

# Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteutuminen alakoulussa

”Ei muuta kuin verho ylös ja koko sali käyttöön”

Pro gradu -tutkielma

Teemu Hakala

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2017

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteutuminen alakoulussa – ”Ei muuta kuin verho ylös ja koko sali käyttöön”

Tekijä: Teemu Hakala

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 140 + 19

Vuosi: 2017

### **Tiivistelmä:**

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani sitä, miten kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus toteutuu alakoulussa. Tutkin kyseistä opetuskäytäntöä toteuttavien luokanopettajien sekä näillä liikuntatunneilla läsnä olevien oppilaiden käsityksiä kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuksesta. Tutkin myös sitä, millaisia merkityksiä nämä opettajat ja oppilaat antavat tälle opetuskäytännölle. Lisäksi tarkastelen kyseistä opetuskäytäntöä liikuntatuntien observoinnin kautta. Tarkoitukseni on kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön kokonaiskuvan kuvaileminen, selittäminen sekä luominen. Pyrin syventämään ymmärrystä tutkimastani opetuskäytännöstä.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa on etnografisen tutkimusmenetelmän piirteitä. Keräsin tutkimusaineiston kolmea luokanopettajaa ja kahdeksaa oppilasta haastattelemalla sekä seitsemän liikuntatuntin havainnoinnilla. Toteutin kaikki haastattelut kasvokkain pidettävänä yksilohaastatteluina, joissa sovelsin puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää. Liikuntatuntien havainnoinnin suoritin ulkopuolisena havainnointina. Lisäksi videoin nämä kaikki liikuntatunnit. Koska kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuskäytännöstä ei ole valmista teoriaa, niin analysoin ensin opettajien haastattelujen perusteella keräämäni aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Opettajien haastatteluista saamani tulokset toimivat jatkossa oppilaiden haastattelujen sekä liikuntatuntien havainnoinnin pohjana. Analysoinkin oppilaiden haastattelujen ja liikuntatuntien havainnoinnin perusteella keräämäni aineistot teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan tämän opetuskäytännön toteuttaminen on hyödyllistä näillä liikuntatunneilla läsnä oleville oppilaille ja opettajille. Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttaminen mahdollistaa opettajille työn jakamisen sekä tukee opettajien työssä jaksamista ja viihtymistä. Kyseinen opetuskäytäntö mahdollistaa sekä oppilaiden että opettajien laadukkaan vertaisoppimisen. Oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyminen tehostuu näiden liikuntatuntien ansiosta. Myös oppilaiden liikuntataitojen oppiminen voi hyvinkin tehostua tutkimani opetuskäytännön toteuttamisen seurauksena. Tämän opetuskäytännön toteuttamisessa on myös omat haasteensa. Muun muassa opettajien vähäinen liikuntatuntien yhteissuunnitteluaika ja kummiparien eri osapuolten yhteistyön ongelmat ovat kyseisen opetuskäytännön toteuttamiseen liittyviä haasteita.

Avainsanat: kummimuotoinen, liikuntakasvatus, liikuntataitojen oppiminen, samanaikaisopetus, tapaustutkimus, vertaisoppiminen

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi.

## Sisällys

1 Johdanto.....	5
2 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen viitekehys.....	7
2.1 Samanaikaisopetus.....	7
2.2 Vertaisoppiminen.....	14
2.3 Liikuntakasvatus.....	19
2.4 Liikuntataitojen oppiminen.....	24
3 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen tutkiminen.....	30
3.1 Laadullinen tutkimus, tapaustutkimus ja etnografinen ote.....	32
3.2 Opettajien ja oppilaiden teemahaastattelut.....	36
3.3 Liikuntatuntien ulkopuolinen havainnointi.....	40
3.4 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	43
3.5 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen perustiedot.....	47
4 Kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus.....	50
4.1 Opettajien keskinäinen työnjako varsinaisen liikuntatunnin ulkopuolisena aikana.....	50
4.2 Opettajien keskinäinen työnjako liikuntatunnin aikana ja samanaikaisopetuksen muodot.....	57
4.3 Opettajien keskinäinen vuorovaikutus sekä työssä jaksaminen ja viihtyminen ...	66
5 Kummimuotoiseen liikunnan samanaikaisopetukseen liittyvä vertaisoppiminen.....	74
5.1 Oppilaiden vertaisoppiminen.....	74
5.2 Opettajien vertaisoppiminen.....	83
6 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppituntien aikaiset oppilaita koskevat vuorovaikutustilanteet.....	87
6.1 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus.....	87
6.2 Oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyminen.....	96

6.3 Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä työrauha .....	102
7 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppituntien aikainen liikuntataitojen oppiminen.....	112
7.1 Oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä.....	112
7.2 Oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatu.....	116
8 Johtopäätökset ja pohdinta.....	129
8.1 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisen hyödyt ja haasteet.....	129
8.2 Tutkimusprosessi ja tutkimuksen luotettavuus .....	134
Lähteet .....	141
Liitteet.....	150
Liite 1 Tutkimuslupapyyntö rehtorille .....	150
Liite 2 Tutkimuslupapyyntö oppilaille ja vanhemmille.....	151
Liite 3 Opettajien haastattelujen haastattelurunko .....	152
Liite 4 Oppilaiden haastattelujen haastattelurunko.....	153
Liite 5 Havainnointilomake .....	155
Liite 6 Tutkimusaineisto lukuina .....	157
Liite 7 Esimerkki tutkimusaineiston analysoinnista .....	158
Taulukot	
Taulukko 1 Samanaikaisopetuksen muodot.....	11
Taulukko 2 Samanaikaisopetuksen eri muotojen ilmeneminen oppitunnin aikana....	58

# 1 Johdanto

Maailma muuttuu vauhdilla ja koululaitoksenkin pitäisi pysyä tässä muutoksessa mukana. Suuri muutos on tapahtunut esimerkiksi siinä, että sosiaaliset vuorovaikutustaidot painotuvat nykyisin kaikissa ihmisten toiminnoissa. Sen seurauksena vuorovaikutustaitojen oppimisen tärkeys on korostunut myös koulussa, mikä näkyy muun muassa yhteisöllisen oppimisen lisääntymisenä. Kouluissa on herätty myös oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntymiseen (Helsingin Sanomat 29.3.2013). Lisäksi lasten sekä nuorten heikko fyysinen toimintakyky nousee jatkuvasti esiin yleisessä keskustelussa (Lahti 2013, 31). Yhteisöllisen oppimisen yleistymisen, oppilaiden lisääntyneen levottomuuden ja koululaisten heikon fyysisen toimintakyvyn seurauksena kouluissa on alettu etsimään hyviä käytäntöjä, joilla koulusta saataisiin parempi paikka oppilaiden oppimisen, kehittymisen ja kasvamisen kannalta. Tämä voi olla osasyynä samanaikaisopetuksen eli useamman opettajan yhdessä toteuttaman opetuksen yleistymiseen koulumaailmassa.

Pro gradu -tutkielmassani tutkin kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetuskäytäntöä alakoulussa. Tutkimassani opetuskäytännössä kaksi luokanopettajaa toteuttavat liikuntatunnit yhdessä omille luokilleen. Näiden luokkien oppilaat ovat 4. ja 6. luokalta. Päädyin käyttämään tutkielmassani termiä kummimuotoinen, koska opettajat käyttävät opetuksessaan säännöllisesti kummioppilaista muodostettuja työpareja. Nämä kummioparit muodostuvat kahdesta eri luokka-astetta käyvästä oppilaasta. Tutkimukseni varsinainen tutkimusongelma on: Miten kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus toteutuu alakoulussa? Tutkin kolmen kyseistä opetuskäytäntöä toteuttavan luokanopettajan ja kahdeksan näillä liikuntatunneilla läsnä olevan oppilaan käsityksiä kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuksesta. Tutkin myös sitä, millaisia merkityksiä nämä opettajat sekä oppilaat antavat tälle opetuskäytännölle. Lisäksi tarkastelen kyseistä opetuskäytäntöä liikuntatuntien havainnoinnin kautta. Tarkoitukseni on tämän opetuskäytännön kokonaiskuvan kuvaileminen, selittäminen ja luominen. Tarkoitukseni on syventää ymmärrystä kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuksesta.

Tutkielmani aiheen valintaan on ajankohtaisuuden lisäksi useita muitakin perusteluja. Ensinnäkin tutkielmani aihe on ainutkertainen ja mielenkiintoinen, sillä sitä ole ainakaan kokonaisvaltaisesti aiemmin tutkittu. Lisäksi olen kiinnostunut liikunnasta ja erityisesti sen opettamisesta. Minulla on pitkä urheilu- ja valmennustausta varsinkin jalkapallon sekä salibandyn puolelta, mikä luonnollisesti vaikuttaa kiinnostukseeni tämän aiheen tutkimiseen. Valmennan yhä junioreita jalkapallossa, joten tutkimuksestani on hyötyä silläkin alueella. Uskon tästä tutkimuksesta olevan minulle hyötyä myös tulevaisuuden luokanopettajan työssä, sillä minua kiinnostaa toteuttaa samanaikaisopetusta tulevassa työssäni. Tutkimuksestani on varmasti hyötyä myös kaikille tutkielmani lukijoille. Erityisesti kasvatustieteellisestä kentästä kiinnostuneet lukijat saavat varmasti uusia virikkeitä omaan ajatteluunsa ja toivottavasti he pystyvät ajattelunsa avartumisen avulla kehittämään käytännön toimintaakin kentällä. Tämän seurauksena lapsien kasvua, kehitystä ja oppimista voidaan tukea entistäkin paremmin esimerkiksi peruskouluissa. Toivottavasti tutkimukseni antaa virikkeitä myös muille elämänalueille.

Pro gradu -tutkielmani on tapaustutkimus. Tutkimukseni avulla haluan antaa puheenvuoron kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetuskäytäntöä toteuttaville opettajille, mutta myös kyseisen käytännön liikuntatunneilla kasvavat, oppivat ja kehittyvät oppilaat ansaitsevat oman puheenvuoronsa. Keräänkin tutkimusaineiston haastattelemalla sekä kyseisen käytännön kokeneita opettajia että oppilaita. Lisäksi käyn havainnoimassa kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön oppitunteja. Opettajia koskevan aineiston kerään kolmen kyseistä opetuskäytäntöä toteuttavan luokanopettajan teemahaastattelulla. 4.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden haastattelut toteutan myös teemahaastattelun keinoin. Haastattelen neljää oppilasta kummaltakin luokka-asteelta. Kyseisen opetuskäytännön havainnoinnin suoritan seuraamalla ja videoimalla seitsemän liikuntatuntia. Oppituntien havainnoinnin suoritan ulkopuolisena havainnointina, etnografisen otteen keinoin. Koska kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuskäytännöstä ei ole valmiita teorioita, niin analysoin ensin opettajien haastattelujen perusteella keräämäni aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Nämä opettajien haastatteluista saamani tulokset toimivat jatkossa oppilaiden haastattelujen sekä liikuntatuntien havainnoinnin pohjana. Analysoinkin oppilaiden haastattelujen ja liikuntatuntien havainnoinnin perusteella keräämäni aineistot teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

## 2 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen viitekehys

Jotta minulla olisi teoriaa, mihin peilata keräämäni aineiston analyysin tuloksia, niin minun on avattava ensinnäkin sitä, mitä samanaikaisopetus tarkoittaa tutkimukseni kontekstissa. Tämän takia avaankin samanaikaisopetuksen käsitettä kattavasti tutkielmani teoriaosuudessa. Hypoteesini mukaan tutkimani kummiluokkatoiminta samanaikaisopetukseen on hyvä mahdollisuus vertaisoppimiselle niin oppilaiden kuin opettajienkin kannalta. Tästä syystä avaan myös vertaisoppimisen käsitteistöä teoriaosuudessa. Tutkimani luokat ovat neljänneltä ja kuudennelta luokka-asteelta alakoulusta. Koska kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevat oppilaat ovat lapsia, niin nostan myös liikuntakasvatuksen käsitteen esille tutkielmassani. Lisäksi käsittelem teoriaosuudessa liikuntataitojen oppimista, sillä se on tärkeä osa koululiikunnan tavoitteita ja sen merkitys nousi toistuvasti esiin sekä opettajien että oppilaiden haastatteluissa, mutta myös liikuntatuntien havainnoinnin perusteella.

### 2.1 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetus on käsitteenä ja ilmiönä moniulotteinen. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa samanaikaisopetusta on usein kuvailtu co-teaching-käsitteellä, joka voidaan suomentaa myös yhteisopettajuudeksi. Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa samanaikaisopettajuutta ja yhteisopettajuutta on käytetty hyvinkin vaihtelevilla tavoilla. Toisinaan näitä kahta käsitettä on käytetty toistensa synonyymeinä, mutta joissain yhteyksissä niitä on käytetty myös toistensa vastakohtina. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg 2011, 17.) Myös Thousand, Nevin ja Villa (2007) mainitsevat samanaikaisopetuksen käsitteen olevan moniulotteinen. Heidän mukaansa samanaikaisopetus ja yhteistoiminnallinen opetus tarkoittavat samaa asiaa. (Thousand, Nevin & Villa 2007, 419.) Englanninkielisessä ilmaisussa samanaikaisopetuksesta voidaankin käyttää termejä co-teaching, collaborative teaching sekä co-operative teaching. Selkeyden vuoksi käytän tässä tutkielmassa samanaikaisopetuksen käsitettä.

Samanaikaisopetuksen käsitettä on myös määritelty monella tavalla. Cookin ja Friendin (1995) määritelmän mukaan opetuksen on täytettävä neljä ehtoa, jotta se on luokiteltavissa samanaikaisopetuksiksi. Ensinnäkin samanaikaisopetukseen tulee osallistua vähintään kaksi opettajaa, joiden on oltava statukseltaan tasavertaisia opetustilanteessa. Toiseksi molempien opettajien tulee olla aktiivisessa roolissa opetustapahtumassa. Kolmanneksi opettavan ryhmän tulee olla heterogeeninen. Neljänneksi opetuksen on tapahduttava yhdessä tilassa, ei hajautettuna useampaan eri luokkatilaan. (Cook & Friend 1995.) Sen sijaan Conderman, Bresnahan ja Pedersen (2009) korostavat, että opetustila voi tilanteen mukaan olla jaettu tai erillinen, vaikka samanaikaisopetus tapahtuukin yleensä yhdessä tilassa. He painottavatkin opettajien kontekstisidonnaisia ratkaisuja opetustilojen suhteen. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3.)

Ahtiainen ym. (2011) määrittelevät samanaikaisopetuksen opettajien yhteiseksi opetus toiminnaksi, joka on suunniteltua, vaihtelevaa sekä aikaan ja paikkaan sidottua. Lisäksi tämän opetustoiminnan kohderyhmänä ovat lapset. Ahtiainen ym. korostavat, että samanaikaisopetus on opettajien yhteistyötapa, joka ilmenee koulujen konkreettisesti arjessa oman koulun opetusmenetelmien kehittämisenä, mutta se on myös yksi monipuolisen perusopetuksen muodoista. (Ahtiainen ym. 2011 12, 17.) Tämä Ahtiaisen ym. määritelmä korostaa erityisesti opettajan toimintaa samanaikaisopetuksessa. Morocco ja Aguilar (2002) puolestaan korostavat enemmän samanaikaisopetuksen merkitystä oppilaille. He määrittelevät samanaikaisopetuksen opetusprosessien uudelleen organisoinniksi, jossa vähintään kaksi kasvattajaa opettavat koordinoitusti heterogeenisiä oppilasryhmiä integroidussa opetusympäristössä. Morocco ja Aguilar pitävät samanaikaisopetusta lupaavana yhteistyön keinona, jolla voi tukea erilaisten oppilaiden kirjoja. Samanaikaisopetus on keino, jolla saadaan tuettua kaikkia oppilaita pärjäämään koulussa. (Morocco & Aguilar 2002, 316.)

Samanaikaisopetus tehostaa oppilaiden oppimista ja sosiaalista vuorovaikutusta. Tämä johtuu ensinnäkin siitä, että opettajat voivat paremmin hyödyntää eri opettajien yksilöllisiä taitoja ja tietoja opetuksessa. Toiseksi oppilaat saavat opettajistaan suoran mallin, miten oppilaat voivat oppia sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja. Kolmanneksi opetuksen



eriyttäminen on huomattavasti helpompaa kahden opettajan voimin. Neljänneksi samanaikaisopetus on keino tuoda yhteen erilaisia ihmisiä ja luoda mahdollisuuksia yksilölliselle oppimiselle. (Thousand, Villa & Nevin 2006, 241.)

Usein ajatellaan, että samanaikaisopetus olisi uusi ja moderni opettajien yhteistyötapa, jota olisi alettu käyttää kouluissa vasta viime vuosina. On totta, että se on työtapana tällä hetkellä hyvin ajankohtainen ja sen toteuttaminen on yleistynyt viimeisten vuosien aikana. Koululaitos ja koko yhteiskunta ovat pyrkineet pysymään maailman erittäin nopean muutoksen mukana. Tämän seurauksena myös kouluissa on alettu pohtimaan nykypäivään sopivia opetuskäytäntöjä. On kuitenkin huomioitava, että samanaikaisopetusta on toteutettu suomalaisissa kouluissa jo pitkään. Muun muassa Ahvenaisen, Tuunaisen sekä Sikiön jo 1970- ja 1980-luvuilla tekemät tutkimukset valaisevat samanaikaisopetuksen alkuaikojia Suomessa. Ahvenaisen (1983) mukaan samanaikaisopetusta alettiin toteuttaa Suomessa jo 1960-luvulla. Samanaikaisopetus yleistyi erityisesti peruskoulu-uudistuksen vauhdittamana. Aluksi samanaikaisopetusta toteutettiin ainoastaan luokkatomien erityisopettajien toimesta. (Ahvenainen 1983, 86.) Suomalaisissa kouluissa samanaikaisopetusta on käytetty varsinkin erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä jo 1960-luvulta lähtien (Lakkala 2008, 186; Sikiö 1977, 5). Jo 1970-luvulla tekemässään tutkimuksessa Tuunainen (1977) korosti, että samanaikaisopetuksen avulla pystytään vähentämään oppilaiden oppimisvaikeuksia. Tämän seurauksena myös tuki- ja erityisopetuksen tarve vähenee, eikä luokkakokojakaan tarvitse pienentää. (Tuunainen 1977, 13.) Myös Sikiön (1977) mukaan samanaikaisopetuksella voidaan auttaa oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita, mutta samanaikaisopetuksen käytännöillä pystytään parantamaan myös lahjakkaiden oppilaiden oppimista (Sikiö 1977, 9). Vaikka samanaikaisopetus alkoikin samaan jalansijaa suomalaisissa kouluissa jo 1960-luvulta alkaen, niin on myös muistettava, että 1970-luvun jälkeen muutaman vuosikymmenen ajan samanaikaisopetusta käytettiin vain harvoissa kouluissa.

Samanaikaisopetusta on mahdollista toteuttaa hyvin monilla eri tavoilla. Useamman opettajan läsnäolo oppitunnilla mahdollistaa esimerkiksi opetustilojen monipuolisen käyttämisen ja oppilasryhmien kokoonpanojen joustavan muuntelemisen. Lisäksi opettajat pys-

tyvät myös käyttämään omia vahvuusalueitaan hyväkseen muun muassa suuremman opetuksen vetovastuun ottamisena, kun heillä on opetettavan asian erityisosaamista. Samanaikaisopetuksen muotoja on jaoteltu monien eri tutkijoiden toimesta. Yleensä tutkijat ovat jaotelleet samanaikaisopetuksen neljästä kuuteen erilaiseen muotoon. Eri tutkijoiden näkemykset ovat osittain päällekkäisiä ja limittäisiä, mutta osittain myös poissulkeviakin. Tutkielmassani esittelen Cookin ja Friendin (1995), Thousandin ym. (2006, 243–245) sekä Moroccon ja Aguilarin (2002, 217) kehittämää jaotteluita samanaikaisopetuksen muodoista.

Cookin ja Friendin (1995) mukaan samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa viidellä erilaisella muodolla. Nämä muodot ovat avustava opetus (one supporting), eriytyvä opetus (alternative teaching), pistetyöskentely (station teaching), rinnakkaisopetus (parallel teaching) sekä tiimiopetus (team teaching). Thousandin ym. (2006) samanaikaisopetuksen muotojen jaottelu sisältää neljä erilaista muotoa. Näistä muodoista kolme ovat samoja Cookin ja Friendin jaottelun kanssa, eli avustava opetus (supporting), rinnakkaisopetus (parallel teaching) sekä tiimiopetus (team teaching) sisältyvät myös Thousandin ym. jaotteluun. Näiden kolmen muodon lisäksi tämä jaottelu sisältää myös täydentävän opetuksen (complementary). Moroccon ja Aguilarin (2002) kehittämässä jaottelussa samanaikaisopetuksen erilaisia muotoja on kuusi. Tästä jaottelusta löytyy kaikki viisi samaa samanaikaisopetuksen muotoa, jotka sisältyivät myös Cookin ja Friendin jaotteluun. Moroccon ja Aguilarin jaotteluun sisältyvätkin avustava opetus (alternate leading and supportive teaching), eriytyvä opetus (alternate teaching), pistetyöskentely (station teaching), rinnakkaisopetus (parallel teaching) sekä tiimiopetus (team teaching). Näiden viiden muodon lisäksi Moroccon ja Aguilarin jaotteluun sisältyy myös joustava ryhmittely (flexible grouping).

Näissä kaikissa kolmessa kansainvälisessä samanaikaisopetuksen muotojen jaottelussa on havaittavissa yhteisiä piirteitä. Jaotteluista löytyy muun muassa neljä kaikille jaotteluille yhteistä muotoa, jotka ovat avustava opetus, tiimiopetus, rinnakkaisopetus sekä pistetyöskentely. Thousandin ym. (2006) jaottelussa pistetyöskentely sisältyy rinnakkaisopetukseen, joten he eivät ole määritelleet sitä omaksi muodokseen. Näiden neljän yhteis-

sen muodon lisäksi jaotteluista löytyy myös eriytyvä opetus, täydentävä opetus sekä joustava ryhmittely. Kokosin kolmen edellä esitetyn kansainvälisen samanaikaisopetuksen eri muotojen jaottelut alla olevaan taulukkoon (Taulukko 1, 11). Taulukon jälkeen avaan näissä kolmessa jaottelussa ilmenevää seitsemää samanaikaisopetuksen muotoa. Sen sijaan tulososuudessa avaan sitä, että kuinka nämä muodot esiintyvät tutkimani kummi-  
muotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla. Tulososuudessa avaan myös sitä, mitä kyseistä opetuskäytäntöä toteuttavat opettajat, ja tämän käytännön liikuntatunneilla läsnä olevat oppilaat kertoivat samanaikaisopetuksen muodoista.

Taulukko 1 Samanaikaisopetuksen muodot

<b>Cook ja Friend (1995)</b>	<b>Morocco ja Aguilar (2002)</b>	<b>Thousand, Villa ja Nevin (2006)</b>
Avustava opetus	Avustava opetus	Avustava opetus
Tiimiopetus	Tiimiopetus	Tiimiopetus
Rinnakkaisopetus	Rinnakkaisopetus	Rinnakkaisopetus
Pistetyöskentely	Pistetyöskentely	Täydentävä opetus
Eriytyvä opetus	Eriytyvä opetus	
	Joustava ryhmittely	

Avustavassa opetuksessa toinen opettajista on oppitunnin vetovastuussa, ja toinen opettaja kiertää luokassa sekä on apuna niille oppilaille, jotka tarvitsevat lisätukea. Tässä samanaikaisopetuksen muodossa opettajan pitää varoa sitä, ettei hän jatkuvalla yksittäisen oppilaan tuella nosta kyseistä oppilasta esille erilaisena kuin muut. Vetovastuussa oleva opettaja vastaa usein yksin tuntuunnielmasta. Avustavassa opetuksessa opettajat vaihtavat roolejaan säännöllisesti. (Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 243.) Tässä samanaikaisopetuksen muodossa on muistettava vaihtaa opettajien rooleja tarpeeksi usein, jotta molempien opettajien auktoriteetti säilyy. Jos toisen opettajan vastuu opetuksesta vähenee, niin hän voi alkaa kokemaan itsensä pelkäksi avustajaksi. (Cook & Friend 1995.)

Tiimiopetuksessa molemmat opettajat opettavat tasavertaisesti oppilaita. Tässä opetusmuodossa opettajat jakavat opetusvastuun opettaessaan koko oppilasryhmää yhdessä. He

tekevät kahdestaan kaiken sen, minkä normaalisti yksi opettaja tekisi. Tässä opetusmuodossa kummankin opettajan vahvuudet pääsevät esille, koska opetuksen ohjausvastuuta voidaan vaihtaa joustavasti. Tiimiopetus on onnistunutta, jos oppilaat kokevat molempien opettajien olevan heidän omia opettajiaan. (Thousand ym. 2006, 244–245.) Tässä opetusmuodossa opettajien tarkoituksena on täydentää ja tarkentaa toistensa opetusta (Morocco & Aguilar 2002, 317). Koska opettajat ovat tämän opetusmuodon oppitunneilla erityisen aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään, niin he tarvitsevat myös paljon yhteistä suunnitteluaikaa.

Rinnakkaisopetuksessa opettajat jakavat oppilasryhmänsä kahteen pienempään ryhmään, joita he opettavat erikseen. Opettajat suunnittelevat oppitunnit kuitenkin yhdessä. (Cook & Friend 1995.) Thousand ym. (2006) määrittelevät rinnakkaisopetuksen osittain hieman eri tavalla kuin Cook ja Friend (1995) sekä Morocco ja Aguilar (2002). Myös Thousandin ym. (2006, 243) rinnakkaisopetuksen määritelmässä molemmilla opettajilla on oma ryhmä oppilaita, joita he opettavat luokan eri osissa. Ero Cookin ja Friendin (1995) sekä Moroccan ja Aguilarin (2002) määritelmiin verrattuna on kuitenkin se, että Thousandin ym. (2006) mukaan tämä opetusmuoto sisältää kahdeksan erilaista ryhmittelymallia. Yksi näistä ryhmittelymalleista on pistetyöskentely. Sen sijaan Cook ja Friend (1995) sekä Morocco ja Aguilar (2002) määrittelevät pistetyöskentelyn omaksi samanaikaisopetuksen muodokseen.

Pistetyöskentelyssä opettajat ovat jakaneet opetettavan asiasisällön keskenään. Nämä oppitunnilla opetettavat sisällöt on jaettu jo tuntien suunnitteluvaiheessa. Tässä opetusmuodossa oppilaat suorittavat erilaisia oppitunnin sisältöön liittyviä työpisteitä, joilla opettajat toimivat ohjaajina. Oppitunnilla pisteitä kierretään oman oppilasryhmän kanssa. Nämä opettajien jakamat ryhmät ovat heterogeenisiä. (Morocco & Aguilar 2002, 317.) Tässä opetusmuodossa toimitaan usein niin, että molemmat opettajat opettavat oppilaita omilla työpisteillään. Jos pisteitä on enemmän kuin kaksi, niin näillä muilla pisteillä oppilaat tekevät harjoitteita omatoimisesti. (Cook & Friend 1995.)

Eriytyvässä opetuksessa molemmilla opettajilla on selkeästi omat roolinsa. Tässä opetusmuodossa toinen opettajista opettaa koko oppilasryhmää, kun taas toinen opettaja opettaa

pienempää ryhmää samaan aikaan. Tämä pienempi ryhmä on opettajien valikoima. Pienemmän ryhmän opettajan tehtävänä on antaa näille valikoiduille oppilaille eriyttävää lisätukea, joka perustuu opetetun asian täydentämiseen ja kertaamiseen. (Morocco & Aguilar 2002, 317.) Eriytyvä opetus mahdollistaa pienemmän ryhmäkoon kanssa toimimisen, mikä parantaa opetusta. Tämän opetusmuodon avulla lisätukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa erityisen tehokasta opetusta. Lisäksi se antaa oppilaalle enemmän mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen ja helpottaa opettajan tekemää oppilaan kehittymisen seurantaa. Toisaalta tämä opetusmuoto voi myös leimata lisätukea tarvitsevia oppilaita. Leimautumisen välttämiseksi opettajan on huolehdittava, että kaikki oppilaat käyvät pienemmissä työskentelyryhmissä. (Cook & Friend 1995.)

Täydentävä opetus sisältyy Thousandin ym. (2006) samanaikaisopetuksen muotojen jaotteluun. Täydentävässä opetuksessa toinen opettajista on selkeästi opetuksen kokonaisuuden vetovastuussa, kun taas toinen opettaja tukee ja täydentää opetusta tuomalla siihen jotain lisää. Tässä opetusmuodossa on yleistä toimia niin, että toinen opettaja kertoo jostain aiheesta, ja toinen opettaja toimii oppilaiden kanssa antaen heille täydentävää lisätukea. Lisätuen ansiosta vetovastuussa olevan opettajan ei tarvitse keskittyä oppitunnin asiasisällön sekä erilaisten oppimisstrategioiden opettamiseen yhtä aikaa. (Thousand ym. 2006, 244.)

Joustava ryhmittely sisältyy Moroccan ja Aguilarin (2002) samanaikaisopetuksen muotojen jaotteluun. Tässä opetusmuodossa opettajat jakavat oppilaat pienempiin työskentelyryhmiin erilaisten kriteereiden mukaan. Näitä kriteereitä ovat esimerkiksi oppilaiden taidot, osaamistaso ja kertaavan opetuksen tarve. Yksi näistä pienistä ryhmistä voi työskennellä tarvittaessa itsenäisesti. (Morocco & Aguilar 2002, 317.) Joustavan ryhmittelyn opetusmuotoa käyttäessään opettajien on huomioitava erityisesti oppilaan leimautumisen mahdollisuus esimerkiksi heikkojen taitojen takia. Opettajien on huolehdittava, ettei tällaista heikkoon ryhmään leimautumista tapahdu.

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa hyvin monilla eri tavoilla, mikä antaa opetukselle paljon mielenkiintoisia mahdollisuuksia, mutta se mahdollistaa myös sekalaisen opetuksen uhan. Samanaikaisopetusta käyttävien opettajien onkin etsittävä juuri heille itselleen

ja oppilasryhmälleen ne sopivimmat opetusmuodot. Näiden sopivimpien opetusmuotojen valintaa ohjaavat esimerkiksi käytettävissä olevat opetustilat ja opettajien persoonallisuus.

## 2.2 Vertaisoppiminen

Vertaisoppiminen tarkoittaa tilannetta, jossa vähintään kaksi taidoiltaan ja tiedoiltaan samantasoista ihmistä opiskelee yhdessä. Nämä keskenään opiskelevat henkilöt ovat toistensa vertaisia, joten heillä kenelläkään ei ole ylivaltaista asemaa toisiinsa nähden. (Fields 2013, 9.) Fawsett ja Garton (2005) toteavat, että vertaisoppiminen sisältää lasten yhdessä opiskelemista, jonka seurauksena oppijat muodostavat opiskeltavasta asiasta yhteisen näkemyksen tai ratkaisun (Fawsett & Garton 2005, 158). Vertaisoppimisella voidaan tarkoittaa myös oppimisstrategiaa, jossa oppijat oppivat toisiltaan tai toistensa kanssa ilman ohjaajan aktiivista ja välitöntä läsnäoloa (Koho, Leppälä, Mustonen & Niemelä 2014, 17–18). Jaan tutkimuksessani vertaisoppimisen opettajien ja oppilaiden vertaisoppimiseen.

Nykyisin oppimista ei nähdä ainoastaan yksilöllisenä prosessina, vaan sitä pidetään myös sosiaalisena prosessina. Nykyään oppimisessa painotetaan oppijoiden sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä yhteistyön merkitystä. Tämän seurauksena opetuksessa käytetäänkin pienissä ryhmissä työskentelemistä ja muunlaista yhteistoimintaa. Tällaisten työtapojen käyttöä opetuksessa on perusteltu esimerkiksi taloudellisilla, oppimisteoreettisilla sekä epistemologisilla syillä. (Tynjälä 2002, 148.) Ihminen lajina on menestynyt maailmassa valjastamalla älykkyytensä ryhmässä toimien yhteisten päämäärien hyväksi. Aikuisten maailma on täynnä vuorovaikutustilanteita. Siksi koulussakin tulisi tarjota mahdollisuus oppia vuorovaikutuksellisesti. Tätä kutsutaan yhteisölliseksi oppimiseksi. (Slavin 1985, 5–6.) Vertaisoppimisen ja yhteisöllisen oppimisen käsitteitä käytetään eri tutkimuksissa laajalti rinnakkain, kun käsitellään oppijoiden aktiivisessa yhteistyössä tapahtuvaa oppimista. Selkeyden vuoksi käytän tässä tutkielmassa vertaisoppimisen käsitettä.

Erilaisten oppijoiden tasa-arvoisuus sekä keskinäinen kunnioitus ja luottamus ovat vertaisoppimisen lähtökohtia. Vertaisoppimisen ja perinteisen opettajajohtoisen opetustyylin

välinen ero onkin suuri, sillä opettajajohtoisessa tyylissä opettajan ja oppilaan välinen suhde on epäsymmetrinen. Tämä epäsymmetrinen suhde johtuu opettajan tiedollisesta ja taidollisesta ylivoimasta oppilaaseen nähden. (Korkeamäki 2006, 184.) Opettajan kannattaa olla oppilaille hyvänä esimerkkinä ja kannustaa heitä laadukkaaseen vuorovaikutukseen. Opettajan on myös hyvä tukea oppilaiden oppimista tarkentavilla kysymyksillä, selvennyksillä, ajatusten yhteen kokoamisella sekä tulevaa ennakoimalla. Usein on kuitenkin niin, että toinen oppilas osaa selittää asioita paremmin vertaiselleen, koska oppilaiden käyttämä kieli ja ajattelu ovat enemmän samalla tasolla kuin oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa. (Cazden 2001, 67; Korkeamäki 2006, 184.)

Vertaisoppimisessa oppijan sekä opettajan rooleja on usein vaikeaa määrittää. Nämä roolit myös vaihtuvat usein kesken oppimisprosessinkin. Vertaisoppimisessa oppijat jakavat omaa tietoa, ideoita sekä kokemuksia muille ryhmän jäsenille. Lisäksi kaikkien oppijoiden pitää hyötyä tästä toiminnasta. Oppijoiden osaaminen ja kokemukset käsiteltävästä aiheesta saattavat vaihdella suurestikin. Osalla ryhmäläisistä voi olla aiheesta paljon osaamista jo etukäteen, kun taas osalla tällaista osaamista ei ole. Etukäteisosaamisen tason eroista huolimatta oppijat jakavat vertaisen aseman keskenään, eikä heistä kenelläkään ole enempää valtaa kuin muillakaan oppijoilla. Vertaisoppimisessa opettajan rooliin kuuluu usein tavoitteiden asettaminen, toiminnan määrittelemine ja oppimisen arviointi. Toisaalta opettajan rooli voi olla myös huomattavasti vähäisempikin. Joissakin tilanteissa opettajan rooli voi olla jopa olematon. (Boud 2001, 3–7.) Repo-Kaarennon (2006) mukaan ryhmän toiminnan organisoimattomuus sekä liian löyhä ohjeistus heikentävät ryhmän toimintaa. Opettajan onkin oltava kiinnostunut oppilaidensa oppimisesta. Lisäksi opettajan on liitettävä harjoiteltava asia osaksi laajempaa kokonaisuutta, jotta oppilaat kokevat toiminnan mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Jos yhdessä toimimisesta halutaan saada hyviä oppimistuloksia, opettajan on varmistettava toiminnan laatua sekä annettava oppilaille palautetta koko oppimisprosessin ajan. (Repo-Kaarento 2006, 26.)

Rimpiläisen ja Bruunin (2007) mukaan vertaisten kanssa yhdessä toimiminen parantaa oppilaiden oppimista, koska vertaisilta saadut mallit sekä palautteet tehostavat oppimista. Aikuisilta saadut mallit ja palautteet ovat yleensä oppilaiden oppimisen kannalta tehottomampia kuin vertaisilta saadut mallit sekä palautteet. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 16.)

Vertaisoppimista hyvänä oppimisen muotona tukee myös Vygotskyn (1978) teoria lähikehityksen vyöhykkeestä. Vygotskyn mukaan oppilaiden toisiltaan oppiminen tuo hyviä tuloksia, kun oppijat ovat kyvyiltään vain hieman eri tasoilla. (Vygotsky 1978, 86.) Taitavamman ja vähemmän taitavan oppilaan välisen aktiivisen vuorovaikutuksen ansioista vähemmän taitavan oppilaan osaaminen kasvaa. Tämän seurauksena vähemmän taitava oppilas löytää oman potentiaalisen kehitystasonsa. Potentiaalisen kehitystason löytäminen edellyttää, että oppilaiden välille muodostuu aktiivisen vuorovaikutuksen ansiosta jaettu ymmärrys. Lisäksi oppilaiden välisen vuorovaikutuksen pitäisi tapahtua vähemmän taitavan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. (Hogan & Tudge 1999, 39; Korkeamäki 2006, 184.) Toiset oppilaat, jotka ovat vain hieman vanhempia kuin oppilas, jonka olisi tarkoitus oppia, ovat mitä todennäköisemmin taidoiltaan ja tiedoiltaan lähempänä nuoremman oppilaan lähikehityksen vyöhykettä kuin opettaja. Tällaisen hieman vanhemman oppilaan toteuttama opetus tekeekin oppimisesta paljon varmempaa. (Slavin, Hurley, & Chamberlain 2001, 2758.) Toisaalta tutkijat ovat myös kritisoineet teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä. Kritiikin mukaan taitavan oppilaan kanssa opiskeleva taitamattomampi lapsi voi oppia asioita pinnallisesti. Tämä taitamattomampi oppilas voikin hyväksyä taitavamman lapsen esittämiä asioita ilman niiden syvällisempää sisäistämistä, jonka seurauksena taitamattoman oppilaan kognitiivinen ajattelu ei kehity. (Fawsett & Garton 2005, 165.)

Vertaisoppimista hyvänä oppimisen muotona tukee myös Piaget'n (1959) kehittämä teoria kognitiivisesta kehityksestä. Piaget korostaa teoriassaan yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen oppimiselle. (Fawsett & Garton 2005, 158; Piaget 1959.) Piaget painottaa teoriassaan myös yhteistyössä oppivien henkilöiden välistä tasavertaisuutta. Hänen mukaansa kaikilla yhteistyössä oppivilla ihmisillä onkin tasavertainen päätäntävalta. Lisäksi oppijoiden välillä vallitsee keskinäinen kunnioitus. Sekä omien että muiden oppijoiden ajatusten, mielipiteiden ja vastaväitteiden ristiriitaisuuksien seurauksena yksilö kokee sisäisen kognitiivisen konfliktin. Keskustelujen ja väittelyiden avulla henkilö voi ratkaista kyseiset ristiriidat, jonka seurauksena hän voi saavuttaa vertaisoppimisen avulla syvempää kognitiivista hyötyä kuin yksin opiskellen. (Fawsett & Garton 2005, 158, 166.) Vaikka edellä esitetyt Vygotskyn ja Piaget'n vertaisoppimiseen



liittyvät teorit ovatkin lähtökohdiltaan hyvin erilaiset, niin Fawsett ja Garton (2005) huomauttavat, että kyseiset teorit eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia. Heidän mukaansa näille teorioille on yhteistä esimerkiksi se, että ne molemmat korostavat vertaisoppimisen vaativan oppijoiden aktiivista osallistumista sekä eritasoisten oppilaiden kielellistä vuorovaikutusta. (Fawsett & Garton 2005, 160.)

Yhdessä opiskelemisen tavoitteena on edistää opiskelua ja oppimista. Varsinkin oppijoiden keskinäinen vertaistuki sekä vuorovaikutus edistävät opiskelua ja oppimista. Oppiminen on ajoittain haastavaa, minkä seurauksena oppijoiden on saatava tukea, kun he sitä tarvitsevat. Jos oppija on tällaisessa haastavassa tilanteessa yksin ilman tukea, niin hänen oppimisensa voi pahimmassa tapauksessa pysähtyä kokonaan. Erityisesti vertaisoppijat voivat toimia toistensa tukena silloin, kun toinen oppija kaipaa rohkaisua. (Repo-Kaarento 2006, 23–26.) Slavinin, Hurleyn ja Chamberlainin (2001) mukaan oppilaiden onnistuneen vertaisoppimisen taustalla on oppijoiden motivaatio oppia ryhmänä. Oppilaiden tulisi kannustaa toisiaan oppimaan, eikä kilpailla toisiaan vastaan. (Slavin, Hurley, & Chamberlain 2001, 2757–2758.) Rimpiläinen ja Bruun (2007) korostavat, että oppilaat osaavat tukea laadukkaasti toistensa oppimista. Vertaisten kanssa yhdessä oppiminen vähentää myös oppilaiden liiallista kilpailuhenkisyttä sekä yksilökeskeisyyttä. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 16.) Myös Saloviita (2006) painottaa, että oppilaiden yhdessä työskenteleminen edistää oppilasryhmän yhteisöllisyyttä ja lisää heidän keskinäistä kunnioitustaan. Nämä tekijät vähentävät syrjintää, kiusaamista sekä liiallista kilpailun korostamista. Tällöin myös oppilasryhmän ilmapiiri paranee. Oppilaiden yhdessä työskenteleminen on erityisen hyödyllistä silloin, kun opetettava oppilasryhmä on hyvin heterogeeninen. (Saloviita 2006, 171.)

De Lisin ja Goldbeckin (1999) mukaan vertaisoppimisen käyttämiselle opetuksessa on kolme hyvää perustetta. Ensinnäkin vertaisoppimisen aikaansaama tutkiva, yhteisöllinen ja aktiivinen toiminta parantaa oppimistuloksia ja -kokemuksia. Toiseksi vertaisoppimista voidaan hyödyntää jatkuvasti yleistyvässä verkko-oppimisessa. Vertaisoppimista voidaan hyödyntää esimerkiksi virtuaalisissa oppimisympäristöissä. Kolmanneksi oppilaiden yhteistyötä korostava toiminta valmistaa heitä koulutuksen jälkeiseen elämään. Se

valmistaa oppilaita erityisesti tulevaisuuden työelämään ja erilaisissa yhteisöissä toimimiseen. (De Lisi & Goldbeck 1999, 3–4.) Rimpiläinen ja Bruun (2007) korostavat, että yhdessä vertaisten kanssa oppiminen kehittää kokonaisvaltaisesti oppilaiden ryhmätyötaitoja. Oppilaat oppivatkin vertaistensa kanssa toimiessaan erityisesti toistensa ymmärtämistä ja kunnioittamista, mutta myös yhteisen tavoitteen eteen työskentelemistä. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 16.) Kumpulainen (2004) painottaa, että oppilaiden yhdessä oppiminen antaa heille valmiuksia, joiden avulla he pystyvät toimimaan aktiivisesti tietoyhteiskunnassa. Oppilaiden yhdessä oppiminen voi tukea heidän sosiaalista, sosioemotionaalista sekä tiedollista kehitystään. Oppilaiden yhdessä oppiminen tarjoaa hyviä mahdollisuuksia erityisesti yhteistyötaitojen, ongelmanratkaisutaitojen ja kriittisen ajattelun harjoitteluun. On kuitenkin muistettava, että oppilaiden yhdessä toimiminen sekä oppiminen eivät tapahdu tyhjiössä. Se tapahtuukin monisyisten prosessien seurauksena. Esimerkiksi henkilöiden sosiaaliset sekä kognitiiviset tiedot ja taidot, oppijoiden välille muodostuva sosiaalinen vuorovaikutus, oppimistilanne sekä kulttuurinen ja institutionaalinen konteksti säätelevät kyseisiä prosesseja. (Kumpulainen 2004, 22.)

Samanaikaisopetuksen käyttäminen mahdollistaa opettajille jatkuvasti tilaisuuksia työparin keskinäiseen vertaisoppimiseen. Rytivaara ja Kershner (2012) korostavatkin samanaikaisopetuksen potentiaalia aitona vertaisoppimisen tapana. Vastuun jakaminen luokasta tekee näkyväksi kummankin opettajan käytännön tiedon ja osaamisen. (Rytivaara & Kershner 2012.) Cook ja Friend (1995) kehottavat samanaikaisopetusta toteuttavia opettajia keskustelemaan näkemyksistään, jotka liittyvät opettamiseen, ryhmän hallintaan ja arkirutiineihin. Idealisessa tapauksessa tämä käytäntö luo mahdollisuuksia kompromisseille ja toisen opetuksen ymmärtämiselle, mikä edesauttaa työpariltaan oppimista. (Cook & Friend 1995.)

Vaikka vertaisoppiminen voikin edistää monilla tavoilla oppijoiden oppimista, niin sen laadukkaaseen toteutumiseen liittyy myös paljon erilaisia haasteita. Tynjälän (2002) mukaan ensinnäkin oppijoiden yhdessä oppiminen voi asettaa heidän sosiaalisille taidoilleen liian kovia vaatimuksia. Oppijoiden hyvin eritasoiset yhteistyötaidot voivatkin estää heidän laadukkaan yhdessä toimimisensa, jolloin kyseisten oppijoiden oppiminenkin on te-

hotonta. Toiseksi oppijat voivat pitää hyvin erilaisista työtavoista, jonka seurauksena heidän yhdessä toimiminenkin voi olla haastavaa. Osa oppijoista haluaa myös opiskella mieluummin yksin kuin ryhmässä. Lisäksi oppijoiden käsitykset opiskeltavien asioiden kokonaisuuksista voivat jäädä pinnallisiksi, kun tehtäviä jaetaan pienempiin osiin. Opettajien onkin autettava oppilaitaan kokonaisuuksien hahmottamisessa. (Tynjälä 2002, 167–168.)

Repo-Kaarento (2007) huomauttaa, että ryhmän jäsenten epätasa-arvo aiheuttaa haasteita oppijoiden yhdessä oppimiselle. Oppijoilla on hyvin erilaisia statuksia, jotka aiheuttavat heidän välilleen arvoasemiin perustuvia raja-aitoja. Oppijoiden välillä onkin sekä todellisia että kuviteltuja eroja, jotka vaikeuttavat ryhmäläisten toisia kunnioittavaa yhdessä toimimista. Tämän seurauksena kaikki yhdessä oppivat henkilöt eivät välttämättä huomaa sitä, että heillä olisi jotain opittavaa ryhmän muilta jäseniltä. Lisäksi Repo-Kaarento mainitsee sen, että yhdessä oppimiselle haasteita aiheuttaa myös joidenkin oppijoiden kyvyttömyys sietää toisten ryhmäläisten näkemyksiä sekä niiden aikaansaamia ristiriitoja. (Repo-Kaarento 2007, 42–43.) Saloviidan (2006) mukaan oppilaiden yhdessä oppimisen haasteet liittyvät pitkälti opettajien toimintaan. Yhdessä oppiminen onkin haastavaa esimerkiksi silloin, kun opettajat jakavat oppilaat liian suuriin ryhmiin. Yhdessä oppimisen kielteisiä puolia ilmenee myös silloin, kun opettajat eivät valvo oppilaidensa toimintaa. Lisäksi yhdessä oppimiseen liittyy haasteita tilanteissa, joissa opettajat käyttävät opetuksessaan yhdessä opiskelemista, vaikka se ei olisikaan paras ratkaisu kyseisessä tilanteessa. Saloviita huomauttaa myös siitä, että oppilaiden yhdessä oppiminen saattaa olla ajoittain melko hidasta ja oppilaiden työskentelymäärätkin voivat jakaantua epätasaisesti. (Saloviita 2006, 176–177.)

### **2.3 Liikuntakasvatus**

Laakson (2007) mukaan liikuntakasvatus tarkoittaa kaikkea sellaista toimintaa, jossa liikuntaan liittyviä ilmiöitä tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta. Liikuntakasvatus ei rajoitukaan vain koulun liikuntatunneilla annettavaksi kasvatukseksi, vaan sitä ilmenee

monissa muissakin paikoissa. (Laakso 2007, 16.) Tässä tutkimuksessa rajaan liikuntakasvatuksen koskevan alakoulujen liikuntatunteja. Zimmer (2002) toteaa liikuntakasvatuksen olevan suunniteltua, säännöllisesti toistuvaa sekä ohjattua liikunnallista toimintaa. Lisäksi tässä toiminnassa on huomioitava oppijoiden omat ideat sekä mielenkiinnon kohteet. (Zimmer 2002, 111.) Liikuntakasvatus on suunnitelmallista toimintaa, jonka avulla tuetaan lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia (Sääkslahti ym. 2012, 5). Myös Hakala (1999), Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti (2013) sekä Zimmer (2002) korostavat, että liikuntakasvatuksella tuetaan lasten kokonaisvaltaista kehittymistä (Hakala 1999, 96; Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 20; Zimmer 2002, 117).

Kokonaisuudessaan liikuntakasvatuksella on pitkä ja monimuotoinen historia. Fyysisellä harjoituksella eli ruumiinkulttuurilla on ollut eri aikoina hyvin erilaisia merkityksiä kasvatuksellisten tavoitteiden kannalta. Ajoittain ruumiillisuutta on pidetty ihmisen kokonaispersoonallisuuden tärkeänä perusosana. Tällöin myös kasvatuksessa on haettu fyysisen ja henkisen puolen tasapainoa. Toisaalta fyysiseen kasvatukseen on suhtauduttu myös kielteisesti. Tällöin fyysistä kasvatusta on pidetty haitallisena ihmisen henkisille ominaisuuksille. Ajoittain fyysistä kasvatusta on pidetty jopa syntinä. Useissa liikunnan kilpailullista puolta korostavissa yhteiskunnissa liikuntakasvatuksen tavoite on ollut jopa urheilijoiden tuottaminen oman maan tarpeisiin. (Laakso 2007, 18–19.) Myös Lahti (2013) huomauttaa, että suomalaisellakin liikuntakasvatuksella on hyvin pitkä historia (Lahti 2013, 30). Ilmasen ja Voutilaisen (1982) mukaan liikuntakasvatus alkoi koskemaan lapsia ja nuoria selkeästi aiempaa laajemmin jo vuonna 1843, kun voimistelu lisättiin oppikoulujen opetussuunnitelmiin (Ilmanen & Voutilainen 1982, 22).

Nykyisin Suomessa yleinen tapa tarkastella liikuntakasvatuksen tavoitteita on ajatella liikuntaa itseisarvona ja siten kasvattamisena liikuntaan. Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu on ihmisten fyysisen kunnan ja sitä kautta toimintakyvyn säilyttäminen. Ihmisten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt rajusti viimeisinä vuosikymmeninä. Ihmisten fyysisen passivoitumisen konkreettisenä esimerkkinä on elämäntapa, jossa kaikki toiminnot suoritetaan ilman fyysistä aktiivisuutta. Fyysisesti passiivista elämäntapaa on havaittavissa aikuisten, nuorten sekä lastenkin keskuudessa. Ihmisen toiminta- ja työkyky heikkenevät,

jos hän ei harrasta lainkaan liikuntaa. Siksi oppilaiden liikuntaan kasvattaminen ja heidän ohjaaminen liikunnalliseen elämäntapaan ovat tärkeitä tavoitteita liikunnan opetuksessa. Usein lapsena aloitettu liikuntaharrastus kannustaa liikkumaan aikuisiälläkin. (Laakso 2007, 19–20.) Jaakkolan, Liukkosen ja Sääkslahden (2013) mukaan liikuntaan kasvattamisella ihmisille pyritään opettamaan hyvinvointiin, elämäntapoihin ja harrastamiseen liittyviä asenteita, taitoja sekä tietoja. Liikuntaan kasvattamisella pyritään parantamaan myös ihmisten liikuntamotivaatiota, jonka takia on luotava positiivisia liikuntakokemuksia mahdollistavia tilanteita sekä ympäristöjä. Tällöin ihmisten on mahdollisuus omaksua fyysisesti aktiivinen elämäntapa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 20.) Myös Sääkslahti (2012) korostaa, että liikuntakasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita on kasvattaa lasta kohti liikunnallista elämäntapaa. (Sääkslahti ym. 2012, 5.)

Oppilaiden kehitystasolle sopiva toiminta, fyysisten ominaisuuksien kehittäminen sekä motoristen taitojen harjoittelu ovat keskeisiä osatekijöitä liikkumaan kasvamisessa. Koululiikunta auttaa oppilasta omaksumaan tietoja ja taitoja, joita tarvitaan erilaisissa liikunnallisissa tilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 273.) Myös Telama (2000) korostaa koululiikunnan merkitystä oppilaiden fyysisen kunnon ja liikuntataitojen kehittymisen mahdollistajana. Näitä ominaisuuksia ja taitoja voidaan kehittää muun muassa säännöllisesti suoritettavien harjoitteiden sekä pelien avulla. Telama painottaa myös koululiikunnan merkitystä oppilaiden kokonaisvaltaisen terveellisen elämäntavan omaksumisessa. (Telama 2000, 55.)

Lasten saaminen liikunnallisten harrastusten pariin on tärkeä tavoite, kun lasten halutaan omaksuvan liikunnallinen ja terveellinen elämäntapa. Harrastustavoitteen toteutumisessa liikuntataidoilla on suuri rooli. Samalla on muistettava, että harrastaminen on erittäin yksilöllinen asia. Myös liikuntakulttuuri on jatkuvassa muutoksessa, minkä seurauksena tulevaisuuden harrastusmahdollisuuksiakaan ei voida ennustaa. Näiden tekijöiden seurauksena ei myöskään tiedetä, mitkä taidot auttavat lapsia parhaiten harrastusten pariin. Yleisperiaatteena taitojen opettamisessa voidaan kuitenkin pitää perusliikuntamuotojen, kuten hiihdon, lenkkeilyn, voimistelun, pyöräilyn ja uinnin erityistä huomioimista opetuksessa. Nämä suomalaisille perinteiset liikuntamuodot ovat säilyttäneet asemansa jo useita vuosikymmeniä, eikä yhtäkkistä muutosta ole havaittavissa. Taitojen opettamisessa ei saa

kuitenkaan unohtaa muitakaan liikuntamuotoja, vaan monipuolisuus on muistettava. On myös huomioitava, että liikunnan harrastaminen liittyy vahvasti henkilökohtaiseen motivaatioon. Toiset ihmiset harrastavat liikuntaa kuntonsa ja terveytensä takia, kun taas toisille harrastamisen esteettiset ja sosiaaliset puolet ovat tärkeämpiä. Koulussa oppilaille tulisikin esittää erilaisia motiiveja harrastaa liikuntaa, sillä kaikki eivät liiku samoista syistä. (Laakso 2007, 20–21.)

Toisesta liikuntakasvatukseen liittyvästä näkökulmasta voidaan tarkastella, kuinka liikunnan avulla voidaan kasvattaa. Liikuntaa on mahdollista käyttää välineenä, jolla yrittään saavuttaa koulun yleisiä oppimistavoitteita. (Laakso 2007, 21.) Jaakkolan, Liukkonen ja Sääkslahden (2013) mukaan liikunnan avulla kasvattaminen tarkoittaa oppijoiden persoonallisuuden kasvun sekä kehityksen tukemista, jossa liikuntaa käytetään kyseisen tavoitteen saavuttamisen välineenä. Eri aikoina vallinneet yhteiskunnalliset käsitykset ovat aina vaikuttaneet siihen, että mitä ja miten liikunnan avulla on kasvatettu. Liikunnan avulla kasvattaminen onkin ollut hyvin erilaista eri aikoina. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 20.)

Liikunnan avulla on yritetty jo satojen vuosien ajan saavuttaa erityisesti sosiaalisia kasvatusavoitteita. Liikunnan avulla voidaan myös saavuttaa näitä tavoitteita. Liikunnan avulla voikin esimerkiksi oppia toimimaan yhdessä ryhmänä ja harjoitella sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. (Laakso 2007, 21–22.) Muiden oppilaiden kanssa yhdessä toimiminen on yleistä liikuntatunneilla. Koululiikunnassa oppiminen tapahtuukin yleensä toisten oppilaiden avulla tai yhteistoiminnallisesti. Liikuntatuntien yhteistoiminnalliset tilanteet, kuten parityöskentely, tarjoaakin oppilaille mahdollisuuksia vastuunoton, erilaisten oppimistapojen ja muiden huomioimisen harjoitteluun. (Hakala 1999, 77.) Myös Telama (2000) korostaa koululiikunnan merkitystä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Hänen mukaansa koululiikunta tarjoaa paljon tilanteita, joissa oppilaat voivat harjoitella kaikkien kanssa toimeen tulemistä. (Telama 2000, 62.)

Toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, itsensä kehittäminen, erilaisten tunteiden tunnistaminen sekä positiivisen minäkäsityksen kehittyminen ovat olennaisia tavoit-

teita liikunnan avulla kasvamisessa. Koululiikunnan on tarjottava oppilaille mahdollisuuksia muun muassa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, toisten auttamiseen, leikkimielisiin kilpailuihin ja ponnisteluun. Lisäksi liikunnan avulla oppilaan on saatava työkaluja oman terveytensä edistämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 273.) Myös Telama (2000) korostaa koululiikunnan merkitystä, kun lasta halutaan kasvattaa liikunnan avulla. Hänen mukaansa koululiikunnan avulla voidaan auttaa lasta omaksumaan terve itsetunto sekä hyvät sosiaaliset taidot. (Telama 2000, 55.)

Liikunnan avulla voidaan saavuttaa myös eettisiä kasvatustavoitteita. Moraalikasvatusta voidaan opettaa erityisesti liikunnan avulla, sillä peleissä ja leikeissä tulee usein konfliktitilanteita, jotka ovat oppimispaikkoja oikean ja väärän oppimisen kannalta. Lisäksi pelit ja leikit tarjoavat paljon tilanteita, joissa oppilaat pääsevät pohtimaan itsekkyyttä sekä oikeudenmukaisuutta. Edellä mainitut tilanteet on kuitenkin osattava käyttää myös hyväksi, jotta eettisiä kasvatustavoitteita voitaisiin saavuttaa niiden avulla. (Laakso 2007, 21–22.) Myös Telama ja Laakso (1995) korostavat liikunnan välinearvoa moraalikasvatuksessa. Liikunta tarjoaa hyvän toimintakentän moraalisen ajattelun oppimiselle, mutta silloin opetuksessa tulee ottaa huomioon tiettyjä seikkoja. Yhteistoiminnallisuutta ja oma-toimisuutta olisi syytä korostaa, mutta sen sijaan kilpailullista ilmapiiriä tulisi välttää. Erityisesti koulumaailmassa vahva kilpailullinen ilmapiiri voi olla hyvinkin tuhoisa moraalisen kehityksen kannalta. Oppilaiden olisi hyvä ottaa itse vastuu pelien tuomitsemisesta. Tällöin oppilaiden oikeudentaju kehittyy paremmin kuin sellaisissa peleissä, joissa opettaja tuomitsee rikkeet. (Telama & Laakso 1995, 287–288.) Myös Hakala (1999, 96) nostaa esiin liikunnan monipuoliset vaikutusmahdollisuudet kehittää lasten tunnekäyttäytymistä, itsetuntemusta, toisten huomioimista ja yhteistoiminnallisuutta.

Fyysisten ominaisuuksien kehittymisen lisäksi liikunta parantaa lapsen kognitiivista sekä sosioemotionaalista oppimista (Numminen, 1996, 12–13). Myös Laakson (2007) mukaan liikunnan avulla voidaan edistää oppilaiden kognitiivista oppimista. Liikunta on toiminnallinen oppiaine, joka auttaa erityisesti oppilaita, joilla on vaikeuksia keskittyä teoreettiseen opiskeluun. Liikunnan avulla voidaankin kehittää muun muassa oppilaiden pitkäjänteisyyttä. Lisäksi liikunta on osa suomalaista kulttuuriperintöä ja siten oiva keino opettaa perinteitä liikunnan avulla. Se on myös kansainvälinen ilmiö. Monia liikuntamuotoja

toteutetaan samalla tavalla eri maissa ja siten se antaa yhteisen toimintakentän eri kulttuurien edustajille. (Laakso 2007, 22–23.)

## 2.4 Liikuntataitojen oppiminen

Whitingin (1975) mukaan liikuntataidot ovat erilaisten organisoitujen toimintojen sarjoja (Whiting 1975, 6). Holopainen (1991) painottaa, että liikuntataidot muodostuvat tärkeimpien koulussa opettavien liikuntamuotojen perus- ja lajitaidoista. Näitä tärkeimpiä liikuntamuotoja ovat hiihto, luistelu, uinti, voimistelu, yleisurheilu sekä palloilu. Perustaidoiksi lasketaan kaikki tavanomaiset liikkeet sekä liikkumistavat, joita ihmiset tarvitsevat normaaleissa ympäristöissä. Sen sijaan lajitaidot tarkoittavat eri liikuntalajeihin sovellettuja taitoja. (Holopainen 1991, 11, 14–15.) Mero (2007) toteaa, että taito jaetaan yleistavuuteen sekä lajikohtaiseen taitavuuteen. Lajikohtainen taitavuus jaetaan vielä tekniikkaan ja tyyliin. Yleistaitavuus tarkoittaa kykyä hallita sekä oppia ei-urheilullisiin suorituksiin liittyviä taitoja ja urheilulajien taitoja. Sen sijaan lajikohtainen taitavuus tarkoittaa eri lajien tekniikoiden tilannekohtaista hyödyntämistä, kyvykkyyttä tekniikkavirheiden korjaamiseen sekä uusien tekniikoiden nopeaa omaksumista. Erilaisten suoritusten oikeanlaisten liikeratojen osaaminen on hyvää tekniikkaa. Sen sijaan tyyli tarkoittaa suoritustekniikan yksilöllistä ilmaisutapaa. (Mero 2007, 241.) Jaakkolan (2010) mukaan liikuntataidon käsite rinnastetaan yleensä tekniikkaan sekä kykyihin, mutta todellisuudessa näillä käsitteillä on omat painotuksensa. Tekniikka sisältää eri liikuntamuotojen ja urheilulajien perusliikesuoritukset. Esimerkiksi 100 metrin juoksuun sisältyvä lähtö on tekniikka. Sen sijaan kyvyt tarkoittavat havaintomotorisia ominaisuuksia. Ne ovat melko pysyviä sekä perinnöllisiä. Kyvyt ovat taidon taustatekijöitä, jotka aikaansaavat suoritusten ja oppimisen yksilöllisiä eroja. Muun muassa reaktiokyky sekä räjähtävä ja staattinen voima ovat kykytekijöitä. Liikuntataidot sisältävät sekä tekniikan että kyvyt. (Jaakkola 2010, 46–48.) Tässä tutkimuksessa liikuntataidoilla tarkoitetaan edellä esitetyn määritelmän mukaisesti tekniikan ja kykyjen muodostamaa kokonaisuutta.



Schmidtin ja Leen (2005) mukaan liikuntataitojen oppiminen on fyysisen harjoittelun seurauksena käynnistynyt kehon sisäinen prosessi. Tämän prosessin seurauksena harjoittelevan henkilön liikkeiden tuottamisen potentiaaliin tulee muutoksia. (Schmidt & Lee 2005, 302.) Ihminen voi oppia hallitsemaan liikuntataitoja vasta sen jälkeen, kun hän osaa tietyt primaaritoiminnot. Liikuntataitojen oppiminen on edellä mainittujen toimintojen hallittua yhdistämistä. (Whiting 1975, 6.) Pehkonen (1999) määrittelee liikuntataitojen oppimisen tarkoittavan ihmisen jo osaamien taitojen tai perusliikemuotojen yhdistämistä uuteen järjestykseen. Myös näiden taitojen tai perusliikemuotojen osien uuteen järjestykseen yhdistäminen on liikuntataitojen oppimista. (Pehkonen 1999, 16.) Holopainen (1991) mainitsee liikuntataitojen kehittymisen olevan liikunnallisen suorituksen rakenteen muuttumisen seuraus, jonka on saanut aikaan oppijan kehitys, kasvu, ikä ja oppiminen (Holopainen 1991, 11). Jaakkolan (2010) mukaan liikuntataitojen oppiminen tarkoittaa muutosta liikkeiden suorittamisessa, minkä harjoittelu on saanut aikaan (2010, 32). Jaakkola (2013a) korostaa oppimisen olevan kehon sisäinen prosessi, minkä seurauksena oppimista on usein haastavaa havaita ja tutkia. Onkin huomioitava, että ulospäin näkyvät liikunnalliset suoritukset kertovat vain osan oppimisesta. Jaakkola painottaa myös sitä, että ihminen voi oppia taitoja käytännössä rajattomasti, kun hänellä on tarvittavat oppimisvalmiudet. Kaikki henkilöt voivatkin kehittää omia taitojaan, kun he harjoittelevat määrällisesti tarpeeksi paljon ja laadullisesti riittävän hyvin. Lisäksi oppiminen on melko pysyvää. Oppimisen seurauksena keskushermostoon tulee muutoksia, sillä oppiminen synnyttää aivoihin jatkuvasti uusia hermoyhteyksiä. On kuitenkin huomioitava, että hermoyhteydet heikkenevät ajan kuluessa, elleivät ne saa riittävästi ärsykeitä. Toisaalta nämä yhteydet myös aktivoituvat melko helposti, jolloin pitkänkin harjoitustauon jälkeen taidot palautuvat suhteellisen nopeasti. (Jaakkola 2013a, 163.)

Liikuntataitojen oppimisessa on omat erityispiirteensä. Se eroaakin melko paljon perinteisestä luokkahuoneessa tapahtuvasta kognitiivisesta oppimisesta. Liikuntataitojen oppimisen välineenä onkin ihmisen oma keho, jonka eri osat on saatava toimimaan hallitusti kulloisenkin liikuntatehtävän tavoitteen mukaisesti. Liikuntataitoja opettavien henkilöiden on tiedostettava ja ymmärrettävä liikuntataitojen oppimiseen liittyvät perusasiat sekä erityispiirteet, jotta he voivat opettamaan niitä tehokkaasti. (Jaakkola 2010, 30.) Liikuntataitojen oppiminen on merkittävä asia myös liikuntakasvatuksen näkökulmasta. Yksi

liikuntakasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista onkin ollut jo pitkään ihmisten liikuntataitojen kehittäminen. Lapsena omaksutut liikuntataidot ovat tärkeitä ihmisen elämänsä alusta loppuun, koska ne mahdollistavat monipuolisen harraste- ja arkiliikuntaan osallistumisen. Ihmiset tarvitsevat hyviä liikuntataitoja myös arjen haasteista selviytymiseen. Liikuntataidot ovatkin hyvinvoinnin tuottajia ja arjesta selviytymisen työkaluja. (Jaakkola 2013a, 162.) Myös Jaakkola, Liukkonen ja Sääkslahti (2013) painottavat, että liikuntataidot ovat tärkeitä, koska ne mahdollistavat omalta osaltaan liikunnallisen harrastamisen sekä muutenkin fyysisesti toimintakykyisen elämän. Liikunnalliset harrastukset ja hyvä toimintakyky taas mahdollistavat liikunnallisen elämäntavan omaksumisen. Hyvät liikuntataidot mahdollistavat myös arkiliikuntaan osallistumisen ja arjen fyysisistä haasteista selviytymisen. On kuitenkin huomioitava, että koulujen liikuntatunnit eivät yksinään mahdollista riittävän laadukasta liikuntataitojen omaksumista sekä fyysisesti toimintakykyistä elämää, vaan ne tarjoavat lapsille ja nuorille yhden hyvän ympäristön taitojen harjoitteluun. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 21.)

Schmidtin ja Wrisbergin (2008) mukaan ihmisillä on synnynnäisesti hyvin erilaiset edellytykset liikuntataitojen oppimiseen. Tutkijat ovat löytäneet jo 20–30 kognitiivista ja motorista kykyä, jotka vaikuttavat ihmisten liikunnalliseen osaamiseen sekä fyysiseen suorituskäyttöön. Edellä mainittujen 20–30 kyvyn tasot vaihtelevat eri yksilöillä, jonka seurauksena ihmiset ovat myös liikuntataidoiltaan eritasoisia. On myös huomioitava, että näistä kyvyistä jokainen vaikuttaa erikseen ihmisen liikunnalliseen osaamiseen ja fyysiseen suorituskäyttöön. Ihmisellä voikin olla synnynnäisesti esimerkiksi heikko silmä-käsi-koordinaatio, mutta toisaalta samalla henkilöllä voi olla hyvä staattinen tasapaino. Osa kyvyistä on sellaisia, että niiden taso vaikuttaa kaikkeen osaamiseen, johon kyseistä kykyä vaaditaan. Esimerkiksi tennis- ja lentopallon syöttämisessä vaaditaan samanlaisia kykyjä. Tämän takia tennispalloa hyvin syöttävä henkilö on todennäköisesti taitava syöttämään myös lentopalloa. (Schmidt & Wrisberg 2008, 162, 165.)

Vaikka Schmidt ja Wrisberg (2008) korostavatkin, että ihmisen pitkälti syntyperäiset kyvyt vaikuttavat paljon liikuntataitojen oppimiseen, niin he huomauttavat myös kykyjen oikein käyttämisellä olevan suuri merkitys taitojen oppimiseen. Kykyjen oikein käyttä-

miseen tarvitaan taitoa. Jos haluaa oppia jonkin taidon hyvin, niin pitää harjoitella määrällisesti ja laadullisesti paljon. Liikuntataidot ja niiden oppiminen ovat kuitenkin kokonaisuudessaan hyvin yksilöllisiä asioita. Kykyjen lisäksi liikuntataitojen oppimiseen vaikuttaaakin muun muassa oppijan vartalon tyyppi, tunnetila, oppimistyyli, motivaatio, asenne, fyysinen kunto, kehon kypsyys taso sekä aiemmat liikuntakokemukset. (Schmidt & Wrisberg 2008, 163–164, 166.) Holopainen (1991) korostaa erilaisten sosiaalisten ja fyysisten elinympäristöjen tuottamien kokemusten vaikuttavan paljon yksilöiden liikuntataitojen oppimiseen (Holopainen 1991, 11). Myös Jaakkola (2013a) painottaa liikuntataitojen oppimisen olevan kokonaisuudessaan erittäin yksilöllistä. Hänen mukaansa tämä johtuu siitä, että suoritukset ja oppijoiden ominaisuudet ovat erilaisia. Jotkut taidot ovat yksinkertaisia, koska ne sisältävät selkeän alku- ja loppuosan. Sen sijaan osa taidoista on monimutkaisia, sillä ne koostuvat monien eri taitojen yhdistelmästä. Myös oppijat ovat hyvin erilaisia. Muun muassa oppijoiden kehitysvaiheissa sekä harjoittelukokemuksissa voi olla eroja. (Jaakkola 2013a, 163.)

Jaakkola (2013a) huomauttaa erityisesti siitä, että ihmiset oppivat liikuntataitoja hyvin erilaisilla tyyleillä. Oppijoilla onkin erilaisia oppimistyyliä, jotka tarkoittavat tiedonhankinta- ja käsittelytapoja. Oppijat käyttävät eri aistikanavia taitojen oppimisessa. Jos henkilö oppii parhaiten katselemalla, niin hän on visuaalisesti suuntautunut oppija. Tällainen henkilö oppii tehokkaasti muun muassa näyttöjen ja mallien avulla. Auditiiivisesti suuntautunut henkilö oppii parhaiten kuulemalla. Tällainen oppija suuntaakin keskittymisensä erityisesti puheeseen, ääneen ja rytmiin. Kinesteettisesti suuntautunut henkilö oppii tehokkaimmin kokeilemalla, yrittämällä ja erehtymällä. Kokemusten konkreettisuus sekä mielekkyys ovat tärkeitä asioita kinesteettisesti suuntautuneelle oppijalle. Analyttisesti suuntautunut oppija nauttii varsinkin ongelmien ratkaisemisesta. Hän tarkastelee omia suorituksiaan ja opettajien näyttöjä analyttisesti. (Jaakkola 2013a, 165.)

Jaakkola (2013b) painottaa erityisesti myös motivaation merkitystä liikuntataitojen oppimisessa. Opettajan onkin luotava jatkuvasti erilaisia tilanteita sekä ympäristöjä, jotka motivoivat oppijoita. Varsinkin toiminnan alkuvaiheessa opettajan olisi hyvä saada hymy oppilaiden kasvoille. Opettajan olisi pyrittävä luomaan oppilaiden sisäistä motivaatiota

tukeva tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Kun opetustapahtumassa vallitsee tällainen motivaatioilmasto, niin oppilaiden on mahdollisuus kokea kyseinen toiminta mielekkääksi. Tällöin oppilaat myös haluavat osallistua toimintaan. (Jaakkola 2013b, 365.) Liukkosen ja Jaakkolan (2013a) mukaan sisäisen motivaation perustana ovat ihmisen yksilölliset kokemukset sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta, pätevyydestä sekä autonomiasta. Nämä ovatkin psykologisia perustarpeita, joita on pystyttävä tyydyttämään, jotta oppija voisi olla sisäisesti motivoitunut. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 147.) Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto perustuu opettajan oppilaille antamaan kannustukseen, oppilaiden autonomiaan sekä yhdessä tekemiseen. Tällaisessa motivaatioilmastossa opettaja kannustaa oppilaitaan omilla taidoilla kehittymiseen, täysillä yrittämiseen sekä uusien asioiden oppimiseen. Lisäksi tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja kannustaa oppilaitaan yrittämään parhaansa epäonnistumistenkin jälkeen. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 299.)

Koska taidot ja oppijat ovat hyvin erilaisia, niin myös liikuntataitoja opitaan eri tavoin. Ensinnäkin liikuntataitojen oppiminen voi olla suoraviivaista, jolloin harjoittelemista seuraa tasainen oppiminen. Toiseksi oppiminen voi edetä niin, että harjoittelun aloittamista seuraa nopea oppiminen, joka kuitenkin hidastuu oppijan edistyessä. Tällaisissa tilanteissa on kyse positiivisesti kääntyneestä oppimiskäyrästä. Toisaalta liikuntataitojen oppiminen voi edetä myös niin, että harjoittelun alkaessa oppijan edistyminen on hidasta, mutta se nopeutuu oppijan harjoitellessa enemmän. Tällöin kyseessä on negatiivisesti kääntynyt oppimiskäyrä. Oppimisen eteneminen voi myös vaihdella nopean ja hitaan välillä. Yleensä oppiminen hidastuu tilanteissa, joissa opitaan uutta osataitoa. Tällaisissa tapauksissa on kyse S-muotoisesta oppimiskäyrästä. (Jaakkola 2013a, 163–164.)

Jaakkolan (2013a) mukaan liikuntataitoja voidaan oppia tietoisesti ja tiedostamatta. Tietoinen oppiminen on päämäärätietoista joko opetussuunnitelman tai opettajan tavoitteiden oppimista. Sen sijaan tiedostamaton oppiminen sisältää kaiken oppimisen, mikä tapahtuu opetussuunnitelman tai opettajan tavoitteista huolimatta. Liikuntataitojen opettamiseen on käytetty perinteisesti tietoista oppimista. Kun opetus perustuu tietoiseen oppi-

miseen, niin opetustilanteet etenevät yleensä opettajajohtoisesta suoritusohjeiden antamisesta sekä mallisuoritusten näyttämisestä oppijoiden suorittamaan harjoitteluvaiheeseen. Kun oppijat tekevät liikunnallisia suorituksia, niin opettajan on annettava oppijoille opetuksen tavoitteisiin liittyvää palautetta. Opettajan onkin keskityttävä tavoitteiden ydin-kohtiin ja saatava oppijat kehittämään omia liikunnallisia suorituksiaan tietoisesti. Liikuntataitojen opettamiseen käytetään myös tiedostamatonta oppimista, joka eroaa melko paljon edellä esitetystä tietoisesta oppimisesta. Tiedostamaton oppiminen perustuu onnistumisiin ja mielekkyyteen. Kun liikuntataitojen opettamiseen käytetään tiedostamatonta oppimista, niin oppijoille pyritään luomaan sekä kehittämään virikkeellisiä ja aitoja ympäristöjä taitojen harjoitteluun. On huomioitava, että opettajan on yhdistettävä tietoiseseen ja tiedostamattomaan oppimiseen liittyviä elementtejä, kun hän haluaa oppijoiden oppivan liikuntataitoja tehokkaasti. Toiminnan perustana on oltava virikkeellinen harjoitteluympäristö, joka mahdollistaa oppijoille sen, että he kohtaavat paljon eritasoisia haasteita. Tällaisessa ympäristössä opettaja voi käyttää perinteistä opetusta, jossa hän antaa oppijoille ohjeita, malleja sekä palautetta. (Jaakkola 2013a, 167–168, 180.)

### 3 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen tutkiminen

Tutkimuskohteeni oli kahden luokanopettajan ja kahden eri luokka-asteen alakoululuokan muodostama kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytäntö. Kuulin kyseisestä opetuskäytännöstä vuoden 2013 ainedidaktisen harjoittelun yhteydessä. Kiinnostuin tästä opetuskäytännöstä heti ja huomasin nopeasti, että siitä olisi mielenkiintoista tehdä tutkimus. Tutkimusaiheeni valinta olikin melko nopeasti tehty. Tässä opetuskäytännössä kaksi opettajaa opettavat yhdessä kahta eri luokka-astetta liikunnassa. Opettajat hyödynsivät opetuksessaan paljon kummipareja, jotka muodostuvat kahden eri-ikäisen oppilaan pareista. Esimerkiksi syksyn 2014 ja kevään 2015 aikana nämä parit muodostuivat 4. ja 6. luokan oppilaista. Nuoremmat oppilaat saivat valita oman kumminsa, kun opetuskäytäntö aloitettiin. Opettajat eivät puuttuneet kummiparien valintaan millään tavalla, minkä seurauksena kummiparit olivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta samaa sukupuolta. Tämä poikkeustapaus, jossa kummiparin jäsenet ovat eri sukupuolen edustajia syntyi, koska 4. luokalla ei ollut parillista määrää poikia. Lisäksi näillä kahdella luokalla on yhteensä 45 oppilasta, jonka seurauksena oppitunneilla toimii 21 kummiparia ja yksi kolmen oppilaan muodostama kummiryhmä. Liikuntatunneilla nämä kummiparit toimivat paljon yhdessä toinen toistaan auttaen. Erityisesti kummiparin vanhempi oppilas auttaa ja näyttää esimerkkiä nuoremmalleen. Liikuntatuntien ulkopuolella opettajien johtama yhteistoiminta kummiparien välillä on melko vähäistä. Näiden kahden luokan yhteiset tapaamiset liikuntatuntien ulkopuolisena aikana ovatkin yksittäisiä kertoja, jolloin oppilaat suorittavat esimerkiksi oman kumminsa arviointia. Tarkastelen tutkimaani opetuskäytäntöä samanaikaisopetuksen kontekstissa ja suhteessa yleiseen liikuntapedagogiikkaan.

Koska tutkimukseni aihetta ei ole tutkittu perusteellisesti aikaisemmin, niin halusin kartoittaa, mistä kummimuotoisessa liikunnan samanaikaisopetuskäytännössä on kyse. Siksi varsinaiseksi tutkimusongelmakseni muotoutui: Miten kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus toteutuu alakoulussa? Kiviniemen (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pää- ja alaongelmat voivat muotoutua vielä tutkimusprosessin aikana (Kiviniemi 2010, 71). Tutkimukseni alaongelmat muotoutuivatkin lopulliseen muotoonsa

vasta aineistonkeruun yhteydessä. Halusin tutkia kyseistä opetuskäytäntöä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sekä useista eri näkökulmasta, joten tarkensin tutkimusongelmaani seuraavilla alaongelmilla: Millaisia ovat opettajien käsitykset kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuksesta? Millaisia merkityksiä opettajat antavat opetuskäytännölle vertaisoppimisen, sosiaalisten taitojen oppimisen ja liikuntataitojen oppimisen suhteen? Millaisia ovat oppilaiden käsitykset kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuksesta? Millaisia merkityksiä oppilaat antavat opetuskäytännölle vertaisoppimisen, sosiaalisten taitojen oppimisen ja liikuntataitojen oppimisen suhteen? Millaisena kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus ja sen merkitys vertaisoppimisen, sosiaalisten taitojen oppimisen sekä liikuntataitojen oppimisen kannalta näyttäytyy opetustilanteiden havainnoinnin kautta?

Tutkin kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetusta aiemmin vuonna 2014 kandidaattitutkielman yhteydessä. Tein kyseisen tutkielman yhdessä Atte Heinosen kanssa. Tarkastelimme Kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus alakoulussa -tutkielmasamme kyseistä opetuskäytäntöä opettajien näkökulmasta. Tässä pro gradu -tutkimuksessa syvennän aiemmin tutkittua opettajien näkökulmaa sekä laajennan sitä niin, että tutkin myös oppilaiden näkökulmaa ja havainnoin kyseisen opetuskäytännön liikuntatunteja. Kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetusta ei ole aiemmin tutkittu kokonaisvaltaisesti opettajien ja oppilaiden käsitysten sekä liikuntatuntien havainnoinnin muodostaman kokonaisuuden näkökulmasta, mutta liikunnan samanaikaisopetusta on kuitenkin tutkittu jonkin verran. Virpi Louhela (2012) tarkasteli väitöskirjassaan luokanopettajan ja erityisluokanopettajan yhdessä toteuttamaa liikunnanopetusta. Louhela tutki Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa -väitöskirjassaan liikunnan samanaikaisopetusta inklusiivisena opetuskäytäntönä. Louhela tutkikin opetusryhmää, johon oli sulautettu sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen ryhmät. Myös Aimo Naukarisen (2005) tutkimuksessa Osallistavaa koulua rakentamassa – Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista liikunnan samanaikaisopetusta tarkasteltiin luokanopettajan ja erityisluokanopettajan yhteistyön näkökulmasta. Kahden luokanopettajan yhdessä toteuttamaa liikunnanopetusta on tutkinut Anna Rytivaara (2012) väitöskirjassaan Towards inclusion – Teacher learning in co-teaching. Rytivaaran

tutkimuksessa tutkimushenkilöinä olleet opettajat opettivat liikunnan lisäksi kaikkia muitakin oppiaineita yhdessä samanaikaisopetuksena. Myös Elisa Salmela (2014) tarkasteli liikunnan samanaikaisopetusta pro gradu -tutkielmassaan Kuvaileva tapaustutkimus samanaikaisopetuksesta liikunnassa. Tässä tutkielmassa Salmela kuvaili liikunnan samanaikaisopetusta kolmen opettajaparin näkökulmasta. Kaksi näistä pareista oli luokanopettajaparia ja yksi oli erityisopettajan sekä luokanopettajan muodostama pari. Toinen luokanopettajapareista käytti opetuksessaan kahdesta oppilaasta muodostettuja kummipareja.

Käsittelen seuraavissa alaluvuissa tutkimukseni metodologisia ratkaisuja sekä tutkimuskohteeseeni liittyviä perustietoja. Tutkimukseni aihe on kokonaisuudessaan erittäin ajankohtainen ja mielenkiintoinen. Koen tutkimukseni olevan hyödyllinen tutkielman lukijoille sekä itselleni erityisesti tulevaisuuden luokanopettajan työtä ajatellen.

### **3.1 Laadullinen tutkimus, tapaustutkimus ja etnografinen ote**

Pro gradu -tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa on etnografisen tutkimusmenetelmän piirteitä. Lähestyin tutkimaani tapausta luokanopettajien ja oppilaiden käsitysten perspektiivistä. Lisäksi kävin havainnoimassa kyseisen opetuskäytännön liikuntatunteja. Tutkimukseni avulla yritin hakea ymmärrystä siihen, miten kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus toteutuu alakoulussa ja millaisia ovat opettajien sekä oppilaiden käsitykset kyseisestä opetuskäytännöstä. Lisäksi yritin löytää ymmärrystä sille, että millaisia merkityksiä opettajat sekä oppilaat antavat tutkimalleni opetuskäytännölle. Ymmärryksen hakeminen yksittäisen, erillisen ilmiön tutkimisesta tekee tutkimuksestani laadullisen.

Tutkimukset voidaan jakaa karkeasti joko laadullisen tai määrällisen tutkimuksen kenttään kuuluviksi. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat muun muassa tutkittavien näkökulman huomioiminen, ymmärryksen hakeminen ja tutkimuksen kiinnittäminen teorian kenttään. Lisäksi tutkijan objektiivisuus, tutkijan keskeinen asema ja narratiivisuus kuuluvat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeihin. (Eskola & Suoranta



2008, 13–18.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista ja havainnoista. Ihmisten luomat merkitykset, kontekstisidonnaisuus ja tulkinnallisuus korostuvat laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimusprosessien korostaminen ja pienten aineistojen analysoiminen ovat myös yleisiä piirteitä kvalitatiivisille tutkimuksille. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 81–83.) Laadullinen tutkimus kuvaa todellista elämää. Kvalitatiivisen tutkimuksen mukaan todellisuus on moninainen, ja tapahtumat muovaavat toisiaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteen monensuuntaisia suhteita tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään kerättyä tutkimusaineistoa ja viemään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä käsitteellisemmälle tasolle (Ronkainen ym. 2011, 83). Minun tutkimustapauksessani pyrin ymmärtämään kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytäntöä kasvatustieteen kentässä, joten voin sanoa tutkimukseni olevan laadullista.

Tapaustutkimuksella eli case-menetelmällä on ollut eri aikoina erilaisia nimiä ja määritelmiä. Nämä määritelmät ovat vaihdelleet rajusti tieteenaloittain. Kaikissa määritelmissä on kuitenkin aina korostunut aineiston runsaus ja tapausten tarkasteleminen niiden luonnollisissa konteksteissa. Tapaustutkimusta tekevän tutkijan on hankittava haastatteluaineiston lisäksi muutakin aineistoa. Esimerkiksi useille eri henkilöille tehtyjen tutkimushaastattelujen ja tutkimuskohteen havainnoinnin avulla aineistosta saadaan paljon runsampaa sekä monipuolisempaa kuin pelkän haastattelun avulla saataisiin. Runsaan aineiston ja kontekstisidonnaisuuden vaatimusten lisäksi syvälinen tulkinta on aina ollut tärkeä osa tapaustutkimusta. (Piekkari & Welch 2011, 184–186, 193.)

Tapaustutkimukset ovat empiirisiä tutkimuksia, joissa tutkitaan ajankohtaisia ilmiöitä niiden omassa kontekstissään. Yhdessä tapaustutkimuksessa voidaan tutkia yhtä tai useampaa tapausta. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja. Tutkimuksen aineisto pyritään hankkimaan monista erilaisista lähteistä, useita tutkimusmenetelmiä hyödyntämällä. (Yin 1987, 23–25.) Viime vuosina paljon suosiota erityisesti yhteiskuntatieteissä saanut tapaustutkimus ei ole rajattu yhteen tutkimusmenetelmään vaan se on tutkimusstrategia, joka voi sisältää useita erilaisia menetelmiä sekä aineistoja. Tapaustutkimuksen kohteena voi olla esimerkiksi tietty ilmiö, jota tutkitaan

perusteellisesti yksittäisenä tapauksena. Tapaustutkimus ei pyri ainoastaan selittämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä, vaan se pyrkii myös luomaan tarkkaa sekä kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkimuskohteesta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 5–10.)

Tutkimukseni tarkoituksena oli kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön kokonaisvaltaisen kuvaamisen ja selittämisen lisäksi pyrkiä löytämään ymmärrystä tästä opetuskäytännöstä. Tämän saavuttamiseksi kyseistä opetuskäytäntöä oli tutkittava mahdollisimman monipuolisesti, useampaa menetelmää ja aineistoa käyttäen. Hirsijärven ja Hurmeen (2009) mukaan useiden menetelmien käyttäminen tutkimuksessa laajentaa tietämystä tutkimuskohteesta, jonka seurauksena tutkimuksen luotettavuuskin paranee. Vain yhtä menetelmää käyttämällä tutkija voi saada selkeitä tuloksia, joita hän voi alkaa pitämään sokeasti varmoina totuuksina. Toista menetelmää käyttämällä voi syntyä toisenlaisia tuloksia, jonka seurauksena näennäinen varmuus saadaan poistettua. (Hirsijärvi & Hurme 2009, 38–39.) Myös Robsonin (1995) mukaan useampaa menetelmää tutkimuksessa käyttämällä saadaan vähennettyä perusteetonta varmuutta (Robson 1995, 290).

Vaikka tutkimukseni on tapaustutkimus, niin siinä on myös etnografisen tutkimusmenetelmän piirteitä. Lappalaisen (2007) mukaan etnografialla on ollut eri aikoina monia erilaisia määritelmiä. Määritelmät ovat vaihdelleet myös eri tieteenaloilla. Osa tutkijoista on määritellyt etnografian menetelmien kirjoksi. Toisaalta osa tutkijoista pitää tutkimusta etnografiana, kun tutkimuksessa kuvataan kulttuureja, kansoja tai yhteisöjä. Eri määritelmissä korostuu usein etnografisen tutkimusprosessin emotionaalisuus ja ruumiillisuus. Etnografiselle tutkimukselle on aina ollut tyypillistä myös monenlaisten yhteisöjen ja alistettujen ryhmien tutkiminen. Lisäksi etnografiassa tutkimusprosessin eri vaiheet aineiston tuotannosta teoretisointiin ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tämän seurauksena tutkimusraportin luonnosta on mahdollisuus kirjoittaa, vaikka työ kentällä olisi vielä kesken. (Lappalainen, 2007, 7–13.) Kirjoitinkin tutkielmani luonnosta jo aineistonkeruun aikana. Aineistonkeruun ollessa vielä kesken kirjoitin esimerkiksi teoria- ja metodologia-osuuksia, niiltä osin kuin koin sen järkeväksi.

Etnografinen tutkimus on malliesimerkki laadullisesta tutkimuksesta. Sen juuret ovat vieraita kulttuureja tutkivassa antropologiassa. Etnografinen tutkimus on kiinnostunut kulttuurin jaetuista merkityksistä ja kontekstisidonnaisesta toiminnasta. Etnografia korostaa kentällä tapahtuvan havainnoinnin merkitystä aineistonkeruussa. (Ronkainen ym. 2011, 92.) Myös Eskola ja Suoranta (2008) korostavat etnografisen tutkimuksen antropologisia juuria sekä tutkimuskohteen havainnointia sen omassa kontekstissään. Etnografiassa havainnoinnin on tapahduttava tutkittavan ilmiön luonnollisissa olosuhteissa. (Eskola & Suoranta 2008, 105.) Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppituntien havainnointi kyseisen opetuskäytännön luonnollisissa olosuhteissa onkin yksi tutkimukseni selkeimmistä etnografisista piirteistä.

Etnografiassa tutkimuskohteena on jokin ilmiö, jota pyritään selittämään ja ymmärtämään. Syvällisen ymmärryksen löytämiseksi tutkijan on mentävä sisälle tutkittavien elämään. Lisäksi tutkijan on löydettävä ilmiöön vaikuttavat tekijät ja tekijöiden väliset suhteet, jotta hän pystyy luomaan ymmärrystä ilmiöstä. (Kananen 2014, 49, 51.) Myös Eskola ja Suoranta (2008) korostavat, että etnografista tutkimusta toteuttavan tutkijan on päästävä sisälle tutkittavan yhteisön arkielämään. Kun tutkija on päässyt sisälle yhteisön arkeen, niin hänellä on mahdollisuus luoda ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2008, 105.)

Lappalaisen (2007) mukaan etnografia on tutkimuksellisena lähestymistapana työläs ja kokonaisvaltainen. Etnografian monipuolisen metodologian avulla voidaan tarkastella erilaisten uudistusten ja muutosten merkityksiä ihmisten arjessa. Etnografisella tutkimuksella voidaan tuottaa yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa, jonka avulla tuodaan esiin ihmisten toimintaa haittaavia käytäntöjä. Tämän seurauksena yhteiskunnassa eroja tuottavista ja ihmisiä poissulkevista käytännöistä on mahdollista päästä eroon. (Lappalainen 2007, 14.) Arvioin, että esimerkiksi samanaikaisopetus voi olla tulevaisuudessa yhä vahvemmin yhteiskunnallisia eroja sekä ihmisten poissulkemista vähentävä opetuskäytäntö.

### 3.2 Opettajien ja oppilaiden teemahaastattelut

Varsinainen tutkimusprosessini käynnistyi, kun valitsin tutkimusaiheeni ja aloin perehtyä aiheitani sivuvaan kirjallisuuteen sekä aiempaan tutkimukseen. Tällöin alkoivat hahmotua tutkimukseni keskeisimmät taustakäsitteet, tutkimusongelmani sekä metodologiset valintani. Koko tutkimukselleni erittäin merkittävän valinnan tein jo tutkimusprosessini alkuvaiheessa, kun päätin tutkia kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetuskäytäntöä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Halusin kuvata, selittää ja ymmärtää tutkimaani opetuskäytäntöä, joten minun oli järjestettävä tutkimushaastattelut sekä kyseistä opetuskäytäntöä toteuttaville opettajille että näillä liikuntatunneilla oppiville, kasvaville ja kehittyville oppilaille. Lisäksi minun oli havainnoitava kyseisen opetuskäytännön liikuntatunteja, koska olihan tavoitteenani hankkia mahdollisimman monipuolinen tutkimusaineisto, jotta kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen kokonaisvaltainen tutkiminen onnistuisi. Näiden tutkimusprosessin alkuvaiheen tärkeiden tekijöiden hahmottumisen jälkeen aloin kerätä aineistoani.

Keräsin opettajia koskevan tutkimusaineiston haastattelemalla kolmea alakoulun luokanopettajaa, jotka opettavat liikuntaa kummimuotoisena samanaikaisopetuksena kahdelle eri vuosiluokalle. Kahta opettajaa haastateltiin keväällä 2014 kandidaatintutkielman yhteydessä. Sen sijaan yhtä opettajaa haastateltiin keväällä 2015. Aluksi tarkoitukseni oli haastatella vain kahta opettajaa, mutta opetuskäytännön toisen opettajan vaihtuessa haastattelin myös uutta opettajaa tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi.

Keräsin opettajia koskevan aineiston kasvokkain pidettävissä yksilöhaastatteluissa, joissa sovelsin puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan haastattelut jaetaan perinteisesti strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoidussa haastattelussa valmiit kysymykset esitetään jokaiselle haastateltavalle samalla tavalla sekä samassa järjestyksessä. Sen sijaan strukturoimaton haastattelu perustuu vapaamuotoiselle keskustelulle. Näiden kahden haastattelumallin välimuotona on puolistrukturoitu haastattelu. Yksi tunnetuimmista puolistrukturoiduista haastattelumuodoista on teemahaastattelu. Teemahaastattelussa kaikkien haastateltavien

kanssa käydään läpi samat aihepiirit, mutta kysymysten muoto ja esitysjärjestys voi vaihdella haastateltavien välillä. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 11–12.)

Tutkielman liitteenä on haastattelurunko, joka minulla oli tukena opettajien haastattelussa (Liite 3). Haastattelurunko oli vain minun nähtävänä ja siitä pystyi lisäämään apukysymyksiä, jos aiheita ei noussut esille spontaanisti. Pohdin myös kyselylomakkeen mahdollisuuksia opettajia koskevan aineiston keruussa. Erityisesti opettajien koulutus- ja työtaustaa olisi voinut selvittää kyselylomakkeiden avulla. Päätin kuitenkin pitää opettajien haastattelut yksilöhaastatteluina, jolloin pystyin kysymään myös jokaisen opettajan yksilöllisestä taustasta. Tämän seurauksena kyselylomakkeen käyttäminen opettajia koskevan aineiston keruussa ei ollut tarpeellista.

Aineiston anonymisointi eli aineistossa ilmenevien tunnistetietojen poistaminen on olennainen osa tutkimusprosessia. Aineistosta poistetaan ne tunnistet, jotka eivät ole välttämättömiä tutkimuksen analyysivaiheessa. Tutkijan on kuitenkin huomioitava, että aineiston jatkokäytön mahdollistamiseksi ylimääräisiä muutoksia aineistossa on vältettävä. Aineistossa ilmeneviä tunnistetietoja ei kannata poistaa kokonaan. (Kuula & Tiitinen, 2011, 452–453.) Tutkimusaiheeni ei ole erityisen arka tutkittaville, mutta heidän anonymiteetin säilyttämiseksi käytän haastatelluista opettajista keksittyjä nimiä Matti, Elina ja Sami. Haastateltujen oppilaiden nimet ovat myös keksittyjä. Haastattelemani 4. luokan oppilaista käytän nimiä Anni, Neea, Veikka sekä Jere. Haastattelemani 6. luokan oppilaat nimesin Mariaksi, Sofiaksi, Oskariksi ja Eetuksi. Myös kaikki muutkin tutkimushaastattelussa mainitut nimet on muutettu. Keksittyjen nimien käyttämisen lisäksi jätän mainitsematta koulun ja paikkakunnan, jolla tutkimaani opetuskäytäntöä toteutetaan, koska kyseistä opetuskäytäntöä ei tietämykseni mukaan toteuteta muualla Suomessa. Tutkielmasani en edes mainitse, missä läänissä tätä opetuskäytäntöä toteutetaan, sillä jo pelkän lääninkin kertominen voisi uhata tutkittavien anonymiteetin säilyttämistä. Nämä tiedot eivät ole myöskään merkityksellisiä tutkimukseni kannalta. Minun on tutkijana huolehdittava tutkimushenkilöideni anonymiteetin suojaamisesta myös tutkimukseni jälkeen. Tämän takia tutkimusaineistoni pysyy salassa pidettävänä tutkimukseni jälkeenkin.

Myös oppilaita koskevan aineiston keräsin yksilöhaastatteluilla, teemahaastattelumene-  
telmää soveltaen. Opettajien haastattelujen tapaan myös oppilaiden teemahaastatteluja  
ohjasi ennakkoon luomani haastattelurunko, joka oli tukenani haastattelutilanteissa (Liite  
4). Haastattelin neljää oppilasta sekä neljänneltä että kuudennelta luokka-asteelta. Mo-  
lemmilta luokilta haastattelin kahta tyttöä ja kahta poikaa. Näiden haastattelemieni oppi-  
laiden valinnan suoritin arpomalla. Sattumalta kävi niin, että tämä haastattelemani kah-  
deksan oppilaan ryhmä sisälsi kaksi kummiparia, sillä Neea ja Sofia sekä Veikka ja Os-  
kari toimivat toistensa kummeina liikuntatunneilla. Kaikki kahdeksan oppilasta haastat-  
telin keväällä 2015. Erityisesti oppilaille sopivaa haastattelumuotoa pohdin pitkään. Ta-  
voitteenani oli selvittää oppilaiden subjektiivisia käsityksiä kummimuotoisesta liikunnan  
samanaikaisopetuksesta. Päädyin yksilöhaastatteluihin ryhmähaastattelujen sijaan, koska  
epäilin ryhmähaastattelussa toisten oppilaiden sanomisten vaikuttavan muiden oppilaiden  
sanomisiin. Sen seurauksena ryhmähaastattelulla en olisi saanut objektiivista tietoa tutki-  
mukseeni.

Valitsin sekä opettajien että oppilaiden haastattelujen haastattelumuodoksi teemahaastat-  
telun, koska halusin säilyttää haastattelutilanteessa avoimen sekä rennon ilmapiirin. Ta-  
voitteenani oli luoda haastattelutilanne, joka perustui minun ja haastateltavani välillä käy-  
tävään vuoropuheluun. Juuri teemahaastattelu antaa tilaa haastattelijalle ja haastatel-  
tavalle. Se antaa myös mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä. Kasvokkain to-  
teutettu haastattelu on lisäksi avoimempi ja joustavampi verrattuna esimerkiksi kyselylo-  
makkeeseen, joten se lisää tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkijana pyrin pitämään haastattelukysymykset avoimina ja mahdollisimman yleisluon-  
toisina, jotta en olisi johdatellut haastateltavia mitenkään heidän vastauksissaan. Tällä  
tavoin toimimalla pyrin objektiivisuuteen, vaikka se ei käytännössä ole ikinä täysin mah-  
dollista. Tiedostamalla tutkijan omat ennakko-oletukset ja tutkijan aseman subjektiivii-  
suuden, ne on mahdollista häivyttää haastattelutilanteista.

Tutkimushaastattelun nauhoittamisen avulla tutkijalla on mahdollisuus palata haastatte-  
lutilanteeseen. Useamman kuuntelukerran jälkeenkin tutkija voi löytää haastattelusta uu-

sia sävyjä, jotka saattavat tulla yllätyksenä. Haastattelun nauhoittaminen helpottaakin tutkijan muistamista, tarkempaa raportointia ja tulkintojen tarkistamista. Haastattelutilanteen nauhoittamiseen on valmistauduttava hyvin, jotta se onnistuu. Onnistunut nauhoittaminen mahdollistaa aineiston laadukkaan käyttämisen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14–15.) Tutkimuksessani varmistin nauhoittamisen onnistumisen äänen kokeilemisellä ennen jokaista haastattelutilannetta. Lisäksi käytin kaikissa tutkimushaastatteluissa kahta sanelinta. Pyrin myös poistamaan haastattelutilanteista mahdolliset häiriötekijät, esimerkiksi valitsemalla rauhalliset haastattelutilat ja huolehtimalla puhelinten sulkemisesta. Mainittavaa on myös se, että kiinnitin huomiota haastateltavien nonverbaaliseen viestintään ja epäröiviin sanavalintoihin, joista tein merkintöjä tutkimuspäiväkirjaani. Näihin merkintöihin pystyin tarvittaessa palaamaan haastattelujen analysointivaiheessa.

Lapsen haastattelussa on omat erityispiirteensä. Ensinnäkin alaikäistä henkilöä haastateltaessa tutkimuslupa on pyydettävä lapsen lisäksi hänen huoltajaltaan. Toiseksi lapselle on annettava haastattelussa tilaa esimerkiksi avoimilla, tarkentavilla ja arkeen liittyvillä kysymyksillä. Tällöin lapsilta on mahdollisuus saada konkreettisia vastauksia. Kolmanneksi haastateltavan on tavoitettava lapsen kieli. Tutkijan on oltava tarkkana erityisesti lapsen sanavalintojen suhteen. Neljänneksi haastateltavan on tiedostettava aikuisen ja lapsen välinen valtaero, jossa aikuinen on määräävässä asemassa. Lisäksi haastateltavan pitää olla herkkä ja reflektiivinen lapsen kanssa käydylle vuorovaikutukselle. (Alasuutari 2005, 147–152, 160.)

Tutkimuksessani tutkimusluvut olivat oppilaiden ja heidän huoltajiensa lisäksi pyydettyä koulun rehtorilta sekä kyseisten luokkien opettajilta. Tutkimuslupapyyntöni löytyvät tutkielmani liitteistä (Liitteet 1 ja 2). Haastattelutilanteista pyrin luomaan mahdollisimman rauhallisia ja kiireettömiä. Haastatteluissa pyrin pitämään omat puheenvuoroni sopivan lyhyinä, jotta haastateltava sai tilaa omille vastauksilleen. Lisäksi esitin haastateltaville paljon avoimia ja tarkentavia kysymyksiä. Pyrin myös välttämään vaikeiden sanavalintojen ja kysymyssarjojen esittämistä. Kaikissa haastatteluissa edettiin haastateltavan ehdoilla, ja oppilaiden haastatteluissa edettiin korostuneesti haastateltavien ehdoilla heidän kehitystasonsa huomioiden.

### 3.3 Liikuntatuntien ulkopuolinen havainnointi

Opettajien ja oppilaiden haastattelujen lisäksi havainnoin kyseisen opetuskäytännön liikuntatunteja etnografisen otteen keinoin. Observoin seitsemän liikuntatuntia keväällä 2015. Lisäksi videoin nämä kaikki oppitunnit. Tavoitteenani oli havainnoida liikuntatunteja mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, joten kävin havainnoimassa eri liikuntalajeja sisältäviä oppitunteja. Havainnoimillani liikuntatunneilla opetettiin jalkapalloon, yleisurheiluun ja pesäpalloon liittyviä sisältöjä. Jos olisin käynyt havainnoimassa esimerkiksi vain yhden liikuntalajin oppitunteja, niin opetuskäytännön kokonaisvaltainen havainnointi olisi jäänyt puutteelliseksi.

Tutkimuksissa havainnointi on suoritettava tutkittavien ihmisten ja ilmiöiden luonnollisissa ympäristöissä (Ronkainen ym. 2011, 115; Vähämäki ja Paalumäki 2011, 102). Vähämäki ja Paalumäki (2011) korostavat, että havainnoinnilla pyritään ymmärtämään ihmisten kokemuksia. Havainnoinnin avulla saatavaa aineistoa voidaan käyttää sekä pääasiallisena että toissijaisena aineistona. Useimmissa tutkimuksissa havainnointiaineistoa käytetään tukemaan haastatteluaineistoa. Havainnoinnin suurimpana etuna pidetään sen autenttisuutta. Kun tutkija havainnoi ilmiötä kentällä, hän saa ilmiöstä kokemusta sekä autenttista tietoa. Usein tutkija seuraa monia henkilöitä samanaikaisesti, minkä seurauksena hän voi luoda ymmärrystä esimerkiksi ryhmien toiminnasta ja erilaisista vuorovaikutustilanteista. Havainnoinnin avulla voidaan seurata erilaisten asioiden välisiä suhteita. (Vähämäki & Paalumäki 2011, 102–103.)

Havainnointi voidaan jakaa karkeasti ulkopuoliseen ja osallistuvaan havainnointiin (Ronkainen ym. 2011, 115). Ulkopuolisessa havainnoinnissa tutkija pitäytyy tutkittavan ilmiön ulkopuolella, vaikka hän on ilmiön tapahtuessa läsnä. Ulkopuolisessa havainnoinnissa tutkijan tavoitteena on olla vaikuttamatta ilmiöön millään tavalla. Tällöin ilmiötä pyritään tutkimaan luonnollisessa tilassa, ilman kyseisen tutkimuksen olemassaoloa. (Vähämäki & Paalumäki 2011, 103–104.)



Tässä tutkimuksessa suoritin liikuntatuntien observoinnin ulkopuolisella havainnoinnilla, koska tavoitteenani oli tutkia opetuskäytäntöä luonnollisessa tilassa. En ole kyseisillä liikuntatunneilla normaalisti läsnä, joten pyrin oppitunteja havainnoidessanikin siihen, että en vaikuttaisi tutkittavien oppilaiden ja opettajien toimintaan omalla läsnäolollani. Tiedostin kuitenkin sen, että oma läsnäoloni saattaa vaikuttaa tutkittavien toimintaan, joten yritin vähentää oman läsnäoloni vaikutusta muutamalla tavalla. Ensimmäisen saavuin liikuntapaikalle aina vähintään 15 minuuttia ennen liikuntatunnin alkamista. Kaikki havainnoimani liikuntatunnit toteutettiin ulkoliikuntana koulun pihalla, joten minulla oli hyvä mahdollisuus saapua liikuntapaikalle aina hyvissä ajoin, jolloin myös uteliaimmilla oppilaille oli tilaisuus tottua minun ja videokamerani läsnäoloon jo välitunnin aikana. Kahdella ensimmäisellä havainnointikerrallani muutamat kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevat oppilaat kävivätkin välitunnilla tiedustelemassa minun ja videokamerani läsnäolon syytä. Kiinnitin huomiota myös siihen, että ensimmäisen havainnoimani liikuntatunnin alkupuolella useammat oppilaat vilkuilivat minua ja videokameraani, mutta muilla havainnoimillani oppitunneilla vilkuilu oli vähäistä. Toisaalta muutama havainnoimani liikuntatunnin jälkeen useammat oppilaat taas vaikuttivat tiedostavan minun ja videokamerani läsnäolon, jolloin he tulivat keskustelemaan kanssani. En havainnut merkkejä siitä, että minun ja videokamerani läsnäolo olisi vaikuttanut opettajien toimintaan. Opettajat eivät vaikuttaneetkaan kiinnittäneen liikuntatuntien aikana huomiota minuun ja videokameraani. En kuitenkaan tiedä, miten opettajat liikuntatunneilla normaalisti toimivat, joten en pysty tämän syvällisemmin arvioimaan minun ja videokamerani läsnäolon vaikutusta opettajien toimintaa.

Liikuntapaikalle aikaisen saapumisen lisäksi pyrin vähentämään oman läsnäoloni vaikutusta tutkittavien toimintaa erityisesti videokameran ja itseni sijoittumisella. Varsinkin liikuntatuntien alkupuolella sijoituin videokamerani kanssa liikuntapaikan reunalle, jolloin olin melko kaukana tutkimistani oppilaista ja opettajista. Arvioin, että tällainen selkeän etäisyyden pitäminen tutkittaviini vähensi omalta osaltaan minun läsnäoloni vaikutusta heidän toimintaansa. Lisäksi videokameran sijoittaminen liikuntapaikan reunalle mahdollisti kokonaisvaltaisen opetuskäytännön seuraamisen. Liikuin oppitunneilla kuitenkin aina tarpeen mukaan. Vaikka pidinkin pääasiallisesti selkeän etäisyyden tutkittaviini, niin välillä sijoituin melko lähellekin oppilaita ja opettajia, jotta kuulisin heidän

puhetaan. Videokamera oli kuitenkin lähes koko ajan liikuntapaikan reunalle sijoitettuna, jolloin opetusikäntännön kokonaisvaltainen kuvaaminen oli jatkuvaa, vaikka itse olisinkin keskittynyt pienempien yksityiskohtien seuraamiseen.

Lappalaisen (2007) mukaan tutkimuskohdetta havainnoidessaan tutkija käyttää kaikkia aisteja hyväkseen. Tutkija havainnoi tutkittavan yhteisön arkea kuuntelemalla, katselemalla, haistelemalla, maistelemalla ja tunnustelemalla. Erityisesti tutkimuskohteen havainnoinnin aikana syntyneet tunteet on syytä huomioida, koska niistä saattaa löytää jotain kiinnostavaa aineiston analyysivaiheessa. Tutkijan suorittaman yhteisön arjen havainnoinnin tyyli ja intensiteetti vaihtelevat tutkimuksen mukaan. Hänen on saatettava kentällä tekemät havaintonsa tekstuaaliseen muotoon, jotta niiden analysoiminen onnistuu. Muun muassa etnografinen tutkimusprosessi edellyttää laadukkaita kenttämuistiinpanoja. Tutkijan on tiedostettava, että hänen koko elämänsähistoriansa vaikuttaa kenttämuistiinpanoihin. Tutkijan reflektiivisyys onkin erityisen tärkeää. (Lappalainen 2007, 113–115, 133.)

Havainnoinnin on oltava systemaattista ja olennaisimmat havainnot on kirjattava. Tutkijan onkin suunniteltava etukäteen havainnointilomake ja pidettävä kenttäpäiväkirjaa. Aineiston analyysin kannalta on olennaista, että tutkija erottaa omat tulkintansa ja kokemuksensa suorista havainnoista, joten ne on pidettävä erillään havainnoinnin alusta asti. (Ronkainen ym. 2011, 115.) Tein opettajien haastattelujen jälkeen havainnointilomakkeen, joka sisälsi tutkimani opetusikäntännön liikuntatunneilla mahdollisesti ilmeneviä asioita (Liite 5). Havainnointilomake oli tukenani liikuntatunteja havainnoidessani, mutta pyrin olemaan myös avoin asioille, joita en ollut osannut kirjata tähän lomakkeeseen. Liikuntatuntien aikaisen havainnoinnin muistiinpanot tein havainnointilomakkeeseen ja erilliseen havaintopäiväkirjaan. Nämä muistiinpanot kirjasin ylös lyhyillä lauseilla, joita täydensin heti liikuntatuntin jälkeen. Videohavainnointia koskevat muistiinpanot kirjoitin aina jokaisen liikuntatuntin jälkeen videotipäiväkirjaan. Pidin havainto- ja videotipäiväkirjaan kirjaamiani muistiinpanoja erillään, jotta tiesin jatkossakin havaintojen alkuperäiset lähteet. Myöhemmin litterointivaiheessa kirjoitin havainto- ja videotipäiväkirjoihin tekemäni muistiinpanot sähköiseen muotoon. Katsoin kaikki videoimani liikun-

tatunnit kaksi kertaa, havainnointilomake tukenani. Gillham (2000) korostaa, että videon käyttäminen tutkimuskohteen observoinnissa mahdollistaa havainnoinnin toistamisen, jonka seurauksena tutkijalla on mahdollisuus saada aineistosta enemmän irti (Gillham 2000, 49). Arvioinkin edellä mainitun valossa, että tekemäni videohavainnointi lisäsi omalta osaltaan tutkimusaineistoni luotettavuutta, koska pystyin tarvittaessa varmistamaan epäselvien havaintojen todenperäisyyden katsomalla videota useamman kerran.

Arvioin, että keräämäni haastattelu- ja seuranta-aineisto oli kokonaisuudessaan laaja ja laadukas. Kokosin keräämästäni tutkimusaineiston kokonaismäärästä taulukon (Liite 6). Laaja ja laadukas tutkimusaineisto mahdollisti sen, että pystyin vastaamaan laadukkaasti pää- ja alaongelmiini.

### **3.4 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi**

Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on aineiston sisällön sanallinen kuvaaminen. Sisällönanalyysin käyttäminen aineiston käsittelyssä mahdollistaa tutkijalle paljon vapauksia analysointivaiheeseen, mutta liikkumaraja ei ole kuitenkaan loputon. Sisällönanalyysia voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 106–108.)

Tapaustutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä viitekehystä, kun ei tiedetä mistä tapauksesta on juuri tässä tutkittavassa tapauksessa kyse. Tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan aavistus tutkittavasta aiheesta, joka tarkentuu yleensä tutkimuksen edetessä. Käytännön aineistoa on olemassa rajattomasti, sillä elämän tapahtumat luovat aineistoa koko ajan lisää. Tutkijan tehtävä onkin rajata tutkimusalue omaan tutkimukseensa sopivaksi. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 20–21.) Tutkimani kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetuskäytäntö oli tutkimusaiheena uusi, joten valitsin aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa tekemieni kolmen opettajan haastattelun analyysimetodiksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Lisäksi tietämykseni mukaan tutkimuskohteeni on ilmiönä aivotlaatuinen. Minulla ei ollut teoriaa, johon liittyy tutkimusaineistoa, joten aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla kokosin keskeiset sisällöt opettajien haastatteluista.

Aineistolähtöisessä analyysissä rakennetaan teoria aineiston pohjalta. Tätä lähestymistapaa käytetään erityisesti silloin, kun tarvitaan perustietoa tietyn ilmiön olemuksesta. Aineistolähtöisessä analyysitavassa lähdetään luomaan teoriaa mahdollisimman puhtaalta pöydältä, ilman ennako-oletuksia. (Eskola & Suoranta 2008, 19.) Aineistolähtöinen analyysitapa on tutkimukseni lähtökohta. Lewis (2003) korostaa, että tutkijan on analysoitava aineistoaan mahdollisimman avoimesti ja ennakkoluulottomasti. Tällöin tutkimuksen tuloksista saadaan mahdollisimman luotettavat. (Lewis 2003, 47.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tulkitaan aineistoa ja luodaan empiirisestä aineistosta käsitteellinen näkemys aiheeseen. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perinteisen kaavan mukaan ensin haastattelut litteroidaan ja perehdytään haastattelujen sisältöön. Seuraavaksi aineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka yhdistetään samankaltaisuuksien mukaan alaluokkien alle. Sen jälkeen alaluokat yhdistetään vielä yläluokiksi, joista abstrahoidaan ilmiötä kuvaavat teoreettiset käsitteet. Näitä käsitteitä kutsutaan yhdistäviksi luokiksi. Tehdessään johtopäätöksiä, tutkija pyrkii ymmärtämään aihetta tutkittavien näkökulmasta ja löytämään heille merkityksellisiä asioita aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109–113.)

Opettajien haastatteluista keräämäni tutkimusaineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, mutta muun aineiston käsittelyn toteutin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Käytinkin teoriaohjaavaa analyysia oppilaiden haastattelujen sekä liikuntatunneilta keräämäni havainnointi- ja videotiaineiston analysoinnissa. Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee lähtökohdiltaan samalla tavalla kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä aineisto on analyysin pohjana tässäkin analyysitavassa. Näiden kahden analyysitavan pieni ero on se, että abstrahointivaiheessa tutkimusaineiston liittäminen teoreettisiin käsitteisiin suoritetaan eri tavalla. Aineistolähtöisessä analyysitavassa teoreettisten käsitteiden luomisen pohjana on aineisto, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä käsitteitä ei luoda, vaan ne saadaan valmiista teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117–118.)

Käytin tutkimusaineistoni analyysissa perinteistä sisällönanalyysin kaavaa seuraavalla tavalla. Aloitin aineiston analyysin perehtymällä haastatteluaineistooni. Kuuntelin jokaisen haastattelun kaksi kertaa. Ensimmäisellä kuuntelukerralla litteroin haastattelut, kun taas toisella kerralla tarkistin litteroinnin onnistumisen. Litteroin opettajien haastattelut ensin, ja oppilaiden haastattelut näiden jälkeen. Ruusuvooren ja Tiittulan (2005) mukaan nauhoitetun aineiston muuttaminen kirjoitettuun muotoon eli litterointi on huomioitava erityisesti tarkkuuden osalta. Tutkimuskysymykset ja metodologiset valinnat ohjaavat litteroinnin tarkkuutta. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 15–16.) Haastattelujen litteroinnin suoritin mahdollisimman nopeasti haastattelutilanteiden jälkeen. Tutkimuskysymykseni ja metodologiset ratkaisuni eivät vaatineet äärimmäisen tarkkaa äänenvoimakkuuden, intonaation ja painotusten litterointia, sillä haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja ne suoritettiin yksilöhaastatteluilla. Litteroin haastattelut kuitenkin tarkasti, sanan kerrallaan.

Haastatteluaineiston litteroimisen jälkeen aloitin haastattelujen sisältöön perehtymisen. Käsittelin opettajia ja oppilaita koskevaa haastatteluaineistoa erikseen. Tässä vaiheessa aloin pelkistämään aineistosta pää- ja alaongelmilleni merkityksellisiä alkuperäisilmauksia. Myös Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan tutkijan on karsittava omalle tutkimukselleen merkityksetön informaatio aineiston pelkistämävaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Pelkistämävaiheessa alleviivasin haastatteluaineistosta pää- ja alaongelmilleni merkitykselliset alkuperäisilmaukset, jotka kirjoitin pelkistettyinä toiseen tiedostoon. Näin sain listan pelkistetyistä ilmauksista.

Aineiston pelkistämisen ja pelkistysten listaamisen jälkeen tutkijan on etsittävä pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia, mutta myös erilaisuuksia. Sen jälkeen tutkijan pitää yhdistää pelkistetyt ilmaukset ja muodostaa alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109.) Tässä haastatteluaineiston ryhmittely- ja luokitteluvaiheessa kokosin aiemmin muodostamistani pelkistetyistä ilmauksista ryhmiä samankaltaisuuksien mukaan. Näistä ryhmistä muodostin alaluokat, jotka nimesin niiden sisältöjen mukaan.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen tutkijan pitää yhdistää alaluokat, joista hän muodostaa yläluokat (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Tässä vaiheessa yhdistinkin Tuomen ja Sa-

rajärven ohjeiden mukaan alaluokat yläluokiksi. Tässä tutkimuksessa yläluokat olivat perustiedot, opettajien keskinäinen työnjako varsinaisen liikuntatunnin ulkopuolisena aikana, opettajien keskinäinen työnjako liikuntatunnin aikana, samanaikaisopetuksen muodot, opettajien keskinäinen sosiaalinen vuorovaikutus, opettajien työssä jaksaminen ja opettajien työssä viihtyminen. Yläluokkia olivat myös oppilaiden vertaisoppiminen, opettajien vertaisoppiminen, oppilaiden keskinäinen sosiaalinen vuorovaikutus, oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyminen, oppilaiden ihmisenä kasvaminen, työrauha sekä opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Lisäksi yläluokkia olivat oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä, oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatu, oppilaiden tasoerot, oppilaiden kokoerot, eriyttäminen ja opettajien oppilaille antama palaute.

Sisällönanalyysin lopuksi tutkija yhdistää yläluokat ja muodostaa niistä teoreettiset käsitteet eli yhdistävät luokat (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Tässä vaiheessa yhdistin edellä mainitut yläluokat käsitteellisiksi yhdistäviksi luokiksi. Tässä tutkimuksessa käsitteelliset yhdistävät luokat olivat perustiedot, samanaikaisopetus, vertaisoppiminen, sosiaalinen vuorovaikutus, sosiaaliset taidot ja liikuntataitojen oppiminen. Nämä määrittelin pää- ja alaongelmieni mukaan. Yhdistävät luokat muodostin opettajien haastattelujen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Opettajien haastattelujen analyysin avulla sain teoriaa oppilaiden haastattelujen ja liikuntatuntien seuranta-aineiston teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Opettajien haastattelujen avulla määritetyt yhdistävät luokat olivatkin oppilaiden haastattelujen ja liikuntatuntien havainnoinnin analysoinnin pohjalla.

Haastatteluaineiston analysoinnin jälkeen aloitin seuranta-aineiston analyysin. Seuranta-aineiston käsittelyn aloitin liikuntatuntien havainnoinnin ja videoinnin perusteella tekemieni muistiinpanojen litteroimisella. Liikuntatuntien aikaisessa havainnoinnissa kirjoitin muistiinpanot havainnointilomakkeeseen ja erilliseen havaintopäiväkirjaan, kun taas videointiaineiston muistiinpanot tein videointipäiväkirjaan. Tein kaikkien seitsemän seuraamani liikuntatunnin videointimuistiinpanot aina jokaisen oppitunnin jälkeen. Katsoin kaikki videoimani liikuntatunnit kaksi kertaa, havainnointilomakkeen tukemana. Oppituntien havainnoinnin ja videoinnin perusteella tekemäni ensimmäiset muistiinpanot kirjoitin käsin vihkoihin, mutta litterointivaiheessa kirjoitin ne sähköiseen muotoon, koska

se helpotti aineiston myöhempää muokkaamista ja merkityksellisen tiedon etsimistä. Lisäksi muistiinpanot selkeytyivät litterointivaiheessa entisestään. Pidin litterointivaiheeseen liikuntatuntien havainnointi- ja videointiaineistoa koskevat muistiinpanot erillään, jotta tiesin tutkimuksen edetessä muistiinpanojen alkuperäiset lähteet. Seuranta-aineiston muistiinpanojen litteroimisen jälkeen analysoin aineiston, sisällönanalyysin perinteistä kaavaa käyttämällä. Etenin seuranta-aineiston analyysissä samalla tavalla kuin aiemmin esittelemäni haastatteluaineistonkin kanssa, joten en kertaakaan samoja analyysivaiheita enää tässä yhteydessä. Kokosin esimerkin tutkimusaineistoni analysoinnista tutkielmani liitteenä olevaan taulukkoon (Liite 7).

### **3.5 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen perustiedot**

Aineiston analyysissä ilmeni tietoja, jotka eivät sopineet pääongelmani tai minkään aliongelmani vastaukseksi, mutta jotka ovat tutkimukseni taustojen kannalta olennaisia asioita. Kutsun näitä tietoja perustiedoiksi. Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni perustietoina asioita, kuten opettajien koulutus- ja työtausta sekä haastateltujen oppilaiden mahdolliset vapaa-ajan liikuntaharrastukset ja viimeisimmän todistuksen liikunnan arvosanat. Lisäksi perustietoihin sisältyi kyseisen opetuskäytännön aloitus, ryhmän oppilasmäärä, opetuksen käytännöt ja opetustuntimäärät.

Kaikki kolme haastattelemaani opettajaa olivat suorittaneet liikunnan sivuaineen luokanopettajaopintojen osana. Haastattelemistani opettajista kokenein oli Matti, jolla on noin 30 vuoden kokemus opettajan työstä. Matilla on myös pisin kokemus kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksesta, sillä hän on toteuttanut sitä vaihtuvien opettajapariensa kanssa jo kymmenen vuotta. Myös Elinalla on useamman vuoden kokemus kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuksesta, vaikka hän onkin vielä melko nuori opettaja. Elina on toteuttanut kyseistä samanaikaisopetuskäytäntöä kolme vuotta yhdessä Matin kanssa. Sen sijaan vasta neljä vuotta opettajan töitä tehneellä Samilla on vain vuoden kokemus kyseisestä liikunnan samanaikaisopetuskäytännöstä. Hän on kuitenkin toteuttanut samanaikaisopetusta aiemman opettajaparinsa kanssa muun muassa äidinkielen

oppitunneilla. Lisäksi on mainittava, että kaikilla näillä kolmella haastattelemallani luokanopettajalla on vahva tausta erilaisissa liikuntaharrastuksissa.

Haastattelin neljää oppilasta sekä neljänneltä että kuudennelta luokka-asteelta. Haastattemieni oppilaiden vapaa-ajan liikuntaharrastukset vaihtelivat huomattavasti eri yksilöiden välillä. Muutamilla oppilailla oli jo kahdeksan vuoden aktiivinen tausta erilaisissa liikuntaharrastuksissa, kun taas kaksi oppilasta kertoi, että he eivät harrasta vapaa-ajallaan liikuntaa ollenkaan. Kokonaisuudessaan oppilaiden liikuntaharrastusten kirjo oli erittäin laaja, sillä oppilaat kertoivat harrastavansa muun muassa jalkapalloa, karatea, joogaa sekä ratalaskua. Myös oppilaiden viimeisimmän todistuksen liikunnan arvosanat vaihtelivat jonkin verran. Neljännen luokan oppilaiden liikunnan sanalliset arvosanat vaihtelivat hyvästä kiitettävään, kuudennen luokan oppilaiden numeroarvosanat sijoittuivat puolestaan 7 ja 10 väliin. Arvioin, että haastattemieni opettajien hyvin eripituiset työkokemukset samanaikaisopetuksen toteuttamisesta ja oppilaiden keskinäisten liikuntaan liittyvien lähtökohtien erilaisuus mahdollistivat omalta osaltaan tutkimuskohteeni uskottavan ja monipuolisen tutkimisen.

Tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen kokeilu aloitettiin kymmenen vuotta sitten, kun Matti ja toinen luokanopettaja (Pasi), joilla oli liikunnan tunnit samaan aikaan, päättivät kokeilla, miten he voisivat opettaa yhdessä molempia luokkia. He kokeilivat samanaikaisopetusta muutaman liikuntatunnin ja kokivat siitä olevan enemmän hyötyä kuin haittaa, joten siitä tuli jatkuva käytäntö. (Hakala & Heinonen 2014, 16.)

Matti kuvaa kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön syntymistä:

*Meillä oli molemmilla liikuntapainotteiset luokat ja tunnit sattuiivat yhtä aikaa. Pasilla oli vitosluokka ja mulla kolmasluokka... Sitten nostettiin muutaman kerran verho välistä ylös ja huomattiin, että tämähän on hyvä systeemi. Aivan sattumasta se lähti liikkeelle. Siinä oli vain kaksi samantyyllisesti ajattelevaa opettajaa... Ja ajatus kohtas. Aivan sattuman kauppaa... Ei ollut mitään tutkimustulosta takana, vaan kaksi miestä kohtasi toisensa. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Nykyisin Pasi ei enää opeta kyseisellä koululla, vaan syksystä 2011 kevääseen 2014 asti Matin työparina on ollut Elina. Syksyllä 2014 Matin opettajapariksi tuli Sami. Kyseiset opettajat opettavat vuosiluokkia 3–6. Samanaikaisopetuksen luokat ovat tänä vuonna 4.



ja 6. Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa ilmeni, että 6. luokan siirtyessä yläkouluun, luokanopettaja ottaa uuden 3. luokan opetettavakseen, jolloin kummiluokat ovat jälleen 3. ja 5. Uudet 5.-luokkalaiset vaihtavat rooliaan nuoremmasta liikuntakummista vanhempaan. Tällä systeemillä kummiparien toiminnasta on tullut jatkuvaa. (Hakala & Heinonen 2014, 16.) Kaikki haastattelemi opettajat kokivat, että kyseisessä liikunnan samanaikaisopetuskäytännössä on enemmän hyviä kuin huonoja puolia, ja siksi he ovatkin jatkaneet tämän opetuskäytännön toteuttamista.

Oppilaita näillä kahdella luokalla on yhteensä 45. Haastattelemi opettajat toteuttavat liikuntaa kummimuotoisena samanaikaisopetuksena keskimäärin kolme oppituntia viikossa. Yksittäisissä liikuntalajeissa, kuten uinnissa ja luistelussa muutamat liikuntatunnit on jouduttu toteuttamaan näille luokille erikseen, koska liikuntatilat eivät olisi mahdollistaneet tehokasta opetusta 45 oppilaan ryhmälle. Lisäksi 4. luokalla on liikuntapainotteisena luokkana viikoittain neljäs liikuntatunti, joka heillä pidetään vain oman luokan kesken.

Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat, että he toteuttavat tätä opetuskäytäntöä omien työtuntiansa puitteissa, eivätkä saa erillistä rahoitusta tai muuta tukea samanaikaisopetusta varten (Hakala & Heinonen 2014, 17). Kaikki haastattelemi opettajat mainitsivat olevansa kiinnostuneita tekemään yhteistyötä kaikkien tahojen kanssa, joita heidän toteuttamansa opetuskäytäntö kiinnostaa. Kyseistä opetuskäytäntöä on käytetty jo useita vuosia luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa, ja haastattelemi opettajat toivovat opetuskäytännön kehittyvän koko ajan myös tämän yhteistyön ansiosta. Opettajien mukaan he ovat jo saaneetkin luokanopettajaopiskelijoilta paljon uusia virikkeitä toteuttamansa opetuskäytännön kehittämiseen.

Seuraavissa luvuissa olen vastannut varsinaiseen tutkimusongelmaani sekä sitä täydentäviin alaongelmiin. Aloitin tutkielmani tulososuuden kirjoittamisen jo aineiston analyysia tehdessäni, mutta analyysin jälkeen pääsin keskittymään pää- ja alalukujen kirjoittamiseen aiempaa syvällisemmin. Purin jokaisen tulososuuden osa-alueen erikseen ja liitin ne ennestään olemassa olevaan kasvatustieteen teoriapohjaan niiltä osin, kuin se oli tutkimukseni kannalta merkityksellistä.

## **4 Kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus**

Tutkimusaineiston analyysissä sain yhdeksi yhdistäväksi luokaksi samanaikaisopetuksen. Käsittelenkin kolmessa seuraavassa alaluvussa tutkimaani opetuskäytäntöä toteuttavien opettajien keskinäistä työnjakoa varsinaisten liikuntatuntien ulkopuolisena aikana, opettajien keskinäistä työnjakoa liikuntatuntien aikana, heidän käyttämiään samanaikaisopetuksen muotoja, opettajien keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta sekä työssä jaksamista ja viihtymistä. Esittelen saamani tutkimustulokset perusteellisesti empirian, teorian sekä aikaisempien tutkimusten vuoropuheluna.

### **4.1 Opettajien keskinäinen työnjako varsinaisen liikuntatuntien ulkopuolisena aikana**

Haastattelemani opettajat korostivat, että heidän keskinäinen työnjakonsa kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksessa on kokonaisuudessaan selkeä. Lisäksi opettajien haastatteluissa ilmeni, että opettajat kokivat heidän keskinäisen työnjakonsa olevan tasa-  
puolista, kun otetaan koko lukuvuosi huomioon. Opettajien mukaan lukuvuosittainen liikuntakalenteri on suunniteltu kyseisessä koulussa kaikkien liikuntaa opettavien opettajien yhteistyönä ennen koulun alkamista. Liikuntakalenterin suunnittelun jälkeen kyseinen opettajapari jakaa molemmille opettajille omat päävetovastuualueensa. Kun päävetovastuualueet jaetaan opettajaparin kesken, niin molemmat opettajat saavat tietyt liikuntalajit, joiden kokonaisuudesta he vastaavat koko lukuvuoden ajan. Vetovastuualueiden jakamisen jälkeen molemmat opettajat alkavat suunnittelemaan pääasiallisesti yksin omien vastuualueidensa opetuksen suuria linjoja.

Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat, että heidän keskinäistä työnjakoa ja päävetovastuuta määriteltäessä otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon molempien opettajien vahvuudet sekä harrastuneisuus (Hakala & Heino-  
nen 2014, 18). Kaikilla kolmella haastattelemallani opettajalla onkin hyvin erilaiset vahvuusalueet, joita he pyrkivät käyttämään hyödyksi opetuksessaan. Matin vahvuudet ovat

pallopelien puolella, kun taas Elinan erikoisosaaminen löytyy hiihdosta ja musiikkiliikunnasta (Hakala & Heinonen 2014, 18). Sen sijaan Samin suurimmat vahvuudet löytyvät yleisurheilun puolelta. Kaikki opettajat mainitsivat tällaisten vahvuuksien käyttämisen olevan heille itsestänselvyys. Myös Conderman ym. (2009) painottavat, että samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien vahvuudet saattavat olla hyvinkin erilaiset. Heidän mukaansa opettajien on kunnioitettava toisen opettajan vahvuuksia, ja ne kannattaa myös käyttää hyödyksi opetuksessa. (Conderman ym. 2009, 4.) Matti kuvaa opetuksen suunnitteluvaiheesta lähtien huomioitavaa opettajien vahvuuksiin perustuvaa työnjakoa:

*On se työnjako pääsääntöisesti aika selkeä. Mulla on vetovastuussa esimerkiksi jalkapallo, ja Elina on silloin taustalla suunnittelusta asti. Ja Elinalla on esimerkiksi hiihtotosi vahva, niin sitten mie olen taustalla. Jos toisella on joku vahva osa-alue, niin miksi sitä ei käyttäisi hyväksi. Molemmat ajattelee samalla tavalla. Se on vetovastuussa, joka osaa asian paremmin. Molemmat tietää, että kumpi tekee mitäkin. Se on viidessä sekunnissa sovittu. Ei siinä tule mitään kinaa. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Vaikka opettajien työnjako onkin liikuntatuntien suunnittelusta lähtien selkeä, niin opettajien haastatteluissa ilmeni, että samanaikaisopetuksen suunnittelu ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista. Opettajien mukaan samanaikaisopetuksen suunnitteluun ei ole järjestetty erikseen aikaa, vaan oppituntien yhteissuunnittelu on melko vähäistä. Liikuntatuntin päävetovastuussa oleva opettaja suunnittelee yleensä oppituntin päälinjat yksin, jonka jälkeen opettajien tavatessa esimerkiksi käytävällä tai ruokalassa tuntisuunnitelmaa tarkennetaan ja käydään yhdessä läpi. (Hakala & Heinonen 2014, 19.) Tällöin molemmat opettajat tietävät, mitä liikuntatunnilla opetetaan, ja kuinka eri harjoitteiden paikat sijoitetaan käytettävissä olevaan tilaan. Haastattelemani opettajat painottivat, että jokaisen opettajaparin kannattaa valita sellaiset toimintatavat ja aikataulut yhteissuunnitteluun, jotka ovat juuri heille sopivimmat. Myös Cook ja Friend (1995) korostavat, että opettajien on valittava heille sopivimmat toimintatavat samanaikaisopetuksen yhteissuunnitteluun. Heidän mukaansa samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat suunnittelevat oppitunnit yleensä ennen tai jälkeen työpäivän, tai sitten jonain tietynä viikonpäivänä. (Cook & Friend 1995.) Kokonaisuudessaan opettajat pitivät yhteisen suunnitteluajan vähäisyyttä haasteellisena. He mainitsivat myös sen, että päävetovastuussa olevaan opettajaan on luotettava erityisen paljon, koska yhteinen suunnittelu-aika on vähäistä. Lisäksi haastattelemani opettajat korostivat, että vähäisestä yhteissuunnitteluajasta riippumatta kaikki oppitunnit on suunniteltava. Myös Sääkslahti (2013, 288) painottaa, että liikunnanopetuksesta

vastaavan opettajan on suunniteltava kaikki liikuntatunnit. Tässä Matin ajatuksia liikuntatuntien suunnittelusta:

*Jos ei ole keretty yhdessä hirveästi suunnitella, niin pitää luottaa, että päävastuussa olija vetää sitä tunnin kokonaisuutta. Varsinainen suunnittelu tapahtuu usein välitunneilla, ruokalassa tai käytävällä vähän ennen tuntia. Suunnitteluajaksi jää aika vähäiseksi, kun molemmilla on omat luokat. Ajallisesti ei hirveän paljon. Molemmat opettajat luottaa toisiinsa. Ei voi koko iltaa olla koululla. Onko se minuutti, viisi minuuttia vai koko päivä... Suunnitella pitää, mutta ei kannata liikaa suunnitella. Tiedän, että osa samanaikaisopetusta tekevästä suunnittelee enemmän. Meillä on toiminut hyvin. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Opettajat tarvitsevat yhteistä suunnitteluajaa, kun samanaikaisopetusta halutaan toteuttaa laadukkaasti (Rimpiläinen & Bruun 2007, 27). Opettajat painottavat yhteisen suunnitteluajan vähäisyyden olevan suuri haaste samanaikaisopetuksen toteuttamisessa (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 167). Myös Cook ja Friend (1995) korostavat, että samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien yksi yleisimmistä huolenaiheista on opetuksen suunnittelu. Siihen pitäisi löytää yhteinen aika, jota ei yleensä ole. Pahimmassa tapauksessa voi käydä niin, että oppitunteja ei suunnitella ollenkaan yhdessä, jonka seurauksena toinen opettaja voi kokea suunnittelun kuormittavana, kun taas toinen opettaja niin, ettei hän ole osallisena opetuksessa. Koulun johdon pitäisikin pystyä järjestämään aikaa samanaikaisopetuksen yhteissuunnitteluun. (Cook & Friend 1995.) Myös Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät yhteisen suunnitteluajan vähäisyyttä kehittämishaasteena, jonka ratkaiseminen onnistuu ainoastaan liikuntatuntien suunnitteluajan lisäämisellä. Toisaalta Matin mukaan vähäisestä yhteissuunnitteluajasta huolimatta opetuskäytäntö toimii hyvin. (Hakala & Heinonen 2014, 19.) Elina pohtii vähäisen yhteissuunnitteluajan ongelmallisuutta seuraavanlaisesti:

*Suunnittelun vois sillä tavalla nostaa ongelmaksi, et sille kaipais ehkä just semmosen oman hetken ja enemmän aikaa, mutta toisaalta kun se on menny luontevasti näinkin, niin se ei mikään semmoinen suuri ongelma ole. Mutta sitten voisko se tuua jotain enemmän siihen, jos sitten sille sais jonkun yhen tunnin viikossa palkittaa sillä lailla... (Elina, 6. luokan opettaja)*

Haastattelemieni opettajien mukaan ennen varsinaisen liikuntatunnin alkamista tapahtuva liikuntapaikkojen ja -tilojen valmisteleminen on erittäin kiireistä. Opettajat korostivat, että liikuntatunnilla tarvittavien paikkojen ja tilojen valmisteleminen vaatii paljon aikaa. He kertoivat, että liikuntapaikkojen ja -tilojen valmisteleminen tapahtuu pääasiallisesti välitunnin aikana. Opettajat mainitsivat, että tämän valmisteleminen aloittaa se opettaja,

joka ehtii ensimmäisenä liikuntapaikalle. Opettajien mukaan päävetovastuussa olevan opettajan läsnäolo tässä valmisteluvaiheessa ei ole täysin välttämätöntä, sillä opettajaparin molemmilla osapuolilla on paikkojen ja tilojen valmisteleminen tarvittavat tiedot osittaisen yhteissuunnittelun ansiosta. Sami avaa ennen liikuntatunnin alkua tapahtuvaa liikuntapaikkojen ja -tilojen valmisteleminen:

*Kyllä se on niin, että elämä täällä koulumaailmassa on todella hektistä. Ja liikuntatunnit vaativat melko paljon paikkojen valmistelua, niin meillä menee kyllä niin, että se kumpi meistä opettajista ehtii aloittamaan sen tunnin valmistelun, niin se sen kyllä pitkälti sitten valmistelee. Me ollaan kuitenkin osittain yhdessä suunniteltu ne tunnit, niin meistä molemmat tietää, että mitä siellä tehdään ja suurin piirtein myös sen, että mihin eri suorituspaikat kannattaa sijoittaa. Eli oli siellä valmistelua aloittamassa kumpi tahansa, niin se saa sen valmistelun kyllä hyvin tehtyä. Eli se menee niin, että se valmistelee kumpi ehtii.* (Sami, 6. luokan opettaja)

Kun tulin havainnoimaan ja videoimaan tutkimani opetuskäytännön liikuntatunteja, niin saavuin aina paikalle vähintään 15 minuuttia ennen oppitunnin alkamista, jotta näkisin muun muassa opettajien toteuttaman liikuntapaikkojen ja -tilojen valmisteluvaiheen. Tätä valmistelua havainnoidessani kiinnitin myös itse huomiota siihen, että opettajilla on kiire valmistella liikuntapaikat opetuskuntoon. Tämä valmisteluvaiheen kiire oli helposti havaittavissa, vaikka opettajat aloittivat valmistelun jo liikuntatuntia edeltävän välitunnin alussa. Opettajat olivat selkeästi tietoisia tästä kiireestä, mikä näkyi jo heidän nopeasta liikkumisvauhdistaan kohti liikuntapaikkaa. Lisäksi opettajat toivat kaikki oppitunnilla tarvittavat liikuntavälineet liikuntapaikan reunalla erittäin nopeasti, minkä jälkeen varsinaisten suorituspaikkojen nopea valmisteleminen alkoi. Liikuntapaikkojen valmisteleminen vaikeuttaa ulkoliikunnassa erityisesti se, että kyseisessä koulussa suuri osa välituntia viettävistä oppilaista pelaa erilaisia pelejä juuri tällä paikalla, jossa liikuntatunnit pidetään. Oppitunnin valmisteleminen saattaakin venyä sen verran, että toinen opettajista aloittaa oppilaiden rauhoittamisen ja ohjeistamisen, kun toinen opettajista vielä valmistelee suorituspaikkoja. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 25.5.2015.) Arvioin, että liikuntapaikkojen ja -tilojen valmisteleminen johtuva kiireisyyden tunne vähenee opettajilla samanaikaisopetuksen ansiosta. Opettajat pystyvät samanaikaisopetuksen avulla jakamaan liikuntapaikkojen valmisteleminen puoliksi, minkä seurauksena kaikkia suorituspaikkoja ei tarvitse rakentaa itse. Lisäksi samanaikaisopetus mahdollistaa oppitunnin varsinaisen aloittamisen ajallaan, vaikka liikuntapaikkojen valmisteleminen venyisikin

liikuntatunnin alkuun, sillä toinen opettajista voi jatkaa valmisteluvaihetta toisen opettajan jo aloittaessa oppituntia. Tämäkin vähentää opettajien kokemaa kiireen tunnetta.

Haastattelemani opettajat painottivat myös sitä, että nämä liikuntatunneilla käytettävät tilat ovat koulun kaikkien luokkien käytössä. Tämän seurauksena opettajat saattavat kokea yllätyksiä valmisteluvaiheen alkaessa, kun liikuntapaikat eivät välttämättä olekaan siinä kunnossa kuin kyseiset opettajat luulevat niiden olevan. Opettajien mukaan varsinkin voimistelujaksolla näitä yllätyksiä tulee ajoittain, kun kaikki koulun opettajat eivät toimi samalla tavalla esimerkiksi voimistelutelineiden siirtämisessä. Sami korosti myös sitä, että koulupäivän aikana saattaa tapahtua sellaisia asioita, joiden seurauksena oma opettajapari ei ehdi valmistelevaan liikuntapaikkoja, vaikka näin olisi ennakkoon sovittu:

*Ei sitä voi ikinä varmasti tietää, että mikä sen salin tai kentän tilanne on. Ja sekin on muistettava, että tässä päivän aikana ehtii sattua monenlaisia asioita, niin ei siinä voi täysin varma olla siitäkään, että se toinen on valmistellut kaikki paikat sinne täydellisesti. Niin sinne kyllä mennään aina niin nopeasti kuin päästään. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Opettajien haastatteluissa ilmeni myös se, että he ottavat aina tarvittaessa oppilaita avukseen liikuntapaikkojen ja -tilojen valmisteluun. Opettajien mukaan oppilaita kannattaa ottaa avuksi tähän valmisteleminen vain, jos se nopeuttaa valmisteluvaiheen kokonaisuutta. Opettajat korostivatkin, että he tekevät valmisteluvaiheen vain opettajien kesken, jos he kokevat, että oppilaiden valmisteluun ohjeistaminen veisi paljon aikaa. Vaikka oppilaiden rooli onkin tässä valmisteluvaiheessa melko vähäinen, niin Sami painotti haastattelussaan kuitenkin sitä, että oppitunnin lopulla tapahtuva liikuntavälineiden kerääminen on oppilaiden tärkeä ja opettajaakin hyödyttävä tehtävä. Lisäksi haastattelemistani oppilaista 4.-luokkalainen Veikka mainitsi, että he ovat silloin tällöin opettajien apuna liikuntatuntien valmistelussa. Veikka kertoi myös, että he keräävät liikuntavälineet aina oppituntien loppuksi. Tässä Samin ja Veikan ajatuksia oppilaiden roolista liikuntatuntien valmisteluvaiheessa ja oppituntien loppuksi tapahtuvassa liikuntavälineiden keräämisessä:

*Kyllä siinä valmistelussa on hyvä käyttää oppilaitakin harkitusti avuksi. Siis se riippuu aika paljon siitä hommastakin. Eli on myös semmosia asioita, joiden opastaminen veisi enemmän aikaa kuin sen koko homman itse valmisteleminen. Eli silloin tietenkin se valmistelu tehdään ilman oppilaiden apua, mutta kyllä oppilaat pystyvät lähes aina pieneä apuna olemaan. Ja isoin apu näistä oppilaista on tietenkin tunnin loppuksi, kun kerätään kaikki tavarat pois, niin sehän on pitkälti niiden oppilaiden tehtävänä. (Sami, 6. luokan opettaja)*

*Me autetaan opettajia aika monissa eri jutuissa. Me viedään niitä liikuntavälineitä aina joskus ennen tuntia. Sitte tunnin jälkeen tietenki kerätään ne aina. Sitte me viedään esi-merkiksi suunnistuksessa rasteja niihin paikkoihin, mihin ne opet kāskee niitä viedä.* (Veikka, 4.-luokkalainen)

Samanaikaisopetuksessa opettajat jakavat vastuun oppituntien suunnittelusta ja varsinaisesta toteutuksesta. Lisäksi on huomioitava, että varsinainen samanaikaisopetus sisältää myös sen, että opettajat jakavat vastuun oppilaiden arvioinnistakin. (Conderman ym. 2009, 3–4; Eskelä-Haapanen 2013, 164; Lakkala 2008, 186; Villa, Thousand & Nevin 2013, 4.) Tutkimaani kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetuskäytäntöä toteuttavat opettajat tekevät oppilasarvioinnin enimmäkseen yhteistyössä. Bergin (2010) mukaan peruskoulun oppiaineissa erilaiset opettajien arvioimat oppilaiden suoritukset tehdään pääasiallisesti joko kirjallisesti tai suullisesti. Liikunta kuitenkin eroaa näistä muista peruskoulun oppiaineista erityisesti kehollisuutensa vuoksi, minkä seurauksena liikuntaa myös arvioidaan eri tavalla kuin muita oppiaineita. Liikunnassa oppilasarvioinnin kohteena ovatkin oppilaiden tekemät ruumiilliset suoritukset. (Berg 2010, 1.)

Oppilaiden arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin ja lukuvuoden päättöarviointiin. Opintojen aikainen arviointi tarkoittaa arviointia ja palautteen antamista, mikä toteutetaan ennen päättöarviointia. Opintojen aikainen arviointi sisältääkin muun muassa päivittäistä palautteen antamista, sekä oppilaiden oppimisen ja osaamisen kuvaamista keskusteluilla, tiedotteilla ja todistuksilla. Sen sijaan lukuvuoden päättöarviointi on kokonaisarvio, jossa arvioidaan oppilaan koko lukuvuoden aikaista oppimista ja suoriutumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50–51.)

Opintojen aikainen arviointi on pääasiallisesti formatiivista. Oppilasarviointi ja siihen liittyvä palautteen antaminen toteutetaankin päivittäisissä opetus- ja työskentelytilanteissa. Oppilasarviointia tekevien opettajien pitääkin olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa sekä havainnoida oppilaiden oppimisprosesseja päivittäin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50.) Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he pitivät oppilaille päivittäin annettavaa palautetta sekä jatkuvaa oppilasarviointia itsestäänselvyytenä, mikä kuuluu jokaisen opettajan normaaliin työhön. Erityisesti Sami korosti,

että he tekevät liikuntatunneilla koko lukuvuoden ajan jatkuvaa oppilasarviointia havainnoimalla ja tarkkailemalla aktiivisesti oppilaidensa osaamista ja oppimista. Lisäksi Sami kertoi, että he keskustelevat opettajaparinsa kanssa molempien luokkien oppilaiden jatkuvaan arviointiin liittyvistä asioista joka viikko. Tulkitsen, että oppilaiden jatkuva arviointi on erityisen tärkeää liikunnassa, koska siinä oppilasarviointi toteutetaan oppilaiden liikuntatunneilla tehtyjen ruumiillisten suoritusten perusteella.

Itsearviointi ja vertaisarviointi sisältyvät myös opintojen aikaiseen arvioinnin kokonaisuuteen. Opettajan onkin kyettävä luomaan tilanteita, joissa oppilaat antavat ja saavat motivoivaa ja rakentavaa palautetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50.) Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he pyrkivät järjestämään tällaisia oppilaiden itsearviointia ja vertaisarviointia mahdollistavia tilanteita erityisesti oppituntien aikana kummiparityöskentelyn avulla sekä varsinaisen liikuntatuntien jälkeisissä loppukeskusteluissa. Myös muutamat haastattelemi oppilaat kertoivat, että he tekevät toisinaan opettajien ohjaamana oman toimintansa itsearviointia ja vertaisarviointia liikuntatuntien lopuksi. Lisäksi oppilaat mainitsivat, että he pitävät liikuntapäiväkirjaa, johon oma liikuntakummi kirjoittaa palautetta ajoittain. 6.-luokkalainen Maria kertoo liikuntatuntien lopulla toisinaan tehtävästä itsearviointista ja oman liikuntakummin vertaisarviointia sisältäneistä liikuntapäiväkirjoista:

*Kyllä meidän pitää aina joskus tunnin lopuksi miettiä sitä omaa tekemistä. Siis semmosta, että miten on ite toiminut siellä tunnilla ja muuta. Sitte me ollaan pidetty semmosta liikuntapäiväkirjaa, johon me sitten kirjoitettiin sille omalle kummille siitä joitain hyviä asioita. Siis semmosta arviointiakin.* (Maria, 6.-luokkalainen)

Alakoulun opetuksen järjestäjä päättää, että suoritetaanko oppiaineen päättöarviointi sanallisesti tai numeroarvioinnilla. Lisäksi opetuksen järjestäjä voi päättää, että päättöarviointi suoritetaan näiden kahden edellä mainitun arviointitavan yhdistelmällä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 51.) Yleensä alakoulun alimmilla luokka-asteilla oppilaat arvioidaan sanallisella arvioinnilla, kun taas alakoulun ylimmillä luokilla käytetään pääasiallisesti numeroarviointia. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että näin toimitaan myös tutkimassani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännössä, jossa neljännen luokan oppilaat arvioidaan sanallisesti, kun taas kuudennen luokan oppilaiden arviointiin käytetään numeroita. Erityisesti Sami-opettaja korosti haastattelussaan



sitä, että he suorittavat oppilasarvioinnin yhteistyössä, vaikka molemmat opettajat tekevätkin lopulliset päätökset omien luokkiensa oppilaiden todistusten arvosanoista. Tätä yhteistyössä tehtävää oppilasarviointia Sami perustelee sillä, että molemmilla liikuntatunneilla olevilla opettajilla on tarpeeksi näkemystä myös toisen luokan oppilaiden arvioimiseen. Hän painotti myös sitä, että oppilaiden todistuksiin tulevien arvosanojen päättäminen ei vie kauan aikaa, koska he suorittavat jatkuvaa oppilasarviointia koko lukuvuoden ajan.

Arvioin, että samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien keskinäisessä yhteistyössä tehtävä oppilasarviointi sisältää sekä mahdollisuuksia että haasteita, verrattuna opettajan yksin tekemään arviointiin. Tällainen yhteistyössä tapahtuva oppilasarviointi mahdollistaa sen, että kaksi liikuntatunnilla läsnä ollutta opettajaa antavat omat näkemyksensä oppilaiden osaamisesta ja oppimisesta. Kun oppitunnilla on kaksi opettajaa, niin he näkevät oppilaiden toimintaa ja oppimista enemmän, verrattuna yhden opettajan tekemään oppilaiden havainnointiin. Tämän seurauksena oppilasarviointi on todennäköisesti monipuolisempaa. Toisaalta yhteistyössä tehdyssä oppilasarvioinnissa toisen opettajan näkemyksen huomioiminen voi olla myös haasteellista joillekin opettajille. Opettajat ovatkin perinteisesti tottuneet tekemään työssään paljon päätöksiä yksin, minkä seurauksena tällainen yhteistyössä tehtävä oppilasarviointi ei ole välttämättä aina niin yksinkertaista. Luonnollisesti yhteistyön toimimiseen vaikuttaa opettajien keskinäinen henkilökemiakin. Arvioin, että tutkimani opetuskäytännön opettajien yhteistyössä tekemä oppilasarviointi, jonka päätteeksi arvioitavan oppilaan oman luokan opettaja tekee lopullisen päätöksen oppilaan arvosanasta, on hyvä toimintatapa.

#### **4.2 Opettajien keskinäinen työnjako liikuntatunnin aikana ja samanaikaisopetuksen muodot**

Esittelin tutkielmani alkupuolella olevassa teoriaosuudessa samanaikaisopetusta ja siihen liittyviä erilaisia opetusmuotoja. Avasin näitä samanaikaisopetuksen muotoja Cookin ja Friendin (1995), Moroccon ja Aguilarin (2002) sekä Thousandin ym. (2006) kehittämien jaotteluiden avulla. Kokosin myös näiden kolmen kansainvälisen jaottelun pohjalta tau-

lukon (Taulukko 1, 11). Näiden kolmen eri kansainvälisen määritelmän mukaan samanaikaisopetuksen muotoja ovat avustava opetus, täydentävä opetus, pistetyöskentely, tiimiopetus, rinnakkaisopetus, eriytyvä opetus ja joustava ryhmittely. Avaan vielä alla olevassa taulukossa (Taulukko 2, 58) tiivistetysti sen, miten näiden kolmen jaottelun sisältämät samanaikaisopetuksen eri muodot ilmenevät varsinaisten oppituntien aikana. Taulukon jälkeen avaan sitä, miten nämä samanaikaisopetuksen eri muodot esiintyivät tekemissäni opettajien ja oppilaiden tutkimushaastatteluisissa sekä liikuntatuntien havainnoinnin perusteella.

Taulukko 2 Samanaikaisopetuksen eri muotojen ilmeneminen oppitunnin aikana (Cook & Friend 1995; Morocco & Aguilar 2002; Thousand ym. 2006)

<b>Samanaikaisopetuksen muoto</b>	<b>Keskeistä oppitunnin aikaisessa toiminnassa</b>
<b>Avustava opetus</b>	Toinen opettajista on selkeästi opetuksen vetovastuussa, kun taas toinen opettaja avustaa lisätukea tarvitsevia oppilaita. Opettajat vaihtavat roolejaan usein ja säännöllisesti.
<b>Täydentävä opetus</b>	Toinen opettajista on opetuksen kokonaisuuden vetovastuussa. Sen sijaan toinen opettaja täydentää ja tarkentaa vetovastuussa olevan opettajan opetusta. Tämä täydentävässä roolissa oleva opettaja keskittyy enemmän yksityiskohtien opettamiseen.
<b>Pistetyöskentely</b>	Opettajat jakavat opetuksen sisällön keskenään. Oppilaat kiertävät erilaisia suorituksia vaativia työpisteitä, joilla opettajat toimivat oppimisen ohjaajina. Opettajat toimivat usein omilla työpisteillään.
<b>Tiimiopetus</b>	Opettajat jakavat opetusvastuun keskenään ja he opettavat koko oppilasryhmää yhdessä. Opettajat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajat täydentävät ja tarkentavat toistensa opetusta joustavasti.
<b>Rinnakkaisopetus</b>	Opettajat jakavat oppilaat kahteen yhtä suureen ryhmään. Opettajat opettavat näitä ryhmiä erikseen opetustilan eri osissa.

<b>Eriytyvä opetus</b>	Opettajat jakavat oppilaat kahteen erikokoiseen ryhmään. Toinen opettajista vastaa suuremman ryhmän opetuksesta, kun taas toinen opettaa pienempää työskentelyryhmää. Opettajat valitsevat pienempään työskentelyryhmään sellaisia oppilaita, joiden he arvioivat tarvitsevan lisätukea.
<b>Joustava ryhmittely</b>	Opettajat jakavat oppilaat useisiin pieniin työskentelyryhmiin. Nämä ryhmät muodostetaan esimerkiksi oppilaiden osaamistason perusteella. Opettajat toimivat näiden pienten ryhmien ohjaajina, mutta yksi näistä ryhmistä voi toimia itsenäisesti.

Näistä seitsemästä samanaikaisopetuksen eri muodosta neljä esiintyi sekä opettajien haastatteluissa että kyseisen opetus käytännön liikuntatuntien havainnoinnin perusteella. Nämä neljä muotoa olivat avustava opetus, täydentävä opetus, pistetyöskentely ja tiimiopeus. Loput kolme samanaikaisopetuksen muotoa eli rinnakkaisopetus, eriytyvä opetus ja joustava ryhmittely esiintyivät vain opettajien haastatteluissa. On myös huomiotava, että useimmilla havainnoimillani liikuntatunneilla opettajat käyttivät vähintään kahta eri samanaikaisopetuksen muotoa. Opettajat korostivatkin haastatteluissaan sitä, että he pyrkivät käyttämään liikunnanopetuksessa monipuolisesti erilaisia samanaikaisopetuksen mahdollistamia toimintatapoja.

Haastattelemani opettajat kertoivat, että heidän yhteisillä kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppitunneilla opettajien välillä on yleensä selkeä työnjako. Tämä selkeä työnjako ilmenee yleensä varsinaisten liikuntatuntien aikana niin, että toinen opettajista on toista opettajaa suuremmassa päävetovastuussa. Opettajat korostivat, että päävetovastuu määräytyy opettajien vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden mukaan.

Havainnoidessani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetus käytännön oppitunteja, toisen opettajan päävetovastuu ilmeni kaikkein selkeimmin, kun opettajat käyttivät avustavaa opetusta (Havaintopäiväkirja 22.5.2015). Opettajat kertoivat haastatteluissaan, että avustavassa opetuksessa päävetovastuussa oleva opettaja vastaa liikuntatuntin kokonai-

suuden toimimisesta, kun taas toinen opettaja toimii enemmän palautteenantajana ja opimisen ohjaajana. Tämä avustavassa roolissa oleva opettaja kiertää liikunta-alueita, jonka seurauksena hänellä on mahdollisuus huomata tukea tarvitsevat oppilaat ja liian haastavat harjoitteet. Haasteita huomattuaan avustavassa roolissa oleva opettaja pystyy tekemään tarvittavat toimenpiteet asioiden parantamiseksi. Opettajat korostivat myös sitä, että päävetovastuussa olevaa opettajaa vaihdetaan aina liikuntatunnin sisällön mukaan. Sami avaa liikuntatunnin aikaista opettajien keskinäistä työnjakoa, kun he käyttävät avustavaa opetusta:

*Meillä on yleensä semmonen aika selkeä työnjako Matin kanssa. Se on sillä lailla, että meistä toinen on tunnilla yleensä päävetovastuussa. Tämä vetovastuussa oleva opettaja pyörittää sitä kokonaisuutta. Hän vastaa koko sen systeemin pyörittämisestä ja esimerkiksi suorituspaikkojen lukumäärästä. Ja tämä opettaja vastaa myös aikataulutuksesta niin, että kaikki suunnitellut asiat ehitään tehdä. Eli tämä vetovastuussa oleva on sillä lailla kattomassa päältä. Ja sitten se toinen ope on sillein vähän pienemmässä roolissa siellä tunneilla. Se on enemmän semmonen palautteenantaja ja ohjaaja. Ja se on tietenkin niin, että näitä rooleja sitte aina vaihdetaan päittäin. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Kiinnitin huomiota toisen opettajan selkeään päävetovastuuseen myös silloin, kun opettajat käyttivät opetuksessaan täydentävää opetusta. Tässä samanaikaisopetuksen muodossa päävetovastuussa oleva opettaja opetti koko oppilasryhmää samaan aikaan, ja toinen opettaja selvensi sekä täydensi tämän vetovastuussa olevan opettajan opetusta. Täydentävää opetusta opettajat käyttivät erityisesti liikuntatuntien alussa, kun he ohjeistivat oppilaitaan oikeiden suoritusten tekemiseen. Varsinkin täydentävässä roolissa oleva opettaja pystyi näyttämään oppilaille laadukkaita esimerkkisuorituksia, kun päävetovastuussa oleva opettaja antoi suullisia ohjeita. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 22.5.2015.) Haastattelemini opettajien mukaan täydentävässä opetuksessa on erityisen hyvää se, että päävetovastuussa oleva opettaja voi keskittyä opetuksen kokonaisuuteen, kun täydentävässä roolissa oleva opettaja huolehtii enemmän yksityiskohdista. Lisäksi opettajien mukaan tämä samanaikaisopetuksen muoto on erityisen käyttökelpoinen silloin, kun toisella opettajista on liikuntatunnilla opetettavan sisällön erityisosaamista. Arvioin, että täydentävässä opetuksessa on erityisen tärkeää se, että sitä käyttävän opettajan parin henkilökemia toimii hyvin. Tätä samanaikaisopetuksen muotoa käyttäessään liikuntatunneilla tulee varmasti tilanteita, joissa toinen opettajista keskeyttää toisen opetuksen ja puheen. Opettajien hyvän henkilökemian ansiosta he tulevat hyvin toimeen ja pystyvät

toteuttamaan laadukasta opetusta, vaikka näitä toisen opetuksen keskeytyksiä tulisi usein. Näkisin myös niin, että täydentävässä roolissa olevalta opettajalta vaaditaan hyvää tilannetajua, jotta päävetovastuussa olevan opettajan opetuksen laadukas täydentäminen onnistuu.

Vaikka toinen opettajista olisikin määrätty selkeästi liikuntatunnin kokonaisuuden päävetovastuussa olevaksi opettajaksi, niin tämäkään rooli ei välttämättä pysy samana koko oppituntia. Erityisesti Sami korosti haastattelussaan, että liikuntatunneilla saattaa tapahtua yllättäviäkin tilanteita, joihin opettajien on pystyttävä reagoimaan nopeasti. Hänen mukaansa tällaisissa tilanteissa opettajien alkuperäiset roolit saattavat muuttua paljonkin oppitunnin aikana. Sami kuvaa liikuntatuntien aikaisia opettajien roolien muuttumisia seuraavasti:

*Esimerkiksi näiden haasteellisten paikkojen jakaminen ei ole aina niin suunnitelmallista, vaan se haastavin paikka saattaa joskus tulla yllätyksenäkin. Ja sitten tietenkin pyritään reagoimaan siihen, jolloin meistä toinen menee avustamaan sinne, missä on eniten tarvetta. Siis sinne mennään tietenkin avustamaan, vaikka olisikin vetovastuussa. Ja tässäki hommassa se meidän keskinäinen työnjako toimii hyvin, vaikka se alkuperäinen rooli muuttuukin. Silloinkin me jaetaan ne paikat vahvuusalueiden mukaan, jos se on mahdollista. (Sami 6. luokan opettaja)*

Kiinnitin myös itse huomiota näihin liikuntatunnin aikana tapahtuviin opettajien roolien muuttumisiin, kun havainnoin tutkimani opetuskäytännön oppitunteja. Esimerkiksi jalkapallosta päävetovastuussa oleva Matti siirtyi luontevasti opetuksen kokonaisuuden toimimisen valvonnasta, oppilaille eniten haasteita aiheuttaneelle suorituspaikalle. Tällä avustavalla opetuksella toteutetulla liikuntatunnilla tämä oppilaille osittain liikaakin haastetta tuonut suorituspaikka sisälsi pallonkäsittelyä pujotteluradalla. Matti kävikin ohjaamassa tällä suorituspaikalla jokaista sinne saapuvaa oppilasryhmää aina muutaman minuutin, ennen kuin siirtyi takaisin opetuksen kokonaisuuden valvontaan. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 26.5.2015.) Tulkitsen, että samanaikaisopetus mahdollistaa sitä toteutaville opettajille joustavan toimimisen liikuntatunnin aikana. Tämä opettajien oppitunnin aikaisen toimimisen joustavuus lisääntyy erityisesti kahden opettajan läsnäolon ansiosta. Kun oppitunnilla on kaksi opettajaa, niin ainakin toisella opettajista on mahdollisuus joustavampaan rooliin, vaikka oppitunnilla olisikin yksi jatkuvaa oppilaiden ohjausta ja valvontaa vaativa suorituspaikka. Tällaisia jatkuvaa oppilaiden ohjausta ja valvontaa vaativia suorituspaikkoja on liikuntatunnilla esimerkiksi voimistelujaksolla. Päätellenkin, että

samanaikaisopetus mahdollistaa opetuksen kohdentamisen oppitunnilla ilmeneviin ongelma-kohtiin paremmin kuin perinteinen yksin opettaminen. Myös Louhelan (2012) mukaan samanaikaisopetus mahdollistaa opettajien joustavan toiminnan oppituntien nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Kahden opettajan läsnäolon ansiosta samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat pystyvät irrottautumaan oppitunnilla omasta alkuperäisestä roolistaan, ilman koko muun oppitunnilla tapahtuvan opetusprosessin katkeamista. Samanaikaisopetus mahdollistaakin esimerkiksi sen, että toinen opettajista pystyy tarvittaessa irrottautumaan alkuperäisestä roolistaan yksittäistenkin oppilaiden ohjaamiseen tai kasvattamiseen, toisen opettajan vastatessa koko muun oppilasryhmän opetuksesta. (Louhela 2012, 102–103.)

Vaikka haastattelemani opettajat kuvasivatkin heidän keskinäisen työnjakonsa olevan selkeä, niin he myös korostivat, että osa liikuntalajeista toteutetaan jaetulla vetovastuulla. Opettajat kutsuivat tätä jaettua vetovastuuta myös tasavertaiseksi samanaikaisopetuksiksi. He kertoivatkin, että opettajien jaetulla vetovastuulla toteutetuilla liikuntatunneilla kumpikaan opettajista ei ole toista suuremmassa päävetovastuussa, vaan molempien opettajien vastuu opetuksesta on yhtä suuri.

Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin huomiota siihen, että opettajat käyttivät usein pistetyöskentelyä, kun oppitunnit toteutettiin opettajien jaetulla vetovastuulla. Kun opettajat käyttivät pistetyöskentelyä liikuntatunnilla, niin oppitunnit aloitettiin oppilaiden pitkään riviin siirtymisellä. Tämän jälkeen opettajat ohjeistivat lyhyesti oppilaita oppitunnin sisältöön liittyvistä asioista, jonka jälkeen opettajat kehottivat joko nuorempaa tai vanhempaa liikuntakummiä siirtymään yhdelle kuudesta mahdollisesta työpisteestä. Tämän kummiparin toisen osapuolen työpisteelle siirtymisen jälkeen, myös kummiparin toinen osapuoli meni oman liikuntakumminsä kanssa samalle pisteelle. Kun kaikki oppilaat olivat jollakin työpisteellä, he alkoivat tekemään vaadittavia suorituksia pääasiallisesti oman kummiparinsa kanssa. Opettajat olivat sijoittuneet pääasiallisesti kahdelle työpisteelle, joiden he ajattelivat olevan oppilaille kaikkein haastavimpia. Tällä liikuntatunnilla opettajat pysyivät lähes koko oppitunnin näillä haastavilla työpisteillä ohjaamassa, avustamassa ja kannustamassa oppilaitaan. Neljällä muulla työpisteellä oppilaat toimivat itse-

näisesti. Tällä liikuntatunnilla näillä neljällä pisteellä oppilaat toimivat kokonaisuudessaan laadukkaasti. Arvioin kuitenkin niin, että oppituntien työpisteiden, joilla oppilaat toimivat itsenäisesti, on oltava erityisen vahvasti oppilaita motivoivia, jotta liikuntatunti onnistuu. Oppilaat toimivat jokaisella työpisteellä noin viisi minuuttia, jonka jälkeen toinen opettajasta vihelsi pilliinsä, jonka seurauksena oppilaat siirtyivät aina seuraavalle pisteelle. Liikuntatunnin loppuksi toinen opettajista vihelsi kolme kertaa pilliinsä ja kehotti oppilaita keräämään työpisteellä olevat liikuntavälineet. Oppitunnin päätteeksi oppilaat palasivat samaan riviin, jossa he olivat olleet liikuntatunnin alkaessa. Lopuksi opettajat antoivat yhdessä koko oppilasryhmälle lyhyen palautteen, jossa käytiin läpi oppitunnilla tapahtuneet positiiviset ja negatiiviset asiat. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 27.5.2015.)

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he käyttävät jaetulla vetovastuulla toteutetuilla liikuntatunneilla kaikkein eniten pistetyöskentelyä. Opettajat kertoivat, että pistetyöskentely on monipuolinen samanaikaisopetuksen muoto, jonka avulla oppilaat pääsevät tekemään paljon erilaisia suorituksia yhden liikuntatunnin aikana. Opettajien mukaan pistetyöskentely sopii varsinkin eri palloilulajien ja voimistelun sisältöjen opettamiseen. Opettajat korostivat myös sitä, että tämä opetusmuoto on käyttökelpoinen myös niissä kouluissa, joissa on pulaa liikuntavälineistä. He painottivatkin, että tässä samanaikaisopetuksen muodossa ei tarvita valtavasti samoja liikuntavälineitä, kun eri työpisteillä tehdään erilaisia suorituksia, joiden tekemiseen tarvitaan myös erilaisia välineitä. Lisäksi opettajat kertoivat, että pistetyöskentely on oppilaita vahvasti motivoiva samanaikaisopetuksen muoto. Myös haastatteleman oppilaat mainitsivat, että pistetyöskentelyssä suoritettavat erilaiset työpisteet motivoivat heitä erityisen paljon. Oppilaat kertoivat myös sen, että näiden työpisteiden suorittaminen yhdessä oman liikuntakumminsa kanssa on mukavaa. Sami-opettaja ja 6.-luokkalainen Sofia kertovat pistetyöskentelystä:

*Me käytetään näillä tunneilla kaikkein eniten pistetyöskentelyä. Se on hyvä ja helppo työskentelytapa. Pistetyöskentelyssä päästään tekemään erilaisia suorituksia, ja välineet riittää hyvin. Se toimii aika monenlaisissa jutuissa. Pistetyöskentelyssä tekemisestä riippuen siellä tunnilla saattaa olla kaksikin paikkaa, missä opettajan pitää olla valvomassa lähes koko ajan. Siis osalla paikoista pitää olla opettaja ihan turvallisuuden takia. Tai sitten joillain paikoilla voi olla myös sen verran haasteellisia juttuja, että siellä tarvitaan opettajan apua. Siis ne on semmosia paikkoja, jotka sitoo sen open sinne yhelle paikalle. Esimerkiksi telinevoimistelussa on usein niin, että meistä toinen on rekkipaikalla, ja toinen on sitten volttipaikalla. Varsinkin silloin pistetyöskentely toimii tosi hyvin. (Sami 6.*

luokan opettaja)

*Usein meillä on sitä pistetyöskentelyä ja se on hauskaa. Se pistetyöskentely on semmosta mukavaa vaihtelua, kun niillä pisteillä on aina erilaisia juttuja, mitä pitää tehdä. Niitä pisteitä on mukavaa tehdä, kun niitä vaihetaan aina aika nopeasti. Niihin ei ehi sillein kyllästyä. Ja siinä on sekin hyvää, kun niitä tehdään sen oman kummin kanssa. Se on paljon mukavampaa kuin yksin tekeminen. (Sofia, 6.-luokkalainen)*

Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella opettajat käyttivät myös tiimiopetusta, kun oppitunnit toteutettiin opettajien jaetulla vetovastuulla. Tiimiopetusta käyttäessään opettajat toteuttivat opetustaan selkeästi yhdessä, joten he opettivat koko 45 oppilaan ryhmää samanaikaisesti. Tämän oppitunnin aikana opettajat olivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajien keskinäinen kommunikointi vaikutti olevan toimivaa ja positiivista. Opettajat nauroivatkin yhdessä useamman kerran tämän yhden oppitunnin aikana. Molemmat opettajat olivat tasavertaisessa roolissa liikuntatunnilla, eikä heistä kummallakaan ollut opetuksen päävetovastuuta. Opettajien roolit vaihtuivat monta kertaa oppitunnin aikana. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 25.5.2015.) Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he vaihtavat rooleja sekä eri harjoitteiden ohjausvastuita keskenään aina tilanteen mukaan. Opettajat korostivat, että näiden roolien ja ohjausvastuiden jakamisessa otetaan huomioon molempien opettajien erityisosaaminen. Lisäksi opettajat mainitsivat, että suuren oppilasryhmän samanaikainen opettaminen ei ole tuottanut ongelmia. Arvioin, että tiimiopetuksen laadukas käyttäminen edellyttää opettajaparilta erityisesti hyvää ryhmänhallintaa, koska se korostuu suuren oppilasryhmän samanaikaisessa opettamisessa. Näkisin, että tutkimaani samanaikaisopetuskäytäntöä toteuttavilla opettajilla on hyvän ryhmänhallinnan ansiosta mahdollisuus käyttää opetuksessaan tätä samanaikaisopetuksen muotoa laadukkaasti.

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he käyttävät opetuksessaan myös rinnakkaisopetusta. Tätä samanaikaisopetuksen muotoa opettajat käyttävät vain musiikkiliikunnan ja muutamien pallopelien sisältöjen opettamisen yhteydessä. Opettajat kertoivat, että esimerkiksi koripallossa he käyttävät ajoittain rinnakkaisopetusta. Opettajien mukaan he jakavatkin erityisesti koripallon peliharjoitteissa oppilasryhmänsä usein kahtia niin, että neljännen luokan oppilaat pelaavat omana ryhmänään, ja kuudennen luokan oppilaat pelaavat keskenään. Opettajat perustelivat tätä luokka-asteiden erikseen opettamista sillä, että oppilaiden keskinäisten kokoerojen takia tällainen jako on oppilaille mielekkäämpi.



Erityisesti Matti korosti haastattelussaan, että he käyttävät eri luokka-asteiden oppilaiden erikseen opettamista, ja rinnakkaisopetusta ylipäättään erittäin harvoin. Samalla Matti kuitenkin painotti myös sitä, että samanaikaisopetuksen toimintaan tuoma joustavuus mahdollistaa kuitenkin tällaisenkin opetusmuodon. Lisäksi hän huomautti haastattelussaan siitä, että rinnakkaisopetuksessa ei tarvitse aina jakaa oppilaita kahteen ryhmään luokka-asteittain, vaan myös esimerkiksi oppilaiden taitotason perusteella tehty jako on mahdollinen.

Opettajien haastatteluissa ilmeni se, että he kokivat eriytyvän opetuksen ja joustavan ryhmittelyn menevän pitkälti päällekkäin. Kutsunkin näiden kahden samanaikaisopetuksen muodon kokonaisuutta tässä yhteydessä eriytyvän opetuksen ja joustavan ryhmittelyn välimuodoksi. Opettajat kertoivat käyttävänsä tätä välimuotoa varsinkin uinnin sisältöjen opettamisen yhteydessä. Opettajien mukaan he käyttävät kyseistä välimuotoa opetuksessaan niin, että oppilaat jaetaan usein kahteen tai kolmeen ryhmään oppilaiden osaamistason perusteella. Molemmat opettajat toteuttavat yhden ryhmän opetusta, jolloin mahdollinen kolmas ryhmä toimii pitkälti itsenäisesti. Esimerkiksi uinnin sisältöjen opettamisessa opettajat jakavat oppilaat uimataidon perusteella kahteen ryhmään. Tällöin toinen opettajista vastaa suuremman ryhmän opetuksesta, kun taas toinen opettaja opettaa pienempää työskentelyryhmää. Opettajat valitsevat tähän pienempään ryhmään usein sellaiset oppilaat, jotka tarvitsevat lisätukea taitojen harjoitteluun. Myös 4.-luokkalainen Veikka on havainnut uinnin opetuksessa toteutettavan eriyttämisen:

*Se on sillein, että kaikki oppilaat ei tee siellä tunneilla aina ihan samanlaisia juttuja. Me käydään esimerkiksi uimahallissa uimassa. Silloin osa saa mennä isompaan altaaseen, ja osa on siinä pienemmässä. Sitte siellä saa jotkut hyppiäkki. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

Arvioin, että tämä eriytyvän opetuksen ja joustavan ryhmittelyn välimuoto sopii erityisen hyvin uinnin sisältöjen opettamiseen. Oppilaiden uimataidoissa on suuria eroja, sillä esimerkiksi uintia harrastava 4. luokan oppilas voi olla jo taitava uimaan, kun taas osa 6. luokan oppilaista ei osaa uida ollenkaan. Näiden taitoerojen takia uinnin opetuksessa eriyttäminen on tärkeää oppilaiden turvallisuuden ja heidän kokeman harjoittelun mielekkyyden varmistamiseksi. On selvää, että uimataidottoman oppilaan uinnin harjoittelu ei ole turvallista ja mielekäästä syvässä vedessä, eikä taitavaakaan uimaria motivoi matalassa lastenaltaassa harjoittelu. Näkisin myös niin, että lisätukea pienessä

työskentelyryhmässä saavien oppilaiden taidoiltaan heikoksi leimautumisen välttämiseksi olisi hyvä, että molemmissa ryhmissä olisi sekä 4. luokan että 6. luokan oppilaita. Lisäksi opettajat voivat estää tätä oppilaiden heikkojen ryhmään leimautumista kierrättämällä oppilaita näiden kahden ryhmän välillä. Tässäkin oppilaiden ryhmien välisessä kierrättämisessä on muistettava oppilaiden turvallisuuteen liittyvät asiat.

### **4.3 Opettajien keskinäinen vuorovaikutus sekä työssä jaksaminen ja viihtyminen**

Haastattelemini opettajien mukaan samanaikaisopetusta toteuttavan opettajaparin keskinäisen henkilökemian on toimittava, jotta opetuksella on mahdollisuus onnistua. Opettajien onkin tultava hyvin toimeen keskenään. Opettajat korostivat myös sitä, että opettajaparin keskinäisellä luottamuksella ja kunnioituksella on suuri merkitys samanaikaisopetuksen onnistumiselle. Lisäksi opettajat painottivat sitä, että opettajaparin on ajateltava pääasiallisesti samalla tavalla muun muassa opetuksen päämääristä ja tärkeistä elämänarvoista. Haastattelemini opettajien mukaan samanaikaisopetuksen toteuttaminen, ilman opettajaparin samansuuntaista ajatusmaailmaa ei onnistu. Myös Cook ja Friend (1995) korostavat, että jokaisella opettajalla on omat käytäntönsä, joiden toteuttamisesta on pysyttävä sopimaan ja tekemään myönnytyksiä toiselle, jos samanaikaisopetusta halutaan toteuttaa. Lisäksi opettajien näkemyksistä esimerkiksi opetuksen toteuttamiseen liittyen on päästävä yhteisymmärrykseen. Opettajaparin onkin ajateltava opetuksesta samansuuntaisesti. (Cook & Friend 1995.)

Kaikki haastattelemani opettajat painottivat, että heidän keskinäinen henkilökemiansa toimii kokonaisuudessaan erittäin hyvin. Myös liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin huomiota tähän opettajien hyvään henkilökemiaan. Opettajat vaikuttivat selkeästi viihtyvän yhdessä ja he hakeutuivatkin toistensa luokse heti, kun oppituntiin liittyvät velvollisuudet oli hoidettu. Erityisesti ennen ja jälkeen liikuntatunnin he myös naureskelivat ja vitsailivat keskenään. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 27.5.2015.) Sami ja Matti kertovat opettajaparin keskinäisen henkilökemian ja samansuuntaisen ajatusmaailman merkityksestä samanaikaisopetuksen onnistumiselle:

*Kyllä se on ihan selvä juttu, että tätä opetuskäytäntöä toteuttavien opettajien pitää tulla hyvin toimeen toistensa kanssa ja ajatusmaailmankin on oltava melko samanlainen.*

*Meillä toimii Matin kanssa keskinäinen henkilökemia kyllä tosi hyvin. Meillä on tosi paljon yhteistä. Esimerkiksi semmonen on meille yhteistä, että liikunta ja urheilu on tosi lähellä meidän molempien sydäntä. Myös meidän arvot ja ajatukset ylipäättään elämästä ovat tosi lähellä toisiaan. Siellä tunneilla ei tarvi sillein ajatella, että voiko tätä sanoa, ja mitäköhän se toinen aattelee ja niin edelleen. Nämä yhdistävät tekijät tietenkin helpottaa sitä tuntien pitämistä. Kyllähän se on niin, että jos meidän keskinäinen henkilökemia ei toimis, niin eihän tätä opetuskäytäntöä voisi edes käyttää. (Sami, 6. luokan opettaja)*

*Vaatii, että on samanlainen idea organisoinnista, järjestyksestä, kisailusta, leikistä... Vaikka on vanha ja nuori ope. Pitää olla yhteinen päämäärä, että lapsi oppii. Koulunkäynti, taitoja, olemaan yhdessä. Päämäärän on oltava sama. Samantyyppisesti ajattelevat, niin silloin toimii. Kyllä meistä molemmat ajattelee samalla tavalla. Kemiaa vaatii. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Vaikka haastatteleman opettajat korostivatkin sitä, että samanaikaisopetusta toteuttavilla opettajilla on oltava kokonaisuudessaan samansuuntainen ajatusmaailma, niin he myös huomauttivat siitä, että samanaikaisopetusta yhdessä toteuttavat opettajat voivat olla hyvinkin erilaisia. Opettajat painottivat erityisesti sitä, että opettajaparin eri osapuolet voivat olla iältään ja työkokemukseltaan hyvin kaukana toisistaan. Opettajat kertoivatkin, että näistä opettajien eroista huolimatta, heidän toteuttamansa samanaikaisopetuskäytäntö toimii hyvin. He pitivät näitä keskinäisiä eroja jopa hyödyllisinä. Sami kertoo hänen ja Matin keskinäisistä eroista, jotka liittyvät ikään ja työkokemukseen:

*Ja se on sillein tosi mielenkiintoista. Me ollaan kuitenkin aivan eri-ikäisiä. Mattihan on ollut opettajana yli 30 vuotta, ja mie olen valmistunut vasta kolme vuotta sitten. Että siinä mielessä me ollaan aika erilaisella kokemuksella tässä hommassa mukana. Ja meillä toimii homma. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Arvioin, että opettajapari, jonka eri osapuolet ovat iältään ja työkokemukseltaan kaukana toisistaan, voi olla monella tavalla hyvinkin toimiva yhdistelmä. Tällaisessa yhdistelmässä nuorempi opettaja voi tuoda opetukseen ja opettajien keskinäiseen yhteistyöhön uudenlaisia virikkeitä, kun taas vanhempi opettaja tuo usein toiminnalle varmuutta ja pitkän kokemuksen aikana hyväksi havaittuja toimintatapoja samanaikaisopetukseen. Arvioin myös niin, että tällainen kokeneen ja nuoren opettajan muodostama työpari mahdollistaa joustavan ja tehokkaan toiminnan esimerkiksi oppituntien suunnitteluun sekä valmisteluun liittyen, koska erityisesti kokeneempi opettaja voi opastaa nuorempaa kollegaansa tehokkaasiin toimintatapoihin. Näkisin, että esimerkiksi kahden kokemattoman opettajan muodostaman työparin oppituntien suunnittelu ja valmistelu on todennäköisesti

tehottomampaa. Toisaalta tällainen nuoren ja kokeneen opettajan yhdessä toteuttama samanaikaisopetus sisältää myös potentiaalisia haasteita esimerkiksi opettajien keskinäisen tasa-arvon suhteen. Kokeneemmalla opettajalla on usein työkokemuksen tuomia rutiineja ja toimintatapoja, joista ei ole välttämättä niin helppo joustaa. Tämän seurauksena kokemattomampi opettaja saattaa jäädä jatkuvaan avustajan rooliin.

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että heillä ei ole ollut varsinaisia riitoja keskenään. Opettajat kuitenkin kertoivat, että samanaikaisopetuksen toteuttamisessa opettajien valtaan ja rooliin liittyvät asiat ovat potentiaalisia konfliktien aiheuttajia. Vaikka toinen opettajista onkin kyseisessä opetuskäytännössä liikuntatunnilla yleensä toista opettajaa suuremmassa päävetovastuussa, niin kaikki haastattelemani opettajat vakuuttivat, että heillä ei ole ollut ongelmia oman opettajaparinsa suuren roolin hyväksymisessä. Opettajien mukaan toisen opettajan suuren roolin hyväksyminen on yksi samanaikaisopetuksen toteuttamisen perusedellytyksistä. Opettajat korostivatkin sitä, että tämä suuri rooliero voi aiheuttaa myös ongelmia. Erityisesti Matti huomautti haastattelussaan, että opettajien rooliero on suurimpia haasteita, kun samanaikaisopetusta ajatellaan yleisemmällä tasolla. Vaikka opettajilla onkin yleensä liikuntatunneilla erikokoiset roolit, niin Sami kuitenkin korosti sitä, että opettajien yhdessä tekeminen on koko ajan toiminnan keskiössä. Elina ja Sami kertovat oman opettajaparinsa suuren roolin hyväksymisestä:

*Mainittakoon, että ehkä se on siinä edellytyksenä, että on avoin sille, että myös antaa sen toisen opettajan tulla yhtäläillä siihen, niinku yhtä suureen rooliin sitten opetuksessa. (Elina, 6. luokan opettaja)*

*Meillä ei ole ollut kertaakaan semmosia keskinäisiä ongelmia. Siis esimerkiksi siitä, että kummalla on se vastuunvaltikka tai muuta sellaista. Siis me ei olla edes käyty tämmöistä keskustelua, kun siihen ei ole ollut aihetta. Meillä on tietenkin ne omat roolit siellä sillein, että toinen on yleensä vetovastuussa ja näin, mutta kyllä siinä hommassa se yhdessä tekeminen on ollut koko ajan keskiössä. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Tulkitsen oman opettajaparin suuren roolin hyväksymisen johtuvan muun muassa opettajien hyvästä keskinäisestä henkilökemiasta. Lisäksi arvioin suuren roolieron hyväksymisen johtuvan ainakin osittain siitä, että tämä liikuntatunnilla päävetovastuussa oleva opettaja vaihtuu tasaisin väliajoin oppitunnin sisällön mukaan. Arvioinkin, että suuren roolieron hyväksyminen ei olisi haastattelemillani opettajilla niin ongelmatonta, jos sama opettaja olisi liikuntatunnilla taustalla pienemmässä roolissa kuukaudesta toiseen.

Haastattelemani opettajat kertoivat, että heidän keskinäinen kommunikaationsa toimii hyvin. Opettajat korostivat, että he kommunikoivat liikuntatunneilla aktiivisesti, vaikka tunti olisikin suunniteltu erityisen hyvin. Opettajien mukaan tämä heidän keskinäinen kommunikointinsa liikuntatunnin aikana ei ole itsetarkoitus, mutta oppitunneilla tapahtuu kuitenkin aina asioita, joita ei ole pystytty täysin ennakoimaan, minkä vuoksi heidän kommunikointinsa on välttämätöntä. Heidän mukaansa tämä keskinäinen viestintä liittyy yleensä harjoitteiden oppilaille tasoltaan sopiviksi muuttamiseen. Opettajat mainitsivat myös sen, että nämä kommunikointihetket ovat kestoltaan pääasiallisesti vain muutaman sanan mittaisia. Opettajat painottivat, että samanaikaisopetusta toteuttavan opettajaparin keskinäisen kommunikaation pitää olla sujuvaa, jotta opetus voi olla hyvää. Myös Cook ja Friend (1995) korostavat, että onnistuneen samanaikaisopetuksen edellytyksenä on opettajien keskinäinen kommunikaatio. Tämän kommunikaation pitää olla laadukasta. (Cook & Friend 1995.) Sami avaa opettajien oppitunnin aikaista kommunikaatiota seuraavasti:

*Tietenkin meidän pitää kommunikoida myös tunnin aikana. Se on niin, että vaikka se tunti olisi suunniteltu aivan jokaista juttua myöten alusta loppuun, niin aina siellä tulee jotakin, mitä ei olla pystytty ennakoimaan. Esimerkiksi lähes jokaisella tunnilla lisätään erilaisia variaatioita niihin suorituksiin, tai sitten joku hieman yllättävä paikka voi vaatia enemmän ohjausta. Niin semmosissa tilanteissa me vaihdetaan yleensä muutama sana, jonka jälkeen tehdään tarvittavat muutokset. Ja näitä muutoksia ei sillein ihan ite tehdä, vaan kyllä siinä aina muutama sana sen toisen open kanssa vaihetaan. Ja siinä kuitenkin käydään jatkuvaa vuoropuhelua keskenään, niin jos siinä jatkuvasti hinkkais hommat vastaan, niin eihän sitä kukaan jaksais tehdä. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Myös kyseisen kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla oppivat, kasvavat ja kehittyvät oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota opettajien liikuntatuntien aikaiseen keskinäiseen kommunikaatioon. Oppilaat mainitsivat haastatteluissaan, että he olivat havainneet opettajien keskustelevan myös ennen ja jälkeen oppituntien. Oppilaiden haastatteluissa ilmeni myös se, että oppilaat kokevat opettajien keskustelevan liikuntatunneilla melko usein. Kaikki haastattelemani oppilaat olivat kyllä kiinnittäneet huomiota tähän opettajien keskinäiseen kommunikaatioon, mutta muutamilla oppilailla ei ollut tietoa tämän kommunikaation sisällöstä. Suurimmalla osalla oppilaista oli kuitenkin jonkin verran tietoa näiden keskustelujen sisällöistä. Oppilaiden mukaan opettajat keskustelivat yleensä oppilaiden toimintaan ja ohjaamiseen liittyvistä asioista. Toisaalta

4.-luokkalainen Veikka kertoi, että hän on kuullut opettajien puhuvan myös kansainvälisistä urheilukisoista. Oppilaiden huomiot opettajien keskinäisestä kommunikaatiosta olivat seuraavat:

*Opet keskustelee aika usein tunneilla. Mutta kyllä ne keskustelee ennen tuntia ja jälkeenkin. Mie en oo kyllä aina aivan varma, mistä ne keskustelee. Olen kuitenkin kuullu, että ne keskustelee, kun joku oppilaista tekee jonkun jutun tosi hyvin. Sillon ne aina puhuu, että se vois tulla näyttään jonkun hienon jutun koko muulle ryhmälle. Eli ainakin silloin, kun joku tekee jonkun hyvän jutun, niin ne keskustelee. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

*Ne opet keskustelee siellä aika usein. Ne puhuu siitä, että mitä siellä tunneilla tapahtuu. Esimerkiksi semmosesta ne puhuu aika usein, että miten ne hoitavat sen ohjauksen. Eli semmosta, että mee sie avustamaan nuiita, niin mie meen tänne. (Jere, 4.-luokkalainen)*

*Ne opet keskustelee tunneilla kyllä aika usein. Mitä mie olen ite kuullu, niin ne keskustelee aika usein semmosista yleisistä virheistä, mitä tunneilla tehdään. Sitte ne keskustelee esimerkiksi siitä, että miten oppilaat on toiminu siellä tunnilla. Tai sitte ne saattaa jutella joistaki urheilulajeistakin ja isoista kisoista esimerkiksi ennen tuntia. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

Opettajat korostivat haastatteluissaan, että heidän keskinäinen kommunikointinsa on kehittynyt koko ajan. Opettajien mukaan oman työparin on oppinut tuntemaan ajan kuluessa paremmin, jonka seurauksena heidän keskinäinen kommunikointinsakin on kehittynyt. Opettajat kertoivatkin, että he eivät tarvitse aina edes sanoja vuorovaikutuksessaan. He painottivatkin käyttävänsä liikuntatuntien aikana erilaisia käsimerkkejä ja silmäniskuja-kin keskinäisessä viestinnässään. Tällaista nonverbaalista viestintää opettajat kertoivat käyttävänsä erityisesti tilanteissa, joissa he ovat kaukana toisistaan. Myös 4.-luokkalainen Veikka mainitsi haastattelussaan, että hän on huomannut opettajien käyttävän erilaisia käsimerkkejä viestinnässään. Sami-opettajan ja Veikan huomioita opettajien keskinäisestä kommunikaatiosta:

*Ja kyllä meillä on se keskinäinen kommunikointi koko ajan mennyt eteenpäin. Nykyisin se on ollut jo ihan semmosta, että jos ollaan hieman kauempana toisista, niin me käytetään ihan semmosia pieniä käsimerkkejä ja silmäniskuja. Ja muutenkin tuntuu siltä, että mitä pitempään me ollaan Matin kanssa opetettu yhdessä, niin sitä paremmin aina tiedetään, että miten ne asiat kannattaa esittää toiselle, ja mitä kulloinkin kannattaa tehdä. (Sami, 6. luokan opettaja)*

*Ja sitte joskus ne näyttää toisille semmosia merkkejä käsillä. Ne on vissiin semmosia, että lopetetaan nyt ja vaihetaan paikkaa. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

Kiinnitin myös itse huomiota tähän opettajien liikuntatuntien aikana tapahtuvaan keskinäiseen kommunikointiin, kun havainnoin tutkimani opetuskäytännön oppitunteja. Kokonaisuudessaan opettajien keskinäinen viestintä oli laadukasta ja monipuolista. He käyttivätkin selkeän ja nopean sananvaihdon lisäksi melko paljon nonverbaalista viestintää. Opettajien keskinäinen nonverbaalinen viestintä ilmeni erilaisten käsimerkkien ja ilmeiden muodossa. Esimerkiksi pistetyöskentelynä toteutetulla liikuntatunnilla opettajat näyttivät toisilleen käsimerkeillä sitä, milloin oppilaiden on hyvä siirtyä seuraavalle työpisteelle. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 27.5.2015.) Tulkitsen, että opettajien hyvä keskinäinen henkilökemia mahdollistaa opettajien laadukkaan ja monipuolisen keskinäisen kommunikoinnin. Arvioin, että opettajien keskinäisen nonverbaalisen viestinnän toimiminen korostuu erityisesti liikuntasalissa toteutetuilla liikuntatunneilla, koska sa-leissa liikkumisen aiheuttama melu vaikeuttaa suullista kommunikointia. Esimerkiksi koripalloa ja salibandya sisältävillä liikuntatunneilla melutasot nousevat usein korkeiksi, jolloin opettajien toimiva nonverbaalinen viestintä on tärkeää. Opettajien nonverbaalinen viestintä on erityisen tärkeää myös telinevoimistelua sisältävillä oppitunneilla, koska silloin liikuntatunneilla on usein kaksi suorituspaikkaa, jotka vaativat jatkuvaa oppilaiden ohjausta ja valvontaa. Tämän seurauksena molemmat opettajat ovat sidottuja näille kahdelle paikalle. Tällöin samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat saattavat olla lähes koko liikuntatunnin kaukana toisistaan, jonka seurauksena myös heidän keskinäisen nonverbaalisen viestinnän laatu korostuu.

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttaminen lisää opettajien työssä jaksamista ja viihtymistä. Opettajat korostivat sitä, että opettajan työ on kokonaisuudessaan melko yksinäistä, vaikka oppitunneilla ollaankin oppilaiden kanssa. Myös aiempien tutkimusten mukaan opettajan työ on koettu yksinäiseksi (Sahlberg 1998, 130). Tulkitsen, että opettajat kaipaavat vuorovaikutustilanteita ja yhdessä tekemistä myös aikuisten kanssa. Arvioinkin, että samanaikaisopetuksen toteuttaminen vähentää opettajien kokemaa yksinäisyyden tunnetta, jonka seurauksena myös työssä jaksaminen ja viihtyminen lisääntyvät.

Haastattelemieni opettajien mukaan samanaikaisopetuksen mahdollistama vastuun jakaminen lisää opettajien työssä jaksamista ja viihtymistä. Opettajan työssä on kokonaisuudessaan suuri vastuu, jonka jakaminen tasavertaisen aikuisen kanssa helpottaa ja keventää työtä. Samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat voivat jakaa vastuuta esimerkiksi laajemmin opetukseen tai yksittäisiinkin oppilaisiin liittyvissä asioissa. Opettajapari voikin jakaa vastuuta aina tilanteen mukaan. Samin mukaan heidän toteuttamassaan samanaikaisopetuskäytännössä vastuun jakaminen ilmenee erityisesti opettajien vahvuuksien mukaan määritettyjen päävetovastuujaksojen vuorottelussa. Vetovastuiden jakaminen opettajien vahvuuksien mukaan lisää opettajien työmotivaatiota, jonka seurauksena myös opettajien työssä jaksaminen ja viihtyminen lisääntyvät. Sami kertoi haastattelussaan, että niissä jaksoissa, joissa oma opettajapari on opetuksen päävetovastuussa, niin työ kevenee jonkin verran:

*Tämän opetuskäytännön avulla opettajan työ keventyy ainakin jaksoittain. Niin kuin meilläkin se työnjako menee niin, että me käytetään niitä omia vahvuusalueita hyväksi. Niin silloin, kun on sen oman vahvuusalueen tekemistä tunnilla, niin silloin tulee tehtyä ehkä normaalia enemmänkin hommia. Silloin tulee oltua myös hieman enemmän esillä siellä tunneilla. Mutta sitten taas, kun Matilla on vetovastuu, niin mie olen silloin vähän enemmän taustalla. Niin kyllä se sitä kokonaisuutta sillein vähän keventää. Tää opetuskäytäntö on tosi hyvä juttu työssä jaksamisen kannalta. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Arvioin, että samanaikaisopetuksen mahdollistama vastuun jakaminen on erityisen hyödyllistä silloin, kun toisella opettajalla on haasteita työssä jaksamisen ja viihtymisen kanssa. Tällaisissa tilanteissa omalla opettajaparilla on hyvä mahdollisuus huomata toisen opettajan kokemat haasteet, jonka seurauksena myös vaikeuksissa olevaa opettajaa on mahdollista auttaa esimerkiksi asiasta keskustelemalla tai työnjakoa muuttamalla. Opettajaparin läheinen yhteistyö ja sen seurauksena parantuva kollegan tuntemus, lisää näiden toisen opettajan kokemien haasteiden huomaamista. Yksin luokkaansa opettavalla opettajalla ei ole yhtä todennäköisesti tällaista näin lähellä olevaa kollegaa, jonka seurauksena myös avun ja tuen saaminen on usein vaikeampaa. Vaikka perinteistä yksin opettamisen mallia toteuttavalla opettajalla olisikin lähellä oleva kollega, niin tämä kollega ei ole kuitenkaan jakamassa vastuuta ja kokemuksia oppitunneilla. Myös Cook ja Friend (2004) korostavat, että samanaikaisopetusta toteuttavilla opettajilla on oppitunneilla oma työpari läsnä, minkä vuoksi he myös voivat jakaa erilaisia kokemuksia keskenään. Heidän mukaansa omalta opettajaparilta saatu tuki onkin yksi samanaikaisopetuksen hyvistä puolia. (Cook & Friend 2004, 7.) Lisäksi Laursen (2006) painottaa, että opettajat kokevat



omien kollegojensa antaman emotionaalisen tuen olevan erittäin tärkeää (Laursen 2006, 100–101).

Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät erityisesti samanaikaisopetuksen lisäämää toiminnan joustavuutta toteuttamansa opetuskäytännön hyötyinä. Joustavuutta tarvitaan esimerkiksi silloin, kun toinen opettajista on poissa liikuntatunnilta. (Hakala & Heinonen 2014, 18.) Näitä opettajien poissaoloja aiheuttavat esimerkiksi sairastumiset ja koulutukset. Kun toinen opettajista on poissa liikuntatunnilta, niin hänen sijaisensa toimii oppitunnilla läsnä olevan opettajan työparina. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että samanaikaisopetuksen toteuttaminen lisää liikuntatunnilta poissa olevan opettajan oppitunnin onnistumisen varmuuden tunnetta. Arvioin, että opettajien luottamus oman opettajaparin ammattitaitoon lisää tätä oppitunnin onnistumisen varmuuden tunnetta tilanteissa, joissa opettaja on itse poissa liikuntatunnilta. Tulkitsen, että tämä samanaikaisopetuksen tuoma varmuuden tunne lisää omalta osaltaan opettajien työssä jaksamista ja viihtymistä.

Opettajien haastatteluissa ilmeni myös se, että he kokevat opettajan työn olevan erittäin kiireistä. Haastatteleman opettajat kertoivat heidän toteuttamansa kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön vähentävän tätä kiirettä jonkin verran. Myös Mikolan (2011) mukaan opettajan työ on kiireistä. Hän korostaakin sitä, että opettajat joutuvat suorittamaan useita eri työtehtäviä samanaikaisesti. Lisäksi Mikola painottaa, että tämä kiire johtuu ainakin osittain opettajien yhteistoiminnan vähäisyydestä. (Mikola 2011, 215.) Arvioin, että opettajien kokema kiireen tunne heikentää heidän työssä jaksamistaan ja viihtymistään ainakin pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna. Näkisin, että opettajan työssä jaksamisella ja viihtymisellä on suuri merkitys myös oppilaiden kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja kehitykselle. Tulkitsenkin, että kahden opettajan läsnäolon ansiosta samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat pystyvät huomioimaan oppilaitaan paremmin, vaikka toisella opettajalla olisikin ajoittaisia haasteita työssä jaksamisen ja viihtymisen kanssa.

## 5 Kummimuotoiseen liikunnan samanaikaisopetukseen liittyvä vertaisoppiminen

Sain tutkimusaineiston analyysissa yhdeksi yhdistäväksi luokaksi vertaisoppimisen. Avaankin kahdessa seuraavassa alaluvussa tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön mahdollistamaa vertaisoppimista. Käsittelen ensin oppilaiden keskinäistä vertaisoppimista, jonka jälkeen avaan opettajien keskinäistä vertaisoppimista.

### 5.1 Oppilaiden vertaisoppiminen

Kaikki haastattelemi opettajat mainitsivat monta kertaa haastatteluissaan, että he käyttävät opetuksessaan parityöskentelyä ja sen mahdollistamaa vertaisoppimista. Fieldsin (2013) mukaan vertaisoppiminen tarkoittaa sitä, että vähintään kaksi tiedoiltaan ja taidoiltaan suurin piirtein samalla tasolla olevaa henkilöä opiskelee yhdessä (Fields 2013, 9). Tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppitunneilla yhdessä työskentelevät parit ovat kummipareja. Nämä kummiparit muodostuvat yhdestä 4. luokan oppilaasta ja yhdestä 6. luokan oppilaasta. Kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla toimii 21 kummiparia sekä yksi kolmen oppilaan muodostama kummiryhmä, joka muodostui, koska kyseisillä liikuntatunneilla läsnä olevien oppilaiden lukumäärä ei ole parillinen. Opettajat korostivat, että lukuvuoden alussa valittujen kummiparien yhteistoiminta on jatkuvaa, sillä tätä kummitoimintaa toteutetaan kaikissa liikuntalajeissa. Opettajat painottivat haastatteluissaan myös sitä, että heidän toteuttamansa opetuskäytännön tarkoituksena on tehostaa oppilaidensa oppimista. Heidän mukaansa vertaisoppimisen käyttäminen opetuksessa on yksi tärkeimmistä keinoista, joilla oppilaiden oppimista yritetään tehostaa. Myös Repo-Kaarento (2006) korostaa, että oppilaiden keskinäinen vertaistuki ja vuorovaikutus tehostavat oppimista (Repo-Kaarento 2006, 26). Sami kertoo vertaisoppimisen käyttämisen merkityksestä heidän toteuttamassaan opetuskäytännössä:

*Koko tämän opetuskäytännön tarkoituksena on tehdä oppimisesta tehokkaampaa. Vertaisoppiminen on ihan tärkeimpiä asioita tässä opetuskäytännössä. Ajatus on se, että oppiminen tehostuu, kun se toiminta on vertaisen tukemaa, ohjaamaa ja kannustamaa. Siis se on parempaa kuin se, että ne oppilaat tekee ne jutut, niin kuin se ope käskee. Siis tää meidän käytäntö ei ole enää semmosta liukuhihnahommaa. Niin kyllä siinä ajatuksessa*

*on aika iso ero, jos sitä verrataan semmoseen perinteiseen ajatteluun.* (Sami, 6. luokan opettaja)

Opettajat kertoivat haastatteluissaan, että mallioppiminen on tärkeä osa tätä opetuskäytäntöä. Aulangon (2006) mukaan mallioppiminen tarkoittaa jäljittelevää oppimista ja esimerkkeihin samaistumista. Mallioppimisessa ihminen tekee kyseenalaistamatta asiat samalla tavalla kuin hänen arvostamansa ihminen. Tämän seurauksena mallioppimisessa esimerkkinä olevalla henkilöllä on suuri vastuu. (Aulanko 2006, 53–55.) Opettajat kertoivat, että liikuntatunneilla kummiparin eri osapuolet toimivat pääasiallisesti samoilla suorituspaikoilla. Tällöin oppilailla on mahdollisuus toimia niin, että kummiparin toinen osapuoli tekee suorituksen ensin, ja toinen tekee perässä. Opettajien mukaan tällainen toimintatapa parantaa erityisesti taidoiltaan heikomman oppilaan liikuntataitojen oppimista, koska taidoiltaan vahvempi oppilas pystyy näyttämään vertaiselleen laadukkaita mallisuorituksia. Opettajat painottivat sitä, että varsinkin 6. luokan oppilaiden tekemät mallisuoritukset antavat 4. luokan oppilaiden oppimiselle jatkuvasti uusia virikkeitä, jotka ovat riittävän haastavia. Myös Hänninen (2001) mainitsee, että erilaiset opetustilanteet voivat virittää lähikehityksen vyöhykkeen, joka mahdollistaa lapsen tehokkaan kehittymisen. Opetuksen pitäisikin kulkea aina jonkin verran lapsen spontaanin kehityksen edellä, jotta oppiminen olisi tehokasta. (Hänninen 2001, 92.) Haastattelemieni opettajien mukaan kummiparityöskentelyn hyötynä nähtiin myös oppilaiden taitojen luontainen vaihtelu. Kummiparin toinen osapuoli osaa jonkin asian paremmin, kun taas toinen osapuoli on taidoiltaan parempi jollain muulla osa-alueella. Opettajat kertoivat, että oppilaiden luontaisen taitojen vaihtelun näkemisen ansiosta, oppilaat oppivat kunnioittamaan toisten oppilaiden erilaista osaamista. Lisäksi opettajat korostivat sitä, että suuren oppilasryhmän läsnäolon ansiosta jokainen oppilas näkee liikuntatunneilla omalle tasolleen sopivia mallisuorituksia, joista oppilaat voivat ottaa mallia. Sami pohtii oppilaiden toisilleen näyttämiä mallisuorituksia:

*Nää oppilaat on jo kehitysvaiheiltaan eri kohdissa menossa. Esimerkiksi kutosluokkalaiset alkaa olla jo siinä murrosiän kynnyksellä. Ne kutoset on jo isompia ja vahvempia. Ne pystyy jo sen fysiikankin ansiosta antamaan aika paljon hyötyä mallioppimiseen. Ja sieltä tulee kyllä tosi hyviä malleja yleensä. Ja sitte se menee myös toiseen suuntaan. Siis se, että sieltä jokainen yksilö löytäisi niitä oman tasoisia ja vertaisia malleja.* (Sami, 6. luokan opettaja)

Vaikka opettajat kertoivat vanhemman liikuntakummin näyttävän pääasiallisesti mallisuorituksia nuoremmalleen, niin opettajat huomauttivat haastatteluissaan myös siitä, että kummiparin vanhempi osapuoli ei ole kaikissa liikuntalajeissa taitavampi oppilas. Opettajat korostivatkin, että myös nuoremmat oppilaat tekevät monissa eri liikuntalajeissa mallisuorituksia, joista vanhemmat oppilaat voivat oppia. Opettajat mainitsivat, että erityisesti kummiparien nuorempien osapuolten itsetunto lisääntyy, kun he näyttävät mallia vanhemmille liikuntakummeilleen. Opettajien mukaan he pyrkivätkin toteuttamaan liikuntatunteja niin, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus opettaa toisiaan. Myös haastattelemani oppilaat mainitsivat, että kummiparin nuorempi osapuoli näyttää mallia vanhemmalle liikuntakummille, jos tämä nuorempi oppilas osaa tehdä kyseisen suorituksen paremmin. Oppilaat painottivatkin, että liikuntatunneilla vaadittavat suoritukset tekee ensin kummiparin osapuolista se, joka osaa asian paremmin. Toisaalta he myös kertoivat, että sellaisissa tilanteissa, joissa kummiparin kumpikaan osapuoli ei osaa vaadittavaa suoritusta erityisen hyvin, niin silloin vanhempi liikuntakummi tekee suorituksen ensin. Kokonaisuudessaan haastattelemani oppilaat arvioivat oman liikuntakumminsa näyttämien mallisuoritusten tehostavan heidän liikuntataitojen oppimistaan. 6.-luokkalainen Sofia kertoo liikuntatunneilla tehtävistä mallisuorituksista:

*Yleensä se tehdään niin, että se isompi kummi tekee ne suoritukset eka. Ja sitte se pienempi kummi tekee perässä. Se on aina sillein, että jos kumpikaan ei osaa sitä juttua kovinkaan hyvin, niin se isompi kummi tekee sen jutun aina eka. Ja sitte tietenki niin, että jos se pikkukummi osaa jotaki tosi hyvin, niin se tekee sen jutun silloin eka. Esimerkiksi tossa jalkapallossa on tosi hyvä juttu, että se taitavampi oppilas voi näyttää sille omalle parille mallia. Siitä kummista on kyllä hyötyä siellä tunnilla. Ne esimerkit auttaa kyllä oppimaan. (Sofia, 6.-luokkalainen)*

Haastattelemani opettajat kertoivat, että näiden liikuntatunnin aikana eri suorituspaikoilla tehtyjen mallisuoritusten lisäksi, oppilaat näkevät opettajien ohjaamina tehtyjä laadukkaita oppilasnäyttöjä. Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella oppilasnäyttöjä tehtiin erityisesti kesken oppitunnin, kun opettajat huomasivat jonkin asian olevan oppilaille haasteellinen. Kun opettajat päättivät käyttää opetuksessaan näitä koko oppilasryhmän yhteisiä oppilasnäyttöjä, niin koko ryhmä kerääntyi opettajien kehotuksesta yhteen paikkaan, jossa yksi opettajien valitsema taitava oppilas näytti muille oppilaille laadukkaan mallisuorituksen. Kun taitava oppilas teki oppilasnäyttöä, niin opettajat selostivat samalla kyseisen suorituksen ydinkohtia. Oppilasnäyttöä seurattaessa oppilaat vaikuttivat olevan erityisen keskittyneitä kyseisten mallisuoritusten seuraamiseen. Tämä taitava oppilas teki

oppilasnäytössä useita mallisuorituksia, jonka jälkeen oppilaat siirtyivät takaisin suorituspaikoilleen. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 26.5.2015.) Haastattelemini opettajien mukaan oppilasnäytöt tehostavat oppilaiden liikuntataitojen oppimista. He korostivat myös sitä, että erityisesti oppilasnäytöissä esimerkkinä oleminen parantaa oppilaan itsetuntoa ja luo positiivista minäkuvaa. Myös kaksi haastattelemaani oppilasta kertoi, että näissä koko oppilasryhmän yhteisissä oppilasnäytöissä mallisuorituksen tekijänä oleminen antaa heille onnistumisen ja ylpeyden kokemuksia. Matti-opettajan ja 6.-luokkalaisen Oskarin ajatukset koko oppilasryhmän yhteisistä oppilasnäytöistä olivat seuraavat:

*Ryhmästä löytyy aina joku, joka osaa asian hyvin, esimerkiksi voltin tekeminen. Sitten katsotaan näytöissä, että tuo tekee tuon niin. Sitten sille voi sanoa hyppää korkeammalle, ponnista paremmin. Muistan, että edellisessä porukassa oli poika tosi hyvä tekemään voltteja... Niin kuinka ne tytöt alkoi tekemään voltteja. Niillä oli hyvä malliesimerkki siinä. Näki moneen kertaan, ja sitten pysäytettiin. Sitten se saattoi olla myös minun kummi, niin piti yrittääkin vähän kovemmin. Tai kuperkeikkaa. Myös toisinpäin, jos pienempi oppilas osaa tehdä, niin laittaa se isommankin tekemään... Niinku opettaa taitoa. (Matti, 4. luokan opettaja)*

*Kyllä se on hienoa, kun saa olla kaikille muille oppilaille mallina. Siinä tulee semmonen tunne, että osaa sen asian tosi hyvin. Siinä on silloin onnistunu. On siinä silloin vähän ylpeäkin, kun saa näyttää mallia. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

Arvioin, että näissä koko oppilasryhmän yhteisissä oppilasnäytöissä opettajien kannattaa kierrättää mallisuorituksia tekeviä oppilaita mahdollisimman paljon. Näkisin, että mallisuorituksia tekeviä oppilaita kannattaakin valita sekä nuoremista että vanhemmista oppilaita. Näkemyksiäni perustelen erityisesti sillä, että arvioin tällaisen koko luokalle mallisuoritusten näyttämisen parantavan oppilaan itsetuntoa, mutta myös lisäävän oppilaan liikkumiseen liittyvää motivaatiota. Kun oppilas kokee osaavansa jonkin asian hyvin, niin on luonnollista, että myös hänen motivaationsa tätä tekemistä kohtaan parantuu. Näkisin tällaisen oppilasnäytöissä mallisuorituksia tekevien oppilaiden kierrättämisen motivoivan myös oppilaita, jotka eivät ole vielä edes näitä mallisuorituksia päässeet näyttämään. Mallisuorituksia tekevien oppilaiden kierrättämisen seurauksena myös muut oppilaat näkevät konkreettisesti, että näitä suorituksia voi päästä itsekkin tekemään, kunhan harjoittelee tarpeeksi.

Eri suorituspaikoilla liikuntakummien näyttämien mallisuoritusten ja koko oppilasryhmän yhteisten oppilasnäyttöjen lisäksi, oppilaiden vertaisoppiminen ilmeni tutkimassani opetuskäytännössä muillakin tavoilla. Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin huomiota siihen, että kummiparin vanhempi osapuoli oli ottanut lähes kaikissa pareissa selkeän johtajaroolin. Vanhemmat liikuntakummit toimivatkin nuorempiensa apuopettajina. Suurin osa vanhemmista liikuntakummeista ohjasi, auttoi ja kannusti nuorempia oppilaita oikeanlaisten suoritusten tekemiseen. Toisaalta useissa kummipareissa myös parin nuoremmat osapuolet pyrkivät ohjaamaan ja auttamaan omia liikuntakummejaan laadukkaiden suoritusten tekemisessä. (Havaintopäiväkirja 22.5.2015.) Myös haastattelemi oppilaat kertoivat, että he pyrkivät ohjaamaan ja auttamaan erityisesti omaa liikuntakummiinsa hyvien suoritusten tekemisessä. Oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että erityisesti 4. luokan oppilaat odottavatkin oman liikuntakumminsa ohjaavan ja auttavan heitä liikuntatunneilla. He kokivat ohjaamisesta ja auttamisesta olevan hyötyä heidän oppimisessaan. 4. luokan oppilaat arvostivat suuresti omien liikuntakummiensa osaamista ja tietämystä. Nämä haastattelemi 4. luokan oppilaat pitivät omia liikuntakummejaan lähes apuopettajan asemassa. Toisaalta kaksi 4. luokan oppilasta huomautti myös siitä, että he seuraavat liikuntakummiensa suorituksia kriittisesti. Nämä oppilaat mainitsivatkin, että he eivät tee suorituksia vanhemman oppilaan mallisuorituksen ja ohjeiden mukaan, jos he arvelevat niissä olevan joitain virheitä. Myös 6. luokan oppilaat tiedostivat selkeästi, että heidän pitää erilaisten mallisuoritusten näyttämisen lisäksi ohjata ja auttaa nuorempia oppilaita suoritusten tekemisessä. Kaikki haastattelemi 6. luokan oppilaat mainitsivat, että he ovat opettaneet omille liikuntakummeilleen erilaisia liikuntaan liittyviä asioita. Muutamat 6. luokan oppilaat mainitsivat olevansa tarkkoja oman liikuntakumminsa oppimisen tukemisessa. Kaksi haastattelemani 6. luokan oppilasta kertoikin, että he pyrkivät korjaamaan epäonnistuneet suoritukset mahdollisimman nopeasti oikealla suoritustekniikalla, jotta oma liikuntakummi ei oppisi vääränlaisia suoritustekniikoita. 4.-luokkalainen Veikka ja 6.-luokkalainen Maria pohtivat kummiparityöskentelyä:

*Kummista on sillein aika paljon hyötyä, kun se auttaa ja neuvoo. Ne kutoset on tehny niitä juttuja sillein enemmän, niin ne pystyy sillein näyttämään ja neuvomaan niitä juttuja. Ne osaa ja tietää. Ne pystyy neuvomaan esimerkiksi semmosissa asioissa, että jos pitää kiertää koulu juoksemalla mahdollisimman nopeasti, niin ne neuvoo, että kannattaa mennä mahdollisimman lähellä sitä seinää ja semmosta. Sehän tässä kummiparijutussa on varmaan kaikkein parasta, että siltä kummilta saa aina kysyä neuvoa. Siis ei tarvi mennä aina siltä opelta kysymään niitä juttuja. Ja sitte tietenki se on niin, että ensin kysyy siltä*

*kummilta, ja sitte jos se ei osaa neuvoa, niin sitte vasta pitää mennä sen open luo. Ne kummit auttaa oppimaan. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

*Kyllä mie sillein yritän ohjata, auttaa ja näyttää mallia sille nuoremmalle. Siis sillein, että miten ne jutut kannattaa tehdä. Esimerkiksi voimistelussa mie kerron, että mihin ne kädet kannattaa laittaa. Ja silloin tietenkä näytän sen jutun vaikka uudestaan, jos se kysyy, että voitko tehdä sen uudestaan. Ja silloin tietenkä, jos teen jonku virheen, niin yritän tehdä sen nopeasti oikein, niin se nuorempi ei opi väärin. Kyllä mie olen sille mun parille aika paljo opettanu. (Maria, 6.-luokkalainen)*

Vaikka opettajien ja oppilaiden haastatteluissa sekä liikuntatuntien havainnoinnin perusteella ilmenikin, että kummiparityöskentelyssä ja sen mahdollistamassa oppilaiden vertaisoppimisessa on useita eri hyötyjä, niin tutkimusaineiston analyysissä ilmeni myös yksi haaste tähän vertaisoppimiseen liittyen. Kaksi 6. luokan oppilasta kertoi haastatteluissaan, että tämä liikuntatunnista toiseen jatkuva kummiparityöskentely ei ole aina motivoivaa. Heidän mukaansa oman liikuntakummin kanssa toimiminen on ajoittain jo liian kaava- maista. Nämä oppilaat mainitsivatkin, että he haluaisivat tehdä liikuntatunneilla vaadittavia suorituksia myös itsekseen, jolloin oma liikuntakummi ei olisi vieressä autettavana. Toisaalta he myös korostivat sitä, että kokonaisuudessaan kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus on hyvä käytäntö, jossa on enemmän hyviä kuin huonoja puolia. 6.-luokkalainen Oskari kertoo kummiparityöskentelyn ja vertaisoppimisen huonoista puolist:

*Siinä kummiparityöskentelyssä on huonoa se, että jos joskus haluais tehdä jotaki ihan itte, niin se ei aina ole mahollista. Se on joskus liikaa semmosta samaa aina. Ei aina jaksais. Siinä on silloinki se pienempi siinä vieressä tekemässä juttuja ja kysymässä neuvoja. Mutta ei siinä liikuntakummissajutussa mitään semmosta hirveätä ikinä ole ollu. Enemmän siinä on hyviä juttuja. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että oppilaiden keskinäiseen vertaisoppimiseen liittyvä omalle liikuntakummille vertaispalautteen antaminen, on tärkeä osa tätä tutkimaani opetuskäytäntöä. Opettajat korostivatkin, että liikuntakummien toisilleen antama vertaispalaute parantaa oppilaiden motivaatiota ja edistää heidän liikuntataitojen oppimistaan. Nummisen ja Laakson (2010) mukaan sisäinen palaute on henkilön itse päättelemää informaatiota hänen suorituksestaan. Ulkoinen palaute taas tarkoittaa suoritusta koskevaa informaatiota, jonka tehtävän suorittaja saa itselleen jostain ulkopuolisesta lähteestä. Esimerkiksi sanallinen palaute suorituksesta on ulkoista palautetta. Hyvä ulkoinen palaute

lisää motivaatiota, antaa tietoa suoritukseen liittyvistä virheistä ja vahvistaa oikeaa suoritustapaa. Jatkuva ulkoisen palautteen käyttö voi johtaa palauteriippuvuuteen, jolloin sisäisen palautteen kehitys voi heikentyä, sekä suorituksen teho voi laskea. Oppilaita tulee kuitenkin kannustaa antamaan palautetta toisilleen. (Numminen & Laakso 2010, 64–68.) Rimpiläinen ja Bruun (2007) painottavat, että oppilaiden vertaisiltaan saama palaute tehostaa oppimista. Vertaispalaute on oppilaiden oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin opettajilta saatu palaute. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 16.) Opettajat kertoivat haastatteluisaan, että he pyrkivät järjestämään vertaispalautteen antamista mahdollistavia tilanteita erityisesti liikuntatuntien aikaisen kummiparityöskentelyn avulla. Opettajien mukaan varsinkin liikuntakummit antavatkin toisilleen tehtyihin suorituksiin liittyvää palautetta aktiivisesti.

Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin myös itse huomiota siihen, että kummiparin eri osapuolet antoivat toisilleen vertaispalautetta yllättävänkin aktiivisesti. Vaikka opettajat eivät huomauttaneetkaan oppilaita vertaispalautteen antamisesta erikseen, niin lähes kaikki kummiparit olivat aktiivisia palautteen antamisessa. Toisaalta muutamat kummiparit eivät antaneet toisilleen vertaispalautetta oikeastaan ollenkaan. Yleensä tämä vertaispalautteen antaja oli kummiparin vanhempi osapuoli, mutta useissa pareissa myös nuoremmat oppilaat olivat aktiivisia palautteenantajia. Oppilaiden toisilleen antama vertaispalaute liittyi yleensä liikunnallisiin suorituksiin, mutta erityisesti vanhemmat oppilaat antoivat nuoremmilleen palautetta myös käyttäytymiseen liittyen. Oppilaiden antama vertaispalaute oli pääasiallisesti myönteistä ja kannustavaa, mutta useiden pariin toisilleen antama palaute oli ajoittain luonteeltaan myös suorituksia tai käyttäytymistä korjaavaa. Erityisesti kummiparin vanhemmat osapuolet antoivat nuoremmilleen rakentavaa kritiikkiä, mutta varsinainen negatiivinen ja lannistava vertaispalaute oli erittäin vähäistä. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 22.5.2015.) Ahon ja Laineen (1997) mukaan positiivinen vertaispalaute tukee itsetunnon kehittymistä. Toisaalta vertaisten antamat moitteet voivat johtaa negatiivisen minäkäsityksen omaksumiseen. (Aho & Laine 1997, 178.) Myös suurin osa haastatteleistani oppilaista kertoi, että he antavat omalle liikuntakummilleen aktiivisesti vertaispalautetta liikuntatuntien aikana. Oppilaat kertoivat, että heidän antamansa vertaispalaute on pääasiallisesti oman liikuntakummin liikunnallisiin



suorituksiin liittyvää myönteistä ja kannustavaa palautetta. Oppilaista Sofia, Oskari ja Jere kertovat liikuntatunneilla annettavasta vertaispalautteesta:

*Me annetaan toisille paljon palautetta. Mie pyrin antamaan kehumalla semmosta positiivista palautetta sille kummille. Mutta yritän mie myös antaa semmosta rakentavaa kritiikkiäki aina välillä. Sitä annan esimerkiksi sillain, että ihan hyvä oli yritys, vaikka ei menny koriin. Ja sitte yritän sanoa, että kannattaa kokeilla näin. (Sofia, 6.-luokkalainen)*

*Me annetaan toisille aika paljon palautetta. Mie annan palautetta mun parille esimerkiksi sillon, kun se on tehny jotaki hyvin. Sillon mie sanon, että hyvä Veikka, tai että tuo oli tosi hienosti tehty. Joskus saatan myös sanoa sille, että mitä pitäis tehdä toisin. Mie saatan sanoa sille esimerkiksi, että pistä ne kädet paremmin. En mie sillein mitään kovin negatiivista sille oo sanonu, kun se osaa käyttäytyä. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

*Me ei anneta toisille tunnin aikana sillein hirveästi palautetta. Me tehään sitä omaa juttua enemmän. (Jere, 4.-luokkalainen)*

Arvioin, että kummiparien pysyvyys lisää oppilaiden vertaispalautteen antamisen aktiivisuutta. Kun samat liikuntakummit toimivat vähintään yhden lukuvuoden liikuntatunneilla yhdessä toisiaan jatkuvasti auttaen ja ohjaten, niin on selvää, että mahdollisia yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta he alkavat luottamaan toisiinsa. Tämän seurauksena kummiparin molemmat osapuolet todennäköisesti myös rohkaistuvat antamaan koko ajan enemmän palautetta toisilleen. Lisäksi keskinäisen luottamuksen seurauksena oman liikuntakummin antaman vertaispalautteenkin koetaan olevan luotettavaa. Tulkitsen myös niin, että erityisesti liikuntakummien toisilleen antama myönteinen vertaispalaute lisää entisestään vertaispalautteen antamista, sekä parantaa oppilaiden keskinäistä kanssakäymistä yleisemmälläkin tasolla. Myös Morozin ja Jonesin (2002) mukaan aktiivisesti annettu positiivinen vertaispalaute parantaa sosiaalista vuorovaikutusta ja vertaishyväksyntää erilaisissa ympäristöissä (Moroz & Jones 2002, 242).

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että oppilaat antavat toisilleen vertaispalautetta liikuntatuntien aikana eri suorituspaikoilla, mutta myös varsinaisten liikuntatuntien jälkeisissä loppukeskusteluissa annetaan ajoittain palautetta toisille. Opettajien mukaan loppukeskusteluissa pohditaan usein joko oman liikuntakummin tai pienen ryhmän kanssa liikuntatunneilla tehtyjä suorituksia ja yleistä käyttäytymistä. Erityisesti Sami-opettaja kertoi näiden loppukeskustelujen olevan hyviä mahdollisuuksia vertaispalautteen antamiselle rauhallisessa tilanteessa. Myös muutamat haastattelemani oppilaat mainitsivat, että loppukeskusteluissa annetaan usein omalle liikuntakummille myönteistä ja rakentavaakin

palautetta. 4.-luokkalainen Jere kertoo liikuntatuntien loppukeskusteluista:

*Opet käskää aika usein tunnin jälkeen keskustella sen oman kummin kanssa siitä käyttäytymisestä ja tekemisestä tunnilla. Niin silloin keskustellaan sen kummin kanssa, että mitä hyvää ja huonoa siellä tunnilla tehtiin. Silloin tulee annettua sillein enemmän sitä palautetta. Se on hyvä juttu. (Jere, 4.-luokkalainen)*

Oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että oppilaat antavat vertaispalautetta toisilleen myös liikuntapäiväkirjojen avulla. Muutamat oppilaat kertoivat, että oman liikuntakummin päiväkirjaan kirjoitetaan erityisesti myönteisiä asioita hänen osaamisestaan. Oppilaiden mukaan liikuntapäiväkirjoihin on mahdollisuus kirjoittaa myös siitä, mitä oma liikuntakummi on heille opettanut. Oppilaat mainitsivat myös sen, että liikuntapäiväkirjaa ei ole enää kirjoitettu niin säännöllisesti kuin ennen. 6.-luokkalainen Oskari kertoo liikuntakummien vertaispalautetta sisältävistä liikuntapäiväkirjoista:

*Meillä on ollut liikassa semmoset liikkapäiväkirjat, joihin kirjoitettiin semmosta, että mitä oppi toiselta ja muuta. Siihen sai kirjoittaa semmosta, että missä se toinen on hyvä ja muuta. Siis mie kirjoitin sille Veikalle, ja se mulle. Mie olen sitten kirjottanu sinne, että Veikka on tosi hyvä jalkapallossa, ja että se on opettanu siinä asioita mulle. Mutta me ei enää pidetä sitä päiväkirjaa niin aktiivisesti. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

Arvioin, että mahdollisimman monipuolisten tilanteiden tarjoaminen vertaispalautteen antamiselle aktivoi oppilaita palautteen antamiseen. Kun oppilasryhmässä on paljon erilaisia oppilaita, niin on myös selvää, että kaikille oppilaille ei sovi samanlaiset palautteen antamisen tavat. Esimerkiksi hiljaisemmat oppilaat eivät ole välttämättä aktiivisia vertaispalautteen antajia, kun liikuntakummille pitäisi antaa palautetta kesken liikuntatunnin, mutta liikuntapäiväkirjaan he saattavat kirjoittaa erittäin paljon laadukasta vertaispalautetta. Tulkitsenkin, että monipuolisten tilanteiden tarjoaminen vertaispalautteen antamiselle edistää omalta osaltaan oppilaiden oppimista, sillä se mahdollistaa kaikkien oppilaiden vahvuuksien käyttämisen palautteen antamisessa. Toisaalta on myös hyvä, että oppilaat joutuvat harjoittelemaan vertaispalautteen antamista myös oman mukavuusalueen ulkopuolisissakin tilanteissa. Tällöin myös oppilaiden mahdolliset palautteen antamiseen liittyvät heikkoudet kehittyvät.

Opettajat korostivat haastatteluissaan sitä, että heidän toteuttamansa opetuskäytäntö mahdollistaa oppilaille paljon erilaisia tilanteita palautteen antamisen harjoitteluun, mutta

myös palautteen vastaanottamisen harjoittelu on opettajien mukaan tärkeää. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että erityisesti kriittisen palautteen vastaanottaminen on monille oppilaille vaikeaa. Sami-opettaja kertoi, että oppilaiden on liikuntatunneilla turvallista harjoitella ymmärtämään vertaispalautteen avulla erityisesti sitä, että kriittinen palaute ei liity oppilaiden persoonaan, vaan heidän toimintaansa. Haastattelemi oppilaat mainitsivat kokevansa vertaispalautteen vastaanottamisen pääasiallisesti helppona asiana. Oppilaiden mukaan omalta liikuntakummilta saadun myönteisen vertaispalautteen vastaanottaminen tuntuu hyvältä. Haastattelujen perusteella oppilaat suhtautuvat kriittisen vertaispalautteen vastaanottamiseen neutraalisti. 6.-luokkalainen Oskari kertoo saamaansa myönteisestä vertaispalautteesta:

*Se Veikka (oma liikuntakummi) oli kirjoittanu sinne liikkapäiväkirjaan, että se kattoo musta paljon mallia, kun mie osaan niitä juttuja. Esimerkiksi telinevoimistelussa ja muissa temppuhommissa olin opettanu sille juttuja. Se kirjoitti, että mie olen taitava. Ja tunneillaki se aina välillä kehuu mua. Se tuntuu silloin siltä, että se arvostaa mua. Ja se on tietenki kivaa. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

## 5.2 Opettajien vertaisoppiminen

Kaikki haastattelemi opettajat mainitsivat opettajien keskinäisen vertaisoppimisen olevan yksi suurimmista hyödyistä kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisessa. Opettajien vertaisoppiminen ei ole itsessään samanaikaisopetuskäytännön toteuttamisen tarkoitus, vaan se tulee ikään kuin opetuskäytännön sivutuotteena. Opettajien mukaan heidän ammattitaitonsa on kehittynyt samanaikaisopetuskäytännön ja sen mahdollistaman opettajien keskinäisen vertaisoppimisen ansiosta. Myös Ahtiainen ym. (2011) korostavat, että samanaikaisopetuksen toteuttaminen tukee muun muassa opettajien ammatillista kehittymistä (Ahtiainen ym. 2011, 48). Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat painottivat, että samanaikaisopetus mahdollistaa hyvän ympäristön seurata toisen opettajan opetusta ja hänen tekemiään käytännön ratkaisuja. Opettajat korostivat myös sitä, että heistä toinen on aina vahvempi jollain liikunnanopetukseen liittyvällä osa-alueella, esimerkiksi harrastuneisuuden ansiosta. (Hakala & Heinonen 2014, 21.) Opettajien mukaan erityisesti opetuksen päävetovastuiden määrittäminen opettajien vahvuusalueiden perusteella, mahdollistaa toiselle opettajalle jatkuvasti tilaisuuksia uuden oppimiselle. Sami kuvaa samanaikaisopetuksen antoisuutta seuraavasti:

*Kyllähän tässä opetuskäytännössä opettajienkin vertaisoppiminen korostuu. Siis jo ihan semmosessa, että pääsee näkemään sen toisen opetusta. Silloin näkee erilaisia harjoitteita ja muita ratkaisuja. Kyllä se antaa paljon itelle. Meillä on kuitenkin ne omat vahvuudet. Kun mie tulin tähän mukaan, niin tietenkin mie yritin sinne omaa osaamista tuoda. Siis esimerkiksi semmosia uusia harjoitteita, joista Mattikin vois saada jotain irti. Se on kuitenkin niin, että aina pystyy kehittymään ja tekemään asioita vielä paremmin. Siis sillein, että oppia ikä kaikki. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he refleктоivat yhdessä toteuttamiaan liikuntatunteja. Anttilan (2007) mukaan reflektointi on omien ajatusten, havaintojen ja toiminnan syvällistä pohtimista. Reflektointia on mahdollista harjoittaa yksin tai yhdessä muiden henkilöiden kanssa. Itsekseen harjoitettavaa omia ajatuksia pohtivaa reflektointia kutsutaan sisäiseksi reflektioksi. Sen sijaan yhteisöllisessä reflektiossa vähintään kaksi henkilöä pohtii ajatuksiaan yhdessä. (Anttila 2007, 56–59.) Eskelä-Haapanen (2013) toteaa, että oppituntien reflektointi mahdollistuu samanaikaisopetuksen toteuttamisen ansiosta (Eskelä-Haapanen 2013, 164). Haastattelemani opettajat kertoivat, että heidän yhteinen liikuntatuntien reflektointinsa tapahtuu yleensä oppituntien jälkeisissä lyhyissä keskusteluissa. Opettajat kokivat näiden keskustelujen olevan tärkeitä erityisesti ammatillisen kehittymisen kannalta, vaikka ne ovatkin kestoaltaan lyhyitä. Arvioin myös itse niin, että opettajien yhteinen liikuntatuntien reflektointi tukee heidän ammatillista kehittymistään. Tätä näkemystä perustelen muun muassa sillä, että opettajat joutuvat yhteisen reflektoinnin yhteydessä perustelemaan liikuntatunneilla tekemiään käytännön ratkaisuja. Tulkitseen myös niin, että molempien opettajien ammatillista kehittymistä tukeva yhteinen reflektointi aloitetaan jo ennen varsinaisia liikuntatunteja, kun kyseiset opettajat suunnittelevat opetustaan ainakin osittain yhteistyössä. Sami-opettaja avaa liikuntatuntien jälkeistä reflektointia:

*Ja tunnin lopuksi meillä on aina pieni keskustelu tunnista. Siis ihan semmosia juttuja, että mikä meni hyvin, ja mitä pitäisi muuttaa seuraaville tunneille. Siis tämmöset jutut ehitään keskustella usein jo ihan siinä liikuntakampeiden vaihdon yhteydessä. Vaikka se keskustelu on lyhyt, niin se on tärkeä. Niistä kuitenkin oppii aina jotain. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Haastattelemani opettajat korostivat sitä, että samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien keskinäinen vertaisoppiminen voi olla laadukasta vain silloin, kun molemmat opettajat arvostavat toistensa osaamista. Opettajat painottivat myös opettajaparin keskinäisen luottamuksen ja avoimuuden olevan tärkeitä asioita opettajien keskinäisen vertaisoppimisen

onnistumiselle. Myös Pakarisen, Kyttälän ja Sinkkosen (2010) mukaan samanaikaisopetus voi onnistua vain silloin, kun molemmat opettajat arvostavat oman työparinsa tietoja ja taitoja yhtä paljon kuin omiaan. Lisäksi työparin on koettava toisen opettajan tiedot ja taidot oppimisen arvoisina. Erilaiset tiedot ja taidot tulee nähdä rikkautena ja mahdollisuutena ammatilliseen kehittymiseen. Tähän liittyy luottamus ja kunnioitus toista opettajaa kohtaan. (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010.)

Parkin, Oliverin, Johnsonin, Grahamin ja Oppongin (2007) mukaan tieto rakentuu ja vahvistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siten opettajuuden ollessa sosiaalista työtä, opettajien keskinäinen vuorovaikutus luo mahdollisuudet opettajille kehittää omaa ammattitaitoaan (Park, Oliver, Johnson, Graham & Oppong 2007). Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he antavat toisilleen säännöllisesti vertaispalautetta. He mainitsivat haastatteluissaan myös siitä, että opettajien hyvin eripituisista kokemuksista opettajan työssä toimimisesta on paljon hyötyä varsinkin silloin, kun samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat antavat toisilleen vertaispalautetta. Arvioin myös itse niin, että kokeneen ja melko kokemattoman opettajan muodostama samanaikaisopetusta toteuttava työpari, antaa toisilleen erilaisten lähtökohtien takia sellaista vertaispalautetta, jonka avulla opettajille avautuu uusia opetukseen liittyviä näkökulmia. Opettajista Sami kertoi, että oman opettajaparin antama vertaispalaute on hänelle erittäin tärkeää ammatillisen kehittymisen kannalta, sillä hän on opettajana vielä kokematon. Sami avaa hänen ja Matin keskinäistä vertaisoppimista:

*Miehän sanoin heti meidän ekoilla yhteisillä tunneilla Matille, että sano aina, jos vain tulee jotaki semmosta kehitettävää tai muuta. Ja meillä on ollu kyllä ihan alusta asti tosi luotettava ja avoin ilmapiiri Matin kanssa. Palautetta uskaltaa kyllä antaa. Ja toisen ammattitaitoa tietenkin myös arvostetaan. Ja sen takia tässä on varmasti aika paljon kehittymistäkin tapahtunut. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Opettajien haastatteluissa ilmeni myös se, että he haluavat kehittää liikunnanopetustaan yhteistyössä. Toisaalta he kertoivat, että opetuskäytännön kehittämiseen ei ole paljon aikaa. Mikolan (2011) mukaan opettajat ovat työssään kiireisiä muun muassa vähäisen keskinäisen yhteistyön takia. Opettajat eivät uudista toimintatapojaan tässä jatkuvassa kiireessä, vaan he toimivat yleensä vanhojen tapojensa mukaan. (Mikola 2011, 215.) Rytivaaran ja Kershnerin (2012) mukaan samanaikaisopetus luo vertaisoppimisen kautta laa-

jemman tietopohjan opettajille, mitä ei voi saavuttaa opettamalla vain yksin. Toisen opettajan saadessa idean, on toisen opettajan mahdollista kehittää sitä yhteistyössä pidemmälle ja siten luoda toimiva opetuskäytäntö. Kahden opettajan kokemusten ja tietojen jakaminen luo pohjaa uuden tiedon rakentumiselle. (Rytivaara & Kershner 2012.) Arvioin myös itse niin, että samanaikaisopetusta toteuttavilla opettajille on paremmat mahdollisuudet opetuksen kehittämiseen kuin yksin luokkaansa opettavalla opettajalla. Oma opettajapari voi nähdä esimerkiksi toisen opettajan opetukseen liittyvät heikkoudet usein paremmin kuin kyseinen opettaja itse. Tämä johtuu yleensä siitä, että opettaja on usein liiankin lähellä omaa toimintaansa, jonka seurauksena osa opetukseen liittyvistä erilaisista näkökulmista jää liian vähälle huomiolle. Jos opettajaparin keskinäinen vuorovaikutus on avointa, niin opettajilla on mahdollisuus antaa toisilleen rakentavaa vertaispalautetta, jonka seurauksena myös opetusta voidaan kehittää. On huomioitava, että tästä opetuksen kehittymisestä hyötyvät sekä opettajat että oppilaat. Myös Cookin ja Friendin (1995) mukaan opettajien keskinäisellä opetukseen liittyvällä vertaispalautteella on suuri merkitys, kun halutaan kehittää samanaikaisopetuksen kokonaisvaltaista sujuvuutta (Cook & Friend 1995). Lisäksi tulkitsen niin, että samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat eivät voi keskittyä antamassaan vertaispalautteessa ainoastaan toisen opettajan opetuksen heikkouksiin. Jos opettajien keskinäinen vertaispalaute on jatkuvasti erittäin kriittistä, niin opettajat kyllästyvät todennäköisesti koko samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Opettajien onkin huomioitava vertaispalautetta antaessaan myös oman opettajaparin opetukseen liittyvät positiiviset asiat.

## 6 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppituntien aikaiset oppilaita koskevat vuorovaikutustilanteet

Tutkimusaineiston analyysissä sain yhdistäviksi luokiksi muun muassa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaaliset taidot. Päätin yhdistää nämä luokat samoihin lukuihin, sillä ne sisälsivät paljon päällekkäisyyksiä, ja osa aiheista oli sen kaltaisia, että ne olisivat voineet sopia kumpaan vain näistä yhdistävistä luokista. Avaan kolmessa seuraavassa alaluvussa tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevia oppilaita koskevia erilaisia vuorovaikutustilanteita. Käsittelenkin seuraavissa alaluvuissa oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, mutta myös kyseisillä liikuntatunneilla vallitsevaa työrauhaa.

### 6.1 Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että heidän toteuttamansa kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla oppilaat toimivat yleensä kahden eri-ikäisen oppilaan muodostamina kummipareina. Kummiparit ovatkin liikuntatunneilla jatkuvasti aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajien mukaan oppilaille annettiin suuri vastuu kummiparien muodostuksessa, sillä opetuskäytännön alkaessa 3. luokan oppilas sai hakea 5. luokan oppilaan itselleen liikuntakummiksi. Opettajat kertoivat, että kummiparit muodostuivat pitkälti aiemman kaveruuden ja sukupuolen perusteella. Elina-opettaja summaa kummiparien käytännön toimintaa ja lukuvuoden alussa tehtyä parien valintaa näin:

*Ne (kummiparit) tavallaan elää siellä käytäntönä hyvin vahvasti, että oli se mitä tahansa ryhmiin jakautumista tai jos tehdään jotain harjoitteita pareittain, niin ne on sitten ne kummiparit, jotka sitten tekee, tai sitten jos me pistetään joku rata pystyyn, niin saattaa mennä niin, että mie jaan omat vitoseni esimerkiksi sinne suorituspaikoille, ja sitten ne kolmoset hipsii sinne, missä se oma isokummi on siellä. Niinku se on semmoinen hyvin jatkuva työjuttu se... No sehän se kummiparin valinta menee sillä lailla syksyllä, että nytkin kun alotettiin, että mulla oli vitoset ja tuli nämä uudet kolmoset, niin he niinku ihan niitä ensimmäisiä liikuntatunteja, niin tavallaan nämä kolmoset itelleen sieltä valitsi*

*sen kummin, ja se on se sama kummi sitten läpi sen koko kaks vuotta.* (Elina, 6. luokan opettaja)

Kaikki haastatteleman oppilaat muistivat hyvin sen tilanteen, kun 3. luokan oppilaat kävivät valitsemassa 5. luokan oppilaan itselleen liikuntakummiksi. Kummiparien nuoremmat osapuolet kertoivat, että liikuntakummeja valittiin hyvin monenlaisten asioiden perusteella. Oppilaat olivat opettajien kanssa samaa mieltä siitä, että aiempi kaveruus ja sukupuoli olivat yleisimmät perustelut liikuntakummien valinnoille. Kummiparien nuoremmat osapuolet kertoivat myös tarkkailleensa etukäteen näitä 5. luokan oppilaita ja heidän käyttäytymistään erityisesti välituntien aikana. Nuoremmat liikuntakummit mainitsivat myös sen, että kaikkein positiivisimmilta ja luotettavimmilta kummiparien valintatilaisuuden aikana vaikuttaneet oppilaat olivat haluttuja valintoja liikuntakummeiksi. Lisäksi oppilaat kertoivat, että osa 3. luokan oppilaista valitsi oman liikuntakumminsa satumanvaraisesti. Nuorempien liikuntakummien mukaan lähes kaikki oppilaat olivat alusta asti tyytyväisiä valittuihin liikuntakummeihin, mutta yksittäiset oppilaat kokivat valintojen yhteydessä myös pettymyksiä. 4.-luokkalaiset Veikka ja Neea kertovat liikuntakummien valinnasta:

*Ne kummiparit valittiin silloin ihan ekoilla yhteisillä liikuntatunneilla. Me oltiin silloin kolmosia, ja ne vanhemmat oli vitosia. Silloin mentiin vaan kahteen riviin vastakkain, ja opet sano, että kolmoset saa lähteä ettimään itelleen kummin. Eli sitten me nuoremmat mentiin vaan sen isomman luo. Ja sitte siinä oli semmonen, että jokaiselle pojalle ei riittänyt poikaa kummiksi, niin se alko harmittaa se. Siinä oli semmonen, että yks poika, joka ei ollu koulussa silloin, niin sai tytön pariksi, niin sitä kyllä aluksi harmitti se... Mie valittin sen Oskarin mun kummipariksi, koska mie olin nähny, että niiden luokan pojilla oli monilla välitunneilla ollu jotaki riitoja ja muita semmosia juttuja selvittämässä. Ja tää mun kummi ei ollu silloin niissä riidoissa. Se vaikutti sillein kunnolliselta ja se oli vastapäätä mua, niin mie valittin sen.* (Veikka, 4.-luokkalainen)

*Mie valittin Sofian siksi, että se näytti tosi mukavalta ja se oli siinä lähellä. Me ei tunnettu ennestään, mutta se vaikutti positiiviselta ja reilulta.* (Neea, 4.-luokkalainen)

Näkisin, että tutkimaani kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat voisivat kehittää lukuvuoden alussa tehtävää kummiparien valintaa. Opettajat voisivat käyttää kummiparien jakamisessa hyväkseen esimerkiksi omaa ammattitaitoaan ja oppilaantuntemustaan. Opettajat voisivatkin jakaa oppilaat kummipareihin esimerkiksi oppilaiden persoonallisuuksien perusteella. Arvioin, että tällä tavalla jaetut kummiparit



toimisivat todennäköisesti hyvin. Kun haastattelin Matti-opettajaa, niin hän alkoi pohtia kummiparien jakamisen kehittämistä:

*Ensi vuodelle voisi miettiä tyttö-poika-pareja... Siinäkin on etunsa. Se voisi olla haastekkin, että voisiko sekapareja lisätä... Miten se vaikuttaa opetukseen? Kun jämäkkä tyttö ja vilperi poika, niin se on parhaimmillaan... Oppilaat ovat itse saaneet valita, kuka menee tuonne ja sie tuonne... Siinä on haaste tulevaisuuteen, miten saisi vielä toimivimmat parit... (Matti, 4. luokan opettaja)*

Kaikki haastattelemani opettajat kertoivat, että kummiparien henkilökemiat toimivat kokonaisuudessaan hyvin. Opettajat korostivat myös sitä, että liikuntakummien eri osapuolten keskinäiset henkilökemiat ovat parantuneet koko ajan. Opettajista erityisesti Sami mainitsi haastattelussaan kummiparien keskinäisten henkilökemioiden kehittymisen olleen iloista seurattavaa. Myös haastattelemieni oppilaiden mukaan kummiparit tulevat pääasiallisesti hyvin toimeen keskenään. Toisaalta kummiparien vanhemmat osapuolet painottivat haastatteluissaan sitä, että kahden vuoden ikäero omaan liikuntakummiin tuntui ensimmäisillä yhteisillä liikuntatunneilla oudolta, mutta siihen tottui heidän mukaansa nopeasti. Sami-opettaja kertoo kummiparien toimivista henkilökemioista:

*Voi sanoa, että parien kemiat toimii. Yleensä se on todella hyvää ja rakentavaa toimintaa. Siis se on ihan semmosta, että sitä kattoo itekki tosi ilosena. Ne tulee kemialtaan hyvin toimeen ja siihenhän vaikuttaa sattuma. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Kiinnitin myös itse huomiota kummiparien hyvään keskinäiseen henkilökemiaan, kun havainnoin tutkimani opetuskäytännön liikuntatunteja. Erityisesti useat kahden tytön muodostamat kummiparit kannustivat, kehuivat ja opastivat toisiaan aktiivisesti. Monilla tyttöpareilla oman liikuntakummin kokonaisvaltainen tukeminen liittyi pääasiallisesti liikunnallisten suoritusten tekemiseen, mutta tämä tuki ulottui useilla kummipareilla myös liikuntatuntien ulkopuolisiin asioihin. Useat kahden tytön muodostamat parit osoittivatkin tukensa omalle liikuntakummilleen, kun he keskustelivat ennen liikuntatuntien alkamista esimerkiksi muiden oppiaineiden kokeisiin liittyvistä asioista. Sen sijaan kahden pojan muodostamilla kummipareilla oman liikuntakummin tukeminen ilmeni ainoastaan liikuntatunteihin liittyvissä asioissa. Useat poikaparit antoivatkin esimerkiksi läpsyjä omille liikuntakummeilleen onnistuneiden suoritusten jälkeen. Lisäksi yksi poikapari juhli jokaista heidän joukkueensa tekemää maalia yhdessä pomppien ja toisiaan kaulailen. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 26.5.2015.)

Vaikka haastatteleman opettajat kertoivatkin, että heidän toteuttamillaan liikuntatunneilla kummiparien eri osapuolten keskinäiset henkilökemiat toimivat pääasiallisesti hyvin, niin opettajien mukaan oppilaiden sosiaalisissa suhteissa voi ilmetä myös ongelmia. Opettajat painottivatkin, että yleensä vertaisoppimista korostavan opetuksen erityisenä haasteena on yhdessä työskentelevien oppilaiden henkilökemioihin liittyvät ongelmat. Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat painottivat, että vertaisoppimista korostavassa opetuksessa yhdessä työskentelevät oppilaat saattavat ruokkia toisissaan huonoja piirteitä tai eivät vain tule toimeen keskenään kovin hyvin (Hakala & Heinonen 2014, 21). Ahon ja Laineen (1997) mukaan toveruus merkitsee vuorovaikutuksellista solidaarisuutta. Keskinäinen tuki sosiaalisissa suhteissa voi saada aikaan sekä myönteistä että kielteistä toimintaa. Lapset oppivat keskinäisissä suhteissaan, kuinka tulla toimeen toistensa kanssa, mutta he oppivat myös epäsosiaalista käyttäytymistä toisiltaan. (Aho & Laine 1997, 179–180.)

Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat korostivat, että heidän opetuksessaan on erityisen tärkeää se, että kaikkien kanssa on tultava toimeen, vaikka ei välttämättä oltaisiikaan parhaita ystäviä (Hakala & Heinonen 2014, 25). Erityisesti Sami-opettaja mainitsi haastattelussaan, että kummiparien eri osapuolten keskinäiset sosiaaliset konfliktit syntyvät yleensä oman liikuntakummin puutteellisen huomioimisen takia. Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin myös itse huomiota tähän oman liikuntakummin heikkoon huomioimiseen kahden poikaparin kohdalla. Näissä kummipareissa vanhemmat liikuntakummit hakeutuivat toistuvasti toistensa läheisyyteen ja jättivät omat nuoremmat liikuntakumminsa toimimaan pitkälti yksikseen. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 22.5.2015.) Muutamien oppilaiden ajoittaisesta oman liikuntakummin puutteellisesta huomioimisesta huolimatta on mainittava, että esimerkiksi Matti ja Elina opettivat kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetusta kolme vuotta yhdessä ja ainoastaan yhden kerran he joutuivat vaihtamaan yhtä kummiparia. Opettajien mukaan jo yhden kummiparin vaihtaminen vaikuttaa aina muihinkin pareihin, joten he pyrkivät välttämään parien vaihtamista ja käyttävät sitä keinona vain, jos mikään muu ei toimi. Vaikka kummiparit ovatkin toimineet opettajien toteuttamilla liikuntatunneilla pääasiallisesti hyvin, niin opettajat pitivät parien yhteistyön jatkuvaa parantamista kehityshaasteena. (Hakala

& Heinonen 2014, 25.) Elina ja Sami kertovat kummiparien keskinäiseen yhteistyöhön liittyvistä haasteista:

*Tietenkin joskus voi sattua niinkin, että esimerkiksi se kummipari, joka on sattunu, niin niitten keskinäinen kemia sitten alkaakin heitä itseään jossain vaiheessa kyllästyttään tai siellä tulee jotain pientä konfliktia. Mutta toki se vois tulla aika lailla missä vaan oppilasryhmässä, että ne on sitten semmoisia selviteltäviä asioita. Ja siihen on kuitenkin molemmat niinku Matin kanssa pyritty, että mahdollisuuksien mukkaan piettäis se kummipari. Kuitenkin aika semmosta... miten sen sanos, niinku rankkaa tai raskasta sen täytyy olla sitten se oppilaiden keskinäinen juttu, jos me todetaan, että sitä ei ole millään tavalla niinku puitavissa... Muistan tässä niinku kolmen vuoen aikana oisko yhen kerran niinku kesken lukuvuoden vaihettu kummipareja. Tämmöinen näin, mutta siinä on se, että se vaikuttaa myös niihin toisiin jo olemassa oleviin pareihin, että senkin takia sitä vaihtuvuutta ei niinku mielellään, että opetellaan sitä, että kaikkien kanssa tullaan toimeen ja pystyttäis tekemään niinku yhdessä. (Elina, 6. luokan opettaja)*

*Mutta yleensäkin se menee niin, että jos näitä kinasteluita tulee, niin se johtuu siitä, että sitä omaa paria ei oteta tarpeeksi huomioon. Ja usein se on vielä niin, että se isompi oppilas tavallaan laiminlyö sen oman tehtävänsä. Eli tämmösissä tilanteissa se isompi saattaa tehdä niitä juttuja itekseen, vaikka sen pitäisi myös kannustaa ja opastaa sitä nuorempaakin. Siis jos jotain haasteita on, niin se menee yleensä näin. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että kummiparien eri osapuolten keskinäisen kommunikaation laatu ja sisällöt vaihtelevat jonkin verran eri parien välillä. Suurin osa haastattelimistani oppilaista kertoi, että he keskustelevat oman liikuntakumminsa kanssa muistakin kuin vain liikuntatunteihin liittyvistä asioista. Oppilaiden mainitsemia liikuntatuntien ulkopuolisia asioita olivat muun muassa oppilaiden yleiset kuulumiset, harrastukset ja muihin oppiaineisiin liittyvät asiat. Erityisesti ne oppilaat, jotka kokivat henkilökemian toimivan erittäin hyvin oman liikuntakumminsa kanssa, mainitsivat haastatteluissaan, että he vitsailevat ja nauravat paljon yhdessä kumminsa kanssa. Muutamat oppilaat huomauttivatkin, että vuorovaikutus oman liikuntakummin kanssa on kehittynyt koko ajan sujuvammaksi. Toisaalta yksi haastattelemani oppilas kertoi, että hän keskustelee oman liikuntakumminsa kanssa vain liikuntaan ja liikuntatunteihin liittyvistä asioista, vaikka he tulevatkin hyvin toimeen keskenään. Vaikka oppilaat painottivatkin keskustelewansa liikuntatunneilla pääasiallisesti oman liikuntakumminsa kanssa, niin he myös huomauttivat siitä, että oppitunneilla kommunikoidaan jonkin verran muidenkin oppilaiden kanssa. Oppilaiden mukaan varsinkin suorituspaikoilta toiselle siirtyessään he keskustelevat usein omien luokkalaistensa kanssa. Myös haastattelemani opettajat korostivat, että kummipa-

rien eri osapuolten keskinäisen kommunikaation olevan pääasiallisesti laadukasta. Toisaalta Sami-opettaja mainitsi kummiparien vuorovaikutuksen tason vaihtelevan hieman liikuntatuntien välillä. Opettajat mainitsivat haastatteluissaan myös siitä, että oppilaat kommunikoivat liikuntatunneilla enimmäkseen oman liikuntakumminsa kanssa. Sen sijaan omien luokkakavereiden kanssa kommunikointi on liikuntatunneilla vähäistä. 6.-luokkalainen Sofia ja Sami-opettaja kertovat oppilaiden keskinäisestä liikuntatuntien aikaisesta kommunikoinnista:

*Me jutellaan mun kummiparin kanssa aika paljon ennen tunteja, mutta myös tunninki aikana. Jos ei olla nähty vähään aikaan, niin me jutellaan siitä, että mitä kuuluu ja semmosta. Sitten tietenkin tunnin aikana tsempataan toisia, ja annetaan tietenkin sitä palautetta niistä jutuista. Sitten tietenkin vitsaillaanki aika paljo keskenään. Se on meillä niin, että me tehdään kyllä ne kaikki jutut mitkä pitääki, mutta sitte jutellaan myös samalla. Ihan semmosta normaalia juttelua... Kyllä me jutellaan myös muiden parien kanssa. Jos esimerkiksi mun luokkakavereita on samassa ryhmässä, niin kyllä me keskustellaan niidenki kanssa. (Sofia, 6.-luokkalainen)*

*Parhaimmillaan ne kummiparit kommunikoi tosi hyvin. Se parien vuorovaikutus riippuu tietenkin jonkin verran tunnista. Esimerkiksi ne pystyy antamaan toisille positiivista ja rakentavaakin palautetta. Oppilaat kommunikoi toisten parien kanssa aika harvoin. Eli kyllä se kommunikointi tehdään sen kummiparin sisällä, vaikka kyllä niiden omien luokkalaistenkin kanssa siellä välissä kommunikoidaan. Ja onhan se myös niinkin, että ne siellä kommunikoi enemmän, joilla on samanlaiset intressit. Siis esimerkiksi niin, että sirkuksen harrastajat kommentoi enemmän niitä toisten suorituksia. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Opettajat kertoivat haastatteluissaan, että useiden kummiparien yhteistyö on siirtynyt myös välitunneille ja muuhun sosiaaliseen kanssakäymiseen. Opettajien mukaan muutamien kummiparien välille on syntynyt syviäkin ystävyysuhteita. Myös Telama ja Laakso (1995) korostavat, että liikunnanopetuksen järjestäminen niin, että oppilaat työskentelevät mahdollisimman paljon pareittain, mahdollistaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittämisen (Telama & Laakso 1995, 286). Oppilaidenkin haastatteluissa ilmeni, että useat kummiparit haluavat olla tekemisissä keskenään myös liikuntatuntien ulkopuolisena aikana. Oppilaat kertoivat, että esimerkiksi välitunneilla he pelaavat pallopelejä näiden kahden luokan oppilaista muodostetuilla sekajoukkueilla. Oppilaiden mukaan muutamia kummiparit viettävät vapaa-aikaansaakin keskenään. Esimerkiksi haastatteleman 4.-luokkalainen Neea ja 6.-luokkalainen Sofia muodostavat yhden erittäin läheisen kummiparin. He korostivatkin haastatteluissaan, että he eivät ole ainoastaan koulukavereita, vaan

heistä on tullut oikeita ystäviä kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen ansiosta. Vaikka monet oppilaat ovatkin saaneet kyseisen opetuskäytännön avulla uusia kavereisuhteita, niin toisaalta muutamat oppilaat mainitsivat haastatteluissaan useiden kummiparien olevan tekemisissä keskenään ainoastaan liikuntatunneilla. 4.-luokkalainen Neea ja 6.-luokkalainen Sofia kertovat ystävyyssuhteestaan:

*Me ei ennen tiedetty, mutta sitte hoksattiin, että me asutaan aika lähellä toisia. Sitte me alettiin sillein tutustuun ja meillä oli kivaa. Ja sitte me alettiin oleen myös vapaa-ajalla yhdessä. Ja me tehhään nyttekki aika paljon asioita yhdessä. Siis meistä on sitte tullu tosi hyviä kavereita. (Neea, 4.-luokkalainen)*

*Nyt me ollaan sitten hyviä kavereita. Siis meistä on tullut tän kummitoiminnan takia. Siis me ollaan vapaa-ajallaki keskenään. Meistä on tullut ihan oikeita ystäviä. (Sofia, 6.-luokkalainen)*

Vaikka ainoastaan harvat kummiparit viettävät keskenään vapaa-aikaansa, niin kaikki haastattelemani oppilaat kertoivat kiintyneensä omiin liikuntakummeihinsa ainakin jonkin verran. Haastattelemani oppilaat korostivat, että heillä on syntynyt luottamussuhde omaan liikuntakummiin, kun liikuntatunneilla toimitaan niin paljon oman parin kanssa. Useiden oppilaiden mukaan oman liikuntakummin poissaolo oppitunnilta herättää heissä negatiivisia tunteita. Oppilaat kuvailivatkin oman parin liikuntatunnin aikaisen poissaolon aiheuttavan heille epävarmuuden ja sekavuuden tunteita. Arvioin myös itse niin, että kummiparien pysyvyys tuo omalta osaltaan oppilaille turvallisuuden tunnetta. Useat oppilaat painottivatkin haastatteluissaan, että oman liikuntakummin läsnäololla on suuri merkitys heidän liikuntatunneilla viihtymiselleen. Lisäksi oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että he kunnioittavat omaa liikuntakummiaan suuresti. Erityisesti nuoremmat oppilaat arvostivat oman parinsa liikunnallista osaamista ja esimerkillistä käyttäytymistä. Lähes kaikki haastattelemani oppilaat kertoivat olevansa ylpeitä omista liikuntakummeistaan. Myös haastattelemani opettajat olivat havainneet kummiparien vahvan keskinäisen kiintymyksen ja toisen suuren kunnioituksen. Matti-opettaja kuvailee ja pohtii oppilaiden suhtautumista omiin liikuntakummeihinsa:

*Lisäksi oman kummiparin suuri kunnioitus sekä parhaimmillaan syntyvä ystävyysuhde on merkityksellinen. Tässä oli tilaisuus koulussa, jossa minun oppilas sanoi jes, se oli minun kummi... Minun kummi voitti palkinnon. Ja edellisessä luokassa oli oppilas, joka osasi tehdä erilaisia voltteja. Niin oppilas oli ylpeänä pihalla, että minun kummi osaa tehdä voltin. Myös isommat voi olla ylpeitä pienemmästä, jos se osaa jonkun jutun. On siinä kunnioitus. Se on hyvin tärkeä. Jos voittaa runokilpailun, niin muut saattaa olla*

*niin, että miksi minun kummi ei voittanut. Siinä on semmoista omistamista... Se on minun kummi, kun voittaa jotakin.* (Matti, 4. luokan opettaja)

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he kokevat heidän yhteisillä liikuntatunneilla vallitsevan ilmapiirin olevan kokonaisuudessaan hyvä. Erityisesti Sami kuvaili liikuntatunneilla vallitsevan ilmapiirin sallivan kaikkien oppilaiden erilaisuuden. Opettajien mukaan oppilaiden tekemisessä näkyy vahvasti se, että koko oppilasryhmä on toiminut yhdessä jo melko kauan. Opettajat korostivatkin, että oppilasryhmän yhteishenki on parantunut yhteisten kokemusten ja toisiin syvällisemmän tutustumisen seurauksena. Ahon ja Laineen (1997) mukaan ihminen tarvitsee toisten ihmisten muodostamaa sosiaalista verkostoa, jota kautta henkilö voi peilata itseään muihin, tuntea kuuluvansa ryhmään sekä saada hyväksyntää ja ymmärrystä. Esimerkiksi luokkatoverit vaikuttavat huomattavasti lapsen sosiaaliseen minäkuvaan. Vertaisten osoittama kokonaisvaltainen hyväksyntä tukeekin itsetunnon kehittymistä, kun taas ihmisen torjuminen voi johtaa negatiiviseen minäkäsitykseen. (Aho & Laine 1997 163, 178.) Myös haastattelemani oppilaat kertoivat, että liikuntatunneilla vallitsee hyvä ilmapiiri. Muutamat oppilaat painottivatkin, että jokainen oppilas hyväksytään liikuntatunneilla omina itsenään. Erityisesti 4.-luokkalainen Veikka mainitsi, että liikuntatunneilla läsnä olevan oppilasryhmän ilmapiiri on parantunut koko ajan. Sami-opettaja ja 4.-luokkalainen Veikka kertovat liikuntatunneilla läsnä olevan oppilasryhmän ilmapiiristä:

*Kyllä mie näen, että tän meidän ryhmän ilmapiiri on hyvä. Tää ryhmä on ollu tosi paljon yhdessä, niin kaikki oppilaat tietävät ja tuntevat toisensa. Ja on tullu jo yhteisiä kokemuksia. Kaikki oppilaat tietää, että kuka on missäkin asiassa hyvä. Ja tietenkin myös sen, että missä kukakin oppilas on heikompi. Niin kyllä meillä on tuossa ryhmässä semmonen erittäin salliva ja hyväksyvä ilmapiiri.* (Sami, 6. luokan opettaja)

*Se meidän ryhmän ilmapiiri on sillein yllättävän hyvä. Siellä on kuitenkin yli neljäkymmentä oppilasta. Ja oppilaatki on vähä eri-ikäisiä. Siellä on aika paljo semmosta hauskaa huuleneittoa ja vitsien kertomista. Meidän oman luokan tunneilla on mun mielestä sillein enemmän semmosta lapsellista härnäämistä. Ja oli sitä vielä viime vuonna vähän näillääki tunneilla, mutta mitä vanhemmiksi ollaan kasvettu, ja mitä enemmän ollaan tässä ryhmässä oltu, niin se on kyllä loppunu. Siellä tunneilla on tosi mukava olla.* (Veikka, 4.-luokkalainen)

Kyseisiä liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin myös itse huomiota liikuntatunneilla vallitsevaan hyvään ilmapiiriin. Kaikki samassa pienessä työskentelyryhmässä toimivat oppilaat otettiin hyvin mukaan yhteiseen tekemiseen, eikä ketään jätetty toiminnan

ulkopuolelle. Toisaalta liikuntatunteja havainnoidessani huomasin myös sen, että tämä vahva yhdessä tekemisen ilmapiiri vallitsi pääasiallisesti juuri näissä samoilla suorituspaikoilla toimivissa työskentelyryhmissä. Oppilaiden vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen muiden kuin oman työskentelyryhmän oppilaiden kanssa oli erittäin vähäistä. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 27.5.2015.) Arvioni mukaan on täysin luonnollista, että oppilaiden vahva yhdessä tekemisen ilmapiiri vallitsee erityisesti niissä työskentelyryhmissä, joissa kyseinen liikuntatunti pitkälti toimitaan. On myös selvää, että jokainen oppilas ei voi olla kaikilla liikuntatunneilla aktiivisessa vuorovaikutuksessa kaikkien muiden oppilasryhmän jäsenten kanssa. Tulkitsen kuitenkin niin, että esimerkiksi opettajien käyttämien samanaikaisopetuksen muotojen valinnalla voidaan parantaa koko oppilasryhmän ilmapiiriä sekä yhdessä tekemistä. Erityisesti tiimiopetuksen käyttäminen liikuntatunneilla mahdollistaa tämän koko oppilasryhmän yhteisen ilmapiirin vahvistamisen.

Liukkonen, Jaakkola ja Soini (2007) korostavat, että yksilöllä on pyrkimys sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, joka tarkoittaa kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteiden hakemista toisten ihmisten seurasta. Ihmisellä on tarve kuulua ryhmään, jossa voi saavuttaa hyväksyntää ja positiivisia tunteita ryhmässä toimimisesta. Sosiaalisesti yhteenkuuluva ryhmä vaikuttaa positiivisesti motivaatioilmastoon. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160.) Hakala ja Heinonen (2014) arvioivat edellä kuvatun valossa, että kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus voi hyvinkin lisätä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita ja siten vaikuttaa myönteisesti oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla (Hakala & Heinonen 2014, 23). Lisäksi näkisin niin, että tutkimani oppilasryhmän sisällä vallitseva positiivinen ilmapiiri parantaa oppilaiden oppimista. Laineen (1999) painottaa, että luokan ilmapiirillä on tärkeä merkitys oppilaiden oppimisen kannalta (Laine 1999, 123). Myös Sami-opettaja mainitsi haastattelussaan, että oppilasryhmän ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Hän korostikin, että he puuttuvat oppilasryhmän ilmapiiriä heikentäviin asioihin erittäin tiukasti. Ahon ja Laineen (1997) mukaan opettajalla on suuri vaikutus siihen, millaiseksi yhteisön sosiaalinen vuorovaikutusilmapiiri muotoutuu (Aho & Laine 1997, 179–180). Sami-opettaja avaa oppilasryhmän ilmapiiriä heikentäviin asioihin puuttumista:

*Ja me ollaan oltu Matin kanssa kyllä tosi tarkkoja siitä, että jos siellä havaitaan vähänkään semmosta, mikä vois heikentää sitä ilmapiiriä, niin siihen kyllä puututaan heti. Siis*

*se on ihan sama millaista nauramista, ilkkumista tai pilkkaamista, niin siihen puututaan kyllä heti. Ja se on ihan sama liittyykö se liikunnallisiin juttuihin tai johonkin muuhun, niin siinä ollaan kyllä tosi tiukkana. Se on kyllä ihan varma, että jos niihin juttuihin ei heti alkuun puuttuis, niin siitä ilmapiiristä tulisi tosi varovainen ja sulkeutunut. Se vaikuttaa oppimiseen. Ja se tekisi tietenkin tosi paljon hallaa oppilaille ihan joka suhteessa.* (Sami, 6. luokan opettaja)

## 6.2 Oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyminen

Kaikki haastattelemi opettajat korostivat, että kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön toteuttamisessa yksi tärkeimmistä tavoitteista on oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä toimia muiden ihmisten kanssa sekä taitoa selvitä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2010, 17). Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat, että heidän toteuttamansa kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetuskäytäntö tehostaa elämässä erittäin tärkeiden sosiaalisten taitojen oppimista (Hakala & Heinonen 2014, 23). Myös tutkimukset osoittavat, että samanaikaisopetus edistää oppilaiden sosiaalisia taitoja (Thousand ym. 2006, 241). Arvioin myös itse niin, että tutkimani opetuskäytännön toteuttaminen tehostaa oppilaiden sosiaalisten taitojen oppimista, koska aktiivinen eri-ikäisen liikuntakummin kanssa toimiminen takaa kummiparin molemmille osapuolille jatkuvasti tilanteita sosiaalisten taitojen harjoitteluun. On selvää, että jo pelkän oppilaiden iän takia tilanteita sosiaalisten taitojen harjoitteluun eri-ikäisten oppilaiden kanssa on käytännössä mahdoton luoda normaaleilla liikuntatunneilla, joilla toimii vain yksi opettaja ja yksi luokka. Haastattelemi opettajat kokivatkin oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisen olevan heidän toteuttamansa opetuskäytännön suurimpia hyötyjä. Toisaalta opettajat mainitsivat myös, että kyseisen opetuskäytännön toteuttamisen suurimmat haasteetkin liittyvät oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Sami-opettaja avaa sosiaalisten taitojen opettamisen tärkeyttä ja haastavuutta heidän toteuttamansa opetuskäytännön kannalta:

*Se sosiaalinen puoli on se kaikkein tärkein juttu, mitä tässä opetetaan. Ja kaikkein suurimmat haasteet tässä opetuskäytännössä ovat siellä oppilaiden sosiaalisissa taidoissa ja suhteissa. Pienten kanssa yhdessä tekeminen on muutamille oppilaille hankalampaa, ja muutama oppilaat ovat siitä minulle sanoneet. Siis ne oppilaat ovat joskus sanoneet, että olisi joskus kivempaa näillä tunneilla ihan omalla luokalla, eikä noiden pikkusten kanssa.* (Sami, 6. luokan opettaja)



Kaikki haastatteleman opettajat painottivat, että heillä on halua viedä liikuntakasvatusta eteenpäin, mikä onnistuu heidän mukaansa tehokkaimmin opettajien välisen yhteistyön avulla. Laakson (2007) mukaan liikuntakasvatus sisältää kaiken toiminnan, jossa liikuntaan liittyviä ilmiöitä tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta. Liikuntakasvatus voidaan jakaa liikuntaan kasvattamiseen ja liikunnan avulla kasvattamiseen. (Laakso 2007, 16, 19, 21.) Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he pitävät sekä liikuntaan kasvattamista että liikunnan avulla kasvattamista tärkeinä asioina liikunnanopetuksessa. Opettajat kertoivat haastatteluissaan, että heidän toteuttamansa opetuskäytäntö sopii erityisen hyvin liikunnan avulla kasvattamiseen. Arvioin myös itse niin, että kyseinen opetuskäytäntö kummiparityöskentelyineen mahdollistaa jatkuvasti kasvatustilanteita, jolloin opettajat saavat tilaisuuksia liikunnan avulla kasvattamiseen.

Haastattelemieni opettajien mukaan heidän toteuttamansa opetuskäytäntö mahdollistaa monipuolisen liikunnan avulla kasvattamisen, jolloin myös oppilaiden sosiaalisten taitojen monipuolinen kehittäminenkin mahdollistuu. He mainitsivat, että kyseinen opetuskäytäntö tehostaa erityisesti suvaitsevaisuuden, kohteliaisuuden, toisten huomioimisen ja kaverien auttamisen oppimista. Opettajat korostivat, että varsinkin poikien herrasmiesmäisyys on lisääntynyt tämän opetuskäytännön avulla. Opettajat kertoivatkin, että 6. luokan pojat osaavat huomioida pienemmät ja nuoremmat oppilaat yllättävän hyvin. Sami-opettaja mainitsi, että 6. luokan poikien herrasmiesmäisyys on kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla huomattavasti parempaa kuin hänen aiemmin opettamallaan, pelkistä samanikäisistä pojista koostuvilla liikuntaryhmillä. Opettajien mukaan liikuntatuntien aikaisella kahden eri-ikäisen oppilaan kummiparityöskentelyllä on ollut suuri merkitys oppilaiden ihmisenä kasvamiseen. Myös Telama ja Laakso (1995) painottavat, että liikunnanopetuksen järjestäminen tavalla, jossa oppilaat työskentelevät mahdollisimman paljon pareittain, mahdollistaa oppilaiden auttamiskäyttäytymisen kehittämisen (Telama & Laakso 1995, 286). Haastatteleman oppilaatkin kertoivat, että he kohtaavat kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla paljon tilanteita, joissa vaaditaan kohteliaisuutta, toisten huomioimista ja kaverien auttamista. Oppilaat arvioivatkin, että näitä edellä mainittuja asioita kohdataan tämän opetuskäytännön liikuntatunneilla huomattavasti enemmän kuin normaaleilla yhden opettajan ja yhden luokan liikuntatunneilla. 4.-luokkalainen Veikka

pohtii liikuntatuntien aikaista kohteliaisuutta sekä muiden oppilaiden huomioimista ja auttamista:

*Mie yritän huomioida ne muutki oppilaat siellä tunnilla. Vaikka meillä on ne kaks opea siellä tunneilla, niin mie ymmärrän esimerkiksi sen, että ei siellä voi vain yks oppilas olla koko ajan kysymässä siltä opelta. Eli esimerkiksi minä en voi olla koko aikaa sen open luona, kun siellä on paljon muitaki oppilaita. Mie yritän sillein auttaa ja neuvoa niitä muita oppilaita. Esimerkiksi jos joku on suunnistuksessa vähän hukassa tai sillä karkaa jalkapallossa palloa tai jotaki muuta, niin mie yritän silloin auttaa. Varsinki silloin niitä muita oppilaita tulee autettua, kun opella on kiire muiden oppilaiden kanssa. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin itsekin huomiota oppilaiden suvaitsevaisuuteen, kohteliaisuuteen sekä toisten huomioimiseen ja auttamiseen. Vaikutti siltä, että liikuntatunneilla toimivat oppilaat ovat hyväksyneet toistensa erilaisuuden. Näkisin niin, että oppilaat kunnioittivat toisiaan, vaikka heidän liikuntataidoissaan oli suuria eroja. Kiinnitin erityistä huomiota siihen, että oppilaat eivät arvostelleet toisiaan epäonnistuneiden suoritusten jälkeen. Lisäksi oppilaat yrittävät selkeästi ottaa toisensa huomioon. Tämä ilmeni erityisesti peliharjoitteissa, jossa lähes kaikki vanhemmat liikuntakummit toimivat pelitilanteissa erittäin maltillisesti, kun nuoremmat liikuntakummit olivat heidän lähetyvillään. Myös toisten auttamista ilmeni kyseisellä liikuntatunnilla paljon, useamman oppilaan toimesta. Kiinnitin kuitenkin huomiota siihen, että kaverien auttaminen rajoittui pitkälti oman liikuntakummin avustamiseen ja neuvomiseen. Oppilasryhmän muiden oppilaiden auttaminen olikin vähäistä. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 26.5.2015.) Arvioin niin, että kyseinen opetuskäytäntö tehostaa omalta osaltaan suvaitsevaisuuden, kohteliaisuuden sekä toisten huomioimisen ja auttamisen oppimista. Näkisin kuitenkin niin, että opetuskäytäntö ei yksin riitä edellä mainittujen asioiden oppimisen tehostamiseen, vaan opetuskäytäntöä toteuttavien opettajien on myös vaadittava oppilailta kyseisiä asioita.

Opettajat kertoivat haastatteluissaan myös siitä, että he painottavat liikunnanopetuksessaan kaikkien kanssa toimeen tulemistä. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että ajoittain liikuntatunneilla syntyvät sosiaaliset konfliktit ovat hyviä kasvatustilanteita, jotka ratkaistaan keskustelemalla. Myös Kokkonen ja Klemola (2013) korostavat, että esimerkiksi leikkien säännöistä voi syntyä tunteita herättäviä kilpailutilanteita ja sosiaalisia konflikteja. Kun tällaisia tilanteita ja konflikteja syntyy, niin rakentuu hyvä ympäristö tunne- ja

ihmissuhdetaitojen harjoitteluun. Liikuntakasvatus onkin hyvä väline tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamiseen. (Kokkonen & Klemola 2013, 205, 216.) Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella kyseisillä oppitunneilla syntyy vain vähän suuria tunteita herättäviä kilpailutilanteita ja sosiaalisia konflikteja. Havaittiin, että tällaisia tilanteita ja konflikteja syntyi vain, kun oppilaat kilpailivat liikuntavälineiden hallinnasta ja suoritusien ensimmäisenä tekemisestä. Nämä tilanteet ratkesivat kuitenkin melko nopeasti joko oppilaiden keskinäisellä sopimisella tai opettajan johdolla käydyllä keskustelulla. (Havaintopäiväkirja 27.5.2015.) Arvioin, että havainnoimillani liikuntatunneilla tunteita herättäviä kilpailutilanteita ja sosiaalisia konflikteja vähensi omalta osaltaan pelien ja leikkien melko vähäinen määrä. Lisäksi ainakin toinen opettajista oli aina sijoittunut peleillä ja leikeillä toteutettujen harjoitteiden läheisyyteen, mikä todennäköisesti vähensi omalta osaltaan konfliktitilanteiden syntymistä.

Opettajat korostavat haastattelujen mukaan opetuksessaan sitä, että oppilaiden on opittava toimimaan muidenkin kuin vain omien parhaiden kavereidensa kanssa. Myös Telama ja Laakso (1995) huomauttavat, että oppilaiden tulisi työskennellä oppitunnilla muidenkin kuin vain oman parhaan kaverinsa kanssa. Oppilaiden tulisi myös vaihtaa paria usein, jotta heidän sosiaalinen kehityksensä olisi hyvää. (Telama & Laakso 1995, 286.) Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin huomiota siihen, että vaikka oppilaat toimivatkin pääasiallisesti kummipareittain, niin heillä on ajoittain mahdollisuus toimia myös muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi havaitsin, että muutamat vanhemmat liikuntakummit hakeutuivat omien luokkatovereidensa luokse, vaikka opettajat olisivat ohjeistaneet oppilaita liikkumaan omien liikuntakummiensa viereen. Vaikuttivat siltä, että he hakeutuivat näissä tilanteissa juuri omien parhaiden kavereidensa läheisyyteen. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 22.5.2015.) Suurin osa haastattelemistani oppilaistakin oli selkeästi pohjittanut jo ennen haastattelua sitä, että tutkimani opetuskäytännön liikuntatunneilla on vain vähän mahdollisuuksia toimia omien parhaiden kavereiden kanssa. Oppilaat pitivätkin omien parhaiden kavereiden kanssa vähäistä toimimista yhtenä kyseisen opetuskäytännön suurimmista haittapuolista. 6.-luokkalainen Maria pohtii edellä mainittua asiaa:

*Huonoa siinä hommassa (kummiparityöskentelyssä) on se, että kun jokasella on se oma kummipari, niin silloin ei saa melkein ikinä valita sitä omaa paria. Se on sitten sillein, että niiden omien luokkalaisten kanssa ei voi tehdä niitä parijuttuja kovinkaan usein. Eli*

*silloin liikunnassa ei voi olla hirveän paljon sen parhaan kaverin kanssa.* (Maria, 6.-luokkalainen)

Haastattelemieni opettajien mukaan heidän toteuttamansa liikunnan samanaikaisopetuskäytäntö tehostaa oppilaiden ryhmätyötaitojen kehittymistä. Laakso (2007) korostaa, että liikunnan avulla voidaan harjoitella yhdessä ryhmänä toimimista (Laakso 2007, 22). Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin myös itse huomiota siihen, että tutkimani opetuskäytäntö mahdollistaa laadukkaan ryhmässä toimimisen harjoittelemisen. Vaikka oppilaat toimivatkin liikuntatunneilla paljon oman kummiparinsa kanssa, niin ajoittain he työskentelivät myös erikokoisissa työskentelyryhmissä. Havaitsin, että lähes kaikki oppilaat toimivat näissä ryhmissä joustavasti ja aloitteellisesti. Vaikuttikin siltä, että oppilaat ovat hyvin yhteistyökykyisiä. (Havaintopäiväkirja 25.5.2015.) Arvioin, että tutkimani samanaikaisopetusikäytäntö tehostaa omalta osaltaan oppilaiden ryhmätyötaitojen kehittymistä, jos opettajat käyttävät opetuksessaan usein työskentelyryhmiä, joissa toimitaan erikäisten oppilaiden kesken.

Haastattelemieni opettajien mukaan heidän toteuttamillaan kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetusikäytännön oppitunneilla oppilaat harjoittelevat jatkuvasti ottamaan vastuuta itsestään ja omasta toiminnastaan. Opettajat korostivat, että erityisesti kummiparityöskentelyn avulla voidaan opettaa oppilaille tehokkaasti vastuunottamista. Myös Hakala (1999) painottaa, että liikuntatuntien aikainen parityöskentely mahdollistaa oppilaille paljon tilanteita, joissa voidaan harjoitella vastuunottamista (Hakala 1999, 77). Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella oppitunneilla oli paljon tilanteita, joissa oppilaat saivat harjoitella vastuunottamista itsestään ja omasta toiminnastaan. Lähes kaikki oppilasryhmän oppilaat ottivatkin vastuun itsestään ja myös kantoivat sen, mikä näkyi vahvasti itseohjautuvana toimintana. Muutamat oppilaat eivät kuitenkaan pystyneet tai halunneet ottaa ja kantaa vastuuta, minkä seurauksena opettajat joutuivat ohjaamaan näitä oppilaita erityisen aktiivisesti. (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 22.5.2015.)

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että erityisesti vanhemmat liikuntakummit oppivat kyseisillä liikuntatunneilla vastuunottamista, kun he ovat vastuussa itsestään, mutta myös nuoremmista liikuntakummeista. Opettajat painottivatkin, että he odottavat vanhempien

liikuntakummien olevan kokonaisvaltaisesti hyvinä esimerkkeinä nuoremmilleen. Opetajat mainitsivat myös siitä, että he pitävät tärkeänä hyvänä liikuntakummina olemisen mallin välittämistä eteenpäin nuoremmille oppilaille. Myös haastattelemiä nuorempia ja vanhempiä liikuntakummit tiedostivat selkeästi, että vanhempien liikuntakummien on toimittava liikuntatunneilla kokonaisvaltaisina esimerkkeinä nuoremmille oppilaille. Nuorempia liikuntakummit kertoivat arvostavansa vanhempien oppilaiden näyttämää esimerkkiä, kun taas vanhemmat liikuntakummit korostivat, että esimerkin näyttäminen nuoremmille oppilaille on palkitsevaa. Toisaalta kaksi haastattelemaani vanhempaa liikuntakummiä mainitsi myös sen, että jatkuvana esimerkkinä toimiminen on ajoittain raskasta. 6.-luokkalainen Sofia avaa vanhemman liikuntakummin roolia:

*Kyllä niille pienemmille on tärkeä olla hyvänä esimerkkinä. Kun me ollaan isompia, niin meidän pitää näyttää, että miten siellä tunnilla pitää olla. Ne ottaa kuitenkin sillein aika paljon mallia meistä... Siis sillein, että ei tarvis koko ajan katkoa sen pikkukummin perään. Ehkä joillaki isommilla oppilailla on myös se, että ne ei jaksais olla aina esimerkkejä niille pienemmille. Se väsyttää joskus.* (Sofia, 6.-luokkalainen)

Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin huomiota siihen, että vanhemmat liikuntakummit olivat ottaneet lähes kaikissa kummipareissa johtajaroolin. Vaikuttikin siltä, että lähes kaikki vanhemmat liikuntakummit halusivat toimia esimerkkeinä omille liikuntakummeilleen sekä sosiaalisissa että liikunnallisissakin asioissa. Muutamia vanhempiä liikuntakummit eivät kuitenkaan toimineet liikuntatunnilla esimerkillisesti, johon opettajat myös yrittivät aktiivisesti puuttua. (Havaintopäiväkirja 22.5.2015.) Arvioin, että vanhempien liikuntakummien kokonaisvaltaisina esimerkkeinä toimiminen hyödyttää kummiparien molempia osapuolia. Varsinkin nuorempia oppilaat saavat vanhemmilta liikuntakummeilta paljon hyvää esimerkkiä sosiaalisissa ja liikunnallisissa asioissa, kun taas vanhemmat oppilaat harjoittelevat vastuullista toimintaa käytännössä kaikilla liikuntatunneilla. Näkisin myös niin, että kyseinen vanhemman oppilaan esimerkin hyödyntäminen voisi olla vieläkin tehokkaampaa, jos tutkimani opetuskäytännön oppilaat olisivat esimerkiksi 1.- ja 3.-luokkalaisia. Tällöin vanhempien oppilaiden esimerkkinä toimimista voisi laajentaa entisestään, esimerkiksi eri liikuntapaikkojen väliseen turvalliseen liikkumiseen.

### 6.3 Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä työrauha

Haastatteleman opettajat kertoivat, että he tuntevat melko hyvin kaikki kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla läsnä olevat oppilaat, vaikka he opettavat osaa oppilaista vain liikuntatunneilla. Opettajien mukaan kolme liikuntatuntia viikossa riittävät siihen, että molemmilla opettajilla on riittävästi oppilaantuntemusta, jotta he voivat toteuttaa laadukkaita oppitunteja. Vaikka haastatteleman opettajat opettavat osaa liikuntatunneilla läsnä olevan oppilasryhmän oppilaista vain kolme oppituntia viikossa, niin opettajien mukaan kaikki oppilaat luottavat heihin molempiin. Opettajat mainitsivatkin, että heidän toteuttamansa opetuskäytäntö mahdollistaa sen, että oppilaat saavat yhden turvallisen suhteen aikuiseen lisää. He korostivat myös sitä, että kaikki oppilaat pitävät heitä molempia ”omina” opettajinaan. Opettajat kertoivatkin haastatteluisaan, että oppilaat kokevat liikuntatunnilla olevan edelleenkin ”oma” opettaja, vaikka oman luokan varsinainen opettaja olisikin poissa liikuntatunnilta esimerkiksi sairastumisen takia. Matti-opettaja pohtii opettajaparin toisen osapuolen poissaoloa liikuntatunnilta ja oppilaiden ajatuksia ”omasta” opettajasta:

*Kyllä se on sillä lailla, että opettajillekin tulee niitä poissaoloja aina välillä. Se on tietenkin sillä lailla, että mulla on se päävastuu, kun sijainen tulee Elinan tilalle. Kyllä ne Elinan oppilaat pitää minua omana opettajana. Ja tietenkin myös sillä lailla, että mun oppilaat pitää Elinaa omana opettajana. Mie tunnen Elinan oppilaat, ja Elina tuntee minun oppilaat. Kyllä me ollaan oppilaille ne meidän opet. Elina-ope ja Matti-ope... Se joustavuus on iso plussa tässä hommassa. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Opettajien käsitys siitä, että oppilaat pitävät heitä molempia ”omina” opettajinaan pitää ainakin osittain paikkansa, sillä suurin osa haastattelemistani oppilaista koki molempien opettajien olevan heidän ”omiaan”. Molemmat liikuntatunneilla läsnä olevat opettajat ”omikseen” kokeneet oppilaat kertoivat, että he kysyvät molemmilta opettajilta neuvoja yhtä usein. Sen sijaan muutamat oppilaat ilmaisivat myös toisenlaisen näkemyksen tästä asiasta. He ilmaisivat pitävänsä vain oman luokan opettajaa ”omanaan”. Näiden oppilaiden mukaan oman luokan opettaja on opettanut heitä paljon pitempään, jonka seurauksena hän on paljon läheisempi ja luotettavampi kuin toinen liikuntatunnilla läsnä oleva opettaja. He mainitsivatkin kommunikoivansa pääasiallisesti oman luokan opettajan kanssa. Kahden 6.-luokkalaisen näkemykset siitä, että kuka on heidän ”oma” opettajansa olivat seuraavanlaiset:

*Mie kyllä näen sen niin, että kyllä ne molemmat opet on ihan meidän kaikkien omia. En mie osaa kyllä ees ajatella mitenkään muuten, kun nehän on ne meidän opet. (Sofia, 6.-luokkalainen)*

*Siis se on sillein, että Sami on se meidän oma ope. Sami on opettanut meitä niin paljon enemmän, niin kyllä se on ainoa oma ope. Se oman luokan ope tuntuu sillein selkeästi tutummalta ja luotettavammalta. Siis se oma ope on tullut sillein paljon läheisemmäksi. Niin se Matti ei oo kuitenkaan niin kuin meidän oma ope. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he kommunikoivat liikuntatunneilla aktiivisesti oppilaidensa kanssa. Opettajien mukaan liikuntatunneilla heidän ja oppilaiden välinen kommunikointi liittyy pääasiallisesti liikunnallisiin suorituksiin, mutta he mainitsivat keskusteluvansa oppilaiden kanssa liikuntatuntien yhteydessä ajoittain myös muihin oppiaineisiin ja vapaa-ajan harrastuksiin liittyvistä asioista. Haastattelemani oppilaatkin painottivat, että he keskustelevat opettajien kanssa varsinkin liikuntatunteihin liittyvistä asioista. Huomioitavaa on myös se, että useat oppilaat mainitsivat arvostavansa erityisesti opettajien kanssa liikuntatuntien yhteydessä käytyjä keskusteluja, joissa puhuttiin oppituntien ulkopuolisista asioista, kuten oppilaiden omista vapaa-ajan liikuntaharrastuksista. Lisäksi oppilaat kertoivat, että he kokevat molempien liikuntatunneilla läsnä olevien opettajien huomioivan heidät hyvin. Oppilaat korostivatkin, että opettajat kuuntelevat heitä aina, kun heillä on jotain tärkeää asiaa. Kiinnitin myös itse huomiota opettajien ja oppilaiden väliseen laadukkaaseen kommunikaatioon. Opettajat keskittyivät selkeästi kuuntelemaan oppilaitaan, mikä ilmeni opettajien ja oppilaiden välisissä keskustelutilanteissa erityisesti opettajien rauhallisena olemuksena, oppilaiden silmiin katsomisena ja ajoittaisilla nyökkäämisinä. Yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta myös oppilaat vaikuttivat keskittävän erityisen hyvin, kun he keskustelivat opettajien kanssa. (Havaintopäiväkirja 26.5.2015.)

Haastattelemieni opettajien mukaan tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla vallitsee hyvä työrauha. Hirsjärvi (1983) painottaa, että työrauha tarkoittaa luokassa vallitsevaa häiriötöntä tilaa (Hirsjärvi 1983, 196). Saloviita (2014) korostaa, että työrauhan tarkoitus on mahdollistaa riittävästi aikaa tehokkaaseen oppimiseen (Saloviita 2014, 24). Haastattelemani opettajat arvioivat, että heidän toteuttamansa liikunnan samanaikaisopetuskäytäntö vaikuttaa liikuntatunneilla ilmenevien työrauhahäiriöiden määrään. Levinin ja Nolanin (2010) mukaan työrauhahäiriö tarkoittaa käyttäytymistä, joka häiritsee

opetusta, vaikeuttaa muiden opiskelua, tuhoaa ympäristöä, aiheuttaa fyysistä tai psykologista uhkaa. Työrauhahäiriön määritelmä täyttyy, jos yksikin edellä mainitusta asioista toteutuu. (Levin & Nolan 2010, 19.) Haastattemieni opettajien mukaan samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla ilmenee harvoin työrauhahäiriöitä. Opettajat arvioivat, että heidän toteuttamallaan samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla ilmenee vähemmän työrauhahäiriöitä kuin yhden opettajan toteuttamalla perinteisemmällä liikuntatunneilla. Myös samanaikaisopetuksen pilottikokeilussa Helsingissä osassa kouluista työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen väheni samanaikaisopetuksen oppitunneilla verrattaessa tavanomaisiin yhden opettajan toteuttamiin oppitunteihin (Ahtiainen ym. 2011, 37).

Haastattemieni opettajien mukaan kyseisillä samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla ilmenee vähemmän työrauhahäiriöitä kuin yhden opettajan toteuttamalla liikuntatunneilla, koska samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla on läsnä paljon eri-ikäisiä oppilaita. Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat korostivat, että niillä liikuntatunneilla, joilla on paljon eri-ikäisiä oppilaita, niin oppilaat ymmärtävät kunnioittaa ja huomioda toisia paremmin kuin tavanomaisilla yhden opettajan toteuttamalla liikuntatunneilla (Hakala & Heinonen 2014, 24). Opettajat mainitsivat haastatteluissaan myös sen, että kummiparityöskentelyllä toteutetut liikuntatunnit vähentävät työrauhahäiriöitä, koska vanhemmat liikuntakummit toimivat nuorempien oppilaiden valvojina, jolloin nuorempien liikuntakummien keskittyminen oppitunnin kannalta olennaisiin asioihin lisääntyy. Lisäksi opettajat kertoivat, että ryhmänhallinta helpottuu, kun liikuntatunnilla on kaksi opettajaa, jotka pystyvät joustavasti puuttumaan ilmeneviin työrauhahäiriöihin. Sami-opettajan mukaan työrauhahäiriöitä vähentää myös se, että toinen liikuntatunneilla läsnä oleva opettaja ei ole osalle oppilaista niin tuttu kuin oman luokan opettaja. Samin mukaan oppilaat tottelevatkin tätä toisen luokan opettajaa paremmin kuin oman luokan opettajaa.

Toisaalta opettajat kertoivat heidän toteuttamaansa samanaikaisopetuskäytäntöön liittyvästä työrauhaongelmasta. Heidän mukaansa työrauhahäiriöt lisääntyvät, kun toinen opettajista on poissa liikuntatunnilta. Tällaisia tilanteita syntyy varsinkin silloin, kun liikuntatunnit toteutetaan vain oman luokan kesken. Myös toisen opettajan poissaolo liikuntatunnilta esimerkiksi sairastumisen takia aiheuttaa tilanteita, joissa oppitunneilla ei ole



läsnä varsinaisia omia opettajia yhtä aikaa. Elina-opettaja kuvasi haastattelussaan, että oppilaat ”villiintyvät” kyseisissä tilanteissa. Pidän mahdollisena, että oppilaat ovat tottuneet liikaakin kyseisten kahden opettajan liikuntatuntien aikaiseen läsnäoloon, minkä seurauksena oppilaat voivat kokea esimerkiksi rutiinien rikkoutumisen aiheuttamaa turvatomuutta, kun toinen opettajista ei ole läsnä oppitunnilla.

Haastattelemani oppilaatkin pystyivät vertailemaan kyseisen opetuskäytännön ja yhden opettajan toteuttamalla liikuntatunneilla ilmenevien työrauhahäiriöiden määriä, koska he toimivat edelleen osan liikuntatunneista yhden opettajan toteuttamalla perinteisemmällä oppitunneilla. Haastattelemini oppilaiden näkemykset kyseisillä liikuntatunneilla ilmenevien työrauhahäiriöiden määrästä olivat hieman ristiriitaiset. Viisi haastattelemaani oppilasta arvioi, että näillä oppitunneilla ilmenee saman verran työrauhahäiriöitä kuin yhden opettajan toteuttamalla liikuntatunneilla. Nämä viisi oppilasta mainitsi, että kyseisen samanaikaisopetuskäytännön ja yhden opettajan toteuttamalla liikuntatunneilla ilmenee melko harvoin työrauhahäiriöitä. Kaksi haastattelemaani oppilasta arvioi, että kummuotoisen samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla ilmenee vähemmän työrauhahäiriöitä. Heidän mukaansa tämä johtuu siitä, että kahden opettajan läsnäolo liikuntatunneilla ennaltaehkäisee työrauhahäiriöiden syntymistä. Lisäksi nämä oppilaat painottivat, että kahden opettajan läsnäolon avulla opettajat pystyvät puuttumaan samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla ilmeneviin työrauhahäiriöihin nopeasti. Sen sijaan yksi oppilas oli sitä mieltä, että kyseisen opetuskäytännön oppitunneilla ilmenee enemmän työrauhahäiriöitä kuin yhden opettajan toteuttamalla liikuntatunneilla. Tätä näkemystä oppilas perusteli erityisesti sillä, että samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä oleva suuri oppilasryhmä aiheuttaa sen, että rauhattomuus tarttuu herkästi oppilaasta toiseen, jolloin myös työrauhahäiriöitä ilmenee enemmän.

Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella tutkimani samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla ilmeni vain vähän työrauhahäiriöitä. (Havaintopäiväkirja 27.5.2015.) En havainnoinut kyseisten opettajien yksin toteuttamia liikuntatunteja, joten en voinut verrata näiden kahden opetuskäytännön oppitunneilla ilmenevien työrauhahäiriöiden määriä. Arvion kahden opettajan liikuntatuntien aikaisella läsnäololla olevan suuri merkitys siihen,

että näillä samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla ilmenee vain vähän työrauhahäiriöitä. Näkisin, että erityisesti opettajien liikuntatuntien aikaisella sijoittumisella voidaan ehkäistä tehokkaasti työrauhahäiriöitä. Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitinkin huomiota siihen, että opettajat olivat sijoittuneet paikkoihin, joilta oli lyhyt matka jokaiselle suorituspaikalle. He olivat sijoittuneet myös selkeän välimatkan päähän toisistaan. Opettajien sijoittuminen mahdollisti sen, että he pystyivät valvomaan käytännössä kaikkia oppilasryhmän oppilaita samaan aikaan. Vaikutti siltä, että opettajien lyhyt välimatka oppilaisiin lisäsi heidän liikuntatuntien kannalta olennaisiin asioihin keskittymistään. (Havaintopäiväkirja 26.5.2015.)

Edellä kuvaamani perusteella arvioin, että tutkimaani samanaikaisopetuskäytäntöä toteuttavat opettajat pystyvät hyvän sijoittumisen avulla ennaltaehkäisemään työrauhahäiriöitä, mutta myös puuttumaan ilmeneviin työrauhahäiriöihin nopeasti ja joustavasti. Kahden opettajan läsnäolo liikuntatunneilla mahdollistaakin sen, että toisen opettajan puuttuessa oppitunnilla ilmenevään työrauhahäiriöön, niin toisella opettajalla on edelleen mahdollisuus jatkaa muun oppilasryhmän opettamista. Kun opettajat toimivat edellä mainitulla tavalla, niin työrauhahäiriön usein aiheuttama yleinen rauhattomuus ei leviä muuhun oppilasryhmään. Näkisin myös niin, että kahden opettajan liikuntatuntien aikaisella läsnäololla on suuri merkitys työrauhahäiriöiden ehkäisyssä erityisesti liikunnan kaltaisessa oppiaineessa. Tätä näkemystä perustelen varsinkin sillä, että liikuntatunneilla oppilaat toimivat muita oppiaineita selkeästi suuremmissa ja vapaammassa tiloissa, jolloin myös kahden opettajan oppitunnin aikainen läsnäolo helpottaa oppilaiden valvontaa ja työrauhahäiriöihin puuttumista. Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella vaikutti myös siltä, että vanhempien liikuntakummien halu toimia esimerkkeinä nuoremmilleen ehkäisi omalta osaltaan työrauhahäiriöiden syntymistä (Havaintopäiväkirja 26.5.2015). Tulkitseen, että esimerkkinä toimiminen vähentää liikuntatuntien kannalta epäolennaisiin asioihin keskittymistä, jolloin myös työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen vähenee.

Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin huomiota myös siihen, että opettajien selkeä auktoriteettiasema ja johdonmukaiset toimintatavat sekä säännöt vaikuttivat ennaltaehkäisevän työrauhahäiriöiden syntymistä. Opettajat vaativatkin jatkuvasti kaikilta oppilailta toimintatapojen ja sääntöjen noudattamista. (Havaintopäiväkirja 26.5.2015.) Myös

Saloviidan (2013) mukaan opettajan selkeä rooli auktoriteettina ja johdonmukainen toimintatapojen sekä sääntöjen noudattamisen seuraaminen ennaltaehkäisevät työrauhahäiriöiden syntymistä (Saloviita 2013, 159, 162–163). Lisäksi arvioin, että kahden opettajan läsnäolo kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla antaa opettajaparille erinomaisen mahdollisuuden ennaltaehkäistä työrauhahäiriöitä, erityisesti opettajien yhteisen reflektoinnin ansiosta. Liikuntatuntien jälkeen kaksi opettajaa pystyy keskustelemaan esimerkiksi siitä, että miksi oppitunnilla ilmeni häiriöitä ja miten niitä voitaisiin ennaltaehkäistä seuraavilla liikuntatunneilla. Kahden opettajan näkemykset kyseisistä asioista mahdollistavat omalta osaltaan työrauhahäiriöiden tehokkaan ennaltaehkäisemisen.

Oppilaat korostivat haastatteluissaan, että samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla ilmenee melko harvoin työrauhahäiriöitä. He kertoivat haastatteluissa häiriöiden syistä. Oppilaiden mukaan suurin osa kyseisillä liikuntatunneilla ilmenevistä työrauhahäiriöistä johtuu oppilaista. He arvioivat, että yleisimpiä syitä työrauhahäiriöihin ovat oppilaiden huomionhakuisuus, keskittymisvaikeudet ja oman osaamattomuuden hyväksymisen vaikeudet. Toisaalta muutamien haastattelemani oppilaiden mukaan myös opettajat ja heidän toteuttamansa opetus aiheuttavat pienen osan näistä häiriöistä. Kaksi oppilasta mainitsikin, että opettajien päivän vireystila ja huonosti organisoidut harjoitteet aiheuttavat ajoittain työrauhahäiriöitä. Myös opettajien haastatteluissa ilmeni, että liikuntatuntien aikaiset työrauhahäiriöt johtuvat sekä opettajien että oppilaiden toiminnasta. Erityisesti Sami-opettaja pohti haastattelussaan erittäin kriittisesti oppilaille antamia ohjeistuksia ja käyttämiään motivointikeinoja. Toisaalta opettajien haastatteluissa ilmeni myös se, että varsinkin oppilaiden keskittymisvaikeudet aiheuttavat suuren osan liikuntatunneilla ilmenevistä työrauhahäiriöistä. Lisäksi opettajat mainitsivat, että samanaikaisopetuskäytännön liikuntatuntien aikainen kummiparityöskentely aiheuttaa omat haasteensa oppituntien työrauhalle. Heidän mukaansa muutamilla oppilailla on vaikeuksia toimia yhdessä oman liikuntakumminsa kanssa, mikä aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Opettajat painottivat myös sitä, että jo yhden kummiparin yhteistyöongelmat voivat tehdä koko oppilasryhmän ilmapiiristä rauhattoman. Myös Ahon ja Laineen (1997) mukaan sosiaalisissa suhteissa on rakentavien piirteiden ohella hajottaviakin piirteitä (Aho & Laine 1997, 179–180). Matti-opettaja pohtii yhden kummiparin toiminnan vaikutuksia muihin pareihin:

*Jos kummipari toimii huonosti, niin alkaako toinenkin toimimaan huonosti. Tai jos toinen tekee hyvin, niin toinenkin tekee. Se on semmoista jatkumoa. Koko ajan tapahtuu. Se on virtaa, ne kuuluu sinne... Kaikki ei aina tapahdu täydellisesti. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Sekä opettajien että oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että pääasiallisesti pojat aiheuttavat työrauhahäiriöitä tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla. Vain kaksi haastattelemani oppilasta mainitsi, että myös tytöt aiheuttavat työrauhahäiriöitä kyseisillä liikuntatunneilla. Nämäkin kaksi oppilasta kuitenkin huomauttivat tyttöjen aiheuttamien häiriöiden olevan erittäin harvinaisia ja lieviä. Oppilaat kertoivat myös sen, että liikuntatunneilla ilmenevät työrauhahäiriöt johtuvat lähes aina muutamien tiettyjen oppilaiden toiminnasta. Lisäksi haastattelemani oppilaat arvioivat sekä nuorempien että vanhempien liikuntakummien aiheuttavan suurin piirtein saman verran häiriöitä. Liikuntatuntien havainnoiminen tuki haastatteluistani saamiani tietoja (Havaintopäiväkirja 27.5.2015).

Oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla yleisimpiä työrauhahäiriöitä ovat opettajien puheen päälle puhuminen, muiden oppilaiden häiritseminen ja joutilaisuus. Oppilaat kertoivat, että opettajien puheen päälle puhumista ilmenee erityisesti liikuntatuntien alkuvaiheessa, kun opettajat ohjeistavat oppilaita oppitunnin sisältöön liittyvissä asioissa. Sen sijaan muiden oppilaiden häiritsemistä tapahtuu oppilaiden mukaan yleisimmin liikuntatuntien keskivaiheessa, kun he ovat tehneet liikunnallisia suorituksia jo jonkin aikaa. He mainitsivat muiden häiritsemisen ilmenevän yleensä niin, että yksi oppilas tulee juttelemaan toiselle oppilaalle liikuntatuntien ulkopuolisista asioista tilanteessa, jossa toinen oppilas tekee liikunnallista suoritusta. Joutilaisuuden oppilaat totesivat liittyvän varsinkin 6.-luokkalaisten poikien toimintaan. Lisäksi oppilaiden mukaan joutilaisuus tarttuu helposti muihinkin oppilaisiin. Myös liikuntatuntien havainnoinnin perusteella tutkimani samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla yleisimpiä työrauhahäiriöitä ovat opettajien puheen päälle puhuminen, muiden oppilaiden häiritseminen ja joutilaisuus. Näiden häiriöiden lisäksi havaitsin muutamissa opetustilanteissa yhden oppilaan tottelemattomuutta. Tämä 6.-luokkalainen uhmasi aluksi opettajien antamia ohjeita, mutta oppilas alkoi kuitenkin toimimaan ohjeiden mukaan melko nopeasti. Edellä mainitut työrauhahäiriöt olivat kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla kokonaisuudessaan vähäisiä ja lieviä. (Havaintopäiväkirja 27.5.2015.)

Sekä opettajien että oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että opettajat puuttuvat tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla ilmeneviin työrauhahäiriöihin tiukasti ja johdonmukaisesti. Haastattelemieni opettajien ja oppilaiden mukaan opettajat yrittävät puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen aluksi lievillä keinoilla, kuten eleillä ja sanallisilla muistutuksilla. Kiinnitin myös itse huomiota siihen, että opettajat yrittivät korjata oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä pääasiallisesti sanattomilla ja sanallisilla muistutuksilla. Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella opettajat käyttivät sanattomista keinoista yleisimmin työrauhahäiriötä aiheuttavan oppilaan viereen menemistä. Sen sijaan opettajien käyttämistä sanallisista keinoista yleisimpiä olivat lyhytsanaiset muistutukset ja vaatimukset. Yksittäisiä tilanteita lukuun ottamatta kyseisen opetuskäytännön liikuntatunteja toteuttavat opettajat säilyttivät hyvän työrauhan näillä lievillä keinoilla. (Havaintopäiväkirja 27.5.2015.) Myös Saloviita (2013) korostaa, että oppilaiden työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen ei pidä puuttua suoraan rankaisemalla. Opettajan onkin puututtava oppilaan häiritsevään käytökseen ensisijaisesti muistuttamalla oppilasta oikeanlaisista toimintatavoista. Opettaja voi käyttää sekä sanattomia että sanallisia keinoja tällaisissa tilanteissa, joissa opettaja yrittää korjata oppilaan käyttäytymistä. (Saloviita 2013, 164–165.) 6.-luokkalainen Sofia kertoo siitä, miten kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat puuttuvat liikuntatuntien aikaisiin työrauhahäiriöihin:

*Ne (työrauhahäiriöt) ratkaistaan sillein aika nopeasti. Ne häsläämiset ratkaistaan yleensä sillein, että opet huomauttaa siitä. Ja sitte jos ei auta, niin ne opet puhuttelee niitä vähän. Ja sen jälkeen kyllä siellä melkein kaikki osaa olla kunnolla.* (Sofia, 6.-luokkalainen)

Sekä opettajien että oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että tutkimaani opetuskäytäntöä toteuttavat opettajat käyttävät seuraamuksia, kun työrauhahäiriöiden ennaltaehkäiseminen ja lievät puuttumiskeinot eivät tehoa. Myös Saloviita (2013) korostaa, että opettajat joutuvat käyttämään seuraamuksia tilanteissa, joissa työrauhahäiriöitä ehkäisevät ja korjaavat toimenpiteet ovat riittämättömiä (Saloviita 2013, 165). Haastatteleman opettajat ja oppilaat kertoivat opettajien käyttävän tällaisissa vakavammissa työrauhahäiriöissä ensisijaisesti liikuntatuntien ulkopuolisena aikana käytäviä kasvatustunteluja. Saloviita (2013) mainitsee kasvatustuntelun olevan hyvä seuraamus, jota opettajat voivat käyttää välitunneilla ja koulupäivän jälkeisenä aikana (Saloviita 2013, 167–168). Oppi-

laiden haastatteluissa ilmeni, että varsinkin oppilaiden vakavampien keskinäisten sosiaalisten konfliktien jälkikäsitteily ratkaistaan opettajan johtamalla kasvatustilanteella. 4.-luokkalainen Veikka kertoo vakavampien sosiaalisten konfliktien ratkaisemisesta:

*Ne riidat ratkaistaan yleensä niin, että oppilaat keskenään hoitaa sen, mutta jos se menee pahemmaksi, niin silloin ope haetaan siihen. Ope tulee siihen esimerkiksi silloin, jos se meinaa mennä tappeluksi. Sitte tunnin jälkeen se ratkaistaan sillein yhdessä. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että opettajat käyttävät seuraamuksia myös oppilaiden turvallisuuteen liittyvissä työrauhahäiriöissä. Vaikka opettajat ja oppilaat korostivat, että kahden opettajan liikuntatuntien aikainen läsnäolo, oppilasryhmän fyysisesti isoimpien oppilaiden kyky ottaa pienemmät oppilaat huomioon ja vanhempien liikuntakummien apuopettajien roolissa toimiminen ehkäisevät kyseisillä oppitunneilla sattuvia tapaturmia, niin opettajat käyttävät niiden ehkäisemisessä myös kieltoja. Haastattelimieni oppilaiden mukaan opettajat joutuvat määräämään kieltoja erityisesti voimistelua sisältävillä liikuntatunneilla. Oppilaat kertoivat niiden olevan tarpeellisia heidän oman turvallisuutensa kannalta. Sekä opettajat että suurin osa oppilaista arvioivat, että kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppitunneilla sattuu vähemmän tapaturmia kuin perinteisemmällä yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Sami-opettaja sekä 4.-luokkalainen Anni pohtivat tutkimani opetuskäytännön turvallisuutta:

*Kahdet valvovat silmät lisäävät liikuntatuntien turvallisuutta selvästi. Kun meilläkin on todella eloisat luokat, niin se on tosi hyvä juttu, että siellä tunneilla on kaks aikuista valvomassa. Ja sitte siellä on vielä nämä isommat kummit, jotka toimivat siellä järjen äänenä. (Sami, 6. luokan opettaja)*

*Ei meillä ole sattunu näillä tunneilla mitään semmosia isoja vahinkoja. Joskus on jollaki saattanu esimerkiksi pallo tulla naamaan ja vähän verta nenästä. Tai on jollakin joskus nilkkaki nyrjähtäny. Mutta mitään isoa ei ole kyllä sattunu. Se on varmaan sillein, että kun siellä on ne kaks opea, niin oppilaat ei uskalla tehdä mitään aivan tyhmää. (Anni, 4.-luokkalainen)*

Pidän myös itse mahdollisena, että tutkimani samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla sattuu vähemmän tapaturmia kuin tavanomaisilla yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Arvioinkin sekä opettajien että oppilaiden tapaan kahden opettajan läsnäolon, oppilasryhmän fyysisesti isoimpien oppilaiden kyvykkyyden ottaa pienemmät oppilaat huomioon ja vanhempien liikuntakummien apuopettajien roolissa toimimisen ehkäisevän liikuntatunneilla sattuvia tapaturmia. Toisaalta näkisin myös niin, että suuri oppilasryhmä

ja oppilaiden isot fyysiset kokoerot asettavat omat haasteensa oppilaiden turvallisuuden takaamiselle. On selvää, että esimerkiksi oppilaiden hyvällä toistensa huomioimisella ja liikuntatuntien hyvällä organisoimisella voidaan ehkäistä edellä mainittuja haasteita, mutta tällaista opetuskäytäntöä toteuttavien opettajien on ehdottomasti pohdittava kyseisiä asioita.

## **7 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppituntien aikainen liikuntataitojen oppiminen**

Sain tutkimusaineiston analyysissa yhdeksi yhdistäväksi luokaksi liikuntataitojen oppimisen. Avaan kahdessa seuraavassa alaluvussa tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla läsnä olevien oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrää sekä laatua. Käsittelen ensin oppilaiden kyseisten liikuntatuntien aikaista liikunnallisen toiminnan määrää, jonka jälkeen avaan oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatua.

### **7.1 Oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä**

Vaikka haastattelemani opettajat korostivatkin, että heidän toteuttamansa liikunnan samanaikaisopetuskäytäntö tehostaa erityisesti oppilaiden sosiaalista kehittymistä, niin he huomauttivat myös liikunnallisen sekä terveellisen elämäntavan omaksumisen ja liikuntataitojen oppimisen olevan erittäin tärkeitä tavoitteita liikunnanopetuksessa. Liikuntakasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita on kasvattaa oppilaita liikunnalliseen elämäntapaan (Laakso 2007, 19–20; Sääkslahti ym. 2012, 5). Myös Telama (2000) painottaa, että koulujen liikunnanopetuksella on suuri merkitys lasten kokonaisvaltaisen terveellisen elämäntavan omaksumisessa. Lisäksi hänen mukaansa koululiikunnalla on keskeinen asema oppilaiden liikuntataitojen kehittämisessä. (Telama 2000, 55.) Haastattelemieni opettajien mukaan heidän toteuttamansa samanaikaisopetuskäytäntö tehostaa liikuntataitojen oppimista, kun oppilaiden taitojen edistymistä verrataan perinteisiin yhden opettajan toteuttamiin liikuntatunteihin. Opettajat kertoivat oppilaiden liikuntataitojen oppimisen tehostumisen johtuvan ensinnäkin siitä, että kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla oppilaat liikkuvat keskimäärin aktiivisemmin ja tekevät enemmän liikuntataitoja vaativia suorituksia. Kutsun tätä liikuntatuntien aikaista liikkumisen ja tehtyjen liikuntataitoja vaativien suoritusten määrien muodostamaa kokonaisuutta liikunnallisen toiminnan määräksi. Jaakkola (2013a) korostaa, että ihmiset voivat kehittää liikuntataitojaan harjoittelemalla määrällisesti riittävän paljon (Jaakkola 2013a, 163).



Opettajien mukaan oppilaiden liikunnallisen toiminnan suuri määrä mahdollistuu heidän toteuttamallaan liikuntatunneilla usean eri tekijän ansiosta. Opettajat painottivat ensinnäkin sitä, että jatkuvasti kummipareittain toimiminen lisää oppilaiden liikkumisen aktiivisuutta ja tehtyjen liikunnallisten suoritusten määrää. Opettajat mainitsivat kummiparien molempien osapuolten haastavan toisiaan, minkä seurauksena myös liikunnallisen toiminnan määrä lisääntyy. Heidän mukaansa erityisesti nuorempien liikuntakummien liikunnallisen toiminnan määrä lisääntyy kummiparityöskentelyn avulla, koska vanhemmat liikuntakummit pystyvät oman auktoriteettinsa turvin vaatimaan nuoremmiltaan aktiivista toimintaa. Toiseksi haastatteleman opettajat korostivat myös sitä, että kahden opettajan liikuntatuntien aikainen läsnäolo lisää oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrää. Opettajien mukaan heidän toteuttamansa samanaikaisopetuskäytäntö mahdollistaa liikuntavälineiden joustavan käyttämisen. Sami-opettaja kertoi, että esimerkiksi telinevoimistelua sisältävillä liikuntatunneilla kahden opettajan läsnäolo mahdollistaa kahden rekin hyödyntämisen, jonka seurauksena oppilaiden rekillä tekemät toistomäärät lisääntyvät huomattavasti. Sami huomauttikin siitä, että yhden opettajan toteuttamalla liikuntatunneilla voi olla käytössä vain yksi rekki, koska yksi opettaja ei voi taata oppilaiden turvallisuutta sellaisella rekillä, jolla ei ole aikuista valvojaa. Haastatteleman opettajat tiedostivat myös sen, että joillakin kouluilla samanaikaisopetuksen toteuttaminen liikunnassa voi olla vaikeaa juuri liikuntavälineiden vähäisen määrän takia.

Haastatteleman opettajat mainitsivat, että liikuntatilojenkin joustava hyödyntäminen mahdollistuu samanaikaisopetuksen ansiosta. He korostivatkin, että kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla molemmat opettajat eivät ole sidottuja vain yhteen paikkaan, jolloin he voivat rakentaa määrällisesti enemmän suorituspaikkoja, mutta lisäksi opettajat voivat sijoittaa niitä laajemmalle alueelle. Heidän mukaansa tämä takaa sen, että oppilaiden ei tarvitse jonottaa liikuntatunneilla paljon. Tällöin liikunnallisen toiminnan määrä lisääntyy, jonka seurauksena oppilaiden liikuntataitojenkin kehittyminen tehostuu. Myös Jaakkola (2013b) painottaa, että liikuntataitoja opitaan tekemällä, jonka seurauksena liikuntatunneilla on pyrittävä maksimoimaan liikunnallisen toiminnan määrä. Liikuntaa opettavan opettajan onkin hyödynnettävä opetuksessaan sekä käytettävissä olevat liikun-

tavälineet että liikuntatilat mahdollisimman tehokkaasti. Nykyisin kouluissa tämä on kuitenkin haastavaa, sillä välineitä on usein liian vähän, ja liikuntatilatkaan eivät ole yleensä optimaaliset liikunnallisen toiminnan määrän maksimoimiseksi. Opettajien onkin toimittava tilanne- ja opetusryhmäkohtaisesti. (Jaakkola 2013b, 366.)

Haastattelemieni oppilaiden näkemykset heidän liikuntatuntien aikaisesta liikunnallisesta toiminnastaan olivat osittain samanlaisia. Kaikki haastatteleman oppilaat korostivat varsinkin sitä, että he itse toimivat liikuntatunneilla aina aktiivisesti. Oppilaat olivat myös siitä samaa mieltä, että lähes kaikki kyseisen samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevat oppilaat toimivat oppitunneilla käytännössä aina aktiivisesti. Haastatteleman oppilaat huomauttivat yksittäisten liikuntatunneilla ei-aktiivisten oppilaiden olevan lähes aina samoja. Heidän mukaansa oppilaiden normaalia vähäisempi aktiivisuus ilmenee niillä liikuntatunneilla, jotka sisältävät sellaisia liikuntalajeja, joista kaikki oppilaat eivät pidä. 6.-luokkalainen Oskari kertoo oppilaiden liikuntatuntien aikaisesta aktiivisuudesta:

*Aivan kaikki ei ole aina aktiivisia tunneilla. Joskus muutamat pojat, ja joskus muutamat tytötkin. Se riippuu aika paljon myös siitä, että onko se laji mieluinen. Esimerkiksi ne, jotka tykkää jalkapallosta, niin ne on aina silloin tosi innokkaina tekemässä juttuja. Eli kaikki ei ole aivan aina aktiivisia, mutta kyllä lähes kaikki kuitenkin aina yrittää kunnolla. Eli kyllä siellä yleensä tehdään parhaansa mukaan. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

Vaikka haastatteleman oppilaat olivat joissakin liikuntatuntien aikaiseen liikunnalliseen toimintaan liittyvissä asioissa samaa mieltä keskenään, niin oppilaiden näkemykset kyseisestä asiasta olivat kokonaisuudessaan ristiriitaiset. Oppilaiden näkemykset liikuntatuntien aikaisesta liikunnallisen toiminnan määrästä erosivatkin melko paljon eri oppilaiden välillä, kun oppilaat pohtivat sitä, että onko toiminnan määrä suurempi samanaikaisopetuskäytännön vai perinteisemmällä yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Suurin osa haastattelemistani oppilaista oli sitä mieltä, että samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla ja yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä on yhtä suuri. Sen sijaan kaksi oppilasta oli selkeästi sitä mieltä, että samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä on suurempi. Heidän mukaansa tämä johtuu erityisesti siitä, että oppilaat viihtyvät näillä oppitunneilla paremmin kuin yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. He painottivatkin, että samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla oppilaat ovat motivoituneempia,

jonka seurauksena he myös toimivatkin näillä liikuntatunneilla enemmän. Jaakkolan (2010) mukaan oppilaan motivaatio on tärkeä tekijä taidon oppimisen kannalta. Hyvin motivoitunut oppija yrittää enemmän, jaksaa harjoitella pitempään ja yrittää suorittaa haastavampiakin tehtäviä. Motivaatio jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisen motivaation perustana on oppijan oma halu tehdä sekä tekemisen ja oppimisen ilo. Ulkoisen motivaation pohjana on joko ulkoinen pakote tai palkkio. (Jaakkola 2010, 118–119.) Kahden edellä mainitun oppilaan haastatteluissa ilmeni, että tutkimani samanaikaisopetuskäytäntö lisää oppilaiden sisäistä ja ulkoista motivaatiota. Näissä haastatteluissa ilmenikin, että erityisesti kummiparityöskentely lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota, kun taas ulkoista motivaatiota lisää kahden opettajan liikuntatuntien aikainen läsnäolo, jonka seurauksena oppitunneilla on pakko toimia aktiivisesti.

Nämä kaksi edellä mainittua oppilasta kertoi haastatteluissaan myös siitä, että motivaation lisääntymisen lisäksi kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla liikunnallista toimintaa lisää kahden opettajan läsnäolon mahdollistama jonotusaikojen lyhentyminen. Heidän mukaansa samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla joutuu jonottamaan vain harvoin, kun taas yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla jonottaminen on melko yleistä. Sen sijaan kaksi muuta haastattelemaani oppilasta oli edellä mainittujen oppilaiden kanssa täysin eri mieltä, sillä heidän mukaansa tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla liikunnallisen toiminnan määrä on vähäisempi varsinkin näillä oppitunneilla ilmenevän pitkän jonottamisen takia. Näiden kahden oppilaan mukaan kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla pitkät jonotusajat johtuvat suuresta oppilasryhmästä. Lisäksi he kertoivat suuren oppilasryhmän vaikuttavan muillakin tavoilla siihen, että samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla liikunnallinen toiminta on vähäisempään kuin yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Oppilaat mainitsivatkin suuren oppilasryhmän aiheuttavan erityisesti sisäliikunnassa ahtautta, jonka seurauksena liikunnallinen toiminta vähenee ainakin ajoittain. Heidän mukaansa myös liikuntavälineitä on ollut joskus liian vähän käytettävissä. Myös Jaakkola (2013) korostaa, että suuret oppilasryhmät aiheuttavat haasteita liikuntavälineiden riittävyydelle ja liikuntatilojen käyttämiselle (Jaakkola 2013b, 366).

Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella lähes kaikki oppilaat toimivat aktiivisesti ja tunnollisesti tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla. Muutamat ei-aktiiviset oppilaat tarvitsivat opettajiltaan yksittäisiä huomautuksia, joiden jälkeen he alkoivat toimia selkeästi aktiivisemmin. Kokonaisuudessaan kyseisillä liikuntatunneilla oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä oli melko suuri. Varsinkin kahden opettajan liikuntatuntien aikainen läsnäolo, vanhempien liikuntakummien apuopettajien roolissa toimiminen ja oppilaille selkeästi tuttujen harjoitteiden opetuksessa käyttäminen vaikuttivat lisäävän oppilaiden liikunnallista toimintaa. Kiinnitin erityistä huomiota myös siihen, että opettajat olivat organisoineet opetuksensa tavalla, joka mahdollisti kaikille oppilaille paljon aikaa liikuntataitojen harjoitteluun. (Havaintopäiväkirja 27.5.2015.) En voi verrata tutkimani samanaikaisopetuskäytännön ja perinteisempien yhden opettajan toteuttamien liikuntatuntien aikaisia oppilaiden liikunnallisen toiminnan määriä, sillä en ollut havainnoimassa yhden opettajan toteuttamia liikuntatunteja. Lisäksi minulla ei ollut mitään mittareita käytössä, joilla olisin voinut mitata oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrää paikan päällä tehtävää havainnointia sekä videohavainnointia tarkemmin. Arvioin kuitenkin opettajien sekä oppilaiden haastattelujen ja liikuntatuntien havainnoinnin perusteella niin, että kyseinen opetuskäytäntö voi hyvinkin tehostaa oppilaiden liikuntataitojen oppimista. Näkisin, että erityisesti hyvin organisoituna liikunnan samanaikaisopetus voi tehostaa liikuntataitojen oppimista. Toisaalta huonosti organisoitu liikunnan samanaikaisopetus voi tehdä oppilaiden liikuntataitojen oppimisesta erittäin tehotonta. Liikunnan samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien hyvät opetuksen organisointikyvyt ovatkin elinehto oppilaiden liikuntataitojen oppimisen tehostamiselle.

## **7.2 Oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatu**

Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatu on parempaa tutkimani samanaikaisopetuskäytännön oppitunneilla kuin yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Opettajien mukaan oppilaiden liikunnallisen toiminnan laadun parantuminen tehostaa oppilaiden liikuntataitojen oppimista. Myös Jaakkola (2013a) korostaa, että ihmisten liikuntataidot kehittyvät, kun he harjoittelevat laadullisesti

riittävän hyvin (Jaakkola 2013a, 163). Opettajien ja oppilaiden haastattelujen sekä liikuntatuntien havainnoinnin perusteella ilmeni, että erityisesti oppilaiden motivaatio liittyi monella tavalla kyseisen samanaikaisopetuskäytännön aikaiseen liikunnallisen toiminnan laatuun. Ensinnäkin opettajat ja oppilaat kertoivat, että oppilaat keskittyvät liikunnallisten suoritusten tekemiseen erityisen paljon tämän opetuskäytännön liikuntatunneilla, koska kaksi opettajaa valvoo oppilaiden toimintaa jatkuvasti, minkä seurauksena kaikkien oppilaiden on tehtävä suorituksia laadukkaasti. Näkisinkin edellä mainitun valossa, että jo pelkkä kahden opettajan liikuntatuntien aikainen läsnäolo parantaa oppilaiden ulkoista motivaatiota.

Opettajat sekä muutamat oppilaat painottivat haastatteluissaan myös sitä, että kummipari- ja pienryhmätyöskentely lisäävät vanhempien ja nuorempienkin oppilaiden halua toimia hyvän koululaisen sekä kummiparin tavoin. Erityisesti Elina-opettajan mukaan oppilaiden suorituksiin keskittymisen ero on suuri verrattuna siihen, että oppilaat olisivat harjoittelemassa taitoja yksittäin. Arvioin, että edellä mainittu kummipari- ja pienryhmätyöskentely voivat hyvinkin lisätä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita, jonka seurauksena oppilaiden liikuntatuntien aikainen motivaatiokin paranee. Jaakkola (2010) painottaa, että oppimisen kannalta sisäinen motivaatio on huomattavasti parempi ulkoiseen motivaatioon verrattuna. Muun muassa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteet edistävät sisäisen motivaation syntymistä. Tämän vuoksi ryhmässä harjoittelu on usein motivoivampaa kuin yksin harjoittelu. Opettaja voikin edistää oppilaiden motivaatiota valitsemalla oppitunneilleen ryhmässä suoritettavia tehtäviä, jotka sisältävät paljon toisten tukemista ja auttamista. Varsinkin oppimisen alkuvaiheissa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteet ovat tärkeitä. (Jaakkola 2010, 118–120, 156.) Vaikka lähes kaikki haastattelemani oppilaat kertoivat, että liikuntatuntien aikainen kummipari- ja pienryhmätyöskentely motivoi heitä laadukkaiden suoritusten tekemiseen, niin muutamien oppilaiden mukaan kyseiset työskentelymuodot myös heikentävät ajoittain heidän keskittymistään, motivaatiotaan sekä suoritustensa laatua. Lisäksi he huomauttivat, että samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä oleva oppilasryhmä on niin suuri, että sekin vaikeuttaa toisinaan laadukkaisiin suorituksiin keskittymistä.

Käsittelin jo oppilaiden vertaisoppimiseen liittyvässä luvussa (5.1) liikuntakummien toisilleen näyttämien mallisuoritusten ja opettajien ohjaamina tehtyjen oppilasnäyttöjen merkitystä oppilaiden motivaatiolle ja liikuntataitojen oppimiselle, joten en käsittele niitä enää tässä yhteydessä. Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että oppilaat näkevät edellä mainittujen mallisuoritusten lisäksi opettajien itse näyttämiä mallisuorituksia. Opettajat ja muutamat oppilaatkin huomauttivat, että opettajat käyttävät näissä mallisuorituksissa omia liikunnallisia vahvuuksiaan. Opettajat toimivatkin liikuntatunneilla yleensä niin, että opetettavassa asiassa vahvempi opettaja näyttää tarvittaessa mallisuorituksia yhteisesti koko oppilasryhmälle, mutta ajoittain he näyttävät näitä suorituksia myös yksittäisille oppilaille. Arvioin, että liikunta on kehollisena taitoaineena erityisen hyvä oppiaine tällaisten opettajien vahvuusalueiden hyödyntämiseen. Kaksi haastattelemani oppilasta korosti myös, että nämä mallisuoritukset ovat erittäin laadukkaita, joten niiden seuraamiseen kannattaa keskittyä tarkasti. Liikuntatuntien havainnoinninkin perusteella kyseiset mallisuoritukset olivat erittäin laadukkaita (Havaintopäiväkirja ja videohavainnointi 22.5.2015). Kaksi edellä mainittua oppilasta huomautti opettajien näyttämien mallisuoritusten motivoivan heitä niin, että heillä on erittäin suuri halu tehdä suorituksia näiden mallien tavoin. Tästä syystä he toimivatkin liikuntatunneilla entistä laadukkaammin. Sekä haastattelemieni opettajien että oppilaiden mukaan kyseiset mallisuoritukset tehostavat oppilaiden liikuntataitojen oppimista. 4.-luokkalainen Veikka kertoo opettajien näyttämistä mallisuorituksista:

*Se on esimerkiksi niin, että jos toinen ope ei osaa jotaki juttua, niin sitte voi kysyä siltä toiselta. Ja ne kummatki on tosi hyviä vähän eri jutuissa, niin ne pystyy sillein neuvomaan ja näyttämään niitä juttuja tosi hyvin. Esimerkiksi Matti on tosi taitava kaikissa pallojutuissa, niin se näyttää pesäpallomailalla pallon pomputtelua, hyvän lyönnin ja muuta. Sitte taas Sami näyttää hyvin mallia esimerkiksi hiihossa. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

Haastattelemani opettajat ja oppilaat kertoivat tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevien opettajien opettavan sisältöjä eri tavalla, jonka seurauksena he voivat tukea eri tavoilla oppivia oppilaita paremmin kuin yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että tämä eri tavoilla opettaminen parantaa kokonaisuudessaan oppilaiden liikuntatuntien aikaista motivaatiota. Myös Villan ym. (2013) mukaan samanaikaisopetusta toteuttavilla opettajilla voi olla erilaiset tavat ajatella ja opettaa, jonka vuoksi he voivat toteuttaa opetustaan erilaisia

oppilaita miellyttävällä tavalla (Villa ym. 2013, 4). Tulkitsen, että edellä mainitut oppilaiden motivaation lisääntyminen ja mielekkyyden kokeminen parantavat oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatua, jonka seurauksena myös liikuntataitojen oppiminen tehostuu. Toisaalta yksi oppilas huomautti haastattelussaan siitä, että opettajien erilaiset opetustavat aiheuttavat toisinaan tilanteita, joissa oppilailla ei ole selkeää tietoa siitä, kuinka suorituspaikoilla pitäisi toimia. Haastattelemani opettajat korostivat myös, että opettajien erilaisuus tuo jo itsessään vaihtelua liikuntatunneille. Opettajien mukaan se motivoi oppilaita toimimaan liikuntatunneilla laadukkaammin, jolloin myös oppilaiden liikuntataitojen oppiminen tehostuu. Sami-opettaja pohtii tutkimaani opetuskäytäntöä toteuttavien opettajien erilaisuuden vaikutuksia oppilaiden motivaatioon ja liikuntataitojen oppimiseen:

*Ja ihan samalla tavalla tää opetuskäytäntö tuo mukavaa vaihtelua myös meidän oppilaillekin. Siis sitä samaa opea saa kuitenkin kattoa ihan riittävästi. Se toinen ope myös opettaa niitä samoja juttuja usein hieman eri tavalla, niin sekin on hyvä juttu oppilaiden motivaation kannalta. Ja onhan meillä opettajillakin erilainen luonne, niin se tekee varmasti hyvää erilaisten oppilaiden oppimisen kannalta. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Käsittelin jo oppilaiden vertaisoppimiseen liittyvässä luvussa (5.1) liikuntakummien toisilleen antaman vertaispalautteen merkitystä oppilaiden motivaatioon ja liikuntataitojen oppimiseen, joten en käsittele sitä enää tässä luvussa. Opettajien ja oppilaiden haastattelussa ilmeni, että edellä mainitun oppilaiden keskinäisen vertaispalautteen lisäksi opettajien antama palaute parantaa oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatua. Opettajien ja oppilaiden mukaan molemmat liikuntatunneilla läsnä olevat opettajat toimivat aktiivisina palautteenantajina, minkä vuoksi oppilaat saavat erittäin paljon palautetta liikunnallisista suorituksistaan. Sekä opettajat että oppilaat kertoivat opettajien samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla antaman palautteen olevan pääasiallisesti positiivista, mutta tarvittaessa se on myös rakentavaa ja korjaavaa. Opettajat ja oppilaat painottivat haastattelussa myös, että kyseisen opetuskäytännön oppitunneilla opettajien antama rakentava ja korjaava palaute on kahden opettajan läsnäolon ansiosta paljon tarkempaa ja monipuolisempaa kuin perinteisemmällä yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Opettajat sekä oppilaat huomauttivatkin tämän rakentavan sekä korjaavan palautteen suuren määrän ja laadun parantavan oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatua. Toisaalta yksi haastattelemani oppilas mainitsi, että opettajien antama palaute on ajoittain ristiriitaista, mikä

vaikeuttaa toisinaan oppilaiden toimintaa. Lisäksi opettajat ja oppilaat kertoivat opettajien antaman positiivisen palauteen motivoivan oppilaita, minkä seurauksena heidän liikunnallisen toimintansa laatukin paranee. Myös Liukkosen ja Jaakkolan (2013b) mukaan opettajan antama palaute vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Tämä palaute pitäisi antaa pääasiallisesti yksityisesti ja sen tulisi olla positiivista. Opettajan pitäisi antaa palautetta erityisesti oppilaan kehittymisestä, harjoittelusta ja yrittämisestä. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 302–303.) 6.-luokkalainen Sofia kertoo opettajien antamasta palautteesta:

*Ne molemmat opettajat antaa mulle kyllä paljon palautetta. Ne antaa palautetta esimerkiksi sillain, että jos oon onnistunu tekemään jonku jutun, mitä en oo ennen osannu, niin ne aina kehuu. Ja sitte ne antaa joskus sitä rakentavaa kritiikkiäki, että miten vois tehdä vieläki paremmin.* (Sofia, 6.-luokkalainen)

Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella opettajien antama oppilaiden liikunnallisiin suorituksiin liittyvä palaute oli kokonaisuudessaan selkeää. Opettajat antoivat vain muutamissa tilanteissa keskenään ristiriitaista palautetta. Opettajien oppilaille antama palaute oli pääasiallisesti positiivista sekä kannustavaa. Opettajat antoivat myös jonkin verran rakentavaa ja korjaavaa palautetta, mutta varsinainen negatiivinen palaute oli erittäin vähäistä. Yleensä opettajat antoivat oppilaille suoritukseen liittyvää palautetta yksityisesti, mutta ajoittain he antoivat sitä myös suuremmille oppilasryhmille. Opettajien antama palaute liittyi tavallisesti oppilaiden hyvään keskittymiseen, yrittämiseen, laadukkaisiin suorituksiin sekä oppimiseen. Liikuntatunteja havainnoidessani kiinnitin huomiota myös siihen, että opettajat antoivat oppilaille kyllä paljon suoritusta koskevaa palautetta, mutta he eivät antaneet sitä kuitenkaan koko ajan. Vaikutti siltä, että palaute motivoi käytännössä kaikkia oppilasryhmän oppilaita. (Havaintopäiväkirja 26.5.2015.) Opetushallituksen (2014) mukaan opettajan on annettava palautetta, joka edistää muun muassa oppilaiden oppimista sekä oman oppimisen hahmottamisen kykyjä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 50–51). Arvioin, että havaintopäiväkirjan pohjalta edellä kuvamani kaltainen palautteen antaminen edistää kokonaisvaltaisesti oppilaiden oppimista ja kykyjä oman oppimisensa hahmottamiseen. Näkisinkin, että edellä esitetyn kaltainen palautteen antaminen parantaa oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatua, minkä seurauksena oppilaiden liikuntataitojen oppiminen tehostuu.

Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni myös se, että tutkimani opetuskäytännön liikuntatunneilla oppilaat saavat ajoittain osallistua toiminnan suunnitteluun. Opettajat ja



oppilaat kertoivatkin, että esimerkiksi pistetyöskentelyllä toteutetuilla liikuntatunneilla oppilaat saavat toisinaan suunnitella suorituspaikat itse. Ne suunnitellaan useammasta kummiparista muodostuvissa työskentelyryhmissä. Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että oppilaiden toiminnan suunnitteluun osallistuminen lisää autonomian kokemusta, jonka seurauksena oppilaiden motivaatiokin paranee. Myös Jaakkola (2010) korostaa, että koettu autonomia edistää sisäisen motivaation syntymistä. Autonomia tarkoittaa, että oppijalla on mahdollisuus tehdä omaan oppimiseensa liittyviä valintoja ja osallistua omaan toimintaansa liittyvään päätöksentekoon. (Jaakkola 2010, 119.) Liukkonen ja Jaakkolan (2013a) mukaan oppilaat kokevat koululiikunnassa autonomiaa esimerkiksi silloin, kun he saavat osallistua päätöksentekoon, joka liittyy oppituntien suunnitteluun sekä toteutukseen (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 148). Arvioin, että oppilaiden liikuntatuntien aikana kokema autonomia parantaa liikunnallisen toiminnan laatua, jonka seurauksena oppilaiden liikuntataitojen oppiminen tehostuu.

Opettajien ja oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että tutkimani liikunnan samanaikaisopetusikäytännön oppitunneilla läsnä olevien oppilaiden liikuntataitojen tasoissa on suuria eroja. Kiinnitin itsekkin huomiota näihin oppilaiden erittäin suuriin tasoeroihin, kun olin havainnoimassa kyseisen opetusikäytännön liikuntatunteja (Havaintopäiväkirja 22.5.2015). Haastattelemani opettajat korostivat näiden tasoerojen olevan sekä haaste että mahdollisuus. Myös Opetusministeriön (2009) mukaan koulussa toteutettavan liikunnanopetuksen erityinen haaste on se, että oppilaiden liikuntataidoissa ja -aktiivisuudessa on suuria eroja. Koulujen liikuntatunneilla toimiikin samaan aikaan oppilaita, joista osa on hyvin taitavia ja kilpailullisia, kun taas osa lapsista on edellä esitettyjen vastakohtia. Liikuntatunneilla läsnä olevan opettajan on tuettava erityisesti näitä oppilaita, jotka eivät ole niin taitavia sekä kilpailullisia. Liikuntaa opettavalta opettajalta vaaditaankin paljon, jotta nämä oppilaat voisivat löytää liikunnallisen elämäntavan. (Opetusministeriö 2009, 28–29.)

Haastattelemini opettajien mukaan opetuksen eriyttämisellä voidaan vastata oppilaiden suurten tasoerojen tuomaan haasteeseen. Opettajat kertoivatkin eriyttävänsä opetusta säännöllisesti, vaikka opetuksen sisällöt rakentuvat pitkälti oppilasryhmän vanhempien

oppilaiden vaatimusten mukaan. He huomauttivat haastatteluissaan myös siitä, että samanaikaisopetuksen toteuttaminen mahdollistaa laadukkaan alas- ja ylöspäin eriyttämisen. Myös Thousand ym. (2006) painottavat, että opetuksen eriyttäminen on helpompaa kahden opettajan voimin (Thousand ym. 2006, 241). Conderman ym. (2009) mainitsevat, että samanaikaisopetus mahdollistaa oppilaiden erilaisten tarpeiden paremman huomioimisen kuin perinteisempi yhden opettajan toteuttama opetus. Samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat voivat huomioida näitä tarpeita esimerkiksi oppilaiden erilaisiin ryhmiin jakamisella sekä monipuolisempien tehtävien antamisella. (Conderman ym. 2009, 2.) Haastattelemani opettajat kertoivat, että tutkimani samanaikaisopetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevien oppilaiden keskinäiset tasoerot on huomioitava jokaisella oppitunnilla. Opettajat korostivat, että heidän pitää huomioida nämä tasoerot jo opetuksen suunnitteluvaiheen alusta asti. He mainitsivat pyrkivänsä oppilaiden tasoerojen jatkuvaan huomioimiseen, mutta samalla he huomauttivat siitä, että tämä on yksi kyseisen opetuskäytännön suurimmista haasteista. Sami-opettaja pohtii oppilaiden keskinäisten tasoerojen huomioimista:

*Oppilaiden todella suuret taitoerot ovat arkipäivää ihan yhdenkin luokan sisällä. Ja se on ihan silleinki, että kun meillä on näillä tunneilla nelosia ja kutosia, niin eniten vapaa-ajalla liikkuvat neloset ovat kaikilla osa-alueilla edellä vähiten vapaa-ajalla liikkuvia kutosia. Esimerkiksi taidoissa nämä erot ovat tosi suuret. Opettajien on otettava nämä tasoerot huomioon kyllä ihan jokaisella tunnilla. Ja sitte niiden kanssa pyritään pelaamaan niin, että jokainen oppilas hyötyisi siitä. Ehkä kaikkein suurin haaste opettajalle tässä opetuskäytännössä on se, että kaikki tunnilla tehtävät harjoitteet olisivat kaikille oppilaille sopivia. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Opettajat korostivat haastatteluissaan sitä, että erityisesti kummiparien eri osapuolten suuret keskinäiset tasoerot ovat haasteellisia. Opettajien mukaan kummiparin eri osapuolten suuret tasoerot voivat aiheuttaa sen, että taidoiltaan parempi liikuntakummi kokee heikomman oppilaan olevan hidasteena hänen tekemiselleen. Myös kaksi haastattelemani oppilasta kertoi, että he kokevat oman liikuntakumminsa hidastavan heidän toimintaansa ajoittain. Liikuntatuntien havainnoinkin perusteella muutamien kummiparien eri osapuolten suuret keskinäiset tasoerot vaikuttivat turhauttavan taidoiltaan vahvempia oppilaita (Havaintopäiväkirja 22.5.2015). Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat mainitsivat myös sen, että tällaisessa tilanteessa taidoiltaan heikompi liikuntakummi voi kokea riittämättömyyden tunteita, kun hän vertaa itseään yli-

vertaiseen pariinsa (Hakala & Heinonen 2014, 28). Jaakkola (2010) painottaa, että oppijan kokema pätevyyden tunne edistää sisäisen motivaation syntymistä. Oppijalla on suuri pätevyyden tunne silloin, kun hän kokee olevansa hyvä kyseisessä asiassa. Sisäisesti motivoitunut oppija oppii hyvin. (Jaakkola 2010, 118–119.) Arvioin edellä kuvatun valossa, että kummiparien eri osapuolten suuret keskinäiset tasoerot voivat heikentää taidollisesti heikomman liikuntakummin kokemaa pätevyyden tunnetta. Tämän seurauksena taidoiltaan heikomman oppilaan liikuntaan liittyvä motivaatio voi heikentyä. Tällöin kyseisen oppilaan liikuntataitojen oppiminenkin todennäköisesti heikkenee. Toisaalta haastattelemani opettajat huomauttivat myös siitä, että kummiparien eri osapuolten suuret tasoerot voivat muodostua myös positiiviseksi asiaksi. He painottivatkin, että ihanteellisessa tapauksessa taidoiltaan vahvempi oppilas voi opettaa ja kannustaa pariaan eteenpäin. Matti-opettaja pohtii kummiparien eri osapuolten suuria keskinäisiä tasoeroja:

*Jos hakemalla hakee, niin jos pariksi tulee voltteja tekevä vitonen ja kömpelö kolmosluokkalainen... Kokeeko tällöin vitonen pienemmän pyörivän jaloissa, ja mitä kolmonen kokee? Eikö minusta ole mihinkään, kun olen kömpelö? Toisaalta voisiko isompi silloin opettaa? Eli tällaisia tilanteita on käänntynyt myös toisinpäin. Oppii edes kuperkeikan, kun isompi osaa voltin. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Haastattelemini opettajien mukaan jokaiselle liikuntatunneilla läsnä olevalle oppilaalle on tarjottava sopivasti haastetta erityisesti sen takia, että oppilaat olisivat jatkuvasti hyvin motivoituneita. Jaakkola (2010) korostaa, että oppijalle haastavuudeltaan sopivat harjoitustehtävät lisäävät oppijan kokemaa pätevyyden tunnetta. Harjoitustehtävien tulisikin olla sen kaltaisia, että oppija kykenee onnistumaan niissä. Tällöin oppijan sisäinen motivaatio paranee, jonka seurauksena hän oppii hyvin. (Jaakkola 2010, 118–119.) Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella opettajat pystyivät tarjoamaan oppilaille melko sopivasti haastetta. Kokonaisuudessaan harjoitteet eivät olleet liian haastavia, mutta eivät liian helppojakaan. Kiinnitin huomiota kuitenkin myös siihen, että muutamalle erityisen taitavalle oppilaalle osa harjoitteista oli liian helppoja, jonka seurauksena heidän liikunnallisen toimintansa laatu heikkeni selkeästi kahdella suorituspaikalla aina muutamien toistojen jälkeen. Kun opettajat havaitsivat kyseisten oppilaiden toiminnan laadun heikkenemisen, niin he tarjosivat näille oppilaille pieniä lisähaasteita. (Havaintopäiväkirja 27.5.2015.) Arvioin, että opettajien on käytännössä mahdotonta järjestää liikuntatunteja tavalla, joka tarjoaa jokaiselle oppilaalle kaikissa harjoitteissa juuri sopivan tasoisia haasteita. Näkisin kuitenkin niin, että tutkimani samanaikaisopetuskäytännön toteuttaminen

mahdollistaa kahden opettajan läsnäolon ansiosta laadukkaamman opetuksen eriyttämisen. Tämän opetuskäytännön oppitunneilla opettajat pystyvät reagoimaan varsinkin liikuntatuntien aikana havaitsemaansa opetuksen eriyttämisen tarpeeseen paremmin kuin yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Samanaikaisopetuksen toteuttaminen mahdollistaakin esimerkiksi sen, että toinen opettajista pystyy tarvittaessa irrottautumaan ennen oppituntia määritetystä roolistaan, mikä mahdollistaa opettajien joustavan reagoimisen liikuntatunnilla ilmenneeseen eriyttämisen tarpeeseen. Tämän seurauksena oppilaiden motivaatio pysyy hyvänä, jolloin heidän liikunnallinen toimintansaakin on todennäköisesti laadukasta. Tällöin myös oppilaiden liikuntataitojen oppiminen tehostuu.

Haastattelemieni opettajien mukaan haasteena heidän toteuttamassaan samanaikaisopetuskäytännössä ovat myös oppilaiden isot fyysiset kokoerot. Liikuntatuntien havainnoinnin perusteella vaikutti siltä, että kyseisen oppilasryhmän kohdalla oppilaiden kokoerot olivat poikkeuksellisen suuret. Erityisesti 6. luokalla oli poikkeuksellisen paljon isoja oppilaita. (Havaintopäiväkirja 22.5.2015.) Opettajat painottivat, että oppilaiden kokoerot eivät ole haitta, kuin muutamien sisältöjen opettamisessa, mutta ne pitää kuitenkin ottaa aina huomioon opetuksessa. Kuten jo opettajien käyttämiä samanaikaisopetuksen muotoja käsittelevässä luvussa (4.2) esitin, niin erityisesti koripalloa pelattaessa opettajat käyttävät hieman poikkeuksellisia toimintatapoja. Opettajien mukaan he jakavat koripallon peliharjoitteissa oppilasryhmänsä usein kahtia niin, että 4. luokan oppilaat pelaavat omana ryhmänään, ja 6. luokan oppilaat pelaavat keskenään. Toisaalta opettajat huomauttivat, että he eivät jaa oppilasryhmää näissä peliharjoitteissa aina edellä mainitulla tavalla kahtia, vaan toisinaan koripalloa pelataan molempien luokka-asteiden oppilaita sisältävillä sekajoukkueilla. Opettajat korostivat, että tällöin he käyttävät peleissä sovellettuja sääntöjä. Heidän mukaansa oppilasryhmän luokka-asteittain jakaminen tai sovelletuin säännöin pelaaminen mahdollistavat oppilaille motivoivan ja turvallisen ympäristön koripallon pelaamiseen. Arvioin, että edellä mainitulla tavalla toimiminen mahdollistaa oppilaiden laadukkaamman liikunnallisen toiminnan, jonka seurauksena heidän liikuntataitojensaakin kehittyvät todennäköisesti hyvin. Toisaalta 4.-luokkalainen Veikka kertoi haastattelussaan, että koripallon ja lentopallon pelaaminen molempien luokka-asteiden oppilaita sisältävillä sekajoukkueilla turhauttaa ajoittain suurten kokoerojen takia, vaikka käytössä

olisikin sovelletut säännöt. Tulkitsen, että oppilaan turhautuminen heikentää hänen motivaatiotaan erityisesti silloin, kun se jatkuu pitkään. Tällöin myös oppilaan liikunnallisen toiminnan laatu todennäköisesti heikkenee, jonka seurauksena liikuntataitojen oppimisenkin hidastuu. Matti-opettaja kuvaa osuvasti oppilaiden suuria fyysisiä eroja eri lajien opettamisen kannalta, mutta toisaalta myös samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia opetuskäytäntöjen joustavaan soveltamiseen:

*Koripallo on semmoinen. Mieki mietin, että miten käy esimerkiksi jalkapallossa, mutta kolmoset uskaltaa yllättävänkin hyvin laittaa isommille hanttiin. Lyövät kampoihin... Koripallossa ei pelata oikeaa koripalloa yhdessä. Pelataan tornipalloa tai muilla säännöillä. Tai kolmoset keskenään... Toisaalta kyllä se kolmonen kovettuu siinä. Mutta 180-senttinen vastaan 120-senttinen, ei palvele koripallon opettamista. Siinä tulee taas se opettajan ammattitaito, milloin yhdessä ja milloin erikseen. Ehkä yhden korin korista tai tornipalloa. Tai vaihdetaan palloa. Vitosten pitää saada pelata ihan oikeatakin koripalloa. Sovelletaan... Tehdään varmaan niin, että tunnin alussa ollaan yhdessä, mutta peliosuudessa vitosen pojat keskenään, kolmosen pojat keskenään, vitosen tytöt ja kolmosen tytöt. Silloin voidaan mennä vanhalla systeemillä, että vitoset ja kolmoset omanaan. Näitä tapahtuu harvoin. Muut lajit menee. Pesäpallo, jalkapallo mennee. Koripallon pallon kovuus ja iso koko, ei saa tulla vaaraa. Muissa lajeissa ei haittaa fyysisistä eroista. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Opettajat ja oppilaat kertoivat haastatteluissaan, että vanhemmat liikuntakummit osaavat ottaa fyysisesti pienemmät oppilaat kokonaisuudessaan hyvin huomioon. Muutamat haastattelemani oppilaat kuitenkin kertoivat, että toisinaan peliharjoitteissa sattuu hyvin erikokoisten oppilaiden törmäyksiä, joissa pienemmät oppilaat kaatuvat ajoittain pahannäköisesti. Oppilaiden mukaan törmäykset eivät ole kuitenkaan aiheuttaneet varsinaisia liikuntavammoja. Myös liikuntatuntien havainnoinnin perusteella lähes kaikki oppitunneilla läsnä olevat vanhemmat liikuntakummit osasivat ottaa fyysisesti pienemmät oppilaat hyvin huomioon. Kiinnitin kuitenkin huomiota siihen, että yksittäiset vanhemmat liikuntakummit menivät pelitilanteisiin ajoittain kohtuuttomalla voimalla. Tällaisissa tapauksissa nuoremmat liikuntakummit selkeästi varoivat pelitilanteisiin menemistä, minkä seurauksena fyysisiä kontaktitilanteita ei syntynyt usein. (Havaintopäiväkirja 27.5.2015.) On selvää, että erityisesti vanhempien liikuntakummien on osattava ottaa pelitilanteissa pienemmät oppilaat huomioon, jotta liikuntatunneilla ei sattuisi vammoja. Arvioni mukaan isompien ja pienempien oppilaiden liiallinen varovaisuus pelitilanteissa heikentää heidän liikuntataitojen oppimistaan jonkin verran, koska he eivät toimi näissä tilanteissa taitojen oppimisen kannalta optimaalisella tasolla. Toisaalta tämän opetuskäytännön lii-

kuntatunnit sisältävät vain melko vähän sellaisia pelitilanteita, jotka edellyttävät oppilaiden erityistä varovaisuutta, joten myös liikuntataitojen oppimisen kannalta kyseisen asian merkitys on vähäinen. 4.-luokkalainen Veikka ja 6.-luokkalainen Oskari pohtivat sitä, miten vanhemmat liikuntakummit huomioivat pelitilanteissa pienemmät oppilaat:

*Ja on siinä sitten seki, että jos nelonen ja kutonen törmää, niin harvemminhan siinä se kutonen kaatuu. Mutta musta jotenki tuntuu, että ne sillein vähän saattaa varoa. Ei ne tuu sillein aivan täysillä kaikkiin tilanteisiin. Ei ne kutoset tuu esimerkiksi koripallossa niin kovaa tilanteisiin. Kyllä ne sillein varoo meitä pienempiä. (Veikka, 4.-luokkalainen)*

*Ei ne oppilaiden kokoerot sillein hirveästi vaikuta niillä tunneilla. Eikä niitä pienempiäkään tarvitse koko aikaa varoa. Ne kokoerot eivät ole kuitenkaan niin kovin suuret. Eli ei niitä tarvi sillein jatkuvasti erikseen varoa. Ei ne pienemmät ole ainakaan minua sillein hidastanu mitenkään. (Oskari, 6.-luokkalainen)*

Opettajat pohtivat haastatteluissaan myös sitä, millainen merkitys oppilaiden sukupuolella on liikuntataitojen oppimisen kannalta. Opettajat korostivat, että tutkimassani opetuskäytännössä tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä, eivätkä opettajat erottele oppilaita sukupuolen mukaan. He kertoivatkin, että jokaista oppilasta on tarkoitus kohdella taitotason mukaan. Opettajat painottivat haastatteluissaan myös sitä, että varsinkin tyttöjen liikuntataitojen oppiminen tehostuu kyseisen opetuskäytännön toteuttamisen ansiosta. Heidän mukaansa tämä opetuskäytäntö tehostaa myös tyttöjen pelikäsityksen kehittymistä. Lisäksi opettajat mainitsivat, että tytöt oppivat kestävämpään fyysisempääkin peliä tutkimani opetuskäytännön ansiosta. Erityisesti Matti-opettaja huomautti, että kyseinen opetuskäytäntö ”kovettaa” tyttöjä hyvällä tavalla. Pidän itsekin mahdollisena, että tämän samanaikaisopetuskäytännön toteuttaminen tehostaa erityisesti tyttöjen liikuntataitojen ja pelikäsityksen kehittymistä sekä fyysisen pelin kestämistä.

Häikiön ja Kaltiokummun (2011) tutkimuksessa ilmeni, että poikien ja tyttöjen liikunnan yhteisopetuksen hyötynä on tyttöjen pelikäsityksen ja pelillisten taitojen kehittymisen tehostuminen. Yhteisopetus kehittää erityisesti myös poikien sosiaalisia taitoja, kuten toisten huomioon ottamista. Tutkimuksen mukaan yhteisopetusta viedään yleensä poikien ehdoilla eteenpäin, mutta tytöt voivat olla esimerkkinä pojille muun muassa ahkeruudessa. (Häikiö & Kaltiokumpu 2011, 94–96.) Opettajienkin haastatteluissa ilmeni, että tutkimani opetuskäytännön oppitunneilla läsnä olevat tytöt ovat liikuntatunneilla liikku-

essaan keskimäärin ahkerampia, keskittyneempiä ja tavoitteellisempia kuin pojat. Varsinkin Sami-opettajan mukaan kyseisen oppilasryhmän tytöillä on keskimäärin parempi motivaatio liikuntataitojen opettelemiseen kuin pojilla. Opettajat mainitsivat myös sen, että tämän oppilasryhmän tytöt ovat keskimäärin henkisesti kypsempinä kuin pojat. Myös opituntien havainnoinnin perusteella tytöt toimivat liikuntatunneilla keskimäärin ahkerammin, keskittyneemmin ja tavoitteellisemmin kuin pojat (Havaintopäiväkirja 27.5.2015). Sami-opettaja painotti haastattelussaan sitä, että tyttöjen laadukas liikuntatuntien aikainen tekeminen toimii hyvänä esimerkkinä ja motivaation lähteenä myös vähemmän ahkerille oppilaille. Sami kertoo siitä, millaisia eroja tyttöjen ja poikien liikuntatuntien aikaisessa toiminnassa ilmenee:

*Sillein yleisesti ottaen tyttöjen ja poikien väliset erot liittyy aika paljon motivaatioon. Se on sillein, että jos tytöt on kiinnostuneita jostakin jutusta, niin kyllä se sisäinen motivaatio näkyy siinä tekemisessäkin. Ja ylipäätään tyttöjen keskittyminen ja tavoitteellisuus on tässä meidän ryhmässä selkeästi poikien tasoa edellä. Tytöt pystyy keskittymään paremmin ihan semmoseen taitojen harjoitteluun. Tytöt tekee niitä harjoitteita selkeästi tarkemmin. Ja mie olen kyllä nähny sen tosi positiivisena, että siellä tunneilla on niitä tyttöjä, jotka näyttää sille koko porukalla hyvää esimerkkiä. Se tyttöjen hyvä tekeminen on sillein mahdollistanut tosi paljon juttuja. Jos tunneilla olisi vain poikia, niin olishan se ihan erilaista. Siis kyllä me ollaan sitä Matinkin kanssa puhuttu, että ois varmaan ollut aika pitkät kolme viikkoa musiikkiliikunnassaki pelkässä poikaporukassa. Ja ihan sama juttu yleisvoimistelussaki. Niin tytöistä ollaan kyllä saatu tosi paljon sitä virtaa, motiivointia ja hyvää esimerkkiä pojillekin. Pojille on sitten aika usein voinu sanoa, että katokaapa tästä mallia... Pojat on sitten taas enemmän semmosia pelaajia. Siis yleisesti pojat tykkää enemmän pelata ja leikkiä. Kyllä ne tytöt on henkisesti vähän edellä näitä meidän ryhmän poikia. (Sami, 6. luokan opettaja)*

Haastattelemani opettajat huomauttivat myös siitä, että tutkimani opetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevien oppilaiden ikäerojen vuoksi heidän henkisen ja ajatuksellisen kypsyyden tasoissakin on poikkeuksellisen suuret erot. Opettajien mukaan näihin eroihin pitää kiinnittää kummimuotoisessa liikunnan samanaikaisopetuksessa erityistä huomiota. Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastatellut opettajat painottivat, että lasten yksilöllinen kehittyminen korostuu, kun oppilailla on kaksi vuotta ikäeroa (Hakala & Heinonen 2014, 28). Haastattelemani opettajat mainitsivat, että nuoremmat liikuntakummit ovat keskimäärin vielä ihan lapsia, mutta vanhemmissa oppilaissa alkaa olla jo havaittavissa murrosikäisten piirteitä. Hakkaraisen ym. (2009) mukaan oppilaiden ikäerot näkyvät monella tasolla. Aivojen kehityksen kannalta 9-vuotias on vielä harjoittelemassa syy-

seuraus-suhteiden luomista, mutta 11-vuotias kykenee jo loogiseen ajatteluun ja suunnitteluun. 9-vuotiaana lapsen ajattelu on vielä konkreettisella tasolla, eikä hän kykene laajamittaiseen abstraktiin ajatteluun. 11-vuotias pystyy keskimäärin jo hahmottamaan ympäristöään abstraktimmalla tasolla. 9-vuotias on myös selkeästi vielä lapsi ja kaipaa leikkiä ja aikuisten tukea ja turvaa, kun taas 11-vuotias voi haluta olla jo itsenäinen nuori. (Hakkarainen ym. 2009, 108–109, 117–118.) Myös Sami-opettaja korosti, että nuoremmat liikuntakummit kaipaavat vielä leikinomaisia harjoitteita, kun taas vanhemmat oppilaat pitävät tällaisia harjoitteita usein liian lapsellisina. Arvioin, että kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetusta toteuttavilta opettajilta vaaditaan erittäin vahvaa ammattitaitoa ja oppilaantuntemusta, jotta he pystyvät tarjoamaan kypsyydeltään hyvin eritasoiselle oppilaille sopivia harjoitteita. Jos opettajat pystyvät tarjoamaan oppilaille jatkuvasti tällaisia harjoitteita, niin oppilaiden motivaatio pysyy hyvänä, jonka seurauksena heidän liikunnallinen toimintakin on todennäköisesti laadukasta. Tällöin myös oppilaiden liikuntataidot kehittyvät hyvin. Sami-opettaja kuvaa kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevien oppilaiden kypsyyden eroja:

*Kyllä ne oppilaiden erot on isoja sekä fyysisesti että henkisesti. Nämä kutoset alkaa olla jo murrosikäisiä, kun taas neloset ovat vielä pikkusia. Ja se on niin, että näille nelosille pitää olla vielä aika paljon sitä leikinomaisuutta siinä tekemisessä. Ja se on sitten joskus semmosta, että nämä kutoset voi pitää niitä juttuja liian lapsellisina. Niin se on semmonen haaste, mikä opettajienkin on otettava huomioon ihan tuntien suunnittelusta alkaen. (Sami, 6. luokan opettaja)*



## 8 Johtopäätökset ja pohdinta

Käsittelen seuraavassa alaluvussa tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisen hyötyjä sekä haasteita. Sen jälkeen pohdin tekemääni tutkimusprosessia, mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tutkimukseni luotettavuutta. En pohdi enää tässä yhteydessä erikseen tutkimukseni eettisyyttä, sillä käsittelin sitä jo kolmannessa luvussa.

### 8.1 Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisen hyödyt ja haasteet

Kaikki haastatteleman opettajat ja suurin osa haastattelemistani oppilaistakin koki kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen positiivisena opetuskäytäntönä. Opettajat kertoivat toteuttavansa tätä käytäntöä, koska sen toteuttamiseen liittyy paljon hyviä puolia. Opettajien mukaan sekä oppilaat että he itse opettajina hyötyvät siitä monella tavalla. Oppilaatkin kertoivat haastatteluissaan monipuolisesti kyseisen opetuskäytännön toteuttamisen aikaansaamista hyödyistä. Myös oppituntien havainnoinnin perusteella kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisella on monia hyviä puolia. Ensinnäkin tämä käytäntö mahdollistaa opettajien vastuun jakamisen ja ajoittaisen työn keventymisen. Kummimuotinen liikunnan samanaikaisopetus helpottaa ja nopeuttaa esimerkiksi liikuntapaikkojen ja -tilojen valmistamista. Opetuskäytäntö mahdollistaa monipuolisten opetusmuotojen käyttämisen ja tuo joustavuutta päivittäiseen toimintaan. On myös huomioitava, että kahden opettajan yhteistyönä tekemä oppilasarviointi lisää arvioinnin monipuolisuutta. Lisäksi opettajan päävetovastuussa olemisen määräytyminen oman harrastuneisuuden sekä kiinnostuksen kohteiden perusteella tekee liikuntatunneista laadukkaita ja lisää opettajan työssä jaksamista sekä viihtymistä.

Kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla käytetään paljon oppilaiden kummiparityöskentelyä. Hakalan ja Heinosen (2014) mukaan kummiparityöskentelyn käyttämisessä on useita hyötyjä oppilaiden oppimisen, kehittymisen ja kasvamisen kannalta. Eri-ikäisten

oppilaiden parityöskentely on tehokasta vertaisoppimisen kannalta. Taidoiltaan heikompi oppilas oppii usein taitavammalta oppilaalta, mutta oppiminen voi kulkea myös toisinpäin. Mallioppiminen on olennainen osa tätä opetuskäytäntöä, jolloin toinen oppilas tekee suorituksen ensin, ja toinen oppilas pyrkii laadukkaaseen suoritukseen perässä. (Hakala & Heinonen 2014, 29.) Tutkimani opetuskäytäntö tarjoaa luonnollisella tavalla monipuolisia tapoja vertaispalautteen antamiseen. Vertaispalautteen antaminen auttaa palautteen vastaanottajaa, mutta myös palautteenantajaa liikuntataitojen oppimisessa sekä ihmisenä kasvamisessa. Oppilaat antavat suorituksista toisilleen pääasiallisesti positiivista palautetta. Lisäksi mallisuorituksissa esimerkkinä oleminen vahvistaa oppilaan itsetuntoa, lisää motivaatiota sekä kasvattaa positiivista minäkuva. Hakalan ja Heinosen (2014) mukaan on myös huomioitava, että joillakin osa-alueilla nuorempikin oppilas voi olla taitavampi, jolloin esimerkkinä olemisen taitojen oppiminen korostuu entisestään. Vanhempi oppilas oppii väistämättä toisen kunnioittamista, kun hän huomaa nuoremman oppilaan suoriutuvan annetuista tehtävistä hyvin. (Hakala & Heinonen 2014, 29.) Kyseisen opetuskäytännön liikuntatunneilla oppilaat näkevät paljon oppilaiden luontaista taitojen vaihtelua. Tämän seurauksena oppilaat oppivat arvostamaan toistensa erilaista osaamista.

Kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus antaa aivan uusia ulottuvuuksia opettajienkin vertaisoppimiseen. Opettajat pitivät erityisen antoisana päävetovastuun määräytymistä omien vahvuuksien mukaan, jolloin toinen opettaja pystyy seuraamaan vetovastuussa olevan opettajan opetusta. Tällöin opettajat saavat jatkuvasti uusia virikkeitä oman opettajuutensa kehittämiseen. (Hakala & Heinonen 2014, 29.) Myös opettajien yhteinen liikuntatuntien reflektointi ja työparilta saatu vertaispalaute tehostavat opettajien ammatillista kehittymistä. Tämän opetuskäytännön toteuttaminen tarjoaa opettajille hyvän mahdollisuuden liikunnanopetuksen kehittämiseen.

Kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus luo edellytykset eri-ikäisten oppilaiden yhdessä tekemiselle. Hakalan ja Heinosen (2014) mukaan tutkimani opetuskäytäntö voi hyvinkin lisätä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita ja siten vaikuttaa myönteisesti oppilaiden liikuntatuntien aikaiseen motivaatioon (Hakala & Heinonen 2014, 23). Useilla kummipareilla yhteistyö on siirtynyt liikuntatuntien lisäksi välitunneille sekä vapaaajalle. Useat oppilaat ovatkin saaneet kyseisen opetuskäytännön toteuttamisen ansiosta

uusia kaverisuhteita. Lähes kaikkien haastattemieni oppilaiden mukaan oman liikuntakummin läsnäololla on positiivinen merkitys heidän liikuntatunneilla viihtymiselleen. Lisäksi oppilaat saavat tämän käytännön toteuttamisen ansiosta yhden turvallisen suhteen aikuiseen lisää. Suurin osa haastattemistani oppilaista kokee, että liikuntatunnilla on läsnä ”oma” opettaja, vaikka varsinainen oman luokan opettaja sattuisikin olemaan poissa oppitunnilta.

Yksi kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisen suurimmista hyödyistä on oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisen tehostuminen. Tämä opetuskäytäntö antaa opettajille mahdollisuuden viedä liikuntakasvatusta tehokkaasti eteenpäin yhteistyössä. Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetus sopii erityisen hyvin liikunnan avulla kasvattamiseen. Kyseinen käytäntö kehittääkin monipuolisesti oppilaiden sosiaalisia taitoja. Oppilaat oppivat näillä liikuntatunneilla ottamaan vastuuta itsestään ja omasta toiminnastaan (Hakala & Heinonen 2014, 24). Varsinkin esimerkillisyys, suvaitsevaisuus, kohteliaisuus, ryhmätyötaidot ja kaverin auttaminen korostuvat tässä opetuskäytännössä. Erityisesti kahden eri-ikäisen oppilaan kummiparityöskentelyllä on suuri merkitys oppilaiden ihmisenä kasvamiselle. On myös huomautettava, että poikien herrasmiesmäisyys lisääntyy näiden liikuntatuntien ansiosta.

Hakalan ja Heinosen (2014) tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppitunneilla ilmenee vähemmän työrauhahäiriöitä kuin perinteisemmällä yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Opettajien mukaan oppilaat ymmärtävät, että samanaikaisopetuksen liikuntatunneilla on paljon eri-ikäisiä oppilaita, jonka vuoksi toisia on kunnioitettava ja huomioitava erityisen hyvin. (Hakala & Heinonen 2014, 30.) Myös kahden opettajan läsnäolo liikuntatunneilla vähentää omalta osaltaan oppilaiden työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä ja suurempien sosiaalisten konfliktien syntymistä. Lisäksi kaikki haastattemani opettajat ja suurin osa haastattemistani oppilaistakin kertoi, että tutkimani opetuskäytännön oppitunneilla sattuu vähemmän tapaturmia kuin tavanomaisemmilla yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla.

Haastatteleman opettajat huomauttivat siitä, että kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppitunneilla oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä on suurempi kuin yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Kyseisen opetuskäytännön oppituntien aikainen liikuntataitojen oppiminen on tehokasta erityisesti kummiparityöskentelyn ansiosta, koska oppilaat keskittyvät liikuntataitojen oppimiseen pareittain paremmin verrattaessa yksin harjoitteluun. Näillä liikuntatunneilla mahdollistuu myös opettajien omien vahvuusalueiden käyttäminen mallisuoritusten näyttämässä, jonka vuoksi oppilaat näkevät jatkuvasti laadukkaita opettajien näyttämiä mallisuorituksia. Kahden opettajan läsnäolo liikuntatunneilla mahdollistaa eri tavoilla oppivien oppilaiden paremman tukemisen, koska opettajat opettavat sisältöjä käytännössä aina hieman eri tavalla. Kaksi läsnä olevaa opettajaa pystyy antamaan oppilaille paljon tarkkaa ja monipuolista palautetta. Tähän opetuskäytäntöön kuuluu olennaisena osana myös se, että oppilaat saavat ajoittain suunnitella itse liikuntatunneille suorituspaikkoja. Tämä lisää oppilaiden autonomian kokemuksia, jonka seurauksena oppilaiden motivaatio parantuu entisestään. Tällöin oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatu paranee. Lisäksi tutkimani käytäntö antaa opettajille lisää mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen, jolloin liikuntataitojen oppiminen tehostuu entisestään. Erityisesti tyttöjen liikuntataitojen oppiminen tehostuu liikunnan samanaikaisopetuskäytännön toteuttamisen ansiosta. Tyttöjen pelikäsityksen kehittyminen sekä fyysiseen peliin tottuminen tehostuu näiden liikuntatuntien ansiosta.

Kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisessa on myös haasteita ja huonoja puolia. Ensinnäkin haastetta voi aiheuttaa se, että oppilaat tottuvat liikaakin kahden opettajan läsnäoloon liikuntatunneilla. Opettajat mainitsivatkin työrauhahäiriöiden lisääntyvän liikuntatunneilla, kun toinen opettajista on poissa. Opetuskäytännön toteuttamisen haasteena voi olla myös toisen opettajan suuren roolin hyväksymisen vaikeus. Opettajat ovat yleensä oppineet toimimaan luokkahuoneissaan yksin oman tahtonsa mukaan, jolloin sopeutuminen yhteistyön tekemiseen ei ole aina helppoa. (Hakala & Heinonen 2014, 30.) Kahden opettajan liikuntatuntien aikainen läsnäolo voi aiheuttaa myös opetuksen sekavuutta, josta oppilaiden oppiminen saattaa kärsiä. Lisäksi yhteisen suunnitteluaajan puuttuminen on suuri haaste kyseisen opetuskäytännön toteuttamisessa. Haastattelemieni opettajien mukaan liikuntatunneista voisi tulla laadukkaampia, jos yhteistä suunnitteluaikaa saataisiin järjestettyä enemmän.

Kummiparien käyttäminen opetuksessa on myös haaste, sillä kummiparin yhteistyöongelmat voivat aiheuttaa suuria haasteita. Yhdenkin parin yhteistyöongelmat heijastuvat herkästi muihin oppilaisiin. Tällöin koko ryhmän ilmapiiristä tulee helposti levoton. Haastatellut opettajat eivät kuitenkaan suosi kummiparien vaihtamista, sillä heidän mukaansa se sekoittaa koko oppilasryhmän ryhmädynamiikan. Kummiparien yhteistoiminnan jatkuva parantaminen on opettajien mukaan suuri kehityshaaste. (Hakala & Heinonen 2014, 31.) Myös kummiparien valinnan kehittäminen on pohtimisen arvoinen asia. Lisäksi on huomioitava, että kummiparityöskentely ylipäätään ei motivoi kaikkia oppilaita. Haastattelemani oppilaat huomauttivat negatiiviseen sävyyn siitä, että kyseisen opetus käytännön liikuntatunneilla toimitaan vain harvoin omien parhaiden kavereiden kanssa. Muutamat vanhemmat liikuntakummit kertoivat myös siitä, että jatkuvasti esimerkkinä toimiminen on ajoittain raskasta.

Muutamat haastattelemani oppilaat mainitsivat, että kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen oppitunneilla oppilaiden liikunnallisen toiminnan määrä on vähäisempi kuin perinteisemmällä yhden opettajan toteuttamilla liikuntatunneilla. Näiden oppilaiden mukaan tämä johtuu tutkimani opetuskäytännön liikuntatunneilla läsnä olevan oppilasryhmän suuruudesta. Muutamat haastattelemani oppilaat kertoivat myös siitä, että liikuntatunneilla läsnä oleva liian suuri oppilasryhmä sekä kummipari- ja pienryhmätyöskentely heikentävät ajoittain oppilaiden motivaatiota sekä liikunnallisiin suorituksiin keskittymistä. Tällöin oppilaiden liikunnallisen toiminnan laatuakin heikkenee ajoittain. Kyseisillä liikuntatunneilla läsnä oleva suuri oppilasryhmä yhdistettynä oppilaiden isoihin fyysisiin kokoeroihin aiheuttaa myös haasteita. Ne ovatkin haaste erityisesti oppilaiden turvallisuudelle. Esimerkiksi koripalloa on pelattava pääasiallisesti mukautetuin säännön ja samankokoisten pelaajien kanssa. Oppilaiden isot fyysiset kokoerot voivat aiheuttaa senkin, että isommat oppilaat toimivat liikuntatunneilla liian varovaisesti. Tämä voi heikentää näiden oppilaiden liikuntataitojen oppimista. Myös suuret taitotas erot erityisesti kummiparien eri osapuolten kesken voivat aiheuttaa ongelmia. Lisäksi oppilaiden kehitysteesta johtuvat henkisen ja ajatuksellisen kypsyyden tasojen erot pitää ottaa opetuksessa jatkuvasti huomioon.

Vaikka kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen toteuttamisessa on omat haasteensa, niin sen toteuttamisessa on kuitenkin selvästi enemmän hyviä puolia. Kokonaisuudessaan tutkimani opetuskäytäntö on hyödyksi näillä liikuntatunneilla läsnä oleville oppilaille sekä opettajille. On kuitenkin myös huomioitava, että edellä esitettyjen haasteiden ratkaisemisella tästä opetuskäytännöstä voisi tehdä vieläkin hyödyllisemmän. On selvää, että kaikkia edellä mainittuja haasteita ei ole mahdollista kokonaan poistaa kyseisen opetuskäytännön toteuttamisen yhteydessä, mutta niiden merkitystä voi ainakin pienentää.

*Suosittelen kaikille... Ei muuta kuin verho salista ylös ja kokeilemaan, vaikka ykkös- ja kutosluokkia kahdella opettajalla. Edes kokeilemaan sitä. Ja huomaamaan sen hyviä puolia. Tiedän, että hyviä puolia on enemmän kuin huonoja... Kokeilun arvoinen paikka. Siinä oppii opettamaan samaan aikaan eri-ikäisiä oppilaita, tulemaan toimeen oman kollegan kanssa. Ammatti-identiteetti kasvaa, kun huomaa, että tuo nuorempi tekee noin... Aina saa vinkkiä, kun huomaa, että tuo opettaja tekee noin, ja tuo on kivaa, ja tuotakin voi leikkiä noin... Mikä tahansa nuori tai vanha. (Matti, 4. luokan opettaja)*

Matin näkemyksiä mukaillen voin itekin suositella kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen kokeilemistä. Liikunta on oppiaine, johon mielestäni kummimuotoinen samanaikaisopetus sopii erityisen hyvin. Myös nykytrendi, jossa suositetaan yhteisöllistä oppimista kannustaa tällaiseen opetuskäytäntöön, joka on oppilaille luonteva malli yhteistyöstä. Jos kerran erilaiset opettajatkin tekevät töitä yhdessä, niin mikseivät erilaiset oppilaatkin?

## **8.2 Tutkimusprosessi ja tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimukseni kulku oli alusta asti melko selkeä prosessi, missä ei ollut suurempia ongelmia. Muutaman vuoden mittainen tutkimusprosessi etenikin kokonaisuudessaan loogisesti. Varsinainen tutkimusongelmani oli selkeä jo tutkimukseni alkuvaiheista lähtien. Myös tutkimusongelmaani täydentävät alaongelmat muotoutuivat luonnollisella tavalla lopulliseen muotoonsa jo aineistonkeruun yhteydessä. Tutkielmani teoreettisen viittekeyksen kirjoittaminen eteni myös kokonaisuudessaan ilman suurempia ongelmia. Tekeväni menetelmälliset valinnat olivat näin jälkikäteenkin pohtien johdonmukaisia ja sel-

keitä. Tulosten tarkastelu ja niiden ylös kirjaaminen yhdessä teorian sekä aiemman tutkimuksen kanssa käytynä vuoropuheluna on kriittisen keskustelun tulos, jossa näkemykseni tutkimusaiheesta ovat syventyneet. Tässä yhteydessä on myös mainittava, että en kokenut kyseisen tutkimusprosessin aikana varsinaisia motivaatio-ongelmia. Luonnollisesti kiinnostava tutkimusaihe auttoi omalta osaltaan hyvän motivaation säilyttämisessä. Lisäksi on huomautettava, että sain tutkimusprosessini aikana paljon hyödyllistä tutkimukseeni liittyvää palautetta opiskelijatovereiltani, ohjaajiltani sekä muutamilta muilta ulkopuolisilta henkilöiltä. Tällä palautteella oli suuri merkitys hyvän motivaation säilyttämisessä.

Vaikka tutkimusprosessini etenikin kokonaisuudessaan ilman suurempia ongelmia, niin kohtasin kuitenkin prosessin aikana myös muutamia selkeitä haasteita. Ensinnäkin vertaisoppimisen teoriasta oli haastavaa etsiä tieteellisiä lähteitä. Kentällä ja yliopistossa aiheesta on paljon puhetta, mutta varsinaista laajamittaista perustutkimusta aiheesta ei ollut helppoa löytää. Myös tutkimusaineiston analyysivaihe oli yllättävän työläs. Osasin kyllä etukäteen varautua siihen, että analyysivaihe vie paljon aikaa, mutta se vaati yllättävänkin paljon vaivannäköä. Lisäksi on erikseen mainittava, että laajan tutkimusaineiston litteointi oli myös erityisen työläs vaihe tutkimuksessani.

Tutkimukseni aiheesta voisi tehdä hyvin monenlaisia jatkotutkimuksia. Tutkimukseni laajentamissuunta voisi olla esimerkiksi muiden samanaikaisopetuskäytänteiden etsiminen liikunnan alueelta tai laajentamalla samanaikaisopetuksen tutkimista muihin oppiaineisiin. Jatkotutkimus voisi liittyä esimerkiksi uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Luonnollisesti tutkimustani voisi laajentaa ja syventää myös uusien tutkimushenkilöiden haastatteluilla. Yksi mielenkiintoinen tutkimukseni laajentamissuunta voisi olla myös tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön laajempi vertaaminen tavanomaiseen yhden opettajan toteuttamaan liikunnanopetukseen. Tällaisessa tutkimuksessa olisi hyvä ottaa käyttöön esimerkiksi oppilaiden liikunnallista toimintaa mittaavia mittareita.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan aseman määrittäminen on keskeinen osa tutkimusprosessia. Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on pyrittävä olemaan mahdollisimman objektiivinen. Tutkijan ei pidä sekoittaa omia ennakkokäsityksiään, arvostuksiaan ja

asenteitaan tutkimuskohteeseen. Oman subjektiivisuutensa pohtiminen onkin tärkeää tutkimuksen objektiivisuuden kannalta. Omien ennakkokäsityksien ja arvostuksien häivyttäminen ei ole täysin mahdollista, mutta nämä asiat on yritettävä tunnistaa sekä tiedostaa. (Eskola & Suoranta 2008, 17–20.) Tutkimusprosessin alusta asti tutkijan on pyrittävä tiedostamaan omat ennako-oletuksensa tutkimuskohteesta. Tutkijan onkin tiedostettava, että hän havainnoi ja tulkitsee ympäröivää maailmaa subjektiivisesti. Näiden asioiden tiedostaminen on tärkeää tutkimuksen pätevyuden kannalta. (Alasuutari 2001, 33; Fetterman 2010, 24.) Tutkijana pyrkimykseni oli säilyttää neutraalius, vaikka tiesin jotain aiheesta etukäteen ja olin hyvin kiinnostunut tutkimastani opetuskäytännöstä. Omien ennako-oletusteni tiedostaminen ja läpi tutkimuksen jatkunut dialogi ulkopuolisten henkilöiden kanssa auttoi varmasti eliminoimaan tutkijan sokeat pisteet oman puolueellisuuteni suhteen. Se lisäsi tutkimukseni uskottavuutta. Koska tiedostin oman tietämykseni, minun tuli tietoisesti ajatella, mitkä olisivat valintoja, joita tutkija tekisi, jos ei tietäisi mitään kyseisestä aiheesta. Myös tämä prosessi lisäsi tutkimukseni luotettavuutta.

Ennako-oletuksieni mukaan haastatteleman opettajat pitivät kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetuskäytäntöä toimivana ja hyväksi havaittuna. Näkemykseni perustuivat siihen, että tiesin opettajien toteuttaneen kyseistä opetuskäytäntöä jo useamman vuoden ajan. Kuka nyt huonoa opetuskäytäntöä jatkaisi? Tästä syystä yritin erityisesti etsiä ilmiöstä haasteita, kuitenkin keskittymättä liikaa pelkkiin haasteisiin. Näin toimimalla pystyin säilyttämään objektiivisen ja luotettavan otteen tutkimuksen tekemisessä ja pitämään mielessä pääasiallisen tutkimukseni tarkoituksen, eli tutkimani kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuskäytännön kokonaiskuvan kuvailemisen, selittämisen ja luomisen. Tarkoitukseni oli syventää ymmärrystä kyseisestä opetuskäytännöstä. Koen, että onnistuinkin edellä mainituissa asioissa kokonaisuudessaan hyvin.

Erityisesti etnografista otetta tutkimuksessaan käyttävän tutkijan on pohdittava omaa asemaansa kentällä (Ronkainen ym. 2011, 92–93). Tutkijan on mahdollista luoda syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, jos hän pääsee sisälle tutkittavan yhteisön arkeen (Eskola & Suoranta 2008, 105; Kananen 2014, 49, 51). Syvällisen ymmärryksen luomiseksi tutkimastani kummimuotoisesta liikunnan samanaikaisopetuskäytännöstä, minun olikin



tutkijana päästävä riittävän lähelle tutkimaani yhteisöä. Toisaalta tutkimukseni luotettavuuden takaamiseksi minun oli myös pidettävä riittävä etäisyys tutkimuskohteeseeni. Olin tavannut haastattelemani opettajat ennen aineistonkeruun aloittamista. Lisäksi olin käynyt heidän kanssaan keskustelua sähköpostin välityksellä muun muassa aineistonkeruun sopivista ajankohdista sekä tarvittavista tutkimusluvista. Tutkimani oppilaat kohtasin myös ennen liikuntatuntien havainnoinnin ja oppilaiden haastattelujen aloittamista. Tiedostin, että jo näinkin vähäiset kohtaamiset tutkimuskohteideni kanssa voivat vaikuttaa asenteeseeni ja tulkintoihini. Kaikkia ennen aineistonkeruun aloittamista tapahtuneita kohtaamisia tutkimuskohteideni kanssa ei ollut kuitenkaan tarpeellista, eikä niitä olisi käytännössä voinutkaan välttää, sillä olihan esimerkiksi tutkimuksesta sovittava opettajien kanssa ja tutkimuslupa-asiat selvitettävä. Ennakkoon tapahtunut kanssakäyminen tutkimuskohteideni kanssa kannattikin käyttää hyväksi tutkimuksen jatkon kannalta. Näiden kohtaamisten avulla pyrin pääsemään jo etukäteen hieman sisälle tutkimaani yhteisöön. Opettajien ja oppilaiden kohtaamisissa yritinkin rakentaa luottamuksen ilmapiiriä erityisesti teemahaastatteluja varten.

Tutkijan on tiedostettava, että hänen läsnäolonsa kentällä vaikuttaa aina havainnoitavaan ilmiöön (Ronkainen ym. 2011, 92–93). Tiedostin jo ennen aineistonkeruun aloittamista, että minun ja videokamerani läsnäolo tutkimani opetuskäytännön liikuntatunneilla voi vaikuttaa sekä opettajien että oppilaiden toimintaan. Pyrin antamaan opettajille ja oppilaille mahdollisuuden hieman tottua minun läsnäolooni tapaamalla heidät ennen aineistonkeruun aloittamista. Lisäksi saavuin liikuntapaikalle aina vähintään 15 minuuttia ennen liikuntatunnin alkamista, jolloin erityisesti oppilailla oli myös silloin aikaa tottua minun ja videokamerani läsnäoloon. Pyrin vähentämään läsnäoloni vaikutusta myös videokamerani ja itseni sijoittumisella. Varsinkin liikuntatuntien alkupuolella olinkin sijoittunut videokamerani kanssa liikuntapaikan reunalle. Ensimmäisen havainnoimani liikuntatunnin alkupuolella oppilaat selkeästi vilkuilivat minua ja videokameraani, mutta tämän oppitunnin jälkeen vilkuilu oli vähäistä. En havainnut, että opettajat olisivat kiinnittäneet liikuntatuntien aikana erityistä huomiota minuun tai videokameraani. Minun ja videokamerani läsnäolon vaikutusta oppilaiden ja opettajien toimintaan on kuitenkin erittäin vaikea arvioida varsinkin sen takia, koska en ole läsnä kyseisillä liikuntatunneilla normaai-

listi. Tämän seurauksena en tiedä, kuinka oppilaat sekä opettajat toimivat liikuntatunneilla ilman minun ja videokamerani läsnäoloa. En havainnut oppilaiden ja opettajien toiminnassa mitään erikoista, mikä olisi viitannut läsnäoloni vaikuttavan heidän liikuntatuntien aikaiseen toimintaansa. Pohdin kuitenkin erityisesti aineistonkeruuvaiheen aikana melko paljon esimerkiksi sellaisia asioita, että yrittävätkö opettajat tuoda korostetusti kyseisen opetus käytännön hyviä puolia esiin, ja pyrkivätkö oppilaat toimimaan läsnäoloni takia poikkeuksellisen laadukkaasti. Joka tapauksessa pidän mahdollisena, että läsnäoloni vaikutti oppilaiden sekä opettajien toimintaan ainakin ensimmäisten havainnoimieni liikuntatuntien aikana.

Laine, Bamberg ja Jokinen (2007) korostavat triangulaation tekemisen merkitystä, kun tutkimuskohteesta halutaan luoda syvempää ymmärrystä. Triangulaatiotyyppejä ovat esimerkiksi menetelmä- ja aineistotriangulaatio. Menetelmätriangulaatiota voidaan tehdä yhtä menetelmää eri tilanteissa käyttämällä tai useampaa menetelmää hyödyntämällä yhden kohteen tutkimuksessa. Näistä ensimmäistä kutsutaan menetelmien sisäiseksi triangulaatioksi, kun taas jälkimmäinen on menetelmien välistä triangulaatiota. Menetelmän sisäistä triangulaatiota tekevän tutkijan on tiedostettava, että kyseinen triangulaatio ei aina paljasta mitään sellaista, mikä voisi ilmetä jollain toisella menetelmällä. Menetelmien välisellä triangulaatiolla saadaan häivytettyä yhden menetelmän heikkoudet toisen menetelmän vahvuuksien avulla. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 24.) Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan menetelmätriangulaatiota voidaan tehdä koulussa yhdistämällä oppituntien havainnointi oppilaiden sekä opettajien haastatteluihin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39). Tutkimuksessani tein menetelmän sisäistä triangulaatiota, mutta myös menetelmien välistä triangulaatiota. Menetelmän sisäinen triangulaatio ilmeni tutkimuksessani teema haastattelun käyttämisenä sekä opettajia että oppilaita koskevassa aineistonkeruussa. Toisaalta tein menetelmän sisäistä triangulaatiota myös havainnoinnissa, sillä käytin tutkimukseni aineistonkeruussa perinteistä kentällä tapahtuvaa havainnointia, mutta myös videohavainnointia. Tutkimuksessani menetelmien välistä triangulaatiota tein käyttämällä aineistonkeruussa tutkimushaastatteluja sekä havainnointia.

Aineistotriangulaatio on toinen triangulaatiotyyppi, jota tein tutkimuksessani. Aineistotriangulaatiossa monipuolinen tutkimusaineisto on kerätty useista lähteistä sekä eri tavoilla (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 24). Pattonin (1990) mukaan aineistotriangulaation avulla kerättyä tutkimusaineistoa voidaan vertailla keskenään. Esimerkiksi tutkimuksessa kerätty haastatteluaineisto voi erota paljonkin havainnointiaineistosta, sillä erilaisiin aineistoihin tallentuu usein eri asioita. Tutkijan onkin tärkeä löytää näiden eri aineistoissa mahdollisesti ilmenevien erojen taustalla olevat syyt. (Patton 1990, 46.) Tutkimuksessani aineistotriangulaatiota tein keräämällä haastatteluaineistoa ja perinteistä havainnointiaineistoa, mutta keräsin myös videohavainnoinnin avulla hankittua aineistoa. Monipuolisen tutkimusaineiston kerättyäni pystyinkin vertailemaan opettajien ja oppilaiden sanomisia haastatteluissa, mutta sain myös mahdollisuuden vertailla haastateltavien sanomisia liikuntatuntien havainnoinnilla sekä videoinnilla hankittuun seuranta-aineistoonkin. Haastattelu- ja seuranta-aineiston vertailun avulla pystyin selvittämään esimerkiksi sen, että toteuttavatko opettajat kummimuotoista liikunnan samanaikaisopetusta, kuten he haastatteluissa sanoivat.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kohentaa monella tavalla. Hirsjärvi ym. (2010) mainitsevat tutkimuksen eri vaiheiden tarkan selostuksen ja suorien haastatteluotteiden käytämisen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2010, 232–233). Kohensinkin tutkimukseni luotettavuutta tutkimusprosessin eri vaiheiden tarkalla raportoisella. Tällä oli suuri merkitys sille, että tutkimuksestani tuli selkeä ja läpinäkyvä. Käytin tutkielmassani runsaasti myös suoria aineistokatkelmia, mikä lisäsi omalta osaltaan tutkimukseni luotettavuutta. Lisäksi kohensin tutkimukseni luotettavuutta erityisesti tutkimuskohteen eri näkökulmien kokonaisvaltaisella tutkimisella ja väitteiden sekä tutkimukseen liittyvien valintojen vahvoilla ja tarkoilla perusteluilla.

Tutkimukseni luotettavuutta pohtiessani kiinnitin huomiota myös siihen, että olisiko pitempi havainnointijakso tai useammat tutkimushaastattelut tuoneet esiin vielä uusia asioita tutkimuskohteestani. Tulin pohdinnan jälkeen kuitenkin siihen lopputulokseen, että sain kerättyä kokonaisuudessaan erittäin kattavan sekä monipuolisen tutkimusaineiston. Näkisinkin, että aineistoni oli sopiva pro gradu -tutkielman laajuuteen suhteutettuna. Sain

vastattua kyseisen tutkimusaineiston avulla hyvin tutkimuskysymyksiini. Pystyin kuvailemaan, selittämään ja luomaan kokonaiskuvaa sekä syventämään ymmärrystä tutkimastani opetuskäytännöstä.

Kun tutkija kerää tutkimusaineiston haastatteluilla, niin hänen on osattava tulkita haastattelvien henkilöiden vastauksia. Tutkijan on tulkittava näitä vastauksia kulttuuristen merkitysten sekä merkitysmaailmojen valossa, jotta tutkimuksella voidaan tuottaa luotettavaa tietoa. Haastatteluaineisto onkin hyvin konteksti- ja tilannesidonnaista. Haastattelvat saattavatkin puhua haastatteluissa toisin kuin muissa tilanteissa. Tutkijan onkin tiedostettava, että ihmiset saattavat antaa haastatteluissa vastauksia, joiden he katsovat olevan sosiaalisesti suotavia. (Hirsjärvi ym. 2010, 206–207.) On luonnollisesti mahdollista, että jotkut haastattelemistani opettajista tai oppilaista antoivat järjestämissäni haastatteluissa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Koin kuitenkin, että haastatteleman opettajat ja oppilaat pystyivät kertomaan omista käsityksistään vapaasti ja rehellisesti. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii muun muassa se, että opettajien ja oppilaiden haastatteluissa nousi monipuolisesti esiin tutkimani opetuskäytännön hyvien puolien lisäksi siihen liittyvät haasteet. Erityisesti muutamien oppilaiden haastatteluissa ilmaisema vahva kriittisyys kyseistä opetuskäytäntöä kohtaan oli minulle tutkijana pienoinen yllätys, sillä he perustelivat käsityksiään mielestäni poikkeuksellisen laadukkaasti ja avoimesti.

Tilastollinen yleistäminen tapaustutkimuksissa on yleisesti ottaen problemaattista ja usein siihen ei edes pyritäkään (Peuhkuri 2007, 130). Tässäkään tapaustutkimuksessa yleistäminen ei ole erityisen mielekästä. Tutkimani opetuskäytäntö on vahvasti kontekstisidonnainen. Eri opettajilla, oppilailla, paikkakunnalla tai koululla voi olla suuri muutosvaikutus siihen, miten tämä opetuskäytäntö toimisi. On myös huomioitava, että haastattelin kolmea luokanopettajaa ja kahdeksaa oppilasta sekä havainnoin seitsemän liikuntatuntia, minkä vuoksi ilmiötä on käsiteltävä yksittäistapauksena, eikä siitä voida tehdä laajempaa yleistystä. Lisäksi laajempaa tutkimusta vastaavasta opetuskäytännöstä ei ole olemassa, joten en voinut vertailla saamiani tutkimustuloksia muissa tutkimuksissa ilmenneisiin tuloksiin.

## Lähteet

Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut - kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori T. & Thuneberg H. 2011. *Samanaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Saatavilla [www-muodossa: http://yhdessa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus\\_Helsinki\\_2011.pdf](http://yhdessa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf) (Luettu 28.4.2014.)

Ahvenainen, O. 1983. *Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus*. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita (42). Jyväskylä.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 2001. *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.

Anttila, P. 2007. *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Hamina: Akatiimi.

Aulanko, M. 2006. *Johdan itseäni. Aikaa on energiaa riittävä*. Jyväskylä: Gummerus.

Berg, P. 2010. *Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.

Boud, D. 2001. Introduction: making the move to peer learning. Teoksessa David Boud, Ruth Cohen & Jane Sampson (toim.) *Peer Learning in Higher Education – learning from and with each other*. Lontoo: Kogan Page Limited, 1–20.

Cazden, C. B. 2001. *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. *Purposeful Co-Teaching: Real cases and effective strategies*. California: Corwin Press.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1–16. Saatavilla [www-muodossa: http://web.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/detail?vid=4&sid=a4c41569-51b2-419f-92db-658dd970bc7e%40sessionmgr112&hid=125&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9602192589](http://web.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/detail?vid=4&sid=a4c41569-51b2-419f-92db-658dd970bc7e%40sessionmgr112&hid=125&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9602192589) (Luettu 10.11.2013.)

Cook, L. & Friend, M. 2004. *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Saatavilla [www-muodossa: http://www.lilieonline.com/courses/inclusion/co-teaching.pdf](http://www.lilieonline.com/courses/inclusion/co-teaching.pdf) (Luettu 16.4.2015.)

De Lisi, R. & Goldbeck, S. L. 1999. Implications of Piagetian theory for peer learning. Teoksessa Angela M. O'Donnell & Austin King (toim.) *Cognitive perspectives on peer learning*. New Jersey: Erlbaum, 3–37.

Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa Päiviikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen. & Anneli Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 159–168.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fawcett, L. M. & Garton, A. 2005. The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 157–169. Saatavilla *www-muodossa*: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b2793746-b1bf-4cfd-a428-61e73f2e9f22%40sessionmgr103&vid=1&hid=128> (Luettu 5.12.2016.)

Fetterman, D. M. 2010. *Ethnography: step-by-step*. Los Angeles: Sage Publications.

Fields, M. 2013. Mitä on vertaisoppiminen? Teoksessa Marion Fields & Susanna Plathan (toim.) *Tietoa, taitoja ja hyvää fiilistä - vertaisoppimisen taustaa ja kokemuksia järjestötoiminnassa*. Ok-opintokeskuksen verkkomateriaali. Saatavilla *www-muodossa*: <http://www.okopintokeskus.fi/sites/default/files/Tietoa,%20tai-toja%20ja%20hyv%C3%A4%C3%A4%20fiilist%C3%A4.pdf> (Luettu 25.11.2015.)

Gillham, B. 2000. *Case study research methods*. London: Continuum.

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

Hakala, T. & Heinonen, A. 2014. *Kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus alakoulussa*. Kandidaatintutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. 2009. *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.

Helsingin Sanomat 29.3.2013. OAJ: Oppilaiden ja opettajien väliset tappelut arkipäivää. Saatavilla *www-muodossa*: <http://www.hs.fi/kotimaa/OAJ+Oppilaiden+ja+opettajien+v%C3%A4liset+tappelut+arkip%C3%A4iv%C3%A4%a1364530050564> (Luettu 7.5.2014.)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hogan, D. & Tudge, J. 1999. Implications of Vygotsky's theory for peer learning. Teoksessa Angela M. O'Donnell & Austin King (toim.) *Cognitive perspectives on peer learning*. New Jersey: Erlbaum, 39–65.

Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa: lajitaitojen tason yhteys yksilö- ja ympäristötekijöihin sekä niiden säätely. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75.

Häikiö, H. & Kaltiokumpu, H. 2011. "Mie oon pitäny sitä kauheen luonnollisena että ei ne tytöt ja pojat kuitenkaan niin erilaisia ole": Luokanopettajien näkemyksiä liikunnan yhteisopetuksesta alakoulussa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hänninen, V. 2001. Lev Semjonovitš Vygotsky. Tietoisuuden kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa Vilma Hänninen, Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 79–103.

Ilmanen, K. & Voutilainen, T. 1982. Jumpasta tiedekunnaksi. Suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta 1882–1982. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Juva: Bookwell Oy.

Jaakkola, T. 2013a. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 162–184.

Jaakkola, T. 2013b. Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 364–379.

Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–27.

Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: Wsoy.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy, 70-85.

Koho, N., Leppälä, J., Mustonen, E. & Niemelä, T. 2014. Vertaisoppimisen monet muodot yliopisto-opetuksessa. *Teaching in Life Sciences: Current practices and development*, Vol 1. Helsinki: Helsinki University Press.

Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.

Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Ala-suutari, Maritta Hännikäinen, Anna Rajja Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 183–197.

Kumpulainen, K. 2004. Lapset, yhteistoiminta ja oppiminen vertaisryhmässä. Teoksessa Pirkko Hyvönen, Miika Lehtonen & Raimo Rajala (toim.) *Let's Play*. LAPSET-seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 7. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 12–26.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2011. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson & Terhi Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 16–24.

Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–47.

Laine, K. 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117–134.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press, 9–38.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.

Lappalainen, S. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja - Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otava.



Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Pearson.

Lewis, J. 2003. Design Issues. Teoksessa Jane Ritchie & Jane Lewis (toim.) Qualitative Re-search Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers. London: Sage Publications, 47–76.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson & Terhi Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 157–170.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Mero, A. 2007. Taito ja tekniikka. Teoksessa Antti Mero, Ari Nummela, Kari Keskinen & Keijo Häkkinen (toim.) Urheiluvalmennus. Lahti: VK-Kustannus, 241–250.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Morocco, C. & Aguilar, C. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. Journal of Educational and Psychological Consultation. 13 (4), 315–347. Saatavilla <http://web.a.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/detail?vid=6&sid=17cb2b78-872c-44f5-bc95-3c08ec936bf2%40session-mgr4002&hid=4207&bdata=JnN-pdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=10945281> (Luettu 26.4.2014.)

Moroz, K. B. & Jones, K. M. 2002. Research into practice. The effects of positive peer reporting on children's social involvement. School Psychology Review 31 (2), 235–245.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus 2005:5. Helsinki: Edita Prima Oy Ab. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/47221\\_osallistu2005.pdf](http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf) (Luettu 1.2.2015.)

Numminen, P. 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen didaktiikkaan. Helsinki: Lasten Keskus Oy.

Numminen, P. & Laakso, L. 2010. Liikunnan opetusprosessin abc. Jyväskylä: Kopijyvä.

Opetusministeriö. 2009. Uusi suunta liikuntatutkimukseen. Opetusministeriön strategia liikuntatutkimuksen suuntaamiseksi ja hyödyntämiseksi. Opetusministeriön julkaisuja 2009:18. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm18.pdf?lang=fi> (Luettu 30.9.2016.)

Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? EriKa: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 2010:1, 13–17. Saatavilla www-muodossa: [http://peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen\\_artikkeli\\_Erika\\_1\\_2010.pdf?cs=1284622945](http://peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen_artikkeli_Erika_1_2010.pdf?cs=1284622945) (Luettu 28.4.2013.)

Park, S., Oliver, J., Johnson, T., Graham, P. & Oppong, N. 2007. Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007), 368–389. <http://web.a.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/detail?vid=4&sid=5c34a7b0-7d69-479d-b4c5-5d80d72e41ef%40sessionmgr4003&hid=4214&bdata=JnN-pdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=24460144> (Luettu 4.5.2014.)

Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*, Vol 2. California: Sage Publications.

Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen julkaisuja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Tampere: Juvenes print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press, 130–148.

Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piekkari, R. & Welch, C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint Oy, 183–205.

Repo-Kaarento, S. 2006. *Yliopisto-opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

Repo-Kaarento, S. 2007. *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Vantaa: Dark Oy.

- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Teoksessa Annu Kekäläinen (toim.) Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Robson, C. 1995. Real world research: A resource for social scientists and practioner-researchers. Oxford: Blackwell.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching & Teacher Education*, 28 (7), 999–1008. Saatavilla [www-muodossa: http://web.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/detail?sid=deeb7b3e-1c65-4afc-b63f-50f4f8800888%40session\\_mgr112&vid=4&hid=125](http://web.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/detail?sid=deeb7b3e-1c65-4afc-b63f-50f4f8800888%40session_mgr112&vid=4&hid=125) (Luettu 12.11.2013.)
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. *Teacher Learning in Co-Teaching*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequence=1) (Luettu 3.2.2016.)
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY Kirjapainoyksikkö.
- Salmela, E. 2014. Kuvaileva tapaustutkimus samanaikaisopetuksesta liikunnassa. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatusta. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Juva: PS-kustannus.
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 2005. Motor learning and performance: a behavioral emphasis. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. 2008. Motor learning and performance: a situation-based learning approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sikiö, U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa Raija Syvälahti, Ritva Rauhala & Heikki Porkola. (toim.) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A2/1976. Klinikkaopetus ry. Vantaa: Kunnallispaino, 7–11.

Slavin, R. 1985. An introduction to cooperative learning research. Teoksessa Robert Slavin, Shlomo Sharan, Spencer Kagan, Rachel Lazarowitz, Clark Webb & Richard Schmuck (toim.) Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum press, 5–15.

Slavin, R., Hurley, E. & Chamberlain, A., 2001. Cooperative Learning in Schools. Teoksessa Neil Smelser & Paul Baltes (toim.) International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Oxford: Pergamon, 2757–2758. Saatavilla [http://ac.els-cdn.com/B0080430767024153/3-s2.0-B0080430767024153-main.pdf?\\_tid=d51abc12-4dd7-11e3-9a4c-00000aab0f26&ac-dnat=1384507694\\_8ad4de7d3e0b1611a55daefeb5847d1b](http://ac.els-cdn.com/B0080430767024153/3-s2.0-B0080430767024153-main.pdf?_tid=d51abc12-4dd7-11e3-9a4c-00000aab0f26&ac-dnat=1384507694_8ad4de7d3e0b1611a55daefeb5847d1b) (Luettu 12.11.2013.)

Sääkslahti, A., Hakamäki, J., Holopainen, E., Laakso, T., Lemmetty, H., Luukkonen, S., Pauku, S. & Puttonen, J. 2012. Kirja liikunnasta, luokkien 3–4 liikunnanopetus. Helsinki: Sanoma Pro.

Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: Bookwell Oy, 288–313.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. British Journal of Special Education, 36 (3): 162–172.

Telama, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korhonen & Heikki Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 275–288.

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikäisissä? Teoksessa Mari Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Helsinki: Likes, 55–80.

Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2006. The Many Faces of Collaborative Teaching. Theory into Practice. 45 (3), 239–248. Saatavilla <http://web.b.ebscohost.com/login.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=5258e1ca-7506-472f-b992-873cdbc88de6%40sessionmgr198&hid=120> (Luettu 27.4.2014.)

Thousand, J. S., Nevin, A. I. & Villa, R. A. 2007. Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Teoksessa Lani Florian (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. London: Sage, 417–428.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Tuunainen, K. 1977. Luokanopettajan rooli samanaikaisopetuksessa. Teoksessa Raija Syvälahti, Ritva Rauhala & Heikki Porkola. (toim.) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A2/1976. Klinikkaopetus ry. Vantaa: Kunnallispaino, 12–17.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedonrakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2013. A Guide to Co-teaching. New lessons and strategies to facilitate student learning, Vol 3. California: Corwin Press.

Vygotsky, L. 1978. Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Vähämäki, M. & Paalumäki, A. 2011. Havainnointi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 102–113.

Whiting, H. T. A. 1975. Concepts in skill learning. London: Lepus Books.

Yin, R. 1987. Case study research: Design and Methods, Vol 5. London: Sage Publications.

Zimmer, R. 2002. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Helsinki: LK-Kirjat.

## Liitteet

### Liite 1 Tutkimuslupapyyntö rehtorille

Hei rehtori,

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Ohjaajinani ovat yliopistonlehtori KT Outi Kyrö-Ämmälä ja yliopistonlehtori KT Outi Ylitapio-Mäntylä. Koulun rehtori ja opettajat ovat hyväksyneet tutkimushankkeen. Tutkimukseni aiheena on kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus. Tarkoitukseni on selvittää, mitä on kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus ja miten opettajat sekä oppilaat kokevat opetuskäytännön. Kerään aineistoni haastattelemalla opettajia ja oppilaita sekä seuraamalla ja videoimalla liikunnan tunteja. Aineistoa käsittelen luotamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetin säilyttäen. Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta lapsilta ja aikuisilta pyydetään erikseen suostumus ja lisäksi vanhemmilta suostumus heidän lastensa osallistumisesta. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tai opettajaopiskelijoiden ohjaukseen harjoitteluiden aikana. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä, eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Huolehdin aineiston salassapidosta myös tutkielman valmistumisen jälkeen. Pyydän samalla lupaa käyttää aineistoa mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi aineiston keräämiseen ja käyttämiseen tutkimuksessani.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Aika ja paikka

\_\_\_\_\_  
Rehtorin nimi ja nimenselvennys

Voit soittaa tai laittaa sähköpostiviestin minulle, jos haluat kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,  
Teemu Hakala  
Luokanopettajaopiskelija

## Liite 2 Tutkimuslupapyyntö oppilaille ja vanhemmille

Hei oppilas ja vanhempi,

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Ohjaajinani ovat yliopistonlehtori KT Outi Kyrö-Ämmälä ja yliopistonlehtori KT Outi Ylitapio-Mäntylä. Koulun rehtori ja opettajat ovat hyväksyneet tutkimushankkeen. Tutkimukseni aiheena on kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus. Tarkoitukseni on selvittää, mitä on kummimuotoinen liikunnan samanaikaisopetus ja miten opettajat sekä oppilaat kokevat opetuskäytännön. Kerään aineistoni haastattelemalla opettajia ja oppilaita sekä seuraamalla ja videoimalla liikunnan tunteja. Aineistoa käsittelen luotamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetin säilyttäen. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä, eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Huolehdin aineiston salassapidosta myös tutkielman valmistumisen jälkeen. Pyydän samalla lupaa käyttää aineistoa mahdollisessa jatkokutkimuksessa. Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi aineiston keräämiseen ja käyttämiseen tutkimuksessani.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Aika ja paikka

\_\_\_\_\_  
Oppilaan nimi ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_  
Vanhemman nimi ja nimenselvennys

Voit soittaa tai laittaa sähköpostiviestin minulle, jos haluat kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,  
Teemu Hakala  
Luokanopettajaopiskelija

### **Liite 3 Opettajien haastattelujen haastattelurunko**

#### **1. Jos oikein ymmärsin, teillä on meneillään opetuskokeilu, jossa opetatte kahta eri luokka-astetta liikunnassa samaan aikaan. Miten tämä käytännössä toimii?**

Millainen on koulutustaustasi?

Millainen on työtaustasi opettajana?

Aikaisemmat opetuskokemukset samanaikaisopetuksesta?

Milloin opetuskokeilu on aloitettu?

Onko rahoitusta?

Mitkä luokat?

Montako kertaa viikossa?

Montako oppilasta yhteensä?

Tytöt ja pojat samassa?

Tavoitteet?

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa?

Pedagoginen hyöty oppilaalle? Edesauttaako malli liikunnan taitojen oppimista vai ko-  
rostuuko muut oppimisen tavoitteet?

Hyvät ja huonot puolet (plussat ja miinukset)?

Turvallisuus?

Työn keventyminen?

Oppilaiden suuret erot?

Haasteita? Mahdolliset ongelmat?

#### **2. Minkälainen työnjako teillä opettajilla on?**

Vaihtuuko roolit?

Oppituntien suunnittelu ja valmistelu? Milloin, miten?

Keskinäinen vuorovaikutus?

Miten oppilaiden arviointi suoritetaan?

Vertaisoppiminen?

Ryhmänhallinta?

Mikä työnjaossa tärkeää? Onko ollut ongelmia?

#### **3. Millaisia rooleja oppilailla on opetuksessa?**

Tytöt ja pojat?

Kummiparit?

Vertaisoppiminen?

Kommunikointi?

Palaute?

Neljännän luokan ja kuudennen luokan oppilaiden erot?

Ongelmat kummiparien kanssa?

#### **4. Lopuksi, miten tiivistäisit kummimuotoisen liikunnan samanaikaisopetuksen?**

Onnistunut kokeilu?

Miten jatko?



## Liite 4 Oppilaiden haastattelujen haastattelurunko

### 1. Virittelykysymykset

Onko sinulla harrastuksia? Jos on niin millaisia?  
Mikä oli liikunnan numerosi viime todistuksessa?

### 2. Samanaikaisopetus

Miltä tuntuu, kun liikuntatunnilla on kaksi opettajaa?  
Mitä hyvää kahden opettajan läsnäolossa on? Miksi?  
Mitä huonoa kahden opettajan läsnäolossa on? Miksi?  
Jos sinun pitäisi kysyä opettajalta neuvoa, niin kummalta opettajalta sitä kysyisit? Miksi?  
Minkälaista on keskustella opettajan kanssa liikuntatunnilla? Kuuntelevatko he sinua?  
Keskustelevatko opettajat keskenään liikuntatunneilla? Mistä he juttelevat?  
Onko liikuntatunneilla joskus häsläämistä tai konfliktitilanteita? Miten ne ratkaistaan?  
Kumpi opettaja on selvittämässä näitä tilanteita? Onko näillä liikuntatunneilla enemmän vai vähemmän häsläämistä kuin muilla oppitunneilla? Miksi?  
Onko näillä liikuntatunneilla sattunut jotain suurempia vahinkoja? Millaisia?

### 3. Vertaisoppiminen

Kuka on kummiparisi?  
Muistatko, miksi valitsit juuri hänet kummipariksesi (kysymys neljännen luokan oppilaille)?  
Miksi hän valitsi juuri sinut kummipariksesi (kysymys kuudennen luokan oppilaille)?  
Miltä tuntuu, kun kummipari on eri-ikäinen kuin sinä?  
Tuletko hyvin toimeen kummiparisi kanssa? Miten se ilmenee?  
Oletteko tekemisissä kummiparisi kanssa liikuntatuntien ulkopuolella?  
Miten muut kummiparit toimivat? Onko joskus ongelmia? Millaisia?  
Mitä hyötyä kummiparistasi on liikuntatunnilla?  
Onko kummiparisi opettanut sinulle jotain liikunnassa? Osaatko sinä liikuntatunneilla jotain pariasi paremmin? Mitä? Osaako parisi jotain sinua paremmin? Mitä?  
Annatteko toisillenne palautetta? Milloin? Miten? Millaista?  
Palautteen vastaanottaminen?

### 4. Sosiaaliset taidot

Viihdytkö liikuntatunneilla? Miksi?  
Keskusteletko kummiparisi kanssa liikuntatunneilla? Mistä asioista? Vitsailetteko te? Miten? Keskusteletteko te muiden pariin kanssa?  
Oletko ylpeä kummiparistasi? Miksi?  
Koetko, että sinun pitää olla esimerkkinä kummiparillesi? Miksi? Miltä tuntuu olla esimerkkinä?  
Teillä on paljon oppilaita liikuntatunneilla. Miten huomioit toiset oppilaat?  
Autatko toisia oppilaita liikuntatunneilla? Miten? Miksi?  
Antavatko opettajat sinulle palautetta liikuntatunneilla? Millaista?

### 5. Taidon oppiminen

Mitä teette kummiparin kanssa liikuntatunnilla?  
Kumpi teistä tekee suoritukset ensin? Miksi? Vaihtuuko roolit joskus? Milloin?  
Näytättekö toisille esimerkki suorituksia? Miten?

Auttaako kummipari keskittymään? Miten?

Mitä liikuntatunneilla tapahtuu? Liikutteko tunneilla paljon?

Yritä muistella normaaleja oman luokan liikuntatunteja. Kumman käytännön tunneilla liikutte enemmän?

Ovatko kaikki oppilaat aktiivisia? Miten se ilmenee?

Teillä on erikokoisia oppilaita liikuntatunneilla? Mitä siitä seuraa?

## **6. Muita huomioita**

Mikä tässä kummiparikäytännössä on parasta? Mikä on erityisen mukavaa? Mitä muuta hyvää siinä on? Miksi?

Mikä tässä kummiparikäytännössä on huonoita? Mitä muuta huonoa siinä on?

Yritä muistella normaaleja oman luokan liikuntatunteja. Miten ne eroavat tämän käytännön liikuntatunneista? Kumman käytännön tunneilla oli mukavampaa? Miksi?

Miltä tuntuu olla näin isossa ryhmässä? Millainen ilmapiiri tunneilla on? Onko sinulla ryhmässä hyviä kavereita?

## **Liite 5 Havainnointilomake**

### **Havainnoitava asia**

#### **Samanaikaisopetus**

Samanaikaisopetuksen muodot

Tuntien valmistelu

Opettajien välinen työnjako (vetovastuu, tasapuolisuus, vahvuusalueet)

Opettajien välinen kommunikointi (myös nonverbaalinen)

Opettajien välisen henkilökemian merkitys, ”tilan antaminen” toiselle

Opettajien reflektointi oppitunnin aikana

Opettajien sijoittuminen

Joustava ja monipuolinen opetus

Opettajat kaikkien opettajia, oppilaiden huomioiminen / kuunteleminen

Opettajien työssä viihtyminen (valta, vastuu, kiireen väheneminen)

Ryhmänhallinta

Turvallisuus, nopea puuttuminen

Työrauhahäiriöt, tottuvatko oppilaat liikaakin kahden opettajan läsnäoloon

Opettajan asema auktoriteettina

Seuraamuksen tai rangaistuksen määrääminen

#### **Vertaisoppiminen (opettajien ja oppilaiden)**

Mallioppiminen

Kommunikointi, vertaispalaute

Luontainen taitojen vaihtelu (parit osaavat eri asioita)

Yhteiskemian ongelmat, koko ryhmän levoton ilmapiiri

Esimerkkinä oleminen

Opettajat saavat vinkkejä toisilta, ammatillinen kehittyminen

#### **Sosiaaliset taidot**

Toimeen tuleminen, viihtyminen, motivaatio, oppimisen ilo

Ylpeys kummiparista

Esimerkkinä oleminen, itsetunnon kasvaminen

Vastuunottaminen omasta toiminnasta, toisten huomiointi isossa ryhmässä

Parityöskentelytaidot, ihmisenä kasvaminen, kohteliaisuus, herrasmiesmäisyys, toisten auttaminen, kunnioittaminen

Toisen ohjaaminen

Palautteen vastaanottaminen- ja antaminen, myös opettajan antama palaute

Huumori

Kommunikointi pareittain ja parin välillä

Mahdollinen levottomuus, konfliktitilanteet ja niiden selvittäminen

Koheesio

#### **Taidon oppiminen**

Paljon tekemistä, homma sujuu, joustavat ja nopeat siirtymät, nopeasti toimintaa (organisointi, kummiparin rooli)

Keskittyminen, motivaatio

Kaikki oppilaat aktiivisia

Opetuksen eriyttäminen, yksilöllisyys, tyttöjen kovettuminen (taito- ja kehitystaso huomioon)

Fyysiset erot haasteena

Suuret tasoerot haasteena

Sukupuolen merkitys

Nuoremman ja vanhemman oppilaan roolivaihtelut

**Muita huomioita**

Haasteita tai ongelmia

## Liite 6 Tutkimusaineisto lukuina

Aineistotyyppi	Alkuperäinen aineisto	Litterointi (fonttikoko 12 ja riviväli 1,5)
Haastatteluaineisto	380 minuuttia	103 sivua
Havainnointiaineisto	7×45 minuutin liikuntatunti ja 7×15 minuutin välitunti=420 minuuttia	21 sivua
Videointiaineisto	7×45 minuutin liikuntatunti ja 7×15 minuutin välitunti=420 minuuttia	14 sivua

## Liite 7 Esimerkki tutkimusaineiston analysoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
<i>"On se työnjako pääsääntöisesti aika selkeä. Mulla on vetovastuussa esimerkiksi jalkapallo, ja Elina on silloin taustalla suunnittelusta asti."</i>	Selkeä työnjako	Liikuntatuntien suunnittelu	Opettajien keskinäinen työnjako varsinaisen liikuntatuntin ulkopuolisena aikana	Samanaikaisopetus
<i>"Varsinainen suunnittelu tapahtuu usein välitunneilla, ruokalassa tai käytävällä vähän ennen tuntia. Suunnittelu-aika jää aika vähäiseksi, kun molemmilla on omat luokat."</i>	Yhteinen suunnittelu-aika vähäistä			
<i>"Suunnitella pitää, mutta ei kannata liikaa suunnitella. Tiedän, että osa samanaikaisopetusta tekevästä suunnittelee enemmän."</i>	Yhdessäkin pitää suunnitella			
<i>"Tämä tuntien yhteinen suunnittelu riippuu todella paljon niistä opettajista. Siis siitä, että millaisia ne ovat ihmisinä. Mulla ja Matilla se menee yleensä niin, että me istahdetaan kahvikupit kädessä saman pöydän ääreen ja aletaan käymään niitä tunteja läpi."</i>	Erilaisia yhteissuunnittelutapoja			
<i>"Ja liikuntatunnit vaativat melko paljon paikkojen valmistelua, niin meillä menee kyllä niin, että se kumpi meistä opettajista ehtii aloittamaan sen tunnin valmistelun, niin se sen kyllä pitkälti sitten valmistelee."</i>	Liikuntapaikkojen valmistelun aloittaminen	Liikuntapaikkojen valmistelu		
<i>"Tunnin valmisteleminen saattaakin venyä sen verran, että toinen opettajista aloittaa oppilaiden rauhoittelun ja ohjeistamisen, kun toinen opettajista vielä valmistelee harjoitepaikkoja."</i>	Työnjako liikuntapaikkojen valmistelussa			
<i>"Se oppilaiden loppuarviointi menee meillä niin, että se oman luokan opettaja antaa sen aivan lopullisen arvosanan todistukseen. Ennen tätä lopullista arvosanaa kuitenkin keskustellaan sen opettajaparin kanssa siitä, että mikä olisi oikea arvosana kullekin oppilaalle."</i>	Opettajat keskustelvat arvosanoista	Oppilasarviointi		

<i>”Ja se yhteinen arviointi ei vie sullein hirveän paljon aikaa enää siinä lopussa, kun sitä arviointiahan tehdään jatkuvasti.”</i>	Opettajat suorittavat yhdessä jatkuvaa oppilasarviointia			
--	--	--	--	--