

TAUSTATEKIJÖIDEN YHTEYS DIDAKTISTEN TAITOJEN KOETTUUN
TÄRKEYTEEN LIIKUNNANOPETUKSESSA

Janne Oksala ja Henri Raatikainen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2011

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Oksala, Janne & Raatikainen, Henri 2011. Taustatekijöiden yhteys didaktisten taitojen koettuun tärkeyteen liikunnanopetuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, 64 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää taustatekijöiden yhteyttä liikunnanopettajien käsityksille eri didaktisten taitojen tärkeydestä liikunnanopetuksessa. Tutkimukseen osallistui 112 eri puolilla Suomea työskentelevää liikunnanopettajaa eri kouluasteilta. Tutkimus suoritettiin internet-kyselynä MrInterview ohjelman avulla. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2010.

Tutkimuksessa vertailtiin eri taustamuuttujia, joita olivat sukupuoli, opetusaste, opetuskokemus ja ikä, suhteessa didaktisiin taitoihin. Didaktiset taidot muodostettiin kirjallisuuden pohjalta ja niitä olivat tuntien suunnittelu, instruktio, havainnointi, palautteenanto, opetusjärjestelyt, eriyttäminen ja arviointi. Tutkimus oli laadultaan kvantitatiivinen ja tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen SPSS for Windows 15.0 -ohjelmaa.

Tutkimustulosten mukaan sukupuoli oli tutkimuksessa selkeästi opettajia erotteleva tekijä didaktisten taitojen koetussa tärkeydessä. Naiset pitivät miehiä tärkeämpänä tuntien suunnittelua, eriyttämistä, havainnointia, palautteenantoa ja käyttäytymisen arviointia.

Opetusasteen osalta oli havaittavissa selkeät erot ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen välillä. Tuntien suunnittelua pidettiin yläkoulussa tärkeämpänä kuin toisella ja kolmannella asteella ja toisella asteella tärkeämpänä kuin kolmannella. Opetusjärjestelyjä pidettiin tärkeämpänä yläkoulussa ja toisella asteella kuin kolmannella asteella, yläkoulun ja toisen asteen välillä eroja ei ollut. Oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä pidettiin tärkeimpinä kolmannella asteella kuin toisella asteella ja yläkoulussa. Lisäksi toisella asteella opetusmenetelmien oppilaslähtöisyyttä pidettiin tärkeämpänä kuin yläkoulussa. Instruktioita pidettiin tärkeämpänä kolmannella asteella kuin yläkoulussa. Toisella asteella palautteenantoa pidettiin tärkeämpänä kuin kolmannella asteella. Liikuntataitojen arviointia pidettiin tärkeimpänä yläkoulussa ja arvostus laski toisella ja edelleen kolmannella asteella. Käyttäytymisen arvioinnin osalta eroja havaittiin verrattaessa yläkoulua ja toista astetta kolmanteen asteeseen. Yläkoulussa ja toisella asteella käyttäytymisen arviointia pidettiin tärkeämpänä kuin kolmannella asteella.

Opetuskokemuksen suhteen eroja havaittiin oman ja oppilaiden toiminnan havainnoinnissa. Vähemmän opetuskokemusta omaavat pitivät sitä tärkeämpänä kuin erittäin kokeneet opettajat. Opettajien iällä oli yhteyttä kahteen didaktiseen taitoon. Keski-ikäiset opettajat pitivät opetusjärjestelyitä iäkkäitä opettajia tärkeämpänä ja nuoret ja keski-ikäiset pitivät liikuntataitojen arviointia iäkkäitä opettajia tärkeämpänä.

Avainsanat: liikunnanopettaja, didaktiset taidot, tärkeys

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
JOHDANTO	5
2 LIIKUNTAPEDAGOGIIKKA	7
2.1 Kasvatus liikuntaan	7
2.2 Kasvatus liikunnan avulla	8
3 DIDAKTIikka	9
3.1 Opetusmenetelmä osana yleistä didaktiikkaa	9
3.2 Liikunnan ainedidaktiikka	11
3.2.1 Tuntien suunnittelu	11
3.2.2 Instruktio	12
3.2.3 Havainnointi	13
3.2.4 Palautteenanto	14
3.2.5 Opetusjärjestelyt	16
3.2.6 Eriyttäminen	17
3.2.7 Arviointi	18
4 TAUSTATEKIJÖIDEN YHTEYS OPETTAJAN DIDAKTISEEN KÄYTTÄYTYMISEEN	21
4.1 Sukupuoli	21
4.2 Opetuskokemus	22
4.3 Opetusaste	23
4.4 Ikä	24
4.5 Opettajan toiminnan tutkimisen arviointia	24
5 ARVOPOHJA OPETTAJAN TOIMINNAN TÄRKEYDEN MÄÄRITTÄJÄNÄ	26
6 TUTKIMUSONGELMAT	28
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	29
7.1 Tutkimuksen kohdejoukko	29
7.2 Tutkimusaineiston keruu ja kyselylomake	30
7.3 Tutkimuksen luotettavuus	31
7.3.1 Mittarin reliabiliteetti	31

7.3.2 Validiteetti.....	34
7.4 Tutkimusaineiston analysointi	34
8 TULOKSET	36
8.1 Didaktisten taitojen koettu keskinäinen tärkeys.....	36
8.2 Sukupuolen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen.....	37
8.3 Opetusasteen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen.....	39
8.4 Opetuskokemuksen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen.....	42
8.5 Iän yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen	44
9 POHDINTA	46
9.1 Didaktiset taidot	46
9.2 Opettajan sukupuoli	47
9.3 Opettajan opetusaste.....	48
9.4 Opettajan opetuskokemus	51
9.5 Opettajan ikä	52
9.6 Yhteenveto ja jatkotutkimusehdotukset	53
LÄHTEET	55
LIITE1: Kyselylomake	60

JOHDANTO

Tämän hetken suomalaisessa yhteiskunnassa liikunnan merkitys tulee esille, kun on kyse fyysisestä kunnosta ja toimintakyvystä huolehtimisesta. Liikunnan avulla pystytään vaikuttamaan kansalaisten hyvinvointiin ja terveyteen. Liikunnan harrastamisen merkitys on viime aikoina korostunut entisestään, kun fyysinen aktiivisuus on ihmisen elämässä selvästi vähentynyt yhteiskunnan muuttumisen seurauksena. (Laakso 2003, 17-18.)

Liikuntakasvatuksen tavoitteena koulussa on kasvattaa liikuntaan sekä toteuttaa opetussuunnitelman ja koulun yleisiä tavoitteita liikunnan avulla. Liikuntataitoja ja -tietoja opettamalla sekä tarjoamalla positiivisia elämyksiä pyritään kehittämään oppilaiden fyysistä kuntoa sekä luomaan oppilaille liikunnallinen elämäntapa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 40.)

Opettajuuteen ja opettajana toimimiseen liittyy tiedollista ja taidollista asiantuntijuutta, kuten esimerkiksi kykyä havainnoida oppilaan tuntemuksia, didaktista osaamista, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja sekä yhteiskunnallisia työelämätaitoihin liittyvää osaamista (Laakso ym. 2002). Yhteiskunnan ja nuorisokulttuurin muuttuessa opettajan tulee olla aikaansa seuraava ammattilainen koulunkäyntiä edellyttävän yhteiskunnan ja nuoren välissä. Opettajiin kohdistuvat vaatimukset ja odotukset kertovat mielestämme arvostuksesta opettajia ja heidän työtänsä kohtaan.

Liikuntatuntien luonteeseen kuuluu, että oppilaat tekevät suorituksia yhdessä tilassa yhteisillä välineillä toistensa kanssa, joskus samaan aikaan ja joskus vuorotellen (Varstala 1996, 14). Liikunnanopettajat joutuvat kiinnittämään tuntitoimintaan, sen organisointiin ja oppilaiden toiminnan ohjaamiseen paljon huomiota. Liikunnanopettajan työn haasteisiin kuuluukin olennaisena osana hyvät opetustaidot. Opettajan opetustaidot muodostavat hyvän opetuksen perustan (Numminen & Laakso 2004, 34-35). Opetettavan aineen sisällön hallinta mahdollistaa hyvän opettamisen. Opetustaidot antavat opettajalle vaihtoehtoja erilaisten oppilaiden oppimisvalmiuksien hyödyntämiseen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön.

Osana opetustaitoja ovat didaktiset taidot. Didaktiikka voidaan jakaa aine- ja yleisdidaktiikkaan (Lahdes 1986, 87-93). Tutkimuksemme keskittyy liikunnan ainedidaktiikan eri osa-alueisiin. Ainedidaktiikka painottaa opetusprosessin eri tekijöitä ja niiden välisiä yhteyksiä (Numminen & Laakso 2001, 32).

Opettajan toimintaa tutkittaessa on monia erilaisia mahdollisuuksia selvittää esimerkiksi opettajan ajankäyttöä tunnilla tai tehtävienannon selkeyttä. Mielestämme on vaikea lähteä määrittelemään opettajan toiminnan painotuksia opetuksessa, esimerkiksi eri opetusasteilla, ulkopuolisena opetustapahtumasta vain opettajan toimintaa seuraamalla ja arvioimalla. Tästä syystä tutkimuksemme tavoitteena on löytää liikunnanopettajien toiminnasta heidän itsensä tärkeinä pitämiään asioita. Tärkeys on subjektiivista ja saattaa esiintyä hyvinkin erilaisena eri opettajien kohdalla. Vaikka arvot, joihin opettajien toiminta pitkälti perustuu, ovat yksilöllisiä ja subjektiivisia, on opetussuunnitelma kuitenkin konteksti, jonka kautta yksilöiden arvot tulevat esille. Arvot siis asetetaan toiminnan päämääriksi ja ne toimivat ohjenuorina toiminnalle (Tilus 2004, 81). Tutkimuksessamme haluamme selvittää taustatekijöiden (sukupuoli, opetuskokemus, opetusaste ja ikä) yhteyttä liikunnanopettajien käsityksiin didaktisten taitojen tärkeydestä.

2 LIIKUNTAPEDAGOGIIKKA

Liikuntapedagogiikka voidaan määritellä tieteenalaksi, joka tutkii liikuntakasvatusta ja liikunnanopetusta. Liikunnanopetusta tapahtuu koulun lisäksi myös koulun ulkopuolella kodeissa, urheilujärjestöissä ja erilaisissa harrastajaryhmissä. Liikuntakasvatukseksi voidaan ymmärtää kaikki sellainen toiminta, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. Liikuntakasvatuksessa oppimisen edistäminen vaatii erilaisten kognitiivisten oppimisteorioiden ja motorisen sekä sosiaalisen oppimisen perusteiden hallintaa (Laakso 2007, 17-18). Liikuntapedagogiikka tutkii näin ollen miten liikuntaa opetetaan tai miten siihen kasvatetaan ja myös niitä yleisiä kasvatusilmiöitä, joissa liikunta on osallisena. (Laakso 2003, 14-15.)

2.1 Kasvatus liikuntaan

Tämän hetken suomalaisessa yhteiskunnassa liikunnan tärkeyden perustelu on fyysisestä kunnosta ja toimintakyvystä huolehtiminen. Liikunnan avulla pystytään vaikuttamaan kansalaisten hyvinvointiin ja terveyteen. Liikunnan harrastamisen merkitys on viimeisen vuosikymmenen aikana korostunut entisestään, kun fyysinen aktiivisuus on ihmisen elämässä selvästi vähentynyt. (Laakso 2003, 17-18.)

Fyysisen kunnan tavoite liikuntakasvatuksessa on monimerkityksinen, sillä kunto ei ole samassa mielessä oppimistavoite kuin koulun muut oppimistavoitteet. Oppilas ei voi oppia itselleen hyvää kuntoa vaan hän voi oppia erilaisia tapoja kunnan ylläpitämiseen ja kohottamiseen. Liikunnan harrastamiseksi on siis nyky-yhteiskunnassa selkeät perustelunsa ja kasvattaminen liikuntaan tulee näin ollen nähdä yhtenä keskeisistä kasvatustavoitteista. (Laakso 2003, 18.)

Liikuntakasvatuksen tavoitteena koulussa on huolehtia oppilaan persoonallisuuden toiminnallisen alueen kehittämisestä eli kasvattaa liikuntaan. Liikuntataitoja ja -tietoja

opettamalla sekä tarjoamalla positiivisia elämyksiä pyritään kehittämään oppilaiden fyysistä kuntoa sekä luomaan oppilaille liikunnallinen elämäntapa ja tarve ylläpitää toiminta- ja työkykyisyyttään hyvinvoinnin edistämiseksi. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 40.)

2.2 Kasvatus liikunnan avulla

Liikuntakasvatuksen toinen keskeinen tavoite liittyy liikunnan avulla tapahtuvaan kasvattamiseen. Liikunnan avulla voidaan tehokkaasti edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita, kunhan opetustilanteet on järjestetty suotuisasti. (Laakso 2003; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 40.)

Sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi liikunta tarjoaakin erinomaiset mahdollisuudet yhdessä toimimiseen ja ihmiskontaktien luomiseen. Edellyttävänä tekijänä kuitenkin pidetään oikeanlaisen ilmapiirin luomista. Eettisten tavoitteiden osalta liikuntatunnit luovat ainutlaatuisen tilaisuuden pohtia muun muassa oikean ja väärän, itsekkyyden sekä oikeudenmukaisuuden välisiä suhteita luonnollisissa tilanteissa. Harva muu toiminta tarjoaa mahdollisuuden pohtia moraalikasvatuksen kannalta niin olennaisia haasteellisia tilaisuuksia kuin pelit ja leikit, joita liikuntatunnilla jatkuvasti käytetään. Opettajan ammattitaitoa on osata hyödyntää esiintyvät tilanteet oikealla tavalla. (Laakso 2007, 16.)

3 DIDAKTIikka

Lukuisat oppilaat, opiskelijat ja opettajat menevät päivittäin oppilaitoksiin opettamaan ja oppimaan. Ei ole aivan yhdentekevää mitä kouluissa opetetaan ja opitaan. Erilaisten oppijoiden on saatava mahdollisimman hyvää opetusta tarpeidensa mukaan. Didaktiikan päätehtävä onkin selvittää millaista on hyvä opetus. (Uusikylä & Atjonen 2000, 7.) Numminen ja Laakso (2001, 32) määrittelevätkin didaktiikan opetusopiksi.

Didaktiikka on kokonaisselvitys keinoista, joilla ennakko-opetussuunnitelma pyritään toteuttamaan. Didaktiikka palvelee siis toteutuvaa opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelman ollessa pikemminkin strateginen, on didaktiikka enemmän taktinen väline. Didaktiikka voi olla jaettu osa-alueisiin eri tavoin. Perinteisesti on käytetty paljon jakoa aine- ja yleisdidaktiikkaan. (Lahdes 1986, 87-93.)

Yleinen didaktiikka käsittelee ja painottaa opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmää ja näiden välisiä yhteyksiä. Ainedidaktiikka painottaa taas opetusprosessin eri tekijöitä ja niiden välisiä yhteyksiä. (Numminen & Laakso 2001, 32.) Tässä tutkimuksessa käsitellään vain opetusmenetelmää osana yleistä didaktiikkaa.

3.1 Opetusmenetelmä osana yleistä didaktiikkaa

Mosstonin ja Ashworthin (1994) mukaan opetusmenetelmä on kaikkien niiden toimintojen kokonaisuus, joilla opettaja pyrkii ohjaamaan oppimista. Opetusmenetelmän rinnakkais- ja lähitermejä ovat: opetustyyli, joka painottaa tavoitteen yhteyttä menetelmään, työtapa, joka korostaa oppilaan osuutta toiminnassa ja opetusmuoto, joka korostaa oppilaan ryhmittelyä. (Numminen & Laakso 2001, 70.)

Opetusmenetelmät voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin (Engeström 1984, 122). Ulkoiset tekijät käsittävät välittömästi näkyvät opetuksen muodot: Kasvatustapahtuman

ohjaustavat, sosiaalimuodot eli oppilaiden ryhmittelyn, järjestysmuodot eli oppilaiden sijoittumisen tilassa ja sen, miten opettaja sijoittuu itse sekä opetusmuodot eli työtavat. Opetusmenetelmien sisäisiin tekijöihin sisältyy oppilaiden henkisen työskentelyn ohjaus ja se, mihin oppimisprosessin osaan opetuksen avulla pyritään vaikuttamaan. Tällaisia tekijöitä ovat opetuksellinen kokonaiskäsittely, opetukselliset tehtävät ja luovuutta ja tunne-elämää kehittävät menettelyt. (Numminen & Laakso 2001, 70.)

Opetusmenetelmien ulkoisten tekijöiden tarkoituksena on opetuksen riittävän vaihtelun turvaaminen. Se sisältää lisäksi ne työtavat, joilla opettaja ohjaa oppilaiden käyttäytymistä ja erilaisia opetustilanteita. Ausubelin (1968) mukaan kasvatustapahtuman ohjaamiseen voidaan käyttää joko omatoimista tai vastaanottavaa työtapaa, jota voidaan nimittää myös opettajakeskeiseksi työtavaksi. Vastaanottavassa työtavassa opettaja ohjaa kasvatustapahtumaa ja vastaavasti omatoimisessa eli oppilaskeskeisessä työtavassa opettajan tehtävänä on pysytellä taustalla. Vastaanottavia työtapoja ovat: esittävä opetus ja luokkakeskustelu, opettajan suullinen esitys, opettajan kysely, opetuskeskustelu ja yhteinen harjoitus. Näissä tavoissa viesti kulkee oppilaille enimmäkseen ilman vuorovaikutusta. Omatoimisia työtapoja taas ovat: yksilöllinen työ, itsenäinen työ, oppilaan esitys, ryhmätyö, ryhmäkeskustelu, projektit ja motivoivat ongelmanratkaisutehtävät. Tällöin opettaja toimii tarkkailijana, ja oppilas on toiminnan ohjaajana. (Numminen & Laakso 2001, 70-72.) Opettajan täytyy hallita hyvin erilaisia opetusmenetelmiä, sillä joissakin liikuntamuodoissa oppilaiden tulee toimia yksin, toisissa pareittain tai ryhmissä. (Varstala 1996, 14).

Eri opetustyyliissä oppilaiden ja opettajan päätöksenteon suhteellinen osuus, luonne ja sisältö ovat erilaisia. Uuden asian oppimisen alkuvaiheessa opettaja on suuressa roolissa päätöksen teossa, mutta vähitellen vastuu päätöksen teosta siirtyy oppilaille. Tarkoituksena on kasvattaa oppilaista itseohjautuvia ja saada heidät omaksumaan liikunnan merkitys fyysisen ja henkisen terveyden ylläpitäjänä elämän eri vaiheissa. Päätöksenteon luonne ja rakenne ovat yhteydessä niihin tavoitteisiin, joihin kullakin opetustyyllillä voidaan päästä. Opetustyylien spektri sisältää: komento-tyylin (A), harjoitustyylin (B), vuorovaikutustyylin (C), itsearviointityylin (D), eriyttävän harjoituksen (E), ohjatun oivaltamisen (F),

konvergentin ajattelun tyylin (G), divergentin ajattelun tyylin (H), oppilaan suunnitteleman yksilöllisen ohjelman (I), oppilasaloitteisen tyylin (J) ja itseoppimisen (K). (Numminen & Laakso 2001, 80, 84-85.)

Varstalan, Telaman ja Heikinaro-Johanssonin (1987, 27, 84-85) mukaan opettajien yleisin opetusmuoto oli tehtävätyyppinen opetus, joka käsitti kaikkiaan 52 % kaikista tutkimuksessa observoiduista jaksoista (n = 1531), kun myös pelitilanteet laskettiin tähän mukaan. Ilman pelitilanteita tehtävätyyppisen opetuksen osuus oli 28 % kaikista tunneista. Ohjaavaa opetusta oli noin 25 %, komentotyyppistä noin 15 % ja selostavaa opetusta noin 8 % tunneista. Muiden opetusmenetelmien käyttö oli hyvin harvinaista, sillä kyselevän opetuksen, ongelmanratkaisun, opetuskeskustelun ja oppilaan esityksen osuus oli yhteensä vain noin 1 % kaikista jaksoista.

3.2 Liikunnan ainedidaktiikka

3.2.1 Tuntien suunnittelu

Opetussuunnitelma toteutuu tuntien suunnittelun kautta opetuksiksi (Varstala 1996, 44). Liikunnan jakso- ja tuntikohtaisessa suunnittelussa lähtökohtana on koko luokalle tai oppilasryhmälle laadittu suunnitelma. Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen ja opetuksen eriyttäminen onnistuvat paremmin, jos aluksi on laadittu koko ryhmälle tai luokalle selkeä opetussuunnitelma, johon voidaan tehdä muutoksia. Suunnittelun lähtökohtana on toiminnan tarkoituksen ja tavoitteiden määrittäminen. (Heikinaro-Johansson 2003, 112.) Liikunnanopetuksessa on otettava huomioon, että tavoitteiden asettaminen on opetuksen onnistumisen kannalta välttämätöntä. Tuntien suunnittelu on prosessi, johon osallistuvat sekä liikunnanopettaja että oppilaat. (Numminen & Laakso 2001, 40.) Tarkka ennakkosuunnitelma antaa opetukselle tukevan perustan, jolta opettaja voi improvisoidakin (Engeström 1984, 146).

Suunnittelussa opettajan on harjaannuttava analysoimaan toimintaan liittyviä tekijöitä ennen toimintaa ja sen aikana (Numminen & Laakso 2001, 40). Suunnittelu käsittää tuntien

sisällölliset ohjeet, kunkin eri toiminnan keston ja tunnin tarkan rakenteen (Hardy & Mawer 1999, 205). Twardyn ja Yergin (1987) mukaan opettajat keskittyivät suunnittelussa enemmän opetuksen sisältöön ja oppilaiden tuntiaktiivisuuteen kuin tavoitteiden tarkentamiseen ja sisältöjen suhteuttamiseen tavoitteisiin. Pehkosen (1999, 160) mukaan opettajat käyttivät tuntien suunnitteluun keskimäärin 15 minuuttia. Voimistelutuntien suunnitteluun paljon aikaa kuluttaneet opettajat käyttivät tunnilla muita vähemmän aikaa tehtävän selittämiseen ja tarkkailuun sekä enemmän aikaa suoritusten ohjaamiseen ja palautteen antamiseen. (Pehkonen 1999, 160.)

3.2.2 Instruktio

Instruktio tarkoittaa tehtävän selittämistä. Sen tarkoituksena on antaa oppilaalle selvä kuva opetettavasta asiasta ja siitä, miten tehtävää lähestytään. Instruktio voidaan antaa visuaalisessa tai verbaalisessa muodossa, jolloin omista havainnoista edetään toimintaan (induktiivinen instruktio) tai esitellään tehtävä, johon harjoituksen aikana löydetään ratkaisu (deduktiivinen instruktio). Instruktion erilaisia antotapoja ovat: ohje, malli (esimerkiksi tikku-ukko paperilla), näyttö ja sisäinen malli. (Numminen & Laakso 2001, 50-51.)

Liikunnanopettaja yleensä selittää tehtävää sanallisesti. Opettaja voi kuitenkin havainnollistaa selitystä näyttämällä itse tai pyytämällä oppilasta näyttämään mallisuorituksen, jos kyseessä on uusi taito. Kun liikesuoritus on helposti havaittavissa, on monesti suotuisaa näyttää mallisuoritus, sillä liikesuorituksen sanallinen selittäminen on usein aikaa vievää ja jopa vaikeaa. Oppiaineksen selityksen tulee olla selkeä ja keskittyä suorituksen olennaisiin ydinkohtiin, jotta oppilaalla on mahdollisuus omaksua kaikki olennainen harjoiteltavasta liikuntasuorituksesta. (Varstala 2003, 153-154.) Nummisen (1997, 122) sekä Nummisen ja Laakson (2001, 52) mukaan näyttöä ja mallia käytettäessä on huomiota kiinnitettävä siihen, mistä suunnasta näyttö/malli esitetään. Mallisuorituksen tulisi myös olla ihanteellinen eli hyvin koordinoitu suoritus.

Varstalan (1997, 41) mukaan liikunnanopettajien tehtävien selitykseen käytetty aika vaikutti oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen: mitä enemmän opettajat selittivät tehtävää, sitä vähemmän oppilaat olivat liikunnallisesti aktiivisia. Pieronin (1980) mukaan liikunnanopettajat käyttivät tunneistaan kolmanneksen tehtävien selittämiseen, ja Metzlerin (1980) mukaan tehtävien selittäminen voi viedä tunnista jopa 10-50 % (Siedentop 1991, 37).

3.2.3 Havainnointi

Liikunnanopetuksessa opettajalta vaaditaan jatkuvasti monien oppilaiden havainnointia eli observointia (Graham 2008, 123). Observointi on olennainen taito opettajalle (Rink 1993, 150). Opettajan tulisi tarkkailla eli tehdä havaintoja oppilaiden suorituksista. Sen avulla opettaja pystyy vertaamaan suoritusta tai sen ydinkohtia esitettyyn malliin ja antamaan myös palautetta suorituksesta. (Numminen 1997, 123.) Tarkkailuvaihe tietenkin vaatii, että opettaja hallitsee opetettavan aineksen perusasiat. Opettaja ei vain valvo oppilaiden suorituksia, vaan aktiivisesti tarkkailee niitä, jotta hän tekemiensä havaintojen pohjalta voi miettiä, millaisilla suoritusohjeilla tai millaisella palautteella hän voi edesauttaa oppilaiden suorituksen oppimista. (Varstala 2003, 157.)

Oppilaiden toimintaa läheltä observeivat opettajat saavat oppilaat toimimaan tehtävän parissa aktiivisemmin kuin kauempaa tarkkailevat opettajat. Opettajan tulisi liikuntatilanteissa liikkua tilanteiden mukaan, koska opetustila on yleensä suurempi kuin tavallinen luokkahuone. Tarkkailu voi kohdistua joko yksilöön tai koko ryhmään. Ryhmää observeidessaan opettaja voi ohjata opetuksen yleistä kulkua ja antaa yleistä palautetta. Oppilaita tulisi kuitenkin observeida myös yksilöinä. Opettaja voi tunnin aikana havainnoida oppilaitaan vuoronperään, jolloin hän oppii ymmärtämään paremmin heidän toimintaperiaatteitaan, persoonallisuuttaan ja informaation vastaanotto- ja käsittelytapojaan. (Numminen & Laakso 2001, 60.)

Grahamin (2008, 123-124) mukaan opettajien on hyvä osata neljä eri havainnointitekniikkaa. Nämä ovat selkä seinää vasten havainnointi, skannaaminen, havainnointi vierailijan silmin ja yhden osatekijän havainnointi kerralla. Opettajan seistessä selkä seinää vasten tai ulkona rajojen ulkopuolella hän pystyy näkemään suurimman osan siitä, mitä oppilaat tekevät, kun taas keskellä toimintaa seisova opettaja ei pysty havainnoimaan puoliakaan oppilaista. Skannaamalla opettaja tarkkailee jatkuvasti opetustilannetta esimerkiksi sivulta sivulle, jotta hän on koko ajan tietoinen oppilaiden tekemisistä. Harjoittelun avulla skannaaminen automatisoituu. Vierailijan silmin havainnoinnissa opettaja ajattelee mitä esimerkiksi koulun rehtori tullessaan käymään näkisi oppilaiden toiminnassa. Tämä antaa havainnointiin perspektiiviä ja auttaa välttämään putkinäköä. Opettajan olisi suoritusta havainnoidessaan hyvä ottaa yksi suorituksen osatekijä havainnoitavaksi kerrallaan, koska se on paitsi helpompaa opettajalle itselleen myös tehokkaampaa oppilaita ajattelen.

Opettajat käyttivät havainnointiin 20-45 % tunneistaan (Siedentop 1991, 38). Tarkkailun osuus kasvoi tunnin loppua kohti: alussa sen osuus oli 20 %, keskivaiheilla tuntia runsas kolmannes ja lopputunnista vajaa 40 % (Varstala 1996, 80). Pehkosen (1999, 158) mukaan taas tarkkailun osuus oli paljon vähäisempi. Miesopettajat tarkkailivat oppilaiden suorituksia 11 % ja naisopettajat 6 % tunneistaan. Pehkosen tutkimuksessa kyseessä olivat telinevoimistelun tunnit, joissa opettajan täytyy käyttää muuhun toimintaan enemmän aikaa ja siksi havainnointiin käytetty aika jäi pienemmäksi. Piëronin ja Cheffersin (1988) mukaan opettajan toiminnassa esiintyy oppilaiden valvontaa ja observointia 15-20 % tunnista.

3.2.4 Palautteenanto

Palautteella tarkoitetaan tietoa, joka koskee suorituksen tekemistä, vastausta, käyttäytymistä, asennetta tai itse suoritustulosta. Palautteen tarkoituksena on ylläpitää tai muuttaa suoritusta, vastausta, käyttäytymistä, asennetta tai suoritustulosta. (Numminen & Laakso 2001, 63.)

Palautteesta puhuttaessa voidaan käyttää termejä sisäinen ja ulkoinen palaute. Sisäinen palaute on tietoa, joka tulee suorituksen luonnollisena seurauksena. Esimerkiksi se, että suoritus tuntuu hyvältä, on sisäistä palautetta. Ulkoinen palaute taas muodostuu suorituksen tuloksesta. Informaatio suorituksesta, kuten pallon heittäminen koriin, palautuu suorittajalle hänen ulkopuoleltaan, näköhavainnon perusteella. Myös opettaja voi olla ulkoisen palautteen antaja. Ulkoinen palaute voi olla palautetta suoritustuloksesta tai itse suorituksesta. (Numminen & Laakso 2001, 63-65.) Palaute voidaan jakaa yleiseen ja spesifiin palautteeseen ja edelleen positiiviseen, korjaavaan ja negatiiviseen palautteeseen (Siedentop 1991, 38).

Palaute on sitä tehokkaampaa ja helpommin käsiteltävää, mitä paremmin se tukee palautteensaajan itse hyväksyntää ja auttaa häntä ratkaisemaan itse ongelmansa eikä vaikuta tuomiolta. Palaute on sitä helpompi ymmärtää, mitä kiinteämmin se ajallisesti ja sisällöllisesti liittyy palautteen kohteena olevaan tilanteeseen tai sisältöön. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 37-38.)

Opettajan antamalla palautteella on suuri vaikutus motivaatioilmaston muodostumiseen. Oikeanlainen palaute on opettajalle yksi parhaista motivointikeinoista. Palautteella voi kuitenkin olla suoritusta heikentäväkin vaikutus joissain tilanteissa. Tehtäväsuuntautuneessa ilmapiirissä palautetta annetaan yksityisesti ja palaute annetaan itse suorituksesta eikä esimerkiksi persoonasta. Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa sekä positiivinen että negatiivinen palaute annetaan yleensä julkisesti koko ryhmän tai osaryhmän edessä. (Jaakkola 2003, 146.) Opettaja ohjaa ja antaa palautetta yleensä sanallisesti. Hän voi myös ilmein ja eleinkin ilmaista palautetta. Palautteen ja ohjaamisen ehtona on, että opettajalla on tarpeeksi paljon ja riittävän tarkkoja havaintoja oppilaan suorituksesta. (Varstala 2003, 157.)

Eri tutkimukset osoittavat, että opettaja antaa palautetta oppilailleen 5-25 % tunnin ajasta. Suurta vaihtelua voidaan osittain selittää sillä, että palautetta on määritelty eri observointimenetelmissä eri tavoin. (Varstala 1996, 36, 80.) Quartermanin (1977) mukaan palautetta annettiin 30-60 kertaa 30 minuutin opetusta kohti. Siedentopin (1991, 38-39)

mukaan palaute on useammin yleistä kuin spesifiä ja useammin korjaavaa kuin positiivista tai negatiivista. Käyttäytymiseen liittyvä palaute on tyypillisesti nalkutusta, kun taas positiivinen palaute on harvinaista. Opettajat todellakin voisivat antaa enemmän positiivista palautetta eivätkä aina keskittyä vain virheiden etsimiseen. Näin oppilaatkin saisivat enemmän motivaatiota ja oppimista tapahtuisi varmasti helpommin.

3.2.5 Opetusjärjestelyt

”Organisointi on opettajan sanallista tai ei-sanallista käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on järjestyksen ylläpitäminen, siirtyminen tehtävästä tai paikasta toiseen, ohjeiden antaminen, välineiden tai telineiden siirtämiseen, vihjeiden antaminen silloin, kun toiminta keskeytyy eli reagointi oppilaiden toimetmuuteen” (Numminen & Laakso 2001, 95). Työrauhan ylläpitäminen on tärkeä osa opetusjärjestelyjä (Uusikylä & Atjonen 2000, 115).

Organisoinnilla opettaja siis mahdollistaa tunnin läpiviemisen tehtävästä toiseen ympäristöä muokkaamalla ja oppilaille ohjeita antamalla.

Opetusjärjestely on liikunnanopetuksen erityispiirre. Tutkimukset ovat osoittaneet, että hyvä ja tehokas opettaja osaa järjestellä. Parhaiten oppiminen edistyy, jos opettaja suunnittelee toteutusvaiheen toiminnan niin, että järjestelyyn ja ohjeiden antoon käytettävä aika on mahdollisimman lyhyt, sillä tällöin itse toimintaan jää enemmän aikaa. (Numminen & Laakso 2001, 95.) Liikunnanopettaja joutuu tunnin kuluessa usein organisoimaan opetustilannetta uudelleen, esimerkiksi ryhmittelemään oppilaita tai vaihtamaan välineitä, mikä asettaa suuria vaatimuksia liikunnanopettajan organisointitaidolle (Varstala 1996, 14).

Pieronin (1980) mukaan opettajat käyttävät noin kolmanneksen tunneistaan järjestelyihin (Siedentop 1991, 37), kun taas Varstalan (1997) mukaan sekä mies- että naisopettajat käyttivät liikuntatunneistaan järjestelyyn noin 20 % eli kymmenisen minuuttia. Uusikylä ja Atjonen (2000, 115) esittävät, että opetusjärjestelyihin menee opetusajasta yleensä 10-20 %. Eri liikuntamuodoissa taas järjestelyyn kului aikaa seuraavasti: palloilussa 19 %, voimistelussa 18 % ja muissa lajeissa 19 % tunnista. (Varstala 1996, 85-86.)

3.2.6 Eriyttäminen

Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan lapsen tai ryhmän tietoista ja tarkoituksenmukaista erilaista käsittelyä liikunnanopetustilanteissa (Numminen 1997, 128; Numminen & Laakso 2001, 89). Yleinen harhakäsitys on, että eriyttäminen tähtää oppilaiden erilaistumiseen, vaikka tosiasiaa kysymys on usein samankaltaistamisesta. Hyvänä esimerkkinä on tukiopetus, jossa oppilas autetaan saamaan muut kiinni. (Lahdes 1997, 200.) Jotta tasavertaisuus ja tasa-arvoisuus toteutuisivat, pitää oppilaita toisinaan kohdella eri tavoin ja oppimistilanteiden olla erilaisia. Kyse on oppilaiden yksilöllisten erojen tunnistamisesta, erojen ja erilaisuuden hyväksymisestä sekä eroavaisuuksien huomioon ottamisesta koulun liikuntatilanteissa. Tavoitteena on tasavertaisen oppimistilanteen luominen kaikille oppilaille eikä tämä tavoite toteudu, jos kaikkien liikuntaryhmään kuuluvien odotetaan jatkuvasti toimivan samalla tavalla. (Hakala 1999, 137.)

Lähtökohtana eriyttämiselle on siten oppilaiden yksilöllisyys: jokaisella oppilaalla on oma perimä, tausta, mielenkiinto asioihin, erilaiset kyvyt, taidot ja asenteet. Eriyttämisen tarkoituksena onkin tukea jokaisen oppilaan yksilöllisten lahjojen sekä mieltymysten ja kiinnostuksen tyydyttämistä siten, että liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa mahdollisimman hyvin. (Numminen & Laakso 2001, 89.)

Eriyttäminen voi olla joko opetuksellista tai hallinnollista. Hallinnollinen eriyttäminen sisältää tukiopetuksen, koulun kerhotoiminnan, erikoiskurssit, valinnaisaineet ja kurssimuotoisen opetuksen. Opetuksellinen eriyttäminen taas koostuu opetustavoitteista, -sisällöistä, -olosuhteista ja -menetelmistä. (Numminen & Laakso 2001, 91-92.)

Eriyttäminen on haastavaa ja vaativaa toimintaa. Eriyttäminen koettiin yleisesti myös tärkeäksi ja keskeiseksi asiaksi opetuksessa. (Glan 2008, 45; Lindeman 1987, 58.) Syitä siihen, miksi eriyttämistä käytettiin liikuntatunneilla vähän, ovat ryhmien suuri koko, opettajien puutteellinen tietotaito, eriyttämisen vaikeus ja vaativuus, opetukseen varatun tuntimäärän vähäisyys ja opettajan työnkuvan laajentuminen. Erityisen tärkeänä eriyttämistä pidettiin sellaisissa lajeissa, jotka vaativat uskallusta, joissa oli läsnä jokin merkittävä turvallisuuteen liittyvä tekijä ja joihin liittyi satuttamisen riski. Erityisen tärkeänä eriyttäminen koettiin luistelussa, telinevoimistelussa ja uinnissa.

Eriyttämiskäytäntöjen yksilön kannalta olivat apuvälineen käyttö, helpommat ja vaikeammat harjoitukset sekä kokonaan uuden tehtävän määrääminen (Glan 2008, 45-46.)

Opettajat käyttivät eriyttämiskäytäntöinä useammin eriyttäviä ryhmittelyjä kuin yksilöllisiä työskentelytapoja. Eniten käytettiin harrastusten mukaan ryhmittelyä ja taitotasoryhmittelyä. Opettajista 80 % arvioi saaneensa melko tai aivan liian vähän eriyttämiseen liittyviä tietoja ja käytännön taitoja koulutuksessaan. (Lindeman 1987, 58.) Pylkkäsen (1984, 32) mukaan yli 90 % opettajakeskeisistä tunneista oli sellaisia, joilla kaikilla oppilailla oli sama tehtävä. Oppilaskeskeisistä tunneista taas vain joka viidennellä oli kaikilla oppilailla sama tehtävä. Opettajakeskeisistä tunneista lähes 80 %: lla, mutta vain alle 10 %: lla oppilaskeskeisistä tunneista oppilailla oli sama suoritus- ja etenemistähti.

Eriyttämisen tarve on lisääntynyt ja muuttanut muotoaan viimeisten vuosikymmenten aikana siten, että aikaisemmin oppilaat olivat fyysisesti paremmassa kunnossa, oppilaat olivat kuuliaisempia opettajalle eikä käyttäytymisen perusteella tarvinnut eriyttää niin paljon kuin nykyään. Eriyttämiseen haasteita asettavat suuret opetusryhmät ja entistä heterogeenisempi oppilasmateriaali. (Glan 2008, 46-47.)

3.2.7 Arviointi

Arviointi kuuluu kolmantena vaiheena opetuksen perusmalliin tavoitteiden ja opetus-oppimisprosessin jälkeen (Lahdes 1997, 217). Melogranon (1998) mukaan arviointi on jonkin asteikon tai kriteeristön avulla esitettyä määrän (kerta, pistemäärää, sekuntia jne.) tai laadun (taito- tai pelianalyysiin perustuvaa) arviointia. Liikuntakasvatuksessa se voi siten olla joko määrällistä tai laadullista, riippuen siitä, mitä tavoitteita opetukselle ja oppimiselle kulloinkin asetetaan, mitä aiotaan arvioida ja mitä tarkoitusta varten arviointia suoritetaan. (Numminen & Laakso 2001, 99.) Numminen (1997, 131) määrittelee arvioinnin kaikeksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on arvioida kasvatuksen tavoitteita. Thomaksen ja Nelsonin (1990) mukaan arviointia voidaan toteuttaa joko systemaattisesti tai epäsystemaattisesti (Numminen & Laakso 2001, 99).

Tuloksellisessa koulussa arviointi nähdään kehittäjänä; arvioinnin päätehtävä on motivoida kehittämään ja kehittymään. Kunnioituksen ja luottamuksen ilmapiirissä arvioinnilla on oppilaan itsetuntoa vahvistava, hänen motivaatiotaan parantava ja iloisuuttaan lisäävä vaikutus. Parhaimmassa tapauksessa rehellinen arviointi lisää motivaatiota. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8, 16.) Arvioinnin tulee tukea oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä ja realistisen käsityksen muodostumista hänen omista tiedoistaan ja taidoistaan sekä jatkuvan oppimisen merkityksestä. Arviointi on yksilöllistä ja oppilaan edellytykset ja kehitysvaiheen huomioon ottavaa. (Heikinaro-Johansson 2003, 125-126.) Jääskeläisen, Korpilaurin ja Tikkasen (1979, 238) mukaan arviointi auttaa liikuntakasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Siitä saatavaa tietoa tarvitaan erilaisiin päätöksiin, joita on tehtävä oppimisen, opetuksen ja suunnittelun yhteydessä.

Diagnostinen-, formatiivinen-, summatiivinen- ja prognostiivinen arviointi liittyvät arvioinnin ajoittumiseen (Numminen & Laakso 2001, 101). Diagnostinen arviointi tapahtuu ennen lukuvuotta tai opetusjaksoa tai niiden alussa. Diagnostinen arviointi selvittää oppilaiden lähtötason ja ohjaa siten opetuksen suunnittelua. (Lahdes 1997, 223-224; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 26, 66.) Formatiivinen arviointi tapahtuu opetusjakson aikana, jolloin opettaja seuraa jatkuvasti oppilaiden kehitystä ja pyrkii ohjaamaan heitä itsearviointiin (Numminen & Laakso 2001, 101). Summatiivinen arviointi puolestaan tapahtuu tietyn oppimisjakson jälkeen. Sen tarkoituksena on tuoda esille, mitä oppimisen suhteen on tuona aikana tapahtunut. (Lahdes 1997, 224; Numminen & Laakso 2001, 102.) Kun pyritään selvittämään, ennustaako esimerkiksi pääsykokeissa menestyminen koulutuksessa menestymistä, käytetään prognostiivista arviointia (Numminen & Laakso 2001, 102).

"Kun arvioinnin merkitystä tarkastellaan etupäässä arviointitiedon käyttäjien, lähinnä oppilaan, opettajan ja huoltajan kannalta, puhutaan arvioinnin funktioista" (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1979, 242). Toteavassa arvioinnissa pyritään erilaisin arviointikeinoin toteamaan oppilaiden kulloinenkin tietojen ja taitojen taso sekä psykofyysiset ominaisuudet. Motivoinnilla arviointi puolestaan ohjaa ja aktivoi toimintaa tiettyyn suuntaan. Oppilasta pyritään ohjaavalla arvioinnilla auttamaan arviointitiedon

avulla tekemään erilaisia opiskeluun liittyviä ratkaisuja ja ennustava arviointi taas auttaa oppilasta tekemään mielekkäitä opiskelu- ja ammatinvalintaratkaisuja koulun päättyessä. (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1979, 242; Lahdes 1997, 223, 242.)

4 TAUSTATEKIJÖIDEN YHTEYS OPETTAJAN DIDAKTISEEN KÄYTTÄYTYMISEEN

Aikaisemmissa tutkimuksissa Varstala (1996), Pehkonen (1999) ja Akkanen (1987) tutkivat opettajien ajankäyttöä opetustoiminnassa liikuntatunnilla. Tutkittavia didaktisia taitoja olivat opetusjärjestelyt, tehtävän selitys (instruktio), havainnointi sekä palaute yhdistettynä ohjaukseen Pehkosen ja Varstalan kohdalla ja pelkkä palaute Akkasen tutkimuksessa. Didaktisten taitojen ajankäyttöä verrattiin opettajien taustatekijöihin, joita olivat sukupuoli, opetusaste, opetuskokemus ja opettajien ikä.

4.1 Sukupuoli

Sukupuolella on havaittu yhteys opettajien opetuskäyttäytymiseen eri tutkimuksissa. Pehkosen (1999, 160) mukaan miesopettajat käyttivät tuntien suunnitteluun keskimäärin 12 minuuttia ja naisopettajat 27 minuuttia. Varstalan (1996, 83) tutkimuksen mukaan mies- ja naisopettajien suunnitteluun käyttämä aika vaihteli suuresti otoksen sisällä ja selkeitä eroja ei ollut, mutta suunnitteluun käytetty aika vaikutti opettajan toimintaan tunnilla ohjauksen määrän lisääntymisenä ja tarkkailun vähenemisenä.

Varstalan (1997, 41) mukaan naisopettajat selittivät tehtävää enemmän kuin miesopettajat. Varstala (1996, 80) jatkaa naisopettajien käyttäneen tehtävien selitykseen 16 % ja miesopettajien 9 % tunnin kokonaisajasta. Akkasen (1987, 37) tulokset naisopettajien ja miesopettajien instruktioon käyttämästä ajasta olivat samansuuntaiset; naiset käyttivät instruktioon 17% ja miehet 8%. Pehkosen (1999, 158) mukaan taas miesopettajat (16 %) käyttivät tehtävien selitykseen enemmän aikaa kuin naisopettajat (5 %).

Pehkosen (1999, 158) mukaan miesopettajat tarkkailivat oppilaiden suorituksia 11 % ja naisopettajat 6 % tunneistaan. Varstala (1996, 80) puolestaan toteaa miesopettajien

käyttäneen oppilaiden suoritusten havainnointiin 43 % ja naisopettajien 30 % tunneistaan. Akkasen (1987, 37) tutkimuksessa naiset vastaavasti käyttivät havainnointiin enemmän aikaa kuin miehet. Naisopettajien havainnoin osuus tunnista oli 37 % ja miesopettajien 31 %.

Naisopettajat käyttivät oppilaiden liikuntasuoritusten ohjaamiseen ja palautteen antamiseen huomattavasti enemmän aikaa kuin miesopettajat (naiset 27 % ja miehet 18% liikuntatunneista). (Varstala 1996, 36, 80.) Myös Pehkosen (1999, 158) mukaan naisopettajat käyttivät ohjaamiseen ja palautteeseen merkittävästi enemmän aikaa kuin miesopettajat. Miesopettajat käyttivät oppilaiden ohjaamiseen ja palautteenantoon 51 % tunneista, kun taas naisopettajat käyttivät 69 %. Myös Hasasen (2005, 69) tutkimuksessa ilmeni, että naisopettajat antavat enemmän palautetta kuin miesopettajat. Hänen mukaansa naisopettajat antoivat palautetta 29-30 % tunnista, miesopettajien palautteen anto vaihteli välillä 18- 27 % tunnista. Akkasen (1987, 37) tutkimuksessa palautteen osuus poikkesi suuresti edellä mainituista tutkimuksista. Hänen mukaansa naisopettajat antoivat palautetta 5 % tunnista ja miesopettajat 4 %. Suuret vaihtelut saattavat selittyä erilaisilla observointimenetelmillä (Varstala 1996, 80).

Varstalan (1997) mukaan sekä mies- että naisopettajat käyttivät liikuntatunneistaan järjestelyyn noin 20 %. Pehkosen (1999, 158) tutkimuksessa miesopettajat (21 %) järjestelivät telinevoimistelutunneilla enemmän kuin naisopettajat (17 %). Akkasen (1987, 37) tulosten mukaan naiset käyttivät organisointiin 22 % ja miehet 21 %.

4.2 Opetusaste

Varstalan (1996, 91-92) mukaan opetusjärjestelyä oli selvästi vähiten lukiossa (14 %) ja ammatillisissa oppilaitoksissa (12 %). Yläasteen opettajat käyttivät opetusjärjestelyihin 19 % tunnin kestosta. Tehtävää selitettiin lähes yhtä paljon eri koulumuodoissa (yläaste ja lukio 13 %, ammatillinen koulu 9 %). Oppilaan suorituksen ohjaamista ja palautteen antamista oli vähiten lukiossa (20 %). Yläasteella opettajat taas antoivat palautetta ja

ohjasivat suorituksia 23 % ja ammatillisessa koulussa 26 % tunnin kestästä. Ammatillisen koulun opettajat havainnoivat eniten oppilaiden liikuntasuorituksia (45 %) verrattuna muiden koulumuotojen opettajiin (yläaste 36 % ja lukio 31 % tunnin kestästä).

Akkanen (1987, 36) havaitsi, että yläasteen liikunnanopettajat toimivat samalla tavalla kuin lukion ja ammatillisen koulun liikunnanopettajat. Akkanen oli yhdistänyt lukion ja ammattikoulun opetusasteen vaikutusta tutkiessaan. Opetusjärjestelyihin yläasteen opettajat käyttivät kuitenkin enemmän aikaa (24 % tunnin kestästä) kuin lukion ja ammatillisen koulun opettajat (16 %). Instruktion yläasteen opettajat käyttivät 12 %, havainnointiin 32 % ja palautteeseen 4 % tunneistaan. Lukion ja ammatillisen koulun opettajat taas käyttivät instruktion 14 %, havainnointiin 38 % ja palautteeseen 5 % tunneistaan. Akkanen tutkimuksessa palaute oli omana osuutenaan ilman ohjausta ja ero Varstalan ja Pehkosen tuloksiin on selvästi havaittavissa.

Pehkosen (1999, 162, 308) mukaan yläasteen opettajien opetuskäyttäytyminen erosi Akkanen ja Varstalan tuloksista. Tämä voi kuitenkin johtua siitä, että Pehkonen tutki voimistelutunteja Akkanen ja Varstalan tutkittua myös muidenkin liikuntalajien tunteja. Pehkonen yhdisti palautteen ja ohjauksen samaan kategoriaan Varstalan tavoin. Pehkosen mukaan yläasteen opettajat käyttivät opetusjärjestelyihin 18 %, tehtävän selittämiseen 13 %, havainnointiin 7 % ja palautteen antoon ja ohjaukseen 59 % tunneistaan.

4.3 Opetuskokemus

Pehkosen (1999, 159, 305) mukaan opettajan toiminta voimistelutunneilla oli samankaltaista opetuskokemuksesta riippumatta. Pehkonen jakoi opettajat kolmeen ryhmään opetuskokemuksen mukaan. 0-4 vuotta opettaneet opettajat muodostivat vähiten kokeneiden ryhmän, 5-14 vuotta opettaneet keskimmäisen ryhmän ja yli 14 vuotta opettaneet kokeneiden opettajien ryhmän.

Opetusjärjestelyihin käytetyn ajan osuus oli vähäisin niillä, joilla oli pisin opetuskokemus, eli yli 14 vuotta opettaneilla (16 % tunnin kestosta). Tehtävän selityksen osuus oli pienin 0-4 vuotta opettajina työskennelleillä (7 %). Palautteeseen ja ohjaukseen (54-65 %) sekä havainnointiin (8-10 %) opettajat käyttivät suunnilleen saman verran aikaa kokemuksesta riippumatta. Merkitseviä eroja ryhmien välillä ei ollut.

Akkanen (1987, 43) havaitsi omassa tutkimuksessaan merkitseviä eroja ainoastaan tehtävän selityksessä liikunnanopettajien opetuskäyttäytymisessä opetuskokemuksen osalta.

Akkasen havaitsema merkitsevä ero oli 6-10 vuotta opettaneiden (16 % tuntiin käytetystä ajasta) ja 11-20 vuotta opettaneiden (9 % tuntiin käytetystä ajasta) välillä. Niin opetusjärjestelyihin, havainnointiin kuin palautteen antoonkin käytettiin saman verran aikaa.

4.4 Ikä

Varstalan (1996, 81) mukaan eri-ikäisten liikunnanopettajien toiminta tunnin aikana näyttää samankaltaiselta. Iällä ei siis ollut merkittävää vaikutusta liikunnanopettajien opetuskäyttäytymiseen. Myös Akkasen (1987, 38) mukaan eri-ikäiset opettajat toimivat samankaltaisesti opettaessaan liikuntaa. Eroja ei löytynyt mistään didaktisista taidoista.

4.5 Opettajan toiminnan tutkimisen arviointia

Opettajien ajankäytön tutkiminen antaa käsityksen opettajan tekemistä ratkaisuksista ja toimista liikuntatunnin aikana. Ajankäyttöä havainnoimalla voidaan arvioida opettajien tehokkuutta ja tyyliä opettaa. Tutkimustulosten välillä havaittavissa olevat erot ovat mahdollisesti selitettävissä erilaisilla observointimenetelmillä ja didaktisten kategorioiden erilaisilla jaotuksilla. Lisäksi eroja saattavat aiheuttavat erilaiset opetussisällöt, joita tutkimuksissa käytettiin.

Ajankäytön tutkiminen kuvastaa opettajien opetuksen ulkoista ilmenemistä, eli opetuksen toteutumista. Opettajien toiminnan ja tunti-ilanteisiin liittyvien ratkaisujen taustalla on kuitenkin opettajien omat mielenkiinnon kohteensa, opetusfilosofiansa ja tärkeinä pitämänsä asiat. Omassa tutkimuksessamme keskityimme siihen miten tärkeinä opettajat pitävät eri didaktisia taitoja. Koettuun tärkeyteen liittyy keskeisenä asiana opettajien arvot ja opettajan työ onkin jatkuvia arvovalintoja (Luukkainen 2005, 82).

5 ARVOPOHJA OPETTAJAN TOIMINNAN TÄRKEYDEN MÄÄRITTÄJÄNÄ

Opettajien työtä, sen suunnittelua ja toteuttamista ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma sisältää tavoitteita, arvoja ja kriteereitä, jotka ohjaavat opettajia ja toimivat lähtökohtana opetukselle (POPS 2004). Opetussuunnitelma tarjoaa työvälineen opettajien avuksi, mutta se tarjoaa opettajille myös vapauden toteuttaa opetustaan oman persoonallisuuden ja omien näkökulmiensa kautta. Opettajien työnkuvaa ja opetettavia asioita pohdittaessa ei opettajaa voi käsitellä byrokraattina, joka toteuttaa koulussa opetushallitukselta tulleita ohjeita, vaan inhimillisenä olentona, ihmisenä. Myös Skinnari (2004, 199) toteaa, että opettajan ammattitaidossa on useita eri ulottuvuuksia, mutta ensisijaisesti opettajan ammatti on olla ihminen. Skinnari jatkaa, että eri opettajilla on erilaista ammattitaitoa omista erikoistumisalueistaan, mutta ihmisenä oleminen ja kehittyminen on heille yhteistä.

Opettajan inhimillisyys ja yksilöllisyys johtaa erilaisiin opettajapersooniin ja tapoihin toimia ammatissaan. Yksilöiden toimintaa ohjaavat erilaiset arvot. Arvot näkyvät päivittäisissä toimissa siinä mitä pidämme tärkeänä, merkityksellisenä. Myös se miten oppilaat nähdään, eli opettajien ihmiskäsitys, perustuu tärkeinä pitämillemme päämäärille eli arvoille. (Ihme 2009, 23.) Myös Luukkaisen (2005) mukaan opettajan työ on jatkuvia arvovalintoja, joiden perustana on opettajan ihmiskäsitys. Opettajalta vaadittaviin valmiuksiin kuuluu taito etsiä opetukselle suunta johon pyrkiä. (Luukkainen 2005, 82.)

Opettajien opetustoimintaa siis ohjaavat opetussuunnitelman lisäksi heidän tärkeinä pitämänsä asiat, arvot. Arvot ja ihmiskäsitykset juontavat juurensa yhteiskunnasta ja ovat vahvasti sidoksissa kulttuuriin. (Ihme 2009, 23.) Ihmisten arvot ovat kuitenkin alttiina muutoksille ja niihin vaikuttaa vahvasti yksilön kokemusmaailma. Opettajien opetustyössään esille ottamat arvot ovat siis suhteessa heidän opettamiinsa oppilaisiin ja opetustilanteisiin. Myös koulun arvot vaikuttavat opettajan toimintaan. Arvojen monisäikeisen rakentumisen ja subjektiivisuuden takia, on mielestämme mielenkiintoista

selvittää muiden hieman konkreettisempien taustatekijöiden (sukupuoli, opetuskokemus, opetusaste ja ikä) vaikutusta liikunnanopettajien opetuskäyttäytymiseen.

Aikaisemmat tutkimukset liikunnanopettajien didaktisten taitojen koetusta tärkeydestä (Varstala, 1983 ja Luhtavaara, 2007) ovat keskittyneet tutkimaan koettua tärkeyttä paljon laajemmassa kontekstissa. Luhtavaara (2007) tutki Pro gradu -työssään liikunnanopettaja-opiskelijoiden koettua opetustaitojen tärkeyttä edellä mainitulla yleisemmällä tasolla, eli hän vertasi muun muassa vuorovaikutustaitoja, pedagogisia ja didaktisia taitoja, arviointitaitoja, valmennusopillisia, rytmittämistaitoja ja ongelmanratkaisutaitoja keskenään. Varstalan (1983) tutkimuksessa verrattiin muun muassa johtamistaitojen, tavoitteiden asettamistyön ja kasvatustyön keskinäistä tärkeyttä.

Tässä tutkimuksessa tutkimme didaktisten taitojen osa-alueita paljon spesifisemmin jakamalla niitä suunnittelun, instruktioinnin, arvioinnin jne. toiminnan alla oleviin kokonaisuuksiin kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Luhtavaaran (2007) tutkimus antaa omaan tutkimukseemme mielenkiintoisen lähtökohdan, sillä liikunnanopettajaksi opiskelevat opiskelijat kokivat pedagogiset ja didaktiset taidot tärkeimmiksi tulevan työnsä kannalta heti vuorovaikutustaitojen jälkeen.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia liikunnanopettajien eri didaktisten taitojen koettua tärkeyttä. Tutkittuja didaktisia taitoja olivat tuntien suunnittelu, opetusjärjestelyt, opetusmenetelmät, instruktio, eriyttäminen, havainnointi, palautteen anto ja liikuntataitojen sekä käyttäytymisen arviointi. Lisäksi haluttiin selvittää taustatekijöiden yhteyttä didaktisten taitojen koettuun tärkeyteen.

1. Kuinka tärkeiksi liikunnanopettajat kokevat didaktiset taidot omassa opetuksessaan?
2. Miten taustatekijät (sukupuoli, opetuskokemus, opetusaste, ikä) ovat yhteydessä didaktisten taitojen koettuun tärkeyteen?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Perusjoukko, josta otos saatiin, oli yläkoulun, ammattikoulun, lukion, ammattikorkeakoulun ja yliopiston liikunnanopettajat ympäri Suomea. Kysely välitettiin paikallisten liikunnanopettajayhdistysten kautta. Kysely välitettiin Jyvässeudun liikunnanopettajat ry:n, Lahden liikunnanopettajat ry:n, Oulun seudun liikunnanopettajat ry:n, Helsingin seudun liikunnan- ja terveystiedon opettajat ry:n ja Liikunnanopettajat ry:n yhteyshenkilöille, jotka toimittivat kyselyt eteenpäin jäsenilleen. Lisäksi kysely välitettiin sähköpostilla suoraan suurimpien kaupunkien liikunnanopettajille, joissa toimivaa yhdistystä ei ollut (Tampere, Kuopio, Turku) sekä ammattiopistojen, liikunnanohjaajatutkinnosta vastaaville sekä yliopistojen liikunnanopettajille. Kyselyyn vastasi yhteensä 112 opettajaa, joista naisia oli 67 ja miehiä 45. Vastanneiden opettajien keski-ikä oli 42,43 vuotta.

Opettajat jaettiin iän perusteella kolmeen ryhmään ja jokaisen ryhmän ikähaitari oli 13 vuotta. Ryhmät olivat 26-38 -vuotiaat (n=44), 39-51 -vuotiaat (n=46) ja 52-66 -vuotiaat (n=22) (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet sukupuolen ja iän mukaan

Ikäryhmät	Nainen	Mies	Yhteensä
Nuoret (26–38 -vuotiaat)	28	16	44
Keski-ikäiset (39–51-vuotiaat)	24	22	46
Iäkkäät (52–66 -vuotiaat)	15	7	22
Yhteensä	67	45	112

Opettajat jaettiin opetuskokemuksen mukaisesti kolmeen eri ryhmään. Vähemmän työkokemusta omaaviin (1-9 vuotta), keskimääräisesti työkokemusta omaaviin (10-19 vuotta) ja paljon työkokemusta omaaviin (20 vuotta tai enemmän) opettajiin (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneet sukupuolen ja opetuskokemuksen mukaan

Opetuskokemus	Nainen	Mies	Yhteensä
Vähemmän työkokemusta(1-9 v.)	25	13	38
Keskim. Työkok. (10-19 v.)	20	18	38
Paljon työkok. (20- v.)	22	14	36
Yhteensä	67	45	112

Opettajat jaettiin kolmeen ryhmään opetusasteen mukaisesti. Ryhmät jaettiin yläkouluun, toiseen asteeseen (lukio ja ammattikoulu) ja kolmanteen asteeseen (ammattikorkeakoulu ja yliopisto) (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Tutkimukseen osallistuneet sukupuolen ja opetusasteen mukaan

Opetusaste	Nainen	Mies	Yhteensä
Yläkoulu	23	22	45
Toinen aste	30	8	38
Kolmas aste	14	15	29
Yhteensä	67	45	112

7.2 Tutkimusaineiston keruu ja kyselylomake

Kyselylomaketta alettiin työstää syksyllä 2009. Valitsemastamme aiheesta ei ollut tehty aikaisemmin vastaavaa tutkimusta, joten jouduimme itse tekemään mittarin, joka vastaa esittämiimme kysymyksiin. Mittaria testattiin kolmella liikunnanopettajalla kahdelta eri opetusasteelta. Tarvittavien muutosten jälkeen kysely (liite 1) muutettiin sähköiseen muotoon käyttäen MrInterview –ohjelmaa. Kysely lähetettiin sähköpostin välityksellä

osana saatekirjettä (liite 1), jossa oli internet-linkki varsinaiseen kyselyyn. Kyselyt lähetettiin opettajille keväällä 2010.

Kyselylomakkeella haluttiin selvittää liikunnanopettajien didaktisia taitojen koettua tärkeyttä. Taidot oli jaettu pääkategorioihin, joita olivat: Tuntien suunnittelu, instruktio, havainnointi, palautteenanto, opetusjärjestelyt, eriyttäminen, ja arviointi. Jokaisessa pääkategoriassa esitettiin väittämiä, joihin opettajien tuli valita omaan opetukseensa sopivin vaihtoehto. Asteikkona toimi Likertin 5-portainen asteikko, jossa vastausvaihtoehdot olivat 1=ei lainkaan tärkeä, 2=melko epäoleellinen, 3=jonkin verran tärkeä, 4=tärkeä, 5=ehdottoman tärkeä. Opettajien taustatiedoista kyselylomakkeessa selvitettiin opettajien sukupuoli, opetuskokemus, opetusaste, koulutus ja ikä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

7.3.1 Mittarin reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen satunnaisvirheettömyyttä. Mittauksen reliabiliteetti kertoo tutkimuksen ei-sattumanvaraisista tuloksista eli toisin sanoen tulosten tarkkuudesta. Reliabiliteettia voidaan mitata toistomittauksella, rinnakkaismittauksella tai kuten tässä tutkimuksessa mittarin sisäisen yhtenäisyyden kautta. Tutkimuksen sisäistä yhtenäisyyttä eli konsistenssia voidaan mitata Cronbachin alfan kertoimen avulla (Metsämuuronen 2006, 64-66.)

Summamuuttujat luokiteltiin kyselylomakkeessa esiintyneiden didaktisten sisältöalueiden väittämien perusteella. Sisältöalueita, eli summamuuttujia olivat; tuntien suunnittelu, opetusjärjestelyt, opetusmenetelmät, instruktio, eriyttäminen, havainnointi, palautteenanto ja arviointi. Arviointi jaettiin kahteen eri osa-alueeseen, joita olivat liikuntataitojen arviointi ja oppilaan käyttäytymisen arviointi.

Sisältöalueiden väittämien sisäistä johdonmukaisuutta mitattiin Cronbachin alfalla, jonka mukaan summamuuttujat muodostettiin. Kymmenen eri summamuuttujan Cronbachin alfa arvot ovat välillä .42 - .85. Metsämuurosen (2006, 461) mukaan Cronbachin alfa arvon tulisi olla mielellään yli .60. Kahdessa summamuuttujassa (havainnointi ja instruktio) Cronbachin alfa- arvo ei ylittänyt vaadittua arvoa, joten näiden summamuuttujien kohdalla tulososioiden reliabiliteetti on kyseenalainen ja tulee ottaa huomioon tuloksia luettaessa ja niitä pohdittaessa. Alla summamuuttujat väittämineen ja Cronbachin Alfa-kerroin jokaisen summamuuttujan osalta:

Summamuuttuja 1 Tuntien suunnittelu Alfa = .62

Väittämät: (Suunnittelen)

”Tuntini keskittyen opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin (mitä harjoitellaan, miksi harjoitellaan)”

”Tuntini konkreettisesti (sisällöt ja ajankäytön) paperille/tietokoneelle”

Summamuuttuja 2 Opetusjärjestelyt Alfa = .67

Väittämät: (Organisoidessani otan huomioon)

”Että oppilaat liikkuvat tunnilla mahdollisimman paljon”

”Työrauhan ylläpitämisen”

”Että Oppilaat ovat avustamassa välineiden siirtelyssä ja järjestelyssä”

”Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet (kaverit eri joukkueissa, riitapukarit erillään yms.)”

”Toiminnan turvallisuuden”

“Liikuntatilan tehokkaan hyödyntämisen”

Summamuuttuja 3 Opetusmenetelmät Alfa = .67

Väittämät: (Opetuksessani)

”Käytän vihjeitä ja kysymyksiä valmiiden ohjeiden sijasta”

”Ohjaan oppilaita opettamaan toisiaan”

“Annan oppilaiden osallistua päätöksen tekoon tunnin” sisällöstä”

Summamuuttuja 4 Instruk tio Alf a = .42

Väittämät: (Instruktiota antaessa)

”Käytän oppilaita mallisuorituksen näyttämiseen”
 “Selitän tehtävän sanallisesti”
 “Käytän selittämiseen apuvälineitä (piirustukset, ”fläppitaulu” yms.)”
 ”Näytän itse mallisuorituksen”

Summamuuttuja 5 Eriyttäm inen Alf a = .72

Väittämät: (Käytän eriyttämistä)

”Mahdollistamaan kaikkien osallistumisen käynnissä olevaan toimintaan”
 ”Tarjoamaan oppilaan omalle taitotasolle sopivia haasteita”
 ”Huomioidakseni hyvien oppilaiden tarpeet”
 “Huomioidakseni heikkojen oppilaiden tarpeet”

Summamuuttuja 6 Havainnointi Alfa = .56

Väittämät: (Havainnoidessani)

”Kiinnitän huomiota sijoittumiseeni”
 ”Huom ioin oppilaiden kokonaissuoritukset”
 “Huomioin oppilaiden asenteet toimintaa kohtaan”
 ”Kiinnitän huomiota suoritusten ydinkohtiin”
 “Kiinnitän huomiota kaikkiin oppilaisiin”

Summamuuttuja 7 Palautteenan to Alf a = .71

Väittämät: (Annan palautetta)

”Motivoidakseni oppilaita”
 ”Huom ioidakseni kaikkia oppilaita”

Summamuuttuja 8 Liikuntataitojen arviointi Alfa = .68

Väittämät: (Arvioidessani otan huomioon)

”Oppilaan liikuntataidot”
 ”Oppilaan fyysisen kunnon”

Summamuuttuja 9 Käyttäytymisen arviointi Alfa = .85

Väittämät: (Arvioidessani otan huomioon)

”Oppilaan tuntiaktiivisuuden”
 ”Oppilaan yleisen käyttäytymisen (positiivinen/negatiivinen) tunnilla”

7.3.2 Validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata haluttua asiaa. Validiteetti jaetaan yleisesti sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti voidaan jakaa sisältö-, käsite- ja kriteerivaliditeettiin. (Metsämuuronen 2005.) Tässä tutkimuksessa mittarin osalta käytetyt väittämät pohjautuivat kirjallisuuskatsausosiossa esitettyihin teorioihin ja tutkimuksiin, joten ne ovat käsitteellisesti ja sisällöltään valideja. Mittaria ei ole aikaisemmin käytetty, sillä vastaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Mittarin sisäistä validiutta on pyritty parantamaan valitsemalla kirjallisuuskatsausosioista summamuuttujia parhaiten kuvaavat käsitteet, joiden pohjalta mittari on luotu, mahdollisimman huolellisesti ja mittaria itsessään, eli kyselylomaketta, on väittämien osalta paranneltu pro -gradu-seminaarissa yhdessä ohjaavan opettajan kanssa.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja ryhmien kattavuutta. (Metsämuuronen 2005, 57). Kysely lähetettiin eri opetusasteilla toimiville liikunnanopettajille mahdollisimman tasaisesti. Yläkoulun opettajat muodostavat suurimman opettajaryhmän työkentällä ja sama luonnollinen jakauma toistui tässä tutkimuksessa yläkoulun opettajien muodostaessa kohdejoukosta isoimman ryhmän (n=45). Validiteettia ryhmien kattavuuden osalta parannettiin yhdistämällä lukion ja ammattikoulun opettajat toisen asteen ryhmäksi (n=38) ja ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajat kolmannen asteen (n=29) ryhmäksi.

7.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimustulokset analysoitiin SPSS 15.0- ohjelmalla. Ensimmäisessä vaiheessa muodostettiin summamuuttujia Cronbachin alfan avulla. Taustamuuttujien yhteyttä didaktisten taitojen summamuuttujiin vertailtiin käyttäen seuraavia analysointimenetelmiä; frekvenssit ja ristiintaulukointi, t-testi ja 1-suuntainen varianssianalyysi (Brown-Forsythe, LSD). (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Käytetyt analysointimenetelmät

Aineisto	Analyysimenetelmä
Aineiston jako osa-alueisiin (ikä, opetuskokemus)	Frekvenssit ja ristiintaulukointi
Taustatekijöiden yhteys didaktisten taitojen koettuun tärkeyteen	
Sukupuoli	t-testi
Opetuskokemus	1-suuntainen varianssianalyysi, Brown-Forsythe, LSD
Opetusaste	1-suuntainen varianssianalyysi, Brown-Forsythe, LSD
Opettajan ikä	1-suuntainen varianssianalyysi, Brown-Forsythe, LSD

8 TULOKSET

8.1 Didaktisten taitojen koettu keskinäinen tärkeys

Koko liikunnanopettajista koostuvaa kohderyhmää vertailtaessa nousi tärkeimmäksi didaktiseksi taidoksi oppilaita huomioiva ja motivoiva palautteenanto. Palautteenannon tärkeyden keskiarvo 5-portaisella arviointiasteikolla oli 4.44. Toiseksi tärkeimmäksi didaktiseksi taidoksi opettajat arvottivat käyttäytymisen arvioinnin, jonka keskiarvo oli 4.37. Kolmanneksi tärkeimmäksi didaktiseksi taidoksi osoittautui oman ja oppilaan toiminnan havainnointi keskiarvolla 4.27. Liikunnanopettajien mielestä taitotason mukaan tapahtuva eriyttäminen koettiin neljänneksi tärkeimmäksi taidoksi keskiarvolla 4.16 ja viidenneksi tärkein didaktista taitoa kuvaava summamuuttuja oli organisointi (ka 3.99). Opetusmenetelmien oppilaslähtöisyys koettiin kuudenneksi tärkeimmäksi didaktiseksi taidoksi (ka 3.66), liikuntataitojen arviointi seitsemänneksi (ka 3.60), tuntien suunnittelu kahdeksanneksi (ka 3.57) ja tehtävän selittämistä kuvaava instruktio yhdeksänneksi tärkeimmäksi didaktista taitoa kuvaavaksi summamuuttujaksi (ka 3.56) (Taulukko 5).

TAULUKKO 5. Didaktisten taitojen keskinäinen tärkeys

ka	kh	min	max
Palautteenanto 4.44	.58	2.50	5.00
Käyttäytymisen arviointi 4.37	.81	2.00	5.00
Havainnointi 4.27	.43	2.80	5.00
Eriyttäminen 4.16	.55	2.25	5.00
Organisointi 3.99	.58	1.67	5.00
Opetusmenetelmät 3.66	.75	1.33	5.00
Liikuntataitojen arviointi 3.60	.87	1.00	5.00
Tuntien suunnittelu 3.57	.91	1.50	5.00
Instruktio 3.56	.55	2.50	5.00

8.2 Sukupuolen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen

Sukupuolen yhteyttä didaktisten taitojen koettuun tärkeyteen opettajan omassa opetuskäyttäytymisessä tutkittiin t-testin avulla. Sukupuolella havaittiin olevan vaikutusta useaan didaktiseen taitoon ja erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < .05$): Naisten ryhmässä tuntien suunnittelua pidettiin miesten ryhmää tärkeämpänä ($p = .026$). Naiset pitivät oppilaiden eriyttämistä taitotason mukaan tärkeämpänä ($p = .002$) kuin miehet. Naiset pitivät oman ja oppilaan toiminnan havainnointia miehiä tärkeämpänä ($p = .044$). Naisopettajat kokivat kannustavan palautteenannon selvästi miesopettajia tärkeämmäksi ($p = .000$). Naisopettajat kokivat myös käyttäytymisen arvioinnin miesopettajia tärkeämmäksi ($p = .025$) (Taulukko 6).

Liikuntatuntien organisointiin sukupuolella ei havaittu olevan yhteyttä. Sukupuolella ei havaittu olevan yhteyttä ($p = .076$) myöskään opetusmenetelmien oppilaslähtöisyyteen. Sukupuolella ei ollut yhteyttä myöskään instruktioon antoon ($p = .473$). Toisin kuin käyttäytymisen arvioinnissa, nais- ja miesopettajien välillä ei havaittu eroja liikuntataitojen arvioinnin osalta ($p = .833$) (Taulukko 6).

TAULUKKO 6. Sukupuolen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen (miehet n=45, naiset n=67)

	ka	kh	t-testi	p –arvo
Miehet	3.33	1.01		
Tuntien suunnittelu	-2.257			0.026
Naiset	3.72	.82		
Miehet	3.87	.66		
Opetusjärjestelyt	-1.727			0.087
Naiset	4.06	.51		
Miehet	3.50	.83		
Opetusmenetelmät	-1.791			0.076
Naiset	3.76	.68		
Miehet	3.52	.57		
Instruktio	-.720			0.473
Naiset	3.59	.54		
Miehet	3.97	.54		
Eriyttäminen	-3.175			0.002
Naiset	4.29	.52		
Miehet	4.17	.43		
Havainnointi	-2.040			0.044
Naiset	4.34	.43		
Miehet	4.18	.60		
Palautteenanto	-4.196			0.000
Naiset	4.61	.49		
Miehet	3.58	.89		
Liikuntataitojen arviointi	-.211			0.833
Naiset	3.61	.87		
Miehet	4.17	.79		
Käyttätymisen arviointi	-2.266			0.025
Naiset	4.52	.80		

8.3 Opetusasteen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen

Verrattaessa didaktisia taitoja opettajien opetusasteeseen havaittiin merkitseviä ($p < .05$) eroja lähes kaikissa didaktisissa taidoissa. Didaktisten taitojen summamuuttujia verrattiin taustamuuttujaan (opetusaste) yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Suurimmassa osassa summamuuttujien ja taustamuuttujien vertailussa käytettiin LSD-testiä varianssin erisuuruuksien selvittämiseen. Käyttäytymisen arvioinnin summamuuttujassa koulutusasteen mukaan jaettujen ryhmien keskiarvoja vertailtiin Tamhanen T2 –testiä käyttämällä (Taulukko 7).

Tuntien suunnittelussa oli ryhmien välillä merkitseviä eroja. Yksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että tuntien etukäteissuunnittelun tärkeys kasvaa yläkoulusta toiselle asteelle ja siitä edelleen kolmannelle asteelle. Opetusjärjestelyiden osalta yläkoulun ja toisen asteen välillä ei havaittu eroja. Sen sijaan yläkoulun ja kolmannen asteen sekä toisen ja kolmannen asteen erot organisoinnissa olivat erittäin merkitseviä ($p = .000$). Opetusmenetelmien oppilaslähtöisyydestä havaittiin, että oppilaslähtöisyyden tärkeys kasvoi yläkoulusta kolmannelle asteelle. Yläkoulun ja toisen asteen sekä yläkoulun ja kolmannen asteen väliset erot opetusmenetelmien oppilaslähtöisyydessä olivat erittäin merkitseviä ($p = .000$) ja toisen asteen ja kolmannen asteen välillä merkitseviä ($p = .002$). Instruktion tärkeys kasvaa yläkoululta toiselle asteelle ja siitä edelleen kolmannelle asteelle. Opetusasteiden keskinäinen vertailu LSD -testillä osoitti, että tilastollisesti merkitsevä ero oli havaittavissa yläkoulun ja kolmannen asteen välillä ($p = .046$). Palautteenannon tärkeyden osalta havaittiin merkitsevää eroa toisen ja kolmannen asteen välillä. Toisen asteen opettajat pitivät tärkeämpänä oppilaiden huomioimista palautteenannon avulla. Liikuntataitojen arvioinnissa ryhmien välillä havaittiin selkeitä eroavaisuuksia. Yläkoulussa liikuntataitojen arviointia pidettiin selkeästi tärkeämpänä kuin muilla asteilla. Yläkoulun ja toisen asteen välillä ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p = .024$) kun taas yläkoulun ja kolmannen asteen sekä toisen asteen ja kolmannen asteen välillä erot olivat erittäin merkitseviä ($p = .000$). Levenen testi osoitti, että ryhmien väliset varianssit käyttäytymisen arvioinnin tärkeydessä olivat erisuuret ($p = .000$). Yläkoulun ja toisen asteen välillä eroja ei

ollut käyttäytymisen arvioinnissa, mutta verrattaessa yläkoulua ja toista astetta kolmanteen asteeseen erot olivat erittäin merkitseviä ($p=.000$) (Taulukko 7).

Oppilaiden eriyttämisessä oli ryhmien välisissä keskiarvoissa pieniä eroavaisuuksia, mutta merkitsevää eroa ryhmien välillä opetusasteen suhteen ei havaittu. Ryhmien välillä ei myöskään ollut merkitseviä eroja oman ja oppilaan toiminnan havainnoinnin tärkeydessä (Taulukko 7).

TAULUKKO 7. Opetusasteen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen (yläkoulu n=45, toinen aste n=38, kolmas aste n=29).

Opetusaste		ka	kh	ANOVA	LSD p<.05
Tuntien suunnittelu	R1: Yläkoulu	3.01	.79	F = 24.793	R1<R2***
	R2: Toinen aste	3.68	.84	df = 2, 109	R1<R3***
	R3: Kolmas aste	4.28	.59	p = 0.000	R2<R3**
Opetusjärjestelyt	R1: Yläkoulu	4.18	.44	F = 14.989	R1>R3***
	R2: Toinen aste	4.10	.50	df = 2, 109	R2>R3***
	R3: Kolmas aste	3.53	.65	p = 0.000	
Opetusmenetelmät	R1: Yläkoulu	3.19	.65	F = 26.033	R1<R2***
	R2: Toinen aste	3.75	.64	df = 2, 109	R1<R3***
	R3: Kolmas aste	4.25	.57	p = 0.000	R2<R3**
Instruktio	R1: Yläkoulu	3.49	.43	F = 2.332	R1<R3*
	R2: Toinen aste	3.51	.62	df = 2, 109	
	R3: Kolmas aste	3.75	.60	p = 0.102	
Eriyttäminen	R1: Yläkoulu	4.08	.49	F = 1.465	ns.
	R2: Toinen aste	4.28	.54	df = 2, 109	
	R3: Kolmas aste	4.12	.64	p = 0.236	
Havainnointi	R1: Yläkoulu	4.23	.43	F = .720	ns.
	R2: Toinen aste	4.34	.41	df = 2, 109	
	R3: Kolmas aste	4.25	.49	p = 0.489	
Palautteenanto	R1: Yläkoulu	4.41	.57	F = 4.456	R2>R3**
	R2: Toinen aste	4.63	.41	df = 2, 109	
	R3: Kolmas aste	4.22	.69	p = 0.014	
Liikuntataitojen arviointi	R1: Yläkoulu	4.09	.57	F = 45.688	R1>R2*
	R2: Toinen aste	3.76	.65	df = 2, 109	R1>R3***
	R3: Kolmas aste	2.64	.74	p = 0.000	R2>R3***
Käyttätymisen arviointi	R1: Yläkoulu	4.65	.46	F = 27.47 ¹	R1>R3*** ²
	R2: Toinen aste	4.66	.45	df = 2, 109	R2>R3***
	R3: Kolmas aste	3.59	1.05	p = 0.000	

***p<.001; **p<.01; *p<.05

8.4 Opetuskokemuksen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen

Opetuskokemuksen osalta eroja havaittiin didaktisten taitojen tärkeyden osalta vain havainnoinnissa. Vähemmän kokeneet opettajat pitivät tärkeämpänä oman ja oppilaan toiminnan havainnoinnin huomioimista kuin mitä erittäin kokeneet opettajat ($p=.008$). Muiden ryhmien välillä eroja ei ollut (Taulukko 8).

Verrattaessa opetuskokemuksen yhteyttä tuntien suunnittelun tärkeyteen, havaittiin Levenen testillä varianssien olleen erisuuret ($p=.034$). Tamhanen T2 -testin perusteella oli todettavissa, että ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja suunnittelun osalta. Opetuskokemuksella ei tutkimuksen mukaan ollut yhteyttä myöskään opetusjärjestelyiden koettuun tärkeyteen. Ryhmien välisillä arvoilla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Oppilaslähtöisten opetusmenetelmien tärkeyteen opetuskokemuksella ei myöskään ollut yhteyttä. Oppilaan taitotason perusteella tapahtuvaan eriyttämisen tärkeyteen ei opetuskokemuksen mukaan löydetty eroavaisuuksia. Sama havaittiin sekä palautteenannon että liikuntataitojen ja käyttäytymisen arvioinnin tärkeyden osalta (Taulukko 8).

TAULUKKO 8. Opetuskokemuksen yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen (vähemmän kokeneet n=38, kokeneet n=38, erittäin kokeneet n=36).

Opetuskokemus		ka	kh	ANOVA	LSD p<.05
Tuntien suunnittelu	R1: Väh. kokeneet	3.71	.15	F = .707 ¹	ns ²
	R2: Kokeneet	3.49	.17	df = 2, 102.79	
	R3: Erittäin kokeneet	3.50	.12	p = 0.492	
Opetusjärjestelyt	R1: Väh. kokeneet	4.04	.57	F = 2.021 ¹	ns ²
	R2: Kokeneet	4.08	.43	df = 2, 92.81	
	R3: Erittäin kokeneet	3.83	.70	p = 0.142	
Opetusmenetelmät	R1: Väh. kokeneet	3.73	.73	F = .763	ns
	R2: Kokeneet	3.54	.77	df = 2, 109	
	R3: Erittäin kokeneet	3.71	.76	p = 0.469	
Instruktio	R1: Väh. kokeneet	3.60	.58	F = 2.031	ns
	R2: Kokeneet	3.66	.59	df = 2, 109	
	R3: Erittäin kokeneet	3.42	.45	p = 0.136	
Eriyttäminen	R1: Väh. kokeneet	4.24	.46	F = .951	ns
	R2: Kokeneet	4.18	.60	df = 2, 109	
	R3: Erittäin kokeneet	4.06	.59	p = 0.390	
Havainnointi	R1: Väh. kokeneet	4.42	.39	F = 3.723	R1>R3**
	R2: Kokeneet	4.25	.42	df = 2, 109	
	R3: Erittäin kokeneet	4.15	.46	p = 0.027	
Palautteenanto	R1: Väh. kokeneet	4.49	.50	F = 1.414	ns
	R2: Kokeneet	4.51	.53	df = 2, 109	
	R3: Erittäin kokeneet	4.31	.68	p = 0.248	
Liik.tait. arviointi	R1: Väh. kokeneet	3.59	1.00	F = 1.172 ¹	ns ²
	R2: Kokeneet	3.76	.73	df = 2, 102.61	
	R3: Erittäin kokeneet	3.44	.86	p = 0.312	
Käyttäyt. arviointi	R1: Väh. kokeneet	4.38	.87	F = .321	ns
	R2: Kokeneet	4.45	.67	df = 2, 109	
	R3: Erittäin kokeneet	4.29	.88	p = 0.724	

¹=Brown Forsythe 2=

Tamhane T2

***p<.001; **p<.01; *p<.05

8.5 Iän yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen

Opettajien iällä havaittiin olevan yhteyttä kahden didaktisen taidon koetussa tärkeydessä. Keski-ikäiset opettajat pitivät organisointia tärkeämpänä kuin iäkkäät ($p=.019$), sitä vastoin kuin nuorten ja iäkkäiden opettajien välillä ei ollut merkitsevää eroa opetusjärjestelyiden suhteen. Nuorten ja iäkkäiden opettajien välillä ($p=.050$) havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero myös liikuntataitojen arviointia verrattaessa. Myös keski-ikäisten ja iäkkäiden opettajien välillä oli merkitsevä ero taitojen arvioinnissa ($p=.018$). Nuoret ja keski-ikäiset opettajat pitivät liikuntataitojen arviointia tärkeämpänä kuin iäkkäät opettajat (Taulukko 9).

Vaikka nuoret opettajat pitivät tuntien suunnittelua hieman tärkeämpänä kuin vanhemmat opettajat, iällä ei kuitenkaan havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tuntien suunnitteluun. Iällä ei havaittu olevan yhteyttä myöskään opetusmenetelmien oppilaslähtöisyyden tärkeyteen ryhmien välisessä vertailussa. Varianssianalyysi osoitti myös, että opettajan iällä ei ollut yhteyttä instruktioannon tai oppilaiden eriyttämisen tärkeyteen. Eri ikäryhmät eivät eronneet oman ja oppilaan toiminnan havainnoimisesta eikä iällä ollut yhteyttä palautteenannon tärkeyteen. Opettajan iällä ei ollut yhteyttä oppilaan käyttäytymisen arviointiin, vaikka liikuntataitojen arvioinnin tärkeyden osalta eroja löytyi (Taulukko 9).

TAULUKKO 9. Iän yhteys didaktisten taitojen tärkeyteen (nuoret n=44, keski-ikäiset n=46, iäkkäät n=22).

Ikä		ka	kh	ANOVA	LSD p<.05
Tuntien suunnittelu	R1: Nuoret	3.67	.94	F = .550	ns
	R2: Keski-ikäiset	3.53	.99	df = 2, 109	
	R3: Iäkkäät	3.43	.70	p = 0.578	
Opetusjärjestelyt	R1: Nuoret	4.00	.51	F = 2.859	R2>R3*
	R2: Keski-ikäiset	4.09	.49	df = 2, 109	
	R3: Iäkkäät	3.73	.80	p = 0.062	
Opetusmenetelmät	R1: Nuoret	3.70	.82	F = .875	ns
	R2: Keski-ikäiset	3.55	.69	df = 2, 109	
	R3: Iäkkäät	3.79	.74	p = 0.420	
Instruktio	R1: Nuoret	3.61	.57	F = 1.603	ns
	R2: Keski-ikäiset	3.61	.56	df = 2, 109	
	R3: Iäkkäät	3.38	.47	p = 0.206	
Eriyttäminen	R1: Nuoret	4.22	.50	F = .746	ns
	R2: Keski-ikäiset	4.16	.55	df = 2, 109	
	R3: Iäkkäät	4.05	.65	p = 0.476	
Havainnointi	R1: Nuoret	4.36	.41	F = 1.745	ns
	R2: Keski-ikäiset	4.24	.42	df = 2, 109	
	R3: Iäkkäät	4.16	.49	p = 0.180	
Palautteenanto	R1: Nuoret	4.48	.51	F = .160 ¹	ns ²
	R2: keski-ikäiset	4.50	.49	df = 2, 49.154	
	R3: Iäkkäät	4.23	.80	p = 0.234	
Liik.tait. arviointi	R1: Nuoret	3.65	.94	F = 3.02	R1>R3*
	R2: Keski-ikäiset	3.74	.82	df = 2, 109	R2>R3*
	R3: Iäkkäät	3.20	.75	p = 0.053	
Käyt. arviointi	R1: Nuoret	4.38	.82	F = .132	ns
	R2: Keski-ikäiset	4.40	.73	df = 2, 109	
	R3: Iäkkäät	4.30	.97	p = 0.876	

¹=Brown Forsythe ²=

Tamhane T2

***p<.001; **p<.01; *p<.05

9 POHDINTA

Työn tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajien eri didaktisten taitojen tärkeyttä omassa opetuksessaan. Tutkittuja didaktisia taitoja olivat tuntien suunnittelu, opetusjärjestelyt, opetusmenetelmät, instruktio, eriyttäminen, havainnointi, palautteen anto ja liikuntataitojen sekä käyttäytymisen arviointi. Didaktisia taitoja tutkittiin erilaisten väittämien avulla, joista muodostettiin summamuuttujia. Didaktisia taitoja verrattiin neljään taustamuuttujaan, joita olivat opettajan sukupuoli, opetus-aste, opetuskokemus ja ikä.

Kyselylomakkeen avulla haluttiin tutkia taustatekijöiden yhteyttä opettajien eri didaktisten taitojen arvottamiseen, eli mitä pidetään tärkeänä omassa opetuskäyttäytymisessä. Opettajia pyydettiin vastaamaan kaikkiin lomakkeen kohtiin oman opetuskäyttäytymisensä mukaisesti.

9.1 Didaktiset taidot

Verrattaessa didaktisten taitojen tärkeyttä keskenään kaikki opettajat huomioiden nousi tärkeimmäksi taidoksi oppilaiden huomiointiin ja motivointiin kohdistuva palautteenanto (ka 4.44). Palautteenannon nousu tärkeimmäksi summamuuttujaksi ei mielestämme ole yllättävää, sillä palautteen tarkoituksena on ylläpitää tai muuttaa suoritusta, vastausta, käyttäytymistä tai asennetta (Numminen & Laakso 2001, 63). Kaikki nämä edellä mainitut tekijät kuvastavat opetustapahtuman ydintä, oppilaan oppimisen ja kasvun ohjaamista.

Käyttäytymisen arvioinnin (ka 4.37) tärkeys toiseksi tärkeimpänä didaktisena taitona ei myöskään tullut yllätyksenä, sillä suurin osa vastanneista opettajista (n=83) toimii perusopetuksen ja toisen asteen parissa. Perusopetuksessa ja toisella asteella muun muassa tuntiaktiivisuus ja muiden kanssa toimiminen ovat käyttäytymiseen liittyviä arviointiperusteita (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinon perusteet 2001, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, POPS 2004).

Didaktisten taitojen keskinäisessä tärkeydessä havainnointia (ka 4.27), eriyttämistä (ka 4.16), organisointia (ka 3.99), opetusmenetelmiä (ka 3.66), liikuntataitojen arviointia (ka 3.60), tuntien suunnittelua (ka 3.57) ja instruktiota (ka 3.56) pidettiin seuraavaksi tärkeimpinä mainitussa järjestyksessä. Vähiten tärkeimmistä didaktisista taidoista yllättävin mielestämme oli tuntien suunnittelu. Tuntien suunnittelun merkitystä painotetaan paljon liikunnanopettajakoulutuksessa, mutta tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että ammatissa toimivat opettajat pitivät sitä didaktisista taidoista toiseksi vähiten tärkeänä. Tämä vaikuttaa erikoiselta tulokselta, sillä Varstalan (1996) mukaan opetussuunnitelmaa toteutetaan tuntien suunnittelun kautta opetuksena (Varstala 1996, 44). Myös Heikinaro-Johansson (2003) pitää tuntien suunnittelua tärkeänä toimintana, joka määrittää opetuksen tarkoituksen ja tavoitteet (Heikinaro-Johansson 2003, 112).

Huomionarvoista on didaktisia taitoja vertailtaessa, että kaikki taidot sijoituivat viisiportaisella asteikolla keskiarvoltaan yli 3.55. Kaikki didaktiset taidot koettiin siis vähintään jonkin verran tärkeiksi.

9.2 Opettajan sukupuoli

Sukupuoli oli tutkimuksessa selkeästi opettajia erotteleva tekijä didaktisten taitojen koetussa tärkeydessä. Tuntien suunnittelun osalta havaittiin, että naisopettajat pitivät tuntien suunnittelua tärkeämpänä osana omaa opetustaan kuin miesopettajat. Naisopettajat siis valmistautuvat tunteihinsa miesopettajia huolellisemmin. Yhtenä syynä voidaan nähdä tyttöjen ja poikien liikuntatuntien sisältöjen erilaisuus. Bergin (2007, 32, 36) mukaan tytöille ja pojille pidetyillä liikuntatunneilla yleensä opetetaan samoja liikuntalajeja, mutta usein vain tyttöjen liikuntatunneilla käsitellään tanssi- ja ilmaisuliikuntaa. Tanssi- ja ilmaisuliikunta toteutetaan monesti opettajajohtoisesti, esimerkiksi aerobicin askelsarjat, jolloin opettajan tunnin valmistelujen osuus korostuu.

Naiset pitivät didaktisista taidoista oppilaiden eriyttämistä taitotason mukaan tärkeämpänä kuin miehet. Eräs mahdollinen selitys tälle on ahkerampi tuntien suunnittelu, jonka yhteydessä on myös mahdollista pohtia etukäteen taitotasojen mukaista eriyttämistä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Varstala 1996, Pehkonen 1999) on havaittu että miehet käyttäisivät enemmän tunnistaan aikaa oppilaiden havainnoimiseen. Näissä tutkimuksissa on mitattu opettajan ajankäyttöä tunneilla. Tässä tutkimuksessa kuitenkin naisopettajat pitivät oman ja oppilaan toiminnan havainnointia miehiä tärkeämpänä. Selittävänä tekijänä saattaa siis olla naisopettajien oma käsitys havainnoinnin merkityksestä opetukselle, ei varsinainen tuntitoiminta. Naisopettajat kokivat kannustavan palautteenannon selvästi miesopettajia tärkeämmäksi, jonka lisäksi myös käyttäytymisen arviointia pidettiin naisopettajien ryhmässä miesopettajia tärkeämpänä.

Sukupuolten välisien erojen pohjimmaisista syistä on vaikea arvioida. Suomalainen koulujärjestelmä pyrkii toteuttamaan koulu- ja tasa-arvolainsäädäntöä toisaalta olemalla huomioimatta oppilaiden sukupuolta toisen asteen opetussuunnitelmissa (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet, 2001) ja huomioimalla ne perusopetuksessa ikäkauden kehityksen mukaan (POPS 2004). Kenties tästä johtuen eroja selvästi esiintyy opettajien opetuskäyttäytymisessä. Varstala (1996, 114) pohtii syiden johtuvan tietyistä vahvoista suomalaiseen kulttuuriin liittyvistä ja sukupuolirooleihin sidotuista puhe- ja toimintatavoista, jotka heijastuvat myös opettajan toimintaan. Myös Lahelma ja Gordon (1999) selittävät eroja sukupuolirooleihin viitaten. Heidän mukaansa sukupuolen huomiotta jättäminen opetussuunnitelmassa ei ole johtanut sen huomiotta jättämiseen koulun arjessa, sillä opettajat ja oppilaat toimivat edelleen omien sukupuolittuneiden näkemystensä pohjalta.

9.3 Opettajan opetusaste

Verrattaessa didaktisien taitoja opettajien opetusasteeseen havaittiin eroja lähes kaikissa taidoissa. Tuntien suunnittelu koettiin sitä tärkeämmäksi mitä korkeammalla asteella opetettiin. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen liikunnanopettajat pitivät tuntien suunnittelua tärkeämpänä kuin toisen asteen ja peruskoulun liikunnanopettajat ja vastaavasti toisen asteen opettajat kokivat suunnittelun peruskoulun opettajia tärkeämmäksi. Tämä oli tietyllä tapaa odotettu tulos, sillä korkeamman asteen liikunnanopettajilla on enemmän vastuuta opetuksestaan siinä mielessä, että oppilaat korkeammalla asteella ovat vaativampia kuin esimerkiksi peruskoulussa ja tuntien

opetettavat sisällöt ovat luonteeltaan vaativampia. Toisaalta tulosten voisi yhtä hyvin odottaa olevan päinvastaisia, koska voisi kuvitella, että peruskoulussa tarvitaan huolellisempaa suunnittelua haasteellisemmän oppilasaineksen takia. Korkeammilla asteilla oppilaat ovat jo iän tuoman kokemuksen myötä vastuuntuntoisempia ja motivoituneempia, jolloin liikunnanopettajat voisivat kenties antaa heille enemmän vastuuta omasta oppimisestaan.

Opetusjärjestelyiden osalta eroja havaittiin peruskoulun ja kolmannen asteen, sekä toisen ja kolmannen asteen välillä. Opetusjärjestelyt –summamuuttuja sisälsi organisointiin liittyvien väittämien laajan skaalan aina oppilaiden tuntiaktiivisuudesta työrauhan ylläpitämiseen ja oppilaiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Tulokset osoittivat, että opettajat perusopetuksessa ja toisella asteella joutuvat kiinnittämään enemmän huomiota opetusjärjestelyihin tunnin sujumuuden takaamiseksi ja vastaavaa oppilaisiin liittyvää organisointia ei ilmeisesti ole tarpeen käyttää yhtä paljon kolmannella opetusasteella.

Oppilaslähtöisten opetusmenetelmien osalta havaittiin erojen kasvavan oletusten mukaisesti alemmilla kouluasteilla ylemmille, eli oppilaiden omatoimisuudesta lähteviä opetusmenetelmiä pidettiin tärkeämpänä ylemmillä kouluasteilla. Tästä on pääteltävissä oppilaiden iän ja kehitystason vaikutukset opettajien opetusmenetelmällisiin ratkaisuihin. Toinen merkitsevä tekijä saattaa olla oppilaiden motivaatio opetusta kohtaan, mikä varsinkin ammattiin valmistavassa koulutuksessa on oletusarvoisesti huomattavasti suurempi verrattuna kaikille suunnattuun perusopetukseen. Opetettavat sisällöt saattavat myös omalta osaltaan olla vaikuttamassa tuloksiin. Lisäksi ylemmillä asteilla itseoppimistehtävät ovat osana opiskelijoiden koulutusta ja alemmilla asteilla niitä harvemmin käytetään

Instruktion osalta havaittiin eroja ensimmäisen ja kolmannen asteen opettajien välillä. Tulosten mukaan kolmannen asteen opettajat pitivät tärkeämpänä monipuolisempia instruktion antotapoja, mutta huomion arvoista instruktio –summamuuttujan tuloksia pohdittaessa on, että kyseisen summamuuttujan Cronbachin Alfa-arvo ei ylittänyt yleisesti hyväksyttyä (Alfa = .60) alarajaa, joten tuloksiin on reliabiliteetin osalta suhtauduttava

varauksella. Joka tapauksessa on mielenkiintoista pohtia syitä kolmannen asteen opettajien monipuolisemmalle instruktioon annolle, sillä ottaen huomioon perusopetuksessa esiintyvän heterogeenisemmän oppilasaineksen, olisi perusteltua olettaa, että monipuolisempi tehtävän selittäminen hyödyttäisi erilaisia oppijoita ja eri oppimistapoja.

Toisen asteen opettajat pitivät oppilaiden huomiointia ja motivointia tärkeämpänä palautteen annon avulla kuin kolmannen asteen opettajat. Syitä erojen löytymiseen ainoastaan toisen ja kolmannen asteen väliltä on haastavaa löytää varsinkin kun eroja perusopetuksen osalta suhteessa muihin opetusasteisiin ei ollut. Motivaatiotekijät saattavat olla yksi selittävä tekijä palautteenannon käytössä toisen asteen osalta; opettajat pyrkivät positiivisella palautteella motivoimaan opiskelijoita ja vastaavasti kolmannella asteella opiskelijat opiskellessaan ammattia tai tutkintoa varten ovat oletusarvoisesti valmiiksi motivoituneempia tuntityöskentelyä kohtaan.

Liikuntataitojen arvioinnin tärkeys laskee edettäessä perusopetuksesta toiselle asteelle ja siitä edelleen kolmannelle. Perusopetuksessa opetuksen tavoitteina on kehittää oppilaiden motorisia perustaitoja sekä liikunnan lajitaitoja (POPS 2004). Tämä tavoite vaatii arviointia, joka selkeästi ilmenee opettajien osalta heidän pitäessään liikuntataitojen arviointia yläkoulussa tärkeämpänä kuin toisella ja kolmannella asteella. Toisen asteen opetussuunnitelmissa liikunnanopetuksen tehtävänä on edistää terveellistä ja aktiivista elämäntapaa sekä ohjata opiskelijaa ymmärtämään liikunnan merkitys fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille ja mainintaa lajitaitojen oppimisen tavoitteista tai arvioinneista ei ole. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. 2001, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Opettajien tärkeänä pitämät didaktiset taidot ovat vahvasti linjassa opetussuunnitelmien tavoitteiden ja arviointien mukaisesti.

Oletuksen mukaisesti yläkoulun ja toisen asteen liikunnanopettajat pitivät käyttäytymisen arviointia tärkeämpänä kuin kolmannen asteen opettajat. Edelleen opettajien tärkeänä pitämät didaktiset taidot kuvastavat opetussuunnitelmissa esiintyvien tavoitteiden mukaista arviointia. Perusopetuksessa ja toisella asteella muun muassa tuntiaktiivisuus ja yhdessä

muiden oppilaiden kanssa toimiminen ovat käyttäytymiseen liittyviä arviointiperusteita. (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. 2001, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, POPS 2004.)

Tulosten pohjalta oli todettavissa, että kolmannen asteen liikunnanopettajat pitävät liikuntataitojen ja käyttäytymisen arviointia oman opetuskäyttäytymisensä osalta muita opetusasteita vähemmän tärkeänä. Kolmannen asteen opetukseen liittyvän arvioinnin osalta emme löytäneet oppilaitoksiin tai opintokokonaisuuksiin liitettävää yleistä opetussuunnitelmaa, jonka perusteella olisi selkeää todeta mihin kriteereihin opiskelijoiden arviointi perustuu.

9.4 Opettajan opetuskokemus

Opetuskokemusta tutkittaessa opettajat jaettiin kolmeen ryhmään opetuskokemuksensa perusteella. Opetuskokemuksen osalta eroja havaittiin didaktisten taitojen osalta vain havainnoinnissa. Vähän opetuskokemusta omaavat opettajat pitivät oppilaiden ja oman toiminnan havainnointia tärkeämpänä kuin erittäin kokeneet opettajat. Siedentopin (1991, 11-12) mukaan mahdollisena syynä tähän saattaa olla vähemmän opetuskokemusta omaavien keskittyminen itseensä ja omaan toimintaansa opetuksen alkutaipaleilla. Myöhemmissä vaiheissa opettajan huomio alkaa keskittyä enemmän oppilaaseen ja kohdistumaan itse opetus-oppimistapahtumaan. Huomionarvoista on, että havainnointia tarkasteltiin sekä opettajan että oppilaiden toiminnan osalta, jolloin ei voida olla varmoja kumpaa toimijaa opettajat vastauksessaan painottavat, itseään vai oppilasta. Olisi mielenkiintoista tietää miten vastaukset olisivat muuttuneet, mikäli havainnointi olisi kohdistunut pelkästään oppilaisiin tai opettajaan itseensä.

Erityisen mielenkiintoista oli havaita, että tuntien suunnittelun arvioidussa tärkeydessä ei havaittu eroja ryhmien välillä. Schemppin (2003, 74-75) mukaan kokenut opettaja pystyy muokkaamaan tuntisuunnitelmiaan tilanteen mukaisesti ja tapauskohtaisesti. Kyseisellä otoksella keskiarvot (vähemmän kokeneet ka. 3,71, erittäin kokeneet ka. 3,50) viittasivat

vähemmän kokeneiden opettajien pitävän tuntien suunnittelua tärkeämpänä osana opetustyötään, mutta tilastollista merkitsevyyttä ei ryhmien välillä ollut havaittavissa. Isomman otoksen vaikutus tilastollisessa merkitsevyydessä olisi tuntien suunnittelun osalta mielenkiintoista tietää.

9.5 Opettajan ikä

Opettajien iällä havaittiin olevan yhteyttä kahdessa didaktisessa taidossa. Merkitseviä eroja havaittiin opetusjärjestelyiden ja liikuntataitojen arvioinnin osalta. Keski-ikäiset opettajat pitivät opetusjärjestelyjä tärkeämpänä työssään kuin iäkkäät opettajat. Syiden pohtiminen kyseiseen tulokseen on kokonaan arvailujen varassa. Laaja ja eri organisoinnin osa-alueisiin (tuntiaktiivisuus, oppilaiden sosiaaliset suhteet, turvallisuus, tehokkuus ym.) keskittynyt summamuuttuja vaikeuttaa tämän didaktisen taidon analysointia opettajan ikään suhteutettuna. Sisällöltään laajasta summamuuttujasta johtuen on mahdotonta tietää mikä tietty organisoinnin osa-alue on painottunut vastauksissa. Iän yhteys opetusjärjestelyihin ei itsessään anna selitettävissä olevaa tulosta ja iän yhdysvaikutus muihin taustamuuttujiin olisikin kenties tuonut lisävalaistusta tuloksiin opetusjärjestelyiden osalta.

Liikuntataitojen arvioinnin osalta oli havaittavissa, että sekä nuoret että keski-ikäiset opettajat pitivät liikuntataitojen arviointia iäkkäitä opettajia tärkeämpänä. On mielenkiintoista huomata, että opettajan iällä oli merkitystä liikuntataitojen arviointiin, mutta opettajien opetuskokemuksella ei vastaavia merkitseviä eroja löydetty. Ikä ja opetuskokemus eivät muutenkaan tuottaneet samoja tuloksia samojen osa-alueiden kohdilla. Erot saattavat johtua luokittelusta, joka tehtiin sekä iän että opetuskokemuksen osalta. Opettajat jaettiin molempien taustamuuttujien osalta kolmeen ryhmään, mutta esimerkiksi nuoriksi opettajiksi laskettiin alle 39-vuotiaat opettajat, mikä mahdollistaa sen, että esimerkiksi tutkimuksen mukaan nuori opettaja voi lukeutua kokeneeksi opettajaksi kyseisellä jaottelulla. Tämä ei kuitenkaan ole varsinaisesti selittävä tekijä, sillä korrelaatio ryhmien välillä oli merkitsevä.

9.6 Yhteenveto ja jatkotutkimusehdotukset

Sukupuoli ja opetusaste olivat tässä tutkimuksessa selkeästi eniten liikunnanopettajien didaktisten taitojen koettuun tärkeyteen yhteydessä olevia tekijöitä. Tämän suuntaiset tulokset olivat odotettuja, sillä molemmissa muuttujissa oppilasaines, tarkoittaen oppilaiden ikää ja sukupuolta, on selkeästi opetukseen yhteydessä oleva tekijä. Mielestämme sukupuolen vaikutus ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan oppilasaineen erilaisuuteen (tytöt vs. pojat) vaan yleiset kulttuurisidonnaiset käyttäytymisnormit ja tavat ovat myös yhteydessä opettajien toimintaan. Oppilasaineen yhteys didaktisiin taitoihin tulee selkeämpänä selittävänä tekijänä esille opetusasteen tuloksia tarkasteltaessa. Tulevina liikunnanopettajina halusimmekin selvittää opetusasteen yhteyttä opettajan toimintaan liikuntatunnin aikana, sillä omien havaintojemme perusteella olisi mahdotonta siirtää joitakin yliopistossa opittuja ja käytettyjä opetusmalleja esimerkiksi suoraan perusopetukseen. Tämä ei varmastikaan ole koulutuksen tarkoitus, sillä valmiiden toimintamallien antaminen opettajan moniulotteista professiota varten ei ole realistista. Korpisen (1993) mukaan opettajuuden rakentuminen on monimuotoinen prosessi, joka alkaa opiskelijan aloittaessa opiskelunsa. Opettajankoulutusvaihetta voidaan pitää sosialisatioprosessina, jossa opiskelija pyritään siirtämään opettajan ammattikulttuuriin. Opiskelijalle asetetaan ihanteita, tavoitteita, rooliodotuksia ja tehtäviä, joihin hänen tulisi pystyä ammatissaan vastaamaan. Yksilön vapaudeksi jää kuitenkin valita, millaisia asioita hän haluaa opiskella, millaisia tehtäviä ja arvoja opettajana noudattaa sekä mihin sitoutua opettajan työssään. Oman opettajuuden kehittyminen on oppimisen tulosta ja oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opiskelijatovereiden, oppilaiden ja opettajankouluttajien kanssa. (Korpinen 1993, 141-142.) Tämän tutkimuksen tekeminen onkin avannut silmiämme opettajaksi kehittymisen, opettajan työn vaihtelevuuden ja työskentelyolosuhteiden merkitykselle opettajan opetuskäyttäytymiseen.

Tässä tutkimuksessa mittarina toimi tarkoitusta varten kehitetty kyselylomake, jonka väittämät pohjautuivat kirjallisuuskatsauksessa esitettyihin käsitteisiin ja tutkimuksiin. Kyseinen mittari oli siis käytössä ensimmäistä kertaa ja sen toimivuus havaittiin osaltaan puutteelliseksi. Esimerkkinä mittarin opetusjärjestelyt -summamuuttuja, joka oli luotu hyvin laajaksi sen käsitellessä sekä oppilaiden liikunta-aktiivisuuden huomioimisen ja

sosiaalisten suhteiden vaikutuksen organisointiin että työrauhan ja toiminnan turvallisuuden. Vaikka summamuuttujan väittämien sisäinen yhdenmukaisuus korreloi hyvin, muodostaa tulosten pohtiminen haasteellisen tilanteen, koska on mahdotonta tietää mitä organisoinnin osa-aluetta opettajat ovat vastauksissaan painottaneet. Tulevien tutkimusten osalta olisikin järkevää erotella organisointiin liittyvät kysymykset pienemmiksi kokonaisuuksiksi (esimerkiksi oppilaisiin liittyvä organisointi ja opetukseen liittyvä organisointi). Tämä saattaisi vaikuttaa tuloksiin merkittävästi. Havaituista puutteista huolimatta kyselylomake toimi tutkimuksessa hyvin ja summamuuttujien sisäiset teemat mahdollistivat tulosten mielekkään analysoinnin. Tarvittavien muutosten jälkeen tämän tutkimuksen tarpeisiin kehitetystä kyselylomakkeesta saisi pätevän mittarin vastaavanlaisiin tutkimuksiin.

Tulosten ja tutkimuksen suorittamisen pohtiminen herättää myös ajatuksia mielenkiintoisista mahdollisuuksista jatkotutkimusta varten. Opettajien opetuskäyttäytymiseen kohdistuneet tutkimukset ovat olleet vahvasti edustettuna kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä ja tutkimukset kohdistuvat usein opettajan konkreettiseen tunti-ilanetoimintaan ajankäytön ja opetusmenetelmien valinnan osalta. Mielestämme olisi erittäin kiinnostavaa yhdistää tutkimukseen myös tutkittujen opettajien oppilaiden käsityksiä samoista didaktisista taidoista, joita opettajilta tutkitaan. Oppilaiden kyselyyn voisi käyttää sisällöltään samanlaisia summamuuttujia muutettuna oppilaan perspektiiviä vastaavaksi. Tuloksista voisi olla hyötyä sekä opettajien koulutukselle, että tavallisen opettajan omalle työskentelylle ja sen kehittämiseksi. Tähän tarkoitukseen kvalitatiivinen tutkimus saattaisi olla oiva lisä ja se saattaisi antaa lisäinformaatiota varsinkin oppilaiden näkökulmasta.

LÄHTEET

Akkanen, J. 1987. Liikuntaa opettavien opettajien tausta ja sen yhteydet heidän didaktiseen toimintaansa liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. 2001.

Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa opetuslaboratoriossa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 7.

Berg, P. 2007. Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla. Nuorisotutkimus 25 (2), 32–51.

Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Glan, A. 2008. Opettajien näkemyksiä eriyttämisestä liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Graham, G. 2008. Teaching children physical education: becoming a master teacher. Third edition. Pennsylvania state university.

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

Hardy, C-A. & Mawer, Mick. 1999. Learning and teaching in physical education. Philadelphia: Falmer press.

Hasanen, L. 2005. Liikunnanopettaja arjen pyörteissä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Johdatus liikuntadidaktiikkaan. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 112, 125-126.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikuntakasvatuksen opas. Jyväskylä: Gummerus.

Himberg, C., Hutchinson, G. E. & Rousell, J. M. 2003. Teaching secondary physical education. Preparing adolescents to be active for life. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.

Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1979. Liikunnan didaktiikka. Helsinki: Otava.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

Korpinen, S. 1993, Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 141-142.

Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 14-15, 17-18.

Laakso, L., Heikinaro-Johansson, P. & Kalaja, T. 2002. Opettajuuden kehittyminen liikunnanaineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen (toim.). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16-18.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä - sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17, 91–105.

Lindeman, K. 1987. Eriyttäminen lukion liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Luhtavaara, J. 2007. Liikunnan opettamiseen liittyvien erilaisten opetustaitojen koettu tärkeys liikunta-alan opiskelijoiden näkemänä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching physical education. Fifth edition. New York, NY: Macmillan.

Nieminen, P. & Varstala, V. 2004. Eri vuosikursseilla opiskelevien liikunnanopiskelijoiden kokemat opettamisen perustaidot. Liikunta ja tiede, 6, 35 – 42.

Numminen, P. 1997. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Gummerus.

Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5.

Nupponen, H. 1979. Koululiikunnan oppisisällöt ja niiden käytön edellytykset. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämistäitiö. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 25.

Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2.

POPS. 2004. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Pylkkänen, K. 1984. Oppilaan omatoimisuuden edellytykset liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Schempp, P. G. 2003. Teaching sport and physical activity. Insights on the road to excellence, Champaign: IL: 55-79.

Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. 3. painos. Mountain View, CA,: Mayfield.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Twardy, B. & Yerg, B. 1987. The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 2, 136-148.

Uusikylä, K & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Varstala, V. 1983. Liikunnanopettajan toimenkuva. Opettajien arvioinnit eri työtehtäviin käytetystä ajasta ja niiden tärkeydestä sekä opetustyön ongelmista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkielma.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Studies in sport, physical education and health.45. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Varstala, V. 1997. Opettaja vaikuttaa oppilaiden aktiivisuuteen tunnilla. Liikunta ja tiede, 2, 41.

Varstala, V. 2003. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 153-154, 157.

LIITE1: Kyselylomake

Hyvä liikunnanopettaja,

Teemme pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa. Työmme tarkoituksena on selvittää liikunnanopettajien didaktisten taitojen käyttöä omassa liikunnanopetuksessaan.

Pyydämme Teitä osallistumaan tutkimukseemme ja toivomme Teidän täyttävän kyselylomakkeen huolellisesti ja totuudenmukaisesti. Vastausten pohjana tulisi olla oma opetuskäyttötymisenne.

Vastaaminen tapahtuu alla olevan linkin kautta. Linkkiä painamalla pääset suoraan täyttämään kyselyä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10 minuuttia.

Linkki kyselyyn:

<http://MRINTERVIEW.AD.JYU.FI/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=OPE09>

Vastauksianne käsitellään luottamuksellisesti ja vastaaminen tapahtuu anonymisti.

Lisätietoja tutkimuksestamme ja kyselystämme saat ottamalla meihin yhteyttä. Kiitoksia osallistumisestanne jo etukäteen!

Terveisin,

Janne Oksala, liik. yo Henri Raatikainen, LitK

janne.oksala@jyu.fi

henri.raatikainen@jyu.fi

041-4401603

044-3416047

TAUSTATIETOLOMAKE

Ikä (vuotta)	
Sukupuoli Mies	Nainen
Ammatillinen koulutus	LitK (Liikuntatieteiden kandidaatti) LitM (Liikuntatieteiden maisteri) LitL (Liikuntatieteiden lisensiaatti) LitT (Liikuntatieteiden tohtori) VO (Voimistelunopettaja) Liikunnanohjaaja (AMK) Muu, mikä?
Valmistumisvuosi	
Opetuskokemus liikunnanopettaja (vuosia)	
Oppilaitos* (valitse 1 vaihtoehto)	Yläkoulu Lukio Ammattioppilaitos Ammattikorkeakoulu Yliopisto

*Mikäli opetat useammassa laitoksessa (esimerkiksi lukiossa ja yläkoulussa), valitse niistä pääasiallisin ja vastaa kyselylomakkeen kysymyksiin valitsemasi laitoksen opetusta ajatellen.

- 1= ei lainkaan tärkeä
 2= melko epäolennainen
 3= jonkin verran tärkeä
 4= tärkeä
 5= ehdottoman tärkeä

TUNTIEN SUUNNITTELU

Suunnittelen...

Tuntini toiminnan ohessa (improvisoin)	1	2	3	4	5
Tuntini keskittyen opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin (mitä harjoitellaan, miksi harjoitellaan)	1	2	3	4	5
Jokaisen tuntini konkreettisesti (paperille, tietokoneelle)	1	2	3	4	5
Tuntini keskittyen järjestyksen ylläpitoon (oppilaiden organisointi yms.)	1	2	3	4	5
Tuntini oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5

OPETUSJÄRJESTELYT

Organisoidessani otan huomioon...

Että oppilaat liikkuvat tunnilla mahdollisimman paljon	1	2	3	4	5
Työrauhan ylläpitämisen	1	2	3	4	5
Oppilaat ovat avustamassa välineiden siirtelyssä ja järjestelyssä	1	2	3	4	5
Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet (kaverit eri joukkueissa, riitapukarit erillään yms.)	1	2	3	4	5
Toiminnan turvallisuuden	1	2	3	4	5
Liikuntatilan tehokkaan hyödyntämisen	1	2	3	4	5

OPETUSMENETELMÄT

Opetuksessani...

Johdan aktiivisesti toimintaa haluamaani suuntaan	1	2	3	4	5
Käytän erilaisia pelejä (koko kentän pelit, pienpelit yms.)	1	2	3	4	5
Käytän vihjeitä ja kysymyksiä valmiiden ohjeiden sijasta	1	2	3	4	5
Ohjaan oppilaita opettamaan toisiaan	1	2	3	4	5
Annan oppilaiden päättää tunnin sisällöstä	1	2	3	4	5

INSTRUKTIO

Instruktioa (ohjeet, näytöt) antaessa...

Käytän oppilaita esimerkkisuorituksen näyttämiseen	1	2	3	4	5
Selitän tehtävän sanallisesti	1	2	3	4	5
Käytän selittämiseen apuvälineitä (piirustukset, ”fläppitaulu” yms.)	1	2	3	4	5
Näytän esimerkkisuorituksen	1	2	3	4	5

ERIYTTÄMINEN

Käytän eriyttämistä...

Mahdollistamaan kaikkien osallistumisen käynnissä olevaan toimintaan	1	2	3	4	5
Tarjoamaan oppilaan omalle taitotasolle sopivaa tekemistä	1	2	3	4	5
Ehkäisemään häiriökäyttäytymistä	1	2	3	4	5
Huomioidakseni hyvien oppilaiden tarpeet	1	2	3	4	5

HAVAINNOINTI*Havainnoidessani...*

Kiinnitän huomiota mihin sijoitun	1	2	3	4	5
Huomioin oppilaiden kokonaissuoritukset	1	2	3	4	5
Huomioin oppilaiden asenteen toimintaa kohtaan	1	2	3	4	5
Kiinnitän huomiota suorituksen ydinkohtiin	1	2	3	4	5
Kiinnitän huomiota kaikkiin oppilaisiin	1	2	3	4	5

PALAUTTEENANTO*Annan palautetta...*

Korjatakseni oppilaiden suorituksia	1	2	3	4	5
Ohjatakseni oppilaiden käyttäytymistä haluamaani suuntaan	1	2	3	4	5
Motivoidakseni oppilaita	1	2	3	4	5
Huomioidakseni oppilaita	1	2	3	4	5
Huumorimielessä keventääkseni tunnin ilmapiiriä	1	2	3	4	5

ARVIOINTI*Arvioidessani otan huomioon...*

Oppilaan kehittymisen suhteessa lähtötasoon	1	2	3	4	5
Oppilaan liikuntataidot	1	2	3	4	5
Oppilaan tuntiaktiivisuuden	1	2	3	4	5
Oppilaan käyttäytymisen (positiivinen/negatiivinen) tunnilla	1	2	3	4	5
Oppilaan harrastuneisuuden koulun ulkopuolella	1	2	3	4	5