

Lotta-Mari Rinteelä

ALAKOULUN OPPILAIDEN KOKEMUKSIA LIIKUNTATAIDON OPPIMISESTA KAHESSA ERI OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkimus
Heinäkuu 2021

TIIVISTELMÄ

Lotta-Mari Rinteelä: Alakoulun oppilaiden kokemuksia liikuntataitojen oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Heinäkuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia alakoulun oppilaille on liikuntataidon oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä. Liikuntataidoksi tähän tutkimukseen valittiin välineenkäsittelytaidoista lyömisen taito. Oppimisympäristöt jaotellaan opettajajohtoiseen ympäristöön, jossa korostuvat lineaariset taitojen oppimisen menetelmät, ja oppilaskeskeiseen ympäristöön, jossa korostuu nonlineaaripedagoginen lähestymistapa taitojen oppimisessa. Ajankohtaisten tutkimusten mukaan lasten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt, joten tämän tutkimuksen tarkoituksena oli erityisesti selvittää fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden kokemuksia taidon oppimisesta näissä kahdessa eri ympäristössä.

Tutkimusaineisto on kerätty poikkeuksellisissa oloissa keväällä 2021. Aineisto koostuu kolmesta osasta: opettajan vapaamuotoisesta haastattelusta, liikuntatunneista sekä oppilaiden haastatteluista. Opettajan haastattelussa pyrittiin selvittämään kyseisen luokan oppilaiden liikuntataustoja. Tutkija suunnitteli sekä toteutti liikuntatunnit molemmissa oppimisympäristöissä teorian, oman ammattitaitonsa sekä opetussuunnitelman valossa. Liikuntatuntien jälkeen oppilaita haastateltiin.

Tutkimus on laadullinen lapsinäkökulmainen tapaustutkimus. Keskeistä on tuoda esille juuri lasten omia kokemuksia liikuntataidon oppimisesta. Lapsinäkökulmaisuus ilmenee tutkimuksessa monella tasolla. Tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään jotakin tiettyä tapausta tai ilmiötä mahdollisimman syvällisesti. Analyysi on tehty teoriasidonnaisen sisällönanalyysin mukaisesti. Analyysivaiheessa sekä tulosten esittelyssä on hyödynnetty mixed method -menetelmää, mikä tarkoittaa laadullisten ja määrällisten menetelmien yhdistämistä.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että suurin osa oppilaista koki oppivansa paremmin opettajajohtoisessa oppimisympäristössä. Tutkimukseen osallistui 11 oppilasta, joista neljä oppilasta koki olevansa fyysisesti vähemmän aktiivisia. Kaikki neljä fyysisesti vähemmän aktiivista oppilasta kokivat oppineensa paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä. Seitsemän oppilasta koki olevansa fyysisesti hyvin aktiivisia, ja neljä heistä koki oppineensa paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä, kun taas kolme oppilasta oppilaskeskeisessä ympäristössä. Tuloksissa nousee esille, että opettajajohtoisuus koettiin tärkeäksi osaksi taitojen oppimista molemmissa ryhmissä, mutta erityisesti fyysisesti aktiivisemmat oppilaat omaavat valmiuksia toimia oppilaskeskeisessä ympäristössä, jossa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja itseohjautuvuuden merkitykset kasvavat. Hyvin yllättävänä voidaan pitää sitä, että näinkin moni oppilaista koki opettajajohtoisesta ympäristöstä itselleen sopivammaksi.

Avainsanat: liikuntataitojen oppiminen, fyysinen aktiivisuus, opettajajohtoinen oppimisympäristö, oppilaskeskeinen oppimisympäristö, nonlineaaripedagogiikka

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LASTEN FYYSINEN AKTIIVISUUS	8
3	LIIKUNTATAITOJEN OPPIMINEN	11
3.1	Näkökulmia liikuntataitojen oppimisesta	11
3.2	Oppimisen motorinen perusta.....	12
3.3	Oppimiskäsitykset	14
3.4	Liikuntataitojen oppimisen vaiheet	16
3.5	Motivaatioteoriat.....	18
3.5.1	<i>Itsemääräämisteoria</i>	18
3.5.2	<i>Tavoiteorientaatioteoria</i>	20
4	LIIKUNNAN TAITOHARJOITTELUN OPPIMISYMPÄRISTÖT TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA 22	
4.1	Opettajajohtoinen oppimisympäristö.....	24
4.2	Oppilaskeskeinen oppimisympäristö	27
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	31
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	32
6.1	Laadullinen lapsinäkökulmainen tapaustutkimus.....	32
6.2	Kokemuksen tutkimus	34
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
7.1	Tutkimusaineisto	35
7.2	Aineiston keruu	36
7.2.1	<i>Haastattelua edeltävät liikuntatunnit</i>	36
7.2.2	<i>Haastattelu</i>	38
7.3	Aineiston analyysi	40
7.3.1	<i>Oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus tarkastelunäkökulmana</i>	40
7.3.2	<i>Teoriasidonnainen sisällönanalyysi</i>	43
8	TULOKSET	46
8.1	Fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden kokemuksia	48
8.2	Fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden kokemuksia	53
8.3	Johtopäätökset.....	59
9	EETTISYYS JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	63
10	POHDINTA	66
	LÄHTEET	70
	LIITTEET	78

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	MENETELMÄT, JOITA TEHOKKAAT LIKUNNANOPETTAJAT KÄYTTÄVÄT. (DAVIDS YM., 2008, MUKAAN)	27
TAULUKKO 2.	NONLINEAARIPEDAGOGIIKAN KESKEISET PERIAATTEET. (JAAKKOLA, 2019)	30
TAULUKKO 3.	TUTKIMUKSEN AINEISTON OSA-ALUEET.....	35
TAULUKKO 4.	ESIMERKKI HAASTATTELUSTA: OPPILAAK KOETTU FYYSINEN AKTIIVISUUS 41	
TAULUKKO 5.	OPPILAAK KOETTU FYYSINEN AKTIIVISUUS.....	43
TAULUKKO 6.	FYYSISESTI VÄHEMMÄN AKTIIVISTEN OPPILAIKEN KOKEMUKSIA: YMPÄRISTÖ, TAITOHARJOITTELUVAIHE JA HARJOITTELUUOTO	50
TAULUKKO 7.	FYYSISESTI VÄHEMMÄN AKTIIVISTEN OPPILAIKEN KOKEMUKSIA: VIIHTYMINEN, ONNISTUMINEN JA AUTONOMIA	52
TAULUKKO 8.	FYYSISESTI HYVIN AKTIIVISTEN OPPILAIKEN KOKEMUKSIA OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ, TAITOHARJOITTELUVAIHEESTA JA HARJOITTELUUODOSTA	55
TAULUKKO 9.	FYYSISESTI HYVIN AKTIIVISTEN OPPILAIKEN KOKEMUKSIA: VIIHTYMINEN, ONNISTUMINEN JA AUTONOMIA	58

KUVIOT

KUVIO 1.	OPPILAIKEN KOKEMUS OPPIMISESTA	47
----------	--------------------------------------	----

1 JOHDANTO

Lasten liikunta on viime vuosien aikana ollut keskeinen puheenaihe sekä mediassa että tutkijoiden huulilla. Ylen artikkelissa (31.1.2019) todetaan, että uuden lasten liikuntatutkimuksen mukaan liikunta ei kiinnosta lapsia enää yhtä paljon kuin ennen, ja monet lapset eivät liiku lainkaan tai eivät ainakaan riittävästi. Myös liikunnanopettajien hätähuutoja on esitelty mediassa säännöllisesti. Tuoreimman kärjistyksen lasten liikkumattomuudesta nosti esille liikunnanopettaja Tuomas Aho: ”Miten tuleva sukupolvi jaksaa edes käydä töissä?” (IS 27.10.2020) Huolen esittää median ohella myös Valtion liikuntaneuvosto sekä liikuntakasvatuksen professorit ja tutkijat.

Vuoden 2018 LIITU-tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, kuinka monta prosenttia kouluikäisistä lapsista liikkui suositusten mukaisesti. Kansainvälisten suositusten mukaan lasten tulisi liikkua vähintään tunti päivittäin, ja rasittavaa liikuntaa tulisi olla vähintään kolme kertaa viikossa (World Health Organization, 2020). Suomessa uusi kansallinen liikuntasuositus 7—17-vuotiaille on monipuolista, reipasta ja rasittavaa liikuntaa vähintään 60 minuuttia päivässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021). LIITU-tutkimuksen (Kokko & Martin, 2018) mukaan vain 32 prosenttia kouluikäisistä liikkui suositusten mukaisesti. UKK-instituutin (2020) tutkimuksessa todettiin, että koronapandemia vaikutti merkittävästi lasten ja nuorten liikkumiseen. Etäopetuksen aikana keväällä 2020 lasten fyysinen aktiivisuus väheni merkittävästi. Tähän ovat syynä koulumatkojen sekä välituntien aikaisen liikkumisen puuttuminen (UKK-instituutti, 2020). Pandemia-aika on aiheuttanut UKK-instituutin (2021) mukaan suuria muutoksia päivittäiseen liikkumiseen ja liikunnan harrastamiseen, mikä lisää omalta osaltaan huolta lasten liikunnan tilasta.

Lapsen fyysinen aktiivisuus perustuu lapsen motorisiin taitoihin ja niiden kehittymiseen. Hyvät motoriset taidot lapsuudessa ennustavat myös runsaampaa fyysistä aktiivisuutta nuoruudessa, lisäksi taidoilla on havaittu olevan yhteyksiä lapsen kognitiivisiin taitoihin sekä terveystekijöihin (Rintala ym., 2016).

Liikuntakasvatuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista onkin opettaa monipuolisia motorisia taitoja (Opetushallitus, 2014, Jaakkola, 2019). Perinteisesti taitoja on opetettu opettajajohtoisesti osista kokonaisuuteen -periaatteella, jolloin oppimisen yksilöllisyys on huomioitu opetusta eriyttämällä. Nykyinen taidon oppimisen tutkimus korostaa entisestään juuri oppimisen yksilöllisyyttä. Eräs tällainen koululiikunnan taitoharjoitteluun kehitetty ja yksilöllisyyttä sekä itseohjautuvuutta korostava viitekehys on nonlinear pedagogiikka (Chow ym., 2015, Jaakkola, 2019). Leen ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa alakoulun oppilaat hyötyivät nonlinearipedagogisesta tenniksen taitoharjoittelusta. Vertailuryhmälle opetettiin lineaarisesti opettajajohtoisin menetelmin tenniksen taitoja, mutta tutkimuksen perusteella oppilaat hyötyivät enemmän nonlinearisesta opetuksesta. Onkin mielenkiintoista tutkia, miten alakoulun oppilaat kokevat oppivansa taitoja tässä tutkimuksessa.

Tämä tutkimus keskittyy liikunnan taitoharjoittelun oppimisympäristöihin. Viime vuosien aikana kiinnostus oppimisympäristöjen tutkimukseen ja kehittämiseen on lisääntynyt vallalla olevan oppimiskäsityksen myötä (Ovens ym., 2013). Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöt jaotellaan opettajajohtoiseen ympäristöön, jossa korostuu lineaariset taitojen oppimisen menetelmät, ja oppilaskeskeiseen ympäristöön, jossa korostuu nonlinearipedagoginen lähestymistapa taitojen oppimisessa. Tutkimuksessa ei ole tarkoituksena vähätellä kumpaakaan ympäristöä, vaan tuoda esille lasten liikuntakokemuksia näissä oppimisen ympäristöissä. Molemmat oppimisympäristöt ovat tärkeitä ja molempia tarvitaan monipuolisen liikunnanopetuksen saavuttamiseksi.

Jos lasten fyysistä aktiivisuutta halutaan lisätä, on keskeistä tutkia juuri lasten liikuntakokemuksia. Toimiva lähtökohta tähän olisi tutkia liikkumisen iloa, elämyksiä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Vanttaja ym., 2017). Myös Karlsson (2010) nostaa esille, että lasten kokemusten ja näkemysten tutkiminen on merkityksellistä, koska lapset eivät ole pelkästään toimijoita, vaan heillä on näkökulmia, joita he pystyvät tuomaan esille tutkimuksessa. Tämä tutkimus toteutetaan lapsinäkökulmaisena tapaustutkimuksena. Lapsinäkökulmainen tutkimus on aina kontekstisidonnainen: se ankkuroidaan aina paikallisesti, ajallisesti ja historiallisesti (Karlsson, 2010). Etenkin lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin aikana voidaan kohdata eettisiä haasteita.

Tästä johtuen tutkimuksen eettinen arviointi on ratkaisevassa asemassa, koska tutkimuksen kohteena ovat alaikäiset lapset (Harcourt ym., 2011, s. 34, TENK, 2019, s. 14). Tähän tutkimukseen on valittu eettisestä sekä lapsen oikeuksien näkökulmasta sopivat tutkimusmenetelmät.

Tutkimusaiheen valintaan on vaikuttanut vahvasti tutkijan oma halu kehittyä luokan- ja liikunnanopettajana, sekä saada tutkimuksesta mahdollisimman paljon oppia työelämää varten. Tavoitteena on tutkia, millaisia kokemuksia lapsilla on liikunnan oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä. Teoreettisesta viitekehystä mielenkiinnon kohteeksi nousee erityisesti lapset, jotka kuuluvat jompaankumpaan ääripäähän: fyysisesti passiiviset ja aktiiviset lapset. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto on yhteiskunnallisesta lasten liikkumattomuuden ilmiöstä johtuen erityisesti kohdistunut fyysisesti vähemmän aktiivisten lasten kokemuksiin ja siihen, millainen oppimisympäristö tukee heidän liikuntataitojen oppimista.

2 LASTEN FYYSINEN AKTIIVISUUS

Shephardin (2003) mukaan fyysinen aktiivisuus määritellään toiminnaksi, joka nostaa sydämen sykettä ja saa ihmisen hengästymään. Aiemmin WHO (2010) määritteli fyysisen aktiivisuuden toiminnaksi, joka kestää vähintään 60 minuuttia, ja sitä tapahtuu 1-7 päivänä viikossa ja saa liikkujan hikoilemaan ja hengästymään. WHO:n uusimman raportin (2020) mukaan fyysinen aktiivisuus voidaan määritellä tarkoittavan kaikkea lihasten tahdonalaista, energiankulutusta lisäävää ja liikkeeseen johtavaa toimintaa (WHO, 2020; Käypä Hoito -suositus, Duodecim, 2015). Fyysinen passiivisuus tarkoittaa riittämätöntä fyysisen aktiivisuuden tasoa, jota on erityisesti istuminen, makaaminen ja ruutuaika (TV:n, tietokoneen ja mobiililaitteiden katsominen). Tässä tutkimuksessa fyysinen aktiivisuus määritellään WHO:n (2020) uusimman raportin nojalla kaikenlaiseksi lihasten tahdonalaiseksi liikkeeseen johtavaksi toiminnaksi. Erityisesti tässä tutkimuksessa lasten kohdalla huomioidaan liikuntaharrastusten lisäksi koulumatkojen kulkeminen, välitunnin aikainen ja muu vapaa-ajan fyysinen aktiivisuus, kuten leikkiminen ja pelaaminen sisarusten kanssa.

Kansainvälisten fyysisen aktiivisuuden suositusten mukaan alakouluikäisten lasten tulisi liikkua vähintään tunti päivässä. Tämän tulisi olla kohtuullisesti kuormittavaa liikuntaa. Lisäksi kansainvälisessä terveystieteiden raportissa korostetaan, että liikunnalla on suuri merkitys lasten ylipainon ja lihavuuden ehkäisyssä (WHO, 2010). Suomessa edellinen kansallinen liikuntasuositus lapsille ja nuorille oli vähintään 1—2 tuntia monipuolista liikuntaa päivittäin, ikään soveltuvalla tavalla (Tammelin ym., 2008). Opetus ja kulttuuriministeriön uudessa liikkumissuosituksessa 7—17-vuotiaille lapsille suositellaan monipuolista, reipasta ja rasittavaa liikuntaa vähintään 60 minuuttia päivässä. Sen tulisi olla yksilölle ja tämän ikätasolle sopivaa sekä runsasta ja pitkäkestoista paikallaanoloa tulisi välttää (OKM, 2021, s. 11). Liikkumisen määrä voi koostua useista liikkumisen hetkistä päivän aikana, ja suurimman osan

liikkumisesta tulisi olla kestävyystyyppistä. Lihasvoimaa ja luustoa vahvistavaa liikkumista tulisi tehdä vähintään kolmena päivänä viikossa. Jokaiselle lapselle ja nuorelle kuuluu turvallinen ja yhdenvertaisesti saavutettavissa oleva päivittäinen liikunta ja liikkumisen mahdollisuus (OKM, 2021, s. 11–12). Kuten liikkumissuosituksessa (OKM, 2021) todetaan, monipuolinen liikunta edesauttaa erilaisten liikuntataitojen kehittymistä, ja myös tässä tutkimuksessa keskitytään monipuolisiin liikuntataitojen oppimisympäristöihin.

Tammelin kollegoineen (2014) on tutkinut, että vain puolet alakouluikäisistä lapsista saavuttaa kansallisen liikuntasuosituksen Suomessa ja tutkimuksen mukaan suurin osa lasten valveaoloajasta on fyysisesti passiivista. Tuoreemman LIITU-tutkimuksen (2018) mukaan vain 32 prosenttia alakouluikäisistä lapsista liikkui suositusten mukaisesti. Hyvin mielenkiintoista olisi tietää koronapandemian vaikutus lasten fyysiseen aktiivisuuteen, koska jo keväällä 2020 UKK-instituutin tutkimuksessa todettiin, että pandemia vaikutti merkittävästi lasten ja nuorten liikkumiseen. Etäopetuksen aikana lasten fyysinen aktiivisuus väheni, ja tähän syynä oli koulumatkojen ja välituntien aikaisen liikkumisen puuttuminen (UKK-instituutti, 2020). Myös vapaa-ajan liikuntaharrastusten tauolla oleminen pandemian vuoksi saattaa vaikuttaa negatiivisesti lasten fyysiseen aktiivisuuteen, vaikkakin lasten liikuntaharrastuksia on pyritty pyörittämään mahdollisimman normaalisti.

Vaikka aihetta huoleen onkin, Vanttaja (ym., 2017) korostaa, että liikkumattomuuden ongelmaan on syytä suhtautua varauksella. Liikunnalla on todettu olevan merkittäviä terveydellisiä hyötyjä, kuten sen ehkäisevä merkitys pitkäaikaissairauksien syntymiselle. Vähäinen fyysinen aktiivisuus ja huono fyysinen kunto lisäävät ennenaikaisen kuoleman riskiä (Käypä hoito -suositus, 2016). Vanttaja ja muut (2017) tuovat esille kuitenkin liikunnan liiallisen ylistämisen haitat. Liiallinen ylistäminen kansalaisvelvollisuutena ja ”pakkoharrastuksena” saattaa vain johtaa vähän liikkuvien syyllistämiseen – on hyväksyttävä se tosiasia, että liikunta ei kiinnosta kaikkia.

Janssen ja Leblanc (2010) korostavat kuitenkin sitä tosiasiaa, että fyysisesti aktiivinen lapsuus on pohjana terveelle ja hyvinvoivalle aikuisuudelle. Reippaalla ja keskitason fyysisellä aktiivisuudella on todettu olevan lapsen terveyteen merkittävästi vaikuttavia asioita, kuten optimaalinen kehonkoostumus, painonhallinta ja luuston tiheys. Mitä enemmän lapsi jo nuorena harrastaa

liikuntaa ja mitä rasittavampaa se on, sitä enemmän on terveystyötyjä. Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen jo lapsuudessa on yhteydessä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja useisiin terveystekijöihin.

Nykyään kuitenkin polarisaatio fyysisesti hyvin aktiivisten ja fyysisesti passiivisten lasten välillä kasvaa. Tähän syynä nähdään koko ajan lisääntyvä ruutu-aika ja vanhempien sosioekonominen tausta (Janssen & Leblanc, 2010, Tandon ym., 2012). Ylen artikkelissa (31.1.2019) todetaan, että uuden lasten liikuntatutkimuksen mukaan liikunta ei kiinnosta lapsia enää yhtä paljon kuin ennen ja lisäksi Palomäki kollegoineen (2016) on todennut, että korkeakoulutettujen vanhempien lapset harrastavat enemmän ohjattua liikuntaa kuin alemmin koulutettujen. Myös perheen korkean tulotason on osoitettu olevan yhteydessä fyysisen aktiivisuuden toteutumiseen lapsen arjessa (Tandon ym., 2012). Koko ajan kasvava kuilu liikuntaharrastuneisuudessa aiheuttaa haasteita liikuntakasvatukseen ammattilaisille, kun tasoerot opetusryhmissä saattavat olla varsin suuret.

3 LIIKUNTATAITOJEN OPPIMINEN

3.1 Näkökulmia liikuntataitojen oppimisesta

Liikuntataitojen oppiminen eroaa tavallisesta eli kognitiivisesta oppimisesta, koska oppimisen välineenä toimii oppijan oma keho. Oman kehon useat osat pitää saada toimimaan koordinoitusti kunkin liikuntatehtävän tavoitteen suuntaisesti (Jaakkola, 2010, s. 30). Schmidt ja Lee (2005) esittävät, että liikuntataidon oppiminen tarkoittaa harjoittelun aikaansaamaa kehon sisäistä tapahtumasarjaa, joka johtaa pysyviin muutoksiin yksilön potentiaalisissa tuottaa liikkeitä. Magill (2014) sekä Jaakkola (2010) käyttävät käsitteitä liikuntataitojen oppiminen ja motorinen oppiminen (*motor learning*) usein päällekkäin. Magillin (2014, s. 3) mukaan motorinen oppiminen tarkoittaa motoristen taitojen hankkimista, jossa painottuu taitojen kehittyminen harjoittelun seurauksena sekä kehon sisäiset muutokset. Täten voidaan todeta, että Magillin (2014) määritelmä motorisesta oppimisesta sekä Schmidtin ja Leen (2005) määritelmä liikuntataidon oppimisesta saavat hyvin samanlaisia piirteitä. Liikuntataitojen oppimisen käsitettä voidaan pitää suomenkielisenä vastineena englanninkieliselle termille motoristen taitojen oppiminen (*motor skill learning*). Täten näitä käsitteitä voidaan pitää rinnakkaisina tässä tutkimuksessa.

Taito tarkoittaa tehtävää, joka pitää sisällään erityisen tavoitteen. Taito voi liittyä eri elämäntilanteiden, esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden tai työtehtävän taitoihin. Motorinen taito taas tarkoittaa taitoa, joka vaatii kehon vapaaehtoista liikettä tavoitteen saavuttamiseksi (Magill, 2014, s. 3–5). Keskeisin osa motorisen taidon määritelmässä on se, että taito opitaan. Motorinen taito näkyy Jaakkolan (2010, s. 46) mukaan niin koululiikunnassa kuin urheilijoiden suorituksissa. Hänen mukaansa motorinen taito sekoitetaan usein myös liikkeeseen. Magill (2014) korostaa, että liikkeellä tarkoitetaan havaittavia raajojen liikkeitä ja liikeyhdistelmiä, jotka muodostavat motorisen taidon.

Gallahuen ja Donnellyn (2003, s. 54) sekä Jaakkolan ja Kalajan (2014) mukaan motoriset perustaidot, toisin sanoen liikunnalliset perustaidot, voidaan luokitella kolmeen osa-alueeseen: tasapainotaidot, liikkumistaidot ja välineenkäsittelytaidot. Tärkeimpiä tasapainotaitoja ovat ojentaminen, kääntyminen, pyöriminen, heiluminen, alastulot ja pysähtyminen. Käveleminen, juokseminen, loikkaaminen, kinkkaaminen, liukuminen ja kiipeäminen kuuluvat liikkumistaitoihin. Välineenkäsittelytaitoja ovat esimerkiksi heittäminen, kiinniottaminen, potkaiseminen ja iskeminen. Tällöin mukana on joku väline, esimerkiksi pallo. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan opetus nojautuu tähän luokitteluun.

Schmidt ja Lee (2005, s. 302) jaottelevat liikuntataitojen oppimisen neljän piirteen mukaan. Ensinnäkin oppiminen nähdään monimutkaisena prosessina, joka koostuu samanaikaisista kehon sisäisistä tapahtumista. Oppiminen ei aina tapahdu suoraviivaisesti harjoittelun tuloksena, vaan se kehittyy prosessinomaisesti rinnakkain harjoittelun kanssa. Toinen piirre onkin, että liikuntataitojen oppiminen tapahtuu harjoittelun ja kokemuksen seurauksena. Oppiminen ei kuitenkaan ole suoraan ulkopuolisen havaittavissa, koska muutokset ovat oppijan sisäisiä tapahtumia, eikä ulkopuolisen ole mahdollista näitä kehon sisällä tapahtuvia muutoksia nähdä. Neljänneksi liikuntataitojen oppimisen nähdään olevan suhteellisen pysyvää, koska oppiminen saa aikaan muutoksia keskushermostossa. Näin ollen opittu taito pystytään suorittamaan onnistuneesti pitkänkin ajanjakson jälkeen.

Magillin (2014, s. 4) mukaan taitojen oppimista lähellä oleva käsite, joka usein myös sekoitetaan taitojen oppimiseen, on motorinen kehittyminen. Motorinen kehittyminen viittaa ihmisen jatkuvaan motoristen taitojen kehittymiseen varhaislapsuudesta vanhuuteen.

3.2 Oppimisen motorinen perusta

Aikuisen ihmisen motorinen liikuntataitojen oppiminen sekä lapsen yleinen motorinen kehitys tapahtuvat hieman eri tavalla (Kauranen, 2011, s. 292). Motorista kehittymistä voidaan Gallahuen ja Donnellyn (2003, s. 14, s. 38) mukaan kuvailla jatkuvaksi muutokseksi yksilön motorisessa käyttäytymisessä ja

toiminnallisessa kyvykkyydessä. Kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa liiketehtävän vaatimusten, yksilön biologisten tekijöiden sekä ympäristön olosuhteiden kanssa.

Lapsuudessa keskushermostoon ja motoriseen säätelyjärjestelmään luodaan ns. neurologinen edustus, kun harjoitukset ja asiat siirtyvät hermojärjestelmään. Motorisen kehityksen myötä hermosolut rakentuvat keskushermoston hermolliseksi perustaksi, jonka varaan motorinen toiminta rakentuu (Kauranen, 2011, s. 292). Kaiken kaikkiaan varhaislapsuudessa lapset saavuttavat yksinkertaisimmat motoriset taidot, jotta he pystyvät selviytymään perustason motorisesta toiminnasta (Gallahue & Donnelly, 2003, s. 38). Nämä motoriset perustaidot ovat liikkumis-, tasapaino- ja välineenkäsittelytaidot. Gallahue (2006) esittelee, että varhaisvuodet ovat motorisen kehittymisen kannalta tärkein kehityksen vaihe, koska tällöin yksilön biologinen kehittyminen mahdollistaa karkeamotoristen eli suurilla lihasryhmillä suoritettavien taitojen oppimisen, esimerkiksi juoksemisen ja heittämisen perustaitojen oppimisen. Stoddenin ym. (2008) mukaan varhaisvuosien tärkein tehtävä on luoda lapselle riittävän monipuolinen motorinen ohjelmisto, joka auttaa myöhemmissä kehitysvaiheissa mukauttamaan ja räätälöimään erityisiä motorisia liikkeitä. Jos lapset eivät pysty esimerkiksi juoksemaan tai hyppäämään, heillä on hyvin rajalliset mahdollisuudet osallistua fyysiseen toimintaan myöhemmin elämässään, koska heillä ei ole fyysiseen aktiiviuuteen edellytyksenä olevia taitoja (Stodden ym., 2008, s. 291). Oppiminen ja kehittyminen vaatii kuitenkin myös oikeanlaiset ympäristön olosuhteet: yksilöllä tulee olla mahdollisuus harjoitella sekä saada kannustusta ja ohjausta (Gallahue, 2006).

Stoddenin ym. (2008) kansainväliseen tutkimustietoon perustuen lapsena hankitut motoriset perustaidot ovat edellytys sille, että ihminen pystyy myöhemmin selviämään erilaisista arkipäivän fyysisistä haasteista, esimerkiksi koulu- ja työmatkan kulkemisesta. Täten ihminen myös pystyy osallistumaan erilaisiin kokonaisvaltaisiin ja terveyttä edistäviin fyysisiin aktiviteetteihin koko elinkaarensa ajan. Myös kansallisesti Suomessa valtioneuvosto on kiinnittänyt huomiota lasten motoristen taitojen oppimisen tärkeyteen. Valtioneuvos linjaakin julkaisussaan vuonna 2016, että lisätään kasvatusalan ammattilaisten tietoisuutta motoristen perustaitojen merkityksestä ihmisen hyvinvointiin sekä säännöllisesti ohjataan lasta harjaannuttamaan motorisia taitojaan (OKM, 2016).

Kun varhaislapsuudessa luodaan pohja motoristen taitojen kehittymiselle, kouluiässä lapset kehittävät, mukauttavat ja jalostavat motorisia perustaitoja eteenpäin (Gallahue & Donnelly, 2003, s. 38). Tämä tutkimus sijoittuu motorisen kehittymisen kentällä lapsen kouluiän kehitysvaiheeseen, jolloin motorisia perusliikuntataitoja kehitetään, mukautetaan ja jalostetaan vastaamaan ympäristön vaatimuksia.

3.3 Oppimiskäsitykset

Oppimiskäsityksen synonyyminä käytetään myös käsitettä oppimisteoria. Oppimiskäsitykset ja -teoriat ovat alun perin kehitetty kognitiivisten tietojen oppimiseen, joten motoristen taitojen oppimisessa niitä voidaan tarkastella soveltavalla tavalla. Merkittävin ero motorisen ja kognitiivisen oppimisen välillä liittyy oppimisnopeuteen ja opittujen asioiden pysyvyyteen – ihminen voi oppia haastavan kognitiivisen asian täydellisesti muutaman tunnin aikana, mutta vaikeaa motorista taitoa ei voi koskaan oppia samassa ajassa. Kuitenkin näyttää siltä, että opitut motoriset taidot säilyvät kognitiivisia paremmin ihmisen hermoverkossa (Kauranen, 2011, s. 295). Oppimiskäsitykset voidaan jakaa behavioristiseen, humanistiseen, kognitiiviseen ja konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi nousee erityisesti behaviorismi sekä konstruktivismi, koska tutkimuksessa esiintyvien kahden eri oppimisympäristön taustalla vaikuttavat behavioristinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Opettajajohtoinen oppimisympäristö pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, ja tälle käsitykselle keskeistä Pritchardin ja Woollardin (2010, s. 8) mukaan on, miten ulkoista käyttäytymistä pystytään muokkaamaan. Tällöin liikuntataitojen opetuksen tehtävänä on tarjota tavoitteiden mukaiset virikkeet ja vahvistaa näiden tavoitteiden suuntaista käyttäytymistä. Opettajajohtoisesta oppimisympäristön lähtökohdaksi on käyttäytymisen tavoitteiden tarkka määrittely ja etukäteen laadittu suunnitelma opetuksesta ja ohjaamisesta (Kauranen, 2011, s. 297). Tämän vuoksi tuntisuunnitelmaan (liite

1) on merkitty jokaiselle harjoitteelle tarkat tavoitteet ja opettajan palautteen kohde. Behaviorismi suosii vahvistajien käyttämistä, jotka tässä tapauksessa ovat esimerkiksi kiitos ja hyväksyvät kasvoniilmeet. Oppilaiden virhesuoritukset korjataan välittömästi, ja etenkin harjoittelun alkuvaiheessa haluttuja oikeita suorituksia vahvistetaan ja palkitaan. Tavoitteiden tulee olla realistisia ja ne etenevät yksinkertaisesta monimutkaisempaan (Kauranen, 2011, s. 297). Pritchard ja Woollard (2010, s. 8) näkevät, että behavioristiset menetelmät ovat tärkeitä harjoittelutilanteissa, joissa vaaditaan erityistä toiminnan tarkkuutta ja tehokkuutta. Optimaalinen opetusmuoto tällöin Kaurasen (2011, s. 297) mukaan olisi ryhmäopetus, jonka sisällä opettaja voi antaa oppilaskohtaista palautetta ja korjata heti virheellisiä suorituksia. Tätä opetusmuotoa käytetään myös tässä tutkimuksessa, jolloin opetus nojaa vahvasti virheiden korjaamiseen ja palkkioiden eli kehujen antamiseen.

Oppilaskeskeisen oppimisympäristön taustalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kuten monet tutkijat ovat korostaneet, elämme uudessa ajassa, jolle ominaista on syvälliset sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset, jotka ovat seurausta jatkuvasti lisääntyvästä globalisaatiosta (Ovens ym., 2013). Pritchard ja Woollard (2010, s. 8) esittävät, että konstruktivismiin mukaan konstruomme eli jäsenämme maailmaa omista kokemuksistamme käsin, jolloin kulttuurisen kontekstin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys kasvaa. He toteavat, että konstruktivismi soveltuu nykypäivän vaatimukseen ymmärtää ja rakentaa opetuskäytäntöjä tässä jatkuvasti kehittyvässä kompleksisessä ajassa. Nykyään useat oppilaitokset ja koulut perustavat opetuksensa kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, niin kuin myös nykyinen perusopetuksen (2014) opetussuunnitelma.

Kaurasen (2011, s. 300—301) mukaan konstruktivismi liikunnanopetuksessa painottaa oppijan ongelmanratkaisuja yksin sekä pienryhmässä, ääneen ajattelua, perustelua ja keskustelua. Oppija nähdään aktiivisena tiedon rakentajana, ja opettajan rooli on tämän konstruktioprosessin opastaja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan aikaisemmat motoriset tiedot ja taidot nähdään uuden taidon oppimisen perustana, tällöin opettaja voi opastaa oppilaita käyttämään toisiaan tiedonlähteinä tai käyttää harjoitteita, jotka edellyttävät oppijoita jakamaan tietämystään ja oppimisprosessiaan. Keskeistä on rakentaa harjoitustilanteita- ja ympäristöjä,

joissa oppija voi itse keksiä, päätellä ja havainnoida uudessa taidossa tarvittavia vaatimuksia. Tuntisuunnitelmassa (liite 2) näkyy konstruktivistinen lähestymistapa lyömisen taidon oppimiseen. Kuitenkin on tärkeää pohtia, että oppijan aikaisemmat kokemukset saattavat myös rajoittaa uuden taidon oppimista, koska niiden pohjalta muodostuneet motoriset tieto- ja taitorakenteet saattavat olla hyvinkin vääristyneitä. Erittäin tärkeää on kuitenkin hahmottaa, että jokaisella oppijalla on omat ajattelurakenteensa, joihin uusi tieto tulee sovittaa. Oppimisen avaintekijöitä ovat oppimaan oppiminen, itseohjautuvuus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys.

Vaikka tässä tutkimuksessa oppimisympäristöt jaotellaan opettajajohtoiseen behavioristiseen ja oppilaskeskeiseen konstruktivistiseen ympäristöön, ei opetussuunnitelman mukainen liikunnanopetus ole kuitenkaan näin kahtia jakautunutta. Keskeistä on oppimiskäsitysten, ympäristöjen ja harjoitteiden monipuolisuus ja tarkoituksenmukainen käyttö, mutta tässä tutkimuksessa on perusteltua tehdä jako näinkin karkeasti, koska muuten olisi haastavaa päästä käsiksi oppilaiden kokemuksiin liikuntataitojen oppimisesta näissä ympäristöissä.

Toisaalta kuitenkin Jess kumppaneineen (2011; Ovens ym., 2013, s. 9, mukaan) ovat esittäneet, että juuri konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee monipuolista liikunnanopetusta. He huomauttavat, että konstruktivistista lähestymistapaa tukee usko siihen, että ei ole yhtä oikeaa tapaa opettaa. Tällä he tarkoittavat, että opettajan on käytettävä laajaa valikoimaa pedagogisia menetelmiä. Behavioristisia lähestymistapoja ei hylätä, vaan liikunnanopetuksessa pyritään herkällä otteella tunnistamaan oppilaiden tarpeita behavioristisiin, opettajajohtoisin menetelmin.

3.4 Liikuntataitojen oppimisen vaiheet

Liikuntaa opettavan opettajan tai ohjaajan on merkittävää tiedostaa, missä liikuntataitojen oppimisen vaiheessa hänen oppijansa kulloinkin ovat. Magill (2014) korostaa, että tiedostaminen auttaa opettajaa soveltamaan ja eriyttämään opetusta tarvittavalla tavalla. Näin opettaja osaa arvioida, mitä muutoksia todennäköisesti tapahtuu, kun oppijasta tulee yhä taitavampi ja miten opettaja voi vastata näihin muutoksiin omalla ohjauksellaan. Tässä tutkimuksessa

keskitytään vahvasti Fittsin ja Posnerin (1967; Magill, 2014, s. 274, mukaan) kolmivaiheiseen taitojen oppiminen malliin. Oppijat kulkevat vaiheiden läpi harjoitellessaan taitoja, ja vaikka havaittavissa on kolme erillistä vaihetta, siirtymä tapahtuu asteittain eli oppimista voidaan pitää jatkumona. Nämä kolme vaihetta ovat alkuvaihe eli kognitiivinen vaihe, harjoitteluvaihe eli assosiativinen vaihe sekä lopullinen oppimisen vaihe eli automaatiovaihe.

Alkuvaiheessa oppija yrittää hahmottaa opetettavan tehtävän kokonaisuutena ja keskittyy luomaan mielikuvan, mitä tehdä tai miten tehdä kyseinen tehtävä. Suoritukset sisältävät hyvin paljon virheitä ja havaittavissa on paljon vaihtelua suoritusten välillä, koska taitoa vastaava hermoverkko on vielä harva (Gentile, 1972; Magill, 2014, s. 274 mukaan). Oppiminen on kuitenkin alkuvaiheessa hyvin nopeaa, vaikka usein oppija ei täysin luota kykyihinsä tehdä tehtävä onnistuneesti (Davids, Button & Bennett, 2008). Alkuvaiheessa oppija suuntaa tarkkaavaisuuttaan itsepuhelulla esittäen kysymyksiä kuten: Missä jalkani tulee olla, kun käteni on täällä? Mikä meni väärin? Kognitiiviset prosessointi on edellytys taidon oppimiselle, kun oppija saa ohjeita opettajalta ja lisäksi palautetta suorituksistaan (Magill, 2014, s. 274). Usein kuitenkin oppijalla on vaikeuksia kiinnittää huomiota taidon oppimisen kannalta oleellisiin seikkoihin. He havainnoivat ympäristöstä liian monia kohtia samanaikaisesti ja suuntaavat tarkkaavaisuutta kohteisiin, joilla ei ole merkitystä onnistuneen suorituksen kannalta (Jaakkola, 2010, s. 105). Magillin (2014, s. 273) mukaan opettajan rooli oppijan tarkkaavaisuuden suuntaamisessa oikeisiin asioihin tehtävää suoritettaessa on suuri, ja tarkkaavuuden ja havaintojen suuntaamisen ohjeistuksen tulee aluksi olla hyvin yksinkertaista.

Oppija siirtyy alkuvaiheesta harjoitteluvaiheeseen riittävän harjoittelun ja suoritusten paranemisen myötä (Magill, 2014, s. 274). Harjoitteluvaiheessa oppija on pystynyt ratkaisemaan kognitiiviset ongelmat, jotka liittyvät onnistuneen suorituksen toteuttamiseen. Tämä johtaa siihen, että oppija pystyy suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan ja energiaansa tehokkaampien suoritusstrategioiden kokeilemiseen (Jaakkola, 2010, s. 115). Harjoitteluvaiheessa korostuu assosiativisuus, eli oppijan tulee nyt yhdistellä tarkkoja ympäristön vihjeitä oikeiden suoritustekniikoiden kanssa. Oppija tekee vähemmän virheitä ja suoritukset ovat sujuvampia, koska on omaksunut suoritustekniikan, jonka avulla taito pystytään toteuttamaan kerta toisensa jälkeen (Magill, 2014, s. 275).

Harjoitteluvaiheessa oppija pystyy tunnistamaan virheitään ja harjoittelun edetessä hän pystyy korjaamaan niitä entistä tehokkaammin (Jaakkola, 2010, s. 106).

Suuren harjoittelumäärän ja hankitun kokemuksen jälkeen jotkut ihmisistä siirtyvät lopulliseen taitojen oppimisen vaiheeseen eli automaatiovaiheeseen, ja tämä saattaa viedä useita vuosia (Magill, 2014, s. 276). Lopullisessa vaiheessa taidosta on muodostunut kokonaisuus ja merkittävintä on, että se pystytään tuottamaan tiedostamattomasti ilman ajattelua tai yrittämistä. Suoritukset ovat hyvin yhdenmukaisia ja virheitä tapahtuu vähän. Henkilö pystyy suorittamaan useita tehtäviä samanaikaisesti, eikä hänen tarvitse käyttää tarkkaavaisuuttaan taidon toteuttamiseen, vaan pystyy keskittymään pelkästään ympäristön tarkkailuun (Jaakkola, 2010, s. 115). Ericssonin mukaan, (1996; Jaakkola, 2010, s. 110 mukaan) jotta pystyy saavuttamaan lopullisen taidon oppimisen vaiheen eli eksperttiyden, tulee henkilön harjoitella valtavasti ja ohjauksen tulee olla laadukasta ja yksilöllistä. Onkin esitetty, että automaatiovaiheen saavuttamiseksi tarvitaan joko kymmenen vuotta tai 10 000 tuntia harjoittelua.

3.5 Motivaatioteoriat

3.5.1 Itsemääräämisteoria

Liikuntataitojen oppimiselle on esitelty useita edellytyksiä, eräs niistä on oppilaan liikuntamotivaatio. Mitä motivoituneempi oppilas on liikuntaa kohtaan, sitä enemmän hän ponnistelee liikuntatunnilla, harrastaa myös vapaa-ajalla ja tekee valintoja, jotka tukevat liikunnallista elämäntapaa. Opettaja voi vahvistaa oppilaan liikuntamotivaatiota luomalla innostavia tilanteita ja positiivisia kokemuksia liikuntatunneille (Jaakkola ym., 2017). Itsemääräämisteoria on uusimpia motivaatiotutkimuksen viitekehyksiä, jonka ytimessä ovat ihmisen psykologiset perustarpeet: koettu autonomia, koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu pätevyys (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Ihmiset pyrkivät tyydyttämään näitä perustarpeita vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa, ja etenkin koululiikunnassa näiden tarpeiden tyydyttyminen saattaa muovata oppilaan liikuntamotivaation positiiviseksi ja oppilas kokee

koululiikunnan sisäisesti motivoivaksi (Liu ym., 2016; Jaakkola ym., 2017). Sisäinen motivaatio näyttäytyy yrittämisenä, sitoutumisena, keskittymisenä harjoitteluun sekä viihtymisenä opetuksessa. Jos autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden perustarpeet eivät koululiikunnassa täyty, oppilaan motivaatio liikuntaa kohtaan saattaa muuttua ulkoiseksi tai se saattaa puuttua kokonaan (Liu ym., 2016; Ryan & Deci, 2017, s. 10).

Koettu autonomia tarkoittaa, että yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa ilman ulkopuolisen henkilön tai tahon painostusta. Yksilö saa säädellä toimintaansa omista lähtökohdistaan käsin ja tehdä toimintaan liittyviä valintoja, jolloin hän kokee autonomiaa (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Koululiikunnassa autonomian kokemukset ovat merkittävässä asemassa liikuntamotivaation kehittymisen kannalta, koska ne osaltaan vaikuttavat siihen, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Liikuntatunnilla koettu autonomia näkyy oppilaiden osallistamisena tuntien suunnitteluun ja toteutukseen, ja esimerkiksi siinä, että oppilas saa tehdä tunnin aikana toimintaan liittyviä valintoja (Jaakkola ym., 2017).

Toinen itsemääräämisteorian psykologinen perustarve on koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus, mikä tarkoittaa kokemusta ryhmään kuulumisesta. Siihen liittyy myös välittämisen, arvostamisen ja turvallisuuden ilmapiiri. Ihmisellä on luontainen tarve etsiä läheisyyden tunnetta ja kuulua ryhmään, ja täten sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset ovatkin merkittäviä motivaation lähteitä (Ryan & Deci, 2017, 11; Jaakkola ym., 2017). Reis (2000, s. 422) on tutkinut sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkejä koululiikunnassa. Näitä tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi, että oppilas kokee tulevansa ymmärretyksi ryhmässä, ryhmässä otetaan osaa jaettuihin tehtäviin, osallistuminen on miellyttävää sekä ryhmässä keskustellaan henkilökohtaisista asioista.

Koettua pätevyyttä voidaan pitää merkittävänä tekijänä fyysisesti aktiivisen elämän omaksumisen taustalla, ja liikuntatunneilla koetun pätevyyden on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Sas-Nowosielski, 2008; Jaakkola ym., 2017, mukaan). Koettu fyysinen pätevyys tarkoittaa ihmisen kokemusta fyysisistä ominaisuuksistaan, esimerkiksi kehosta tai liikuntataidoista. Koettua pätevyyttä voidaan tukea lisäämällä tunnille autonomian kokemuksia, koska valinnanvapauden lisääntyessä oppilas voi valita tehtäviä ja toimintoja, joissa hän kokee pätevyyttä. Autonomia lisäämällä tuetaan myös

yhteenkuuluvuudentunnetta, kun vertailu ja kilpailu tunteilla vähenee (Ryan & Deci, 2017). Tutkimukset osoittavatkin, että autonomia on hyvin keskeinen motivaatiotekijä kouluikäisten lasten fyysisen aktiivisuuden taustalla (Gråsten ym., 2010).

Tässä tutkimuksessa empiiriseen osaan kuuluu kaksi tutkijan itse vetämää liikuntatuntia. Näille liikuntatunneille pyritään luomaan ajankohtaisen tutkimuksen sekä opetussuunnitelman mukainen motivaatioilmasto, koska sen on todettu olevan eräs keskeisimmistä tekijöistä liikuntataitojen oppimisessa. Tunneilla keskitytään vahvasti Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian toteutumiseen liikuntatunneilla, erityisesti koetun autonomian vahvistamiseen, koska sen on todettu olevan pohjana myös yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden tunteeseen. Oppilaalle luodaan molemmilla tunneilla mahdollisuuksia valinnanvapauteen, ja näin oppilas pystyy valitsemaan omalle tasolleen sopivia välineitä, tehtäviä, toimintoja ja esimerkiksi pelimuotoja.

3.5.2 Tavoiteorientaatioteoria

Itsemääräämisteorian rinnalla liikuntatutkimuksissa paljon käytetty motivaatioteoria on tavoiteorientaatioteoria. Perusajatuksena tavoiteorientaatiossa on, että liikunnassa pääasiallinen motiivi on pätevyyden osoittaminen (Lochbaum & Jean-Noel, 2016).

Lochbaum ja Jean-Noel (2016) esittelevät, että tavoiteorientaatioteorian mukaan suoritustilanteissa on kaksi erilaista tapaa osoittaa omaa pätevyyttä ja tuntea itsensä onnistuneeksi. Näitä ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Tehtäväorientaatio tarkoittaa koetun pätevyyden syntymistä oman kehittymisen kautta, esimerkiksi oman suorituksen paranemisen kautta. Tehtäväsuuntautunut oppilas keskittyy omaan oppimisprosessiinsa ja kehittymiseensä, eikä vertaa suorituksiaan muihin. Tämä näkyy tunnilla niin, että kohdatessaan esteitä oppilas ei luovuta, vaan sisukkaasti pyrkii parantamaan suoritustaan. Oppilas on tyytyväinen, jos suoritukset ovat aiempaa parempia, vaikka eivät yltäisikään muiden tasolle.

Minäsuuntautuneella oppilaalla pätevyyden kokemus on yhteydessä suorituksen sosiaaliseen vertailuun – pätevyys määräytyy peilaamalla itseä

suhteessa toisiin. Oppilas on täten tyytyväinen, jos hän pärjää paremmin kuin muut (Lochbaum & Jean-Noel, 2016). Minäsuuntautuneisuus yhdistettynä heikkoon kokemukseen omasta pätevydestä johtaa usein siihen, että oppilas helposti lopettaa toiminnan, jos on olemassa riski toistuvasti epäonnistua. Hän ei uskalla yrittää ja valitsee usein liian helppoja tehtäviä. Tällöin oppilaan motivaatio koko koululiikuntaa kohtaan saattaa kadota (Jaakkola ym., 2017, s. 138).

Opetussuunnitelman (2014) sekä ajankohtaisen tutkimuksen mukaan liikuntatunneilla opettajan rooli tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa on merkittävä. Tässä tutkimuksessa liikuntatunneille valitaan opetusmenetelmiä ja tehtäviä, jotka tukevat itsemääräämisteorian ohella tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tähän pyritään erityisesti luomalla oppilaille autonomian tunnetta, koska tällöin oppilas pystyisi keskittymään omaan oppimisprosessiinsa. Opettaja pyrkii palautetta antamalla saamaan oppilaan kiinnittämään huomiota omaan kehittymiseensä ja kannustaa yrittämään parhaansa omalla tasollaan. Riittävä tehtäväsuuntautuneisuuden varmistaminen on yksi tärkeimmistä pedagogisista toimenpiteistä positiivisten liikuntakokemusten luomisessa. Ongelmia ei synny, jos tunnilla tehtäväsuuntautuneisuus on riittävän vahva, riippumatta oppilaan kuinka voimakkaasta minäsuuntautuneisuudesta tahansa (Lochbaum & Jean-Noel, 2016, Jaakkola ym., 2017).

4 LIIKUNNAN TAITOHARJOITTELUN OPPIMISYMPÄRISTÖT TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA

Opetushallituksen liikunnan tukimateriaalin (2016) mukaan ”liikkuminen monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä on erinomaista taitoharjoittelua”. Oppimisympäristöä koskevilla taitavilla pedagogisilla valinnoilla voidaan vaikuttaa oppilaan fyysisen toimintakyvyn edistämiseen sekä erityisesti siihen, että kaikki motivoituvat liikkumaan. Oppimisympäristöjä tarkoituksenmukaisesti muokkaamalla lisätään taitojen oppimista (Opetushallitus, 2016).

Piispasen (2008, s. 15) mukaan oppimisympäristö voidaan määritellä paikaksi tai yhteisöksi, missä pyritään edistämään oppimista ja tällöin oppijoilla on saatavilla erilaisia resursseja ongelmien ratkaisemiseksi ja ymmärtämiseksi. Hän määrittelee oppimisympäristöt fyysiseksi, pedagogis-psykologiseksi ja sosiaalseksi oppimisympäristöksi. Manninen ja Pesonen (1997, s. 267) taas näkevät, että oppimisympäristö voidaan jakaa neljään osa-alueeseen. Näitä ovat fyysinen, tekninen, sosiaalinen ja didaktinen osa-alue (Manninen & Pesonen, 1997, s. 267). Vaikka oppimisympäristö voidaan jakaa erilaisiin ulottuvuuksiin, on kuitenkin ehdottoman tärkeää huomioida, että eri ulottuvuudet muodostavat aina yhden kokonaisuuden. Kaikki osa-alueet toimivat keskenään tiiviissä vuorovaikutuksessa (Piispanen, 2008, s. 23).

Tässä tutkimuksessa keskitytään vahvasti oppimisympäristöön pedagogis-didaktisen näkökulman kautta. Tämä näkökulma sisältää opetuksen ja oppimisprosessin pedagogisen ja didaktisen lähestymistavan eli sen, miten opetus ja oppiminen on rakennettu (Manninen & Pesonen, 1997, s. 267—268). Liikunnan taitoharjoittelun oppimisympäristöjä tarkastellaan täten pedagogis-didaktisen oppimisympäristönäkökulman kautta. Tästä näkökulmasta käsin liikunnan taitoharjoittelun oppimisympäristöiksi tähän tutkimukseen ovat muotoutuneet lineaarinen opettajajohtoinen ja nonlineaarinen oppilaskeskeinen

oppimisympäristö. Täytyy kuitenkin muistaa, että nämä oppimisympäristöt eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan liikuntakasvatuksessa keskeistä on monipuolisten liikuntaympäristöjen ja -tehtävien hyödyntäminen, ja usein tunneilla on havaittavissa sekä opettajajohtoisia että oppilaskeskeisiä menetelmiä.

Liikuntaa opettavan opettajan tärkein tehtävä ja haaste on luoda liikuntatunnille oppimisympäristöjä ja tehtäviä, jotka motivoivat oppilaita. Motivaation lähtökohtina voidaan pitää autonomian tunnetta ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmapiiriä, jotka edesauttavat sisäisen motivaation syntymistä (Jaakkola ym., 2017). Nykytutkimuksen mukaan liikuntataitojen oppimisympäristön on oltava inklusiivinen, jotta jokaisella lapsella on mahdollisuus oppia taitoja yksilöllisesti (Heck & Block, 2020, s. 1). Tämän takia on keskeistä tutkia, millaisessa ympäristössä tämän tapaustutkimuksen yksilöt kokevat oppivansa liikuntataitoja ja millaisia kokemuksia heillä on oppimisesta näissä ympäristöissä.

Esimerkiksi Lee (2014) kollegoineen sekä Chow (2015, s. 175) ovat aiemmin tutkineet alakoululaisten lasten tenniksen taitoharjoittelua nonlinearipedagogisten periaatteiden ja lineaaristen opettajajohtoisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimusten tuloksena saatiin selville, että lapset hyötyivät enemmän nonlinearipedagogiikan mukaisesta harjoittelusta kuin lineaarisesta taitoharjoittelusta. Tämä johtui tutkimuksen mukaan siitä, että lapset hyötyivät tutkivasta ja yksilöllisestä taidon harjoittelusta, jolloin he pystyivät esimerkiksi 1vs1-pelissä liikkumaan sekä peittämään kenttää paremmin. Tutkimuksen nonlinearipedagoginen taitoharjoitteluryhmä myös todennäköisemmin ryhtyi työskentelemään ja oppimaan yhdessä, koska heitä haastettiin ryhmänä toimimaan erilaisten sääntöjen, välineiden ja tehtävien parissa. Tutkimuksessa havaittiin, että heillä yhteistyö sujui paremmin, kun taas vertailuryhmässä oppilaat taipuivat syyttelemään toisiaan kohdatessaan vastoinkäymisiä.

Jaakkola kumppaneineen (2017) kuitenkin toteaa, että juuri lineaarinen opettajajohtoinen liikuntataitojen opettaminen, mallisuoritusten antaminen ja hyvin strukturoitu osista kokonaisuuteen -harjoittelu ovat tehokkaita menetelmiä etenkin oppimisen alkuvaiheessa. Lisäksi pienet lapset hyötyvät enemmän opettajajohtoisista työtavoista (Jaakkola ym., 2017, s. 322). Olisikin

mielenkiintoista tietää, missä taitoharjoittelun vaiheessa nämä Leen ja kollegoiden (2014) tutkimuksen oppijat olivat, koska he näyttivät hyötyvän niin paljon nonlinearipedagogisesta taitoharjoittelusta. Leen (2014) mukaan nämä nonlineariset periaatteet kyseenalaistavat perinteiset, lineaariset menetelmät. He kuitenkin korostavat myös sitä seikkaa, että monipuolisten opetusmenetelmien ja -ympäristöjen käyttö sekä soveltaminen ovat perustana erilaisten liikuntataitojen oppimiselle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) vuosiluokkien 3—6 alta valittiin liikunnan oppiaineesta tavoitteet molemmille tunneille. Ensimmäisenä tavoitteena oli kannustaa oppilasta fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntamuotoja ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen. Toisena tavoitteena oli ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään välineenkäsittelytaitojaan, näillä tunneilla lyömisen taitoa, sekä ohjata yhdistelemään ja soveltamaan taitoja eri ympäristöissä ja eri välineillä. Kolmantena tavoitteena oli ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään osana ympäristöä ja eri aistien avulla tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja (Opetushallitus, 2014, s. 274).

4.1 Opettajajohtoinen oppimisympäristö

Opettajajohtoinen oppimisympäristö perustuu pääosin behavioristiseen oppimiskäsitykseen ja sen keskeisin teema on ulkoa ohjautuva oppiminen, jossa toimitaan vahvasti opettajan asettamien vaatimusten mukaisesti. Oppija nähdään tiedon vastaanottajana, jonka toimintaa vahvistetaan positiivisen palautteen avulla tai sammutetaan negatiivisen palautteen avulla (Kauranen, 2011, s. 296). Leen (2014, s. 1) mukaan perinteisesti liikuntataitoja on opetettu hyvin lineaarisesti, jolloin opetuksessa suoritukselle annetaan tarkka visuaalinen liikemalli. Opettajan tehtävänä on ollut auttaa oppijoita luomaan tuo malli uudelleen toistoja ja tarkkoja tekniikkaohjeita antamalla. Tällöin suoritus sisältää tietyt kriteerit, joita opettaja pyrkii opettamaan toistuvilla drilli-harjoituksilla. Myös Jaakkolan (2019) mukaan liikuntataitoja on perinteisesti opetettu hyvin opettajajohtoisesti osista kokonaisuuteen -menetelmää hyödyntäen, jolloin toiminta on samanlaista kaikille oppijoille. Tämä perinteinen, lineaarinen tapa on

saanut kannatusta myös tietyiltä teoreetikoilta, mutta se on saanut viime vuosina myös paljon kritiikkiä uusien taidon oppimisen näkökulmien myötä (Lee ym., 2014, s. 1). Tätä perinteistä liikunnan taitoharjoittelun oppimisympäristöä nimitetään tässä tutkimuksessa opettajajohtoiseksi oppimisympäristöksi.

Taitoharjoittelun opetusmenetelmistä tässä tutkimuksessa opettajajohtoisessa ympäristössä hyödynnetään osista kokonaisuuteen -menetelmää, jolloin opetus etenee pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia (Jaakkola, 2010). Tämä näkyy tuntisuunnitelmassa (liite 1) harjoitteiden etenemisjärjestyksessä: ensin harjoitellaan yksin mailan käsittelyä, sitten parin kanssa tarkasti erilaisia lyöntejä ja syöttöjä, minkä jälkeen yhdistetään kaikki opitut yhdeksi kokonaisuudeksi eli peliksi. Jaakkolan (2010) mukaan harjoittelu on hyvin suorituskeskeistä, ja opettaja antaa oppilaille positiivista ja kannustavaa palautetta oikeista suoritustekniikoista ja pyrkii pikimmiten korjaamaan virheellisiä suorituksia. Keskeistä on yhteen annettuun suoritusmalliin pyrkiminen sekä suoritusten toistaminen. Oppijan tarkkaavuus pyritään suuntaamaan kehon sisään antamalla palautetta itse suorituksesta ja suoritustekniikasta.

Mosstonin ja Ashworthin (2008) liikunnan opetusmenetelmistä tässä oppimisympäristössä hyödynnetään komentotyyliä ja tehtäväopetusta. Ne ovat hyvin perinteisiä, opettajajohtoisuutta korostavia ja paljon käytettyjä menetelmiä koulun liikunnanopetuksessa (Jaakkola ym., 2017). Komentotyyli opetusmenetelmänä perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen ja se on täysin opettajajohtoinen, jolloin oppilaalla ei ole päätösvaltaa opeteltavaan asiaan tai taitoon. Opettajan ja oppijan roolit eivät tällöin ole tasa-arvoiset. Keskeistä on opettajan valta päätöksenteossa: opettaja päättää opeteltavan aiheen, opetustilan, ajankohdan, harjoittelun tahdin, suoritusten kestot sekä palautteen antamisen. Valitut tehtävät ovat kaikille samoja ja opettaja antaa visuaalisia malleja ja näyttöjä halutuista suorituksista (Mosston & Ashworth, 2008, Jaakkola ym., 2017). Haasteena komentotyyllissä nähdään olevan sen, että opettaja käyttää liikaa aikaa yleisiin ohjeisiin, jolloin aktiivista aikaa tunnille jää hyvin vähän. Myös oppilasryhmän polarisoitunut taitotaso nähdään haasteena: joillekin eteneminen on liian nopeaa ja joillekin liian hidasta. Lisäksi opettajan käyttämät merkkiäännet toiminnan keskeyttämiseksi ja ohjeiden antamiseksi sekä

toistomäärät saattavat kyllästyttää oppilaita (Varstala, 2007, Mosston & Ashworth, 2008, Jaakkola ym., 2017).

Toinen opetustyyli, jota hyödynnetään tämän tutkimuksen opettajajohtoisessa ympäristössä on tehtäväopetus. Mosstonin ja Ashworthin (2008) mukaan tehtäväopetustyylistäkin suurin päätävävalta on opettajalla. Tyypillinen harjoittelumuoto on pistetyöskentely, jolloin opettaja suunnittelee tunnille pisteitä, joilla harjoitellaan erilaisia taitoja. Tehtävapistellä hyödynnetään usein tehtävä- ja ohjekortteja, joista oppilas voi tarkistaa suorituksen ydinkohdat. Niiden tarkoituksena on nopeuttaa ohjeisiin ja näyttöihin käytettyä aikaa, ja tällöin oppijalle jäisi mahdollisimman paljon aktiivista aikaa liikkeen ja tehtävien suorittamiseen. Tehtäväopetusta voi hyödyntää myös ilman tehtäväkortteja, jolloin aikaa kuluu enemmän ohjeistukseen (Varstala, 2007; Mosston & Ashworth, 2008). Tehtäväopetustyyli eroaa hieman komentotyylistä, koska tällöin oppilaalta odotetaan jo itsenäisempää työskentelyä tehtävapistellä, ja opettajan on luotettava siihen, että oppilaat suorittavat tehtäviä ilman opettajan jatkuvaa valvontaa (Mosston & Ashworth, 2008). Opettajajohtoisesta oppimisympäristön tuntisuunnitelma (liite 1) on luotu behavioristisen oppimiskäsityksen, opettajajohtoisien työtapojen (komentotyyli ja tehtäväopetus) sekä taidon oppimisen menetelmien (osista kokonaisuuteen) valossa.

Jaakkolan (ym., 2017, s. 322) mukaan strukturoitu opettajajohtoinen liikunnanopetus sekä mallisuoritusten ja näyttöjen antaminen ovat tehokkaita opetusmenetelmiä oppimisen alkuvaiheessa ja etenkin pienillä lapsilla. Davidsin ja kollegoiden (2008) mukaan taulukossa 1 esitellyt opettajajohtoiset menetelmät ovat eniten käytettyjä menetelmiä koulun liikuntakasvatuksessa. Taulukossa on esitelty tehokkaana pidettyjen liikunnanopettajien käyttämiä menetelmiä. Curtner-Smithin ja kollegoiden (2001; Davids ym., 2008, mukaan) mukaan liikunnanopettajat käyttävät näitä menetelmiä jopa 78% prosenttia opetusajastaan. Tällöin opettaja antaa usein suullista palautetta, vihjauksia ja kehoitteita sekä pyrkii korjaamaan oppilaiden suorituksia vähentämällä virheitä ja lisäämällä toistomääriä. Suurimman osan ajasta opettaja on sitoutunut suoraan opettamiseen, toisin sanoen komentotyyliin, ja esittää jatkuvasti kysymyksiä sekä kiinnittää huomiota oppimisympäristön tarkkaan strukturiin järjestyksen ylläpitämiseksi tunnilla.

TAULUKKO 1. Menetelmät, joita tehokkaat liikunnanopettajat käyttävät. (Davids ym., 2008, mukaan)

Tapa	Opettajan toiminta
Suullinen palaute	Tarjotaan usein, lukuisia vihjauksia ja kehoitteita
Korjaaminen	Paljon suoritusta korjaavia vihjeitä Toistetaan ja harjoitellaan uudelleen virheiden vähentämiseksi
Kyseleminen	Kysymysten ja selvennysten jatkuva käyttö
Ohjeistaminen	Suurimman osan ajasta sitoutunut käyttämään suoraa opettamista (komentotyylä)
Ympäristön rakenne	Oppimisympäristön tarkka struktuuri järjestyksen ylläpitämiseksi

4.2 *Oppilaskeskeinen oppimisympäristö*

Viime vuosina liikuntatieteelliseen kirjallisuuteen on tullut uusia malleja liikuntataitojen opettamisesta. Eräs tällainen viitekehys on nonlineaari pedagogiikka, joka perustuu Davidsin ja kollegoiden (2008) ekologiseen teoriaan. Ekologisen teorian mukaan liikuntataitojen oppiminen tapahtuu dynaamisessa vuorovaikutuksessa oppijan ja oppimisympäristön välillä. Taitojen oppiminen on yksilöllistä ja jokaisella oppijalla on oma potentiaalinsa omaksua uusia taitoja. Nonlineaaripedagogiikka on kehitetty erityisesti koululiikunnan taitoharjoittelua varten, koska samat pedagogisdidaktiset ratkaisut eivät ole tehokkaita kaikille. Nonlineaaripedagogiikkaa voidaan pitää nykyisen tiedon valossa keskeisenä viitekehysenä liikuntataitojen oppimisessa (Jaakkola, 2019). Tällaista nonlineaaripedagogista, yksilöllisyyttä ja ongelmanratkaisua korostavaa ympäristöä kutsutaan tässä tutkimuksessa oppilaskeskeiseksi ympäristöksi. Se

pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jolloin oppija nähdään aktiivisena tiedon rakentajana ja jäsentäjänä (Kauranen, 2011, s. 300). Tuntisuunnitelma pohjautuu näihin oppilaskeskeisiin menetelmiin ja teorioihin (liite 2).

Nonlineaaripedagogiikka voi tarjota liikunnanopettajille ja valmentajille keskeisiä periaatteita opetustilanteisiin, esimerkiksi siihen, kuinka arvioida suorituksia, kuinka jäsentää harjoitteita ja kuinka parhaiten kertoa ohjeita ja antaa palautetta oppilaille (Davids ym., 2008, s. 98). Jotta oppija pystyisi tuottamaan tarkoituksenmukaisia liikkeitä ja tekemään oikeita ratkaisuja, pitäisi nonlinearipedagogiikan mukaan keskittyä oppijan ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen vaihtelemalla tehtäviä ja ympäristöä (Jaakkola, 2010).

Näin ollen nonlinearipedagogiikka eroaa moni tavoin perinteisistä taitojen oppimisen menetelmistä. Periteisesti opettajan tai ohjaajan tehtävänä on ollut opettaa ideaalisia liikemalleja oppijoille drilliharjoitusten avulla, arvioida jokaisen suoritustekniikkaa, antaa ohjeita ja palautetta sekä varovaisesti ja tarkkaan hallita harjoittelu ympäristöä (Davids ym., 2008, s. 98–99). Curtner-Smith kollegoineen (2001; Davids ym., 2008, mukaan) esittelevät hyvin vakuuttavia tuloksia siitä, että liikunnanopettajat käyttävät opettajajohtoisia tapoja yli 78% opetusajastaan. Näin ollen voidaan todeta, että nonlinearipedagogiset periaatteet ovat laajalti jääneet huomioimatta koulujen liikunnanopetuksessa.

Nonlinearipedagogiikan keskeisin teema on edesauttaa jokaisen oppijan yksilöllistä oppimista. Tällöin korostuu taitojen oppiminen kokonaisharjoittelun eikä osaharjoittelun kautta. Kokonaisharjoittelussa taitoja opetellaan heti kokonaisuuksina, eikä ensin pienten osien kautta (Jaakkola, 2010). Liikunnanopetuksen opetusmenetelminä oppilaskeskeisessä ympäristössä nousevat esille Mosstonin ja Ashworthin (2008) ohjattu oivaltaminen ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Ohjattu oivaltaminen sulautuu hyvin yhteen nonlinearipedagogisten periaatteiden kanssa – keskeistä on luoda oppijalle mielikuva tehtävän ratkaisemisesta, jolloin oppija itse tekee päätöksen oikeasta tavasta ratkaista tehtävä. Erilaisten ratkaisujen tuottamisen menetelmän keskeisin teema on houkutella oppilas löytämään erilaisia, yksilöllisiä ratkaisuja tiettyyn tehtävään. Näitä menetelmiä yhdistää oppijan aktiivinen rooli sekä vuorovaikutuksen merkitys. Menetelmät vaativat oppijoilta yhteistä ääneen ajattelua, perustelua ja keskustelua.

Hyödyntämällä nonlinearipedagogiikan näkökulmia liikunnanopettaja voi Davidsin (2008) mukaan parantaa oppimista. Tällöin esimerkiksi vaikeuksia kokevan oppilaan oppimisjärjestelmän nähdään olevan tilapäisesti jumissa, jolloin hän ei voi tuottaa tehtävää sopivaa ratkaisua. Muovaamalla ja manipuloimalla tehtävän sääntöjä, tilaa, välineitä ja osallistujia saadaan aikaan toiminnallista vaihtelevuutta ja rohkaistaan oppijaa kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja.

Davids kollegoineen (2008, s. 210—211) esittelevät erään konkreettisen esimerkkitapauksen, miten valmentaja voi hyödyntää nonlinearipedagogista lähestymistapaa. Tässä esimerkissä erään oppijan oppimisjärjestelmän voidaan nähdä olevan jumissa jalkapalloharjoituksissa, kun harjoitellaan chip-potkua, eli vastustajan yli potkaisemista. Oppijaan vaikuttavat kokemuksen puute sekä hänen varhaislapsuudessaan omaksutut koordinaatiomallit, jotka rajoittavat häntä potkaisemasta palloa täsmällisesti sinne minne halutaan. Nonlinearipedagogiikkaa hyödyntävä ohjaaja ei lähde heti korjaamaan virheitä, vaan pyrkii manipuloimaan ympäristöä ja tehtävän vaatimuksia. Hän asettaa metrin korkuisen esteen kahden metrin päähän oppijasta, ja rohkaisee ensin oppijaa potkaisemaan palloa esteen ali ja yli. Tämän jälkeen joukkuekaveri asettuu esteen taakse ja palauttaa pallon aina esteen ali syöttämällä. Ohjaaja kehottaa vaikeuksissa olevaa oppijaa vaihtamaan paikkoja aina välillä toisen joukkuekaverin kanssa. Muutamien minuuttien harjoittelun jälkeen valmentaja nostaa esteen korkeutta ja rohkaisee edelleen oppijaa potkaisemaan pallon esteen yli. Tällä tavoin oppijaa ”kutsutaan” kokeilemaan tapoja, joilla hän pystyisi taidon suorittamaan. Virikkeellinen, mutta kuitenkin aito ympäristö, jossa taitoa tarvitaan auttaa oppijaa ratkomaan ongelman. Oppija alkoi heti kokeilemaan erilaisia kehon ja jalan asentoja saavuttaakseen halutun potkun ja lopputuloksen.

Jaakkola (2019) tiivistää nonlinearipedagogiikan keskeiset periaatteet neljään osaan taulukossa 2. Hänen mukaan nonlinearipedagogiikkaa hyödyntäville oppilaskeskeisille tunneille tulee luoda mahdollisimman konkreettisia ja virikkeellisiä harjoitteluympäristöjä sekä tehtäviä, jotka sisältävät paljon fyysistä aktiivisuutta ja kutsuvat oppijaa kokeilemaan. Taitoja harjoitellaan aidoissa tilanteissa, joissa niitä tullaan tarvitsemaan ja käyttämään. Opettaja ohjaa oppilasta mielikuvien ja konkreettisten apuvälineiden kanssa. Keskeistä on toiminnan riittävä vaihtelu, jota voi toteuttaa soveltamalla harjoitteita,

suoritusympäristöä, sääntöjä tai välineitä. Palautteenannossa ja näytöissä pyritään suuntaamaan oppilaan tarkkaavuus kehon ulkopuolelle, esimerkiksi lyönnissä pallon lentorataan tai osumakohtaan kentässä.

TAULUKKO 2. Nonlineaaripedagogiikan keskeiset periaatteet. (Jaakkola, 2019)

Virikkeellinen ja aito harjoitteluympäristö	Konkreettiset apuvälineet ja mielikuvat	Toiminnan vaihtelu	Tarkkaavuuden suuntaus kehon ulkopuolelle
<p>Tuottaa paljon fyysistä aktiivisuutta</p> <p>”Kutsuvat” oppijaa kokeilemaan</p> <p>Aidot harjoitteluympäristöt</p>	<p>Apuvälineet ja mielikuvat ohjaavat suoritusta haluttuun suuntaan</p>	<p>Harjoitteiden, ympäristöjen, sääntöjen tai välineiden vaihtelu</p>	<p>Aloittelijalla lähelle kehoa</p> <p>Taitavammalla kauemmas kehosta</p>

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tällä tutkimuksella pyritään saamaan lisää tietoa siitä, millainen liikuntaoppimisympäristö tukee liikuntataitojen oppimista, kun kyseessä on heterogeeninen oppilasryhmä, jossa on fyysisesti vähemmän aktiivisia ja fyysisesti hyvin aktiivisia oppilaita. Tutkin työssäni, millaisia kokemuksia oppilailla on liikuntataitojen oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä.

Teoreettisesta viitekehuksesta mielenkiinnon kohteeksi nousevat erityisesti lapset, jotka kuuluvat jompaankumpaan ääripäähän: fyysisesti vähemmän aktiiviset ja fyysisesti hyvin aktiiviset lapset. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan lasten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt, joten tutkimuksen tarkoituksena olisi tuoda julki erityisesti fyysisesti vähemmän aktiivisten lasten kokemuksia liikuntataitojen oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä. Tällä tavoin toivon saavani tietoa siitä, kokevatko fyysisesti vähemmän aktiiviset oppilaat oppivansa paremmin opettajalähtöisessä vai oppilaskeskeisessä ympäristössä. Tämä toisi tärkeää tietoa myös luokan omalle opettajalle, jotta vähän liikkuvien oppilaiden opetuksessa voitaisiin käyttää heitä innostavia ja motivoivia menetelmiä, ja tällä tavoin ehkä vaikuttaa fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen. On erittäin mielenkiintoista tutkia, millaisia kokemuksia heillä on liikuntataitojen oppimisesta opettajalähtöisessä sekä oppilaskeskeisessä ympäristössä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia alakoulun oppilailla on liikuntataitojen oppimisesta opettajajohtoisessa ja oppilaskeskeisessä oppimisympäristössä?
2. Millainen oppimisympäristö tukee parhaiten fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden taitojen oppimista liikuntatunnilla?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Laadullinen lapsinäkökulmainen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on metodologialtaan laadullinen lapsinäkökulmainen tapaustutkimus. Tutkimuksen laadullisuus ilmenee monella tasolla. Aineisto kerätään haastatteluina ja se analysoidaan sisällönanalyysillä. Kiviniemi (2018) näkee laadullisen tutkimuksen prosessina, jossa tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät vähitellen ja saattavat muuttua prosessin edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu myös aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentelyssä. Tutkijan kiinnostus saattaa suuntautua tiettyihin seikkoihin teoreettisen viitekehyksen perusteella, mutta toisaalta kentältä saattaa nousta esiin uusia käsitteitä sekä kiinnostus uutta teoriaa kohtaan tarkasteltavasta ilmiöstä. Tämän johdosta tässä tutkimuksessa perehdytään ensin yleisesti teoriaan, mutta ei lyödä sitä lukkoon, koska aineistolle annetaan mahdollisuus tuottaa myös uusia näkökulmia teoriaosuuteen.

Lapsinäkökulmainen tutkimus on Karlssonin (2008) mukaan moninäkökulmainen tutkimuksen alue, jolloin lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen (2008; Karlsson, 2010, s. 123, mukaan). Karlsson (2009, 9; Karlsson, 2010 mukaan) toteaaakin, että:

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan lasten viestejä, nostetaan esiin ja analysoidaan lasten kokemuksia, näkökulmia, painotuksia, tapoja toimia ja ilmaista asioita niiden kulttuurisessa, sosiaalisessa, yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Lapsinäkökulman tavoittamiseksi ei riitä, että lapset tuottavat tietoa, vaan aikuisten esiin tuomien näkökulmien lisäksi aihetta lähestytään myös lasten näkökulmasta. Lapsinäkökulma lyö siis leimansa koko tutkimusprosessiin eli tutkimustehtävän ja -kysymysten muotoiluun, aineiston tuottamiseen, tutkimusmenetelmän valintaan, analyysiin ja johtopäätösten tekemiseen.

Lapsinäkökulmaista tutkimusta on kritisoitu esittämällä, että aikuinen ei voi asettua lapsen asemaan. Tutkimuksessa voidaan kuitenkin etsiä niitä käytänteitä, joiden kautta päästään kiinni siihen, mihin lapset kiinnittävät huomiota ja mitä asioita he pitävät merkityksellisinä. Osallisuus ja aktiivinen toimijuus ovat tärkeässä osassa lapsen elämässä (Karlsson, 2010). Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) ja Suomen perustuslaki 6 § (1999) velvoittavat tutkijaa: ”Lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.” Mikään menetelmä ei kuitenkaan takaa lapsen osallisuutta, vaan keskeistä on se, miten menetelmää käytetään (Karlsson, 2010, Unicef, 2021).

Laineen ym. (2007) mukaan tapaustutkimus ei ole tutkimusmetodi, vaan se on tutkimustapa, joka kattaa erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksen kohteena on usein tapahtumakulku tai ilmiö, jolloin tavoitteena on ilmiön perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus. Tutkijan onkin tällöin syytä erottaa tapaus ja tutkimuksen kohde. Tapaus tai havaintoyksikkö ilmentää sitä, mikä on tutkimuksen kohde. Havaintoyksikkönä voi Laineen ja muiden mukaan toimia ihmisyksilöt, kaupunki tai koulut. Tässä tutkimuksessa tapauksena, tai toisin sanoen havaintojoukkona, toimii yhden luokan oppilaat. Tutkimuksen kohde on liikuntataitojen oppiminen kahdessa eri oppimisympäristössä.

Tapaustutkimuksessa keskeinen aineisto on usein laadullista, mutta myös määrällistä voidaan käyttää. Tavoitteena on ymmärtää ja kuvata ilmiötä mahdollisimman syvällisesti. Kuitenkin tapauksen yleinen merkitys voi ilmetä kahdella tavalla: analyyttisellä yleistämällä tai naturalistisella yleistämällä (Laine ym., 2007). Näistä ensimmäisenä mainittu koskee juuri tätä tutkimusta. Analyyttisessä yleistämisessä tapauksen yleinen merkitys voi ilmetä teoriaa kyseenalaistavana, täydentävänä tai uutta teoriaa luovana tapauksena. Jos taas tutkijalla on tavoitteena naturalistinen yleistäminen, on hän omaksunut naturalistisen käsityksen, jonka mukaan ihminen nähdään biologisena olentona. Tällöin tutkimuksen perusasenne olisi luonnontieteellinen (Laine, 2018).

6.2 Kokemuksen tutkimus

Tutkimuksessa halutaan selvittää lasten kokemuksia liikuntataidon oppimisesta. Moilasan ja Rähän (2018) mukaan, kun halutaan tutkia kokemuksia, tulee tutkijan ennen aineistonkeruuta pohtia, millaisia kokemukset ovat luonteeltaan ja miten niitä voidaan tavoitella tutkimuksessa. Kokemus tarkoittaa sosiaalisissa käytännöissä hyvin monenlaisia asioita, minkä johdosta kulloinenkin kokemuksen tutkimus voi olla varsin erilaista (Kukkola, 2018).

Toikkanen ja Virtanen (2018) esittelevät kokemuksen olevan ainutkertainen ja subjektiivinen sejä tunnistettavissa oleva ilmiö. Tökkärin (2018) mukaan kokemus eli merkityssuhde syntyy, kun yksilön tajunta suuntautuu kohteeseen, jonka jälkeen kohde ilmenee tajunnalle. Usein kokemuksen tutkimuksessa tarkastellaan kokemuksen sisältöä sekä niiden jäsentelyä, luokittelua ja teemoittelua. Karkeasti ottaen, kokemuksen tutkimus on kokemuksen jäsentämistä ja tarkkaa kuvailua sellaisena, kuin se on tapahtunut.

Kokemus antaa yksilöllisyydelle arvon, mutta lisäksi se mahdollistaa mielipiteen korottamisen tiedon kaltaiseen rooliin (Toikkanen & Virtanen, 2018). Tällöin herääkin ajatus kokemuksen arvaamattomuudesta sekä mahdollisesta tiedon epäluotettavuudesta. Aristoteleen näkemyksen mukaan taas kokemus johtaa tietoon, ja hän näkee kokemuksen ja ymmärryksen olevan jatkuvuussuhteessa keskenään. Kokemus perustuu näin ollen ihmissielun luonnolliseen kykyyn jäsenellä havaintoja (Aristoteles, *Metafysiikka 1*; Backman, 2018, mukaan).

Moilanen ja Rähä (2018) esittelevät, että kokemukset ovat hetkellisiä, ja tutkijalla onkin haasteena päästä käsiksi tutkittavan hetkelliseen kokemukselliseen tietoisuuteen. Lisäksi kokemukset voivat olla ei-kielellisiä eli ne voivat olla osittain kielen avulla ilmaisemattomissa. Tökkäri (2018) näkee kokemuksen tarkastelussa kaksi vaihetta. Ensimmäisessä kokemus on elävä kokemus, joka tarkoittaa tajunnallista ja usein sanoittamatonta elämystä, tunnetta tai olotilaa. Toisessa vaiheessa kokija käsitteellistää elävää kokemustaan, jolloin siitä tulee kuvattu kokemus. Tämän kuvailun avulla kokija tekee siitä itselleen ymmärrettävän sekä toisille ihmisille jaettavan.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusaineisto

Kiviniemen (2018) mukaan kaikki, mitä tutkimuksen aikana tapahtuu, saattaa hyödyttää tutkijaa ja näin ollen voi sisällyttää tutkimuksen raporttiin. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistoon saattaa kuulua havainnointia, haastatteluja, kyselyjä ja lisäksi myös epävirallisempaa aineistoa, jota on saatu jokapäiväisen vuorovaikutuksen yhteydessä, esimerkiksi kahvitauoilla. Olennaista on tutkittavan ilmiön haltuunotto ja käsitteellistämisen kehittyminen, ei niinkään menetelmien suuri määrä. Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu kolmesta eri osasta.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen aineiston keruun osa-alueet

1. Alkukartoitus	2. Liikuntatunnit	3. Oppilaiden haastattelut
<ul style="list-style-type: none">- 5.—6. luokan opettajan vapaamuotoinen haastattelu.- Kartoitetaan luokan oppilaiden liikuntataustoja.- Tutkimusluvut huoltajilta, 11 oppilasta osallistuu tutkimukseen	<ul style="list-style-type: none">- 90 minuutin liikuntatunnit molemmissa oppimisympäristöissä- aiheena lyömisen välineenkäsittelytaito- 16 oppilasta osallistui tunneille- Tutkija hyödyntää osallistuvaa havainnointia opetuksen aikana.	<ul style="list-style-type: none">- 5.—6. luokan oppilaiden (11) haastattelut- Puolistrukturoidun ja teemahaastattelun piirteet, keskeistä lapsen näkökulman esiin tuominen ja lapsen kokemukset.

Kuten taulukko 3 osoittaa, tämän tutkimuksen aineistossa voidaan nähdä Kiviniemen (2018) esittelemiä virallisempia ja epävirallisempia tapoja kerätä aineistoa. Tätä valintaa perustellaan juuri sillä, että oikeastaan kaikki, mitä tutkimuksen aikana tapahtuu, voi hyödyttää tutkijaa ja tutkimusta.

7.2 Aineiston keruu

Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa kartoitettiin tutkimuskohteena olevan luokan oppilaiden liikuntataustoja. Opettajan mukaan luokalla oli oppilaita, jotka harrastavat urheiluseurassa esimerkiksi jalkapalloa, judoa, taekwondo, voimistelua ja jääkiekkoa. Mielenkiintoista oli, että lähes jokaisella oppilaalla oli jokin liikuntaharrastus, joten tutkimuskohteena olevaa luokkaa voidaan pitää jo lähtökohdiltaan melko aktiivisena joukkona. Tässä aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa oppilaille ja heidän huoltajilleen jaettiin myös tutkimuslupalappu (liite 3). Kaiken kaikkiaan 11 oppilasta sai luvan osallistua tutkimuksen haastatteluun.

7.2.1 Haastattelua edeltävät liikuntatunnit

Tutkimuksessa halutaan tutkia oppilaiden kokemuksia liikuntataidon oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä, joten aineiston keruun toisessa vaiheessa suunniteltiin ja opetettiin tieteelliseen tutkimukseen ja teoriaan perustuvat liikuntatunnit kohderyhmälle. Syvällisen teoriaan tutustumisen jälkeen tutkija suunnitteli tunnit opettajajohtoiseen ja oppilaskeskeiseen ympäristöön. Opettajajohtoisessa ympäristössä korostuvat lineaariset menetelmät, kun taas oppilaskeskeisessä ympäristössä nonlineaariset menetelmät.

Liikuntataidot koostuvat liikkumis-, välineenkäsittely- ja tasapainotaidoista. Tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan taidon oppimista välineenkäsittelytaitojen näkökulmasta. Liikuntatunneille valittiin täten opeteltavaksi taidoksi välineenkäsittelytaidoista lyömisen taito. Tietysti tunnilla huomioidaan myös tasapaino- ja liikkumistaidot, mutta opeteltava taito pyrittiin

rajaamaan mahdollisimman selkeästi. Täten tässä tutkimuksessa halutaan päästä käsiksi oppilaiden kokemuksiin lyömisen liikuntataidon oppimisesta.

Molemmissa oppimisympäristöissä pidettiin 5—6. -luokalle 90 minuuttia kestäneet liikunnan kaksoistunnit. Oppilaita luokalla oli yhteensä 16, ja jokainen osallistui tunneille, vaikka vain 11 osallistuisi haastatteluun. Koska tutkimus toteutettiin keväällä 2021 poikkeuksellisissa oloissa koronapandemian takia, oppilailla ja tutkijalla itsellään oli maskit ja turvaväleistä sekä käsihygieniasta pidettiin huolta.

Molemmilla tunneilla opetuksen aiheena oli siis välineenkäsittelytaidoista lyöminen. Lineaariseen opettajajohtoiselle tunnille sisältö valittiin eri perustein, mitä oppilaskeskeiselle. Perinteisesti taitoja on opetettu lajikohtaisesti, joten tälle opettajajohtoiselle tunnille päätettiin valita lajiksi sulkapallo (liite 1). Oppilaskeskeisessä ympäristössä huomioitiin, että nykyään pyritään pois lajisidonnaisesta liikunnanopetuksesta, ja taitoja pyritään opettamaan motoristen taitojen näkökulmasta. Tunnille valikoitiin keskeiseksi teemaksi minitennis, mutta tunti sisälsi monipuolisia ja vaihtelevia tehtäviä, jotka tukivat lyömisen taidon oppimista (liite 2).

Tutkija pystyi opettamisen lomassa havainnoimaan oppilaiden toimintaa ja taitojen harjoittelua. Tällöin puhutaan Alasuutarin (2011) mukaan osallistuvasta havainnoinnista, jolloin tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan. Havaintoja pidetään johtolankoina, joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen ”taakse”. Laadulliselle tutkimukselle ominaista onkin kerätä aineistoa, joka tekee hyvin monenlaiset tarkastelut mahdolliseksi.

7.2.2 Haastattelu

Liikuntatuntien jälkeen 11 tutkimusluvan saanutta oppilasta osallistui aineiston keruun kolmanteen vaiheeseen eli haastatteluun. Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, koska se tukee tutkimuksen laadullista lapsinäkökulmaista otetta ja näin pyrittiin pääsemään käsiksi mahdollisimman autenttisiin lasten kokemuksiin. Tällöin keskeistä on johdattelua ja kyselevä orientaatio haastattelutilanteessa, ja tavoitteena on kysymyksiä esittelemällä suunnata ja rajata lapsen tarkkaavaisuutta tutkittavaan ilmiöön (Karlsson, 2010). Karlssonin (2010) mukaan lapset ovat kuitenkin taitavia huomaamaan aikuisen odotukset ääneen sanottujen sanojen takaa, joten usein tutkijan vaikutus lapsen vastauksiin on suuri. Usein myös aikuinen esittää kysymyksiä liian peräkkäin, eikä anna lapselle tarpeeksi aikaa ja tilaa vastaamiseen (Ruusuvuori, 2005). Haastattelutilanteessa tutkija pyrki vaikuttamaan kysymyksenasettelulla mahdollisimman vähän lasten vastauksiin, sekä antoi lapselle aikaa vastata rauhassa.

Kvalitatiivinen haastattelu menetelmänä tarjoaa mahdollisuuden lasten äänen kuulemiseen ja heidän näkökulmansa esiin tuomiseen (Alasuutari, 2005). Haastattelu sai puolistrukturoidun sekä teemanhaastattelun piirteitä ja tärkeintä on se, miten informanteilta saadaan mahdollisimman aitoja ja spesifejä kokemuksia (liite 4). Puolistrukturoitu haastattelu Ruusuvuoren (2005) mukaan tarkoittaa, että jotkin haastattelun näkökohdat on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelussa käydään läpi samat teemat, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys voivat vaihdella haastattelukohtaisesti (Ruusuvuori, 2005).

Tässä tutkimuksessa keskeistä oli ennen haastattelua paneutua siihen, millainen haastattelijan toiminta ja millainen vuorovaikutus haastattelutilanteessa tukee lasten haastattelua, jotta voidaan tuottaa mahdollisimman autenttista aineistoa. Alasuutarin (2005) mukaan lapsella tulee olla haastattelutilanteessa selkeä käsitys haastattelun luottamuksellisuudesta, ja lasta tulee haastattelussa käsitellä sosiaalisena toimijana. Keskeistä on myös pohtia haastattelutilanteen valtasuhteita. Yhteiskunnassamme aikuisen ja lapsen välillä vallitsee epätasa-arvo, koska lapsi nähdään huolenpidon kohteena, jolloin aikuisella on määräävä asema. Lapset sosiaalistuvat vastaamaan aikuisten

kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa epätasa-arvoinen lähtökohta nähdään negatiivisena asiana, vaikka tätä asetelmaa ei voidakaan tutkimuksesta kokonaan hälventää. Tutkija täten pyrkiikin Alasuutarin (2005) näkemyksenkin mukaan asemoitumaan tilanteeseen ilman kontrollipyrkimystä, ja on vakavasti kiinnostunut lapsen tavasta nähdä asioita. Vaikka tutkija ei voi olla muuta kuin aikuinen haastattelutilanteessa, hän voi pyrkiä määrittelemään oman roolinsa sosiaalisena henkilönä, joka korostaa herkkyyttä, reflektiivisyyttä ja lapsen kielellä puhumista haastattelun vuorovaikutustilanteessa. Karlssonin (2010, s. 133) mukaan tärkeintä haastattelutilanteessa ei ole se, että osaako lapsi kertoa kokemuksistaan, vaan se, osaavatko tutkijat aidosti kuunnella lapsia ja heidän viestejään. Tämä aineistonkeruumenetelmä tukee tutkimuksen lapsinäkökulmaista otetta, kun tutkija pyrkii asettumaan mahdollisimman lähelle lapsen kokemusmaailmaa.

Luottamuksen ja turvallisen tilan luomisen jälkeen haastattelussa pyrittiin ensin selvittämään oppilaan fyysisen aktiivisuuden määrää liikuntasuosituksen (OKM, 2021) nojaamalla. Haastattelussa puhuttiin lapsen kielellä, joten aluksi keskusteltiin myös siitä, mitä kaikkea fyysinen aktiivisuus, eli liikunta, voi olla. Tähän kysymyksen asetteluun vaikutti THL:n (2008, 2021) koululaiskyselyissä käytetty määritelmä:

”Seuraavissa kysymyksissä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa sinut hetkeksi hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Liikuntaa on esimerkiksi juokseminen, ripeä kävely, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, rullalautailu, uinti, laskettelu, hiihto, jalkapallo, koripallo ja pesäpallo”.

Tutkimuksessa täten lasten fyysisen aktiivisuuden määrää ja liikuntasuositusten täyttymistä arvioidaan lasten oman itsearvioinnin ja kertomisen perusteella. Haastattelu jatkui fyysisen aktiivisuuden määrittämisen jälkeen teemoittain, lapselle sopivassa tahdissa ja järjestyksessä kuitenkin niin, että kaikki teemat käytiin läpi. Välillä keskusteltiin myös lapsen itse esiin tuomista aiheista, koska kaikki lapsen kokemukset tuovat lisää sisältöä tutkimukseen. Haastattelut äänitettiin Applen Sanelin-ohjelmalla, koska se todettiin luotettavimmaksi ja parhaimmaksi vaihtoehdoksi tutkijan sekä tutkimuksen kannalta. Haastattelutiedostot siirrettiin puhelimesta heti tietokoneelle, jossa niitä säilytetään salasanan takana, ja ne tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

7.3 Aineiston analyysi

7.3.1 Oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus tarkastelunäkökulmana

Oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus toimii keskeisenä tarkastelunäkökulmana tässä tutkimuksessa, joten sitä voidaan pitää ikään kuin taustamuuttujana, vaikka tutkimus onkin laadullinen tutkimus. Haastattelussa fyysisen aktiivisuuden käsite käännettiin lapsen kielelle, ja pyrittiin varmistamaan, että oppilas ymmärsi, mitä kaikkea fyysinen aktiivisuus voi olla. Tässä apuna käytettiin WHO:n (2020) määritelmää fyysisestä aktiivisuudesta sekä koululaistutkimusta (2008, 2021).

Aluksi oppilaan kanssa keskusteltiin liikuntaharrastuksista ja niiden kestosta sekä määrästä viikossa. Seuraavaksi keskusteltiin koulumatkojen kulkemisesta, välituntitoiminnasta ja vapaa-ajan toiminnasta. Näiden perustella oppilasta pyydettiin kertomaan oma kokemuksensa siitä, montako tuntia hän keskimäärin liikkuu päivässä. Näitä vastauksia peilattiin ajankohtaiseen alakouluikäisten fyysisen aktiivisuuden suositukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) kansallisen liikkumissuosituksen mukaan 7—17-vuotiaan lapsen tulisi liikkua reippaasti ja rasittavasti vähintään tunti päivässä kestävyyspainotteisesti, lihasvoimaa ja luustoa vahvistavaa liikuntaa tulisi tehdä vähintään kolmena päivänä viikossa. Lisäksi liikkumisen tulisi olla monipuolista, yksilölle ja ikätasolle sopivaa.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut objektiivisen mittauksen tavoin saada selville tarkkaa fyysisen aktiivisuuden määrää, vaan saada suuntaa antava tarkastelunäkökulma, jonka avulla aineistoa lähdetään analysoimaan. Kiviniemen (2018) mukaan aineistonkeruuseen vaikuttavat tutkijan omat intressit sekä tarkastelunäkökulmat, joilla on vaikutusta kerätyn aineiston luonteeseen. Tällöin laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy meille tutkijan tarkastelunäkökulmien kautta. Rajaamisessa on täten kyse tutkijan tarkastelunäkökulman selkeyttämisestä, jolloin tutkija pyrkii hahmottamaan tutkimuksen tulkinnallisen ytimen. Tutkimustehtävän rajauksella otetaan kantaa siihen, mikä on aineistosta esiin nouseva ydinsanoma, jonka tutkija erityisesti haluaa nostaa tarkastelun keskipisteeksi.

Aineistosta lähdettiin koodaamaan haastattelukohtaisesti kohtia, joissa oppilas kertoo omasta koetusta fyysisestä aktiivisuudestaan. Esimerkissä tutkijasta käytetään lyhennettä "T" ja oppilaasta "O" sekä satunnainen järjestysnumero. Seuraavassa taulukossa esimerkki oppilaan kanssa käydystä keskustelusta, jolla pyritään saamaan selville oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus.

TAULUKKO 4. Esimerkki haastattelusta: Oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus

<i>T: onks sul jotain harrastuksii?</i>	
<i>O2: no mä harrastan jalkapalloo ja koripalloo</i>	
<i>T: kuinkas monta kertaa viikossa on treenejä?</i>	→ 6krt viikossa 1,5h treenit, joissa
<i>O2: no molempii olis kolme kertaa viikos mut nyt ei oo ku on korona</i>	oletettavasti reipasta ja rasittavaa, lihasvoimaa kehittävää liikuntaa
<i>T: niinnii, joo, kuinkas kauan ne kestää ne treenit?</i>	
<i>O2: puoltoist tuntii</i>	
<i>T: liikutko muuten vapaa-ajalla, esim kavereiden tai perheen kanssa?</i>	
<i>O2: aika paljon käyn pyöräilemässä, kavereiden kaa</i>	→ vapaa-ajalla pyöräilyä, oletettavasti vähintään reipasta liikuntaa
<i>T: no osaatko heittää arvioin kuin mont tuntii liikut päivässä keskimäärin, koulumatkat, välitunnit ja illan jutut mukaan luettuna</i>	→ Oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus päivässä 2—4 tuntia, joten oppilas määritteli kertomansa perusteella fyysisesti hyvin aktiiviseksi
<i>O2: joku kaks— neljä tuntii</i>	

Jokaisen oppilaan kanssa käytiin samansuuntainen keskustelu koetusta fyysisestä aktiivisuudesta. Ilmaukset koottiin taulukkoon, jossa ne pelkistettiin ja täten saatiin määriteltyä suuntaa antavasti oppilaan koetun fyysisen aktiivisuuden taso.

Näin ollen oppilaiden koettu fyysinen aktiivisuus määritteli sen, onko oppilas oman kokemuksensa perusteella fyysisesti hyvin aktiivinen vai fyysisesti vähemmän aktiivinen. Erityisen yllättävää oli, että lähes jokainen oppilas liikkui oman kokemuksensa mukaan OKM:n (2021) liikuntasuosituksen mukaisesti. Näin ollen fyysisesti passiivisia tai fyysisesti hyvin vähän aktiivisia oppilaita ei oikeastaan kohderyhmässä ollut. Tähän saattaa vaikuttaa esimerkiksi kouluympäristön liikunnallisuus, koska lähes kaikki kulkivat koulumatkat aktiivisesti ja välituntitoiminta oli lähes kaikilla hyvin aktiivista, esimerkiksi jalkapallon pelaamista tai pururadan kiertämistä.

Seuraavassa kuviossa yhteenveto kohdejoukon koetusta fyysisestä aktiivisuudesta. Yhteensä neljä oppilasta koki olevansa fyysisesti vähemmän aktiivisia, kun taas fyysisesti hyvin aktiivisia koki olevansa seitsemän oppilasta. Tutkimuksessa ei täten päästä käsiksi fyysisesti passiivisten lasten kokemuksiin, mutta aineistosta nousi selkeästi esille kaksi luokkaa: fyysisesti vähemmän aktiiviset ja fyysisesti hyvin aktiiviset oppilaat. Tutkimuksessa keskitytään näiden tarkastelunäkökulmien kautta oppilaiden kokemuksiin liikuntataidon oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä.

TAULUKKO 5. Oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus

Oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus	
Fyysisesti vähemmän aktiivinen oppilas	Fyysisesti hyvin aktiivinen oppilas
Oppilas 3	Oppilas 10
Oppilas 6	Oppilas 5
Oppilas 1	Oppilas 7
Oppilas 4	Oppilas 2
	Oppilas 8
	Oppilas 9
	Oppilas 11

7.3.2 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi

Aineisto analysoidaan oppilaan koetun fyysisen aktiivisuuden tarkastelunäkökulmasta käsin. Eskolan (2018) mukaan tutkijan tulee analyysivaiheessa pohtia omaa suhdettaan teoriaan. Tällöin voidaan puhua aineistolähtöisestä, teoriasidonnaisesta tai teorialähtöisestä tutkimuksesta. Tämä tutkimus ei ole luonteeltaan vain aineistolähtöinen tai teorialähtöinen, vaan teoriasidonnaisuus kuvaa tutkimuksen luonnetta parhaiten. Tämä tarkoittaa Eskolan (2018) mukaan sitä, että analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät suoraan nouse teoriasta tai pohjaudu teoriaan. Tämä saattaa olla aloittelevalla tutkijalla kenties helpoin tapa, siksi juuri tämä tapa on valittu tähän tutkimukseen. Scott ja Russell (2005) esittävät, että tapaustutkimuksessa tutkija muokkaa teoreettisista käsitteistä kehyksen, joka sopii tutkittavaan kohteeseen. Täten he korostavat, että tutkija tarvitsee sisällöllisiä käsitteitä, jotta tutkimus ei jää vain kuvailuksi ja perusteettomiksi väitteiksi (Laine ym., 2007). Tässä tutkimuksessa tutkija muokkaa ennen aineistonkeruuta teoreettisista käsitteistä analyttisen kehyksen, joka sopii tutkittavaan ilmiöön. Aineistonkeruun jälkeen teoreettista kehystä muokattiin aineistosta esille nousevien seikkojen myötä.

Käytännön kentällä tapahtuvasta aineistonkeruusta esille nousevien näkökulmien suhdetta teoreettisiin näkökulmiin voidaan siis pitää vuorovaikutteisena (Kiviniemi, 2018).

Aineisto analysoitiin systemaattisella teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa hyvin perinteinen ja monipuolinen analyysimalli, ja se soveltuukin hyvin erilaisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysillä analysoidaan tekstimuotoisia aineistoja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tarkoituksena on muodostaa aineistosta tiivistetty kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Systemaattiselle sisällönanalyysille keskeistä on aluksi hahmottaa yleiskuva aineistosta, jonka jälkeen aineisto puretaan osiin. Tätä kutsutaan pelkistämiseksi eli redusoinniksi, jolloin aineistosta etsitään tutkimukselle oleelliset kohdat. Seuraavaksi pelkistettyjä ilmauksia vertaillaan ja ne ryhmitellään eli tapahtuu klusterointi. Samaa sisältävät pelkistetyt ilmaukset siis yhdistetään alaluokiksi. Tämän jälkeen alaluokista muodostetaan yläluokkia eli tapahtuu abstrahointi (Eskola, 2018).

Analyysissä on hyödynnetty myös ”mixed method” -menetelmää, mikä tarkoittaa sekä määrällisten että laadullisten menetelmien yhdistämistä. Tätä voi Cohenin (2018, s. 33) mukaan perustella sillä, että monipuoliset menetelmät auttavat ymmärtämään tapausta paremmin. Day ja Sammons (2008) osoittavat, että monimenetelmäinen lähestymistapa voi tarjota vivahteikkaampia ja aitoja selostuksia tutkittavasta ilmiöstä. Ristiriitaista tässä kuitenkin Cohenin (2018, s. 36) mukaan on, miten on mahdollista sekoittaa menetelmiä, joilla on yhteensopimattomat juuret ja näkemykset maailmasta. Tässä tutkimuksessa analyysivaiheessa hyödynnetään kvantifiointia tulosten esittelyssä. Tällöin joitakin tuloksia esitellään määrällisessä muodossa.

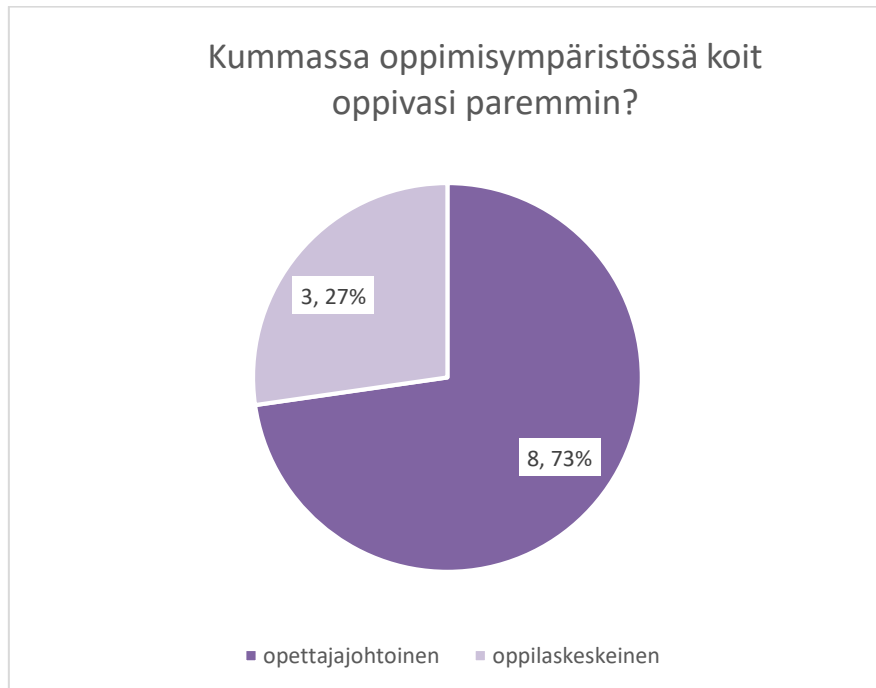
Analyysivaiheessa ja päätelmiä tehdessä liikutaan siis empirian ja teorian välillä. Havaintoja tarkastellaan esimerkkeinä, jotka voivat ilmentää tapausta laajempaa ilmiökokonaisuutta tai teoriaa. Toisaalta taas tutkimusta avaavat käsitteet ja teoriat ohjaavat tutkijaa etsimään aineistosta todisteita sille, että teoreettiset lähtökohdat ovat oikeansuuntaisia. Tällöin etenemisen logiikka on sekä induktiivinen että deduktiivinen (Peuhkuri, 2007, s. 148). Analyysin tavoitteena on nostaa esille tapauksen erityislaatu, jotta sen myötä voidaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tapaustutkimus on täten tapa ymmärtää ilmiötä ja

se voi vahvistaa tutkijan ja hänen tieteenalansa ääntä tieteen ja yhteiskunnallisen toiminnan kentällä (Peltola, 2007, s. 125).

8 TULOKSET

Haastatteluun osallistui yhteensä 11 oppilasta, joista kahdeksan, eli 73% koki oppineensa paremmin opettajajohtoisessa oppimisympäristössä. Näistä kahdeksasta oppilaasta puolet kuului fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden ryhmään ja puolet fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden ryhmään. Oppimista perusteltiin erityisesti onnistumisen kokemusten kautta, joita näytti oppilaiden kokemusten perusteella tulleen enemmän opettajajohtoisessa oppimisympäristössä. Juuri nämä kahdeksan oppilasta kertoivat, että onnistumisia tuli enemmän opettajajohtoisessa ympäristössä ja näin ollen he myös kokivat oppineensa liikuntataitoja paremmin tässä ympäristössä. Tutkimuksessa onnistumisen kokemukset näyttivät olevan yhteydessä oppilaan kokemukseen oppimisesta.

Kolme oppilasta, eli 27% kaikista oppilaista, koki oppivansa paremmin oppilaskeskeisessä ympäristössä. He kaikki kuuluivat fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden ryhmään. Myös he olivat kokeneet enemmän onnistumisen kokemuksia tässä ympäristössä, mikä oli yhteydessä kokemukseen oppimisesta. Kukaan fyysisesti vähemmän aktiivisista oppilaista ei kokenut oppivansa oppilaskeskeisessä ympäristössä yhtä hyvin kuin opettajajohtoisessa. Kuviossa 1 on kvantifioitu, eli muutettu määrälliseen muotoon, oppilaiden kokemus siitä, kummassa ympäristössä he kokivat oppineensa paremmin lyömisen liikuntataitoa.



KUVIO 1. Oppilaiden kokemus oppimisesta

Kuvion 1 perusteella voidaan ymmärtää, että tässä tutkimuksessa suurin osa oppilaista koki oppineensa paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä. Oppilaskeskeisen ympäristön merkitystä ei voida kuitenkaan kokonaan hälventää, vaan se nähdään erittäin tärkeänä osana liikuntataitojen oppimista, vaikka juuri tämän tutkimuksen perusteella opettajajohtoisuus tukisi taitojen oppimista.

8.1 *Fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden kokemuksia*

Koko kohdejoukosta neljä oppilasta koki olevansa fyysisesti vähemmän aktiivisia. Erittäin mielenkiintoista oli, että tässä tutkimuksessa jokainen fyysisesti vähemmän aktiivinen oppilas koki opettajajohtoisen ympäristön sopineen itselleen paremmin.

No siel tuli niitä onnistumisia ja no se et opettaja kertoo ettet oo ihan hukassa ja jos se vaik sanoo et tehkää jotenki näin (näyttää lyömisiikettä) niin mulle sopii paremmin se (Oppilas 3).

Fyysisesti vähemmän aktiivinen oppilas 3 koki enemmän onnistumisen kokemuksia opettajajohtoisella tunnilla, mikä johti hänen mielestään oppimiseen. Fyysisesti vähemmän aktiiviselle oppilaalle opettajan visuaaliset näytöt ja ohjeet näyttävät tukevan oppimista, koska muuten oppilas tunsii olevansa ”ihan hukassa”. Hän tukeutuu paljon opettajaan ja tarvitsee visuaalisen liikemallin, kuten hän sitaatissaan kertookin.

Eräs fyysisesti vähemmän aktiivinen oppilas myös nautti siitä, että sai vain vastaanottaa opettajan ohjeita. Fyysisesti vähemmän aktiivisen oppilaan mukaan koki hän oppineensa opettajajohtoisessa ympäristössä paremmin: ”Opin paremmin sillai et ope kertoo koko ajan mitä tehdään, sit ei tarvinnu itte päättää niin paljon” (Oppilas 1). Oppilas selkeästi luottaa opettajan taitoon opettaa, eikä omat taidot ja kyvyt ehkä vielä riitä ongelmanratkaisuun tai erilaisten vaihtoehtojen etsimiseen.

Fyysisesti vähemmän aktiiviset oppilaat myös korostivat, että opettajajohtoisessa ympäristössä oppiminen oli tehokasta, koska opettaja näytti tarkasti esimerkiksi mailan käyttöä (Oppilas 6). Tämä tukee entisestäänkin sitä, että opettajan suorat ohjeet, näytöt ja neuvot auttavat fyysisesti vähemmän aktiivisia oppilaita oppimaan. Heille johdonmukaisuus ja hyvin strukturoitu opetus näytti johtavan kokemukseen oppimisesta. Kuitenkin eräs oppilaista nosti hienosti esille, että ”no, totaa jos kerrotaa koko ajan nii sit oppii hyvin, mut jos osaa etukäteen nii sit se toinen ympäristö sopii paremmin” (Oppilas 4). Tästä voidaan päätellä, että hänen kokemuksensa mukaan uutta taitoa olisi hyvä opetella opettajajohtoisesti. Harjoittelemisen jälkeen, kun taidot ovat jo hieman kehittyneet, oppilaskeskeinen oppimisympäristö tukee oppimista paremmin.

Fyysisesti vähemmän aktiiviset oppilaat eivät hyötäneet oppilaskeskeisestä ympäristöstä yhtä paljon kuin fyysisesti hyvin aktiiviset oppilaat. Kaikki neljä fyysisesti vähemmän aktiivista oppilasta kokivat oppineensa opettajajohtoisessa ympäristössä paremmin. Eräs oppilaista perusteli kokemustaan näin: ”(oppilaskeskeisessä ympäristössä) sit sen kai tekee aina jotenki väärin ja ei oo niin tehokasta oppimiselle” (Oppilas 6). Kokemus osoittaa, että fyysisesti vähemmän aktiivisella oppilaalla ei välttämättä ole vielä valmiuksia itseohjautuvampaan, oppilaskeskeiseen toimintaan, vaan hän tarvitsee opettajan suorat ja selkeät ohjeet sekä näytöt oppimisen tueksi. Toinen oppilas koki olevansa hieman ”hukassa” oppilaskeskeisessä oppimisympäristössä, koska opettaja ei koko ajan näyttänytkään, miten piti tehdä (Oppilas 3). Tämäkin kokemus osaltaan vahvistaa sitä näkemystä, että fyysisesti vähemmän aktiivinen oppilas, jolla oletettavasti myös taidot saattavat olla heikommat, tarvitsee opettajajohtoista opetusta. He kuitenkin nostivat myös esille, että jos kyseisiä taitoja osaisi jo etukäteen, niin oppilaskeskeinen oppimisympäristö sopisi silloin paremmin.

Taulukossa 6 on eritelty fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden kokemuksia sopivammasta oppimisympäristöstä, koetusta taitoharjoitteluvaiheesta ja mieluisasta harjoittelumuodosta. Jokaisen oppilaan kokemus omasta pätevydestään ja taitoharjoittelun vaiheesta oli täysin samoilla linjoilla oppilaan koetun fyysisen aktiivisuuden kanssa. Jokainen fyysisesti vähemmän aktiivinen oppilas koki olevansa lyömisen taidossa alkuvaiheessa. Parityöskentely ja yksin harjoittelemine näyttivät olevan heille sopivimmat harjoittelumuodot.

TAULUKKO 6. Fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden kokemuksia: ympäristö, taitoharjoitteluvaihe ja harjoittelumuoto

	Kokemus sopivammasta oppimisympäristöstä	Kokemus omasta taitoharjoittelun vaiheesta	Mieluisa harjoittelumuoto
Oppilas 3	opettajajohtoinen	alkuvaihe	yksin
Oppilas 6	opettajajohtoinen	alkuvaihe	yksin
Oppilas 1	opettajajohtoinen	alkuvaihe	parin kanssa
Oppilas 4	opettajajohtoinen	alkuvaihe	parin kanssa

Kaikki neljä oppilasta kokivat, että he pystyivät toimimaan omalla tasollaan molemmissa oppimisympäristöissä, mikä taas kertoo liikuntatuntien suunnittelun onnistumisesta. Kuitenkin jokainen kertoi pystyneensä toimimaan omalla tasollaan paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä eli tämä ympäristö sopi heidän tasolleen hieman paremmin. Erään oppilaan mukaan hän pystyi toimimaan sulkapallotunnilla paremmin omalla tasollaan, kun oli saman tasoinen pari, jonka kanssa työskennellä (Oppilas 1). Myös oppilas 4 koki parityöskentelyn mieluisaksi harjoittelumuodoksi.

Tutkija: No entä yleensä liikkatunnilla, tykkäätkö harjotella yksin, parin vai ryhmän kaa? Ja miks?

Oppilas 4: Parin kaa, ja jos on ryhmä nii voi olla välillä vähän sekavaa, ja yksin ei oo niin hauskaa.

Tutkija: Mikä siin ryhmäs aiheuttaa sekavuutta, millasii tilanteita?

Oppilas 4: No jos on joku pallottelu esim ni sit jos kaikki pallot vaa lentää nii on sekavaa

Tutkija: Mitä sä ajattelet siitä et tuleeks ryhmäs enemmän vertailuu, esim taitoja?

Oppilas 4: No tulee kyl vertailuu.

Tutkija: Onks kivampi tehdä parin kaa?

Oppilas 4: Joo.

Parityöskentely näyttää olevan juuri näille oppilaille mieluinen ja motivoiva harjoittelumuoto, koska ryhmässä toiminta saattaa olla sekavaa ja yksin

harjoittelu taas ei ole niin hauskaa. Myös oppilas 4 kokee, että ryhmässä saattaa tulla enemmän vertailua muihin, joten parityöskentely saman tasoisen parin kanssa motivoi harjoittelemaan. Tällä oppilaalla saattaa hänen kokemustensa mukaan olla minäsuuntautuneempi orientaatio oman pätevyyden kokemiseen, koska hän vertailee omia taitojaan muihin.

Toisaalta kaksi muuta fyysisesti vähemmän aktiivista oppilasta kokivat, että heille mieluisin harjoittelumuoto on harjoitella taitoja yksin. Oppilas 3 koki, että yksin harjoittelu on helpompaa, koska silloin pystyy toimimaan koko ajan omalla tasolla. Hän myös koki, että ei ole kokenut vertailua yksin tai ryhmässä harjoitellessaan. Nämä seikat kielivät vahvasti oppilaan tehtäväorientaatiosta, koska hän keskittyy toimimaan omalla tasollaan vertailematta suorituksiaan muihin. Oppilas 6 näyttää myös hyötyvän yksin harjoittelemisesta.

Tutkija: Harjoitteletko mieluiten yksin, parin kans vai ryhmässä?

Oppilas 6: Yksin, se on helpompaa tai riippuu et mitä.

Tutkija: Mikä ois semmonen mitä ois kiva tehdä yksin?

Oppilas 6: Potkimista vaikka, lyöntipelejä...

Tutkija: Opitko siis yksin harjoittelemalla vai?

Oppilas 6: Joo.

Tutkija: Entäs sit opitko siitä et ope näyttää?

Oppilas 6: Joo, eihän sitä yksin tiä et mitä pitäis tehdä?

Oppilas 6 kertoo, että yksin harjoittelu on helpompaa, mikä taas saattaa tarkoittaa sitä, että yksin pystyy toimimaan juuri sillä omalla tasolla. Oppilaan viimeinen ilmaus, että eihän sitä yksin tiedä, mitä pitäisi tehdä, on myös tärkeä. Vaikka oppija nykykäsityksen mukaan nähdään aktiivisena, ajattelevana ja ongelmia ratkovana toimijana, on myös muistettava se tosiasia, että oppilas yhä tarvitsee opettajan suoria ohjeita ja näyttöjä, eikä oppilas aina pysty itse aktiivisesti ajattelemaan ja pohtimaan erilaisia suoritusvaihtoehtoja.

Taulukossa 7 on esitelty fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden kokemuksia viihtymisestä, onnistumisesta sekä autonomiasta. Kolme oppilasta koki suurempaa autonomian tunnetta oppilaskeskeisessä ympäristössä ja yksi oppilas koki autonomian tunnetta molemmissa ympäristöissä.

TAULUKKO 7. Fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden kokemuksia: viihtyminen, onnistuminen ja autonomia

	Viihtymisen kokemus	Onnistumisen kokemus	Autonomian kokemus
Oppilas 3	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 6	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 1	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 4	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen ja oppilaskeskeinen

Erittäin yllättävänä voidaan pitää sitä, että autonomian ja onnistumisen kokemukset eivät tässä tutkimuksessa ole yhteneviä. Aikaisemman tutkimuksen mukaan autonomiaa ja autonomian tunteen luomista liikuntatunnille voidaan pitää pohjana onnistumisen kokemuksille ja liikuntataitojen oppimiselle, koska tällöin opettaja kiinnittää huomiota siihen, että oppilas saa esimerkiksi valita omalle tasolleen sopivia tehtäviä ja välineitä, mikä taas edesauttaisi onnistumisen kokemusten syntymistä jokaiselle oppijalle. Tässä tutkimuksessa kuitenkin fyysisesti vähemmän aktiiviset oppilaat kokivat kyllä enemmän autonomiaa oppilaskeskeisessä ympäristössä, jossa sen olikin tarkoitus korostua, mutta he kokivat kuitenkin onnistuneensa paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä, jossa autonomian kokemuksia tarjottiin vähemmän. Viihtymisen kokemusta pyrittiin haastattelussa selvittämään kysymyksillä ”Kummalla tunnilla oli hausempaa?” ja ”Koitko viihtyäsi jommallakummalla tunnilla paremmin ja miksi?”. Jokainen näistä neljästä oppilaasta vastasi viihtyneensä paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä, koska siellä he saivat enemmän onnistumisen kokemuksia.

Yllättävänä voidaan pitää myös sitä, että oppilaat eivät viihtyneet oppilaskeskeisessä ympäristössä yhtä hyvin, vaikka siellä saivat valita enemmän omalle tasolleen sopivia tehtäviä. Tutkijan havaintojen mukaan he myös osasivat

valita itselleen sopivia tehtäviä, esimerkiksi toinen fyysisesti vähemmän aktiivisista pareista valitsi loppupeliksi ilmapallolla pelaamisen. Oppilas 6 totesikin, että ”sitten kun ei osu mailalla palloon, niin en koe olevani hyvä”. Ilmapallo pelivälineenä mahdollisti hänelle enemmän onnistumisia, koska se liikkui hitaammin kuin muut pallot. Toinen pari valitsi loppupeliksi minitenniksen pienellä kentällä, tarkoituksenaan ”elättää palloa”. Tämä taas voisi kertoa siitä, että heillä kilpaileminen ja kilpailullisuus eivät olleet tärkeitä ja motivoivia seikkoja, vaan he halusivat vain harjoitella taitoja omalla tasollaan.

Oppilaiden kokemuksista voidaan päätellä, että juuri fyysisesti vähemmän aktiivisia oppilaita tukevat opettajan selkeät näytöt ja liikemallit, joita seuraa yksin harjoittelu sekä parityöskentely. Erittäin mielenkiintoinen havainto tunneilta tutkijan näkökulmasta oli myöskin se, että kun oppilaat saivat itse valita parin, nämä neljä fyysisesti vähemmän aktiivista valitsivat juuri toinen toisensa. Oppilas 1 kommentoikin: ”No sillai et oli samantasonen pari ku mä, nii oli kiva pelata”. Lisäksi onnistumisen kokemusten luominen jokaiselle oppijalle mahdollistaa viihtymisen koulun liikuntatunnilla, ja tällaiset positiiviset kokemukset koululiikunnasta saattavat innostaa oppilasta liikuntaharrastusten pariin myös vapaa-ajalla ja tulevaisuudessa. Oppilailla vaikutti myös olevan sisäistä motivaatiota oppia uusia liikuntataitoja, ja oppilas 4 kertoikin, että ”olisihan se hauskaa alkaa vaan heti tunnilla pelaamaan, mut ei sit varmaan oppis mitää, jos ope ei ensin tarkasti näytä”.

8.2 Fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden kokemuksia

Yhteensä seitsemän oppilasta kuului fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden ryhmään ja heistä kolme oppilasta koki oppineensa paremmin oppilaskeskeisessä oppimisympäristössä. Nämä oppilaat kokivat oppineensa oppilaskeskeisessä ympäristössä paremmin, koska tehtävät olivat vaihtelevia ja monipuolisia. Kaksi oppilasta kommentoivat asiaa näin: ”Ne kaikki eri tehtävät ja pelit motivoi” (Oppilas 8) ja ”tehtävät vaihtui tarpeeks usein” (Oppilas 2). Oppilaiden kokemuksista voidaan päätellä, että heidän mielestään oppilaskeskeisessä oppimisympäristössä oppimista tukevat erilaiset vaihtelevat tehtävät ja pelit.

Myös valmiudet itseohjautuvampaan oppimiseen olivat paremmat fyysisesti hyvin aktiivisilla oppilailla. Eräs oppilas kommentoikin, että ”no sit on enemmän aikaa tehdä, kun ei tuu koko ajan niitä pysähdyksiä” (Oppilas 8). Hänen kokemuksensa mukaan itse tekemällä ja eri vaihtoehtoja kokeilemalla oppii parhaiten. Opettajan tarkat ohje- ja näyttötuokiot, eli hänen mukaansa tauot, veivät aikaa itse oppimiselta. Hänellä oli selkeästi valmiuksia itseohjautuvaan ja ongelmia ratkovaan työskentelyyn ja liikuntataitojen oppimiseen.

Oppilaskeskeinen oppimisympäristö näytti mahdollistavan fyysisesti hyvin aktiivisille oppilaille myös yhdessä oppimisen ja vertaistuen antamisen. Yksi oppilas nostikin haastattelussa esille, että: ”Sit jos joku toinen ei heti tajuu, ja sä tajuat, nii voit opastaa sitä” (Oppilas 10). Hänen kokemuksensa mukaan hän oppi oppilaskeskeisessä ympäristössä paremmin, koska pystyi harjoittelemaan taitoja yhdessä muiden kanssa keskustellen ja suoritusvaihtoehtoja pohtien. Oppilaskeskeinen ympäristö näytti myös täten eriyttävän ylöspäin: fyysisesti hyvin aktiivinen, oletetusti taidoiltaan taitava oppilas pystyi antamaan muille apua ja vertaistukea, jos joku muu ei heti ymmärtänyt, mitä tehtävässä piti tehdä. Kun oppilas sitten kielensi ajatteluaan ja neuvoi toisia oppilaita, sai hän syvennettyä myös omaa oppimistaan.

Fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden ryhmästä neljä oppilasta koki oppineensa paremmin opettajajohtoisessa oppimisympäristössä. Opettajajohtoisuuden merkitys näytti olevan fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden ryhmässä yllättävän suuri ja sitä pidettiin hyvin tärkeänä osana oppimista. Kuitenkin fyysisesti aktiivisten oppilaiden kokemusten perusteella valmius vapaampaan, oppilaskeskeiseen toimintaan kasvaa. Eräs oppilaista koki oppineensa paremmin opettajajohtoisella tunnilla, mutta perusteli vastaustaan näin: ”Ekalla tunnilla (opettajajohtoinen) opin paremmin, koska ope opetti paremmin. Välil on kivaa et saa ite päätellä vapaammin, mutta silti on tärkeätä välissä olla opejohtosempii kohtia” (Oppilas 5).

Opettajajohtoisuuden tärkeys sekä valmius itse kokeiluun ilmeni myös muiden oppilaiden kokemuksissa. Toinen oppilas perusteli seuraavanlaisesti, miksi koki oppineensa opettajajohtoisella tunnilla: ”Just sillee et opettaja opettaa sitä taitoa ja sitä kokoajan harjotellaan toistojen kautta nii kyl sen sit oppii” (Oppilas 7). Tällä oppilaalla korostui opettajan suorien ohjeiden, harjoittelun sekä toistojen merkitys oppimisessa. Kolmas oppilas piti taas siitä, että opettaja näytti

koko ajan miten pitää tehdä (Oppilas 9). Eräs taas koki oppineensa opettajajohtoisella tunnilla paremmin, koska hänen mielestään siellä tuli enemmän onnistumisia ja pääsi pelaamaan enemmän (Oppilas 11). Jälleen voidaan todeta, että onnistumisen kokemusten määrä on yhteydessä kokemukseen oppimisesta.

Mielenkiintoista on kuitenkin, että oppilas 9 kertoi oppineensa opettajajohtoisella tunnilla paremmin, koska ”ei yhtään tiennyt, miten siinä pitää lyödä sitä palloa”. Oletettavasti fyysisesti hyvin aktiiviset oppilaat omaavat myös paremmat motoriset taidot, mutta tämä ei päde aivan kaikkien kohdalla. Vaikka oppilas olisi fyysisesti hyvin aktiivinen, saattaa hänellä olla puutteita joissakin taidoissa, kuten esimerkiksi juuri tällä oppilaalla lyömisen taidossa.

Taulukossa 8 esitellään fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden kokemuksia sopivammasta oppimisympäristöstä, omasta koetusta taitoharjoitteluvaiheesta sekä mieluisasta harjoittelumuodosta.

TAULUKKO 8. Fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden kokemuksia oppimisympäristöstä, taitoharjoitteluvaiheesta ja harjoittelumuodosta

	Kokemus sopivammasta oppimisympäristöstä	Kokemus omasta taitoharjoittelun vaiheesta	Mieluisa harjoittelumuoto
Oppilas 10	oppilaskeskeinen	alkuvaihe	parin kanssa
Oppilas 2	oppilaskeskeinen	harjoitteluvaihe	ryhmässä
Oppilas 8	oppilaskeskeinen	alkuvaihe	parin kanssa
Oppilas 7	opettajajohtoinen	harjoitteluvaihe	parin kanssa
Oppilas 9	opettajajohtoinen	alkuvaihe	parin kanssa
Oppilas 11	opettajajohtoinen	harjoitteluvaihe	parin kanssa
Oppilas 5	opettajajohtoinen	harjoitteluvaihe	ryhmässä

Taulukosta 8 voidaan havaita, että fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden ryhmässä kokemus oppilaskeskeisen oppimisympäristön sopivuudesta lisääntyy, mutta silti enemmistö on kokenut opettajajohtoisesta ympäristöstä itselleen sopivimmaksi oppimisympäristöksi. Kolme fyysisesti hyvin aktiivista oppilasta

kokee olevansa taitoharjoittelussa alkuvaiheessa (Oppilaat 10, 8 & 9) , kun loput taas kokevat olevansa harjoitteluvaiheessa. Tämä lisää ymmärrystä siitä, että vaikka oppilas olisikin fyysisesti hyvin aktiivinen, saattaa hän joissakin motorisissa taidoissa olla vasta harjoittelun alkuvaiheessa. Fyysisesti aktiivisemmista oppilaista useampi koki kuitenkin olevansa harjoitteluvaiheessa, kun taas vähemmän aktiiviset oppilaat kokivat kaikki olevansa alkuvaiheessa. Mielenkiintoinen tulos on myös se, että kaksi fyysisesti hyvin aktiivista oppilasta (Oppilaat 10 & 8), jotka kokevat olevansa kuitenkin taitoharjoittelun alkuvaiheessa, kokivat oppineensa paremmin oppilaskeskeisessä oppimisympäristössä. He saattavat omata yleisesti hyvät liikuntataidot ja valmiudet oppia itseohjautuvuutta ja ongelmanratkaisukykyä vaativissa ympäristöissä, vaikka he kokevatkin olevansa lyömisen taidossa vasta alkuvaiheessa.

Suurin osa fyysisesti hyvin aktiivisista oppilaista koki mieluisaksi harjoittelumuodoksi parityöskentelyn. Kaksi oppilasta oppivat mieluiten ryhmän kanssa (Oppilaat 2 & 5). Parityöskentelyssä vertaistuki ja yhdessä oppiminen korostuvat.

Tutkija: Harjoitteletko liikkatunnilla mieluiten yksin, parin vai ryhmän kaa?

Oppilas 11: Parin kanssa.

Tutkija: Miks?

Oppilas 11: Ku siinä voi esimerkiksi kysyä et onnistuuks tää hyvin, et sen mielipidettä, niinku se voi auttaa kans.

Tutkija: Minkä takii ei oo sit niin kivaa ryhmässä?

Oppilas 11: No mun mielest siinä, en osaa ihan selittää, siinä tulee aika paljon juteltua jostakin syystä eikä tuu keskitytty nii paljoo siihe liikkeeseen ja sellast ylimäärästä sähellystä.

Oppilas 11 kokee harjoittelevansa mieluiten parin kanssa ja hän nostaakin esille vertaisoppimisen ja vertaistuen merkityksen. Ryhmässä harjoitellessa ei pysty aina keskittymään yhtä hyvin, koska ”juttelu ja ylimääräinen sähellys” vievät aikaa oppimiselta. Myös oppilas 9 kokee parityöskentelyn mieluisaksi harjoittelumuodoksi ja hänkin kokee ryhmässä harjoittelun tuovan ylimääräistä sähellystä, joten hän kokee sen tylsäksi. Oppilas 7 korostaa hänkin vertaistuen merkitystä, mutta hänellä korostuu myös ryhmäpaineen merkitys omaan suoritukseen.

Tutkija: Harjotteletko liikkatunnilla mieluiten yksin, parin kaa vai ryhmässä?
Oppilas 7: Parin kanssa, ku jos oon ryhmässä nii tulee koko ajan sellanen olo et muut osaa ja mä en, nii en uskalla yrittää kunnolla, mut sitku oon parin kaa ni tulee varmempi olo.
Tutkija: Eli ei ehkä tuu sellast vertailuu?
Oppilas 7: Joo.
Tutkija: Miks ei oo niin kivas sit harjotella yksin?
Oppilas 7: Jotenki vaikeempaa, jos ei aina osaa kaikkee. Parin kaa nii sit voi kattoo muilta aina mallia.
Tutkija: Auttaks se kaveri ?
Oppilas 7: Joo, se auttaa ja se on kivaa.

Oppilas 7 kokee paineita ryhmässä harjoittellessa, eikä tällöin edes uskalla yrittää kunnolla. Häntä saattavat pelottaa mahdolliset virheet, mutta parin kanssa hän kokee olevansa itsevarmempi, jolloin pystyy myös yrittämään parhaansa. Kuitenkin yksin harjoittellessa hän jää kaipaamaan vertaisen tukea, joten juuri tämän vertaistuen takia hän kokee mieluisaksi harjoittelumuodoksi parityöskentelyn. Kaksi oppilasta (Oppilaat 5 & 2) kokevat kuitenkin ryhmässä toimimisen mieluisaksi harjoittelumuodoksi, ja oppilas 5 perusteleekin valintaansa näin:

Tutkija: Jos ajatellaan liikuntatunteja nii harjotteletko mieluummin yksin, parin kans vai ryhmässä?
Oppilas 5: Ryhmässä
Tutkija: Miks?
Oppilas 5: Koska sit on paljon kavereita jotka voi auttaa jos tekee väärin.
Tutkija: Joo, no osaatko sanoo minkä takii et sit tykkää nii paljoo esim. yksin?
Oppilas 5: No siinä ei aina vaan niinku ymmärrä sitä kokonaan sitä jutun pointtia et mitä piti tehdä

Oppilas 5 kokee, että ryhmässä on monta kaveria, joilta voi kysyä apua ja esimerkiksi yksin harjoittellessa ei aina ymmärrä, että mitä pitikään tehdä. Tämä kokemus on täysin erilainen kuin oppilaalla 7, joka koki taas valtavasti paineita ryhmätyöskentelyssä. Tässä voidaan havaita jälleen se tosiasia, että jokainen yksilö kokee asiat eri tavalla, omasta näkökulmastaan ja kokemusmaailmastaan käsin. Juuri tämän takia monipuolinen, eri menetelmiä ja harjoittelumuotoja sisältävä oppimisympäristö, mikä tarjoaa jokaiselle yksilölle jotakin, on tärkeä.

Taulukossa 9 on esitelty fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden kokemuksia viihtymisestä, onnistumisista ja autonomiasta. Taulukko kertoo, kummassa ympäristössä oppilas koki esimerkiksi enemmän onnistumisen kokemuksia.

TAULUKKO 9. Fyysisesti hyvin aktiivisten oppilaiden kokemuksia: viihtyminen, onnistuminen ja autonomia

	Viihtymisen kokemus	Onnistumisen kokemus	Autonomian kokemus
Oppilas 10	oppilaskeskeinen	oppilaskeskeinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 2	oppilaskeskeinen	opettajajohtoinen/ oppilaskeskeinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 8	oppilaskeskeinen	oppilaskeskeinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 7	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 9	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 11	opettajajohtoinen	opettajajohtoinen/ oppilaskeskeinen	oppilaskeskeinen
Oppilas 5	opettajajohtoinen	oppilaskeskeinen	oppilaskeskeinen

Pääsääntöisesti se ympäristö, jossa oppilas koki enemmän onnistumisen kokemuksia, oli myös ympäristö, jossa hän viihtyi ja oppi mielestään paremmin. Kaksi oppilasta (Oppilaat 2 & 11) kuitenkin sanoivat, että he kokivat onnistumisia yhtä paljon molemmissa ympäristöissä, vaikka heitä pyydettiin valitsemaan vain toinen ympäristöistä. Poikkeuksena kuitenkin oppilas 5 kertoi kokeneensa enemmän onnistumisia oppilaskeskeisessä ympäristössä, mutta hän koki kuitenkin viihtyneensä paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä. Tässä kohtaa on hyvä mainita, että aluksi oppilaat vastasivat viihtymisen kokemukseen hyvin herkästi peilaten siihen ajatukseen, kumman tunnin lajeista he pitivät enemmän. Tähän kuitenkin haastattelussa tartuttiin muotoilemalla kysymys uudelleen niin, että oppilasta ohjattiin pohtimaan ympäristöä ja sen työskentelymenetelmiä, eikä niinkään itse lajia, vaikka hän pitäisikin jostakin tietystä lajista enemmän. Tämä kysymyksen uudelleenasettelu usein muutti oppilaan vastausta. Viidennen oppilaan tapaus vaikuttaa hyvin mielenkiintoiselta, koska autonomian ja onnistumisen kokemukset eivät hänen kohdallaan vaikuta kokemukseen viihtymisestä.

Jokainen oppilas koki autonomian tunnetta enemmän oppilaskeskeisessä oppimisympäristössä, jossa sen olikin tarkoitus korostua. Viisi näistä oppilasta (Oppilaat 10, 2, 8, 11 & 5), jotka kokivat enemmän autonomiaa

oppilaskeskeisessä ympäristössä, kokivat myös tässä ympäristössä enemmän onnistumisen kokemuksia. Tähän kuuluvat kuitenkin ne kaksi oppilasta (Oppilaat 2 & 11), jotka kokivat onnistumisia molemmissa ympäristöissä. Näyttää siltä, että autonomian tunteen luominen tunneille antaa myös mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin, mutta tässä tutkimuksessa tämä ei ihan kaikkien (oppilas 7 & 9) kohdalla toteutunut. Nämä oppilaat kokivat kyllä enemmän autonomiaa oppilaskeskeisessä ympäristössä, mutta onnistumisen kokemuksia tuli enemmän opettajajohtoisella tunnilla, jolla he myös kokivat viihtyneensä paremmin. Oppilas 7 toteaaakin, että ” oppimisen kannalta eka harjotellaan pienis osissa ja sit vasta pelataan”. Hänen kokemuksensa mukaan uuden taidon harjoittelu oppilaskeskeisessä ympäristössä ei ollut yhtä mieleistä ja motivoivaa. Hän ei saanut heti onnistumisen kokemuksia, joten hänelle tuli heti ajatus, että ”nyt minä luovutan” (Oppilas 7.)

Oppilaiden kokemuksista päätellen fyysisesti aktiivisemmilla oppilailla valmiudet oppilaskeskeiseen toimintaan ja ympäristöön ovat paremmat, mutta opettajajohtoisuudella on silti suuri merkitys taitojen oppimisessa. Myös työskentelytavoista nämä oppilaat kokivat mieleisiksi pari- ja ryhmätyöskentelyn, jolloin vertaistuki ja vertaisoppiminen saivat suuren merkityksen oppimisprosessissa. Kokemuksista kuitenkin huomataan jokaisen oppilaan yksilölliset kokemistavat, ja jokaisen oppilaan kokemusta voidaan pitää yhtä tärkeänä tässä tutkimuksessa.

8.3 Johtopäätökset

Opettajajohtoisella oppimisympäristöllä ja lineaarisilla taidon oppimisen menetelmillä näyttäisi olevan merkittävän suuri rooli koululiikunnassa uusien taitojen oppimisessa, koska jopa 73% oppilaista koki oppineensa paremmin opettajajohtoisessa ympäristössä. Erityisesti fyysisesti vähemmän aktiivisia oppilaita tämä ympäristö näyttää tukevan parhaiten. Tämä tulos on täysin samoilla linjoilla aikaisemman tutkimuksen kanssa – fyysisesti passiivisemmalle, taidon oppimisen alkuvaiheessa olevalle oppilaalle opettajajohtoisuus, struktuuri ja tarkat näytöt tukevat oppimista parhaiten. Valmiudet oppilaskeskeisiin työtapoihin ja -ympäristöihin kasvavat samalla, kun fyysinen aktiivisuus lisääntyy

ja taidot kehittyvät entisestään. 27% oppilaista koki, että oppi paremmin oppilaskeskeisessä ympäristössä. Vaikka prosentuaaliset erot ovat varsin suuret, on tutkimuksen perusteella erittäin selvää se tosiasia, että jokainen oppilas oppii omalla yksilöllisellä tavallaan sekä kokee liikunnan oppimisympäristöt omasta ainutlaatuisesta näkökulmastaan. Todellisuudessa molemmat ympäristöt saavat toistensa piirteitä, eikä liikunnanopetus ole näin kahtia jakautunutta.

Tulosten perusteella fyysisesti vähemmän aktiivisille eli vähemmän liikkuville ja alkuvaiheessa oleville oppilaille tulisi liikuntatunnilla luoda mahdollisuuksia harjoitella opettajajohtoisesti aluksi yksin ja pareittain, saman tasoisen parin kanssa. He eivät näytä hyötyvän nonlinearipedagogisesta taitoharjoittelusta yhtä paljon kuin fyysisesti aktiivisemmat oppilaat. Tämä on hyvin mielenkiintoista, sillä Magillin (2011, s. 174) mukaan oppimisen alussa oppilas pyrkii luomaan taidosta mielikuvan, jonka avulla suorittaa taito onnistuneesti. Nonlinearipedagogiikassa opettajan rooli on auttaa oppilasta luomaan onnistunut suoritus juuri erilaisia mielikuvia apuna käyttäen (Lee, 2014). Oppilaskeskeisellä tunnilla oppilasta ohjattiin esimerkiksi mielikuvin ”Kuvittele, että pallon lentorata olisi kuin sateenkaari”. Näyttää kuitenkin siltä, että myös tässä tutkimuksessa fyysisesti passiivisemmilla alkuvaiheen oppijoilla aikaa kului kognitiiviseen prosessointiin, joten heitä tukivat opettajan kognitiiviset ja spesifit ohjeet kuten ”Laita vasen jalka eteen, katso näin” ja ”Rystylyönti lähtee ylhäältä takaa, alas ja eteen”. He eivät vielä kykene oppimaan mielikuvien avulla, vaan heitä tukevat hyvin strukturoitu opettajajohtoinen komentotyylin opetus, josta lähdetään kohti oppilaskeskeisiä menetelmiä taitojen kehittyessä.

Tässä tutkimuksessa fyysisesti aktiivisemmat ja taitavammat oppilaat hyötyivät enemmän nonlinearipedagogisesta taitojen oppimisesta, jolloin keskeistä ovat juuri nämä oppimista tukevat mielikuvat ja vaihtelevat tehtävät. Erilaiset vaihtelevat ja monipuoliset tehtävät ja pelit vaikuttivat lisäävän motivaatiota oppia uusia taitoja fyysisesti aktiivisemmilla oppilailla. Tulokset tukevat jo aiemmin tutkittua tietoa siitä, että harjoitteluvaiheessa oppija pystyy suuntaamaan tarkkaavuuttaan tehokkaampien suoritusstrategioiden kokeilemiseen. Oppijat kykenevät tunnistamaan virheitään ja korjaamaan niitä tehokkaammin (Magill, 2011). Heille tuleekin luoda mahdollisuuksia yhteisölliseen oppimiseen ja vertaisopettamiseen, jolloin he pystyvät yhdessä tunnistamaan virheitä, kielentämään opittua asiaa sekä samalla auttamaan

toisiaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys kasvaa, ja oman ajattelun ja oppimisprosessin kielentäminen kehittävät heitä entistä enemmän. Myös valintojen ja autonomian lisääntyvä määrä tukee oppimista fyysisesti aktiivisemmilla oppilailta.

Kuitenkin opettajajohtoisuudella oli tärkeä asema myös fyysisesti aktiivisten oppilaiden oppimisprosessissa. Opettajajohtoisuuden heikkoutena voidaan pitää sitä, tunneilla aikaa kului yleiseen ohjeistukseen, eli oppilaiden mukaan taukoihin, jotka veivät aikaa kokeilemalla oppimiselta. Tauot ja opettajan merkkiäänet näyttivät kyllästyttävän fyysisesti aktiivisempia oppilaita, jotka olisivat voineet edetä omassa oppimisprosessissa nopeammin kuin todellisuudessa opettaja opetti. Oppilaskeskeisessä ympäristössä saatetaan pystyä maksimoimaan fyysisen aktiivisuuden määrä, kun aikaa ohjeistukseen ei kulu niin paljoa. Toisaalta se tukee myös fyysisesti passiivisempia oppilaita, kun opettajalla jää enemmän aikaa tukea heitä yksilöllisesti.

Tässä tutkimuksessa yhtenä selkeänä tuloksena voidaan nähdä olevan sen, että onnistumisen kokemukset ovat pohjana liikuntataitojen oppimiselle. Sekä fyysisesti vähemmän että fyysisesti hyvin aktiiviset oppilaat kokivat oppineensa paremmin siinä ympäristössä, jossa he kokivat enemmän onnistumisen kokemuksia. Myös suurin osa koki viihtyneensä paremmin, jos koki onnistuneensa tunnilla. Autonomian kokemukset eivät näyttäneet vaikuttavan kokemukseen oppimisesta yhtä paljon kuin onnistumisen kokemukset. Tätä voidaan pitää jopa hieman yllättävänä, koska autonomian eli valinnanvapauden ja vaikutusmahdollisuuksien on aikaisemmin todettu olevan yhteydessä onnistumiseen ja viihtymiseen tunnilla, sekä näin ollen myös sisäisen motivaation kehittymiseen (Ryan & Deci, 2000). Näytti kuitenkin siltä, että suurin osa oppilaista koki sisäistä motivaatiota, mikä näyttäytyi ulospäin yrittämisenä, sitoutumisena ja erittäin tarkkana keskittymisenä harjoitteluun. Jokainen myöskin koki viihtyvänsä tunneilla. Tämä tulos vaikuttaa hyvin lupaavalta siitä näkökulmasta käsin katsottuna, että sisäinen motivaatio liikuntaa kohtaan johtaa todennäköisesti myös liikunnallisesti ja fyysisesti aktiiviseen aikuisuuteen.

Liikuntatunnin harjoittelutavoista parityöskentely näyttäisi sopivan sekä fyysisesti vähemmän että fyysisesti hyvin aktiivisille oppilaille. Kuitenkin fyysisesti vähemmän aktiivisten oppilaiden ryhmässä korostui yksin harjoittamisen ja työskentelyn merkitys, kun taas aktiivisten oppilaiden

ryhmässä valmiudet ryhmätoimintaan kasvavat. Tässä tutkimuksessa mitä fyysisesti aktiivisempi oppilas oli, sitä enemmän hänellä oli valmiuksia harjoitella ryhmässä sekä antaa ja saada vertaistukea muilta oppilailta. Erityisen tärkeää oppilaiden mielestä oli myöskin saada harjoitella samalla tasolla olevan parin kanssa.

9 EETTISYYS JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä tutkimuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota eettisiin aspekteihin, koska tutkimuksen kohteena ovat lasten kokemukset. Lapsen näkökulma halutaan nostaa tutkimuksen keskiöön. Tällöin Cohenin (ym., 2018) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on merkittävää keskittyä haastateltavien lasten anonymiteetin säilymiseen, yksityisyyden kunnioittamiseen, tunnistamattomuuteen sekä lapselle luottamuksellisen ja turvallisen tilan rakentamiseen. Eettisiä periaatteita noudatetaan aina ihmisiä tutkittaessa riippumatta siitä, minkä ikäinen tutkittava on kyseessä (TENK, 2019, s. 9).

Alaikäisiä tutkittaessa tutkimukseen osallistumisesta päättää ensisijaisesti lapsen huoltaja. Vaikka huoltaja olisi antanut hyväksyntänsä lapselle osallistua tutkimukseen, viime kädessä alaikäinen antaa suostumuksensa itse (Cohen ym., 2018, TENK, 2019, s. 10). Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut pyydettiin kunnalta sekä oppilaiden huoltajilta (liite 5, liite 3).

Tutkija on vaitiolo- ja salassapitovelvollinen. Haastatteluun osallistuvia informoitiin ennen haastattelua sekä oppilaalla oli mahdollisuus keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Tutkijalla on lisäksi velvollisuus keskeyttää alaikäisen lapsen osallistuminen tutkimukseen, jos osallistuminen ei ole tutkittavan edun mukaista (TENK, 2019, s. 9). Kuulan (2006) sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 8) mukaan näiden keinojen avulla kunnioitetaan ihmisen ihmisarvoa, oikeuksia sekä itsemääräämisoikeutta.

Tämä tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkittaville ei saa aiheutua tutkimuksesta merkittäviä riskejä, haittoja tai vahinkoja. Jotta tarpeettomilta haitoilta vältytään, tutkijan on perehdyttävä ennakkoon tutkittavaan yhteisöön (TENK, 2019, s. 8). Tutkimus toteutettiin koulussa, joka oli tutkijalle jo entuudestaan tuttu, ja itse asiassa sama koulu, jossa tutkija toteutti kandidaatin

tutkielmansa. Näin ollen tutkija pystyi perehtymään ja tutustumaan yhteisöön hyvin.

Tutkija voi Kuulan (2006) mukaan kohdata haasteita ja jopa vaaroja aineistoa kerätessään, ja näin ollen esimerkiksi kärkkäitä mielipiteitä kohdatessaan tutkijan on tärkeää säilyttää neutraali asema. Aineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa tutkija piti opettajan antamia tietoja oppilaiden liikunnallisuudesta luotettavina, koska opettaja on tuntee oppilaansa. Häntä pyydettiin kertomaan tilanteesta mahdollisimman todenmukaisesti. Fyysisen aktiivisuuden ”mittarina” pidettiin valtakunnallisia liikuntasuosituksia (OKM, 2021), joihin haastattelu nojautui. Aineiston keruun toisessa vaiheessa tutkija veti itse liikuntatunnit oppilaille. Tämä vaati tutkijalta neutraalia asemaa. Liikuntatunnit olivat täysin normaaleja oppitunteja, ja ne suunniteltiin tutkijan ammattitaidon, tutkimuksen teorian, opetussuunnitelman ja eettisen pohdinnan valossa.

Aineiston keruun kolmannessa vaiheessa haastateltiin oppilaita ja aineiston analyysin tarkastelunäkökulmana toimi oppilaan koettu fyysinen aktiivisuus. Tutkimusten mukaan lapset osaavat melko totuudenmukaisesti arvioida fyysisen aktiivisuuden määräänsä, ja täten tätä tietoa voidaan tässäkin tutkimuksessa pitää suhteellisen luotettavana (Ekelund, 2011). Tutkimuksen rajoitteena on kuitenkin se, että fyysisen aktiivisuuden määrää analysoitiin vain lapsen haastattelussa kertoman oman itsearviointin avulla. Itsearviointeja on ennenkin käytetty fyysisen aktiivisuuden mittaamisessa, mutta kaikissa tutkimuksissa sitä ei ole todettu täysin luotettavaksi (Shephard, 2003.) Myös Ekelundin (2011) mukaan aikaisemmissa tutkimuksissa on myös todettu, että lasten itse tai heidän vanhempiansa ilmoittama fyysisen aktiivisuuden ja passiivisuuden määrä on välillä sisältänyt virheitä. Tämän takia itse raportoituun fyysiseen aktiivisuuteen perustuva tutkimus ei välttämättä erottele niin hyvin toisistaan fyysisesti aktiivisia ja passiivisia lapsia kuin objektiivinen mittaus (Ekelund ym., 2011). Tässä tutkimuksessa kuitenkin ei ollut keskeistä määrittellä lapsen fyysisen aktiivisuuden määrää erityisen tarkasti, vaan luotettiin siihen, että lapsi osaa arvioida suurin piirtein omaa fyysistä aktiivisuuttaan tai passiivisuuttaan. Tämän takia objektiivinen mittaus ei ollut keskeistä tälle tutkimukselle. Tutkimuksen aineisto säilytetään salasanan takana ja tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkijan omat ennakkonäkemykset sekä asema saattavat vaikuttaa haastattelutilanteeseen ja aineiston tulkintaan. Vaikka tutkija ei pysty irrottamaan itseään omista arvoistaan, ennakkonäkemyksistään ja asemastaan, on tärkeää olla tietoinen näistä seikoista (Cohen ym., 2018). Tutkija on viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija, jolla on liikunnan aineenopettajan pätevyys. Lisäksi tutkija on itse hyvin kiinnostunut liikunnasta ja on liikunnallinen, ja onkin hyvin tärkeää, että tutkija ymmärtää sen, että liikunta ei ole kaikille mieleistä. Tutkija ymmärtää asemansa ja pyrkii tulkitsemaan aineistoaan mahdollisimman moninaisesti ja useasta eri näkökulmasta, unohtamatta täysin omaa asemaansa.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää suhteellisen pieni kohdejoukko. Koska vain 11 oppilasta osallistui haastatteluun, ei tutkimuksen tuloksia voida yleistää. Tämä ei kuitenkaan tapaustutkimuksen valossa ole ongelma, koska Laineen (ym., 2007) mukaan tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkimys yleistykseen, vaan tavoitteena on ymmärtää ja kuvata tapausta mahdollisimman syvällisesti. Tässä tutkimuksessa yleistäminen nähdään analyyttisena, eli teoriaa kyseenalaistavana, täydentävänä tai uutta teoriaa luovana.

Tässä tutkimuksessa lasten tuottamaa tietoa pidetään varsin luotettavana. Tutkimuksessa pystytään samaistumaan Harcourtin (ym., 2011, kappale 3) ajatukseen siitä, että merkittävää tietoa lasten kokemuksista ja elämästä voi syntyä, kun varmistetaan lapsen rooli aktiivisena toimijana sekä pyritään tarkoituksellisesti hyväksymään heidän ideoitaan, näkökulmiaan ja tunteitaan aitona ja pätevänä datana. Tutkija välittää ja tekee näkyväksi lasten kokemuksia tieteelliselle tutkimusyhteisölle, jolloin voidaan pohtia lasten kokemusten monitasoisia merkityksiä.

10 POHDINTA

Stoddenin (ym., 2008) kansainväliseen tutkimustietoon perustuen lapsena hankitut motoriset taidot ovat edellytys sille, että ihminen pystyy myöhemmin selviämään erilaisista arkipäivän fyysisistä haasteista, esimerkiksi koulu- ja työmatkan kulkemisesta. Heikot motoriset taidot omaavilla ihmisillä on hyvin rajalliset mahdollisuudet osallistua fyysiseen toimintaan myöhemmin elämässään, koska heillä ei ole fyysiseen aktiiviuuteen edellytyksenä olevia taitoja (Stodden ym., 2008, s. 291). Kokon ja Martinin (2019) mukaan lasten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt, joten tutkimus tuo tärkeää tietoa erityisesti siitä, miten ja millaisessa ympäristössä fyysisesti vähemmän aktiiviset oppilaat kokevat oppivansa liikuntataitoja. Tämän tutkimuksen avulla pystytään ymmärtämään syvällisemmin, miten erilaisen koetun fyysisen aktiivisuuden tason omaavat oppilaat kokevat oppivansa liikuntataitoja parhaiten. Vaikka opettajajohtoisuus sai näinkin kattavan kannatuksen tässä tutkimuksessa, on muistettava, että monipuolinen ja kokonaisvaltainen liikunnanopetus on pohjana taitojen oppimiselle.

Liikunnanopettajan tärkein tehtävä on luoda jokaiselle oppijalle mahdollisuus onnistua ja saada onnistumisen kokemuksia. Ryan ja Deci (2017) korostavat, että itsemääräämisteorian mukaan autonomia lisäämällä mahdollistetaan jokaiselle oppijalle onnistumisen kokemuksia. Tutkimusten mukaan oppijalle ominaista on karttaa tai kokonaan lopettaa toiminta, jossa hän toistuvasti kokee epäonnistuvansa tai olevansa huono. Kokemus omista heikoista taidoista yhdistettynä minäsuuntautuneeseen tavoiteorientaatioon saattaa kadottaa oppijan motivaation liikuntaa kohtaan. Kun taas oppija kokee onnistuneensa ja kokee olevansa hyvä jossakin toiminnassa, hän todennäköisesti myös jatkaa sitä tulevaisuudessa (Liukkonen & Jaakkola, 2017, s. 138, Ryan & Deci, 2017). Näin ollen jo lapsuudessa luodaan pohja fyysisesti aktiiviselle ja liikunnalliselle aikuisuudelle. Tutkimus lisää ymmärrystä siitä,

kuinka suuri merkitys onnistumisen kokemusten luomisella oikeasti todellisuudessa on lapsen liikuntataitojen oppimiselle.

Oppiminen ja taitojen kehittyminen vaatii kuitenkin myös oikeanlaisen ympäristön, jossa yksilöllä tulee olla mahdollisuus harjoitella sekä saada kannustusta ja ohjausta (Gallahue ym., 2006). Tässä tutkimuksessa opettajajohtoinen oppimisympäristö näyttäytyi erittäin tärkeänä osana liikuntataitojen oppimista alakoulun oppilaiden kokemusten perusteella. Molemmat ryhmät, fyysisesti aktiiviset ja vähemmän aktiiviset, näyttävät hyötyvän tästä ympäristöstä. Tutkimuksen perusteella voidaankin todeta, että mielekäs tapa oppia uusia taitoja olisi ensin harjoitella niitä hyvin opettajajohtoisesti lineaarisia menetelmiä hyödyntäen, ja hiljalleen siirtyä kohti oppilaskeskeistä ympäristöä. Tärkeää on ymmärrys kokonaisvaltaisesta, monipuolisesta taitojen oppimisesta sekä eri ympäristöjen ja menetelmien tarkoituksenmukainen vaihtelu.

On kuitenkin nostettava esille, että opettajajohtoiset työtavatkin tukevat yksilöllisyyttä, eikä opetus todellisuudessa ole näin kahtia jakautunutta. Lisäksi opetus pohjautuu aina ajankotaisen opetussuunnitelman perusteisiin. Todellisuudessa molemmissa ympäristöissä on havaittavissa sekä opettajajohtoisia että oppilaskeskeisiä työtapoja. Onkin merkittävää pohtia, voiko liikunnanopetus koskaan olla täysin oppilaskeskeistä? Liikunta oppiaineena eroaa muista oppiaineista siinä, että oppilaan turvallisuus nousee entistäkin enemmän keskiöön. Turvallisuuden näkökulmasta käsin usein on pakko hyödyntää pelkästään opettajajohtoisia työtapoja. Tämä seikka sekä lisäksi se, että perinteisesi opettajat ovat opettaneet liikuntataitoja hyvin opettajajohtoisesti saattavat vaikuttaa siihen, miksi oppilaat kokivat oppineensa taitoja paremmin juuri opettajajohtoisessa ympäristössä. Curtner-Smithin ja kollegoiden (2001; Davids ym., 2008, mukaan) tutkimuksen mukaan tehokkaina pidetyt liikuntaa opettavat opettajat hyödynsivät opettajajohtoisia menetelmiä 78% opetusajastaan. Saattaa olla, että oppilaille opettajajohtoisuus oli tutumpi tapa työskennellä, ja oppilaskeskeinen nonlineaaripedagoginen tapa taas ei ollut yhtä tuttu.

Oppilaskeskeinen nonlineaariisiin menetelmiin perustuva oppimisympäristö näyttäytyi tässä tutkimuksessa hauskana, monipuolisena ja motivoivana ympäristönä, joka mahdollisti etenemisen omaan yksilölliseen tahtiin. On

mielenkiintoista on pohtia, miksi oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet oppineensa siinä yhtä hyvin. Tämä oppimisympäristö pohjautui konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jolloin oppimisen avaintekijöitä ovat oppimaan oppiminen, itseohjautuvuus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys (Ovens ym., 2013, Kauranen, 2011, s. 300). Tulosten perusteella voidaan ymmärtää, että oppilaskeskeinen ympäristö korostaa taitoja, esimerkiksi sosiaalisia taitoja, joita osa oppilaista oppi luultavasti täysin tiedostamattaan. Liikunnanopetuksella on moniulotteinen rooli oppilaan kehityksessä, koska se sisältää niin fyysiset, psyykkiset kuin sosiaaliset ulottuvuudetkin. Nonlineaaripedagogisilla menetelmillä pystytään maksimoimaan fyysisen aktiivisuuden määrä tunneilla sekä pystytään keskittymään jokaisen oppijan yksilölliseen oppimisprosessiin.

Täytyy myös muistaa, että tulokset pohjautuvat vain lasten kokemuksiin oppimisesta. Keskeistä oli tuoda julki liikuntataitojen oppimista juuri lapsen näkökulmasta, koska heitä osallistamalla voidaan pohtia tarkoituksenmukaisia menetelmiä motivoivaan liikunnanopetukseen sekä mielekkään oppimisympäristön luomiseen. Oppiminen on Kaurasen (2011) mukaan monimutkainen prosessi, eikä se välity ulkoisesti tutkijalle. Tämän vuoksi oli tärkeää päästä käsiksi lapsen sisäisiin prosesseihin haastattelun avulla.

Yllättävää tutkimuksessa oli myöskin se, että koko tutkimuksen kohdejoukko oli poikkeuksellisen fyysisesti aktiivinen, koska lähes jokainen fyysisesti vähemmän aktiivista oppilaistakin täytti liikuntasuosituksen. Tutkimuksen heikkoutena voidaankin pitää sitä, että kohdejoukossa ei oikeastaan ollut yhtään fyysisesti passiivista oppilasta, joten tässä tutkimuksessa ei päästy käsiksi heidän kokemuksiinsa. Kyläkoulukontekstilla saattaa olla merkitystä tähän, koska Korpisen (2010, s. 121) mukaan kyläkoulujen fyysisen ympäristön vahvuuksia ovat koulun lähiluonto sekä ympäristön lapsiystävällisyys ja turvallisuus. Kyläkouluissa osataan hyödyntää koulua ympäröivää luontoa ja yhteisöä opetuksessa. Kyläkouluissa koulun lapsikeskeinen ympäristö ja lähiluonto kannustavat ja luovat mahdollisuuksia fyysiseen aktiivisuuteen. Ympäristöt ovat usein hyvin luonnonläheisiä, turvallisia ja leikittäviä. Tällöin lapset keksivät itsenäisesti toimintamahdollisuuksia ja ottavat niitä maksimaalisesti käyttöön, jos toimintaa ei rajoiteta. Lapselle on erityisen tärkeää saada olla ulkona ja harjoittaa omia motorisia taitojaan monipuolisella tekemisellä, esimerkiksi majojen rakentamisella ja erilaisilla ulkoleikeillä.

Tutkimusten mukaan luonnossa leikkiminen vahvistaa lasten motorisia valmiuksia huomattavasti paremmin kuin esimerkiksi leikkikentällä oleskelu.

Olisikin mielenkiintoista jatkossa tutkia, millaisia kokemuksia erilaisista koulukonteksteista tulevilla oppilailla on liikuntataidon oppimisesta näissä ympäristöissä. Tällöin kohdejoukkoon voitaisiin saada kattavampi otos, jolloin päästäisiin toivon mukaan käsiksi myös fyysisesti passiivisempien oppilaiden kokemuksiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, kasvaako oppilaskeskeisen oppimisympäristön merkitys yläkoulussa, jolloin oppilailla voisi oletettavasti olla enemmän motivaatiota ja halua toimia nonlineaaripedagogiikan mukaisesti itseohjautuvammin sekä yksilöllisiä suoritustekniikoita etsien.

On myös nostettava esille ajankohtaisen tilanteen vaikutus tälle tutkimukselle. Tutkimus toteutettiin poikkeusoloissa keväällä 2021, ja liikuntatunneilla oppilaat sekä tutkija käyttivät maskeja ja käsihygieniasta pidettiin hyvää huolta. Oppilaat eivät kommentoineet esimerkiksi maskien käyttöä haastatteluissa, mutta lähes jokaisen oppilaan kohdalla nousi esille se, että vapaa-ajan liikuntaharrastukset olivat olleet tauolla jo pitkään ja olivat edelleen. Lasten fyysinen aktiivisuus oli täten vähentynyt koronapandemian aikana, koska niin monet harrastukset olivat tauolla. Myös tutkimusten mukaan korona vähensi lasten fyysistä aktiivisuutta jo keväällä 2020 (UKK-instituutti, 2020). Koronapandemian aiheuttamalla lasten fyysisen passiivisuuden lisääntymisellä saattaa olla kauaskantoisia vaikutuksia, joten aihetta olisi tärkeää tutkia, ja pyrkiä löytämään keinoja fyysisen aktiivisuuden ylläpitämiseen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0.* (4. uud. painos). Vastapaino.
- Backman, J. (2018). *Ääreellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa.* Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. (2018). *Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö.* Lapland University Press.
- Chow, J., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2015). *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: An Introduction.* Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315813042>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2018). *Research methods in education* (Eighth edition.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330–342.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08324091>
- Davids, K., Bennett, S., & Button, C. (2008). *Dynamics of skill acquisition : a constraints-led approach.* Human Kinetics.
- Ekelund, U., Tomkinson, G. & Armstrong, N. (2011). What proportion of youth are physically active? Measurement issues, levels and recent time trends. *British Journal of Sports Medicine* 45 (11), 859–865.
- Eskola, J. (2018). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta.* Teoksessa: Valli, R. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* PS-kustannus.
- Finlex. (1999). Ajantasainen lainsäädäntö: Suomen perustuslaki 731/1999.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>

- Gadamer, H., & Nikander, I., (2004). *Hermeneutiikka : ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- Gallahue, D. (2006). *Understanding motor development : infants, children, adolescents, adults* (6th ed., international ed.). McGraw-Hill.
- Gallahue, D.L., & Donnelly, F.C. (2003). *Developmental Physical Education for All Children* (4th ed.). (2004). *Palaestra* (Macomb, Ill.), 20(1), 54–.
- Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T., & Yli-Piipari, S. (2010). Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede*, 47 (6), 38-44.
- Haith, M. & Krakauer, J. (2012). *Theoretical models of motor control and motor learning*. Routledge.
- Harcourt, D., Perry, B., & Waller, T. (2011). *Researching young children's perspectives debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (1st ed.). Routledge.
- Heck, S., Block, M., & Heck, S. (2020). *Inclusive physical education around the world : origins, cultures, practices*. Routledge.
- Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2019). Nonlineaari pedagogiikka liikuntataitojen opettamisen viitekehyksenä. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2019 (1), 16-18.
- Jaakkola, T., & Kalaja, S. (2014). *Taitoharjoittelu nuoruusvaiheessa. TAVOITTEENA NUOREN URHEILIJAN HYVÄ PÄIVÄ. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö*. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus KIHU 2. Jyväskylän yliopisto.
- Janssen, I., & Leblanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The international Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7:4: <http://www.ijbnpa.org/content/7/1/40>.
- Kangas, M. (2010). *The school of the future : theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments*. Lapin yliopisto.
- Karlsson, L. (2010). *Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Missä lapsuutta tehdään?* Teoksessa: Kallio, K., Ritala-Koskinen, A., Rutanen, N., & Mälkiä, T. (2010). *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseura.

- Kauranen, K. (2011). *Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen*. Liikuntatieteellinen seura.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Kokko, S., & Martin, L. (2019). LIITU-tutkimus. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. *Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1*.
- Korpinen, E. (2010). *Eläköön kyläkoulu!* PS-kustannus.
- Kukkola, J. (2018). *Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus*. Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. (2018). *Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Käypä hoito -suositus. (2016). *Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Kardiologisen Seuran asettama työryhmä*. www.käypähoito.fi
- Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Gaudeamus.
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Lee, M., Lee, M., Chow, J., Chow, J., Komar, J., Komar, J., Tan, C., Tan, C., Button, C., & Button, C. (2014). Nonlinear pedagogy: An effective approach to cater for individual differences in learning a sports skill. *PLoS One*, 9(8), e104744–e104744. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104744>
- Liu, W., Wang, J., & Ryan, R. (2016). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (1st ed. 2016). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>

- Magill, R. (2014). *Motor learning and control. Concepts and applications*. Tenth Edition. New York University.
- Lochbaum, M., & Jean-Noel, J. (2016). Perceived Autonomy-Support Instruction and Student Outcomes in Physical Education and Leisure-Time: A Meta-Analytic Review of Correlates. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(43), 29–47. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04302>
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (2017). *Liikuntapedagogiikka*. (2., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Manninen, J. & Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus, Helsinki
- Manninen, J., & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 17(4), 267–274. <https://doi.org/10.33336/aik.92461>
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Moilanen, P., & Räihä, P. (2015). *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa: R. Valli, & J. Aaltola (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Oivio, J. (2020, 27. lokakuuta). Liikunnanopettajan karu hätähuuto: ”Miten tuleva sukupolvi jaksaa edes käydä töissä?” *Iltasanomat*. <https://www.is.fi/urheilu/art-2000006700617.html>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. (2016). *Vuoden 2014 opetussuunnitelman (OPS 2016) liikunnan tukimateriaalit. Liikunnan oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-oppimisymparistoihin-ja-tyotapoihin-liittyvat-tavoitteet>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. *Opetus- ja*

kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>

f

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Liikkumissuositus 7—17-vuotiaille lapsille ja nuorille. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja 2021:19.*
- Ovens, A., Hopper, T., & Butler, J. (2013). *Complexity thinking in physical education reframing curriculum, pedagogy and research.* Routledge.
- Palomäki, S., Laherto, L., Kukkonen, T., Hakonen, H. & Tammelin, T. (2016). Vanhempien hyvä koulutus ja tulotaso on yhteydessä nuorten liikkumiseen etenkin urheiluseuroissa. *Liikunta & Tiede 53 (4), 92–98.*
- Peltola, T. (2007). *Empirian ja teorian vuoropuhelu.* Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito.* Gaudeamus.
- Peuhkuri, T. (2007). *Teoria ja yleistämisen kriteerit.* Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito.* Gaudeamus.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö : oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa.* Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning.* Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203855171>
- Rautio, M. (2019, 31.tammikuuta). Lasten liikuntatutkimus paljastaa, että liikunta ei kiinnosta lapsia – Professori: ”Jotain kummallista on käynnissä”. *Yle.*
<https://yle.fi/uutiset/3-10622417>
- Reis, S. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality & Social Psychology Bulletin, 26(4), 419–435.*
<https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Richard Magill, D. (2014). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications.* In *Motor Learning and Control: Concepts and Applications.* McGraw-Hill.
- Rintala, P., Sääkslahti, A., & Iivonen, S. (2016). 3–10-vuotiaiden lasten motoriset perustaidot. *Liikunta ja tiede, 53 (6), 49—55.*

- Routio, P. (2020). *Hermeneuttinen tulkinta*. Taideteollisen korkeakoulun virtuaaliyliopisto.
http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/120_kirjallisuus.html#herm
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L., Aaltonen, T., Alastalo, M., Rastas, A., Tienari, J., Vaara, E., Meriläinen, S., Lumme-Sandt, K., Alasuutari, M., Hyvärinen, M., Löyttyniemi, V., Valtonen, A., & Nuolijärvi, P. (2005). *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Schmidt, R., & Lee, T. (2005). *Motor control and learning : a behavioral emphasis*. (4th ed.). Human Kinetics.
- Scott, D. & Russell, L. (2005). *Researching voluntary and community action: The potential of qualitative case studies*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Shephard, R. J. (2003). Limits to the measurement of habitual physical activity by questionnaires. *British Journal of Sport Medicine* 37 (3), 197–206.
- Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H., & Staffans A. (2010). *InnoSchool – välittävä koulu*.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2019). *Liikunta edistää terveyttä ja hyvinvointia*.
<https://stm.fi/liikunta>
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Tammelin, T., Aira, A., Kulmala, J., Kallio, J., Kantomaa, M. & Valtonen, M. (2014). Suomalaislasten fyysinen aktiivisuus - tavoitteena vähemmän istumista. *Lääkärilehti* 69 (14), 1871–1876.
- Tandon, P.J., Chou, C., Sallis, J.F., Cain, K.L., Franks, L.D. & Saelens, B.E. (2012). Home environment relationship with children’s physical activity, sedentary time and screen time by socioeconomic status. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 9:88.
<http://www.ijbnpa.org/content/9/1/88>.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Liikunta. Hyvätuloiset harrastavat muita enemmän liikuntaa*. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/elintavat/liikunta>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2008). *Kouluterveyskysely*.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Kouluterveyskysely*.
https://thl.fi/documents/10531/3554284/ktk21_alakoulu_fi.pdf/9702ec4a-3714-8f47-ecbe-64d3a8d89780?t=1613469514432
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. (2018). *Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä*. Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. (2018). *Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019:3*.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tökkäri, V. (2018). *Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa: Toikkanen, J., & Virtanen, I. (2018). *Kokemuksen tutkimus. VI, kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press.
- UKK-instituutti. (2008) *Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden suositukset*.
<https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/liikkumisen-suositukset/lasten-ja-nuorten-fyysisen-aktiivisuuden-suositukset/>
- UKK-instituutti. (2020). *Kevään koronarajoituksen vaikuttivat merkittävästi perusopetusikäisten lasten ja nuorten liikkumiseen*.
<https://ukkinstituutti.fi/ajankohtaista/kevaan-koronarajoitukset-vaikuttivat-merkittavasti-perusopetusikaisten-lasten-ja-nuorten-liikkumiseen/>
- UKK-instituutti. (2021). *Vinkit korona-aikaan*.
<https://ukkinstituutti.fi/palvelut/jarjestoportaali/vinkit-korona-aikaan/>
- Unicef. (2021). YK: yleissopimus lapsen oikeuksista. *Suomen UNICEF*.
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

- Valli, R., & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. (2017).
LIKKUMATTOMUUDEN JÄLJILLÄ. Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista. *Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 115.*
https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/liikkumattomuuden_jaljilla_verkko.pdf
- Varstala, V. (2007). *Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa.* Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T., Laakso, L., Lintunen, T., Sääkslahti, A., Nupponen, H., Telama, R., Hirvensalo, M., Häyrynen, T., Rasinaho, M., Varstala, V., Klemola, U., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Soini, M., Rovio, E., Rintala, P., Eloranta, V., Kalaja, T., ... Laine, A. (2007). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. uud. p.). WSOY Oppimateriaalit.
- World Health Organization. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health.* Global Recommendations on Physical Activity for Health. Geneva, Sveitsi.
- World Health Organization. (2020). *WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour.* Geneva, Sveitsi.

LIITTEET

LIITE 1. Tuntisuunnitelma: Opettajajohtoinen oppimisympäristö.

LIIKUNNANOPETUKSEN TUNTISUUNNITELMA

Opettaja: Lotta-Mari Rinteele

Päiväys ja aika: ma 29.3.2021 klo 12.15-13.45

luokka: 5.—6.

Tunnin aihe: Lyöminen, sulkapallo (Opettajajohtoinen oppimisympäristö)

Turvallisuusohjeet, muuta huomioitavaa: koronatilanteesta johtuen pidetään turvavälit ja mahdollisuuksien mukaan oma väline, oppilailta maskit, kädet desataan ennen tuntia ja tunnin jälkeen, suihkuun porrastetusti

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO, ORGANISOINTI, VÄLINEET	ARVIOINTI JA PALAUTE
<p>T1 kannustaa oppilasta fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntamuotoja ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen</p> <p>T2 ohjata oppilasta harjaanuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja</p> <p>T4 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään välineenkäsittelytaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri välineillä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa</p>	<p>Alkupiiri</p> <p>1. Alkulämmittely 5 min:</p> <ul style="list-style-type: none"> - käsien pyörittelyt ja avaukset, opettajaohjoisesti - tavoite: lämmitellä keho valmiiksi lyömistä varten <p>2. Valmiusharjoite 5min</p> <ul style="list-style-type: none"> - ota maila ja pallo - malliaote - helpot ja haastavat pompittelut yksin: pompittelua itselle ilmaan käynnetyksi, istumaan, pallo jalkojen ali, lyö reunalla, lyö ylös ja joutaen pallon pysäytys mailalle - tavoite: oppia malliaote, hakea tuntumaa välineeseen <p>3. Pariharjoitus, erilaiset lyönnit 10min</p> <ul style="list-style-type: none"> - parin kanssa vastakkain verkolle, näytöt - clear: pallon alle, korkealle ja pitkälle lyönti, painonsiirto, kädet + jalat asento - drop: pudotus, lyhyt lyönti - smash: pallo "laakana" yli verkon - rysty: lyöntikäden jalka ja kylii verkolle päin, Maila heilahtaa ylhäällä takaa alakautta eteen ylös - tavoite: kokeilla erilaisia lyönnejä - palautetta: käden liikeradat, jalkojen asento 	<p>Tunnin opetusmuodot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lineaarisuus eli opettajaohjoiset työtavat - Osista kokonaisuuteen - komentotyylit ja tehtäväopetus - Yhteen annettuun suoritusmalliin pyrkiminen (esim. eri lyönneissä) - Suoritusten toistaminen <p>Organisointi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verkot valmiina, opettaja katsonut välineet valmiiksi - pillin vihellys toimii merkinä, että opella asiaa, vihellyksen 	<ul style="list-style-type: none"> - Opettaja arvioi oppilaan välineenkäsittelytaitojen kehittymistä tunnin aikana sekä tuntityöskentelyä. - Positiivinen ja kannustava palaute verbaalinen palaute - Oppilaan tarkkaavaisuus pyritään suuntaamaan kehon sisään antamalla palautetta itse suorituksesta ja suoritustekniikasta.
	<p>4. Liikuta kaveria 10min</p> <ul style="list-style-type: none"> - peliasento (valmiusasento, maila edessä ylhäällä) ja pelipaikka (palaa aina pelikeskukseen) - toinen pari pysyy paikallaan, toinen liikuttaa lyömällä pitkää, lyhyttä sekä lyönnejä ristiin - tavoite: harjoitella eri lyönnejä samanaikaisesti sekä pelikeskukseen palaamista - palautetta: lyöntien suoritustekniikat <p>5. Syöttöharjoitus + rajat 5-10min</p> <ul style="list-style-type: none"> - käydään rajat läpi (sovelletaan jos kenttiä ei riitä) - harjoitellaan parin kanssa syöttämään alakautta - etevimmät voivat kokeilla lyhyttä ja matalaa sekä pitkää ja korkeaa syöttöä - tavoite: alakauttasyötön harjoittelu - palautetta: syötön suoritustekniikasta, liikeradat <p>6. Pelaaminen kaksin- tai nelinpelinä, lopputunnin ajan</p> <ul style="list-style-type: none"> - pelivälineen valinta: hidas vai nopea pallo - tavoite: soveltaa tunnilta opittuja taitoja omalla tasolla - palautetta: tarkkaavaisuus kehon sisälle (suoritustekniikat) <p>Loppupiiri: Itsearviointi, missä onnistuin tänään?</p>	<p>kuultuaan oppilas laittaa mailan maahan ja kuuntelee ohjeet</p> <ul style="list-style-type: none"> - alku- ja loppupiiri 	

Liite 2. Tuntisuunnitelma: Oppilaskeskeinen oppimisympäristö.

LIIKUNNANOPETUKSEN TUNTISUUNNITELMA

Opettaja: Lotta-Mari Rinteeleä

Päiväys ja aika: ti 30.3.2021 klo 9-10.30

luokka: 5.—6.

Tunnin aihe: Lyöminen, minitennis + erilaiset välineet (Oppilaskeskeinen oppimisympäristö)

Turvallisuusohjeet, muuta huomioitavaa: koronatilanteesta johtuen pidetään turvavälit ja mahdollisuuksien mukaan oma väline, oppilailla maskit, kädet desataan ennen tuntia ja tunnin jälkeen, suihkuun porrastetusti

TAVOITTEET	HARJOITTEET	OPETUSMUOTO, ORGANISOINTI, VÄLINEET	ARVIOINTI JA PALAUTE
<p>T1 kannustaa oppilasta fyysisen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntamuotoja ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen</p> <p>T2 ohjata oppilasta harjaanuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja</p> <p>T4 ohjata oppilasta harjoittelun avulla kehittämään välineenkäsittelytaitojaan, jotta oppilas osaa käyttää, yhdistää ja soveltaa niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri välineillä, eri vuodenaikoina ja eri liikuntamuodoissa</p>	<p>1. Alkupiiri</p> <p>2. Lämmittely + havaitseminen 10min</p> <ul style="list-style-type: none"> - valitse maila ja pallo - hyvää päivää -ote - lähde pomputtelemaan ja liikkumaan salissa omalla tyyllillä (pallo saa pomputa maassa välillä) - OPE näyttää eri värisiä tötsiä, oppilas havainnoi ja toimii ohjeen mukaan SININEN: pomputa rystyllä PUNAINEN: pomputa kämmenellä KELTAINEN: pallottele lyömällä seinää vasten VIHREÄ: oppilaat saavat keksiä haasteen <p>3. Pistetyöskentely pareittain 60 min (yksilöllisyys, ohjattu oivaltaminen ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen, vaihtelevuus)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tennis-lentis: 2vs2, erilaisia palloja, verkko, 1-3 kosketusta, pompulla tai ilman - etukentän minitennis pienpeli 1vs1 - händis: käsi mailana, pyritään elättämään palloa - rinkulapallo (ei verkolla) - haasteet: keksi itse - ilmapallopeli - takakentän minitennis pienpeli 1vs1 	<p>Tunnin opetusmuodot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nonlineaarisuus eli oppijakeskeinen opetusmuoto - oppimisen yksilöllisyys ja yksilölliseen suoritukseen pyrkiminen - Kokonaisharjoittelu - ohjattu oivaltaminen ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen - Suoritusten ja ympäristön vaihtelevuus <p>Ope ohjaa mielikuvien ja konkreettisten apuvälineiden kanssa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kiinnitä huomiota ääneen/putoamiskohtaan/ajattelle että lyöntisi on kuin sateenkaari yms. mielikuvat - vanteet, viivat ja tötsät ohjaavat 	<ul style="list-style-type: none"> - Opettaja arvioi oppilaan välineenkäsittelytaitojen kehittymistä tunnin aikana sekä tuntityöskentelyä. - Positiivinen ja kannustava verbaalinen palaute. Palaute pyritään kohdistamaan liikkeen lopputulokseen, ei suoritustekniikkaan. - Oppilaan tarkkaavaisuus pyritään suuntaamaan kehon ulkopuolelle. Aloittelijalla mahdollisimman lähelle kehoa, etevämmällä kauemmas esim. → a. aloittelija: kiinnitä huomiota siihen, että pallo osuu keskelle mailaa TAI ääneen, kun pallo osuu mailaan b. harjoitteluvaihe: kiinnitä huomiota pallon lentorataan TAI pallon haluttuun
	<p>4. Peilaaminen 20 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2vs2 peliä, oppilaat saavat valita pelimuodon ja pelata haluamallaan välineillä <p>5. Loppupiiri ja fiilikset + itsearviointi</p>	haluttua suoritusta	putoamiskohtaan kentässä

Liite 3. Tutkimuslupa huoltajat.

Hei 5.—6. -luokkalaisten huoltajat!

Opiskelen Tampereen yliopistossa viidettä vuotta luokanopettajaksi ja teen Pro gradu -tutkielmaa alakoulun liikuntakasvatuksesta. Opetan 5.—6. -luokalle kaksi liikuntatuntia, joiden jälkeen haastattelen oppilaita. Haastattelun pituus on 15—20min. Liikuntatunnit ovat täysin normaaleja tunteja, joille jokainen osallistuu. Tunnit sekä haastattelut toteutetaan viikolla 9.

Haastattelut toteutetaan anonymisti. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilötietoja ei kerätä, ja tällä turvataan lapsen yksityisyydensuoja ja tunnistamattomuus. Haastattelussa luodaan lapselle turvallinen sekä luottamuksellinen tila, eikä haastattelua tarvitse jännittää – minua kiinnostavat liikuntatuntikokemukset juuri lapsen omasta näkökulmasta. Haastattelu on mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Haastatteluaineisto säilytetään salasanan takana ja tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan alle 15-vuotiaan tutkimukseen osallistumisesta päättää ensisijaisesti huoltaja.

Oppilaan nimi: _____

Osallistuu tutkimukseen

Ei osallistu tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus: _____

Olkaa yhteydessä minuun tai luokanopettajaan, jos teillä herää kysyttävää!

Ystävällisin terveisin,
Lotta-Mari Rinteelä
lotta-mari.rinteela@tuni.fi

LIITE 4. Haastattelukysymykset.

Lotta-Mari Rinteelä, haastattelukysymykset gradu, kevät 2021,

Alakoulun oppilaiden kokemuksia liikuntataitojen oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä

Alkuhöpinät (vapaaehtoisuus, tietosuoja, anonymiteetti) Laitan nyt äänityksen päälle, sopiiko se? Aloitetaan haastattelu, ihan rennosti saa vastata ja olen todella kiinnostunut just sinun kokemuksista ja mielipiteistä, eli ei ole oikeita ja väärä vastauksia! Eikä ole kiire vastata, ihan rauhassa edetään

1. LIIKKUMINEN & FYYSINEN AKTIIVISUUS

- a. Onko sinulla harrastuksia? Entäs liikuntaharrastuksia? Kuinka monta kertaa viikossa?
- b. Liikutko paljon vapaa-ajalla? (leikkiminen kavereiden/sisarusten kanssa, koulumatkat, välitunnit...)
- c. Kuinka monta tuntia keskimäärin päivässä? (liikuntasuositus)
- d. tarkentavat + täsmentävät lisäkysymykset

(TUTKIJA NÄYTTÄÄ KUVIA TUNNEILTA (ei oppilaista) TUKENA MUISTIIN PALAUTTAMISESSA)

2. TAIDON OPPIMISEN VAIHE

- a. Kuinka paljon olet aiemmin pelannut tätä (lyöminen/taitoa), koetko olevasi aloittelija/jo melko hyvä/todella hyvä ja ammattilainen tässä?
- b. 1. tunti: Pystyitkö toimimaan omalla tasollasi; olivatko tehtävät liian helppoja, sopivia vai vaikeita?
- c. 2. tunti: Pystyitkö toimimaan omalla tasollasi; olivatko tehtävät liian helppoja, sopivia vai vaikeita?
- d. Kumpi tunti sopi sinulle paremmin? Omaan tasoosi nähden
- e. tarkentavat + täsmentävät lisäkysymykset

3. PÄTEVYYS JA ONNISTUMISEN KOKEMUKSET

- a. 1. tunti: Koitko sinä, että sait paljon onnistumisen kokemuksia, koitko olevasi hyvä siinä, mitä teit?
- b. 2. tunti: Koitko sinä, että sait paljon onnistumisen kokemuksia, koitko olevasi hyvä siinä, mitä teit?
- c. Kummalla tunnilla enemmän onnistumisia?
- d. tarkentavat + täsmentävät lisäkysymykset

4. SOSIAALINEN YHTEENKUULUVUUS JA VIIHTYMINEN

- a. Oliko tunneilla hauskaa? Koitko viihtyväsi paremmin jommallakummalla tunnilla? Miksi?
- b. Harjoitteletko mieluummin yksin vai ryhmässä? Miksi?

c. tarkentavat + täsmentävät lisäkysymykset

5. AUTONOMIAN TUNNE

- a. Saitko vaikuttaa siihen, mitä tunnilla tehtiin? Saitko valita itse välineitä tai tehtävän oman tasosi mukaan? Kummalla tunnilla sait mielestäsi valita enemmän?
- b. tarkentavat + täsmentävät lisäkysymykset

6. MOTIVAATIO

- a. Kummalla tunnilla koit olevasi enemmän motivoitunut (avataan motivaatio -käsitettä tarvittaessa)? Miksi?
- b. tarkentavat + täsmentävät lisäkysymykset

7. OPPIMINEN & OPPIMISYMPÄRISTÖ

- a. Kerro miten opit mielestäsi parhaiten liikuntatunnilla? (tutkija jeesaa: näyttö, kuuntelu, toistot, yksin, ryhmässä, itsenäisesti, open avulla, kokeilemalla vaan...?)
- b. Jos nyt mietit näitä kahta tuntia, niin kummalla mielestäsi opit paremmin liikuntataitoja (lyömistä)? Kumpi ympäristö sopi juuri sinulle paremmin? Miksi?
- c. tarkentavat + täsmentävät lisäkysymykset

LIITE 5. Tutkimuslupa kunnalta.

[REDACTED] KUNTA

Opetuspäällikkö

Viranhaltijapäätös

25.1.2021

1 §

Tutkimusluvan myöntäminen Lotta-Mari Rinteelälle Pro Gradun aineiston keruuta varten keväälle 2021 [REDACTED]
44/07.01.04/2021

Lotta-Mari Rinteelä on pyytänyt tutkimuslupaa Pro Gradun aineiston keruuta varten [REDACTED] keväälle 2021.

Päätös

Myönnän Lotta-Mari Rinteelälle tutkimusluvan Pro Gradun aineiston keruuta varten [REDACTED] keväälle 2021.

Peruste

[REDACTED] kunnan hallintosäntö 1.5.2018 § 17

Allekirjoitus



Opetuspäällikkö

Pöytäkirja asetettu nähtäville

[REDACTED] 25.1.2021

Jakelu

Lotta-Mari Rinteelä
[REDACTED]