

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

---

## Opetusharjoittelussa toteutettu Sport Education-malli opiskelijoiden pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittäjänä.

Romar, Jan-Erik; Ahlroos, Linda; Flykt, Jennika; Penttinen, Seppo

*Published in:*  
Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka

Published: 01/01/2016

*Document Version*  
Final published version

[Link to publication](#)

*Please cite the original version:*  
Romar, J.-E., Ahlroos, L., Flykt, J., & Penttinen, S. (2016). Opetusharjoittelussa toteutettu Sport Education-malli opiskelijoiden pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittäjänä. In H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg, & E. Yli-Panula (Eds.), *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka* (pp. 42-57). (Ainedidaktisia julkaisuja 11; Vol. 11)..

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

### Take down policy


If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja

**Ainedidaktisia tutkimuksia**

**11**

# Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka



Heini-Marja Pakula, Elina Kouki, Harry  
Silfverberg & Eija Yli-Panula (toim.)

Suomen ainedidaktinen  
tutkimusseura ry

Puheenjohtaja:  
Professori Arto Kallioniemi  
Opettajankoulutuslaitos  
PL 9  
00014 Helsingin yliopisto



---

## Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia

Sarjassa ilmestyneet julkaisut on vertaisarvioitu.

### Ainedidaktisia julkaisuja 11 Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka

Toimituskunta:  
Heini-Marja Pakula, Elina Kouki, Harry Silfverberg ja Eija Yli-Panula

Kansi:  
Katja Kontu

Julkaisija:  
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Painatus:  
Painosalama, Turku

ISSN 1799-9596 (painettu)  
ISSN 1799-960X (verkkojulkaisu)

<https://helda.helsinki.fi/>

Turku 2016

---

Esipuhe HEINI-MARJA PAKULA, ELINA KOUKI, HARRY SILFVERBERG JA EIJA YLI-PANULA .....	7
--	---

## **ARTIKKELIT**

### **Uusiutuva opettajuus**

Yhteisopetus käsityössä JUHA JAATINEN JA EILA LINDFORS .....	13
---	----

Kuinka esimerkilliset suomalaiset opettajat edistävät osaamista ja oppilaiden myönteisiä asenteita fysiikan ja kemian tunneilla PIRKKO KÄRNÄ, VELI-MATTI VESTERINEN JA MAIJA AKSELA .....	28
--	----

Luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa toteuttaman Sport Education -mallin synnyttämät oppimiskokemukset JAN-ERIK ROMAR, LINDA AHLROOS, JENNIKA FLYKT JA SEPPO PENTTINEN .....	42
--	----

Opettajaopiskelijoiden biologian ja maantiedon perustiedon hallinta ja käsitykset perustiedosta EIJA YLI-PANULA, EILA JERONEN JA IRMELI PALMBERG .....	58
---	----

### **Uudistava arviointi**

Historian tekstitaitojen arvioiminen peruskoulun kuudesluokkalaisilla JUKKA RANTALA JA AMNA KHAWAJA .....	77
--	----

Lokikirja ainedidaktisten opintojen arviointimenetelmänä KAISU RÄTTYÄ .....	94
--	----

Murtolukujen peruslaskutoimitusten sujuminen 7. luokan aikana ANU TUOMINEN .....	111
---	-----

Arviointi ja historiakäsitykset tutkivan oppimisen verkkokurssilla ANNA VEIJOLA JA MATTI RAUTIAINEN .....	137
--	-----

Muistitietoa vai menetelmien soveltamista? – Kognitiiviset tiedot ja taidot maailmanuskontojen ylioppilaskoeekysymyksissä vuosina 1996–2013 RIIKKA VITIKAINEN JA ARTO KALLIONIEMI .....	157
--	-----

### **Eheytyvää oppimista**

Kuvataide ja matematiikka – yhdessä ja erikseen MIRKA HAVINGA JA PÄIVI PORTAANKORVA-KOIVISTO .....	175
---	-----

Kävelypedagogiikka kaupunkiympäristössä: Moniaistisuus ja yhteisölliset valokuvat oppimisessa ANNE KESKITALO, JULI-ANNA AERILA JA MARJA-LEENA RÖNKKÖ.....	191
Akateeminen lukutaito äidinkielen kielitiedossa ja matematiikassa PIRJO KULJU JA JORMA JOUTSENLAHTI.....	207
Kokemuksia eheyttävän luonnontieteiden opetuksen yhteisöllisestä suunnittelusta ja toteutuksesta KARI SORMUNEN, ANU HARTIKAINEN-AHIA JA SIRPA KÄRKKÄINEN .....	224
Tunnetuki osana draamaopetusta TAPIO TOIVANEN, RIIKKA-LIISA SALOMAA, LARISSA SÄNTTI JA JUHANI TIKKANEN.....	240
<b>Tekstitaitojen opetusta uudistamassa</b>	
Suomalaisten alakouluikäisten poikien lukutaito ja lukuasenteet TUULA MERISUO-STORM JA JULI-ANNA AERILA .....	259
Yhdeksäluokkalaiset vastineen kirjoittajina MINNA SÄÄSKILAHTI .....	275
Oman äidinkielen tekstikäytänteet huoltajien ja opettajien näkökulmasta MIRJA TARNANEN JA MERJA KAUPPINEN.....	291
<b>Opetuksen haasteet muuttuvassa yhteiskunnassa</b>	
Mitä on muotoilukasvatus muotoilupainotteisessa peruskoulussa? PANU HATANPÄÄ .....	311
Turvallisuusosaaminen luokanopettajaopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa EILA LINDFORS JA BRITA SOMERKOSKI.....	328
Miten opettajia on ohjeistettu opettamaan koulukäsityön oppisisältöjä? MIKA METSÄRINNE JA PÄIVI MARJANEN.....	344
Tilannesidonnaisen taidekasvatuksen suuntaviivoja HANNA NIINISTÖ.....	360
Monikielisyys lukion saksan kielen opetuksessa sekä opettajaopiskelijoiden saksan kielen didaktiikassa Suomessa ja Saksassa ESA PENTTINEN JA JENS BEHNING .....	375

# **Luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa toteuttaman Sport Education -mallin synnyttämät oppimiskokemukset**

JAN-ERIK ROMAR, LINDA AHLROOS, JENNIKA FLYKT JA SEPPO PENTTINEN

jan-erik.romar@umu.se

Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen

## **Tiivistelmä**

*Tutkimuksen tarkoituksena oli toteuttaa luokanopettajakoulutuksen liikunnan sivuaineen opetusharjoittelussa Sport Education -mallia ja analysoida kokeilun synnyttämiä oppimiskokemuksia. Sport Education on pedagoginen malli, jonka mahdollisuuksista kehittää oppilaiden vastuun oppimista ja ryhmässä toimimisen taitoja on laajasti kansainvälistä tutkimusnäyttöä. Malli on Suomessa vielä jokseenkin tuntematon. Kaksi opiskelijaa osallistui neljän viikon kestoiseen opetusharjoittelujaksoon, jona aikana heitä haastateltiin, observoitiin ja videoitiin. Opiskelijat kokivat mallin käytön vaatineen paljon ennakkovalmistelua ja huolellista oppilaiden ohjeistamista. Alkuvaikeuksien jälkeen opiskelijat kehittyivät opettajan roolinsa löytämisessä ennakkoperehdytysten, opetusharjoittelun ohjaus- ja palautetyöskentelyn sekä kirjallisen oheismateriaaliin tutustumisen avulla. Kokeilun tulokset kannustavat tarjoamaan luokanopettajakoulutuksen liikuntakasvatuksessa myös malliperustaista opiskelua pyrittäessä vahvistamaan liikuntakasvatuksen oppilaskeskeisiä ja oppilaiden vastuunkantoa edistäviä työtapoja sekä avartamaan opiskelijoiden pedagogista ajattelua ja toimintaa.*

## **Avainsanat**

*opettajasosialisaatio, Sport Education, luokanopettajakoulutus, liikuntakasvatus, opetusharjoittelu*

## **Pre-service classroom teachers' learning experiences implementing the Sport Education model during student teaching**

JAN-ERIK ROMAR, LINDA AHLROOS, JENNIKA FLYKT JA SEPPO PENTTINEN

jan-erik.romar@umu.se

University of Umeå, Department of Education

### **Abstract**

*The purpose of this study was to implement the Sport Education model in pre-service classroom teachers' teaching practice and to analyze the learning experience. Sport Education is a pedagogical model which provides opportunities to develop students' responsibility and teamwork skills. Although there is an abundance of international research on Sport Education, the model is still relatively unknown in Finland. Two student teachers participated in a four-week teaching practice during which they were interviewed, observed and videotaped. The student teachers found that the use of the model required a lot of advance preparation and detailed instructions to their students. After overcoming initial difficulties with the introduction of the Sport Education model, the student teachers were able to succeed in their implementation of the model by careful preparation, supervision, feedback, and with the help of study materials. The results from this study encourage us to provide model-based instruction in physical education teacher education as a way to promote student centered instruction and increased student accountability in teaching physical education, as well as extending student teachers' pedagogical thinking and action.*

### **Keywords**

*teacher socialization, Sport Education, classroom teacher education, physical education, student teaching*

## Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Opetushallituksen (2014) uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaan roolia aktiivisena toimijana, oppimista vuorovaikutuksena sekä koulun toimintakulttuurin muuttamista oppivaksi yhteisöksi, missä korostuvat oppimisen ilo, motivaatio, ongelmanratkaisutaidot sekä vastuullisuus. Liikuntaa koskevassa osassa korostetaan lisäksi oppilaan vastuuta omasta toiminnasta, yhteisistä asioista ja säännöistä sekä oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja toisten auttamista. Edellä mainittuihin tavoitteisiin pyritään oppilaslähtöisillä ja osallistavilla työtaidoilla. Oppilaskeskeisyyden lisäämistä koululiikunnassa toivoivat myös Jaakkola ja Watt (2011). Eräs tapa vastata uuden liikunnan opetussuunnitelman haasteisiin voisi olla, että opettajat rikastuttavat liikunnanopetustaan laajentamalla opetustapojen ja -mallien kirjoa. Tähän kannustaa muun muassa Opetushallituksen (2016) opetussuunnitelman tukimateriaali. Sport Education -malli [SE] (Siedentop, Hastie & Van Der Mars, 2011) tarjoaa erään vaihtoehdon uuden opetussuunnitelman hengen mukaiseen liikunnanopetukseen, koska siinä oppilaat saavat vastuuta toimia erilaisissa tehtävissä. Siedentop (1994) korosti SE -mallia luodessaan, ettei mallin tarkoituksena ole korvata perinteistä liikunnanopetusta, varsinkaan lajeissa, missä mallia on vaikea toteuttaa. Hänen mukaansa SE -malli voi kuitenkin tuoda lisää vaihtoehtoja liikunnanopetukseen, mutta opettajat joutuvat itse soveltamaan sen toteuttamista.

SE -malli poikkeaa ”perinteiseksi” mielletystä liikunnanopetuksesta eräiltä osin. Siinä (1) Opetus rakentuu kauden tai pitkäkhön jakson ympärille ja siinä on selkeä alku ja loppu. (2) Malli korostaa yhteisöllisyyttä, jota edistää kuuluminen samaan joukkueeseen ja ryhmään. (3) Jakson aikana on sekä harjoittelua että virallisia otteluja, jotka voivat tarkoittaa esimerkiksi yksinkertaista sarjaa, jossa kaikki joukkueet pelaavat toisiaan vastaan. (4) Lopuksi tulee huipentuma, finaali-sarja, johon kaikki oppilaat harjoittelevat. (5) Koko jakson ajan kerätään pisteitä ja pidetään tilastoa, jotta varmistutaan, että kaikki oppilaat ja joukkueet saavat palautetta. (6) Lopuksi pidetään päättäjäiset, jossa jaetaan palkinnot ja kunniakirjat sekä juhlitaan jakson päättymistä. Peleissä käytetään sovellettuja sääntöjä ja joukkueissa on vähemmän pelaajia kuin standardipeleissä. Jakson aikana oppilaat ottavat vastuuta joukkueen toiminnasta ja toimivat myös muissa rooleissa kuin pelaajana (Siedentop ym., 2011).



Siedentop kehitti SE -mallinsa Yhdysvalloissa 1990-luvun alussa yhdessä opettajien kanssa. Malli levisi nopeasti Australiaan ja Uuteen Seelantiin. Tällä hetkellä mallia käytetään myös useissa Euroopan maissa. Suomessa ja muissa Pohjoismaissa opettajat eivät toistaiseksi tunne riittävästi mallin tarjoamia mahdollisuuksia (Romar, Henriksson, Ketomäki & Hastie, 2016). Useissa tutkimuskatsauksissa on kuitenkin jo luettavissa opettajien ja oppilaiden kokemuksia mallin toimivuudesta erilaisissa toimintaympäristöissä. Wallhead ja O'Sullivan (2005) samoin kuin Stephen, Kirk ja O'Donovan (2014) totesivat mallin edistävän oppilaiden osallistumista oppilaskeskeisiin tehtäviin ja tukevan heidän henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystään, koska mallin käyttö lisäsi oppilaiden vastuullisuutta, yhteistyötä ja keskinäistä luottamusta. Kinchin (2006) totesi oppilaiden pitävän SE -mallia perinteiseen liikunnanopetukseen verrattuna houkuttelevampana, koska he tunsivat olevansa siinä osallisia. Hastie, Martínez ja Calderón (2011) mainitsivat mallin käytön kasvattaneen oppilaiden sisäistä motivaatiota ja aiempaa suurempaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä tarjonnan oppilaille koetun pätevyuden ja autonomian tuntemuksia. Mallin käyttö paransi myös oppilaiden taitoja, taktista osaamista ja pelikäsitystä (Hastie, 2012).

Eräs väylä uudistaa suomalaiskoulujen liikuntakasvatusta on tarjota tuleville opettajille opetusmallien monipuolista soveltamista jo heidän opetusharjoittelujensa yhteydessä. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu vaihtelevia tuloksia opettajaopiskelijoiden kokemuksista heidän toteuttaessaan ensimmäistä kertaa SE -mallin mukaista opetusta. Osan on havaittu jättävän olennaisia osiota pois (McCaughy, Sofo, Rovegno & Curtner-Smith, 2004) ja kokevan, että alussa työmäärä lisääntyy huomattavasti (Romar, 2013). Lisäksi osalla on ollut vaikeuksia ymmärtää ja ohjata pelitaktiikkaa ja saada oppilaat toimimaan ryhmänä (Gurvitch, Blankenship, Metzler & Lund, 2008; McMahan & MacPhail, 2007). Todetuista ongelmista huolimatta Curtner-Smith ja Sofo (2004) havaitsivat opiskelijoiden pitävän SE -mallista enemmän kuin perinteisistä menetelmistä ja Sinelnikov (2009) raportoi opiskelijoiden huolten vähentyvän alkuvaikeuksien jälkeen. Opiskelijoiden on todettu kokevan mallin mukaan opettamisen haastavaksi mutta kannustavaksi, kun he ovat nähneet, kuinka innostuneesti oppilaat ottavat vastuuta eri tehtävistä (Romar, 2013; Stran, Sinelnikov & Woodruff, 2012). Myös Stran ja Curtner-Smith (2010) raportoivat SE -mallin käyttöön liittyvistä myönteisistä tuloksista. He arvelivat, että tärkein syy myönteisille kokemuksille oli mahdollisuus saada opetuskokemuksia mallin käytöstä jo opettajan-

koulutuksen aikana. On suositeltu, että käytettäessä SE -mallia opettajankoulutuksen sisältönä, opiskelijoiden tulee ensin saada olla itse oppilaana SE jaksolla ja että jaksoon liitetään teoreettinen johdantoluento tai muu selvitys. Sen lisäksi on tärkeää, että opiskelijat saavat havainnoida kun kokenut opettaja opettaa omaa luokkaansa (Deenihan, McPhail & Young, 2011; Kinchin, Clarke & Quill, 2005). Lisäksi harjoittelukoulujen opetusharjoittelun ohjauskulttuurin on todettu olevan tärkeä tekijä opiskelijoiden opetusharjoittelussaan toteuttaman mallin onnistumiselle (Deenihan & MacPhail, 2013; Stran & Curtner-Smith, 2009).

Sport Education -mallin käyttöä on tarkasteltu myös osana opettajan ammatillista sosiaalistumista kun on vertailtu, miten opiskelijat oppivat, ymmärtävät ja toteuttavat mallia ja arvioitu, muuttavatko saadut opetuskokemukset mahdollisesti heidän aiempia käsityksiään. Curtner-Smith, Hastie ja Kinchin (2008) havaitsivat mallin käytössä kolme eri toteutustapaa. Osa opiskelijoista toteutti opetusjaksonsa täyttäen kaikki mallin käyttöön liittyvät ohjeet, osa jätti opetuksensa joitakin osioita mallista pois ja eräiden opiskelijoiden toteutus muistutti lähinnä perinteistä opetusta. Toteutustavan valintaan todettiin vaikuttavan opiskelijoiden opettajankoulutusta edeltävän kokemushistorian sekä heidän saamansa opettajakoulutuksen sisällöt. Viimeksi mainittu on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa (Deenihan & MacPhail, 2013).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on toteuttaa luokanopettajakoulutuksen liikunnan sivuaineen opetusharjoittelussa Sport Education -mallia ja tarkastella kahden luokanopettajaopiskelijan ja heidän opettamiensa oppilaiden synnyttämiä oppimiskokemuksia.

## Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahden kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijan, Idan ja Antonin, toimintaa heidän toteuttaessaan SE -mallin mukaista liikunnanopetusta. He osallistuivat neljän viikon mittaiseen sivuaineharjoittelujaksoon, jonka aikana he opettivat itse ja seurasivat liikunnan opetusta. Harjoittelujaksossa kolme opetusharjoittelija muodosti ryhmän ja jokainen heistä opetti yhdelle liikuntaryhmälle yhden kaksoistunnin liikuntaa viikossa. Ryhmän tehtävänä oli observoida, reflektoida ja keskustella toistensa tunneista. Ryhmän sisällä jokaisella oli eri opetusmalli, jota hänen tuli käyttää opetuksessaan. Sport Education oli yksi näistä. Lisäksi opiskelijaryhmällä oli liikunnan opetusta käsit-

televää oheislukemistoa, jota materiaalia heidän tuli käyttää keskusteluissa ja opetusten reflektoinnissa. Harjoittelukoulun opettaja ohjasi jokaisen opiskelijan kaikki neljä opetuskertaa ja opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtori ohjasi kaksi opetuskertaa. Jokaisen opiskelijan odotettiin käyttävän sähköistä oppimispäiväkirjaa opetustensa reflektoinnissa ja muiden harjoitusjaksoon liittyvien tehtävien raportoinneissa. Oman opetuksensa reflektoinnin lisäksi opiskelijoiden tuli observoida systemaattisesti ryhmänsä toisten opiskelijoiden tunteja, analysoida omaa opetustaan videon perusteella, mitata ja tulkita yhden ryhmänsä oppilaan sykearvot, analysoida oppilaiden oppimisen edistymisestä sekä pohtia oman opettajuutensa kehittymistä harjoittelujakson aikana.

Ida and Anton saivat SE -mallin opetettavakseen ja he suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Jo alussa heille korostettiin, ettei osallistuminen vaikuta heidän harjoittelunsa arviointiin. Taustatiedot osoittivat, että Idalla oli monipuolinen voimistelu- ja yleisurheilutausta sekä hän oli toiminut kauan valmentajana. Hänellä oli myös jonkin verran liikunnanopettajan sijaisuuskokemuksia. Antonilla oli palloilutausta, mutta hänellä ei ollut kokemusta liikunnanopetuksesta eikä valmentamisesta. Molemmat olivat valinneet liikunnan sivuaineekseen (25 op) kolmannen ja neljännen opiskeluvuoden aikana. Tätä ennen he olivat osallistuneet liikunnan monialaisiin opintoihin (4 op) sekä valinnaiseen liikunnan didaktiikan kurssiin (5 op). Opiskelijoiden perehdyttäminen opetusmalleihin tapahtui siten, että heillä oli yksi seminaarikerta, jolloin he lukivat, refleктоivat ja keskustelivat eri opetusmalleihin perustuvasta opetuksesta yhdessä didaktiikan lehtorin kanssa. Kolme viikkoa ennen harjoittelujakson alkua opiskelijat saivat tietää harjoitteluluokkansa sekä mitä opetusmallia heidän tulisi käyttää. Samalla he saivat kirjallisuutta, jossa kuvattiin kunkin opetusmallin toteuttamisperiaatteet. Tämän jälkeen heillä oli keskustelu didaktiikan lehtorin kanssa oman mallinsa yksityiskohdista. Ennen harjoittelun aloittamista opiskelijoilla oli henkilökohtainen ohjaus didaktiikan lehtorin kanssa, jonka aikana käytiin läpi jaksosuunnitelma, ensimmäisen tunnin tuntisuunnitelma sekä selvitettiin mahdolliset epäselvyydet.

Opiskelijoiden opetusharjoittelu tapahtui harjoittelukoulussa. Koulun liikunnanopetus on toteutettu sisältölähtöisen mallin mukaan. Siinä eri lajien looginen eteneminen ohjaa liikuntaohjelman suunnittelua ja toteutusta. Ohjaavat liikunnanopettajat antoivat opiskelijoille jaksojen sisällöt. Ida sai opetettavakseen vannevoimistelua ja käsipalloa viidennen luokan tytöille ja Anton musiikkiliikuntaa

ja salibandyä neljännen luokan pojille. Anton ja didaktiikan lehtori totesivat yhdessä, että musiikkiliikunnan osio olisi aloittelevalla opettajalle kenties liian haastavaa toteutettavaksi SE -mallin mukaan neljännen luokan pojille. Siksi sovittiin, että Antonin tuli käyttää mallia vain salibandyn opetuksessa.

Opiskelijoiden opetuskäyttäytyminen kuvaamiseksi ja ymmärtämiseksi heitä haastateltiin ja observoitiin harjoittelun aikana. Näin voitiin syventää tuntitapahtumia. Haastattelussa käytettiin avoimia kysymyksiä, joihin opiskelijat saivat vastata omin sanoin. Kaksi tutkija observoivat kaikki tunnit ja kumpikin teki tuntien tapahtumista kirjallisesti laadulliset muistiinpanot. Tunnit myös videotettiin. Niiden avulla voitiin myöhemmin täydentää tuntien aikana tehtyjä muistiinpanoja. Molemmat opiskelijat haastateltiin ennen harjoittelujaksoa ja jakson jälkeen sekä ensimmäisen, toisen ja kolmannen opetuskerran jälkeen. Sen lisäksi haastateltiin yksi oppilasvalmentaja molemmista ryhmistä. Oppilaiden videointiin ja heidän osallistumiseensa tutkimukseen saatiin lupa heidän vanhemmiltaan.

SE -mallin mukaisesti oppilaat saivat erilaisia rooleja liikuntatuntien aikana. Antonin ryhmän pojat saivat toimia salibandyvalmentajana, kapteenina, alkuverryttelyvastaavana ja huoltajana. Ida antoi oppilaiden vastuutehtäviksi toimimisen välinevoimistelu- ja käsipallovalmentajana sekä alkuverryttely- ja tilastovastaavana. Oppilaiden pelatessa käsipalloa ja salibandyä, molemmat opiskelijat järjestivät tilanteet niin, että pelivuoroaan odottavat oppilaat toimivat pää-, linja- ja maalituomareina. Ensimmäisen tunnin aikana molemmat opiskelijat selvittivät oppilailleen, miten SE -malli toimii jakson aikana ja jakoivat oppilaat joukkueisiin.

Siedentopin ym. (2011) mukaan SE -jakso koostuu kuudesta osa-alueesta; jakso, yhteisöllisyys, juhlailo, tilasto, kilpailu sekä loppuhuipentuma. Jotta voitiin varmistua, että molemmat opiskelijat toteuttivat tunneillaan SE -mallia, havainnointiin ja analysoitiin heidän ratkaisujaan aiempien tutkimusten tarkastusmallien (Browne, Carlson & Hastie, 2004; Perlman, 2011) perusteella. Analyysi osoitti, että sekä Ida että Anton toteuttivat kaikki kuusi osa-alueita. Jakso kesti neljä viikkoa. Oppilailla oli koko ajan samat roolit. He pelasivat harjoitusottelut ja lopputurnauksen samassa joukkueessa. Oppilaat tilastoivat myös maalit ja syötöt. Juhlailo näkyi, kun oppilaat keksivät joukkueilleen nimet ja toteuttivat voimistelun loppunäytöksen.

Litteroidut haastatteluaineistot ja observointiaineisto käytiin läpi useita kertoja. Näin saatiin kattava kuva materiaalista ja jakson aikana esiintyvistä trendeistä ja

opiskelijoiden selityksistä. Aineisto analysoitiin yhdistelmällä analyyttinen induktio ja jatkuva vertailutekniikka (Goetz & LeCompte, 1984). Menettelyillä pyrittiin löytämään teemoja kuvaamaan opiskelijoiden toimintaa. Aineistoon sisällytettiin myös kaikki opiskelijoiden negatiiviset kommentit, jotta voitiin varmistua, ettei mitään opiskelijoille tai oppilaille tärkeitä näkökulmia olisi jäänyt dokumentoimatta (Lincoln & Guba, 1985). Myös havainnointimuistiinpanoja käytettiin aineiston analysoinnissa. Aineistotriangulaatiolla pyrittiin saamaan kattava kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Näin aineiston luotettavuus ja uskottavuus tuli varmistettua usealla menetelmällä.

## Tulokset

**Opiskelijoiden keskeisimpiä oppimiskokemuksia SE -mallin toteutuksesta liikuntatunneilla.** Sekä Ida että Anton käyttivät ennen jakson alkua paljon aikaa ryhmäjakojen, oppilaiden roolien sekä oppilaiden tukimateriaalien suunnitteluun. Harjoittelukoulun ohjaajat auttoivat heitä luokkien ryhmädynamiikan tuntemisessa. Pehdytysten perusteella opiskelijat jakoivat oppilaat joukkueisiin ja nimesivät oppilasvalmentajat. Oppilaat saivat sen jälkeen valita roolit joukkueen sisällä. Tässä oli aluksi pieniä ongelmia Antonin ryhmässä, koska oppilaat olivat erimielisiä siitä, kuka saa minkälaisen roolin. Vaikka Anton oli tehnyt huolelliset valmistelut, hän olisi halunnut suunnitella alkujärjestelyt vielä paremmin. Ida sen sijaan koki, että hyvä alkusuunnittelu auttoi myös jakson muiden tuntien sujumista. Idan levollisuutta kuvasi hänen toteamuksensa: *”minun ei tarvitse itse suunnitella niin paljon, koska oppilaat vastaavat tuntien pitämisestä”*.

Kumpikin opiskelija korosti ensimmäisen tunnin tärkeyttä. Sen he katsoivat selkeyttäneen toimimista jakson edetessä. Idan liikuntaryhmässä *”...oppilaat istuvat piirissä. Ida selvittää mallin ja kertoo rooleista. Sitten hän jakaa oppilaat joukkueisiin, pyytää heitä valitsemaan joukkueille nimet ja nimeämään roolit joukkueen jäsenille”* (Ida, havaintomuistiinpano, 1 tunti). Ida piti ensimmäistä tuntiaan onnistuneena, vaikka liikkumista oli melko vähän. Hän oli myös jatkon suhteen optimistinen. Opetustilanteissa Ida ei kokenut ohjaajien ja opiskelukavereiden läsnäolon vaikuttavan omaan toimintaansa. Anton sen sijaan oli ensimmäisellä tunnilla hermostunut ennen kuin hän sai selvitettyksi oppilaille mallin periaatteet. Hän toivoi oppilaiden ymmärtävän tehtävät ja motivoituvan. Anton koki myös yliopisto-ohjaajan läsnäolon lisänneen omaa hermostuneisuuttaan tunneilla.

Molemmilla opiskelijoilla oli jakson alussa vaikeuksia oman opettajaroolinsa suhteen. Havainnointien perusteella he olivat epävarmoja ja tyytyivät lähinnä tarkkailemaan oppilaiden toimintaa antamatta heille palautetta. Ida kommentoi: *”En todellakaan tiennyt, miten paljon minun pitäisi puuttua siihen, mitä he tekivät.”* Anton harmitteli, ettei hän ollut saanut opiskelumateriaalin tai ohjauksen perusteella riittävästi tietoa opettajan roolista. Hän koki olleensa ensimmäisillä oppitunneilla myös turhan varovainen siihen nähden, millainen hän yleensä on. Observoijien havainnot osoittivat, että Antonin oppilaat olivat vilkkaita, eivätkä kuunnelleet riittävästi ohjeita. Palautekeskusteluissa pureuduttiin rooli-ongelmaan ja seuraavilla tunneilla opiskelijoiden käyttäytyminen opettajana muuttui ja he antoivat oppilaille runsaasti palautetta.

**Opiskelijoiden oppilaistaan tekemät havainnot sekä oppilaiden omat kokemukset.** Sekä Anton että Ida kuvasivat oppilaiden olleen innoissaan ja ottaneen vastuuta omista tehtävistään joukkueen sisällä. Myös oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että saivat itse päättää tehtävistä. Niinpä Alexandra (oppilas Idan ryhmästä) totesikin: *”Pidän siitä, että minulla on vastuuta. On hauskaa tuntea itsensä tärkeäksi henkilöksi ryhmässä.”* Oppilaiden kommenteista huolimatta Ida kertoi, että oppilailla oli joskus vaikeuksia toteuttaa omaa rooliaan. Erityisen hankalaa oli tuomarina toimiminen käsipallossa ja Ida päättikin itse tuomita jakson alussa. Havainnot todistivat myös, että oppilastuomareilla oli vaikeuksia ymmärtää roolinsa ja uskaltaa puuttua pelin kulkuun. Isac (oppilas Antonin ryhmästä) totesikin: *”Meidän on oltava tuomareina ja he, jotka eivät ole pelanneet aikaisemmin, eivät olleet siinä niin hyviä.”*

Molemmat opiskelijat antoivat tukea oppilasvalmentajille tapaamalla heidät välitunnilla oppituntia edeltävänä päivänä. Tapaamisilla opiskelijat halusivat varmistaa, että oppilasvalmentajat olivat valmiina tehtäviinsä. Silti oppilaiden tapa valmistautua valmentajan roolin vaihteli. Alexandra oli huolellisesti valmistautunut: *”Olen suunnitellut [vanne] ohjelman, joka tullaan tekemään... Kyllä sitä valmistellaan melko hyvin.”* Isac, joka harrasti salibandyä vapaa-ajallaan, totesi puolestaan, *”Etten oikeastaan [suunnitellut] ollenkaan, koska osasin entuudestaan jo niin monta harjoitetta.”* Vaikka mainittujen oppilaiden välillä oli eroa tehtävänsä suhtautumisessa, Antonin toisella tunnilla havainnoitsijat totesivat eräällä oppilasvalmentajalla olevan A4-paperi täynnä muistiinpanoja harjoitteista, jotka hän aikoi toteuttaa.

Opiskelijoiden mielestä oppilaat olivat oppineet ottamaan vastuuta, tekemään yhteistyötä ja kunnioittamaan toisiaan. Myös oppilaiden mielestä oppimista oli tapahtunut. Alexandra analysoi kokemuksiaan: *”Olen oppinut paljon. Olen oppinut käsipalloa ja miten käyttää voimisteluvannetta ... olen oppinut myös olemaan johtajana ja kantamaan vastuuta. Toiset ovat oppineet kuuntelemaan johtajia, riippumatta siitä, onko johtaja oppilas vai opettaja.”* Sen sijaan Isac ei sanonut oppineensa itse mitään pelistä, koska hän pelasi salibandya kolme kertaa viikossa mutta uskoi, että muut oppilaat olivat oppineet tunneilla salibandyän sääntöjä.

**Opiskelijoiden reflektioita SE -mallin käytöstä harjoittelussa ja tulevassa luokanopettajan työssä.** Harjoittelujaksonsa lopussa Ida totesi, että jakso olisi voinut olla pidempi, koska SE -mallin vuoksi aika kului nopeasti. Ida piti hyvänä, että sai kokeilla SE -mallin mukaista opetusta sivuaineharjoittelunsa aikana. Hän piti mahdollisena, että hän opettaa myös tulevaisuudessa SE -mallin mukaan. Hän aikoi kuitenkin soveltaa mallia oppilaiden ja eri opetussisältöjen mukaan. Anton puolestaan koki, etteivät hänen vahvuutensa opettajana päässeet oikeuksiin tällä jaksolla eikä hän tuntenut olevansa opettajana oma itsensä. Hän olisi halunnut opettaa ”tavallisesti”. Anton esitti lisäksi toiveen, että opetusharjoittelu tapahtuisi aina samassa luokassa, jotta voisi oppia tuntemaan luokan oppilaat kunnolla. Anton oli turhautunut toisen ja kolmannen oppituntinsa jälkeen koska SE -malli ei toiminut hänen toivomallaan tavalla. Hänellä oli jo alussa *”sellaisia odotuksia, ettei tämä tule onnistumaan.”* Anton piti mallia sekavana ja koki, että sitä olisi sovellettava alakoulun liikunnanopetukseen, jotta opettaja tietäisi, kuinka tulisi toimia jotta opetus onnistuisi. Silti myös Anton aikoi käyttää mallia tulevaisuudessa omassa liikunnanopetuksessaan saatuaan sen käytöstä opiskelujensa aikana kokemuksia. Hän katsoi omalta kohdaltaan mallin käytön helpommaksi sitten kun tuntee oppilaat hyvin.

## Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten SE -mallin toimivuutta luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelun aikana. Liikuntatuntien yleisilme ja oppilaita koskevat havainnot ja haastattelut osoittivat, että liikuntatuntien toimintakulttuuri muuttui kohti oppivaa yhteisöä, missä oppilailla oli aktiivinen rooli ja he ottivat vastuun omista toiminnoistaan. Oppilaat nauttivat saadessaan vastuuta ja tehdesään yhteistyötä. Opettajina toimineiden opiskelijoiden, Idan ja Antonin, raportoidut kokemukset viestittivät ennakkovalmistelujen vaatavuudesta ja aikaa vie-

vyydestä. Samansuuntaisia kokemuksia ilmeni myös McMahonin ja MacPhailin (2007), Romarin (2013) ja Sinelnikovin (2009) aineistoissa. Ennen harjoittelua molemmilla opiskelijoista oli ohjauksia sekä itsenäistä SE -malliin perehtymistä. Heti johdattelun jälkeen alkoi heidän valmistelutyönsä. Koko jakso tuli suunnitella ennen jakson alkua ja opiskelijoiden tuli valmistaa materiaalit oppilaille. Gurvichin ym. (2008) tutkimuksen opettajat oivalsivat mallin etujen paljastuvan vasta suunnitteluvaiheen jälkeen, koska huolellisen jakson suunniteltuaan opettajalle riitti, että hän oli paikalla ja auttoi tarvittaessa. Tässä kokeilussa opettajina toimineiden opetusharjoittelijoiden, Idan ja Antonin, kokemukset olivat Gurvichin ym. (2008) aineiston kanssa samansuuntaisia. Ida raportoikin, että tunnit sujuivat ennakkovalmistelujen jälkeen hänen näkökulmastaan hyvin, koska oppilaat ottivat osavastuuta alkuvalmistelujen jälkeen tilanteiden suunnittelusta.

Molemmat opiskelijat toteuttivat mallin kaikki osa-alueet. Aikaisemmin on havaittu opetusharjoittelussa osan opiskelijoista toteuttavan kaikki mallin käyttöön liittyvät ohjeet, osan jättäessä opetuksessaan osioita mallista pois (Curtner-Smith ym., 2008; McCaughtry ym., 2004). Ida ja Anton toteuttivat kaikki osa-alueet siitäkin huolimatta, vaikka kaikkia mallin käyttöön liittyviä yksityiskohtaisia perehdytysuusia ei ennen jaksoa käytettykään (Deenihan ym., 2011; Kinchin ym., 2005). Koulun kulttuuri merkitsee paljon, miten opiskelijat toteuttavat SE -mallin (McMahon & MacPhail, 2007). Harjoittelun toteutuspaikkana olleessa koulussa liikunnanopetus toteutetaan perinteisen sisältölähtöisesti, eikä koulun kulttuuri antanut tukea opiskelijoille mallin käyttöön. Harjoittelujakso oli kuitenkin tarkasti valvottu ja ohjattu didaktiikan lehtoreiden taholta. Näin opettajankoulutuslaitoksen ohjauksen merkitys mallin oppimisessa osoittautui suureksi. Onkin syytä tiedostaa, että kun opetusharjoittelussa opiskelijoille annetaan heille ennestään tuntemattomia, vaativia tehtäviä, didaktiikan lehtoreiden on oltava erityisen valmiita tukemaan opiskelijoita ohjauksillaan.

Jones ja Ward (1998) tähdensivät huolellisten ohjeiden merkitystä, jotta oppilaat kykenisivät työskentelemään omatoimisesti ilman opettajan apua. Tätä painottivat myös Ida ja Anton. Mallin esittelyn jälkeen opiskelijat jakoivat oppilaille roolitusohjeet kirjallisesti ja kävivät ne vielä läpi suullisesti. Molemmat opiskelijat toteuttivat siten mallin ohjeistuksen, roolijaot kuin mallin tarkoituksenkin selvittämisen sekä jakson seuraavat vaiheet erinomaisesti. Heidän toimintansa tuki huolellisen ohjeidenannon merkitystä autettaessa oppilaita oivaltamaan oma roolinsa ja vastuunsa. Hyvä ohjeistus loi edellytykset myös jakson kokonaisuunnistumiselle.



Jakso paljasti opiskelijoiden vaikeudet tiedostaa aluksi oma opettajaroolinsa mallin toteutuksen aikana, muun muassa kuinka toimia, mihin tarttua harjoitusten aikana ja mistä antaa palautetta. Samaa ilmeni myös Romarin (2013) ja Stran ym. (2012) aineistoissa, joiden mukaan osa opiskelijoista koki, että heidän itsensä tulee olla opetustilanteissa keskipisteessä. Osalla on taipumus toimia toisen ääripään mukaan, eli kun siirrytään oppilaskeskeisempään työtapaan, niin opiskelijat jättäytyvät opettajina täysin passiiviseksi. Ohjaajan rooliin liittyvän hämmennyksen ja epävarmuuden tunnistivat Idan ja Antonin itsensä ohella myös ohjaajat ja tuntien havainnoitsijat. McMahon ja MacPhail (2007) totesivatkin osuvasti, ettei riitä, että opiskelijalla on lukemisen tarjoamaa ”mitä” tietoa, hän tarvitsee ehdottomasti myös harjoittelun tarjoamaa ”miten” tietoa ja taitoa. Ohjausten myötä molemmat tulivat varmemmiksi rooleistaan ja uskalsivat tarttua tilanteisiin ja antaa palautetta oppilaille kuten kävi myös Deenihanin ja MacPhailin (2013) sekä Stranin ja Curtner-Smithin (2009) aineistoissa. Gurvich ym. (2008) tähdensi, että kun opettaja ei ole koko ajan ohjeistamassa, hänelle jää enemmän aikaa yksilöllisen palautteen antamiselle. Jatkossa on tärkeää perehdyttää opetusharjoittelijat huolella mallin periaatteisiin, mallin käytöstä saatujen aikaisempien tutkimusten tuloksiin ja niiden hyödyntämiseen opetuksessa. Näin voidaan parhaiten ennalta tukea harjoittelijana toimivan opettajan oman roolin oivaltamista mallin käytössä (Deenihan ym., 2011; Kinchin ym., 2005).

Oppilaat pitivät vastuun saamisesta toimiessaan erilaisissa rooleissa. Tuomarina toimiminen oli rooleista haastavin. Ida huomasi jo harjoittelujakson alussa, että oppilailla oli vaikeuksia toimia tuomareina. Siksi hän päätti olla ensimmäisessä ottelussa itse tuomarina. Myös Antonin oppilas Isac havaitsi, että oppilaat turhautuivat kun tuomari ei ollut tarpeeksi hyvä. Idan ja Antonin kokemuksia tuki Carlson ja Hastien (1997) tulos, että oppilailla kestää kauemmin oppia tuomarin rooli, kuin sisäistää muita peliin sisältyviä rooleja. On ilmeistä, etteivät tämän kokeilujakson oppilaat ehtineet sisäistää tuomarin roolia riittävän hyvin, jotta he olisivat uskaltaneet tehdä varmoja päätöksiä tai erottaa oikeita ratkaisuja vääristä. Näin osa ei kokenut omaa tuomarin rooliaan kyllin palkitsevaksi ja hauskaksi.

Opiskelijoiden näkemykset erosivat sen suhteen, mitä jakso tarjosi heille. Anton piti hyvänä saadessaan oppia käyttämään mallia, mutta hän olisi mieluummin halunnut oppia sen käytön jossakin toisessa tilanteessa tai toteuttaa se jollakin

vapaaehtoisella tavalla. Koska Antonilla ei ollut aiempaa kokemusta liikunnan opettamisesta, olisi hänen kannaltaan ollut hyvä saada ensin riittävästi opetuskokemusta ”tutusta tavasta”. Idan mielestä oli sekä välttämätöntä että hyödyllistä oppia käyttämään mallia nimenomaan harjoittelun aikana. Romarin (2013) sekä Stranin ja Curtner-Smithin (2009) tutkimuksissa opiskelijat kokivat mahdollisuuden saada kokeilla mallia harjoittelussaan hauskaksi ja opettavaiseksi. Samoin koki myös Ida. Tämän ja aiempien tutkimusten tulokset rohkaisevat tutustuttamaan opiskelijoita opettajankoulutukseen kuuluvissa opinnoissaan myös malliperustaiseen opetukseen – paitsi heidän oman ajattelunsa ja toimintansa avartumisen, myös oppilaiden vastuun oppimisen vuoksi. Toki voidaan pohtia, olisiko opiskelijoilla mahdollisuutta osallistua kahdelle harjoittelujaksolle esimerkiksi siten, että toinen rakentuisi perinteisille opetustilanneratkaisuille ja toinen malliperustaiselle opetukselle.

Peruskoulun uusissa, vuonna 2016 käyttöön otettavissa perusteissa korostuu aikaisempaa selkeämmin haaste oppilaiden kasvattamisessa vastuun kantoon ja kykyyn toimia ryhmässä. Niin tämän kuin aiempienkin aineistojen tulokset (mm. Stephen ym., 2014) osoittavat, että oppilaat kykenevät mielekkäällä tavalla rajattuun vastuun kantoon ja kokevat SE -mallin mukaisen työskentelyn positiivisena. Tieto rohkaisee liikuntaa opettavia opettajia kokeilemaan työssään SE -mallia eräänä vastuun kantoon oppimista edistävänä työtapana, kuitenkin painottaen myös käyttöön liittyviä haasteita.

Aineiston suppeus (kaksi opiskelijaa), opetusharjoittelujakson lyhyys sekä rajautuminen lähinnä prosessien kuvailuun rajoittavat tulosten yleistämistä. Rajoituksesta huolimatta tulokset rohkaisevat erilaisten vaihtoehtojen kokeiluun opettajankoulutuksessa ja varsinkin opetusharjoittelussa. Jo tässä kuvatut oppimiskokemukset osoittivat, että opiskelijat tarvitsevat huolella toteutettuja opetusharjoittelujaksoja, jotta heillä olisi mahdollisuus sisäistää uusia pedagogisia toimintatapoja. Jatkossa tarvitaan lisätutkimusta, miten Sport Education ja muut opetusmallit soveltuvat jo työssä olevien suomalaisen liikuntaa opettavien opettajien arkikäytäntöön. Tämän tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat aikoivat käyttää SE -mallia tulevassa työssään liikuntaa opettavina luokanopettajina. Olisi hyvä myös selvittää, miten he sen toteuttavat tai jättävät toteuttamatta sekä miten opetusharjoittelussa toteutettu mallien käyttö heijastuu heidän pedagogiseen ajatteluunsa ja toimintaansa tulevassa opettajan työssä.

## Lähteet

- Browne, T., Carlson, T., & Hastie, P. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and Sport Education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199–214.
- Carlson, T., & Hastie, P. (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176–195.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P., & Kinchin, G. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97–113.
- Curtner-Smith, M., & Sofo, S. (2004). Influence of a critically oriented methods course and early field experience on preservice teachers' conceptions of teaching. *Sport, Education and Society*, 9(1), 115–142.
- Deenihan, J., & MacPhail, A. (2013). A preservice teacher's delivery of Sport Education: Influences, difficulties and continued use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 166–186.
- Deenihan, J., McPhail, A., & Young, A-M. (2011). 'Living the curriculum': Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review*, 17(1), 51–68.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Gurvitch, R., Blankenship, B-T., Metzler, M., & Lund, J. (2008). Student teachers' implementation on model based instruction: Facilitators and inhibitors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(4), 466–486.
- Hastie, P. (2012). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. In P. Hastie (Ed.) *Sport Education; International perspectives* (pp. 1–12). Oxon: Routledge.
- Hastie, P., Martinez, D., & Calderon, L. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103–133.
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248–262.
- Jones, D., & Ward, P. (1998). Changing the face of secondary physical education through Sport Education. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 69(5), 40–43.

- Kinchin, G. (2006). Sport education: A view of the research. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.) *Handbook of physical education* (pp. 598–609). London: Sage.
- Kinchin, G., Clarke, G., & Quill, M. (2005). Sport education in teacher education. In G. Penney, M. Clarke, M. Quill & G. Kinchin (Eds.) *Sport Education in physical education: Research-based practice* (pp. 217–228). London: Routledge.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McCaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I. & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135–155.
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229–246.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> [Luettu 21.02.2016].
- Opetushallitus (2016). *OPS 2016 liikunnan tukimateriaalit*. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.edu.fi/ops2016\\_liikunnan\\_tukimateriaalit](http://www.edu.fi/ops2016_liikunnan_tukimateriaalit) [Luettu 21.02.2016].
- Perlman, D. (2011). Examination of self-determination within the Sport Education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2, 79–92.
- Romar, J-E. (2013). Lärarstuderandes erfarenheter av en modellbaserad undervisning i gymnastik under lärarutbildningens praktikperioder. *Didaktisk Tidskrift*, 23(1), 429–450.
- Romar, J-E., Henriksson, J., Ketomäki, K., & Hastie, P. (2016). Teachers' learning experiences with the Sport Education model in physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 7, 1-26.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., & Van Der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinel'nikov, O. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91–114.

- Stephen, H., Kirk, D., & O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41–63.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the Sport Education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 38–53.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(3), 243–256.
- Stran, M., Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287–308.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181–210.