

**Eksperti ja noviisi liikunnanopettajien ajatuksia  
liikunnanopetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta  
yläkoulussa**

Katriina Taunila & Essi Voutila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Taunila, Katriina & Voutila, Essi. 2015. Ekspertti ja noviisi liikunnanopettajien ajatuksia liikunnanopetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta yläkoulussa. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Pro gradu -tutkimuksessamme tutkimme noviisi ja ekspertti liikunnanopettajien ajatuksia liikunnanopetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta yläkoulussa. Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää kokeneen ja vastavalmistuneen liikunnanopettajan pedagogista ymmärrystä, ajatuksia liikunnanopetuksen suunnittelusta sekä opetusmenetelmien käytöstä.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen, jonka aineisto kerättiin teemahaastatteluna viidessä eri yläkoulussa syksyllä 2014. Tutkimusaineiston analysoimme laadullisen sisällönanalyysin avulla aineistolähtöisesti.

Tutkimustuloksina voimme todeta noviisi- ja eksperttiopettajien pitävän lajikeskeisyyden vähenemistä uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mahdollisuutena uusien liikuntamuotojen tuomiselle osaksi liikunnanopetusta. Tutkittavien mukaan tällä voitaisiin pienentää oppilaiden välisiä tasoeroja koululiikunnassa. Liikuntatuntien suunnittelun osalta sekä noviisi- että eksperttiopettajat pitivät oppilaantuntemusta tärkeänä osana suunnittelutyötä. Eksperttiopettajista poiketen noviisiopettajat nostivat esille onnistumisen kokemusten tarjoamisen opetuksen suunnittelussa, kun taas eksperttiopettajat puhuivat tavoitteiden asettelun tärkeydestä ja ajan riittämättömyydestä suunnittelussa. Opetusmenetelmien käytössä puolestaan sekä noviisi- että eksperttiopettajat mainitsivat opettajajohtoisuuden ja oppilasjohtoisuuden merkityksen toiminnassaan.

Johtopäätöksemme mukaisesti noviisiudella tai eksperttiydellä ei ole suurta merkitystä opettajien ajatuksiin liikunnanopetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta yläkoulussa.

Hakusanat: ekspertti, noviisi, liikunnanopetus, suunnittelu, opetusmenetelmät

# SISÄLTÖ

<b>1 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN OLEMUS.....</b>	<b>4</b>
<b>2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....</b>	<b>10</b>
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>11</b>
3.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	11
3.2 Tutkittavat ja tutkimusaineisto .....	15
3.3 Tutkimusmenetelmät .....	15
3.3.1 Haastattelututkimus .....	15
3.4.2 Tutkimuksen kulku.....	17
3.5 Aineiston analyysi.....	18
3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut .....	19
<b>4 NOVIISI- JA EKSPERTTIOPETTAJIEN AJATUKSIA LIIKUNNANOPETUKSESTA .....</b>	<b>22</b>
4.1 Liikunnanopetus .....	22
4.1.1 Lajilähtöisyys liikunnassa .....	29
4.1.2 Lajilähtöisyys oppilaista.....	33
<b>5 NOVIISI- JA EKSPERTTIOPETTAJAT LIIKUNNANOPETUKSEN SUUNNITTELIJOINA.....</b>	<b>37</b>
5.1 Ajankäyttö suunnittelussa .....	37
5.2 Eksperttiopettaja liikuntatunnin tavoitteiden asettajana .....	45
5.2.1 Noviiisin ja ekspertin näkemys oppilaslähtöisyydestä suunnittelussa .....	49
5.2.2 Noviiisiopettajien ajatuksia onnistumiskokemusten tarjoamisesta liikuntatunneilla .....	54
<b>6 NOVIISI- JA EKSPERTTIOPETTAJAT LIIKUNNANOPETUKSEN TOTEUTTAJINA .....</b>	<b>58</b>
6.1 Opettajan toiminta .....	58
6.2 Oppilaslähtöisyys opettajan toiminnassa.....	66
6.3 Opetusmenetelmät.....	69
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>78</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>82</b>

# 1 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN OLEMUS

*Liikuntapedagogiikka* käsite muodostuu kahdesta eri osasta, liikunta ja pedagogiikka. Pedagogiikka nähdään teoreettisena ja käytännöllisenä oppina kasvatuksesta. Termin kielellinen tausta on peräisin kreikankielisestä sanasta *paidia*, joka viittaa lapsiin. Pedagogiikalla tarkoitetaan useimmiten juuri lapsiin kohdistuvaa kasvatusta. Kuitenkin myös aikuisia voidaan kasvattaa sekä huomioida heidän erityistarpeitaan. Tällöin puhutaan andragogiikasta. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 17.) Liikuntapedagogiikka termin toinen osa, liikunta määritellään tarkoitukselliseksi fyysiseksi aktiivisuudeksi, lihastoiminnaksi, jolla nostetaan energiankulutusta (World Health Organization 2011, Jaakkolan ym. 2013, 17 mukaan). Liikuntaa tarkasteltaessa voidaan erotella sen laatu, intensiteetti, useus ja kesto (Shephard 2003, Jaakkolan ym. 2013, 17 mukaan). Liikunta on käsitteenä hyvin laaja ja monimuotoinen. Siihen katsotaan kilpaurheilun lisäksi kuuluvan muun muassa pihaleikit, hyötyliikunta, arkiaskareet, koulussa liikunta- ja välitunneilla tapahtuva liikunta sekä koulumatkojen liikunta. (Jaakkola ym. 2013, 17.) Liikunta käsitteeseen liittyy myös liikuntaharrastus, johon sisältyy aina jossain määrin vapaaehtoisuus (Laakso, L. 2007, Heikinaro- Johansson 2007, 17 mukaan).

Laakso (2007, 16) puolestaan määrittelee liikuntapedagogiikan tieteenalaksi, joka tutkii liikuntakasvatusta ja liikunnanopetusta. Liikuntapedagogiikka tutkii opetukseen ja kasvatukseen liittyviä asioita, niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Kodit, urheilujärjestöt sekä epäviralliset harrastajaryhmät opettavat liikuntaa koulussa tapahtuvan opetuksen lisäksi. Kun käsitettä liikuntapedagogiikka laajennetaan

tarkastelemaan liikuntakasvatusta, voidaan sen ajatella sisältävän kaikki sellainen toiminta, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. Liikunnan asema kasvatusprosessissa voi myös olla hyvin monenlainen, sillä liikuntapedagogiikka tutkii kaikkia yleisiä kasvatuseriöitä, joissa liikunta on osallisena. (Laakso 2007, Heikinaro-Johanssonin & Huovisen, 2007, 16–17 mukaan.)

Liikuntapedagogiikan määritelmässä esille nousee sana "tutkia". Liikuntapedagogiikan voidaankin määritellä tutkivan liikuntakasvatuksen teoreettisia perusteita, liikuntakasvatuksen, liikunnan opetuksen ja oppimisen olemuksen, edellytysten ja seuraamusten kuvaamista sekä liikuntakasvatuksen kehittämistä ja alan koulutusta. Samat tehtävät toteutuvat myös yleisessä kasvatustieteessä (Hirsjärvi & Huttunen 2000, 89.)

Liikunnan toteutuksessa tarkastellaan sen spontaaniutta, omaehtoisuutta tai ohjausta. Sitä harrastetaan tavoitteellisesti tai omaksi iloksi, yksin tai yhdessä. Lisäksi liikunnan harrastamiseen liittyy oleellisesti erilaiset ympäristöt. Näin ollen liikunta voi saada lisänimekkeitä, esimerkiksi perheliikunta, työpaikkaliikunta tai koululiikunta. (Jaakkola ym. 2013. 17–18.) Sana liikunta on suomalainen käsite, jolle ei tiedetä olevan täysin samansisältöistä vastinetta muissa kielissä (Laakso 2007, Heikinaro-Johanssonin & Huovisen, 2007, 16–17 mukaan).

Gidden (1991, 35) on tutkinut opettajan tiedonmuodostusta. Hänen mukaansa se mitä tiedämme, perustuu siihen, miten kokemukset ja aikaisemmat tietomme vaikuttavat käyttäytymiseemme. Ihmisen identiteetti perustuu ajatukseen "to be a human being is to know", eli ihmisenä oleminen on tietämistä. Ihminen pystyy tarkkailemaan omaa toimintaansa, ja perustelevaan jälkepäin käyttäytymistään. Gidden jakaa opettajan toiminnan perustelut kolmeen osaan: diskursiivinen tietoisuus, käytännön tietoisuus ja tiedostamaton kognitio, joista tarkemmin mainitaan kahdesta ensimmäisestä. Diskursiivinen tietoisuus on merkitysten antamista omalle toiminnalleen. Käytännön tietoisuus taas liitetään opettajan jokapäiväisiin rutiineihin. Tämän tietoisuuden avulla toiminta käynnistetään ja pidetään yllä

sellaisissa tilanteissa, joissa keskittyminen on samanaikaisesti toisessa toiminnassa. (Gidden 1991, 35.)

Huberman (1995) jakaa opettajien ammatillisen kehittymisen teemoihin. Uran alussa keskeisinä teemoina esiintyvät hengissä säilyminen ja löytäminen. Työn alkuvaihe koetaan usein erittäin raskaana ja vaikeana. Raskauden tunnetta voivat aiheuttaa kokemukset opetusprosessin monimutkaisuudesta ja kuilusta omien ammatillisten ihanteiden ja todellisen opetusarjen välillä. Aloitteleva opettaja käsittelee myös epämääräisyyden tunnetta, joka liittyy läheisyyden ja etäisyyden vaihtelevuuteen suhteessa omiin oppilaisiin. (Huberman 1995, Guskey & Hubermanin 1995, 196 mukaan.) Hengissä säilymis teeman lisäksi aloittelevat opettajat voivat kokea myös löytämisen ja oivalluksen kokemuksia, jotka nousevat omista oppilaista sekä omasta roolistaan kollegana muiden opettajien joukossa. Huberman raportoi myös tutkimuksista, joissa ilmenevät sekä hengissä säilymisen että löytämisen teema rinnakkain. Näin ollen löytämisen teema voikin olla niin voimakas, että se auttaa selviämään yli hengissä säilymisen kokemuksesta. Lisäksi on havaittu tutkimuksia, joissa nämä teemat ovat toisensa poissulkevia tai ettei uran alkuvaiheessa esiinny erikseen esille tuotavana teemana. (Huberman 1995, Guskey & Hubermanin 1995, 196 mukaan.)

Kolmantena vaiheena Huberman (1995) nostaa esille vakiintumisen vaiheen, jossa tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattiin. Tämä tarkoittaa henkilökohtaista valintaa. Myös Niemen (1995, 4-7) mukaan opettajan henkilökohtaiset valinnat ovat merkityksellisiä yksilön kehityskaaren muodostumisessa. Vakiinnuttamisen valinta merkitsee sitoutumista ammatilliseen yhteisöön ja edelleen suuremman opetuksen hallinnan ja tyytyväisyyden tunnetta. Psykoanalyttiset tutkijat ovat sitä mieltä, että tämä valinta on terveellinen mutta joillekin opettajille hyvin monimutkainen prosessi. Vakiinnuttaminen on keino ehkäistä minän hajoamista, johon pitkittynyt roolin hajanaisuus ja epävarmuus voivat ajaa. Monet aineenopettajat saattavat pitää erilaisia vaihtoehtoja pitkään avoinna, mikä voi

pitkittää sitoutumisvalintaa opetusammattiin. (Huberman 1995, Guskey & Huberman 1995, 197 mukaan.)

Hubermanin (1995) mukaan opettajille avautuu kaksi tietä vakiintumisvaiheessa. Osa opettajista valitsee tien aktiiviseen kehittämistyöhön ja kokeiluihin, osa valitsee työn uudelleenarvioinnin, mikä voi ajaa opettajan uranvaihtoon. (Huberman 1995, Guskey & Huberman 1995, 197 mukaan.) Ammatillisen kehittymisen katsotaan alkavan jo koulutuksen aikana ja jatkuvan koko työelämän ajan. Opettaja käy uransa aikana läpi monia muutoksia, jotka kehittävät opettajuutta eri tavoin. Muutokset voivat tapahtua joko opettajan henkilökohtaisessa kasvuprosessissa, ammatillisessa asiantuntijuudessa tai moniammatillisessa yhteistyössä. (Niikko 1998, 12–13.)

Viimeiset vaiheet ennen eläköitymistä voivat vaihdella opettajien kesken. Osa opettajista jatkaa kehittämistyötä kohti seesteisyyttä. Osalla taas korostuvat valittamisen tarve ja konservatiivisuus, jolloin heidän on vaikea hyväksyä uusia oppilaspolvia tai nuoria kollegoitaan. Työstä jättämisen vaiheena vallitsevana teemana opettajalla voi olla seesteisyys tai katkeruus. (Huberman 1995, Guskey & Huberman 1995, 201 mukaan.)

*Liikuntapedagogiikan tavoite* on kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla (Laakso 2007, Jaakkola ym. 2013, 10 mukaan; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 157). Liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan liikuntaan liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista, jotka liittyvät esimerkiksi liikunnan harrastamiseen, terveellisiin elämäntapoihin ja oman hyvinvoinnin huolehtimiseen. Liikuntaan kasvattamiseen liittyvät läheisesti myös liikuntamotivaation edistäminen sekä myönteisten liikuntaelämysten luominen erilaisia ympäristöjä ja tilanteita hyödyntäen. Liikuntapedagogiikan tärkeimpiä tavoitteita ovat lasten ja nuorten fyysisen, psyykkisen ja sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen (Jaakkola ym. 2013, 20). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelevät tavoitteiksi muun muassa terveyden ja toimintakyvyn sekä liikuntataitojen kehittämisen, myönteisen minäkäsityksen tukemisen sekä fyysisesti aktiiviseen elämäntapaan kannustamisen.

Liikunnan avulla kasvattaminen puolestaan tarkoittaa liikunnan käyttämistä välineenä lasten tai nuorten suotuisan kasvun ja kehityksen tukemisessa. (Jaakkola ym. 2013, 20.) Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia toimia yhdessä ja luoda uusia ihmiskontakteja. Siksi liikunnalla voidaankin päästä käsiksi esimerkiksi inhimillisen kasvun tilanteisiin sekä kognitiivisen oppimisen edistämiseen (Laakso 2007, Heikinaro-Johansson, 2007, 22 mukaan). Käsitys siitä miten liikunnan avulla voidaan lapsia ja nuoria kasvattaa, vaihtelee vallalla olevan yhteiskunnallisen näkemyksen mukaan (Jaakkola ym. 2013, 20).

Liikuntataitojen merkitys liikunnanopetuksessa on tärkeä erityisesti fyysisesti aktiivista elämäntapaa ajatellen sillä monet lapsena tai nuorena opitut liikuntataidot säilyvät käytössä toimintakykynä ja liikuntaharrastuksina läpi elämän. Riittävät liikuntataidot ovat myös rakennusosia arkipäiväisistä fyysisistä ponnisteluista selviämiseen. Koululiikunnalla ei päästä liikuntataitojen oppimiseen tai fyysisen toimintakyvyn edistämiseen mutta koululiikunnalla voidaan tarjota virikkeellisiä ympäristöjä harjoitella taitoja ja saada niiden kehittämiseksi tietoa pätevältä liikunnanopettajalta. (Jaakkola ym. 2013, 21.)

Nykykäsityksen mukaan liikuntapedagogiikan tulisi pyrkiä tarjoamaan pätevyyden kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä oppilaalle hänen myönteisen minäkuvan rakentumiseksi. Omaan kehoon liittyvä myönteinen käsitys auttaa myös selviämään ulkoa tulevista paineista omaa kehoa kohtaan. Myönteistä minäkäsitystä tukee pätevyyden lisäksi oivalluksen riemu uuden oppimisesta. Myös näitä kokemuksia tulisi liikunnanopetuksen tarjota. (Jaakkola ym. 2013, 21- 22.) Koululiikuntaa koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaan kokemus omasta pätevyydestä, taidoissa edistymisestä sekä arvostetuksi tulemisesta mahdollistavat myönteiset koululiikuntakokemukset. (Sääkslahti, Hakamäki, Holopainen, Laakso, Lemmetty, Luukkonen, Paukku & Puttonen 2012, 15).

Liikuntaa tehdään usein yhteisöllisesti, jolloin voidaan tukea sosioemotionaalista kehitystä esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen



edistymistä Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluvat muun muassa kyky ymmärtää, käsitellä ja ilmaista omia tunteita, toimintaa sekä ajatuksia, toisten omaehtoinen auttaminen tai henkisen tuen antaminen toiselle. Positiivisten tunteiden rinnalla myös negatiivisten tunteiden läpikäynti ja niiden käsittely voivat olla opettavaisia tilanteita sekä oppilaalle että opettajalle. (Jaakkola ym. 2013, 22.)

*Liikunnan opettaminen yläkoulussa* on usein haastavaa. Yläkoulussa korostuu opettajan kasvatustehtävä. Murrosikä on monien muutosten aikaa nuoren elämässä, mikä voi hankaloittaa koulunkäyntiä ja opetustyötä. (Virta & Lounassalo 2013, Jaakkolan, Liukkosen & Sääkslahden 2013, 497–498 mukaan.) Murrosiän mukanaan tuomat muutokset nuoressa ovat sekä fyysisiä, kognitiivisia että sosioemotionaalisia, ja opettajan onkin hyvä olla niistä tietoinen (Virta & Lounassalo 2013, Jaakkolan ym. 2013, 501 mukaan.) Yläkouluikäiset oppilaat ovat fyysisiltä ominaisuuksiltaan hyvin erilaisia, mikä tekee opetusryhmistä heterogeenisiä. Ryhmässä voi olla erittäin suuri- tai pienikokoisia poikia, mikä näkyy liikuntatunneilla esimerkiksi voimantuottoon liittyvinä eroina. Kehon muutokset, kuten nopeat kasvupyrähdykset voivat saada oppilaassa aikaan kömpelyyden tunnetta sekä epävarmuutta omasta toiminnasta. Näin ollen opettajalla on erityisen suuri merkitys myönteisenä ja kannustavana palautteenantajana, jolla autetaan sekä tuetaan nuorta hyväksymään muuttuva kehonsa. (Virta & Lounassalo 2013, Jaakkolan ym. 2013, 501–502 mukaan.) Murrosiän ajoittuminen sijoittuu yleensä 9–16 ikävuoden välille (Santrock 2010, 62). Liikunta vaikuttaa nuorten biologiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun, kehitykseen sekä terveyteen monilla tavoin. Esimerkkeinä näistä ovat mm. nykyisen terveydentilan parannus, elinikäisen liikunnan edellytysten vahvistaminen, terveyttä vaarantaville tekijöille altistumisen vähentäminen sekä sellaisten tekijöiden vähentäminen, jotka voisivat myöhemmin lisätä sairastumisen riskiä (Vuori 2005, Vuoren, Taimelan & Kujalan 2005, 146 mukaan).

Kun kyseessä on vuosiluokkien 7–9 liikunnanopetus, tulee opettajan huomioida sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen

erot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 249). Murrosiän tuomat haasteet liikunnanopetukseen konkretisoituvat esimerkiksi paritanssitunnilla, missä seitsemäsluokkalaisten on vaikea pitää toisiaan kädestä kiinni. Aikaa kuluu tanssiotteeseen totutteluun. Kahdeksaslukkalaiset ovat jo tottuneempia tyttöjen ja poikien yhteistanssiin, mutta eivät vielä myönnä pitävänsä siitä. Yhdeksäslukkalaiset suhtautuvat paritansseihin jo leikkisämmin, ja jopa kyselevät missä kohtaan lukuvuotta paritanssit alkavat. (Virta & Lounassalo 2013, Jaakkolan ym. 2013, 501 mukaan.) Nuoren sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus nuoren murrosiän kipuiluihin. Sosiaalisena ympäristönä toimivat mm. koulu, koti, perhe ja ystävät. Mitä enemmän nämä eri tahot tukevat nuorta, sitä helpompi kasvuprosessi nuorelle on. (Berk 2012, 517.)

Lähtökohtaisesti voidaan liikunnanopetuksen ajatella olevan kiitollista siten, että suurin osa nuorista ilmoittaa pitävänsä koululiikunnasta (Palomäki & Heikinaro- Johansson 2011, 69). Matarman (2012) mukaan liikunta on oppilaista hauskaa silloin, kun sitä ei ole pakko tehdä eikä kukaan pakota siihen. Oppilaiden kiinnostuksen liikuntaa kohtaan tulee olla siis itsestä lähtöisin. Tutkimuksen mukaan myös tunnilla käsiteltävällä lajilla oli suuri merkitys asennoitumiseen liikuntaan. (Matarma 2012, 43.) Näitä kahta näkökulmaa tukee myös näkemys siitä, että mikäli lapsi pääsee itse valitsemaan harjoittelemansa liikuntalajin, hän valitsee sen pääsääntöisesti omaa kehitysvaihettaan ja edellytyksiään vastaviksi (Vuori 2005, Vuoren, Taimelan & Kujalan 2005, 146 mukaan).

*Asiantuntijuuden* muodostumista opettajan työssä on tutkittu kolmesta eri lähtökohdasta; kognitiivisesta, situationaalisesta sekä tiedon luomisen näkökulmasta (Tynjälä 2006, Nummenmaan & Välijärven 2006, 99, 102 mukaan). Kognitiivinen näkökulma käsittelee asiantuntijuuden muodostumista tiedonhankintana ja mielensisäisenä käsittelynä. Situationaalinen suuntaus puolestaan ajattelee asiantuntijuuden muodostuvan osallistumisesta kulttuuriin. (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2002, 6.) Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2002, 6) ovat lisäksi liittäneet

asiantuntijuuden kehittymiseen tiedonluomisen näkökulman, jossa asiantuntijuutta tarkastellaan yksilön ja yhteisön välisissä vuorovaikutustilanteissa kehittelemänä tietona ja käytäntöinä.

Perinteinen kognitiivinen asiantuntijuustutkimus on perustanut tutkimustietonsa pitkälti noviisi- ekspertti-asetelmaan, joissa on tutkittu aloittelijoiden ja kokeneiden ongelmanratkaisuprosesseja erilaisissa tehtävissä. Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että ekspertit näkevät ongelmat laajalaisempina kuin noviisit ja he käsittelevät ongelmia syvällisemmin. Lisäksi eksperteillä on tutkimusten mukaan hyvät itsesäätelytaidot ja heille on ominaista kokemukseen perustuvan hiljaisen tiedon sekä intuitiivisen otteen hyväksikäyttö tilanteesta riippuen (ks. Bereiter & Scardamalia 1993, 78, 82 ; Dreyfus & Dreyfus 1986, 30–31). Kun tutkitaan opettajien asiantuntijuutta, kognitiivinen asiantuntijuustutkimus jättää usein pois sosiaaliset, poliittiset ja moraaliset näkökulmat. Lisäksi opettajien asiantuntijuutta tutkittaessa on huomioitavaa, että jokainen ekspertti on aina yksilö, jolla on omat vahvuutensa ja kehityskohteensa. Yleisesti ajatellaan, että ekspertin rooliin pääseminen vaatii vuosien työn ja kokemuksen. (O'Sullivan & Doutis 1994, 177.) Pitkäniemi (1998, 34) on kuitenkin havainnut, että opettajaksi opiskelevissa on sekä ekspertin että noviisin tavoin ajattelevia.

Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on olennaista tietää minkälaisia oppimiskokemuksia opettajaksi opiskelevat tarvitsevat, jotta he voisivat kehittää ajatteluaan ja tietorakenteitaan (O' Sullivan & Doutis 1994, 177). Manross ja Templeton (1997) ovat omissa noviisi- ja eksperttitutkimuksissaan havainneet, että opettajien tulisi kehittää opetuksen suunnittelun ja havainnoinnin taitojaan oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Oppilaiden yksilöllisen oppimisen ohjaaminen on tärkeää ja se edellyttää hyvää oppilastuntemusta. (Manross & Templeton 1997, 31.) Riippumatta opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheesta on tärkeää muistaa, että kaikki opettajat voivat hyötyä oman opettamisensa reflektiivisestä käsittelystä (Griffiths 2000, 553).

Myös liikunnanopettajien parissa on toteutettu useita tutkimuksia liittyen opettajan ammatilliseen kehitykseen ja kognitiivisiin prosesseihin. Yhteistä näille tutkimuksille on se, että ne tarkastelevat liikunnanopettajuuden kehitystä niin sanotusta noviisi-ekspertti näkökulmasta. (Griffey & Housner 1999, 203 ; Manross & Templeton 1997, 29; Schempp 2003, 178) Eron ekspertti- ja noviisiopettajien välillä nähdään liittyvän opetuskokemukseen. Ekspertillä on kokemuksen myötä sellaiset opettamiseen liittyvät tiedot ja taidot, joiden avulla hän pystyy ohjaamaan tuloksettaasti oppilaidensa oppimista, sekä hyödyntämään erilaisia opetusolosuhteita. Noviisilla opetuskokemus on taas hyvin vähäistä. (Manross & Templeton 1997, 29.) Siedentop (1992, 11-12) kuvaa liikunnanopettajaksi opiskelevien opetustaitojen kehittymistä viisi vaiheisella mallilla. Useat liikunnanopettajaksi opiskelevat tuntevat aluksi epävarmuutta opetustilanteessa. Oman puheikäytymisen ja luontevan esiintymisen kehittäminen on tyypillistä ensimmäisessä vaiheessa.

Toiseen vaiheeseen puolestaan kuuluu erilaisten opetustaitojen ja -menetelmien harjoittelu. Kolmannessa vaiheessa opetustaitoja kehitellään edelleen, kuitenkin osan perustaidoista vakiintuessa jo tavoiksi. Tämä vapauttaa opiskelijan kiinnittämään huomiota muihin olennaisiin tekijöihin opetustilanteessa. Neljännessä vaiheessa kehittyvät opetustaitojen soveltaminen ja opitaan käyttämään niitä entistä tarkoituksenmukaisemmin tilanteen ja ajan huomioiden. Myös varmuus opetustilanteen hallinnasta kasvaa. Viimeisessä viidennessä vaiheessa liikunnanopettajaksi opiskeleva alkaa havainnoida, miten oppilaat reagoivat hänen opetukseensa. Ennakointi luokan tapahtumista paranee ja opettaja voikin suunnata opetustaan yhä paremmin ja joustavammin tilanteen edellyttämällä tavalla. Opiskelija ei välttämättä käy kaikkia vaiheita läpi koulutuksensa aikana vaan kehittyminen jatkuu vielä opettajan työvuosina (Capel 1998, 18-19).

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää noviisi- ja eksperttiliikunnanopettajien ajatuksia liittyen liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen yläkoulussa. Tavoitteenamme on tutkia löytyykö noviisi- ja eksperttiopettajien ajattelusta selkeitä eroja jonkin tietyn liikunnanopetukseen liittyvän osa-alueen suhteen.

Tutkimuksemme kohteena ovat yläkoulun liikunnanopettajat ja tarkemmin jo pidempään työssä olleet eksperttiopettajat sekä enimmillään viisi vuotta valmistumisesta olevat noviisiopettajat. Eksperttiopettajista yhden valmistumisesta on alle kymmenen vuotta, yhden valmistumisesta on alle 20 vuotta ja kolmen eksperttiopettajan valmistumisesta on yli 20 vuotta. Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että noviisi- ja eksperttiopettajien toiminnassa on eroja liikunnanopetuksessa (Griffey & Housner 1999; Manross & Templeton 1997; Schempp 2003). Eroja on todettu olevan muun muassa tavoitteissa (Griffey & Housner 1999, 206), tunnin organisoinnissa (Graham, French & Woods 1993, 56) ja käytännön toteutuksessa (Mitchell & Marland 1989, 125). Halusimmekin selvittää niitä mahdollisia tekijöitä, joita valmistuva liikunnanopettaja voisi tiedostaa ja huomioida omassa opetuksessaan.

Vuoden 2014 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lajit liikunnassa näyttäytyvät toimintakykyisyytenä eri liikuntamuodoissa, joita ovat esimerkiksi jää-, lumi-, luonto-, perus-, musiikki-, ja tanssiliikunta sekä palloilut ja voimistelut (POPS 2014, 196). Nykyisessä opetussuunnitelmassa lajit tuodaan selkeämmin esille tavoitteissa ja sisällöissä (POPS 2004, 249). Tämän muutoksen liikunnanopetuksen sisällöissä ollessa ajankohtainen, halusimmekin selvittää liikunnanopettajien ajatuksia lajeista liikunnanopetuksessa. Tutkimuksemme näkökulman liittyessä noviisi- ja eksperttiopettajien mahdollisiin eroihin, oli myös mielenkiintoista havaita näkyykö mahdolliset erot niin ikään lajiajattelussa liikunnanopetuksessa.

Tutkimuskysymykset:

1. *Millainen on vastavalmistuneen ja kokeneen liikunnanopettajan pedagoginen ymmärrys liikunnanopetuksessa?*
2. *Millaisia ajatuksia vastavalmistuneella ja kokeneella liikunnanopettajalla on liikunnanopetuksen suunnittelusta?*
3. *Millaisia opetusmenetelmiä vastavalmistunut ja kokenut liikunnanopettaja käyttää omassa liikunnanopetuksessaan?*

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

#### **3.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa**

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan kokemuksia. Kokemus voidaan käsittää hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Eläminen on ihmisen kehollista toimintaa ja havainnointia, ja samalla myös koetun ymmärtävää jäsentämistä. Kokemuksen nähdäänkin syntyvän vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä on tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä kokemus, merkitys sekä yhteisöllisyys. Tietokysymyksistä esille taas nousevat esimerkiksi ymmärrys ja tulkinta. (Laine 2010, Aaltolan & Vallin 2010, 28-29 mukaan.)

Fenomenologia tutkii siis ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Yksilöä ei voida ymmärtää eikä tutkia irrallaan tuosta

suhdesta. Esimerkiksi opettajan opettajuus on suhdetta oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin. Kun tutkimme tuota suhdetta, saamme selville kulloisenkin opettajuuden luonteen. Fenomenologien mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalista, eli kaikki merkitsee meille jotain. Jokainen havainnoinnin kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Ihmisen toimintaa voidaankin perustella niiden merkitysten mukaan, joiden pohjalta hän toimii. Nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitysten tutkimisen mielekkyys perustuu oletukseen, että ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattu. (Laine 2010, Aaltolan & Vallin 2010, 29-30 mukaan.)

Fenomenologisen tutkimuksen kannalta on olennaista, että tutkija ei aseta tietoisesti jotain teoreettista mallia ohjaamaan omaa tutkimuksen tekoaan. Tutkimusta ennalta määrittävä teoreettinen malli voidaan nähdä ennen kaikkea esteenä pyrittäessä tiedostamaan toisen "alkuperäistä kokemuksen maailmaa". (Laine 2010, Aaltolan & Vallin 2010, 29-30 mukaan.) Varto (1992) mainitsee kirjassaan, että tutkimuksen tekijän olisi palattava ennakkoluulottomaan havainnoimiseen, jossa ilmiön pitäisi päästä itse antautumaan tutkijalle sellaisena kuin se on, kaikessa alkuperäisessä rikkaudessaan ja moninkertaisuudessaan. Fenomenologinen tutkimus ei kuitenkaan ala tyhjästä, vaikka teoreettisia malleja tutkimuksen ohjaamisessa ei käytetäkään. Tutkimuksen alussa fenomenologi joutuu hyväksymään tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta. Nämä teoreettiset lähtökohdat ovat laajoja kysymyksiä, joihin tutkija joutuu ottamaan kantaa voidakseen tehdä tutkimusta. (Laine 2010, Aaltolan & Vallin 2010, 29-30 mukaan, Varto 1992, 86.)

Laineen (2010) mukaan haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemusmaailmaa. Tähän liitettynä videointi tai kuvien tuottaminen, saadaan kokemuksista tietoa vielä paremmin. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelukysymysten tulisi olla avoimia sekä mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia. Kuitenkin avoimessakin haastattelussa jokainen kysymys jollain tapaa rajaa ja ohjaa haastateltavaa.

fenomenologinen haastattelu onkin mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltava on pääroolissa. Kysymyksiä laadinnassa olennaista on, että vastaukset olisivat kuvailevia ja kertomuksnomaisia, ja kysymyksiin vastaaminen ei vaatisi paljon lisäohjausta. Haastattelukysymysten tulisi olla konkreetteja, toiminnallisia, havainnollisen todellisuuden kuvailemisen houkuttelevia kysymyksiä, jotka tuovat esiin yksilön kokemuksen parhaiten. (Laine 2010, Aaltolan & Vallin 2010, 38 mukaan.)

Fenomenografialla tarkoitetaan laadullista tutkimusotetta, jossa tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä, ajattelu- sekä havainnointiprosesseja jostain ympäröivän maailman asiasta tai ilmiöstä (Järvinen & Järvinen, 2000, 86). Tämän tutkimusotteen mukaan on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jossa ihmisillä on erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen, 2005, 210). Tämä tutkimusote ei siis tutki varsinaisesti jonkin ilmiön syvää ja niin sanottua oikeaa tietoa vaan ihmisten erilaisia näkemyksiä asiasta (Järvinen & Järvinen, 2000, 86).

Uljens (1989) rajaa fenomenografisen tutkimusotteen käytännöllisiä tutkimuksen teon vaiheita seuraavasti. Ensin mietitään jokin ilmiö tarkastelun kohteeksi ympäröivästä todellisuudesta. Tällöin tutkijan on määrä tavoittaa, analysoida, kuvailla sekä tulkita ihmisten erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen ytimeksi valittua todellisuuden ilmiötä. (Uljens 1989, Järvisen & Järvisen, 2000, 87 mukaan.) Tutkijan huomio siis kiinnittyy asiaan tai ilmiöön, josta on eriäväisiä käsityksiä (Metsämuuronen 2005, 211). Tämän jälkeen rajataan tutkimuksen tarkastelukulmaa, joka hahmottaa myös tutkimuksenteoriapohjaa. Toiseen vaiheeseen kuuluu lisäksi kysymysten määrittely, eli millaisilla erilaisilla kysymyksillä ilmiötä koskevia tekijöitä pyritään selvittämään. (Uljens 1989, Järvisen & Järvisen, 2000, 87 mukaan.) Näin ollen tutkija jäsentää käsitteen teoreettista pohjaa ja sen lähtökohtia (Metsämuuronen 2005, 211). Seuraavaksi määritellään haastateltavien ryhmä sekä ryhmän koko ja toteutetaan haastattelut, jotka koskevat ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen tutkimuksessa seuraa



aineiston purku eli nauhoitettujen haastattelujen kirjoitus. Viidentenä vaiheena tutkijan on määrä analysoida nauhoilta kirjoitetut tekstit ja poimia tekstistä nousevia sanontojen yhtäläisyyksiä sekä erilaisuuksia, joilla luokitellaan aineistosta laadullisesti erilaisia ryhmiä. Lopuksi näistä ryhmistä muodostetaan kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat ovat jo itsessään tutkimustuloksia. Kategorioiden luotettavuutta voidaan parantaa siten, että esimerkiksi kaksi tutkijaa suorittavat toisistaan riippumatta luokitusten teot vastaustyyppenä arvioitaessa. (Uljens 1989, Järvisen & Järvisen, 2000, 87, 88 mukaan.)

Fenomenologiaa koskevaa kritiikkiä tai niin sanottuja "kehittämismahdollisuuksia" on esitetty (Gröhn 1993, Metsämuuronen 2005 mukaan). Tulosten yleistettävyys on muun muassa kyseenalaista, sillä käsitykset ovat kontekstisidonnaisia ja niin sanotusti suljetussa tilanteessa syntyneitä ajattelutoimintoja. Lisäksi tutkimuksissa ei välttämättä tavoiteta tosiasiaa käsitysten muuttumisesta. Tutkimukset tavoittavat vain poikittaiskatsauksen erilaisista käsityksistä. On myös otettava huomioon, että ihmisillä voi aidosti olla erilaisia käsityksiä, joten miten voidaan mitata mikä käsityksistä on "oikeaa", "väärää" tai "kehittyneintä". (Metsämuuronen 2005, 213.)

Uljens (1989) jakaa kategorisoinnin kolmeen eri systeemiin: horisontaaliseen, vertikaaliseen ja hierarkiseen. Horisontaalisessa kategorisoinnissa kategorioiden keskinäinen paremmuus ei tule esille vaan ne ovat keskenään yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. Vertikaalisessa systeemissä kategoriat voidaan jakaa jonkin aineistosta nousevan tekijän mukaan järjestykseen, kuitenkin sen olematta paremmuusjärjestys. Järjestystä voi leimata esimerkiksi aineistosta nousseen kriteerin yleisyysaste. Hierarkisessa kuvaustavassa puolestaan käsitykset voidaan jakaa eri kehitysasteille toisiinsa nähden. (Uljens 1989, Järvinen & Järvinen, 2000, 88 mukaan.)

## **3.2 Tutkittavat ja tutkimusaineisto**

Tutkimuskohteenamme oli yläkoulun kymmenen noviisi- ja ekspertti liikunnanopettajaa. Tässä tutkimuksessa eksperttiopettajaksi katsottiin viisi vuotta tai sitä enemmän työkokemusta valmistumisen jälkeen. Noviisiopettajaksi katsottiin opettajat, joilla työkokemusta valmistumisen jälkeen oli vähemmän kuin viisi vuotta. Haastattelut toteutettiin parikeskusteluina kolmella paikkakunnalla: Turussa, Helsingissä ja Jyväskylässä ja pareja oli yhteensä viisi. Keskusteluparit olivat noviisi- ja eksperttiopettajia samasta yläkoulusta. Tässä tutkimuksessa opettajien sukupuolella ei ole merkitystä. Tutkittavista yhdeksällä on liikuntatieteiden maisteri tutkinto ja yhdellä kasvatustieteiden maisteri tutkinto sekä liikunnan aineenopettajan pätevyys.

Haastateltavat saivat haastattelurungon sähköpostilla syksyllä 2014. Viimeiset haastattelut toteutimme marraskuun alussa 2014. Haastattelut kestivät kullakin parilla noin 30 minuuttia. Ne koostuivat haastattelurungon kolmesta teemasta, joita olivat opettajien ajatukset liikunnanopetuksesta, suunnittelusta ja opetusmenetelmistä. Kutakin teemaa oli keskustelussa aikaa käsitellä noin 10 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

## **3.3 Tutkimusmenetelmät**

### **3.3.1 Haastattelututkimus**

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää ja sen jotain kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimustyypiltään tutkimuksemme on haastattelututkimus, tarkemmin teemahaastattelu. Teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun

mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen, eli siihen mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettiin. Teemahaastattelua käytetään yleisesti kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa sen vastatessa monesti hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152, 208; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tutkimuksessamme etenimme teorian tarkastelun kautta haastattelukysymysten laadintaan. Haastattelijan rooli tutkimusaineistomme keruussa oli passiivinen ja rakensimme haastattelurungon teemat siten, että haastateltavien olisi helppo keskustella sujuvasti keskenään. Haastattelussa tärkeintä on saada paljon tietoa halutusta asiasta, mistä johtuen on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet tiedonantajille etukäteen tutustuttaviksi. Tätä pidetään haastattelun onnistumisen kannalta tärkeänä. Tämän voi toteuttaa haastatteluluvan ja haastattelun ajankohdasta sovittaessa. Tutkimuksen eettisyyteen vedoten onkin oleellista kertoa haastateltavalle, mitä aihetta haastattelu koskee. Kun ihmiset tietävät mistä tutkimuksessa on kyse, on heidän myös helpompi lupautua mukaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Tutkimuksemme haastateltavat saivat tutustua tutkimuksen aiheeseen ennen lupautumistaan haastateltavaksi. Tämä mahdollisesti myös sujuvoitti keskustelua varsinaisessa haastatteluvaiheessa. Teemahaastattelu sopii tilanteisiin, joissa tutkitaan heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen 2005, 226). Tässä tutkimuksessa haastateltavat pohtivat ja perustelivat omaa liikunnanopetustaan. Teemahaastattelu huomioikin sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 48).

### 3.4.2 Tutkimuksen kulku

Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa liikunnan aineopinnot suoritettuumme, kiinnostuimme tutkimaan jotain liikunnanopetukseen liittyvää aihetta. Toisaalta halusimme tutkimuksemme hyödyttävän tulevaa työelämään siirtymistämme. Päädyimmekin tutkimaan yläkoulun liikunnanopettajia, heidän ajatuksiaan liikunnanopetuksesta, suunnittelusta ja toteutuksesta. Jotta tutkimuksemme hyödyttäisi työelämään siirtymistä, koimme mielenkiintoisena tutkia mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä noviisi- ja eksperttiopettajien ajatuksissa liittyen liikunnanopetukseen. Tulevina luokan- ja liikunnanopettajina koimme, että tutkimuksesta saatavasta tiedosta voisi olla hyötyä myös luokanopettajan työssä. Ajattelemme liikunnanopetukseen liittyvän erilaisia haasteita koskien niin suunnittelua kuin toteutusta. Erilaiset vaihtuvat oppimisympäristöt sekä välineet ja järjestelyt ennen tuntia, tunnin aikana ja tunnin jälkeen työllistävät liikunnanopettajaa eritavalla kuin aineet, joita opetetaan luokassa. Koimmekin mielenkiintoisena tutkia vaikuttaako kokemus ajatuksiin liikunnanopetuksesta.

Tutkimuksemme aiheen valikoiduttua siirryimme pohtimaan tutkimuskysymyksiämme. Kirjasimme aluksi itseämme kiinnostavia kysymyksiä liittyen liikunnanopetukseen. Kysymyksiä tarkastellessamme huomasimme kysymysten jakautuvan kolmeen suuremman aiheen alle, jotka olivat liikunnanopettajien ajattelu, suunnittelu ja toteutus koskien liikunnanopetusta. Näin ollen tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat seuraavat: Millainen on vastavalmistuneen ja kokeneen liikunnanopettajan pedagoginen ymmärrys liikunnanopetuksessa? Millaisia ajatuksia vastavalmistuneella ja kokeneella liikunnanopettajalla on liikunnan suunnittelusta? Millaisia opetusmenetelmiä vastavalmistunut ja kokenut liikunnanopettaja käyttää omassa liikunnanopetuksessaan?

Tutkimuskysymysten muodostamisen jälkeen, muotoilimme viitteellisen haastattelurungon, jonka haastateltavat saivat tutustuakseen ennen varsinaista haastattelua. Haastattelurunkoon olimme koonnet keskustelua virittäviä aiheita liittyen liikunnanopetukseen suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi

haastattelutilanteessa haastateltavat saivat kaksi ajatusta herättelevää väittämää. Lähetimme tutkimuspyyntöjä sähköpostitse eri yläkouluille Jyväskylän, Turun ja Helsingin alueille. Ennen tätä pyrimme selvittämään sellaiset yläkoulut, joissa työskentelee samassa koulussa yli viisi sekä alle viisi vuotta valmistumisesta olevat liikunnanopettajat. Teimme haastatteluja lokamarraskuussa 2014 Jyväskylässä, Turussa ja Helsingissä. Haastattelut kestivät noin 30 minuuttia ja ne toteutettiin kouluilla ruokatunnilla tai oppituntien välissä. Haastattelulle pyrittiin löytämään tyhjä sekä rauhallinen tila, jotta häiriötekijöitä olisi mahdollisimman vähän keskustelun ja nauhoituksen aikana. Kun tutkimuskysymykset oltiin määritelty ja aineisto kerätty, ryhdyimme analysoimaan tutkimusaineistoa.

### **3.5 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineistomme koostuu viidestä haastattelusta, jotka käytiin parikeskusteluina samassa koulussa työskentelevän noviisi- ja eksperttiopettajan välillä. Kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseemme pyrimme vastaamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Toteuttamamme aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden. Tässä analyysin muodossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Pääajatus on, että analyysiyksiköitä ei sovita tai harkita etukäteen. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95.)

Käytimme teemahaastattelua aineistonkeruu menetelmänä. Teemahaastattelulle tyypillisesti haastattelumme aihepiirit eli teema-alueet olivat etukäteen tiedossa mutta koska haastattelu toteutettiin parikeskusteluna, tarkkoja kysymyksiä ei ollut. (Hirsjärvi ym. 1997, 208.) Toteutimme haastattelun keskustelun muodossa, jossa haastattelijan rooli jäi hyvin pieneksi. Haastateltaville annettiin keskustelurunko, jossa näkyivät keskusteltavat aiheet teemoittain (suunnittelu, toteutus ja ajatukset). Haastattelijan ainoa tehtävä oli huolehtia haastateltavien siirtymisestä keskustelemaan teemoista toiseen käytettävissä olevan ajan puitteissa.

Haastattelutilanteessa haastateltavista osa kyseli myös teemaa tarkentavia kysymyksiä haastattelijalta. Haastattelut nauhoitettiin puhelimella tai nauhurilla.

Tutkimusaineiston keruun jälkeen joulukuussa 2014 haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi. Litteroimme koko kerätyn tutkimusaineiston, jonka jälkeen ryhdyimme luokittelemaan aineistoa. (Hirsjärvi, ym. 1997, 222; Metsämuuronen 2002, 242.)

Litteroinnin jälkeen kirjasimme haastattelu kerrallaan ekspertti- ja noviisiopettajien mainintoja kuhunkin haastattelurungossa olleeseen teemaan (suunnittelu, toteutus, ajattelu) liittyen. Tätä kutsutaan aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi, jossa aineistoa tiivistetään tai pilkotaan osiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Kun jokainen haastattelu oli läpikäyty, sijoitimme tutkittavilta esille tulleet maininnat teemojen alle ja kirjasimme mainintojen määrän värikoodeilla. Kukin väri merkitsi sisällönanalyysissä tiettyä koulua. Tässä aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta poimitut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tämän jälkeen eniten mainintoja saaneista ryhmistä loimme teoreettiset käsitteet sekä noviisien että eksperttien osalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Miles ja Huberman (1994) jakavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi, joka myös ohjasi tutkimusaineistomme sisällönanalyysiä (Miles ja Huberman 1994, Tuomen & Sarajärven 2009, 108 mukaan).

### **3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut**

Olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksemme eri vaiheita mahdollisimman perusteellisesti ja tarkasti, minkä voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Olemme kuvanneet totuudenmukaisesti lukijalle aineiston tuottamisen olosuhteita ja paikkoja sekä haastatteluihin käytettyä aikaa. Olemme myös pyrkineet kuvaamaan ja perustelemaan tekemiämme

luokitteluja kattavasti. Luotettavuuden lisäämiseksi tulosten tulkintaa on konkretisoitu lukijalla rikastuttamalla tulosten esittelyä suorilla haastatteluotteilla. Raportointi onkin laadullisen tutkimuksen ja yleensäkin tutkimustyön yksi kulmakivi. (Hirsjärvi ym. 1997, 232–233; Kiviniemi 2010, 83.)

Tutkimuksemme toteutettiin tutkija triangulaationa, jossa tutkimuksen tekoon osallistuu useampi, tässä tutkimuksessa kaksi tutkijaa. Triangulaation käytön nähdään niin määrällisessä kuin laadullisessa tutkimuksessa tarkentavan tutkimuksen validiutta. (Denz 1970, Hirsjärven ym. 1997, 233 mukaan.) Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta on syytä todeta, että meistä toinen toteutti aineiston keräämisen ja toinen aineiston litteroinnin. Tulosten analysointi ja tulkinta sekä raportointi suoritettiin yhdessä ja koemmekin kahden eri näkökulman samalla laajentaneen mutta toisaalta tarkentaneen tutkimusselvitystä. Yhteistyöstä tutkimuksen teon aikana on ollut hyötyä tutkimuksen aineen rajaamisen kannalta. Olemme useaan otteeseen punninneet mikä on tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa ja minkä puolestaan voi jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksemme ollessa aineistolähtöinen, olikin kahden tutkijan pohdinnoista hyötyä teoriaa ja tuloksia raportoidessa. Toisaalta haasteelliseksi koitui tutkimuksenteossa yhteisen ajan löytäminen sekä kirjoittamistyön jakaminen.

Luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä ottaa esille tutkittavien yhtenäinen ymmärrys käsitteistä. Tutkimusaineistoa läpikäydessämme huomasimme eroja haastateltavien puheessa käyttää käsitteitä, mikä vaikeutti aineiston tulkintaa ja luokittelua. Päädyimme luotettavuuden parantamiseksi tuomaan esille ristiriitaiset käsitteiden käytön kommentteissa sekä oman tulkintamme siitä, mitä haastateltava on ymmärryksemme mukaan tarkoittanut. Tutkimuksen teossa on tärkeä huomioida tutkittavien kielenkäytön ja puhettavan tilannesidonnaisuus. Haastateltavien puhetapaan on voinut vaikuttaa tutkimusenteko tilanne, noviisi- ekspertti rooleihin leimaantuminen, nauhoitustilanne tai pyrkimys vastata kuten ajatellaan

kuuluvan, ei niin miten itse ajatellaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2014.)

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös hyvä pohtia tutkijoiden omaa sitoutumista tutkittavaan aiheeseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Oma sitoutumista tutkimuksemme aiheeseen vahvisti mielenkiinto liikunnanopetusta kohtaan ja tutkimuksesta saatava mahdollinen tieto valmistumista ajatellen. Toisaalta oma perehtymisemme aiheeseen on osaltaan vaikuttanut haastattelussa käyttämämme keskustelurungon teemojen kokoamiseen, millä on mahdollisesti johdatettu keskustelua haluamaamme suuntaan. Toisaalta voidaan pohtia millainen keskustelu olisi syntynyt ilman apusanoja teemoihin.

Haastateltavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimusaineistoon tukee tutkimuksen eettisyyttä. Haastateltavia on myös informoitu etukäteen tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta sekä mitä haastattelutilanne tulee pitämään sisällään. (Hirsjärvi ym. 1997, 25.) Lisäksi tutkimuksessamme on otettu huomioon tutkimustietojen luottamuksellisuus eikä saatuja tietoja näin ollen luovuteta ulkopuolisille tai käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. Osallistujat jäävät nimettömiksi eikä heidän henkilöllisyytensä selvittäminen tutkimusraportistamme ole mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)



## 4 NOVIISI- JA EKSPERTTIOPETTAJIEN AJATUKSIA LIIKUNNANOPETUKSESTA

### 4.1 Liikunnanopetus

Jotta voitaisiin ymmärtää tämänhetkisen koululiikunnan merkitystä, perinteitä ja mahdollisia muutoksia, on syytä tarkastella liikunnanopetuksen historiaa hieman tarkemmin. Tutkimuksemme eksperttiopettajista osa on ollut liikunnanopettajan työssä useiden opetussuunnitelmien aikana, minkä vuoksi tarkastelemmekin tässä kappaleessa 1980 -luvulta 2010 -luvulle.

Liikunnanopetusta, sen suunnittelua ja toteutusta tavoitteineen ja sisältöineen ohjaavat yhteiskunnan arvot ja normit (Sääkslahti, Jaakkolan ym. 2000, 289 mukaan). Kukin opetusta järjestävä taho sitoutuu opetussuunnitelma asiakirjan myötä omiin arvoihinsa, joihin opetusta ja kasvatusta halutaan suunnata (Sääkslahti, Jaakkolan ym. 2000, 289 mukaan). Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät liikunnanopetuksen tavoitteiksi kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla. Liikuntaan kasvattamisen eritellään tarkoittavan toimintakyvyn, kuntotekijöiden ja taitopohjan kehittämistä, jatkuvan liikuntaharrastuksen herättämistä opettamalla liikuntataitoja sekä tietoja ja tarjoamalla myönteisiä kokemuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 175.) Lajeista opetussuunnitelmassa (1985, 176) mainitaan lajien keskinäinen suhteen olevan riippuvainen vuosiluokasta, oppilaiden sukupuolesta ja paikkakunnan tarjoamista mahdollisuuksista sekä liikuntaperinteestä.

Oppiaines eritellään liikunnan osalta tyttöjen ja poikien liikuntaan. Tytöille käytössä olevasta opetusajasta mainitaan varattavaksi kolmannes voimisteluun ja viidennes palloiluun. Pojilla vastaavasti käytettävä aika jaetaan neljännes sekä voimisteluun että palloiluun. Lisäksi mainitaan

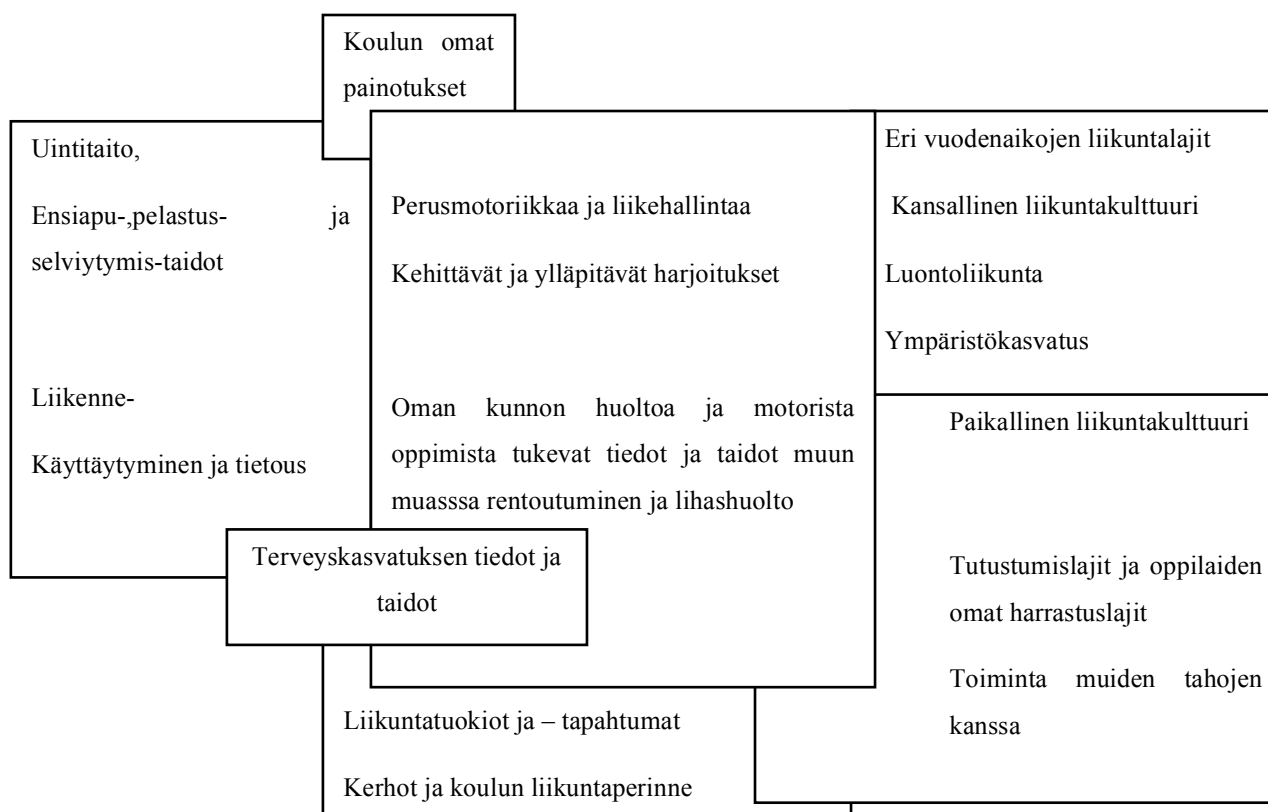
erikseen, että peruskoulussa painotetaan eniten voimistelun opettamista ja hiihdon merkitystä ensisijaisena talviliikuntamuotona. (POPS 1985, 176.)

Vuoden 1985 valtakunnallinen opetussuunnitelma on ollut tarkka lajisisältöjen osalta ja lajisisällöissä on sukupuolten välisiä eroja kirjattu runsaasti. Poikien lajisisältöjen erilliset tavoitteet ovat laajemmat, joihin on lisätty muun muassa testaaminen, toisin kuin tytöiltä testaaminen puuttuu täysin. Pojat voivat esimerkiksi uinnissa suorittaa uimakandidaatti tai -maisterisuorituksia. Lajisisällöiksi OPS nimeää tytöillä voimistelun, jonka sisällä on eriteltynä perus- ja kuntovoimistelu, tanssi, telinevoimistelu sekä välinevoimistelu. Palloilun sisällöiksi mainitaan erikseen pesäpallo, koripallo ja lentopallo. Yleisurheilu puolestaan sisältää juoksemisen, hyppäämisen ja heittämisen. Maastoleikkeihin opetussuunnitelma mainitsee kuuluvaksi suunnistuksen ja retkeilyn. Talvilajeilla käsitetään maastohiihto, laskettelu alkeet sekä luistelu. Uintiin puolestaan luetaan kuuluvaksi uiminen, sukeltaminen, hypyt, hengenvälustaidot sekä uintitietous.

Pojilla vastaavat lajikuvaukset ovat selvästi laajemmat ja monipuolisemmat. Poikien liikunnanopetusta esimerkiksi eritellään palloilun osalta ala-aste ja yläaste tasolla, mikä puuttuu tyttöjen osuudesta täysin. Poikien palloiluun on lisätty jalkapallo sekä luisteluosioon "peliajatus ja taktiikka" sekä pienpelit. Luisteluun ja uintiin poikien liikunnassa on mahdollisuus tuoda myös pelillisyyttä opetukseen, kuten maininnat "Luistelu ja jääpeli", "palloleikkejä vedessä" kuvastavat. Tytöillä vastaavat lajit nimetään "luisteluna" ja "uintina" (POPS 1985, 177-186.) Vuoden 1985 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa lajien opetus tuodaan vahvasti esille sukupuolen mukaan. Tässä tutkimuksessa on syytä huomioida, ettemme tutkimuksessamme paneudu sukupuolten välisiin eroihin vaan pyrimme tarkastelemaan yleisesti lajien merkitystä liikunnanopettajien ajattelussa ja toiminnassa.

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet mainitsee niin ikään koululiikunnan tavoitteeksi kasvattaa lapsia ja nuoria liikuntaan ja liikunnan avulla. Silmäänpistävä ero kuitenkin tavoitteissa ja keskeisissä

sisällöissä edelliseen vuoden 1985 opetussuunnitelmaan on tarkkojen lajisisältöjen puuttuminen. Liikunnan tavoitteiksi mainitaan liikunta käsitteen näkeminen laaja-alaisesti siten, että perinteisten liikuntalajien lisäksi tulisi muistaa aktiivinen liikkuminen eri arkitoiminnoissa, kuten vapaa-ajalla, luonnossa ja liikenteessä. Painopiste on fyysisessä toimintakyvyssä, joka jaetaan kuntotekijöihin, liikehallintatekijöihin, motorisiin perustaitoihin, kehon elastisuuteen ja liikunnan lajitaitoihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 109–110.) Lajitaitoja on eritelty kuviossa 1. Erillisiä palloilulajeja ei mainita tai niiden tarkempia sisältöjä. Lajien osuus näkyy kuviossa ”Sisältöluokitus” osiosta ”Eri vuodenaikojen liikuntalajit” (kts. Kuvio 1. ), ”Tutustumislajit ja oppilaiden omat harrastuslajit”. Opetussuunnitelmien tarkastelu osoittaa, että liikunnanopetuksessa lajikeskeisyys on pienentynyt jo siirryttäessä 1980- luvulta 1990- luvulle. Yksittäisten lajitaitojen sijaan on painotettu yleistä toimintakykyä sekä liikehallintatekijöitä. Tästä luonnollisena jatkumona vuoden 2014 opetussuunnitelmassa lajien merkitys on entisestään muuttunut.



Kuvio 1. "Sisältöluokitus" (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 112)

Vuoden 2014 valtakunnallisen opetussuunnitelma esittää liikunnan opetuksen tavoitteiksi edellisvuosien tapaan opettamisen liikkumaan ja liikunnan avulla. Oppilaan tulisi saada tietoja ja taitoja toimia erilaisissa liikuntatilanteissa. Vuosiluokilla 7–9 sanotaan pääpainon olevan monipuolisesti perustaitojen soveltamisessa ja fyysisten ominaisuuksien harjoittamisessa eri liikuntamuotojen ja -lajien kautta. Opetussuunnitelmassa ei puhuta erillisistä lajeista vaan toimintakykyisyydestä ja eri liikuntamuodoista, joita ovat esimerkiksi jää-, lumi-, luonto-, perus-, musiikki- ja tanssiliikunta sekä palloilut ja voimistelut. (POPS 2014, 434.) Vaikkei erillisiä lajeja mainitakaan, lajien oma paikka ja merkitys on silti tulkittavissa luonnoksen tekstistä. Merkityksellisyydestä kertoo esimerkiksi tavoitteet, joissa kehoitetaan ohjaamaan oppilasta harjoittelun avulla kehittämään välineenkäsittelytaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, soveltaa ja yhdistää näitä

taitoja monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri välineillä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa. (POPS 2014, 433–435.)

Tutkimuksessamme *uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014* liittyviä kommentteja nostivat esille sekä noviisi- että eksperttiopettajat. Noviiseista kolme (3/5) mainitsivat uuden opetussuunnitelman ja keskustelivat siitä heränneistä ajatuksista. Noviisien kommentit puhuivat uuden opetussuunnitelman puolesta. *Lajikeskeisyyden* väheneminen nähtiin mahdollisuutena tuoda liikunnanopetukseen monipuolisemmin uusia liikuntamuotoja. Yhden kommentin mukaan omassa lajissaan taitavat oppilaat ovatkin voineet osoittautua perusliikuntataidoiltaan huonommiksi, kun vastaavasti lajeissa heikoimmin pärjäävät oppilaat eivät pääse näyttämään osaamistaan lajikeskeisillä tunneilla. Osa näki lajien paikan olevan osa liikunnanopetusta, mutta toisaalta taas lajien mukanaan tuomasta teknisyydestä olisi hyvä luopua. Konkreettista lajien pois jättämistä ei nähdä välttämättä tarpeellisena, mutta sen sijaan oppilaille voitaisiin esittää lajin mukanaan tuomat mahdollisuudet liikkuu käyttämällä motivoivia käsitteitä tehtävänannon yhteydessä.

Niin ikään ekspertit (4/5) keskustelivat lajiajatteluun kohdistuvista muutoksista yleisemmällä tasolla kuitenkin mainitsematta tulevaa opetussuunnitelmaa 2014 noviisien tapaan. Nykyistä lajiajattelua on perustelusta eksperttien kommentteissa oppilaiden tasavertaisuuden kannalta. Mikäli tuleva opetussuunnitelma antaa liian vapaat kädet liikunnanopettajille lajien suhteen, saattaisi tuntien opetussisällöt olla rikkonaisia ja pahimmassa tapauksessa epätarkoituksenmukaisia. Tiettyjen lajien sisällyttämistä opetussuunnitelmaan kaivataan. Yhdestä ekspertin kommentista oli tulkittavissa myös epäily lajiajattelun muutoksen toteutumisesta käytännössä. Lajien paikkaa opetuksessa perusteltiin myös siitä näkökulmasta, että peruslajit on pohjana kaikelle liikkumiselle koululiikunnasta vapaa-aikaan.

*" En tiedä tarviiks sitä noudattaa mut et mua se ei yhtään haittaa et sinäänsä mun mielestä on parempi niin et jos niinku OPS:stakin sellaset tarkat lajijutut, tai niinku must tuntuu et varsinkin tää yläkoulus ku alakoulus sit kuitenkin on ne peruslajit hinkattu läpi ni se et näitten kans vois tehdä mahdollisimman monipuolisesti vaan kaikkea ni erilaista liikuntaa- " (Noviisi 2)*

*"- Niitten yleiset kaikki tällaset perustaidot voi olla tosi huonoja vaikka ne on siinä omassa lajissa hyviä ja sitte ne halua tietekin aina et pelaa sitä tai tehään täällä koulussa, ne vaatii sitä ja hiljainen hissukka, joka ei uskalla tehdä mitään, ni se jää sinne, se hukkuu sinne. Ni sen takii ei kyl mun mielestä oo tää nykyinen muoto ja opsi, ni hyvä. Et se on hyvä, et siihen tulee muutos." (Noviisi 4)*

*"-ite perustellu sitä itelle just sillä tavalla että se mielikuva ois sillä oppilaalla ehkä vähä laajempi et jos me tehää telinesalissa jotakin juttuja ni se ei nää sitä sillatavalla että no mun pitää tässä nilkat ojennettuna painaa sitä tota kieppiä menemään tässä, mutta se voi jotenki kehittää pyörimistä tai kehonhallintaa-" (Noviisi 1)*

*" Mut onhan se toisaalta vähän niinku semmonen oppilaallekin niinku miten sen nyt sanoo se, että se OPS pakottais niinku tietyt jutut ottamaan ni mun mielestä se olis niinku turvallista oppilaitten tasavertaisuuden kannalta." (Ekspertti 2)*

*"Joo en määkään rupee tota noin- Lajit on hyviä, totanoin, kaikki harrastaa siis kattoo se huippu-urheilua tai kuntourheilua ni kyl se joku laji on enempi tai vähempi. Käyt sä sit kuntosalil tai sählyy kaveriporukan kans ni kyl se laji on siellä taustalla aina. Et en mä nyt,*

*kyl mä tykkäisin pitää uintii ja tanssii ja ja telinevoimisteluu edelleenkin ja erillään ja mut en mä sitä tarkota et ruvetaan kilpailemaan-"*  
(Ekspertti3)

Palomäen ja Heikinaro- Johanssonin (2011, 75) oppimistulosten seuranta-arviointi toteaa, että oppilaiden mukaan koululiikunnan yleisimmät sisällöt olivat vuonna 2010 erilaiset palloilun joukkuepelit (pesäpallo, jalkapallo, koripallo, salibandy ja lentopallo). Selvityksessä tutkittiin myös oppilaiden näkemyksiä siitä, mikä tekee koululiikunnasta mielenkiintoista. Tulokset osoittivat, että liikuntatunnin lajisisältö määritteli eniten koululiikunnan kiinnostavuutta oppilaan näkökulmasta. 84% oppilaista vastasi jonkin liikuntalajin kysyttäessä mieluisinta asiaa liikuntatunnilla. Toisaalta 82% nimesi niin ikään jonkin liikuntalajin kysyttäessä epämieluisinta asiaa koululiikunnassa. Tutkimus osoitti myös, että liikuntatunnin sisällöllä on erityisen paljon merkitystä, kun kyseessä on yläkoulun oppilaat. Pedagogisina ratkaisuna kannattaisi tutkimuksen mukaan käyttää oppilaiden toiveita ja yhteissuunnittelua oppilaiden kanssa liikuntatuntien suunnittelussa. (Palomäki, Heikinaro- Johansson 2010, 75, 79.) Vallalla olevat nuorisokulttuurit asettavat haasteita liikunnanopettajille sillä uusia lajeja tulee jatkuvasti. (Lahti 2013 Jaakkolan, Liukkosen, Sääkslahden 2013, 43 mukaan). Myös tutkimuksestamme nousi esille tämä pohdinta erään noviisin (1/5) puheenvuorossa *uusien lajien* mukaan tuomisesta osaksi opetuksen sisältövalintaa. Tämän näkökulman mukaan varsinkin yläkoulussa voisi olla mahdollisuus tutustua mahdollisiin uusiin lajeihin.

*" -on ne peruslajit hinkattu läpi ni se et näitten kans vois tehdä mahollisimman monipuolisesti vaan kaikkea ni erilaista liikuntaa niinku palloilusta johonkin joogaan ja siis semmosii et et et ne pääsis kokeilemaan vähän kaikenalaist mitä niinku on mahollista, mahollista tehdä.?- "* (Noviisi 2)

Eri lajeissa painottuvat erilaiset merkitykset, kuten nopeus, kestävyys, notkeus, taktisuus, älyllisyys, luontoelementti, tarkkuus, vaarallisuus, esteettisyys ja kovaotteisuus. Eri liikunta- ja urheilulajien sisältäessä erilaisia kulttuurisia merkityksiä, voivat kiinnostus ja kiinnittyminen liikuntaan löytyä, vahvistua tai säilyä eri lajien kautta. (Koski 2013, Jaakkolan ym. 2013, 116 mukaan.)

#### **4.1.1 Lajilähtöisyys liikunnassa**

Koululiikuntaa on leimannut vahva kilpalajisidonnaisuus kilpasääntöineen ja välineineen (Lahti 2013 Jaakkolan ym. 2013, 43 mukaan). Suomalaisessa peruskoulussa on yleensä liikuntaa 2 x 45 minuuttia viikossa, mitä voidaan pitää liian vähäisenä lajitaitojen oppimiselle. Kalajan, Jaakkolan ja Liukkosen (2009) mukaan liikunnanopetuksen tulisikin painottua yleisiin motorisiin taitoihin sillä niillä on myös merkitystä arkielämän ja erityisesti ikääntyneillä itsenäisen toimintakyvyn haasteiden kannalta. (Kalaja, Jaakkola & Liukkonen 2009, 37.) Palomäki ja Heikinaro -Johansson ovat myös nostaneet esiin ajatuksen tiiviin lajisidonnaisuuden poistamisesta ja siirtymisestä oppimisympäristö- ja ominaisuuslähtöiseen opetukseen koululiikunnassa (Palomäki, Heikinaro- Johansson 2011, 119). Myös taitojen oppimisen kannalta on tehokkaampaa vaihdella suoritusympäristöä ja opeteltavia tehtäviä, kuin tehdä harjoitteet aina samoissa ympäristöissä tai toistaa samoja tehtäviä. Erityisesti sellaisten taitojen harjoittelussa, joissa suoritus luonnollisissakin tilanteissa vaihtelee, on ympäristön ja tehtävien vaihtelevuus tärkeää. Suurimmassa osassa liikuntamuotojen taitoja peräkkäiset suoritukset ovat harvoin täysin samanlaiset keskenään. Liikuntakasvatuksessa vaihtelu onkin hyvä perusperiaate. (Jaakkola 2013, Jaakkolan ym. 2013, 371 mukaan.) Lajisidonnaisuuden vähentämisen kannalla ovat Kalaja, Jaakkola ja Liukkonen (2009, 37), jotka esittävät liikunnanopetuksen perustaksi yleiset motoriset taidot lajitaitojen sijaan.



Tutkimustuloksemme tukee edellä mainittujen ajatuksia siinä määrin, että *kilpamuotoisista lajeista* oltiin jossain määrin valmiita luopumaan. Noviiseista 4/5 nostivat keskusteluissa esiin kilpamuotoisen lajiharjoittelun poistamisen. Myös eksperteistä kaksi (2/5) toivat esille kilpailuominaisuuksien poistamisen koululiikunnasta.

*" - mulla on ehkä semmoinen ajatus, että siitä semmosesta teknisyydestä on ehkä vähä luopumassa mutta ei välttämättä niinkään lajeista -"*  
(Noviisi 1)

*" - mutta ehkä enemmän niiku mä jotenki lähtisin niiku siitä pois että niiku liikuntatunnit ei ois suoraa niiku sitä mikä tähtäis siihe kilpailulliseen tuota niiku kilpalajiin et ne ei oo sillee suoraa niiku me oltas jonku joukkueen koripalloreeneissä, jossa opetellaan hyvin tarkkaan vaan sitä lajitekniikkaa, joka palvelee vaan sitä koripalloa, vaan nimenomaan sitä yleisempää motorista ymmärtämistä. - "* (Ekspertti 1)

*" - Et en mä nyt, kyl mä tykkäisin pitää uintii ja tanssii ja ja telinevoimisteluu edelleenkin ja erillään ja mut en mä sitä tarkota et ruvetaan kilpailemaan. - "* (Ekspertti 3)

Tutkimuksessamme lajit koettiin kuitenkin tärkeinä. Sekä noviisi- että eksperttiopettajat *puolsivat lajilähtöisyyttä*, noviisit neljällä maininnalla (4/5) sekä ekspertit neljällä maininnalla (4/5). Noviisit perustelivat lajien merkitystä liikunnanopetuksessa perustaitojen kehittymisen kannalta. Sekä noviisien että eksperttien kommenteista ilmeni, että lajikeskeisyys ei sulje pois yleisten perusliikuntataitojen harjoittelua liikuntatunneilla. Esimerkiksi yhden ekspertin ajatuksen mukaan ei ole suurta eroa puhutaanko tunnin aiheesta lajina tai jonain perusliikuntataitona. Toisen ekspertin kommentin mukaan on

teennäistä puhua esimerkiksi viitepeleistä jos kuitenkin harjoitellaan selkeästi tiettyä lajia.

*"- Niin ja lajien kauttahan ne taidot siel kehittyi et se niinku jotenkin mun mielest niinku välil tost tulee semmonen niinku olo et lajis olis pahasta.- "*

*"- Itse en pidä niinku lajikeskeisyyttä mitenkään huonona asiana jos se vaan toteutetaan hyvin.- "* (Noviisi 3)

*" - Mä en nää hirveen isoo eroo sillä että puhutaanko me et tänään meillä on aiheena silmä-käsi koordinaatio ja tehää erilaisia harjotteita vai onko meillä koripallo ja kuitenkin tehää niitä samaa tukevia harjotteita. - "*  
(Ekspertti 1)

*" - ei mun mielest niitä voi niinku poiskaan heittää niinku et ku ne haluu pelaa jalkapalloo ja koripalloo ja jääkiekkoo, ni ois niinku jotenkin teennäistä sanoo et ei ku nyt pelataan vaan näit viitepelejä aina et ku, et ku se on siihen pyritään. - "*

(Ekspertti 5)

*" -et ne ei oo sillee suoraa niiku me oltas jonku joukkueen koripalloreeneissä jossa opetellaan hyvin tarkkaan vaan sitä lajitekniikkaa joka palvelee vaan sitä koripalloa, vaan nimenomaa sitä yleisempää motorista ymmärtämistä.-"* (Ekspertti 1)

*"-et vaik se meneekin noin niinku lajipohjasesti, ni kyllähän siellä niinku taustalla on tietenkin se niinku niitten perusliikuntataitojen oppiminen.- "*  
(Noviisi 3)

*"-Et mun mielest se ei kaikkien tarvi osata pelaa koripalloo, jalkapalloo, et siin on meillä ne yleisemmät tärkeemmät sen oman kehon hallinta, koordinaatio, et se mun mielestä se lajitekniikka ei ole enää ole kyllä tärkeitä."*

*"-Suurin osa ei tuu koskaan harrastamaan mitään urheilua, niin tota tavallaan kyl ainakin mulle herää kysymys miks pitäis osata kaikkia näitä lajeja mitä opsissa on? Et riittäis ne yleiset taidot, perustaidot ja niitä pitäis mun mielestä niinku ehottomasti korostaa enemmän ku vaan sitä pelaamista-" (Noviisi 4)*

Liikuntataitojen oppimista ja liikkeiden säätelyä koskevan nykyisen tutkimustiedon mukaan liikuntataidot eivät ole toisistaan riippumattomia. Keskushermostomme yleiset motoriset ohjelmat eivät vastaa ainoastaan yhdestä taidosta vaan kokonaisista sarjoista yksittäisiä samankaltaisia taitoja (Schmidt & Wrisberg 2008, 124). Näin ollen taitojen välillä on siirtovaikutuksia, jotka vaikuttavat taitojen oppimiseen. Mikäli jokin taito opitaan helposti, on todennäköistä että hermostossa on jo aiemmin opittu "ohjelma", joka toimii apuna uutta taitoa harjoiteltaessa. Vastaavasti jos uuden taidon harjoittelu tuntuu vaikealta, ei keskushermostossa todennäköisesti ole lähellä olevaa "ohjelmaa" taidon harjoittamiselle, jolloin ohjelma täytyy rakentaa alusta. (Jaakkola 2013, 168.)

Tätä aiemmin opitun tai harjoitellun taidon vaikutusta uuden taidon oppimiseen tai toteuttamiseen erilaisissa ympäristöissä kutsutaan siirtovaikutukseksi (Magill 2007, 291). Siirtovaikutus käsite voidaan jakaa niin sanottuun lähi-siirtovaikutukseen "*near transfer*" ja kauko-siirtovaikutukseen "*far transfer*". Near transfer tarkoittaa jonkin motorisen suorituksen siirtämistä uuteen samankaltaiseen tilanteeseen. Esimerkiksi proteesipotilas oppii klinikkaolosuhteissa poimimaan jonkin esineen ja pystyy siirtämään tämän saman taidon kotiolosuhteisiin. Far transfer tarkoittaa jonkin opitun

taidon siirtoa hyvinkin erilaisessa tilanteessa, missä kyseinen taito on alun perin opittu. Tästä esimerkkinä yleiset motoriset taidot, kuten hyppääminen, juokseminen, heittäminen, joita harjoitellaan yleisesti ja siirretään myöhemmin osaksi erillisiä liikuntalajeja. Yksi siirtovaikutuksen sovelluksista on kokonaissuorituksen pilkkominen osiin harjoittelu vaiheessa. Kun osasuoritukset ovat hallinnassa voidaan siirtyä harjoittelemaan kokonaissuoritusta. (Schmidt & Wrisberg 2008, 194–195.) Mitä useampia ja monipuolisempia motorisia ohjelmia keskushermostosta löytyy, sitä todennäköisempää on oppia uusia taitoja sujuvammin heti ensi hetkestä lähtien (Jaakkola 2013, 169). Tutkimuksessamme yksi (1/5) noviisi mainitsi *siirtovaikutuksen* lajien välillä. Lisäksi hän pohti käsitteiden käytön merkitystä mielikuvien muodostamisessa oppilaille.

*"-Nii sitä siirtovaikutusta niiden lajien väliin, mutta toi mitä aikasemminki sanoit miten sen jonku tunnin tai liikuntamuodon esittää onhan se paljon niinku siitäkin kiinni että mä oon niiku ite ainakin niiku liikuntaohjeista jättäny pois esim. telinevoimistelusanan nimen et sit mä oon niinku ryhmille puhunu enemmän niinku kehonhallinnasta ja jostakin temppuilusta-" (Noviisi 1)*

Käsitteitä muuttamalla oppilas voidaan saada ymmärtämään, että kyse ei ole lajiharjoittelusta vaikka tiettyjä motorisia tai kehonhallinnallisia taitoja harjoiteltaisiinkin jonkin tietyn lajin parissa.

#### **4.1.2 Lajilähtöisyys oppilaista**

Liikuntataitojen oppimisessa lähtökohtana on motivaation synnyttäminen (Hagger & Chatzisarantis 2007, 1). Kun oppilas on kiinnostunut, syntyy hänelle kiinteä suhde käsiteltäviin asioihin. Opiskelu puolestaan johtaa parempiin tietoihin ja taitoihin, jolloin myös valmiudet käyttää näitä taitoja

uusissa tilanteissa, paranevat. (Atjonen ym. 2008, 42). Kuitenkin tutkimuksia, joissa on kysytty oppilaiden mielipiteitä liikunnanopetuksesta on tehty toistaiseksi vähän. Heikinaro- Johansson, Palomäki ja Kurppa (2011) selvittivät tutkimuksessaan koululiikunnassa viihtymistä oppilaan näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat mainitsivat yleisimmin (84%) mieluisammaksi asiaksi liikuntatunnin sisältönä olleen liikuntalajin. (Heikinaro - Johansson, Palomäki & Kurppa 2010, Laitisen ja Hilmolan 2011, 249-250 mukaan.) Heikinaro- Johansson, Varstala ja Lyyra (2008, 35) ovat puolestaan tutkineet yläkoululaisten kiinnostusta koululiikuntaan ja sen vaikutusta vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. Oppilaiden henkilökohtaiseen kiinnostukseen liikuntatunnilla vaikutti eniten liikunnan opetus-oppimistilanne. Oppilaat kokivat tärkeäksi, että liikuntatunnilla on hauskaa. Tutkimus vertaili myös tyttöjen ja poikien välisiä kiinnostuksen kohteita. Tyttöillä kiinnostuksen kohteet liittyivät omaan hyvinvointiin kun taas pojilla kiinnostusta herätti enemmän fyysinen toiminta, kilpaileminen, pelaaminen ja omien rajojen ylittäminen. Rintala, Palomäki, Heikinaro- Johansson (2010, 38) tutkimuksessa tutkittiin yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien mieluisia- ja epämieluisia liikuntalajeja. Tutkimus osoitti, että tyttöjen ja poikien suosikki liikuntalajit erosivat jonkin verran oppilaan liikunnan arvosanasta riippuen. Pesäpallo, tanssi ja musiikkiliikunta kuuluivat tyttöjen suosituimpiin lajeihin kaikissa arvosanaluokissa kun taas pojilla salibandy oli vastaavasti suosituin laji arvosanaluokasta riippumatta. Kiitettävän arvosanan saaneita poikia miellytti eniten jääkiekko koululiikunnassa, hyvän tai heikon arvosanan oppilaita vastaavasti pesäpallo. Epämieluisimpina lajeina sekä tytöt että pojat kokivat uinnin, suunnistuksen, luistelun ja hiihdon. Tutkimuksessa raportoitiin lisäksi opettajan mahdollisuuksista tukea liikunnallista elämäntapaa kuuntelemalla oppilaiden toiveita ja yhteissuunnittelemalla heidän kanssaan. (Rintala, Palomäki, Heikinaro- Johansson 2010, 38.)

Tutkimuksessamme lajisidonnaista opetusta puollettiin ja perusteltiin *oppilaslähtöisyydellä*. Etenkin ekspertit (4/5) nostivat keskusteluissa esiin lajien nousevan esiin oppilaiden toiveista. Keskustelussa tuli esille, että oppilaat ovat tottuneet niin sanottuihin perinteisiin lajeihin ja he myös odottavat

jossain määrin opetukselta niitä. Näin ollen uudet opetusmenetelmät ja lajit saattavat kokea oppilaiden puolelta aluksi vastustusta. Kaksi eksperttiä oli kuitenkin sitä mieltä, että oppilaat myös tottuvat uusiin menetelmiin kunhan niitä jaksaa toteuttaa opetuksessa. Kaikki tutkimuksemme ekspertit olivat sattumanvaraisesti poikien liikunnanopettajia.

*"-jos oppilaat just tottuu että ton opettajan liikuntatunnilla pelataan pelejä sovelletuin säännöin niin kyllä ne aika äkkiä siihen tottuu, alkuunhan on tietenkä itä murinaa että miks ei oo ja sitte riippuen taas tietysti oppilasaineksesta-" (Ekspertti 1)*

*" - Kyl lajeja lajeja, kyl oppilaat tykkää et pääsee esittämään et mä oon tos lajis hyvä ja et se on tulossa syksyl tai kevääl ja .- " (Ekspertti 3)*

*" - ei tarvi olla vain niitä perinteisiä lajeja mutta ei mun mielest niitä voi niinku poiskaan heittää niinku et ku ne halua pelaa jalkapalloo ja koripalloo ja jääkiekkoo. Ni ois niinku jotenkin teennäistä sanoo, et ei ku nyt pelataan vaan näit viitepelejä aina et ku, et ku se on siihen pyritään - " (Ekspertti 4)*

*"Mut kyl sen niinku huomaa et oppilaatki tottuu kaikkeen, et aluks ku mä tulin tänneäin, ni tuntu et ryhmät oli tosissaan niinku paljon enemmän viel sellasii, et jos yritti jotain sovellettuja uusii lajei niinku tehdä ni hirvee muutosvastarinta oli kyl ihan älytön.-" (Ekspertti 5)*

Noviisiopettajista vain 2/5 toivat esiin opetuksen lajilähtöisyyden nousevan oppilaiden odotuksista. Kommenteista käy ilmi opettajien kokemukset oppilaiden vastustuksesta uusii lajeja tai pelisovelluksia kohtaan

sillä mielikuvat välineistä rajoittuvat lajin kilpailulliseen muotoon. Näin ollen samaa välinettä ei nähdä käytettävän muussa yhteydessä. Samoin 3/5 haastateltavissa olivat sattumanvaraisesti tyttöjen liikunnanopettajia.

*" - niinku ite nään sen haasteen just että oppilailla on niin vahvat mielikuvat kaikista lajeista ehkä just kilpaurheilun kautta kilpapelien kautta. Esimerkiks just alakoulun puolella, että on vaikeekin, että jos on joku väline millä pelataan normaalisti jotain peliä, niin se oppilaan ajatus on heti siinä kilpapeliksi mielikuvassa tai tekemisessä -" (Noviisi 1)*

*" Tää on aika paljon niinku porukkaa, oppilaat on sellasii et ne haluu niit perinteisii ja on kauheen niinku muutos, tota kriittisii et jos pelataan jotain jalkapallolla jotain ihan muuta peliä, ni ne on aluks niinku vähän, et mitä mikä tää on et eihän tällast pelii oo, miks me tällast pelataan? " (Noviisi 5)*

Sekä noviisi- että eksperttiopettajien esille tuomat kommentit olivat samansuuntaisia, joista kävi ilmi oppilaiden vastustus uusia pelisovelluksia kohtaan. Erona noviisien ja eksperttien välillä oli se, että eksperttiopettajien kommenteissa mainittiin oppilaista nouseva lajilähtöisyys noviiseja useammin.

## 5 NOVIISI- JA EKSPERTTIOPETTAJAT LIIKUNNANOPETUKSEN SUUNNITTELIJOINA

### 5.1 Ajankäyttö suunnittelussa

Tavoitteellisen liikunnanopetuksen lähtökohtana on opetuksen suunnittelu. Valtakunnallinen opetussuunnitelma on perusta suunnittelutyölle. Lisäksi kunnilla on omat opetussuunnitelmat, jotka jakaantuvat pienempiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Koulujen sisällä tehdään karkeita lukuvuosisuunnitelmia sekä hieman tarkempia lukukausi- tai jaksosuunnitelmia. Suunnittelun pienin kokonaisuus on yksittäinen liikuntatuntia koskeva suunnitelma. (Sääkslahti 2012, Jaakkola ym. 2013, 288 mukaan.) Pitkänaikavälin suunnitelmat mahdollistavat tehokkaiden, tarkoituksenmukaisten ja toimivien opetuskokonaisuuksien luomisen. Suunnitelmassa tulisi tällöin huomioida oppilaiden tarpeet, kyvyt ja mielenkiinnon kohteet, opettajan vahvuudet, ympäristön olosuhteet tiloista käytettävissä oleviin välineisiin sekä vuodenaikojen vaihtelu. Suunnittelulla voidaan varmistaa opetuksen tehokkuus sekä oppilaiden oppiminen. Näin oppilaiden kehohallinta ja liikuntataidot kehittyvät. Toiminnan monipuolisuus ja ohjeistukset voidaan suunnitella etukäteen, jotta oppilaiden motivaatio pysyy yllä. Pitkänaikavälin suunnitelman ei tule olla liian tarkka, jotta mahdolliset muutokset ovat helposti tehtävissä. (Schempp 2003, 74.) Opettajien laatima vuosisuunnitelma on osa kotiin vietävää koulun vuositiedotetta. Siinä tiedotetaan koulun yleisistä liikuntajärjestelyistä, toimintaperiaatteista ja asianmukaisesta varustautumisesta liikuntatunneille. (Sääkslahti ym. 2012, Jaakkola, Liukkonen, Sääkslahti, 2013, 291 mukaan.)

Tutkimuksemme haastatteluista nousi esille vuosisuunnitelma käsite ja *pitkälle aikavälille sijoittuva suunnittelu*. Eksperteistä kolme (3/5) mainitsi



pitkäjänteisemmän suunnittelun, joihin sisältyi kommentteja isommista suunnittelukokonaisuuksista sekä erityistapahtumien ja vuodenaikojen mukaan tapahtuvasta liikunnanopetuksen suunnittelusta.

*"No sitten jos lähtis miettii noista suunnittelun käytänteistä ni ainakin itelle ja varmaan sullakin jotenkin se lähtökohta on niin ku että kokonaisuuksista kohti pienempiä juttuja.-" (Ekspertti 1)*

Noviiseista puolestaan kaikki (5/5) mainitsivat pitkäjänteisemmän suunnittelun haastatteluissa. He toivat esille eksperttien keskustelemien aiheiden lisäksi lajien osuuden suunnittelussa. Liikunnanopetuksen painottuessa sisältölähtöiseen suunnitteluun ja toteutukseen, lajien runsaus koettiin haasteena suunnittelutyössä.

*"-mul on ehkä se, se siin suunnittelussa et tavallaan on kuitenkin on paljon asioita, mitä haluais ottaa, ottaa sinne liikuntasuunnitelmaan ja sen vuoden sisälle, et, et sit just niinku tasapainoilee niitten asioiden kans et mitä halua millonkin korostaa ja muuta et saa kaiken mahtumaan sinne fiksusti ilman et se on vaan just semmonen nopee yks tunti ja sit siirrytään jo. Vaan et sit saa niinku oikeesti oppilaatkin jotain irti ja siin on niinku myös se mahdollisuus siihen oppimiseen. Ni se on ehkä yks semmonen haaste et saa ne sit-" (Noviisi 3)*

Erään tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat kokevat saaneensa koulutuksestaan hyviä valmiuksia tulevaan ammattiinsa. Itse opettamiseen ja suunnitteluun koetaan saaneen parhaimmat valmiudet kun taas heikoimmat valmiudet on saatu opetuksen ulkopuolisiin asioihin, kuten luokanvalvojan tehtäviin ja yhteydenpitoihin koulun ulkopuolelle. (Huhtiniemi 2011, 55–56.) Suomessa ja useissa muissakin maissa sisältölähtöinen (activity-based

instruction) liikunnanopetus ohjaa opetuksen suunnittelua. Sisältölähtöinen liikunnanopetus pyrkii vastaamaan kysymykseen: Mitä opetan? Näin ollen tietyt lajit ja looginen eteneminen kyseisen lajin sisällöissä ohjaavat suunnittelutyötä. Lajilähtöisyys liikuntaohjelman sisällön jäsentämisessä on tärkeää mutta se ei saisi kuitenkaan hallita tai antaa olla ainoa tekijä liikunnanopetuksen suunnittelussa. (Heikinaro-Johansson 1998, 194.)

Suomessa vuodenaikojen mukanaan tuoma sääolojen vaihtelu on suurimpia maailmassa. Nuorten liikunta-aktiivisuutta tutkittaessa onkin havaittu, että 12- vuotiaat liikkuvat eniten keväällä ja kesällä, vähiten syksyllä ja talvella (Nupponen, ym. 2005, 6, 8). Laakso, Nupponen ja Telama (2007) pohtivat myös liikuntakulttuurin ja ilmaston muutosten vaikutusta vuodenaikoihin ja sitä kautta liikuntaan. He sivuavat tuloksia, joiden mukaan liikuntaa harrastetaan enenevässä määrin rakennetuissa paikoissa ja sisätiloissa. (Laakso, ym. 2007, Heikinaro-Johansson, Huovinen, 2007, 60 mukaan.) Liikunnanopetuksessa koulun lähiympäristön puistot, kentät ja metsämaasto kannattaa hyödyntää suunnittelutyössä. Opettajan on hyödyllistä käydä koulun ulkopuoliset paikat tarkkaan läpi ennen koulun ja opetuksen alkua. Hänen kannattaa myös miettiä, miten näitä paikkoja voi hyödyntää eri vuodenaikoina: voiko kentän jäädyttää talvella tai soveltuuko maasto hiihtämiseen. Vastuukysymykset tulee opettajan työssä pohtia hyvin ennakkoon. Liikunnanopettajan onkin hyvä miettiä etukäteen, miten eri liikuntapaikoille kulkeminen on mielekästä organisoida. Kaikki liikuntapaikat eivät sovellu normaalien liikuntatuntien pitopaikoiksi vaan enemmän retkien tai teemapäivien, kuten syys- tai talviliikuntapäivien viettoon. (Sääkslahti, ym. 2012, 10.) Perinteiset suomalaiset liikuntamuodot ja urheilulajit ovat tärkeitä koululiikunnassa sillä ne edustavat kulttuuriperinnettämme ja ovat sopeutuneet suomalaisiin oloihin, vuodenaikojen vaihteluun ja luontoon (Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, 2007, Heikinaro-Johansson, Huovinen, 2007, 103 mukaan).

Tässä tutkimuksessa eksperteistä kolme (3/5) mainitsivat *vuodenajat* suunnittelun yhteydessä. Vuodenajat tulivat ilmi suunniteltaessa lajien ja

erityistapahtumien paikkaa opetuksessa vuoden aikana. Noviiseista myös kolme (3/5) puhuivat vuodenaajoista osana suunnittelua. Noviisien kommentit pohtivat lajien sijoittumista sekä miten järjestää arviointiin liittyvät testin vuoden aikana. Yksi noviisi pohti suunnittelun haasteena saada sovitettua lajit liikuntapaikkojen ja -tilojen mukaan.

*" Ni se ehkä et löytää siihen aina sen tasapainon et, mitä, kuinka paljon millonkin ja syksyllä, keväällä, niin poispäin. Se varmasti hakee viel muotoaan et, et kuin paljon siirtää mitäkin minnekin." (Noviisi 3)*

*"ni tota mul on just joka syksy on pitkänmatkan juoksu, mikä on pakollinen suoritus ja sitten mulla on myös syksyllä tai ennen joulua ja sitten ennen ku koulut päättyy keväällä kuntotestit tytöillä-" (Noviisi 4)*

*"-vuodenaikojen mukaan tietysti sekin (haastateltava puhuu lajien paikoista opetuksessa) kierto ja en mä sit tiedä onko se hyvä vai huono puoli-" (Ekspertti 2)*

*"Kyllä ja sitten ehkä vähän tommoseen niin ku taaksepäin tosta pienemmästä tuntikuovasta että sitten ne sisällöt tai se koko vuoden suunnitelma ois just niin ku jouhevaa sen puolesta et ne liikuntamuodot sopii jotenkin hyvin siihen vuoden kiertoon tai niihin olosuhteisiin tai tiloihin mitä on käytössä että ehkä se on itellä ollu vielä haasteena ja tässäkin on vielä totutellu sitä että löytäs niin ku sellaset sopivat paikat eri liikuntamuodoille ja niinku ennakoida hyvin niitä käytössä olevia tiloja ja varata ne ajoissa että siinä tulis sitä jouhevuuutta." (Noviisi 1)*

Eksperteistä yksi (1/5) viittasi *lajeihin* puhuessaan pitkän aikavälin suunnittelusta. Kommentista käy ilmi, että nykyinen lajimäärä on suuruudessaan haaste asioiden perusteelliseen läpikäymiseen. Muutosta ehdotetaan jo valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolle siten, että muutaman vuoden välein tehtäisiin katsaus oleellisten lajien määrän suhteen. Noviiseista puolestaan kolme (3/5) toi esille lajit suunnittelussa. Heidän mukaansa oppilaiden mielenkiinnonkohteita tulisi huomioida opetussisältöjä suunniteltaessa. Uuden opetussuunnitelman nähdään tarjoavan mahdollisuus lajien karsimiseen ja ryhmäkohtaisten painopisteiden huomioimiseen.

*" - jos vanhakantasesti ajatellaan ni lajikirjo on tullu hirveen isoks et tuleeks niin ku niistä jaksoista turhan pirstaleisia et yritetään raapasta yhtä sun toista vai pitäiskö meidän niin ku ihan opetussuunnitelma tasolla tietenkin ja siihen liittyy ehkä jo valtakunnallinen opetussuunnitelmakin et jotenkin vähän karsia joko kahen vuoden syklillä tai jollakin et olis vaikka kuukaus meillä aikaa vähän niin ku paneutua aina yksittäisiin asioihin ja silloin pystyttäis niin ku viemään myös sitä oppisisältöä jotenkin eteenpäin. -" (Ekspertti 1)*

*"- se on mun mielest sillai kiva tohon liikuntaa et ei oo ja mä tykkäisin jos olis viel enemmänkin sillai et ei ois niin ku mitä uus OPS ilmeisti viel vähemmän niin ku tommonen lajisidonnainen koska mun mielest on kiva ottaa noitten tyttöjen kaa kaikkee et ei vaan niit lajeja vaan käydä just viime vuonna tai ampumassa vaik se ei oo siel OPSissa siis jotain mist ne vois löytää niin ku jotain uutta- ", " - Kyl siin taas ehkä näkee niit vähä kyl siinäkin tulee vähä erilaisii taas liikuntataitoja niinku näkee niit vähän erilaisies ympäristössä." (Noviisi 2)*

*"- tuo ois hyvä idea että vois vaan enemmän mennä sen ryhmän mukana että tavallaan opetussuunnitelmakin ehkä vapauttas siihen suuntaan että me voitais ryhmän kanssa valita painopisteet mihin keskitytään ja*

*jättää niin ku huolella sieltä hyvällä omalla tunnolla jotakin asioita käsittelemättä.” (Noviisi 1)*

Liikunnanopettajan työnkuvaa on tutkittu kahdessa eri tutkimuksessa, joista toinen on tehty 1980-luvulla sekä toinen 1990-2000-luvuilla (Varstala 1996; Mäkelä ym. 2012). Näiden vuosien aikana liikunnanopettajien työtehtävissä ei ole yhteiskunnan ja koulumaailman muutoksista huolimatta tapahtunut suuria muutoksia. Kuitenkin opetuksen ulkopuoliset tehtävät, kuten yhteydenpito vanhempiin, luokanvalvojuus ja kokoukset ovat lisääntyneet. Liikunnanopettajien päivittäisiin työtehtäviin kuuluvat liikuntapaikoille kulkeminen, tuntien suunnittelu, tilojen varaus ja oppilaiden valvonta. Lisäksi lukukausittaisia tehtäviä voivat liikunnanopettajalla olla esimerkiksi liikunnallistamiseen, kansainvälisyyteen tai monikulttuurisuuteen tähtäävät projektit. Lisäksi erilaiset juhlahjelmat sekä tapahtuma- ja liikuntapäivät ovat usein liikunnanopettajan vastuulla. Miesliikunnanopettajat usein vastaavat myös koulujen välisten urheilukilpailujen järjestämisestä. (Mäkelä, Huhtiniemi, Hirvensalo 2013, Jaakkolan ym. 2013, 568 mukaan.) Opettajien työmäärän lisääntymisen lisäksi koulun tapahtumat ja yhteiset juhlat saattavat vähentää toteutuvien tuntien määrää huomattavastikin. Tämä tuleekin ottaa huomioon tuntien suunnittelussa ja tavoitteiden määrittelyssä. (Sääkslahti, Hakamäki, Holopainen, Laakso, Lemmetty, Luukkonen, Paukku & Puttonen 2012, 9.) Tutkimuksemme eksperteistä kolme (3/5) mainitsi *eritystapahtumien tai kilpailutoiminnan vaikutuksen opetusta suunniteltaessa.*

*” - ja sit oikeestaan sen jälkeen voidaan ruveta jakamaan jos nyt vanhastaan ajatellaan lajisisältöjä että tossa käy toi ja pitää ottaa yo kirjutukset huomioon -” (Ekspertti 1)*

*” - kyl se ainakin omassa opetuksessa niiden lajien kautta pyörii ja Turussa on niin paljon sitä kilpailutoimintaa et se ohjaa sitä*

*vuosisuunnittelua niin ku aika paljon et mitä lajii pitää missäkin kohtaa ottaa että saa ne koulun joukkueet kasattuu sinne kisoihin -" (Eksperetti 2)*

Paikallisen kilpailutoiminnan kerrotaan vaikuttavan myös koulun toimintaan ja siihen, mitä lajeja mihinkin vuodenaikaan opetetaan. Lisäksi koulun omat erityistapahtumat, kuten ylioppilaskirjoitukset on otettava suunnittelussa huomioon.

Liikunnanopettajien työtyytyväisyyttä tutkittaessa (Johansson 2006, 69; Haapakoski 2005, 64; Laine 2003, 47; Laitinen 2001, 33; Salonen & Syvänen 2009, 59) on havaittu, että kiire on yksi eniten työtyytyväisyyttä laskevista tekijöistä. Salosen ja Syväsen (2009, 59) mukaan liikunnanopettajat kokivat tuntien ulkopuolisten tehtävien lisääntymisen kuormittavaksi. Johansson (2006, 68) puolestaan mainitsee naisliikunnanopettajien pitävän kiirettä merkittävästi kuormittavampana kuin miesliikunnanopettajat. Karasekin ja Theorellin (1990, 31–34) mukaan kiire kuuluu työn vaatimuksiin lisäten stressiä ja työtytymättömyyttä, etenkin jos työntekijän vaikutusmahdollisuudet työhönsä ovat pienet. Liikuntatunneilla pyritään tuomaan useita erilaisia kokemuksia ja näin ollen pidemmät tietyn lajin jaksot voivatkin jäädä vähemmälle. Tällöin vaarana on, että liikunnanopetuksesta tulee sirpalemaista. Onkin pohdittu jääkö koulussa riittävästi aikaa taitojen oppimiselle. Positiiviset ja pysyvät liikuntaelämykset syntyvät usein vasta sitten, kun oppilas oppii liiketehtäviä ja lajitaitoja. (Heikinaro- Johansson & Telama 2004, Heikinaro- Johanssonin & Huovisen 2007, 103 mukaan.)

Lukuisten tutkimusten mukaan kiire nähdään työtyytyväisyyttä laskevana tekijänä. Kääriäinen (1990, 27–28) mainitsee tutkimuksessaan kiireen yhtenä työn stressaavuuden ja työtyytyväisyyden vähenemistä aiheuttavana tekijänä. Niin ikään Strootn, Collier, O' Sullivan & England (1994, 343, 353) ovat tutkimuksissaan paljastaneet tekijöitä, jotka estävät opettajia suoriutumaan työstään hyvin. Näitä tekijöitä olivat yleisemmin opetuksen ulkopuoliset velvollisuudet, sekä aikataululliset rajoitukset. Myös

Halinen ja Soikkeli (1995, 56–57) ovat tutkinet opettajien työtyytyväisyyttä. Heidän mukaansa suurimmat tyytymättömyyttä aiheuttavat tekijät olivat heikko mahdollisuus uralla etenemiseen, oppilasryhmien heterogeisuus sekä työtehtävien kausittain ruuhkautuminen. Samansuuntaisiin tuloksiin on päätynyt tutkimuksessaan Löytömäki (1996, 4), joka keräsi aineistonsa Opettajalehdessä julkaistulla kyselyllä. Kyselyyn vastanneista 1545 opettajista 39 % mainitsi merkittävämmäksi työssä viihtymättömyyteen vaikuttavaksi tekijäksi kiireen ja lisääntyneen työmäärän.

Tutkimuksemme eksperteistä kolme (3/5) pohti ajankäyttöä suunnittelu- ja opetustyössä. Kommenteista tuli ilmi *tyytymättömyys ajan riittämättömyyteen* opetuksessa ja suunnittelussa. Tämä koettiin myös haasteena liikunnanopettajan työssä. Kiirettä perusteltiin laajalla lajikirjolla sekä oppituntien pituudella.

*"-lajikirjo on tullu hirveen isoks et tuleeks niin ku niistä jaksoista turhan pirstaleisia et yritetään raapasta yhtä sun toista-"* (Ekspertti 1)

*"Mut kyl se sit ku meil on 75 minuutin oppitunnit ni kyl se on karsinut tota opettamista viel aika paljon poies-", " Sillon ois mukava monipuolisesti taitoja opettaa ku olis vaan tunteja käytettävissä"* (Ekspertti 2)

*"-Meilläkin ois niinku kahden kolmen viikon jaksot. Välil ois ihan mukava vetää mut jotenkin se on meille ehkä mukavempi saa ehkä syventyy siihen mut sit taas on oppilaita jotka ei ehkä tykkää tietyst lajeist ni ne ei sit taas tykkää täst et miksi.-"* (Ekspertti 3)

Kun läpikäytäviä lajeja on paljon, oli opettajilla huolenaiheena opetuksen rikkonaisuus. Oppituntien pituus puolestaan koettiin lyhyeksi opetuksen kannalta.

## 5.2 Eksperttiopettaja liikuntatunnin tavoitteiden asettajana

Hyvin suunniteltu opetustunti miellyttää sekä oppilasta että opettajaa. Opettajan tulisikin miettiä tuntisuunnitelmaa tehdessään erityisen tarkasti seuraavat kysymykset: Mitä oppilaat tulevat oppimaan? Mitä oppilaat tekevät? Miten tunti organisoidaan? Miten opettaja tietää, mitä oppilaat ovat oppineet? Tavoitteiden asettamista ja suunnittelua tapahtuu paitsi tuntia ennen, myös tunnin aikana sekä tunnin jälkeen. Tunnin aikana opettaja arvioi harjoitteita, ilmapiiriä ja punnitsee opetuksen kehitysmahdollisuuksia, jotka ohjaavat kohti parempia oppimistuloksia. Erityisesti hyvät opettajat tekevät tunnin päätyttyä yhteenvedon, jossa kootaan opetusta palvelevat harjoitteet ja kehitetään niitä eteenpäin seuraavalle tunnille. Harjoitteissa ilmenneitä haasteita tai onnistumisia voidaan pohdinnan lisäksi kirjata ylös muistiin, mikä toimii apuna seuraavia tunteja suunniteltaessa. (Schempp 2003, 71, 76, 103; Numminen 2010, 40.)

Tavoitteiden asettaminen tunnille ohjaa suunnittelua ja toimintaa sekä motivoi oppilaita. Suunnittelu tekee kokonaisuuden hallitsemisesta sujuvampaa. Kun opettaja tiedostaa opetuksensa tavoitteet ja tunnin toiminnan sisällön kunkin oppilasryhmän kohdalla, pystyy hän käyttämään oppilaiden palautetta hyödyksi ja muuntamaan sekä ennakoimaan tunnin tapahtumia paremmin. (Numminen 2010, 40.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS 2004) määrittää, että liikunnassa pyritään kasvattamaan liikuntaan ja liikunnan avulla. Näin ollen tavoitteissa tulisi käydä ilmi tiedolliset, taidolliset sekä asennoitumistavoitteet, joita voidaan kutsua myös nimityksillä kognitiiviset, psykomotoriset ja sosioemotionaaliset tavoitteet (Numminen 2010, 41). Nämä osa-alueet ottavat huomioon ja tukevat



oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Liikunnanopettajakoulutuksessa on käytössä opintojen aikana Nummisen ja Laakson suunnittelema (2009) tuntisuunnitelmalomake, jossa eritellään yleistiedot, tavoitteet, opetussisältö ja harjoitteet, opetusmuoto ja organisointi, arviointi ja palaute sekä aika. Ei ole olemassa varsinaista yleistä rakennevaatimusta tuntisuunnitelman muodosta sillä muoto riippuu tarpeista ja opettajan kokemuksesta. Liikunnanopettajakoulutuksen alussa on kuitenkin aktiivisesti käytössä edellä mainittu tuntisuunnitelmalomake, jotta huomio voitaisiin kohdentaa mahdollisimman tehokkaasti opetussisältöön ja sen vaatimiin didaktisiin ratkaisuihin, oppijaan, oppimiseen ja kasvattamiseen. (Sääkslahti, Jaakkolan ym. 2013, 292 mukaan.)

Tutkimuksemme ekspertti liikunnanopettajat toivat kaikki (5/5) jollain tavalla esille tavoitteiden asettamisen oppitunneille. Erilaisiksi tavoitteiksi mainittiin *tunnin intensiteettiä* koskevat asiat (3/5). Liikuntatunneilla pidettiin tärkeänä sitä, että syke nousee ja tulee hiki. Experteistä neljä (4/5) pohtivat myös *erilaisten liikkujien merkitystä* oppilasryhmässä, mikä asettaa omat tavoitteensa yksittäisille oppitunneille. Opetettavat ryhmät saattavat olla liikuntakokemuksiltaan ja taidoiltaan niin erilaisia, että opettajan täytyy pohtia tarkasti juuri tälle ryhmälle sopivia tavoitteita, ajankäyttöä ja opetusmenetelmiä. Lisäksi esille nousi (1/5) myös *pidemmän aikavälin tavoitteet*, joita yksittäiset oppitunnit vievät omine tavoitteineen eteenpäin.

*"-et jos ajatellaan enemmän tuntitasolla että jos mennään tunnille eikä oo paljon suunniteltu ni helpommin vaikka organisointiin tai sellaseen menee paljon aikaa et ihan jopa tämmönen fyysisyyttä liikkumista tulee tunnilla enemmän ettei siihen niin ku ohjeitten antoon ja semmoseen mee enempää aikaa et on miettinyt että miten tän organisoii, mitä tässä tapahtuu miten ryhmitellään ni sillon liikkumisaika per oppilas per tunti saadaan isommaks.",*

*"- ku ryhmät on hyvin erilaisia ni silloin sillä suunnittelulla voi ottaa myös sitä erilaisuutta huomioon että toisten kanssa voidaan mennä ehkä jopa erilaisilla opetusmenetelmillä paljon ehkä löysemmillä systeemeillä ja se homma toimii oikein hyvin ja voidaan sitä oppilaslähtöisyyttä käyttää paljonkin siinä opetuksessa ja jollakin toisella ryhmällä, sillä vähän villimmällä ryhmällä joudutaan paljon enemmän jotenkin menemään niinku semmosta tiettyä väylää pitkin eteenpäin." ,*

*"Tai eka seiskaluokkalaisten kanssa laskettelemassa kolmannen kerran tavoite, että kaikki tulis ylhäältä turvallisesti alas ja et mites sinne päästään." (Ekspertti 1)*

*"-kuitenkin itte ajattelee et se ykköstavote on se että ne liikkuu ja niille tulee hiki ja nälkä siinä tunnin aikana ni sit ei siinä jää kovin paljon aikaa siihen et se on niin ku lähinnä se alkuverryttely tai semmonen voi olla sellanen et siinä on jotain trillejä ja voi olla jotain sellasta opetusta ja sit sen jälkeen on sitä toimintaa aika pitkälti et." (Ekspertti 2)*

*"-Tärkeimmät se et jalat liikkuu ja tulee syke nousee ja tulee hiki, et tää on koululiikuntaa.",*

*"-Siis on sellasia oppilaita, jotka harrastaa kolme viiva viis kertaa viikos liikuntaa ja sit on semmosii, jotka on ainoa kerta liikuntaa on se koululiikunta, yksi kerta viikossa. Ja se johtaa et arvolliset erot on niin kauheen isot ja fyysiset, et on noi, se on se lähtökohta tavoitteisiin ja siihen, et mitä sä teet siellä tunnilla.-" (Ekspertti 3)*

*"-Ryhmän mukaan menee paljon ja sitte et kyl jos paperille kirjottas tavallaan tavoitteita ni kyl ne olis aika erilaisii, ku se ryhmän heikoimman ja ryhmän parhaimman ero on niin mieletön, ni kyl niit on niinku niin monii tavoitteita tavallaan sil tunnilla, mut et sit on tietenkii näit ryhmätavoitteit, mihin aika paljon pyritään pääsemään. Et ne pystyy toimimaan ryhmänä ja sitä kautta saamaan hyöii fiiliksii sil tunnilla."*  
(Ekspertti 5)

Eräs (1/5) eksperteistä painotti opetuksessaan ja tuntitavoitteissaan erityisen paljon *kognitiivisia ja psykomotorisia taitoja* kun taas toinen (1/5) ekspertti kertoi korostavansa yhä enenevässä määrin tunneillaan sitä, että *oppilailla olisi hauskaa liikuntatunneilla.*

*"No, yleisurheilussa ainakin tavoite on, että ne saa käsityksen, että mitkä on yleisurheilulajit ja miten, miten siinä sit toimitaan, et olis öö no esimerkiksi kuulantyyöntöä aina kerron, että mikä on se kuulantyyöntön sektori ja miten sinne mennään sinne sektoriin sinne.-"* (Ekspertti 4)

*"-mä luulen et nykyään enemmän ja enemmän on tullu sellanen olo et haluu et oppilaille jää niinku hyöä ja positiivinen fiilis tunneista. Eikä oo alkuun hiroeen tarkkaan mietitty jotain et minkä lyönnin tai tietyn liikkeen tai jonku ne oppii, jonku osasuoritteen niinku siin tunnis mul niinku tuntuu et siit niinku mä oon lähteny vähä enemmän ja enemmän pois siit et ei oo enää niin sellasii yksittäisii juttuja, niinku tiettyjä asioita mitä pitää siel tunnilla oppii vaan et niinku sellanen kokonaisfiilis, mikä jää tunnista on niinku tärkeämpi.", "Joo, ja tietenkin se riippuu vähän lajistakin et et jossain lentopallossa on mahotonta ohittaa sormi- ja hihalyöntiä."* (Ekspertti 5)

Tutkimuksessamme nousi selkeästi esille eksperttiopettajien tavoitteiden asettaminen suunnittelu vaiheessa. Kommenteista korostuivat fyysisen aktiivisuuden merkitys ja erilaisten oppijoiden merkitys yksilö- ja ryhmätasolla.

### 5.2.1 Noviisin ja ekspertin näkemys oppilaslähtöisyydestä suunnittelussa

Liikunnanopetus muodostuu hyvin erilaisia yksilöitä sisältävästä ryhmäopetuksesta. Osa oppilaista harrastaa aktiivisesti sekä monipuolisesti liikuntaa myös koulun ulkopuolella, osa taas ei saavuta edes terveytensä kannalta riittävää fyysisen aktiivisuuden määrää. Toiset oppilaista ovat taitavia motorisesti, kun taas osalla liikkuminen saattaa olla rajoittunutta oppimisvaikeuksien, vamman tai sairauden vuoksi. Jo varhaisessa lapsuudessa lasten liikunnalliset taidot, fyysinen toimintakyky ja motoriset kokemukset eroavat suuresti toisistaan. (Huotari 2012, 62; Nupponen, Halme & Parkkisenniemi 2005, 5, 9.) Kaikesta huolimatta jokaisella ryhmän jäsenellä on yhtäläinen oikeus kokea onnistumista sekä liikunnan iloa, oppia uusia taitoja ja harjoittaa fyysistä toimintakykyään ryhmän tasavertaisena jäsenenä. (Huovinen & Rintala 2013, 382.)

Opettajan tehtävä liikuntatunnilla on tarjota jokaiselle sopivia yksilöllisiä haasteita. Tällainen opetuksen yksilöiminen voidaan toteuttaa opetussisältöjen, välineiden, oppimisympäristöjen, opetusmenetelmien, työtapojen, opetusviestinnän, oppilaiden ryhmittelyjen tai käytettävän ajan muokkaamisen avulla. (Huovinen & Rintala 2013, 384; Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 246.) Huovisen ja Rintalan (2013, 384) mukaan käytetyimmät opetukselliset eriyttämisen keinot ovat luonteeltaan huomaamattomia, laadukkaaseen opettajan opetukseen aina sisältyviä toimenpiteitä. Opettajan tietäessä ryhmänsä tarkkaavaisuuden säilyttämiseksi tarvittavan paljon fyysistä aktiivisuutta, hän valitsee tunnille paljon leikkejä ja pelejä. Opettaja voi myös vaihdella tunnin rasittavuutta siten, että fyysisesti raskaita tehtäviä seuraa yksinkertaisia tuttujen harjoituksia. Oppilaalla voi myös olla

vaihtoehtona valita itse liikuntaväline tai tehtäväpiste, jolla oppilas harjoittelee. (Huovinen & Rintala 2013, 384.)

Dyson (2006, 341) on todennut, että oppilaitaan kuuntelemalla opettaja saa arvokasta tietoa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oppilailta itseltään kysymällä heitä koskevia tietoja ja heidän mielipiteitään, saataisiin parempi käsitys siitä, mitä he pitävät tärkeänä koululiikunnassa (Dyson 2006, 341; Subramaniam & Silverman 2007, 106–111). Oppilaat voivatkin osallistua oman työnsä suunnitteluun ja kehittämiseen. Heidän osallistuminen tavoitteiden asettamiseen ja oman työn suunnitteluun lisää opiskelumotivaatiota. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6–7.) Oppilaiden erilaisten liikuntataitojen ja toimintakyvyn huomioiminen perustuu hyvään oppilaantuntemukseen ja opettajan taitoon havainnoida oppilaiden liikkumista. Oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa keskustelu tuo tietoa oppilaan tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Opettaja voikin ennakoida ja ottaa suunnittelussa huomioon oppilaiden erilaiset taidot ja toimintakyvyn. Oman ryhmänsä tunteva opettaja voi hyödyntää muiden ryhmäläisten osaamista ja erilaista harrastuneisuutta opetuksensa eriyttämisen tukena. (Huovinen ja Rintala 2013, 386.) Opettajan tulee työssään pyrkiä yhdistämään oppilaiden havainnointi sekä heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa vastaaminen sujuvaan ja tehokkaaseen tunnin pyörittämiseen. Tämän taidon kehittäminen tuo mukanaan haasteita, sillä usein opettaja vastaa useamman oppilaan ohjauksesta samanaikaisesti kun heidän tulisi myös kiinnittää huomiota tunnin sujuvaan etenemiseen. Oppilaiden tietojen ja taitojen kehittämiseen keskittyminen voi auttaa opettajaa yksilöllisempien ohjeiden antamisessa tunnilla. Myös tietoisuus oppilaiden oppimisesta sekä suorituksista lisää opettajan asiantuntijuutta. (Manross & Templeton 1997, 34.)

Tutkimuksemme eksperttiopettajista neljä (4/5) mainitsi kommenteissaan *opetusryhmän kuuntelemisen ja havainnoinnin* merkityksen tuntien suunnittelussa. Oppilaiden kuuntelu tuli esille esimerkiksi ryhmän yhteisten tavoitteiden pohtimisessa ensimmäisellä oppitunnilla. Yksi eksperteistä pyrki asettumaan oppilaiden asemaan miettimällä kuinka usein

yksi ryhmä pääsee esimerkiksi pelaamaan tiettyä lajia. Opettajalle kertoja tietyn lajin parissa tulee useita yhden viikon aikana mutta yhdelle opetusryhmälle vain mahdollisesti yksi kerta. Näin ollen opettajalle voi syntyä kokemus, että on pelattu riittävästi yhtä lajia mutta tämän ei saa antaa hämärtää todellisuutta yhden oppilasryhmän näkökulmasta. Kommenteissa mainitaan myös oppilaiden liikunnallisten lähtökohtien huomioimisen vaikutuksesta tavoitteiden asetteluun tunnille.

Noviiseista kaikki (5/5) toivat esille opetuksen suunnittelussa oppilaiden kuuntelemisen sekä havainnoinnin kautta tulevan oppilaantuntemuksen merkityksen. Usein (3/5) mainittiin *oppilaiden osallistumisen* olevan osa suunnittelukäytänteitä. Kommenteista nousi esille myös opettajan havainnointiin perustuva tieto opetusryhmien erilaisista taitotasoista, joka osaltaan ohjaa opetuksen suunnittelua.

*"-siinä syksyn ekalla tunnilla vähän mietitään sitä et mitkä meillä on ollut viime vuonna sen ryhmän tavoitteet. Puhun nyt enemmänkin en niin liikuntatavoitteista vaan enemmänkin sinne ehkä sen sosiaalisen puolen tavoitteisiin ni et mitkäs meillä vois olla tänä vuonna ne tavoitteet ja se kannustaminen, kaverin huomioon otto, ohjeiden kuuntelu ja sillä tavalla niin ku lähetään viemään sitä juttua eteenpäin-"*  
(Ekspertti 1)

*"-se on niin ku yks käytäntö, että sais niinku siinä kurssin alussa otettua oppilaat mukaan siihen suunnitteluprosessiin." (Noviisi 1)*

*"-On niin ku koko päivät sitä sählyä vetäny niille mut jos oikeesti sen oppilaan niin ku näkövinkkelist kattoo että. Pari kertaa ja sit on uus laji ja joko se meni se sähly ja tai jalkapallo tai tämmösiä mitä monet kuitenkin harrastaa ja tykkää pelata niin ku vois joka viikko tehdä ni."*  
(Ekspertti 2)

*"-Siis on sellasia oppilaita, jotka harrastaa kolme viivaa viis kertaa viikos liikuntaa ja sit on semmosii, jotka on ainoo kerta liikuntaa on se koululiikunta, yksi kerta viikossa. Ja se johtaa et arvolliset erot on niin kauheen isot ja fyysiset, et on noi, se on se lähtökohta tavoitteisiin ja siihen, et mitä sä teet siellä tunnilla.-" (Ekspertti 3)*

*"-Kuitenkin pelaaminen on se mitä ne haluaa eniten eikä ei me ainakaan pelata pelkästään ikinä. Ihan poikkeustunteja voi olla joskus.-" (Ekspertti 5)*

*"-jos joku ryhmä sano et me koko alakoulu pelattiin koko kevät aina niinku kaks kuukautta pesäpalloa, ni sit mä oon, ehkä kerran pelattiin ja sit me tehtiin jotain muuta-" (Noviisi 2)*

*"-eroja mitä pystyy tekemään ja ja sit se tietenki ysii myöden ku oppii tuntee paremmin, ni myös siihen niinku suunnitteluun vaikuttaa myös ihan niinku painopisteitten kanssa et, et osa on enemmän palloiluryhmii ja osa sit taas ne on niinku semmonen et ne tyyliin pakolliset et saadaan ne pidettyy se monipuolisena ja sit keskitytään muihin alueisiin et onneks opsissa on kuitenkin sen verran joustoo et pystyy, pystyy niinku oppilaitten toiveiden mukaan myöskin sitä toteuttamaan, osittain.",*

*"Kyl näis on tosi isoi niinku eroi ryhmien välillä, välillä mun mielest, et kenen kans pystyy just mitäki tekeen et ku tuntuu vaan et ne. Ne, mul on viel ysilläkin semmonen porukka et kaikki niinku pienetkin asiat jos niil koittaa antaa niinku vähä sitä et, kannustais niit ite, ni sit kaikki "ei oo välii" "en mä tiiä"-", " -Puhukaa ja niinku, sanokaa ja tehkää ja, ja muuta et, ihan, tällekin syksylle mä oon saanu aina yhen tunnin, et he*

*saa ite niinku toivoo jotain muuta, ni sit, ei mitään toiveita-*" (Noviisi 3)

*"- on sitä ruvennu ajattelemaan et miten niinku eri ikäasteille pitäis niit ottaa enemmän huomioon mitäkin taitotasoo, et sillon ku oli, mä olin just valmistunu ni sit ei oikein tienny sitä millasii ne oppilaat oikeesti on. Et mitä tasoo seiskaluokkalaiset on, kasiluokkalaiset on, ysiluokkalaiset on.-"* (Noviisi 5)

Hyvä aineentuntemus auttaa asiantuntemuksen kehittämistä sillä silloin opettaja voi analysoida oppilaidensa suorituksia sekä tarjota yksilöllisiä ohjeita. Opettaja voi harjoitella oppilaiden havainnointia keskittymällä ensin muutamaa oppilaaseen kerrallaan, ja sitä mukaan, kun hän kehittyy oppilaan taitojen sekä kehityksen analysoinnissa, voi hän kasvattaa havainnoitavien oppilaiden lukumäärää. Lopulta opettaja pystyy havainnoimaan koko luokan oppilaiden yksilöllisiä taitoja saman tunnin aikana. Kehityksen myötä opettajalle vapautuu myös resursseja muokata omaa opetustaan sekä oppimisympäristöjä oppilaiden tarpeita entistä enemmän palveleviksi. (Manross & Templeton 1997, 34.) Opettajan henkilökohtaisilla liikuntataidoilla ei ole tutkimusten mukaan nähty olevan suurta yhteyttä hyvään liikunnanopettajuuteen, on tärkeä huomioida että opettajan analysointitaidot sekä pedagoginen sisältötietämys saavat tukea myös omista hyvistä liikuntataidoista. (Dodds 1994, 153–163.) Pohdittaessa hyvän liikunnanopettajan ominaisuuksia myös Dodds (1994, 153–163) tuo esille opettajan taidon käyttää sellaisia opetuskäytäntöjä, jotka optimoivat erilaisten oppilaiden saavutukset erilaisissa opetustilanteissa. Hyvällä opettajalla on opetuksensa suhteen kirrkaana mielessä ne tavoitteet joihin hän pyrkii. Opettajan kyvyllä observoida ja analysoida liikuntasuorituksia, on merkitystä siihen millainen liikunnanopettaja on. Dodds nostaa kuitenkin merkityksellisempänä taitona esille opettajan hyvät observointi- ja analysointitaidot. Niiden avulla hän voi havaita ja korjata virheellisiä



suorituksia tunnilla, ja siten edesauttaa oppilaan kehitystä ja oppimista. (Dodds 1994, 153–163.) Tutkimuksessamme yksi noviisi (1/5) opettaja toi esille oman *aineentuntemuksen* merkityksen opetuksen suunnittelussa.

*"-tietenkin itellä ehkä tommoset noin niinku tanssi puolen aerobicin ja muut on semmosii mitkä vaatii selkeesti enemmän sitä suunniteluu ja enemmän sitä ylöslaittamista. Onneks ne on kyl myöskin niit omii vahvoi lajei kyl välil sääliks käy niitä, ketkä on enemmän palloilupuolett lähtösin-", " -sitten itte taas ku ei oo se kauhea palloilija ni sit taas palloilutunnit vaatii ehkä enemmän myös sitä etukäteissuunnitteluu.-"*  
(Noviisi 3)

Tämän noviisiopettajan mukaan niin sanotusti omaan lajiin liittyvät tuntisuunnitelmat syntyvät helpommin kun taas itselle vieraampien lajien tunteja tulee suunnitella tarkemmin etukäteen.

### **5.2.2 Noviisiopettajien ajatuksia onnistumiskokemusten tarjoamisesta liikuntatunneilla**

Oppilailla on usein hyvin erilaisia kiinnostuksen kohteita, joten myös innostus liikunnan harrastamista kohtaan vaihtelee. Jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin ja uusien taitojen oppimiseen, tulee liikuntakasvatuksessa kiinnittää erityistä huomiota opetuksen yksilöllisyyteen. (Rintala & Huovi 2013, 383.) Liikunnanopetuksessa oppilaiden yksilöllinen huomioiminen on erityisen tärkeää sillä myönteiset kokemukset edistävät liikunnallisen elämäntavan omaksumista, mikä puolestaan vaikuttaa liikunnan harrastamiseen myös vanhemmalla iällä

(Hirvensalo, Lintunen & Rantanen 2000, 38; Huotari 2012, 72; Pate ym. 2007, 14).

Chen ja Darst (2001, 150–164) tutkivat, kuinka tilannekohtainen kiinnostus liittyy motivaatioon yläkoulun liikunnanopetuksessa. Kävi ilmi, ettei oppilaiden sukupuoli vaikuttanut tilannekohtaiseen kiinnostukseen vaan ainoastaan liikuntataidot. Aktiiviset oppilaat suhtautuvat liikuntaan erittäin innostuneesti ja harrastavat päivittäistä liikuntaa, kun taas passiivisten oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaa on samantekevää ja harrastaminen rajoittuu enintään yhteen kertaan viikossa. Koululiikunnassa tulisikin panostaa entistä enemmän passiivisten oppilaiden motivoimiseen tarjoamalla valinnan mahdollisuuksia, erilaisia lajisäältöjä ja soveltamalla erilaisia työtapoja. (Heikinaro-Johansson, Varstala, Lyyra 2008, 32.) Motivaatioon liittyvä kiinnostus voidaan erotella tarkoittavan henkilökohtaista kiinnostusta (*individual interest*) eli sitä, mitä henkilö pitää kiinnostavana tilanteessa ja tilannekohtaista kiinnostusta (*situational interest*), jolla käsitetään miten kiinnostavana henkilö tilannetta pitää (Chen & Ennis 2001, 329–338).

Liikuntataitoja voidaan oppia tietoisesti ja tiedostamatta. Liikunnanopetuksessa perinteinen taitojen opetus on pohjautunut paljon tietoiseen eli eksplisiittiseen oppimiseen. (Jaakkola 2013, Jaakkolan ym. 2013, 167 mukaan). Eksplisiittisellä opetuksella pyritään etenemään opettajan tai opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (Schmidt & Wrisberg 2008, 14). Nykyään liikuntataitoja pyritään opettamaan yhä enemmän tiedostamatta eli implisiittisesti (Davids, Button & Bennett 2008, 179). Tiedostamattoman oppimisen perustana ovat positiiviset harjoituskokemukset sekä onnistumisen elämykset (Jaakkola 2013, Jaakkolan ym. 2013, 167, mukaan). Oppilaiden henkilökohtainen kiinnostus ja tilannekohtainen kiinnostus tulisikin huomioida merkittävänä motivaation lisääjänä opetussuunnitelmia tehdessä, jolloin oppilaat voisivat nauttia opetustilanteista ja saavuttaa tavoitteita pätevyyyteen liittyen. (Chen & Ennis 2004, 329–338.)

Positiiviseen liikuntakokemukseen ja oppimiseen linkittyvät olennaisesti opettajan antama palaute oppilaille sekä hänen odotukset oppilaitaan kohtaan. Erityisesti uuden taidon opettelussa on suuri merkitys onko palaute virhekeskeistä *“error- focused”* vai onnistumiskeskeistä *“success- oriented”*. Oppilaan tekemästä suorituksesta on yleensä helppo nähdä virheet, minkä vuoksi useat opettajat sortuvat tietämättään virhekeskeiseen palautteenantoon. Tämä saattaa lannistaa taitoharjoittelussa aloittelevan oppilaan innostuksen. Varsinkin, kun kyseessä on aloittelija uuden taidon opettelussa, voi olla haastavaa löytää suorituksesta oikein ilmenneitä asioita. Olisi kuitenkin tärkeää löytää mikä tahansa suorituksen ydinkohdista, jonka oppija on suorittanut edes lähes oikein ja antaa tästä palaute. (Schempp 2003, 95, 118–119.) Oppimisen kannalta tehokkaimmaksi palautteenantotavaksi on havaittu tyyli, jossa tuodaan esille sekä oikein suoritettu ydinkohta opeteltavasta taidosta, että korjattava ydinkohta, tarjoten oppilaalle keinoa päästä kohti parempaa suoritusta (Baker, Schempp, Hardin & Clark 1998, Farrallyn & Cochranin 1999, 277 mukaan). Useat opettajat ja valmentajat voivat kuitenkin saavuttaa pelkällä onnistumiskeskeisellä palautteenantotavalla hyvää oppimista ja ilmapiirin, jota ympäröi onnistumisen kokemukset (Schempp 2003, 119).

Martinekin (1996) tutkimusten mukaan korkeat odotukset ennustavat korkeita saavutuksia (Martinek 1996, Schempin 1996, 97 mukaan). Kun opettaja odottaa oppilailtaan sitoutumista opetukseen ja onnistumisia tunnilla, oppilaat mitä todennäköisemmin saavuttavat niitä. Välittääkseen odotukset oppilailleen, opettajan tulee keskittyä yksilölliseen ohjaukseen ja kehitykseen enemmän kuin vertailemaan oppilaita keskenään. Opettajan odotukset oppilaiden onnistumisista tarttuu oppilaisiin, mikä johtaa siihen, että oppilaat ennakoivat omaa onnistumistaan ja myös saavuttavat niitä. (Schempp 2003, 95.) Tutkimuksemme noviisit (4/5) nostivat esiin opetuksen suunnittelussa *onnistumisen elämykset* liikuntatunnilla yhdeksi päätavoitteeksi opetuksessaan.

*" - mä lähen ehkä siitä et nekin jotka ei liikunnasta tykkää et niillekin tulis sellanen joku et mä oon ajatellut et ne jotka valmiiks tykkää liikunnasta ni ehkä mä en ainakaan onnistu mun tunneilla ainakaan toivottavasti tappamaan sitä intoa mut et et et pääsis kaikki tekemään.- "*  
(Noviisi 2)

*" - Ja sit se on kyl tärke juttu, minkä oon huomannu et pystyy tarjoamaan semmosii onnistumisen kokemuksii joissain lajeissa, ni ne kantaa kyl pitkälle ku niist niinku silmist näkyy et nyt niinku tapahtu joku hieno juttu ja niinku et "ei vitsi mä osasin tän ja mä hoksasin". - "*  
(Noviisi 3)

*" - niinku jokasen onnistumiset on ihan yhtä hienoja on ne sit minkälaisii tahansa- "* (Noviisi 3)

*" - Ja tavote on että tulis onnistumisia elikkä tavote ei oo ainakaan mulla tytöillä se että kuinka nopeesti ne juoksee tai kuinka pitkälle ne juoksee vaan et niille tulis niitä onnistumisia ja mahdollisesti esimerkiks jossain jos meil on pitkänmatkan juoksua ni öö me käydään läpi viime vuoden tulokset ja katotaan et aika monilla paranee joka vuos vuosi vuodelta ja siinä tulee ihan selvästi et he näkee itse sen parannuksen, onnistumisen. - "* (Noviisi 4)

*" -ku sä opit jonkun taidon, ni sitä kautta tulee se tosi hyvä fiilis-"*  
(Noviisi 5)

Esille kommentteissa nousivat *heikkojen oppilaiden motivointi* ja jokaisen onnistumisen tärkeys liikuntataidoista riippumatta. Pienestäkin opitusta

taidosta voi syntyä suuri onnistumisen kokemus, jonka opettajat kokivat tärkeänä.

## 6 NOVIISI- JA EKSPERTTIOPETTAJAT LIIKUNNANOPETUKSEN TOTEUTTAJINA

### 6.1 Opettajan toiminta

Eksperttiopettajan opetuksen nähdään tutkimusten mukaan olevan tavoitesuuntautunutta, oppilaiden oppimiseen tähtäävää. Noviisiopettaja keskittyy tunnilla siihen, että oppilaat pysyvät aktiivisina, käyttäytyvät hyvin ja suunnitelman mukaiset tehtävät tulee läpi käytyä. (Griffey & Housner 1999, 206, Manross & Templeton 1997, 30 Schempp 2003, 182.) Ekspertit pystyvät noviiseja paremmin varautumaan tunnilla tapahtuviin muutoksiin ja odottamattomiin tapahtumiin. Hyvillä opettajilla onkin kyky reagoida tarkoituksenmukaisesti ja he suuntaavat opetustaan paremmin. (Graham, French & Woods 1993, 56.) Eksperttiopettajalle on ominaista opetuksen automaattisuus. Opettaminen on heillä sujuvaa sekä suhteellisen vaivatonta. Heidän vakiinnuttamansa toimintatavat tunnilla nopeuttavat järjestelyjen sujumista. Oppilaiden tietoisuus tunnin tapahtumista helpottaakin siirtymävaiheita harjoitteista toiseen. (Manross & Templeton 1997, 31-32.)

Tutkimuksessamme noviisit (5/5) mainitsivat keskittyvänsä opetuksessaan enemmän *käytäntöön, menetelmiin ja omaan tekemiseen*. Kokemuksen myötä noviisit ovat kokeneet tunnin organisoinnin ja opetusmenetelmien käytön helpottuneen. Opettajien keskittymistä omaan

tekemiseen perustellaan esimerkiksi liikunnanopettajakoulutuksen kursseilla, joissa painopisteinä ovat opettajan käytännöt ja menetelmät. Havainnoinnin alla on jatkuvasti opettajan toiminta. Toisaalta, eräs noviisi pohti oman toiminnan aktiivisen reflektoinnin olevan myös hyödyllistä ja toivoisikin tekevänsä sitä edelleen yhtä paljon kuin ensimmäisenä työvuotena.

*" - Minä uutena opettajana ni etin koko ajan niitä omia käytäntöjä ja mentelmiä ja että miten toi pitäis, miten sais sen koko ryhmän aktivoituu ja, ja joka ryhmä on erilainen ja joka vuos oppii aina jotain uutta ja, ja tota, tota. " (Noviisi 4)*

*" - kyl must nyt tuntuu et jo enemmän viime vuoden aikana ittellekki kehitty se et mä pystyn niinku olee jo silleen et mul ei niinku, kun on se mikä tahansa tunti ni siihen organisointiin ja semmoseen menee niinku mitä enemmän tätä niinku tekee ja vaik nyt on tehny vast vähän aikaa mut musta tuntuu et nyt on jo helpompi silleen et ei mee niin paljon itellä keskittyminen siihen et miten mä organisoin tän - " (Noviisi 2)*

*" - ni kyl siin tottakai se niinku keskittyminen varmasti osittain on enemmän niinku sit siinä opetusmenetelmissä - " (Noviisi 3)*

*" Mutta kyllä mä niinku tunnista tai sillee niiku voin niinku ajatella ihan loogisesti tän että mistä tää väittämä tavallaan pohjaa että jos mää.. ajatellaan ehkä liikunnanopettajakoulutusta ni miten ne kurssit rakentuu tossa liikunnalla ni kyllähän se on niinku paljon käytännössä, menetelmissä ja omassa tekemisessä kiinni niinku se asia -" (Noviisi 1)*

*" - siin ekana vuonna tuli tosi paljon kiinnitetty huomiota siihen niinku omaan opetukseen ja menetelmiin ja mitä sä teet siellä. Ja siinäkin se et sä pystyt reflektoimaan sitä omaa tekemist, ni nykyään mä haluisin, et mä tekisin sitä vähän enemmän, mitä mä tein." (Noviisi 5)*

Eksperttiopettajien nähdään opetuksen aikana tekevän enemmän opetusta suuntaavia ratkaisuja, ja he ovat tietoisempia merkityksellisistä tapahtumista tai oppilasvihjeistä ja erottavat ne vähemmän tärkeistä. Kokemattomat opettajat saattavat olla ongelmissa tunnin informaatiotulvan kanssa, eikä heillä ole samanlaisia strategioita ja keinoja kuin eksperteillä opetuksen suuntaamiseen. (Griffey & Housner 1999, 210; Manross & Templeton 1997, 31.) Eksperteillä on noviiseja parempi kyky tiedon kognitiiviseen järjestelyyn, ja näin he voivat pienentää opetustilanteen aiheuttamaa kuormitusta kognitiiviselle prosessoinnille. Myös kokemuksen tuomat rutiinit ja automatisoituneet toiminnat mahdollistavat keskittymisen vaativampaan ongelmanratkaisuun ja oppilaiden oppimisen tukemiseen. (Mitchell & Marland 1989, 125.) Schempp (2003, 185–186) esittelee tutkimustaan, jossa ekspertti golfopettaja käyttää oppilaiden oppimista testaavia kysymyksiä opetustunnin tietyssä vaiheessa. Myöhemmin sama golfopettaja käyttää luennolla samanlaista kyselymenetelmään ja samoja äänen intonaatioita kysymyksissään. Tutkijan kysyessä näistä rutiineista eksperttiopettajalta käy ilmi, ettei hän ole tietoinen käyttämästään kyselymenetelmästä. Tämä automaatioksi muodostunut toimintatapa osoitti, että opettaja oli asiantuntijuutensa huipulla. Kyselymenetelmää käyttämällä hän oli opettajuutensa ytimessä varmistamalla, että oppilaat ymmärtää oppimansa.

Tutkimuksemme eksperttiopettajat toivat usein (3/5) esille sen, että heillä *huomio on jo pois omasta toiminnasta* opetuksen aikana. He kokivat, että kun tuntia pystyi pyörittämään kokemukseen nojautuen suhteellisen vaivattomasti, jäi aikaa enemmän oppilaiden seuraamiseen, palautteen antamiseen sekä suoritusta parantavien harjoitusten kehittämiseen.

Kokemuksen mukanaan tuomien rutiinien nähtiin helpottavan opettajan huomion fokusoitumista tunnilla oppilaisiin.

*" Niin se varmaan et jos aattelee et se voi olla just sen organisoinnin kautta ajatella, jos se ekspertti ajatellaan et sillä se tunti pyörii kohtuullisen vaivattomasti ni sillä on energiaa ja aikaa sen ryhmän seuraamiseen, palautteen antamiseen, observointiin jokaisen tunnin aikana enemmän - "* (Ekspertti 1)

*"-Niin no, kyl toi varmaan sinäänsä pitää paikkaansa et nykyään ne käytännöt ja menetelmät tulee niin jo selkäytimest, mikä on joskus huonokin asia, et sitte helposti toistaa niitä samoja vanhoja hyväks havaittuja juttuja, ni sit, sit pystyy ehkä enemmän kiinnittää jonkin verran huomiota siihen, et mitä ne oppilaat oikeesti tekee."* (Ekspertti5)

Yksi ekspertti opettaja kuitenkin koki tunnin sujuvan etenemisen johtavan siihen, ettei itsekään jaksanut seurata oppilaiden toimintaan kovin tarkasti. Havainnointi tunnilla säilyy kuitenkin jollain tasolla, sillä samassa puheenvuorossa hän tuo esille kyvyn muuttaa harjoitetta yhtäkkisesti ryhmän tarpeita paremmin palveleviksi. Eksperttiopettaja pyrkii kohtaamaan ja ohjaamaan oppilaita yksilöinä. Kokemuksen myötä he ovat valmiita muuttamaan suunnitelmiaan ja antamaan vaihtoehtoisia harjoitteita, mikäli annetut tehtävät eivät suju oppilailta. Eksperttiopettajien onkin todettu aistivan herkästi muutoksia oppilaiden mielialoissa, tunnetiloissa ja ryhmäläisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Griffey & Housner 1999, 209; Manross & Tempelton 1997, 31; Schempp 2003, 182.)



*" - Just meinasin sanoo et kehtaaks sanoo että ei sitä jaksa aina seuratakaan kovin tarkasti ku tossa pyöräi hyvin ni siin se menee sitten...et ehkä se tulee jostain vaan tuolt yhtäkkiä mieleen joku hyvä harjote, sen vois ottaa nyt tähän näin ja sit jos niille ei nyt näytä harjotteet maistuvan, ni sit voidaan siirtyä nopeemmin siihen peliin, ja sit jako voidaan tehdä niinku niin monel eri taval et ottaako pienempi pelei vai isompia pelii ja minkälaiseen systeemiin niitä jakaa mihinkin ryhmään, et kyl se nyt aikalaille niinku keskimäärin tulee sieltä niinku. Et vaan niinku mieltii vaihteluu oppilaille ja ittellekin, et ei siihen nyt sil tavalla tarvi keskittyä." (Ekspertti 2)*

Noviisin opetusta on usein luonnehdittu ekspertistä poiketen suunnitelmasidonnaiseksi. He tekevät usein opetusta koskevia päätöksiään luokkatasolla, ja näin ollen myös havainnoivat oppilaita ryhmänä. (Griffey & Housner 1999, 207, Manross & Templeton 1997, 30.) Eksperttiopettajat eivät ole opetuksessaan niin sääntökeskeisiä kuin noviisiopettajat ja näin ollen he ottavatkin enemmän vastuuta oppimisympäristöstä. He ovat opetukseensa vahvasti sitoutuneita ja kantavat vastuuta oppilaiden onnistumisista ja epäonnistumisista. Oppimisongelmien ilmaantuessa opettaja analysoi tuntiaan etsien mahdollisia apuja oppilaiden oppimisen tehostamiseksi. Noviisiopettajalle voikin olla vaikea ottaa vastuuta opetuksestaan, oppilaiden oppimisesta ja oppimisen ongelmista. (Schempp 2003, 179, 182.)

Tutkimuksemme haastateltavista noviiseista kolme (3/5) puhui *suunnitelmasidonnaisuudesta* liittyen omaan opetukseensa. Opettajat kokivat, ettei toiminta tunnilla saisi olla liian suunnitelmasidonnaista. Tuntia tulisi voida muokata ryhmän tarpeiden mukaan. Yhden (1/5) maininnan mukaan oman suunnitelman toimimattomuus oli todettu tunnilla, mutta siihen ei kuitenkaan tehty muutoksia tunnin aikana. Kahdessa (2/5) maininnassa näkökulmat lähentelivät eksperttien toimintaa. Nämä noviisiopettajat ovat muokanneet tuntisuunnitelmiaan tilanteiden vaatimilla tavoilla.

*" - sit heti huomaa et hei toi homma ei nyt toiminu ihan niin hyvin, toi juttu minkä mä olin hienosti suunnitellu - "* (Noviisi 2)

*" - Et jos vaan menee et mä oon nyt suunnitellu näin ni me tehään näin oli ryhmän taso mikä tahansa tai oppii ne miten tahansa, ni eihän siit tuu mitään vaan pakkohan siin on seurata sitä ryhmää ja niinku niitten yksilöitten kehittymistä et mitä sit tehdään - "* (Noviisi 3)

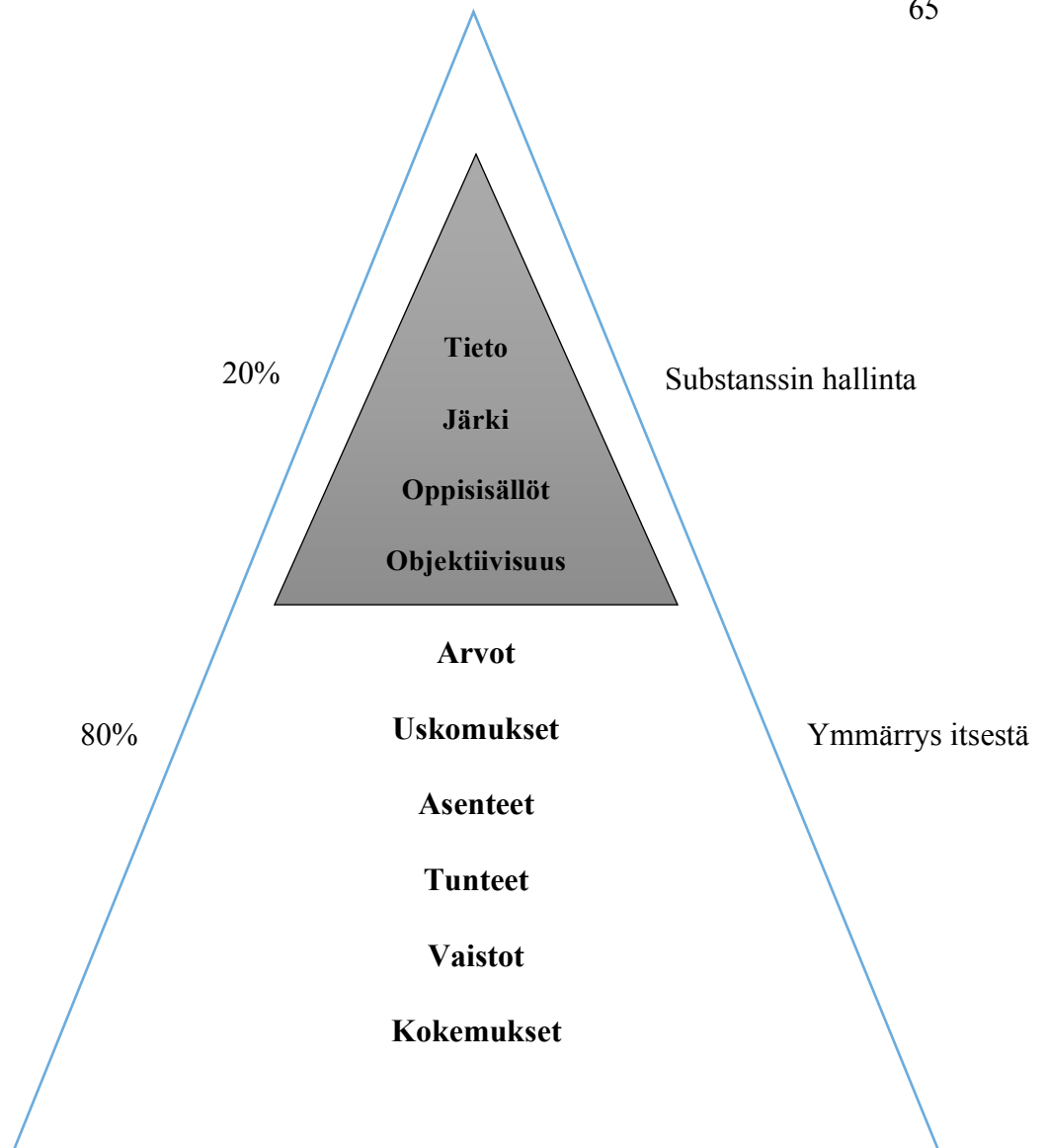
*"Ja just se että on se niinku idea et sä haluat jotain uutta sinne ottaa ja et on se sitte joku pieni, pieni juttu, ni se on mun mielest ihan hyvä et ei ihan niinku mennä laput silmillä sen viime vuoden suunnitelman mukaan."* (Noviisi 5)

Varsin yksinäinen ja eristäytynyt opettajan työ mahdollistaa sen, että opettaja voi halutessaan työskennellä kerran opitun automatisoituneen taidon ja tietämyksen varassa. Vaarana onkin helposti jämähtää opetuksellisiin rutiineihin, ja halu oman asiantuntijuuden syventämiseen saattaa kadota. (Pesonen 2013, Jaakkolan, Liukkosen & Sääkslahden 2013, 642, mukaan.) Opettajan onkin tärkeä oppia tunnistamaan omaa ammatillista kehitystään ehkäisevät haitalliset rutiinit ja vakiintuneet käytänteet itsessään (Lubit 2001, 167). Eksperttiopettajista yksi (1/5) puhui tutkimuksessamme tunnilla toistuvien käytänteiden vaihtelusta opetusmenetelmien osalta. *Opetusmenetelmien vaihtelua* perusteltiin kommentissa työn mielekkyyden säilyttämiseksi.

*" - Et kyl varmasti enemmän vois yrittää vaihdella niitä omiakin opetusmenetelmiä ja miettiä välillä että pitäiskö kokeilla taas jotain ihan uutta juttu, että helposti nyt jo tulee sitä että tekee jo sitä samalla*

*kaavalla paljon asioita mut kyl tulee muuteltuakin ettei nyt ihan täysin oo leipäännytty vielä.” (Ekspertti 5)*

Opettajan aikaisemmillä kokemuksilla on vaikutusta hänen tulevien kokemustensa tulkintoihin. Uudet kokemukset johtavat oppimisiin, jos niillä on henkilökohtainen merkitys yksilölle. (Perttula 2006, 116–119.) Pesonen (2013, 641) puhuu ammatillisen kasvun yhteydessä itseymmärryksestä. Ihmisellä on tarve ymmärtää omia elämänvaiheitaan, ja niiden merkitystä itselleen. Oman elämäkokemuksen ymmärtämisellä on suuri merkitys sellaiselle opettajalle, joka on kiinnostunut itsensä kehittämisestä. (ks. kuvio 2. itseymmärryksestä) Myös Tahvanainen (2001, 73) puhuu samasta asiasta itsetietoisuuden käsitteen muodossa. Hänen mukaansa kasvatustietoisuuden kehittymiselle on tärkeää itsetiedostus, mikä kehittyy reflektiivisen ajattelun kautta. Reflektion hän määrittelee yksinkertaisesti opettajan kyvyksi arvioida omaa työtään ja siihen liittyviä käytäntöjä kriittisesti.



Kuvio 2. "Itseymmärryksen merkitys ammatillisessa kasvussa."

Tutkimuksessamme vain yksi (1/5) eksperttiopettajista toi muista poiketen esille sen, että opettaja joutuu miettimään ja havainnoimaan omaa työtään jatkuvasti. Myös noviisiopettajista yksi (1/5) viittasi *opettajana kehittymiseen* mainitessaan käytännön kokemuksesta.

" - opettajan työ on sitä että miettii omaa tekemistä koko ajan."  
(Ekspertti 3)

" - käytännön kautta oppii parhaiten... - " (Noviisi 4)

Eksperttiopettajalla onkin ominaista reflektiivinen ja analyttinen suhtautuminen työhönsä. He pyrkivät jatkuvasti kehittymään työssään. (Manross & Templeton 1997, 33.)

## 6.2 Oppilaslähtöisyys opettajan toiminnassa

Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (1999, 28) mukaan opettaminen edellyttää oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien hyvää tuntemista. Havainnoimalla ja tunnistamalla oppilaiden taustoja, mielenkiinnon kohteita sekä elämäntyylejä opettaja voi valikoida tunneille sellaisia aktiviteetteja ja opetustyyliä, jotka sopivat kullekin opetusryhmälle. Oppilaissa tapahtuvien muutosten myötä (turhautuminen, tylsistyminen) oppilaansa tunteva opettaja kykenee muokkaamaan toiminnan tunnilla oppimista paremmin tukevaksi. (Schempp 2003, 74.) Oppilaantuntemus onkin pohjana yksilön ohjaamisessa ja yksilöllistetyssä opetuksessa. Oppilaantuntemus muodostuu ennakkotiedoista ja myöhemmin oppilaan havainnoinnista ja tarkkailusta, jotka antavat myös opettajalle tarvittavat tiedot oppilaan kehityksen tukemiseksi. (Oksanen 1999, 234; Ahonen, Taipale-Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2001, 175.) Ekspertti- ja noviisiopettajan erona voidaan pitää tunnilla esitettävien asioiden määrää. On mielenkiintoinen havainto, että eksperttiopettajan tunnilla oppilaat oppivat enemmän vähemmällä ohjeistuksella. Kokeneemmat opettajat näkevät itsensä opettamassa oppilaita, eivät ainetta. Noviisiopettajat puolestaan näkevät itsensä opettamassa ainetta. Näille opettajille opetettava sisältö rakentuu aina samalla tavalla kohteesta riippumatta ja he kokevat opettavansa sitä enemmän mitä enemmän he tuottavat tunnilla puhetta. (Schempp 2003, 56.)

Tutkimuksemme noviisiopettajista kaksi (2/5) ja eksperttiopettajista kolme (3/5) puhuivat *oppilaantuntemuksen* merkityksestä omaan toimintaan

liikunnanopettajana. Näkökulmat kuitenkin erosivat riippuen siitä, oliko kyseessä kokeneempi ekspertti-, vai kokemattomampi noviisiopettaja. Noviisit puhuivat usein oppilaan- ja ryhmäntuntemuksesta miettiessään sen vaikutusta opetustilanteen havainnointiin. Opetusryhmän ollessa tutumpi, opettaja pystyy kohdentamaan opetustaan tarkoituksenmukaisemmin juuri kyseiselle ryhmälle. Ekspertit puolestaan pohtivat oppilaantuntemuksen vaikutuksia eksperttinä olemiseen. Erään ekspertin kommentin mukaan hyvä oppilaantuntemus saattaa jopa nostaa kokemattomammankin opettajan ekspertin asemaan.

*"- Ja toinen mikä on musta tota niin, joka mulle tulee paljon enemmän tästä kysymyksestä mieleen on ajatuksellisesti et mikä erottelee ne, on oppilastuntemus ja jos sä tunnet sem oppilasryhmän hyvin ni sä hyvin äkkiä pääset tän ekspertin asemaan, mitä ekspertti tekee.-" (Ekspertti 1)*

*" -Varmasti siellä on niinku sekä että et siel niinku joistain ryhmist huomaa niinku selkeesti et ai vitsi et niillähän on niinku tää homma jo hanskassa et voidaan jo näittenkin kans mennä paljon enemmän eteenpäin ku muitten kans ja niin pois päin -" (Noviisi 3)*

*" - Työkalut meil on ni kyl me osataan varmaan opettaa tai siis osataan opettaa laji ku laji aika pitkälle mutta totanoin kyl sit tarttee aina miettiä et totanoin ryhmäkohtaisesti aina et mitä me ollaa tehty ja mitä ton kans voi tehdä ja mitä ton oppilaan kans voi tehdä.-" (Ekspertti 3)*

*" -Ehkä se niinku sit ku sä oot opettanu vähä enemmän, ni, just jotain ryhmää, ni sit sä pystyt sitä ajattelee siinä suunnittelussa jotain ryhmää, et mitä tää ryhmä kaipaa etkä sitä ajattele niin, niinku oman opettamisen kannalta-" (Noviisi 5)*

*"- Uusien seiskojen kans on varmaan vähän sitä ongelmaa (arvioinnissa) kun ei niit naamoja tunne sillai vielä. Mut kyl noitten kasien ja ysien kans, ni kyl se nyt aika tarkkaan osaa arvioida niinku ihan tosta vaan et ketä on koska kyl ne nyt ketkä on tunnilla aktiivisia ni ne on melkeen joka tunnilla aiheesta riippumatta aktiivisi." (Ekspertti 2)*

Liikuntatunnin opetussuunnitelma tehdään ryhmän tarpeita palvelevaksi ja sitä sovelletaan aina tarvittaessa. Ryhmää koskevia suunnitelmia eriytetään aina yksilöiden tarpeiden mukaisiksi. Liikunnanopettajalle onkin tärkeää asettaa realistiset tavoitteet tunnilla, sekä osata suunnitella tunnit siten, että oppilaat otetaan huomioon yksilöinä. Näin pystytään edistämään myönteistä ilmapiiriä liikuntatunneilla, mikä puolestaan johtaa oppilaiden hyvinvointiin. (Heikinaro- Johansson 2003, 109, 112; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 23.) Huotari (2012, 72) on tutkinut lapsuus- ja nuoruusiän liikunta-aktiivisuuden merkitystä aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen ja tulokset osoittavat niiden välillä olevan yhteyttä. Lapsuus- ja nuoruusiän liikunta-aktiivisuuteen sekä liikunnalliseen elämäntapaan edistävästi vaikuttavat myönteiset kokemukset sekä erilaisten yksilöiden huomiointi liikuntakasvatuksessa. (Hirvensalo, Lintunen & Rantanen 2000, 38; Huotari 2012, 72; Pate ym. 2007, 7.)

Noviiseille on tyypillistä havainnoida oppilaitaan ryhmänä, ja opetukseen liittyviä päätöksiä he tekevät usein luokkatasolla. Eksperttiopettajalla pyrkimyksenä on kohdata puolestaan oppilaansa yksilöinä, ja ohjata heidän oppimistaan myös sen mukaisesti. (Griffey & Housner 1999, 207, Manross & Templeton 1997, 31, Schempp 2003, 182.) Housner ja Griffey (1985, 48–49) totesivat tutkimustensa pohjalta, että hyvät opettajat selvittävät oppilaistaan sellaisia taustatietoja, joita he pystyvät hyödyntämään opetuksessaan. Heidän mukaansa eksperttiopettajilla on kyky huomata yksittäinen oppilas ryhmässä ja havainnoida hänen suoritustaan.

Hyvä opettaja pystyykin vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin, koska hänellä on käsitys oppilaidensa kyvyistä ja tarpeista.

Noviisiopettajista kolme (3/5) puhuivat ryhmän *havainnoinnista* yksilön havainnoinnin sijasta. Eksperttiopettajista taas kaksi (2/5) mainitsivat yksittäisten oppilaiden havainnoinnin liikuntatunnilla.

*"-...et ajattelet sitä ryhmää, et mitä se ryhmä kaipaa." (Noviisi 5)*

*"-Kyl sen aika hyvin muistaa, muistaa niinku et mitä kukin ryhmä osaa. Et kyl mä nyt äskösen telinevoimistelutunnin jälkeen aika hyvin muistan mitä kukakin on siellä tehny...-" (Ekspertti 5)*

*" - Ku nyt tulee tämä laji ja nyt tulee toi laji ja mites tuon oppilaan kans tämä viikko ja ton oppilaan kans oli vähän vääntöä, mites ens viikko mahtaa tapahtuu.-" (Ekspertti 3)*

Oppilaiden havainnointi yksilöinä tai ryhmänä jakaantui noviisi- ja eksperttiopettajien kesken tutkimuksessamme puheenvuoroissa aikaisempien tutkimustulosten mukaisesti.

### 6.3 Opetusmenetelmät

Perinteisessä luokkahuoneopetuksessa oppilaat istuvat suurimman osan opiskeluajasta omalla paikallaan suorittaen itsenäisesti annettuja tehtäviä. Useissa aineissa on yleensä omat harjoituskirjansa. Liikunnanopetuksessa puolestaan oppilaat tekevät liikuntasuorituksia tietyssä tilassa yhdessä



muiden oppilaiden kanssa. Liiketehtäviä suoritetaan usein vuorotellen yhteisten välineiden ja telineiden ympärillä. Liikunnanopettajan työhön kuuluu usein opetustilanteen uudelleen organisointi tunnin aikana, mikä asettaakin suuria vaatimuksia liikunnanopettajan organisointitaidoille. Esimerkkejä uudelleen organisoitavista asioista ovat oppilaiden ryhmittely tai toisten välineiden käyttöönotto. Monipuolinen lajivalikoima asettaa myös vaatimuksensa opettajan opetustaidoille. Joukkuepeleissä opettajan tulee toimia pelien ohjaajana, telinevoimistelussa opettaja puolestaan toimii usein avustajana kun taas uinnissa turvallisuustekijöiden huomioiminen on ensiarvoisen tärkeää. (Varstala 1996, 14.)

Opettajan taustatekijöillä on olennainen vaikutus tämän toimintaan liikuntatunneilla. Taustatekijöistä sukupuolen vaikutusta opettajan toimintaan on tutkittu eniten. (Varstala 1996, 41.) Varstalan tutkimuksen (1997, 41) mukaan naisopettajat käyttivät tehtävän selittämiseen enemmän aikaa kuin miesopettajat. Myös Akkasen (1987, 37) tulokset naisopettajien ja miesopettajien ohjeistukseen käyttämästä ajasta olivat samansuuntaiset. Tutkimusten mukaan puolestaan miesopettajat käyttivät oppilaiden suoritusten tarkkailuun aikaa naisopettajia enemmän (Pehkonen, 1999, 158; Varstala, 1996, 80). Hasasen (2005, 69) ja Pehkosen (1999,158) tutkimusten mukaan oppilaiden liikuntasuoritusten ohjaamiseen ja palautteen antoon käyttivät naisopettajat huomattavasti enemmän aikaa kuin miesopettajat. Tutkittaessa järjestelyihin käytettävää aikaa liikuntatunneilla, ei puolestaan ole sukupuolella nähty olevan merkitystä (Varstala 1997, 42; Pehkonen, 1999, 158). Pehkosen (1999, 159, 305) tutkimuksen mukaan opettajan opetuskokemuksella ei ole merkitsevää vaikutusta opettajan toimintaan. Opetusjärjestelyihin käytetty aika väheni opetuskokemuksen myötä. Opetusuran alkuvaiheessa olevilla opettajilla tehtävän selityksen osuus oli pienin. Puolestaan palautteeseen ja ohjaukseen sekä havainnointiin opettajat käyttivät saman verran aikaa kokemuksesta riippumatta. Akkasen (1987, 43) tutkimuksen mukaan merkitseviä eroja liikunnanopettajilla oli tehtävän selityksessä opetuskokemuksen osalta. Myös iän vaikutusta on tutkittu opettajan toimintaan liikuntatunnilla. Kuitenkin näiden tutkimusten mukaan eri-

ikäisten liikuntaopettajien toiminta tunnin aikana näyttää samankaltaiselta. (Varstala 1996, 81; Akkanen, 1987, 38.)

Mostonin mukaan opettajan jokainen toiminta on seuraus jostain päätöksestä. Opettaja tekee päätöksiä liittyen oppilaiden organisointiin, oppiaineen organisointiin, ajan, tilan ja välineiden hallintaan, kommunikointiin oppilaiden kanssa, sanalliseen viestintään, sosiaalis-affektiivisen ilmapiirin rakentamiseen sekä kognitiivisten suhteiden luomiseen oppilaiden kanssa. Vastaamalla näihin kysymyksiin voidaan tarkastella tarkemmin opettajan ja oppilaan välistä suhdetta liikuntatunnilla. Päätökset opetusta koskevista asioista johtavat Mostonin kuvaamiin erilaisiin opetustyylien spektreihin. (Moston & Ashworth 1994,3.) Erilaiset työtavat ottavat huomioon sekä opettajan että oppilaan toiminnot (Varstala 2007, Heikin-Johanssonin ym. 2007, 134 mukaan).

Moston jakaa opetustyylien spektrin yhteentoista opetustyyliin. Komentotyyllisessä opetuksessa olennaista on, että opettajalla on kaikki päätösvalta ja oppilaan tehtäväksi jää ohjeiden seuraaminen ja toiminnan suorittaminen. Tehtäväopetuksessa puolestaan opettaja valitsee harjoitettavat liikuntasuoritukset ja järjestää niille erilaisia suorituspaikkoja. Oppilailla on päätösvalta suoritusten aloituksesta, suoritusnopeudesta ja lopettamisesta. Pariohjauksessa oppilaat toimivat pareittain siten, että toinen oppilas suorittaa ja toinen oppilas tarkkailee ja antaa palautetta. Itsearviointi menetelmässä niin ikään opettaja valitsee harjoiteltavat liikuntasuoritukset. Opettajan tehtävänä onkin oppilaan ohjaaminen arvioimaan omaa suoritustaan. Eriytyvä opetus puolestaan antaa mahdollisuuden oppilaalle valita oman taitotasonsa mukainen suoritusvaihtoehto. Tässäkin tyyllisessä oppilas arvioi omaa suoritustaan. Ohjatussa oivaltamisessa puolestaan opettaja valitsee oppiaineen siten, että tehtävässä oppiaineen rakenne jää oppilaiden ratkaistavaksi. Näin ollen opettaja ei selitä suoritusta vaan esittää kysymyksiä ja antaa vihjeitä ratkaisun löytämiseksi. Ongelmanratkaisu menetelmässä oppilaat pyrkivät löytämään itsenäisesti ratkaisun annettuun tehtävään. Oppilaiden tehtävä on myös arvioida onko ratkaisu ollut pätevä. Erilaisten

ratkaisujen tuottaminen on tyyli, jossa opettajan antamaan tehtävään voi olla erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Jälleen oppilaat itse arvioivat ratkaisujen pätevyyttä. Yksilöllisessä harjoitusohjelmassa opettaja valitsee teeman, josta oppilas suunnittelee oman tarkemman ohjelman. Opettaja voi tarvittaessa ohjata oppilaan ratkaisuja viijaavilla kysymyksillä. Yksilöllisessä opetusohjelmassa oppilaan päätösvalta ulottuu opetussisällön lisäksi myös opetusmenetelmien valintaan. Itseopetuksessa oppilas tekee kaikki opetus-oppimisprosessia koskevat päätökset. Tällöin oppilas toimii sekä opettajana että oppilaana asettamalla itselleen tavoitteet, sisällöt, menetelmät sekä arvioimalla oppimaansa. (Moston & Ashworth 1994, 5, 17–18, 31, 33, 66, 103, 116, 118, 172, 195, 200, 234, 237, 244.)

Varstala puolestaan jakaa opettajan toiminnan liikuntatunnilla kolmeen malliin: aktiivisen ohjaamisen malli, tarkkailun ja valvonnan malli ja järjestysmalli. Aktiivisen ohjaamisen mallissa opettaja antaa jatkuvasti suoritusohjeita ja palautetta oppilaalle sekä liikuntasuoritusten aikana että niiden jälkeen. Tätä mallia käytetään liikuntataitojen harjoittelun yhteydessä, jolloin opettajan tehtävänä on tukea oppilaan suoritusta sanallisilla ohjeilla. Tarkkailun ja valvonnan mallia voidaan käyttää, kun oppilaat osaavat tarpeeksi hyvin kyseistä liikuntalajia. Opettajan tehtäväksi jääkin pääasiassa tarkkailla ja valvoa oppilaiden liikuntasuorituksia. Tässä mallissa opettajan antaman ohjeistus jää selvästi vähäisemmäksi kuin edellisessä mallissa. Järjestelymallissa opettajan tehtävänä on pääasiassa järjestellä erilaisia liikuntamahdollisuuksia ja tilanteita, joista oppilas voi itse valita haluamansa. Oppilaiden toiminta on omatoimista ja opettajan rooli on olla valvojana. (Varstala, 1996, 106–107.)

Tutkimuksessamme noviisi opettajista kaikki (5/5) mainitsivat *opettajajohtoisuuden* puhuttaessa opetusmenetelmistä liikunnanopetuksessa. Kommenteissa tuotiin esille tarkoituksenmukaisten liikuntatuntien toteutuminen opettajajohtoisuuden kautta. Usein koettiin, että jos pääpaino päätäntävällästä on oppilailla, voi toiminta tunnilla muuttua epätarkoituksenmukaiseksi. Eksperteistä neljä (4/5) toivat esille

*opettajajohtoisuuden* opetusmenetelmistä puhuttaessa. Opettajajohtoisuuden käyttöä perusteltiin esimerkiksi lajeihin vedoten. Palloilussa voidaan antaa helpommin vastuuta oppilaille kun taas uinnissa jo opetusympäristö turvallisuustekijöineen siirtää vastuun kokonaan opettajalle. Osa perusteli myös opettajajohtoisten opetusmenetelmien käyttöä noviisien tapaan tarkoituksenmukaisen tunnin toteuttamiseksi.

*"- Että se voi joskus joillakin ryhmillä tarkoittaa aika isoakin opettajajohtosuutta että me saahaan niin ku jotakin tarkoituksenmukasta tekemistä tehtyä siellä." (Noviisi 1)*

*"-Nii. Kyl toi vaan liikunnassa kyl mä kovasti koitan niinku koitan oppilailt koko ajan kysellä mielipiteitä ja sitä koittanut tuoda esille et ois kiva et nekin vaikka ku just on jalkapalloilijoita et ne vois vetää jonkun jalkapallotunnin mutta viime vuonna muutaman ryhmän kans onnistu ihan hyvin sillai et oppilaatki vetää ja just jotain alkulämmittelyi ja tommosii voi oppilaat laittaa vetämään mut kyl se kans ehkä aika laila tohon opettajajohtosuuteen sillai menee että.-" (Noviisi 2)*

*"-aika paljon viel niinku yläkoulus vaatii sitä opettajajohtosuutta ainakin aluks asiat, et kyl sen huomaa et koko ajan niinku ysiin mentäessä se oppilaslähtöisyys korostuu ja tietenkin se on tavoitteenakin et he oppii siihen itsenäiseen liikkumiseen-" (Noviisi 3)*

*"Mut kyl täytyy myöntää et aika, aika opettajajohtosta toi on kyllä toi oma opettaminen et, et tietenkin aina sitte pyrkii välil siihen et ne joutuu itekin ajattelee, et asettaa niit kysymyksii niille, et minkä takii joku asia tehään tai tai et, tai et mites me voitais tehdä tää juttu, jotta tää onnistuis*

*että yrittää laittaa niinku niitakin ajattelemaan välil vaik se onkin vähän sillai opettajajohtosta.” (Ekspertti 5)*

*-ja kaikil ryhmil ei onnistu just se että oppilaslähtöisyys elikkä kaikille ryhmille ei vaan voi antaa sitä et ne saa ite tehdä, et pitää pitää aika tiukassa otteessa, tiukkaa kurii et ne toimis.- (Noviisi 4)*

*” Ja sit jos aatellaan jotain lajitekijöitä. No joku ääripää ajankohtanen aihe vanhojentanssit ni sitä on hankala vetää oppilaslähtösesti, joka on paljon opettajajohtosta ku ei ne voi niin ku ite ettiä ja miettiä miten se tapahtuu ehkä jotakin. Tai sitten yläkoulun puolella joku telinevoimistelu ni hyvin harvassa ryhmässä hiroeen iso oppilaslähtöisyys saa aikaa niin ku hiroeen järkevää toimintaa että. Ja sit taas jossakin palloilussa on paljon helpompi saaha pienemmillä ajatuksilla ne pystyy ite ratkomaan et mitä ne lähtee niin ku tekemään että se on varmaan sillä tavalla myös et miten se aihe tai niin ku sisältö vaikuttaa siihen menetelmä puoleen. ” (Ekspertti 1)*

*”Mitä mä sinne meen väliin. Mä istuskelen ja nautiskelen, kyl mulla aika kuluu ihan mukavasti, mun tartte olla äänes siellä koko ajan. Ja vetää sit jonkun mielest tyhmiä reenejä siellä tai jotain kuvioita sinne. Jos se homma toimii ni antaa toimia. Sit ku mennään uimahalliin, ni kyl se sit on seiska viiva ysi, ni kyl se on pilli ja komento, pilli ja komento ja et uimahallis ku meil on pieni uimahalli, kuustoist seittemäntoist metrii pitkä ja neljä viis metrii levee ni ei siellä kyl se vaan on niinku riviin ja komento ja pilli ja mennään. Et se on sen verran vaarallinenkin paikka uimahalli et se rajottaa myöskin. Se riippuu myöskin tosiaan, jonkun ryhmän kans toimii et voi ehdottaa mitäs tehtäis ja millä taval tehtäis mut jonkun ryhmän kans, jopa ysiluokkalaisten kans et ei en mä kysy mitä me tehdään-” (Ekspertti 3)*

Opettaja voi vaikuttaa demokraattisilla toimintatavoilla sekä oppilaiden jatkuvalla kannustuksella osallistumaan päätöksentekoon oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla. Oppilaiden päästessä vaikuttamaan ryhmän pelisääntöihin sekä liikuntatuntien sisällön suunnitteluun, siirtää opettaja vastuuta itseltään osittain myös oppilaille. Näin oppilaiden autonomian eli itsemääräämisoikeuden kokemukset lisääntyvät, mikä puolestaan edistää sisäisen liikuntamotivaation muodostumista. Kun oppilaat sitoutetaan liikuntatuntien toimintaan, kokevat he liikuntatuntien omaksi jutukseksi. Oppilaille vastuun saaminen lisää heidän kokemaansa autonomiaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, Jaakkolan ym. 2013, 302 mukaan.) Deci & Ryan (2000, 227–268) määrittelevät koetun autonomian tarkoittavan mahdollisuutta saada itse vaikuttaa omaan toimintaansa. Oppilaan kiinnostus tehtävää kohtaan laskee, mikäli toimintaa ohjataan tai kontrolloidaan ulkopuolelta. Puolestaan autonomiset toimintatavat lisäävät kiinnostusta tehtävää kohtaan. Koetun autonomian on todettu olevan yhteydessä kiinnostukseen oppimista kohtaan sekä parempiin oppimistuloksiin. Myös aktiivisuus liikuntatunneilla ja vapaa-ajalla on todettu lisääntyvän koetun autonomian myötä. (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle 2003, 784–795.)

*Oppilasjohtoisuus* nousi kaikilla (5/5) noviisiopettajilla esille opetusmenetelmistä keskusteltaessa. Luokka-asteen kasvaessa opettajien kommentteista nousi esille halu tarjota vastuuta oppilaille ikään kuin palkintona hyvästä toiminnasta tunnilla. Ryhmäkohtainen oppilasjohtoisuus tuli esille siten, että opettajat antavat mahdollisuuden oppilasjohtoisuudelle mutta oppilaat eivät ole valmiita ottamaan vastaan sitä. Tämä tuli esille opettajilta oppilaiden kommentteina, etteivät oppilaat osaa toivoa tai ei ole väliä tunnin toiminnasta. Opettajien kommentteista kävi myös ilmi, että vastuunanto voi muuttua tunnilla ”häröilyksi”, eikä tunnilla lopulta tapahdu lainkaan toivottua tai tarkoituksenmukaista toimintaa. Usein oppilasjohtoisuus linkittyy oppilaan harrastamaan lajiin, jolloin oppilas voi toimia tunnilla apuopettajana tai ohjata itsenäisesti harjoitteita. Toisaalta

opettajat toivat esille oppilaiden persoonallisuuden vaikutukset valmiuksiin ottaa vastuuta ohjaustehtävissä. Esimerkiksi sosiaaliselle oppilaalle voi ryhmän ja harjoitteet ohjaaminen olla helpompaa kuin aralle oppilaalle. Eksperttiopettajista neljä (4/5) puhuivat *oppilasjohtoisuudesta* opetusmenetelmien yhteydessä. Opettajat toivoisivat voivansa hyödyntää oppilasjohtoisuutta opetuksessaan enemmänkin mutta noviisien tapaan koetaan oppilasmateriaalin valitettavan harvoin olevan valmis ottamaan vastuuta toiminnasta. Myös persoonatekijät nousivat esille eksperttien kommentteissa oppilasjohtoisuutta toteutettaessa.

*"Niin ja tuo on ehkä semmonen tavoitemaali että se voi olla että ysiluokalla monen ryhmän kanssa päästään siihen että on saatu kehitettyä että tavallaan voi uskaltaa tarjota sen vastuun, ne on niin ku sen arvoisia mut jos mitä sanoit että äkkiä se on vaan niin ku semmosta häröilyä jos me annetaan hirveesti vaihtoehtoja että hei te saatte toteuttaa just sen mitä te haluatte ni harva siihen pystyy.-"* (Noviisi 1)

*"Et tosiaan ysiluokkalaisia voi, voi, voi ehdottaa jopa et mil taval pelataan, mil taval tehdään maalit, millaset joukkueet, miten vaihdot hoidetaan jne. Et jos homma toimii niin, miks mä meen sinne väliin sähläämään, jos ne pelaa puol tuntii, kolme varttii säbää, ihan intona pelaavat siellä, jalat liikkuu, tulee hiki."* (Ekspertti 3)

*"-Joittenkin kans vaatii vähän enemmän et saa sitä oppilaiden omaa aktiivisuut sielt nostettuu mukaan siihen tuntiin ja joittenkin kans sujuu todella hyvin luontevasti ja ottavat itse jo sitä vastuuta eri tavalla."* (Noviisi 3)

*"Sitä mä oon koittanu nyt tytöille tuolla et mä ajattelin et mä koitan vielä vähän enemmän keskittyä tänä vuonna siihen ku viime vuonna että ne ohjais tai et nytki oli tos äskeises ryhmäs muutama futari ni nyt ne tosi hyvin anto siel niinku vinkkejä toisille ja muuta et semmost ois kiva saadan ne enemmänkin tekemään niinku et kun siellä on niitä jotka on taitavempii ku toiset et ne jotenkin harjottelis sielläkin vähä semmost palautteen antamista ja vastaanottamista, et just ei tarvi ite joka paikkaan keritä ku jos oppilaat niinku keskenään mut aika suurin osa ainakin tytöist on aika arkoja niinku ohjaamaan toisiaan tai sillai et saa olla aika sosiaalinen tyyppi ennen ku niinku sit pystyy niinku ole sellases et ottais siellä semmost apuopettajan hommaa tai sillai."*  
(Noviisi 2)

*"-Ja sit tietysti jos ajatellaan sitä oppilaslähtöisyyttä ni tokihan sitä niin ku haluais että sitä olis niin ku mahdollisimman paljon mut sit sen niin ku tämmönen niin ku järkevä toteuttaminen ni välillä aiheuttaa ainakin mulle itelleni aika kovia haasteita sillä tavalla että kun kaikki ryhmät jotenkin ni ku siellä ei sitä oppilaslähtöisyyttä saa sillä tavalla toimimaan et ni et niin ku et se tuntuu sit et se menee yleiseks häröilyks paljon enemmän se tunti." (Ekspertti 1)*

*"-sit tietyt oppilaat voi olla semmosii mitä sit niinku tavallaan sen näkee siellä ryhmässä et toi vois olla semmonen et se vois ohjata noin ja noin ja sit voi niinku sitä kautta hyödyntää sitä mut vaikee sitä on niinku suunnitella, et nyt mä pistän jonkun fiksun oppilaan auttamaan muita et se vaan niinku tapahtuu siellä ja sit, et se on enemmän niistä oppilastyypeistä kiinni ja sit jos se joskus onnistuu." (Ekspertti 2)*

Luokka-asteella katsottiin myös olevan merkitystä oppilasjohtoisuuden toimivuuden kannalta. Usein yhdeksäsluokkalaiset nousivat esille



oppilasjohtoisuutta käsiteltäessä, mikä kertoo luokka-asteen merkityksestä oppilaiden valmiuteen autonomian toteutumiseksi liikuntatunnilla.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksessamme noviisi- ja eksperttiliikunnanopettajien ajatuksista liikunnanopetuksesta nousivat esille teemat uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, lajilähtöisyys liikunnassa sekä lajilähtöisyys oppilaista. Liikuntataitojen merkityksen nähdään olevan tärkeä osa liikunnanopetusta erityisesti fyysisesti aktiivista elämäntapaa ajatellen. Lapsena ja nuorena opitut liikuntataidot säilyvät toimintakykynä ja liikuntaharrastuksena läpi elämän. (Jaakkola ym. 2013, 21.) Yhteneväisyytenä noviisi- ja eksperttiopettajilla oli nostaa keskusteluun tuleva vuoden 2014 valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma. Lajikeskeisyyden vähenemisen opetussuunnitelmassa nähtiin mahdollisuutena tuoda liikunnanopetukseen uusia liikuntamuotoja sekä sitä kautta kuroa tasoeroja pienemmiksi urheiluseuroihin kuuluvien ja ei-urheiluseuroihin kuuluvien oppilaiden välillä. Erot ajattelussa liikunnanopetuksesta ilmenivät teeman lajilähtöisyys liikunnassa alla, jossa noviisit toivat ekspertejä useammin esille halun poistaa kilpamuotoiset lajiharjoittelemisen koululiikunnasta. Ekspertit (pitivät noviiseja useammin liikunnanopetuksen perustumista lajeihin johtuvan oppilaiden toivomuksista. Matarman (2012, 43) tutkimuksen mukaan vapaaehtoinen liikunta on oppilaille mielekkäintä. Tutkimuksen mukaan tunnilla käsiteltävällä lajilla on myös suuri merkitys oppilaiden asennoitumiseen liikuntaa kohtaan. Oppilaan saadessa itse valita harjoittelemansa liikuntalajin, hän pääsääntöisesti valitsee omaa kehitysvaihettaan ja edellytyksiään vastaavan lajin (Vuorinen 2005, Vuoren, Tammelan & Kujalan 2005, 146 mukaan). Myös Laakson (2007) mukaan liikuntakäsitteeseen liittyy vahvasti liikuntaharrastus, johon puolestaan sisältyy aina jossain määrin vapaaehtoisuus (Laakso 2007, Heikinaro-

Johanssonin 2007, 17 mukaan). Sekä noviisi- että eksperttiopettajat puhuivat lajien merkityksestä liikunnanopetuksessa. Lajit nähtiin yksimielisesti tärkeinä perusliikuntataitojen oppimisen kannalta.

Opettajien suunnitteluun liittyvät kommentit jaettiin viiteen teemaan: vuosisuunnitelma, ajankäyttö, tavoitteiden asettaminen, oppilaslähtöisyys ja onnistumisen kokemukset. Manrossin & Templetonin (1997, 31) noviisi- ja eksperttitutkimusten mukaan opettajan tulisi kehittää opetuksen suunnittelun ja havainnoinnin taitojaan oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Hyvä oppilaantuntemus on edellytyksenä oppilaiden yksilöllisen oppimisen ohjaamiselle. Tässä tutkimuksessa sekä noviisi- että eksperttiopettajat mainitsivat opetusryhmän kuuntelemisen ja havainnoinnin tärkeyden osana suunnittelua. Erona liikunnanopettajien välillä oli se, että ainoastaan ekspertit mainitsivat ajan riittämättömyyden vaikeuttavan suunnittelutyötä. Useiden tutkimusten mukaan kiire lisää liikunnanopettajien stressaavuuden tunnetta ja vähentää työtyytyväisyyttä jopa vaikeuttaen opettajia suoriutumaan työstään hyvin (Kääriäinen 1990, 27–28; Strootn ym. 1994, 343, 353). Eksperteistä kaikki mainitsivat tavoitteiden asettamisen oppitunneille, mihin puolestaan noviiseilta ei tullut yhtään mainintaa. Opettajan tiedostaessa opetuksensa tavoitteet ja tunnin toiminnan sisällön kunkin oppilasryhmän kohdalla, pystyy hän käyttämään oppilaiden palautetta hyödyksi sekä muuntamaan ja ennakoimaan tunnin tapahtumia paremmin (Numminen 2010, 40). Noviisit nostivat eksperteistä poiketen neljällä maininnalla esille onnistumisen tarjoamisen osana liikunnanopetuksen suunnittelua. Liikunnanopetuksen tulisi tarjota pätevyyden kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä oppilaille hänen myönteisen minäkuvansa rakentumiseksi. Oivalluksen riemu uuden oppimisesta tukee pätevyyden lisäksi myönteistä minäkäsitystä. (Jaakkola ym. 2013, 21–22.)

Liikunnanopettajien toiminnasta muodostuivat kolme teemaa, jotka ovat opettajan toiminta, oppilaslähtöisyys opettajan toiminnassa ja opetusmenetelmät. Sekä noviisi- että eksperttiopettajat kuvasivat omaa toimintaansa aikaisempien tutkimusten mukaisesti. Eksperteillä on aiempien

tutkimusten mukaan tullut kokemuksen myötä sellaiset tiedot ja taidot, joiden avulla he pystyvät ohjaamaan tuloksekkaasti oppilaidensa oppimista, sekä hyödyntämään erilaisia opetusolosuhteita (Manross & Templeton 1997, 29). Niin ikään tutkimuksemme kolmen eksperttiopettajan kommentit tukevat ajatusta siitä, että huomio tunneilla on pois omasta toiminnasta. Capelin (1998) mukaan liikunnanopettajaksi opiskeleva ja opettajan työtä aloittava opettaja keskittyy aluksi tiiviisti omaan toimintaan liittyviin asioihin, kuten puhekäyttämiseen, luontevaan esiintymiseen, opetusmenetelmien harjoitteluun sekä opetustaitojen soveltamiseen. Kokemuksen myötä opettaja voi suunnata opetustaan yhä paremmin ja joustavammin tilanteen edellyttämällä tavalla. (Capell 1998, 18–19.) Tutkimustulosten mukaan ekspertit näkevät ongelmat laaja-alaisemmin kuin noviisit ja he myös käsittelevät ongelmia syvällisemmin. Eksperteillä on hyvä itsesäätelytaidot ja heille on ominaista kokemukseen perustuvan hiljaisentiedon hyväksikäyttö tilanteesta riippuen. (Bereiter & Scardamalia 1993, 78, 82; Dreyfus & Dreyfus 1986, 30–31). Opetusmenetelmistä puhuttaessa sekä noviisi- että eksperttiopettajat mainitsivat opettajajohtoisuuden ja oppilasjohtoisuuden toiminnassaan. Opettajajohtoisuutta opetusmenetelmänä perusteltiin tarkoituksenmukaisella toiminnalla oppitunneilla. Oppilasjohtoisuutta puolestaan toivottiin voivan hyödyntää opetuksessa enemmän mutta oppilasmateriaalin koettiin valitettavan harvoin olevan valmiita ottamaan vastuuta toiminnasta.

Koemme tämän tutkimuksen tuovan täydennystä liikunnanopettajien kokemukseen pohjautuvan opettajuuden tarkasteluun. Noviisi-ekspertti-tutkimuksia on toteutettu useiden tieteenalojen alla. Tutkimuksemme tulokset noviisi- ja eksperttiopettajien ajatuksista liikunnanopetukseen liittyen olivat linjassa aikaisempien noviisi- eksperttitutkimusten kanssa. Tämän tutkimuksen yleistettävyyttä tulee tarkastella kriittisesti, sillä noviisin ja ekspertin määritelmät rajattiin tutkijoiden toimesta alle viisi vuotta valmistumisesta olevaan noviisiin ja yli viisi vuotta valmistumisesta olevaan eksperttiin. Aineistoa analysoidessa tulosten tulkintaa vaikeutti tutkittavien

käyttämät eri käsitteet samoista asioita, mitä voidaan pitää kritiikkinä yleistettävyyden kannalta.

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta pohdimme yhteistyön ja ajatusten jakamisen merkitystä liikunnanopettajan arjen sujuvoittamiseksi. Ajattelemme ajatustenvaihdon opettajien välillä olevan merkityksellistä työssäjaksamisen sekä -viihtymisen kannalta. Tutkimuksessamme tutkimme noviisi-ekspertti-asetelmasta opettajien ajattelun mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä ja pohdimmekin, että noviisi- ja eksperttiopettajan yhteistyö olisikin antoisaa liikunnanopettajuuden kehittämiseksi.

Tutkimuksemme johtopäätöksenä toteamme, ettei noviisiudella tai eksperttiydellä ole suurta merkitystä ajatuksiin liikunnanopetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta yläkoulussa. Tutkimuksemme perustui opettajien keskusteluun omista ajatuksista noviisina tai eksperttinä liittyen liikunnanopetukseen. Näin ollen objektiivinen näkökulma noviisi- ja eksperttiliikunnanopettajien opetuksen toteutuksesta ei ollut tutkimuksemme kohteena. Tutkimustuloksiamme analysoidessa pohdimme liikunnanopettajan työn liittyvän vahvasti opettajan omaan persoonaan. Jokaisella opettajalla on omat käsityksensä oppimisesta, tiedosta ja liikunnanopetuksesta, eikä näin ollen tehtyjen työvuosien määrä taakaa samankaltaista ajattelumallia kaikille. O'Sullivan ja Doutis (1994, 117) ovat myös tutkimustulostensa pohjalta todenneet, että jokainen ekspertti on aina yksilö, jolla on omat vahvuutensa ja kehityskohteensa. Pitkäniemi (1998, 34) puolestaan on havainut, että opettajaksi opiskelevissa on sekä noviisin että ekspertin tavoin ajattelevia. Mielenkiintoista olisikin jatkossa tutkia miten noviisi- ja eksperttiliikunnanopettajien ajatukset omasta opetuksesta vastaavat heidän toimintaansa käytännössä.

## LÄHTEET

- Ahonen, T., Taipale-Oiva, S., Kokka, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. 2001. Motoriikka. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä. PS- Kustannus
- Akkanen, J. 1987. Liikuntaa opettavien opettajien tausta ja sen yhteydet heidän didaktiseen toimintaansa liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki: Akatiimi.
- Atjonen, P., Halinen, I., Härmäläinen, S., Korkeakosi, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuoro- vaikutukseen - Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 30. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Baker, K., Schempp, P. & Hardin, B. 1998. Teoksessa Science and golf 3: Proceedings of the World Scientific Congress of Golf. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise. Chicago: Open Court
- Berk, L.E. 2012. Infants, children and adolescents. 7.painos. Boston: Pearson
- Capel, S. 1998. PE students' stages of development as teachers. Part 1: The students' perspective. *The British Journal of Physical Education* 29 (3), 17-20.
- Chen, A. & Darst, P.W. 2001. Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 72 (2), 150-164.
- Chen, A. & Ennis, C. 2004. Goals, interests, and learning in physical education. *The Journal of Educational Research* 97 (6), 329-338.
- Darts, P.W., Cusimano, B.E. & van der Mars, H. 1993. Improving your instruction through self-evaluation. Using class time effectively. *Strategies* 7.(3).
- Davids, K., Button, C., Bennett, S. 2008. Dynamics of skill acquisition : a constraints-led approach. Champaign, IL: Human Kinetics
- Dodds, P. 1994. Cognitive and behavioral components of experience in teaching physical education. *Quest* 46 (2).
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over machine. Oxford: Basil Blackwell.

- Dyson, B. 2006. Students`perspectives of physical education. Teoksessa D. Kirk, D. Macdonald & M. O`Sullivan (toim.) The handbook of physical education. London, Sage Publications.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity: Self and Society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- Gramham, K. & French K. & Woods, A.1993. Observing and interpreting teaching-learning process. Novice PETE students, experienced PETE students and expert teacher educators. Journal of teaching in physical education. 13.
- Griffey, D. C. & Housner, L.D. 1999. Teacher thinking and decision making in physical education: planning, perceiving, and implementing instruction. Teoksessa C.A. Hardy & M. Mawer (toim.) Learning and teaching in physical education. UK, Falmer press: London, 203-214
- Griffiths, V.2000. The reflective dimension in teacher education. International journal of educational research 33, 539-555
- Haapakoski, T. 2005. Työolojen yhteys liikunnanopettajien työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto: Pro -gradu tutkielma.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N., L.D 2007. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sports. Champaign: Human Kinetics
- Hagger, M. S. Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. 2003. The processes which perceived autonomy support in physical education promotes leisure- time physical activite intentions and behaviour: a trans- contextual model. Journal of Educational Psychology 1995, 784-795.
- Hakkarainen, K, Palonen, T, & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia, 37, 6, 448-464. Nettilähde, viitattu 26.2.2015 <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf>
- Hasanen, L. 2005. Liikunnanopettaja arjen pyörteissä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Halinen, A-P. & Soikkeli, M. 1995. Liikunnanopettajien työtyytyväisyys Mikkelin läänin yläasteilla ja lukioissa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S., & Kurppa, J. 2010. Koululiikunnassa viihtyminen- Yhdeksesäluokkalaisten mielipiteitä liikunnanopetuksen mieluisuudesta ja sekaryhmäopetuksesta. Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. 2011. Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia. Tampere: Opetushallitus.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. ja Lyyra M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydetvapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. Liikunta & Tiede 45 (6), 31 - 37

- Heikinaro-Johansson, P & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P & Huovinen, T. 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä. WSOY.
- Heikinaro- Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookswell Oy
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Oy
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 2000. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Dark Oy.
- Hirvensalo, M., Lintunen, T. & Rantanen, T. 2000. Liikkuvasta lapsesta liikunnalliseksi aikuiseksi ja vanhukseksi. Liikunta & Tiede, 37 (2), 37-39.
- Housner, L.P. & Griffey, D.C. 1985. Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. Research Quarterly For Exercise and Sport, 56
- Huberman, M. 1995. Professional Careers and Professional Development. Teoksessa Guskey, T & Huberman, M. 1995. Professional Development In Education. Teachers Collefe, Columbia Unirversity.
- Huhtiniemi, M. 2011. Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta. Vuosina 2001– 2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro -gradu tutkielma.
- Huotari, P., 2012. Physical fitness and leisure-time physical activity in adolescence and in adulthood: a 25-year secular trend and follow- up study. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 255. Jyväskylä: Likes.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), Liikuntapedagogiikka. Juva: Bookwell Oy
- Huovinen, T. & Heikinaro- Johansson, P. 2006. Liikunnaopetuksen yksilöllistäminen esiopetuksen heterogeenisessä ryhmässä. Liikunta & Tiede, 43 (6), 33-39
- Jaakkola, T. 2013. Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013 Liikuntapedagogiikka Jyväskylä: PS-kustannus

- Johansson, N. 2006. Liikunnanopettajan uudistunut työnkuva perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan pro -gradu tutkielma.
- Kalaja, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2009. Motoriset perustaidot peruskoulun seitsemäsluokkalaisilla oppilaille. *Liikunta & Tiede*, 46 (1), 36-44.
- Karasek, R. & Theorell, T. 1990. *Healthy work: Stress productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Juva: WSOY.
- Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Laine, E. 2003. Liikunnanopettajien työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan Pro gradu -tutkielma.
- Laitinen, K. 2001. Naisliikunnanopettajien kokemuksia työstä ja työtyytyväisyydestä. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan Pro gradu -tutkielma.
- Lubit, R. 2001. Tacit knowledge and knowledge management: the keys to sustainable competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 29 (4)
- Löytömäki, J. 1996. Koulussa viihdytään: Opettajat eri mieltä WHO – koululaistutkimuksen kanssa. *Opettaja* 1, 4-5.
- Magill, R. A. 2007. *Motor Learning and Control: Concepts and applications*. New York: McGraw- Hill.
- Manross, D. & Templeton, C. L. 1997. Expertise in teaching physical education. *JOPERD* 68 (3), 29-35
- Martinek, T. 1996. Psycho- social aspects of student differences in physical education. In *Scientific development of sport pedagogy*, ed. Scehmpp, P. (82-102) Munster, Germany: Waxmann.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metzler, M.W. 1990. *Instructional supervision for physical education*. Human Kinetics Books. Champaign. Illinois.
- Mitchell, J. & Marland, P. 1989. Research on teacher thinking. The next phase. *Teaching and Teacher Education* 5.
- Moston, M. & Ashworth, S. 1994. *Teaching Physical Education*. Macmillan College Publishing Company. New York.



- Mäkelä K., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Herva, H. & Laakso, L. 2012. Liikunnanopettajien työtyytyväisyys. *Liikunta & Tiede* 49, (1), 67–74.
- Niemi, E. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos/Jäljennepalvelu
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisin teorioihin. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia/ Joensuun yliopisto n:o 71.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Numminen, P. & Laakso, L. 2010. Liikunnan opetusprosessin ABC. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nupponen, H., Halme, T. & Parkkisenniemi, S. 2005. Arjen oma liikunta lasten liikunnan perusta. *Liikunta & Tiede*, 42 (4), 4-9.
- Oksanen, E. 1999. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: Atena Kustannus
- O' Sullivan, M. & Douthett, P. 1994. Research on expertise: guideposts for expertise and teacher education in physical education. *Quest* 46, 176-185
- Palomäki, S. & Heikinaro- Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4 Helsinki: Opetushallitus
- Pate, R. R., Dowda, M., O'Neill, J.R. & Ward, D. S. 2007. Change in physical activity participation among adolescent girls from 8th to 12th grade. *Journal of Physical Activity and Health*, 4, 3-16.
- Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinvoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2.
- Perttula, J. 2013. Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy: Juva
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus.: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus

- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. 2012. Soveltava liikunta. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 168. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura
- Rintala Joanna, Palomäki Sanna, Heikinaro-Johansson Pilvikki 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. Liikunta & Tiede 50 (1), 38–44.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniikka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 1.4 2015. <http://www.fsd.uta.fi/mentelmaopetus/>
- Salonen, J. & Syvänen, A. 2009. "Kyllä opettajan työ olisi mahdotonta jaksaa ilman työkavereiden tukea!" – tutkimus liikunnanopettajien työssä jaksamisesta. Jyväskylän yliopisto: Liikuntapedagogiikan pro -gradu tutkielma.
- Santrock, J.W. 2010. Adolescence. 13. painos. New York: McGraw
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. 2008. Motor learning and performance : a situation-based learning approach. Champaign, IL: Human Kinetics
- Shempp, P. 2003. Teaching sport and physical activity: insights on the road to excellenc. Champaign IL: Human Kinetics.
- Stroot, S. A., Collier, C., O' Sullivan, M. & England, K. 1994. Contextual Hoops and Hurdles: Worplace Conditions in Secondary Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education 13 (4), 342–360.
- Subramaniam, P.R. & Silverman, S. 2007. Middle school students` attitudes toward physical education. Teaching and teacher education 23 (5). 106-111
- Sääkslahti, A., Hakamäki, J., Holopainen, E., Laakso, T., Lemmetty, H., Luukkonen, S., Paukku, S. & Puttonen, J. 2012. Kirja liikunnasta, luokkien 3-4 liikunnanopetus. Helsinki: Sanomapro Oy
- Sääkslahti, A. 2005. liikuntaintervention vaikutus 3-7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden vaikutus sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. Jyväskylän Yliopisto. Studies in sport, physical education and health 104. Väitökirja.
- Sääkslahti, A., Numminen, P., Raittila, P., Paakkunainen, U. & Välimäki, I. (2000). 6-vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus. Liikunta & Tide, 37 (6), 19-22
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (1994.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjapaino West Point Oy, Kirjayhtymä Oy, Rauma. 10–66

- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 229.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varstala, V. 1997. Opettaja vaikuttaa oppilaiden aktiivisuuteen tunnilla. Liikunta ja tiede, 2, 41.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, I. 1995. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro1. Vammalan kirjapaino.