikaa. M3 2/2

Pareittain työskentelyä komentotyylisesti havaittiin ainoastaan yhdellä tunnilla (M3 2/2), jossa tehtiin vatsalihastesti pareittain kuntotestaustunnilla. Opettaja vihelsi testin aloitus- ja lopetusajan. Toinen oppilaista suoritti ja toinen tuki jaloista ja laski toistot. Aiheellista on miettiä sitä, että kuuluuko tällainen pareittain vatsalihastestin tekeminen komentotyyliseen opetukseen, vai voisiko sen kenties sijoittaa tehtäväopetuksen kuntoharjoitteluosioon tai pareittain harjoitteluun? Tässä tutkimuksessa vatsalihastestin tekeminen pareittain on sijoitettu komentotyylisen opetuksen alle, koska testin tekeminen oli opettajan päätös. Opettaja myös vihelsi aloitus- ja lopetusajan ja antoi ohjeet/palautteen yhteisesti jokaiselle oppilaalle. Testin kesto oli myös tarkkaan etukäteen määritelty 30 sekunniksi. Toisin sanoen, oppilaalla ei ollut minikäänlaisia vaikutusmahdollisuuksia suoritusnopeutta lukuun ottamatta vaikuttaa testiin vaan

kaikki päätäntävalta oli opettajalla aivan kuten Mosston ja Ashworth (2008, 78) komentotyylin kuvaavat. Vatsalihastestin tekeminen pareittain olisi voitu sijoittaa tehtäväopetuksen alle, jos oppilaita olisi testattu useammalla kuntoharjoittelupisteellä tai oppilaat olisivat saaneet vaikuttaa edes johonkin asiaan, esimerkiksi suorituspisteiden kiertosuunnan valintaan.

TEHTÄVÄOPETUS (B: THE PRACTICE STYLE)

Tehtäväopetus oli opetustyyleistä selvästi suosituin. Suosiosta kertoo ainakin se, että jokaisella miesopettajan tunnilla käytettiin tehtäväopetusta. Kahdella naisopettajan tunnilla ei käytetty tehtäväopetusta. Naisopettajien tunnit, joissa tehtäväopetusta ei käytetty, olivat tanssitunteja. Tanssitunnit opetetaan useimmiten komentotyyllisesti (Thomson 2009).

Tehtäväopetus on ollut opettajien suosituin tai toiseksi suosituin opetustyyli useissa eri tutkimuksissa (Kulinna & Kothran 2003; Jaakkola & Watt 2011; Sirinkan & Gundogun 2011; Aktop & Karahan 2012). Kysyttäessä opettajilta heidän eniten käyttämiään opetustyyliä liikunnantunneilla, vastasi M3 yli kahdenkymmenen vuoden työkokemuksella seuraavasti:

"Kyllä ne tossa tommosessa, onko se nyt harjoitustyyliä tai pelityyliä, että ehkä nuoremmilla oppilailla enemmän semmosta yksityiskohtaisempaa, opettajajohtoisempaa, jonkun tietyn tekniikan harjoittelua. Mutta kyllä tämmönen harjoitustyyli/pelityyli on varmasti selvästi eniten vallalla. M31/2"

Tehtäväopetus saattaa olla komentotyyliä helpompi toteutustapa opettajien mielestä siksi, että opettajan ei tarvitse olla koko ajan esiintymässä tai näyttämässä liikemalleja. Lisäksi tehtäväopetuksessa oppilaat saavat jo hieman enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Opettajat pitänevät hyvänä asiana sitä, että mahdollinen palautteenanto oppilaalle annetaan yksityisesti, kuten tehtäväopetuksen tunnuspiirteisiin kuuluu (Mosston & Ashworth 2008). Esimerkiksi tunnilla M9 opettaja vastasi kysymykseen "mitkä tekijät vaikuttivat eniten opetustyyliä valintaan tällä tunnilla" seuraavasti:

"Ryhmän koko. Ryhmässä on kolmekymmentä poikaa. Eli aika opettajajohtoisesti tiukalla kurilla pitää edetä. M91/2"

Jos opetustyyhjän koko on kolmekymmentä yläkouluikäistä poikaa, opettajajohtoinen työskentely on turvallisinta tapa toteuttaa tunti. Jos kolmekymmentä poikaa saisi valita opetusmuodokseen ei-opettajajohtoisen itseopiskelun (K), saattaisi salissa olla melko vilkas ja turvaton ilmapiiri. Yksi haluaa heitellä koripalloa toisten heitellessä pesäpalloa. Mutta toisaalta, ennen varsinaista tunnin aloitusta oppilaat usein heittelevät tai pelaavat hyvinkin vapaasti mikä taas on hyvin lähellä itseopiskelua.

Tehtäväopetuksen eri variaatiot

Yleinen harjoittelu itsenäisesti.

OBSERVOINTI: Tunnin alussa opettaja kehottaa oppilaita ottamaan kori- tai jalkapallo ja aloittamaan verryttely itsenäisesti. M3

OBSERVOINTI: Opettaja antaa oppilailla salibandymailat ja -pallot sekä suojalasit. Oppilaat alkavat omatoimisesti pallotella. Opettaja järjestee pelikenttää. M7

Yleinen harjoittelu itsenäisesti oli tyypillisin tehtäväopetuksen variaatiomuodoista ja sitä havaittiin seitsemällä miesopettajan tunnilla ja yhdellä naisopettajan tunnilla. Edellä mainitun tyyppisessä muodossa oppilaat alkoivat harjoitella yleisiä ja ennalta määräämättömiä liikkeitä joko opettajan kehotuksesta tai oppilaiden omatoimisesta aloittamisesta. Opettaja ei kuitenkaan määrää mitään tiettyä harjoitetta, jota oppilaiden täytyy harjoitella, eikä myöskään puutu oppilaiden muodostamiin ryhmittymiin. Esimerkiksi oppilaat saattavat alkaa syötellä keskenään tai muodostaa pelillisiä harjoitteita. Hassandra ym. (2001) toteavat kyselyyn vastanneiden oppilaiden (n=254) vastausten perusteella, että oppilaiden pitäisi saada kokea autonomiaa tunnilla. Myös sosiaalinen kanssakäyminen toisten oppilaiden kanssa auttaa parantamaan oppilaiden liikuntamotivaatiota. Yleinen harjoittelu itsenäisesti luo tilanteita joissa oppilaat saavat kokea autonomiaa. Vaikka opettaja kehottaisi oppilaita pallottelemaan, ei hän kuitenkaan kerro mitä, miten ja kuinka kauan oppilaat saavat harjoitella. Oppilaille tulee mielikuva siitä, että voi vaikuttaa itse omaan tekemiseensä. Vapaampi harjoittelu sopii hyvin liikunnantunteihin, kunhan vain riittävästä turvallisuudesta muistetaan huolehtia.

Yleinen harjoittelu ryhmässä.

OBSERVOINTI: Jokaisella oppilaalla on oma maila ja pallo. Opettaja kehottaa juoksemaan kenttää ympäri mailan ja pallon kanssa isossa ryhmässä. Opettaja Ei mainitse mitään erityistä lajitaitoa, jota pitäisi harjoitella kentän kierron aikana. M9 1/2

Yleistä harjoittelua ryhmässä tapahtui ainoastaan yhdellä tunnilla. Yleinen harjoittelu ryhmässä eroaa yleisestä harjoittelusta itsenäisesti siten, että oppilaat eivät saa vaikuttaa ryhmittelyjen järjestämiseen vaan opettaja määrittä, että kenttää kierretään yhdessä isossa ryhmässä. Oppilaat saivat kuitenkin keskustella harjoitteen aikana mikä on oppilaiden motivaation kannalta hyvä asia (Hassandra 2001). Lisäksi oppilaat saavat käsitellä palloa ilman spesifejä ohjeita. Autonomiaa oppilaat todennäköisesti kokisivat vielä hieman enemmän jos ryhmitysmuoto ei olisi opettajan määräämä.

Spesifi harjoittelu, opettaja ohjaa.

OBSERVOINTI: Opettaja näyttää oppilaille pelastusuinnin potku- ja käsivetotekniikan jonka jälkeen sitä harjoitellaan kokonaisuoritukseksi. Lisäksi opettaja näyttää muita kuljetustekniikoita, joita oppilaat voivat harjoitella. Opettaja on konkreettisesti itse vedessä ohjaamassa oppilaita pelastusuintitekniikassa. Antaa myös samalla parannusehdotuksia ja palautetta suorituksista. M1

Opettajan ohjaamaa spesifiä harjoittelua oli kolmella mies- ja kahdella naisopettajan tunnilla. Tässä tehtäväopetuksen variaatiossa oppilaat opettelevat selkeästi jotain tiettyä spesifiä taitoa ja opettaja antaa rakentavaa palautetta. Palautteen antaminen on erittäin tärkeää, sillä oppilas pystyy parantamaan suoritustaan sen avulla (Shimon 2011, 84). Hyvä ja kuvaava esimerkki näkyi tunnilla M1, jossa opettaja kävi konkreettisesti ohjaamassa oppilaita pelastusuintitekniikassa ja antoi samalla runsaasti parannusehdotuksia suorituksista. Tällaiset tunnit ovat tehokkaita oppimisen kannalta. Uimahalliympäristössä palautteen antaminen ja kuuleminen on haastavaa kovan melun takia.

Spesifi harjoittelu itsenäisesti.

OBSERVOINTI: Vapaaheiton harjoittelua yhdellä kiertoharjoittelupisteistä. Oppilailla on oma pallo. N1

OBSERVOINTI: Opettaja kehottaa hakemaan jonglööriäspallot. Oppilaat harjoittelevat itsenäisesti jonglööriästä 3 pallolla. Opettaja seuraa ja tarkkailee oppilaiden toimintaa. N3L

Spesifiä harjoittelua itsenäisesti tapahtui hieman vähemmän kuin edeltävää spesifiä harjoittelua opettajan ohjaamana. Voikin todeta, että opettajat hieman useammin ohjasivat oppilaita kuin antoivat harjoitella pelkästään itsenäisesti jotain spesifiä taitoa. Tässä tavassa opettaja

usein seurasi ja tarkkaili oppilaita sekä antoi satunnaista korjaavaa palautetta suorituksista. Oppilaiden tarkkailu ja palautteenanto on tyypillistä tehtäväopetukselle (Goldberger & Gerney 1990). Satunnainen ja suhteellisen harvoin annettu palaute johtui toisaalta myös siitä, että opettaja järjesteli seuraavaa harjoitetta tai opetettava taito oli yksi kiertoharjoittelupisteistä. Jos opetettava taito on yksi kiertoharjoittelupisteistä, opettajalla ei ole aikaa antaa palautetta yhdellä pisteellä koko ajan. Tästä syystä tämä muoto on nimetty oppilaan spesifiksi itsenäiseksi harjoitteluksi.

Kiertoharjoittelu ryhmässä.

OBSERVOINTI: Opettaja on järjestänyt telinevoimistelussa permanto-, ilmapatja-, köysi-, nojapuu-, ja rekkitankopisteet, joita oppilaat kiertävät pienryhmissä. M5L

OBSERVOINTI: Drilliharjoite: Pelaaja A syöttää vastakkaisen jonon ensimmäiselle pelaajalle B. Pelaaja A lähtee kiertämään kartiota. B syöttää pallon takaisin A:lle joka laukoo pallon maaliin. Pelaajat liikkuvat vastakkaisten jonojen päähän. Variaatiossa: maalin vetäjä jää puolustajaksi. N3L

Kiertoharjoittelua esiintyi viidellä tunnilla. Tyypillisesti kiertoharjoittelua käytetään esimerkiksi telinevoimistelu- tai palloilutunneilla. Kiertoharjoittelussa on erilaisia tehtävapistettä, joita oppilaat kiertävät. (Thomson 2010). Toisaalta pallopeleissä, jotka useammin tunnetaan "drilleinä" on usein vain yksi tehtävä jota oppilaat harjoittelevat. Tämän yhden tehtävän sisällä pystyy harjoitella useita eri lajitaitoja kuten liikkumista, pallon kuljettamista, syöttöä ja sen vastaanottamista.

Kiertoharjoittelut erosivat hieman toisistaan. Useimmiten opettajat selittivät suullisesti uuden harjoitteen tai esimerkiksi drilleissä asettelivat oppilaat kunkin omalle paikalleen ja selittivät sitten drillin kulun. Poikkeuksena oli kuitenkin N6, joka otti oppilaat kokoon luokseen ja piirsi sekä selitti viimeisen ja haastavimman harjoitteen paperille. Tällainen paperilla "selittäminen" on toimiva jos opetustila on iso tai siellä on kova meteli. Sen lisäksi, että oppilaat ovat opettajan lähellä kuulemassa, oppivat he myös hahmottamista, koska harjoite piirretään usein lintuperspektiivistä. Toisaalta oppilaiden ottaminen luokse vaatii aikaa ja toiminnan keskeyttämistä. Joskus pelkkä kiertoharjoittelun lyhyt selittäminen riittää oppilaille tiedoksi.

Lihaskuntoharjoittelu.

OBSERVOINTI: HIIT-treenin (High intensity interval training) kertominen oppilaille. Mikä idea ja mitä tehdään (tässä treenissä 30 s. kovasykkeistä työtä ja 30 s. lepoa). Opettaja kertoo harjoiteltavat liikkeet ja näyttää suoritustekniikat. Liikeitä ovat kyykky, punnerrus, vatsarutistus, haara-perus-hyppy ja asteittainen "kävely" seisonnasta punnerrusasentoon ja takaisin. 2 joukkuetta alkaa tehdä ja 2 joukkuetta pelaavat HIIT:ssä seinälle on heijastettu videotykillä iso kello, josta näkee työ- ja lepoajat N5 2/2

OBSERVOINTI: A- ja B-joukkueet pelaavat salibandyä. Sillä välin C-joukkue tekee lihaskuntoharjoitteita, tavoitteena vähintään 50 punnerrusta sekä selkä- ja vatsalihasliikettä M9 1/2

Lihaskuntoharjoittelua käytettiin kahdella mies- ja naisopettajan tunnilla. Lisäksi yhdellä tunnilla havaittiin kuntotestauskerta, joka on laskettu tässä tutkimuksessa lihaskuntoharjoitteluksi. Lihaskuntoharjoittelu sopisi myös kiertoharjoittelun alle. Tässä työssä lihaskuntoharjoittelu on kuitenkin oma erillinen osiona siitä syystä, että se eroaa luonteeltaan tavanomaisiksi mielletyistä kiertoharjoittelumuodoista.

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan kuntoharjoittelu on viidenneksi yleisin sisäliikuntamuoto yläkoulussa. Lisäksi kunto-salityöskentelyä opetetaan enemmän liikunnan sekaryhmissä (Rintala ym. 2013). Kuntoharjoittelu/-salityöskentely on lisännyt suosiotaan nuorten keskuudessa. Sen käyttöä liikunnanopetuksessa ei pitäisi väheksyä. Esimerkiksi edellä mainituissa esimerkeissä (N5 ja M9) opettajat käyttävät kuntoharjoittelua sillä välin kun oppilaat odottavat omaa pelivuoroaan. Tällainen kuntoharjoittelu on hyvä tapa aktivoida muuten passiivisia ja omaa pelivuoroa odottavia oppilaita.

Pareittain harjoittelu.

OBSERVOINTI: Pareittain jalkapallon syöttelyä sisäsyryllä yhdellä kosketuksella. M1

Pareittain harjoittelua tehtäväopetuksenomaisesti tapahtui kahdella mies- ja kolmella naisopettajan tunnilla. Tyypillisiä esimerkkejä pareittain suoritettavasta harjoittelusta ovat erilaiset syöttelyharjoitukset pallopeleissä. Uskoisin, että pareittain työskentely on yksi tehtäväopetuksen käytetyimmistä muodoista yleisesti pallopelien opettelussa.

Pareittain harjoittelu vuorotellen.

OBSERVOINTI: Oppilaat tekevät pituussukellusharjoituksen parin kanssa. Toinen pareista suorittaa ja toinen valvoo suoritusta. Opettaja tarkkailee ja valvoo toimintaa. M1

Tämän tyyppistä opetusta havaittiin ainoastaan yhdellä tunnilla. Tavallisessa pareittain harjoittelussa oppilaat ovat riippuvaisia toistensa suorituksista. Esimerkiksi parisyöttelyn onnistuminen edellyttää pallon liikkumista parien välillä, mutta pareittain harjoittelussa vuorotellen oppilaat eivät ole riippuvaisia toistensa suorituksista. Edellä mainitussa pituussukellusesimerkissä toinen pari teki ensin koko suorituksen, jonka jälkeen osat vaihtuivat.

Pareittain harjoittelu omaehtoisesti.

OBSERVOINTI: Pas d'Espagnen opettajanäyttö vaiheittain + selostus samaan aikaan. Kokeilu yhteisesti ilman musiikkia 3 kertaa. Tämän jälkeen oppilaat harjoittelevat itsenäisesti parin kanssa. Opettajat kiertävät neuvomassa. N7L

Omaehtoista pareittain harjoittelua havaittiin ainoastaan tanssitunnilla N7L, jossa oppilaat harjoittelivat tansseja omaehtoisesti pareittain siinä välissä, kun opettajat kiersivät ohjeistamassa ja antamassa tarkempaa palautetta. Vaikka tanssin opetus on useimmiten komentotyylistä (Thomson 2009) harjoittelivat oppilaat kuitenkin omaehtoisesti edellä mainitulla esimerkkitunnilla N7L. Opettajat eivät antaneet erikseen käskyä tanssien harjoittelemisesta, sillä oppilaat suorittivat niitä omaehtoisesti. Oppilaan itseohjautuvuus on toivottu piirre liikunnan tunneilla.

Joukkuekilpailu.

OBSERVOINTI: Vapaaheittokilpailu joukkueittain. Jonossa vuoron perään heitetään palloa koriin. Jos tulee kori, tällöin korin numeroa vastaan luvun huutaminen. joukkueen tavoitteena on saada yhteensä 6 koria. Kilpailu suoritetaan kaksi kertaa peräkkäin. Kilpailun aikana opettaja jakaa peliliivit. M6

Joukkuekilpailua havaittiin kahdella miesopettajan tunnilla. Tunnilla M6 sekaryhmän neljä oppilasryhmää kilpailivat leikinomaisesti sisään menneiden vapaaheittojen lukumäärästä. Lisäksi tunnilla M2 oppilaat puskiivat jalkapallolla pituutta. Puskukisassa oppilaat toimivat pareittain. Kilpailut ovat yleisempiä poikien tunneilla (Koski 2013). Kuitenkin kilpailuja havait-

tiin yllättävän vähän, jos pelaamisosioita ei lasketa kilpailuiksi. Esimerkiksi yksilökilpailuja ei koko tutkimuksessa havaittu lainkaan.

Vapaa harjoittelu.

OBSERVOINTI: Oppilaiden omatoiminen harjoittelu/vapaa-aika tunnin lopussa noin 5 minuuttia. Opettaja valvoo ja tarkkailee. M1

Vapaata harjoittelua havaittiin opettajan M1 käyttämänä. Oppilaat saivat toimia oppilaslähtöisesti viisi minuuttia tunnin lopussa ja sen sai käyttää omaan harjoitteluun tai loppurentoutukseen. Periaatteessa vapaan harjoittelun voisi mieltää oppilaan yleiseksi harjoitteluksi. Tässä se on kuitenkin omana kategoriana, koska se toteutui poikkeuksellisesti tunnin lopussa. Vapaa harjoittelu on luonteeltaan hyvin oppilaslähtöistä ja lisää varmasti oppilaan motivaatiota. Toisaalta oppilasryhmän täytyy olla sellainen, jossa vapaa harjoittelu onnistuu ja oppilaat tekevät jotain hyödyllistä, kuten venyttelyä omatoimisesti.

PARIOHJAUS (C: THE RECIPROCAL STYLE)

Pariohjaus oli viidenneksi käytetyin opetustyyli tässä tutkimuksessa. Pariohjaus opetustyylinä ei ollut kuitenkaan suosittu miehillä, sillä sitä ei havaittu lainkaan. Pariohjauksessa opettaja jakaa enemmän vastuuta oppilaille, koska oppilaat saavat mahdollisuuden antaa palautetta toisilleen (Mosston & Ashworth 2008). Zeng ja Leung ym. (2009) havaitsivat tutkiessaan lentopallotaitojen oppimista tehtäväopetuksen, pariohjauksen ja eriytyvän opetuksen tunneilla, että tyttöoppilaat oppivat taitoja pariohjaus-työtavalla tehtäväopetusta paremmin.

Pareittain.

OBSERVOINTI: Oppilaiden jako pareihin arpomalla. Parit hakevat "pumppitangon". Opettaja näyttää näyttää ja selittää kolmen liikkeen (penkkipunnerrus, kyykky ja ranskalainen punnerrus) ydinkohdat, jonka jälkeen oppilasparit kokeilevat ja neuvovat toisiaan annettujen ydinkohtien perusteella. N5

Kaksi naisopettajaa käytti pariohjausta opetustapana. Tämän tutkimuksen tulokset ovat lähes yhdenmukaiset esimerkiksi Jaakkolan ja Wattin (2011) tulosten kanssa, sillä heidän mukaansa opettajien neljänneksi käytetyin opetustyyli oli pariohjaus. Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet sitä oppilaille hyödyllisenä opetustyylinä oppia asioita, vaikka käyttivätkin sitä opetukses-

saan. (Jaakkola & Watt 2011). Cothranin ja Kulinnan (2005) tutkimuksen opettajat pitivät pariohjausta yhtenä hyödyllisimmistä tyyleistä oppilaan oppimisen kannalta.

Kolovenis ym. (2011) havaitsivat pariohjauksen tehokkaaksi menetelmäksi oppia koripallon syöttö. Morgan ym. (2005) havaitsivat, että pariohjausta käyttäneet opettajat opettivat enemmän tehtäväorientoituneesti tunneilla. Tehtäväorientoituneet tunnit lisäävät oppilaiden motivaatiota liikuntaa kohtaan (Papaioannau 1998). Ehkä pariohjaus sopii tiettyihin tilanteisiin, mutta itse näkisin sen käytön osittain haastavaksi. Toisen parin suorituksen havainnointi on suhteellisen vaikeaa ja toisaalta kannattaako liikuntatunnin ajasta käyttää kovin paljon paikallaolemiseen? Toisaalta taas palautetta antava pari saattaa oppia "virheellisistä" suorituksista ja opettaahan palautteen antaminen vastuullisuutta.

Boyce (1992) tutkimuksessa ilmeni, että noin puolet tutkittavista (n=135) olivat sitä mieltä, että pariohjauksessa parin antama palaute ei hyödytä. Vaikka palautteenantokriteerit ovat tarkkailijalla näkyvillä, ei tarkkailija silti välttämättä tiedä yhtään sen enempää tekniikasta. (Boyce 1992.) Hennings ja Wallhead ym. (2010) havaitsivat, että parin antaman palaute hyödyttää oppimista, kunhan tarkkailtavat kriteerit ovat yksinkertaisia ja niitä ei ole kovin paljon. Pariohjaus työtapana tuo mukavaa vaihtelua ja oppilas joutuu miettimään oikeita suorituskriteereitä. Toiselle parille palautteen antaminen saatetaan kokea myös vastuutehtävänä johon keskitytään huolellisesti.

ITSEARVIOINTI (D: THE SELF-CHECK STYLE)

Itsearviointityylistä opetusta ei havaittu tässä tutkimuksessa. Viitteitä sen suuntaisesta käytöstä havaittiin tunnilla N6, jossa opettaja antoi oppilaille itsearviointilomakkeen täytettäväksi. Itsearviointien täyttäminen lisää tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, joka on toivottua liikunnantunneilla (Liukkonen & Jaakkola 2013). Pelkkä itsearviointilomakkeen täyttäminen ei kuitenkaan vielä ole Mosstonin ja Ashworthin (2008) itsearviointi-opetustyyli.

ERITYTYVÄ OPETUS (E: THE INCLUSION STYLE)

Eriytyvää opetusta käytti tässä tutkimuksessa kaksi miesopettajaa. Eriytyvä opetus toteutui yksilöllisesti siten, että opettajat eivät tarjonneet eriytyviä vaihtoehtoja ryhmille vaan eriyttämismvaihtoehtoja tarjottiin yksilöille. Vaikka eriytyvää opetusta havaittiin ainoastaan miesopet-

tajien käyttämänä, suuremmalla havainnointimäärällä naisopettajatkin olisivat varmasti sitä opetustyylinä käyttäneet. Yleisesti ottaen opettajat pitivät eriytyvää opetusta oppilaiden kannalta erittäin motivoivana ja hauskana opetustyylinä (Kulinna & Cothran 2003; Jaakkola & Watt 2011). Lisäksi Zeng ja Leung ym. (2009) havaitsivat tyttöopiskelijoiden oppivan parhaiten nimenomaan eriytyvällä opetuksella vertaillessaan sitä tehtäväopetukseen ja pariohjaukseen lentopallotaitojen kehittämisessä yliopistoikäisillä mies- ja naisopiskelijoilla (n=72).

Yksilöllisesti.

OBSERVOINTI: Opettaja jakaa kolme joukkuetta. Joukkueet 1 ja 3 alkavat pelata. Joukkue nro 2 on omatoimisella kuntoharjoittelupisteellä, jossa tavoitteena 110 punnerrusta sekä vatsa- ja selkälihasliikettä. M9 1/2

Salibandytunnilla M9 jokainen kolmesta joukkueesta suoritti pelivuoroa odotellessaan oman kuntonsa mukaan punnerrus-, selkä- ja vatsalihasliikkeitä 18 minuutin ajan. Eriytyvässä opetuksessa oppilaalla on jo selkeästi edellisiä tyynejä (A-D) enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Eriytyvien harjoitteiden valinta näkyi tämän tutkimuksen tunneilla selkeästi, sillä toisella eriytyvää opetusta sisältäneellä telinevoimistelutunnilla M5L opettaja kävi näyttämässä eritasoisia suorituksia pistetyöskentelypisteillä, jonka jälkeen oppilaat saivat valita oman taitotasonsa mukaisia harjoitteita. Mahdollisuus suorittaa eritasoisia harjoitteita lisää sekä oppilaiden mielenkiintoa liikuntaa kohtaan (Sanchez ym. 2012) että sisäistä motivaatiota ja tehtäväorientoituneisuutta (Goudas ym. 1994).

ERILAISTEN RATKAISUJEN TUOTTAMINEN (H: THE DIVERGENT PRODUCTION STYLE)

Erilaisten ratkaisujen tuottamista havaittiin neljällä naisopettajan ja yhdellä miesopettajan tunnilla. Erilaisten ratkaisujen tuottaminen oli käytetyin opetustyyli epäsuorista opetustyyleistä (F-K) tässä tutkimuksessa. Epäsuoria opetustyyliä käytetään silloin, kun opettaja haluaa oppilaan tuottavan jotain itse (Mosston & Ashworth 2008). Esimerkiksi opettaja N3L piti opettajajohtoisen tunnin, mutta opettajajohtoisen tunnin sisällä oppilaat saivat itse kehittää venytyksiä. Kysyttäessä opettajalta N3L hänen eniten käyttämiään opetustyyliä vastasi hän seuraavasti:

"Kyllä liikunnassa tulee käytettyä eniten sitä suoraa opettajaopettamista, mä sanon mitä tehdään ja sit oppilaat tekee. Varmaan vähän riippuu lajista, et jos on esim. jotain voimistelun

tyyppistä, meillä on joskus jopa jotain välinevoimistelua, pallovoimistelua tai sellasta, niin silloin mä annan oppilaiden kehittää paljon enemmän itse ja ne suunnittelee itse. Mut mä yritän joka tunti, niinku tänäänkin, et se alkuvenyttely oli sitte oppilaiden tekemä, et joka tunnissa olis pikkusen semmosta, mihin oppilas selkeesti osallistuu itse, joko suunnitteluun tai jotenkin. Mut kyl sitä suoraa opetusta tulee eniten, mä sanon ja oppilaat tekee. N3L"

Kulinnan ja Cothranin (2003) sekä Jaakkolan ja Wattin (2011) tuloksista selvisi, että oppijakeskeisistä tyyleistä (F-K) opettajilla oli eniten kokemusta nimenomaan erilaisten ratkaisujen tuottamisesta. Myös tässä tutkimuksessa oppijakeskeisistä tyyleistä eniten käytettiin erilaisten ratkaisujen tuottamista. Lisäksi Jaakkolan ja Wattin (2011) tutkimuksen opettajat arvioivat erilaisten ratkaisujen tuottamisen ja tehtäväopetuksen oppilailleen hyödyllisimmiksi tyyleiksi oppia.

Erilaisten ratkaisujen tuottamisen variaatiot

Ryhmässä.

OBSERVOINTI: Oppilaat tuottavat yhteisen motoriikkaharjoitteen. Lisäksi tunnin lopussa oppilaat päättävät ryhmässä venytykset kuvakortin osoittamasta lihasryhmästä. N5 2/2

OBSERVOINTI: Oppilaat tuottavat itse ryhmänsä kanssa dynaamisia venytysliikkeitä. N3L

OBSERVOINTI: Joukkueiden kapteenit johtavat pienryhmänsä alkulämmön, venytykset ja pelilliset harjoitteet sillä välin kun opettaja on mittaamassa kuntotestejä. N4 2/2

Viimeksi mainitun alkuperäishavainnon voisi sijoittaa myös komentotyyllisen opetuksen alle. Jos ajatellaan, että kapteenina toimiva oppilas tekee kaikki päätökset alkulämmön, venytysten ja pienpelien suhteen, miksi sitä ei tässä tutkimuksessa ole sijoitettu komentotyylliseen opetukseen? Vaikka oppilas saisi valita alkulämpöharjoitteen, venytykset ja muut harjoitteet, ei silti esimerkiksi tunnin aiheen valinta ole oppilaan päätös. Tällöin Mosstonin ja Ashworthin (2008) kuvailemasta komentotyyllistä jää oppilaalta pois kriittisiä osia suunnitteluvaiheesta (pre-impact). Vaikka kapteenilla oli "näennäinen" päätösvalta tunnilla N4, toimivat kaikki oppilaat demokraattisesti. Tällainen vastuutehtävän jakaminen oppilaalle on hyvä asia, kunhan opettaja muistaa huolehtia, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden toimia ryhmänjohtajana jossain lukuvuoden vaiheessa.

Yksilönä.

OBSERVOINTI: Oppilaan omatoiminen venyttely. Oppilas keksii itse liikkeitä. M9 1/2

Viidestä erilaisten ratkaisujen tuottamisen havainnosta yksi oli oppilaan itsenäistä työskentelyä. Oppilaat venyttelivät tunnilla M9 omatoimisesti haluamiaan liikkeitä. Vastuun antaminen venyttelyssä opettaa oppilaalle omatoimisuutta.

ITSEOPETUS (THE SELF-TEACHING STYLE)

Itseopetusta havaittiin tunnilla N5 2/2, jossa opettaja käytti sitä opetusmenetelmänä 8.- ja 9. luokan valinnaispaloilussa liikunnan kolmoistunnilla (3x45min). Oppilaat saivat toisella tunnilla valita mitä, missä ja miten harjoittelevat. Harjoitteiden piti tapahtua kuitenkin koulun tiloissa.

OBSERVOINTI: Oppilaiden itsenäinen työskentely. Oppilaat saavat päättää mitä ja missä harjoittelevat. Opettajalta voi kysyä halutessaan apua/neuvoa. N5 2/2

Uskon, että tämän tyylistä opetusta ei usein käytetä kouluissa. Kulinnan ja Cothranin (2003) sekä Jaakkolan ja Wattin tutkimuksen (2011) opettajilla oli vähiten kokemusta itseopetustyylin käytöstä. Kysyttäessä tässä tutkimuksessa itseopetusta käyttäneeltä opettajalta oliko hänen pitämässään tunnissa jotain poikkeuksellista, hän vastasi seuraavasti:

"No on tää siinä mielessä poikkeuksellinen, et tässä on tää itsenäisen harjoittelun osuus, mitä ei niin paljon sit noilla perusryhmillä oo, mutta toki sielläkin sitä vois vähän enemmän käyttää. Se varmasti motivois, jos vain olis tiloja paljon käytössä, ne usein vähän rajoittaa. Et vois enemmänkin käyttää tommosta itsenäistä harjoittelua, niin varmaan motivoivaa kun oppilaat sais kerrankin päättää et mitä tekee. Et sillee vähän erilainen kurssi, mutta muuten aika semmonen normi. N5"

Itseopetus antaa oppilaalle hyvin paljon vastuuta ja vastuunantaminen taas lisää autonomian kokemuksia, joten sen käyttäminen on perusteltua. Toisaalta onnistumisen edellytyksenä opettajan täytyy tuntea oppilaat hyvin ja heihin täytyy pystyä luottamaan. Vaikka edellä mainittu tunti oli yläkoulussa, itseopetuksen käytöstä löytyy kokemusta myös Jaakkolan ja Wattin

(2011) tutkimuksen opettajilta. Tuloksista selvisi että lukiassa sekä ammattikouluissa ja -oppilaitoksissa käytetään yksilöllistä ohjelmaa (I) ja yksilöllistä opetusohjelmaa (J).

Muita opetustyyliä, Itsearviointityyliä (D: the self-check style), Ohjattua oivaltamista (F: guided discovery style), Ongelmanratkaisua (G: convergent discovery style), Yksilöllistä harjoitusohjelmaa (I: learner designed) ja Yksilöllistä opetusohjelmaa (J: Learner-initiated) ei havaittu tässä tutkimuksessa.

5.2 Muut didaktiset ratkaisut

5.2.1 Näytöt liikunnanopetuksessa

Tässä osassa näytöllä tarkoitetaan nimenomaan erillistä suoritusta tai lajitaitoa joka havainnollistetaan koko oppilasryhmälle. Suorituksen tai lajitaidon näyttöjä antoivat sekä opettajat ja oppilaat ja niitä havaittiin komentotyylissä ja tehtäväopetuksessa. Opettajanäyttöjä havaittiin viidellä mies- ja kolmella naisopettajan tunnilla. Opettajanäyttöjä oli jonkin verran oppilasnäyttöjä enemmän, sillä oppilasnäyttöjä havaittiin kahdella mies- ja naisopettajan tunnilla. Näyttöihin opettajat lisäsivät usein sanallisen selityksen liikkeiden ydinkohdista.

Opettajanäyttö.

OBSERVOINTI: Opettaja näyttää + selittää pallon kuljetusta eri tavoin; juoksuliikkeessä, laukka- ja ristiaskelin (+molemmin kyljin), kevyestä hölkästä. N2

OBSERVOINTI: Opettajat selittävät ja näyttävät tanssin yhdessä vaiheittain. Näyttäessään tanssia rytmittävät sanallisesti ääneen. N7L

Opettajat näyttivät useimmiten jonkin lajitaidon oppilaille. Lisäksi he käyttivät usein sanallista selitystä tai ryhmän laskemista visuaalisen näytön tehostajana. Näytöksi voidaan Jaakkolan (2013) mukaan lukea kuuluvaksi myös kuuloaistin kautta tapahtuva, esimerkiksi rytmin laskeminen.

Oppilasnäyttö.

OBSERVOINTI: Opettaja käyttää oppilasta apuna lay-upin näytössä. Pallollinen oppilas on aloitusasennossa selkä koriin päin ja näyttää muulle ryhmälle lay-upin. Opettaja antaa positiivista palautetta. M4

Oppilasnäytöissä oppilas/-aat näyttää suorituksen muulle ryhmälle. Esimerkiksi tunnilla M4 opettaja opetti lay-upia koripallossa. Opettaja kertoi lay-upin ydinkohdat, jonka jälkeen oppilaat harjoittelivat sitä. Hetken harjoittelun jälkeen lay-up kerrattiin ja oppilas sai näyttää suorituksen muulle ryhmälle. Oppilasnäyttöjä kannattaa käyttää sillä oppimisen alkuvaiheessa ne saattavat olla opettajanäyttöjä tehokkaampia (Jaakkola 2013).

Oppilasnäytöistä hyvän esimerkin antoi N4, joka vastasi seuraavasti:

No tota, esim. mä pyrin tekemään myös semmosta paljon, et jos ryhmässä on oppilas, joka harrastaa vaikka koripalloa, niin hän saa sit opettaa tietyt asiat ja näyttää. Se on mun mielestä paras tunti semmonen, missä oppilas on ottanut ohjat ja sitte vetää sen. Palloilussa käytän paljon ja sit telinejumpassa tulee käytettyä niitä oppilaslähtöisiä, tai näyttöjä lähinnä siinä kyllä.

Opettaja- tai oppilasnäytöistä erosi myös N6, jossa opettaja näytti harjoitteen paperilla. Lisäksi ennen pelin aloittamista opettaja näytti oppilaille aloitusnelikon sijoittumisen, pelipaikat ja kiertosuunnan paperilla sekä kertoi säännöt. Harjoitteen näyttäminen taulua tai teknologiaa hyödyntäen on varmasti hyvä esimerkiksi drilliharjoitteiden näytöissä. Piirrosmerkit auttavat vähentämään selityksen määrää. Lisäksi oppilaita ei tarvitse liikutella eri kohtiin havainnollistamaan pallollisten ja pallottomien etenemissuuntia.

5.2.2 Palautteenanto

Tämän tutkimuksen tuloksista selvisi, että oppilaat saivat jokaisella tunnilla palautetta. Palautteen antaminen on tärkeää ja sillä on suuri merkitys oppilaiden suoritusten paranemisessa (Shimon 2011, 84) ja motivaatioilmaston muodostumisessa (Liukkonen ym. 2007).

Oppilaiden saama palaute oli luonteeltaan joko *positiivista* tai *rakentavaa* ja sitä annettiin joko yksilölle tai ryhmälle. *Positiivinen palaute* oli esimerkiksi yksittäinen "hyvä"-kehu, tai

useampisanainen ja henkilöön kohdistuva: "Nyt Matti onnistuit hienosti heitossasi." *Rakentava palaute* kohdistui suorituksiin, esimerkiksi: "koita saattaa käsi pidemmälle eteen" ja sitä annettiin yksittäisille oppilaille. Suorituksiin, eikä esimerkiksi henkilön normatiivisiin taitoihin kohdistuva palautteen anto kuuluu tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon (Liukkonen ym. 2007).

Rakentavaa palautetta koko ryhmälle osoitettuna ei tässä tutkimuksessa havaittu. Opettajat antoivat kyllä ryhmäpalautetta, mutta palautteen laatu oli luonteeltaan enemmän positiivista kuin rakentavaa. Negatiivista käyttäytymiseen tai suoritukseen kohdistuvaa palautetta ei tässä aineistossa havaittu. Myönteisen palautteen antaminen on hyvä asia sekä liikunnanopettajan että palautetta saavan opiskelijan kannalta (Ojanen & Liukkonen 2013).

Positiivinen yksilöpalaute.

OBSERVOINTI: Opettaja kiertää ja antamassa positiivista ryhmäpalautetta ja kertaamassa ydinkohtia. Näyttää myös konkreettisia malliesimerkkisuorituksia. Opettaja antaa oppilaille positiivista yksilöpalautetta. N1

Positiivista yksilöpalautetta havaittiin kahdeksalla miesopettajan ja viidellä naisopettajan tunnilla. Positiivinen palaute on helpointa antaa ja se motivoi oppilaita. Toisaalta positiivinen palaute ei hyödytä oppilasta parantamaan suoritustaan koska palaute ei ole spesifiä. (Shimon 2011, 84.) Naisten tunneilla joista positiivinen yksilöpalaute puuttui kokonaan, opetusaiheena oli tanssi. Tanssin opetuksessa positiivinen palaute kohdistui ryhmälle eikä yksilöille.

Positiivinen ryhmäpalaute.

OBSERVOINTI: Tunnin lopetus: Peliliivien ja -lasien sekä maalien poisvienti. Opettaja antaa positiivisen ryhmäpalautteen oppilaiden hyvin menneestä peliosuudesta. M7

Sekä miehet että naiset antoivat seitsemällä tunnilla positiivista ryhmäpalautetta oppilaille. Usein positiivinen ryhmäpalaute tapahtui tunnin lopussa tai harjoitteiden päätyttyä. Tanssintunneilla opettaja saattoi kehua oppilaita tanssin aikana, esimerkiksi: "hienosti meni edellinen sarja, koitetaan jaksaa vielä tämä loppuun". Vaikka tällainen positiivinen ryhmäpalaute ei kohdistu yksittäiseen henkilöön sen merkitystä ei pidä väheksyä. Palaute, joka tulee koko ryhmälle, on ainakin signaali oppilaille hyvin tehdystä työstä. Positiivisen yleisen palautteen

antamisen esimerkiksi Koka ym. (2003) havaitsivat merkittäväksi oppilaan motivaation nostajaksi.

Rakentava yksilöpalaute.

OBSERVOINTI: Opettaja neuvoo salibandytunnilla taitoharjoitteita tekeviä oppilaita. Opettaja antaa vinkkejä ja rakentavaa palautetta yksilöille. N2

OBSERVOINTI: Opettajat tahdittavat sanallisesti ja käyvät oppilaiden luona korjaamassa suorituksia sekä antamassa neuvoja ja palautetta. Opettajat antavat rakentavaa palautetta tanssipareille. N7L

Suoritukseen kohdistuvassa rakentavassa yksilöpalautteessa opettaja käy antamassa suoritukseen liittyviä korjausehdotuksia oppilaalle. Tällainen suoritukseen kohdistuva rakentava yksilöpalaute on tunnusomaista tehtäväorientoituneille tunneille ja sitä on syytä korostaa lasten ja nuorten liikunnanopetuksessa (Liukkonen ym. 2007). Useat tutkimukset osoittavat (Theeboom ym. 1995; Papaioannou 1998) tehtäväsuuntautuneiden tuntien lisäävän oppilaiden iloa/nauttimista tunneilla, suurempaa koettua pätevyyttä, korkeampaa motivaatioilmastoa ja koettua autonomiaa.

Rakentavassa yksilöpalautteessa opettaja voi kertoa rakentavan ohjeistuksen sanallisesti, näyttämällä suorituksen, avustamalla suoritusta/liikemallia tai yhdistelemällä edellisiä. Tässä aineistossa neljällä mies- ja kuudella naisopettajan tunnilla havaittiin rakentavaa yksilöpalautetta. Sen sijaan koko ryhmälle annettavaa rakentavaa tai korjaavaa palautetta ei havaittu. Huomionarvoista on kuitenkin, että tanssitunneilla N4 1/2 ja N7L rakentava palaute suorituksesta annettiin tanssiparille. Opettajat kävivät korjaamassa/ohjaamassa nimenomaan tanssiparin suorituksia, joten tanssiparin voi tässä yhteydessä ajatella "yksilöksi".

Mielenkiintoisen näkökulman palautteenannosta kirjoittaa Thomson (2012). Jos oppilaat harjoittelevat useita virheellisiä toistoja väärällä tekniikalla ilman korjaavaa palautetta, saattaa väärän tekniikan omaksumisesta tulla vakioitu suoritus oppilaalle. Tällainen tilanne on mahdollinen esimerkiksi tehtäväopetuksessa, jossa oppilaat saavat yksilöpalautetta. Opettajalla kestää ison oppilasryhmän kanssa melko kauan ennen kuin ehtii antamaan palautetta jokaiselle oppilaalle. Virheellisiä toistoja oppilaat ehtivät harjoitella paljon ennen opettajan korjaavan spesifin palautteen saamista. (Thomson 2012.) On kuitenkin hyvä, että oppilaat saavat harjoi-

tella lajitaitoja mahdollisimman paljon vaikkakin ne olisivat virheellisiä. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa virheet nähdään osana oppimista (Liukkonen & Jaakkola 2013). Liikunnanopetuksen tavoite ei ole tehdä huippu-urheilijoita teknisesti vaan antaa mahdollisuuksia monipuolisten liikuntataitojen kokeilemiseen.

5.2.3 Pelaaminen

Pelaaminen ison kentän pelinä tai pienpeleinä oli todella suosittu liikuntamuoto. Käytön useuteen vaikuttanee se, että oppilaat pitävät pelaamisesta. Palloilu on suosituin poikien vapaa-ajan liikuntaharrastus (Heikinaro-Johansson ym. 2008). Lisäksi koululiikunnan kymmenestä yleisimmistä toteutuvasta liikunnasta kuusi on joukkuepalloilupelejä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 88).

Pelaamisen voi ajatella opetustyyllillisesti eri tavoin. Pelaamisen voi mieltää tehtäväopetuksiksi, erilaisten ratkaisujen tuottamiseksi tai vaikka ongelmanratkaisuksi. Itse en kategorioisi pelaamista mihinkään edellisistä, vaan puhuisin siitä mieluummin omana opetusmuotona. TGFU-opetusmallin käytöstä on saatu hyviä tutkimustuloksia oppilaiden liikuntamotivaation nostattajana (Wallhead & Ntoumanis 2004; Jones ym. 2010).

Haastateltavat M7 ja H8L vastasivat kysymykseen "pidätkö usein tämän tyyllisiä tunteja?" seuraavasti:

"Kyllä mä aika paljon, jos ajattelee ysiluokkalaisia, pidän tämän tyyppisiä tunteja usein, et on aika paljon pelailua ja on sitten on yksi tommonen, voi olla kierto tyyppinen juttu siinä, tai joku muu treeni siinä ohessa, ei mitään erikoista. M7"

"Kyllä varsinkin palloilutunnit ovat tämän tyyllisiä. Eli yritän saada sitä toimintaa ja tekemistä mahdollisimman paljon. H8L"

Pallopelien käyttöä opetustilanteissa näkyi paljon. Kahdeksalla mies- ja kuudella naisopettajan tunnilla pelattiin joko pienpelejä, koko kentän peliä tai molempia. Tunnilla N5 2/2 pelaaminen/lajiharjoittelu ei ollut niin suuressa roolissa kuin muilla tunneilla. Tässä se on kuitenkin laskettu "palloilutunniksi". Tutkimuksessa ei ollut ainuttakaan pallopelituntia joka olisi koostunut pelkästään lajitaitojen harjaannuttamisesta ilman pelillistä osuutta. Syynä tähän on var-

masti se, että oppilaat haluavat useimmiten pelata. Lisäksi vauhdikkailla peleillä on helppo saada sydämen syke korkeaksi ja kuormitettua oppilaiden hengitys- ja verenkiertoelimistöä (Tammelin 2013).

Opettajan toiminta palloilutunnilla oli tyypillisesti tuomarointi, sillä he toimivat tuomareina jokaisella palloilutunnilla. Tavanomaisuudesta poikkesi tunti N5, jossa opettaja pelasi oppilaiden mukana.

OBSERVOINTI: Kaksi joukkuetta alkavat pelata norsupalloa (jalkapalloa jättipallolla). Opettaja pelaa osan aikaa myös itse. Toimii samalla tuomarina. N5 2/2

Opettajan pelaaminen oppilaiden kanssa on hyvä asia. Opettaja pystyy pelin aikana opettaa omalla esimerkillään pelillisiä ominaisuuksia ja reilun pelin periaatteita. Toisaalta useamman tunnin pelaaminen päivässä on opettajalle fyysisesti todella kuormittavaa. Kuitenkin silloin tällöin peliin osallistuminen on varmasti oppilaillekin piristävää.

Ison kentän peli.

OBSERVOINTI: Jalkapallon pelaamista isolla kentällä. Kaksi joukkuetta vastakkain. M2

Pelaaminen isolla kentällä oli tyypillistä pallopelituntien loppupuolella. Usein tunnit alkoivat erinäisillä harjoituksilla ja loppuajasta pelattiin. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2010) tutkimuksen mukaan yläkouluikäiset pitävät pelaamista kiinnostavana koululiikunnassa. Lisäksi pelaaminen kiinnosti sitä enemmän, mitä korkeampi oppilaan liikunnan arvosana oli. Syitä pelaamisen mukavuuteen oppilaiden mielestä on varmasti useita. Yksi syy voisi olla se, että pelien tulokset eivät ole arvattavissa. Jännitys siitä kuka voittaa on usein suuri. Lisäksi onnistuneet syötöt ja maalit antavat oppilaille sisäistä palautetta siitä mikä meni hyvin.

Pienpeliharjoittelu.

OBSERVOINTI: Oppilaat pelaavat salibandyä pienpeleinä 4 vs. 4 tai 3 vs. 3. M7

Tätä pelimuotoa opettajat käyttivät usein. Pienpeleistä oli erilaisia sovelluksia. Pienin pienpelisovellus pelattiin ns. 1 vs. 1-pelinä ja suurimmassa pienpelisovelluksessa pelattiin 4 vs. 4-pelejä. Esimerkiksi salibandytunnilla M7 kaksi pienpelipistettä, 4 vs. 4 ja 3 vs. 3. Ei maali-vahteja. Smith ym. (1998) kirjoittaa, että pienpeliharjoittelut pitävät oppilaiden liikuntamoti-

vaatiota yllä. Uskon opettajien käyttävän pienpelejä syystä, että oppilaiden ei tarvitse odotella omaa vuoroa vaihtoaitiossa, kuten usein ison kentän peleissä. Lisäksi pienpeleillä oppilaat saavat huomattavan paljon enemmän pallokosketuksia. Esimerkiksi jalkapalloa 2 vs. 2-pelattaessa oppilas saa enemmän kosketuksia pelivälineeseen verrattuna sitä ison kentän 11 vs. 11 peliin.

Opettajatuomarointi.

OBSERVOINTI: Peli käyntiin. 1.- ja 2. joukkueet sekä 3.- ja 4. joukkueet pelaavat vastakkain. Opettaja seuraa ja tarkkailee sekä antaa rakentavaa palautetta suorituksista. Toimii tuomarina. Antaa sekä teknistä että taktista palautetta. N6

Opettajat toimivat tyypillisesti tuomareina oppilaiden pelatessa. Melko yleistä oli, että opettaja kehui oppilaita pelin tiimellyksessä. Kehuminen kohdistui henkilöön tai suoritukseen ja oli luonteeltaan positiivista tai neutraalia. Lisäksi opettajat jakoivat usein taktisia vinkkejä tai muistuttivat säännöistä oppilaiden pelatessa. Poikkeuksena olivat tunnit M6 ja N1, sillä opettajat keskeyttivät pelin ja jakoivat taktisia peliohjeita.

Oppilastuomarointi.

OBSERVOINTI: Oppilaat tuomitsevat peliä itse. Oppilaat huomioivat rikkeet, kuten kaksoiskuljetuksen sekä laskevat pisteet itse. M4

Oppilastuomarointia havaittiin yhdellä tunnilla. Koripallotunnilla M4 oppilaat tuomaroivat itse tilanteet pienpeleissä. Kukaan yksittäinen oppilas ei kuitenkaan ollut pelkästään tuomarina, vaan kiistatilanteet ratkaistiin molempien joukkueiden yhteisymmärryksessä. Vasta ison kentän pelissä opettaja oli tuomarointivastuussa. Oppilaalle vastuun antaminen lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan (Liukkonen & Jaakkola 2013). Tällaisella oppilastuomaroinnilla voi nähdä lisäksi kasvatuksellisen näkökulman, sillä oppilaat joutuvat ottamaan vastuuta muustakin kuin pelaamisesta ja päätöksistä täytyy löytyä yhteisymmärrys pelin jatkamiseksi.

Kysyttäessä mitkä tekijät vaikuttivat eniten opetustyylin valintaan, opettaja M8L lähes kahdenkymmenen vuoden työkokemuksella seuraavasti:

"Tietenkin tämä laji. Ympäristö ja laji. Nyt oli jääpelit ja jääkiekko, se vaikuttaa eniten. Palloilulajeja on eniten ja palloilusta innostuneet on aika taitavia oppilaita, niin se vaikuttaa eniten. M8L"

Opettaja mainitsee, että palloilusta innostuneet ovat taitavia oppilaita. Näin varmasti onkin, sillä palloilu on todettu poikien suosituimmaksi vapaa-ajan liikuntaharrastukseksi (Heikinaro-Johansson ym. 2008). Jos palloilua harrastaa vapaa-ajalla runsaasti, on luonnollista että taitavuus näkyy liikunnantunneilla. Sekä tytöt että pojat pitävät palloilulajeista erittäin paljon (Rintala ym. 2013).

Tässä tutkimuksessa opettajat hyvin tyypillisesti muistuttelivat säännöistä pelin aikana ja antoivat tuomaroinnin ohessa positiivista tai rakentavaa palautetta oppilaille. Harvinaista ei ollut myöskään antaa teknisiä tai taktisia vinkkejä pelin tiimellyksessä. Tekniset vinkit koostuivat nimensä mukaisesti tekniikkaan liittyvistä palautteista: "saata laukaus pidemmällä, jotta saat tarkkuutta" tai taktisesta: "pakit nouskaa ylöspäin". Tunneilla N1 ja M6 teknisten, taktisten ja sääntömuistutusten suhteen opettajat tekivät hienoisia poikkeuksia suhteessa muihin tunteihin. Molemmilla tunneilla opettaja keskeytti pelin konkreettisesti ja havainnollisti tilanteet oppilaille seuraavasti:

OBSERVOINTI: Opettaja keskeyttää konkreettisesti pelin ja antaa taktisia pelivinkkejä havainnollistaen niitä samalla. N1

OBSERVOINTI: Opettaja keskeyttää pelin ja havainnollistaa suojauksen merkityksen konkreettisella näytöllä. Samalla hän muistuttaa koripallon askelvirheestä. Hetken kuluttua keskeyttää pelin ja muistuttaa pelaajavartiosta ja vapaan paikan hausta konkreettisella esimerkillä. M6

Edellä mainitut esimerkit ovat jo hyvin lähellä esimerkiksi Mosstonin ja Ashworthin (2008) ohjattua oivaltamista. Pienen eron ohjattuun oivaltamiseen tekee tässä se, että opettajat eivät varsinaisesti johdatelleet oppilaita mahdollisen oikean ja paremman ratkaisun löytämiseksi, vaan he kertoivat ja näyttivät vastauksen itse. Realistista saattaa olla se, että liikunnan tunneilla ei ole aikaa odotella oppilaiden mahdollisia vastauksia vaan on yksinkertaisesti tehokkaampaa ja jopa hyödyllisempää näyttää asiat itse.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa tarkastelin peruskoulun 7.- 9. luokkalaisten ja lukion liikunnanopettajien käyttämiä opetustyyliä liikunnantunneilla. Taustateorianä oli Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektri jonka pohjalta analysoin työtapoja. Tutkimuksessa observoin 20 liikunnan kaksoistuntia, joista 16 peruskoulussa ja 4 lukiossa. Opetustyylin lisäksi kiinnitin huomioita näyttöjen ja palautteen antamiseen sekä pelaamiseen.

Ennen tämän tutkimuksen aloittamista ajattelin, että useimmiten Mosstonin ja Ashworthin (2008) työtavat mielletään kapea-alaisesti siten, että esimerkiksi tehtäväopetusta on vain yhdenlaista ja variaation mahdollisuuksia ei ole. Tämän tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että yhden opetustyylin sisään mahtuu useita variointimahdollisuuksia. Tällainen tieto on hyödyllistä jos ajatellaan että tehokkaan opetuksen takana ovat esimerkiksi monipuoliset työtavat (Kulinna & Cothran 2003).

Tuloksista selvisi, että opettajat käyttivät pääosin opetuksessaan **komento- (A), tehtäväopetusta (B) tai erilaisten ratkaisujen tuottamista (H)**. Varsinkin **tehtäväopetusta (B)** käytettiin paljon sillä jokainen miesopettaja käytti sitä tunnillaan ja naisopettajien tunneista ainoastaan kahdella ei havaittu tehtäväopetuksen käyttöä. Kaksi ei-tehtäväopetusta sisältänyttä tuntia olivat tanssitunteja, joilla esimerkiksi komentotyöli on luonnollisempi opetustapa. Lähes identtinen tutkimustulos on löydettävissä Curtner-Smithin ym. (2001) tutkimuksesta, jonka tulosten mukaan tehtäväopetus on selkeästi käytetyin opetustyyli.

Tehtäväopetuksen (B) suosio ei ollut yllättävä, sillä se on useissa eri tutkimuksissa todettu käytetyimmäksi tai toiseksi käytetyimmäksi opetustyyliksi (Kulinna & Cothran 2003; Sirinkan & Gundogun 2011; Jaakkola & Watt 2011; Aktop & Karahan 2012). Uskon tehtäväopetuksen suosion perustuvan sen tehokkuuteen ja monipuolisuuteen. Goldberger ym. (1990) osoittivat sen tehokkaimmaksi tavaksi oppia urheilutaitoja.

Tehtäväopetus työtapana on opettajajohtoinen (Mosston & Ashworth 2008) ja se soveltuu useaan liikuntatilanteeseen varsinkin opettajan tuntiessa oppilaat hyvin (Jaakkola 2013). Verrottuna komentotyöliin, tehtäväopetuksessa opettaja pystyy antamaan oppilailleen yksityistä

palautetta (Thomson 2010). Hieman itseäni yllätti se, että tehtäväopetuksen sisään mahtui useita erilaisia tapoja toteuttaa sitä. Osa muunnelmista oli pieniä, kuten tekikö oppilas yksin, pareittain vai ryhmässä. Vaikka muunnelmat olisivat pieniä, ei niitä löytynyt muista tyyleistä läheskään yhtä paljon. Eri muunnelmien esiintyminen kertoo siitä, että tehtäväopetusta ei voida ajatella yhtenä ainoana toteutustapana tiukkoine kriteereineen.

Tehtäväopetuksessa esiintyi opetustyyleistä eniten **oppilaan yleistä itsenäistä harjoittelua**. Yleisessä itsenäisessä harjoittelussa opettaja ei anna tarkkoja suorituskriteereitä vaan on luonteeltaan vapaampaa ja oppilaslähtoisempää. Tyypillinen esimerkki oli tunti, joka alkoi opettajan kehoituksella ottaa välineet ja alkamaan verryttellä tai oppilaat ottivat esillä olevat välineet omatoimisesti. Oppilaan yleisen itsenäisen harjoittelun runsaus selittynee osittain sillä, että tehtäväopetus on luonteeltaan sellainen, että oppilaan itsenäinen harjoittelu on luontevaa. Hassandra ym. (2003) kirjoittavat, että opettajan pitäisi järjestää tunnit siten, että oppilaat kokevat autonomiaa, pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Oppilaan itsenäisessä harjoittelussa yhdistyy autonomian kokemukset, koska oppilaat selkeästi saavat vaikuttaa omaan tekemiseensä. Vaikka laji ja välineet ovat opettajan määräämät, harjoitusten ja ryhmitysten valinta jää usein oppilaan päätettäväksi. Itsenäisessä harjoittelussa oppilaat saavat myös jutella keskenään mikä lisää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hassandra ym. 2003).

Komentotyyliä havaittiin yhdellä miesten tunnilla ja neljällä naisten tunnilla. Naisten osuus komentotyylin käytöstä selittynee osittain sillä, että kaksi naisten opettamaa tuntia sisälsivät tanssin opetusta. Komentotyyli on ominaista, että liikettä rytmitetään sanallisesti tai liikettä näytetään oppilaiden toistaessa perässä. Työtapa, jossa opettaja joutuu olemaan koko ajan vastuussa jokaisesta osiosta, kuormittaa opettajaa.

Komentotyyliä käytettiin yllättävän vähän. Useiden kyselytutkimusten (Kulinna & Cothran 2003; Cothran & Kulinna ym. 2005; Jaakkola & Watt 2011; Aktop & Garahan 2012) mukaan komentotyyliä käytetään opetustyylinä paljon. Tämä herättääkin kysymyksen siitä antavatko kyselytutkimukset luotettavia tuloksia ja tietävätkö opettajat mitä komentotyylin käsite tarkoittaa.

Mielenkiintoinen näkökulma komentotyyliin on Goldbergerillä ym. (2012). He kirjoittavat, että osa ihmisistä ajattelee komentotyylin nimen olevan jollain tasolla epämiellyttävä. Ihmiset ajattelevat, että joku komentaa ja toiset vain palvelevat, vaikka tällaisen ajattelun synnyttämi-

nen ei missään tapauksessa ole Mosstonin ja Ashworthin (2008) tarkoitus. Komentotyylinimeä ei pitäisi ottaa kirjaimellisesti (Goldberger ym. 2012). Komentotyylin käyttämistä pelätään ihan turhaan. Vaikka oppilas ei saisi tällä tyyllillä autonomian kokemuksia, se on silti erittäin tehokas tapa toteuttaa tunti (Mosston & Ashworth 2008). Isommalla aineiston koolla komentotyyliäkin olisi saattanut esiintyä tässäkin tutkimuksessa enemmän.

Erialaisten ratkaisujen tuottaminen oli yhtä käytetty opetustyyli kuin komentotyyli. Sitä havaittiin neljällä nais- ja yhdellä miesopettajan tunnilla. Erilaisia ratkaisuja oppilaat tuottivat tanssisarjoihin, venytyksiin ja alkulämpöharjoitteiden kehittämissä. Huomio täytyy kiinnittää miesopettajan tuntiin M9, jossa opettaja kehotti oppilaita venyttelemään. Olen merkannut sen erilaisten ratkaisujen tuottamiseksi. Oppilaan omatoiminen venyttely, jossa oppilas keksii itse liikkeitä, ei ole puhtaasti erilaisten ratkaisujen tuottamista. Mosstonin ja Ashworthin (2008) teoriassa kerrotaan, että omien liikkeiden tai sarjojen keksiminen opettajan kehottamana ei vielä riitä täyttämään erilaisten ratkaisujen kriteeriä. Kriteerit eivät täyty, sillä oppilaat eivät kehittele selkeästi erilaisia liikkeitä kognitiivisesti vaan ennemminkin toteuttavat venytykset muistin varaisesti. Muistin varassa toimiminen on ominaista tyyliä A-E. (Mosston & Ashworth 2008.) Erialaisten ratkaisujen tuottamista olisi esimerkiksi se, että opettaja kehottaisi oppilaita tuottamaan erilaisia venytyksiä olkapäille siten, että oppilaat huomioivat olkavarren etu- ja takaosien lihakset.

Eriytyvää opetusta havaittiin kolmella miesten tunneilla, mutta ei ainoallakaan naisten tunnilla. Miesten tunneilla eriyttäviä vaihtoehtoja olivat lihaskuntoliikkeiden suoritusmäärään vaikuttaminen itsenäisesti ja telinevoimistelutunnilla eri vaatimustasoisten liikkeiden suorittaminen. Goudas ym. (1994) havaitsivat, että eriytyvää opetusta sisältäneillä tunneilla oppilaat kokivat tehtäväorientoituneisuutta ja sisäisen motivaation määrä oli korkeampi. Vaikka eriytyvä opetus olisi opetustyylinä hyvä, saattaa sen käyttö kuormittaa opettajaa hieman enemmän. Jos kuvitellaan tilanne jossa on pistetyöskentelyopetusta, niin itse pisteiden suunnittelu ja välineiden vienti pisteille kuormittaa opettajaa. Lisäksi pistetyöskentelypisteiden vaihtoehtojen näyttäminen, kirjoittaminen tai selittäminen vaatii aikaa ja suunnitelmallisuutta enemmän verrattuna perinteiseen pistetyöskentelyyn, jossa jokainen oppilas tekee samaa tehtävää. Riittävällä opettajan tieto-aidolla pystytään kuitenkin varmistamaan se, että oppilaat saavat oman taitotasonsa mukaista eriytyvää opetusta.

Pariohjausta havaittiin kahdella naisopettajan tunnilla, mutta ei lainkaan miesopettajien tunneilla. Vaikka pariohjaus on esimerkiksi Kulinnan ja Cothranin (2003) tutkimuksen mukaan hyödyllinen tyyli oppilaille, sen käyttö ei välttämättä ole helppoa. Jaakkolan ja Wattin tutkimuksen (2011) opettajien mielestä pariohjaus on opetustyyleistä vähiten hyödyllinen oppilaille. Morgan ym. (2005) havaitsivat, että pariohjausta käyttävät opettajat opettivat tehtäväorientuneesti.

Pariohjauksen vähäinen määrä tässä tutkimuksessa saattaa johtua esimerkiksi siitä, että aineenopettajat eivät välttämättä tunne jokaista oppilasta yhtä hyvin kuin esimerkiksi luokanopettajat. Jos opettaja ei tunne ryhmähierarkiaa, voi toisilleen sopivien parien muodostus olla hankalaa ja aikaa vievää. Palautteenanto on kuitenkin henkilökohtaista ja varsinkin tilanteessa, jossa omaa suoritusta arvioi vertaistoveri. Oppilaasta saattaa tuntua epämiellyttävältä se, että palautteenantaja ei ole auktoriteetti.

Itseopetusta havaittiin yhdellä naisopettajan kolmoistunnilla (3x45min). Keskimmaisella tunnilla oppilaat saivat vapaasti toimia koulun liikuntatiloissa. Opettajan apu oli tarvittaessa mahdollista. Oppilaat saivat esimerkiksi harrastaa kuntoharjoittelua, tanssia tai pelata pelejä. Tulos on yllättävä, sillä itseopetusta ei käytetä koulun opetuksessa kovinkaan usein (Cothran & Kulinna ym. 2005; Jaakkola & Watt 2011). Tyylin käyttö toimi erinomaisen hyvin. Itseopetuksessa oppilaat tuntevat, että voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa itse. Uskon, että itseopetuksen käyttöä on opeteltu hiljalleen. Tunti, jossa itseopetusta havaittiin, oli valinnainen palloilu joten ehkä liikunnasta motivoituneet oppilaat olivat palloilun kurssin itselleen valinneet. Saattaa myös olla, että koulun omassa opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden itsenäistä työskentelyä. Oppilaiden vapaa-aikanaan harrastama liikunta on luonteeltaan lähellä itseoppimista. Vapaaehtoisuuteen perustuvaan liikuntaan pitäisi pyrkiä, koska omaehtoinen liikunta motivoi.

Ohjattua oivaltamista (F: guided discovery style), Ongelmanratkaisua (G: convergent discovery style), Yksilöllistä harjoitusohjelmaa (I: learner designed) ja Yksilöllistä opetusohjelmaa (J: learner-initiated) ei havaittu tässä tutkimuksessa. Niiden käyttämättömyyden taustalla olevia syitä on useita erilaisia. Ensinnäkin ne ovat jokseenkin hankalia toteuttaa. Esimerkiksi ohjatussa oivaltamisessa opettajan pitäisi miettiä loogisesti eteneviä kysymyksiä valmiiksi. Mitä tällä saavutetaan? Ainakin hyvin paljon fyysisesti passiivista aikaa, varsinkin kun liikunnanopetuksen viikkotuntimäärät ovat pieniä. Vaikka oppilaat joutuisivat aktivoitumaan

kognitiivisesti oppijakeskeisissä tyyliissä, ne ovat silti vaikeita toteuttaa siten, että oppilaiden tulisi liikuttua. Toisaalta edellä mainittujen tyylien käyttöä puoltaa se, että niillä pystytään aktivoimaan oppilaan ajattelua. Lisäksi herää kysymys, tarvitseeko liikunnantuntien aina olla todella fyysisiä? Kognitiivisen ajattelun aktivoimisella pystytään tavoittamaan myös ne oppilaat, jotka eivät välttämättä koe olevansa huippuhyviä liikunnassa, mutta saavat pätevyiden kokemuksia tietäessään vastauksia haastaviin kysymyksiin.

Useiden tutkimusten (Hassandra ym. 2001; Mageaue & Vallerand, 2003; Standage ym. 2005) mukaan autonomian kokemukset lisäävät liikuntamotivaatiota. Voidaan ajatella, että oppijakeskeiset työtavat ovat oppilaiden motivaatiota lisääviä tekijöitä. Miksi opettajat eivät sitten käyttäneet tässäkin tutkimuksessa niitä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kovinkaan paljon? Kulinna ja Cothran (2003) esittävät kolme syytä siitä, miksi opettajat käyttävät suoria opettajajohtoisia tyyliä. Ensinnäkin opettajat pelkäävät menettävänsä luokan hallinnan. Toiseksi opettajat uskoivat opettajajohtoisten tyylien olevan ajankäytöllisesti tehokkaampia. Lisäksi opettajat ajattelevat, että opettajajohtoisia työtapoja käytettäessä on opettajan helpoin tarkkailla ja antaa palautetta oppilaille.

Jaakolan ja Wattin (2011) tutkimuksen mukaan opettajat, jotka arvioivat kykynsä käyttää Mosstonin ja Ashworthin (2008) tyyliä hyvin tai erinomaisesti, suosivat opetuksessaan enemmän oppijakeskeisiä työtapoja. Sen sijaan opettajat, jotka arvioivat taitonsa käyttäen huommin opetustyylin spektrin työtapoja, eivät oppijakeskeisiä työtapoja myöskään käyttäneet niin paljon. Yleinen mielipide on, että opetustyylien (I-K) käyttö kouluissa on haastavaa ja vaatii sekä opettajalta että oppilailta hyvin paljon, koska oppilaan vastuu kasvaa koko ajan opetustyyliä A:sta K:hon.

Omassa haastatteluosiossani en kysynyt sitä, miten hyvin opettajat tunsivat opetustyylin spektrin. Uskon tutkittavien tienneen spektrin, koska haastattellessani heitä tunnin jälkeen, useat puhuivat nimenomaan harjoitus- tai komentotyylistä. Vaikka opettajat eivät tässä tutkimuksessa käyttäneet oppijakeskeisiä työtapoja yhtä paljon kuin opettajakeskeisiä tyyliä, ei se kuitenkaan tarkoita sitä etteivät he osaisi käyttää niitä.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta herää kysymys siitä, miksi naisopettajat käyttivät selkeästi miesopettajia enemmän oppijakeskeisiä opetustyyliä? Yleisesti hyväksytty ajatus liikuntatieteen tutkimuksessa on, että taitavat opettajat hallitsevat moninaisia opetustyyliä (esim.

Kulinna & Cothran 2003). Antaako liikuntatieteellinen koulutus riittävät tieto-aidot opettaa monipuolisilla työtavoilla? Uskon, että oppijakeskeisiä (F-K) työtapoja kyllä osataan käyttää, mutta ne ovat hankalia toteuttaa. Lisäksi niiden suunnitteluun täytyy varata melko paljon aikaa verrattaessa niitä perinteisiin opettajajohtoisin tyyleihin. Naisopettajien suurempi osuus oppijakeskeisten tyylien käyttämisestä tässä tutkimuksessa saattaa olla puhtaasti sattumaa. Otokoko on niin pieni, että johtopäätöksiä ei pysty luotettavasti todistaa.

Liikunnanopettajien koulutuksen alkuvaiheessa edellytetään Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien hallintaa (Sääkslahti 2013). Näin ollen jokainen pääaineena liikuntapedagogiikkaa opiskeleva tuntee opetustyylien spektrin. Liikuntatieteellinen koulutus voisi kannustaa vieläkin enemmän kokeilemaan oppijakeskeisiä työtapoja. Jos oppijakeskeisiä työtapoja hyödynnettäisiin koulutuksessa enemmän, kynnys olisi niiden kokeilemiseen valmistuneena opettajana pienempi. Toisaalta opettajat ovat saattaneet kokeilla työelämässä oppijakeskeisiä työtapoja mutta todenneet ne epäkäytännöllisiksi. Esimerkiksi yläkoulussa ja vielä toisellakin asteella saattaa käydä niin, että annettaessa oppilaille vastuu omasta oppimisesta, eivät he tee yhtään mitään. Tällainen passiivinen aika ei ole toivottua. Oppijakeskeisten työtapojen käyttäminen liikuntatunneilla vaatii valmiuksia myös oppilailta.

Näyttöjä havaittiin sekä opettajan että oppilaiden esittäminä. Näyttö on oleellinen osa liikunnanopetusta. Liikunta on toiminnallinen oppiaine ja visuaalinen näyttö on tehokas oppimisen tapa (Jaakkola 2013). Yhdellä selkeällä näytöllä voi parantaa ohjeistuksen laatua, koska selityksen ei tarvitse olla niin pitkä. Oppilaiden työmuisti riittää kuitenkin vain noin 20-30 sekunniksi. Työmuistin lyhyys rajoittaa näytön ja ohjeen antamista. (Jaakkola 2010, 127.)

Opettajanäyttöjä havaittiin kahdeksalla tunnilla ja oppilasnäyttöjä neljällä tunnilla. Näyttöjä käytettiin ainoastaan opettajakeskeisissä tyyleissä (A-E). Mosston ja Ashworth (2008) kirjoittavat, että näytöt ovat yleisiä nimenomaan opettajakeskeisissä tyyleissä. Näytöillä on varmasti suuri vaikutus oppilaiden oppimisprosessissa. Ne ovat ajankäytöllisesti tehokkaita ja usein yksi lyhyt näyttö on parempi kuin pitkä selitys.

Osa liikunnanopetuksen tunneista on sellaisia, että oppilaille riittää ohjeistukseksi esimerkiksi "pelataan koripalloa". Koripallon pelaamista ei tarvitse erikseen näyttää, sillä jokainen tietää mitä koripallo on. Mielenkiintoista opettaja- ja oppilasnäytöissä oli se, että niitä havaittiin ainoastaan komento- ja tehtäväopetuksessa. Syy saattaa olla yksinkertaisesti se, koska muita

opetustyyplejä ei juurikaan ollut, eivät ne myöskään saaneet mahdollisuutta näyttöjen esiintymiseen. Lisäksi komento- ja tehtäväopetukseen näytöt sopivat hyvin. Esimerkiksi pariohjauksessa, erilaisten ratkaisujen tuottamisessa tai itseopetuksessa opettajan ei kuulukaan näyttää oikeaoppista suoritusta.

Palautteenanto. Palautetta oppilaat saivat paljon ja sitä esiintyi jokaisella tunnilla. Palautteen antaminen vaikuttaa esimerkiksi motivaatioilmaston muodostumisessa (Liukkonen ym. 2007). Ei siis ole ihan sama miten, kenelle ja kuinka paljon sitä annetaan. Tässä tutkimuksessa palautetta saivat yksilöt ja ryhmät. Mielenkiintoista oli, että koko ryhmälle annettua rakentavaa palautetta ei havaittu, vaan ryhmälle annettu palaute oli luonteeltaan positiivista ja yleistä "tänään toimitte hienosti, tästä on hyvä jatkaa." Rakentavaa palautetta, esimerkiksi: "koripallopelissä suoritte hienoja ja oikeaoppisia lay-ujeja" opettajat antavatkin luultavimmin pelitilanteissa yksilöille, kuin tunnin päätyttyä koko ryhmälle. Yhteisesti annettava palaute on ajankäytöllisesti tehokasta. Toisaalta yhteisesti annettavaa palautetta tulisi välttää, jos se kohdistuu taitoon ja yksittäiseen henkilöön, sillä oppilaat eivät pidä sitä mukavana (Sanchez ym. 2012). Palautetta olisi hyvä antaa yksityisesti ja sen tulisi mielellään kohdistua suoritukseen (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Pelaaminen. Opettajan toimintaan pelitunneilla kuului useimmiten tuomarina oleminen. Lisäksi opettajat jakoivat kannustushuutoja sekä teknisiä ja taktisia vinkkejä pelin tiimellyksessä. Opettajatuomaroinnin lisäksi poikkeuksellinen oli poikien liikuntatunti, jossa oppilaat tuomaroivat itse pienpelinsä. Vastuun antaminen oppilaille on merkittävä autonomian kokemusten lisääjä ja edistää oppilaiden sisäistä liikuntamotivaatiota (Liukkonen & Jaakkola 2013). Oppilastuomaroinnin käyttö on hyvä, jos haluaa opettaa ristiriitojen ratkaisemistaitoja. Tosin ristiriitojen välttämiseksi opettajan on hyvä olla ainakin tarkkailemassa toimintaa. Saataahan olla, että voitontahto on niin kova, että osa oppilaista ei myönnä virhettä vertaistoverilleen. Opettajan ollessa auktoriteettina tuomaroinnissa ristiriidat pelitilanteissa eivät ainakaan veny kovin pitkiksi.

Täytyisikö pelaamisen määrä rajoittaa, koska sitä havaittiin paljon? En lähtisi erikseen rajoittamaan peliosuuden määrää, koska oppilaat pitivät siitä hyvin paljon (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Rintala ym. 2013). Pelaamisella on helppo saada oppilaiden sykelukema ylös ja toisaalta useimmat myös pitävät pelaamisesta. Entä jos oppilas ei pidä pelaamisesta? Monipuolisella pallopelien käytöllä saadaan innostumaan myös ne, jotka eivät niin paljon

pidä esimerkiksi kovatempoisista peleistä. Pesäpallo on hyvä esimerkki tällaisesta. Pesäpallossa tulee suhteellisen paljon paikallaoloa, jos vertaa sitä esimerkiksi salibandyyn. Tytöt ja pojat pitävät erittäin paljon pesäpallosta (Rintala ym. 2013).

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään Eskolan ja Suorannan (1996) sekä Tuomen ja Sarajärven (2002) näkemyksiä laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Laadullisesta tutkimusta on mahdollista toteuttaa paljon vapaammin kuin määrällistä tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu ottamaan kantaa yhtäaikaaisesti sekä analyysin kattavuuteen että työnsä luotettavuuteen. Täytyy myös muistaa, että laadullinen tutkimus on aina subjektiivinen. (Eskola & Suoranta 1996.)

Tulosten tulkintaan mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sukupuoli, ikä, virka-asema, koska tutkija luo ja tulkitsee tietoa oman tutkimusasetelmansa läpi. Luotettavuutta tarkasteltaessa on hyvä kertoa tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkimukseen, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantaja tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi sekä tutkimuksen luotettavuus ja raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 135, 138.) Edellä mainitut luotettavuutta lisäävät tekijät olen kirjoittanut mahdollisimman tarkasti luvussa 4.

Laadullisen tutkimuksen laatua voidaan arvioida neljän eri periaatteen mukaan. Näitä ovat **uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus**. Uskottavuudessa tutkija varmistaa, että hänen muodostama tulkinta vastaa tutkittavan käsitystä samasta aiheesta. Siirrettävyys tarkoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä eri kontekstiin. Varmuudella tarkoitetaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavien ennakkoehtojen huomioimista. Varmuutta lisää omien ennakko-oletusten huomiointi. Vahvistuvuudesta puhuttaessa tarkoitetaan sitä, että tuloksista tehdyt tulkinnat saavat tukea samaa ilmiötä kuvanneista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1996, 167.)

Uskottavuutta tässä tutkimuksessa lisäsi se, että observoidun tunnin jälkeen tutkittavalle tarjottiin mahdollisuutta tarkastaa tekemäni havainnointilomake. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki näin tekivätkin. Tarkentavia huomioita havainnointilomakkeeseen sain kahdelta opettajalta. *Siirrettävyyttä* eli tulosten siirrettävyyttä eri kontekstiin lisää se, että olen aikai-

semmin tehnyt opetustyylien spektristä tutkimuksen (Holappa & Luostari 2011). Tosin edellä mainittu tutkimus tehtiin haastattelemalla alakoulun opettajia, kun tässä tutkimuksessa yhdisteltiin observointia ja haastattelua yläkoulussa sekä lukiossa. *Varmuutta* tässä tutkimuksessa lisäsi se, että olen kertonut ennakkokäsitykseni opetustyyleistä ja niiden käytöstä. *Vahvistuvuutta* olen lisännyt etsimällä aikaisempia tutkimuksia opetustyylien käytöstä.

Triangulaatio lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla on omat rajoitteen ja mahdollisuutensa, mutta sen voidaan yksinkertaisesti ajatella tarkoittavan eri menetien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistelemistä tutkimuksessa. Triangulaatiosta voidaan erottaa neljä eri tyyppiä: **tutkimusaineistoon, tutkijaan, teoriaan ja metodiin kohdistuva triangulaatio**. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 141-142.)

Tässä tutkimuksessa *tutkimusaineistoon* kohdistuvaa triangulaatiota suoritin siten, että tutkitavat opettajat olivat sekä miehiä että naisia. Heidän ikänsä ja opetuskokemuksensa erosivat toisistaan ja seuratut luokka-asteet vaihtelivat seitsemännen luokan oppilaista lukion toisen vuosikurssin oppilaisiin. *Tutkijaan* liittyvää triangulaatiota lisää mahdollisimman monen henkilön havainnointi samasta ilmiöstä. Tätä en toteuttanut, vaan observoin aina itsenäisesti. Esimerkiksi toisen tutkijan läsnäolo olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta huomattavan paljon.

Teoriaan liittyvä triangulaatio tarkoittaa eri teorioiden yhdistelemistä. Luin hyvin paljon muitakin teorioita tämän tutkimuksen taustatueksi. *Metodista* triangulaatiota käytetään silloin, kun yhdistellään eri menetien käyttöä. Näin tapahtui tässä tutkimuksessa ainakin siten, että yhdistelin havainnointia ja haastattelua. Toisaalta aineiston analysoinnissa olen yhdistellyt osin aineisto- ja teorialähtöistä sisällönanalyysiä sekä jonkin verran kvantifioinut tuloksia. Lisäksi tuloksissa esitetään sitaatteja. Sitaattien avulla lukija voi muodostaa mielipiteensä tehtyjen tulkintojen ja päätelmien oikeellisuudesta (Eskola & Suoranta 1996, 140).

Tutkimuksen luotettavuuteen täytyy olla kriittinen. Olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta kirjoittamalla kaikki tutkimukseen liittyneet asiat, jotka Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan on hyvä kirjoittaa luotettavuuden arvioinnin helpottamiseksi. Silti on hyvä muistaa, että alkuperäishavainnot observointitilanteessa olen tehnyt ja analysoinut oman "viitekehäkseni" läpi. Tutkijaa ohjaavat aina tutkimuksen tarkoitukset, oma lukeneisuus ja aikaisemmat teoriat (Eskola & Suoranta 1006, 120).

Alkuperäishavaintojen luotettavuutta olisi merkittävästi parantanut kahden tai useamman tutkijan käyttäminen. Lisäksi videointi sekä mikrofonien käyttö olisi helpottanut ja lisännyt luotettavuutta tässä tutkimuksessa. Observoinnit suoritin silmämääräisesti, enkä ehtinyt kirjata opettajan tai oppilaiden kommentteja tai palautteen lukumäärää. Lisäksi ohjeet, palautteenannot ja näytöt tapahtuvat usein limittäin joten niiden erottaminen toisistaan saattaa olla hankalaa (Jaakkola 2013).

Useilla liikunnantunneilla olin liikuntasalin nurkassa, etten häiritsisi tunnin kulkua. Tunnin seuraaminen sivusta hankaloitti jonkin verran observointia, koska etäisyys opettajan ja oppilaiden luo esimerkiksi palloiluhalleissa oli jo melko pitkä. Meteli tunneilla oli toisinaan kova, joten opettajan oppilaalle antamia yksittäisiä palautteita tai muita vastaavia oli mahdotonta kuulla. Lisäksi tuntien tapahtumien kirjaaminen oli hankalaa silloin, kun yhtäaikaisia tapahtumia oli paljon. Palautetta oppilaat saivat todennäköisesti huomattavasti enemmän mitä merkkeamani havainnot antavat ymmärtää. Esimerkiksi uintitunnilla M1 melu ja kohina uimahallissa olivat niin kovat, että yksilöpalautteen kuuleminen oli lähes mahdotonta. Tunneilla joilla opettaja kehui oppilasta hiljaisella äänellä ja vielä selin observoijaan päin, saattoivat kehucommentit jäädä huomioimatta.

Luotettavuutta parantaa se, että tunnit ovat kirjoitettu ylös mahdollisimman tarkasti. Tunnin jälkeen opettajilla oli mahdollisuus tarkastaa kirjaamani havainnointilomake. Esimerkki täytetystä havainnointilomakkeesta löytyy liitteestä 3. Opettajilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, mikä tunti heidän mielestään samalla tavoin kuin tutkijan mielestä. Kaksi tutkittavista halusi tarkentaa havainnointilomakkeeseen merkattuja tietoja.

JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA

Olisi mielenkiintoista selvittää opetettaisiinko samoilla työtavoilla jos tutkimuksen aihe ei olisi etukäteen tutkimuksen kohteena olevien opettajien tiedossa. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla myös se, että tutkittaisiin oppilaiden kokemuksia jokaisesta Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylistä. Sanchez ym. (2012) ovat sitä mieltä, että oppilaiden mielenkiintoa siitä, miten he kokevat spektrin eri tyylit, on hyvin vähän. Tutkimuksen voisi rajoittaa yhteen lajiin ja esimerkiksi urheilupainotteiseen toisen asteen kouluun. Laji, jossa tyylejä testattaisiin, voisi olla esimerkiksi jokin palloilulaji, sillä suuri osa koulun tunneista sisältää pal-

loilua. Tutkimuksessa voisi kysyä oppilailta arviota siitä, minkä tyylin oppilaat arvioivat itselleen hyödyllisimmäksi tavaksi oppia ja miksi.

Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia opettajien kertomien tyylien käytön ja observoitujen tuntien yhteyttä. Opettavatko opettajat todella niillä tyyleillä, joilla kertovat opettavansa vai liioitellaanko oppijakeskeisten tyylien useutta. Lisäksi voitaisiin varmistaa se, että jos opettaja kertoo käyttävänsä esimerkiksi erilaisten ratkaisujen tuottamista, käyttääkö hän sitä oikeasti siten miten Mosston ja Ashworth (2008) sen kuvaavat. Voihan olla että opettaja käyttää joi-tain osia siitä, mutta tällöin hän ei sitä nimenomaista tyyliä puhdasoppisesti käytä.

LÄHTEET

- Aktop, A. & Karahan, N. 2012. Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 1910–1913.
- Boyce, B. A. 1992. The effects of three styles of teaching on university students motor performance. *Journal of Teaching in Physical Education* 11, 389-401.
- Carbo, M., Dunn, K. & Dunn, R. 1986. Teaching students to read through their individual learning styles. 1st. edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cothran, D., Kulinna, P. M. & Ward, E. 2000. Students experiences with and perceptions of teaching styles. *The Journal of Research and Development in Education* 33 (5), 93-102.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. M., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J-F., Sarmiento, P. & Kirk, D. 2005. A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 76 (2), 193-201.
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A. & Lacon, S. A. 2001. Urban teachers use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review* 7 (2), 177-190.
- Darst, P. W. & Pangrazi, 2009. R. B. Dynamic physical education for secondary school students. Sixth edition. San Francisco: Pearson/Benjamin Cummings.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin

II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.

Gallahue, D. 1996. Development physical education for today's children. Dubuque, IA: A Times Mirror Company.

Goldberger, M. & Gerney, P. 1990. Effects of learner use of practice time on skill acquisition of fifth grade children. *Journal of Teaching in Physical Education* 10, 84-95.

Goldberger, M., Ashworth, S. & Byra, M. 2012. Spectrum on teaching styles retrospective *Quest* 64, 268-282.

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. 1994. It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching styles affects childrens' motivation in track & field lessons. University of Exeter.

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

Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. 2001. Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 211-223.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2.uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 140-151.

Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31-37.

- Hennings, J., Wallhead, T. & Nyra, M. 2010. A didactic analysis of student content learning during the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 227-244.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. *Oppimistulosten arviointi 1/2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa T. Ahonen, M. Cantell, A. Nissinen & P. Rintala (toim.) *Liiku ja Opi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-47.
- Holappa, J. & Luostari, V. 2012. Alakoulussa liikuntaa opettavien opettajien opetustyyli ja niiden käyttö. Oulun yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 314-328.
- Jaakkola, T. & Watt, A. 2011. Finnish physical education teachers' self reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education* 30, 248-262.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, R. J. A., Marshall, S. & Peters, D. M. 2010. Can we play a game now? The intrinsic benefits of TGFU. *European Journal of Physical & Health Education* 4 (2), 57-63.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulujen julkaisuja 93.
- Kinchin, G. D. 2011. Learning sport education through reflective inquiry. Four case studies. Teoksessa P. Hastie (toim.), *Sport education. International perspectives. Studies in physical education and youth sport*. New York: Routledge, 166-176.

- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Gerodimos, V. 2011. The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review* 17 (1), 35–50.
- Koka, A. & Hein, V. 2003. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 333–346.
- Koskenniemi, M. 1979. Opetusmuoto. Taksonominen selvitys. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia N:o 75.
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 95-124.
- Kulinna, P. H. & Cothran, D. J. 2003. Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction* 13, 597–609.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157-170.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 144-162.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 298-313.
- Lumela, P. 2007. Pallopelien perusteita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 184-199.

- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. 2003. The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences* 21, 883–904.
- Metzler, M. W. 1983. On styles. *Quest* 35, 145-154.
- Metzler, M. W. 2005. *Instructional models for physical education*. Second edition. Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.
- Morgan, K., Kingston, K. & Sproule, J. 2005. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review* 3, 257–285.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching physical education*. First online edition.
- Numminen, P. 1999. *Kuperkeikka. Varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Nuori Suomi. Helsinki: Lasten keskus.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. Jyväskylän yliopisto: Liikuntakasvatuksen laitoksen julkaisuja 5.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2013. *Liikunta ja psyykinen hyvinvointi*. Teoksessa T. Jaakkola, Liukkonen, J. & Sääkslähti, A (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 236-258.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2011*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus.
- Papaioannou, A. 1998. Students perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 69 (3), 267-275.

- Pintrich, P. & Schunk, D. 1995. *Motivation in education. Theory, research and applications.* New Jersey: Prentice Hall.
- Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino.
- Sanchez, B., Byra, M. & Wallhead, T. L. 2012. Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17 (3), 317–330.
- Seaman, J. A. & DePauw, K. P. 1989. 2th edition. *The new adapted physical education: a development approach.* California: Mayfield.
- Shimon, J. M. 2011. *Introduction to teaching physical education. Principles and strategies.* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. 2009. *Introduction to physical education, fitness and sport.* 7th edition. Boston: McGraw-Hill.
- Sirinkan, A. & Gündogdu, K. 2011. The perceptions of teachers in relation to physical education curriculum and instructional plans. *Elementary Education Online*, 10 (1), 144-159.
- Smith, T. K. & Gestaro, N. G. 1998. *Student-centered physical education. Strategies for developing middle school fitness and skills.* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411-433.
- Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 288-297.

- Tammelin, T. 2013. Liikuntasuositukset terveyden edistämässä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus, 62-73.
- Theeboom, M., Knop, P. D. & Weiss, M. R. 1995. Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 17, 294-311.
- Thomson, W, C. 2009. Mosston's styles of teaching: A review of command style. *The Virginia Journal*. Fall 2009, 20-22.
- Thomson, W, C. 2010. Styles of teaching: Style B - The practice style. *The Virginia Journal*. Fall 2010, 4-7.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-4.painos. Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 125-139.
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a sport education intervention on students motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23, 4-18.
- Webb, P. I. & Pearson, P. J. 2008. An integrated approach to teaching games for understanding (TGfU). Published 1st Asia Pacific Sport in Education Conference: Ngunya-waiendi Yerthoappendi Play to Educate, Adelaide, 21 January 2008.
- Zeng, H. Z., Leung, R. W., Liu, W. & Bian, W. 2009. Learning outcomes taught by three teaching styles in college fundamental volleyball classes. *Clinical Kinesiology* 63 (1), 1-6

LIITTEET

Liite 1. Havainnointilomake

Pvm:	Aika:	Oppilasmäärä:	Luokka-aste:	Tunnin aihe:
<u>Harjoite ja toiminta:</u>	<u>Toteutus/tyyli/tapa:</u>	<u>Opettajan toiminta:</u>	<u>Aika:</u>	

Liite 2. Haastattelurunko

Opettaja-haastattelu

Pvm: _____

Kysymykset:

1. Koulutus: Liikuntatieteiden maisteri__ Luokanopettaja__ Terveystieteiden maisteri__

Joku muu, mikä?

2. Opetuskokemus vuosina: _____

3. Kuinka kauan olet opettanut tätä ryhmää? _____

4. Mitkä tekijät vaikuttavat opetustyyliisi valintaan tällä tunnilla?

5. Oliko tässä tunnissa jotain poikkeuksellista, vai pidätkö usein tämän tyyliä tunteja?

6. Millaisia tyyliä käytät eniten opetuksessasi?

7. Opetatko joitain lajeja selkeästi eri tavalla?

Liite 3. Esimerkki havainnoidusta tunnista.

Pvm: 22.11	Aika: 8- 9.30	Oppilasmäärä: 21	Luokka-aste: lukio 1	Tunnin aihe: Salibandy.
---------------	------------------	------------------	-------------------------	-------------------------

N3L

Harjoite ja toiminta:	Toteutus/tyyli/tapa:	Opettajan toiminta:	Aika:
Oppilaat kokoon: paikallaolijoiden tarkastus. Jonglööräyksen testaus 3 pallolla.	Yhteisesti.	Kerää nimet.	2 7
Joukkueiden jako: oppilaat jakaantuvat tasaisesti neljään salin nurkkaan salibandymaila mukanaan.	Tehtäväopetus, oppilaiden omatoiminen harjoittelu.	Kehottaa hakemaan pallot ja kokeilemaan jonglööräystä. Seuraa ja tarkkailee oppilaiden toimintaa.	2
Alkulämpö: drilliharjoite. Drilliharjoitteessa kahdella joukkueella on palloja ja kahdella ei. Pallojonon oppilas antaa syötön pallottoman joukkueen juosten vastaan tulevalle pelaajalle. Juoksuvauhdista pallon haltuunotto ja laukaus maaliin. Jonon pelaajat vaihtuvat suorituksensa jälkeen ristiin. Variaatio: suoraan syötöstä maalin teko	Tehtäväopetus/kiertoharjoittelu. Variaatiossa oppilasnäyttö.	Kertoo drilliharjoitteen kulun. Seuraa ja tarkkailee, antaa positiivista yksilöpalautetta oppilaille. Antaa rakentavaa yksilöpalautetta suorituksista.	10 5
Venyttelyt joukkueittain: dynaamiset venyttelyt. 6 erilaista venytysliikettä.	Oppilasjohtoinen, oppilaat keksivät ja näyttävät venyttelyliikkeitä joukkueelleen.	Antaa kehotuksen venyellä dynaamisesti, muistuttaa mahdollisista venytettävistä kohteista.	5
Drilliharjoite 2. Pelaaja A syöttää pallon vastakkaisen jonon ensimmäiselle pelaajalle B. Pelaaja A lähtee kiertämään kartiota. B syöttää pallon takaisin A:lle, joka laukoo pallon maaliin. Molemmat oppilaat menevät suorituksensa jälkeen aloitustilanteeseen nähden vastakkaiseen jonoon Variaatiossa: maalin vetäjä jää puolustajaksi.	Tehtäväopetus/kiertoharjoittelu.	Seuraa ja tarkkailee, antaa positiivista yksilöpalautetta. Antaa korjaavaa palautetta teknisistä suorituksista.	10
Oppilaat kokoon: palaute drillistä. Joukkueiden jako+sääntöjen kertaus.	Tehtäväopetus/pelityyli.	Jakaa joukkueet, kertoo säännöt.	5
Peli 5 vs. 5 vaihtopelaajilla, ei maalivahteja (10 min/peli). Joukkueiden vaihto 4x Tunnin lopetus: loppuverryttely kävelemällä kenttää ympäri		Toimii tuomarina. Jakaa taktisia peliohjeita pelin tiimelyksessä. Antaa positiivista yksilöpalautetta.	40 2