



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KYLLI ESSI JA PALOSAARI VIIVI
LIIKUNNAN PERUSOPINTOJA SUORITTAVIEN OPETTAJAOPISKELIJOI-
DEN KÄSITYKSIÄ SPORT EDUCATION -MALLISTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2018



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

| | | | |
|---|--------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Luokanopettajankoulutus | | Tekijä/Author | |
| Luokanopettajankoulutus | | Kylli Essi ja Palosaari Viivi | |
| Työn nimi/Title of thesis | | | |
| Liikunnan perusopintoja suorittavien opettajaopiskelijoiden käsityksiä Sport Education -mallista | | | |
| Pääaine/Major subject | Työn laji/Type of thesis | Aika/Year | Sivumäärä/No. of pages |
| Kasvatustiede | Pro gradu -tutkielma | 2018 | 70 + 2 |
| Tiivistelmä/Abstract | | | |
| <p>Pohja liikunnalliselle elämäntavalle luodaan varhain. Koululiikunta tavoittaa oppilaiden kaikki ikäluokat, minkä vuoksi myönteiset ja monipuoliset kokemukset koululiikunnasta ovat tärkeitä. Erilaiset oppilaat motivoituvat eri tekijöiden vaikutuksesta, mikä luo liikuntaa opettavalle opettajalle haasteita opetuksen didaktisten ja pedagogisten valintojen tekemisessä. Suurten oppilasryhmien motivoimiseksi opettajan tulisikin säännöllisesti vaihdella opetustyylejään ja pyrkiä käyttämään oppilaslähtöisiä, osallisuutta lisääviä työtapoja. Yksi oppilaan osallisuutta lisäävä opetusmalli on Sport Education -malli, jossa lajitaitojen harjoittelun lomassa oppilaat ottavat vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta toimiessaan erilaisissa urheiluun liittyvissä rooleissa omissa pienjoukkueissaan. Sport Education -malli on sovellus organisoidusta urheilusta, joka tuo koulun liikuntatunneille yhteisöllistä, monipuolista ja reilun pelin periaatetta arvostavaa urheilukulttuuria.</p> <p>Tässä tutkielmassa oli tarkoituksena selvittää, kuinka motivoituneita liikunnan perusopintoja suorittavat opettajaopiskelijat olivat Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson aikana ja mitkä tekijät vaikuttivat heidän liikuntamotivaatioonsa. Lisäksi selvitettiin, millaisia arvioita opiskelijoilla oli Sport Education -mallin käytettävyydestä alakoulun liikunnanopetuksessa. Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu opetussuunnitelman ja opettajan pedagogisen ajattelun, liikuntamotivaation sekä Sport Education -mallin tarkastelusta. Metodologiselta lähestymistavaltaan tutkimus on fenomenografinen, sillä siinä suuntaudutaan opiskelijoiden käsityksiin ympäröivästä maailmasta ja tehdään niistä päätelmiä, eli tutkitaan heidän käsityksiään toisen asteen perspektiivissä. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson päätteeksi. Aineisto analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella Sport Education -mallin mukaisesti toteutettu jalkapallojakso motivoi opettajaopiskelijoita. Kannustava pienjoukkue, vertaisopiskelijoiden tuki sekä vastuulliset roolit edistivät opiskelijoiden liikuntamotivaatiota. Sen sijaan motivaatiota heikensi toimitsijavuoro, koska oppitunnilla vuorossa ollut joukkue ei päässyt ollenkaan pelaamaan. Opiskelijat arvioivat opetusmallin soveltuvan parhaiten alakoulun 5.–6. -luokkalaisten ja sitä vanhempien oppilaiden opetukseen. Opetusmallin nähtiin tarjoavan oppilaille osallisuutta ja elämyksellisyyttä. Sen käyttöönoton edellytyksinä pidettiin opettajan oppilastuntemusta sekä hyvät työskentelytaidot omaavaa oppilasryhmää. Opiskelijat arvioivat, että oppilaiden vastuu harjoitteiden suunnittelusta ei välttämättä takaa laadukasta liikunnanopetusta.</p> | | | |
| Asiasanat/Keywords liikuntamotivaatio, opettajan pedagoginen ajattelu, Sport Education -malli | | | |

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | OPETUSSUUNNITELMAN JA OPETTAJAN PEDAGOGISEN AJATTELUN MERKITYS LIIKUNNANOPETUKSESSA | 3 |
| 3 | LIIKUNTAMOTIVAATIO | 6 |
| 3.1 | Itsemääräämisteoria..... | 8 |
| 3.2 | Tavoiteorientaatioteoria | 12 |
| 3.3 | Motivaatioilmasto | 14 |
| 4 | SPORT EDUCATION -MALLI LIIKUNNANOPETUKSESSA | 18 |
| 4.1 | Sport Education -mallin tavoitteet | 19 |
| 4.2 | Sport Education -mallin toteuttaminen liikunnanopetuksessa | 20 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 26 |
| 5.1 | Tutkimuskysymykset | 27 |
| 5.2 | Tutkimusasetelma | 28 |
| 5.3 | Fenomenografinen tutkimusote tässä tutkimuksessa | 29 |
| 5.4 | Aineiston kerääminen..... | 31 |
| 5.5 | Aineiston analyysi..... | 32 |
| 6 | TULOKSET | 38 |
| 6.1 | Opettajaopiskelijoiden liikuntamotivaatio jalkapallojakson aikana..... | 38 |
| 6.1.1 | <i>Pienjoukkueessa toimiminen</i> | 39 |
| 6.1.2 | <i>Harjoittelu ja pelaaminen</i> | 41 |
| 6.1.3 | <i>Rooleissa toimiminen</i> | 43 |
| 6.2 | Opettajaopiskelijoiden käsitykset Sport Education -mallin käytettävyydestä | 44 |
| 6.2.1 | <i>Oppilasryhmä</i> | 44 |
| 6.2.2 | <i>Vaihtoehtoinen lähestymistapa liikunnanopetukseen</i> | 47 |
| 6.2.3 | <i>Opetusmallin sovellettavuus</i> | 47 |
| 6.2.4 | <i>Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus</i> | 48 |
| 7 | POHDINTA | 50 |
| 7.1 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 50 |
| 7.2 | Johtopäätökset | 52 |
| | LÄHTEET | 61 |
| | LIITTEET | 1 |

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU) -tutkimuksen mukaan suomalaisten kansallinen erityispiirre on liikunta-aktiivisuuden drop-off -ilmiö eli liikkumisen väheneminen iän myötä. Samalla kun reippaan ja rasittavan liikunnan määrä 11–15 -vuotiailla lapsilla ja nuorilla vähenee, lisääntyy paikallaanolo selvästi iän myötä. (Kokko, Mehtälä, Husu, Jussila, Villberg & Vasankari 2016.) Ajankohtaisen tutkimuksen pohjalta herää kysymys, pitäisikö olla huolissaan liikunnan vähenemisestä lasten ja nuorten varttuessa vanhemmiksi. Kuinka tähän ilmiöön olisi mahdollista vaikuttaa niin, että liikunnasta voisi kehittyä elämäntapa useammalle suomalaiselle lapsuudesta ja nuoruudesta lähtien?

Hongan 15.2.2014 kirjoittamassa Yleisradion uutisessa yliopistotutkija Arja Sääkslahti kertoo uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tähtäävän liikunnallisen elämäntavan tukemiseen. Opetussuunnitelmaa valmistelleen työryhmän mielessä kuvataan olleen viimeisimmät tutkimustiedot siitä, mikä saa ihmisen innostumaan liikkumisesta. Liikuntakasvatuksen tutkija Arja Sääkslahti kuvailee uutisessa, että liikunnallisen elämäntavan kehittyminen mahdollistuu, kun yksilö tuntee itsensä päteväksi liikkueessaan. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö tuntee osaavansa, pärjäävänsä ja kehittyvänsä. Innostavuuteen vaikuttaa Sääkslahden mukaan myös lapsen kokemukset vaikuttamaan pääsemisestä ja valintojen tekemisestä. (Honka 2014.)

Romar, Ahlroos, Flykt ja Penttinen (2016a) pohtivat, että oppilaslähtöiset ja osallistavat työtavat voisivat olla yksi tapa vastata perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 hengen mukaiseen liikunnanopetukseen. Opetushallituksen (2016a) liikunnan tukimateriaaleissa esitelty Sport Education [SE] -malli tarjoaa vaihtoehdon liikunnanopetuksen rikastamiseen ja oppilaiden vastuunottoon heidän toimiessaan erilaisissa tehtävissä. (Romar ym. 2016a, 44.) Siedentopin (1994a) mukaan Sport Education -malli on luotu tarjoamaan aitoja, kokonaisvaltaisia ja nautittavia kokemuksia liikunnasta. Mallin tavoitteena on kasvattaa yksilöistä päteviä, sivistyneitä ja innostuneita urheilijoita. SE -mallia toteutetaan tavallista pidemmissä jaksoissa ja yhden jakson aikana oppilaat harjoittelevat omissa pienjoukkueissaan yhden lajin parissa. Lajitaitojen oppimisen lomassa oppilaat ottavat enemmän vastuuta omasta ja toisten oppilaiden oppimisesta toimiessaan erilaisissa urheilutoiminnalle tyypillisissä rooleissa, kuten valmentajan, huoltajan ja tuomarin rooleissa. (Siedentop 1994a.) Romar ym. (2016a) korostavat, ettei Sport Education -mallin tarkoituk-

sena ole korvata perinteistä liikunnanopetusta, varsinkaan lajeissa, joissa sitä on vaikea toteuttaa, vaan tuoda lisää vaihtoehtoja opetuksen monipuolistamiseksi.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, millaisia käsityksiä liikunnan perusopintoja suorittavilla opiskelijoilla on heidän omasta liikuntamotivaatiostaan Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson ajalta. Lisäksi selvitettiin, millaisia arvioita opiskelijoilla on opetusmallin käytettävyydestä alakoulun liikunnanopetuksessa. Kiinnostuksemme aihetta kohtaan kumpusi osallistuttuamme kumpikin liikunnan perusopintojen Sport Education -mallin mukaiselle opetusjaksolle samana vuonna, kun teimme kandidaattitutkielman opetusmallin ja liikuntamotivaation suhteesta toisiinsa. Jo tuolloin kiinnitimme huomiota, kuinka vähän aihetta oli tutkittu Suomessa. Tuoreinta tutkimusta Suomessa edustaa opettajien näkökulmasta Sport Education -mallia tutkineiden Romarin, Henrikssonin, Ketomäen sekä Hastien (2016b) tutkimus sekä Romarin, Ahlroosin, Flyktin ja Penttisen (2016a) tutkimus kahden luokanopettajaopiskelijan kokemuksista Sport Education -mallia koskien. Käytimme tämän pro gradu -tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjana kandidaattitutkielmaamme (Kylli & Palosaari 2016). Kyseisessä kandidaattitutkielmassa käytetty suomenkielinen termi urheilukasvatusmalli on korvattu Sport Education -termillä, koska se on laajemmin käytetty termi ja helpommin löydettävissä internetin hakukoneiden kautta.

2 OPETUSSUUNNITELMAN JA OPETTAJAN PEDAGOGISEN AJATTELUN MERKITYS LIKUNNANOPETUKSESSA

Opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien päivittäistä työtä kouluissa. Valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 lisäksi jokainen koulu on velvollinen laatimaan oman, paikallisen opetussuunnitelman, joka pohjautuu valtakunnallisiin perusteisiin (Kalaja, Koponen & Rintala 2013, 545). Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätehtään opetus- ja kasvatustyöstä, kuten opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista (Pietilä & Koivula 2013, 277). Opetussuunnitelma muotoutuu aina kunkin opetusta järjestävän tahon näkemysten pohjalta siitä, millaisiin arvoihin opetus perustuu sekä mihin suuntaan opetus- ja kasvatustyötä halutaan viedä (Sääkslahti 2013, 289). Myös koululiikunnalle on asetettu omat tehtävät ja tavoitteet (Opetushallitus 2016a). Tavoitteet laaditaan sekä voimassa olevaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan että ajankohtaiseen tutkimustietoon pohjaten (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan liikunnanopetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kokonaisvaltaista toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Liikunnanopetuksessa lapset ja nuoret kasvavat liikuntaan sekä liikunnan avulla. Kasvaminen liikuntaan tarkoittaa oppilaiden ikä- ja kehitystason mukaista fyysisesti aktiivista toimintaa, motoristen perustaitojen oppimista ja fyysisten ominaisuuksien oppimista. (Opetushallitus 2016b, 273.) Fyysinen rasitus ja harjoittelu ovat välttämättömiä kasvavan liikuntaelimistön kehittymiselle (Laakso 2007, 42). Lisäksi fyysisellä aktiivisuudella on suuri merkitys monien sairauksien, kuten sydän- ja verisuonitautien sekä diabeteksen, ehkäisyssä (Lintunen 2007, 25). Liikuntaan kasvattamisella tähdätään kasvuikäisen liikuntamotivaation kehittymiseen luomalla kouluun positiivisesti virittyneitä liikuntatilanteita, joilla rakennetaan pohjaa elinikäiselle fyysisesti aktiiviselle elämäntavalle (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 20). Kasvaminen liikunnan avulla on toisia kunnioittavan vuorovaikutuksen, vastuullisuuden taitojen, pitkäjänteisyyden sekä tunnetaitojen harjoittelamista. Liikkuessaan oppilas saa mahdollisuuksia kokea iloa, osallisuutta, kehollisuutta, sosiaalisuutta sekä leikinomaista kisailua. (Opetushallitus 2016b, 273.)

Sääkslahden (2013) mukaan opetussuunnitelman pohjalla voi olla erilaisia malleja toteuttaa liikunnanopetusta, joista yksi esimerkki on tässä tutkielmassa tarkasteltava Sport Edu-

cation -opetusmalli (Sääkslahti 2013, 289). Sport Education -mallia tarjotaan yhtenä vaihtoehdoisena liikunnanopetuksen työtapana opetussuunnitelman perusteiden liikunnan tukimateriaaleissa 2016. Opetushallituksen (2016a) laatima tukimateriaali kehottaa liikunnanopettajia vaihtelevaan opetustyyliin ja lisäksi suosimaan oppilaslähtöisiä sekä oppilaan osallisuutta lisääviä työtapoja. Työtapoja vaihtelemalla voidaan vastata paremmin muun muassa suurten liikuntaryhmien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. (Opetushallitus 2016a.) Mosstonin ja Ashworthin (2008) opetustyylien spektri on eräs liikunnanopetuksessa käytetty opetustyyli luokittelu ja sen taustalla on ajatus, että opetus-oppimisprosessi koostuu erilaisista päätöksentekotilanteista. Spektri edustaa 11 erilaista opetustyylin jatkumoa, jossa liikutaan opettajakeskeisistä tavoista oppijakeskeisiin tapoihin opettaa liikuntaa. Opettajakeskeisissä tavoissa opettaja tekee suuremman osan päätöksistä ja näitä tyyliä käytetään usein perustaitoja opeteltaessa. (Mosston & Ashworth 2008.) Siirryttäessä oppijakeskeisiin tyyliin vastuu päätöksenteosta siirtyy opettajalta oppilaille ja samaan aikaan oppilaiden osallisuus paranee. Opettajakeskeisissä tyyliin oppijat toistavat olemassa olevia tietoja ja taitoja, kun taas oppijakeskeisissä tyyliin korostuvat ongelmanratkaisu oman päättelyn, kokeilemisen ja onnistumisen myötä. Spektrin jokaisella opetustyyllillä voidaan saavuttaa erilaisia opetusainekseen tai käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 321.)

Yhteiskunnallisten normien lisäksi opettajan tekemiin valintoihin vaikuttaa hänen oma ammatillisuutensa. Liikuntataitojen oppiminen tehostuu, kun opettaja kykenee tunnistamaan ja hyödyntämään opetustyylien monipuolisuuden toiminnan toteuttamisessa (Opetushallitus 2016a). Tavoitteellisen liikunnanopetuksen toteuttaminen vaatii suunnittelua ja vastuu yksittäisen liikuntatunnin toteuttamisesta on siitä vastaavalla opettajalla (Sääkslahti 2013). Palomäen (2009) mukaan opettajan ollessa vastuussa tekemistään valinnoista häneltä edellytetään riittävää didaktista ja pedagogista asiantuntijuutta. Puhutaan opettajan pedagogisesta ajattelusta, jonka taustalla vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset teoriat, käsitykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta. Opettajan pedagoginen ajattelu on ajattelua, joka suuntautuu opetus-oppimistapahtuman aihepiiriin ja sen eri tekijöihin. Pedagogisen ajattelun tunnuspiirteitä ovat tietoisiksi tuleminen, tavoitteellisuus sekä pedagogisen päätöksenteon perusteleminen. Sen erottaa opettajan muusta ajattelusta opetuksen konteksti, jota määrittää opetussuunnitelma. Pedagoginen ajattelu voi olla pohtivaa eli reflektivoivaa ajattelua tai interaktiivista ajattelua. Opettajan reflektivoivaa pedagogista ajattelua tapahtuu tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toimintaa, vaan opettajalla on aikaa analy-

soida ja pohtia käytettävissä olevia vaihtoehtoja. Opetustilanteissa ilmenevää interaktiivista ajattelua tapahtuu taas spontaaneissa, rutiininomaisissa päätöksentekotilanteissa. (Palomäki 2009, 29–30.)

Tässä tutkielmassa perehdytään opettajaopiskelijoiden refleктоivaan pedagogiseen ajatteluun. Opettajaopiskelijat refleктоivat omakohtaista kokemustaan Sport Education -mallista ja arvioivat oman kokemuksensa pohjalta opetusmallin käytettävyyttä alakoulun liikunnanopetuksessa. Numminen ja Laakso (2008) näkevät omakohtaisen kokemuksen arvokkaana opettajaksi opiskelevan henkisen kasvun sekä liikunnanopettajaksi kehittymisen kannalta. Kokemukset yhdistettynä oman oppimisen refleктоintiin takaavat opettajalle hyvät edellytykset siirtää kokemukset oppilaiden hyödyksi. (Numminen & Laakso 2008, 14–15.) Kosunen ja Huuskon (1998) mukaan opettajan toimivat opetuskäytännöt pohjautuvat hänen kokemukselliseen tietoonsa. Opettaja tekee opetussuunnitelmallisia valintoja kokemuksistaan oppijana ja opettajana. Kokemuksen kautta syntyneet käyttöteoriat muodostavat pohjan opetusstrategioille. Opettaja ei pelkästään siirrä passiivisesti opetussuunnitelman valmiita tavoitteita opetukseensa, vaan hänen tulee valita ja hyödyntää käytettävissä oleva materiaali suhteessa opetuksen tavoitteisiin. Oman käyttötietonsa perusteella opettaja ratkaisee, mitkä materiaalit ja työtavat ovat käyttökelpoisia kussakin tilanteessa ja kontekstissa. (Kosunen & Huusko 1998, 207–208.)

3 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Liikunnanopetuksen keskeisten tehtävien taustalla on motivaatio ja sen edistäminen. Motivaatio liittyy kaikkeen tavoitteelliseen suoritusperäiseen toimintaan, jossa yksilöä arvioidaan tai hänen suoritustaan verrataan tiettyyn normitaulukkoon. Liikuntatunneilla oppilaiden motivaatio ilmenee monin eri tavoin, ja erilaiset oppilaat motivoituvat eri tekijöiden vaikutuksesta. Tästä johtuen liikunnanopettajan haasteena on suuren oppilasryhmän motivoiminen sekä positiivisten kokemusten luominen kaikille, jotta oppilailla on edellytyksiä kasvaa kohti liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 144–146.) Vastatakseen motivoitumiseen liittyviin haasteisiin opettajan on tärkeää tietää, miten motivaatio syntyy, miten siihen voidaan vaikuttaa ja kuinka sitä ylläpidetään (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157).

Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan termi *motivaatio* on johdettu alun perin latinalaisesta sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin termi on otettu käyttöön käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää määriteltäessä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Motivaatiota tarkastellessa pysähdytään usein miettimään, mikä saa ihmisen toimimaan, ajattelemaan ja kehittymään. Keskeisimmät painopisteet motivaation tutkimuksessa ovat olosuhteet ja prosessit, jotka vaikuttavat ihmisen toimintakykyyn, periksiantamattomuuteen, terveeseen kehittymiseen ja elinvoimaisuuteen ponnistellessa kohti tavoitetta. (Deci & Ryan 2008, 14.) Motivaatio on monimutkainen prosessi, jossa yhdistyvät yksilön persoonallisuus sekä kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät. Nämä kolme edellä mainittua tekijää vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen hänen toimiessaan tavoitteellisessa tilanteessa, jossa häntä arvioidaan tai josta hän yrittää suoriutua asetetun normin mukaisesti. Esimerkki tällaisesta tavoitteellisesta tilanteesta on liikuntatunnin kuntotesti. (Soini 2006, 21.)

Motivaatiolla käsitetään olevan kolme erilaista ihmisen käyttäytymiseen liittyvää tehtävää. Motivaatio on ihmisen käyttäytymisen energian lähde, joka ajaa häntä tekemään määrättyjä asioita. Toiseksi motivaatio suuntaa käyttäytymistä, eli ohjaa kohti määrättyä tavoitetta. Kolmantena tehtävänä motivaatio säätelee ihmisen käyttäytymistä. Käyttäytymisen säätelemisellä tarkoitetaan yksilön pätevyyden ja esimerkiksi toimintaympäristön herättämien merkitysten arviointia motivaatioprosessin aikana. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17; Liukkonen & Jaakkola 2002, 15; Soini 2006, 21.) Liukkonen ja Jaakkolan (2002, 15) mu-

kaan kaikkien näiden kolmen perustekijän tarkastelu on huomioitava, kun halutaan perehtyä syvällisesti motivaatioon ja tutkia ihmisen käyttäytymistä.

Telama (1986) toteaa, että liikuntamotivaatiota tarkasteleva tutkimus keskittyy erityisesti vastaamaan kysymyksiin, mikä saa ihmiset liikkumaan ja mikä heitä liikunnassa kiinnostaa. Liikuntakäyttäytymiseen liittyvät aina yleismotivaation ja tilannemotivaation käsitteet, sillä liikunnan harrastaminen riippuu yksilön yleisen kiinnostuksen lisäksi myös tilannetekijöistä, kuten säätilasta, liikuntapaikan etäisyydestä ja välineiden kunnosta. Mitä vaikeammaksi yksilö kokee liikkumaan lähtemisen, sitä voimakkaampi yleismotivaation tulee olla, jotta toimintaan ryhdyttäisiin. (Telama 1986, 151.) Oppilas, joka on hyvin motivoitunut liikuntaan, on yritteliäs liikuntatunneilla, harrastaa liikuntaa myös omalla ajallaan ja tekee elämässään muitakin valintoja, jotka tukevat liikunnallisen elämäntavan toteutumista (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145).

Tutkimuskohteena motivaatio on hyvin abstrakti sen subjektiivisen luonteensa takia. Tämän vuoksi on syntynyt lukuisia motivaatiota selittäviä teorioita, ja kirjallisuudesta niitä on löydettävissä yli kolmekymmentä erilaista. (Jaakkola & Liukkonen 2002, 17.) Motivaatioteoriat voidaan jakaa karkeasti mekanistisiin tai organistisiin lähestymistapoihin. Mekanistisen lähestymistavan mukaan ihminen on passiivinen olento, jonka motivaation lähteenä toimivat sisäiset fysiologiset vietit sekä ympäristöstä tulevat ärsykkeet. (Soini 2006, 21.) Organistisessa lähestymistavassa ihmisen ajatellaan olevan aktiivinen, sosiaalisessa ympäristössään toimiva olento, jonka motivaatio syntyy ihmisen omista lähtökohdista. Mekanistiset motivaatioteoriat, kuten perustarpeiden tyydyttämiseen perustuvat viettiteoriat sekä ehdollistumiseen ja mallioppimiseen perustuvat behavioristiset teoriat, olivat ensimmäisiä motivaatiota selittäviä teorioita (Jaakkola & Liukkonen 2002, 17–19). Ajan kuluessa ja motivaatiotutkimuksen kehittyessä siirryttiin tarkastelemaan motivaatiota enemmän ihmisen kognitiivisten prosessien kautta. Tuolloin alettiin ymmärtää, että motivoitumisessa on kyse muustakin kuin viettien tyydyttämisestä tai ympäristön ärsykkeistä. Tutkijat huomasivat, että motivaation lähteenä toimivat ihmisen omat ajatukset, tulkinnat, ennakoinnit ja odotukset. Näiden havaintojen pohjalta syntyivät erilaiset kognitiiviset motivaatioteoriat. (Jaakkola & Liukkonen 2002, 22–23.)

Kognitiiviset motivaatioteoriat osoittautuivat myöhemmin kapea-alaisiksi sulkiessaan sosiaalisen ympäristön sekä tunteiden vaikutuksen motivaatiotutkimuksen ulkopuolelle. Motivaatiota ryhdyttiin tutkimaan sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta, jonka mukaan moti-

vaatio nähtiin persoonallisuustekijöiden, sosiaalisen ympäristön sekä kognitioiden vuorovaikutuksena. Nykyisen motivaatiokäsityksen ja erityisesti liikuntamotivaation tutkimuksen taustalla ovat sosiaalis-kognitiiviset teorit, joita ovat esimerkiksi itsemääräämisteoria (engl. *self-determination theory*) sekä tavoiteorientaatioteoria (engl. *achievement goal theory*). (Jaakkola & Liukkonen 2002, 27–28.) Tämän tutkielman motivaatiotutkimuksen viitekehys muodostuu edellä mainituista kahdesta motivaatioteoriasta. Ntoumanisin (2001, 397) mukaan kyseisiä teorioita on sovellettu laajamittaisesti liikunnan sekä urheilun tutkimuksessa, ja ne ovat laajentaneet tutkijoiden ymmärrystä ihmisen motivaatiokäyttäytymisestä. Olemme sisällyttäneet tämän tutkielman viitekehukseen myös motivaatioilmaston käsitteen, koska motivaatioilmaston muotoutuminen on vahvasti sidoksissa opettajan tekemiin valintoihin liikuntatunnilla.

3.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria esittää, että ihmisen motivaation ymmärtämiseksi tarvitaan kolmen synnynnäisen psykologisen tarpeen tarkastelua. Decin ja Ryanin (2000a, 227) mukaan nämä tarpeet ovat koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Kokeellisten tutkimustulosten ja induktiivisen päättelyn tuloksena itsemääräämisteoriassa on määritelty, että kaikilla ihmisillä on tarve saada kokemuksia näistä kolmesta tarpeesta (Deci & Ryan 2008, 14–15). Deci ja Ryan (2000a, 233) ovat osoittaneet, että koetun pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset lisäävät yksilön sisäistä motivaatiota, kun taas kokemusten vähäisyys on yhteydessä sisäisen motivaation heikkenemiseen. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan toimintaan osallistumista sen vuoksi, että se on yksilöstä itsessään kiinnostavaa ja mieleistä. Sisäisesti motivoituneet ihmiset suorittavat toimintoja niistä seuranneiden positiivisten tunteiden takia. He ovat kiinnostuneita siitä, mitä he tekevät, ja he osoittavat uteliaisuutta sekä harjoittelevat saavuttaakseen optimaaliset tavoitteensa. Toisin kuin sisäisellä motivaatiolla, ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan toimintaan sitoutumista siitä syystä, että se johtaa johonkin tiettyyn yksittäiseen seuraukseen. Ulkoisesti motivoituneen ihmisen tunnistaa esimerkiksi siitä, kuinka tämä ponnistelee jonkin konkreettisen palkinnon saavuttamiseksi tai rangaistuksen välttämiseksi. (Deci & Ryan 2008, 15.)

Koettu pätevyys

Ryan ja Deci (2002) määrittelevät koetun pätevyyden tarkoittavan yksilön kokemuksia hänen vaikuttavuudestaan ja tehokkuudestaan sekä mahdollisuuksia harjoittaa ja ilmaista kykyjä vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Koetun pätevyyden tunne ohjaa yksilöä etsimään optimaalisesti kehitettäviä haasteita sekä kokeilemaan alituisesti omaa osaamistaan toiminnan aikana. Pätevyys ei siis ole itsessään mikään saavutettava kyky, vaan pikemminkin toiminnan aikana koettu itsevarmuuden ja tehokkuuden kokemus. (Ryan & Deci 2002, 7.) Tutkimukset ovat osoittaneet koetun pätevyyden olevan yhteydessä yksilön sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla, liikuntatuntien aikaiseen fyysiseen aktiivisuuteen sekä liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen (Liukkonen & Jaakkola 2013, 150).

Liukkonen ym. (2007) mukaan koettu pätevyys muodostuu useista alapätevyysalueista, kuten fyysisestä, tiedollisesta ja sosiaalisesta pätevyydestä. Alapätevyysalueista johtuen yksilö voi tuntea itsensä päteväksi esimerkiksi tiedollisesti, mutta ei välttämättä fyysisesti tai sosiaalisesti. Se, kuinka paljon yksilö arvostaa jotakin tiettyä alapätevyysaluetta, voi olla merkittävä tekijä hänen itsearvostuksensa muodostumisessa. Esimerkiksi liikuntatunnilla oppilas voi kokea jonkin tietyn alapätevyysalueen tärkeämmäksi kuin jonkin toisen, jolloin sen vaikutus hänen minäkäsitykseensä sekä hänen kokemuksiinsa omista kyvyistään on toisia alapätevyysalueita suurempi. (Liukkonen ym. 2007, 160–161.) Koetun pätevyyden lisäämiseksi tulisi liikuntatuntien sisältää mahdollisimman paljon yksilön taitotasolle sopivia tehtäviä, onnistumisia ja kannustavaa palautetta (Jaakkola 2010, 119). Palaute, jonka oppilas saa tehtävästä itsestään, ympäristöstä tai esimerkiksi opettajalta, joko tukee tai heikentää oppilaan pätevyyden kokemuksia (Liukkonen ym. 2007, 161; Liukkonen & Jaakkola 2013, 150).

Koettu autonomia

Koetun autonomian tunne syntyy, kun yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa ja osallistua häntä koskevaan päätöksentekoon (Jaakkola 2010, 119). Kun yksilö kokee autonomiaa, hän tuntee toiminnan lähtevän hänestä itsestään, vaikka toimintoihin vaikuttaisi myös ulkopuolisia tekijöitä (Ryan & Deci 2002, 8). Mikäli yksilö kokee toiminnan lähtevän ulkopuolisista tekijöistä niin, että se on häntä kontrolloivaa ja ohjaavaa, hänen kiinnostuksensa tehtävää kohtaan alkaa laskea (Liukkonen ym. 2007, 157). Liikuntatunnilla oppilas voi saada autonomian kokemuksia pääsemällä ilmaisemaan mielipiteensä esi-

merkiksi erilaisiin liikuntaharjoitteisiin, sovelluksiin ja toimintatapoihin liittyen (Jaakkola 2010, 119; Liukkonen & Jaakkola 2013, 148).

Itsemääräämisteoriassa koetun autonomian käsitetään olevan avainasemassa liikuntamotiivaation kehittymisen kannalta, sillä sen mukaan koetun autonomian määrä ratkaisee motivaation kehittymisen sisäiseksi tai ulkoiseksi (Liukkonen ym. 2007, 159). Decin, Schwartzin, Sheinmanin ja Ryanin (1981) kaksi kuukautta kestäneessä tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat olivat sisäisesti motivoituneempia luokissa, joissa opettaja käytti autonomisia toimintatapoja, verrattuna luokkiin, joissa ei käytetty autonomisia toimintatapoja. Autonomisia toimintatapoja suosinut opettaja antoi oppilaiden itse olla aloitteellisia opetustilanteissa. Opettaja antoi myös oppilaiden oppia sekä onnistumisten että epäonnistumisten kautta sekä tehdä heitä itseään kiinnostavia ongelmanratkaisutehtäviä ilman, että opettaja sanoi oppilaille, mitä heidän tulisi tehdä. Tutkimuksen mukaan autonomisessa oppimisilmapiirissä työskennelleet oppilaat olivat uteliaita, suosivat haasteita, tunsivat enemmän pätevyyttä sekä omasivat korkeamman itseluottamuksen. (Deci & Ryan 2008, 18.) Myös Liukkonen ym. (2007, 159) ovat kuvailleet koetun autonomian olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin sekä aktiivisuuteen liikuntatunneilla sekä vapaa-ajalla.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Deci ja Ryan (2000a, 253) määrittelevät sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarkoittavan taipumusta kytkeytyä jonkin ryhmän jäseneksi, sisäistää ryhmän tarpeet ja arvot sekä kokea siinä yhteenkuuluvuuden ja huolenpidon tunteita. Motivaation kannalta sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat tärkeitä: hyvin toimiva ja viihtyisä ryhmä innostaa ja motivoi oppimaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148). Niemiec ja Ryan (2009, 141) kuvailevat, että sosiaalista yhteenkuuluvuutta lisää myös opettajan osoittama välittäminen ja arvostaminen oppilaitaan kohtaan. Myös ystävistä saatavan turvallisuuden tunteen on havaittu vaikuttavan oppilaan itsetuntoon sitä kohottavasti (Soini 2006, 26). Jaakkolan (2010) mukaan oppiaineena liikunta tarjoaa erityisen paljon mahdollisuuksia sosiaalisen yhteenkuuluvuuden synnyttämiselle, sillä oppilaat harjoittelevat yhdessä ja auttavat tehtävien lomassa luontaisesti toinen toisiaan. Yhdessä työskentelemisen lisäksi myös vastuun ottaminen esimerkiksi luokkatovereista ja oppituntien turvallisuudesta lisää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Jaakkola 2010, 120.)

Motivaatiojatkumo

Deci ja Ryan (2008) esittävät, että itsemääräämisteorian mukaan ihmiset ovat luonnostaan aktiivisia, uteliaita ja kiinnostuneita, sekä halukkaita menestymään, koska menestyminen on itsessään tyydyttävää ja palkitsevaa. Teoria tunnustaa kuitenkin, että ihmiset voivat olla myös vieraantuneita ja koneellistuneita, sekä passiivisia ja tyytymättömiä. Itsemääräämisteoriat selittää nämä eroavaisuudet erilaisten motivaatioluokkien avulla. Motivaatioluokat ovat seuraus ihmisen luontaisen aktiivisen luonteen ja sosiaalisten ympäristöjen yhteen-törmäyksestä. Sosiaaliset ympäristöt voivat joko tukea tai heikentää ihmisen luontaista toimintaa, toisin sanoen psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. (Deci & Ryan 2008, 14.)

Motivaatioluokat muodostavat itsemääräämisteorian mukaan jatkumon (taulukko 1), jonka toisessa päässä on motivaation puuttuminen eli amotivaatio ja toisessa päässä sisäinen motivaatio (Soini 2006, 23; Liukkonen & Jaakkola 2013, 151). Amotivaation ja sisäisen motivaation välissä on neljä ulkoisen motivaation astetta: ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely sekä integroitunut säätely (Deci & Ryan 2000a, 237). Motivaatiojatkumossa erilaiset säätelyn tyypit edustavat erilaista itsemääräämisen astetta (Ntoumanis 2001, 399).

TAULUKKO 1. Motivaatiojatkumo itsemääräämisteorian mukaan (Deci & Ryan 2000a, 237).

| Käyttäytyminen | Ei-itsemäärättyä | | | | Itsemäärättyä | |
|----------------------|------------------|---------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|
| Motivaatio-luokka | Amotivaatio | Ulkoinen motivaatio | | | | Sisäinen motivaatio |
| Säätelyn tyyppi | Ei säätelyä | Ulkoinen säätely | Pakotettu säätely | Tunnistettu säätely | Integroitunut säätely | Sisäinen säätely |
| Toiminnan aiheuttaja | Persoonaton | Ulkoinen | Jonkin verran ulkoinen | Jonkin verran sisäinen | Sisäinen | Sisäinen |

Amotivaatio edustaa itsemääräämisteorian mukaan motivaatiojatkumon alhaisimman autonomian motivaatioluokkaa. Siinä motivaatio puuttuu täysin, mikä tarkoittaa oppilaan kokevan häntä koskevan toiminnan kokonaan ulkopuolisesti ohjatuksi ja kontrolloiduksi, eikä hän ole kiinnostunut saavuttamaan liikunnallisia tavoitteita. Amotivoituneen oppilaan op-

pimistulokset jäävät ponnistelemattomuudesta johtuen usein melko heikoiksi. (Soini 2006, 24; Liukkonen & Jaakkola 2013, 151.) Vähiten autonomista ulkoista motivaation astetta edustaa ulkoinen säätely, jossa toimintaan osallistutaan vaatimusten ja palkkioiden pelon vuoksi. Yksilöt kokevat ulkoisesti säädellyn toiminnan tyypillisesti heitä kontrolloivaksi. (Deci & Ryan 2000b, 72.) Koulun liikuntatunneilla ulkoista säätelyä edustaa oppilas, joka osallistuu aktiivisesti vain saadakseen hyviä arvosanoja (Liukkonen & Jaakkola 2013, 151). Ulkoisen motivaation toisesta asteesta, pakotetusta säätelystä, on kyse silloin, kun yksilö osallistuu toimintaan, mutta ei koe sen lähtevän täysin hänestä itsestään. Pakotetusti säädellyssä toiminnassa yksilö pyrkii välttämään syyllisyyden ja ahdistuksen tunteita, mutta haluaa nostaa omaa arvoaan muiden yksilöiden silmissä esimerkiksi esittelemällä kykyjään. Pakotettua säätelyä itsemääräytyneemmässä toiminnassa, tunnistetussa säätelyssä, yksilö kokee toiminnan jo henkilökohtaisesti tärkeäksi. (Deci & Ryan 2000b, 72.) Tällöin osallistumisesta ei seuraa yksilölle paineita, vaikei toiminta olisikaan tälle kaikista mieluisinta (Liukkonen & Jaakkola 2013, 152).

Autonomisimmasta ulkoisen motivaation asteesta, integroidusta säätelystä, on kyse silloin, kun yksilö kokee toiminnan täysin luonnolliseksi osaksi arvojaan ja tarpeitaan. Integroidusti säädely toiminta sisältää useita samoja piirteitä kuin sisäisesti motivoitunut toiminta, mutta sen ero sisäiseen motivaatioon on toimintaan osallistumisessa. Integroidussa säätelyssä yksilö osallistuu toimintaan hankkiakseen yksittäisiä lopputuloksia sisäisen, toiminnasta itsestään lähtevän nautinnon sijaan. (Deci & Ryan 2000b, 72–72.) Sisäinen motivaatio on puhdas autonomisen motivaation motivaatioluokka. Sisäisesti motivoitunut yksilö osallistuu toimintaan, koska se tuottaa hänelle iloa ja myönteisiä tunnekokemuksia ilman ulkoisia pakotteita (Liukkonen & Jaakkola 2013, 152). Yksilön itsemääräämisen tunne on suuri, jolloin hän ei koe, että kukaan ohjaisi liikaa hänen toimintaansa. Sisäinen motivaatio lisää tutkitusti liikuntaan osallistumista, ja se on myös yhteydessä yksilön fyysiseen aktiivisuuteen. (Soini 2006, 23.)

3.2 Tavoiteorientaatioteoria

Robertsin (2012) mukaan tavoiteorientaatioteoria on luotu luokittelemaan niitä päämääriä, jotka ohjaavat yksilön tavoitteellista toimintaa. Päämäärien katsotaan antavan ihmisen toiminnalle jonkin tarkoituksen tai syyn. (Roberts 2012, 8.) Kaikessa suoritusperusteisessa toiminnassa, kuten liikunnassa, pätevyyden osoittamisen katsotaan olevan yksilön toimin-

nan päämotiivi (Liukkonen & Jaakkola 2013, 153). Tavoiteorientaatioteorian avulla määritellään, kuinka yksilö kokee menestyvänsä ja millainen hänen kokemuksensa omasta pätevydestään on erilaisissa liikuntatilanteissa (Duda 1992, 58).

Nicholls (1984, 328–346) on jakanut tavoiteorientaatiot kahteen eri suuntaukseen, joita ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Tehtäväsuuntautunut yksilö kokee pätevyyttä pysyessään kehittämään omia taitojaan ja todistamaan omaa suoriutumistaan annetussa tehtävässä (Roberts 2012, 10). Tehtäväsuuntautuneet yksilöt valitsevat itselleen haastavia tehtäviä, joissa he tietävät voivansa kehittää taitojaan. Tämän lisäksi näkevät vaivaa ponnistellessaan tehtävän eteen, ja heidän toiminnassaan näkyy periksiantamattomuus vastoinkäymisiä kohdatessa. (Duda 1992, 60.) Tällaiset liikkujat eivät vertaa suorituksiaan suhteessa toisiin liikkujiin, vaan he pyrkivät parantamaan omaa suoritustaan ja pääsemään asettamiinsa tavoitteisiin (Liukkonen & Jaakkola 2013, 153). Edellä mainitussa toiminnassa on kyse itsevertailusta (Jaakkola & Liukkonen 2002, 31). Tehtäväsuuntautuneisuus vaikuttaa positiivisesti yksilön sisäiseen motivaatioon (ks. luku 2.1) vahvistaen sen ilmentymistä (Deci & Ryan 2000a, 260). Tehtäväorientaatio on eduksi yksilölle, jolla on heikommat liikuntakyvyt, sillä hän voi kokea onnistumisen elämyksiä kehittyessään omalla tasollaan tai yrittäessään kovasti (Soini 2006, 27; Liukkonen ym. 2007, 162).

Robertsin (2012) mukaan minäsuuntautunut yksilö vertaa suorituksiaan normatiivisiin tuloksiin tai kanssaliikkujien suoriutumiseen. Minäsuuntautuneisuus voi näkyä esimerkiksi yksilön pyrkimyksenä peitellä heikkouksiaan. Minäsuuntautuneen yksilön ollessa kyvykäs hän etsii tieteen tahtoen kilpailuasetelmia, jolloin hän pääsee näyttämään kyvykkyytensä muille. Minäsuuntautuneen yksilön pätevyyden kokemuksesta vahvistaa entisestään se, jos hän kykenee osoittamaan paremmuutensa mahdollisimman vähällä ponnistelulla. (Roberts 2012, 10.) Liukkonen ja Jaakkola (2013) kuvaavat tällaista toimintaa kilpailulliseen lopputulokseen keskittymisenä. Keskittyessään vertailemaan suoritustaan toisiin minäsuuntautunut yksilö ei koe menestyvänsä, vaikka suoritus sinänsä olisi onnistunut, jos se on suhteessa heikompi kuin muiden. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154.) Motivoitumisen ja toivotun käyttäytymisen kannalta minäsuuntautuneen liikkujan koetun pätevyyden tulisi olla korkea (Duda 1992, 58–60). Jos liikkujan koettu pätevyys on heikko, voivat minäsuuntautuneen tavoiteorientaation piirteet näkyä liikkujan toiminnassa liian helppojen tai toisaalta liian vaikeiden tehtävien valinnassa sekä taipumuksena selitellä mahdollista epäonnistumista etukäteen. Yksilö saattaa lisäksi jättäytyä sivuun toiminnasta tai kieltäytyä suorittamasta annettua tehtävää. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154.) Nämä toiminnot ovat merkkejä yk-

silön kokeman pätevyyden heikkoudesta ja huolesta pärjätä asetetuissa liikuntasuorituksissa (Duda 1992, 60).

Kaksi edellä esiteltyä tavoiteorientaatiota eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan ne voivat esiintyä limittäin. Yksilöä ei näin ollen voida luokitella kokonaan kumpaankaan orientaatioon kuuluvaksi, vaan kaikissa ihmisissä löytyy piirteitä molemmista. (Jaakkola 2010, 121; Liukkonen & Jaakkola 2013, 154.) Ihminen voi lisäksi olla suuntautunut toiseen orientaatioon voimakkaammin ja toiseen alhaisemmin tai alhaisesti molempiin (Jaakkola & Liukkonen 2002, 30). Olennaista suotuisan motivaation kehittymisen ja taitojen oppimisen kannalta on se, missä suhteessa tavoiteorientaatiot ilmenevät (Jaakkola 2010, 121; Liukkonen & Jaakkola 2013, 154). Koululiikuntatutkimusten mukaan tehtäväorientaatio vaikuttaa oppilaan lisääntyneeseen sisäiseen osallistumismotivaatioon, viihtymiseen liikuntatunneilla sekä koettuun fyysiseen pätevyyteen. Oppilaan korostunut minäsuuntautuneisuus on sen sijaan tutkimusten valossa osoittautunut vaikuttavan negatiivisesti viihtymiseen ja itseluottamukseen. Lisäksi minäsuuntautuneisuuden katsotaan olevan yhteydessä oppilaiden heikkoon sisäiseen motivaatioon sekä vähäiseen yrittämiseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 155.)

3.3 Motivaatioilmasto

Roberts (1992) määrittelee motivaatioilmaston psykologiseksi ilmastoksi, jonka synnyttämisessä vanhempien, opettajien tai valmentajien toiminnalla on vaikutusta (Roberts 1992, 18–19). Esimerkiksi kaikki opettajan tekemät didaktiset ratkaisut liikuntatunneilla vaikuttavat motivaatioilmastoon (Liukkonen & Jaakkola 2007, 162). Motivaatioilmastolla tarkoitetaan koettua ilmapiiriä, jossa ihminen nähdään toimijana osana sosiaalista ympäristöään, esimerkiksi koulun liikuntatunnilla (Jaakkola & Liukkonen 2002, 30). Koettu ilmapiiri ohjaa yksilön toiminnan tavoitteita, ja ilmapiirillä on vaikutusta yksilön onnistumisen tai epäonnistumisen suhtautumiseen sekä liikuntatunneilla viihtymiseen tai ahdistumiseen. Lisäksi se vaikuttaa yksilön kokemuksiin hänen pätevyydestään. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299.) Motivaatioilmaston katsotaan olevan yhteydessä tavoiteorientaatioteoriaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299), joten tässä luvussa motivaatioilmastoa tarkastellaan kyseisestä näkökulmasta.

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan uuden oppimista, yritteliäisyyttä, omissa taidoissa kehittymistä sekä itsevertailua. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioil-

mastossa oppilaiden autonomiaa sekä yhteistoiminnallisuutta pidetään arvokkaana. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaiden välillä on nähtävissä kilpailuasetelma sekä suoritusten vertailua suhteessa muihin tai normitaulukoihin. Minäsuuntautuneessa ilmapiirissä oppilaat eivät ole kiinnostuneita tekemään yhteistyötä toisten kanssa, vaan he keskittyvät suoriutumaan itse mahdollisimman hyvin. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 299–300.)

TARGET-malli

Liikuntatuntien koettuun ilmapiiriin vaikuttavat opettajan tekemät valinnat ja didaktiset päätökset. Opettajan ollessa kilpailuhenkinen syntyy liikuntatunneille helposti minäsuuntautunut ilmapiiri. (Liukkonen ym. 2007, 162.) Sisäisen motivaation syntymisen kannalta opettajan tulisi pyrkiä muokkaamaan liikuntatuntien sisältö kohti tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä. Soini (2006) on esitellyt teoksessaan Episteinin (1989) kehittämän TARGET-mallin, joka on luotu havainnollistamaan liikuntatunneilla vallitsevan motivaatioilmaston (tehtävä- tai minäsuuntautuneen) piirteitä (Soini 2006, 30). Liukkosen ja Jaakkolan (2013) mukaan TARGET-mallin nimi on lyhenne kuuden didaktisen ja pedagogisen osa-alueen englanninkielisten termien alkukirjaimista, joita ovat

- 1) tehtävien toteutustapa (*task*)
- 2) opettajan auktoriteetti (*authority*)
- 3) palautteenanto (*rewarding*)
- 4) oppilaiden ryhmittely (*grouping*)
- 5) toiminnan arviointiperusteet (*evaluation*)
- 6) ajankäyttö (*timing*) (Liukkonen & Jaakkola 2013, 301).

Nämä edellä luetellut osa-alueet ovat niitä elementtejä, joiden mukaan opetusta voidaan toteuttaa. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja on valinnut monipuolisia tehtäviä ja toteutustapoja, jotka huomioivat oppilaiden erilaiset taitotasot. (Soini 2006, 30.) Eriyttämällä tehtäviä, välineistöä tai opetusympäristöä motivoidaan oppilaita liikkumaan, tarjotaan onnistumisen kokemuksia kaikille ja tuetaan oppilaiden autonomiaa (Liukkonen ym. 2007, 164). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan demokratiaa, ja opettaja jakaa oppilaille osittaista päätösvaltaa esimerkiksi yhteisiin pelisääntöihin, oppituntien sisältöihin tai arviointiin liittyen. Sitouttamalla oppilaat mukaan toiminnan suunnitteluun heidän kokemuksensa autonomiasta lisääntyy. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302.)

Liikuntatuntien suotuisan motivaatioilmaston kannalta on tärkeää, että opettajalta saatu palaute koskee oppilaan suoritusta (Soini 2006, 30). Oppilaille kerrotaan, miten hänen taitonsa kyseessä olevassa suorituksessa ovat kehittyneet ja lisäksi, mitä hänen tulisi vielä tehdä kehittääkseen taitoaan. Palautteenannossa on lisäksi olennaista, että se annetaan pääsääntöisesti yksityisesti. Lisäksi suotuisaan motivaatioon pyrittäessä olisi tärkeä kiinnittää huomiota oppilaiden ryhmittelyyn liikuntatunneilla. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmät muodostetaan heterogeenisiksi, jolloin oppilaiden erot taitotasoissa eivät korostu ja näin ollen sosiaalinen vertailu vähenee. Eriyttämällä ja yksilöllistämällä tehtäviä eritasoiset liikkujat voivat työskennellä motivoituneesti samalla liikuntatunnilla. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302–303.)

Kuten palautteenannossa, myös arvioinnissa on tärkeää, mihin arviointi keskittyy. Lisäksi se, kuinka arviointi toteutetaan vaikuttaa oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston arviointikriteereissä tulisi korostaa oppilaiden taitojen kehittymistä, omiin tavoitteisiin pääsemistä, yritteliäisyyttä sekä yhteistyötä. Olennaista on myös se, kuinka liikuntatunneilla suhtaudutaan virheisiin. Virheet tulisi nähdä välttämättömänä ja asiaankuuluvana osana oppimista, sillä ne antavat tärkeää informaatiota siitä, mitä taitoja tulee vielä kehittää. Oppilaiden myönteistä suhtautumista liikuntaan voidaan parantaa lisäksi ottamalla heidät osaksi arviointiprosessia kannustamalla heitä arvioimaan omien tavoitteiden saavuttamista. TARGET-mallin viimeinen osa-alue on ajankäyttö, joka tehtäväsuuntautuneessa ilmapiirissä on joustavaa. Oppilaille annetaan riittävästi aikaa uuden oppimiseen, ja opettajalla on kyky joustaa tuntisuunnitelmistaan, jos oppilaiden kehittyminen vaatii suunniteltua enemmän aikaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 304.)

Liukkosen ja Jaakkolan (2013) mukaan motivaatioilmasto voi ajautua myös minäsuuntautuneeksi, jolloin liikuntatunneilla viihtyminen ja sisäinen motivaatio heikentyvät. Minäsuuntautuneen motivaatioilmastolle tunnusomaista TARGET-mallin mukaisesti tarkasteltaessa ovat tehtävien yksipuolisuus ja samanlaisuus sekä täysin opettajan kontrolloimat tunnit. Lisäksi julkisesti tapahtuva ja normatiivinen palautteenanto sekä vertailuun ja persoonallisuuteen liittyvä arviointi kielii niin ikään minäsuuntautuneesta motivaatioilmastosta. Ryhmien muodostaminen oppilaiden taitotason perusteella johtaa epäsuotuisaan sosiaaliseen vertailuun ja heikentää yksilöiden pätevyiden kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Minäsuuntautuneesti korostuneessa motivaatioilmastossa opettaja ei kykene joustamaan tuntisuunnitelmastaan, ja tehtäviin käytössä oleva aika on tiukasti rajattua (Liukkonen ym. 2007, 167).

Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla ei katsota olevan liikunnallisesti taitavan oppilaan motivaatiota heikentävää vaikutusta, mutta heikommat taidot omaavalle oppilaalle sosiaalisen vertailun korostuminen voi aiheuttaa kielteisiä kokemuksia (Soini 2006, 31). Kilpailullisuutta ja sosiaalista vertailua ei voida kuitenkaan kokonaan jättää pois liikuntatunneilta, joten opettajan tärkeä tehtävä on varmistaa tehtäväsuuntautuneiden osa-alueiden toteutuminen vähintään yhtä suurelta osin kuin minäsuuntautuneiden. On jokaisen oppilaan etu, että liikuntatunneilla on mahdollisuus kokea onnistuvansa muutoinkin kuin kilpailullisilla lopputuloksilla mitattuna. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 305.)

Opettajan tekemien didaktisten ja pedagogisten valintojen lisäksi oppilaiden oma orientaatio vaikuttaa liikuntatuntien motivaatioilmastoon. Mikäli enemmistö oppilaista on lähtökohtaisesti tehtäväorientoituneita, on myös liikuntatuntien motivaatioilmastokin mitä suuremmalla todennäköisyydellä tehtäväsuuntautunut. Sen sijaan yksilöiden korostunut minäorientaatio näyttäytyy yhtä todennäköisesti vallitsevampana suuntauksena motivaatioilmastossa. Edellä mainittujen huomioiden lisäksi on tärkeää ymmärtää, että jokaisen oppilaan kokemukset motivaatioilmastosta ovat yksilölliset. Oppilasryhmän sisällä voi olla suurta vaihtelua siinä, millaiseksi oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston. (Soini 2006, 30–31.)

4 SPORT EDUCATION -MALLI LIIKUNNANOPETUKSESSA

Liikuntatunneilla syntyy oivallisia tilanteita, joissa oppijat pääsevät harjoittelemaan tunteja ja vuorovaikutustaitoja. Näitä edellä mainittuja taitoja ovat esimerkiksi omien tunteiden käsitteleminen ja ilmaisu, toisten omaehtoinen auttaminen sekä negatiivisten tunteiden ratkaisukeskeinen käsittely. (Jaakkola ym. 2013, 20–23.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen on kehitetty erilaisia liikuntakasvatuksen opetusmalleja, joilla pyritään vastaamaan kokonaisvaltaisesti liikunnanopetuksen tavoitteisiin. Suomalaisessa liikuntapedagogiikkaan keskittyvässä kirjallisuudessa opetusmalleista on nostettu esiin Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli (engl. *teaching personal and social responsibility model*), kuntoilumalli (engl. *fitness education model*), seikkailukasvatusmalli (engl. *the adventure education model*) sekä tämän tutkielman valossa tarkasteltava Sport Education -malli. (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007.)

Sport Education -malli on Daryl Siedentopin 1990-luvun alussa kehittämä liikunnanopetuksen opetusmalli, joka on suunniteltu lisäämään oppilaiden autenttisia, kokonaisvaltaisia ja nautittavia kokemuksia liikunnasta. Näiden kokemusten avulla halutaan edistää oppilaiden liikunnallisen elämäntavan kehittymistä. (Siedentop, Hastie & van der Mars 2011, 1.) Sport Education -mallia toteutettaessa oppilaat eivät pelkästään opi erilaisia peleissä tarvittavia taitoja perusteellisemmin, vaan he ovat myös osallisina järjestämässä liikuntatunnin harjoituksia (Siedentop 1994a, 3). Oppilaille nimetään pelaajan roolin lisäksi esimerkiksi kapteenin, valmentajan, managerin tai tilastoijan rooli. Tämä tekee Sport Education -mallista hyvin oppilaskeskeisen opetusmallin, jossa oppilaiden on tarkoitus oppia uutta sekä opettajalta että toisilta oppilailta. Mallin kantavana ajatuksena on, että vastuun antamisen jälkeen oppilaat sitoutuvat toimintaan paremmin ja kun he sitoutuvat paremmin, he oppivat paremmin. (Kallio 2013, 3.)

Ensimmäinen laaja Sport Education -mallin toteutuksen kokeilu tehtiin Uudessa-Seelannissa pian Daryl Siedentopin vuonna 1994 opetusmallia käsittelevän kirjan julkaisemisen jälkeen. Tuolloin Hillary Commission -organisaatio rahoitti valtakunnallisen Sport Education -mallin kokeilun maan valikoiduissa lukioissa. Kokeilu osoittautui Uudessa-Seelannissa niin onnistuneeksi, että maan opetusvirasto palkkasi muutaman kouluttajan tarjotakseen useammille kouluille liikunnan opetusmallin toteutuksen oppimisen. Pian Uu-

den-Seelannin jälkeen tehtiin Länsi-Australiassa samantapainen rahoitettu Sport Education -mallin kokeilu. Länsi-Australiassa toteutetun projektin arviointitulokset osoittivat oppilaiden selvästi hyötynneen opetusmallin mukaan toteutetusta opetuksesta. Tulokset osoittivat, että Sport Education -malli lisäsi sukupuolten inklusiota enemmän kuin perinteinen liikunnanopetus. Oppilaat suosivat yksimielisesti Sport Education -mallin työtapoja perinteiseen liikunnanopetukseen verrattuna, sekä toistuvat poissaolot vähenivät kokeilun aikana. Myös taitotasoltansa heikommät oppilaat suosivat opetusmallia, ja heidän taitonsa kehittivät selvästi jakson aikana lisääntyneen osallistumisen myötä. (Siedentop ym. 2011, 2.) Uuden-Seelannin ja Länsi-Australian kokeilujen jälkeen Sport Education -malli jatkoi leviämistään ympäri maailmaa herättäen kiinnostusta erityisesti Englannissa, Japanissa ja Etelä-Koreassa, missä opetusmallia käytetään nyt rutiininomaisesti monissa kouluissa. (Siedentop ym. 2011, 3.) Tällä hetkellä mallia käyttävät myös koulut ympäri Manner-Eurooppaa, mutta Suomessa ja muissa Pohjoismaissa malli ei ole vielä vakiintunut osaksi koulujen liikunnanopetusta (Romar 2013b, 37).

4.1 Sport Education -mallin tavoitteet

Siedentopin (1994a) mukaan Sport Education -mallin tavoitteena on kasvattaa oppilaista pelaajia kokonaisvaltaisella ymmärryksellä ja auttaa heitä kehittymään päteviksi, sivistyneiksi ja innostuneiksi urheilijoiksi (Siedentop 1994, 4). Pätevällä urheilijalla tarkoitetaan oppilasta, jolla on riittävät taidot osallistua peleihin ja aktiviteetteihin sekä ymmärtää ja toimeenpanna tilanteisiin sopivia strategioita. Eri urheilumuotojen tekniikoihin ja taktiikoihin tutustuminen lisää oppilaiden taitoja ja itsevarmuutta. Tutustumisen olisi suotavaa olla asteittaista, ja oppilailla tulisi olla runsaasti aikaa kehittyä harjoitusten ja otteluiden aikana. Sivistynyt urheilija arvostaa urheilemista. (Siedentop ym. 2011, 5.) Romar (2013b, 37) määrittelee sivistyksen tarkoittavan ymmärtämisen kehittämistä, jossa tärkeää on sääntöjen, rituaalien ja perinteiden sisäistäminen. Siedentopin ym. (2011) mukaan sivistynyt urheilija on sekä kykeneväisempi itse osallistumaan että tarkkanäköisempi katsomaan ja kannattamaan urheilua. Innostunut urheilija käyttäytyy tavalla, joka säilyttää, suojelee ja edistää urheilukulttuuria, on kyse sitten paikallisesta lasten ja nuorten liikunnasta, koulun fyysisen aktiivisuuden kulttuurista tai muun yhteisön urheilukulttuurista. Innostuneet urheilijat haluavat osallistua aktiviteetteihin, koska he ovat alkaneet arvostaa osallistumisesta seuranneita kokemuksia ja nautintoa. Heille on kehittynyt vahva minäpystyvyyden tunne,

joka on merkittävä tekijä liikunnallisen elämäntavan kehittymisessä. (Siedentop ym. 2011, 5.)

Siedentop (1994b) huomauttaa, että ensisijaisen tärkeä Sport Education -mallin tavoite on oppilaiden kehittäminen hyväksi joukkuepelaajiksi. Jotta hyvän joukkuepelaamisen tavoite on mahdollista saavuttaa, oppilaiden tulee oppia arvostamaan reilua peliä ja tasa-arvoista kilpailemista. Reilun pelin pelaamisen arvot tulee opettaa oppilaille yhtä yksityiskohtaisesti ja voimakkaasti painottaen kuin lajeja koskevat tekniikatkin. Tavoitteena on kasvattaa oppilaat ymmärtämään, että urheilu antaa kaikille osallistujille eniten, kun kilpaileminen on tasa-arvoista ja kun kaikki arvostavat urheilukulttuuriin kuuluvaa reilua pelaamista enemmän kuin voittamista. (Siedentop 1994b, 29–30.)

4.2 Sport Education -mallin toteuttaminen liikunnanopetuksessa

Sport Education -mallin käyttöön liittyy kuusi erityispiirrettä, jotka jäljittelevät institutionaalista urheilemista ja jotka erottavat sen muista motorisen aktiivisuuden muodoista. Nämä piirteet ovat usein laiminlyötyjä tai puuttuvat kokonaan liikunnanopetuksesta. (Siedentop 1994a, 8.) Siedentopin (1994a) ja (1998) mukaan erityispiirteitä ovat

- 1) tavallista pidempi ajanjakso mallin käyttöä varten
- 2) sitoutuminen yhden joukkueen jäseneksi koko kauden ajaksi
- 3) virallinen kilpaileminen ja aikataulujen laatiminen
- 4) pisteiden tilastoiminen
- 5) juhlallisuuksien ja muodollisuuksien vaaliminen otteluiden aikana
- 6) kauden huipentuminen päätöstapahtumaan (Siedentop 1994a, 9; Siedentop 1998, 18).

Sport Education -mallin jaksosta käytetään nimitystä kausi. Kauden pituus poikkeaa tavanomaisesta liikunnanopetuksesta siten, että se kestää useimmiten kaksi–kolme kertaa pidempään kuin tavanomainen jakso. Vaikka ajallisesti kausi on pitkä, tarkoituksena ei ole harjoitella kaikkea mahdollista, vaan pikemminkin keskittyä rauhassa kehittämään muutamaa olennaista taitoa. (Siedentop 1998, 18.) Siedentop (1994b, 23) esittää alakouluihin sopivaksi kauden pituudeksi 8–12 oppituntia, jolloin oppilaille jää riittävästi aikaa kehittyä niin pelaajana kuin heidän muissakin rooleissaan. Romar (2013b, 37) toteaa realistiseksi kauden pituudeksi Suomessa noin viisi opetuskertaa. Kun oppilaat sitoutuvat yhden joukkueen jäseneksi koko kauden ajaksi, heidän taitojensa ohella koko joukkueen yhteisölli-

syys kehittyä. Yhteisöllisyys puolestaan tukee yksittäisen oppilaan positiivisen minäkuvan kehittymistä. (Siedentop 1994b, 23.)

Jokaisen uuden kauden alussa esitellään virallinen kilpailuaikataulu ja sarjajärjestelmä, joiden mukaan joukkueet voivat suunnitella harjoitteluaan. Sarjajärjestelmää ja kilpailujen etenemistä sovelletaan kilpaurheilusta tutuin menetelmin, mutta sarjasta tippumisen mahdollisuus tulee poistaa taaten näin ollen kaikille joukkueille tasavertainen osallistuminen. Sport Education -mallissa kilpailemisen luonne tarkoittaa, että kilpailut ovat ennen kaikkea juhlallisia tapahtumia. Kilpailut nähdään mahdollisuutena testata joukkueen kykyjä ja edelleen kehittää niitä kilpailuista saatujen kokemusten pohjalta. (Siedentop 1994a, 13–14.) Joukkueiden pärjäämisen ohella otteluista tilastoidaan muita peleissä tapahtuvia suorituksia. Tilastoihin merkitään esimerkiksi jalkapallokauden aikana tehopisteet, laukaukset ja torjunnat. Vanhempien oppilaiden kanssa toimittaessa on mahdollista käyttää tarkempia ja monipuolisempia tilastointimenetelmiä. (Siedentop 1994b, 26–29.)

Sport Education -mallissa kausi huipentuu juhlalliseen päätöstapahtumaan, jolloin kaikki joukkueet pääsevät osallistumaan kilpailuihin (Siedentop 1994b, 27). Esimerkiksi jalkapallokauden päätteeksi voidaan järjestää minijalkapalloturnaus, jossa jokainen joukkue pelaa yhtä monta peliä (Bell & Darnell 1994, 42). Päätöstapahtuman sisältö voidaan varioida useilla eri tavoilla, mutta tärkeintä on jättää jokaiselle osallistujalle positiivinen kokemus (Siedentop 1994b, 27). Päätöstapahtuman lisäksi koko kauden tulee sisältää juhlallisuuksia ja ottelutapahtumien vaalia jokaiselle lajille ominaisia perinteitä. Oppilaat voivat keksiä joukkueelleen nimen sekä yhtenäisen peliasun, ja otteluiden alkuseremoniat suoritetaan lajille ominaiseen tapaan. (Siedentop 1994a, 14.) Suomalaisessa pelikulttuurissa lajille ominaista alkuseremoniaa edustaa esimerkiksi pesäpallo-ottelun hutunkeitto.

Opettajan tehtävät ja lajivalinta

Opettajan tehtävänä Sport Education -mallia toteuttaessaan on edistää oppilaiden osallistumismahdollisuuksia oppitunneilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita siirtymistä opettajakokouksesta opetuksesta täysin oppilaskeskeiseen opetukseen. Oppilaiden osallistumismahdollisuuksien lisääminen voi tarkoittaa esimerkiksi heidän osallistamistaan joukkueiden muodostumisessa sekä sääntöjen laadinnassa. (Siedentop 1994b, 18.) Sport Education -mallin toteutuksen luonteesta huolimatta opettaja on velvollinen huolehtimaan opetuksen tehokkuudesta ja elinvoimaisuudesta (Siedentop 1994a, 15). Vaikka oppilaat työskentelevät Sport Education -kauden aikana paljon omien oppilas-valmentajiensa johdolla, kuuluu

opettajan tehtäviin tukea ja ohjata oppilaita, sekä tarvittaessa näyttää uusi taito tai pelitaktiikka koko ryhmälle, minkä jälkeen harjoittelu voi taas jatkua pienemmissä joukkueissa (Romar 2013b, 37).

Ajankäytön maksimoimiseksi Sport Education -mallin kausi on suunniteltava huolellisesti, joka tarkoittaa muun muassa aikaa säästävien rutiinien kehittämistä oppitunneille. Opettajan on myös määriteltävä ja opetettava oppilaille kauden aikana käytettävät roolit sekä suunniteltava hyvä käytäntö palautteenantoon, jotta oppilaat oppivat rooleistaan mahdollisimman paljon. (Siedentop 1994a, 15.) Lisäksi suunnitteluvaiheeseen liittyy kauden aikana käytettävien materiaalien esivalmistelua. Tarvittavia materiaaleja kauden aikana ovat esimerkiksi otteluajataulut, taito- ja strategiaohjeistukset harjoiteltavasta lajista, joukkueiden kesken laaditut säännöt, tulos- ja tilastotaulukot, stipendit sekä turvallisuusohjeet erityisesti valmentajan huomioitavaksi. (Siedentop 1994b, 18.)

Siedentop (1994b) toteaa, että Sport Education -mallin kauden lajivalinnan tekee alakoulussa pääsääntöisesti opettaja. Oppilaat voivat osallistua lajivalintojen tekemiseen saatuaan enemmän kokemuksia opetusmallista. Sport Education -mallin toteutukseen olisi suotavaa valita opettajalle entuudestaan tuttu laji. Tutun lajin valinta vapauttaa opettajan keskittämään huomionsa valitun lajin lisäksi enemmän oppilaiden rooleihin. Sport Education -mallia opetuksessaan käyttäneet opettajat ovat raportoineet oppilaiden kohonneen kiinnostuksen herättäneen aiempaa enemmän kysymyksiä lajin tekniikkaan ja strategiaan liittyen. Opettajan tekemiin lajivalintoihin vaikuttavat myös oppilaiden ikä, opettajan omat kiinnostukset ja arvot sekä oppiaineeseen liittyvät vaatimukset. Lajia valitessa opettajan on otettava huomioon koulussa käytössä olevat liikuntatilat ja -välineet. Alakoulun aikana oppilaiden tulisi saada monipuolisia kokemuksia urheilusta, jolloin opettajan olisi suotavaa tehdä valintoja eri lajiluokista kuten tarkkuus-, pallottelu- ja maalipeleistä. Siedentop kehottaa opettajia valitsemaan lajeja, jotka ovat valtaosalle oppilaista lähes tai täysin tuntemattomia. Uusien lajien vahvuutena on, että oppilaiden vähäiset kokemukset lajista luovat ryhmän taitotasosta varsin homogeenisen, ja lisäksi ne ovat hyvin vastaanotettuja lajeja oppilaiden keskuudessa. (Siedentop 1994b, 17–19.)

Lajin valitsemisen jälkeen opettajan on syytä kiinnittää huomiota pelimuotoon, välineisiin ja sääntöihin. Siedentopin mukaan (1994b) täysipainoinen osallistuminen on Sport Education -mallin yksi tärkeimmistä vaatimuksista. Osallistuminen tarkoittaa, että jokaisen oppilaan tulisi saada mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuksia ke-

hittää taitojaan. Täysikokoisessa joukkueessa taitavimmat oppilaat dominoivat joukkueen toimintaa eivätkä heikompi taitoiset pääse kunnolla osallistumaan. Tämän vuoksi Siedentop ohjeistaa opettajia käyttämään pienpelejä. Esimerkiksi lentopallossa 6 vs. 6 sijaan kolmen oppilaan joukkueissa pelin idea pysyy lähes samana, mutta jokaisen oppilaan osallistuminen peliin parantuu. Hyvänä periaatteena voidaan pitää ajatusta, että joukkueen kentällä olevien oppilaiden määrä on korkeintaan sama kuin heidän luokka-asteensa. Esimerkiksi neljäsluokkalaisilla peliin osallistuu yhdestä joukkueesta kerrallaan enintään neljä pelaajaa. Siedentopin mukaan pelialuetta, välineitä sekä sääntöjä muokkaamalla lajeista saadaan oppilasystävällisempiä. Sääntöjä on syytä muokata pelin jatkuvuuden kannalta edullisempaan suuntaan. Esimerkiksi jalkapallossa sivurajat ylittäneen pallon saa hakea kuka tahansa ja jatkaa peliä kuljettamalla palloa itse tai jalkasyötöllä joukkueoverille. Vaihtelemalla pallon kokoa ja pehmeyttä, mailan pituutta tai maalien sijaintia ja kokoa, tarjotaan oppilaille paremmat mahdollisuudet saavuttaa onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla. Siedentop esittelee yhtenä soveltamiskeinona pelien keston rajaamisen. Suositeltava kesto pienpeleille olisi 6–8 minuutin juokseva peliaika. Lyhytkestoinen peli parantaa oppilaiden keskittymistä ja lisäksi vähentää joukkueiden lopputulosten suuria eroja. (Siedentop 1994b, 20–21.)

Reilun pelin ollessa Sport Education -mallin keskiössä on opettajan oltava ennen kaikkea esimerkkinä ja edistettävä toiminnallaan hyvää pelikäyttäytymistä. Arvojen ja asenteiden omaksuminen on hidasta, joten jatkuva huomion kiinnittäminen niihin on tarpeen. (Siedentop 1994a, 15.) Opettaja voi edistää reilun pelin arvojen oppimista monilla erilaisilla käytännön toimilla. Kauden kulkuun olisi hyvä sisällyttää reilua peliä ruokkivia piirteitä, kuten yksilöllisiä ja joukkueelle yhteisesti osoitettuja reilun pelin palkintoja sekä pisteiden keräämistä reilusta ja vastuullisesta toiminnasta. (Siedentop 1994b, 31.) Siedentop (1994a) korostaa, että opettajan tulisi pyrkiä luomaan oppitunneilleen kasvatuksellinen ympäristö, jossa reilua peliä ja urheiluun liittyviä arvoja opetetaan, harjoitellaan ja vahvistetaan jatkuvasti. Kilpailemisen mahdollisesti aiheuttamat negatiiviset ilmiöt tulee kohdata rohkeasti, ja Siedentop tarjoaa Sport Education -mallia välineeksi karsimaan nämä piirteet sekä samalla kasvattamaan oppilaita reiluun pelaamiseen. (Siedentop 1994a, 13–15.) Opettajalla on tärkeä rooli ratkottaessa oppilaiden välillä syntyneitä ristiriitatilanteita, kun hän ohjaa oppilaita toinen toisensa kuunteluun, omien näkökulmien esiin tuomiseen ja yhteiseen keskusteluun (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 146).

Joukkueiden muodostuminen ja oppilaiden roolit

Siedentop (1994b) esittää, että Sport Education -mallin toteutus vaatii oppilaiden jakamista joukkueisiin heti kauden alussa, jotta joukkueiden jäsenten välinen yhteisöllisyys voi alkaa kehittyä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Joukkueiden muodostumiseen liittyy kaksi tärkeää seikkaa: joukkueiden jäsenten määrä sekä joukkueiden muodostamisessa käytetty metodi. Joukkueiden jäsenten määrään vaikuttavat opettajan suunnittelemat lajin soveltamisen keinot. Jäsenten määrä korostuu esimerkiksi pelimuotojen valinnassa ja soveltamisessa. Esimerkiksi kahdeksan pelaajan joukkue voidaan jakaa 2 vs. 2 oppilaan otteluihin, mutta sama joukkue voi toimia myös kerrallaan kuudella pelaajalla pelaavana joukkueena. Joukkueiden muodostaminen olisi järkevää tehdä ensimmäisinä mallin toteutuksen kertoina täysin opettajajohtoisesti, varsinkin pienempien oppilaiden kanssa. Mitä tutummaksi mallin tavoitteet ja käytännöt tulevat oppilaille, sitä enemmän myös heitä olisi hyvä osallistaa joukkueiden muodostamisessa. Oppilaita voidaan osallistaa esimerkiksi niin, että opettajat valitsevat tai oppilaat äänestävät yhdessä urheiluneuvoston, joka muodostaa joukkueet yhdessä opettajan kanssa. (Siedentop 1994b, 22–23.)

Useimmiten liikunnanopetuksessa oppilaat saavat kokemuksia ainoastaan pelaajan roolista. Sport Education -mallissa sitä vastoin joukkueen jokainen jäsen saa itselleen pelaajan roolin lisäksi yhden urheilukulttuuriin liittyvän roolin, jonka mukaan heidän tulee suorittaa tiettyjä velvollisuuksia (Siedentop 1994a, 13). Malli tarjoaa mahdollisuuden kokeilla pelaamisen lisäksi toimitsijan tehtäviä sekä valmentajana ja joukkueen taustajoukoissa toimimista (Siedentop 1998, 19). Siedentop (1994b, 24–25) ohjeistaa, että opettajan olisi suotavaa määritellä kaikkien roolien tehtävät selkeästi kauden alussa. Jonesin ja Wardin (1998) mukaan opettajan on ymmärrettävä, että oppilaat tarvitsevat harjoitusta rooliensa toteutukseen. Erityisesti kauden alussa oppilaat tarvitsevat lisääntynyttä ja -harjoittelua selviytyäkseen velvollisuuksistaan tehokkaasti. (Jones & Ward 1998, 42.)

Käytetyimpiä rooleja opetusmallin toteutuksessa ovat valmentaja, kapteeni, tuomari, kirjuri ja tilastoija. Muita Sport Education -mallissa toteutettavia rooleja voivat olla esimerkiksi tiedottaja, manageri, huoltaja, urheiluneuvoston jäsen sekä toimittaja. Valmentajan tai kapteenin tehtävänä on ohjata alkulämmittelyt sekä tekniikka- ja taktiikkaharjoitukset, auttaa ryhmittelyjen muodostamisessa, luovuttaa ryhmät opettajille tai managereille sekä yleisesti edistää joukkueen johtamista ja yhteishenkeä. Apuvalmentajat tai apukapteenit auttavat kapteeneja ja ottavat heidän vastuunsa, mikäli he ovat poissa. Tuomarit järjestävät ja tuomitsevat otteluita sekä ylipäänsä huolehtivat pelien sujuvuudesta ilman häiriöitä. Kirjurit

kirjaavat tilastot ottelun aikana, tekevät niistä koosteet sekä luovuttavat lopulliset ottelupöytäkirjat asiaankuuluvalla henkilöllä, kuten opettajalle, tilastoijalle tai managerille. Tilastoijat tekevät laskelmia kirjurin lisäksi muista olennaisista ottelun tapahtumista, koostavat ne pelin lopuksi, tekevät tarvittavat yhteenvedot otteluiden välissä ja luovuttavat lopulliset ottelupöytäkirjat opettajalle, tiedottajalle tai managerille. (Siedentop 1994b, 24–25.)

Monet opettajat ovat onnistuneet roolien tehtävien toteutuksessa käyttämällä vastuujoukkue -periaatetta otteluiden aikana. Vastuujoukkueen tehtävänä on muiden joukkueiden pelatessa huolehtia muun muassa tuomarin, kirjurin ja tilastoijan velvollisuuksista. Vastuujoukkueen nimeäminen onnistuu parhaiten, kun joukkueita tehdään pariton määrä, jolloin esimerkiksi kolme joukkuetta voidaan jakaa helposti kahteen pelaavaan joukkueeseen sekä yhteen vastuujoukkueeseen. (Siedentop 1994b, 24.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa perustelemme tutkimuskysymysten sekä metodologisen lähestymistavan valinnan. Lisäksi kerromme tutkimuksen toteutuksen lähtökohdat, eli ne olosuhteet, jotka vaikuttivat tutkittavien käsitysten muodostumiseen ennen aineiston keräämistä. Kuvaamme myös aineistonkeruutilanteen tapahtumat sekä perustelemme kyselylomakkeen käytön aineistonkeruumenetelmänä. Lopuksi käymme läpi aineiston analyysin etenemistä laadullisen sisällönanalyysin avulla fenomenografisen tutkimusotteen näkökulmasta.

Tämä tutkimus toteutettiin liikunnan perusopintoja eli liikunnan sivuainetta suorittavien opiskelijoiden Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson päätteeksi. Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, millaisia käsityksiä liikunnan perusopintoja suorittavilla opiskelijoilla on heidän omasta liikuntamotivaatiostaan Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson ajalta sekä millaisia arvioita opiskelijoilla on opetusmallin käytettävyydestä alakoulun liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen kohteena oleva ryhmä koostui 40 luokanopettajiksi ja varhaiskasvattajiksi opiskelevista opiskelijoista, joista 16 opiskelijaa osallistui tähän tutkimukseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin opetusjakson päättymistä seuraavana päivänä kyselylomakkeen muodossa. Jalkapallojakson tavoitteena oli tarjota opiskelijoille kokemus liikunnanopetuksen Sport Education -mallista, jossa urheilu ja kilpaileminen ovat osana tekemistä. Tätä tutkimusta varten jalkapallojakson toteuttamista koskevat yksityiskohtaiset tiedot selvitettiin haastatteleamalla kurssin vastaavaa liikunnan yliopisto-opettajaa. Näistä tiedoista muodostuu kattavin osa tämän tutkimuksen tekemisen lähtökohdista.

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Metsämuuronen (2008) kirjoittaa, että kvalitatiivinen tutkimus sopii erityisen hyvin tutkimusotteeksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohdista yleistämisen sijaan sekä tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksilöiden merkitysrakenteista. Laadullista tutkimusta käytetään usein myös silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa on mahdotonta kontrolloida kaikkia tapahtumaan vaikuttavia tekijöitä. (Metsämuuronen 2008, 14.) Laadullinen tutkimus sopii uuden ja tuntemattoman ilmiön hahmottamiseen ja määrittämiseen, jolloin se auttaa ymmärtämään ilmiötä, eli mistä siinä on kyse. Vasta ilmiön ymmärtämisen jäl-

keen voidaan käyttää määrällistä tutkimusta, eli lukuja ja niiden välisiä suhteita. (Kananen 2010, 37.)

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, kuinka motivoituneita opiskelijat olivat Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson aikana ja mitkä tekijät vaikuttivat heidän liikuntamotivaatioonsa. Tällä tutkimuksella pyrimme löytämään vastauksia, joita tukevat teoreettisesta viitekehuksesta löytyvät liikuntatutkimuksessa käytettävät motivaatioteoriat. Kiinnostavia tekijöitä olivat erityisesti Sport Education -mallin toteuttamiseen liittyvät piirteet. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä kysyimme:

1. Mitkä tekijät vaikuttivat opiskelijoiden liikuntamotivaatioon jalkapallojakson aikana?

Liikunnan perusopintoja suorittavien opiskelijoiden valikoiduttua sopivaksi kohdejoukoksi, meille tarjoutui mahdollisuus selvittää, millaisena tulevat opettajat näkivät Sport Education -mallin käytettävyyden alakoulun liikunnanopetuksessa. Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys keskittyi tarkastelemaan käytännön liikunnanopetuksen järjestämistä ja opettajaopiskelijoiden reflektointia pedagogista ajattelua. Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään pedagogisia ja didaktisia perusteluja Sport Education -mallin käytettävyydelle alakoulun liikunnanopetuksessa. Vuodelta 2007 peräisin olevassa suomalaisessa liikunta-pedagogiikan kirjallisuudessa Sport Education -mallin katsotaan soveltuvaksi parhaiten yläkouluun, lukioon, aikuiskoulutukseen sekä koulun liikuntakerhoihin ja valinnaiskursseille (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 146). Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 pohjalta oli kuitenkin perusteltua tarkastella uudelleen opetusmallin käytettävyyttä myös osana alakoulun liikunnanopetusta. Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyimme:

2. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla oli Sport Education -mallin käytettävyydestä alakoulun liikunnanopetuksessa?

Edellä esitellyt kaksi tutkimuskysymystä liittyvät toisiinsa. Opiskelijoiden oma motivoituminen voi vaikuttaa heidän ajatuksiinsa Sport Education -mallin käytettävyydestä. Osallistamalla opetusmallin mukaisesti toteutetulle jalkapallojaksolle opiskelijat saivat oppijan roolissa omakohtaisen kokemuksen opetusmallista ja pystyivät sen myötä ilmaisemaan omia henkilökohtaisia arvioitaan mallin käytettävyydestä. Vaikka vastaamme tutkimusky-

symyksiin omissa alaluvuissa, tarkastelemme niiden mahdollista yhteyttä johtopäätösluvussa.

5.2 Tutkimusasetelma

Sport Education -mallia mukaileva jalkapallojakso sisälsi yhteensä kolme harjoituskertaa. Ennen ensimmäistä harjoituskertaa opiskelijat osallistuivat palloilukurssin luennolle, jolla käsiteltiin Sport Education -mallin periaatteita kuten jakson rakentumista, harjoitusten teemoja sekä erilaisia rooleja ja niihin liittyviä tehtäviä. 40 opiskelijan opetus toteutettiin kahdessa eri ryhmässä, joten yhdellä harjoituskerralla osallistujia oli kerrallaan noin 20. Liikunnan yliopisto-opettaja oli jakanut 20 opiskelijan ryhmän opiskelijat kolmeen heterogeeniseen pienjoukkueeseen, joissa he työskentelivät koko jakson ajan. Yliopisto-opettajan mukaan jako joukkueisiin oli tapahtunut hänen pedagogisen harkintansa varassa. Opettaja oli asettanut jakoon tiettyjä ehtoja, kuten esimerkiksi sen, että joukkueessa tuli olla molempien sukupuolten edustajia. Lisäksi joukkueiden tuli olla kokoonpanoltaan erilaisia kuin aiemmissa liikunnan perusopintojen pienryhmätyöskentelytilanteissa, minkä hän näki ryhmäytymisen kannalta tärkeänä asiana. Opettajan havainnot opiskelijoiden palloilutauksesta vaikuttivat ryhmäjakoon siten, että opettaja pyrki jakamaan niin sanottuja ”palloilijoita” tasaisesti eri joukkueisiin.

Opiskelijat työskentelivät jalkapallojakson aikana erilaisissa rooleissa, jotka vaihtuivat jokaiselle harjoituskerralle. Käytössä olivat kapteenin, valmentajan, apuvalmentajan, fysioterapeutin, huoltajan, sääntöekspertin ja tilastonikkarin roolit. Opiskelijoille oli etukäteen annettu kirjalliset tiedot ja ohjeet kunkin roolin sisältämisestä vastuutehtävistä, minkä perusteella opiskelijat pystyivät valmistautumaan heille osoitetun roolin mukaisiin tehtäviin kullekin harjoituskerralle. Opiskelijat jakoivat kaikki roolit jokaiselle harjoituskerralle itsenäisesti pienjoukkueensa kesken ennen jalkapallojakson alkamista. Valmentajan rooliin valittiin sellaiset opiskelijat, jotka eivät olleet vielä pitäneet ohjaustuokiota muilla palloilun kursseilla. Valmentajan tuli valmistella ja toteuttaa joukkueen yhteiset harjoitukset ennalta osoitetun teeman mukaisesti (esimerkiksi pallon hallinta ja syöttäminen). Kapteenin pääasiallinen tehtävä kyseisellä kurssilla oli vastata joukkueen toiminnasta, kannustaa joukkuetta sekä hoitaa pelitapahtumien aloitukset sekä kättelyt. Apuvalmentaja toimi valmentajan tukena harjoitteiden suunnittelussa sekä toteuttamisessa. Fysioterapeutin tehtäväkuvaan kuului alkuverryttelyn suunnittelu sekä toteuttaminen ja mahdollisen ensiavun antaminen.

Huoltajan vastuulla oli loppuverryttelyiden vetäminen sekä harjoitusvälineiden saatavuudesta huolehtiminen. Sääntöekspertin tuli olla perillä tärkeimmistä säännöistä ja toimia erotuomarina pelitapahtumissa. Tilastonikkari puolestaan kirjasi ylös tiedot joukkueiden onnistuneista maaleista, syötöistä sekä toimivasta kommunikaatiosta ja kannustamisesta otteluissa.

Jalkapallokurssin jokainen harjoituskerta noudatti samanlaista peruskaavaa. Tuntien alkupuoli oli varattu joukkueiden lämmittelyosuudelle ja omatoimiselle harjoittelulle. Jokaisella harjoituskerralla oli oma teemansa: ensimmäisellä kerralla harjoiteltiin pallon hallintaa, syöttämistä ja haltuunottoa pallo maassa, toisella kerralla maalintekoa ja maalivahdin toimintaa sekä kolmannella kerralla pallon haltuunottoa ilmasta ja pääpelaamista. Harjoittelua seurasi aina peliosuus, jossa jokaisella kerralla kaksi joukkuetta pelasi toisiaan vastaan. Kolmannen joukkueen pelaajat toimivat toimitsijan rooleissa, kuten tuomareina, tilastoijina sekä ajanottajina. Näin ollen kurssilla toteutettiin Siedentopin määrittelemää vastuujoukkue -periaatetta (ks. luku 4.2). Peleissä noudatettiin jalkapallon perussääntöjä ja pelin kulua tuomitsivat päätuomari sekä kaksi linjatuomaria. Tilastoitavissa asioissa pääpaino oli joukkueiden onnistuneiden syöttöjen laskemisessa sekä kannustamisen ja kommunikoinnin määrän tilastoinnissa. Lisäksi maalit sekä maalin johtaneet syötöt merkittiin ylös. Pelien alussa toteutettiin kilpaurheilusta tuttu käytäntö eli kapteenien kättely, ja otteluiden lopuksi kapteenit huudattivat omat joukkueensa, jonka jälkeen pelaajat kättelivät toisensa. Lisäksi tilastoijat antoivat joukkueille palautetta kommunikoinnista, syöttöpelistä sekä kannustamisesta. Harjoituskerrat päättyivät aina huoltajan pitämään loppuverryttelyyn.

5.3 Fenomenografinen tutkimusote tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on fenomenografia, sillä tarkoituksena on hakea rajatun tutkimusjoukon käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisia tutkimusmetodeita vertaillen juuri kokemukset (*noesis*) ja käsitykset (*noema*) ovat avainsanoja tämän tutkimuksen tarkan menetelmän valinnalle. Martonin (1986) mukaan fenomenografia on tutkimusote, joka on luotu vastaamaan tiettyihin kysymyksiin ihmisen ajattelusta ja oppimisesta. Fenomenografia tutkii ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja käsittää jokin tietty ilmiö. Tutkimusote ei siis ole suoranaisesti kiinnostunut tutkittavista ihmisistä tai tutkittavasta ilmiöstä itsestään, vaan pikemminkin niistä suhteista, jotka vallitsevat ihmisten ja ympäröivän maailman välillä. (Marton 1986, 141–144.) Fenomenografisen tutki-

muksen perusajatuksena on kuvata ilmiötä, kuten toiset ihmiset sen kokevat ja paljastaa niiden kokemusten kirjo (Marton & Booth 1997, 111). Kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan ihmisten erilaiset variaatiot kokea ja käsittää tarkastelun alla olevaa ilmiötä (Niikko 2003, 20–25).

Ahonen (1996) pohtii, että fenomenografisen tutkimuksen perustana on ajatus ihmisestä rationaalisenä olentona, joka liittyy mielessään ympäröivässä maailmassa ilmenevät oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Toisin sanoen ihminen muodostaa tietoisesti kokemistaan ilmiöistä käsityksiä ja lisäksi osaa kielellistää nämä tietoiset käsityksensä. (Ahonen 1996, 116–122.) Fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on kuvata niitä prosesseja, jotka selittävät, kuinka jokin tietty ilmiö koetaan ja minkä laatuista kokemukset ovat. Fenomenografiassa kokeminen rinnastetaan tapoihin käsittää tai ymmärtää jotakin. (Niikko 2003, 20–25.) Käsitys on vahva rakenne ihmisen ajattelussa, jonka varaan ihmisen saamat uudet tiedot ilmiöstä jäsentyvät (Ahonen 1996, 116–122). Toisaalta voidaan myös todeta, että kaikki, mitä ihminen on joskus aiemmin kokenut, on osana vaikuttamassa käsitysten rakentumisen prosessissa (Niikko 2003, 20–25).

Tutkimusotteen yksi keskeinen piirre on niin sanotun perspektiivin valinta. Ensimmäisen asteen perspektiivi tarkoittaa orientoitumista ympäröivään maailmaan ja päätelmien tekemistä todellisuudesta käsin. Toisen asteen perspektiivissä, josta fenomenografia on kiinnostunut, suuntaudutaan ihmisten käsityksiin ympäröivästä maailmasta ja tehdään niistä päätelmiä. (Järvinen & Järvinen 2000, 86.) Näkökulman valintaa tässä tutkimuksessa voidaan havainnollistaa Martonin (1981) esimerkin avulla tehdyllä perspektiivien vertailulla (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 67). Tässä tutkimuksessa ensimmäisen asteen perspektiivin valinta ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä tarkoittaisi sitä, että me tutkijat olisimme kiinnostuneet opettajaopiskelijoiden liikuntamotivaatiosta itsessään, eli lähestyisimme ilmiötä kuvaamalla todellisuuden eri puolia. Tässä tutkimuksessa olemme kuitenkin kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, eli opiskelijoiden eri tavoista käsittää heidän oma liikuntamotivaationsa sekä Sport Education -mallin käytettävyyttä osana alakoulun liikunnanopetusta.

Toisen perspektiivin valintaa tukee Martonin (1981) ajatus siitä, että tieto ihmisen erilaisista käsittämistä- ja ymmärtämistavoista on itsessään arvokasta ja merkityksellistä (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 67). Olemme valinneet tähän tutkimukseen toisen perspektiivin näkökulman, koska haluamme selvittää opettajaopiskelijoiden käsityksiä heidän liikunta-

motivaatiostaan Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson aikana sekä heidän arvioitaan Sport Education -mallin käytettävyydestä. Olettamuksenamme on, että opiskelijoiden omat henkilökohtaiset käsitykset ovat suorassa yhteydessä siihen, kuinka he aikovat tulevaisuudessa toteuttaa liikunnanopetusta. Niillä tekijöillä, joita opiskelijat kykenevät refleктоimaan omasta motivoitumisestaan, on käsityksemme mukaan merkitystä myös siinä, kuinka opiskelijat käsittävät pienen lapsen motivoituvan Sport Education -mallin mukaisesti toteutetussa opetuksessa.

5.4 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto kerättiin Oulun yliopiston liikunnan perusopintoja suorittavilta opiskelijoilta joulukuussa 2016. Tutkimuksen aineisto kerättiin informoidun kyselyn muodossa lomakkeita käyttäen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005) mukaan informoidussa kyselyssä tutkija saapuu jakamaan kyselylomakkeet sellaiseen paikkaan, missä hänen suunnittelemansa kohdejoukot ovat henkilökohtaisesti tavoitettavissa. Jakaessaan lomakkeet tutkija kertoo tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyn rakennetta ja vastaa tarvittaessa kysymyksiin. (Hirsjärvi ym. 2005, 185–186.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella (liite 1) erään liikunnan perusopintoihin kuuluvan luennon päätteeksi, heti seuraavana päivänä jalkapallojakson päätyttyä. Luennolle osallistui 25 opiskelijaa. Ennen lomakkeiden jakamista opiskelijoille kerrottiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus. Opiskelijoita informoitiin siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta tutkijoina toivoisimme saavamme kerättyä mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston. Tutkitaville kerrottiin myös, ettei yksittäistä opiskelijaa voida tunnistaa aineistosta vastausten perusteella. Opiskelijoilla oli mahdollisuus palauttaa kyselylomake paperisena tai vastata siihen myöhemmin sähköisellä lomakkeella. Tutkittavia informoitiin sähköisestä vastauslomakkeesta sähköpostiviestillä. Paperisen lomakkeen täytti aineistonkeruuhetkellä 12 opiskelijaa. Vastauksia palautettiin myöhemmin paperisina lomakkeina kaksi kappaletta ja sähköisessä muodossa kaksi kappaletta. Kaiken kaikkiaan 16 opiskelijaa vastasi kyselylomakkeeseen.

Kyselylomake sisälsi yhteensä kuusi kysymystä: kaksi taustakysymystä ja neljä avointa kysymystä. Kysymyksessä 1 taustoitettiin opiskelijoiden osallistumiskertojen määrää ja kysymyksessä 2 heidän käsityksiään omista jalkapallotaidoistaan (vaihtoehtoina aloittelija, harjoittelija, harrastaja ja kilpaharrastaja). Tutkimuksen kannalta vastaajan sukupuolella ei

ole merkitystä, joten sitä ei kyselylomakkeessa kysytty. Kysymyksissä 3 ja 4 haettiin vastausta tutkimuskysymykseen, miten liikunnan perusopintoja suorittavat opiskelijat kuvaavat omaa liikuntamotivaatiotaan jalkapallojakson ajalta. Kysymyksissä 5 ja 6 kerättiin aineistoa tutkimuskysymykseen, millaisena opettajaopiskelijat kokevat Sport Education -mallin käytettävyyden alakoulun liikunnanopetuksessa. Lomakkeen muotoilussa huomioitiin mahdollisimman selkeiden kysymysten asettelu sekä kontrollikysymysten käyttö. Valin (2001, 100) mukaan kontrollikysymyksissä samaa asiaa kysytään kahteen kertaan, jolloin voidaan verrata vastausten yhtäpitävyyttä. Tässä tutkimuksessa kahden kysymyksen esittämisellä pyrittiin myös siihen, että opiskelijat vastaisivat avoimiin kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti ja kattavasti. Hirsjärvi ym. (2005, 192) tuovat esille, että kyselylomakkeen laadinnassa tulisi harkita myös kysymysten määrää ja järjestystä. Kyselylomakkeesta pyrittiin tekemään mahdollisimman looginen ja tarkoituksenmukainen. Helpommat taustakysymykset sijoitettiin kyselylomakkeen alkuun ja avoimet kysymykset niiden jälkeen.

5.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen kyselylomakeaineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2013) kirjoittavat, että laadullinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle aineiston rajaamisesta. Tutkijan tulee tehdä päätös siitä, mikä aineistossa on tutkimuskysymyksen kannalta olennaista sisältöä ja jättää tutkimuksen kannalta epäolennainen materiaali sivuun. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–92.) Tässä tutkimuksessa rajasimme aineistosta pois ne osuudet, jotka eivät liittyneet meidän asiantuntijuutemme mukaan Sport Education -mallin piirteisiin. Niikon (2003, 33) mukaan ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto tulee käydä läpi useaan otteeseen ja tarkoituksena on löytää tutkimuskysymyksen kannalta tärkeimmät ilmaukset sekä hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa käytetyn kyselylomakkeen alussa kartoitettiin vastaajien taustatietoja, kuten harrastuneisuutta ja jalkapallojakson osallistumiskertojen määrää. Nämä taustatiedot eivät kuitenkaan ole tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä tietoja, joten ne jätettiin varsinaisen aineiston analyysivaiheen ulkopuolelle. Tarkoituksena on myöhemmin peilata taustatietoja saatuihin tuloksiin esimerkiksi johtopäätösluvussa, mikäli se on tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista. Olennaisempaa tässä tutkimuksessa on perehtyä tutkimuskysymyksiä koskeviin vastauksiin ja niiden analysointiin.

Aineistoon perehtymisen jälkeen aineisto litteroitiin niin, että tutkimusaineiston paperiset, käsinkirjoitetut kyselylomakevastaukset (14 kpl) siirrettiin sähköiseen asiakirjamuotoon ja sähköiset vastaukset (2 kpl) kopioitiin samaan asiakirjaan. Jokaisen vastaajan vastaukset liitettiin asiakirjaan omalle sivulleen kysymysten numerojärjestyksessä. Tuomi ja Sarajärvi (2013) pohtivat, että aineiston analyysivaiheessa olennaista on tehdä valinta luokittelun, teemoittelun tai tyypittelyn väliltä. Valinta ohjaa sitä, miten sisällönanalyysi toteutetaan ja kuinka aineistoa lähdetään pilkkomaan. Tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta saadun kokonaiskäsityksen perusteella tutkimuksen vastauksista oli löydettävissä samankaltaisuuksia, jotka voitiin jakaa erilaisten teemojen alle. Tästä syystä aineiston teemoittelu oli perusteltu valinta tutkimuksen aineiston analyysiin. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu ja tarkoituksena on löytää kutakin teemaa koskevia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93.)

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi on muodoltaan teoriaohjaava analyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kirjoittavat, että teoriaohjaavassa analyysissä tutkijan ajattelua ohjaavat sekä valmiit mallit että aineiston sisältö. Analyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät perustu suoraan teoriaan, vaan teoria toimii ikään kuin apuna analyysin edetessä. Teoriaohjaavassa analyysissä kategoriat valitaan aineistosta, jolloin tutkimuksen aineisto voidaan kerätä hyvinkin vapaasti. Vasta analyysin loppupuolella tutkija pyrkii nojautumaan teoreettisessa viitekehyksessä esiintyneisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Tämän tutkimuksen taustalla ovat muun muassa Sport Education -mallin, liikuntapedagogiikan sekä motivaatioteorioiden teoreettiset viitekehykset, joten niiden käyttö analyysivaiheessa aineiston kanssa rinnakkain on perusteltua.

Niikon (2003) mukaan fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysi ei ole luonteeltaan kovin strukturoitu, eikä sille ole löydettävissä mitään selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Fenomenografinen analyysi kulkee suuressa määrin muillekin laadullisille ihmistieteille tyypillistä reittiä. Analyysivaiheen alusta alkaen tutkija keskittyy tutkittavien ilmauksiin, ei itse tutkittaviin. Tämä tarkoittaa, että huomio siirretään tutkittavista merkityksiin, jotka esiintyvät heidän ilmauksissaan, huolimatta siitä, keneltä tutkittavalta ilmaukset ovat peräisin; toisin sanoen rajat tutkittavien välillä hylätään. Fenomenografisessa analyysissä korostuu tutkijan tietoisuus omista kokemuksistaan ja esiyymmärryksestään. Analyysissä tutkijan on sulkeistettava omat ennako-oletuksensa mahdollisimman tarkasti. Tutkijan on kyettävä tiedostamaan ja poissulkemaan oma persoonallinen tieto ja uskomukset tutkitta-

vasta ilmiöstä niin, etteivät ne vääristä tutkimuksen analyysia. Ennakko-oletuksia on kuitenkin mahdollista käyttää harkitusti valaisemaan niitä tapoja, joilla toiset käsittävät ilmiön. Tutkijan tulee puntaroida omien käsitysten suhdetta aineistoon koko analyysivaiheen ajan. (Niikko 2003, 33–36.)

Kumpaakin tutkimuskysymystä koskeva aineisto analysoitiin erillisinä kokonaisuuksina. Sisällönanalyysivaiheessa liikkeelle lähdettiin ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevista opiskelijoiden vastauksista. Kun olimme saaneet ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin ensimmäisen version tehtyä, siirryimme tarkastelemaan toista tutkimuskysymystä käsitteleviä vastauksia. Tässä tutkimuksessa laadullinen sisällönanalyysi toteutettiin kumpaakin tutkimuskysymystä koskeville vastauksille samaan tapaan. Teimme sisällönanalyysin tutkijaparina alusta loppuun yhdessä.

Analyysit aloitettiin aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan pelkistämävaiheessa aineisto pelkistetään siten, että sitä tiivistetään sekä siitä karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Aineiston pelkistämistä ohjaavat tutkimuskysymykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Aineisto pelkistettiin taulukoimalla tutkimuskysymyksiin vastaavat ilmaukset erillisiin sarakkeisiin, minkä jälkeen alkuperäisilmauksista muotoiltiin pelkistetyt ilmaukset (taulukko 2). Pelkistämävaiheessa teimme tulkintaa opiskelijoiden vastauksista positiivisten ja negatiivisten motivaatiotekijöiden suhteen. Vastauksista alleviivattiin motivaatiota heikentävät tekijät, jolloin ne oli mahdollista myöhemmin erottaa helpommin positiivisista tekijöistä.

TAULUKKO 2. Alkuperäisilmausten pelkistäminen

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|--|------------------------------------|
| "Siihen vaikutti hyvä kannustava ilmapiiri tunneilla – –." (opiskelija 13) | Kannustava ilmapiiri |
| "– – ja tasaiset joukkueet itse peleissä." (opiskelija 13) | Joukkueiden tasapuolisuus peleissä |
| "Ei ollu liian totista" (opiskelija 13) | Ilmapiiri ei liian totinen |

Pelkistämisen jälkeen aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin (taulukko 3). Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että ryhmittelyvaiheessa samaa asiaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään ja yhdistellään alaluokiksi. Klusteroidut alaluokat nimetään niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä, jotka luovat alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Ahonen (1996) tuo esille, että joskus kategoriaa tukee aineistossa vain yksi ilmaisu merkityksineen, välillä hyvinkin monia. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut merkitysten laadullisista eroavaisuuksista, ei niiden määrästä tai edustettavuudesta aineiston vastauksissa. (Ahonen 1996, 127.) Klusterointivaiheessa opiskelijoiden numeroinnit jätettiin näkyviin, jotta alkuperäisilmaukset olisi helpompi löytää myöhemmin tuloslukua kirjoitettaessa.

TAULUKKO 3. Alaluokkien muodostaminen

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|---|------------------------|
| Ennakkokäsitys hyvistä peleistä opiskelijaryhmän kesken (5) Hyvän ryhmähengen korostaminen (4) Pienryhmissä matalampi kynnykset harjoitteluun (9) Kannustava ilmapiiri (13) Ilmapiiri ei liian totinen (13) | Kannustava ilmapiiri |
| Joukkueiden tasapuolisuus peleissä | Tasapuoliset joukkueet |

Tutkimuksen aineiston sisällönanalyysi eteni ryhmittelystä aineiston abstrahointiin eli käsitteellistämiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kirjoittavat, että teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä analyysistä siinä, miten aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin abstrahointivaiheessa. Teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet tuodaan abstrahointiin tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Abstrahointivaihe ei ole täysin erillinen osa ryhmittelystä, vaan käsitteellistämisessä edetään alkuperäisilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111). Tämän tutkimuksen abstrahointivaihe aloitettiin taulukoimalla alaluokat ja muodostamalla niistä yläluokkia (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Alaluokista yläluokiksi

| Alaluokka | Yläluokka |
|--|---|
| Kannustava joukkue Kannustava ilmapiiri Tiimityöskentely | Hyvä ja kannustava ryhmä |
| Vertaisopiskelijoilta saatu palaute Saatavilla oleva vertaisopiskelijoiden tuki | Vertaisopiskelijoiden tuki |
| Tasapuoliset joukkueet Yksilöiden välinen vertailu | Vertailu joukkueiden välillä ja yksilöiden kesken |

Yläluokkia muodostui yhteensä 8, joita ovat *hyvä ja kannustava ryhmä, vertaisopiskelijoiden tuki, joukkueiden ja yksilöiden välinen vertailu, aktiivinen osallistuminen, taitojen kehittyminen, harjoittelu ja pelaaminen, roolien mielekkyys sekä roolien vastuullisuus*. Näistä yläluokista luokittelu jatkui edelleen pääluokkien muodostamiseen (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Yläluokista pääluokiksi

| Yläluokka | Pääluokka |
|---|----------------------------|
| Hyvä ja kannustava ryhmä Vertaisopiskelijoiden tuki Vertailu joukkueiden välillä ja yksilöiden kesken | Pienjoukkueessa toimiminen |
| Harjoitteet Pelaaminen Uuden oppiminen | Harjoittelu ja pelaaminen |
| Roolien mielekkyys Roolien vastuullisuus | Rooleissa toimiminen |

Sisällönanalyysin tulokset löytyvät tulosluvusta 6, jossa abstrahoinnista muodostuneiden pääluokkien teemat esitetään. Tutkittavien oma ääni pääsee kuuluviin tulosten esittelyssä

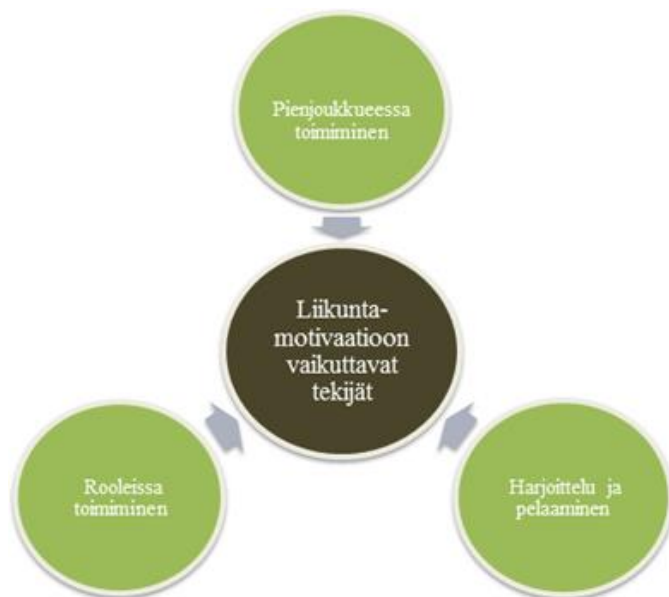
suorien sitaattien avulla. Kyselylomakkeisiin oli vastattu sekä suomeksi että englanniksi ja käänsimme kaikki englanninkieliset sitaatit tulosten esittelyosioon suomen kielelle.

6 TULOKSET

Tässä pääluvussa 6 esitellään tämän Sport Education -mallia koskevan tutkimuksen tulokset. Alaluku 6.1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen opettajaopiskelijoiden liikuntamotivaatioon vaikuttavista tekijöistä jalkapallojaksolla. Alaluku 6.2 vastaa tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen, joka koskee opettajaopiskelijoiden käsityksiä Sport Education -mallin käytettävyydestä alakoulun liikunnanopetuksessa. Tulosten selostamisen yhteyteen on liitetty teoreettisen viitekehyksen sisältöä.

6.1 Opettajaopiskelijoiden liikuntamotivaatio jalkapallojaksoson aikana

Liikunnan perusopintoja suorittavien opiskelijoiden liikuntamotivaatioon vaikuttavia tekijöitä jalkapallojaksolla olivat *pienjoukkueessa toimiminen, harjoittelu ja pelaaminen* sekä *rooleissa toimiminen* (kuvio 1). Alaluku 6.1.1 korostaa pienjoukkueeseen ja vertaisiin liittyviä tekijöitä. Alaluku 6.1.2 pureutuu Sport Education -mallissa käytettäviin työtapoihin, eli harjoitteluun ja pelaamiseen. Luku 6.1.3 käsittelee rooleissa toimimisen mielekkyyttä ja vastuullisuutta.



KUVIO 1. Opiskelijoiden liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät Sport Education -mallin toteutuksen aikana

6.1.1 Pienjoukkueessa toimiminen

Pienjoukkueessa toimiminen koostuu yläluokista, joita ovat *hyvä ja kannustava ryhmä, vertaisopiskelijoiden tuki sekä vertailu joukkueiden välillä ja yksilöiden kesken*. Opiskelijat kokivat pienjoukkueissa työskentelemisen merkitykselliseksi heidän liikuntaan motivoitumisessaan. Kannustavassa ja toimivassa pienjoukkueessa työskentely näytti motivoineen opiskelijoita jalkapallojakson aikana. Opiskelijat refleктоivat vastauksissaan myös vertaisopiskelijoiden antaman tuen sekä yksilöiden ja joukkueiden välisen vertailun merkitystä.

Opiskelijat kuvasivat, että liikunnan sivuaineryhmien sisälle oli jo pidemmällä aikavälillä muotoutunut hyvä ryhmähenki. Hyvä ja kannustava ryhmä vaikutti motivoineen opiskelijoita jalkapallojakson aikana. Eräs opiskelija kertoi ajatelleensa jo ennakkoon, että ryhmän kanssa saatavat ”*hyvät pelit*” tulevat motivoimaan häntä jalkapallojakson aikana. Toisen opiskelijan ajatus oli samansuuntainen edellisen opiskelijan ajatuksen kanssa. Opiskelija totesi:

”– meillä oli niin älyttömän hyvä ryhmä, jonka kanssa laji kuin laji tuntuu mukavalta.” (opiskelija 4)

Vaikka tässä tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan opiskelijoiden jalkapallojakson aikaiseen liikuntamotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, kirjoittivat opiskelijat vastauksissaan myös ennako-oletuksiaan jaksolle motivoitumisestaan. Voidaankin todeta, että nykyhetken liikuntamotivaatio ei ole koskaan irrallinen yksilön aiemmista kokemuksista. Tätä ajatusta tukevat myös Vallerand ja Lalonde (2011), jotka esittävät, että motivaatiota voidaan tarkastella hierarkkisen rakenteen kautta. Voidaan sanoa, että tilannekohtaiseen motivaatioon vaikuttaa aina kontekstuaalinen liikuntamotivaatio. Kontekstuaalinen liikuntamotivaatio käsittää aiempien kokemusten myötä muotoutuneet käsitykset eri elämänalueista, kuten koululiikunnasta, harrastuksista tai ihmissuhteista. (Vallerand & Lalonde 2011, 45–46.)

Hyvän ryhmähengen ohella jalkapallojaksolla oli selkeästi valinnut kannustava ilmapiiri sekä kokonaisten sivuaineryhmien että pienjoukkueiden jäsenten välillä. Useampi opiskelija kuvasi oman pienjoukkueen olleen kannustava ja motivoiva. Peliosuoksissa oppituntien ilmapiiri ei ollut ”*liian totinen*”. Yksi opiskelija korosti hyvän pienjoukkueen merkitystä toiminnan laatuun:

"Motivaatioon vaikutti jakson aikana muut ryhmän jäsenet, etenkin oman joukkueen jäsenet. Meidän tiimillä oli hyvä tekemisen meininki koko jakson ajan." (opiskelija 11)

"Tiimityöskentelyn" todettiin edistäneen opiskelijoiden liikuntamotivaatiota. Opiskelijat kertoivat nauttineensa pienjoukkueissa työskentelemisestä, minkä voidaan ajatella ruokki-
neen sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Myös Liukkonen ja Jaakkola (2013, 148) kirjoittavat, että positiiviset kokemukset yhteen hiileen puhaltavasta ryhmästä ovat motivaatiota edistä-
viä tekijöitä.

Yhtenä kannustavan ryhmän piirteenä eräs opiskelija mainitsi, että jakson aikana kynnys harjoitteluun oli matalampi kuin isommassa, kokonaisessa sivuaineryhmässä:

"Oli kiva, kun oli omat joukkueet. Monilla helpompi kokeilla ja tehdä harjoitteita pienemmissä ryhmissä – –." (opiskelija 9)

Tämä vastaus viestii turvallisen ilmapiirin kehittymisestä jalkapallojakson harjoituskerroille. Opiskelija oli kokenut helpommaksi kokeilla harjoituksia tiiviimmässä, pienemmässä ryhmässä. Saaranen-Kauppinen ja Rovion (2009) mukaan pienryhmässä oppilaat tuntevat olonsa turvallisemmaksi ja saavat enemmän omaa henkilökohtaista tilaa, mikä tarkoittaa, että kaikkien osallistuminen mahdollistuu. Sitä vastoin joukkuepeleissä pelin seuraaminen vaihtopelaajana voi näkyä negatiivisina tunteina ja käyttäytymisenä, mikä osaltaan vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Ongelmanratkaisutehtävien ja päätöksenteon kannalta pienryhmä (5–7 henkeä) nähdään toimivimpana. Pienryhmän jäsenet ovat paremmassa vuorovaikutuksessa toisiinsa ja käyttävät informaatiota tehokkaammin, jolloin ryhmä on suurryhmää tehokkaampi toimimaan. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 32–34.)

Opiskelijoiden vastauksista selvisi, että vertaisopiskelijoilta saatu tuki ja palaute edistivät opiskelijoiden liikuntamotivaatiota. Voidaan päätellä, että jalkapallojakson harjoituskerroilla vallitsi joidenkin opiskelijoiden mukaan avoin ilmapiiri, jossa palautteen antaminen ja vastaanottaminen olivat toimintaa ja motivaatiota edistäviä tekijöitä. Eräs opiskelija mainitsi pienjoukkueissa jaettavan palautteen olleen runsasta. Erityisesti taidoiltaan taitavampien opiskelijoiden antamien neuvojen koettiin olleen hyödyllisiä:

"Tiesin myös, että ryhmässämme on taitavia pelaajia, joilta saa hyviä ohjeita ja neuvoja koko jakson ajan." (opiskelija 4)

Opettajaopiskelijat ottivat kantaa myös liikuntajakson aikana ilmenneeseen vertailuun sekä yksilöiden kesken että joukkueiden välillä. Pienjoukkueiden todettiin olleen ”*tasaiset*” joukkueiden pelatessa toisiaan vastaan. Eräs opiskelija myönsi verranneensa omia taitojaan vertaisopiskelijoiden taitoihin. Opiskelija kuvasi vertailusta aiheutuneita epämiellyttäviä tunteita seuraavasti:

*”Välillä omat huonot taidot nolottivat, jos muut katsoivat omaa suoritusta.”
(opiskelija 1)*

Aineistossa toisten opiskelijoiden läsnäolon todettiin myös parantaneen motivaatiota. Eräs opiskelija mainitsi positiivisena asiana sen, että tunneilla pystyi keskittymään vertaisopiskelijoille syöttelemiseen eikä niinkään omaan tekemiseen. Tällä vastauksella opiskelija toi esille ryhmän yhteistyön olleen hänelle merkityksellisempää kuin oman suorittamisen tarkkailu.

6.1.2 Harjoittelu ja pelaaminen

Opiskelijat kuvasivat Sport Education -jakson aikaisen *uuden oppimisen, harjoitteiden ja pelaamisen* vaikuttaneen heidän liikuntamotivaationsa kehittymiseen. Jakson aikana käytetyt harjoitteet olivat opiskelijoista mieluisia ja toimivia ja harjoituskerrat mahdollistivat uusien taitojen oppimisen. Jakson aikana uuden oppiminen motivoi opiskelijaa, jolle jalkapallo oli ollut lajina aiemmin ”*melko vieras*”. Eräs opiskelija mainitsi ydinkohtien kautta tapahtuneen harjoittelun tukeneen hänen motivaatiotaan. Harjoitteiden monipuolisuuden kuvattiin olleen positiivinen tekijä liikuntamotivaation kehittymisen kannalta. Eräs opiskelija koki mielekkääksi, että harjoiteltavat taidot oli sovittu etukäteen jokaiselle harjoituskerralle:

”Oli hyvä, että tuntien aiheet olivat jaoteltu siten, että kaikkien valmentajien harjoitteet eivät esimerkiksi toistaneet samaa kaavaa.” (opiskelija 15)

Opiskelijat erittelivät harjoittelun toistomäärien lisääntyneen pienjoukkueissa työskentelemisen myötä. Jaakkola (2013) toteaa, että opettajan toimintaan olisi suotavaa käyttää niin vähän aikaa kuin mahdollista. Yksi keino toiminnan maksimoimiseksi ovat oppijakeskeiset työtavat, joissa oppijat pääsevät harjoittelemaan enemmän sen sijaan, että he seuraisivat sivusta opettajan selostuksia ja näyttöjä. (Jaakkola 2013, 367.) Erään opiskelijan mukaan

yksi pienjoukkueessa harjoittelemisen eduista oli ohjeistuksien parempi ymmärtäminen. Joukkueen pysyminen samana mahdollisti myös harjoittelun jatkuvuuden:

”Myös toimiminen joukkueena läpi harjoittelujakson oli mielestäni positiivinen asia, koska silloin joukkueen jäsenet pysyivät samoina ja harjoituksia pystyttiin jatkamaan siitä mihin edellisellä kerralla oli jääty.” (opiskelija 7)

Yhtenä merkittävänä motivaatiotekijänä mainittiin vertaisopiskelijoiden suunnittelemat harjoitteet. Erityisesti taidoiltaan taitavampien ja jalkapallotaustan omaavien opiskelijoiden harjoitteet koettiin laadukkaina:

”Omassa ryhmässäni sattui olemaan kaksi jalkapallon harrastajaa/valmentajaa, joten heidän ammattitaitoiset harjoitteet motivoivat.” (opiskelija 2)

Tämän tutkimuksen aineiston mukaan vertaisopiskelijoiden suunnittelemien harjoitteiden laadussa esiintyi vaihtelua. Joidenkin opetustuokioiden kuvattiin olleen hieman turhia ja liian helppoja. Opiskelija olisi kaivannut enemmän haastetta harjoittelemiselleen ainakin osasta opetuskertoja. Kuitenkin erään opiskelijan mukaan jalkapallojakso mahdollisti tilaisuudet osoittaa omaa pätevyyttä, kun toimittiin ohjaajina vertaisille:

”Oli mukavaa, kun opiskelijakaverit suunnittelivat harjoitukset ja tuntui, että meillä kaikilla oli asiantuntijuutta jossakin asiassa.” (opiskelija 10)

Kun opiskelijat olivat kaikki osallisina oman pienjoukkueensa toiminnan ohjaamiseen, tuntui opiskelijasta, että he kaikki saivat osoittaa omaa osaamistaan jollakin tavalla. Yllä oleva opiskelijan vastaus oli tämän tutkimuksen aineiston ainoa suora viittaus pätevyyden tunteiden kokemiseen jalkapallojakson aikana.

Harjoittelemisen lisäksi pelaamaan pääsemisen merkitys korostui opiskelijoiden vastauksissa. Pelaaminen oli selkeästi motivoinut opiskelijoita liikkumaan:

”Pelaamaan pääseminen motivoi eniten.” (opiskelija 16)

”Pelaaminen tietysti on se paras motivaattori.” (opiskelija 4)

Opiskelijoista oli motivoivaa, kun he pääsivät pelaamaan *niin paljon ja pitkästä aikaa*. Oman pienjoukkueen pelin parantaminen oli yksi motivaatiota lisäävä elementti jakson aikana. Pienpelit mahdollistivat kaikkien opiskelijoiden osallistumisen pelin kulkuun:

”Erilaiset pienpelit olivat mukavia, sillä niissä heikompikin pelaaja pääsi helposti peliin mukaan.” (opiskelija 1)

6.1.3 Rooleissa toimiminen

Jalkapallojakson aikana opiskelijat toimivat heille osoitetuissa urheilutoiminnalle tyypillisissä rooleissa omissa pienjoukkueissaan. Rooleissa toimimisen yläluokiksi muodostuivat tässä tutkimuksessa *roolien mielekkyys* sekä *roolien vastuullisuus*. Opiskelijoiden vastauksissa roolit kuvattiin pääosin hyödyllisiksi ja motivaatiota tukeviksi. Jakson aikana motivaatiota vahvistavaksi tekijäksi opiskelijat mainitsivat roolien vaihtumisen jokaiselle harjoituskerralle:

”Joukkueen sisällä olevat roolit oli toimivia ja hyvä kun roolit vaihtui joka kerta.” (opiskelija 9)

”Myös roolien vaihtuminen joka kerralle ylläpiti motivaatiota.” (opiskelija 7)

Eräs opiskelija eritteli erityisen hyödyllisiksi fysioterapeutin, valmentajan, kapteenin ja huoltajan roolit, mutta mainitsi toimitsijan roolin tuntuneen hieman turhalta. Myös useat muut opiskelijat mainitsivat toimitsijan roolin heikentäneen liikuntamotivaatiota. Kaikki joukkueet eivät päässeet pelaamaan kaikilla harjoituskerroilla, sillä yhden joukkueen tehtävänä oli toimia vuorollaan vastuujoukkueena. Opiskelijoiden mukaan toimitsijan roolissa toimiminen vähensi tunnin aikaista liikunta-aktiivisuutta ja pelkkä pelin sivusta seuraaminen koettiin ikävänä. Toimitsijan roolissa toimiminen herätti turhautumisen tunteita:

”Ainoa heikentävä asia oli toimitsijavuoro. Se, että lämmittelet ja harjoittelet ensin 45 minuuttia ilman peliä ei itseäni motivoinut eikä varmasti oppilaitakaan motivoisi.” (opiskelija 15)

Opiskelijoiden mielestä roolien jakaminen vertaisten kesken tuki heidän liikuntamotivaatiotaan. Sport Education -malli tuntui toimivalta, kun jokainen oli vastuussa omasta roolistaan pienjoukkueessa:

”Yhdessä tekeminen omista rooleista oli hyvä juttu.” (opiskelija 16)

Rooleissa toimimiseen liittyvä vastuu oli merkittävä motivaatiotekijä jakson aikana. Erityisesti valmentajan roolin vastuullisuus ja harjoitteiden suunnittelun mielekkyys nostettiin esille:

”Valmentajan rooli motivoi etsimään lisätietoa ja opettelemaan uutta jo ennen tuntia.” (opiskelija 7)

Eräs opiskelija mainitsi jalkapallotuntien itseohjautuvuuden positiivisena seikkana motivaationsa kannalta. Sport Education -roolien myötä myös hiljaisemmille opiskelijoille tarjoutui tasavertainen mahdollisuus päästä osallistumaan:

”Myös hiljaisemmat oppilaat pääsi esim. valmentajan ja kapteenin rooliin.” (opiskelija 9)

Romarin ym. (2016b) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat kokivat oppilaiden omissa rooleissa työskentelemisen lisänneen sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilasryhmässäan Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jakson aikana. Tutkimuksen mukaan roolien avulla jokainen oppilas voi tuntea olevansa tärkeä osa ryhmää. Rooleissa toimimisen myötä ulospäinsuuntautuneemmat oppilaat eivät voi ”jyrätä” toisia alleen ja vastaavasti kukaan ei voi jättäytyä toiminnan ulkopuolelle. (Romar ym. 2016b, 15–16.)

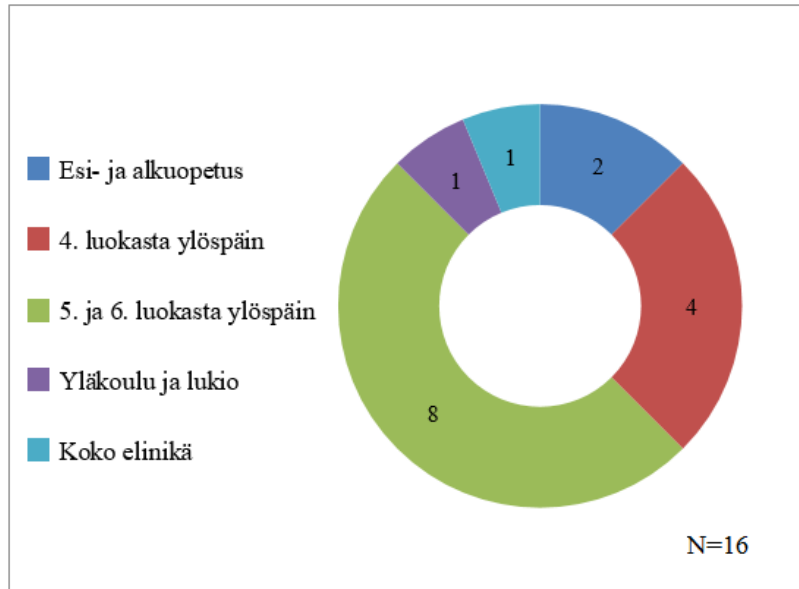
6.2 Opettajaopiskelijoiden käsitykset Sport Education -mallin käytettävyydestä

Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että opiskelijoiden mukaan Sport Education -mallin käytettävyyteen vaikuttavia tekijöitä olivat *oppilasryhmä, vaihtoehtoinen lähestymistapa liikunnanopetukseen, opetusmallin sovellettavuus sekä elämyksellisyys ja kokemuksellisuus*. Alaluvussa 6.2.1 käsitellään oppilasryhmän sekä oppilaiden iän vaikutuksia mallin käytettävyyteen. Alaluvussa 6.2.2 eritellään vastauksia, joissa SE -mallin koettiin olevan vaihtoehtoinen lähestymistapa liikunnanopetukseen vertaisoppimisen sekä oppilaiden osallisuuden lisääntymisen myötä. Opiskelijoiden esittämiä opetusmallin soveltamishdotuksia käsitellään alaluvussa 6.2.3. Alaluvussa 6.2.4 käydään läpi Sport Education -mallin elämyksellisyyttä sekä opiskelijoiden omia kokemuksia suhteessa SE -mallin käytettävyyteen.

6.2.1 Oppilasryhmä

Opettajaopiskelijoiden mukaan Sport Education -mallin käytettävyyteen opetuksessa vaikuttivat *oppilasryhmä* sekä *oppilaiden ikä*. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa opiskelijoilta kysyttiin, minkä ikäisille urheilukasvatusmallin mukainen opetus heidän mielestään soveltuu. Näiden vastausten perusteella kuviosta 2 on nähtävissä, kuinka ikäluokat jakaan-

tuivat esi- ja alkuopetuksesta lukioon ja koko elinikään ulottuvaan oppimiseen saakka (kuvio 2).



KUVIO 2. Opettajaopiskelijoiden käsitykset siitä, minkä ikäisille Sport Education -mallin mukainen opetus soveltuu

Yli puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että mallin mukainen opetus soveltuu parhaiten 5. ja 6. vuosiluokasta ylöspäin. Vastaavasti esi- ja alkuopetusikäisten lasten kanssa Sport Education -mallia voisi käyttää vain 3 opiskelijaa, kun mukaan lasketaan myös mallin koko eliniälle sopivaksi arvioinut opiskelija. Opiskelijat erittelivät, että vastuun antaminen ei välttämättä tarjoa laadukkaita SE -mallin mukaisia liikuntatunteja pienille oppilaille:

”Voisin käyttää hieman vanhempien oppilaiden kanssa. He ymmärtävät roolit ja roolien mukana tulevan vastuun – –” (opiskelija 14)

Roolien suorittaminen vaatii oppilailta vastuuta, minkä vuoksi opiskelijan mielestä opetusmallin mukainen opetus soveltuu paremmin vanhemmille oppilaille. Pienten oppilaiden kypsyyttömyys voi olla este opetusmallin käytölle:

”Pidän tämän kokemuksen perusteella alimpia luokkatasoja liian kypsyyttöminä omajohtoiseen treeniin.” (opiskelija 16)

”Nuoret pelaajat eivät välttämättä osaa ohjata harjoituksia.” (opiskelija 6)

Eräs opiskelija eväisi harjoittelun suunnittelun pieniltä oppilailta, jotta opetuksesta voitaisi saavuttaa *maksimaalinen hyöty*, mutta ajattelee joidenkin roolien, kuten kapteenin ja huoltajan roolien, soveltuvan käytettäväksi myös pienempien oppilaiden kanssa. Tätä samaa ajatusta tuki useampi vastaus, joissa pohdittiin valmentajan roolin ottamista opetukseen mukaan vasta vanhemmille oppilaille, esimerkiksi 6. vuosiluokasta ylöspäin.

Oppilaiden iän lisäksi opiskelijat arvioivat oppilasryhmän vaikuttavan SE -mallin käytettävyyteen. Opiskelijoiden mielestä mallin soveltaminen vaatii, että opettaja tuntee oppilaansa, mutta tämän lisäksi opetusmalli asettaa vaatimuksia oppilasryhmälle, jonka kanssa toimitaan:

” – ryhmän pitää olla omatoiminen ja pitää olla hyvä ryhmähenki kasassa. En kokeilisi tätä kaikkien ryhmien kanssa.” (opiskelija 8)

Mallin käyttö voi siis riippua ryhmästä, jonka kanssa Sport Education -mallia käytetään. Sport Education -malli vaatii opiskelijoiden mielestä oppilailta oma-aloitteisuutta ja vastuuntuntoisuutta, minkä vuoksi osa opiskelijoista harkitsisi sen käyttöä alakoulussa. Eräs opiskelija totesi, että saattaisi kokeilla opetusmallia hyvän ja toimivan ryhmän kanssa. Stranin ja Curtner-Smithin (2016) teettämän tutkimuksen mukaan tietämys oppilasryhmän ikäkaudelle sopivasta opetuksesta sekä tuntemus kyseessä olevasta liikuntaryhmästä nähdään merkityksellisinä tekijöinä toteutettaessa Sport Education -mallia. Romarin ym. (2016b) tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset ovat samassa linjassa edellä kuvatun tutkimuksen kanssa, sillä oppilasryhmän tuntemus koetaan edellytyksenä opetusta koskevien päätösten sekä valintojen tekemiselle SE -jakson aikana.

Kun oppilasryhmässä on jo valmiiksi lajitaitoja omaavia oppilaita, pidetään Sport Education -mallia toimivana tapana opettaa liikuntaa. Opiskelijoiden mielestä Sport Education -mallin käyttö voisi olla mielekäästä, kun halutaan motivoida oppilasryhmän lajitaustaa omaavia oppilaita. Eräs opiskelija uskoi etenkin vanhempien oppilaiden kanssa vastuun antamisen motivoivan lajissa taitavia oppilaita. Vastuun antaminen nähtiin yhtenä ylöspäin eriyttämisen keinona:

”Toimisi luultavasti parhaiten niin, että joukkueen taitavalle pelaajalle annettaisiin valmentajan vastuu, jolloin hän saisi vastuuta ja lisää mielenkiin-

toa lajiin, josta ei välttämättä saa muuten koulussa paljoo irti. (eli vähän niin kuin ylöspäin eriyttämistä)” (opiskelija 4)

6.2.2 Vaihtoehtoinen lähestymistapa liikunnanopetukseen

Opiskelijat osoittivat vastauksissaan kiinnostusta vaihtoehtoiseen liikunnanopetuksen lähestymistapaan. He nostivat esille *vertaisoppimisen* sekä *osallisuuden lisääntymisen* Sport Education -mallia toteutettaessa.

Sport Education -mallin erottaa monista muista liikunnanopetuksen työtavoista oppilaiden jakautuminen pienjoukkueisiin, joissa oppilaat saavat kokemuksia ohjata toisiaan erilaisissa urheilutoiminnalle tyypillisissä rooleissa. Oppilaiden keskinäisen ohjaustoiminnan voidaan sanoa täyttävän vertaisopettamiselle ja -oppimiselle tyypilliset piirteet. Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan vertaisoppimisen vaikutuksia SE -mallin käytettävyyteen. Opetusmalli mahdollistaa pätevyyden kokemusten syntyminen vertaisopettamisen yhteydessä:

”Riippuu pitkälti ryhmästä. Jos ryhmässä sellaisia oppilaita, joilla on lajitaustaa, toimisi heidän kanssaan varmasti. He pääsisivät tuomaan omaa pätevyyttään lajista.” (opiskelija 11)

Opiskelija siis painotti vastauksessaan lajissa taitavan oppilaan hyödyntämistä ohjaajana. Aineistossa viitattiin vertaisopettamiseen myös ilman mainintaa oppilaiden taitotasosta. Eräs opiskelija mainitsi yleisemmin, että Sport Education -mallia käytettäessä lapset oppisivat uutta toisiltaan sekä itse ohjatessa että ohjattavana. Yhdessä vastauksessa nostettiin esille, että Sport Education -malli mahdollistaa lasten osallisuuden lisääntymisen oppitunneilla:

”Lapset pääsevät paremmin osalliseksi tunneille, kun saavat tietyt vastualueet.” (opiskelija 3)

6.2.3 Opetusmallin sovellettavuus

Sport Education -mallin sovellettavuus on yksi tekijä, joka vaikutti opiskelijoiden mielestä opetusmallin käytettävyyteen alakoulun liikunnanopetuksessa. Opiskelijat kuvailivat vastauksissaan konkreettisia *sovellusehdotuksia* tai totesivat Sport Education -mallin olevan

toimiva joko sellaisenaan tai soveltaen. Opiskelijoiden sovellusehdotukset liittyivät SE -mallille tyypillisiin piirteisiin.

Yhdessä vastauksessa kuvailtiin, kuinka mallia kannattaisi soveltaa käytettäväksi niin, että kaikki joukkueet pääsisivät pelaamaan jokaisella harjoituskerralla:

”Voisin käyttää tätä opetustyyliä, mutta ehkä toteuttaisin opetusta niin, että kaikki joukkueet pääsisivät pelaamaan tunnin aikana, eivätkä olemaan vain toimitsijajoukkueena.” (opiskelija 10)

Opiskelija koki pelkässä toimitsijoiden vastuujoukkueessa toimimisen käytettävyyden kannalta epäedullisena piirteenä. Eräs opiskelija ehdotti sellaisen vastuujoukkueen muodostamista, joka olisi vastuussa valmentajan roolin toteuttamisesta:

”Tietenkin hieman sovelletusti voisin toteuttaa ala-asteella esim. joku ryhmä vastaisi harjoittelun pidosta yms.” (opiskelija 9)

Valmentajan roolin käyttäminen oppilaiden kesken mietitytti myös opiskelijaa, joka lisäisi opettajan tehtäviä mallia käytettäessä:

”5 – 6 luokkalaisten kohdalla kyseistä mallia voisi soveltaa, tosin itse pysyisin valmentajan roolissa.” (opiskelija 6)

Eräs opiskelija arvioi, että voisi käyttää opetusmallia soveltuvin osin niin, että antaisi loukkaantuneiden tai sairaiden toimia kirjurin roolissa oppituntien aikana. Opiskelijan vastauksesta voidaan päätellä, ettei hän käyttäisi Sport Education -mallille muita tyypillisiä piirteitä, kuten pienjoukkueisiin jakautumista tai oppilasvalmentajia.

6.2.4 Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus

Opiskelijoiden mukaan Sport Education -malli voi tarjota oppilaille *liikunnallisia elämyksiä*. He peilasivat vastauksissaan opetusmallin käytettävyyttä myös heidän *omien kokemustensa* kautta. Eräs opiskelija kuvaili, kuinka opetusmalli tarjoaa kokemuksen urheilujoukkueessa toimimisesta:

” – – malli tutustuttaa hyvin urheilujoukkueen toimintaan ja antaa mahdollisuuden joukkueessa toimimisen elämykseen ja kokemukseen kaikille oppilaille.” (opiskelija 5)

Urheilukulttuurin tuominen osaksi liikunnanopetusta on myös yksi opetusmallin kehittäjän, Daryl Siedentopin, tärkeistä tavoitteista Sport Education -mallia toteutettaessa.

Opiskelijoiden mukaan Sport Education -malli voi tarjota oppilaille liikunnallisia elämyksiä, joista he pitävät. Opiskelijat kirjoittivat, että oppilaat varmasti innostuisivat Sport Education -mallin toteutuksesta ja varsinkin vaihtuvista rooleista. Eräs opiskelija uskoi, että 5. ja 6. -luokkalaiset ja sitä vanhemmat oppilaat pitäisivät opetusmallin tavasta harjoitella.

Opiskelijat perustelivat Sport Education -mallin käytettävyyttä myös heidän omien kokemustensa kautta. Muutama opiskelija mainitsi suoraan, että he saivat myönteisiä kokemuksia mallista:

”Itselle kyseinen malli oli mieleinen ja varmasti aion jatkossa toteuttaa tätä.” (opiskelija 9)

Mallin käytettävyyttä perusteltiin myös oman motivaation ja kehittymisen näkökulmasta. Eräs opiskelija koki mallin hyvin motivoivaksi ja totesi kehittyneensä lyhyen jakson aikana paljon. Myönteisten kokemusten lisäksi aineisto sisälsi myös yhden eriävän kokemuksen, jonka mukaan Sport Education -malli oli vaikea hahmottaa jopa aikuisille, varsinkin ensimmäisellä tunnilla.

7 POHDINTA

Tässä pääluvussa 7 pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä kootaan yhteen johtopäätöksiä kummastakin tutkimuskysymyksestä. Eettisyyttä ja luotettavuutta käsitellään tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja tulosten näkökulmasta. Johtopäätöksien yhteyteen on liitetty ajankohtaisia kansainvälisiä ja kotimaisia tutkimustuloksia, jotka liittyvät motivaatioteorioihin sekä opettajien ja opiskelijoiden kokemuksiin Sport Education -mallista.

7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Suunniteltaessa ja toteutettaessa tieteellistä tutkimusta tulee ottaa huomioon tutkimuksen teon eettiset kysymykset. Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esille, että ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiseen perustaan ja tutkimukseen osallistujien suojaan vaikuttavat ihmisoikeudet. Yhtenä tärkeänä eettisenä seikkana nähdään tutkimukseen osallistuvien hyvinvoinnin ja oikeuksien turvaaminen, mikä on olennainen osa tutkittavien suojaa. On ehdottoman tärkeää, että tutkimus perustuu luottamuksellisuuteen ja tutkittavien anonymiteetti suojaan. Tämä tarkoittaa sitä, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä voida selvittää tutkimuksesta millään tavoin. Tutkijoiden tulee varmistaa ihmisoikeuksien toteutuminen ensinnäkin selvittämällä tutkittavalle kohderyhmälle tutkimuksen tavoitteet sekä käytössä olevat tutkimusmenetelmät. Lisäksi tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkittavilla tulee olla tiedossa oikeutensa jättäytyä pois tutkimuksesta milloin tahansa sen aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät selvitettiin tutkittaville ennen aineiston keräämistä. Lisäksi opiskelijoille kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta tutkijoina toivoisimme saavamme kerättyä mahdollisimman laajan tutkimusaineiston. Tutkittaville kerrottiin myös, ettei yksittäistä opiskelijaa voida tunnistaa aineistosta vastausten perusteella. Tästä johtuen käänsimme esimerkiksi englanninkieliset sitaatit suomen kielelle, jotta varmistamme tutkittavien anonymiteetin säilymisen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan eettisyyden huomioimiseksi tutkijoiden tulee lisäksi varmistaa, että tutkimustiedot säilyvät luottamuksellisina niin, ettei tutkimuksesta saatuja tietoja luovuteta ulkopuolisille tahoille eikä niitä käytetä kuin sovitussa tarkoituksessa. (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 131.) Pyrimme olemaan niin huolellisia kyselylomakkeiden säilyttämisessä kuin se vain oli mahdollista. Emme näyttäneet niitä kenellekään ulkopuolisille ja säilytimme ne tarkasti samassa paikassa. Hävitämme paperiset lomakkeet luottamuksellisesti tutkimuksen valmistuttua.

Eettisten kysymysten lisäksi tieteellistä tutkimusta tehtäessä tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen luotettavuuteen. Luotettavuutta käsitellään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, jotka ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tämän vuoksi kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voi olla haastavampi arvioida näiden käsitteiden pohjalta. Hirsjärvi ym. (2005) kuitenkin toteavat, että jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida mahdollisuuksien mukaan. Merkittävä seikka luotettavuuden arvioinnissa on esimerkiksi tutkittavien tarkka kuvaus, jotta tutkimukseen kirjattuja tulkintoja voidaan arvioida luotettavasti. (Hirsjärvi ym. 2005, 217.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien lähtökohdat selvitettiin haastatteleamalla jalkapallojaksosta vastuussa ollutta liikunnan yliopisto-opettajaa. Vaikka meillä oli omat kokemuksemme Sport Education -mallin toteuttamisesta liikunnan perusopinnoissa, halusimme saada tähän tutkimukseen luotettavan selvityksen jakson aikana tapahtuneista tapahtumista.

Hirsjärven ym. (2005, 217) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kuuluu tutkijan ja tutkimuksen kohteena olevan henkilön suhteen analysointi. Koska olimme tutkimuksen kohteena oleville opettajaopiskelijoille vertaisopiskelijoita, voi olla, että olemme tutkijoina vaikuttaneet tutkittavien osallistumishalukkuuteen ja vastausten laatuun. Voimme olettaa, että ainakin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista tiesi meidän suorittaneen edellisenä vuonna itsekin liikunnan perusopinnot ja voi olla, että osallistujat olivat myönteisempiä ja positiivisempia vastauksissaan, jos vertaa tätä tutkimusta täysin vieraiden tutkijoiden teettämään tutkimukseen. Lisäksi pohdimme, että olisivatko sellaiset opiskelijat jättäytyneet tarkoituksella pois tutkimuksesta, jotka omasivat alhaisemman motivaation jalkapallojaksolla, sillä tässä tutkimuksessa suurin painotus oli hyvin motivoituneissa opiskelijoissa.

Kyselylomaketutkimuksen muodossa kerätyn aineiston vahvuutena pidetään sitä, ettei tutkija pääse vaikuttamaan olemuksellaan eikä läsnäolollaan vastauksiin, toisin kuin haastattelussa. Lisäksi kyselylomaketutkimuksessa kysymykset esitetään tutkittaville täysin samassa muodossa, mikä myös edistää tutkimuksen luotettavuutta. (Valli 2001, 101.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta edisti se, että tutkittavat saivat osallistua tutkimukseen vastaa-

malla kyselylomakkeeseen. Lomaketta laadittaessa pyrimme minimoimaan kysymysten väärinymmärtämisen mahdollisuuden pyytämällä kommentteja kyselylomakkeestamme kahdelta opiskeluystävältämme ennen kyselyn toteuttamista. Olemme kuitenkin sitä mieltä, että joitakin asioita olisimme voineet kuitenkin tehdä toisin kyselylomaketta laadittaessa. Kysymyksen 4. olisimme voineet pilkkoa kahdeksi eri kysymykseksi, jotta liikuntamotiivaatiota tukevat ja heikentävät tekijät olisivat olleet opiskelijoille selvemmin reflektoitavissa. Pohdimme myös aineiston keräämisen ajankohdan merkitystä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Keräsimme aineiston erään liikunnan perusopintoihin kuuluvan luennon päätteeksi, heti seuraavana päivänä Sport Education -jakson päätyttyä, jolloin voimme olla varmoja, että jakson aikaiset tapahtumat olivat vielä opiskelijoilla selkeinä muistissa. Luennon ajankohta ei ollut kuitenkaan ihanteellinen, sillä se oli viimeinen luento ennen joululoman alkamista, minkä vuoksi luennon osallistumisprosentti ei ollut niin korkea kuin se olisi voinut olla. Olisimme siis voineet saada kattavamman aineiston, mikäli kaikki perusopintoja suorittavat opiskelijat olisivat olleet paikalla ja olisimme silloin kysyneet heiltä tutkimukseen osallistumishalukkuutta.

Olimme käsitelleet aihetta aiemmin kandidaatintutkielmassamme ja sen lisäksi meillä oli omakohtaista kokemusta Sport Education -mallista, joten meille oli ehtinyt muotoutua omat ennako-oletuksemme tutkimusaiheesta. Tiedostimme tämän asian jo hyvissä ajoin ennen aineiston keräämistä, analyysiä ja tulosten kirjoittamista, joten huomioimme tämän seikan luotettavuuden kannalta mahdollisimman hyvin. Huomioimme, ettemme voineet valikoida ja esittää vain sellaisia tutkimustuloksia, jotka tukevat meidän omia ennakkokäsityksiämme, vaan pyrimme esittelemään opiskelijoiden vastauksista esille tulevat asiat sellaisina kuin ne ovat. Tätä emme voi kuitenkaan taata sataprosenttisesti, mutta ainakin tavoitteenamme oli ottaa huomioon koko tutkittavien ilmausten kirjo.

7.2 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, millaisia käsityksiä liikunnan perusopintoja suorittavilla opiskelijoilla on heidän omasta liikuntamotiivaatiostaan Sport Education -mallin mukaisesti toteutetun jalkapallojakson ajalta. Lisäksi selvitettiin, millaisia arvioita opiskelijoilla on opetusmallin käytettävyydestä alakoulun liikunnanopetuksessa. Penttinen (2003) toteaa, että liikunta on ollut yksi kaikkein suosituimmista luokanopettajakoulutuksen erikoistumisaineista jo pitkään. Väitöskirjassaan Penttinen tuo esille, kuinka liikunnan

erikoistumisvalinta kuvastaa varsin monipuolista, pitkäaikaista ja sisällöllisesti sekä pedagogisesti kasautuvaa liikuntasuhdetta. (Penttinen 2003, 123.) Tässä tutkimuksessa kaikki opettajaopiskelijat kertoivat olleensa motivoituneita jalkapallojakson aikaiseen toimintaan. Penttisen (2003) mukaan liikunnan erikoistujat ovat liikuntaan ja harrastustoimintaan sitoutuneita ja omaavat lisäksi myönteisemmän kodin sekä ystäväpiirin liikuntaa kohtaan kuin erikoistumattomat opiskelijat. Liikunnan perusopintoja suorittavat suhtautuvat muutenkin myönteisemmin koululiikuntaan monialaiset opinnot suorittaneisiin opiskelijoihin verrattuna. (Penttinen 2003, 129.)

Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia opettajaopiskelijoita, sillä tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat vapaaehtoisesti halunneet suorittaa liikunnan perusopinnot tulevaisuuden työtään silmällä pitäen. Tutkimus antaa tärkeää tietoa siitä, mitkä tekijät motivoivat liikunnasta jo lähtökohtaisesti kiinnostuneita opiskelijoita, sillä he ovat tulevaisuudessa mitä suuremmalla todennäköisyydellä niitä opettajia, jotka opettavat liikuntaa alakoulussa. Opettajien omat kokemukset ovat osaltaan muovaamassa heidän pedagogisia käsityksiään siitä, millaista on laadukas ja motivoiva liikunnanopetus (ks. luku 2).

Sport Education -mallin mukaisesti toteutettu jakso vaikutti tyydyttävän opiskelijoiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita. Opiskelijat kuvailivat oppituntien ilmapiirin kannustavaksi. Myös Perlmanin (2011) tutkimuksessa Sport Education -mallin todettiin lisäävän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita luomalla ilmapiiriä, joka mahdollistaa positiivisen vuorovaikutuksen vertaisten kesken. Tässä tutkimuksessa oman joukkueen jäseniltä saadut ohjeet ja palaute koettiin opiskelijoiden keskuudessa merkittävinä motivaatiotekijöinä. Opiskelijat mainitsivat myös joukkueen pysymisen samana läpi kurssin motivoineen heitä yhteisen pelin kehittämiseen. Samankaltaisia havaintoja tehtiin Perlmanin ja Goc Karpin (2010) tutkimuksessa, jossa vertaisten toisilleen tarjoama kannustus ja tuki näkyivät vahvasti SE -jakson aikana luoden sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Kun oppilaat työskentelevät samassa pienjoukkueessa läpi koko jakson, he tutustuvat toisiinsa, kokevat toimintaan osallistumisen merkityksellisemmäksi ja sen myötä sitoutuvat oman joukkueensa toimintaan paremmin. (Perlman & Goc Karp 2010.)

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta on tutkittu myös amotoivoituneiden oppilaiden näkökulmasta. Perlmanin (2010) tutkimuksen tulokset esittivät merkittäviä muutoksia amotoivoituneiden oppilaiden viihtyvyydessä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeen

tyytyttymisessä. Kokemukset lisääntyneestä viihtyvyydestä ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta yhdistettiin tutkimuksessa oppilaiden kokemuksiin Sport Education -mallin yhteisöllisyydestä tavalliseen liikunnanopetukseen verrattuna. Vuorovaikutus vertaisten kanssa sekä oman roolin kautta mahdollistunut osallisuuden tunne osoittautuivat tukemaan amotivoituneiden oppilaiden viihtymistä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Perlman 2010, 442–443.) Oppilaan tunne sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta voi siis olla tärkeä motivaatiotekijä sekä amotivoituneelle että motivoituneelle oppilaalle.

Liikunnan perusopintoja suorittavat opiskelijat kuvaavat kokeneensa pätevyyttä ohjatesaan harjoituksia toisilleen ja päästessään jakamaan asiantuntijuuttaan. Tämän asian esiin nostaminen on varmasti luontevaa opettajaopiskelijoille, sillä he opiskelevat ammattiin, jossa toisten ihmisten ohjaaminen on merkittävässä osassa heidän päivittäistä työtään. Tämän tutkimuksen kohderyhmän kokemuksiin yhdistyy näin ollen vahvasti heidän pedagoginen ajattelunsa, sillä he pyrkivät opinnoillaan kehittämään omaa ammatillisuuttaan. Perlmanin ja Goc Karp (2010) tutkimuksessa joukkueena yhdessä voittamisen on katsottu ruokkivan Sport Education -mallin mukaisesti toteutetulle jaksolle osallistuneiden henkilöiden pätevyyden kokemuksia. Yhdessä voittaminen tarkoitti peliin osallistumisen lisäksi omassa roolissa ansiokkaasti toimimisen sekä joukkueena yhteisesti kerätyt fair play -pisteet. (Perlman & Goc Karp 2010.) Opettajaopiskelijoille voittaminen ei ollut niin merkityksellistä kuin nuoremmille, Perlmanin ja Goc Karpin tutkimukseen osallistuneille lukiolaisille.

Opiskelijat pohtivat vastauksissaan vertaisopiskelijoiden suunnitteleminen laadukkaiden harjoitteiden vaikutusta myös heidän omaan liikuntamotivaatioonsa. Erityisesti lajitaustan omaavien opiskelijoiden koettiin pitäneen hyviä ja motivoivia harjoituksia. Toisaalta eräs opiskelija koki harjoitteet turhina ja liian helppoina, mistä voidaan päätellä, että hän olisi kaivannut enemmän haastetta suhteessa omaan taitotasoonsa nähden. Liukkonen ym. (2007) määrittelevät itsemääräämisteorian mukaan koetun pätevyyden liittyvän ihmisen kokemaan tyydytykseen omasta oppimisestaan. Liian helppojen harjoitteiden suorittamisen vaarana on, että jos tyydytys ei tule tehtävästä itsestään, alkavat tulosten ja tehtävään sitoutumisen taso laskea. (Liukkonen ym. 2007, 161.)

Lintusen (2000) mukaan pätevyyden kokemuksia on mahdollista saada myös vertaamalla itseään muihin (minäsuuntautunut tavoiteorientaatio) tai oman kehityksen vertaamisesta omiin aiempiin taitoihin (tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio). Tähän tutkimukseen

osallistuneiden opiskelijoiden keskuudessa koettiin nolostumista, kun omat taidot näyttäytyivät heikommilta toisiin ryhmän jäseniin verrattuna. Lintusen (2000) mukaan osa yksilön minäkäsityksestä muotoutuukin väistämättä itsensä vertaamisesta muihin. Tämän voimakkaan taipumuksen tasapainottamiseksi olisi suositeltavaa kiinnittää huomiota siihen, että opetusta kehitettäisiin tiimiopetusta, vertaistutorointia, yksilöllisyyttä ja ryhmäytymistä suosivaksi. (Lintunen 2000, 85.) Sport Education -malli pyrkii tuomaan näitä edellä lueteltuja elementtejä liikunnan opetukseen, mutta erään tässä tutkimuksessa nousseen vastauksen perusteella jakson aikana on jäänyt tilaa myös toisten opiskelijoiden suoritusten seuraamiselle. Vastauksesta ei voida kuitenkaan päätellä, onko opiskelija tarkoittanut vastauksessaan harjoittelu- vai peliosuuden aikaista toimintaa, jolloin vastuujoukkue on luonnollisesti ollut sivustaseuraajana.

Rooleissa toimiminen nostettiin esille usean eri opiskelijan vastauksissa ja suurin osa jaksolla esiintyneistä rooleista koettiin mielekkäinä. Opiskelijat kuvaavat kuitenkin toimitsijan roolin heikentäneen heidän liikuntamotivaatiotaan. He kokivat toimitsijan roolin turhauttava ja pelkän pelin sivusta seuraamisen ikävänä. Myös Romarin ym. (2016a, 50) alakoulukäisille toteuttamassa tutkimuksessa erityisesti tuomarin roolissa nähtiin haasteita sääntötuntemuksessa sekä uskalluksessa puuttua pelin kulkuun. Hastien (1996) tekemässä tutkimuksessa toimitsijan rooleilla nähdään olevan päinvastainen merkitys kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemana. He nauttivat ja kantoivat vastuunsa tuomarin ja tilastoijan roolien toteuttamisesta. Heidän opettajansa mukaan oppilaat suoriutuivat tehtävistään hyvin ja vaikuttivat ymmärtävänsä, mitä heidän tuli tehdä. (Hastie 1996, 96.)

Tässä tutkimuksessa kielteisesti toimitsijan rooliin suhtautumiseen selittävä tekijänä voisi olla, että Sport Education -malliin perustuva jalkapallojakso jouduttiin aikataulujen rajallisuudesta johtuen toteuttamaan kolmena opetuskertana, joka poikkeaa alkuperäisideasta. Olisiko opiskelijoiden vastauksista löydetty eroavaisuutta, jos jokainen joukkue olisi päässyt jokaisella oppitunnilla myös pelaamaan? Esimerkiksi Jenkinsin (2004, 36) tutkimuksessa opiskelijat arvioivat pitämänsä opetusjakson jälkeen, että he kehittäisivät opetustaan lisäämällä virallisen pelaamisen määrää seuraavalla kerralla, kun he toteuttavat Sport Education -mallia.

Opiskelijoiden mukaan roolit toisaalta mahdollistavat erilaisille yksilöille tasavertaisemmat mahdollisuudet osallistua pienjoukkueen toimintaan. Vastauksissa esiin nostettiin hiljaisten oppilaiden mahdollisuudet päästä valmentajan tai kapteenin rooliin. Tästä voidaan päätellä,

että edellä mainittuihin vastuullisiin rooleihin ajatellaan hakeutuvan sen luontoisia ihmisiä, jotka haluavat olla ”esillä” ja ovat tottuneet johtamaan sosiaalisissa tilanteissa. Sport Education -malli näyttää antavan mahdollisuuden myös niille oppilaille, joiden ei ensisijaisesti odoteta hakeutuvan näkyviin rooleihin. Arvioidessaan SE -mallin käytettävyyttä opiskelijat nostivat esille, että valmentajan rooli voisi motivoida lajissa taitavia oppilaita. Opiskelijoiden mukaan tällainen ylöspäin eriyttäminen motivoisi oppilaita heidän päästessään ottamaan vastuuta lajista, josta ei mahdollisesti muutoin saisi koulussa yhtä paljon irti. Tämä tutkimus osoittaa, että Sport Education -malli antaa erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa roolijakoa oppilasryhmässä. Oppilaiden lajiosaamista voidaan hyödyntää osoittamalla heille vastuullisia rooleja, mutta toisaalta roolit antavat mahdollisuuden vertaisten ohjaamiseen useammin taka-alalle jäävälle oppilaalle.

Romarin ym. (2016b) tutkimuksessa kaksi liikuntaa opettavaa opettajaa arvioivat taidoiltaan taitavampien oppilaiden merkitystä vertaisoppimisen näkökulmasta. Erään alakoulun opettajan mielestä Sport Education -mallin mukainen opetus oli helpointa toteuttaa, mikäli joillakin oppilailla oli jo valmiiksi niin hyvät lajitaidot, että he pystyivät auttamaan heikompitaitoisia oppilaita pienjoukkueissaan. Yläkoulussa liikuntaa opettavan opettajan kokemuksen mukaan taidoiltaan taitavammat oppilaat pystyivät edistämään heikompitaitoisten oppilaiden oppimista tekemällä laadukkaita näyttöjä, joita toiset oppilaat tarkkailivat. (Romar ym. 2016b, 16.) Edellä kuvatun tutkimuksen tulokset mukailivat myös tästä tutkimuksesta esiin nousseita tuloksia. Opiskelijat pitävät SE -mallia toimivana tapana opettaa liikuntaa, kun oppilasryhmässä on jo valmiiksi lajitaitoja omaavia oppilaita.

Tässä tutkimuksessa oli mielenkiintoista, kuinka roolien vaihtuvuus koettiin motivaatiota edistävänä ja ylläpitävänä tekijänä. Alkuperäisten Daryl Siedentopin peruseriaatteiden mukaan Sport Education -mallin mukaisessa opetuksessa roolit pysyvät koko jakson samana, jotta oppilailla on mahdollisuus kehittyä rooleissaan ja oppia niistä mahdollisimman paljon (ks. luku 4.2). Tutkijoina pohdimme, että roolien vaihtuminen voi olla hyvä asia aikuisten motivoitumisen kannalta, koska roolien sisältämät tehtävät ovat aikuisille suhteellisen tuttuja ja vaihtuvuus ylläpitää heidän motivaatiotaan. Lasten oppimisen ja opetuksen loogisuuden näkökulmasta on kuitenkin parempi vaihtoehto pitäytyä samoissa rooleissa.

Yksi merkittävä opiskelijoita motivoiva tekijä jalkapallojakson aikana oli roolien toteutukseen liittyvä vastuu, jonka voidaan ajatella ruokkineen opiskelijoiden koetun autonomian

kokemuksia. Opiskelijat motivoituivat erityisesti valmentajan roolin toteuttamisesta. Vastuun merkitys nousi opiskelijoiden vastauksissa myös paljon pohdituttaneeksi asiaksi opetusmallin käytettävyyteen liittyen. Eräs opiskelija perusteli Sport Education -mallin käytettävyyttä sillä, että lapset pääsevät paremmin osallisiksi tunneille, kun saavat tietyt vastualueet. Useimmat opiskelijat mielsivät oppilaille annettavan vastuun kuitenkin vaikeana pedagogisena seikkana. Siedentop (1994) perustelee oppilaille annettavaa vastuuta sillä, että opetusmallin oppilaslähtöisyydestä huolimatta opettaja on velvollinen huolehtimaan opetuksen tehokkuudesta ja elinvoimaisuudesta.

Romarin (2013a, 438) mukaan oppilaiden ikä vaikuttaa siihen, aikovatko opettajaopiskelijat käyttää erilaisia malliperustaisia opetusmenetelmiä työssään liikunnanopettajina. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvaavat, että olisivat valmiita antamaan vastuun harjoitteiden pitämisestä vasta 5. ja 6. luokan oppilaille ja heitä vanhemmille oppilaille. Pienemmät oppilaat ovat heidän mielestään suhteellisen kypsymättömiä omajohtoiseen työskentelyyn. Heidän mukaansa oppilaiden tulisi olla myös oma-aloitteisia ja vastuuntuntoisia opetusmallia toteutettaessa. Osa opiskelijoista koki vastuun liian suurena jopa alakoulun 5. ja 6. luokan oppilaille. He pohtivat soveltavansa opetusmallia siten, että yksi joukkue vuorollaan vastaisi harjoitusten pitämisestä. Toisena sovellusehdotuksena eräs opiskelija suunnittelei ottavansa vastuun harjoitusten pitämisestä kokonaan itselleen.

Romar ym. (2016b) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat sovelsivat Sport Education -mallia omaan opetuskokemukseensa ja oppilastuntemukseensa pohjaten. Oppilastuntemus nousi esiin myös Romarin (2016a) tuoreemmassa tutkimuksessa, jossa kaksi liikunnan sivuainetta suorittavaa opettajaopiskelijaa arvioivat SE -mallin käyttömahdollisuuksia tulevaisuudessa. Mallin käyttö koettiin helpompana, kun opiskelija tuns oppilaansa. Myös tässä tutkimuksessa eräs opiskelija eritteli, että voisi käyttää opetusmallia tuntiessaan oppilaansa. Opiskelijat pohtivat lisäksi, että opetusmallin käyttö edellyttää omatoimisen sekä hyvän ryhmähengen omaavan opetusryhmän. Ryhmän edellytetään olevan toimiva ja opiskelijat arvioivat, etteivät käyttäisi Sport Education -mallia kaikkien ryhmien kanssa. Tässä yhteydessä ymmärrämme kuuliaiseksi ja esimerkiksi hyvin ryhmässä työskenteleväksi. Tämä on varmasti oppituntien sujuvuuden kannalta hyvä kriteeri, mutta herää kuitenkin kysymys, voisiko malli olla hyödyllinen myös sellaiselle oppilasryhmälle, jolla on kehitettävää vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoissa. Tällainen ajatus voi tuntua opettajasta haastavalta, mutta niiden käyttö voi olla toisinaan perusteltua, koska kokonaisvaltaisten opetus-

mallien yhtenä tarkoituksena on juuri oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 140–141).

Ikä- ja vastuukysymysten pohdinnan voidaan mieltää liittyvän myös opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittymiseen. Onko nuori ja suhteellisen kokematon opettajaopiskelija epävarma toiminnastaan ja siksi varmistelee opetuksen järjestämistä näiden seikkojen suhteen? Romarin (2016a, 51) tutkimuksen perusteella kokematon opettajaopiskelija voi tuntea olonsa turvallisemmaksi opettaessaan ”tavallisesti”. Tässä tapauksessa tavallisella opettamisella voidaan ajatella tarkoitettavan liikunnanopetuksessa perinteisesti käytettyä opettajajohtoista opetustapaa. Palomäki (2009) nostaa esille, että opettajan pedagogisen ajattelun kehittyessä hänen itseluottamuksensa opettamiseen vahvistuu, jolloin samaan aikaan tapahtuu siirtymistä perinteisestä opettajajohtoisesta opetustavasta kohti aktivoivaa, oppilaiden oppimista huomioivaa opettamista. Pedagogisen ajattelun kehittymistä on opettajakeskisyyden väheneminen sekä oppilaskeskisyyden, vuorovaikutuksen ja oppilaisiin kohdistuvan luottamuksen vahvistuminen. (Palomäki 2009, 37.)

Käsityksemme mukaan kokenut opettaja uskaltaa tarvittaessa antaa oppilaille enemmän vastuuta ja tilaa toimia, kun se edistää opetuksen tavoitteisiin pääsyä. Romarin ym. (2016b) tekemässä tutkimuksessa opettajat kertoivat ottaneensa etäisyyttä perinteisestä opettajan roolista, mutta kuitenkin niin, että he pitivät huolen opetuksen toimivuudesta. Opettajat olivat jakson aikana enemmän tarkkailijan kuin perinteisen opettajan roolissa. Kaikkien oppilaiden kohdalla pelkkä tarkkailu ei kuitenkaan riittänyt, jolloin opettajan tehtävänä oli kannustaa joitakin oppilaita parempaan suoriutumiseen ja vastuunottoon. Kokonaisuudessaan opettajat kuitenkin kokivat, että tarkkailijan rooli vapautti heidät havainnoimaan ja arvioimaan oppilaiden työskentelyä paremmin kuin perinteinen liikunnanopetus. Tutkimuksen mukaan opettajan havainnoiva rooli oli myös yksi oppilaita motivoiva tekijä. (Romar ym. 2016b, 12–13.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2016b) määritellään, että liikunnan oppiaineessa tärkeitä ovat yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan kehittymisen tukeminen. Liikunnan tulisi tarjota mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. (Opetushallitus 2016b.) Tässä tutkimuksessa opiskelijat ovat ilmaisseet epäsuorasti Sport Education -

mallin mahdollistavan kaikki muut edellä mainitut tekijät paitsi kehollisen ilmaisun ja rentoutumisen kokemukset.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 mainitut ilon kokemukset yhdistetään tässä tutkimuksessa opetusmallin tarjoamaan elämyksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen. Eräs opiskelija perusteli SE -mallin käyttöä vastauksessaan sillä, että malli tutustuttaa hyvin urheilujoukkueen toimintaan ja antaa mahdollisuuden joukkueessa toimimisen kokemukseen kaikille oppilaille. Myös Curtner-Smithin ja Sofon (2004) tutkimuksessa selvitettiin, että liikunnan opettajaopiskelijat arvostivat Sport Education -mallin laajempaa kulttuurillista merkitystä. Liikunnanopettajaopiskelijat käsittivät opetusmallin esimerkkinä tilannesidonnoisesta opetuksesta. Tilannesidonnoisuus tarkoittaa Sport Education -mallin mukaisessa opetuksessa sitä, että oppilaat osallistuvat urheiluun sen autenttisessa muodossa, samassa muodossa, johon he voisivat törmätä esimerkiksi koulun ulkopuolella järjestetyssä urheilussa. (Curtner-Smith & Sofon 2004, 371.)

Siedentop ym. (2011) kuvaavat, että Sport Education -malli on suunniteltu lisäämään oppilaiden autenttisia, kokonaisvaltaisia ja nautittavia kokemuksia liikunnasta. Näiden kokemusten avulla halutaan edistää oppilaiden liikunnallisen elämäntavan kehittymistä. (Siedentop ym. 2011, 1.) Opiskelijat mainitsevat opetusmallin mukaisen opetuksen olleen heille mieluista ja uskovat sen voivan tarjota myös oppilaille liikunnallisia elämyksiä, joista he pitävät. Myös Wallheadin, Garnin ja Vidonin (2013, 436) tutkimuksessa SE -mallin käyttö oli yhteydessä läheisten ihmissuhteiden kehittymiseen ja ilon tunteiden kokemiseen. Telaman (2000) mukaan liikunta on tärkeä elämää rikastuttava elämysten ja kokemusten lähde. Elämyksiä on mahdollista saada yksilöstä itsestään, muista yksilöistä, itse toiminnasta tai toimintaympäristöstä. Muihin toimintoihin verrattuna liikunnan ainutkertaisuus on siinä, että liikunnasta saadaan kokemuksia ja elämyksiä omasta kehosta ja sen toiminnasta. Myös sosiaaliset elämykset ovat nuorille tärkeitä ja suomalaisten koululaisten kolmanneksi tärkein liikuntamotiivi oli halu olla ystävien kanssa. Telama mainitsee, että näillä positiivisilla liikuntaelämyksillä ja -kokemuksilla on pysyvää vaikutusta muun muassa minäkäsityksen, motivaation, elämäntavan ja oppimisen kannalta. (Telama 2000, 58–59.)

Aineistosta löytyy yksi vastaus, jossa opiskelija olisi toivonut saavansa jalkapallokurssilta mallia siitä, miten alakoululaisille voisi opettaa kokonaisvaltaisia jalkapallotunteja. Opiskelija toteaa kurssin antaneen hänelle melko yksipuolisen kuvan jalkapallotuntien toteuttamis-

ta. Tässä yhteydessä mietimme, voisivatko opiskelijat saada opetusmallista kokonaisvaltaisemman käsityksen, jos he pääsisivät ohjaamaan lyhyen Sport Education -mallin mukaisen opetuskokeilun. Näin he saisivat perehtyä paremmin siihen, miten toteuttaa mallin mukaisesta opetuksesta ja millainen on ohjaavan opettajan rooli liikunnanopetuksessa. Stranin ja Curtner-Smithin (2010) teettämästä tutkimuksesta käy ilmi, että opiskelijoiden myönteiset kokemukset Sport Education -mallista ovat yhteydessä siihen, että opiskelijat saavat osallistua mallin mukaiseen opetukseen oppilaina sekä saavat itse ohjata SE -mallin mukaisesti toteutetun opetusjakson. Suositeltavaa olisi, että opiskelijat saisivat ensin teoreettisen johdannon opetusmallista, jonka jälkeen he saisivat itse toimia oppilaina. Lisäksi tulisi tarjota mahdollisuus päästä seuraamaan kokeneen opettajan opettamista ja lopulta ohjaamaan itse lyhyt SE -mallin mukainen jakso. (Stran & Curtner-Smith 2010.)

Tämä tutkimus tarjoaa tuoreita näkökulmia liikuntakasvatuksen opetusmallin vaikutuksista liikuntamotivaatioon ja arvioita sen hyödyntämismahdollisuuksista koulun liikuntatunneilla. Tutkimuksesta voivat hyötyä sekä tällä hetkellä kouluissa liikuntaa opettavat opettajat että opettajakoulutuksessa liikunnan sisällöistä vastaavat yliopisto-opettajat. Malliperustaisten opetusmenetelmien ottaminen osaksi omaa opetusta vaatii osaamista ja kouluttautumista, mutta myös rohkeutta muuttaa omia tuttuja käytäntöjä. Tutkimus antaa arvokasta tietoa opetusmallista, joka ei ole ainakaan vielä vakiintunut osaksi liikuntakasvatusta kouluissa. Sport Education -malliin liittyviä jatkotutkimusaiheita voisivat olla esimerkiksi opettajaopiskelijoiden kokemusten tutkiminen, kun he ovat päässeet ohjaamaan opetusmallin mukaisesti liikuntaa. Tilaa olisi myös suomenkieliselle tutkimukselle peruskouluikäisten oppilaiden kokemuksista. Tutkimusaiheet voisivat liittyä liikunnallisen elämäntavan kehittymiseen Sport Education -mallia toteutettaessa.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point. 111–160.
- Bell, C. & Darnell, J. 1994. Elementary Soccer. Teoksessa D. Siedentop (toim.) *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics. 37–46.
- Curtner-Smith, M. D. & Sofo, S. 2004. Preservice Teachers' Conceptions of Teaching within Sport Education and Multi-Activity Units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347–377. Tulostettu 31.7.2017 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573320412331302430>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000a. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. Viitattu 31.3.2016
<http://academic.udayton.edu/jackbauer/readings%20595/deci%2000%20goals%20sdt.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000b. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. Viitattu 13.4.2016
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian psychology*, 49(1), 14–23. Viitattu 31.3.2016
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_DeciRyan_CanPsy_Eng.pdf

- Duda, J. L. 1992. Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. Teoksessa G. L. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 57–91.
- Hastie, P. A. 1996. Student Role Involvement During a Unit of Sport Education. *Journal of teaching in physical education*. 16, 88–103. Tulostettu 9.8.2017 <http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/9942.pdf>
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 140–151.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. 11. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Honka, N. 2014. Koululiikunnasta yritetään sorvata mieluista kaikille. *Yle uutiset*. Viitattu 24.8.2017 <https://yle.fi/uutiset/3-7084848>
- Jaakkola, T. 2010. *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Juva: Bookwell Oy.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2002. Miten motivaatio on ymmärretty historian saatossa? Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön?* Jyväskylä: Jyvässeudun paino Oy. 17–38.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 17–27.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 314–329.

- Jenkins, J. M. 2004. Sport Education in a PETE Program. *JOPERD*, 75(5), 31–36. Tulostettu 9.8.2017 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2004.10607237>
- Jones, D. & Ward, P. 1998. Changing the Face of Secondary Physical Education Through Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 40–43. Tulostettu 12.2.2016 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1998.10605553>
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalaja, S., Koponen, J. & Rintala, T. 2013. Opetussuunnitelmat käytännön opetustyön näkökulmasta. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 544–565.
- Kallio, M. 2013. *SPORT EDUCATION MODEL. Soccer Unit Plan to Finnish P.E. teachers using Sport Education Model*. College Park: University of Maryland. Tulostettu 11.2.2016 <https://dfat13fi.files.wordpress.com/2013/12/capstone-project-maija-kallio.pdf>
- Kananen, J. 2010. *Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylä: Juvenes Print.
- Kokko, S., Mehtälä, A., Husu, P., Jussila, A-M., Villberg, J. & Vasankari, T. 2016. LIITU 2016 -tutkimus: Mitattu tieto tarkentaa itsearvioitua tietoa – kolmasosa suomalaislapsista ja -nuorista liikkuu riittävästi. *Liikunta & Tiede*, 53(6), 24–28. Viitattu 18.9.2017 http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt_6-16_24-28_lowres.pdf
- Korkiakangas, E., Taanila, A., Jokelainen, J. & Keinänen-Kiukaanniemi, S. 2009. Liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät eri-ikäisten naisvoimistelijoiden kuvaamina. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 46, 95–108. Tulostettu 9.8.2017 <https://journal.fi/sla/article/view/2407/2585>
- Kosunen, T. & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivi-

syyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 1. painos. Juva: WSOY. 202–224.

Kylli, E. & Palosaari, V. 2016 *Oppilaan liikuntamotivaatio urheilukasvatusmallia toteutettaessa*. University of Oulu. Kandidaatintutkielma. Viitattu 16.9.2017
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201605261983.pdf>

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 16–24.

Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittymisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II tutkimuskat-saus*. Jyväskylä: PainoPorras Oy. 81–90.

Lintunen, T. 2007. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 25–30.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2002. Mitä tarkoitamme puhuessamme motivaatiosta? Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.) *Rahasta vai rakkaudesta työhön?* Jyväskylä: Jyvässeudun paino Oy. 13–16.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 144–161.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY. 157–170.

Marton, F. 1986. *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Un*

derstandings of Reality. Sweden: Department of Education, University of Göteborg.

- Marton, F & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching Physical Education. First Online Edition, 2008*. Viitattu 18.9.2017
http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Education_1st_Online_old.pdf
- Nicholls, J. G. 1984. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(4), 326–356. Viitattu 31.3.2016
<http://gribouts.free.fr/psycho/menace%20du%20st%E9r%E9o/nicholls%20-%20malleable.pdf>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. Viitattu 14.7.2017
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Ntoumanis, N. 2001. Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397–409. Viitattu 4.4.2016
https://www.researchgate.net/publication/11927839_Empirical_links_between_achievement_goal_theory_and_self-determination_theory_in_sport

- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Juva: WSOY. 64–76.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2008. *Liikunnan opetusprosessin A, B, C*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Opetushallitus. 2016a. *OPS 2016 liikunnan tukimateriaalit*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 4.9.2017 http://www.edu.fi/ops2016_liikunnan_tukimateriaalit
- Opetushallitus. 2016b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 20.4.2016 http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palomäki, S. 2009. *Opettajaksi opiskeluvien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 142. Väitöskirja. Viitattu 24.8.2017 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22655/9789513937744.pdf?sequence>
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Penttinen, S. 2003. *Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä*. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 219. Väitöskirja. Viitattu 14.8.2017 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41132/978-951-39-5160-3_2003.pdf?sequence=1
- Perlman, D. 2010. Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 433–445. Tulostettu 9.2.2016 <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1636&context=edupapers>

- Perlman, D. & Goc Karp, G. 2010. A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401–418. Tulostettu 12.2.2016
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980903535800#.VxY7K3pEvhA>
- Perlman, D. 2011. Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 79–92. Tulostettu 9.2.2016
<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1637&context=edupapers>
- Pietilä, M. & Koivula, P. 2013. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 274–287.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 3–29.
- Roberts, G. C. 2012. Motivation in Sport and Exercise From an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? Teoksessa G. C. Roberts & D. C. Treasure (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. Viitattu 13.4.2016 https://books.google.fi/books?id=vzHiNIof6HsC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Romar, J-E. 2013a. Lärarstuderandes erfarenheter av en modellbaserad undervisning i gymnastik under lärarutbildningens praktikperioder. *Didaktisk Tidskrift*, 23(1), 429–450. Tulostettu 8.8.2017
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/94555/romar_jan.pdf?sequence=2
- Romar, J-E. 2013b. Sport Education. Oppilaille lisää vastuuta liikunnanopetuksessa. *Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 4, 37–38.

- Romar J-E., Ahlroos, L., Flykt, J. & Penttinen, S. 2016a. Luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa toteuttaman Sport Education -mallin synnyttämät oppimiskokemukset. Teoksessa H-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Ainedidaktisia julkaisuja 11. Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Turku: Painosalama. 42–57. Tulostettu 14.8.2017
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/174336/AD11-v2.pdf?sequenc>
- Romar, J-E., Henriksson, J., Ketomäki, K. & Hastie, P. 2016b. Teachers' Learning Experiences with the Sport Education Model in Physical Education. *Scandinavian Sport Studies Forum* 7, 1–26. Tulostettu 9.8.2017
https://www.researchgate.net/publication/298292179_Teachers%27_Learning_Experiences_with_the_Sport_Education_Model_in_Physical_Education
- Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. 2009. Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Tampere: Esa Print Oy. 59–86.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press. 3–33.
- Saaranen-Kauppinen, A & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Tampere: Esa Print Oy. 31–58.
- Siedentop, D. 1994a. The Sport Education Model. Teoksessa D. Siedentop (toim.) *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics. 3–16.
- Siedentop, D. 1994b. Implementing the Sport Education Model. Teoksessa D. Siedentop (toim.) *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*.

Champaign, IL: Human Kinetics. 17–34.

- Siedentop, D. 1998. What is Sport Education and How Does It Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18–20. Tulostettu 15.1.2016
<http://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:8080/doi/abs/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. 2011. *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics. Viitattu 12.2.2016
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=ikiU4Z6ihBUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=complete+guide+to+sport+education&ots=7Ao67-BeQR&sig=VtRDPR2YNr1g-JA31GvmoLyLwjc&redir_esc=y#v=onepage&q=complete%20guide%20to%20sport%20education&f=false
- Soini, M. 2006. *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 120. Väitöskirja. Viitattu 13.4.2016
http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_14.pdf
- Stran, M. & Curtner-Smith, M. 2010. Impact of different types of knowledge on two pre service teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 243–256. Tulostettu: 8.8.2017
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980903273147>
- Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 288–297.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2013. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Oy. 482–496.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa - liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama, R. & L. Laakso (toim.) *Näin suomalaiset liikkuvat*. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 149–175.

- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II tutkimuskatsaus*. Jyväskylä: PainoPorras Oy. 55–80.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vallerand, R. J. & Lalonde, D. R. 2011. The MPIC Model: The Perspective of the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 22, 45–51. Viitattu 7.9.2017 http://www.lrcs.uqam.ca/papers/Vallerand_2011_PI.pdf
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 100–112.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C. & Vidoni, C. 2013. Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427–441. Tulostettu 9.8.2017 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2012.690377>

