



Puhakka, Jenni

“Joskus pojat nauraa tytöille ja tytöt pojille”

Kuudesluokkalaisten näkemyksiä liikunnan sukupuoliryhmittelystä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Joskus pojat nauraa tytöille ja tytöt pojille” – kuudesluokkalaisten näkemyksiä liikunnan sukupuoliryhmittelystä (Jenni Puhakka)

Pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 6 liitesivua

helmikuu 2018

---

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena oli tutkia kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä seka- ja erillisryhmistä. Tämän laadullisen tutkimuksen kohteena olivat, millaisia hyviä ja huonoja puolia oppilaat liittäivät seka- ja erillisryhmiin. Lisäksi oppilailta kysyttiin, kummassa ryhmässä he mieluiten liikkuisivat ja olisiko heillä muita ehdotuksia liikunnan ryhmittelyyn. Aihe on ajankohtainen siksi, että Suomessa ollaan siirtymässä kohti sekaryhmiä, pitkän erillisryhmäaikakauden jälkeen. Useissa muissa maissa muutos sekaryhmiin on tapahtunut jo 70–80-luvuilla.

Tässä fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti toteutetussa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli oppilaiden kokemusten ja näkemysten laaja kirjo. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaisesti aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui avoimet kysymykset kyselylomakkeen muodossa. Aineisto kerättiin kahdesta luokasta, toinen luokka liikkui sekaryhmässä ja toinen erillisryhmässä. Teoria-osuudessa käsiteltiin sukupuolen moninaisuutta, koululiikunnan historiaa Suomessa ja maailmalla sekä liikunnan opetuksen tehtäviä ja tavoitteita tänä päivänä.

Sekaryhmään liitettiin enemmän kummankin ryhmän puolelta negatiivisia teemoja kuin erillisryhmään. Vastaavasti molempien ryhmien oppilaat löysivät erillisryhmästä enemmän hyviä puolia kuin sekaryhmästä. Sekaryhmän hyvissä puolissa korostui sekaryhmäläisten vastauksissa haasteellisuus ja mahdollisuus pelata tytöt vastaan pojat -pelejä. Erillisryhmäläiset arvostivat sekaryhmässä sitä, että sen avulla yhteistyötaidot ja luokan yhteishenki paranee. Sekaryhmän huonoissa puolissa sekaryhmäläisillä korostui oppilaiden väliset fyysiset erot, kiusaaminen ja erimielisyydet sekä opettajan puolueellisuus. Erillisryhmäläiset kokivat sekaryhmän huonoina puolina muun muassa kiusaamisen ja erimielisyydet sekä tyttöjen ja poikien erilaiset lajimieltymykset. Erillisryhmän hyviä puolia oli erillisryhmäläisten mielestä muun muassa se, että lajit voitiin valita sukupuolen mukaan paremmin ja että joukkueet ja parit oli helpompi jakaa. Sekaryhmäläiset pitivät erillisryhmän hyvinä puolina, että ryhmässä ei kinastella, ei ole suuria tasoeroja eikä murrosikään ja ulkonäköön liittyviä paineita. Erillisryhmän huonoissa puolissa korostui erillisryhmäläisten vastauksissa huonompi yhteishenki ja tyttöjen ja poikien heikot keskinäiset välit. Molemmissa ryhmissä koettiin, ettei erillisryhmän tunneilla saa riittävästi haastetta. Sekaryhmäläiset lisäksi kokivat, että erillisryhmässä ei harjoiteta yhtä monipuolisesti lajeja. Enemmistö vastanneista valitsi mieluiten erillisryhmän. Pojista 67 % ja tytöistä 57 % valitsi erillisryhmän. Vaihtoehtoisia ryhmittelyjä tuotiin esille niukasti. Eniten kannatusta kuitenkin sai ajatus, että oppilaat saisivat itse päättää tilanteen mukaan, liikkuvatko erillisryhmässä vai sekaryhmässä.

Avainsanat: erillisryhmä, liikuntakasvatus, perusopetus, sekaryhmä, sukupuoli, sukupuolijaottelu, sukupuoliryhmittely

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Sukupuolen moninaisuus</b> .....	<b>6</b>
2.1	Sukupuoli ja sukupuolen rakentuminen .....	6
2.2	Sukupuoli koulun käytänteissä.....	9
2.3	Sukupuoli opetusta ohjaavissa asiakirjoissa.....	12
<b>3</b>	<b>Koululiikunnan historiaa</b> .....	<b>15</b>
3.1	Suomessa .....	15
3.1.1	<i>Autonomian aika</i> .....	16
3.1.2	<i>Itsenäistymisestä maailman sotiin</i> .....	19
3.1.3	<i>Sotien jälkeinen aika</i> .....	19
3.1.4	<i>Peruskoulun aikakausi</i> .....	20
3.2	Muissa maissa .....	24
<b>4</b>	<b>Liikunnan opetuksen tehtävät ja tavoitteet tänään</b> .....	<b>28</b>
4.1	Liikuntaan kasvattaminen .....	28
4.2	Kasvattaminen liikunnan avulla.....	31
4.3	Motivaatioilmasto ja ryhmädynamiikka liikunnanopetuksessa.....	33
<b>5</b>	<b>Tutkielman toteutus ja analysointi</b> .....	<b>36</b>
5.1	Tutkimuskysymykset .....	36
5.2	Laadullinen tutkimusmenetelmä ja fenomenografia tutkimussuuntauksena .....	37
5.3	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä .....	40
5.4	Tutkimusaineisto ja sen hankinta .....	41
5.5	Aineiston analyysi.....	44
5.6	Luotettavuuden tarkastelu .....	45
<b>6</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>49</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>66</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>71</b>

# 1 Johdanto

Helsingin sanomissa julkaistiin 6.4.2014 artikkeli, jossa kerrottiin Hollannissa järjestetystä urheilukonferenssista. Suomalainen tutkija mainitsee ohimennen, että tytöt ja pojat liikkuvat Suomessa usein erillisryhmissä. Tämä saa aikaan haloon, jossa Suomea kutsutaan jopa Saudi-Arabiaksi. Norjassa, Ruotsissa, Tanskassa, Ranskassa ja jopa Espanjassa tytöt ja pojat liikkuvat yhdessä! Artikkelissa haastatellaan opettajaa, joka opettaa sekaryhmää. Hänen mukaansa on kivikautista ajatella sukupuolittuneesti. Jos oppilaat jakaisi kahteen esimerkiksi oppilaiden koon mukaan tai vaikka pelityylin mukaan, ryhmistä tulisi joka tapauksessa sekaryhmiä, sanoo Nurmi. Artikkelissa nostetaan vahvasti esille perinteisiä sukupuolirooleja samalla kun kerrotaan siitä, miten tytöt voivat oppia pojilta ja pojat tytöiltä. Kerrotaan, miten tytöt voivat oppia pojilta, ettei kaikkea tarvitse tehdä kauniisti, ja pojat voivat oppia, ettei ole olennaista pelata aina kovaa. Samalla tuodaan kuitenkin esille sitä, että osa tytöistä ei sovi tähän perinteiseen tytön kuvaan liikkujana ja osa pojista tykkää tanssia ja liikkua kauniisti. (Nykänen, 2014.) Tämä artikkeli herätti kiinnostukseni aihetta kohtaan ja vuonna 2015 valmistui kandidaatin työni, jossa perehdyin Suomen koululiikunnan historiaan ryhmittelyn näkökulmasta sekä liikunnan seka- ja erillisryhmittelystä tehtyihin tutkimuksiin Suomessa ja maailmalla. Suomessa erillisryhmillä on pitkä historia, kun taas muualla maailmalla ollaan siirretty sekaryhmiin 70–80-luvuilla. Kirjallisuuskatsauksen jälkeen havaitsin, että Suomessa aiheesta ei ole juurikaan kysytty mielipidettä oppilailta, saati tutkittu aihetta muutenkaan. Tästä oli luonnollista jatkaa aihetta pro gradu -työhöni. Tässä työssä kysyn kuudesluokkalaisilta oppilailta heidän näkemyksiään liikunnan seka- ja erillisryhmittä.

Tutkimuksessani kysyn kuudesluokkalaisilta oppilailta, millaisia hyviä ja huonoja puolia he näkevät seka- ja erillisryhmissä. Tarkoitukseni ei ole määritellä kumpi ryhmittely on parempi, vaan nostaa esille mahdollisia ongelmakohtia sekä myös asioita, jotka oppilaat kokevat liikunnassa tärkeäksi. Tämä on liikunnan opetuksen kannalta tärkeää tietoa siksi, että opettajalla on mahdollisuus omalla toiminnallaan muokata oppimistilanteita sellaisiksi, etteivät nämä tietyt negatiiviset ilmiöt toistu ja vastaavasti korostamaan sellaisia asioita, jotka luovat mielekkään liikuntaryhmän. Van Acker kumppaneineen (2010) havaitsi, että esimerkiksi modifioituilla pelimuodoilla voidaan välttää joitain negatiivisia ilmiöitä, joita sekaryhmässä voi ilmetä, kuten tyttöjen passivoituminen (Van Acker, Carreiro da Costa, De Bourdeaudhuij, Cardon, & Haerens, 2010).

Tutkielma rakentuu seuraavasti: 2. lukuun on koottu tietoa sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Sukupuoli on vahvasti esillä tutkittavassa aiheessa, koska sukupuoli on ryhmittelyn peruste erillisryhmissä. Luku alkaa kuvauksella sukupuolen rakentumisesta ja sukupuolen erilaisista ilmenemismuodoista. Seuraavaksi sukupuolta tarkastellaan koulun käytänteissä ja lopuksi opetusta ohjaavissa asiakirjoissa. 3. luvussa käsitellään koululiikunnan historiaa, Suomesta ja maailmalta. Tavoitteena on ymmärtää, miten erillisryhmät ovat syntyneet ja miksi Suomessa ollaan liikuttu erillisryhmissä näihin vuosiin saakka. Lisäksi katsaus historiaan kertoo, miten liikuntakasvatuksessa sukupuoli on nähty ja millaiset arvot liikuntakasvatusta ovat ohjanneet aina 1800-luvun alusta tähän päivään. 4. luvussa perehdytään tarkemmin siihen, mitä liikuntakasvatus on tänä päivänä ja mitkä opetuksen tavoitteet nykypäivänä ovat. 5. luku kertoo tutkielman toteutuksesta, sisältäen tutkimuskysymykset, menetelmäkuvaukset, aineiston hankinnan ja analyysin kuvauksen ja luotettavuuden tarkastelun. Tulokset löytyvät kuudennesta luvusta. Tulosluku alkaa yksityiskohtaisella tuloskuvauksella ja luvun lopusta löytyy yhteenveto suhteessa teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Viimeisessä luvussa pohdin saamiani tuloksia edelleen suhteessa teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin sekä pohdin tutkielman toteutusta.

## 2 Sukupuolen moninaisuus

Ihminen rakentaa sukupuoltaan tiedostaen, mutta myös osin tiedostamattaan. Näihin valintoihin vaikuttavat yhteiskunnan normit, moraalit ja ihmiskäsitys sekä yleiset tavat ja vanhempiemme valinnat. Sukupuolen kahtiajako miehiin ja naisiin sekä käsitys miehen ja naisen erilaisuudesta voidaankin nähdä osaltaan yhteiskunnallisena ilmiönä ja siten ajan myötä muovautuvana, sovittujen sääntöjen muokkaamana instituutioon. Täten tarkasteltuna sukupuoli olisikin vain osittain biologinen fakta. (Venhola, 2001, 5.)

Yhdenvertaisuuslaki määrää opetuksen järjestäjää laatimaan suunnitelman yhdenvertaisuuden toteutumiseksi, jonka tavoitteena on muun muassa sukupuolten välinen tasa-arvo (Yhdenvertaisuuslaki, 2015). Sisäasianministeriön syrjinnän vastainen työryhmä tilasi tutkimuksen liittyen syrjintään koulutuksessa ja vapaa-ajalla. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemuksista toisen asteen oppilaitoksissa. 36 prosenttia vastanneista oli kohdannut koulukiusaamista seksuaali- tai sukupuolivähemmistöön kuulumisensa vuoksi. Kiusaajat olivat oppilaita, mutta myös henkilökunta syyllistyi kiusaamiseen, joskus hiljaisen hyväksymisen kautta. Vaikeimmaksi seikaksi vastaajat kokivat seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen lähes täydellisen huomioonottamattomuuden opetuksessa, oppimateriaaleissa ja koulukäytännöissä. (*Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta*, 2012, 20.)

### 2.1 Sukupuoli ja sukupuolen rakentuminen

Ihmisen geneettinen sukupuoli määrittyy hedelmöityshetkellä. Sukupuolikromosomit sekä sukupuolirauhaset määrittelevät biologisen sukupuolen. Kuuden ensimmäisen viikon aikana alkioilla on täysin samanlaiset sukupuolirauhaset siitä riippumatta, kumpaa sukupuolta alkio tulee edustamaan. 6.–7. raskausviikolla sukupuolet alkavat eriytymään toisistaan. Y-kromosomi alkaa kehittää sukupuolirauhasista kivekset. Kivekset puolestaan erittävät testosteronia, mikä saa sukupuolielimet hiljalleen muistuttamaan poikien sukupuolielimiä ja naispuoliset sukuelintiehyet surkastuvat. Ilman näitä Y-kromosomin vaikutuksia alkioista kehittyy tyttö. Sukupuoli-identiteetti ja sen rakentumisen merkit näkyvät jo muutaman vuoden iässä. Jo taaperoikäisillä on jonkunlainen käsitys omasta sukupuolestaan sekä he pystyvät konkreettisesti erottamaan eri sukupuolta olevat henkilöt 3–4-vuotiaina. Lapsille on yleistä

niin sanottu sukupuoli-tottelemattomuus, mihin voi kuulua pojilla esimerkiksi äidin vaatteiden kokeilu. Kuitenkin jo kuuteen ikävuoteen mennessä lastenkasvatus ja toveripiiriin yhdenmukaistava paine ovat aiheuttaneet sen, että lapsi tietää, millainen käyttäytyminen on sukupuolelle hyväksyttävää ja ominaista. He pitävätkin kuuteen ikävuoteen mennessä itseään johdonmukaisesti tyttönä tai poikana. (Kokkonen, 2013, 435.)

Yleensä sukupuoli jaotellaan joko tyttöihin tai poikiin ensisijaisten (sukupuolielimet) ja toissijaisten (rinnat tai karvoitus) sukupuoliominaisuuksien perusteella. Sukupuolta voidaan määrittää myös monimuotoisemmin. Biologisesti sukupuolta voidaan tarkastella myös hormonitoiminnan tai genetiikan näkökulmasta. Biologian lisäksi sukupuolta voidaan pitää myös sosiaalisena, kulttuurin ja vuorovaikutussuhteiden muovaamana yksilön ominaisuutena. Sukupuolta pidetään tästäkin huolimatta kaksiluokkaisena, jossa ihmiset jaetaan miehiin ja naisiin. Tämän jaon edessä kokevat haasteita erityisesti he, joiden käsitys omasta sukupuolestaan eroaa hormonaalisesta ja juridisesta sukupuolestaan. *Sukupuoli-identiteetillä* tarkoitetaan yksilön omaa käsitystä sukupuolestaan tai sukupuolettomuudestaan. Kokkonen tutustuttaa Tobinin ja kollegoiden (2010) ehdotukseen sukupuoli-identiteetin tarkastelun ulottuvuuksista. Ensimmäinen ulottuvuus on tietoisuus siitä, mihin sukupuolen luokkaan kuuluu, toinen ulottuvuus on tyytyväisyys omaan sukupuoleen, kolmannessa ulottuvuudessa tarkastellaan sisäistynyttä painetta käyttäytyä oman sukupuolen mukaisesti, neljäs ulottuvuus tarkastelee näkemystä siitä, missä määrin itse kokee olevansa tyypillinen tai epätyypillinen oman sukupuolensa edustaja ja viidennessä ulottuvuudessa tarkastellaan näkemystä siitä, kuinka keskeinen osa sukupuoli on yksilön minäkäsityksessä verrattuna muihin osatekijöihin, kuten esimerkiksi etniseen taustaan. Sukupuoli-identiteetin kokemiseen kuuluu läheisesti myös *sukupuolen ilmaisu*, joka tarkoittaa kaikkia niitä ulkoisia tapoja ilmaista omaa sukupuoltaan, kuten esimerkiksi vaatteet, hiukset ja meikki. (Kokkonen, 2013, 431–432.)

*Sukupuolivähemmistöön* kuuluva kokee, että hänelle syntymässä määritelty sukupuoli ei vastaa hänen sukupuoli-identiteettiään, sukupuolen ilmaisuaan tai käyttäytymistään. Sukupuolivähemmistöön kuuluvat transihmiset sekä intersukupuoliset. Intersukupuolisella on sekä naisen että miehen ulkoisia sukupuoliominaisuuksia. Intersukupuolisia vauvoja syntyy Suomessa noin 5–10 vuodessa. Tällöin lääkäriyhmä määrittelee lapsen sukupuolen. (Kokkonen, 2013, 432.) Venhola (2001) jakaa sukupuolen määrittelyn karkeasti kahdeksaan osa-alueeseen. 1. Sukurauhasten määrittämä sukupuoli. Useimmiten ihmisellä on joko kivekset tai munasarjat, mutta intersukupuolisella tämä jako ei päde tai hänellä voi olla molemmat, vain yksi toimiva sukurauhanen tai ei ollenkaan. 2. Hormonien määrittämä

sukupuoli. Tyypillisesti naisen ja miehen välillä on eroja hormonien tuotantomäärissä. Nämä hormonit vaikuttavat siihen, että naisen ja miehen sukuelimet eroavat toisistaan. Intersukupuolisella voi olla molempien sukuelinten piirteitä ja näin ollen he voivat erota ulkonäöllisesti perinteisistä naisen tai miehen ideaaleista. 3. Vartalon sisällä sijaitsevat sukuelimet. Naisella on yleensä kohtu ja emätin, joihin liittyvät munasarjat ja munatorvet, miehellä puolestaan kivekset, eturauhanen ja siementiehyet. Jos ihminen on intersukupuolinen, osa näistä voi puuttua, olla vajavaisesti kehittynyt tai hänellä voi olla miehen ja naisen sukuelimiä. 4. Ulkoiset sukuelimet. Miehellä ulkoisia sukuelimiä ovat penis ja kivespussit, naisella klitoris ja häpyhuulet. Intersukupuolisen ulkoisten sukuelinten ulkonäkö voi vaihdella täysin kehittyneistä miehen tai naisen elimistä vajavaisesti kehittyneisiin tai sekoittuneisiin sukuelimiin. 5. Toissijaiset sukupuolen tunnusmerkit. Nämä merkit, kuten rintojen koko tai karvoitus voi olla puuttuvia tai sekoittuneita. 6. Sukupuoliroolit. Kasvatuksen vaikutus sukupuoliroolien omaksumiseen on rajallinen ja mitä vanhemmaksi yksilö kasvaa, sitä merkityksettömämmäksi se muuttuu. Ketään ei voi kasvattaa tiettyyn sukupuolirooliin johon yksilö ei koe kuuluvansa. Kasvuun ja kehitykseen kuuluu oman sukupuoli-identiteetin tarkasteleminen ja oma identiteetti on osittain tietoisien toiminnan ja omien valintojen tulos. 7. Sukupuoli-identiteetti ja seksuaalinen suuntautuminen. Intersukupuolinen joutuu pohtimaan, olenko mies vai nainen ja tämä kaksijakoisuus voi tuntua rajoittavana ja riittämättömänä. Intersukupuoliselle oman seksuaalisen suuntautumisen määrittely voi olla vaikeaa, koska myös heidän oman sukupuolen määrittely perinteisin termein on vaikeaa. 8. Kromosomaalinen sukupuoli. Ihmisen 46 kromosomista 2 tunnetaan vaikuttavan ihmisen sukupuolen kehittymiseen. Useilla miehillä on XY-kromosomit ja naisilla puolestaan XX-kromosomit. Useilla miehillä ja naisilla on kuitenkin ”ylimääräisiä” sukupuolikromosomeja ilman, että se vaikuttaisi heidän ”miehyyteensä” tai ”naiseuteensa”. Kromosomit eivät siis yksin määrää sukupuolta ja ”normaaleilla”, kuten myös intersukupuolisillakin voi esiintyä vaihtelevia yhdistelmiä edellä mainituista kromosomeista. Erityisesti murrosiässä intersukupuolinen kaipaisi tukimuotoja oman kokemansa sukupuolen tunnusmerkkien ja olemuksen saavuttamiseksi. (Venhola, 2001, 3–5.) Jaottelu korostaa sitä, kuinka monimutkaista sukupuolen määrittely voi olla ja kuinka monesta asiasta sukupuoli koostuu.

Transihmisiksi katsotaan transsukupuoliset, transvestiitit ja transgenderit. Transsukupuolisuudessa on kyse *sukupuoliristiriidasta*, jolloin henkilö ei koe olevansa sitä sukupuolta, miksi hänet on syntymässä määritelty. Ahdistusta aiheuttaa usein erityisesti



sosiaaliset tilanteet, joissa transsukupuolinen kohdataan väärän sukupuolisena. Lisäksi ahdistusta aiheuttaa sellaiset kehon ominaisuudet, jotka eivät vastaa sukupuolikokemusta. Tätä sukupuoliristiriitaa kutsutaan myös sukupuolidysforiaksi. Transihmiset voivat havaita sukupuoliristiriitaa hyvin eri vaiheissa elämäänsä. Osa havaitsee sen jo lapsena. Joskus henkilö ei edes itse tiedä ahdistuksensa johtuvan sukupuoliristiriidasta. Tämän vuoksi tiedon levittäminen onkin tärkeää, jolloin nuorienkin on helpompi pukea identiteettinsä paremmin sanoiksi. Sosiaalinen hyväksyntä helpottaa elämää omassa koetussa sukupuolella. Lapsen sukupuoli-ilmaisusta ei voi vielä ennustaa myöhempää sukupuoli-identiteettiä. Sukupuoli-identiteetti voi kuitenkin kehittyä vahvaksi jo hyvin varhainkin. Lasta olisi tärkeää tukea sellaisena kuin hän on ja kuunnella lapsen omia toiveita. Sukupuolikokemuksen kritisointi ja vähättely voivat johtaa siihen, ettei lapsi enää uskalla ilmaista itseään. Transsukupuolisuudesta aletaan puhua yleensä siinä vaiheessa, kun ristiriitainen identiteetti jatkuu nuoruuteen ja mahdolliset hoidot tulevat ajankohtaisiksi. Transsukupuolisuus todetaan henkilön kokemuksen perusteella ja sulkemalla pois mahdolliset mielenterveyshäiriöt. (Trasek ry.) Suomessa on arviolta 5000 transsukupuolista (*Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta*.2012). Monet transsukupuoliset ovat kertoneet kokeneensa lapsuudessa tiukat sukupuoliroolitukset ja -ryhmitykset ahdistavina (Lehtonen, 2010, 90).

Transvestiitit eivät yleensä koe vastaavaa sukupuoliristiriitaa kuin transsukupuoliset. Heillä on halu ajoittain ilmaista vastakkaista sukupuolta itsessään. Transvestiiteilla on sisäinen tarve eläytyä vastakkaiseen sukupuoleen esimerkiksi pukeutumalla. Moni transvestiitti salaa ominaisuutensa läheisiltään. Suomessa on arviolta 50 000–100 000 transvestiittia. Transgender-ihminen elää mieheyden tai naiseuden välillä tai ulkopuolella. Hän voi kokea olevansa sukupuoleton, tai hänen sukupuolensa voi koostua sekä naisellisuudesta että miehisyydestä. Yleisen mies ja nais kahtiajaon lisäksi sukupuolien kirjo on laaja. Loppu viimein sukupuolen määrittely jää kunkin ihmisen päätettäväksi ja omaan käsitykseen sukupuolestaan (*Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta*, 2012).

## **2.2 Sukupuoli koulun käytänteissä**

Tiedotusvälineet, lasten ystäväpiiri, lasten kasvattajat sekä kasvatus- ja opetuskäytännöt vahvistavat sitä, mitä kulttuurisesti pidetään ”tyttömäisenä” tai ”poikamaisena” (Kokkonen, 2013, 436). Se, pidetäänkö lasta tyttönä vai poikana, vaikuttaa siihen, miten lapsi puetaan, miten heidät kohdataan vuorovaikutuksessa, millainen käyttäytyminen on heille sallittua ja

mitä pidetään ongelmakäyttäytymisenä. Jos lapsi uhmaa näitä odotettuja käyttäytymismalleja, voi hän joutua kohtaamaan vaihtelevaa suhtautumista aikuisten ja vertaistensa taholta. (Lehtonen, 2010, 91.)

Sukupuoliryhmittely ja tarve julistautua joko tytöksi tai pojaksi korostuu yleensä päiväkodissa ja alakoulussa. Tyttöjä ja poikia jaotellaan ja ryhmitellään sukupuolen mukaan esimerkiksi leikkitilanteissa, opetustilanteissa sekä siirtymisissä muun muassa tyttö- ja poikajonoittain. Sukupuolen kahtiajakoa ja stereotypisointia toisinnetaan myös epävirallisesti yleistämällä tyttöjen ja poikien toimia, esimerkiksi puhuttelemalla tyttöjä ahkerampina ja tunnollisempina ja puolestaan poikia villimpinä. (Lehtonen, 2010, 91.) Tällaisessa tyypittelyssä on kyse *sukupuolistereotypiasta*. Tytöistä ja pojista tehdään yleisiä oletuksia liittyen siihen, millaisia he ovat ja millaista heidän osaamisensa on. (Ylitapio-Mäntylä, 2012, 23.) Koulun käytänteet saattavat lisätä käsitystä myös oppiaineiden sukupuolittumisesta. Tekstiilityötä ja kotitaloutta opettaa nainen, teknistä ja liikuntaa miesopettaja. Lisäksi muutkin koulu yhteisön roolit toistavat sukupuolten välistä ammatillista jakautumista: Rehtori ja talonmies ovat useimmiten miehiä, keittäjä ja terveydenhoitaja, sekä alkuopetuksen opettajat tyypillisimmin naisia. (Lehtonen, 2010, 91, 93.) Tämä puolestaan korostaa *sukupuolirooleja*, jotka näkyvät erityisesti työelämässä; hoivatyötä tekevät pääosassa naiset ja miehet ovat vallanneet tekniset alat. Sukupuoliroolit ovat osa sukupuolistereotyypistä ajattelua. Kun lapsi oppii tällaisia sukupuolistereotyypisiä ajattelumalleja, se voi vaikuttaa hänen valintoihinsa harrastuksiin liittyen sekä myöhemmin koulutus- ja työelämään liittyvissä valinnoissa. (Ylitapio-Mäntylä, 2012, 23.)

Oppikirjojen ja satukirjojen kuvitukset ja kertomukset ylläpitävät heteronormatiivista käsitystä. *Heteronormatiivisuus* on ajattelu- ja asennoitumistapa, jossa ei nähdä seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen kirjoa, vaan pidetään yhdenlaista sukupuolen ja seksuaalisuuden ilmaisu- ja kokemistapaa muita parempana. Siihen sisältyy *normatiivinen heteroseksuaalisuus*, eli heteroseksuaalisuutta pidetään muita parempana tai jopa ainoana vaihtoehtona. Heteronormatiivisuuteen kuuluu myös *sukupuolinormatiivisuus*, jonka mukaan on olemassa vain naisia tai miehiä ja heidän pitää olla ”oikealla” tavalla miehekkäitä tai naisellisia. (Lehtonen, 2010, 87, 93.) Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa koulut ja opettajat tasa-arvoa edistävien oppimateriaalien valintaan. Kuitenkin edelleen julkaistaan oppikirjoja ja muita materiaaleja, joissa toistetaan yhteiskunnassa vallitsevia sukupuolistereotypioita ja näin ollen ylläpidetään sukupuoleen perustuvaa segregatiota. Aiheesta toteutettiin tutkimus, jossa tarkasteltiin oppikirjojen tekijäryhmien

sukupuolijakaumaa, sukupuolittavia sanoja, kuvitusta ja sukupuolta sekä tasa-arvoa käsitteleviä tekstejä. Tulokset kertoivat, että maskuliinisia hahmoja esittäviä kuvia sekä maskuliinisia sanoja esiintyi oppimateriaaleissa enemmän kuin feminiinisiä kuvia tai sanoja. Miehet ovat enemmistönä esillä kaikkien tutkittujen oppiaineiden materiaaleissa kaikilla luokka-asteilla. Sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöt sekä etniset vähemmistöt ovat esillä aivan marginaalisesti. Tämä aiheuttaa sen, että vähemmistöt jäävät ulkopuolisiksi, eivätkä tule osaksi ihmiskuvan moninaisuutta. (Jääskeläinen et al., 2016, 21–22.)

Oppilailla ei monesti ole koulumaailmassa aikuista mallia, joka edustaisi sukupuoli- tai seksuaalivähemmistöä, koska useimmat opettajat salaavat tämän puolen omasta henkilökohtaisesta puolestaan. Asia voidaan salata siksi, että pelätään oppilaiden tai työyhteisön syrjintää, kiusaamista tai leimaamista. Opettajien odotetaan usein toimivan niin sanottuina sukupuolimalleina oppilailleen ja erityisesti ei-heteroseksuaaliset miesopettajat voidaan aiheettomasti leimata seksuaalisiksi hyväksikäyttäjiksi. Heteroseksuaalista elämää viettävien opettajien on puolestaan huomattavasti helpompaa ja hyväksytympää kertoa avoimesti omasta perhe-elämästään. (Karvinen, 2010, 128; Lehtonen, 2010, 93.) Homolla tai lesbolla opettajalla tulisi olla yhtä lailla oikeus kertoa omasta elämästään avoimesti niin halutessaan (Karvinen, 2010, 128).

Koululiikunnan lajisällöt ovat sukupuolittuneet. Sekaryhmässä ei harjoitella lajeja eikä liikkumismuotoja yhtä monipuolisesti kuin erillisryhmissä. Feminiinisinä pidetyt lajit, kuten musiikkiliikunta ja aerobic, ovat joutuneet väistymään pallopelien tieltä. (Berg, 2010c; Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2014; Kurppa, 2011; Larsson & Redelius, 2008; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011) Liikuntaa pidetään poikamaisena lajina, ja esimerkiksi Ruotsissa, missä liikutaan sekaryhmissä, pojat saavat liikunnasta parempia arvosanoja kuin tytöt (Quennerstedt, Öhman, & Eriksson, 2008) Tutkimuksien mukaan pojat pitävät liikunnasta enemmän kuin tytöt (Kurppa, 2011; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011; Quennerstedt ym., 2008; Treanor, Graber, Housner, & Wiegand, 1999). Berg on tutkinut muun muassa seitsemäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien liikuntaryhmiä sekä heidän opetustaan. Tutkimuksen perusteella hän olettaa, että ollakseen ”hyvä” liikunnassa, olisi oppilaille hyödyllistä valita jokin laji, joka on kirjattu paikalliseen opetussuunnitelmaan. Poikien erillisryhmässä esimerkiksi musiikki- ja tanssiliikunnan määrä voi olla hyvin pieni, joten tanssia harrastava poika ei hyödy harrastuksestaan juurikaan. Vastaavasti tyttö, jolla on vain hokkarit, ei pääse näyttämään osaamistaan taitoluisteluharjoitteissa. (Berg, 2010a, 81.)

Berg ja Lahelma (2010) suosittelevat, että liikuntakasvattajat toimisivat sukupuolitietoisemmin eivätkä korostaisi kaksiluokkaista sukupuolijärjestelmää, jota erillisopetus jo itsessään uusintaa (Berg & Lahelma, 2010). Kun kouluyhteisö korostaa sukupuolijakoa, lapsen voi olla vaikea toteuttaa omaksi kokemaansa sukupuolta. Hyväksynnän saamiseksi lapsi joutuu sopeutumaan tiettyyn malliin. Tällainen pakottaminen tietynlaiseen käyttäytymiseen, sekä pelko naurunalaiseksi joutumisesta, jos ylittääkin yleiset sukupuoliroolien rajat, aiheuttaa lapsissa ahdistusta ja masentuneisuutta. Lehtosen mukaan lapset hyötyisivät, jos heitä opetettaisiin kyseenalaistamaan sukupuolinormatiivisia tapoja. (Lehtonen, 2010, 92.)

Opetushallituksen oppaassa sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi peruskoulussa, Opetushallitus sanoo, että liikunnassa ei erotella tyttöjen ja poikien liikuntaa. Liikunnan tulee tarjota monipuolisia liikkumismahdollisuuksia kaikille. Liikunnan opetussuunnitelman perusteet velvoittavat korostamaan tasa-arvoa, yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä. Opettajan tehtävänä on pitää huolta, että kaikki kokevat osallistumisen mielekkääksi ja turvalliseksi huolimatta sukupuoli-identiteetistään tai sukupuolen ilmaisustaan. (Jääskeläinen ym., 2016, 30.)

### **2.3 Sukupuoli opetusta ohjaavissa asiakirjoissa**

Koululiikunnan tulee edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat periaatteita, joiden tulee ohjata myös koulujen yleistä toimintakulttuuria. Tavoitteena on luoda toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa. Opetussuunnitelma viittaa yhdenvertaisuuslakiin, joka määrää, että yhteisön jäsenet tulee huomioida samanarvoisesti riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Opetussuunnitelmaa nostaa esille, että samanarvoisuus, ei tarkoita samanlaisuutta. Oppilaita tulee kohdella yhdenvertaisesti, mikä tarkoittaa, että kaikille turvataan perusoikeudet ja mahdollisuudet osallistumiseen. Lisäksi oppilaiden yksilölliset tarpeet tulee huomioida. (Opetushallitus, 2014, 24, 26–27.)

Opetuksen tulee olla lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Peruskoulu-aika on seksuaalisuuden ja sukupuoli-identiteetin kehittymisen aikaa. Kouluyhteisön tulisikin arvoillaan ja käytänteillään edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä tukea oppilaita oman identiteettinsä kehittämisessä. Yhteisön tulisi rohkaista oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa, suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan

opiskeluun ilman sukupuoleen liittyviä yleistyksiä. Opetussuunnitelma kannustaa lisäksi tekemään inhimillisen moninaisuuden arvostamista näkyväksi oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitessa ja kehittäessä. (Opetushallitus, 2014, 27.)

Yhdenvertaisuuslakiin on kirjattu, että sukupuoleen perustuvasta syrjinnän kieltämisestä ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisestä vastaa tasa-arvolaki (609/1986). Pykälässä 6 kerrotaan koulutuksen järjestäjän velvollisuuksista yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Koulutuksen järjestäjän tulee arvioida yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja kehittää toimintaa yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Edistämistoimenpiteiden tulee olla olosuhteet ja resurssit huomioiden tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia. Oppilailla ja huoltajilla on oltava mahdollisuus tulla kuulluksi edistämistoimenpiteistä. Oppilaitoksilla tulee olla yhdenvertaisuussuunnitelma. (Yhdenvertaisuuslaki, 2015.)

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986) on laadittu estämään sukupuoleen perustuva syrjintä. Lain tarkoitus on parantaa erityisesti naisten asemaa työelämässä, edistää naisten ja miesten välistä tasa-arvoa sekä estää sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuva syrjintä. Laki määrittää sukupuoli-identiteetin henkilön kokemuksen omasta sukupuolestaan. Sukupuolen ilmaisulla puolestaan tarkoitetaan sitä, miten henkilö tuo esille sukupuoltaan esimerkiksi pukeutumisellaan. Laissa säädetyt asiat koskevat myös syrjintää, joka kohdistuu tapauksiin, joissa henkilön sukupuolta määrittävät tekijät eivät ole yksiselitteisesti miehen tai naisen. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, 1987.)

Tasa-arvoisen työn tueksi laaditaan tasa-arvosuunnitelma. Suunnittelutyössä luodaan yhteinen käsitys siitä, millainen on tasa-arvoinen koulu, mitkä asiat estävät ja mitkä puolestaan edistävät tasa-arvon toteutumista, miten oppilaille mahdollistetaan koulun toimintaan osallistuminen ja vaikuttaminen sukupuolesta riippumatta sekä miten häirintään puututaan ja miten häirintää ennaltaehkäistään. Suunnittelun tavoite koskee opetuksen järjestäjiä, joiden velvollisuus on huolehtia, että kaikissa sen hallinnoimissa kouluissa toteutetaan suunnitelmallista tasa-arvotyötä tasa-arvolain mukaisesti. Toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma tulee laatia yhteistyössä koulun henkilökunnan ja oppilaiden kanssa. Suunnittelun painopisteissä tulisi keskittyä erityisesti oppilasvalintoihin, opetuksen järjestämiseen, oppimiseroihin, opintosuoritusten arviointiin sekä sukupuoleen perustuvan ja seksuaalisen häirinnän ehkäisemiseen ja poistamiseen. (Jääskeläinen ym., 2016, 54–56.)

Tutkimusaineisto kerättiin Oulun normaalikouluista. Oulun normaalikoululla, kuten muillakin kouluilla, on opetusta ohjaamassa tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnitelma. Suunnitelma on

laadittu, koska tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki velvoittavat opetusta tai koulutusta järjestävien tahojen huolehtimaan näiden lakien toteutumisesta kouluissa. Vuonna 2015 Oulun normaalikoulujen jokaisesta perusasteen yksiköstä valittiin edustaja työryhmään, jonka edustajat osallistuivat Rauhankasvatusinstituution järjestämään Yhdenvertaisuuden osaajaksi -täydennyskoulutukseen. Keväällä 2016 normaalikoulu kartoitti sen hetkistä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista kouluissaan erilaisin kyselyin, toiminnallisista tehtävin, keskusteluin ja kartoituksin. Kartoituksissa osallistettiin myös huoltajat. Tuloksissa sukupuoleen liittyviä asioita tuli esille yläkoululaisten kautta. He kertoivat kokeneensa sukupuoleen perustuvaa syrjintää sekä koulumenestykseen liittyvää eriarvoista kohtelua opettajien taholta. Esimerkkinä oli muun muassa toisen sukupuolen suosiminen. (Oulun Normaalikoulun johtokunta, 2016.)

### 3 Koululiikunnan historiaa

Tyttöjen ja poikien liikunnan erillisryhmillä on pitkä historia. On aika pohtia miksi, ja ovatko nämä syyt enää ajankohtaisia. Tässä luvussa perehdyn Suomen koululiikunnan historiaan ja nykyhetkeen sukupuolten näkökulmasta sekä nostan esille asioita, jotka ovat merkityksellisiä sukupuoleen liittyvän ryhmittelyn kannalta. Tutustuminen koululiikunnan historiaan osoittaa myös, miten osa liikunnanopetuksen tehtävistä ja tavoitteista on muuttunut historian varrella.

1970–1980-luvuilla tapahtui kansainvälisesti selkeä muutos, kun liikunnanopetus siirtyi erillisryhmistä sekaryhmiin. Tämän muutoksen tarkoitus oli taata tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvo. (Annerstedt, 2008, 314.) Suomessa muutosta sekaryhmiin on ollut nähtävillä vasta 2010-luvulla. Sekin muutos on ollut hidasta ja toistaiseksi vähäistä. Vuonna 2010 toteutetun laajan liikunnan seuranta-arvioinnin perusteella vielä vuonna 2010 suurin osa yhdeksäsluokkalaisista liikkui erillisryhmissä (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011).

Polttavia puheenaiheita liikuntakasvatuksen saralla on ollut seka- ja erillisryhmien lisäksi lasten ja nuorten heikentyneet suoritukset valtakunnallisissa fyysistä hyvinvointia mittaavissa Move! -testeissä. Merkittävänä syynä pidetään teknologiaa lasten ja nuorten arjessa. Huoli liikkumattomuudesta ei kuitenkaan ole uusi, vaan samasta syystä voimistelu otettiin oppiaineeksi vuonna 1843 (Lahti, 2013, 31). Liikunnan, eli voimistelun, kuten sitä tuolloin kutsuttiin, katsottiin tuovan vaihtelua teoriapainotteiseen koulupäivään, vähentävän rasitusoireita sekä parantavan terveyttä. Vaikka vielä teknologia nähdään liikunnallisen elämäntavan esteenä, ajatusleikit tulevaisuudesta pitävät sisällään videopelien ja muiden teknologisten sovellusten hyödyntämisen liikuntakasvatuksessa. (Lahti, 2013, 31, 43.)

#### 3.1 Suomessa

Suomalainen kansanomainen liikunta sekä 1800-luvun alussa Suomeen maailmalta kantautuneet vaikutteet ovat luoneet koululiikuntamme perustan. Vanhimmat tutkimukset suomalaisten liikuntamuodoista vievät niin sanottuun ”tupaurheilun”. Tällaisia liikuntamuotoja olivat erilaiset leikit, voima-, notkeus- ja taitotempot, joita harrastettiin erityisesti sisätiloissa. Vuonna 1789 ilmestynyt tutkimus kertoo, että pallopelit olivat silloin vielä lähes tuntemattomia. Liikuntaa harrastettiin, kuten muissakin kulttuureissa, sotilaskunnan vuoksi sekä terveydellisistä ja kasvatuksellisista syistä. Koululiikuntaa kutsuttiin voimisteluksi. Manner-Euroopassa ja Etelä-Skandinaviassa Napoleonin sodat olivat

aiheuttaneet nationalistista liikehdintää, joka edellytti kansalaisilta hyvää kuntoa ja puolustusvalmiutta. Tämän vuoksi voimistelu muovautui kurillisempaan suuntaan. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 16–18.)

### 3.1.1 Autonomian aika

Ensimmäinen koulujärjestys vuonna 1843 laillisti myös tyttöjen koulutuksen. Ennen tätä oli noudatettu Ruotsin koulujärjestystä, joka ei ollut edellyttänyt tyttöjen kouluopetusta. Samaan aikaan voimistelusta tuli virallinen oppiaine yläalkeiskouluihin ja lukioihin. Tyttökouluissa liikuntaa ei kuitenkaan opetettu. 1860-luvulla huolestuttiin tyttöjen terveydestä. Tyttöjen ajateltiin liikkuvan luonnostaankin vähemmän kuin poikien. Vasta 1872 voimistelusta tuli virallinen oppiaine myös tytöille. Yksityisissä tyttökouluissa oltiin opetettu voimistelua myös ennen tätä. Tyttöjen voimistelunopetuksen järjestymiseen vaikutti resurssihaasteiden lisäksi myös vaikeus löytää pätevää naispuolista liikunnanopettajaa. Koulujärjestyksen 1872 tyttöjen liikunnan tavoitteina olivat ”norjuus ja vakavuus ruumiin liikunnoissa” kun taas poikien liikunnanopetus tavoitteli voimaa ja kestävyyttä. Vuonna 1866 kansakouluasetuksen myötä asetettiin tytöt ja pojat koulutuksellisesti samanarvoiseen asemaan. (Wuolio, 1982, 73–74; Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 28, 38–39, 53.)

Suomen oppikoulun yleinen kasvatuksellinen tavoite oli ”oppilaiden valmistaminen valtion palvelukseen tai tieteellistä koulutusta varten”. Tämän lisäksi 1843–1917 välisenä aikana käydyissä keskusteluissa oppikoulun tavoitteista keskusteltiin siveellisyydestä, uskonnollisuudesta, kansallistunteen herättämisestä, hyötynäkökohdista ja omatoimisuudesta, harrastuksen herättämisestä sekä lapsen taipumusten ja voimien kaikinpuolisesta kehittämisestä (harmonia). 1800-luvun voimistelupedagogiikka koostui ruotsalaisesta ja saksalaisesta voimistelun perinteestä, joka vaikutti myös suomalaiseen kouluvoimisteluun. Näillä kahdella suuntauksella oli yhtäläisyyksiä, mutta niissä oli erilaisia painotuksia. Voimistelun opettajille oli tyypillistä kiistellä näiden suuntauksien välillä. (Koivusalo, 1982, 24, 28–30.)

Voimistelu tuli Suomeen Tukholmasta. Ruotsalainen voimistelu oli lingiläistä, joka korosti terveyttä ja fysiologisia vaikutuksia. 1800-luvun alkupuolella lähes kaikki voimistelun opettajat olivat kouluttautuneet ruotsalaisen perinteen mukaisesti. 1800-luvun puolivälin tienoilla alettiin oppia hakea myös Saksasta. Saksalainen suuntaus korosti kasvatuksellisempaa näkökulmaa. Merkittävimpiin kouluvoimistelun kehittäjiin kuuluivat



miespuoliset vaikuttajat Karl Göös (1837–1917) ja Viktor Heikel (1842–1927). He edustivat saksalaista suuntausta. Heidän lisäksi merkittäviä vaikuttavia naisista olivat Elin Kallio (1859–1927) sekä Elli Björkstèn (1870–1947) ja he puolestaan edustivat ruotsalaista voimistelua. Tämä naisten ja miesten näkemyksellinen ero oli yksi syy, mikä piti naisten ja miesten voimistelun niin vahvasti erillään. (Wuolio, 1982, 87–89.)

1860-luvulla suomalaiseen kouluvoimisteluun vaikutti merkittävästi Mathilda Asp (1840–1920). Hän oli saksalaisen suuntauksen kannattaja ja kritisoi ruotsalaista suuntausta sotilasharjoitusten sisällyttämisestä kasvatustoimisteluun sekä naisten pukemisesta miehisiin asuihin. Hän piti ruotsalaista voimistelua liikkeiltään terävänä ja kulmikkaana, kun naisellisten liikkeiden tuli olla pehmeitä ja pyöristettyjä. 1800-luvulla naisihanne oli siro, pehmeästi liikkuva, kauniisti pukeutuva ja hyvin käyttäytyvä, lähes nukkemainen nainen, jonka tavoite oli olla hyvä vaimo ja perheen emäntä. Tähän asti naiset olivat voimistelleet miesten mallien mukaisesti, mutta Asp halusi erottaa naisten ja miesten voimistelun siten, että yhtäläisyyksiä olisi ainoastaan ilon ja terveyden tavoittelu. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 41–43.)

Saksalainen perinne vakiintui poikien voimisteluun (Berg, 2010b, 23). Meinander (2005) kuvaa vuosille 1860–1930 sijoittuvassa kuvauksessaan pohjoismaista koulua keski- ja ylemmän luokan kouluksi, jossa opetettiin porvarillisia arvoja. Pohjoismaiseen porvarikulttuuriin kuului niin sanottu ”kehon kuri”, joka edellytti pojilta tietynlaista seksuaalista miehisyttä. Tämä erosi siitä miehisydestä, johon työväenluokan tai maalaistaustaisten poikien kotikasvatus tähtäsi. Tämä miehen ideaali hallitsi omaa seksuaalisuuttaan yhtä luontevasti ja tarkasti kuin hän hallitsi omaa asettaan. Miehen tuli hallita kehoaan ja mieltään sekä kykenemään täyttämään sosiaaliset ja kulttuuriset velvollisuutensa. Kyseisen ajan stoalaisvaikutteinen miehyden ideaali oli myös ideologia, joka korosti sukupuolten eriyttämistä. (Meinander, 2005, 601–603.)

Tyttöjen ja poikien voimistelun opetusta piti erillään myös erilaiset oppaat, järjestöt ja teemapäivät. Koululiikunnan oppaat olivat suunnattu erikseen tyttöjen ja poikien opetukseen. Esimerkiksi vuonna 1915 ilmestyi Lauri Pihkalan kirjoittama *Poikien urheiluoapas*. Suomen voimistelu- ja urheiluliitolla oli erityinen Poikajaosto, josta tuli myöhemmin Poikaurheiluliitto. Naisten voimistelun taustalla vaikutti Suomen naisten liikuntakasvatusliitto. Suomen Voimistelu- ja urheiluliitto julkaisi kouluille *Urheilijapoika* -

nimistä julkaisua. Tyttöillä ja pojilla oli toukokuissa omat urheilumerkkiviikkonsa, joita vietettiin Kouluhallituksen johdolla. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 93–96.)

Voimistelijoiden kiistellessä saksalaisen ja ruotsalaisen suuntauksen välillä, kantautui kaikuja Englannista. Koululiikunta sai vaikutteita englantilaisesta, aristokraattisesta metsästystyyppisestä urheilusta. Lajit olivat kilpailullisia ja ne vaativat omat reilunpelin säännöstönsä. Ruotsissa urheilijat ja voimistelijat ottivat hanakasti toisistaan mittaa. Lingiläiset voimistelijat kokivat urheilun sotivan heidän tavoitteitaan vastaan: voimistelussa tärkeää oli symmetria ja harmonia, kun taas urheilussa hyödynnettiin vahvempaa heittokättä tai parempaa ponnistusjalkaa. Suomessa miehet ottivat urheilun suopeasti vastaan, mutta naisten keskuudessa aihe aiheutti kiivasta keskustelua, muun muassa naisvoimistelunopettajien Kisakenttä-lehdessä. Kilpailullisuudesta ei erityisemmin pidetty, mutta urheilu hyväksyttiin silloin kun sitä harjoitettiin ulkona. Hiihtoa, luistelua, uintia ja retkeilyä kannatettiin, mutta yleisurheilu jakoi mielipiteitä. Suomen Naisvoimistelijoiden Liitto ei antanut siunaustaan urheilulle ja tästä syystä urheilu jakoi entisestään naisten ja miesten liikuntaa erilleen. 1930-luvun Olympialaiset saivat naisetkin innostumaan urheilusta. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 89–93.)

Järjestö- ja yliopistotoimijat väänsivät kättä ruotsalaisen ja saksalaisen suuntauksen välillä, minkä vuoksi nais- ja miesvoimistelut pysyivät erillään. Tämä näkyi kentällä, eli koululiikunnassa, missä naiset olivat lingiläisen perinteen edustajia. Tämän vuoksi urheilun mukaantulo tyttöjen liikunnan ohjelmaan hidastui. Oppikirjaehdotuksessa vuodelta 1910 kerrotaan, että urheilu on jätetty tyttöjen liikunnasta pois, koska opettajattarilta puuttuu riittävä kokemus ja tietous tytöille sopivista lajeista. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 94–95.)

Hiihto oli suosittu koululiikuntalaji, erityisesti poikien keskuudessa. Luistelu oli poikien laji, mutta 1910-luvulla se alkoi yleistyä myös tyttöjen keskuudessa. Pojat pelasivat jääkiekkoa ja jääpalloa. Vuosisatojen vaihteessa poikien liikuntaan oli lisätty myös painia ja yleisurheilua. Lisäksi pallopelejäkin pelattiin jo paljon. Tyttöjen liikuntaan pallopelit tulivat 1910-vuoden tienoilla. Maailmansotia ennen poikien liikuntaan kuului enemmän hiihtoa ja ammuntaa, tyttöillä oli puolestaan enemmän kävelyä. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 88–89, 92.)

### 3.1.2 Itsenäistymisestä maailman sotiin

Itsenäistymisen aikoihin koululiikunnan suuntaamisesta enemmän kansakunnan puolustuskuntoisuuden edistämiseksi suunniteltiin. Lauri Pihkala ja sotaväen päällikkö Wilkman puolsivat sotaharjoitusten lisäämistä voimisteluun, joita olisivat olleet muun muassa sulkeis- ja ampumarjoitukset. Nämä suunnitelmat eivät kuitenkaan toteutuneet ja vapaussodan tunnekuohutkin alkoivat laantua. Koululiikunta painottui urheiluun ja terveyskasvatukseen. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 87–88.)

Vuonna 1942 kouluhallitus vahvisti maanpuolustusohjelman oppikouluille. Toisen maailmansodan aikaan koululiikuntaan tuli maailmanpuolustusta. Tavoitteina oli vahvistaa fyysistä kuntoa, puolustustahtoa sekä valmentaa sotilaita. Opetussisällöissä korostuivat maastoleikit, kestävyys- ja puolisotilaalliset harjoitteet. Aseharjoitusten sisällyttämistä suositeltiin ja lukioissa toisen luokan ampuharjoitukset tuli siirtää ampumaradoille. Naisvoimistelunopettajia tiedotettiin myös maanpuolustuskursseista. Suojeluskuntatoiminnan ja Lotta Svärd -järjestöjen kanssa koulut tekivät paljon yhteistyötä. Nämä tekijät vaikuttivat koululiikunnan kehitykseen vielä pitkään. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 100–102.)

### 3.1.3 Sotien jälkeinen aika

Sotien jälkeen liikunnan tuntimääriä vähennettiin. Kiinnostus voimistelua kohtaan ei ollut entisellään ja tyttöjen voimistelun kehitys pysähtyi. Poikien voimistelussa korostui aluksi vapaaliikkeet ja sen jälkeen telinevoimistelu. Urheilun ja voimistelun arvohanat annettiin erikseen ja urheilussa pallopelit kasvattivat suosiotaan. Erityisesti kori- ja lentopalloa pelattiin paljon. Lisäksi ulkolajeista jalkapallo pojilla ja pesäpallo tytöillä olivat suosittuja. Useat poikien opettajista oli upseereja, minkä vuoksi koululiikunta oli sotilaallista. Osoittaakseen kiinnostuksensa tyttöjen liikuntaa kohtaan, kouluhallitus alkoi kerätä vuonna 1946 tyttöjen urheilutuloksia. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 103–105.)

Tytöille ja pojille laadittiin Kouluhallituksen toimesta oppikoulujen liikuntakasvatusohjelma. Sitä tekemässä olivat Arvo Vartia ja Anni Collan, minkä vuoksi tyttöjen ja poikien ohjelmista tuli yleislinjauksiltaan yhteneväiset. Seuraavan kerran poikien ohjelma uusittiin 1959 ja tyttöjen vasta 1974. Nämä ohjelmat olivatkin voimassa aina peruskoulun opetussuunnitelman voimaan tuloon saakka. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 105–107.)

Kansakoulun komiteanmietintö vuodelta 1952 kertoo, että terveydestä ja fyysisestä kunnosta huolehtiminen oli yksi koulukasvatuksen päätavoitteista. Opetuksen tuli ylläpitää oppilaisissa liikunnan arvostusta ja tarvetta sekä ohjata heitä pysyvien liikuntaharrastusten pariin. Koulujen tuli jakaa tietoa ruumiin rakenteista ja hygieniasta. Mietinnössä puhuttiin liikkeistä, jotka ”kasvattavat kuriin ja järjestykseen”, toisaalta liikunnan tehtävänä oli myös tarjota oppilaille vaihtelua ja iloa. Liikuntakasvatuksella katsottiin olevan merkitystä luonteen muokkaamisessa. Liikunnan opetussuunnitelmassa sukupuoli liitettiin harjoitteen rasittavuuteen ja luonteenomaiseen suoritustapaan. Tämän vuoksi katsottiin, että tytöille ja pojille sopii erilainen liikunta. Komiteanmietinnössä todetaan, että sekaryhmissä tytöille tuli määrätä eri telineliikkeet, kuten myös etevämmille voimistelijoille, ja että yläasteen seka- ja tyttöluokilla voitiin opettaa myös kansantanssia. (Berg, 2010b, 26.) Maininnan perusteella voidaan päätellä, että jonkin verran sekaryhmiäkin on tuona aikana ollut. Joka luokalla tuli harjoitella yleisurheilusta yhtä hyppy- ja heittolajia sekä pikajuoksua (Berg, 2010b, 26). Esitettyjen urheilulajien kerrottiin sopivan tytöille ja pojille, paitsi kolmiloikkaa ja seiväshyppyä, jotka olivat poikien lajeja. Yleisurheilun yhteydessä suositeltiin tyttöjen ja poikien jakaminen eri ryhmiksi. Ulkopallopeleistä tuli ainakin yhtä pelata: pesäpalloa, koripalloa tai jalkapalloa. Jalkapallo oli kuitenkin soveltuva vain pojille. Arvostelua helpottamaan oli liitetty arvostelutaulukko, joka koski vain poikia. (Berg, 2010b, 26.)

#### 3.1.4 Peruskoulun aikakausi

Peruskouluun tullessa liikunnanopetuksessa korostui tavoitteellisuus, kasvatuksellisuus ja suunnitelmallisuus. Opettajia täydennys koulutettiin. Jokaisessa läänissä oli kaksi lääninkouluttajaa liikunnanoppiainetta kohti, yksi mies ja yksi nainen. Pojat eivät enää voimistelleet, vaan he palloilivat. Voimistelun asema oli heikentynyt, koska harrastajat eivät olleet enää keskittyneet lasten ja nuorten opetuksen kehittämiseen. Voimistelusta ja urheilusta ei enää saanut erillisiä numeroita, vaan yhden yhteisen liikunnan numeron. 1970-luvulla tyttöjen ohjelmaan tuli musiikkiliikunta. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 136–138.)

Vuonna 1975 kumoutui naisten valtion virkoihin liittyvä laki, sekä siihen liittyvä asetus. Tämän lakimuutoksen vuoksi naiset saivat nyt opettaa poikia, ja miehet tyttöjä. Kun tajuttiin, että tämä mahdollisti sekaryhmät, kouluhallitus selvensi kirjeellä, ettei oppilaiden ryhmittelyperusteet olleet muuttuneet. (Wuolio & Jääskeläinen, 1993, 140.)

”Tyttöjä ja poikia opetetaan, milloin siihen on aihetta, kolmannelta vuosiluokalta lähtien erikseen liikunnassa. Peruskoulun yläasteella on tyttöjä ja poikia yleensä opetettava erikseen liikunnassa” (Peruskouluasetus, 1984 1984/718) Asetus kumoutui vuoden 1999 alussa. Perusopetuslaki korvasi peruskouluasetuksen, eikä siinä ole vastaavaa mainintaa ryhmittelyperusteista (Perusopetuslaki, 1998 1998/628).

1900-luvun loppupuolella yleistyi käsitys liikuntakasvatuksen kaksijakoisesta luonteesta. Liikunnan avulla haluttiin kasvattaa muita kasvatuksellisia arvoja ja lisäksi haluttiin kasvattaa lapsista ja nuorista liikunnallisia. Tällainen ajatus vie liikuntakasvatusta eteenpäin edelleen tänä päivänä. Itse liikuntakasvatus nähdään siis olevan itseisarvo sekä välinearvo. (Laakso, 2007, 19.)

Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanottiin, että tyttöjen ja poikien välinen kehityksen erilaisuus sekä erilaiset kiinnostuksen kohteet tulee ottaa huomioon liikunnan opetuksessa. Tämän tavoitteena oli sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen. Oppiaine oli jaettu tyttöjen ja poikien liikuntaan. Tyttöillä oli tanssia, pojilla ei. Pojilta puuttui lisäksi ohjelmastaan järjestäytymismuodot ja leikit. Tytöt ja pojat pelasivat lentopalloa, koripalloa ja pesäpalloa, lisäksi pojat pelasivat jalkapalloa. Opetussuunnitelman mukaan tytöille tuli opettaa luistelua, pojille luistelua ja jääpelejä. Opetussuunnitelman tyttöjen liikunnan osuudessa otsikon *Luistelu* alla mainittiin *jääpelit* yhdellä sanalla, kun taas poikien kuvauksessa otsikko oli *Luistelu ja jääpelit* ja sisältökuvaus oli paljon yksityiskohtaisempi. Myös retkeilyn ja suunnistuksen opetussisällöt olivat pojilla laajemmat kuin tyttöillä. Opetussuunnitelma ohjeisti kunta- ja koulukohtaisia suunnitelmia jakamaan oppiaineen sukupuolten mukaan. Sukupuolierot tuli huomioida oppisisältöjä valitessa, tavoitteiden käytäntöön soveltamisessa sekä sukupuolten erilaiset liikuntamieltymykset ja motivaatiot huomioiden. Perusteissa tuotiin myös esille, että tytöt kehittyvät poikia aikaisemmin fyysis-motorisesti, ja sukupuolten väliset erot motorisissa taidoissa tuli huomioida. Tämä oli erityisen tärkeää silloin, kun opetus tapahtui sekaryhmissä. Tyttöjen opetuksen tuli keskittyä aerobiseen kestävyyteen, kestovoimaharjoitteisiin sekä taitoihin. Poikien opetuksessa oli lisäksi liikunnallisen reaktio- ja erottelukyvyn sekä liikkuvuuden harjoitteita. (Opetushallitus, 1985, 175–190.)

Vuonna 1994 ilmestyneessä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sukupuolijako oli jäänyt pois. Liikunnan osuudessa sukupuolta ei otettu esille lainkaan. Vuoden 2004 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa koskien vuosiluokkia 1–4 sukupuolesta ei ole

mainintaa, mutta vuosiluokilla 5–9 liikunnanopetuksessa suositeltiin huomioimaan kyseisessä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot. Oppilaita tuli kannustaa hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta. (Opetushallitus, 2004, 249)

Opetushallituksen julkaisemassa Liikunnan seuranta-arvioinnin kehittämisehdotuksessa (2010) suositellaan erillisryhmäopetusta. Tällöin opettajan on helpompi huomioida tyttöjen ja poikien erityispiirteet. Lisäksi oppilaat saavat paremmat mahdollisuudet liikkua omalla taito- ja kehitystasollaan. Suositusta perustellaan tutkimustuloksien, joiden mukaan tyttöjen ja poikien suhtautuminen koululiikuntaan on erilaista sekä heidän kiinnostuksen kohteensa ovat erilaiset. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 123.)

4.6.2014 Leo Stranius ja osa Helsingin kaupungin valtuutetuista panivat alulle aloitteen tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämisestä Helsingissä. Aloitteessa todetaan, että erillisryhmittelyllä korostetaan turhaan sukupuolen merkitystä liikunnassa ja alleviivataan sukupuolten välisiä lajimieltymyksiä. Aloitteessa nostetaan esille Kööpenhamina, Ruotsi, Norja, Ranska ja Espanja esimerkkeinä, missä liikunta harjoitetaan sekaryhmissä. Aloitteessa kerrotaan lisäksi, että Suomessa on kouluja, joissa on sekaryhmät, ja niistä saatujen kokemusten perusteella sekaryhmissä kokeillaan monipuolisemmin eri lajeja ja opitaan ottamaan toisten erilaisuus huomioon. (Stranius, 2014.) Aloitteessa ei ole käytetty lähdeviittauksia. Mainitut esimerkkimaat ja yksi kaupunki ovat samat, jotka mainittiin Helsingin sanomien artikkelissa, johon johdannossa viittasin. Liikuntalautakunta, opetuslautakunta ja Ruudin ydinryhmä antoivat aloitteesta omat lausuntonsa (Helsingin kaupunki, 2014a). Ruudin ydinryhmä, joka kostuu kahdestakymmenestä 13–17-vuotiaasta nuoresta, kannatti lausunnossaan liikuntaryhmien sekoitusta, kunhan se ei kasvattaisi ryhmäkokoja (Ruudin Ydinryhmä, 2014). Liikuntalautakunta ja Opetuslautakunta suhtautuivat myös myönteisesti Straniuksen aloitteeseen (Helsingin kaupunki, 2014a). Liikuntalautakunta toteaa kannanotossaan, että koululainsäädäntö ei kiellä sekaryhmiä. Erillisryhmiä on perusteltu sukupuolten välisillä fyysisillä, biologisilla ja sosiaalisilla eroilla sekä erilaisilla lajimieltymyksillä. Tyttöjen kiinnostus kilpailua ja fyysisyyttä kohtaan ovat Liikuntalautakunnan mukaan nousseet poikien tasolle. Sukupuolten sisällä on laaja kirjo erilaisia liikuntamieltymyksiä. Muuten kuin sukupuolen perusteella muodostetut ryhmät voisivat lisätä kaikkien mahdollisuuksia erilaisien ja uusien lajien kokeilemiseen sekä myönteisiin liikuntakokemuksiin. (Helsingin kaupunki, 2014b.) Opetuslautakunnan vastine on vähäsanaisempi, ja se pohjaa päätöksensä opetussuunnitelmiin ja perusopetuslakiin. Sen

mukaan sekaryhmäopetus olisi yhdenvertaisuusnäkökulmasta suotavaa ja täten sukupuoli ei voi olla ryhmien muodostumisessa määräävä tekijä. (Helsingin kaupunki, 2014c.) Kaupunginvaltuusto katsoi kaupunginhallituksen ehdotuksen mukaisesti Straniuksen aloitteen loppuun käsitellyksi 26.11.2014. Päätös oli aloitetta puoltava. Päätös viittaa yllä esitettyihin Ruudin ydinryhmän sekä Liikunta- ja Opetuslautakunnan näkemyksiin. Lisäksi päätöksessä puolletaan ehdotusta, jonka mukaan sekaryhmistä ja niiden toimivuudesta järjestettäisiin kokeilu hankkeeseen halukkaissa kouluissa. (Helsingin kaupunki, 2014a.)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu yhdessä tekeminen. Liikunta nähdään oppiaineena, jonka avulla halutaan edistää muun muassa yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä. Perusteissa puhutaan oppilaan yksilöllisestä kehityksestä, ilman että siihen liitetään sukupuolta. (Opetushallitus, 2014, 146.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan, että opetuksen tulee olla *sukupuolitietoista*. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa korostui sukupuolineutraalius, mutta opetussuunnitelmaa kritisoitiin jopa tyttöjen ja poikien lähtökohtaisia eroja korostavana. (Jääskeläinen ym., 2016, 18.) Muun muassa sosiaalipsykologian dosentti Päivi Berg koki sukupuolineutraalisuuden tuottavan sukupuolta sukupuolineutraalisuuden varjossa (Berg, 2010, 81b). Nyt uusimmassa opetussuunnitelmassa on tehty merkittävä periaatteellinen muutos. Sukupuolitietoista opetusta antava opettaja on tietoinen stereotyyppisistä sukupuolikäsityksistä, joita voidaan nähdä asenteissa, käyttäytymisissä ja oppilaiden kohtaamisissa. Tavoitteena on, että sukupuolesta tai sen vaikutuksista ei puhuta, jolloin epätasa-arvo jää piiloon ja toimitaan näennäisen neutraalisti. Sukupuolitietoinen opettaja tiedostaa käsityksensä sukupuolesta ja sukupuolen moninaisuudesta. Jokainen oppilas tulee sukupuolitietoisuudenkin (ei vain oppimisen) kautta tarkasteltuna nähdä yksilöllisenä ja persoonallisena. Sukupuolitietoinen opetus pyrkii purkamaan sukupuolittavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja sukupuoli-identiteetin kehittymistä silloinkin, kun oppilas kokee epävarmuutta sukupuoli-identiteetistään tai kuulumisestaan sukupuolivähemmistöön. Opettajan tulee myös tarvittaessa ohjata oppilaitaan oppilashuollon palveluiden pariin. Sukupuolitietoinen opettaja edistää tasa-arvoa omassa luokassaan ja yhteisössään valitessaan yhteistyökumppaneita, oppimateriaaleja ja työtapoja. Koulun tulee kehittää toimintakulttuuriaan sukupuolitietoisemmaksi ja osallistaa opettajat koulun tasa-arvosuunnittelutyöhön. Sukupuolitietoisuutta voidaan edistää johtamisella, systemaattisella tasa-arvosuunnittelulla ja opettajien täydennyskoulutuksella. (Jääskeläinen ym., 2016, 18–19.)

Koulussa opetettavat lajit ovat olleet miltei samoja aina 1930-luvulta 1990-luvulle saakka. Nämä lajit, jotka peruskouluun siirryttäessä luokiteltiin kuudeksi liikuntamuodoksi, olivat perusliikunta, palloilu, salityöskentely, uinti, hiihto ja luistelu. 2000-luvulle tultaessa lajivalikoima on laajentunut merkittävästi. Koulujen liikuntaohjelmissa voi olla erikoisempiakin lajeja, kuten seinäkiipeilyä, lumilautailua tai ratsastusta. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 103.)

### **3.2 Muissa maissa**

Annerstedt (2008) on tutkinut skandinaavista liikuntakasvatusta ja hänen tutkimuksiensa pääpaino on Ruotsissa. Hän käyttää vertailumainaan Suomea, Tanskaa ja Norjaa. Näiden maiden liikuntakasvatuksella on paljon yhteistä, kuten esimerkiksi lajikirjo. Suomen erottaa muista pohjoismaista oppilaiden ryhmittelyperuste. Suomi on tutkimuksen maista ainoa, missä on erillisryhmät laajasti käytössä. Ruotsissa sekaryhmäkäytäntö on ollut käytössä ja yli 30-vuoden ajan. Vuonna 1982 Ruotsin hallitus päätti, että tyttöjä ja poikia tulee opettaa yhdessä sukupuolten välisen tasa-arvon takaamiseksi. Samasta syystä myös Tanska ja Norja ovat valinneet sekaryhmittelyn. Norjan lainsäädäntö määräsi sekaryhmät käytäntöön vuonna 1987. Tanskassa yhtä suurempaa sekaryhmää opettaa yleensä mies ja nainen. Ruotsissa, Tanskassa ja Norjassa koululiikuntaa säätelevä laki määrää, että opettajilla tulee olla mahdollisuus erottaa sukupuolet, opetettavasta aiheesta riippuen. Annerstedt esittää, että sekaryhmissä on voittajat ja häviäjät, mutta hyödyt ovat suuremmat kuin haitat. (Annerstedt, 2008, 304, 307, 314.)

Monien muiden maiden koululiikunnan historiasta poiketen, Ruotsissa liikuttiin sekaryhmissä vuoteen 1919 asti. Vasta tällöin erillisryhmät näyttäytyivät liikuntakasvatuksessa, viidenneltä luokalta alkaen. Tyttöjen liikuntaohjelmaan kuului pääsääntöisesti tanssia ja voimistelua, poikien ohjelmaan telinevoimistelua, pelejä ja fyysisiä kuntoharjoitteita. Näin jatkettiin aina 1980-luvulle asti, kunnes liikuntaryhmät yhdistettiin. Samalla hävisi perinteinen naisvoimistelu ruotsalaisesta koululiikunnanopetuksesta sekä liikunnanopettajien koulutusohjelmasta. (Larsson & Redelius, 2008, 384.)

Yhdysvaltain hallitus lisäsi Opetuslakiinsa vuonna 1972 seuraavaa: Ketään ei saa sukupuolen perusteella jättää ulkopuolelle, jättää vaille etuuksia tai syrjiä missään koulutuksellisessa toiminnassa, jolle myönnetään valtion tukea (U.S.C, 1972). Tätä kutsutaan nimellä Title IX, ja sen tarkoituksena oli taata yhtäläiset oikeudet naisille ja miehille. Ennen tätä suurin osa



Yhdysvalloissa järjestytystä koululiikunnasta tapahtui erillisryhmissä. Title IX pani alulle muutoksen sekaryhmiin. Kuitenkin lajit, joissa oppilaat olivat fyysisessä kontaktissa keskenään, saatiin edelleen järjestää erillisryhmissä. Yhdysvalloissa on pohdittu, tuottiko tyttöjen ja poikien liikunnan yhdistäminen kuitenkaan tasa-arvoa. (O`Sullivan, Bush, & Gehring, 2002, 164–165.)

Saksassa liikuntaa opetettiin erillisryhmissä aina vuoteen 1985 asti. Tästä eteenpäin 11–18-vuotiaat liikkuvat sekaryhmissä. Tätä juhlittiin tasa-arvon osoituksena naisten pääsystä miesten rinnalle urheilussa. Kastrup ja Kleindienst-Cachay (2014) viittaavat lukuisiin saksalaisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin, joiden mukaan tämä illuusio alkoi rapistua 1990-luvun loppupuolella. Tutkimuksien mukaan myös tytöt on nähty sekaryhmissä kärsijöinä, ja tämän vuoksi Saksassa ollaankin siirretty pikkuhiljaa takaisin erillisryhmiin. 1980-luvulla alkanut sekaryhmittely korosti tyttöjen ja poikien samankaltaisuutta ja samanlaisia mahdollisuuksia liikunnassa. Akateemisessa keskustelussa alettiin kuitenkin nostaa esille erilaisuuksia samankaltaisuuksien sijaan. Liikuntakasvatuksessa alettiinkin puhua 1990-luvulla *reflektiivisestä yhteisopetuksesta*, joka tarkoittaa tasa-arvoisuutta ja erilaisuutta liikunnan sekaryhmäopetuksessa. Reflektiivinen yhteisopetus kuuluu Saksassa myös opetussuunnitelmiin ja sen tavoitteena on kaikkien tasa-arvoinen kohtelu, kuitenkin huomioiden heterogeenisen ryhmän erilaiset mielenkiinnon kohteet, motiivit ja taitotasot. Opettajia varten tuotetussa reflektiivisen yhteisopetuksen manuaalissa esitetään tavoitteita, jotka toteuttamalla opettaja kykenee takaamaan reflektiivisen yhteisopetuksen. Oppilaiden tuli arvostaa molempien sukupuolten liikuntasuorituksia ja mielenkiinnon kohteita, opetuksen tuli hävittää hierarkkiset suhteet tyttöjen ja poikien lempilajien väliltä sekä molempien sukupuolten tuli tutustua laajasti erilaisiin urheilun ja kehollisuuden osa-alueisiin. Opettajan tuli ohjata oppilaita käyttäytymään sukupuolistereotyyppiä unohtaen, tavoitellen yhdenvertaisuutta. Kastrup ja Kleindienst-Cachay viittaavat omaan tutkimukseensa sanoessaan, että reflektiivisen yhteisopetuksen tavoite on jäänyt toteutumatta, sillä liikuntalajit ovat hierarkkisesti järjestäytyneet maskuliinisiin ja feminiinisiin, maskuliinisten ollessa hierarkian yläpäässä. (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2014, 1–4.)

Hollannissa opetettiin liikuntaa erillisryhmissä 1970-luvulle saakka. Van Essen uskoo, että liikuntaa opetettiin erillisryhmissä moraalisisista syistä: tyttöjen ja poikien yhteinen liikunta katsottiin epäsovinnaiseksi. Tämän lisäksi myös näkemykset tyttöjen ja poikien välisistä eroista ylläpitivät erillisryhmiä. Akateemisen keskustelun ja tutkimuksen kentällä nostettiin esille tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Professori Buytendijk (1948) havaitsi eroja naisten ja

miesten motorisen käyttäytymisen välillä. Miesten liike oli suoraa ja erilliset osat erottavaa, kun taas naisten liike oli sulavaa. Liikunnan alan ammattilaisista muun muassa Groenman ja Broekhuysen näkivät eroja tyttöjen ja poikien luonteen ja liikkeen suhteen. Groenman kuvailee opettajille suunnatussa oppaassa poikia 'vallitsijoiksi, joita tulee totella', kilpailuhenkiseksi ja älylliseksi, kun puolestaan tytöt toimivat enemmän intuition ja tunteidensa varassa. Näiden eroavaisuuksien vuoksi liikunnan ammattilaiset kokivat, että tytöillä ja pojilla tulisi olla erilaiset liikunnan sisällöt. Tähän asti liikunnan sisällöt oli suunniteltu pojille ja miehille. Hollannissa levisi pian kolmekin naisille suunnattua liikunnan suuntausta: Itävallasta Margarete Streicherin suuntaus, Mensendieckin fysioterapia ja eurytmia. (Van Essen, 2003, 60–62.)

1960-luvun loppupuolella Hollannissa otettiin käyttöön epävirallisia sekaryhmiä. Resurssipulan vuoksi oli vaikeaa järjestää erillisiä tyttöjen ja poikien liikuntatunteja, jonka vuoksi ryhmät päädyttiin yhdistämään. Buytendijkin näkemys tyttöjen ja poikien erilaisuudesta oli tähän saakka ollut vallitseva näkemys, mutta nyt opettajat kokivat, että tilanne oli muuttunut ajan myötä. Sukupuoliset eroavaisuudet nähtiin olevan suhteessa sen hetkiseen kulttuuriin ja sosiaalisiin prosesseihin. 1960-luvun feministinen liike tasoitti tietä sukupuolten välisen tasa-arvon hyväksymiselle peruskoulussa. Koulutuksen tuli taata tytöille ja pojille yhtäläiset mahdollisuudet ja sukupuolistereotyyppioista tuli pyrkiä eroon. 1990-luvun opetussuunnitelmassa mainitaan, että tyttöjen ja poikien tulee tutustua sekä feminiinisiin että maskuliinisiin lajeihin. 1990-luvun loppuun mennessä hollantilaisesta koulutusjärjestelmästä olivat hävinneet kaikki sukupuolittuneisuuden merkit ja liikuntakasvatus oli sulautunut sekaryhmäopetukseen. Hollannissa sekaryhmäopetus ei ole nostanut samanlaista huolta tyttöjen viihtyvyydestä tai oppimisesta kuin esimerkiksi Englannissa tai Saksassa. Kuitenkin voidaan todeta, että sekaryhmä ei ole saanut aikaan suurta emansipaatiota, niin kuin sen ehkä kuviteltiin tekevän. Hollannissa ja Saksassa on enemmän miespuolisia liikunnan opettajia kuin naispuolisia. Naisopettajat kokevat haasteita auktoriteettinsa kanssa sekä poikien motivoimisessa feminiinisiin lajeihin. Näistä pinnan alaisista haasteista huolimatta liikunnan sekaryhmäkäytäntöä ei Hollannissa ole kyseenalaistettu. (Van Essen, 2003, 66–68.)

Useat maat siirtyivät sekaryhmäopetukseen 1980-luvulla, myös Australia ja Tunisia. Australiassa vuonna 1984 julkaistu sukupuolien syrjinnän vastainen laki oli alullepanija (Wright, 1997, 70). Australiassa, kuin Saksassakin, niin sanotut maskuliiniset lajit, kuten pallopelit, ovat syrjäyttäneet feminiinisinä pidetyt lajit, kuten voimistelun ja tanssin (Wright, 1997, 70). Tunisiassa suositeltiin erillisryhmäopetusta liikunnassa 1980-luvulle saakka,

kunnes koulutusjärjestelmä käänsi kantansa suositteluun sekaryhmiä. Muutos otti aikansa ja vasta 1990-luvulla Tunisiassa on pääsääntöisesti opetettu sekaryhmissä. Tunisian liikunnan opetussuunnitelmaa on luonnehdittu maskuliiniorientoituneeksi. (Amade-Escot, Elandoulsi, & Verscheure, 2015, 3.)

Turkin ja Romanian koululiikunnan ryhmittelyn historiasta ei löytynyt lähdeaineistoa. Nykypäivänä kuitenkin 1–8 luokkalaiset liikkuvat Turkissa sekaryhmissä, jonka jälkeen oppilaat vaihtavat erillisryhmiin, joita opettaa samaa sukupuolta oleva opettaja (Seyhan, 2012, 32). Romaniassa liikutaan erillisryhmissä, etenkin joukkuepelejä pelatessa (Petracovschi, Voicu, Faur, & Sinitean-Singer, 2011, 81).

Yhdysvalloissa National Association of Sport and Physical Education (2004) on koonnut liikunnanopetuksen perusteet, jossa ilmenee, mitä oppilaiden tulisi tietää ja taitaa laadukkaan liikuntaopetuksen tuloksena. Tavoitteena on kasvattaa liikunnallisesti valveutuneita yksilöitä, joilla on tietoa, taitoa ja itseluottamusta nauttia terveyttä edistävästä liikunnasta läpi elämän. Tällainen valveutunut yksilö ymmärtää ja osaa soveltaa liikuntaan liittyvää käsitteistöä ja periaatteita, harrastaa säännöllisesti liikuntaa terveyttä ylläpitäen, toimii vastuullisesti ja muut huomioiden sekä arvostaa liikuntaa terveyden, myönteisten kokemusten, haasteiden, itseilmaisun ja sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen tuottajana. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 102.)

## **4 Liikunnan opetuksen tehtävät ja tavoitteet tänään**

Liikunnan opetuksen tehtävistä ja tavoitteista määrää voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tämän hetkinen opetussuunnitelma on otettu käyttöön elokuussa 2016. Opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen julkaisu, jota laatimassa on ollut laaja moniammatillinen työryhmäverkosto. Uusinta perusopetuksen opetussuunnitelmaa erottaa aiemmista muun muassa se, että opetussuunnitelma nähdään nyt alati muuttuvana ja se on jatkuvan kehityksen kohteena. Uudistuksessa tuotiin näkyväksi nyt myös laaja-alaisen osaamisen taidot, joiden tulee näkyä kaikkien oppiaineiden opetuksessa.

Liikunta on ainutlaatuinen oppiaine muihin verrattuna, koska siinä oppilas pääsee toteuttamaan kokonaisvaltaista kehollista ilmaisua. Kehollisuus on merkittävä ilmaisukeino ja väylä luovuudelle. Se tarjoaa myös esteettisiä elämyksiä ja täten välittää kuvaa erilaisista arvoista. (Jaakkola, Liukkonen, & Sääkslahti, 2013, 21–22.) Liikunta on osa kulttuuri- ja taidekasvatusta muun muassa sen vuoksi, että se pitää sisällään ilmaisullisia, esteettisiä ja luovuutta edistäviä elementtejä (Laakso, 2007, 22).

### **4.1 Liikuntaan kasvattaminen**

Suomessa liikunnan ensisijaisina tehtävinä nähdään olevan fyysisestä kunnosta ja toimintakyvystä huolehtiminen. Koululiikunnan kautta voidaan vaikuttaa laajemmin yhteiskuntamme kansalaisten fyysiseen hyvinvointiin ja terveyteen. Yksilön tasolla fyysisen kunnan paraneminen tarkoittaa yleensä myös elämänlaadun kokonaisvaltaista paranemista. Kansallisella tasolla kansan heikko terveys aiheuttaa terveystaloudellisia kustannuksia. Vähäinen liikunta aiheuttaa työelämässä sairauspoissaolojen lisääntymistä, eikä työ ole muutenkaan yhtä tuottavaa. Fyysinen aktiivisuus on selvästi vähentynyt. Koulu- ja työmatkat kuljetaan autolla ja arjen toiminnot suoritetaan istuen. Tämän vuoksi liikunnan harrastaminen on entistä merkityksekkäämpää. Laakso toteaa, että fyysisen kunnan tavoite liikuntakasvatuksessa on monimerkityksinen. Kunto ei ole samanlainen oppimistavoite kuin opetussuunnitelman oppimistavoitteista. Hyvää fyysistä kuntoa ei voi oppia. Kasvattaminen liikkumaan onkin näin ollen varsin perusteltu opetustavoite. Lasten ja nuorten liikuntaharrastus voi lisätä merkittävästi aikuisiän liikuntaa. Kouluikäisen liikuntaharrastus voi siis heijastua koko heidän elämäänsä. (Laakso, 2007, 19–20.)

Taitojen oppimisella on suuri merkitys liikunnassa, koska liikunta on fyysis-motorista toimintaa. Harrastusmahdollisuuksia on lukuisia, joten on vaikea tietää, mihin taitoihin kouluopetuksessa tulisi keskittyä, jotta oppilaiden tulevaisuuden liikuntaa tuettaisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän vuoksi liikuntakasvatuksen tulisi tarjota mahdollisimman monipuolisesti kokemuksia erilaisista liikuntalajeista ja liikkumismuodoista. Samalla tarjotaan mahdollisuus positiiviselle liikuntakokemukselle ainakin jotain liikuntamuotoa kohtaan. (Laakso, 2016.) Liikuntatietoja ja -taitoja opettamalla ja tarjoamalla myönteisiä liikuntakokemuksia sekä liikunnan iloa, opettaja voi lisätä oppilaidensa hyvinvointia ja valmiuksia omaehtoisen liikuntaharrastuksen aloittamiselle. Kuitenkin jos liikuntalajeja on liikaa, voi käydä niin, että oppilaat eivät ehdi oppia lajeja riittävästi. Liikunnan sisällöt voivat jäädä sirpaleisiksi, ja oppilailta voi jäädä kokematta arvokkaat onnistumisen elämykset, sillä ne syntyvät usein vasta kun oppilas oppii liiketehtäviä ja lajitaitoja riittävästi. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 101, 103.) Koska opettaja ei voi suoraan vaikuttaa oppilaidensa liikunnan määrään vapaa-ajalle, taitava opettaja suunnittelee liikuntatunneista sellaisia, että fyysistä aktiivisuutta tulee kaikille oppilaille mahdollisimman paljon. (Laakso, 2007, 20.)

Opetussuunnitelman yleisessä osassa, perusopetuksen tehtävä jaetaan opetus- ja kasvatustehtävään, yhteiskunnalliseen tehtävään, kulttuuritehtävään sekä tulevaisuuden tehtävään. Opetus- ja kasvatustehtävä tarkoittaa oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista. Yhteiskunnallinen tehtävä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä kerryttää inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, joka kehittää yksilöä ihmisten välisissä yhteyksissä, vuorovaikutuksissa ja luottamuksessa. Perusopetuksen tehtävä on ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Perusopetuksen tulee ymmärtää sukupuolten moninaisuus ja auttaa oppilaita rakentamaan oma oppimispolkunsu ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Kulttuuritehtävä edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja muun muassa tukee kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Tulevaisuuden tehtävänä on nähdä maailma muuttuvana. Muutokset vaikuttavat oppilaisiin sekä kouluun ja asennoituminen näihin muutoksiin tulee olla avointa. (Opetushallitus, 2014, 18.)

Liikunnan opetuksen tehtävänä on kasvattaa liikkumaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Kasvattaa liikkumaan tarkoittaa sitä, että liikunnan opetuksen tehtävänä on elämän mittaisen liikkumisen ilon löytäminen, sen terveyshyötyjen ymmärtäminen ja sitä kautta liikunnallisen elämäntyylin omaksuminen. (Opetushallitus, 2014, 157, 306.) Vuonna 2004 tehdyn

tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat ja luokanopettajat pitivät liikunnan ilon kokemista ja myönteisen asenteen omaksumista tärkeimpänä liikunnan tavoitteena (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 101). Liikunnan avulla kasvamiseen puolestaan kuuluu vuorovaikutustilanteiden, vastuullisuuden, itsensä kehittämisen ja tunteiden säätelyn harjoittelu sekä myönteisen minäkäsityksen kehittäminen. Liikunnan tulee tarjota mahdollisuuksia iloon, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun, keholliseen ilmaisuun, ponnisteluun ja toisten auttamiseen. (Opetushallitus, 2014, 157, 306.) Liikunta tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden yhdessä toimimiseen ja uusiin ihmiskontakteihin. Laakso muistuttaa kuitenkin, että liiallisella kilpailulla voidaan tuhota nämä mahdollisuudet. Pelien ja leikkien maailma tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden oikean ja väärän, itsekkyyden ja sääntöjen noudattamisen harjoittelulle. Jos kasvatustilanteita ei kuitenkaan osata ohjata oikein, voi oppimistulokset olla negatiivisia. Koska liikunta on non-verbaalista ja toiminnallista, se tukee kognitiivista oppimista sekä tarjoaa mahdollisuuden monikulttuurisen suvaitsevaisuuden lisäämiseen. (Laakso, 2016.)

Vuosiluokilla 3–6 liikunnan opetuksen pääpaino on motoristen perustaitojen harjoittamisessa sekä sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. Opetus on monipuolista ja vuorovaikutuksellista, jotta tuettaisiin parhaiten taitojen oppimista, oppilaiden hyvinvointia, kasvua itsenäisyyteen ja osallisuuteen luodaan valmiudet liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Oppilaat otetaan kehitysvaiheensa mukaisesti mukaan toiminnan suunnitteluun ja vastuulliseen toteuttamiseen. Opetussuunnitelmassa esitellyt liikunnanopetuksen tavoitteiden sisältöalueet vuosiluokilla 3–6 on jaettu *fyysiseen toimintakykyyn, sosiaaliseen toimintakykyyn ja psyykkiseen toimintakykyyn*. Fyysistä toimintakykyä kehitetään tarjoamalla paljon aktiivista toimintaa. Toiminnat valitaan kehityskauden mukaisesti, siten, että ne ovat turvallisia, niissä harjaantuu havainto- ja ratkaisuntekötaidot sekä tehtäviä, joissa eri vuodenaikoina ja eri ympäristöissä vahvistuu tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot monipuolisten liikuntamuotojen ja lajien avulla. Liikuntamuodoista ja lajeista on annettu esimerkkeinä jää-, lumi-, luonto-, perus-, musiikki- ja tanssiliikunta, sekä palloilu ja voimistelu. Tehtävät tulee valita sen mukaan, että niiden avulla voidaan harjaannuttaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa. Opetussuunnitelma ohjaa käyttämään monipuolisesti leikkejä, harjoitteita ja pelejä, joissa oppilaat pääsevät kokemaan osallisuutta pätevyyttä, itsenäisyyttä ja ilmaisun ja esteettisyyden kokemuksia. Liikunnan opetuksen tulisi ohjata myös oman toimintakyvyn arviointiin. Sosiaalista toimintakykyä harjoitetaan valitsemalla myönteistä yhteisöllisyyttä lisääviä pari- ja ryhmätehtäviä, leikkejä, harjoituksia ja pelejä, joissa tarkoituksena on oppia

ottamaan toiset huomioon ja auttamaan muita. Lisäksi tehtävien tulisi tukea vastuullisuutta omaan toimintaan, yhteisiin asioihin sekä sääntöihin liittyen. Psykkistä toimintakykyä harjoitetaan tehtävin, joissa opitaan pitkäjänteisesti ponnistelemaan yksin ja yhdessä tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteiset tehtävät harjoittavat vastuun kantamista. Iloa ja virkistystä tuottavat tehtävät auttavat tuomaan liikkujille myönteisiä kokemuksia, vahvistetaan pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä. (Opetushallitus, 2014, 273–275.)

Opetussuunnitelman mukaan kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri on edellytys liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Kaikille oppilaille tulee antaa mahdollisuus onnistumiseen ja osallistumiseen. Opetuksessa tulisi olla keskeistä oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen, turvallinen työskentelyilmapiiri sekä organisoinnin ja opetusviestinnän selkeys. Oppilaslähtöiset ja osallistavat työtavat, sopivat tehtävät ja rohkaiseva palaute tukevat sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja pätevyydenkokemuksia. 3–6 vuosiluokilla huomion tulee olla sellaisia perustaitojen hallinnassa, joilla on merkitystä yhteiseen toimintaan osallistumisessa. (Opetushallitus, 2014, 275.)

## **4.2 Kasvattaminen liikunnan avulla**

Liikunnan opetuksen tulee tukea oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Yksittäisten liikuntatuntien tulee taata positiivisia liikuntakokemuksia. Tunneilla tulee korostua kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. Oppiaineen avulla on tarkoitus edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tukea kulttuurista moninaisuutta. (Opetushallitus, 2014, 156, 305.) Pätevyyden kokemuksia tarjoamalla tuetaan minäkäsityksen ja myönteisen itsetunnon rakentumista, voidaan synnyttää sisäinen halu liikkua ja täten tukea omaehtoisen liikunnan harrastamista. Nykykäsityksen mukaan myönteisen minäkäsityksen rakentuminen onkin yksi liikuntapedagogiikan merkittävimmistä tavoitteista. Terve minäkäsitys koostuu luottamuksesta itseän, sosiaalisiin suhteisiin ja omiin kykyihin sekä positiivisesta suhtautumisesta omaan kehoon. Jotta minäkäsityksen positiivista kehitystä voidaan tukea opetuksella, opetuksen tulee korostaa itsevertailua, yrittämistä ja uuden oppimista. Tällainen opetus mahdollistaa onnistumisen kokemukset ja oman kehityksen havainnoimisen. (Jaakkola ym., 2013, 21.)

Liikunnassa lapsen ja nuoren sosio-emotionaaliset taidot kehittyvät. Liikunta on yhteisöllistä toimintaa, jossa asioita tehdään paljon yhdessä joukkueina tai pareittain. Liikuntatilanteissa harjoitellaan paljon tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Sosio-emotionaalisia taitoja ovat mm. omien tunteiden, toiminnan ja ajatuksien ymmärtäminen, käsittely sekä ilmaisu sopivalla tavalla; prososiaalinen käytös, eli omaehtoinen toisten auttaminen tai hyödyn antaminen toiselle; altruismi, eli henkisen tuen antaminen ja ystävyys tavoittelu ilman hyödyn tavoittelua; empatia, eli kyky suhteuttaa omat tunteensa toisen tunteisiin tai ymmärtää toista tunnetasolla. Liikuntaan kuuluu olennaisesti myös negatiivisten tunteiden kokeminen ja niiden ratkaisukeskeisen käsittelyn harjoittelu. Epäonnistumiset ja tappiot kuuluvat liikuntakokemuksiin ja oikein käsiteltynä ne ovat opettavaisia kokemuksia lapsille. (Jaakkola ym., 2013, 22.)

Sosiaalisemotionaalinen liikuntaympäristö koostuu liikuntatilanteen oppimisilmapiiristä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Positiivinen oppimisilmapiiri tukee myönteisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen syntymistä. Opettaja vaikuttaa tähän toiminnallaan tarjoamalla onnistumisen kokemuksia sekä myönteistä palautetta. Ilmapiiriin vaikuttaa myös oppilaiden kokemus hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään. Ulkoiset struktuurit eli fyysiseen ympäristöön liittyvät tekijät tarjoavat parhaimmillaan turvallisen ilmapiirin ja sosiaalisesti selkeän oppimisympäristön. Täten tunneilla vallitsee työrauha ja toiminnalle on asetettu selkeät rajat. Tuttu ryhmä ja pysyvät aikuiskontaktit muodostavat selkeän sosiaalisemotionaalisen oppimisympäristön. Aikuisten esimerkillä ja heidän keskinäisillä väleillään on myös vaikutus oppimisilmapiiriin. Vuorovaikutukseen vaikuttaa keskeisesti ihmisten välinen kommunikaatio. Kommunikaatio on vastavuoroista viestintää, kykyä ymmärtää ja välittää tietoa symbolisten ja ei-symbolisten käyttäytymismallien avulla sekä vuorovaikutusta yleisesti hyväksytyjen sääntöjen mukaisesti. (Huovinen & Rintala, 2007, 208–209.)

Opetussuunnitelmassa sanotaan, että yksittäisten liikuntatuntien tulee taata positiivisia liikuntakokemuksia (Opetushallitus, 2014, 156, 305). Tämän vuoksi liikunnan opetukseen vaikuttava motivaatioilmasto on asia, johon liikunnan opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Yksilölliseen kokemukseen liittyvistä tekijöistä on tullut entistä tärkeämpiä (Liukkonen, Jaakkola, & Soini, 2007, 158). Hyvän motivaatioilmaston rakentaminen tulisi olla jokaisen opettajan yksi keskeisistä opettamisen tavoitteista (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 298). Liikuntapedagogiikan alalla motivaatioilmastolla tarkoitetaan yksilöllisesti koettua sosio-emotionaalista ilmapiiriä oppimisen, viihtymisen, psyykkisen hyvinvoinnin ja erityisesti



sisäisen motivaation edistämisen näkökulmasta. Kokemus motivaatioilmastosta vaikuttaa kognitiivisiin motivaatiotekijöihin, kuten esimerkiksi onnistumisiin ja epäonnistumisiin suhtautumiseen sekä kyvykkyyden kokemiseen. Lisäksi se vaikuttaa tunteisiin, kuten ahdistuneisuuteen tai viihtymiseen. Käyttäytymiseen liittyviä motivaatiotekijöitä, joihin motivaatioilmastolla voidaan vaikuttaa, ovat liikuntaharrastuneisuus, yrittäminen ja prososiaalinen käyttäytyminen. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 299.)

### **4.3 Motivaatioilmasto ja ryhmädynamiikka liikunnanopetuksessa**

Motivaatioilmastoista voidaan erotella tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaita kannustetaan yrittämään parhaansa, kehittämään omia taitojaan, kannustetaan yrittämään uudelleen, vaikka oppilas olisikin tehnyt virheen. Opetuksessa annetaan tilaa oppilaiden autonomialle sekä yhdessä tekemiselle. Minäsuuntautuneessa ilmastossa korostuu kilpailullisuus sekä vertailu muihin oppilaisiin ja erilaisiin normitaulukoihin. Minäsuuntautuneessa ilmastossa oppilaiden keskittyminen voi mennä virheiden välttelyyn ja yhdessä tekeminen ei kiinnosta. Opettajalla on ilmaston rakentamisessa merkittävä rooli. Kaikki opettajan tekemät pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat jollain tavalla motivaatioilmastoon. Esimerkiksi opettajan kilpailullisuus näkyy helposti liikuntatunneilla. Myös oppilaat vaikuttavat ilmastoon – enemmistön suuntautuneisuus näkyy liikuntatuntien yleisenä suuntauksena. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 299–300.)

Motivaatioilmastoa voidaan tarkastella myös itsemääräämisteorian kautta. Se huomioi sosiaaliset ja kognitiiviset tekijät, jotka yhdessä muodostavat motivaation toimintaa kohtaan. Syntyneen motivaation tuloksiksi saadaan kognitiivisia, affektiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä seurauksia. Näitä voi liikunnan saralla olla esimerkiksi asenne liikuntaa kohtaan, liikuntatunneilla viihtyminen ja vapaa-ajan harrastuneisuus. Hyvä liikunnanopetus tyydyttää oppilaan pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteet. Jos nämä tarpeet eivät tyydyty, itsemääräämisen kokemusta ei synny. Tällöin liikuntatunnit tuntuvat ulkoa ohjatuilta, mikä heikentää liikuntamotivaatiota. Koettu autonomia tarkoittaa sitä, että oppilas kokee voivansa vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun jollain tavalla. Autonomiset toimintatavat lisäävät oppilaiden kiinnostusta tehtäviä kohtaan, mikä puolestaan on yhteydessä sisäiseen motivaatioon oppimista kohtaan, parempiin oppimistuloksiin, pätevyyden kokemuksiin sekä liikuntatuntien että vapaa-ajan aktiivisuuteen. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa yksilön

luontaista tarvetta kuulua ryhmään. Ryhmästä tulisi saada yhteenkuuluvuuden, turvallisuuden ja kiintymyksen tunteita. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus edellyttää, että jokainen kokee olevansa hyväksytty ja jokaisella on mahdollisuus saada positiivisia kokemuksia. Koululiikunnassa ryhmät muodostuvat oppilaista riippumattomista tekijöistä. Tällöin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkkejä voi löytää seuraavista määritelmistä: 1) ryhmäläiset keskustelevat henkilökohtaisista asioistaan, 2) tehtävät jaetaan ja kaikki ottavat osaa 3) ryhmän jäsenet viettävät keskenään aikaa myös vapaa-ajalla, 4) yksilö tuntee tulevansa ymmärretyksi ja arvostetuksi ryhmässä ja 6) ryhmässä ei toimita tavoilla, jotka voivat etäännyttää ryhmän jäseniä tai aiheuttaa itsekkäitä tai epävarmoja ryhmää hajottavia tunteita. Koettu pätevyys tarkoittaa yksilön kokemuksia kyvykkyydestään suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Itsemääräämisteorian mukaan koetussa pätevyudessa on kyse tyydytyksen tunteesta, jonka oppiminen aiheuttaa. Pätevyyden kokemuksia voi heikentää tai vahvistaa esimerkiksi opettajalta tai muilta ryhmän jäseniltä tullut palaute. (Liukkonen ym., 2007, 159–161.)

Motivaation kannalta ryhmien tulisi olla heterogeenisia. Tällöin sosiaalinen vertailu vähenee. Minäsuuntautuneessa ilmastossa ryhmät muodostetaan usein taitojen ja kykyjen mukaan. Tämä tuo oppilaiden väliset tasoerot selkeästi esille. Ryhmittelyssä ja muissa pedagogisissa ratkaisuisissa tulisi muistaa eriyttäminen. Eriyttämällä pystytään takaamaan oppilaiden pätevyys ja motivaatio harjoittelussa. (Liukkonen ym., 2007, 166; Liukkonen & Jaakkola, 2013, 303.)

Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmätilanteissa ja ryhmäsuhteissa tapahtuvaa jatkuvaa muutosta. Kurt Lewinin (1951) mukaan yksilön käyttäytymiseen vaikuttaa aina persoonallisuuden ja ympäristön yhteisvaikutukset. Tämä yksilöllinen dynaaminen kenttä kertoo, mikä yksilölle on kyseisellä hetkellä merkityksellistä (ns. elämäntila). Liikuntatuntien ryhmädynamiikkaan vaikuttaa kaikkien oppilaiden henkilökohtaiset ja vaihtuvat elämäntilat sekä varsinaisen ryhmätilanteen sosiaaliset tapahtumat. Yksilöiden tulkinnat tilanteissa muokkaavat heidän elämäntilojaan sekä ryhmätilannetta. Nämä syy-seuraussuhteet tekevät ryhmästä dynaamisen jatkuvasti muuttuvan kokonaisuuden. Opettajan tulisi kyetä huomioimaan ryhmän toimintaa kokonaisuutena, kunkin oppilaan erillistä toimintaa sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta. (Rovio, 2007, 172–173.)

Merkittävä ryhmään vaikuttava tekijä on ryhmän koko. Kun ryhmän koko kasvaa, vaikeutuu oppilaiden suhteiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että

neljän oppilaan ryhmässä on kuusi, ja kahdeksan hengen ryhmässä jo 28 ihmisten välistä suhdetta. Isommissa ryhmissä alkaa luontaisesti syntyään alaryhmiä, koska niistä saadaan turvallisuutta ja tilaa omille ajatuksille. Pienryhmä vastaa ihmisen perustarpeisiin. Opettajan tulee pitää huolta, että nämä ryhmittymät pystyvät toimimaan keskenään ja toteuttamaan liikuntatunneille kuuluvia tehtäviä. (Rovio, 2007, 173.)

Ryhmissä voidaan nähdä olevan erilaisia suhteita. Näihin suhteisiin vaikuttaa ryhmässä toimiminen, vuorovaikutus, päätöksenteko, yhteistyö ja tavoitteiden asettaminen. Ryhmän toimintaa ohjaa suhdejärjestelmät. Näitä ovat rooli-, normi-, valta-, kommunikaatio- ja tunnesuhdejärjestelmä. Rooli on normien ja odotusten kokonaisuus, joka kohdistuu ryhmän jäseniin. Rooli voi kohdistua henkilöön joko hänen tehtäviensä tai asemansa vuoksi. Hämäläinen ja Sava (1989) jaottelevat ryhmän sisäiset roolit tehtävän (johtaja, tuomari), vuorovaikutuksen (hiljainen, puhelias), valta-aseman (toimeenpanija, alainen), tunnesuhteiden (innostaja, häirikkö) ja normirakenteen (kontrolloija, vesittäjä) mukaan. Siihen, minkälaisen roolin oppilas ryhmässä saa, vaikuttavat hänen ominaisuudet, sijoittuminen ja toiminta muissa suhdejärjestelmissä, sekä millainen rooli hänellä on muissa ryhmissä, kuten kotona. Asema ryhmässä haetaan ja ansaitaan. Rooli vaatii aina vastaroolin. Esimerkiksi valtias tarvitsee alaisen ja hauskuuttaja jonkun, joka nauraa. Normit eli toimintasäännöt saavat ryhmän toimimaan yhdenmukaisesti. Säännöillä yhdenmukaistetaan oppilaiden ajattelua ja käyttäytymistä; noudattamattomuudesta rangaistaan. Normisuhteita voi tarkkailla havainnoimalla kuka luo, vartioi, noudattaa, uudistaa tai rikkoo luokan sääntöjä. Luokan valtasuhdejärjestelmä osoittaa oppilaiden väliset valta-asetelmat. Valtasuhteissa on vallankäyttäjää ja alistuja. Valtasuhdejärjestelmän avaamiseksi voi tarkastella ketä katsellaan ja kuunnellaan enemmän, kehen reagoidaan ja kuka sivuutetaan. Kommunikaatiosuhdejärjestelmä kertoo luokan viestintäväylät. Kuka viestii kenelle? Mistä viestitään? Miten viestitään? Miten viesti otetaan vastaan? Hyvin toimivassa ryhmässä viestintä on monipuolista. Tunnesuhdejärjestelmä osoittaa oppilaiden välisiä tunteita, kiintymyksiä ja torjuntaa tai vastenmielisyyttä. Kun hyväksyviä oppilaita lähestytään ja torjuvia vältellään, syntyy tunnepohjaisia liittoumia. Kaikkien ei tarvitse pitää kaikista ja ilman emotionaalista kiintymystä ryhmä voi olla toimiva. Jos ryhmän toiminta estyy sen vuoksi, ettei tunnepohjaiset liittoumat pysty toimimaan keskenään, silloin tunnesuhteiden käsittelyyn tulee puuttua. (Rovio, 2007, 177–181.)

## 5 Tutkielman toteutus ja analysointi

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia hyviä ja huonoja puolia oppilaat liittävätkä seka- ja erillisryhmiin. Ennakko-oletuksena on, että kummassakin ryhmittelyssä on hyvät ja huonot puolensa, joten näiden tiedostaminen on opetuksen kehittämisen kannalta tärkeää. Tutkielmassa vertaillaan myös, vaikuttaako oppilaiden ryhmittelytausta heidän näkemyksiinsä. On myös mielekästä kysyä oppilailta itseltään, kummassa ryhmässä he mieluummin liikkuvat. Aiheeseen liittyvässä keskustelussa on nostettu esille myös mahdollisuuksia erilaisista ryhmittelytavoista, kuten esimerkiksi taitotason tai persoonallisuustyypin mukainen ryhmäjako. Tämän vuoksi kysytäänkin, keksivätkö oppilaat jonkin mieluisan tavan jakaa oppilaat liikuntatunneilla.

Kuudesluokkalaiset ovat siirtymässä yläkouluun, jossa liikunnan ryhmittely saattaa vaihtua sekaryhmissä liikkuneilla erillisryhmiin. Tämän vuoksi on mielekästä kysyä aiheesta kuudesluokkalaisilta, joista kaikilla ei ole vielä kokemusta erillisryhmistä. He ovat murrosiän kynnyksellä, mikä on myös teema, joka usein nousee esille seka- ja erillisryhmäkeskustelussa. Lisäksi aiheesta tehdyt tutkimukset ovat lähes poikkeuksetta tehty yläkouluikäisille tai vanhemmille (kts. Berg, 2010c; Kurppa, 2011; McKenzie ym., 2004; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011; Smith ym., 2014), joten on kiinnostavaa kysyä aiheesta myös alakoululaisilta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia sekaryhmäläisillä on sekaryhmän liikuntatunneista?
2. Millaisia mielipiteitä sekaryhmäläisillä on erillisryhmien tunneista?
3. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia erillisryhmäläisillä on erillisryhmän liikuntatunneista?
4. Millaisia mielipiteitä erillisryhmäläisillä on sekaryhmien tunneista?
5. Millaisissa ryhmissä seka- ja erillisryhmän oppilaat haluaisivat liikkua liikunnan tunneilla, jos he saisivat itse valita? Alakysymys: Mitä vaihtoehtoisia tapoja ryhmittelylle oppilaat keksivät?

## 5.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä ja fenomenografia tutkimussuuntauksena

Laadullisen tutkimuksen kohteena ovat ihminen ja ihmisen kokemusmaailma, jotka yhdessä muodostavat *elämismaailman*. Elämismaailma on ihmisen tarkastelun yleisin kokonaisuus. Se muodostuu ihmistutkimuksen kohteista, joita ovat yksilö, yhteisö, sosiaaliset vuorovaikutukset, arvotodellisuus ja yleiset ihmisten väliset suhteet. Nämä tutkimuskohteet peilaavat ihmisten kokemustodellisuutta sekä saavat merkityksensä siitä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on, että on olemassa luonnollinen maailma ja elämismaailma. Molemmat maailmat ovat olemassa, usein lomittain, mutta niitä ei voi tarkastella samalla tavalla. Varto käyttää esimerkkinä kuolemaa – luonnollisen maailman näkökulmasta kuolema on väistämätön fyysikaalinen tapahtuma, mutta elämismaailman kannalta tarkasteltuna kuolema saa lähipiirissä useita erilaisia merkityksiä, joita ei voi löytää luonnollisen tapahtuman tutkimisesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana. Nämä merkitykset näkyvät ihmisten toimina, päämäärien asettamisissa, suunnitelmissa, havainnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina sekä muina tapahtumina, jotka alkavat ja päättyvät ihmiseen. Elämismaailman ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisistä. Ihminen tuottaa merkityksiä. Tämän vuoksi luonnontieteellisiä menetelmiä ei voi hyödyntää elämismaailmaa koskevassa tutkimuksessa. (Varto, 2005, 28–29.) Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita oppilaiden elämismaailmasta liikunnan opetuksen kontekstissa. Millaisiksi merkitysrakenteiksi heidän kokemushistoriansa on muokannut mielipiteitä liikunnan ryhmittelyyn liittyen? Tarkastelu mahdollistaa myös elämismaailman ja todellisen maailman suhteiden vertailun: miten oppilaiden merkitysrakenteet eroavat riippuen siitä, millainen heidän liikunnan ryhmittelytausta on?

Laadullinen tutkimus sopii tutkimusmenetelmäksi erityisen hyvin, kun halutaan tutkia jossain tapahtumassa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteita (Rantala, 2011, 220) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat koulun liikuntatunneille osallistuneiden oppilaiden näkemykset liikunnan ryhmittelyn hyvistä ja huonoista puolista. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista avoimien kysymyksien esittäminen valikoiduille yksilöille tai ryhmille (Rantala, 2011, 221). Kyselylomake sisälsi ainoastaan avoimia kysymyksiä. Se mahdollisti sen, että oppilaiden omat ajatukset pääsivät esille, ilman, että tutkijan ennakkoletukset olisivat ohjanneet tuloksia.

Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvausta tai ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut ihmisten käsityksistä. Samasta tutkimuskohteesta

voi olla tutkittavilla monia erilaisia käsityksiä, jotka voivat riippua muun muassa tutkittavien iästä, sukupuolesta, koulutaustasta tai kokemuksista. Metsämuuronen muistuttaa, että käsitys on dynaaminen ilmiö, joka saattaa muuttua ajan myötä. (Rantala, 2011, 240.) Tämän vuoksi on tärkeää tutkia oppilaiden käsityksiä liikunnan ryhmittelystä myös alaluokilla – tähänastiset tutkimukset ovat keskittyneet yläkouluikäisiin (Berg, 2010c; Kurppa, 2011; McKenzie ym., 2004; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011; Smith ym., 2014) Kiinnostavaa olisi myös jatkossa nähdä pitkittäistutkimus, jossa verrattaisiin, miten oppilaiden käsitykset liikunnan ryhmittelyyn muuttuu alakoulusta yläkouluun siirryttäessä ja yläkoulun päättyessä. Kuten Rantala toteaa, samasta tutkimuskohteesta voi olla erilaisia käsityksiä tutkittavien koulutaustasta ja kokemuksista riippuen, ja siksi on tärkeää, että tutkimuksessa on mukana sekä erillis- että sekaryhmissä liikkuvia tyttöjä ja poikia. Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti käsitysten eroavaisuudet (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Tässä työssä tutkitaan, miten tyttöjen ja poikien sekä seka- ja erillisryhmäläisten käsitykset liikunnan ryhmittelystä poikkeavat toisistaan.

Käsityksien tutkiminen ei vielä tee tutkimuksesta fenomenografista. Fenomenografista tutkimusta määrittää sen kohde ja tutkimuksellinen luonne. Mikä käsitys itseasiassa on? Käsitys koetusta ilmiöstä muodostuu, kun ihminen yhdistää tapahtumia ja pyrkii selittämään niitä. Käsitys on siis ilmiöiden ymmärtämistä. Kielen avulla käsityksiä pystytään muodostamaan sekä jakamaan. Ihmisen ja ympäröivän maailman suhde ymmärretään fenomenografisessa perinteessä non-dualistisena: yksilö ja maailma ovat sisäisessä suhteessa keskenään. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Toisin kuin dualistisessa perinteessä, jossa maailman ajatellaan rakentuvan kahdesta perustasta: aineellisesta ja aineettomasta (Helakorpi, Aarnio, & Majuri, 2010, 9), non-dualistinen fenomenografia näkee maailman rakentuvan samanaikaisesti todellisesta, että koetusta ulottuvuudesta (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Käsitykset ovat muovautuneet ihmisen tietoisuudessa todellisten kokemusten kautta. Näissä kokemuksissa ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. Fenomenografinen tutkimus ei luo kuvauksia todellisuudesta, vaan kuvauksia ihmisten käsityksistä todellisuuden ilmiöistä. Fenomenografisen tutkimuksessa keskitytään löytämään jaettuun ja sosiaalisesti merkityksellisiin ajattelutapoihin, joita sitten systematisoidaan. Näiden systematisoitujen kuvauksien avulla on tarkoituksena saada selville käsitysten eroavaisuuksia tietyissä ryhmissä. Fenomenografinen tutkimus keskittyy siihen, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa käsityskategorioihin. Ajattelun lähtökohtana on, että kyetään

muodostamaan oletus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164–165.)

Fenomenografisen tutkimuksen kulku (kts. TAULUKKO 1) lähtee siitä, että jokin asia, josta on hyvin erilaisia käsityksiä, herättää tutkijan mielenkiinnon (Ahonen, 1994, 115). Minun kohdalla mielenkiinnon herätti keskustelu seka- ja erillisryhmistä. Keskustelussa ihmetytti erityisesti se, että kumpaakin täysin vastakkaista ryhmittelytapaa perusteltiin samalla perusteella – tasa-arvolla. Seuraavassa vaiheessa tutkija perehtyy tutkittavaan aiheeseen teorian avulla ja jäsentää näkökohtia, joita tutkittavan aiheen ympärillä liikkuu (Ahonen, 1994, 115). Perehdyin kandidaatin työssäni liikunnan ryhmittelyperusteisiin Suomessa ja maailmalla sekä aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tätä teoreettista pohjaa on hyödynnetty tässä tutkimustyössä. Fenomenografisen tutkimuksen kolmannessa vaiheessa suoritetaan empiirinen tutkimus, jossa tutkittavat pääsevät ilmaisemaan käsityksiään tutkittavasta aiheesta (Ahonen, 1994, 115). Empiirisen tutkimuksen kulkua esitellään luvussa 5.4. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa luokitellaan käsitykset ja niistä luodaan abstraktimpia merkityskokonaisuuksia (Ahonen, 1994, 115). Tätä työtä kuvataan tarkemmin luvuissa 5.4 ja 5.5.

#### TAULUKKO 1. Fenomenografisen tutkimuksen kulku (Ahonen, 1994, 115, mukailten)



Non-dualismi on yhteistä fenomenologialle, jonka tarkastelu suhteessa fenomenografiaan on paikallaan. Vaikka suuntaukset jakavat yhteisen maailmankuvan, ei fenomenografiaa ole kehitetty fenomenologisesta ajattelusta eikä filosofiasta. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään pääsemään käsiksi ilmiön luonteeseen yksilöiden käsityksien avulla, kun taas fenomenografia tutkii käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia ilmiön ympärillä. Fenomenologia on

tieteenfilosofinen suuntaus, kun puolestaan fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.)

### **5.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä**

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruussa on tärkeää, että kysymykset on aseteltu avoimiksi, jotta tutkittavien kaikki käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Kun tutkitaan merkitysrakenteita, eli miten tutkittavat hahmottavat ja jäsentävät tutkimuskohdetta, aineistona tulee olla tekstiä, jossa tutkittavat puhuvat omin sanoin, eikä siten, että he joutuvat valitsemaan tutkijan muodostamista vastausvaihtoehdoista (Alasuutari, 2011, 62). Kysymyslomaketta muotoillessa on tärkeää, että kysymysten asettelu mietitään huolellisesti, koska kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Vastaaja ei välttämättä ajattele samalla tavalla kuten tutkija on ajatellut kysymyksiä laatiessaan. Tämän vuoksi kysymyksien tulisi olla mahdollisimman yksiselitteisiä. Kysymykset eivät myöskään saa olla johdattelevia. Kysymyksiä laadittaessa näkökulma oli koko ajan tutkimuskysymyksissä sekä tutkielman tavoitteissa, kuten Vallikin kehottaa tekemään. (Valli & Aaltola, 2015, 85.)

Teoriaan tutustuminen ennen mittarin luomista on tärkeää (Valli & Aaltola, 2015, 85). Tämän tutkimuksen teossa teoriaan tutustuminen vaikutti tutkimuskysymysten rakentumiseen sekä sitä kautta myös kyselylomakkeen rakentumiseen. Aiempien tutkimuksien perusteella oli nähtävissä, että kummastakin ryhmittelystä löytyy hyviä ja huonoja puolia (Berg, 2010c; Hill ym., 2012; Hills & Croston, 2012; Kurppa, 2011; McKenzie ym., 2004; Smith ym., 2014; Treanor ym., 1999; Van Acker ym., 2010). Oppilaiden erilaiset kokemustaustat tuli kuitenkin tehdä näkyväksi, minkä vuoksi kyselylomake oli muokattu seka- ja erillisryhmäläisille erikseen. Lisäksi teoriaan tutustumalla heräsi kiinnostus myös siitä, olisiko oppilaat mahdollista jakaa jotenkin muuten kuin sukupuolen mukaan. Tutkimuksissa (Hill ym., 2012; Van Acker ym., 2010) on tuotu esille vaihtoehto, jossa oppilaat jaoteltaisiin taitotason mukaan tai lisättäisiin ryhmittelyyn muuten joustavuutta. Kyselylomakkeen viimeinen kysymys keskittyi siis tähän aiheeseen.

Kyselylomakkeessa taustatiedoista kysyttiin ainoastaan vastaajan sukupuoli. Muita taustatietoja saatiin yhteisten keskustelujen pohjalta ennen vastaamista. Näitä tietoja olivat liikkuivatko oppilaat tällä hetkellä seka- vai erillisryhmässä ja oliko heillä kokemusta muista ryhmittelytavoista. Kumpikin luokka kertoi liikkuvansa valinnaisessa liikunnassa



vastakkaisessa ryhmittelyssä kuin missä he liikkuvat varsinaisilla liikunnan pakollisilla tunneilla. Lomaketta laatiessa tulisi Vallin (2015, 86) mukaan ottaa huomioon se, että vastaajan motivaatio vaihtelee kyselyn eri vaiheissa. Alussa motivaatio kasvaa, keskivaiheilla se saavuttaa huippunsa ja loppua kohden motivaatio laskee, jolloin vastaajan aistit ja vastausinto eivät ole enää huipussaan. (Valli & Aaltola, 2015, 86.) Lomakkeessa tärkeä taustatieto, eli sukupuoli kysyttiin aivan ensimmäiseksi, jotta siihen ei unohdettaisi vastata. Kaksi seuraavaa kysymystä olivat niin sanotut päätutkimuskysymykseni. Kahteen viimeiseen kysymykseen tuli määrällisesti niukkasanaisimmat vastaukset, mikä puoltaa Vallin teoriaa motivaation heikkenemisestä loppua kohden. Ensimmäinen varsinainen kysymys koski vastaajan omaa ryhmittelyä: Pohdi, mitä hyviä ja huonoja puolia (teillä käytössä olevassa) ryhmittelyssä on. Seuraavassa tehtävässä oppilas pohtii, mitä hyviä ja huonoja puolia toisessa ryhmittelytavassa voisi olla. Toiseen kysymykseen oppilaan on vaikeampi vastata, koska siinä hän joutuu osittain eläytymään ja kuvittelemaan, millaista liikkuminen erilaisessa ryhmässä voisi olla. Ensimmäinen kysymys toimii tähän toiseen kysymykseen ikään kuin lämmittelykysymyksenä – omasta kokemuksesta on helpompi kirjoittaa kuin kuvitellusta. Kyselylomakkeet löytyvät liitteistä (liite 1).

#### **5.4 Tutkimusaineisto ja sen hankinta**

Tutkielma on toteutettu Oulussa syksyllä 2017. Kouluiksi valikoituivat yliopiston yhteistyökoulut, joissa koulutyö tapahtuu läheisessä yhteistyössä Oulun yliopiston kanssa. Tutkimuslupa haettiin molempiin kouluihin erikseen verkossa. Opettajia pyydettiin esittämään vanhemmille kirjoitettu tutkimuslupalappu (liite 2.).

Aineisto kerättiin kahdelta eri luokalta, kahdesta eri koulusta. Molemmat luokat olivat kuudensia luokkia ja toisessa luokassa liikunnan opetus tapahtuu sekaryhmässä ja toisessa erillisryhmissä. Opettajat eivät olleet kertoneet oppilaille aiheesta muuta kuin sen, että tulen tekemään liikunta-aiheista tutkielmaa. Aineistonkeruun tilanteelle oli etukäteen varattu aikaa noin 30–40 minuuttia, mutta molemmissa tilanteissa yhdessä luokanopettajan kanssa sovittiin, että aikaa saa käyttää vastaamiseen niin paljon kuin tarvitsee. Oppilailla kesti noin 15–30 minuuttia. Aihe esiteltiin luokassa lyhyesti. Pilotin perusteella oli tärkeää mainita, miten erillisryhmä ja sekaryhmä kootaan, jolloin oppilaat voivat keskittyä vastauksissaan oleellisiin seikkoihin. Yhteisesti käytiin läpi, että sekaryhmässä liikutaan useimmiten oman luokan kesken ja erillisryhmät muodostetaan kahdesta rinnakkaisluokasta. Keskusteltiin myös

hieman, millainen historia luokan oppilailla oli liikuntatuntien ryhmittelyjen suhteen. Sekaryhmäläisillä oli kokemusta erillisryhmästä vapaavalintaisen liikunnan kautta, ja puolestaan erillisryhmäläisillä oli kokemusta sekaryhmästä vapaavalintaisen liikunnan kautta. Tämän jälkeen oppilaille jaettiin kyselylomakkeet. Sekaryhmästä saatiin 18 vastausta ja erillisryhmästä 14 vastausta.

Tutkimusaineisto litteroitiin juuri sellaisena kuin vastaukset olivat annettu. Litterointi tapahtui Word-ohjelmalla, jokainen vastaus omalle tiedostelleen. Seuraavaksi nämä tiedostot tuotiin NVivo-ohjelmaan. Taulukko 2 on esimerkkitaulukko siitä, miten aineistoa on käsitelty, jaoteltu ja analysoitu NVivo-ohjelman avulla. Itse analyysiprosessista lisää seuraavassa kappaleessa.

## TAULUKKO 2. Esimerkkitaulukko tutkimusaineiston jaottelusta NVivo-ohjelmassa.

ERILLISRYHMÄN VASTAUKSET	SEKARYHMÄN VASTAUKSET	ERILLISRYHMÄN VASTAUKSET	SEKARYHMÄN VASTAUKSET
<b>SEKARYHMÄN HYVÄT PUOLET</b>  <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria, esim. :</b> ”enemmän harjoitusta” <b>alakategoria, esim.</b> ”enemmän haastetta” → vastaajien suorat sitaatit ”enemmän pelaamista” → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> – <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria, esim. :</b> ”sosiaaliset suhteet ja taidot paranee” <b>alakategoria, esim.</b> ”enemmän kavereita” → vastaajien suorat sitaatit ”luokan yhteishenki paranee” → vastaajien suorat sitaatit ”oppi toimimaan vastakkaisen sukupuolen kanssa” → vastaajien suorat sitaatit	<b>SEKARYHMÄN HYVÄT PUOLET</b>  <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria, esim. :</b> ”lajien kirjo on miellyttävämpi” <b>alakategoria, esim.</b> ”ei tyttöjen lajeja” → vastaajien suorat sitaatit ”tytöt vs. pojat pelit” → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> – <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria, esim. :</b> ”sosiaaliset suhteet ja taidot paranee” <b>alakategoria, esim.</b> ”luokan yhteishenki paranee” → vastaajien suorat sitaatit ”saa olla oman luokan kesken” → vastaajien suorat sitaatit	<b>SEKARYHMÄN HUONOT PUOLET</b>  <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit	<b>SEKARYHMÄN HUONOT PUOLET</b>  <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit
<b>ERILLISRYHMÄN HYVÄT PUOLET</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit	<b>ERILLISRYHMÄN HYVÄT PUOLET</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit	<b>ERILLISRYHMÄN HUONOT PUOLET</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit	<b>ERILLISRYHMÄN HUONOT PUOLET</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit
<b>LIKKUISIN MIELUITEN ERILLISRYHMÄSSÄ</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit	<b>LIKKUISIN MIELUITEN ERILLISRYHMÄSSÄ</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit	<b>LIKKUISIN MIELUITEN SEKARYHMÄSSÄ</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit	<b>LIKKUISIN MIELUITEN SEKARYHMÄSSÄ</b> <b>Fyysiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Psyykkiset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>Sosiaaliset:</b> <b>kategoria</b> <b>alakategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit
<b>MUU VAIHTOEHTOINEN RYHMITTELYTAPA</b> <b>kategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>kategoria</b>	<b>MUU VAIHTOEHTOINEN RYHMITTELYTAPA</b> <b>kategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit <b>kategoria</b> → vastaajien suorat sitaatit		

## 5.5 Aineiston analyysi

Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöinen, jolloin teoria ei ohjaa aineiston luokittelua, vaan tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja kategorisointi tehdään aineiston pohjalta. Valitun tutkimussuunnan mukaisesti, minun tuli olla tässä vaiheessa perehtynyt aiheeseen liittyvään teoriaan. Omien käsitysten ja olettamusten tiedostaminen teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta on tärkeää tutkimuksen teon eri vaiheissa. Aineistoa analysoitaessa tulee olla tietoinen omista käsityksistään ja olla avoin tutkittavien käsityksille. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.)

Aineistosta tehtäessä päätelmiä, tulisi kyetä määrittelemään aineiston ”kulttuurinen paikka”. Mitä voidaan päätellä, kun aineistossa puhutaan tästä asiasta näin? Alasuutarin mukaan tällainen kulttuurisen paikan määrittely tulee olla jatkuva osa aineiston analyysia. (Alasuutari, 2011, 68.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi etenee vaiheittain. Tulkintaa ja merkitysten hankintaa tehdään saman aikaisesti eri vaiheissa. Analyysissa ei keskitytä yksittäisiin vastauksiin, vaan pyritään muodostamaan kokonaisuuksia. Aineistosta etsitään rakenteellisia eroja, jotka voivat selittää käsityksien suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Käsityksiin liittyvien eroavaisuuksien pohjalta luodaan kuvauskategorioita, jotka ilmentävät erilaisia tapoja käsittää tutkittava ilmiö. Kategoriat muodostavat laajemman kategoriasysteemin. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa etsitään merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköinä ovat ajatukselliset kokonaisuudet, ei esimerkiksi yksittäiset sanat tai lauseet. Apuna voidaan käyttää kysymyksen esittämistä aineistolle. Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköistä muodostetaan kategorioita. Kategorioiden rajoja määritellään vertailemalla koko aineiston merkitysyksikköjä. Ydintehtävänä on tunnistaa variaatioita, eli tunnistaa samanlaisia ja erilaisia ilmauksia. Analyysin kolmannessa vaiheessa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla ja niiden keskinäisiä eroja selvennetään. Kategoriat kuvataan esittämällä niiden selkeät erityispiirteet sekä liittämällä empiriaan suorien lainausten avulla. Kategorioiden väliset suhteet havainnoidaan sisältöjen kirjoittamisella auki. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsitysten laadullisista eroista, ei niinkään niiden määrällisestä painottumisesta. Analyysin neljännessä vaiheessa luodaan tulosalue, joka sisältää

kuvauskategoriajärjestelmän, josta näkyy käsitysten väliset suhteet. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166–169.)

Laadullisessa tutkimuksessa empiirinen tutkimus tuottaa ei-numeerista aineistoa (Luoma, Karjalainen & Reinikainen, 2011, 418). Tällaista aineistoa varten on kehitetty tietokoneohjelmia, jotka helpottavat aineiston analyysia. Yksi tällainen ohjelma QSR NVivo-ohjelma, jota tässä työssä käytettiin aineiston analyysin apuna. Työ aloitettiin litteroimalla oppilaiden paperiset vastaukset sähköiseen muotoon, jokainen vastaus omalle Word-tiedostolleen. Nämä tiedostot tuotiin NVivo-ohjelmaan. Seuraavaksi luotiin kysymyslomakkeen kysymysten mukaiset ryhmät, kuten ”sekaryhmän hyvät puolet” ja näihin ryhmiin lisättiin niihin kuuluneet vastaukset. Tämän jälkeen jokaisen ryhmän vastaukset käytiin läpi, muodostaen teemoja merkitysyksiköiden pohjalta. Osa teemoista tuli ainoastaan yksi vastaus, mutta tämä kertoo vastausten moninaisuudesta ja auttaa osoittamaan näkemyksien kirjjon. Kuten aiemmin todettua, fenomenografinen tutkimus ei keskity siihen, miten vastaukset määrällisesti painottuvat, vaan siihen, millaisia laadullisia eroja vastausten välillä on nähtävissä (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Kun jokaiseen kysymykseen liittyneet vastaukset oli teemoitettu, oli aika luoda laajempia kategorioita. Kysymyksiin liittyneet vastausteemat jaettiin fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin kategorioihin. Vastauksissa oli selvästi nähtävissä, että oppilaat näkivät ryhmittelyn esimerkiksi kehittävän tai heikentävän heidän liikuntatunnin aikaisia fyysisiä harjoitteitaan, heidän sosiaalisia taitojaan tai ryhmittelyllä nähtiin olevan psyykkisiä vaikutuksia, kuten kiusatuksi tulemisen tunnetta. Jako fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin kategorioihin on senkin puolesta perusteltu jaotteluperuste, että liikunnan opetussuunnitelmassa liikuntakasvatuksen tavoitteet jaetaan fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin. Tämän jälkeen yhdisteltiin fyysisten, sosiaalisten ja psyykkisten ryhmien sisällä teemoja laajempiin kategorioihin ja annettiin näille abstraktimpia kuvauksia. Seuraavaksi kuvauksia vertailtiin toisiinsa, ja niiden erityispiirteet alkoivat selkiytyä. Seuraavassa vaiheessa kirjoitettiin auki kuvaukset ja keskinäiset vertailut. Analyysin viimeisessä vaiheessa tuloksia peilattiin tutkielman teoriaan sekä aiempiin tutkimuksiin.

## **5.6 Luotettavuuden tarkastelu**

Tutkimusetiikka tarkoittaa eettisesti vastuullista, oikeita toimintatapoja noudattavaa ja edistävää tutkimustoimintaa. Tutkimuksen uskottavuus on riippuvainen tutkijan tekemistä

eettisistä ratkaisuksista. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on kirjannut hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvia seikkoja, joista haluaisin nostaa esille muutaman. Tutkijoiden tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkijan tulee soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä hänen tulee julkaista tuloksensa avoimesti. Lisäksi tutkimus tulee olla suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150-151.) Tässä työssä olen noudattanut näitä periaatteita. Huolellisuus ja tarkkuus näkyy muun muassa täsmällisessä American Psychological Association -viittaustekniikan käytössä. Tutkielman teko alkoi suunnittelulla jo reilu vuosi ennen aineistonkeruuta. Tutkielman teon vaiheet on raportoitu ja pyritty avaamaan ajattelua aineiston analyysiin liittyen mahdollisimman hyvin. Tutkielman teon aikana kohdatut haasteet ja tutkielman heikkoudet on tuotu esille (luku 7). Varsinaisia eettisiä pulmia ei ole tullut eteen tutkielman teon yhteydessä, ainoastaan pohdinta siitä, julkaistaanko koulut, joissa aineistoa kerättiin. Koulun tuominen esille oli tärkeää, jotta koulun profiili ja koulun oma tasa-arvoyhdenvertaisuussuunnitelma voitiin ottaa tutkielmassa huomioon. Tämä tieto ei vielä paljasta oppilaiden henkilöllisyyksiä, koska kummassakin koulussa vastaavalla liikuntaryhmittelyllä on useampi kuin yksi luokka.

Tutkielman tekoa varten täytettiin Oulun Normaalkoulun sivuilla lupapyyntö tutkimukselle. Hyväksynät kumpaankin kouluun tulivat jo saman päivän aikana. Tämän lisäksi opettaja lähetti kyselyn vanhemmille Wilman kautta. Suostumuslupa liitteissä 2.

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä on kritisoitu laadullisen tutkimuksen maailmassa sen vuoksi, että ne ovat saaneet alkunsa kvantitatiivisen tutkimuksen perinteestä. Kritiikki pohjautuu siihen, että laadulliset tutkimukset sijoittuvat sosiaaliseen maailmaan, jossa ei ole mielekäästä puhua tulkintojen ”oikeellisuudesta” tai ”vääryydestä”. Termien käytön hylkäämistä on ehdotettu laadullisen tutkimuksen yhteydessä, mutta se ei tarkoita sitä, etteikö niihin liittyviä sisältöjä tule tarkastella laadullisessa tutkimuksessa. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaako tutkimus siinä asetettuun ongelmaan. Reliabiliteetti kertoo tutkimuksen toistettavuudesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160–161.)

Validiteettia tarkastellessa mittarin luotettavuus nousee merkittäväksi seikaksi. Miten hyvin valittu mittari, tässä tapauksessa kyselylomake, mittaa haluttua asiaa? Lisäksi mittarin luotettavuudesta kertoo se, ovatko vastaajat vastanneet siihen, mitä tutkija on halunnut

mittarilla selvittää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 231–232.) Ennen varsinaista aineistonkeruuta suoritettiin pilotointi. Tämän tarkoituksena oli testata aineistonkeruuta varten tuotettu mittari, sekä miettiä aineistonkeruutilannetta siten, että se olisi mahdollisimman hyvä. Vastauksissa toistui se, että oppilaat luulevat sekaryhmän olevan isompi ja erillisryhmän olevan pienempi. Eräs oppilas vastasi näin: ”hyviä puolia kun tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä on että on enemmän pelaajia/oppilaita”. Tämän vuoksi oli tärkeää tuoda esille varsinaista tutkimusaineistoa kerätessä, miten ryhmät kouluissa muodostetaan. Kolmas kysymys muokkautui myös pilotoinnin jälkeen. Pilotissa kysymys kuului näin: *Voisiko liikuntatunneilla oppilaat jaotella jotenkin muuten kuin sukupuolen mukaan? Jos, niin miten?* Vastauksia tuli muun muassa, että kyllä voi, hiusten värin, pituuden yms. mukaan. Kysymys muokkautui muotoon: *Keksitkö jonkun muun hyvän tavan, miten oppilaat voitaisiin ryhmitellä liikuntatunneilla?* Näin kaikki turhat mahdolliset tavat jäivät pois ja oppilas voi keskittyä pohtimaan oikeasti toimivia tapoja.

Pilotti opetti lisäksi sen, että tutkimuslupalapussa vanhemmille täytyy olla tarkkana mitä tutkittavasta aiheesta kertoo. Pilottia varten tehdyssä lupalapussa mainittiin, että aihe liittyy liikunnan seka- ja erillisryhmiin, eli siihen, miten tytöt ja pojat ryhmitellään yhdessä tai erikseen liikuntatunneille. Tämän oli virhe, koska tällöin oppilaat ja vanhemmat, oppilaat keskenään tai oppilaat ja opettajat keskenään saattoivat keskustella aiheesta ennakkoon. Tällöin heidän antamissa vastauksissa saattoi näkyä jonkun muun henkilön ajatukset kuin heidän omansa.

Oppilaiden henkilöllisyys säilyi tuntemattomana koko tutkielman teon ajan. Aineistonkeruutilanteessa tämä kerrottiin informanteille, jotta he tunsivat turvalliseksi vastata juuri niin kuin halusivat. Lisäksi heille kerrottiin, että kukaan koulun aikuisista ei tule näkemään heidän vastauslomakkeitaan. Vastajaista kerättiin tieto ainoastaan sukupuolesta, mikä tässä työssä oli määritelty tytöksi tai pojaksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163–164) esittelevät yhdeksän kohtaa sisältävän ohjenuoran luotettavuuden arvioinnin tueksi. Käytän sitä seuraavaksi arvioidessani tämän tutkimuksen luotettavuutta. *Tutkimuksen kohde ja tarkoitus: Omat sitoumukseni tutkijana tässä tutkimuksessa:* Johdannossa perustellaan, miksi tämä tutkielma on tärkeä. Tutkimalla seka- ja erillisryhmissä ilmeneviä oppilaiden kokemia vahvuuksia ja heikkouksia, pystytään löytämään pedagogisia ratkaisukeinoja oppilaiden kokemuksiin ongelmakohtiin. Tämä on ajankohtaista siksi, koska koulut ovat pikkuhiljaa siirtymässä kohti sekaryhmiä, niin ylä- kuin

alakouluissakin. *Aineiston keruu:* Aineiston keruussa heikkouksia oli se, että vastauksien pituuteen ei voitu vaikuttaa, minkä vuoksi monet vastuksista olivat hyvin niukkasanaisia. Lomakkeessa asiaan pyrittiin vaikuttamaan siten, että tehtävänannoissa pyydettiin kertomaan asiasta mahdollisimman monisanaisesti. Tämä ei kuitenkaan auttanut. Kyselyn aihe tuli vastaajille yllätyksenä, jonka vuoksi he eivät olleet ehtineet pohtia asiaa etukäteen. Tämä näkyi vastauksissa siten, että osa vastuksista saattoi olla ”en tiedä” -kaltaisia. Toisaalta kun aiheesta ei ollut etukäteen tietoa, vastaukset olivat todellisempia, koska myöskään kukaan ulkopuolinen ei ollut päässyt vaikuttamaan vastaajien mielipiteisiin. Myös kyselylomakkeen avoimet kysymykset olivat osaltaan vahvuus ja osaltaan heikkous. Avoin vastausmahdollisuus jättää tilaa aivan uusille, ennalta odottamattomille vastauksille, mutta toisaalta näkökulmat voivat jäädä hyvin suppeiksi. *Tutkimuksen tiedonantajat:* Tiedonantajien valinta onnistui hyvin; opetusharjoittelukoululla oppilaiden saama liikunnanopetus tulisi lähtökohtaisesti olla laadukasta. Tämän tulisi rajat pois liikuntatuntien ongelmat, jotka johtuvat huonosta ammattitaidosta. *Tutkija – tiedonantajasuhde:* Tiedonantajat eivät lukeneet tuloksia ennen tutkielman julkaisua. Vastaajien ikä huomioiden ja tulosten monisyisyydestä johtuen tiedonantajat eivät tässä vaiheessa olisi enää kyenneet viemään tuloksia eteenpäin. Lisäksi ikä- ja kehitysvaihe huomioiden tieteellisen tekstin lukeminen on vielä kuudesluokkalaisille vaativaa, mikä voisi aiheuttaa väärinymmärryksiä. *Tutkimuksen kesto:* Suunnittelutyö alkoi vuonna 2016, kandidaatin työn jälkeen. Työn teko oli koulu- ja työkiireiden vuoksi tauolla, kunnes syksyllä 2017 suunnittelu jatkui. Suunnitelmaa päivitettiin ja aineisto kerättiin marraskuussa 2017. Tämän jälkeen alkoi kiivas kirjoitustyö, joka päättyi helmikuussa 2018. *Aineiston analyysi:* Aineiston analyysia on avattu kappaleessa 5.5. ja 6. *Tutkimuksen luotettavuus:* Tutkielma on kirjoitettu kunnioittaen tiedeyhteisön sääntöjä, käyttämällä oikeaa viittaustekniikkaa antaen alkuperäisille lähteille niille kuuluvan ansion, referoimatta suoraan muiden tekstejä. Tutkielmaa varten on haettu tarvittavat luvat, pidetty huoli tiedonantajien anonymiteetista sekä kunnioitettu heidän antamiaan vastauksiaan niitä muutamatta. Tulokset on pyritty muodostamaan mahdollisimman selkeistä viitteistä. *Tutkimuksen raportointi:* Tutkielman teon kaikki vaiheet on raportoitu työssä.

Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, kaikissa sen vaiheissa, parantaa luotettavuutta. Olosuhteet, joissa aineisto on kerätty, tulee kertoa selkeästi ja avoimesti. On hyvä kertoa muun muassa paikka, käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät ja arviointi omasta toiminnasta tilanteesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 232.). Nämä seikat on tuotu esille luvussa 5.4.



## 6 Tulokset

Tässä luvussa esittelen, millaisia teemoja oppilaat liittivät seka- ja erillisryhmiin ja miten seka- ja erillisryhmäläisten näkemykset erosivat toisistaan. Luku on jaettu tutkimuskysymyksiin mukaisesti. Jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyy taulukko, jossa on esitelty aiheeseen liittyneet teemat, jotka oppilaiden vastauksissa näkyi. Lisäksi taulukossa on kategorioiden frekvenssit ja alaluokkien, eli tyttöjen ja poikien, frekvenssit. Avaan taulukon keskeisimmät asiat mahdollisimman monipuolisesti ja pyrin tuomaan oppilaiden näkemykset mahdollisimman laajasti esille. Havainnollistan kategorioita lainaamalla vastaajien tekstejä. Sitaatit olen merkinnyt tunnistein, joista selviää vastaajan ryhmä (S = sekaryhmä, E = erillisryhmä) sekä sukupuoli (T = tyttö, P = poika). Luvun lopusta löytyy yhteenveto tuloksista. Yhteenveto sisältää lisäksi tulosten tulkinnan suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä tutkielmani alussa esille tuomaan teoriaan.

**TAULUKKO 3. Sekaryhmäläisten (N = 18) näkemyksiä sekaryhmittelystä (frekvenssijakauma: hyvät puolet f = 16, huonot puolet f = 15)**

hyvät puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f	huonot puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f
enemmän haastetta (F)	3		3	tyttöjen ja poikien fyysiset erot (F)	3		3
isommat joukkueet (F)	1		1	vaaratilanteita (F)	1		1
ei tyttöjen lajeja (F)	1		1	kiusaaminen ja erimielisyydet (S)	2	1	3
tytöt vastaan pojat -pelit (F)	5	1	6	vähemmän kavereita ryhmiin (S)	1		1
monipuolisempaa (F)	1		1	pojat ei huomioi tyttöjä (S)		1	1
luokan yhteishenki ja yhteistyö paranee (S)		2	2	opettaja on puolueellinen (P)		3	3
saa olla oman luokan kesken (S)		2	2	pojat katselevat tyttöjä (P)		1	1
				ulkonäköpaineet ja murrosikä (P)	2		2
yhteensä: 7	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>16</b>		<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>

Sekaryhmäläiset pitivät sekaryhmän hyvinä puolina sitä, että ryhmittely mahdollistaa pelit, joissa tytöt ja pojat kisaavat toisiaan vastaan. Suurin osa *tytöt vastaan pojat -pelit* argumenttia käyttäneistä olivat tyttöjä. Perusteluissa tuli esille, että tyttöjen katsottiin olevan yhtä hyviä kuin pojat.

*”Meidän luokan tytöt ovat yhtä hyviä, joten (tytöt vastaan pojat) leikit ovat suht hyvin tasapainossa”*. SP3

*”on kivaa kun saa näyttää pojille että tytötkin voi voittaa”*. ST3

Kolme tyttöä nosti esille haasteellisuuden sekaryhmän hyvinä puolina. He kokivat, että pojista saa enemmän haastetta, erityisesti pelitilanteissa. Luokan sosiaalisin suhteisiin liittyviä syitä nostettiin esille puolestaan poikien puolelta. Sekaryhmän koettiin parantavan luokan yhteishenkeä ja kehittävän yhteistyötaitoja. Lisäksi pidettiin tärkeänä sitä, että sai olla oman luokan kesken, koska silloin tuntee ryhmäläiset paremmin. Yksi tyttö koki, että sekaryhmässä saadaan isommat joukkueet. Liikunnan katsottiin olevan sekaryhmässä monipuolista ja oltiin tyytyväisiä siihen, että sekaryhmässä ei ollut niin paljoa ”tyttöjen lajeja”. Tyttö sekaryhmästä perusteli hyviä puolia muun muassa näin:

*”...kun on luistelua niin kun on myös poikia niin ei voi tehdä mitään taitoluistelun prinsessa hyppyjä koska pojat tuskin haluaa mutta se ei ole reilua että tytöistä kuvitellaan että ne on kaunoluistelijoita enemmän kuin jääkiekkoilijoita siksi jos olisi pelkkiä tyttöjä niin me ei tehtäis muuta kuin prinsessahyppyjä (harrastan siis jääkiekkoa)”*. ST9

Hyviä puolia löydettiin yhteensä seitsemän. Huonoja puolia sekaryhmäläiset toivat esille enemmän kuin hyviä puolia. Huonoja puolia löydettiin kahdeksan. Sekaryhmän huonoina puolina sekaryhmäläiset nostivat esille tyttöjen ja poikien fyysiset erot.

*”Jos tyttö on ”painava” tai poika on pikkuinen niin miten poika voi nostaa sen (jos tehdään vaikka jotain lontoobussia)?* ST4

Lisäksi sekaryhmän huonoja puolia perusteltiin sillä, että pojat ovat vahvempia ja he ottavat joissain peleissä kovempaa kiinni tai voivat vahingoittaa muita ison kokoeronsa vuoksi. Osa pojista koki opettajan toiminnat toisinaan puolueellisiksi:

*”Opettaja on joskus puolueellinen tytöille koska on naisopettaja”*. SP4

Kaksi tyttöä ja yksi poika kokivat kiusaamisen ja erimielisyydet sekaryhmän ongelmaksi. Esimerkkejä kiusaamiseen ja erimielisyyksiin johtavista tilanteista:

*”joskus pojat nauraa tytöille ja tytöt pojille jos vaikka pojat ei osaisi sitä juttua mitä tehdään liikuntatunnilla niin hyvin”. ST1*

*”Huonot puolet on just, että jos on tytöt vs pojat jossain lajeissa, niin helposti tulee erimielisyyksiä säännöistä, maaleista tai korista. Semmonen kina on yleistä. Ja jos pojat voittais tytöt jossain, niin alkaa heti semmonen viisastelu että ”me ollaan parempi”. Niin joillekin voi tulla paha mieli siitä jos aletaan ”haukkuu” taitoja, mutta on yrittäny parhaansa.” ST10*

Esimerkeissä on esillä tytöt vastaan pojat -jaottelu, joka voi johtua siitä, että tekstien perusteella ryhmässä pelataan paljon tytöt vastaan pojat -jaottelulla. Kaksi tyttöä koki murrosikään ja ulkonäköpaineisiin liittyvät asiat sekaryhmän huonoina puolina. He kertoivat näin:

*”... joskus ehkä vähän nolottaa tulla liikkatunnille esim. topilla koska hiki haisee ja näkyy murrosiän muutoksia...” ST5*

*”...ei pystyisi olemaan niin ohuissa vaatteissa jos on kuuma, koska ei tiedä mitä pojat ajattelisi. Sillä niillä ei ole mielessä kuin murrosikäjutut, joten se olisi noloa ja epämukavaa.” ST9*

Yksi poika puolestaan kertoi, että osa pojista katsoo tyttöjä sopimattomalla tavalla. Hän ei itse kertomansa mukaan katso, koska hänen seksuaalinen suuntautumisensa on erilaista kuin muiden poikien. Yksi tyttö kertoi tilanteesta, jossa pojat eivät huomioi tyttöjä pelitilanteissa:

*”Välillä jos joukkueessasi on poikia he saattavat pelata vain niin, että syöttelevät toisilleen eivätkä ota tyttöjä huomioon.” ST7*

Sekaryhmän huonona puolena yksi poika nosti esille sen, että sekaryhmässä omaan ryhmään tai joukkueeseen voi sattua vähemmän kavereita kuin erillisryhmässä.

**TAULUKKO 4. Sekaryhmäläisten (N = 18) näkemyksiä erillisryhmittelystä (frekvenssijakauma: hyvät puolet f = 26, huonot puolet f = 7)**

hyvät puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f	huonot puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f
joukkueet helpompi jakaa tasaisesti (F)		1	1	ei riittävästi haastetta tai ei anneta itsestä kaikkea (F)	3		3
enemmän tyttöjen ja poikien lajeja (F)	2		2	ei monipuolisuutta (F)	3		3
ei tasoeroja (F)	2	1	3	rauhatonta (P)		1	1
ei kinastelua (S)	3	1	4				
tiivimpi ryhmähenki (S)	2		2				
ei paineita murrosikään tai ulkonäköön liittyen (P)	3		3				
pojat ja tytöt eivät häiritse toisiaan (P)	1	1	2				
rauhallisempaa, rennompaa, vapautuneempaa (P)	2	1	3				
opettaja ei voi olla puolueellinen (P)		1	1				
helpompi työskennellä samaa sukupuolta olevan kanssa, esim. hieronta (P)	1		1				
keskenään samanlainen suhtautuminen liikuntaan (P)	2		2				
vapautuneempaa, uskaltaa sanoa mielipiteitä (P)	2		2				
yhteensä: 12	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	3	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Sekaryhmäläiset toivat esille yhteensä 12 erilaista hyvää puolta erillisryhmittelystä ja huonoja puolia he mainitsivat vain kolme. Moni erillisryhmän hyvä puoli voidaan nähdä vastinparina sekaryhmän huonoille puolille. Esimerkiksi kategoriat: *opettaja ei voi olla puolueellinen*, *ei paineita murrosikään tai ulkonäköön liittyen* ja *ei kinastelua*. Eniten mainintoja tuli aiheesta ei kinastelua. Oppilaat kokivat, että tytöillä ja pojilla on erilainen suhtautuminen liikuntaan. Tytöt kertoivat:

*”tytöt on hyviä häviäjiä”* ST5

*”ei tarvitsisi tehdä kaikesta kisaa ja voisi pitää hauskaa.”* ST9

Erillisryhmissä oppilaiden välisiä tasoeroja pidettiin pienempinä kuin sekaryhmässä.

*”Pelit ja leikit olisivat enemmän tasapainossa ja tiimejä voisi sekoittaa helpommin.” SP3*

Kaksi tyttöä koki, että erillisryhmässä voitaisiin tehdä monipuolisemmin asioita, kuten pelata erilaisia pelejä ja harrastaa myös tansseja ja telinevoimistelua:

*”Pystyisi tekemään myös asioita joista pojat eivät niin pitäisi (esim. tansseja, telinevoimistelua ja muuta).” ST9*

*Pojat ja tytöt eivät häiritse toisiaan* -kategoriaan kuuluu pojan kommentti siitä, miten erillisryhmässä on kivempaa, kun ei tarvitse huomioida tyttöjä ja säädellä omaa pelaamista sen mukaan. Lisäksi kategoriaan kuuluu tytön kommentti, jossa todetaan, että erillisryhmässä pystyy keskittymään ja harjoittelemaan paremmin, koska pojista ei ole häiriötä. Erillisryhmässä on rauhallisempaa, rennompaa ja vapautuneempaa:

*”Tyttöjen kanssa on rennompaa ja voi olla vapautuneempi.” ST7*

Yksi pojista piti erillisryhmän hyvinä puolina sitä, että joukkueet on helpompi jakaa tasaisesti joukkueisiin. Yhden tytön mielestä on helpompi työskennellä samaa sukupuolta olevan kanssa. Erillisryhmän hyviä puolia kuvaillessa tyttö kertoo esimerkin sekaryhmän tunnilta:

*”...jos poika hieroo tyttöä tai tyttö poikaa niin siinä helposti ei keskity siihen tekemiseen vaan nauraa. Sen takia on hyvä, että tyttö tai poika on aina siinä kaverina. On helpompi olla samaa sukupuolta edustavan kanssa. Helpompi tehdä ne määrätyt jutut.” ST10*

Kahdessa sekaryhmäläisen vastauksessa pidettiin ryhmähenkeä tiiviimpänä erillisryhmässä ja kahdessa vastauksessa koettiin, että erillisryhmässä on vapautuneempaa ja helpompaa tuoda esille omia mielipiteitä.

Erillisryhmän huonoina puolina pidettiin sitä, että ei saada riittävästi haastetta tai oppilaat eivät anna itsestään kaikkea. Lisäksi yhtä moni koki, että erillisryhmässä ei harjoitella lajeja yhtä monipuolisesti kuin sekaryhmässä. Tässä erillisryhmän huonoa puolta kuvaavassa esimerkissä on käytetty esimerkkinä sekaryhmän tilannetta:

*”On monipuolisempaa liikkua kun pojatkin ovat mukana ja peleihin saadaan ehkä enemmän vauhdikkuutta” ST7*

Näiden lisäksi yksi oppilas koki, että erillisryhmässä olisi rauhattomampaa kuin sekaryhmässä.

**TAULUKKO 5. Erillisryhmäläisten (N = 14) näkemyksiä erillisryhmittelystä (frekvenssijakauma: hyvät puolet f = 17, huonot puolet f = 16)**

hyvät puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f	huonot puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f
enemmän tyttöjen ja poikien lajeja (F)	3	2	5	ei riittävästi haastetta (F)	3		3
ei kinastelua (S)	1		1	lajien suppeus (F)		1	1
tutustuu myös rinnakkaisluokkalaisiin (S)	1		1	huonompi yhteishenki sekä tyttöjen ja poikien keskinäiset suhteet (S)	7	4	11
paljon kavereita (S)	2		2	täytyy tietää oma sukupuoli (P)	1		1
joukkueet ja parit helppo jakaa, koska kaikki ovat kavereita (S)	2	2	4				
keskenään samanlainen suhtautuminen liikuntaan (P)	2		2				
ei paineita murrosikään tai ulkonäköön liittyen (P)	2		2				
yhteensä: 7	13	4	17	4	11	5	16

Erillisryhmäläisistä useimmat nostivat esille erillisryhmän hyvänä puolena sen, että erillisryhmittely mahdollisti lajien jakamisen paremmin tytöille ja pojille. Oppilaat kokivat, että tytöt ja pojat pitävät eri lajeista ja he myös ajattelivat, että tytöille ja pojille soveltuvat eri lajit. Lisäksi vastauksissa tuli esille harhaluulo, että tytöillä ja pojilla olisi erilaiset opetussuunnitelmat liikunnan suhteen.

*”Tytöillä ja pojilla on jotain eri osa-alueita liikunnanopetuksessa, niin siksi on hyvä että ne ovat erikseen.” ET4*

*”Pojat tykkäävät koripallosta ja osa tytöistä ei tykkää, niin pojat voi pelata yksin koripalloa.” EP6*

*”Myös tytöille soveltuu jotkut harjoitukset paremmin kuin vaikka pojille.” ET7*

Osa koki, että erillisryhmässä joukkueet ja parit on helppo jakaa, koska kaikki ovat kavereita keskenään. Erillisryhmäläisten ja sekaryhmäläisten vastauksissa ero oli siinä, että sekaryhmäläiset perustelivat joukkueiden helpompaa jakamista ryhmien tasaisuudella, kun taas erillisryhmäläiset perustelivat enemmän omaan preferenssiinsä liittyen tai siihen, ettei

pareista tai joukkueista tarvitse riidellä. Lisäksi tiimityö nähtiin parempana homogeenisessa ryhmässä.

*”Ei tarvitse miettiä kovin paljon, millaiseen ryhmään joutuu.”* ET6

*”Jos on esimerkiksi vain tyttöjen ryhmä, nii kaikki sopeutuu hyvin ja kun vaikka valitaan ryhmiä niin valitaan ihan kaikki ku kaikki on kavereita, mut jos ois sekaryhmä niin tytöt ja pojat saattais hylkiä toisiaan ja ei tulis niin hyvää tiimityötä.”* ET8

Hyvänä puolena erillisryhmittelyssä koettiin myös, että pääsee tutustumaan rinnakkaisluokkalaisiin ja ryhmässä on paljon kavereita. Tytöt kokivat, että tytöillä ja pojilla on erilainen suhtautuminen liikuntaan.

*”Tytöt eivät ole niin hurjia/rajuja ku pojat nii se on vähä kivempaa että on erilliset ryhmät.”* ET8

Eroavaisuuksia nähtiin myös poikien vahvemmassa kilpailullisuudessa sekä tyttöjen paremmassa suhtautumisessa häviämiseen. Erillisryhmässä tyttöjen ei tarvinnut kokea paineita murrosikään tai ulkonäköön liittyen.

*”Ei tule ulkonäköpaineita, ei tarvi joutua huomion kohteeksi jos ei osaa jotain. Ei kiusaa vaatetuksesta”* ET1

*”Tyttöillä ei tule niin paljon ”vaate- ja ulkonäköhuolia”. Ei tarvitse olla nolona, jos murrosikä alkaa aiemmin kuin muilla.”* ET6

Lisäksi erillisryhmän hyvänä puolina mainittiin, että erillisryhmässä ei kinastella –

*”joskus tytöillä ja pojilla tulee paljon kinaa ja erimielisyyksiä, niin on ihan hyvä olla joskus oman porukan kanssa.”* ET7

Erillisryhmäläiset nostivat esille neljä huonoa puolta erillisryhmittelystä. Selkeästi eniten puhetta aiheutti huonompi yhteishenki sekä se, että tytöt ja pojat eivät tutustu toisiinsa. Oppilaat kokevat, että koska liikunnassa ollaan erikseen, he menettävät hyviä tilaisuuksia tutustua toisiinsa. Ja tästä johtuen, he eivät opi työskentelemään toistensa kanssa. Yhteishengen nähtäisiin paranevan yhteisillä liikunnantunneilla. Lisäksi sukupuolten erottaminen liikuntatunneilla nähdään lisäävän segregatiota myös liikuntatuntien ulkopuolella.

*”Ei opi niin hyvin työskentelemään kaikkien kanssa ja tutustumaan ihmisiin liikunnan kannalta.”* ET4

*”Ei tutustu muihin luokkalaisiin. Ei saa uusia kavereita.” EP3*

*”Luokan tytöt ja pojat saattavat erottua, eli he eivät vietä niin paljoa aikaa yhdessä muulloinkaan.” ET5*

Kolme tyttöä näki erillisryhmän huonona puolena haasteettomuuden. Heidän mielestään erillisryhmässä tehdään helpompia asioita kuin poikien ryhmässä. Tytöt kokevat, että poikien tunneilla pelataan ”kunnon pelejä oikeilla säännöillä”. Tyttöjen harjoitteet mielletään tylsiksi. Näiden lisäksi mainittiin erillisryhmän heikkouksina lajien suppeus, eli tytöt tekevät vain tyttöjen juttuja ja pojat poikien juttuja, ja se, että oppilaan tulee tietää oma sukupuoliensa.

**TAULUKKO 6. Erillisryhmäläisten (N = 14) näkemyksiä sekaryhmittelystä (frekvenssijakauma: hyvät puolet f = 21, huonot puolet f = 14)**

hyvät puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f	huonot puolet	tyttö f	poika f	yhteensä f
enemmän haastetta (F)	2		2	tytöt ja pojat tykkää eri lajeista (F)	2	1	3
enemmän ja parempaa pelaamista (F)	2		2	vaaratilanteita (F)		1	1
isommat joukkueet (F)		1	1	kiusaaminen ja erimielisyydet (S)	3	2	5
ei musiikkiliikuntaa (F)	1		1	pojat ei huomioi tyttöjä (S)		1	1
monipuolisempaa (F)	1	1	2	ei tutustu rinnakkaisluokkalaisiin (S)	1		1
tytöt ja pojat voivat olla keskenäänkin kavereita (S)	2	1	3	vastakkaiset sukupuolet eivät tule aina toimeen (S)	1		1
luokan yhteishenki ja yhteistyö paranee (S)	6	4	10	pojilla erilainen suhtautuminen liikuntaan (P)	1		1
				ulkonäköpaineet (P)	2		2
				pelko vastakkaisen sukupuolen edessä epäonnistumisesta (P)	1		1
yhteensä: 7	15	6	21	9	11	5	14

Erillisryhmäläiset toivat esille enemmän argumentteja sekaryhmästä kuin erillisryhmästä. Lisäksi kategorioihin tuli enemmän mainintoja kuin erillisryhmästä. Eniten mainintoja tuli



kategoriaan *luokan yhteishenki ja yhteistyö paranee*. Sekaryhmän katsottiin parantavan tyttöjen ja poikien välejä sekä heidän keskinäisiä yhteistyötaitojaan. Tämän nähtiin vaikuttavan positiivisesti myös muihin oppitunteihin esimerkiksi ryhmätöiden kehittyessä. Lisäksi arvostus vastakkaista sukupuolta kohtaan voisi kasvaa.

*”Jos tytöillä ja pojilla on yhteiset liikuntatunnit, yhteistyö kehittyy paremmin ja myös yhteishenki.”* ET7

*”Oppii arvostamaan toista sukupuolta ja voi saada uusia kavereita.”* ET8

Koettiin, että vastakkaisesta sukupuolesta voitaisiin saada yhteisten liikuntatuntien avulla ystäviä. Fyysiseen kehitykseen sekaryhmän nähtiin vaikuttavan positiivisesti siksi, että liikuntatuntien koettiin tarjoavan enemmän haastetta, pelaaminen on parempaa ja tunneilla pelataan enemmän. Sekaryhmän nähtiin mahdollistavan isommat joukkueet, minkä koettiin olevan erityisesti jalkapallossa eduksi. Yksi erillisryhmäläisistä tytöistä pitää hyvänä puolena sitä, että sekaryhmässä ei olisi musiikkiliikuntaa. Kaksi vastaajaa puolestaan kokisi, että sekaryhmässä voitaisiin harrastaa liikuntalajeja monipuolisemmin.

*”Pelataan myös sekä poikien että tyttöjen pelejä.”* EP4

*”Tunneille saatetaan keksiä enemmän pelejä ja leikkejä, joita harrastuksissa on tehty.”* ET5

Erillisryhmäläiset toivat esille enemmän huonoja kuin hyviä puolia sekaryhmästä. Yksi oli, että pojilla ja tytöillä voi olla erilaisia mieltymyksiä.

*”Jos liikunnassa olisi koripalloa ja pojat tykkää siitä ja tytöt ei, niin saattaisi tulla ristiriitoja.”* EP6

*”Pojat voi ottaa jotku lajit vakavasti ja tosissaan, kun taas jotkut lajit on sellaisia, joista ne ei tykkää ollenkaan ja saattaa olla ihan tekemättä asioita, tai ei tee kunnolla.”* ET6

Pojan 6 vastaus kuuluu myös kategoriaan *kiusaaminen ja erimielisyydet*. Tässä kategoriassa sekaryhmässä nähdään mahdollisuuksia tulla kiusatuksi. Lisäksi kinaa, ristiriitaa ja erimielisyyksiä voi aiheutua erilaisista lajimieltymyksistä, haukkumisesta ja vähättelystä tai voitontahtoisuudesta. Tyttö 6:n vastaus puolestaan kuuluu myös kategoriaan *pojilla erilainen suhtautuminen liikuntaan*. Sekaryhmässä voi myös syntyä vaaratilanteita tai tilanteita, joissa tytöt jäävät peleissä ulkopuolelle:

*”voi tulla enemmän vaaratilanteita”* EP5

*”Esimerkiksi kun meidän vanhassa koulussa oli näin, jotkut tytöt jäivät vähän poikien alle eikä heille esimerkiksi jalkapallossa syötetty.” EP4*

Sekaryhmän huonona puolena nähtiin se, ettei tutustu rinnakkaisluokkalaisiin, koska silloin kaikki oppitunnit olisivat ainoastaan oman luokan kesken. Yksi vastaajista koki, että kaikki eivät tule vastakkaisen sukupuolen kanssa toimeen. Ulkonäköpaineet nousivat esille tyttöjen vastauksissa (ET1:n kommentti kuuluu myös kategoriaan *kiusaaminen ja erimielisyydet*):

*”Voi joutua kiusatuksi. Saada ulkonäköpaineita. Huono omatunto.” ET1*

*”Kiusaamista voi tulla enemmän ja ulkonäköpaineet häiritsisivät tunnilla.” ET4*

Sekaryhmän huonona puolena koettiin lisäksi se, että vastakkaisen sukupuolen edessä ei ole mukava epäonnistua, ja siitä voi seurata naurua.

*”Jos vaikka pelottaa tehdä jotain, jota ei ole ennen kokeillut ja pelkää jos feilaa, että pojat alkaa nauramaan.” ET4*

#### **TAULUKKO 7. Seka- (N = 8) ja erillisryhmäläisten (N = 8) syyt liikkua mieluiten erillisryhmässä (frekvenssijakauma: sekaryhmä f = 7, erillisryhmä f = 6)**

sekaryhmäläinen	tyttö f	poika f	yhteensä f	erillisryhmäläinen	tyttö f	poika f	yhteensä f
saa olla saman tasoisten kanssa (F)		1	1	saa olla saman tasoisten kanssa (F)		1	1
niin on helpompi olla (P)	1		1	hyvät ja reilummat pelit (F)		1	1
tullaan paremmin toimeen keskenään ilman erimielisyyksiä (P)		1	1	pojilla on ”jätkien jutut” (S)		1	1
murrosiässä pojat ovat villejä (P)	1		1	voi tutustua rinnakkaisluokkalaisiin (S)		1	1
pojat ovat ärsyttäviä (P)	1		1	ei kiusaamista (S)	1		1
tyttöjen kesken yhteistyö on helpompaa (S)	1		1	tytöt kiljuvat (P)		1	1
yhteensä: 6	5	2	7		1	5	6

Kysymykseen vastanneista 15:stä sekaryhmäläisestä kahdeksan valitsisi erillisryhmän (neljä poikaa (vastanneet N=8) ja neljä tyttöä (vastanneet N=8)). Tytöt perustelivat valintaansa

poikia enemmän. Vastauksissa korostuivat psyykkiset syyt: ryhmässä tulnaisiin paremmin toimeen keskenään ilman erimielisyyksiä, samaa sukupuolta olevan kanssa on helpompi olla ja puolestaan vastakkainen sukupuoli ärsyttää. Fyysisesti erillisryhmä koettiin mielekkäämpänä, koska sai olla saman tasoisten kanssa.

Kysymykseen vastanneista 11:stä erillisryhmäläisestä kahdeksan valitsi erillisryhmän (neljä poikaa (vastanneita N=5) ja neljä tyttöä (vastanneita N=6)). Pojat perustelivat valintaansa tyttöjä enemmän. Vastauksissa korostuivat sosiaaliset argumentit: ryhmässä nähtiin olevan vähemmän kiusaamista, poikia yhdistää poikien omat jutut ja ryhmittely mahdollistaa tutustumisen myös rinnakkaisluokan oppilaisiin. Lisäksi pelit ovat hyviä ja reilumpia sekä ryhmissä ei ole niin suuria tasoeroja. Ei tasoeroja -oli ainoa yhteinen perustelu seka- ja erillisryhmäläisten perusteluissa. Lisäksi erillisryhmän hyvänä puolena kerrottiin, ettei tyttöjen kiljunta häiritse.

**TAULUKKO 8. Seka- (N = 7) ja erillisryhmäläisten (N = 3) syyt liikkua mieluiten sekaryhmässä (frekvenssijakauma: sekaryhmä f = 7, erillisryhmä f = 8)**

sekaryhmäläinen	tyttö f	poika f	yhteensä f	erillisryhmäläinen	tyttö f	poika f	yhteensä f
enemmän haastetta (F)	1		1	enemmän haastetta (F)	3		3
poikien kanssa voi tehdä asioita monipuolisemmin (F)	1		1	kivempaa (P)	2		2
paremmat joukkueet (F)	1		1	voi oppia toisilta ja toisista jotain uutta (F/S)		1	1
kivempaa (P)	2	1	3	voisi ystäväystyä poikien kanssa (S)	1		1
parantaa luokkahenkeä (S)	1		1	parantaa luokkahenkeä (S)	1		1
yhteensä: 5	6	1	7	5	7	1	8

Kysymykseen vastanneista sekaryhmäläisistä (N=15) seitsemän oppilasta, kolme poikaa (vastanneita N=7) ja neljä tyttöä (vastanneita N=8), valitsi sekaryhmän. Sekaryhmää suosivissa perusteluissa korostuivat fyysiset syyt. Sekaryhmän koettiin tarjoavan tytöille enemmän haastetta ja monipuolisuutta sekä joukkueet koettiin mielekkäämmiksi sekaryhmässä. Kolme oppilasta perusteli valintaansa sillä, että sekaryhmässä on kivempaa. Sosiaalisiksi vahvuuksiksi mainittiin parempi luokkahenki.

Kysymykseen vastanneista erillisryhmäläisistä (N=11) kolme oppilasta, yksi poika ja kaksi tyttöä, valitsi sekaryhmän. Erillisryhmäläiset toivat esille kolme samaa argumenttia

sekaryhmäläisten kanssa: sekaryhmän koettiin tarjoavan enemmän haastetta tytöille, tyttöjen ja poikien kesken voisi olla kivempaa sekä sekaryhmä nähtiin mahdollisuutena parantaa luokkahenkeä. Näiden lisäksi erillisryhmäläiset kokivat, vastakkaiset sukupuolet voisivat oppia toisiltaan jotain uutta ja sekaryhmä voisi tarjota mahdollisuuden ystävystyä vastakkaisen sukupuolen kanssa.

*”Valitsisin tytöt ja pojat yhdessä, koska oppilaat oppisivat monipuolisesti toisista mitä he harrastavat tai tekevät viikonloppuisin. Oppilas voisi löytää vaikka omasta luokasta oppilaan, joka harrastaa jotain lajia, josta toinen oppilas ei tiennyt.” EP2*

### **Sekaryhmäläisten käsitykset ja kokemukset sekaryhmittelystä**

Sekaryhmäläisten vastauksissa sekaryhmän hyvissä puolissa korostuivat fyysiset argumentit. Poikien erilaisia ja vahvempia taitoja pidettiin tärkeinä oppimiskokemuksina ja mahdollisuuksina itselle. Hills & Crostonin (2012) tutkimuksessa tytöt vertasivat omia taitojaan poikien parempina pidettyihin taitoihin. Kuitenkin osa tytöistä myös haastoi tätä käsitystä, kuten tässäkin tutkielmassa. Lisäksi liikunnassa vahvat tytöt pitivät sekaryhmittelyä, koska he kokivat saavansa enemmän haastetta pojista. (Hills & Croston, 2012.) Sekaryhmittely mahdollistaa tytöt vastaan pojat -pelit, mikä oli monelle, erityisesti tytölle, mieluisaa. Vaikka yhteisistä peleistä pidettiin, useat esimerkit syntyneistä riitatilanteista liittyivät tyttöjen ja poikien vastakkaisiin peleihin ja syntyivät tyttöjen ja poikien välille. Vastauksissa vastustettiin tyttöjen stereotypisointia ja oltiin tyytyväisiä siihen, ettei sekaryhmässä tarvitse tehdä tyttömäisiä asioita. Lisäksi koettiin, että sekaryhmässä voidaan harjoitella tasaisemmin tyttöjen ja poikien lajeja. Sosiaalisesti sekaryhmää pidettiin hyvänä sen vuoksi, että sekaryhmässä oppilaat tuntevat toisensa paremmin, minkä nähtiin parantavan yhteistyötä. Argumentteja sekaryhmän puolesta, joita olisi voitu pitää psyykkisiin teemoihin liittyvinä, oppilaat eivät kirjoituksissaan maininneet.

Sekaryhmän huonoissa puolissa puolestaan fyysisiä argumentteja oli vähemmän kuin sosiaalisia ja psyykkisiä argumentteja. Fyysisissä argumenteissa korostuivat tyttöjen ja poikien fyysiset erot. Esimerkiksi parityöskentelyssä kokoerosta saattoi olla haittaa, tai pelitilanteissa, kun pojat olivat vahvempia. Nämä tilanteet saattoivat aiheuttaa myös vaaratilanteita. Opetussuunnitelma velvoittaa opetuksen järjestäjää huolehtimaan opetuksen turvallisuudesta ja lisäksi turvallisuutta korostetaan vielä erityisesti liikunnan opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, 14, 273, 275.) Lisäksi turvallisuuden tunne lisää

sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta (Liukkonen ym., 2007, 159–161). Sosiaalisina heikkouksina koettiin, että omiin ryhmiin tai joukkueisiin tulee sekaryhmässä vähemmän kavereita, yhteistyö ei toimi eri sukupuolta olevan kanssa yhtä hyvin ja että pojat eivät syöttele pelitilanteissa tytöille. Psykkiset haasteet olivat lähinnä vastakkaisen sukupuolen läsnäolon aiheuttamia ikäviä tuntemuksia, tai muita ilmiöitä, jotka liittyivät siihen, että tytöt ja pojat ovat samalla tunnilla. Tytöt kokivat murrosikään liittyvien tekijöiden aiheuttavan ahdistusta, nolostusta ja epämiellyttävää oloa poikien seurassa. He myös kokivat, että pojat katselevat heitä ”murrosikään liittyvällä tavalla”. Yksi poika myös kertoi omasta näkökulmastaan poikien katselevan tyttöjä sillä tavalla. Lisäksi pojat pitivät naisopettajaa puolueellisena, mikä aiheutti harmitusta. Vastaavia sekaryhmässä ilmeneviä ongelmia, joita sekaryhmäläiset nostivat esille, havaittiin myös Hills & Crostonin (2012) tutkimuksessa. Tytöt kokivat jäävänsä pelitilanteissa ulkopuolelle, kun pojat eivät syötelleet tytöille. Lisäksi tytöt kokivat tulevansa kiusatuiksi poikien puolelta. (Hills & Crostonin, 2012.)

### **Sekaryhmäläisten mielipiteet erillisryhmittelystä**

Sekaryhmäläisten vastauksissa erillisryhmän hyvissä puolissa korostuivat psyykkiset teemat. Tytöille oli tärkeää, että erillisryhmässä ei tarvitse murehtia ulkonäköpaineista tai murrosikään liittyvistä asioista. Tytöt kokivat, että pojilla oli heidän kanssaan erilainen suhtautuminen liikuntaan. Poikien läsnä ollessa tytöistä saattoi tuntua, että heidän täytyy näyttää osaavansa – tyttöjen kesken oli rennompaa, vapautuneempaa ja voitiin pitää enemmän hauskaa. Sosiaalisina vahvuuksina sekaryhmäläiset näkivät erillisryhmässä tiiviimmän ryhmähengen ja paremmat sosiaaliset taidot samaa sukupuolta olevien kesken, mikä näkyi siten, että kinastelua ja riitatilanteita olisi vähemmän. Fyysisissä argumenteissa korostui pienemmät tasoerot erillisryhmässä ja lajien parempi muokattavuus poikien ja tyttöjen mieleen.

Sekaryhmäläiset toivat esille hyvin niukasti argumentteja erillisryhmän huonoihin puoliin liittyen. Kaksi fyysistä teemaa ja yksi psyykinen teema nousi esille. Erillisryhmässä ei välttämättä ole riittävästi haastetta ja sen lisäksi tytöt saattavat sopia keskenään, etteivät pelaa täysillä. Lajeissa ei erillisryhmissä koettu olevan yhtä paljon monipuolisuutta kuin sekaryhmissä. Tutkimukset ovat asiasta toista mieltä. Tutkimuksissa on havaittu, että sekaryhmien lajisisällöt ovat suppeammat verrattuna tyttöjen erillisryhmiin (kts. Kastrup & Kleindienst-Cachay 2014; Larsson & Redelius 2008; Kurppa 2011; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Berg 2010b). Poikien erillisryhmissä lajisisällöt ovat suppeampia kuin

tyttöjen ryhmissä. Tässä tutkielmassa pojat kokivat, että erillisryhmässä voi olla oppilaiden mielestä rauhattomampaa, koska pojilla voi ”lähteä jutut laukalle”.

### **Erillisryhmäläisten käsitykset ja kokemukset erillisryhmästä**

Erillisryhmän hyvissä puolissa korostui sosiaaliset argumentit. Erillisryhmässä koettiin olevan enemmän kavereita ja ryhmittely mahdollisti myös rinnakkaisluokkalaisiin tutustumisen. Kun kaikki ovat keskenään kavereita ja jakavat saman sukupuolen, liikuntatunneilla on rauhallisempaa ja paineettomampaa. Tämä helpottaa myös joukkueiden jakoa. Lisäksi lajit kyetään räätälöimään erillisryhmissä sopivammiksi sukupuolen mukaan. Tutkimuksien mukaan lajisällöt eroavat tyttöjen ja poikien erillisryhmissä (kts. Kurppa 2011; Berg 2010b). Tyttöjen liikuntatunnit ovat monipuolisempia sisältäen luovaa ja leikkimielisempää toimintaa enemmän kuin poikien liikuntatunnit (Kurppa 2011; Berg 2010b.)

Erillisryhmän huonoissa puolissa korostui se, että liikuntatuntien avulla ei pystytä kehittämään luokan yhteishenkeä eikä tyttöjen ja poikien välisiä suhteita. Liikuntatunnit olisivat vastaajien mielestä hyvä tilaisuus kohottaa luokkahenkeä, saada uusia ystäviä ja harjoitella toimimaan yhdessä. Fyysisesti tarkasteltuna erillisryhmän huonoina puolina nähtiin, etteivät tytöt saa riittävästi haastetta ja he eivät anna itsestään yhtä paljon kuin sekaryhmän tunneilla. Tyttöjen on tutkittu olevan aktiivisempia sekaryhmässä kuin erillisryhmässä (Smith ym. 2014; McKenzie ym. 2004.) Tyttöjä harmitti myös, että heidän mielestään pojat saavat tehdä harjoitteita, joita tyttöjen ei anneta tehdä. Huonona puolena mainittiin myös, että sukupuolen mukaista jaottelua käyttäessä oppilaiden tulisi tietää oma sukupuolensa. Kuten luvussa 2 todettua, sukupuolen määrittäminen ei välttämättä ole yksinkertaista. Liikuntaryhmien jako tyttöihin ja poikiin edellyttää sitä, että sukupuoli nähdään kaksijakoisena, mikä puolestaan ylläpitää sukupuolinormatiivisuutta koulun käytänteissä.

### **Erillisryhmäläisten mielipiteet sekaryhmästä**

Sekaryhmän hyvissä puolissa korostuivat fyysiset argumentit. Psykkiset argumentit loistivat poissaolollaan. Liikunnan nähtiin tarjoavan enemmän haasteita sekaryhmässä. Myös muissa tutkimuksissa oppilaat ovat kertoneet pitävänsä sekaryhmässä liikkumisesta sen tarjoamien haasteiden vuoksi ja kisaavansa kovempaa sekaryhmässä (Treanor ym., 1998; Hills & Croston, 2012.) Sosiaalisesti sekaryhmä olisi hyvä sen vuoksi, että tytöt ja pojat voisivat olla

keskenään ystäviä ja luokan yhteishenki paranisi. Tämän lisäksi pelaamista olisi enemmän ja se olisi vauhdikkaampaa. Joukkueista saataisiin isommat ja lajeja harjoiteltaisiin monipuolisemmin. Kuitenkin koettiin positiivisena se, että musiikkiliikuntaa ei olisi sekaryhmän tunneilla. Viitteitä siitä, että sekaryhmässä todellakin olisi vähemmän musiikkiliikuntaa ja muita feminiinisenä pidettyjä lajeja, on tullut esiin tutkimuksissa. Tutkimuksien mukaan sekaryhmien lajikirjo on niin sanotusti maskuliininen, mikä tarkoittaa, että luovaa liikuntaa ja musiikkiliikunta harjoitetaan sekaryhmissä vähemmän (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2014; Larsson & Redelius, 2008; Kurppa, 2011; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011; Berg, 2010b). Kuten luvussa 4 todetaan, liikuntakasvatuksessa oppilaan tulisi päästä toteuttamaan kokonaisvaltaista kehollista ilmaisua. Kehollisuus on merkittävä ilmaisukeino ja väylä luovuudelle, samalla tarjoten esteettisiä elämyksiä ja välittäen kuvaa erilaisista arvoista. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2013, 21–22.) Liikunnassa tulisi myös huomioida sen merkitys osana kulttuuri- ja taidekasvatusta ja täten sen tulisi pitää sisällään ilmaisullisia, esteettisiä ja luovuutta edistäviä elementtejä (Laakso, 2007, 22). Esimerkiksi Saksassa liikunnan opettajat ovat kokeneet paineita poikaoppilaiden puolelta, jättää feminiiniset lajit pois kokonaan (Kastrup & Kleindienst-Cachay 2014.) Oppilaiden vastauksissa kerrottiin, että poikien kanssa ei tehdä tyttöjen juttuja (kts. s. 52, ST9). Vastauksissa ei kuitenkaan tuotu esille vastakkaista tilannetta, jossa tyttöjen läsnäolon vuoksi ei tehtäisi ”poikien juttuja”, vaan nimenomaan tytöt kokivat sekaryhmän mahdollisuutena päästä tekemään samoja juttuja kuin pojat.

Sekaryhmän huonoissa puolissa puolestaan sosiaalisia teemoja tuotiin esille eniten. Sekaryhmään liitettiin kiusaamista ja erimielisyyksiä. Tytöt ja pojat eivät aina vastaajien mukaan tule toimeen tai yhdessä toiminen ei ole tasa-arvoista. Tytöt toivat esille huomattavasti enemmän huonoja puolia sekaryhmään liittyen kuin pojat. Tytöt pelkäsivät poikien edessä epäonnistumista, naurunalaiseksi tai nolatuksi tulemista ja kokivat ulkonäköön liittyviä paineita. Kuten tytöt kertovat kommentoissaan (sitaatit s. 53 ST1, s. 60 ET4), poikien edessä suorittaminen, etenkin epäonnistuminen, koettiin nolaavana. Sama teema oli yksi eniten nousseista diskursseista Hills & Crostonin (2012) tutkimuksessa.

### **Millaisissa ryhmissä oppilaat haluaisivat liikkua liikuntatunneilla?**

Tarkasteltaessa kaikkia vastanneita, enemmistö liikkuisi mieluiten erillisryhmässä. 62 % kaikista vastanneista valitsivat erillisryhmän. Sekaryhmän valitsi 38 %. Sekaryhmäläisten kesken äänet menivät lähes tasan. Sekaryhmäläisistä 53 % valitsi erillisryhmän, 47 %

sekaryhmän. Erillisryhmäläisistä suurin osa valitsi erillisryhmän. 73 % erillisryhmäläisistä valitsi erillisryhmän, 27 % sekaryhmän. Kaikista vastanneista tytöistä 57 % valitsi erillisryhmän ja 43 % sekaryhmän, pojista 67 % valitsi erillisryhmän ja sekaryhmän valitsi 33 % pojista. Eli erillisryhmä oli suosituimpi poikien keskuudessa kuin tyttöjen keskuudessa. Erillisryhmän tytöistä 67 % valitsi erillisryhmän ja 33 % sekaryhmän. Erillisryhmän pojista erillisryhmän valitsi 80 % ja sekaryhmän 20 %. Sekaryhmän tytöistä 50 % valitsi sekaryhmän ja 50 % erillisryhmän. Sekaryhmän pojista 43 % valitsi sekaryhmän ja 57 % erillisryhmän.

#### **TAULUKKO 9. Vastaajien valinnat seka- ja erillisryhmien välillä, prosenttijakauma**

ryhmä ja sukupuoli	Liikkuisi mieluiten erillisryhmässä, %	ryhmä ja sukupuoli	liikkuisi mieluiten sekaryhmässä, %
kaikki tytöt ja pojat	62	kaikki tytöt ja pojat	38
kaikki tytöt	57	kaikki tytöt	43
kaikki pojat	67	kaikki pojat	33
kaikki sekaryhmäläiset	53	kaikki sekaryhmäläiset	47
kaikki erillisryhmäläiset	73	kaikki erillisryhmäläiset	27
sekaryhmäläiset tytöt	50	sekaryhmäläiset tytöt	50
sekaryhmäläiset pojat	57	sekaryhmäläiset pojat	43
erillisryhmäläiset tytöt	67	erillisryhmäläiset tytöt	33
erillisryhmäläiset pojat	80	erillisryhmäläiset pojat	20

Sekaryhmäläiset valitsisivat erillisryhmän psyykkisiin syihin vedoten, kun taas erillisryhmäläiset valitsisivat erillisryhmän sosiaalsiin syihin vedoten. Seka- ja erillisryhmäläisissä pidettiin erillisryhmän hyvänä puolena oppilaiden välisiä pienempiä tasoeroja. Kummankin ryhmän vastauksissa erillisryhmän hyvissä puolissa korostui oppilaiden välinen tasavertaisuus ja yksimielisyys; sekaryhmäläiset kuvasivat poikien olevan saman tasoisia, joukkueiden tasaisia ja oppilaiden tulevan paremmin toimeen keskenään ilman erimielisyyksiä; erillisryhmäläiset nostivat esille tasoerojen lisäksi hyvät ja paremmat pelit, vähemmän kiusaamista sekä samaa sukupuolta yhdistävät samanlaiset jutut. Useassa tutkimuksessa oppilaat ovat valinneet erillisryhmän sekaryhmän sijaan (Hills & Croston 2012; Treanor ym. 1998; Kurppa 2011; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011).

Syyt valita sekaryhmä olivat seka- ja erillisryhmäläisillä yhteneväiset. Sekaryhmäläisten argumenteissa korostuivat fyysiset syyt, erillisryhmäläisillä fyysiset ja sosiaaliset syyt. Kummassakin ryhmässä koettiin sekaryhmän tarjoavan enemmän haasteita, kivaa yhdessä tekemistä ja mahdollisuuksia luokkahengen parantamiseen. Erillisryhmäläisten argumentit erosivat sekaryhmän argumentteihin siinä, että erillisryhmät mainitsivat lisäksi



mahdollisuuden oppia vastakkaiselta sukupuolta jotain uutta ja ystäväystyä vastakkaisen sukupuolen kanssa. Sekaryhmäläiset mainitsivat puolestaan lajien monipuolisuuden ja paremmat joukkueet.

Kun vertaa syitä, minkä perusteella oppilaat ovat valintansa ryhmittelyn suhteen tehneet, sekaryhmän valinneilla on enemmän argumentteja, jotka tukevat nykypäivän liikuntakasvatuksen tavoitteita. Haasteellisuus merkitsee parempaa fyysistä kuntoa. Kiva yhdessä tekeminen puolestaan lisää liikunnan iloa, mikä edesauttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Vaikka sekaryhmässä koettiin olevan paljon erimielisyyksiä, sekaryhmän katsottiin myös vahvistavan luokan yhteishenkeä. Liikunnan avulla kasvattaminen tarkoittaa muun muassa sosiaalisten taitojen harjoittelua.

Uusia ryhmittelytapoja tuotiin esille kaksi. Toinen tapa oli, että tunnit järjestettäisiin tyttöjen ja poikien kesken, mutta ryhmät olisivat pienet. Toinen tapa, jota ehdotettiin, oli, että oppilaat saisivat itse valita tilannekohtaisesti, liikkuisivatko he erillisryhmissään vai sekaryhmässä.

*”Minusta ei pitäisi jakaa tai olla samassa vaan molempia (kuten meillä on jos on valinnaisessa). Joskus olisi tyttöjen juttuja ja joskus tytöt ja pojat yhdessä. Saisi itse päättää, että onko tyttöjen vai poikien kanssa koska silloin kaikki saa tehdä mitä haluaa. Joka päivä saa päättää kumpaan menee, voi vaikka vuorotella. Tyttöjen ryhmässä tyttöjen juttuja ja poikien ryhmässä poikien juttuja.” ST9*

Tutkimuksissa on tuotu esille mahdollisuus valita ryhmittely lajikohtaisesti. Esimerkiksi Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointia varten tehdyssä tutkimuksessa suurin osa otoksen oppilaista toivoi liikunnan opetusta erillisryhmissä, mutta joissain lajeissa voitaisiin olla sekaryhmissä (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 82). Myös Hills & Crostonin (2012) tutkimuksessa tuli esille vastaavia tuloksia. Tutkimus keskittyi tyttöjen kokemuksiin sekaryhmässä. Suurin osa tytöistä olisi liikkunut mieluiten erillisryhmässä, osa poikien kanssa ja osalla ei ollut mielipidettä asiaan. He, joilla ei ollut selkeää mielipidettä, kokivat, että harjoiteltava laji vaikutti siihen, kumpi ryhmittely koettiin mielekkäämmäksi. (Hills & Croston, 2012.) Opettajille tehdyn tutkimuksen mukaan, suurin osa opettajista kannattaa opetuksen järjestämistä sekaryhmissä, mutta he kokevat, että esimerkiksi jalkapallo ja koripallo ovat lajeja, jotka olisi hyvä opettaa erillisryhmissä (Hill ym., 2012).

## 7 Pohdinta

Olemme tulleet pitkän matkan koululiikunnan historiassa tyttöjen ja poikien erilaisista ja selkeästi erillään olevista voimistelutunneista tähän päivään. Opetusta ohjaavien lakien ja asiakirjojen perusteella tytöt ja pojat saavat tänä päivänä tasa-arvoista opetusta, jossa heitä kohdellaan tasavertaisina. Mutta onko asia todellisuudessa niin? Tutkielmassa tuli esille oppilaiden kokemuksia opettajan puolueellisuudesta toista sukupuolta kohtaan. Lisäksi sekaryhmässä ilmeni tilanteita, joissa tytöt jäivät pelitilanteissa ulkopuolisiksi. Voidaan myös pohtia, ovatko pelit ja leikit tasavertaisia, jos pelaajien kesken on suuret fyysiset koko- tai tasoerot. Etenkin jos, kuten tutkielmaan osallistuneessa luokassa oli tapana, tytöt ja pojat pelaavat toisiaan vastaan.

Haasteita työlle aiheutti oppilaiden hyvin niukkasanaiset vastaukset. Oli vaikea muodostaa laajempia abstrakteja kuvauksia vähäisestä informaatiosta. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia, etenkin määrällisiä kuvauksia, kuten oppilaiden toiveita ryhmittelyn suhteen, tulee tarkastella kriittisesti sen vuoksi, että otanta oli suhteellisen pieni tehdäksemme laajempia yleistyksiä. Lisäksi tulokset eivät anna täydellistä kuvaa tyttöjen ja poikien kokemuksista, koska tytöt kertoivat vastauksissaan näkemyksistään ja kokemuksistaan huomattavasti laajasanaisemmin kuin pojat. Merkityksellisempää on kuitenkin vastauksissa nähty laaja kirjo oppilaiden kokemuksista liittyen liikuntatunteihin. Tutkielma onnistui niukkasanaisista vastauksista huolimatta vastaamaan siinä esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Tulokset vastasivat ennako-odotuksia monilta osin. Sekaryhmän hyvissä puolissa korostuivat fyysiset puolet psyykkisten sijaan. Sekaryhmän nähtiin tarjoavan enemmän haastetta erityisesti tytöille. Haasteellisuus on usein etenkin liikunnassa vahvojen tyttöjen syy suosia sekaryhmää (Hills & Croston 2012). Etenkin erillisryhmäläiset nostivat esille sekaryhmän hyvänä puolena yhteistoiminnan vaikutukset luokkahenkeen ja ilmapiiriin. Kurpan (2011) tutkimuksessa sekaryhmässä liikkuneet nostivat myös esille paremman ilmapiirin sekaryhmän vahvuutena. Sekaryhmän huonoissa puolissa tytöt toivat odotetusti esille murrosikään liittyviä asioita, tytöillä murrosikä alkaa usein poikia aiemmin. Lisäksi sekaryhmän huonoista puolista viitteitä oli ennakkoon tyttöjen jäämisestä poikien varjoon pelitilanteissa. Tähän ongelmaan voisi löytyä ratkaisu modifioiduista pelimuodoista (kts. Van Acker ym., 2010). Modifioitu pelimuoto voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että pallon tulisi

käydä jokaisella joukkueen jäsenellä, ennen kuin voi tehdä maalin. Näin tilanteet, joissa pojat eivät syötä tytöille, eivät olisi mahdollisia.

Erillisryhmittelyyn liitetyt positiiviset puolet, kuten se, että saman sukupuolen kesken on vapautuneempaa ja rennompaa olivat myös teemoja, joita ennakkoon saattoi olettaa tutkimuksessa ilmenevän. Tytöt kokivat, ettei tarvitse huolehtia murrosikä- ja ulkonäköpaineista Erillisryhmä nähtiin mahdollisuutena räätälöidä lajit sukupuolten mieltymyksien mukaisesti. Erillisryhmään liitettiin vähemmän kinastelua ja erimielisyyksiä. Huonoina puolina koettiin liian helpot ja tyttömäiset jutut. Erillisryhmäläiset olivat erityisen huolissaan heikosta ryhmähengestä, joka liitettiin erillisryhmän huonoihin puoliin. Vastaavaa ei ilmennyt sekaryhmäläisten vastauksissa. Sekaryhmäläiset erillisryhmäläisiä enemmän olivat huolissaan suppeammasta lajivalikoimasta erillisryhmän kohdalla.

Aiempien tutkimuksien mukaan (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011; Hills & Croston, 2012), tytöt suosivat poikia useammin erillisryhmää ja pojat sekaryhmää, mutta tässä tutkielmassa poikien keskuudessa erillisryhmän suosiminen oli vahvempaa kuin tytöillä. Tyttöjen keskuudessa sekaryhmän suosiota voidaan selittää sillä, että tytöt saavat pojista enemmän haastetta.

Sekaryhmässä pojat olivat kokeneet naisopettajan toiminnan toisinaan puolueellisena tyttöjä kohtaan. Oulun Normaalikoulun Yhdenvertaisuus ja tasa-arvosuunnitelmasta kävi ilmi, että vastaavia kokemuksia oli tullut esille koulun teettämässä kyselyssä vuonna 2016. Tällainen ongelma todennäköisesti poistuisi, jos liikuntatunneilla ei asettaisi tyttöjä ja poikia vastakkain kilpailutilanteissa. Lisäksi useat oppilaiden kuvaamat erimielisyydet ja ristiriitatilanteet liittyivät tyttöjen ja poikien välisiin kilpailutilanteisiin. Tytöt myös kuvasivat poikia kilpailullisemmiksi ja rajummiksi liikuntatilanteissa. Jos tyttöjä ja poikia ei laitettaisi vastakkain, tämänkaltaiset eroavaisuudet asenteissa ja tavoissa liikkua eivät korostuisi. Lisäksi kilpailullisuuden korostaminen ruokkii negatiivista minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Yhteenkuuluvuuden tunne ryhmän kesken lisää positiivista motivaatioilmastoa. Tämän vuoksi joukkueiden jakaminen tasaisesti ja monipuolisesti olisi tärkeää, jolloin opittaisiin toimimaan yhdessä kaikkien kanssa – ei tytöt vastaan pojat. Liikuntatuntien sosiaaliset tilanteet vaikuttavat koko luokan ryhmädynamiikkaan. Jatkuva kinastelu ja erimielisyydet, joita tutkielman mukaan tyttöjen ja poikien välillä paljon oli, luovat negatiivista ilmapiiriä.

Kuten luvussa 4.3 mainitaan, opettajalla on merkittävä rooli ilmaston rakentamisessa. Kaikki opettajan tekemät pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat jollain tavalla motivaatioilmastoon. Tutkimuksessa mukana olleessa luokassa opettaja suosi tyttöjen ja poikien vastakkainasettelua. Onkin aiheellista pohtia, millaisia seurauksia tytöt vastaan pojat - peleillä on luokan ryhmähenkeen ja motivaatioilmastoon? Lisäksi kuinka sukupuolitietoista opetus tällöin on? Jos yksi syy valita sekaryhmä olisi se, että koulun käytänteissä haluttaisiin luopua kaksijakoisesta sukupuolimäärittelystä, sukupuolen moninaisuus tuntien, tätä samaa jaottelua jatkettaisiin kuitenkin sekaryhmän sisällä asettamalla tytöt ja pojat vastakkain. Vaikka transsukupuoliset ja intersukupuoliset ovat hyvin pieni vähemmistö maassamme, voimme me unohtaa heidän olemassaolon kokonaan. Jakamalla oppilaat tyttöihin ja poikiin, teemme niin.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmaa kritisoitiin sen vuoksi, että sen nähtiin todellisuudessa korostavan sukupuolistereotypioita. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa käytettiin termiä sukupuolineutraalius, joka on korvattu vuoden 2014 opetussuunnitelmassa termillä sukupuolitietoinen opetus. Yksi sukupuolitietoisen opetuksen tavoitteista on, että sukupuolesta tai sen vaikutuksista ei puhuta (Jääskeläinen ym., 2016, 18–19). Asettamalla tytöt ja pojat vastakkain, ei mielestäni toteuteta sukupuolitietoista opetusta. Toisaalta vaatimus siitä, että sukupuolesta tai sen vaikutuksista ei puhuta, on mielestäni absurdi. Jos opettaja ei puhu, oppilaat viimeistään puhuvat. Mielestäni sukupuolitietoisen opetuksen tärkein asia tulisi olla se, ettei ikivanhoja käsityksiä siitä, millainen tytön tai pojan tulisi olla, toisteta nykypäivän koulussa vaan ymmärretään sukupuolen moninaisuus ja yksilöiden ainutlaatuiset tavat ilmentää omaa sukupuoltaan.

Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että tytöillä ja pojilla on erilainen suhtautuminen liikuntaan ja enemmistöllä on myös erilaiset lajimieltymykset. Keskeisin oppilaiden liikuntaviihtyvyyttä määrittelevä tekijä liikunnan seuranta-arvioinnin mukaan oli nimenomaan liikuntatuntien lajisisältö. Pojille joukkuelajit olivat selvästi mieluisampia kuin tytöille, vaikka tytötkin joukkuelajeista pitivät. Tytöt pitivät enemmän tanssista ja musiikkiliikunnasta. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 119.) Tutkimukset ovat myös todistaneet, että lajisisällöt eroavat tyttöjen ryhmässä, poikien ryhmässä ja sekaryhmässä toisistaan. Monipuolisinta liikunta on tyttöjen erillisryhmässä, missä liikunta sisältää enemmän rentoutumisharjoituksia, musiikkiliikuntaa, luovaa liikuntaa ja leikkimielisyyttä kuin poikien ryhmässä. Poikien ryhmässä opetellaan puolestaan enemmän pallopelejä. (Berg 2010b; Kurppa 2011; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.) Kuitenkin tyttöihin kuuluu yksilöitä,

jotka tekevät mieluummin poikamaisena pidettyjä lajeja ja pojissa on varmasti poikia, jotka pitäisivät musiikkiliikunnasta. Tasa-arvoa ei ole se, että jääkiekosta pitävä tyttö ei saa tyttöjen ryhmässä mahdollisuuttapelata jääkiekkoa, tai se, että musiikkiliikunnasta pitävä tyttö ei saa kokemuksia musiikkiliikunnasta sekaryhmän tunneilla. Sekaryhmien lajisisällöt sisältävät paljon pallopelejä, vähän luovaa liikuntaa (Kastrup & Kleindienst-Cachay 2014; Larsson & Redelius 2008; Kurppa 2011; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Berg 2010b). Liikunnanopettajat ovat kokeneet poikien puolelta paineita jättää tyttömäisinä pidetyt lajit pois ja naisopettajat ovat jopa kokeneet paineita väistyä miesopettajien tieltä (Van Essen 2003, 67–68; Kastrup & Kleindienst-Cachay 2014, 8, 12–13). Tässäkin tutkielmassa oppilas kertoi ajattelevansa, että sekaryhmässä ei harjoitella tiettyjä asioita poikien vuoksi, koska pojat tuskin kyseisiä harjoitteita haluaisivat tehdä. Jos tytöt eivät halua sekaryhmän tunneilla pelata poikien kanssa jalkapalloa, kokevatko opettajat tyttöjen puolelta vastaavaa painetta jättää jalkapallo pois?

Kaikilla oppilailta tulisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet harjoitella erilaisia lajeja ja liikkumismuotoja sukupuoleen katsomatta. Tässäkin tutkielmassa ilmeni, että osa oppilaista olettaa tytöille ja pojille sopivan erilaiset lajit. Onkin aiheellista pohtia, mistä lapsi on tämän oppinut. Yhteiskunnan rakenteet ja arvot sekä yleiset tavat muokkaavat yksilöiden käsityksiä sukupuoleen liittyen, usein tiedostamatta (Venhola, 2001, 5). Sukupuoliroolit ovat syvällä yhteiskunnassa, myös liikunnassa. Todellisuutta on esimerkiksi se, että naisurheilijat saavat pienempää palkkaa kuin miesurheilijat (Kössö, 2017) ja miesten urheilu kerää enemmän sponsoreita ja katsojia. Liikunnan alalla on epätasa-arvoisuutta. Toivoisin, että koululiikunnassa tytöt ja pojat olisivat aidosti tasa-arvoisia.

Tyttöjen ja poikien liikuntatunteja yhdistäessä on tärkeää pitää huoli kaikkien oikeudesta laajaan ja monipuoliseen liikuntakasvatukseen. Liikunnasta ei saisi hävitä leikinomaisuus eikä myöskään kokonaisvaltainen kehollinen ilmaisu. Opettajia tulisi kouluttaa opetussuunnitelman mukaiseen sukupuolitietoiseen toimintaan, jolloin sukupuoleen sidottuja stereotyyppioita voitaisiin hiljalleen hälventää. Lisäksi opettajien tulisi reflektoida jatkuvasti omia pedagogisia ja didaktisia toimiaan suhteessa näihin haasteisiin, jotka ovat oppilaiden kokemina todellisia.

Poikien suhtautuminen liikuntaan on myös tutkimuksien mukaan erilaista kuin tytöillä. Poikien kokonaisasenne liikuntaa kohtaan on positiivisempi kuin tytöillä. He myös uskovat omaan kykyihinsä enemmän kuin tytöt. Poikia ja tyttöjä myös kiinnostaa liikunnassa eri asiat –

työille ovat tärkeitä liikunnan terveydelliset vaikutukset, opettajan kannustus ja mahdollisuus valita tehtäviä itse, kun puolestaan pojille tärkeää on pelaaminen, kisailu ja fyysisesti rasittavat tunnit. Tytöt pitivät joukkuejakoja ja kuntotestejä ikävämpinä kuin pojat. Tuloksista voidaan päteellä, että tytöt ovat herkempiä keskinäiselle vertailulle kuin pojat, ja että he mahdollisesti tulkitsevat ja aistivat poikia enemmän sosiaalisia suhteita, sekä sitä, mitä toiset heistä ajattelevat. Nämä edellä mainitut seikat voi liikunnan opettaja ottaa huomioon tehdessään pedagogisia ratkaisuja liikuntatunneilla. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 120.)

Mielestäni tämä tutkielma osoitti, että tätä aihetta tulisi tutkia vielä laajemminkin mittakaavassa. Oppilaat selkeästi kokevat paljon haasteita sekaryhmässä, mutta löytävät siitä myös paljon hyvää. Sekaryhmän nähdään tarjoavan paljon oppimiskokemuksia. Jatkotutkimuksissa voitaisiin keskittyä opettajan didaktisiin ratkaisuihin sekaryhmän ongelmien poistamiseksi. Myös sosiaalisten taitojen ja luokan yhteishengen kehittämisen tutkiminen sekaryhmän avulla olisi mielenkiintoista.

## Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss. 114–160). Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino. <https://oula.finna.fi/Record/oula.1453032>
- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S., & Verscheure, I. (2015). Physical education in Tunisia: Teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. *Sport, Education and Society*, 1-20. doi:10.1080/13573322.2014.997694
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in scandinavia with a focus on sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Berg, P. (2010a). Sukupuoli liikunnanopetuksessa. Teoksessa M. Suortamo, E. Ikävalko, T. Palmu, L. Tainio & S. Tani (Toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (ss. 79–84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Berg, P. & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31-46. doi:10.1080/09540250902748184
- Berg, P. (2010b). Koululiikunta kasvattaa sukupuoleen ja kurinalaiseen kansalaisuuteen. *Hyvinvointikatsaus*, (2010: 3), 23-29.
- Berg, P. (2010c). *Ryhmärajoja ja hierarkioita: Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. (2007). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaho-Johansson, & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (ss. 94–113). Jyväskylä: WSOY Oppimateriaalit.
- Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. (2010). *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kaupunginvaltuuston pöytäkirja: § 399 Sj/valtuutettu Leo Straniuksen aloite tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämisestä, 19, 2014a.
- Liikuntalautakunnan lausunto kaupunginhallitukselle valtuutettu Straniuksen ym. valtuustoaloitteesta, joka koskee tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämistä perusopetuksessa, 2014b.

- Opetuslautakunnan lausunto kaupunginhallitukselle valtuutettu Leo Straniuksen ym. tyttöjen ja poikien liikuntatuntien yhdistämistä koskevasta valtuustoaloitteesta, 2014c.
- Hill, G. M., Hannon, J. C., & Knowles, C. (2012). Physical education teachers' and university teacher educators' perceptions regarding coeducational vs. single gender physical education. *Physical Educator*, 69(3), 265-288.
- Hills, L. A., & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591-605.  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573322.2011.553215>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uudistettu painos). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huovinen, T., & Rintala, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. In P. Heikinaro-Johansson, & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (ss. 196–214). Jyväskylä: WSOY Oppimateriaalit.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 37(2) <https://oula.finna.fi/Record/arto.1384433>
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (2013). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (Toim.), *Liikuntapedagogiikka* (ss. 17–29). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., . . . Kajander, V. (2016). *Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa* (2. muutettu painos). Helsinki: Opetushallitus.
- Karvinen, M. (2010). Sateenkaaren värit koulussa – suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (Toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (ss. 111–130). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.
- Kastrup, V., & Kleindienst-Cachay, C. (2014). 'Reflective co-education' or male-oriented physical education? teachers' views about activities in co-educational PE classes at german secondary schools. *Sport, Education and Society*, 1-22.  
doi:10.1080/13573322.2014.984673
- Koivusalo, I. (1982). *Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1843-1917*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Kokkonen, M. (2013). Liikuntapedagogiikan yhdenvertaisuus – sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A.



- Sääkslahti (Toim.), *Liikuntapedagogiikka* (ss. 430–461). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.
- Kurppa, J. (2011). *Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien koululiikuntakokemukset, liikunnanopetuksen sisällöt ja liikunnan opetusryhmät*.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/26696>
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. painos, ss. 15–28). Jyväskylä: WSOY Oppimateriaalit.
- Laakso, L. (2016). Mitä liikuntakasvatus on? Internetlähde (Luettu 25.2.2018):  
[http://edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/mita\\_liikuntakasvatus\\_on](http://edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/mita_liikuntakasvatus_on)
- Lahti, J. (2013). Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (Toim.), *Liikuntapedagogiikkaa* (ss. 30–47). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, (1987). Saatavissa:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned—current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381–398. doi:10.1080/17408980802353354
- Lehtonen, J. (2010). "Kaikki kuvatkin ovat sellaisia: Isä, äiti ja lapsi" – heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (Toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (ss. 87–104). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.
- Liukkonen, J., & Jaakkola, T. (2013). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (Toim.), *Liikuntapedagogiikka* (ss. 298–313). Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (ss. 159–170). Jyväskylä: WSOY Oppimateriaalit.
- Luoma, P., Karjalainen, T. P., & Reinikainen, K. (2011). Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 8. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. painos, ss. 416–474). Helsinki: International Methelp Oy.

- McKenzie, T. L., Prochaska, J. J., Sallis, J. F., & LaMaster, K. J. (2004). Coeducational and single-sex physical education in middle schools: Impact on physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 446-9.
- Meinander, H. (2005). Discipline, character, health: Ideals and icons of nordic masculinity 1860–1930. *The International Journal of the History of Sport*, 22(4), 617.
- Nykänen, A. (2014, 6.4.). Miksi tyttöjen ja poikien koululiikuntaa ei voisi suomessa järjestää yhdessä? *Helsingin Sanomat*.
- Opetushallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- O'Sullivan, M., Bush, K., & Gehring, M. (2002). Gender equity and physical education: A USA perspective. In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp. 163-189). London: Routledge.
- Oulun Normaalikoulun johtokunta. (2016). *Oulun normaalikoulun perusopetuksen toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma 2015–2018*. Saatavissa: [http://nk oulu.fi/ops/Tasa-arvo\\_ja\\_yhdenvertaisuussuunnitelma\\_ONK.pdf](http://nk oulu.fi/ops/Tasa-arvo_ja_yhdenvertaisuussuunnitelma_ONK.pdf)
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Opetushallitus.
- Peruskouluasetus 1984/718, (1984). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1984/19840718>
- Perusopetuslaki 1998/628, (1998).
- Petracovschi, S., Voicu, S., Faur, M. & Sinitean-Singer, F. (2011). Promote the equality and fairness for everyone in physical education activity-the case of mixed group. *Journal of Physical Education and Sport*, 11(1), 81-86.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). *Physical education in sweden – a national evaluation*.
- Rantala, T. (2011). Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (ss. 218–285). Helsinki: International Methelp Oy.

- Rovio, E. (2007). Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (ss. 171–184). Jyväskylä: WSOY Oppimateriaalit.
- Ruudin ydinryhmän lausunto tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämisestä perusopetuksessa, 2014.
- Selvitys sukupuolivähemmistöjen asemasta.* (2012). Tasa-arvovaltuutetun toimisto. Tasa-arvojulkaissu 2012:1.
- Seyhan, H. (2012). Physical education in Turkey. *Journal of Physical Education & Health, 1*(2), 27-35.
- Smith, N. J., Lounsbery, M. A. & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: Impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity and Health, 11*(1), 127-135. doi://dx.doi.org/10.1123/jpah.2011-0334
- Stranius, L. (2014). Leo Straniuksen ym. aloite tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämisestä.
- Title IX of the education amendments of 1972, (1972).
- Trasek ry. Internetlähde. <http://trasek.fi/> (Luettu 1.2.2018)
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., & Wiegand, R. (1999). Middle school students' perceptions of coeducational and same-sex physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*(1), 43-56. doi:10.1123/jtpe.18.1.43
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Juoni Tuomi, Anneli Sarajärvi ja Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: Exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(2), 159-173.
- Van Essen, M. (2003). No issue, no problem? co-education in dutch secondary physical education during the twentieth century. *Gender and Education, 15*(1), 59-74. doi:10.1080/0954025032000042149
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia – metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Aalto yliopiston internetsivut, luettu: 26.12.2017: [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) Elan Vital.

- Venhola, M. (2001). Intersukupuolisuus. Internetlähde: [http://whm13.louhi.net/~transtuk/wp-content/uploads/2013/08/Artikkeli\\_is\\_Venhola2001.pdf](http://whm13.louhi.net/~transtuk/wp-content/uploads/2013/08/Artikkeli_is_Venhola2001.pdf) (Luettu 1.2.2018.)
- Wright, J. (1997). The construction of gendered contexts in single sex and co - educational physical education lessons. *Sport, Education and Society*, 2(1), 55-72. doi:10.1080/1357332970020104
- Wuolio, E. (1982). *Suomen liikuntahistoria*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Wuolio, E., & Jääskeläinen, L. (1993). *Kyykkyyn, ylös!: 150 vuotta koululiikuntaa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Yhdenvertaisuuslaki, (2015). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2012). Sukupuolittuneet käytännöt varhaiskasvatuksessa. Teoksessa O. Ylitapio-Mäntylä (Toim.), *Villit ja kiltit – tasa-arvoista kasvatusta tytöille ja pojille* (ss. 15–26). Jyväskylä: PS-kustannus.

#### MUUT:

- Kössö, T. (2017). Suomalaisen naisen euro on kolme senttiä – Yle selvitti, kuinka valtaisia palkkaero huippu-urheilussa yhä ammottaa. Internetlähde, saatavissa: <https://yle.fi/urheilu/3-9967439> (Luettu 25.2.2018.)















## **Liite 2. Suostumuslupa**

*Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta. Tein kandidaatintyönä kirjallisuuskatsauksen liikunnan seka- ja erillisryhmittelystä. Suomessa on pitkä historia tyttöjen ja poikien liikunnan erillisryhmittä, mutta viime vuosina liikuntaa on järjestetty ylemmilläkin luokilla myös sekaryhmissä. Tutkin nyt pro gradu -työssäni oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä liikunnan ryhmittelystä.*

*Suoritan aineistonkeruun siten, että tulen luokkaan sovittuna aikana, kerron, millaista tutkimusta olen tekemässä, ja kerron, mihin kysymyksiin haluan oppilaiden vastaavan. Jaan lapun, jossa on kysymykset ja tilaa vastauksille. Jos oppilailla on tuen tarpeita tämänkaltaisissa tilanteissa, tukea tarjotaan ja vastauksen voi antaa myös tarvittaessa muulla tavalla.*

*Oppilaan henkilökohtaisia tietoja ei tule minun tietoon. Oppilas kertoo itsestään ainoastaan sukupuolen.*

*Vastatkaa tähän viestiin ei, mikäli ette halua lapsenne ottavan osaa tutkimukseeni.*

*Ystävällisin terveisin,*

*Jenni Puhakka*