

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettaja vain hoki: "Hei, hei, nyt sitten hei oikeesti."
Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikunnan tunneista

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Lekkermäki & Nieminen
Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Lekkermäki & Nieminen: Opettaja vain hoki: "Hei, hei, nyt sitten hei oikeesti."
Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikunnan tunteista
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 60 sivua
Toukokuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä alakoulun liikunnan tunteista. Tämä kvalitatiivinen tutkimus oli luonteeltaan fenomenografinen. Keräsimme aineiston suomalaisesta yliopistosta käyttäen eläytymismenetelmää aineistonkeruumetodina. Eläytymismenetelmän kehyskertomuksessa vastattiin kuvitteelliseen onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen alakoulun liikunnan tuntiin, jota tutkittavat olivat olleet seuraamassa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 34 informanttia. Tutkimuskysymyksemme oli, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on onnistuneesta ja epäonnistuneesta alakoulun liikunnan tunnista.

Määrittelimme tutkimuksessamme onnistuneen liikunnan tunnin teoreettisen viitekehyksen avulla. Tähän sisältyi liikunnan tunnin motivaatioilmasto, TARGET-malli, OPS 2014 sekä tavoiteorientaatio- ja itsemääräämisteoria. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kaltainen ajattelutapa oli vahvasti läsnä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto näkyi epäonnistuneen tunnin kuvauksissa, mutta sen vaikutus ei ollut yhtä suuri kuin tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla onnistuneella tunnilla. Luokanopettajaopiskelijoilla oli hyvä käsitys motivaatioilmaston piirteistä, toisaalta he tiedostivat, että tehtäväsuuntautuneisuutta tulee korostaa, toisaalta minäsuuntautuneisuus ei automaattisesti tarkoittanut epäonnistunutta liikunnan tuntia. TARGET-malli näkyi aineistossa osittain. Luokanopettajaopiskelijat pitivät tärkeinä tehtävien toteutustapaa ja oppilaiden ryhmittelyperiaatteita. Opetussuunnitelmaan liittyvät jokaiselta liikunnan tunnilta saatavat positiiviset kokemukset näkyivät monessa vastauksessa. Itsemääräämisteoria tuli vahvasti esille onnistuneella tunnilla, mutta oppilaiden tavoiteperspektiivejä ei huomioitu.

Luokanopettajaopiskelijoiden onnistuneen liikunnan tunnin vastauksissa painottuivat eriyttäminen, ryhmien muodostaminen, oppilaiden autonomia ja hyvä ryhmähenki. Epäonnistuneeseen tuntiin liitettiin opettajan epävarmat otteet sekä opettajan ja oppilaiden huono asenne. Kurinpitoon ja ajankäyttöön liittyvät asiat olivat myös suuressa roolissa. Molemmilla tunneilla mainittiin enemmän opettajaan kuin oppilaaseen liittyviä asioita ja opettajajohtoisuus korostui sekä onnistuneella että epäonnistuneella tunnilla. Erilaiset pelit olivat olennainen osa molempia tunteja.

Tutkimuksemme perusteella ei voi tehdä laajoja yleistyksiä koskien onnistunutta ja epäonnistunutta liikunnan tuntia. Tutkimustulokset ovat suuntaa antavia, mutta tutkimus on kuitenkin perusteltu ja luotettava kuvaus luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä alakoulun liikunnan tunteista.

Avainsanat: liikunta, käsitykset, liikuntamotivaatio, motivaatioilmasto, TARGET-malli, eläytymismenetelmä, luokanopettajaopiskelijat, opetussuunnitelma

Sisällys

1 JOHDANTO	4
2 MOTIVAATIOILMASTO	8
2.1 MOTIVAATIOILMASTON JAOTTELU	9
2.2 TARGET-MALLI.....	11
2.3 MOTIVAATIOILMASTO OPETUSSUUNNITELMASSA	16
3 LIIKUNTAMOTIVAATIO	19
3.1 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	20
3.2 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	25
4.2 LAADULLINEN TUTKIMUS	26
4.2.1 <i>Fenomenografia</i>	27
4.2.2 <i>Eläytymismenetelmä</i>	29
4.3 AINEISTON KÄSITTELY	32
5 TUTKIMUSTULOKSET	35
5.1 ONNISTUNUT TUNTI.....	35
5.1.1 <i>Tyypikertomus</i>	35
5.1.2 <i>Opettajan rooli onnistuneella tunnilla</i>	36
5.1.3 <i>Oppilaan rooli onnistuneella tunnilla</i>	37
5.2 EPÄONNISTUNUT TUNTI.....	38
5.2.1 <i>Tyypikertomus</i>	38
5.2.2 <i>Opettajan rooli epäonnistuneella liikunnan tunnilla</i>	39
5.2.3 <i>Oppilaan rooli epäonnistuneella liikunnan tunnilla</i>	41
5.3 ONNISTUNEEN JA EPÄONNISTUNEEN TUNNIN VERTAILUA	41
5.4 AINEISTON PEILAAMINEN TEORIAAN.....	43
6 POHDINTA	47
6.1 JOHTOPÄÄTÖKSET	47
6.2 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	52
6.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	55
LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Alakoulussa on keskimäärin kaksi tuntia liikuntaa viikossa. Tämä yksin ei riitä täyttämään Tammelinin & Karvisen (2008, 18) julkaisemaa fyysisen aktiivisuuden suositusta 7–18 -vuotiaille, joka on 1–2 tuntia liikuntaa päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Oppilaan täytyy liikkua myös vapaa-ajallaan. Koululiikunnan tarkoituksena ei olekaan pyrkiä täyttämään liikuntasuosituksia, vaan tarjota positiivisia kokemuksia liikunnasta ja tukea liikunnallista elämäntapaa (OPS 2014, 148, 273, 433). Bowlerin (2009, 15) mukaan alakoulun liikunnanopettajilla on suuri vaikutus siihen, kiinnostuuko lapsi liikkumaan myös vapaa-ajallaan. Koululiikunta tarjoaa oppilaalle tietoja ja taitoja sekä innostusta liikuntaan. Oppituntien vähyyden takia opettajan on hyödynnettävä liikunnan tunteihin käytettävä aika tehokkaasti. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat liikkuvat tuntien aikana mahdollisimman paljon ja saavat onnistumisen kokemuksia. Näin tuntien tulee olla motivoivia oppilaiden mielestä.

Opettajan ja oppilaiden käsitykset siitä, mikä on motivoivaa, eivät aina kohtaa. Oppilaat saattavat olla kiinnostuneita perinteisen pesäpallon sijaan jostain uudesta lajista, josta opettajalla ei välttämättä ole kokemusta. Suomeen on rantautunut 2000-luvun aikana uusia nuorisokulttuurisen liikkumisen muotoja, kuten skeittaus, bleidaus, hiphop, lumilautailu ja parkour. Nuorisokulttuuri on muuttunut ja sille on tyypillistä, että perinteitä ja aikuisten auktoriteetteja haastetaan. (Itkonen 2013, 74–91). Opettajan tulee olla tietoinen tästä muutoksesta, jotta hän voi laajentaa opetusrepertuaariaan käyttäen näitä uusia lajeja hyödyksi opetuksessaan ja esimerkiksi näin motivoida oppilaita liikkumaan tunneilla entistä enemmän.

Olemme molemmat liikuntaan erikoistuneita luokanopettajaopiskelijoita ja urheilleet koko ikämme. Meiltä löytyy myös jonkin verran valmennustaustaa palloilulajeista ja täten kosketuspintaa lasten ja nuorten liikuntamaailmaan. Tämän johdosta päätimme, että tutkimme kandidaatin tutkielmassamme lasten ja nuorten liikuntaan liittyvää aihealuetta. Aihe löytyi lopulta etsimällä liikunnasta jo tehtyjä tutkimuksia ja keskustelemalla, mitä aihetta meitä molempia kiinnostaisi tutkia. Tutkimme kandidaatin työssämme kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista. Yhteistyömme sujui tutkielman edetessä hyvin ja olimme molemmat erittäin kiinnostuneita aiheesta. Täten halusimme jatkaa saman aihepiirin tutkimista

myös pro gradu -tutkielmassamme, jossa kiinnostuksemme kohdistuu luokanopettajaopiskelijoihin ja heidän käsityksiinsä onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista. Tutkimalla sekä oppilaita että tulevia opettajia, saimme muodostettua itsellemme laajan kokonaiskuvan koululiikunnasta.

Opettajan työn näkökulmasta on tärkeää tutkia sitä, tiedostavatko luokanopettajaopiskelijat onnistuneen liikunnan tunnin piirteitä. Mikäli heillä on tietoa, mistä onnistunut liikunnan tunti rakentuu, ja taitoa tunnistaa se, pystyvät he myöhemmin työelämässä hyödyntämään näitä piirteitä opetuksessaan. Tätä kautta heillä on työkaluja oppilaiden motivoimisessa kohti liikunnallista elämäntapaa. Aihe on myös ajankohtainen, sillä elokuussa 2016 voimaan astuvan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä perusopetuksen liikunnan kokonaistuntimäärä nousee kahteenkymmeneen vuosiviikkotuntiin, mikä merkitsee kahta vuosiviikkotuntia lisää nykyiseen verrattuna. (Valtion liikuntaneuvosto 2014). Liikunnan lisäämistä perusteli muun muassa entinen opetusministeri Jukka Gustafsson Ylen haastattelussa vuonna 2012. Hänen mukaansa liikunnan opetuksen lisääminen on tärkeää, koska meillä on aivan liikaa lapsia, jotka ovat lihavia ja liikkuvat aivan liian vähän. (YLE 27.6.2012.)

Liikunnan painoarvon lisääntyessä koulussa korostuu opettajan rooli liikuntakasvattajana. Myös tästä syystä on tärkeää tutkia tulevien opettajien käsityksiä liikunnan tunneista. Tutkimuskysymyksemme on: millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista? Samankaltaista aihepiiriä ovat aikaisemmin tarkastelleet muun muassa Ruismäki & Valtonen (2012) sekä Kujala (2013). Ruismäki & Valtonen (2012) tutkivat liikunta-alan kouluttautumisen ja työkokemuksen yhteyksiä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Kujala (2013) puolestaan tutki, millaisia puhetapoja ja piirteitä luokanopettajaopiskelijat käyttivät kertoessaan onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista.

Tämän tutkimuksen teoriaosassa käsitellään onnistuneen liikunnan tunnin piirteitä, joita ovat tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, TARGET-malli sekä motivaatioteoriat. Lisäksi tarkastelemme tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä myös OPS 2014:ssa. Liukkosen & Jaakkolan (2013, 299) mukaan motivaatioilmastoon liikunnan tunneilla liittyy erityisesti oppitunnin sosioemotionaalinen ilmapiiri. Tähän sisältyy oppiminen, viihtyminen, psyykinen hyvinvointi ja sisäinen motivaatio sekä niiden edistäminen.

Liikunnan tunnin motivaatioilmasto voidaan jakaa tehtäväsuuntautuneeseen ja minäsuuntautuneeseen. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on suuntautuneisuus, johon jokaisen liikunnan opettajan tulisi pyrkiä. Siinä opettaja kannustaa uuden oppimiseen, parhaansa yrittämiseen, omissa taidoissa kehittymiseen sekä yrittämisen jatkamiseen, vaikka oppilas olisikin

tehnyt virheitä. Lisäksi opettaja korostaa oppilaiden autonomiaa ja yhdessä tekemistä. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–300; Jaakkola 2002, 33.)

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaiden välille muodostetaan vertailuasetelmaa heidän suoritustensa perusteella. Tärkeintä on pärjätä vertailuissa paremmin kuin muut oppilaat ja tuloksia verrataan myös normitaulukoihin. Oppilaat myös pyrkivät välttämään virheitä ja yhdessä tekeminen ei ole niin kiinnostavaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–300; Jaakkola 2002, 33.)

TARGET-malli on kehitetty auttamaan opettajia luomaan opetustilanteisiin motivaatiota edistäviä elementtejä. Tämä malli sisältää kuusi pedagogista ja didaktista osa-aluetta, joiden tehtäväsuuntautuneita piirteitä korostamalla opettaja kykenee vaikuttamaan liikunnan tunnin motivaatioilmastoon suotuisalla tavalla. (Duda & Balaguer 2007, 129; Liukkonen & Jaakkola 2013, 301.)

Motivaatioilmasto, TARGET-malli ja OPS 2014 muodostavat teoreettisen viitekehyksen analysoidessamme vastaajien käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista. Liikunnan tuntien tulee olla lisäksi motivoivia, joten tunnin onnistuneisuuden tarkastelussa käytämme myös apuna motivaatioteorioita. Nämä ovat itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteoria. Decin ja Ryanin (2000, 68) mukaan itsemääräämisteoriat voidaan jakaa kolmeen osaan psykologisten perustarpeiden perusteella. Nämä ovat koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Nämä ovat oleellisia henkilön kasvulle ja henkiselle hyvinvoinnille. Koululiikunta vaikuttaa näiden kolmen perustarpeen toteutumiseen, riippuen tunnilla tapahtuvista pedagogisista ratkaisuista.

Tavoiteorientaatioteorian mukaan ihmisillä on suoritustilanteissa kaksi erilaista tapaa osoittaa pätevyyttä ja tuntea itsensä onnistuneeksi. Nämä tavoiteperspektiivit ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Näitä ei tule sekoittaa tehtävä- ja minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon, jotka liittyvät liikunnan tunnin ilmapiirin muodostumiseen. Tehtävä- ja minäsuuntautunut tarkoittavat henkilöstä puhuttaessa hänen omaa persoonaansa. Liikunnan tunnin onnistuneisuutta voidaan arvioida monella eri tapaa, mutta tässä tutkimuksessa käytämme edellä mainittuja tapoja.

Tutkielmamme koostuu kuudesta pääluvusta. Ensimmäisessä luvussa käsittelemme motivaatioilmastoa, sen jaottelua, TARGET-mallia ja näiden roolia opetussuunnitelmassa. Toisessa luvussa kerromme oppilaiden liikuntamotivaatioon liittyvistä tekijöistä, itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteoriasta. Kolmannessa luvussa taustoitamme tutkimustamme ja kerromme sen toteutuksesta ja metodologisista ratkaisuista. Neljäs luku on omistettu tutkimustuloksille ja niiden tulkinnoille. Olemme jakaneet tämän luvun käsittelyn aineistosta muodostetun onnistuneen ja epäonnistuneen liikunnan tunnin esittelyyn sekä näiden vertailuun. Lisäksi peilaamme

keräämäämme aineistoa teoreettiseen viitekehykseemme. Viides pääluku sisältää johtopäätökset, luotettavuuden ja eettisyyden pohdinnan sekä jatkotutkimusehdotuksia.

2 MOTIVAATIOILMASTO

Nuoruuden liikunnan tunneilta monille mieleen jäävä asia on se, millainen oli tunneilla vallitseva ilmapiiri. Pyrkikö opettaja luomaan tunneille kaikkia kannustavan tunnelman vai keskityttiinkö tunneilla vain suoritusten mittaamiseen? Lasten ja nuorten parissa toimivien liikunnanopettajien tulee tiedostaa oma vastuunsa ja merkityksensä, jotta lapsille ja nuorille saadaan liikunnan parista positiivisia kokemuksia. Vuoren (2003, 32–37) mukaan lapsuudessa ja nuoruudessa toteutuvalla liikunnalla on merkitystä uuden sukupolven paitsi fyysiselle myös henkiselle ja moraalille kasvulle ja kehitykselle yhteiskunnan jäseniksi. Liikunnalla on lisäksi myönteinen vaikutus muun muassa sosiaalisten taitojen kehittymiseen, terveelliseen elämäntyyliin, sekä sen avulla voi luoda pitkäaikaisia ystävyys-suhteita.

Tässä luvussa kerromme tarkemmin tunnilla vallitsevan ilmapiirin vaikutuksesta. Tätä ilmapiiriä voidaan kutsua motivaatioilmastoksi, joka on yksi tapa jaotella tunti onnistuneeseen ja epäonnistuneeseen. Liukkosen & Jaakkolan (2013, 298) mukaan suotuisan oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen on yksi opettajan keskeisistä pedagogisista tavoitteista. Motivaatioilmastoon liittyy myös TARGET-malli, josta kerromme motivaatioilmaston jaottelun jälkeen. Se on motivaatioilmaston ohella yksi tapa arvioida, onko liikunnan tunti onnistunut.

Käsitlemme tässä luvussa motivaatioilmaston ja TARGET-mallin lisäksi opetussuunnitelmaa. Sen toteuttamisesta vastaa Suomessa poikkeuksellisen korkeakoulutettu opettajakunta. Tämä on johtanut siihen, että päätösvaltaa ja vastuuta opetuksen suunnittelusta on voitu antaa kouluille itselleen. Opetussuunnitelma antaa tietyt opetuksen raamit opettajille ja on tietyssä määrin velvoittava. Opettajilla on kuitenkin paljon vapauksia suunnitella liikunnan tunteja, mutta opetussuunnitelma antaa keinoja toteuttaa onnistuneita liikunnan tunteja.

Keskitymme tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin liikunnan tunneista. Keräämässämme aineistossa vastataan yksittäisen liikunnan tunnin observointiin, jolloin liikutaan tuntitasolla. Opetussuunnitelma itsessään on melko kaukana yksittäisestä liikunnan tunnista, mutta se on yksi tapa tarkastella liikunnan tunnin onnistuneisuutta. Tarkastelemme tässä luvussa opetussuunnitelmaa motivaatioilmaston kautta. Opetussuunnitelmasta löytyy paljon tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevia piirteitä. Yhdessä nämä antavat meille keinoja tarkastella onnistunutta liikunnan tuntia.

2.1 Motivaatioilmaston jaottelu

Liikunnan tunnille saapuu viisi oppilasta, jotka vihaavat pesäpalloa. Yksi oppilas murehtii äitinsä terveydentilaa. Tässä esimerkkejä, joilla on osuutta oppitunnin onnistumiseen. Jos opettajalla ei ole työkaluja vaikuttaa oppitunnin ilmapiiriin, on mahdollista, että tunnista tulee epäonnistunut. Liukkosen & Jaakkolan (2013, 299) mukaan motivaatioilmastoon liikunnan tunneilla liittyy erityisesti oppitunnin sosioemotionaalinen ilmapiiri. Tähän sisältyy oppiminen, viihtyminen, psyykinen hyvinvointi ja sisäinen motivaatio sekä niiden edistäminen. Motivaatioilmastolla on monia erilaisia vaikutuksia koululiikunnassa sekä sitä kautta suurempiakin merkityksiä lapsen ja nuoren kasvussa. Koululiikunnan motivaatioilmasto vaikuttaa kognitiivisiin motivaatiotekijöihin eli esimerkiksi onnistumisiin ja epäonnistumisiin suhtautumiseen, kyvykkyyden kokemiseen ja arvostuksiin. Motivaatioilmasto vaikuttaa lisäksi tunteisiin, kuten viihtymiseen ja ahdistukseen. Lisäksi ilmasto ohjaa nuorten käyttäytymiseen liittyviä motivaatiotekijöitä. Tällä tarkoitetaan muun muassa liikuntaharrastuksia, yrittämistä ja prososiaalista käyttäytymistä. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299.) Koululiikunnasta saadut myönteiset kokemukset ohjaavat lapsia ja nuoria myös vapaa-ajalla liikunnan pariin.

Motivaatioilmasto voidaan jakaa kahteen eri suuntautuneisuuteen sen mukaan, millaisia ratkaisuja opettaja tekee liikunnan tunnilla. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on suuntautuneisuus, johon jokaisen liikunnan opettajan tulisi pyrkiä. Siinä opettaja kannustaa uuden oppimiseen, parhaansa yrittämiseen, omissa taidoissa kehittymiseen sekä yrittämisen jatkamiseen, vaikka oppilas olisikin tehnyt virheitä. Lisäksi opettaja korostaa oppilaiden autonomiaa ja yhdessä tekemistä. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaiden välille muodostetaan vertailuasetelmaa heidän suoritustensa perusteella. Tärkeintä on pärjätä vertailuissa paremmin kuin muut oppilaat ja tuloksia verrataan myös normitaulukoihin. Oppilaat myös pyrkivät välttämään virheitä ja yhdessä tekeminen ei ole niin kiinnostavaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–300; Jaakkola 2002, 33.)

Motivaatioilmastoja ei pidä kuitenkaan nähdä toistensa vastakohtina. Kaikilla liikunnan tunneilla esiintyy jonkin verran piirteitä molemmista. Opettajan tulee kuitenkin varmistaa, että hän korostaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, sillä minäsuuntautunut motivaatioilmasto lisää liikuntamotivaation heikkenemisen todennäköisyyttä heikoilla oppilailla. Taitavat oppilaat eivät kärsi yhtä paljon minäsuuntautuneesta motivaatioilmastosta. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 301.) Monille heikommin liikkuville oppilaille koulun liikunnan tunnit saattavat olla kuitenkin ainoa liikunnan lähde, joten opettajan on syytä olla tarkkana, jotta heille saadaan muodostettua liikunnasta positiivisia kokemuksia.

Positiivisten kokemusten saaminen liikunnasta ei riipu ainoastaan opettajasta, vaan myös oppilaista. Opettajalla sekä oppilasryhmällä on myös suuri merkitys siihen, millainen motivaatioilmasto muodostuu liikunnan tunneilla. Jos opettaja on luonteeltaan kilpailuhenkinen, voi hänelle olla helpompi järjestää opetus enemmän kilpailua kannustavan minäsuuntautuneen motivaatioilmaston kautta. Tällöin kaikkien oppimista tukeva tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto saattaa jäädä opetuksessa vähälle huomiolle. Tästä syystä on tärkeää, että liikunnanopettaja ymmärtää oman taustansa merkityksen opetuksessaan. Tietenkin myös oppilasaines vaikuttaa liikunnan tuntiin. Mikäli suurin osa oppilaista on tehtäväsuuntautuneita ja he eivät halua sosiaalista vertailua toisiinsa, vaan pitävät yhdessä tekemisestä, niin motivaatioilmastosta tulee silloin herkemmin tehtäväsuuntautunut. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 300.)

Tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla on paljon erilaisia positiivisia merkityksiä, kuten käy ilmi muun muassa Jaakkolan (2002) tekemässä tutkimuksessa. Tutkimuksessa tehtiin motivaatioilmastointerventio yhdeksäsluokkalaisille oppilaille yhden lukuvuoden ajan. Interventiossa tutkimusryhmä piti viikoittaisia palavereita tutkittavien koulujen liikunnanopettajien kanssa. Näissä palavereissa pohdittiin, miten tunneille lisättäisiin tehtäväsuuntautuneisuutta. Tutkimuksessa oli mukana interventioryhmä ja vertailuryhmä. Tutkimuskoulujen oppilaiden itsemääräämismotivaatio nousi hieman, kun taas vertailukoulujen oppilailla se laski. Myös tehtäväorientoituneisuus kasvoi kouluissa, joissa tehtiin motivaatioilmastointerventio. Tulokset osoittivat, että opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon korostamalla liikunnan tunneilla tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Soini (2006) on tutkinut yhdeksäsluokkalaisia oppilaita. Hänen tutkimuksessaan testattiin motivaatioilmaston yhteyttä fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikunnan tunneilla. Tulosten perusteella tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla oli voimakas yhteys koettuun fyysisen aktiivisuuden intensiteettiin sekä viihtymiseen liikunnan tunneilla. Kokkonen, Kokkonen & Liukkonen (2009) tutkivat myös yhdeksäsluokkalaisia oppilaita. Heidän tutkimuksensa käsitteli muun muassa motivaatioilmastoa koetun fyysisen pätevyyden selittäjänä. Tutkimuksessa havaittiin, että liikunnan tuntien tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli positiivisesti yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei korreloinut negatiivisesti koetun fyysisen pätevyyden kanssa.

Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen (2014) tutkivat liikunnan tuntien psykologista turvallisuutta ja motivaatioilmastoa alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa miten motivaatioilmaston ulottuvuudet (tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia) selittivät psykologista turvallisuutta.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että oppilaat kokivat olonsa liikunnan tunneilla psykologisesti turvallisiksi ja motivaatioilmaston vahvasti tehtäväsuuntautuneeksi. Lisäksi opettajan tukiessa oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja vähentäessä motivaatioilmaston minäsuuntautuneisuutta, hän paransi oppilaiden psykologista turvallisuuden tunnetta.

Edellä mainittujen tutkimusten pohjalta voidaan sanoa, että tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla on yhteys moniin sisäistä liikuntamotivaatiota edistäviin kognitiivisiin tekijöihin sekä tunteisiin ja käyttäytymiseen vaikuttaviin asioihin. Näitä tekijöitä ja asioita ovat sisäinen motivaatio, tehtäväorientaatio, viihtyminen, vähäiset suorituspaineeet, hyvät pätevyyden kokemukset, fyysisen aktiivisuuden intentiot sekä liikuntataitojen oppiminen. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 300.)

Minäsuuntautunut motivaatioilmasto vaikuttaa puolestaan negatiivisesti ja kielteisesti moniin liikuntamotivaation kannalta tärkeisiin tekijöihin. Tämä ilmasto edesauttaa minäorientaatiota, ulkoista liikuntamotivaatiota, huonoa viihtyvyyttä, kiinnostuksen vähenemistä ja ahdistuskokemuksia liikunnasta. Kilpailut ja sosiaalinen vertailu ovat kuuluneet ja tulevat edelleen kuulumaan olennaisena osana liikuntaan ja urheiluun. Kaikkien oppilaiden motivaation kannalta on kuitenkin edullista, mikäli oppilaat pystyvät saamaan pätevyyden kokemuksia myös muilla tavoilla kuin normatiivisella vertailulla. Opettajan ei tarvitse yrittää kitkeä kaikkea kilpailullisuutta pois toiminnasta, mutta hänen tulee pyrkiä edesauttamaan motivaatioilmaston kehittymistä tehtäväsuuntautuneeksi. Minäsuuntautuneisuuden määrällä ei olekaan merkitystä, mikäli toiminnassa on vähintään yhtä paljon tehtäväsuuntautuneisuutta mukana. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 305.)

Koemme motivaatioilmaston käsitteen ymmärtämisen tärkeäksi, koska sillä on merkitystä liikunnan tuntien onnistumisen kannalta. Motivaatioilmaston käsite auttaa meitä analysoimaan ja ymmärtämään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikunnan tunneista. Tämän lisäksi onnistuneen liikunnan tunnin tarkasteluun voi käyttää myös muita keinoja, joista kerromme seuraavaksi.

2.2 TARGET-malli

Tutkimusta tehdessämme mieleemme palasivat alakoulun liikunnan tunnit. Molemmilla meistä on kokemuksia tunneista, joilla jonot ovat olleet liian pitkiä ja joukkuejaot epäreiluja. Opettaja suosi parhaita liikkujia ja oppilaat eivät saaneet vaikuttaa tunnin kulkuun. Näihin tilanteisiin omat opettajamme olisivat voineet käyttää TARGET-mallia, joka on yksi motivaatioilmastoon liittyvä malli. Tämä malli on yksi tapa tarkastella sitä, onko liikunnan tunti onnistunut. Analysoidessamme

aineistoa tutkimme samalla, ovatko luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset yhteydessä TARGET-malliin.

Opettaja ei pysty suoraan vaikuttamaan oppilaan liikuntamotivaatioon, mutta hänen tehtävänä on muokata liikuntatilanteista sellaisia, että ne edistävät sisäisen motivaation syntymistä ja tätä kautta edistää oppilaan liikuntamotivaatiota. Opettajan liikunnan tunnilla tekemät pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat olennaisesti siihen millaiseksi motivaatioilmasto tunnilla muodostuu (Weigand, Carr, Petherick & Taylor 2001, 4). TARGET-malli on kehitetty auttamaan opettajia luomaan opetustilanteisiin motivaatiota edistäviä elementtejä. Epstein esitteli vuonna 1989 TARGET-mallia ja Ames (1992, 261–268) lisäsi siihen erilaisia tapoja, joilla tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa voidaan lisätä.

TARGET-malli sisältää kuusi pedagogista ja didaktista osa-aluetta, joiden tehtäväsuuntautuneita piirteitä korostamalla opettaja kykenee vaikuttamaan liikunnan tunnin motivaatioilmastoon suotuisalla tavalla. Näiden kuuden pedagogisen elementin alkukirjaimista muodostuu TARGET-mallin nimi. Osa-alueet ovat: 1) task eli tavat, joiden avulla tehtävät toteutetaan, 2) authority eli opettajan auktoriteetti, 3) rewarding eli palautteen antaminen, 4) grouping eli oppilaiden ryhmittelyperiaatteet, 5) evaluation eli toiminnan arviointiperusteet, 6) timing eli ajankäyttö. (Duda & Balaguer 2007, 129; Liukkonen & Jaakkola 2013, 301.)

Bowler (2009) tutki TARGET-mallin vaikutusta yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen. Tutkimuksessa tehtävien toteutustapa, oppilaiden ryhmittelyperiaatteet ja ajankäyttö vaikuttivat eniten oppilaiden aktiivisuuteen. Toisaalta myös palautteen antaminen ja arviointiperiaatteet todettiin tärkeiksi. Cecchini, Fernandez-Rio, Mendez-Gimenez, Cecchini & Martins (2014) tutkivat, mitä pitkäaikaisvaikutuksia motivaatioilmaston muokkaamisella TARGET-mallin avulla on sosiaaliin ja psykologisiin tekijöihin, motivaatioon ja käytökseen. Mallia käytettiin 12 viikkoa koeryhmään, joka koostui 14–18 -vuotiaista oppilaista. Koeryhmässä tapahtui paljon muutoksia positiiviseen suuntaan, erityisesti oppilaiden autonomiaan ja yhteistyökykyyn liittyen. Tutkimuksen vertailuryhmässä ei tapahtunut muutoksia. Esittelemme seuraavaksi TARGET-mallin osa-alueita tehtäväsuuntautuneen ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston avulla.

Ensimmäinen osa-alue on tehtävien toteuttamistapa. Tehtävien tulee olla koululiikunnassa monipuolisia ja vaihtelevia, jotta jokainen oppilas saisi positiivisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä. Tehtävien pitäisi olla kunkin oppilaan omiin taitoihin nähden tarpeeksi haasteellisia, jotta oppilaat innostuisivat. Tehtävien tulisi olla jokaisen oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhyke on Lev Vygotskin kehittelemä psykologinen käsite. Lähikehityksen vyöhyke on yksilön sen hetkisen taitotason ja hänen potentiaalisen kehitystasonsa väliin jäävä

vyöhyke. Mikäli yksilö toimii lähikehityksen vyöhykkeellä, hän pystyy suoriutumaan tehtävistään paremmin kuin sen hetkinen taitotaso mahdollistaisi. Tätä kautta oppilas voi saada pätevyyden kokemuksia. (Vygotsky 1982, 183–185.)

Oppilaat ovat liikunnallisilta lähtökohdiltaan hyvin erilaisia, mutta eriyttämällä opetusta oppilaiden taitojen mukaan mahdollisimman paljon, on opettajalla mahdollisuus luoda tarpeeksi haastavaa tekemistä kaikille. Tähän vaaditaan tietenkin opettajalta hyvää oppilastuntemusta. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja pyrkii vaikuttamaan olosuhteisiin ja varusteisiin, jotta ne tukevat eriyttämistä. Esimerkiksi koripallossa oppilaille voi antaa erikokoisia palloja ja koritelinettä nostaa tai laskea taitotason mukaan. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa välineet ovat kaikille samat. Oppilaan harjoitellessa oman taitotasonsa mukaan, saa hän onnistumisen kokemuksia ja tätä kautta tuntee itsensä päteväksi. Opettajan tulee antaa oppilaille myös mahdollisuuksia asettaa itselleen tavoitteita tehtävien suorittamiseen. Täten oppilas saa autonomian kokemuksia. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtävät tulevat aina opettajalta, jolloin autonomian kokemuksia ei synny. Lisäksi tehtävät ovat yksitoikkoisia, jolloin oppilaat kyllästyvät helposti tai vain tietty osa oppilaista saa onnistumisen kokemuksia liikunnan tunneilta. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 301–302; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 164.)

Opettajan auktoriteetin merkitystä oppilaiden motivaatioon ei sovi väheksyä. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja toimii demokraattisesti ja kannustaa jatkuvasti oppilaita osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon ryhmän pelisäännöistä, liikunnan tuntien sisällön suunnittelusta ja muista ratkaisuista. Tällä tavoin opettaja osoittaa, että hän luottaa oppilaisiin ja antaa heille vastuuta. Oppilasjohtoista päätöksentekoa voidaan pitää yhtenä eniten liikuntamotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Oppilaiden autonomian kokemukset lisääntyvät ja sisäinen liikuntamotivaatio kasvaa, kun opettaja ei määrää ja kontrolloi kaikkea tekemistä. Vastuun siirtoa oppilaille ei kuitenkaan tule nähdä opettajan arvovallan heikkenemisenä. Oppilaiden osallistuminen tavoitteiden suunnitteluun ja toteutukseen sitouttaa heitä toimintaan. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa päätökset ovat opettajajohtoisia ja ohjeet tulevat ylhäältä opettajalta alas oppilaille. Tällöin autonomian ja pätevyyden kokemuksia ei synny samalla tavalla, kuin oppilaiden vaikuttaessa itse toimintaansa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 165.) Opettajajohtoista opetusta voidaan kuvailla myös komentotyyliseksi opetuksiksi Mosstonin ja Ashworthin opetustyylien kirjon mukaan. Siinä opettaja jakaa opetettavat asiat, määrää tahdin ja ohjaa toimintaa. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317.)

Tehtäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteisiin kuuluu informatiivinen eli itse suorituksesta annettava palaute. Myös oppilaat haluavat palautetta suorituksistaan. Palautetta ei tule antaa oppilaan normatiivisten taitojen tai persoonan mukaan. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa palaute annetaan näin. Opettajan on tärkeää antaa positiivista palautetta kovasta harjoittelusta, yrittämisestä ja yhteistyöstä. Hyvä muistisääntö palautteen antoon on niin sanottu hampurilaismalli. Tässä mallissa aluksi annetaan positiivinen palaute oppilaan toiminnasta. Positiivisen palautteen jälkeen oppilas on valmis ottamaan vastaan keskeisen korjaavan palautteen ilman vastareaktiota. Lopuksi annetaan vielä myönteinen kokonaisarvio. Tällöin oppilaalle jää positiivinen muistijälki palautetapahtumasta, joka edistää oppilaan pätevyyden kokemuksen syntymistä. Palaute tulisi antaa mahdollisuuksien mukaan myös yksityisesti, eikä kaikkien kuullen. Mikäli palaute annetaan kaikkien kuullen, se johtaa sosiaaliseen vertailuun, mikä on yksi minäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteistä. Muihin oppilaisiin vertailu ei tue kaikkien oppilaiden autonomian ja pätevyyden kokemuksia, vaan ainoastaan liikunnallisesti lahjakkaat ja minäsuuntautuneet oppilaat hyötyvät tästä. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302–303; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 165–166.)

Heterogeenisten ryhmien muodostaminen on yksi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteistä. Tämän kaltaisissa ryhmissä oppilaat ovat taidoiltaan erilaisia ja ryhmät eivät riipu oppilaiden koosta tai sukupuolesta. Näin vähennetään sosiaalista vertailua ryhmän sisällä ja lisätään sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmät tulisi myös muodostaa yhteistoiminnallisiin tehtäviin yksilötehtävien sijasta, koska tämä tukee toisten auttamista ja positiivisten ryhmäilmiöiden syntymistä. Mikäli ryhmät muodostetaan aina taitotason mukaan, kuten minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, oppilaille käy nopeasti selväksi, ketkä ovat opettajan mielestä liikunnallisesti lahjakkaita ja ketkä eivät. Tämä tukee sosiaalista vertailua ja heikentää liikuntamotivaatiota. Ryhmiin jaossa negatiivisin esimerkki on niin sanottu kapteenijako, jossa oppilaat valitaan ryhmiin liikunnallisten taitojen mukaan ja samat oppilaat ovat kerta toisensa jälkeen viimeisten joukossa valittavana. Tämä vaikuttaa erittäin negatiivisesti taidoiltaan muita heikompien oppilaiden fyysisen pätevyyden kokemukseen. Opettajan tulisi yhteistoiminnallisissa ryhmissä korostaa yhteistyötä liikunnan tunnin aikana. Ryhmittelyssäkään ei tule unohtaa eriyttämistä, koska eriytetyt ja yksilölliset tehtävät takaavat oppilaiden motivaation harjoiteltavissa tehtävissä. Toisinaan on myös järkevää eriyttää oppilaita homogeenisesti taitotason mukaan ryhmiin, mutta opettajan tulee olla tarkkana ja seurata oppilaiden tuntemuksia. Tämän kaltainen eriyttäminen ei ole järkevää jatkuvasti toteutettuna. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 303; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 166.)

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa toiminnan arviointikriteereinä ovat omissa taidoissa ja henkilökohtaisissa tavoitteissa kehittyminen, parhaansa yrittäminen, suoritusprosesseissa edistyminen sekä liikuntaryhmän oppilaiden yhteistyö. Mikäli opettaja perustaa arviointinsa pelkästään lopputuloksiin ja sosiaaliseen vertailuun, tukee hän minäsuuntautuneen motivaatioilmaston kehittymistä ja se vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden pätevyyden kokemuksiin ja tätä kautta myös liikuntamotivaation. Opettajan arvioinnilla onkin suuri merkitys oppilaiden liikuntamotivaatioon. Mikäli opettaja arvioi vain lopullista tulosta, oppilaat kokevat, että he eivät pysty vaikuttamaan arvosanaansa. Tämä vähentää oppilaan autonomian kokemuksia. Opettajan tulee myös suhtautua oppilaiden tekemiin virheisiin oikealla tavalla. Virheet tulee nähdä olennaisena ja välttämättömänä osana suoritusta. Vanhan sanonnan mukaan ”virheistä oppii.” Sanoma pitää sikäli paikkansa, että virheet antavat oppilaalle ja opettajalle tärkeää informaatiota siitä, mitä kannattaa yhä harjoitella ja mitä tehdä mahdollisesti erilailla. Mahdollisuuksien mukaan oppilaita tulisi ottaa mukaan myös itse arviointiprosessiin. Oppilaiden kanssa tulisi keskustella heidän edistymisestään liikunnassa ja onnistumisista suhteessa heidän asettamiinsa tavoitteisiin. Oppilaita tulee kannustaa arvioimaan omien tavoitteidensa realistisuutta haasteellisuutta ja tavoitteiden toteutumista. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 304; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 166–167.)

Viimeisenä TARGET-mallin osa-alueena on ajankäyttö ja sen joustavuus. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ajankäyttö on etukäteen lyöty lukkoon ja tarkoin rajattu. Liikunnan tunnilla tapahtuvilla asioilla ja oppilaiden taitotasolla ei ole silloin juurikaan vaikutusta etukäteen tehtyyn tuntisuunnitelmaan. Esimerkiksi tietyissä suorituksissa yksi kerta riittää, koska se riittää normatiiviseen vertailuun ja ranking-järjestyksen tekemiseen. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja myös käyttää enemmän aikaansa ja huomiotansa lahjakkaisiin oppilaisiin. Opettajan tulisi liikunnan tunneilla olla joustava ajankäytössään ja suorituskertojen määrässä. Nämä ovat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä. Tällöin toimintaa ei katkaista, mikäli opettaja huomaa, että oppiminen on vielä kesken, vaikka alun perin suunnitelmassa olisikin tietyt aikaraamit. Oppilaiden pätevyyden ja autonomian kannalta on tärkeää, että he saavat harjoitella omalla nopeudellaan ja oppimisvauhdillaan. Oppilaiden taitotasoissa on liikunnassa suuria eroja ja jokainen on yksilö. Jotta jokaisesta oppilaasta saadaan paras suoritus esille, tulee opettajan antaa oppilaille tarpeeksi aikaa. Opettajan tulee olla valmis tarvittaessa muokkaamaan ja jopa poikkeamaan alkuperäisestä tuntisuunnitelmastaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 304; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 167.)

Liukkonen & Soini (2013, 305) kertovat tutkimustuloksista, jotka tukevat TARGET-mallin positiivista vaikutusta oppilaiden suhtautumiseen liikuntaa kohtaan. TARGET-malli vaikutti eniten

positiivisesti oppilaiden käyttäytymiseen eli fyysinen aktiivisuus lisääntyi ja motoriset taidot kehittyivät. Toiseksi eniten vaikutukset olivat affektiivisia eli oppilaiden viihtyvyys tunneilla parani ja he olivat vähemmän ahdistuneita. TARGET-malli vaikutti myös kognitiivisiin tekijöihin, kuten koettuun pätevyyteen sekä tehtäväsuuntautuneisuuteen. Lisäksi malli vaikutti seuraaviin asioihin: asenne harjoittelua kohtaan muuttui myönteisemmäksi, uskomus, että yrittäminen tuottaa tulosta vahvistui ja auttamiskäyttäytyminen lisääntyi. Tutkimustulosten perusteella TARGET-mallista on hyötyä vahvasti jokaisella itsemääräämisteorian osa-alueella, jotka olivat koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus.

TARGET-mallin lisäksi opetussuunnitelma on yksi tapa tarkastella, onko liikunnan tunti onnistunut. Kuten aikaisemmin mainitsimme, käytämme opetussuunnitelman tarkasteluun apuna motivaatioilmastoa. Seuraava luku käsittelee opetussuunnitelmaa ja sitä, millä tavalla motivaatioilmasto näkyy siinä.

2.3. Motivaatioilmasto opetussuunnitelmassa

Vertaamme tässä kappaleessa perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS 2014) perusteiden liikunnan oppiainekohtaisia kirjauksia tehtävä- ja minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Opetussuunnitelman perusteista voidaan löytää motivaatioilmastoa kuvaavia ilmauksia, mikä tuo yksittäisestä koulun oppitunnista etäisen opetussuunnitelman lähemmäksi arkea. Näin löydettyjä yhtymäkohtia voidaan hyödyntää tutkittaessa sitä, onko yksittäinen liikunnan tunti onnistunut. Opetussuunnitelma antaa tietyt opetuksen raamit opettajille ja on tietyssä määrin velvoittava. Se antaa eväitä opettajalle toteuttaa onnistuneita liikunnan tunteja. Tästä syystä on perusteltua käyttää opetussuunnitelmaa teoreettisena viitekehyksenä.

Opettaja ei voi suoraan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon liikunnan tunnilla, mutta hän voi muokata tehtävistä sellaisia, jotka edistävät oppilaan oppimista. Eriyttäminen on iso osa tehtävien muokkaamisesta sellaisiksi, että ne vastaavat jokaisen oppilaan taitotasoa. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa varusteet ja olosuhteet vaihtelevat tilanteesta ja oppilaasta riippuen. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa puolestaan tehtävät ja välineet ovat kaikille samat, esimerkiksi lentopalloverkon korkeutta ei vaihdella. Opetussuunnitelmassa (OPS 2014) yksi vuosiluokkien 1–2 psyykkisistä tavoitteista käsittelee myönteisten liikuntakokemusten saamista ja oppilaan rohkaisemista kokeilemaan omia rajojaan. Jos tehtävät ovat kaikille samat eikä niitä muuteta, vain harva oppilas pääsee kokeilemaan oman osaamisensa ylärajaa. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee myös tarjota mahdollisuuksia onnistumisen ja osallistumisen tunteisiin ja

ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys. Nämä kaikki mainitut asiat ovat keskeisiä tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa.

Omat liikunnan tuntimme alakoulussa olivat usein hyvin opettajajohtoisia. Opettaja kertoi, mitä tunnilla tehtäisiin ja oppilaiden toiveita ei otettu millään tapaa huomioon. Tämä kuvastaa minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa, kun taas oppilaiden huomioiminen ja heidän mukaan ottaminen tehtävien suunnittelussa tukee tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Opettajan tiukka kuri ja kontrolli estää oppilaan autonomian tunteita ja sitä kautta vähentää hänen motivaatiotaan liikuntaa kohtaan. Jos oppilaat saavat itse osallistua tuntien suunnitteluun ja toteuttamiseen, kokevat he liikunnan vapaaehtoiseksi tekemiseksi eikä ylemmän auktoriteetin pakottamaksi. Myös opetussuunnitelma (OPS 2014, 149, 274, 434) tukee tätä ajattelua sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteissa, joissa opetuksen tavoite on saada oppilas kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista.

Oppilaat ovat kärkkäitä kysymään palautetta omasta tekemisestään. Esimerkiksi telinevoimistelutunnilla "Kato ope! Teenkö oikein?" -huudot ovat hyvin yleisiä. Jos opettaja antaa positiivisen tai negatiivisen palautteen julkisesti tai kehuu oppilasta vain hänen saadessaan muita paremman tuloksen, voi tämä johtaa normatiiviseen vertailuun. Tämä on yleistä kilpaurheilussa ja tukee minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Opetussuunnitelma (OPS 2014) kannustaa tässäkin asiassa tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Sen mukaan oppilaiden kasvamista liikuntaan tuetaan monipuolisella, kannustavalla ja ohjaavalla palautteella. Tämä tukee oppilaan myönteistä käsitystä itsestään liikkujana. Myönteisten kokemusten saaminen liikunnasta jokaisella liikunnan tunnilla on iso osa tulevaa opetussuunnitelmaa.

Tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle on tyypillistä, että arviointi kohdistuu oppilaan omaan kehittymiseen, yrittämiseen ja yhteistyötaitoihin, eikä niinkään fyysisiin kykyihin. Tämä näkyy myös tulevassa opetussuunnitelmassa useassa kohdassa. Fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteet käsittelevät oppilaan ohjaamista työskentelemään kaikkien kanssa ja hänen kannustamistaan kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen. Opetussuunnitelma (OPS 2014) mainitsee arvioinnin perustuvan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteisiin. Opettaja arvioi vain oppimista ja työskentelyä eikä fyysisen kunnan mittaavia testejä saa käyttää arvioinnin perusteena. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa usein käytetään erilaisia kuntotestejä, jotta oppilaat saadaan normatiiviseen järjestykseen ja heille saadaan annettua numero suoriutumistensa perusteella.

Esittelemme seuraavassa luvussa itsemääräämisteorian, joka on osatekijänä oppilaan motivaation muodostumisessa. Koulun liikunnan tunnit ja niiden onnistuminen on hyvin vahvasti yhteydessä oppilaiden koettuun autonomiaan, pätevyyteen ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen,

jotka ovat itsemääräämisteorian peruskäsitteitä. Nämä psykologiset perustarpeet luovat oppilaan sisäisen motivaation osallistua ja toimia liikunnan tunneilla. Tulevan opetussuunnitelman (OPS 2014) liikunnan psyykkisen toimintakyvyn tavoitteissa mainitaan oppilaan kannustaminen ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistamaan itsenäisen työskentelyn taitoja. Tällä tavoitteella pyritään kasvattamaan oppilaan koettua autonomiaa. Oppilaan koettua pätevyyttä pyritään lisäämään antamalla hänelle omaan kehitysvaiheeseensa sopivia tehtäviä ja jokaisella tunnilla on tarkoitus saada positiivisia onnistumisen kokemuksia liikunnasta. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on huomioitu sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteiden kuvauksessa: *"Opetukseen valitaan myönteistä yhteisöllisyyttä lisääviä pari- ja ryhmätehtäviä, leikkejä, harjoituksia ja pelejä, joissa opitaan ottamaan toiset huomioon ja auttamaan muita sekä tehtäviä, joissa opitaan vastuun ottamista omasta toiminnasta, yhteisistä asioista ja säännöistä."* (OPS 2014, 275.)

Näiden esimerkkien pohjalta voimme todeta, että tulevasta opetussuunnitelmasta (OPS 2014) löytyy huomattavasti enemmän tehtäväsuuntautuneeseen kuin minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon liittyviä tekijöitä. Liukkonen & Jaakkola (2013, 305) huomauttavat kuitenkin, ettei opetusta haittaa, vaikka siinä olisi mukana minäsuuntautuneisuutta. Opettajan täytyy pitää vain huoli, että tehtäväsuuntautuneisuutta on mukana joko yhtä paljon tai enemmän. On hyvin harvinaista, että koulun liikunnan tunnilla oppilaat sanoisivat, etteivät halua laskea pisteitä jonkun ottelun aikana. Pikemminkin opettajalta tivataan koko ajan, kumpi johtaa ja lopuksi selvitetään voittaja ja paras maalintekijä. Tällainen käytös kuuluu koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Kilpailemista ja pelejä arvostetaan edelleen, mutta niiden ei anneta mennä opetuksen ja arvioinnin edelle, koska normatiivinen vertailu vähentää oppilaiden motivaatiota ja yleistä viihtymistä.

Tässä luvussa käsitelimme motivaatioilmastoa sekä siihen liittyvää TARGET-mallia. Lisäksi löysimme opetussuunnitelmasta tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevia piirteitä. Käytämme näitä myöhemmin apuna analysoidessamme aineistoa. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin, miten oppilaan liikuntamotivaatio muodostuu. Esittelemme tarkemmin siihen liittyvät itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteorian.

3 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Mielestämme onnistuneen liikunnan tunnin yksi piirre on sen motivoivuus. Liukkosen & Jaakkolan (2013, 145) mukaan motivaation käsitteeseen liittyy oleellisena asiana, että yksilö osallistuu tavoitteelliseen toimintaan, jossa häntä arvioidaan tai jossa hän saavuttaa tietyn suoritusstandardin tai normin. Motivaation määrittelyn perusoletus on se, että ihminen on itse vastuussa tuloksista ja siihen liittyy haastetta. Motivoitunut ihminen haluaa ja hänellä on energiaa tehdä jotain asiaa (Ryan & Deci 2000, 54). Motivaatio näkyy käyttäytymisessämme kahdella tavalla. Motivaatio on energian lähde, joka saa meidät ponnistelemaan jonkin meille tärkeän asian eteen ja toiseksi motivaatio suuntaa käyttäytymistämme. Esimerkiksi liikuntaa kohtaan hyvän motivaation omaava oppilas on ahkera liikunnan tunneilla, harrastaa vapaa-ajalla liikuntaa ja valitsee liikunnallisia toimintatapoja myös muilla elämän osa-alueilla. Motivaatio ilmenee toiminnan voimakkuutena, pysyvyytenä ja tehtävien valintana. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145). Lisäksi Salmela-Aron & Nurmen (2002, 10) mukaan motivaatioselitys vaatii, että henkilöllä on vaihtoehtoja. Tämä näkyy oppilaan koetun autonomian lisääntymisenä. Opettaja pystyy esimerkiksi tehtävien toteuttamistavalla vaikuttamaan oppilaiden koettuun autonomiaan. Oppilaita tulee ottaa mukaan tehtävien valintaan ja heidän mielipiteillään tulee olla merkitystä.

Oppilaiden motivaation asteeseen voidaan vaikuttaa. Opettajan tulee taata oppilaille liikuntaympäristö, joka tukee ja tyydyttää hänen autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiaan. Tällöin motivaatio sisäistyy eli oppilaan motiivit muuttuvat ulkoisista kohti sisäisiä. Muutokset ovat tosin hitaita ja olennaista on se, että oppilaat saavat sisäistä motivaatiota tukevia kokemuksia pitkällä aikavälillä. Toisaalta oppilaan motiivit liikuntaa kohtaan saattavat muuttua myös sisäisistä ulkoisiksi, mikäli hän toimii pitkään ympäristössä, jossa hän ei pysty kokemaan autonomiaa, pätevyyttä tai yhteenkuuluvuutta. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 152–153.)

Tässä kappaleessa puhumme itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteoriasta, joiden kautta oppilaan liikuntamotivaatio muodostuu. Nämä kaksi asiaa antavat opettajalle pedagogisia työkaluja, joiden avulla opettaja voi tehdä oppitunneista motivoivampia oppilaille. Halusimme tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikunnan tunneista motivaatioilmaston kautta. Lisäksi liikuntamotivaatio ja siihen liittyvät teoriat ovat tärkeitä tekijöitä onnistuneen liikunnan tunnin

kannalta. Itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteoriaan tutustuminen auttaa meitä ymmärtämään paremmin tutkittavien henkilöiden käsityksiä.

3.1 Itsemääräämisteoria

Melkein jokainen meistä haluaa onnistua yrityksissään, tuntea voivansa vaikuttaa asioihin sekä tuntea olevansa osa ryhmää, toisin sanoen "kuulua porukkaan". Näihin tuntemuksiin liittyy vahvasti itsemääräämisteoria, joka on yksi tärkeä motivaatiotutkimuksen viitekehys. Liukkosen & Jaakkolan (2013, 147) mukaan itsemääräämisteoriassa otetaan huomioon sekä sosiaaliset että kognitiiviset tekijät, jotka yhdessä vaikuttavat motivaation muodostumiseen toimintaa kohtaan eli tässä tapauksessa liikuntaa kohtaan. Syntyneen motivaation tuloksena on kognitiivisia, affektiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä seurauksia. Kognitiiviset seuraukset tarkoittavat muun muassa asennetta liikuntaa kohtaan, affektiiviset viihtymistä liikunnan tunteilla ja käyttäytymiseen liittyvät seuraukset esimerkiksi vapaa-ajalla liikunnan harrastamiseen.

Decin ja Ryanin (2000, 68) mukaan itsemääräämisteoria voidaan jakaa kolmeen osaan psykologisten perustarpeiden perusteella. Nämä ovat koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Nämä ovat oleellisia henkilön kasvulle ja henkiselle hyvinvoinnille. Koululiikunta voi joko tyydyttää tai ehkäistä näitä kolmea perustarvetta, riippuen tunnilla tapahtuvista pedagogisista ratkaisuista. Mikäli psykologiset perustarpeet täyttyvät, oppilaan motivaatio muodostuu positiiviseksi ja oppilas kokee koululiikunnan sisäisesti motivoivaksi. Sisäinen motivaatio ilmenee puolestaan esimerkiksi lisääntyneenä yrittämisenä liikunnan tunteilla sekä kyvykkyyden kokemuksina ja viihtymisenä. Välillä koululiikunnassa tulee tilanteita, jolloin psykologiset perustarpeet eivät oppilaan näkökulmasta toteudu. Tällöin motivaatio liikuntaa kohtaan muodostuu ulkoiseksi ja motivaatio tekemistä kohtaan laskee. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 147; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159.)

Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan oppilaan kokemusta omista kyvyistään vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Koettu pätevyys on yksi tärkeimmistä psykologisista avaintekijöistä ihmisen liikunnallisen aktiivisuuden taustalla. Se on positiivisesti yhteydessä liikuntaan osallistumiseen ja koulun liikunnan tuntien fyysiseen aktiivisuuteen sekä koulun ulkopuolella harrastettavaan liikuntaan. Liikunnallisen pätevyyden kokemus muodostuu osin muihin vertaamalla eli normatiivisen vertailun perusteella sekä osittain itsevertailun kautta. Lapsi vertailee omaa liikunnallista osaamistaan muihin sekä itseensä. Itsemääräämisteorian mukaan koettu pätevyys liittyy ihmisen tuntemaan tyydytykseen omasta oppimisestaan. Positiiviset ihmisestä itsestään tulevat kokemukset ovat tärkein asia pätevyyden kokemisen kannalta. Tämä johtuu siitä, että mikäli

tyytytys ei synny tehtävästä itsestään tai se on ulkoa kontrolloitua, niin tulokset ja tehtävään sitoutuminen eivät ole kovin merkittäviä. Pätevyyden kokemuksiin vaikuttaa suuresti liikunnan tunnilla opettajalta saatu palaute, mikä saa oppilaan tuntemaan itsensä joko epäonnistuneeksi tai onnistuneeksi tehtävässä. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 149; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160–161.)

Pätevyyden kokemusta pidetään yleisesti hierarkkisena rakenteena, missä persoonallisuuteen sidotun minäkäsityksen alla on useita alapätevyysalueita. Nämä alapätevyysalueet ovat fyysinen, tiedollinen ja sosiaalinen pätevyys. Nämäkin alapätevyysalueet voidaan jakaa hierarkkisesti vielä tarkempiin osa-alueisiin. Jokainen ihminen kokee nämä osa-alueet erilailla itselleen tärkeiksi. Mitä tärkeämmäksi pätevyysalue koetaan, sitä suurempi merkitys sillä on itsearvostukselle. Mikäli oppilas ei koe fyysisistä pätevyysaluetta itselleen tärkeäksi ja hän on silti hyvä liikkumaan, niin liikunnan vaikutus minäkäsitykseen jää hänelle vähäiseksi. Toisaalta tietyllä alapätevyysalueella koetut positiiviset kokemukset voivat nostaa aluetta hierarkkisesti tärkeämmäksi. Tällöin esimerkiksi liikunnasta saadut myönteiset kokemukset voivat tehdä fyysisestä osa-alueesta oppilaan tärkeämmän ja tätä kautta lisätä yleistä minäkäsitystä oppilaasta itsestään. Tästä syystä liikunnan opettajan tulee yrittää saada oppilaille myönteisiä kokemuksia liikunnan parista. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 149; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160–161.)

Liukkonen & Jaakkolan (2013, 148) mukaan koettu autonomia tarkoittaa yksilön mahdollisuutta vaikuttaa itse omaan toimintaansa, päätöksiinsä ja näiden säätelyyn. Itsemääräämisteorian mukaan koettu autonomia ratkaisee sen kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Ulkoapäin tapahtuva toiminnan tiukka ohjaus ja kontrollointi laskee tehtävää kohtaan olevaa motivaatiota, kun taas autonomiset eli itsestä lähtevät toimintatavat lisäävät motivaatiota erilaisissa ympäristöissä. Koulumaailmassa tällä tarkoitetaan sitä, että lapsille tulee antaa mahdollisuus vaikuttaa omaan tekemiseensä. Mikäli opettaja jokaisessa tilanteessa vain käskyy, niin autonomian tunnetta ei synny ja motivaatio on ulkoista. Koetulla autonomialla onkin voimakas yhteys kiinnostukseen ja sisäiseen motivaatioon oppimista ja liikkumista kohtaan sekä parempiin oppimistuloksiin, pätevyiden kokemuksiin sekä aktiivisuuteen liikunnan tunneilla ja vapaa-ajalla. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159). Sisäisen motivaation kautta liikuntaharrastuksesta innostutaan pysyvästi, kun taas ulkoapäin tulleen motivaation avulla kiinnostus ja innostuneisuus ovat harvoin pysyviä (Jaakkola 2010, 118–119.)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on itsemääräämisteorian kolmas osa-alue. Sillä tarkoitetaan yksilön pyrkimystä etsiä kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta toisten kanssa sekä luontaista tarvetta kuulua ryhmään, olla hyväksytty ja saada positiivisia tunteita ryhmässä toimimisesta (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160). Lapset kokevat sosiaalista

yhteenkuuluvuutta, kun he tuntevat olevansa tervetulleita ryhmään ja he saavat myönteisiä kokemuksia ryhmässä liikkumisesta. Tästä voi päätellä, että fyysinen ja sosiaalinen liikuntaympäristö vaikuttavat liikunnan tuottamiin kokemuksiin (Vuori 2003, 30). Sosiaalista yhteenkuuluvuutta voidaan kuvata myös ryhmähengellä. Mikäli ryhmähenki on liikunnan tunnilla hyvä, niin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne on korkea. Esimerkiksi kauan yhdessä olleissa urheilujoukkueissa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne on korkea, koska ryhmään on valikoitunut saman henkistä porukkaa. Koulun liikuntaryhmät eivät ole valikoituneet tällä tavoin, vaan oppilas aines on usein melko heterogeenistä. Tämä luo opettajalle haastetta hyvän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseen. Liukkoson, Jaakkolan & Soinin (2007, 160) mukaan opettajan kokeminen välittäväksi ja lämpimäksi ja opetusryhmästä saatu turvallisuuden tunne ovat yhteydessä korkeaan motivaatioon tunteilla.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkejä löytyy seuraavista määritelmistä: 1) ryhmässä keskustellaan henkilökohtaisista asioista, 2) ryhmässä otetaan osaa jaettuihin tehtäviin, 3) ryhmä muodostuu henkilöistä, jotka viettävät vapaa-aikaa keskenään, 4) yksilö tuntee itsensä ymmärretyksi ja arvostetuksi ryhmässä, 5) osallistuminen ryhmän toimintaan on miellyttävää ja nautittavaa, 6) ryhmässä vältetään toimintaa, joka aiheuttaa sekä etääntymistä ryhmän jäsenten välillä, että itsekkäitä tai epävarmoja ryhmää hajottavia tunteita. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 149.) Optimaalinen tilanne olisi, että nämä kaikki määritelmät toteutuisivat liikunnan tunnilla, mutta oppilaiden erilaisuuden takia se on todella haastavaa. Opettajan tulee kuitenkin pyrkiä näiden tunnusmerkkien tavoitteluun, koska nämä kuusi osa-aluetta parantavat myös ryhmähenkeä ja kehittävät yhteistyötaitoja.

Itsemääräämisteorian tuntemalla opettaja saa keinoja vaikuttaa oppilaiden motivaatioon liikunnan tunteilla. Luvussa mainittuja kolmea psykologista perustarvetta edistämällä opettaja luo oppilaille suotuisia liikuntakokemuksia ja motivoi oppilaita kohti liikunnallista elämäntapaa. Pyrimme tarkastelemaan, löytyykö keräämästämme aineistosta näiden kolmen psykologisen perustarpeen piirteitä. Kerromme seuraavaksi toisesta motivaatioteoriasta, joka keskittyy erityisesti koettuun pätevyyteen ja oppilaiden erilaisiin tavoiteperspektiiveihin.

3.2 Tavoiteorientaatioteoria

Muistele edellistä kertaa, kun onnistuit jossain urheilusuorituksessa. Sait todennäköisesti heti pienen mielihyväpiikin ja ehkä kehuja pelikavereiltasi tai valmentajaltasi. Tähän koetun pätevyyden tunteeseen liittyy vahvasti tavoiteorientaatioteoria, joka on itsemääräämisteorian ohella toinen paljon käytetty motivaatioteoria. Siinä peruslähtökohtana on ajatus siitä, että kaikessa toiminnassa,

mukaan lukien liikunta, toiminnan motiivina on pätevyyden osoittaminen. Varsinkin koetulla pätevyydellä on suuri merkitys koululiikunnassa, koska oppilaiden välille muodostuu helposti sosiaalista vertailua muun muassa liikuntataitojen suhteen. Opettaja pystyy vaikuttamaan tunnin toteutuksella koetun pätevyyden saamiseen sekä sosiaalisen vertailun määrään.

Tavoiteorientaatioteorian mukaan ihmisillä on suoritustilanteissa kaksi erilaista tapaa osoittaa pätevyyttä ja tuntee itsensä onnistuneeksi. Nämä tavoiteperspektiivit ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Näitä ei tule sekoittaa tehtävä- ja minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon, jotka liittyvät liikunnan tunnin ilmapiiriin muodostumiseen. Tehtävä- ja minäsuuntautunut tarkoittavat henkilöstä puhuttaessa hänen omaa persoonaansa. Kaikilla ihmisillä on jonkin verran piirteitä sekä tehtäväorientaatiosta että minäorientaatiosta. Se, miten näiden kahden orientaation suhde on muodostunut, on oleellisessa asemassa siinä, syntykö tunne fyysisestä pätevydestä itsevertailun vai normatiivisen vertailuun perustuen. Ensimmäistä kutsutaan tehtäväsuuntautuneisuudeksi ja jälkimmäistä minä- tai kilpailusuuntautuneisuudeksi. Tehtäväorientoituneet oppilaat saavat pätevyyden kokemuksia silloin, kun he kehittyvät taidoissaan, yrittävät kovasti, tekevät yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa tai oppivat uusia suoritustekniikoita. Heidän pätevyyden kokemuksensa eivät ole riippuvaisia muiden suorituksista, vaan oma kehittyminen ja yrittäminen riittävät onnistumisen kriteereiksi. Tällöin myös heikon liikuntataidon omaavat oppilaat voivat saada pätevyyden kokemuksia liikunnasta oman kehittymisensä kautta. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 153; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162.)

Minäorientoituneet oppilaat puolestaan saavat pätevyyden kokemuksia silloin, kun he onnistuvat päihittämään toiset jossain urheilusuorituksessa, saavuttavat hyvän lopputuloksen normitaulukon mukaan tai suoriutuvat tehtävistä vähemmällä yrittämisellä kuin toiset. Nämä oppilaat eivät saa onnistumisen kokemuksia hyvästä yrittämisestä, mikäli he samalla häviävät toisille oppilaille. Voimakas minäorientaatio on yhteydessä myönteisiin motivaatiotekijöihin ainoastaan silloin, jos oppilaan koettu pätevyys liikuntaa kohtaan samalla korkea. Täten esimerkiksi kilpaurheilussa voimakas kilpailuhenkisyys voi olla hyvä asia. Toisaalta pätevyyden kokemuksen ollessa alhainen, on minäorientaation havaittu olevan negatiivisesti yhteydessä liikuntamotivaatioon eli mikäli oppilas on kovin kilpailuhenkinen ja samalla heikko liikkuja, hän ei saa myönteisiä kokemuksia liikunnasta ja hänen motivaationsa liikuntaa kohtaan laskee. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154–155; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162.)

Tässä luvussa avasimme hieman liikuntamotivaation, itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaatioteorian käsitteitä. Niitä ymmärtämällä opettaja voi muodostaa motivoivia liikunnan tunteja, jotka tarjoavat kaikille osallistujille onnistumisen kokemuksia. Haluamme

tutkimuksellamme selvittää, vastaavatko luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset näiden kolmen teorian mukaisia käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tausta

Tutkimme vuoden 2014 kandidaatintutkielmassamme kuudesluokkalaisia oppilaita ja heidän käsityksiään onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista. Huomasimme tutkimuksen edetessä, että aiheella on potentiaalia jatkotutkimuksiin. Täten jatkoimme tutkimusaihettamme pro graduun, jossa tutkimme asiaa kuitenkin hieman eri näkökulmasta. Oppilaiden sijaan tutkimme luokanopettajaopiskelijoita. Heidän käsityksiään ovat tutkineet myös Valtonen & Ruismäki (2012). He tutkivat luokanopettajaopiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustojen yhteyksiä käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Tutkittavien mukaan myönteisyys, motivoivuus ja monipuolisuus olivat keskeisiä alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkejä.

Kujala (2013) tutki luokanopettajaopiskelijoita ja heidän puhetapojaan koululiikunnasta. Opiskelijat vastasivat eläytymismenetelmän kehyskertomukseen, jossa koululiikunta joko onnistui tai ei onnistunut tehtävässään. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia puhetapoja opiskelijat käyttivät kertoessaan koululiikunnasta ja millaisia piirteitä he liittivät onnistuneeseen ja epäonnistuneeseen liikunnan tuntiin. Tutkimustulosten perusteella epäonnistunut koululiikunta korosti suoritusta ja onnistunut puolestaan perustui monipuolisuuteen ja sai aikaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua.

Mielestämme on tärkeää tutkia tulevia opettajia ja heidän käsityksiään, koska on tiedettävä, tiedostavatko luokanopettajaopiskelijat onnistuneen liikunnan tunnin piirteitä. Tässä tutkimuksessa onnistunut tunti muodostuu motivaatioilmaston, TARGET-mallin ja opetussuunnitelman kautta. Lisäksi yhtenä onnistuneen tunnin piirteenä voidaan pitää liikunnan tunnin motivoivuutta, johon liittyvät motivaatioteoriat. Tutkimuskysymyksemme on, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista.

Tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eläytymismenetelmän avulla. Tarkastelemme, löytyykö vastauksista motivaatioilmastoon, TARGET-malliin ja opetussuunnitelmaan liittyviä asioita. Aikaisemmin mainitsimme liikuntamotivaatioon liittyvistä

teorioista, jotka ovat itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteoria. Etsimme myös näihin teorioihin liittyviä mainintoja.

Saimme tutkimukseen ensin 22 vastausta luokanopettajaopiskelijoilta. Nämä vastaukset keräsimme yliopiston metodikursseilta. Halusimme kuitenkin tehostaa tutkimuksemme luotettavuutta keräämällä lisää aineistoa. Tällöin näkisimme mahdollisesti jo saturaation vaikutuksen. Päädyimme siihen, että keräisimme lopun aineiston normaalikoulun harjoittelijoilta. Tiesimme, että normaalikoululla oli sillä hetkellä meneillään laaja-alaistava harjoittelu. Tämä tarkoitti sitä, että normaalikoulun harjoittelijoiden tila oli täynnä luokanopettajaopiskelijoita, joilta voisimme kerätä lisää aineistoa. Saimme normaalikoululla vielä 12 vastausta lisää. Näin tutkimukseemme vastasi yhteensä 34 luokanopettajaopiskelijaa, joista puolet vastasivat onnistunutta liikunnan tuntia käsittelevään ja puolet epäonnistunutta liikunnan tuntia käsittelevään kehyskertomukseen.

4.2 Laadullinen tutkimus

Arkikäsitys tieteellisestä tutkimuksesta on alun perin muodostunut hyvin pitkälti luonnontieteen pohjalta. Lomaketutkimukset ja kvantitatiivisen analyysin käyttäminen ovat muodostaneet mallin, jota tavallinen ihminen ajattelee kuullessaan sanan tutkimus. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on hiipinyt kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen rinnalle. Laadullisella tutkimuksella on jossain määrin määrällisestä tutkimuksesta poikkeavat metodisäännöt. (Alasuutari 2011, 31.) Kanasen (2014, 18) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkinnan antaminen.

Alasuutari (2011, 31–32) kritisoi laadullisen ja määrällisen tutkimuksen jakamista erikseen. Niiden jakaminen voi tuntua luonnolliselta, onhan yliopistollakin erikseen laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen liittyvät kurssit. Ne voidaan kyllä erottaa toisistaan, mutta tutkimuksessa niitä voi ja käytetäänkin usein yhdessä tutkimusprosessin edetessä. Ihmistieteissä on menetelmät mahdoton jakaa kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin. Sen sijaan on luonnollisempi puhua luonnontieteen koeasetelmasta ja toisaalta arvoitusten ratkaisemisesta.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) muistuttavat myös laadullinen-määrällinen - jaottelun hankaluudesta. Aineistolähteisyys eli induktio rinnastetaan yleensä laadulliseen tutkimukseen ja teorialähteisyys eli deduktio puolestaan määrälliseen tutkimukseen. Laadullinen tutkimus ei ole ikinä pelkästään aineistolähtöistä eikä määrällinen tutkimus teorialähtöistä, vaan ne menevät puhtaimmillaankin vähän toistensa päälle. Induktiota ja deduktiota, eikä myöskään laadullista ja määrällistä tutkimusta tule asettaa vastakkain tai nähdä toistensa kilpakumppaneina.

Laadullinen tutkimus on menetelmäsuuntaus, joka on kiinnostunut tutkimaan elämysmaailmaa. Erilaisten merkitysten ilmeneminen ja tulkitseminen ovat pääpiirteitä laadulliselle tutkimukselle. Eskolan & Suorannan (2000, 13–24) mukaan laadullista tutkimusta usein luonnehtivia seikkoja ovat muun muassa aineistonkeruumenetelmät, joissa käytetään esimerkiksi haastattelua, elämäkertoja tai kuten omassa tutkimuksessa, eläytymismenetelmällä tehtyjä kirjoitelmia. Tutkijalla ei myöskään kuulu olla ennakko-oletuksia tuloksista, koska analyysivaiheessa ei pyritä hypoteesien todentamiseen vai pikemminkin niiden löytämiseen. Tutkija pyrkii hypoteesittomuuteen

Kiviniemen (2015, 74) mukaan tutkimustehtävä ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut muodostuvat usein vähitellen tutkimuksen edetessä, jolloin tutkimuksen etenemisen eri vaiheita ei pysty välttämättä lyömään lukkoon etukäteen. Laadullista tutkimusta voidaan hänen mukaansa luonnehtia prosessiksi. Eskolan (2015, 185) mukaan laadullista tutkimusta tekevällä on monia vaikeita kohtia tutkimusprosessin aikana. Laadullisen tutkimuksen työläys voi tulla yllätyksenä monelle tutkijalle.

Töttö (2004, 9–20) kertoo laadullisiksi nimettyjen tutkimusten yleensä rakentuvan seuraavanlaisista osista: aikaisemmat tutkimukset ja teoriat, empiiriset aineistot sekä tutkijan oma ajattelu ja päättely. Määrälliset tutkimukset puolestaan koostuvat enimmäkseen teoriasta, mittaustuloksista ja tutkijan ajattelusta. Mutta kuten aiemmin mainitsimme, ei tällainen kategorisointi ole suotavaa.

4.2.1 Fenomenografia

Fenomenografian nimi tulee sanoista "ilmiö" ja "kuvata". Se on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen tutkimusote, joka tutkii sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografiassa tutkija on kiinnostunut selvittämään ihmisten käsityksiä tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Oletuksena on, että ihmisten käsitykset eroavat toisistaan. Näiden erojen tutkiminen on tämän laadullisen tutkimusmenetelmän suola. (Ahonen 1994, 114.) Valitsimme tutkimukseemme fenomenografisen tutkimusotteen, koska se soveltuu hyvin käsitysten tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä, jotka koskevat onnistuneita ja epäonnistuneita liikunnan tunteja.

Ahosen (1994, 115) mukaan fenomenografian oppi-isänä voidaan pitää ruotsalaista kasvatuspsykologia ja tutkijaa, Ference Martonia. Hän teki ensimmäiset fenomenografiset tutkimukset 1970-luvulla, Göteborgin yliopistossa. Hän tutki tällöin opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Termi "fenomenografia" tuli kuitenkin tieteelliseen keskusteluun vasta Martonin vuoden 1981

teoksessa "Phenomenography - describing conceptions of the world around us" (Marton 1981). Martonin (1981, 178) mukaan ihmisillä on rajattu määrä käsityksiä tietystä ilmiöstä ja näiden käsitysten välisten suhteiden tutkiminen auttaa tutkijaa ymmärtämään ilmiötä.

Fenomenografinen tutkimus etenee Ahosen (1994, 115) mukaan karkeasti seuraavien vaiheiden kautta: Tutkija on kiinnostunut jostain asiasta, josta ihmisillä on laajasti erilaisia käsityksiä. Hän tekee ensin taustatyötä teoreettisen viitekehyksen parissa ja esittää siihen liittyviä näkökulmia. Seuraavaksi tutkija kerää aineiston, jossa tutkittavat henkilöt esittävät erilaisia käsityksiään asiasta. Viimeisessä vaiheessa hän luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja kokoaa ne ylemmän tason merkitysluokiksi. Rissanen (2006) puhuu tässä tapauksessa erilaisista kuvauskategorioista, joilla voidaan kuvata käsitysten jakautumista eri ryhmissä. Kuvauskategoriat voidaan jakaa horisontaalisiin, jotka ilmentävät samanarvoisia näkemyksiä ilmiöstä ja vertikaalisiin, jotka ilmentävät käsitysten järjestystä esimerkiksi yleisyysasteen mukaan. Tämä auttaa välttämään fenomenografiselle tutkimukselle ominaista ongelmaa, joka on samanarvoisten subjektiivisten käsitysten esittäminen.

Rissanen (2006) kertoo, että fenomenografiassa on erotettavissa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäisellä tasolla tutkija pyrkii hahmottamaan tutkittavien henkilöiden käsityksiä ja sen kautta pyrkiä ymmärtämään ilmiötä. Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa luokanopettajaopiskelijoiden liikunnan tunteja koskevien käsitysten kartoittamista ja hahmottamista, millaisia erilaisia käsityksiä heiltä löytyy. Pelkkä erilaisten käsitysten selvittäminen ei kuitenkaan yksinään riitä. Toisella tasolla tutkija pyrkii syventämään ymmärrystään ja ikään kuin pääsemään käsitysten "taakse". Tällöin tutkija saa parempaa tutkimustietoa ilmiöstä ja ymmärtää sitä hieman paremmin.

Ahosen (1994, 116) mukaan fenomenografi näkee ihmisen rationaalisenä olentona, joka pyrkii muodostamaan käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä. Häntä kiinnostaa erityisesti näiden käsitysten väliset suhteet, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. Fenomenografia on usein hyvin kontekstisidonnaista. Tutkijan onkin tärkeä tuoda esille tämä konteksti, johon tutkittavan käsitykset liittyvät. On loogista ajatella, että ihmisten kokemukset ovat aina yhteydessä siihen, missä tilanteessa ne tapahtuivat. Koska kokemuksellisuus on erittäin läsnä fenomenografisessa tutkimuksessa, voi tutkija helposti laajentaa omaa näkemystään tutkittavasta asiasta, koska se voidaan ymmärtää hyvinkin eri tavalla kuin tutkija itse sen ymmärtää. (Rissanen 2006.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii ensin löytämään aineistosta merkityksiä ja tämän jälkeen tekemään ne ymmärrettäviksi. Tutkijalla ei fenomenografisessa tutkimuksessa kuulu olla taustaoletuksia, miksi jollain henkilöllä olisi tietynlaisia käsityksiä. Tutkijan tulee pyrkiä tekemään nämä käsitykset ymmärrettäviksi niiden omassa kontekstissa. Ymmärrettävyydellä tarkoitetaan

laadullisessa tutkimuksessa ja fenomenografiassa sitä, että tutkija haluaa löytää jollekin toiminnalle selityksen, eikä niinkään syytä. Englannin kielessä näille on selkeämpi ero: tutkijaa kiinnostaa enemmän käsityksen takana oleva reason eikä cause. (Ahonen 1994, 126.)

4.2.2 Eläytymismenetelmä

Käytimme aineiston keräämiseen eläytymismenetelmää. Eskolan (1997, 5) mukaan eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan pienten esseiden, lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Tutkimukseen osallistuville annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni essee eli tarina. Näissä tarinoissa kirjoittaja käyttää mielikuvitustaan apuna viedessään kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta eteenpäin tai sitten kuvaa, mitä on täytyntä tai voinut tapahtua ennen kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta. Eläytymismenetelmätarinat voivat olla todellisuuden kuvauksen lisäksi tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. (Eskola & Wallin 2015, 56). Eläytymismenetelmässä olennaista on kehyskertomuksen variointi (Eskola & Suoranta 1998, 112). Esimerkiksi:

Olit juuri mukavalla liikunnan tunnilla, kerro mitä tapahtui.

Olit juuri kurjalla liikunnan tunnilla, kerro mitä tapahtui.

Yhden kehyskertomuksen esittäminen tutkittaville ei riitä. Kehyskertomuksia tulee olla ainakin kaksi erilaista versiota, jotka poikkeavat jonkin keskeisen seikan suhteen. Huomionarvoista ja tärkeää on, että eläytymismenetelmässä varioidaan vain tuota yhtä keskeistä asiaa, ei yhtään useampaa. Tavallisimmin käytetään kahta, kolmea tai jopa neljää eri kehyskertomuksen versiota. Menetelmän käytössä onkin keskeistä juuri tämän vaihtelun vaikutuksen selvittäminen. Tutkijan tulee selvittää vastauksista, mitkä asiat ovat muuttuneet, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain yhtä keskeistä elementtiä. Eläytymismenetelmän erityistä luonnetta korostaa juuri tämän tietyn asian variointi ja tällä tavoin se eroaa olennaisesti monista muista tutkimusmetodeista. (Eskola & Wallin 2015, 57.)

Kahden tai useamman erilaisen kehyskertomusversion tuottamat vastaukset ovat sinänsä jo mielenkiintoisia ja uteliaisuutta herättäviä, mutta vasta vastausten analysointi rinnakkain ja vertailu tarjoavat menetelmälle tyypillisimmän ja antoisimman annin (Eskola 1997, 6). Eläytymismenetelmäaineistot voidaan analysoida ikään kuin kahteen kertaan. Ensimmäisellä analysointikerralla vastauksia analysoidaan kuin mitä tahansa laadullisen tutkimuksen vastauksia.

Toisella analysointikierröksellä kiinnitetään erityistä huomiota variaatioon ja sen tuottamiin eroavaisuuksiin vastauksissa. Siten käsite ”eläytymismenetelmä” voidaan varata nimenomaan tämänkaltaiseen käyttöön eli suhteellisen lyhyeen kehyskertomukseen, josta on vähintään kaksi erilaista versiota. (Eskola & Wallin 2015, 57.)

Eläytymismenetelmän tausta juontaa juurensa 1960-luvulle. Sosiaalipsykologiassa oli virinnyt huoli tutkimuksen eettisistä kysymyksistä. Keskustelun lähtökohtana oli käyttäytymistieteitä opiskelleille tutut Milgramin tottelevaisuuskokeet. (Eskola & Wallin 2015, 58.) Perinteisissä kokeissa muun muassa Milgramin sähköiskukokeet, on koehenkilön toimintaa pyritty rajoittamaan mahdollisimman tehokkaasti eliminoimalla hänelle luontainen toiminta. Eläytymismenetelmän käytöllä on haettu juuri niitä toimintamuotoja, joita ihminen käyttää tavallisessa arkielämässään. Näitä toimintoja ovat esimerkiksi harkinta ja erilaisten vaihtoehtojen pohdinta. Eläytymismenetelmässä ihmisen toimintaa ei pyritä rajoittamaan, vaan ihminen nähdään toimivana aktiivisena ja ajattelevana yksilönä. (Eskola & Suoranta 1998, 112.) Lisäksi eläytymismenetelmää kehitettäessä on pyritty löytämään menetelmä, joka on eettisesti suhteellisen ongelmaton, mutta kokeen perusidea eli tietyn asian variointi muiden asioiden pysyessä samana on säilytetty. Menetelmä onkin kehitetty tutkimukseen liittyvien eettisten kysymysten ratkaisemiseksi. (Eskola & Wallin 2015, 58.)

Suomessa eläytymismenetelmäkokeilut käynnistyivät vuonna 1982 Antti Eskolan johdolla. Alunperin eläytymismenetelmän käytössä erotettiin kaksi päävaihtoehtoa. Ensimmäisessä tavassa, jota kutsutaan aktiiviseksi (active role-playing), toimitaan eräänlaisen roolileikin tapaan. Henkilöille annetaan tai kuvataan tilanteen perustekijät ja roolihahmot. Tämän orientaation perusteella tutkittavat henkilöt eläytyvät tilanteeseen ja esittävät tulkintansa roolileikin avulla. Toinen vaihtoehto on niin sanotusti passiivinen (passive role-playing). Tämä tapa on sellainen, missä henkilöille kuvataan jonkin tilanteen puitteet ja eläytyminen tapahtuu kirjallisesti kirjoittamalla pieni kertomus. Maailmalla käytetympi menetelmätapa on ensin mainittu aktiivinen toimintatapa. (Eskola 1997, 6–7.) Suomessa eläytymismenetelmä tapana yleisempi on passiivinen metodi, jossa teksti on kirjoitettua. Tällä tavalla tehtyjä kansainvälisiä eläytymismenetelmätutkimuksia löytyy hyvin vähän ja nekin ovat pääsääntöisesti suomalaisten tekemiä. (Eskola & Wallin 2015, 58–59.)

Suomessa eläytymismenetelmää käytetään eniten sosiaali- ja kasvatustieteiden opinnäytetöissä, mutta vuosien saatossa menetelmä on yleistynyt myös muilla tieteenaloilla ja väitöskirjoissa. Vaikka eläytymismenetelmä ei ole suomalaisista tiedonhankintamenetelmistä suosituimpia, on sen käyttö Suomessa suhteessa yleisempää kuin esimerkiksi angloamerikkalaisissa maissa, joista se on lähtöisin. Viime vuosien kehitystyö onkin tapahtunut nimenomaan Suomessa. (Eskola & Wallin 2015, 58.) Eläytymismenetelmän käytön laajeneminen Suomessa on perustunut

pitkälti Jari Eskolan ja Juho Suorannan kirjoituksiin ja luennointiin, unohtamatta kuitenkin Antti Eskolan eläytymismenetelmän eteen tekemää pioneerityötä. (Eskola 1997, 8.)

Eläytymismenetelmäaineiston kerääminen on kohtuullisen nopeaa ja sopivassa tilaisuudessa sen keräämiseen riittää 20–25 minuuttia. Vaikka aineiston kerääminen on nopeaa, ratkaisee kehyskertomuksen onnistuneisuus aineiston käyttökelpoisuuden. Hyvän, tutkimuksen kannalta olennaiseen ongelmaan pureutuvien kehyskertomusten laatiminen ei aina ole helppoa ja ongelmatonta. (Eskola & Wallin 2015, 57.) Tavallisesti kehyskertomusten ulkoasu on varsin yksinkertainen. Paperin yläreunaan on kirjoitettu lyhyehkö tarina. Vastajaat ovat saaneet eteensä lähes tyhjän paperiarkin. Tavallisesti tarinan kirjoittamiselle on varattu paperin molemmat puolet. Tarinan lisäksi vastaajilta voidaan tiedustella myös taustatietoja, kuten vaikkapa sukupuoli tai ikä. (Eskola 1997, 19.)

Kuten muidenkin aineistonkeruumenetelmien kohdalla, on eläytymismenetelmään kehitettyjä kehyskertomuksia suotavaa testata etukäteen. Tällä tavoin saadaan selville, mikäli kehyskertomukset eivät ole sen kaltaisia, että niistä on tutkimukselle hyötyä. Jo muutaman vastauksen avulla voi saada selville, minkä tyyppisiä vastauksia kehyskertomuksen eri variaatiot synnyttävät. Myös esitutkimukseen osallistuvien lyhyehkö haastattelu antaa hyvää palautetta kehyskertomuksen onnistuneisuudesta, eli ovatko vastaajat esimerkiksi ymmärtäneet kehyskertomuksen kunnolla. (Eskola 1997, 19.) Tutkija ei saa olla kehyskertomusta laatiessaan liian johdattelua. Mikäli kehyskertomuksessa käytetään runsasta ja värikästä kieltä, saattaa vastaajien tarinoista tulla hyvin samankaltaisia vahvan johdattelun vuoksi. Toisaalta mikäli kehyskertomus on liian niukka, saattavat vastaukset jäädä liian lyhyiksi, eivätkä ne tuota tarvittavaa informaatiota. Tutkijan onkin löydettävä sopiva kultainen keskitie, kun hän laatii tutkimukselleen kehyskertomusta.

Eläytymismenetelmän hyviä puolia on se, että vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Heiltä ei pyydetä vastauksia vain tutkijoiden kongsruoimiin kysymyksiin tutkijan konstruoimilla käsitteillä. Eläytymismenetelmässä aineistojen tehtävä ei ole välttämättä hypoteesien todistaminen vaan hypoteesien keksiminen, kuten empiirisessä aineistossa yleensäkin. Tätä kautta eläytymismenetelmä aineistonkeruutapana pakottaa tutkijan aktiiviseen teoreettiseen työhön. Tutkija löytää aineiston avulla uusia näkökulmia tutkimustyöhönsä. Eläytymismenetelmä ei kerro, miten asiat täsmälleen ovat, vaan pikemminkin miten asiat voisivat olla. Eläytymismenetelmätarinat eivät ole välttämättä todellisia tarinoita, mutta usein ne ovat hyvin lähellä totuutta ja kertovat ihmisten käsityksistä jostain asiasta. (Eskola & Wallin 2015, 65.)

4.3. Aineiston käsittely

Aineiston keräämisen jälkeen aloitimme sen analysoimisen. Käytännössä tämä tarkoittaa aineiston lukemista moneen kertaan, vastausten jäsentelyä, jäsentämistä ja pohtimista. Tutkijan tärkeimpänä tehtävänä tässä vaiheessa on saada muodostettua itselleen jonkinlainen kokonaiskuva aineistosta. Jotta tämän kokonaiskuvan saa muodostettua, on aineisto ensin litteroitava. Litterointi tarkoittaa erilaisten tallenteiden tai aineistojen kirjoittamista kirjalliseen muotoon (Kananen 2014, 18). Tämän jälkeen koodasimme aineiston. Eskola ja Suoranta (1998, 156) kuvaavat koodaamisen tarkoittavan aineiston systemaattista läpikäyntiä. Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, että loimme tietokoneella kaksi eri tiedostoa, onnistunut ja epäonnistunut. Tässä vaiheessa tutkija voi myös etsiä aineistosta tiettyjä toistuvia vastauksia ja luokitella niitä erilaisiin teemoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Luomiimme tiedostoihin keräsimme peräkkäin jokaisen onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen kehyskertomukseen liittyvän kirjoituksen litteroituna. Nimesimme vastaukset ONN_1, ONN_2... ja EPÄ_1, EPÄ_2... kehyskertomuksesta riippuen.

Eskolan ja Suorannan (1998, 138) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi luo aineistoon selkeyttä ja tutkittavasta asiasta saadaan näin uutta tietoa. Analyysissä pyritään siihen, että aineistosta löydetään tutkimuksen kannalta oleelliset asiat ja niitä korostetaan. Vaikka aineistoa tiivistetään, pyritään kuitenkin siihen, että aineiston sisältämä informaatio ei katoa vaan sen arvo kasvaa. Tutkija pyrkii tekemään aineistosta itselleen selkeää ja mielekästä. Samalla tutkija käy vuoropuhelua teorian, empirian ja oman ajattelunsa kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa pyrimme löytämään eläytymismenetelmäteksteistä tutkimuksen kannalta oleellisia piirteitä.

Analyysimme teoreettisena viitekehyksenä toimivat motivaatioilmaston käsitteet sekä vuoden 2014 opetussuunnitelma. Pyrimme löytämään keräämästämme aineistosta teoreettiseen viitekehykseen liittyviä käsityksiä, jonka jälkeen vertaamme käsityksiä toisiinsa. Tämä on tyypillistä fenomenografisessa tutkimuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Käytämme aineiston analysoinnissa teemoittelua. Pyrimme nostamaan aineistosta esiin teemoja, jotka liittyvät tutkimuskysymykseemme. Eskolan ja Suorannan (1997, 89) mukaan laadullisessa analyysissä onkin tärkeää erotella olennainen epäolennaisesta. Tutkijan rooli korostuu tässä huomattavasti. Tämän jälkeen meidän on mahdollista vertailla erilaisten teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossamme. Teemoittelussa on tärkeää, että teoria- ja analyysiosuus vuorottelevat tutkimuksessa. Pelkkä sitaattien peräkkäin laittaminen ei tee tutkimuksesta tieteellistä. (Eskola & Suoranta 1998, 176.)

Tutkimuksessamme kehyskertomukset on jaettu epäonnistuneeseen ja onnistuneeseen liikunnan tuntiin:

Kuvittele, että olit seuraamassa onnistunutta alakoulun liikunnan tuntia. Mitä siellä tapahtui?

Kuvittele, että olit seuraamassa epäonnistunutta alakoulun liikunnan tuntia. Mitä siellä tapahtui?

Nämä kehyskertomuksen variaatiot muodostavat jo sinänsä teemat. Näiden teemojen avulla teemoittelua on helppo jatkaa eteenpäin. Tämä tapahtuu muodostamalla näiden yläkäsitteiden alle teemoja, jotka toistuvat tutkittavien vastauksissa. Teemoittelu on aineiston analysointitapana suositeltava jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemiseksi.

Kun olimme lukeneet aineiston useaan kertaan ja saaneet kokonaiskuvan aineistosta, osasimme valita sopivat teemat aineiston pohjalta. Päätimme muodostaa samanlaiset teemat onnistuneen ja epäonnistuneen kehyskertomuksen alle. Osa teemoista liittyi oppilaaseen ja osa opettajaan. Oppilaaseen liittyi seuraavat alakäsitteet: asenne ja ilmapiiri, aggressiivinen käyttäytyminen ja kiusaaminen, tapaturmat, liikuntakokemukset sekä vaatetus ja varusteet. Opettajaan puolestaan liittyi nämä alakäsitteet: ajankäyttö, kuri, asenne ja ilmapiiri sekä tunnin suunnittelu ja toteutus. Jaoimme viimeisen alakäsitteen vielä useampaan osaan, koska siihen liittyviä mainintoja oli selkeästi eniten. Nämä alakäsitteet olivat ohjeistus, ryhmäjaot, harjoitteet, eriyttäminen ja autonomia.

Kun ylä- ja alakäsitteet olivat selvät, aloimme jakaa aineiston mainintoja eri käsitteiden alle värikoodaamalla tekstiä. Muokkasimme esimerkiksi kaikki ajankäyttöön liittyvät maininnat aineistosta siniseksi. Kun aineisto oli värikoodattu omiin teemoihin, laskimme eri teemojen esiintyvyyksien lukumääriä. Eskolan & Suorannan (1998, 166) mukaan tällainen aineiston kvantifointi ei välttämättä ole järkevintä laadullisessa tutkimuksessa, mutta sillä pääsee hyvin alkuun aineiston analysoinnissa ja se helpottaa aineiston kokonaiskuvan muodostusta. Tämän jälkeen pääsimme tyyppikertomuksen rakentamisen pariin.

Muodostimme tyyppikertomukset onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista saamiemme vastauksien perusteella. Käytimme tyyppikertomusten muodostamisessa yhdistettyä, mahdollisimman yleisen tyyppin mallia. Tällä tarkoitetaan sellaista tyyppikertomusta, jossa mukaan otetaan vain sellaisia mainintoja, jotka löytyvät useasta vastauksesta (Eskola & Suoranta 1998, 183). Tyyppikertomusten käyttö sopi tutkimukseemme hyvin, koska niihin pystyi hyvin tiivistämään aineistossa paljon esiintyvät maininnat liikunnan tunneiksi. Pyrimme tekemään tyyppikertomuksista sellaisia, että ne mukailisivat aineistoa mahdollisimman paljon. Poimimme

aineistosta asioita tyyppikertomuksiin samassa suhteessa kuin niitä mainittiin. Jos jokin asia mainittiin useaan otteeseen aineistossa, se mainitaan myös tyyppikertomuksissa useasti. Sellaiset asiat, jotka mainittiin esimerkiksi vain kerran, ei otettu tyyppikertomuksiin mukaan.

Tyyppikertomukset rakennettiin aineiston pohjalta siten, että pyrimme käyttämään suoria lainauksia mahdollisimman paljon. Tietenkään emme voineet muodostaa eri aineiston vastauksista suoraan kopioimalla järkeviä tyyppikertomuksia, vaan teimme pieniä muokkauksia sanoihin ja lauserakenteisiin, kuitenkin aineiston luonnetta muuttamatta. Keräämässämme aineistossa kuvitteelliset liikunnan tunnit etenivät loogisesti. Oppilaat saapuivat ensin paikalle, sitten tunnilla tehtiin erilaisia asioita ja lopuksi oppilaat lähtivät pois. Pyrimme luomaan tyyppikertomusten tuntien rakenteesta samanlaisen kuin se oli useimmissa vastauksissa. Esimerkiksi onnistuneella liikunnan tunnilla moni vastaaja kertoi tunnin alkavan alkupiirillä ja loppuvan selkeään lopetukseen. Epäonnistuneella tunnilla useimman vastaajan mukaan ei ollut esimerkiksi alkulämmittelyä ollenkaan. Otimme tällaiset asiat huomioon tyyppikertomuksia rakentaessa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Käsitlemme tässä luvussa onnistunutta ja epäonnistunutta liikunnan tuntia sekä vertailemme niitä toisiinsa. Etsimme myös aineistosta teoreettista viitekehystämme tukevia piirteitä. Ensimmäisessä alaluvussa on tyypikertomus, joka on muodostettu onnistuneen liikunnan tunnin kehyskertomukseen pohjautuvien kirjoitusten perusteella. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme opettajan ja oppilaan roolia onnistuneella liikunnan tunnilla aineiston perusteella. Olemme poimineet aineistosta havainnollisia tai muuten kiinnostavia mainintoja, jotka olemme lainausten avulla liittäneet kappaleiden väliin. Käsitlemme vastaavalla tavalla myös epäonnistunutta liikunnan tuntia, jonka jälkeen vertailemme onnistunutta ja epäonnistunutta tuntia. Lopuksi peilaamme aineistoa teoriaan.

5.1 Onnistunut tunti

5.1.1 Tyypikertomus - onnistunut

Opettaja oli suunnitellut ja valmistellut opetussuunnitelmaan pohjautuvan liikunnan tunnin, jolla oli selkeät tavoitteet. Tunti alkoi perinteisesti pillin vihellyksellä. Opettaja käytti tunnin alusta aikaa jutellakseen oppilaiden fiiliksistä. Tämän jälkeen oppilaat saivat valita alkulämmittelyleikin viittaamisäänestyksellä. Lämmittely tapahtui niin, että kaikki pääsivät mukaan, myös heikot liikkujat. Alkulämmittelyn aikana pyrittiin liikkumaan mahdollisimman paljon leikin kautta, ilman kilpailua. Lämmittelyllä saatiin myös vähennettyä mahdollisia revähdyksiä tai muita loukkaantumisia. Innostunut opettaja kannusti, rohkaisi ja tarjosi tukea. Lisäksi hän piti luokan kasassa koko ajan ja sai tarvittaessa luokan haltuun nopeasti.

Lämmittelyn jälkeen opettaja jakoi oppilaille lapuilla eläinten nimiä, joiden perusteella oppilaat jakautuivat eläinten ääniä matkimalla 4 henkilön ryhmiin. Tunnilla vallitsi hyvä ryhmähenki, eikä ryhmien muodostaminen aiheuttanut kiukuttelua. Oppilaat harjoittelivat näissä ryhmissä motivoituneesti erilaisia koripallon kuljetus- ja syöttötekniikoita. Opettaja selitti harjoitteet niin, että kaikki tiesivät idean. Opettajan ohjeet olivat lyhyet ja ytimekkäät ja oppilaat

kuuntelivat niitä. Lopputavoite oli jokaiselle oppilaalle yksilöllinen. Taitavat oppilaat olivat esimerkkinä ja auttamassa heikompia oppilaita. Opettaja oli ottanut huomioon eritasoiset oppilaat ja oppilailla oli mahdollisuus varioituihin suoritustuotoihin. Tunnilla oli paljon monipuolisia harjoituksia ja kaikki pääsivät liikkumaan. Mikään aktiviteetti ei vienyt kuitenkaan niin paljoa aikaa, että siihen olisi ehditty kyllästyä. Liikkuminen oli oma-aloitteista ja tunnilla oli hyvä tekemisen meininki, eivätkä oppilaat edes huomanneet ajan kulumista.

Tunnin loppupuolella pelattiin koripalloa isolla kentällä. Opettaja oli valinnut joukkueet tasaisiksi. Kaikki oppilaat halusivat osallistua peliin, eikä kukaan jäänyt seisoskelemaan reunalle. He osallistuivat peliin, koska se oli heistä hauskaa. Vuorovaikutus oppilaiden välillä oli avointa, mutta reilua ja kaikki kannustivat toisiaan. Opettaja piti huolen, että heikommatkin liikkujat pysyivät tahdissa mukana lisäämällä peliin erilaisia jippoja ja sääntömuutoksia. Sen ansiosta tunnilla loistivat niin yksilö- kuin joukkuepelaajatkin ja jokainen oppilas koki liikunnaniloa. Pelien jälkeen opettaja piti oppilaille venyttelypiirin sekä kysyi luokalta, mitä kaikkea tunnilla opittiin. Oppitunnin loputtua oppilaat olivat hyvällä tuulella ja osa innostui tunnin aiheesta niin paljon, että jäi vielä tunnin lopuksi hetkeksi harjoittelemaan ja juttelemaan opettajalle.

5.1.2 Opettajan rooli onnistuneella liikunnan tunnilla

Opettajan rooli korostui onnistuneella liikunnan tunnilla, sillä opettajaan liittyviä alakäsitteitä mainittiin aineistossa enemmän kuin oppilaaseen liittyviä. Onnistuneella tunnilla opettaja oli suunnitellut ja valmistellut tunnit hyvin. Suunnitelma pohjautui opetussuunnitelmaan ja sillä oli selkeät tavoitteet. Tunnin rakenne oli selkeä ja eteni useassa vastauksessa alkupiiristä alkulämmittelyyn ja tämän jälkeen tulivat harjoitteet ja pelit. Tunnin lopetus oli selkeä, jossa opettaja keräsi oppilaat piiriin ja kertasi tunnin tapahtumia.

Opetus oli hyvin rakennettu ja suunniteltu, ja se myös näkyi.

Oppitunnin sisältö pohjautui opetussuunnitelmaan.

Tunnilla oli selkeä rakenne.

Keräämässämme aineistossa toistui eriyttämisen tärkeys opetuksessa. Tällä tarkoitetaan harjoitteiden muokkaamista jokaisen oppilaan taitotasoon sopivaksi. Opettajan suunnittelemat harjoitteet olivat monipuolisia ja niillä oli yksilölliset tavoitteet. Ryhmien muodostamista pidettiin myös tärkeänä. Niiden tuli olla taitotasoltaan samanlaiset ja jos joku joukkue pärjäsi huomattavasti paremmin, tasoitti opettaja tilannetta erilaisilla sääntömuutoksilla. Ryhmänmuodostustavat olivat

monipuolisia ja perinteistä "kapteenit valitsevat joukkueet" -tyyliä ei käytetty. Opettajan luomat harjoitteet olivat sellaisia, että liikuntaa tuli paljon eivätkä oppilaat joutuneet seisoskelemaan liikaa jonoissa. Opettaja suosi tunnilla leikinomaisuutta kuitenkin unohtamatta täysin kilpailua. Lähes jokaisessa vastauksessa mainittiin pelaaminen tai kilpaileminen. Opettaja kuitenkin järjesti pelit siten, ettei kellekään tullut paha mieli. Joissain vastauksissa mainittiin myös häviämiseen liittyvien tunteiden käsittely.

Ryhmät leikkeihin valitaan/muodostetaan niin, että jokaisella on mahdollisuus olla ryhmässä omalla paikallaan omilla vahvuuksillaan.

Opettaja oli ottanut huomioon eritasoiset oppilaat ja oppilailla oli mahdollisuus varioituihin suoritusmuotoihin.

Kilpailuasetelmat ovat leikkimielisiä ja myös oppilaat tietävät sen.

Opettaja oli tunnilla kiinnostunut oppilaiden kuulumisista ja kannusti, rohkaisi sekä antoi tukea. Tästä syntyi positiivinen ilmapiiri, jossa oppilaat kokivat liikunnan iloa ja tulivat mielellään liikunnan tunnille uudestaan. Opettaja antoi selkeitä ja lyhyitä ohjeita, jotka olivat helppo ymmärtää eikä niihin mennyt liikaa aikaa. Hän pitikin huolen, että harjoitteiden vaihtuvuus oli sopivaa eikä niihin ehditty kyllästyä.

Tunnin alussa opettaja käytti aikaa jutellakseen oppilaiden fiiliksistä.

Opettajan ohjeet ovat lyhyet ja ytimekkäät ja oppilaat kuuntelevat niitä.

Oppilaiden silmistä loisti tunnin aikana liikkumisen ilo, mikä on mielestäni onnistuneen tunnin merkki.

5.1.3 Oppilaan rooli onnistuneella liikunnan tunnilla

Vaikka opettajan rooli korostui onnistuneella liikunnan tunnilla, oli vastausten perusteella selvää, että onnistuneeseen liikunnan tuntiin tarvittiin myös oppilaiden panosta. Oppilaat halusivat ja pääsivät vaikuttamaan oppitunnin kulkuun äänestämällä esimerkiksi alkulämmittelyleikeistä. Oppilaiden autonomia olikin mainittu monessa vastauksessa.

Oppilaat olivat saaneet äänestää kokeiltavia lajeja.

Oppilaiden välillä vallitsi hyvä ryhmähenki. Tämä näkyi siten, että tunnilla ei tullut tappeluita, kiusaamista tai kiukuttelua. Opettajan muodostaessa ryhmiä tai joukkueita, menivät oppilaat iloisina oman joukkueensa luo, oli siellä oma paras kaveri tai ei. Vuorovaikutus oppilaiden välillä oli

avointa, mutta reilua. Oppilaat pystyivät antamaan palautetta toisilleen, mutta tekivät sen reilun pelin hengessä eivätkä olleet tarpeettoman ilkeitä. He kannustivat ja auttoivat toisiaan.

Oppilaiden välinen yhteishenki kasvaa tuntien aikana, ja toisia kannustetaan jatkuvasti.

Hyvä ryhmähenki, ei sorsimisia tai "miks mä oon ton kaa" -juttuja.

Oppilaat saivat toisiltaan vertaistukea harjoitteiden suorittamiseen. Taitavat oppilaat toimivat apuopettajina ja auttoivat heikompia liikkujia suoriutumaan harjoitteista paremmin. Oppilaat olivat oma-aloitteisia ja osallistuivat harjoitteisiin, sillä se oli heistä hauskaa. He eivät jääneet seisomaan reunoille vaan osallistuivat aktiivisesti peleihin ja leikkeihin. Oppilaista paistoi motivoituneisuus ja kiinnostus liikuntaa kohtaan. Tunti paransi oppilaiden liikunta-asennetta ja he pitivät tämän asenteen myös liikunnan tunnin ulkopuolelle.

Jos joku oppilas on taitava juuri harjoituksen lajissa, hän voi olla esimerkkinä ja jopa auttamassa heikompaa oppilasta.

Oppilaat liikkuvat mahdollisimman paljon ja ovat motivoituneita suorittamaan harjoitteita.

Jokainen osallistui peliin, eikä jäänyt seisomaan reunoille.

5.2 Epäonnistunut tunti

5.2.1 Tyyppikertomus - epäonnistunut

Tunti oli katastrofi jo ennen kuin se ennätti alkaakaan, sillä oppilailla oli takanaan välitunti, jonka aikana koko luokan yhteinen futismatsi oli erimielisyyksien saattelemana kärjistynyt nyrkkitappeluksi. Tämän johdosta osa oppilaista tuli myöhässä tunnille ja oppitunnin alku viivästyi. Usealta oppilaalta puuttui sisäliikuntavarusteet. Liikuntasalin varauksessa oli käynyt myös sekaannus ja yläkoulun oppilaat veivät puolet salista. Opettaja ja 30 oppilasta yrittivät ahtautua puolikkaaseen saliin, mutta opettajan suunnittelema tunti oli mahdoton pitää siinä tilassa, joten opettaja joutui keksimään lennosta uuden tuntisuunnitelman.

Oppilaat olivat levottomia jo ohjeita antaessa, eivätkä kuunnelleet ja opettaja vain hoki: "Hei, hei, nyt sitten hei oikeesti." Aikaisempi nyrkkitappelu synnytti uuden konfliktin, joka johti itkuun. Opettajan piti mennä selvittämään riitaa muutaman oppilaan kanssa pukuhuoneeseen. Muu luokka jäi keskenään saliin ja se johti siihen, että osa kiipeili puolapuissa ja osa mölysi lavalla.

Puolapuilla joku väänsi kätensä, eikä opettaja ollut paikalla auttamassa. Liikuntatunnilla ilmeni muitakin vaaratilanteita, eikä opettaja nähnyt niitä. Opettajan palatessa takaisin saliin, hän aloitti ohjeiden selittämisen uudestaan pitkän kaavan kautta, jolloin selittämiseen meni aivan liian kauan aikaa. Koska opettajalla ei ollut täysin varmat otteet, hän sekosi ohjeissa ja oppilaat lähtivät juoksemaan ympäri salia eivätkä tienneet, mitä piti tehdä. Oppitunnilla ei ollut selkeää rakennetta ja tunnilla siirryttiin suoraan harjoitteisiin ilman alkulämmittelyleikkejä.

Opettaja alkoi kasata telineitä voimistelutuntia varten, jonka jälkeen hän järjesti oppilaat eri telineille levälleen liikuntasaliin ja yritti sitten huutaa ohjeita. Yksi oppilas huomautti, että hänen voimisteluvalmentajansa oli opettanut kärrynpyörän eri tavalla. Opettajalla oli vaikeuksia saada oppilaat rauhoittumaan ja kuuntelemaan ohjeita. Toiminta aloitettiin, vaikka kaikille ohjeet eivät olleet selvät ja opettajankin piti hoitaa muutama puhelu, joissa meni vartti. Suorituspisteitä oli liian vähän oppilaiden määrään nähden, joten he eivät saaneet riittävästi toistoja ja varsinaista liikuntaa tuli vähän. Kun yksi yritti suorittaa liikettä, niin muut seisoivat katselemassa. Ainoastaan hyvät voimistelijat olivat motivoituneita suorittamaan harjoitteita, muut tekivät vain, koska oli pakko. Opettaja ei kannustanut tai pyrkinyt antamaan onnistumisen kokemuksia kaikille. Kun opettaja ei nähnyt, oppilaat vain jutustelivat ja heillä oli tylsää. Osa oppilaista nälväsi ja kiusasi toisiaan eikä opettaja kiinnittänyt siihen huomiota. Opettaja ei ollut eriyttänyt suorituspaikan tehtäviä, vaan kaikki tekivät samat harjoitteet samalla tavalla. Opettajalla ei ollut taustatietoa oppilaista, joten hän ei tiennyt oppilaiden tuen tarvetta. Oppilaat joutuivat suorittamaan kaikki tehtävät, ja vain onnistuneista suorituksista sai merkinnän "telinevoimistelupassiin". Tunti ei tukenut taitoja tai saanut oppilaita liikkeelle, jolloin kenelläkään ei ollut hauskaa.

Tunnin lopussa opettaja huomasi kahden oppilaan poistuneen teille tietämättömille jo aiemmin. Tunti ei ollut kokonaisuus eikä se selkeästi päättynyt mihinkään tilanteeseen, hetkeen tai kokoontumiseen, vaan kaikki liukenivat paikalta. Liikettä tuli vähän ja paha mieltä paljon. Oppilaat liikkuvat 90 minuutin oppitunnin aikana noin 15 minuuttia joko huonojen ohjeiden tai tunnin häiritsijöiden takia. Osa mutisi poistuessaan tunnilta: "Ei ikinä enää liikuntaa." Lopputulema oli se, että suurelle osalle oppilaista jäi tunnista puutteelliset taidot ja negatiiviset muistikuvat. Opettajalle jäi paha mieli eikä hän tiennyt, mikä meni pieleen.

5.2.2 Opettajan rooli epäonnistuneella liikunnan tunnilla

Myös epäonnistuneella liikunnan tunnilla opettajaan liittyviä mainintoja oli enemmän kuin oppilaaseen liittyviä. Epäonnistuneeseen tuntiin liittyen mainittiin usein, että tuntia ei ollut suunniteltu hyvin ja oppitunnilla ei ollut selkeää rakennetta eli se ei esimerkiksi päättynyt

mihinkään selkeään tilanteeseen. Lisäksi alkulämmittelyleikkejä ei mainittu, vaan harjoitteisiin ja peleihin siirryttiin suoraan.

Opettajalla ei siis ollut suunnitelmaa valmiina.

Kun kaikki oppilaat on viimein saatu saliin, opettaja jakaa porukan puoliksi ja laittaa osan pelaamaan sählyä ja osan sulkapalloa.

Tunti ei ole kokonaisuus (oppilaille epäselvää, miksi joitain asioita tehdään).

Opettajan tunnilla pitämät harjoitteet eivät tukeneet oppilaiden taitoja tai saaneet heitä liikkeelle. Hän ei myöskään antanut oppilaille mahdollisuutta vaikuttaa peleihin tai leikkeihin. Suorituspaikkoja oli liian vähän ja oppilaat joutuivat jonottamaan liikaa. Tämä johti siihen, että liikunnan tunnilla varsinaista liikuntaa oli liian vähän. Oppilaat suorittivat samat tehtävät samoilla suoritustavoilla eli opettaja ei eriyttänyt tehtäviä oppilaiden taitotason mukaan. Joissain harjoitteissa laskettiin vain onnistuneet suoritukset.

Oppilaat liikkuvat 45 minuutin tunnin aikana n. 10 min

Koripalloharjoitusten liikkeet ja tehtävät oli liian haastavia oppilaiden taitotasolle.

Oppilaat joutuvat suorittamaan kaikki tehtävät, ja vain onnistuneesta suorituksesta saa merkinnän "telinevoimistelupassiin".

Epäonnistuneella tunnilla opettajalla oli epävarmat otteet. Opettajasta huokui kurin ja auktoriteetin puute. Tämä mainittiin monessa eri vastauksessa. Opettaja organisoi tunnin huonosti ja ohjeistus harjoitteisiin liittyen annettiin epäselvästi. Oppilaat saatettiin jakaa ympäri liikuntasalia ja tämän jälkeen opettaja antoi pitkät ja puuduttavat ohjeet, joita oppilaat eivät jaksaneet kuunnella ja alkoivat tehdä jotain ylimääräistä.

Opettaja vain hoki: "Hei, hei, nyt sitten hei oikeesti."

Koska opettajalla ei ollut täysin varmat otteet, hän sekosi ohjeissa ja oppilaat lähtivät juoksemaan ympäri salia.

Opettajan huono asenne oli suuressa roolissa epäonnistuneella liikunnan tunnilla. Hän ei kannustanut tai pyrkinyt antamaan oppilaille onnistumisen kokemuksia ja oli kaikin puolin välinpitämätön tunnin aikana. Opettaja saattoi hoitaa henkilökohtaisia asioitaan kesken opetuksen. Hän ei ollut tarkkaavainen, mikä johti turvattomaan oppimisympäristöön, jossa saattoi tapahtua erilaisia tapaturmia.

Tämän jälkeen opettaja vasta huomasi kahden oppilaan poistuneen teille tietämättömille jo aiemmin.

Noin puolet onnistuivat - ja toinen puoli ei. Heille naurettiin, opettaja muiden mukana.

Liikuntatunnilla ilmenee muutamia vaaratilanteita, eikä opettaja näe niitä.

5.2.3 Oppilaan rooli epäonnistuneella liikunnan tunnilla

Tunti voi epäonnistua myös opettajasta riippumattomista syistä, esimerkiksi oppilaiden käytöksen takia. Oppilailta oli saattanut olla jo ennen tuntia riitoja ja huono mieliala, mikä vaikutti oppitunnin kulkuun. Aineistossa mainittiin useasti oppilaiden tulevan myöhässä tunnille sekä oppilaiden puutteellinen liikuntavarustus.

Oppilaiden kesken oli kränää ja muutama heistä tuli tapellen liikuntatunnille eivätkä rauhoittuneet ohjeidenannon ajaksi.

Tunti alkaa sillä, että oppilaat tulevat tunnille ripotellen.

Tunnin alkaessa opettaja joutui heti ongelman eteen, sillä puolet oppilaista olivat unohtaneet liikuntavaatteet kotiin.

Oppilaiden asenne liikuntaa kohtaan oli pessimistinen ja osa suoritti harjoitteita vain, koska oli pakko. Oppilaita ei yksinkertaisesti kiinnostanut liikunnan tunnin sisältö. He olivat levottomia eivätkä opettajan ohjeet kiinnostaneet heitä. Levottomuus ilmeni kapinointina opettajaa vastaan ja aggressiivisena käyttäytymisenä. Pahimmillaan nämä johtivat loukkaantumisiin tai tunnilta karkaamisiin.

Yksi oppilasparivaljakko livahti salista pois opettajan huomaamatta.

Osa käyttää ajan jutteluun ja muutama pari alkaa keskittyä riehumiseen.

Levoton tunti -> kukaan ei kuuntele, esim. pallot lentelevät ohjeistuksen aikana.

5.3 Onnistuneen ja epäonnistuneen tunnin vertailua

Tässä luvussa vertailemme onnistunutta ja epäonnistunutta liikunnan tuntia keräämämme aineiston perusteella. Aineistosta löytyi eroavaisuuksia opettajaan ja oppilaaseen liittyen sekä yleisiä eroja. Lopuksi mainitsemme myös löytämiämme samankaltaisuuksia.

Onnistunut liikunnan tunti oli aineiston perusteella hyvin suunniteltu ja sen rakenne jäsenneilty. Opettaja antoi harjoitteisiin yksinkertaiset ja lyhyet ohjeet sekä oli kiinnostunut

oppilaiden toiminnasta ja välitti omasta työpanoksestaan. Epäonnistuneella tunnilla ei ollut selkeää tunnin aloitusta tai lopetusta ja alkulämmittely mainittiin vain hyvin harvoin. Ohjeistukset veivät liikaa aikaa ja olivat epäselviä. Opettaja oli välinpitämätön ja saattoi vain puhua puhelimeen oppilaiden kannustamisen sijaan.

Eriyttäminen mainittiin useasti molempiin kehyskertomuksiin liittyen. Onnistuneella tunnilla oli monipuolisia harjoitteita, joissa otettiin huomioon oppilaiden erilaiset taitotasot. Jos harjoitteet olivat kaikille samat eikä niitä voinut varioida, pidettiin tuntia epäonnistuneena. Onnistunut tunti sisälsi enemmän mainintoja leikkimielisyydestä kuin epäonnistunut ja niillä tunneilla myös liikuttiin paljon enemmän.

Opettaja ei osannut ottaa huomioon turvallisen oppimisympäristön luomisen merkitystä epäonnistuneella tunnilla ja tapaturmia ja loukkaantumisia sattui paljon. Ero oli selkeä onnistuneeseen tuntiin verrattaessa, jossa tapaturmat mainittiin vain yhdessä vastauksessa. Epäonnistuneeseen tuntiin liitettiin selkeästi enemmän ajankäyttö ja kuri. Tunnilla meni paljon ylimääräistä aikaa harjoitteiden käyntiin saamiseen ja ylimääräiseen toimintaan, jota ilmeni kurin puutteen johdosta. Onnistuneella tunnilla ajankäyttöä tai kuria ei muutamaa vastausta lukuunottamatta huomioitu.

Oppilaat saivat enemmän vastuuta tunnin kulusta onnistuneella tunnilla. Oppilaan autonomiaa pidettiin tärkeänä. Tämä ilmeni siten, että he saivat esimerkiksi äänestää lämmittelyleikistä. Oppilaille oli hyvä ryhmähenki ja he olivat motivoituneita osallistumaan harjoitteisiin. He kannustivat toisiaan ja joissain vastauksissa mainittiin myös vertaistuki. Epäonnistuneella tunnilla oppilaat eivät saaneet vaikuttaa tunnin harjoitteisiin. He eivät olleet kiinnostuneita opetuksesta ja huono ryhmähenki ilmeni aggressiivisena käyttäytymisenä, jota mainittiin selkeästi useammin epäonnistuneella kuin onnistuneella tunnilla.

Muihin kuin opettajaan ja oppilaisiin liittyviin asioihin kiinnitettiin huomiota enimmäkseen vain epäonnistuneella tunnilla. Odottamattomia muutoksia esimerkiksi liikuntasalin varauksen tai sään kanssa mainittiin vain epäonnistuneella tunnilla. Onnistuneella tunnilla opettajan oli mahdollista pysyä alkuperäisessä tuntisuunnitelmassa eikä mitään ylimääräistä ja odottamatonta tapahtunut.

Vaikka onnistuneella ja epäonnistuneella liikunnan tunnilla oli selviä eroavaisuuksia, niin joitain yhtäläisyyksiäkin löytyi. Molempiin tunteihin liittyen mainittiin pelaaminen ja tätä kautta kilpaileminen. Luokanopettajaopiskelijat kokivat erilaiset pelit oleelliseksi osaksi liikunnan tuntia. Aineiston perusteella liikunnan tunnit olivat opettajajohtoisia riippumatta siitä, onnistuiko tunti vai ei.

5.4 Aineiston peilaaminen teoriaan

Tässä kappaleessa vertaamme, miten keräämämme aineisto vastaa teoriaosuudessa esittelemiimme onnistuneen tunnin piirteisiin. Tutkielmassamme onnistunut tunti koostuu tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta, TARGET-mallista sekä motivaatioteorioista, joita ovat itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteoria. Tutkimme myös tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston esiintymistä OPS 2014:ssa. Lisäksi selvitämme epäonnistuneen tunnin piirteitä ja peilaamme niitä käsittelemiimme teorioihin. Käytämme teoreettisen viitekehiksemme tukena aineistosta poimittuja lainauksia.

Keräämästämme aineistosta löytyi joitakin yhtäläisyyksiä Epsteinin (1989) TARGET-malliin. Kuten aikaisemmin olemme jo kertoneet, TARGET-malli muodostuu kuudesta eri osa-alueesta. Näistä kuudesta osa-alueesta tavat, joiden avulla tehtävät toteutetaan sekä oppilaiden ryhmittelyperiaatteet mainittiin useasti onnistuneeseen tuntiin liittyvässä aineistossa. Aineistossa mainittiin useasti harjoitteiden monipuolisuus ja eriyttäminen, jotka liittyvät tehtävien toteutustapaan. Lopuista osa-alueista ajankäyttöön liittyviä mainintoja löytyi aineistosta, mutta TARGET-mallille ominaista ajankäytön joustavuutta ei juuri mainittu. Palautteen antaminen, toiminnan arviointiperusteet sekä opettajan auktoriteetti esiintyivät aineistossa hyvin vähän tai eivät ollenkaan.

Opettaja ei jaa joukkueita tyttö-poika-ajatuksella eikä anna kahden oppilaan valita joukkueita.

Tunnilla oli paljon monipuolisia harjoituksia ja kaikki pääsivät liikkumaan.

Aineistosta löytyi paljon liikuntamotivaatioon liittyviä mainintoja, joissa oppilaiden kuvattiin olevan motivoituneita liikunnan tuntia kohtaan. Liikuntamotivaatioon vaikuttava itsemääräämisteoria voidaan jakaa kolmeen osaan: koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Liukkonen & Jaakkola 2013, 147). Nämä kolme itsemääräämisteorian osa-alueita vastasivat hyvin vahvasti onnistuneen liikunnan tunnin aineistoa, sillä niitä löytyi useasta vastauksesta. Koettu pätevyys ilmeni aineistossa oppilaiden onnistumisen elämyksinä. He kokivat pystyvänsä suorittamaan opettajan pitämiä harjoitteita. Aineistossa mainittiin oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa leikkeihin ja peleihin. Tämä on koetun autonomian tärkein yksittäinen piirre. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta voidaan kuvailla lyhyesti ryhmähengellä tai ilmapiirillä. Tällaisia mainintoja löytyi aineistosta runsaasti. Aineistossa kuvattiin muiden oppilaiden kannustamista, hyvää ryhmähenkeä ja turvallisuuden tunnetta.

Tunti on täynnä onnistumisen kokemuksia ja oppilaat tulevat jatkossakin mielellään liikunnan tunneille.

Alkutunnista oli monipuolista lämmittelyä ja oppilaiden toiveleikki.

Oppilaiden välinen yhteishenki kasvaa tuntien aikana, ja toisia kannustetaan jatkuvasti.

Tavoiteorientaatioteorian mukaan ihmisillä on suoritusilanteissa kaksi erilaista tapaa osoittaa pätevyyttä ja tuntea itsensä onnistuneeksi. Nämä tavoiteperspektiivit ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 153.) Aineistosta löytyi monta mainintaa oppilaiden onnistumisen kokemuksista, mutta niiden syitä ei eritelty. Emme voineet aineiston perusteella päätellä, olivatko oppilaat tehtävä- vai minäsuuntautuneita.

Opetussuunnitelmassa (OPS 2014, 149, 274, 434) mainitaan fyysisen toimintakyvyn tavoitteita. Opettajan roolia on korostettu liikunnan opetussuunnitelmassa, sillä kaikki tavoitteet ovat kirjoitettu sellaiseen muotoon, että opettaja kannustaa, opettaa ja ohjaa oppilasta. Toisaalta opetussuunnitelmassa mainitaan opetuksen tavoitteisiin liittyvän myös oppilaan saaminen kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaille pyritään antamaan lisää vastuuta ja opetusta pyritään viemään oppilasjohtoisempaan suuntaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302). Keräämässämme aineistossa on havaittavissa opettajan roolin korostamista. Osassa vastauksissa mainittiin oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa leikkeihin, mutta suurin osa oppitunneista toteutettiin kuitenkin opettajajohtoisesti. Fyysisen toimintakyvyn kahdesta tavoitteesta löytyi paljon yhtäläisyyksiä keräämämme aineiston kanssa. Ensimmäinen tavoite on, että opettaja kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen. Tähän liittyvissä maininnoissa huomioitiin erityisesti opettajan asenne ja kannustaminen. Nämä asiat löytyvät myös tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–300).

Opettaja osallistui tsemppaamiseen huutelemalla kentän laidalta.

Opettaja ohjaa oppilaat yrittämään parhaansa ja ymmärtämään, että koululiikunnassa se riittää.

Fyysisen toimintakyvyn seitsemäs tavoite käsittelee oppilaan ohjaamista turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikunnan tunneilla. Vastauksissa turvallinen toiminta tuli ilmi siten, että opettaja loi turvallisen oppimisympäristön, jossa ei tapahtunut loukkaantumisia. Oppituntien turvallisuuteen liittyy myös oppilaiden kokema psykologinen turvallisuus. Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen (2014) kertovat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukevan oppilaiden psykologista

turvallisuuden tunnetta. Opetussuunnitelmassa mainittu asiallinen toiminta tarkoittaa mielestämme sitä, että oppilaat keskittyvät harjoitteisiin niiden vaatimalla tavalla, eivätkä tee mitään ylimääräistä.

Turvallisuusasiat oli otettu hyvin huomioon, kukaan ei loukkaantunut.

Hämmästyin, kuinka keskittyneesti tytöt harjoittelivat pallon kuljetusta, syöttelyä ja pallon kuolettamista.

Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteissa (OPS 2014, 149, 274, 434) korostetaan oppilaan ohjaamista työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelemään toimintaansa ja tunnelmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen. Lisäksi oppilasta ohjataan toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa painotetaan, että opettajan tulisi korostaa yhteistyötä liikunnan tunnin aikana (Liukkonen & Jaakkola 2013, 303). Ensimmäiset lainaukset käsittelevät tunnelmaisua ja kaikkien kanssa työskentelyä. Viimeinen lainaus puolestaan tiivistää hyvin reilun pelin hengen.

Tunnilla päästään harjoittelemaan myös oman vuoron odottamista, häviämisen tuoman pettymyksen sietämistä ja onnistumisesta iloittamista.

Oppilaiden välinen yhteishenki kasvaa tuntien aikana, ja toisia kannustetaan jatkuvasti.

Oppineet, lahjakkaat koripalloilijat eivät hyvydessään alun 10 pistettä tehtyään tehneet enempää koreja. Oppilaat huomasivat, että jonkun oppilaan taidollinen ylivoimaisuus ei tuottanut luokkakavereiden silmissä enää arvostusta, jos ylivoimainen teki (taas) korin. Tästä johtuen arvostus rakentui enemmän syöttöpelin ja hyvän joukkuehengen luomisen ympärille.

Psyykkisen toimintakyvyn yksi tavoite on, että opettaja kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja. Tämä vastuun kantaminen näkyy myös tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, jossa opettaja korostaa oppilaiden autonomiaa ja yhdessä tekemistä (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–300). Toisen tavoitteen mukaan opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä. Nämä myönteiset kokemukset jokaisesta liikunnan tunnista ovat tärkeä osa uutta opetussuunnitelmaa ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. (OPS 2014, 273–274; Liukkonen & Jaakkola 2013, 301). Aineistossa oppilaan vastuu omasta toiminnasta tulee esille siinä, että opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden osallistua tunnin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Myönteiset kokemukset esiintyivät laajasti onnistuneeseen kehyskertomukseen liittyvissä vastauksissa.

Tunti oli osa oppilaiden toivelajeja käsitteleviä tunteja. Oppilaat olivat saaneet äänestää kokeiltavia lajeja.

Työskentely on itsenäistä ja yhteistä muiden oppilaiden kanssa.

Jokainen tuntee, että pärjää eikä jää yksin.

Aineistosta kävi ilmi, että epäonnistuneella liikunnan tunnilla esiintyy jonkin verran minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon liittyviä asioita. Oppilaat eivät saaneet vaikuttaa tunnin kulkuun millään tavalla eikä opettaja antanut erilaisia tehtäviä oppilaan taitotason mukaan, vaan tehtävät olivat samanlaiset kaikille. Monessa vastauksessa kävi ilmi kilpailuhenkisyys ja vain onnistuneiden suoritusten huomioiminen, jotka ovat minäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä.

Telineet kasataan tunnilla, ja niihin annetaan vain yhdet tehtävät (ei siis vaihtoehtoisia, helpompia/haasteellisempia temppuja).

Opettaja laittoi luokan pelaamaan 10 vs. 10 peliä opastamatta ensin miten peliä kuuluu pelata. Kaksi koripalloa harrastavaa dominoivat peliä keskenään ja suurin osa muusta luokasta turhautui peliin, koska heidän pelilliset taidot olivat niin kehnot.

Olemme esitelleet tässä luvussa tutkimuksemme tuloksia. Kerroimme onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista tyyppikertomuksen sekä opettajan ja oppilaan roolien kautta. Lopuksi vertasimme onnistunutta ja epäonnistunutta liikunnan tuntia toisiinsa. Nostimme aineistosta esiin tiettyjä teemoja ja peilasimme niitä lainausten avulla teoreettiseen viitekehyykseen. Seuraavassa luvussa esittelemme aineistosta tekemiämme johtopäätöksiä ja arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta, eettisyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6 POHDINTA

Olemme tässä tutkimuksessa selvittäneet luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä onnistuneista ja epäonnistuneista liikunnan tunneista. Tutkittavat vastasivat eläytymismenetelmällä kehyskertomuksiin, joissa he olivat olleet seuraamassa joko onnistunutta tai epäonnistunutta alakoulun liikunnan tuntia. Tällä pyrimme saamaan selville, millaisista rakennusaineista liikunnan tunnit koostuvat luokanopettajaopiskelijoiden mielestä ja mitkä tekijät vaikuttavat tunnin onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Tässä luvussa pohdimme saamiemme tulosten taustatekijöitä eli minkä takia jotkut asiat ovat mielestämme pääteltävissä tutkimustuloksista. Pyrimme pääsemään tällä aineiston "taakse" tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten syvempiä merkityksiä. Lopuksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä ja pohdimme mahdollisuuksia jatkotutkimuksiin.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimustulostemme perusteella kilpaileminen ja pelit ovat osa sekä onnistunutta että epäonnistunutta liikunnan tuntia. Omien kokemustemme perusteella oppilaat rakastavat pelaamista ja sanat "koska pelataan?" kaikuivat usein lasten suusta liikuntasalin seinille. Luokanopettajaopiskelijat tuntuvat tiedostavan tämän, joten he eivät näe pelaamista ja kilpailua negatiivisena asiana. Kilpaileminen yhdistetään usein minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon ja liiallista kilpailuhenkisyttä pidetään huonona asiana. Opettaja saattaa yrittää tehdä liikunnan tunnista onnistuneen laittamalla oppilaat pelaamaan koko tunnin ajaksi esimerkiksi koripalloa. Hän on voinut kuunnella oppilaiden toiveita pelistä ja halunnut toteuttaa tämän. Jos hän ei kuitenkaan osaa järjestää pelejä siten, että joukkueet ovat tasaiset ja kaikki pääsevät pelaamaan, muodostuu tunnista helposti epäonnistunut. Vaikka opettajalla oli hyvät tarkoitusperät oppilaiden kuuntelemisessa, voi ammattitaidon puute estää onnistuneen tunnin syntymisen.

Opetussuunnitelma (OPS 2014) korostaa onnistumisen kokemusten saamisen tärkeyttä jokaisella oppitunnilla. Toiset oppilaat saavat näitä kokemuksia muita oppilaita vastaan kilpailemisesta, kun taas toiset pyrkivät kilpailemaan itseään vastaan. Kilpailulla voidaan saada pätevyyden kokemuksia riippumatta oppilaan omasta tavoiteperspektiivistä, joka on joko tehtävä-

tai minäsuuntautunut. Tästä syystä on luonnollista, että tutkimustuloksista löytyi kilpailua myös onnistuneelta tunnilta. Luokanopettajaopiskelijat tiedostavat siis erilaiset tavoiteperspektiivit.

Yksi mielenkiintoinen tutkimustulos liittyen opettajan rooliin epäonnistuneella liikunnan tunnilla oli se, että aineistossa ei mainittu alkulämmittelyleikkejä juuri ollenkaan. Onnistuneella tunnilla puolestaan alkulämmittelyllä oli tärkeä rooli. Pohdimme, pitävätkö luokanopettajaopiskelijat alkulämmittelyleikkejä tärkeänä loukkaantumisriskin pienentämisen vai yhteishenkeä korottavien leikkien takia. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että luokanopettajaopiskelijat pitävät näitä yhtä tärkeinä. Päädyimme tähän johtopäätökseen, sillä alkulämmittelyleikkeihin liittyen mainittiin esimerkiksi revähdysten välttäminen sekä hyvän fiiliksen nostattaminen.

Aineistossa epäonnistuneet ja onnistuneet liikunnan tunnit olivat lähes kaikki opettajajohtoisia. Onnistuneilla tunneilla tietyissä tilanteissa oppilaat saivat autonomian kokemuksia esimerkiksi äänestäessään leikeistä, mutta itse opetus tapahtui opettajan johdolla komentotyyllisesti. Tämänkaltaiselle opetustyyliä on ominaista ajan käyttäminen tehokkaasti, annettujen mallien toistaminen sekä taitojen oppiminen (Mosston & Ashworth 2008, 76). Luokanopettajaopiskelijat haluavat vastausten perusteella pitää ryhmän hallinnassaan ja tämä näkyy opettajan roolin korostamisena. Oppilaille ei uskalleta antaa vastuuta harjoitteiden toteuttamiseen, mikä liittyy minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Esimerkiksi parioppimista tai ongelmanratkaisua ei esiintynyt vastauksissa. Luokanopettajaopiskelijoilla on vielä vähän kokemusta opettamisesta, joten opettajajohtoinen tunti tuntuu turvallisimmalta. Vastuun antaminen oppilaille saatetaan nähdä opettajan arvovallan heikkenemisenä. Vastauksista voi myös päätellä, että tunnin onnistuminen on enemmän opettajasta kuin oppilaista kiinni. Motivoitunut opettaja saa pidettyä onnistuneen liikunnan tunnin epämotivoituneen ryhmän kanssa, mutta epämotivoitunut opettaja ei pysty samaan motivoituneen ryhmän kanssa.

Tuloksista käy ilmi, että ajankäyttöön liittyvät asiat korostuvat epäonnistuneella tunnilla. Näihin asioihin kiinnitetään huomiota, vasta kun niiden kanssa on ongelmia. Luokanopettajaopiskelijat kokivat tuntisuunnitelmasta poikkeavan ajankäytön negatiivisena asiana, vaikka TARGET-mallin mukaan ajankäytön joustavuus on yksi tärkeimpiä asioita tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa. Mallin mukaan oppilaille tulisi antaa tarpeeksi aikaa suorittaa tehtävät omaan tahtiin, vaikka niissä menisi kauemmin kuin opettaja oli suunnitellut. Tällaisia mainintoja ei ollut onnistuneella tunnilla. Luokanopettajaopiskelijoilta puuttuu vielä kokemuksen tuoma varmuus poiketa omista suunnitelmista ja mukautua oppilaiden tarpeisiin.

Ajankäytön lisäksi kuri tai sen puute huomioitiin enemmän epäonnistuneella tunnilla. Onnistuneella tunnilla varsinaista "kuria" ei tarvittu, koska oppilaat käyttäytyivät hyvin ja tunti

pysyi opettajan hallinnassa. Epäonnistuneella tunnilla oppilaat olivat haasteellisia ja opettaja joutui käyttämään energiaa heidän komentamiseensa sekä siihen, että tunti saatiin pysymään kasassa. Tästä voi päätellä, että luokanopettajaopiskelijoiden mielestä yksi liikunnan tunnin onnistumiseen vaikuttava tekijä on opettajan taito pitää tunnilla hyvää kuria. Mikäli opettaja ei pysty saamaan oppilaita keskittymään tekemiseen ja hänellä ei ole auktoriteettia, tunti koetaan epäonnistuneeksi.

Oppilaiden arviointi oli hyvin pienessä roolissa sekä onnistuneella että epäonnistuneella liikunnan tunnilla. Tunneilla ei mainittu oppilaiden itsearviointeja eikä sitä, että opettaja olisi arvioinut oppilaita. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaita tulisi ottaa mukaan arviointiprosessiin, kun taas minäsuuntautuneessa opettaja tekee itse arvioinnit ottamatta huomioon oppilaita. Näitä kumpaakaan ei esiintynyt keräämässämme aineistossa. Tästä voisi tehdä johtopäätöksen, että luokanopettajaopiskelijat eivät pidä arviointia tärkeänä liikunnan tunneilla. Toisaalta arvioinnin yhdistäminen yksittäiseen liikunnan tuntiin voi olla haastavaa, koska yleisesti arvioinnin ajatellaan liittyvän laajempaan kokonaisuuteen. Kehyskertomuksessa seurattiin opettajan pitämää liikunnan tuntia, eikä voitu tietää, tekikö opettaja mielestään arviointeja.

Opettajan antama palaute on TARGET-mallissa yksi tärkeä osa-alue ja aineistossa sitä esiintyi jonkun verran. Epäonnistuneella tunnilla sitä ei juuri näkynyt ja onnistuneella tunnilla palaute liittyi opettajan kannustamiseen. Yksilöllistä palautetta ei esiintynyt ollenkaan. Tämä oli mielestämme mielenkiintoinen havainto, koska opettajankoulutuksessa monialaisissa ja liikunnan perusopinnoissa harjoitellaan jatkuvasti palautteen antamista. Luokanopettajaopiskelijat saattavat ajatella olevan helpompaa antaa positiivista palautetta yleisesti kuin rakentavaa palautetta yksilöllisesti.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajaopiskelijat ovat hyvin perillä eriyttämisen tärkeydestä. Onnistuneella tunnilla mainittiin useasti yksilölliset tehtävät, jotka ottivat huomioon eritasoiset oppijat. Epäonnistuneen tunnin piirteeksi koettiin puolestaan se, että oppilaat suorittivat kaikki samoja tehtäviä. Oppilaiden yksilöllisyys otettiin huomioon harjoitteissa, toisin kuin palautteen annossa. Eriyttäminen tulee esille usein luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa, joten on luonnollista, että he kokevat sen tärkeäksi tekijäksi pidettäessä onnistuneita liikunnan tunteja. Tulevaisuudessa lasten liikuntaerojen kasvaessa, myös liikunnan tunneilla ryhmät ovat entistä heterogeenisempiä. Eriyttämisen merkitys tulee kasvamaan entisestään, joten on tärkeää, että luokanopettajaopiskelijat tiedostavat tämän.

Aineistossa mainittiin sekä onnistuneeseen että epäonnistuneeseen tuntiin liittyen erilaisia lajeja. Suurin osa näistä oli kuitenkin varsin perinteisiä. Valtaosalla tunneista harjoiteltiin tai pelattiin tavallisia pallopelejä, luisteltiin tai harrastettiin telinevoimistelua. Vain parissa vastauksessa oli harvinaisempia lajeja, kuten esimerkiksi sirkus tai seinäkiipeily. Perinteisten lajien

mainitseminen on toisaalta luonnollista, sillä liikunnan tuntia ajatellessa mieleen tulevat ensimmäisenä omien liikunnan tuntien kokemukset tai sijaisena pidetyt tunnit. Näillä tunneilla on harvemmin ollut mitään erikoista. Esimerkiksi omat alakoulukokemuksemme ovat tavanomaisista lajeista ja sijaisena ollessa on yleensä annettu valmiit ohjeet perinteisestä liikunnanopetuksesta. Johdannossa mainitsimme nuorisokulttuurin muutoksesta ja uusien liikuntamuotojen yleistymisestä. Mikäli opettajat pitäisivät monipuolisempia liikunnan tunteja erilaisia lajeja kokeillen, niin todennäköisemmin myös näiden lajien harrastajille saataisiin liikunnan tunteista positiivisia. Samalla kannustetaan sellaisia oppilaita liikkumaan, joita perinteisemmät lajit eivät innosta. Syksyllä 2016 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa ei mainita enää lajeja, vaan opetus pohjautuu erilaisten motoristen taitojen oppimiseen. Opettajia ei velvoiteta enää pitämään tunneillaan perinteisiä lajeja, vaan pääpaino on yksittäisissä liikunnan tunteihin liittyvissä positiivisissa kokemuksissa ja liikunnallisen elämäntavan tukemisessa. (OPS 2014, 148, 273, 433.) Tekemästämme tutkimuksesta ei voi kuitenkaan suoraan päätellä, etteivätkö luokanopettajaopiskelijat olisi tietoisia vähemmän perinteisistä lajeista. He saattoivat kirjoittaa liikunnan tunnin kuvauksen ensimmäisenä mieleen tulevasta lajista.

Keräämästämme aineistosta ei löytynyt paria vastausta lukuunottamatta mainintoja liittyen liikuntavälineiden määrään tai laatuun. Oppilaiden unohtuneet tai puuttuvat liikuntavarusteet oli mainittu usein, mutta koulun liikuntavaraston tarvikkeet jätettiin mainitsematta. Luokanopettajaopiskelijat suorittavat harjoittelunsa normaalikoulussa, jossa on erittäin hyvät liikuntaan tarkoitetut välineet, joita opiskelijat voivat hyödyntää opetuksessaan. Uskomme tämän vaikuttaneen luokanopettajaopiskelijoiden vastauksiin, koska he ovat pitäneet hyviä välineitä itsestäänselvyytenä. Näin heidän on saattanut olla vaikea kuvitella tilannetta, jossa heillä on ollut puutteelliset resurssit. Oppilaiden unohtuneet liikuntavarusteet ovat puolestaan arkipäivää myös harjoitteluissa, joten niistä oli helppo kertoa vastauksissa.

Liikuntapaikkojen laatua ei myöskään arvioitu aineistossa onnistuneen tunnin kohdalla ja epäonnistuneen tunnin kohdallakin vain kerran. Esimerkiksi liikuntasalin kokoa ei mainittu. Tämä on mielestämme mielenkiintoista, koska salin koko vaikuttaa oleellisesti siihen, mitä kaikkea liikunnan tunnilla voidaan tehdä. Avustajien määrää liikunnan tunneilla ei otettu huomioon kuin yhdessä vastauksessa liittyen onnistuneeseen tuntiin. Tutkimustulosten perusteella liikuntasalin koko tai avustajien määrä eivät vaikuta luokanopettajaopiskelijoiden mielestä tunnin onnistumiseen tai epäonnistumiseen.

Tutkimuksessamme tapaturmat liitettiin hyvin voimakkaasti epäonnistuneeseen liikunnan tuntiin ja ne mainittiin melkein jokaisessa vastauksessa. Onnistuneella tunnilla nämä mainittiin vain yhdessä vastauksessa ja sekin liittyi siihen, että loukkaantumisia ei tapahtunut.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat tapaturmien johtavan automaattisesti epäonnistuneeseen tuntiin. Pienet kolhut ja törmäykset kuuluvat kuitenkin oleellisesti oppilaan motoriseen kehitykseen eikä pelejä tule järjestää peläten loukkaantumisia, vaan kontaktia sisältävät pelit ja leikit on hyvä pitää mukana opetuksessa. Jos opettaja ja oppilaat pelkäävät pieniä mustelmia, ei oppilaille kehity tietyille peleille ominaista rohkeutta. Opettajan on syytä tietenkin järjestää opetustilanteet siten, että tarpeettomia riskitilanteita ei synny.

Tutkimuskysymyksessämme pohdimme, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kaltainen ajattelutapa on vahvasti läsnä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä. Se tulee ilmi varsinkin onnistuneella tunnilla. Yliopisto-opetus tukee selvästi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston käyttöä liikunnan tunneilla. Tämä näkyy sekä vastauksissa että omissa kokemuksissamme yliopiston liikunnan tunneilta. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto näkyy epäonnistuneen tunnin vastauksissa, mutta sen vaikutus ei ole yhtä suuri kuin tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla onnistuneella tunnilla. Luokanopettajaopiskelijoilla on hyvä käsitys motivaatioilmaston piirteistä ja he tiedostavat, että tehtäväsuuntautuneisuutta tulee korostaa, mutta minäsuuntautuneisuus ei automaattisesti tarkoita epäonnistunutta liikunnan tuntia.

TARGET-malliin liittyen luokanopettajaopiskelijat olivat hyvin perillä tehtävien toteutustavoista sekä oppilaiden ryhmittelyperiaatteista. Palautteen antaminen, toiminnan arviointiperusteet, opettajan auktoriteetti ja ajankäyttö jäivät vähemmille maininnoille aineistossa. Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajaopiskelijat tiedostavat osittain TARGET-malliin liittyvät osa-alueet. Tämä malli on kehitetty liikunnan opettajille opetuksen tueksi, mutta tällä hetkellä näyttää siltä, että luokanopettajaopiskelijat hyödyntävät vain noin yhtä kolmasosaa siitä. TARGET-mallia ei joko opeteta tarpeeksi hyvin yliopistossa tai luokanopettajaopiskelijat eivät vain ole sisäistäneet sitä.

Tutkimustulosten perusteella itsemääräämisteorian osa-alueet, koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus, ovat luokanopettajaopiskelijoilla hyvin tiedossa. He osaavat toteuttaa sellaisia tunteja, jotka huomioivat kaikki nämä osa-alueet. Aineistosta kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijat pitivät varsinkin eriyttämistä hyvin tärkeänä. Oppilaat saavat koetun pätevyyden tunteita oman tasoisista tehtävistä, joita opettaja saa aikaan eriyttämällä opetusta. OPS 2014 painottaa oppilaiden positiivisia kokemuksia jokaisella liikunnan tunnilla. Oppilaiden tuntiessa koettua pätevyyttä jokaisella tunnilla, saavat he myös enemmän positiivisia kokemuksia. Oppilaiden tavoiteperspektiivi, eli onko oppilas enemmän tehtävä- vai minäsuuntautunut, ei käynyt tuloksista ilmi. Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajaopiskelijat eivät pitäneet tätä tärkeänä. He eivät välttämättä mukauta opetustaan sen perusteella, millaista oppilasaines on.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Eskola ja Suoranta (1998, 211–212) kertovat laadullisen tutkimuksen lähtökohtana olevan tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tällä tarkoitetaan sitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Varron (2005, 169) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Lisäksi teorianmuodostuksen yhteydessä on esitettävä ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi. Luotettavuus on pysynyt meillä mukana koko tutkimuksen tekemisen ajan ja olemme pohtineet jatkuvasti tekemiämme ratkaisuja. Käytimme myös tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta ohjaavana tekijänä opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita. Ohjeissa mainitaan muun muassa, että tutkijat noudattavat rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä sekä tulosten esittämisessä. Tutkimukseen sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta tuloksia julkaistaessa. Tutkimus tulee olla suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttävällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Kanasen (2014, 151) mukaan laadullisen tutkimuksen yleisinä luotettavuuskriteereinä voidaan käyttää muun muassa tutkimuksen vahvistettavuutta, arvioitavuutta, tulkinnan ristiriidattomuutta ja aineiston saturaatiota. Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkittaville näytetään tutkijan tulkinta ja tutkimustulos ennen julkaisua. Keräsimme aineiston anonyymisti, joten emme pystyisi ottamaan yhteyttä tutkimukseemme osallistuneihin henkilöihin. Tästä syystä tulkintojen ja tulosten näyttäminen tutkittaville ennen julkaisua on mahdotonta. Tutkimukseemme osallistui yhteensä 34 henkilöä ja tutkimustulokset ja johtopäätökset on saatu analysoimalla näitä vastauksia kokonaisuutena. Yksittäisen henkilön käsitys tutkimustuloksistamme ei välttämättä vastaa hänen omaa mielipidettään, mutta tulokset pohjautuvat sellaisiin asioihin, joita esiintyi aineistossa paljon. Tutkimuksemme luotettavuutta olisi voinut lisätä aineistotriangulaation avulla, jolloin olisimme esimerkiksi käyttäneet temahaastatteluita eläytymismenetelmän lisäksi. Olimme kuitenkin sitä mieltä, että eläytymismenetelmä antaa meille tarpeeksi kattavat ja luotettavat tutkimustulokset.

Arvioitavuus eli riittävä dokumentaatio on hyvä tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tähän liittyy tutkimuksen eri vaiheissa tehtyjen tiedonkeruu-, analysointi- ja tulkintamenetelmien valintojen syyt ja niiden perustelu. (Kanasen 2014, 153.) Olemme perustelleet tutkimuksemme eläytymismenetelmän käyttöä sillä, että se on meille tuttu aikaisemmasta tutkielmastamme ja se

soveltuu hyvin käsitysten tutkimiseen. Analysoinnit ja tulkinnat aineistosta ovat tehty siten, että olemme painottaneet paljon esiintyneitä mainintoja. Tämä on perusteltua siksi, että saamme tällä tavalla esille ne asiat, joita luokanopettajaopiskelijat pitävät tärkeinä. Olemme kirjanneet myös ylös analyysin ja tulkinnan eri vaiheet, jolloin lukija pystyy helposti seuraamaan, mitä tutkimuksessa on tehty.

Kananen (2014, 153) kertoo laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen tekemisen aineistosta olevan oma taitolajinsa, koska siinä ei ole tarkkoja ja täsmällisiä tulkintasääntöjä. Yksi tapa tarkastella luotettavuutta on tulkinnan ristiriidattomuus eli sisäinen validiteetti. Fenomenografisessa tutkimuksessa sanotaan usein, että tulkintoja on yhtä monta kuin tulkitsijoitakin. Samasta tutkimusongelmasta ei kuitenkaan pitäisi voida tehdä erilaisia tulkintoja. Olemme tutkimusta tehdessämme jatkuvasti keskustelleet tekemistämme tulkinnoista ja tarvittaessa kyseenalaistaneet niitä. Tämä lisää mielestämme tutkimuksemme luotettavuutta, koska kahden tutkijan välinen vuoropuhelu tekee tulkinnoista perusteltuja.

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein aineiston saturaatiosta eli kylläntymisestä. Tämä tarkoittaa sitä, että uusien tutkittavien vastaukset alkavat toistaa aikaisempia vastauksia. (Kananen 2014, 154.) Viimeisellä aineistonkeruukerralla keräämämme vastaukset alkoivat jo muistuttaa aikaisempia vastauksia, joten oli perusteltua olla keräämättä enempää aineistoa. Saturaatiopiste oli siis saavutettu.

Käytimme aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää, joka ei ole menetelmänä täysin ongelmaton. Eskolan ja Suorannan (1998, 117) mukaan yhtenä ongelmana pidetään esimerkiksi sitä, että ovatko kirjoitetut tarinat aitoja ja kirjoitustilanteet liian keinotekoisia. Toisaalta eläytymismenetelmä mahdollistaa vastaajan oman mielikuviituksen käytön, mutta vaarana on silti, että vastauksista tulee liian stereotyyppisiä. Näiden stereotyyppien tutkiminen voi silti olla hyödyllistä ja ne voivat tuottaa mielenkiintoista tutkimusaineistoa. Keräsimme osan aineistostamme yliopiston metodikursseilta. Tutkimuksemme aineistonkeruutapa oli osa näiden kurssien sisältöä, joten vastaajat olivat samalla myös oppimassa. Näillä kursseilla opiskelijat ovat todennäköisesti olleet valmiiksi siinä mielentilassa, että he ovat tarpeeksi motivoituneita miettimään ja kirjoittamaan laajoja vastauksia. Vaikka kyseessä oli yliopiston kurssi, painotimme opiskelijoille, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja heidän anonymiteettiään kunnioitetaan. Osa vastauksista kerättiin normaalikoulun harjoittelijoiden tilassa heidän "vapaa-ajallaan". Tilassa oli usein puheensorinaa ja muita häiriötekijöitä, jotka saattoivat vaikuttaa vastaajien keskittymiseen. Emme pystyneet jälkikäteen erottamaan vastauksista, mitkä olivat kerätty normaalikoululta ja mitkä yliopiston metodikursseilta.

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa eläytymismenetelmän monitulkintaisuus. Jouduimme tutkijoina jatkuvasti tekemään ratkaisuja, mikä aineistossa oli oleellista. Lopulta päädyimme erottelemaan teksteistä lähes kaikki maininnat alakäsitteisiin. Mielestämme tämä on tutkimuksemme luotettavuutta nostava asia, kun emme valikoineet aineistosta vain mielestämme tärkeitä asioita. Päädyimme kehyskertomusta pohtiessamme siihen, että luokanopettajaopiskelijat ovat seuraamassa eivätkä pitämässä alakoulun liikunnan tuntia. Tämä oli mielestämme perusteltua, koska tuntien seuraaminen vapauttaa vastaajat käyttämään mielikuvitustaan. Mikäli he olisivat itse pitämässä tunteja, saattaisivat he kirjoittaa vain sellaisista liikunnan tunteista, joita he kuvittelisivat itse voivansa pitää. Tällöin heidän voisi olla vaikeaa kirjoittaa sellaisista tunteista, mihin heidän kykynsä eivät omasta mielestään riitä.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset vastasivat hyvin tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä. He todennäköisesti tiesivät jo tutkimukseen osallistuessaan, millaisia yliopiston liikunnan kurssien mukaan ovat onnistuneet liikunnan tunnit. Heillä saattaa olla myös muita käsityksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta liikunnan tunnista, mutta päättävät silti käyttää yliopiston tarjoamia "oikeita käsityksiä". Emme pysty tutkijoina erottamaan, ovatko heidän vastauksensa omia vai yliopisto-opintojen tarjoamia käsityksiä.

Tutkimuksemme perusteella ei voi tehdä laajoja yleistyksiä koskien onnistunutta ja epäonnistunutta liikunnan tuntia. Tutkimus on kuitenkin perusteltu ja luotettava kuvaus luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä koskien alakoulun liikunnan tunteja. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämään aineiston näkökulmasta, vaan pyritään saamaan esille se, mikä aineistossa on merkittävää ja mikä saattaisi toistua vastaavanlaisissa tapauksissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämä toteutuu tutkimuksessamme, jonka tulokset ovat suuntaa antavia. Motivaatioilmastoa, motivaatioteorioita, TARGET-mallia ja opetussuunnitelmaa on tutkittu ennenkin, mutta niitä ei ole käytetty yhdessä luokanopettajaopiskelijoiden liikunnan tuntien käsitysten tutkimisen kanssa. Tutkimuksemme tarjoaa ajankohtaista ja uutta tietoa tämän hetken luokanopettajaopiskelijoista ja heidän käsityksistään.

Olemme tutkimusta tehdessämme ottaneet huomioon tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset. Tutkimusaineiston käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä eettisyyden kannalta ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olemme käsitelleet aineistoa luottamuksellisesti ainoastaan siihen tarkoitukseen, mihin tutkittavat olettivat meidän sitä käyttävän. Tutkimusaineistoa ei ole näytetty ulkopuolisille henkilöille ja sitä on käytetty vain tämän tutkimuksen tekemiseen. Vastaajat eivät kirjoittaneet nimeään keräämiimme eläytymismenetelmäkirjoituksiin. Vastaukset palautettiin meille tekstipuoli alaspäin ja kaikki vastaukset saatuamme sekoitimme vastauksia siten, että meidän oli mahdotonta yhdistää tietty

vastaus johonkin henkilöön. Emme myöskään tiedneet vastaajien nimiä, joten heidän anonymiteettiään suojeltiin tutkimuksessamme hyvin.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Olemme tutkineet tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä alakoulun liikunnan tunteista. Kandidaatin tutkielmassamme tutkimme puolestaan kuudesluokkalaisten käsityksiä samasta aiheesta. Näiden kahden ryhmän välille saisi mielenkiintoisen vertailuasetelman tutkimalla, vastaavako opiskelijoiden liikuntakäsitykset alakoulun oppilaiden käsityksiä. Toisaalta voisi tutkia myös jo valmistuneita ja työssäkäyviä liikunnanopettajia. Heillä on kokemusta kenttätyöstä ja heitä tutkimalla näkisi, miten kokemus opettajan työstä vaikuttaa liikuntakäsityksiin.

Tutkimukseemme osallistui yhteensä 34 luokanopettajaopiskelijaa. Aineistoa lisäämällä olisimme voineet saada vielä lisää näkökulmia tutkittavaan asiaan, vaikka saturaatiota näkyi jo keräämässämme aineistossa. Olemme käyttäneet molemmissa tutkielmissamme eläytymismenetelmää, joka on soveltunut hyvin käsitysten tutkimiseen. Se ei kuitenkaan ole ainoa tapa tutkia liikuntakäsityksiä. Tätä samaa tutkimusaihetta voisi tutkia esimerkiksi haastatteluiden tai kvantitatiivisten menetelmien avulla. Aineistotriangulaatiota käyttämällä tutkimuksesta saataisiin entistä luotettavampaa ja kenties uutta perspektiiviä tutkittavaan asiaan.

Tutkimuksemme aluksi pohdimme, että olisimme tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden liikuntataustan vaikutusta siihen, millaisia käsityksiä heillä on onnistuneesta ja epäonnistuneesta alakoulun liikunnan tunnista. Liikuntataustalla tarkoitamme sitä, kuinka paljon tutkittava on liikkunut nuoruudessaan ja millä tasolla. Olisi mielenkiintoista tietää, onko kilpaurheilutaustaisella henkilöllä erilaiset käsitykset onnistuneesta liikunnan tunnista kuin liikuntaa harrastamattomalla, mikä olisi niin ikään jatkotutkimuksia vaativa aihe.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol 84, No. 3, 261–271.

http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames92.pdf
(Viitattu 16.2.2016)

Bowler, M. 2009. The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/184297>
(Viitattu 14.2.2016)

Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C. & Martins, L. 2014. Epstein's TARGET Framework and Motivational Climate in Sport: Effects of a Field-Based, Long-Term Intervention Program. *International Journal of Sports Science & Coaching* 9(6).
https://www.researchgate.net/publication/256838753_Epstein's_TARGET_Framework_and_Motivational_Climate_in_Sport_Effects_of_a_Field-Based_Long-Term_Intervention_Program (Viitattu 1.3.2016)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. January, *American psychologist*, 68–78.
https://home.ubalt.edu/tmitch/641/deci_ryan_2000.pdf (Viitattu 26.2.2016)

Duda, J. & Balaguer, I. 2007. Coach-created motivational climate. Teoksessa S. Jowett & D. Lavellee (toim.). *Social psychology in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 117–130.

Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1997. Tarinoita ja taulukoita tarinoista -esimerkki eläytymismenetelmäaineiston analysoinnista. Teoksessa J. Eskola (toim.). Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto, 81–102.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: Perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. 2015. Ikkunoista tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Itkonen, H. 2013. Nuorisokulttuuri ajassa, tilassa ja liikkeessä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–95.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in student's exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2013. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–329.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä : Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

- Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Yhdeksäsluokkalaisten koululaisten raportoima liikuntatuntien motivaatioilmasto ja koherenssin tunne koetun fyysisen pätevyyden selittäjinä. *Liikunta & Tiede* 46, 1/2009. Tutkimusartikkeli: Koetun fyysisen pätevyyden osatekijät, 45–50. http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt109_tutkimusartikkeli_kokkonen.pdf (Viitattu 27.2.2016)
- Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta - Suorittamisesta yhdenvertaisuuteen *Liikunta & Tiede* 50, 1/2013. Tutkimusartikkeli: Kertomuksia koululiikunnasta, 45–51. http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt113_abstract_kujala.pdf (Viitattu 8.3.2016)
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Marton, F. 1981. *Phenomenography - Describing conceptions of the world around us*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company. https://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf (Viitattu 15.3.2016)
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching Physical Education - First Online Edition*. http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf (Viitattu 2.4.2016)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus (Viitattu 9.12.2015)
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (Viitattu 23.11.2015)

Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51(6), 49–55.
Tutkimusartikkeli: Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto.

http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt_6-14_tutkimusartikkelit_ruokonen_lowres.pdf (Viitattu 27.2.2016)

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf (Viitattu 25.2.2016)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä. Luku 1.2. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html (Viitattu 23.11.2015)

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikunnantunneilla. *Studies in sport, physical education and health* 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Opetusministeriö & Nuori Suomi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 9.4.2016)

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Valtion liikuntaneuvosto. 2014.

http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/321/OPS_lausunto_lopullinen.pdf (Viitattu 7.3.2016)

Valtonen, J. & Ruismäki, H. 2012. Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen - luokanopettajaopiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustojen yhteydet käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. *Liikunta & Tiede* 49(6), 23–28.

http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt612_tutkimusartikkelit_valtonen_lowres.pdf
(Viitattu 8.3.2016)

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. (Viitattu 11.4.2016)

Vuori, I. 2003. Lisää liikuntaa! Helsinki: Edita Prima Oy.

Vygotsky, L.S. 1982. Thought and Language. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.

Weigand, D. A., Carr, S., Petherick, C. & Taylor, A. 2001. Motivational Climate in Sport and Physical Education: The Role of Significant Others. *European Journal of Sport Science* 1(4), 1–14.
(<http://www.cwu.edu/~kimet/Motivational%20Climate.pdf>) (Viitattu 18.2.2016)

Yle. 2012. Lisätunteja liikuntaan ja yhteiskuntaoppiin - uskonnon opetusta vähennetään. Yle uutiset. http://yle.fi/uutiset/lisatunteja_liikuntaan_ja_yhteiskuntaoppiin_-_uskonnon_opetusta_vahennetaan/6197127 (Viitattu 7.3.2016)