

**LIIKUNTA VALINNAISAINEENA PERUSKOULUN
YLÄASTEEN 7-9 -LUOKILLA
LAPIN LÄÄNISSÄ LUKUVUONNA 1997-1998**

Marja Liisa Katariina Hahtola

**Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syksy 1999
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Marja Hahtola. Liikunta valinnaisaineena peruskoulun yläasteen 7-9-luokilla Lapin läänissä lukuvuonna 1997-1998. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 1999, 72 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa Lapin läänin peruskoulujen yläasteilla (7. - 9. vuosiluokat) opiskeltavan valinnaisen liikunnan määrä lukuvuonna 1997-1998 sekä kuvata valinnaisen oppiaineen tarjontaa. Lisäksi kartoitin yläasteiden uusien Opetussuunnitelmien perusteet 1994 ja niihin liittyvän tuntijaon käyttöönottoa.

Tutkimus toteutettiin rehtoreille suunnattuna kyselytutkimuksena. Lupa kyselyn suorittamiseen saatiin Lapin Rehtoriyhdistys ry:ltä.

Tutkimuksen kohteena olivat kaikki lukuvuonna 1997-1998 toiminnassa olleet Lapin läänin yläasteet (N=42). Tiedot yläasteista antoi Lapin lääninhallituksen sivistysosasto. Kolmekymmentäviisi yläastetta antoi vastauksen. Käsittelin yhtä lukuunottamatta kaikki vastaukset ja vastausprosentiksi tuli 81 %.

Saaduista tutkimustuloksista ilmeni, että yläasteen seitsemännellä vuosiluokalla ei juurikaan tarjottu mahdollisuutta valinnaisten oppiaineiden opiskeluun. Kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla kaikki yläasteet tarjosivat valinnaisia oppimääriä. Valinnaiskursseja tarjottiin yhteensä 1904 kurssia. Toteutuma oli 1295 kurssia, mikä on lähes 70 %. Valinnaisten oppiaineiden opiskeluun käytettiin 2725,3 vuosiviikkotuntia ja opiskelevia ryhmiä oli 1747. Suosituimmat valinnaiset liittyivät tietotekniikkaan. Liikunta oli neljänneksi suosituin.

Liikuntaluokkia oli kahdessa koulussa. Vain yksi yläaste oli liikuntapainotteinen, kun yläasteista 47,1 % ilmoitti painottavansa yhtä tai useampaa opiskelun osa-aluetta.

Valinnaista liikuntaa opiskeli 38,8 % pojista ja 18,3 % tytöistä. Tähän opiskeluun käytettiin 186,2 vuosiviikkotuntia ja opetusryhmiä muodostui 138 ryhmää. Valinnainen liikunta toteutui tarjontaan nähden hyvin (noin 60 %:n toteutuma); parhaiten valinnainen liikunta toteutui 7.vuosiluokalla (75 %) ja vähiten vuosiluokattomasti tarjottuna (59 %). Tuloksissa kysymyksiä herättää muun muassa se, miksi tytöt valitsevat liikuntaa huomattavasti poikia vähemmän, vaikka heille tarjotaan määrällisesti liikuntaa lähes yhtä paljon kuin pojille.

Vuosiluokkaan sitomattomasti liikuntaa tarjosi 29,4 % vastanneista yläasteen kouluista. Sekaryhmissä opiskeltavia liikunnan kursseja tarjosi 79,4 % kouluista.

Valinnaisten liikuntakurssien arviointi tapahtui pääasiassa numeerisena, peräti 64 % yläasteista antoi numeron. Osa antoi osallistumismerkinnän tai arvioi sanallisesti.

Liikuntakerhoja järjesti lähes puolet vastanneista. Suosituin yksittäinen kerhonomike oli "palloilukerho". Valinnaisen liikunnan ei katsottu vaikuttaneen liikuntakerhojen määrään.

Rehtoreilta kysyttiin heidän käsityksiään merkittävimmistä toiminnallisista muutoksista koulutoimessa 1990-luvulla. Vastaukset olivat monenkirjavia ja kertoivat osaltaan siitä, että vuosikymmen on ollut muutosten vuosikymmen ja toisaalta siitä, että kouluilla on omia profiloitumisestaan johtuvia merkittäviä muutosprosesseja. Useimmin kuitenkin mainittiin jaksolukuun siirtyminen, opetussuunnitelmatyö ja valinnaisuuden lisääntyminen.

AVAINSANAT: liikunta, valinnaisuus, opetussuunnitelma, vuosiluokaton opetus, sekaryhmäopetus, motivaatio, kouluviihtyvyys

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPETUSSUUNNITELMA	4
	2.1. Opetussuunnitelman määritelmiä	4
	2.2. Opetussuunnitelman merkitys	5
	2.3. Opetussuunnitelmien historiaa	7
	2.4. Opetussuunnitelman laatiminen	8
3	SUOMEN OPETUSSUUNNITELMAKEHITYS KANSAKOULUSTA TÄHÄN PÄIVÄÄN	9
	3.1. Kansakoulun opetussuunnitelma	9
	3.2. Oppikoulun opetussuunnitelma	10
	3.3. 1970-luvun OPS-filosofiaa	10
	3.4. POPS I ja II - keskeiset muutokset	11
	3.4.1. POPS I ja II 1970	11
	3.4.2. Arviointia /POPS I ja II	13
	3.5. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985	14
	3.5.1. Arviointia/POPS 1985	16
	3.6. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994	18
	3.6.1. OPS-94:n perusteluja	19
	3.6.2. OPS-94:n valmistelua	20
	3.6.3. OPS-94:n arviointia	21
4	LIIKUNTAKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAMALLEJA	23
	4.1. Jewett ja Bain: amerikkalainen malli	23
	4.2. Crum: eurooppalainen malli	25
5	MOTIVAATIO	26
	5.1. Motivaatioon vaikuttavista yksilötekijöistä	27
	5.2. Autonomisuuden vaikutuksesta motivaatioon	28
	5.3. Oppimistilanteen vaikutuksesta motivaatioon	29

6	HARRASTUNEISUUS	30
7	KOULUVIIHTYVYYS	32
	7.1. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa	32
	7.2. Kouluviihtyvyys Suomessa	33
8	LIIKUNTATUNTIEN MÄÄRÄ ERI OPETUSSUUNNITELMISSA SEKÄ KOETTU LIIKUNTATUNTIEN TARVE	36
	8.1. Liikuntatuntien määrä peruskoulun opetussuunnitelmissa 1972, 1985 ja 1994	36
	8.2. Liikunnan koettu tarve	37
	8.3. Kommentteja nykyisen opetussuunnitelman tarjoaman liikunnan määrän ja tarpeen suhteesta	38
9	LIIKUNNAN VAIKUTUS	42
	9.1. Liikunnallinen kehitys kouluiässä	42
	9.2. Yleisten kehitysperaatteiden huomioiminen koululiikunnassa	44
	9.3. Liikunnan vaikutus mielialaan, itsetuntoon ja sosiaalisuuteen	45
	9.4. Koululiikunnan järjestelyt vaikutuksen edistäjinä	46
10	LIIKUNTA VALINNAISAINEENA	47
	10.1. Yleistä oppiaineen valinnaisuudesta	48
	10.2. Valinnainen liikunta	49
11	TEHOSTETTU LIIKUNTA	52
12	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	56
13	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	56
	13.1. Tutkimuksen kohde	56
	13.2. Tutkimustiedon kerääminen ja aikataulu	57
	13.3. Koulun koko	58

13.4. OPS-94:n käyttöönotto ja jaksoluku	58
14 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	59
14.1. Valinnaisuus luokkatasoin - vuosiviikkotuntien määrä koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa	59
14.1.1. 7. vuosiluokka	59
14.1.2. 8. ja 9. Vuosiluokka	60
14.1.3. Opetussuunnitelmissa tapahtunut uudistaminen valinnaisaineiden osalta	60
14.2. Yhteisenä opetettava liikunta	61
14.3. Yläasteiden painotusalueet	61
14.4. Kaikkien tarjottujen ja toteutuneiden valinnaiskurssien määrä	61
14.4.1. Suosituimmat valinnaisaineet	62
14.4.2. Valintojen toteutumatta jäämisen syitä	63
14.5. Valinnaisena tarjottu ja toteutunut liikunta	64
14.5.1. Poikien liikunnan valinnaisuus	65
14.5.2. Tyttöjen liikunnan valinnaisuus	66
14.5.3. Vuosiluokattomat liikunnan valinnaiskurssit	66
14.5.4. Sekaryhmille tarjottu valinnainen liikunta	67
14.5.5. Liikunnan valinnaiskurssien arviointi	67
14.6. Liikuntakerhotoiminta	68
14.7. Merkittävimmät toiminnalliset uudistukset 1990-luvulla	68
14.8. Lyhytkurssien määrittely	79
15 POHDINTA	70
LÄHTEET	73
LIITTEET	81

1 JOHDANTO

Koululiikunta koetaan yleensä myönteisenä. Juvosen (1978) tutkimuksessa peruskoulun oppilaista pojista joka neljäs koki liikunnan erittäin miellyttävänä (27%) ja yli puolet miellyttävänä (51%). Tytöillä vastaavat prosentit olivat 10% ja 71%. (Juvonen 1978, 59.) Laajan HYVÄ SUOMI -liikuntakampanjan tutkimuksissa selviteltiin oppilaiden käsityksiä koululiikunnan tärkeydestä. Tutkimus suoritettiin 1985-1986. Tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät koululiikuntaa sekä hyödyllisenä (86-88%) että hauskana (85-86%). (Nupponen, Halonen, Mäkinen & Pehkonen, 1991,56.)

Liikuntaharrastus ja liikuntaan kohdistuva mielenkiinto ovat lisääntyneet. Tätä osoittavat tutkimukset, jotka ovat paljolti kohdistuneet harrastuneisuuteen (Telama, 1970, Silvennoinen, 1978, 1981, Telama & Laakso, 1983), koululiikunnan mieluisuuteen (Juvonen, 1978) ja kokemiseen (Silvennoinen, 1978). Liikuntaan pojat osallistuvat yleensä suuremmalla fyysisellä teholla, käyttävät liikuntaan enemmän aikaa ja osallistuvat tyttöjä aktiivisemmin urheiluun ja kilpailulliseen toimintaan (Telama & Laakso, 1983). (Luukko,1989,23.)

Juvosen (1978) tutkimuksessa kysyttäessä oppilaiden mielipiteitä liikuntatuntien määrästä, kävi ilmi, etteivät oppilaat vastusta liikuntatuntien lisäämistä. Pojista valtaosa (82%) oli sitä mieltä, että liikuntaa tulisi olla 3-5 tuntia viikossa. Tytöistä 69% kannatti 3 - 5 viikkotuntia. (Juvonen,1978,59-61.) Luukon (1989) lukiolaisille tekemän kyselytutkimuksen mukaan valinnaisen liikunnan oppilaista 75% oli sitä mieltä, että valinnaista liikuntaa tarvitaan kaikille yhteisten liikunnan kurssien lisäksi. Kurssit koettiin tarpeellisiksi ja mielekkäiksi. Lisäksi valinnainen liikunnan kurssi oli lisännyt tutkittujen oppilaiden liikuntamotivaatiota. (Luukko,1989,72.)

Koululiikuntatarve on siis ollut lisääntyvä, joskin yhteinen tuntimäärä on ollut aleneva.

Valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen 1994 myötä koulut saivat valtaa päättää omasta toiminnastaan. Uusissa opetussuunnitelmissa korostetaan koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja koulun sisäistä kehittämistä omien vahvuuksien mukaan. Uudet opetussuunnitelmat muuttivat oppiaineiden tuntijakoa - myös liikunnassa. Sekä peruskoulussa että lukiossa vähennettiin pakollisten (oppilaille yhteisten) liikuntatuntien määrää. Kouluille tuli kuitenkin mahdollisuus tarjota lisätilaisuuksia liikunnan opiskeluun järjestämällä esimerkiksi valinnaiskursseja liikunnassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994; Lukion Opetussuunnitelman perusteet, 1994.)

Opetussuunnitelmalle on annettu useita eri merkityksiä ja määritelmiä. Opetusta voidaan pitää tietoisena ja tavoitteellisena vuorovaikutustapahtumana ja siksi opetusta ohjaamaan tarvitaan suunnitelma. (Kangasniemi 1985,1.) Opetussuunnitelmalla voi olla useita eri tasoja (Uusikylä ja Kansanen,1988,11; Lahdes,1986,82-83; Sharpes,1988,10-11.) ja toisaalta opetussuunnitelman laatiminen on teoriaperusteinen prosessi. (Leimu,1985,21; Rinne,1984,38; Annarino, A., Cowell, C. & Hazelton, H.,1980.) Koustelinin (1997) mukaan opetussuunnitelmaa on käytetty sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurisen kontrolloinnin ja kehittämisen välineenä sekä myös normien ja ideologisten järjestelmien siirtämisen mekanismina. (Koustelini,1997,88-90.)

Tutkimukseni lähtökohtana oli erittäin suuri kiinnostus kartoittaa ja kuvata liikunnan asettumista valinnaiseksi oppiaineeksi muiden sekä traditionaalisten että uusien valinnaisten oppiaineiden joukkoon. Toiseksi halusin saada tutkimuksellani selville minkälaisia käytäntöjä yläasteen koulut ovat omaksuneet valinnaisena tarjottavan liikunnan käytännön järjestelyissä. Tällaisia järjestelyjä ovat muiden muassa valinnaisen oppimäärän opettaminen vuosiluokkaan sitomattomana tai liikunnan opettaminen oppilaan sukupuolesta riippumattomissa sekaryhmissä. Olin myös kiinnostunut koulujen profiloitumisesta erilaisten oppiainepainotusten avulla sekä erityisesti liikuntapainotteisuudesta ja -luokkien määrästä.

Valinnaisena opiskeltavasta liikunnasta ei juurikaan ole kansallisia tai kansainvälisiäkään oppivelvollisuuskouluja koskevia tutkimuksia. Tehdyt tutkimukset koskevat lähinnä oppilaiden harrastuneisuutta ja tehostettua liikuntaa,

joita molempia on toteutettu pääosin kouluajan ulkopuolella muiden tahojen järjestämänä.

Konteksti, johon aiheeni asetan on opetussuunnitelma. Tarkastelen erityisesti opetussuunnitelman merkitystä, teen katsauksen kulloiseenkin opetussuunnitelmaan vaikuttaneista filosofisista ja yhteiskunnallisista taustatekijöistä ja esittelen lyhyesti tämän vuosisadan suomalaiset opetussuunnitelmat ja niihin liittyvää arviointia.

Toinen tutkimukseni keskeinen lähestymistapa on lähestyä aihettani oppilaan motiivien ja harrastuneisuuden kautta ja otan huomioon myös oppilaiden kouluviihtyvyyden ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kouluviihtyvyyden valitsin keskeiseksi, koska oletin, että oppilaiden autonomian lisääminen oman opiskelunsa suunnittelussa valintojen kautta, lisää myös heidän kouluviihtyvyyttään.

Olen myös kiinnostunut siitä, miten uuden opetussuunnitelman edellyttämä prosessinomaisuus on vaikuttanut valinnaisten oppiaineiden aiheuttamiin muihin järjestelyihin. Tällaisia ovat muiden muassa valinnaistarjottimen uusiminen, koulun profiloituminen tiettyjen oppiaineiden suuntaan tai syyt, miksi jotkin valinnaisaineet jäävät toteutumatta.

2 OPETUSSUUNNITELMA

2.1. Opetussuunnitelman määritelmiä

Opetussuunnitelma on kasvatuksellisen ja opetuksellisen prosessin perusinstrumentti (Annarino, A., Cowell, C. & Hazelton, H. 1980).

Opetussuunnitelmalle on annettu useita eri merkityksiä sekä yleiskielessä että tieteen käyttämässä kielessä. Lyhyesti määritellen opetussuunnitelmaa voi pitää opetuksen suunnittelun suunnitelmana. (Kangasniemi 1985, 1.)

Lahdeksen (1986, 82-83) mukaan opetussuunnitelma on ennakolta laadittu kokonaissuunnitelma kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetettuja tavoitteita. Hänen mukaansa opetussuunnitelman kolme tasoa ovat 1) etukäteen laadittu suunnitelma, 2) toteutuva opetussuunnitelma ja 3) oppilaiden elämä, kokema opetussuunnitelma.

Uusikylä ja Kansanen (1988, 11) puhuvat piilo-opetussuunnitelmasta, joka on osa koettua opetussuunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelma käsittää ne oppimiskokemukset, jotka eivät kuulu toteutuvaan opetussuunnitelmaan, mutta, jotka oppilaan tulkintojen kautta muuttuvat hänelle todellisiksi. Lahdeksen mukaan piilo-opetussuunnitelman (hidden curriculum) syyt ovat ennakko-opetussuunnitelman epärealistisuus, inhimilliset tekijät (sosio-affektiivisuus) ja opettaja yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Jälkimmäistä hän pitää piilo-opetussuunnitelman kannalta ratkaisevimpana tekijänä.

Sharpesin (1988, 10-11) mielestä opetussuunnitelmaa ei voida rajoittaa käsittämään ainoastaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Määritelmässä täytyy ottaa huomioon myös opettaja ja opetustapahtuma. Toteutuvaa opetussuunnitelmaa voidaan pitää myös toimeenpantavana opetussuunnitelmana.

Leimun (1985,21) mukaan opetussuunnitelman olemusta voidaan määritellä seuraavasti:

- Opetussuunnitelma on tavoite- ja toimintakehys, jossa opetussuunnitelman determinantit - yhteiskunta, oppilas ja tiedonala - heijastavat vaikutuksiaan ja jossa yksilö kohtaa järjestelmän.
- Opetussuunnitelma on panos, jonka avulla määritellään koulun toiminnan vaatimat resurssit ja toimenpiteet. Näitä voivat olla oppisisällöt, menetelmät, aika, oppimateriaalit tai -välineet, tilat, suunnitelmat ja rakenteelliset järjestelyt.
- Opetussuunnitelmaa voidaan pitää prosessina, jossa tavoitteelliset, ohjelmalliset ja järjestetyt oppimiskokemukset ovat keskeisellä sijalla.

Opetussuunnitelmateoriat voidaan jakaa Rinteen (1984,38) mukaan

1. struktuuri- ja sisältöpainotteisiin opetussuunnitelmateorioihin, joissa opetussuunnitelman sisältö on keskeisellä sijalla,
2. prosessi- ja systeemipainotteisiin opetussuunnitelmateorioihin, joissa keskeisellä sijalla on opetussuunnitelmaprosessi.

Opetussuunnitelman muodostumisessa panostekijät määräävät tuotosta.

2.2. Opetussuunnitelman merkitys

Koustelini (1997,88-90) on tutkinut opetussuunnitelman kulloisiakin ajankohtaisia trendejä ja näkökulmia ja todennut, että opetussuunnitelmaa on käytetty sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurisen kontrolloinnin ja kehittämisen välineenä sekä myös normien ja ideologisten järjestelmien siirtämisen mekanismina.

Se, mitä milloinkin pidetään opetussuunnitelman keskeisenä sisältönä, riippuu aikakauden arvostuskehyksestä. Esimerkiksi pre-modernistiselle aikaudelle oli tyypillistä uskonnollisten lähtökohtien korostaminen. Modernin aikakauden Eurooppa korosti kansallista identiteettiä ja rationalismiin perustuvaa tiedonkäsitystä. Modernismi on ollut vallitsevana käsityksenä aina vuosisatamme loppupuolelle.

Postmodernismi syntyi rationalismin rajoittavuuden vastareaktiona.

Leino (1995,1-5) esittää, että post-modernin näkökulman mukaan opetussuunnitelman tulee olla joustava, luova, yhteistyösuuntautunut ja avoin vuorovaikutukselliseen toimintaan ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Edelleen hän lainaa määrittelynsä Dollin tehokkaan oppimisen määrettä: "Oppiminen on tehokasta, kun oppilaalla on mahdollisuus rakentaa uusia käsityksiä aiemmin opittuun perustuen. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimista pitää lähestyä ennemminkin käytännönläheisestä kuin teoreettisesta näkökulmasta (Doll,157-162, 1982)."

Leinon mukaan post-moderni opetussuunnitelman malli perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Siinä oppijan ja opettajan osuus, molempien vuorovaikutus ja toisiltaan reflektiivisesti oppiminen ovat keskeisiä. Opetussuunnitelma siis perustuu aiemmille kokemuksille, mutta sitä ohjaa toive paremmasta tulevaisuudesta. Arviointi kuuluu tällaiseen prosessiin olennaisena osana, sisäänrakentuneena systeeminä. (Leino,1995,4.)

Leinon mukaan opettajilla ja oppilailla pitää olla mahdollisuus oman opetussuunnitelmansa laatimiseen. Tässä yhteistyöprosessissa he tarvitsevat rohkaisua, ohjausta ja apua, jota he voivat saada yleisluontoisista opetussuunnitelmaoppaista ja muista lähteistä. (Leino,1995,3.)

Koustelinin (1997,91) mukaan meta-modernismiin perustuva opetussuunnitelma arvostaa uutta opettaja-oppilassuhdetta, sekä suhdetta oppilaan ja maailman välillä. Tällainen opetussuunnitelma perustuu henkilön ja maailman väliseen dialektiikkaa. Kansallisen identiteetin katsotaan vahvistavan kansainvälistä tiedostamista ja vuorovaikutusta. Metamodernismin tulosta on ollut eurooppalaistuminen ja nyt tapahtuva globalisoituminen. Mikä sitten on sellainen maailmaa yhdistävä yhteinen tekijä, joka voisi olla opetussuunnitelmallinen perusarvo; se voisi olla vuorovaikutus ja osallistuminen sekä solidaarisuus.

Kousteliini (1997,97) vaatii, että opetussuunnitelman kehittämisen on toisaalta perustuttava laajalle filosofiselle, sosiaaliselle ja psykologiselle pohdinnalle ja nykyisen maailman ymmärtämiselle ja toisaalta sen tulee perustua yksilön

tarpeiden tunnistamiseen. Opettajan on puolestaan harjoitettava taitojen kehittämistä yhteistyön, luovan vuorovaikutuksen ja yhdessä päättämisen alueilla.

2.3. Opetussuunnitelmien historiaa

Tieteellinen opetussuunnitelma oli Herbartin kehittänyt (1806). Siinä kasvatuksen perustavoite oli moraalinen, oppilaan valmistaminen elämään ideaalikuultuurissa. Ainekeskeisestä opettamisesta ja niiden vertikaalisesti kumuloituvista järjestelmistä tuli kasvatuksen päätarkoitus. Tämä traditio eristi kokonaan kouluoppimisen oppijan kokemuksista koulun ulkopuolella. (Leino, 1995, 2.)

1900-luvun alussa Dewey esitteli opetuksen perustaksi ajatuksen, että moraalista opittiin tilanteissa, joissa oppilas saattoi tarkkailla keino - tulos yhteyksiä sosiaalisissa tilanteissa. Hänestä oppilaalle oli huomattavan paljon tärkeämpää tiedon tutkiminen ja arvioiminen kuin pelkkä tietäminen. Alettiin puhua progressiivisesta oppimisesta, jota periaatetta sovelletaan vieläkin monien maiden opetussuunnitelmissa. (Leino, 1995, 2.)

Tieteellisen opetussuunnitelman malli on ollut erityisen suosittu Yhdysvalloissa. Tieteellisen mallin esitteli Bobbitt (1918, 1924). Perustaksi tarvittiin ihmisen kokemusanalyysi ja työn analyysi, että voitiin tehdä suunnitelma tavoitteiden saavuttamiseksi. (Leino, 1995, 2.)

Tyler (1949) esitti kysymysten muodossa ehdotuksen opetussuunnitelman malliksi yhtä koulua varten. Tylerin mallia, josta käytetään nimitystä rationaalinen opetussuunnitelma, alettiin kuitenkin soveltaa kansallisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Mallissa tavoitteet jaoteltiin erilaisina eri tasoille niin, että oli yleiset yhteiskunnalliset tavoitteet, institutionaaliset tavoitteet, sisältötavoitteet ja opettajalle tarkoitetut instruktionaaliset tavoitteet. Kaiken piti olla arvioitavissa. Seurauksena oli massiivinen opetussuunnitelma-järjestelmä, joka ei toiminut, koska opettajat eivät käyttäneet sitä eivätkä aina tunteneetkaan sitä. Tyleristisestä opetussuunnitelmasta on todettu, että se teki opettamis-oppimistapahtumasta sirpaloituneen sekä opettajalle ja oppilaalle ulkopuoliseksi

jäävän tapahtuman, jossa aiheet ja tavoitteet eivät kohtaa. Pikkutarkka etukäteissuunnitelma teki opetuksesta pakostakin tylsää ja pitkästyttävää. (Leino, 1995, 3.)

Tylerin "Basic Principles of Curriculum and Instruction"-kirjaa kuitenkin pidetään jonkinlaisena opetussuunnittelun Raamattuna. (Jackson, P.W., ed., 1992, 25.)

2.4. Opetussuunnitelman laatiminen

Doll (1982, 176-183) painottaa opetussuunnitelman laatimisessa neljää periaatetta, jotka ovat rikkaus, uusiutuminen, kanssakäyminen ja tinkimättömyys. Näitä hän selittää seuraavasti:

- Rikkaus tarkoittaa opetussuunnitelman syvyyttä, sen monia ilmenemisen mahdollisuuksia ja tarkoituksia.
- Uusiutuminen tarkoittaa, että jokaista päätökseen saatua asiaa seuraa uusi asia.
- Kanssakäyminen tarkoittaa sitä, että kaikki yksittäinen ja ryhmittäinen on suhteessa toisiinsa niin pedagogisesti kuin kulttuurisestikin.
- Tinkimättömyys taas tarkoittaa, että opetussuunnitelmaa on koko ajan tarkistettava, tutkittava, arvioitava ja parannettava - sen tulee olla korkealaatuinen.

Leinon (1995, 4-5) mukaan näistä opetussuunnitelman periaatteista voidaan päätellä, ettei tulevaisuutta ajatellen yksikään yksittäinen oppiaine, vaan koulun koko opetussuunnitelma on avain sellaiseen tietoon ja kyvykkyyteen, jota tulevaisuudessa tarvitaan.

Opetussuunnitelma toimii näin sekä suunnanantajana että välittäjänä ja siitä on tehty yksittäisen oppijan oppimistarpeiden, tiedon ja tiedonrakenteiden, muuttuvien olosuhteiden, arvojen ja yhteiskunnallisten ihanteiden kohtaamispiste.

Nykyisessä epävarmassa maailmassa, jossa varmaa on jatkuva muutos ja tiedon tulva, opettajat ja oppilaat tarvitsevat autonomisen mahdollisuuden asettaa tavoitteitaan, keskustella siitä, mitä opiskellaan että tavoitteet saavutettaisiin ja miten oppimistapahtuma organisoidaan.

Crum (1991,8) sanoo lisäksi, että voimakkaasti toisistaan poikkeavat näkemykset opetussuunnitelman peruskysymyksissä (kuten arvot, käsitteet yksilö, yhteisö ja koulun rooli) johtavat erilaisiin käsityksiin siitä, mitä koulu ja yksilö ovat. Nämä erot heijastuvat koulun ja oppiaineen opetussuunnitelmiin.

3 SUOMEN OPETUSSUUNNITELMAKEHITYS KANSAKOULUSTA TÄHÄN PÄIVÄÄN

3.1. Kansakoulun opetussuunnitelma

Jauhiaisen (1995,57) mukaan kansakoulussa opetussuunnitelman teko perustui vahvalle paikalliselle autonomialle. Maaseudulla jokaisella koululla oli oma opetussuunnitelmansa ja kaupungin kouluilla yhteinen. Opetussuunnitelman laativat opettajat, sen hyväksyi koulun johtokunta ja vahvisti kansakouluntarkastaja. Suunnittelun avuksi ilmestyi Maalaiskoulun opetussuunnitelma vuonna 1925 ja varsinainen kansakoulun opetussuunnitelma vuonna 1952.

Vuonna 1925 voimaan tullut Maalaiskoulun opetussuunnitelma oli herbartilainen, lehrplan-mallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma oli hyvin tietopainotteinen ja siten rakennettu, että oppiaineet ovat siinä erillisinä tavoitteineen ja oppiennätyksineen.

Vuonna 1952 vahvistettu Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö perustui Deweyn teorioihin ja näin siinä oli curriculum-tyyppinen perusta, jossa korostetaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtäävää ja koulutasolla tapahtuvaa, opettajien pedagogiseen vapauteen nojautuvaa suunnittelua. (Kari,1994,78-79.)

3.2. Oppikoulun opetussuunnitelma

Oppikoulussa puhuttiin vastaavasti lukusuunnitelmasta ja oppiennätyksistä, joiden perusteelta syntyi Lehrplan-tyyppisiä, oppiainekeskeisiä suunnitelmia, missä laajempia kasvatustavoitteita on pohdittu vähän (Somerkivi 1982). Opettajat antoivat oppikirjojen määrätä omaa työtään. (Jauhiainen, 1995,58.)

3.3. 1970-luvun OPS-filosofiaa

Paakkola ja Suortti (1974) ovat selosteessaan paneutuneet opetussuunnitelman filosofiaan. Heidän päätelmänsä on, että puhuttaessa kasvatuksesta yleensä, koulutuksesta ja sen päämääristä, on erittäin olennaista tietää, miten opetussuunnitelma ankkuroidaan filosofisesti todellisuuteen. Yhteisön koulutukselle asettamat vaatimukset muuttuvat kuitenkin hyvin nopeasti ja siksi opetussuunnitelmat tarvitsisivat kestäväen ja vähemmän vaihtelulle alttiin kasvatuksellisen pohjan. (Paakkola ja Suortti, 1974,3-17.)

Heidän mukaansa 1970-luvulla vallitsi positivismi. Positivistisessa yhteiskuntasuunnittelussa ihminen on käsitetty ohjattavaksi ja mitattavaksi kohteeksi vailla identiteettiä. Ihminen on siis saatava ulkoisin ehdoin suhtautumaan positiivisesti yhteiskuntaa, huomioimatta lainkaan hänen omia näkemyksiään tai tarvettaan saada kokea elämäänsä, toteuttaa mahdollisesti poikkeavia tiedollisia mielihalujaan ja luoda itselleen ongelmia. Positivistinen ihmisihanne kärjistetysti toteuttaa niiden ihmisihannetta, joilla on oikeus säätää ja muuttaa. (Paakkola ja Suortti, 1974,55-56.)

1970-luvun tutkijoiden piirissä opetussuunnitelma-ajattelu oli sidoksissa positivistiseen maailmankuvaan, minkä mukaan maailma on lähestulkoon aina mitattavissa. Opetussuunnitelman tavoitteiden laadinnassa oli syytä pyrkiä määrätyn tapaiseen hämäryyteen, jottei tulisi sanottua mitään, joka olisi varsinaisesti ristiriidassa muiden käsitysten kanssa. Tämä ajatusmaailma heijastelee voimakkaasti yleistä koulutusprosessia länsimaisesta kulttuuriperinteestä nauttivassa yhteiskuntapiirissä, johon sisältyy myös

socialistiset maat. Näissä maissa positivismissa oli erittäin pitävä ote todellisuuden olemuksen selvittelyssä. (Paakkola ja Suortti, 1974,57.)

Yrjö Engeström (1970,16-17) määrittelee koulutuksen tehtävät myöhäiskapitalistisissa yhteiskunnissa seuraavasti: 1. Työvoiman tuottaminen 2. Valikointi 3. Muokkaaminen. Koulutuksen tehtävät asetetaan Engeströmin mukaan yhteiskunnasta käsin ja kulttuurin siirtäminen nähdään enemmän opetuksellisena kuin kasvatuksellisena kysymyksenä.

Hollon (1959) mukaan kasvattaminen on kasvamaan saattamista. Opetus kohdistuu johonkin yksityiseen olemuksen puoleen, kasvatuksen sitä vastoin tähdätessä aina koko ihmisen kasvattamiseen. (Paakkola ja Suortti, 1974,18-22.)

Paakkola ja Suortti (1974,29-31) mainitsevat, että kun on puhe opetussuunnitelmasta ja sen laadinnasta, on kyse myös muutospaineesta. Tavoitesuunnittelun yhteydessä korostetaan sitä, että määritellyt tavoitteet eivät suinkaan ole ikuisia. Heidän mukaansa "Opetussuunnitelman tavoitteista päättäminen on filosofiaa. (s 29)"

Rationaalinen opetussuunnittelu etenee yleisestä yksityiskohtaiseen.

3.4. POPS I ja II - keskeiset muutokset

3.4.1. 1970 POPS I ja II

Maassamme siirryttiin peruskoulujärjestelmään asteittain vuosina 1972-77 ja tuolloin noudatettiin valtakunnallisesti yhtenäistä opetussuunnitelmaa, jonka muodostivat Komiteanmietintö 1970 I ja II eli POPS I ja II.(Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand, 1997,27.)

Kari (1994,80-81) mainitsee, että peruskoulun opetussuunnitelman laatimisen ja koko koulunuudistuksen keskeisiä didaktisia periaatteita oli se, että tietoisesti otettiin huomioon näkemys oppilaan kokonaispersoonallisuudesta ja siitä, että maailma jäsentyy muulla tavoin kuin oppiaineiksi jakautuen. Alettiin korostaa

opetuksen yksilöllistämisen- ja eriyttämisen ratkaisuja. Katsottiin, että kasvatuksen ja opetuksen painopisteen pitää siirtyä kouluajan eri vaiheissa kulloinkin ajankohtaisimmalle tavoitealueelle. Komitean esityksen mukaan yläasteella painopisteinä olivat yhteiskunnan jäsenyyteen kasvaminen, yksilöllisen arvomaailman muotoutuminen ja omakohtaisten erityisharrastusten kehittäminen.

Lahdeksen (1986,81-82) mukaan 1970-luku oli suunnittelun huippukautta, tarkoituksena oli niveltää eri kouluasteet entistä paremmin toisiinsa. Opetussuunnitelmaan liitettiin koulutusjärjestelmän yhteiskunnallinen tausta.

Malinen (1994,133) selvittää, miten peruskoulun opetussuunnitelman laatimisen kanssa rinnan toteutettiin tutkinnon uudistus, jonka yhteydessä 1970-luvulla laadittiin kokonaisia koulutusohjelmia tavoitteineen, sisältöineen ja toteutuksineen. Tähän liitettiin myös palautteen hankinta ja arviointi, jolloin muodostui systemaattisesti laadittuja opetussuunnitelmia (Taskinen&Kilpi 1979).

Tämän suunnittelumallin takana oli R. Tylerin (1949) alun perin muotoilema didaktinen prosessi:

tavoitteet -> sisällöt -> opetusjärjestelyt -> arviointi.

Malisen mukaan tavoitelauseita muotoiltiin Magerin käyttäytymistavoitteiden (behavioral objectives) mukaisesti. Kyseinen rationaalinen suunnittelumalli perustui positivistiseen tiedekäsitykseen, jonka mukaan opetusta voidaan suunnitella objektiivisesti määrittelemällä tarkoin suunnittelun eri vaiheet.

Koulumaailmassa edellä kuvailtu rationaalinen suunnittelumalli toteutettiin 1970-luvulla hallinnollisesti ohjattuna ja hierarkkisena järjestelmänä.

3.4.2. Arviointia/POPS I ja II

Vuonna 1970 ilmestyneen kaksiosaisen Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön ensimmäinen osa käsitti opetussuunnitelman perusteet ja toinen oppiaineiden opetussuunnitelmat (POPS 70). (Jauhiainen, 1995, 58.)

Jauhiaisen mukaan (1995) Opetussuunnitelman perusteiden haluttiin ilmentävän curriculum-tyyppistä, oppilaslähtöistä ajattelua. POPS:n toinen (2-)osa sen sijaan oli hyvin oppiainekeskeinen (Lehrplan-tyyppinen) ja niin POPS:n ensimmäinen ja toinen osa edustivat täysin erilaisista lähtökohdista etenevää ajattelua.

Päätösvalta siirtyi käytännössä lähes täydellisesti kouluhallitukselle. Koululautakunnista tuli opetuksen soveltajia. Näin peruskoulusta muotoutui keskitetysti johdettu kouluuoto. Samalla kun kouluhallitus julisti komitean laatimat suunnitelmat maaliskuussa 1972 valtakunnallisiksi opetuksen suunnittelun perusteiksi jäivät oppiaineiden sisällölliset kuvaukset ja valtioneuvoston antama tuntijako voimaan. Opettajan kädet päättää omasta opetuksesta sidottiin entistä tiukemmin. POPS:n taustalla on rationaalinen, teollisen kulttuurin ja kehitysoptimismien vahvistama teknokraattinen ajattelu (= tyleriläinen suunnittelumalli). Toisaalta positivistis-empiristinen kasvatusajattelu johti menetelmällisen tehokkuuden korostamiseen, mittaamiseen ja evaluaatiotekniikoihin. Opetusteknologinen ajatusmalli yleistyi taustalla vaikuttavien bloomilaisen mallin ja tavoitteiden operationalistamistarpeen myötä. (Jauhiainen, 1995, 58-59.)

Arvioissaan samanlaiseen tulokseen päätyvät jo varsin varhaisessa vaiheessa myös Paakkola ja Suortti (1974, 35-56), jotka esittävät, että Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea teki omat määritelmänsä laajojen opetussuunnitelmamääritelmien perusteella sisällyttäen opetussuunnitelmaan kaiken mahdollisen, mitä oppilaan toivotaan kohtaavan koulussa eli opetussuunnitelmasta pyrittiin tekemään koulumaailman ennalta kirjoitettu käsikirjoitus. Kirjoittajien mielestä "olisi johdonmukaista toimia siten, että tehdään erikseen kasvatussuunnitelma ja opetussuunnitelma." Kasvatus- ja

opetussuunnitelman suhde olisi sellainen, että edellinen olisi aina primaari. Kouluuudistuksella oli Suomessa eräitä hallinnollis-organisatorisia tavoitteita. Peruskoulun tasolla yhdistettiin rinnakkaisorganisaatioita yhdeksi kokonaisuudeksi. Organisaatioiden yhdistäminen johtaa hallinnon rationalisoitumiseen ja mahdollistaa kustannusten alenemisen (Hakkarainen 1972).

Paakkola ja Suortti (1974,107) miettivät, että opetussuunnitelmassa 1970 on lähdetty materialistisesta ihmiskäsityksestä, kun ihminen heidän mielestään tulisi käsittää enemmän kokonaisuutena ja arvojen maailman jäsenenä; henkisenä ihmisenä. Näitä ajatuksiaan he tulkitsevat lauseilla: "...on jossain määrin tartuttu siihen suunnitelmallisuuden epäkohtaan, jossa helposti kielletään implisiittisesti tässä ja nyt eläminen oppilailta", "tavoitteista tehdään niin tärkeitä, että ne tulevat esteiksi varsinaiselle elämiselle" ja "liian tarkka suunnittelu on esineellistämisen eräs muoto."

Heidän mielestään "Opetussuunnitelma muovaa ihmistä tai pikemminkin tekee ihmistä omalta osaltaan, siksi tämän tekemisen on noustava selvästä ja laajasta ihmisen käsittämisestä, joka esitetään kasvatussuunnitelmassa."

Myös Malinen (1994,133) esittää samansuuntaista kritiikkiä. Hänen mukaansa rationaalinen malli on koettu jäykäksi ja suppea-alaiseksi, sillä suunnittelun ulkopuolelle on jäänyt oleellisen tärkeitä epärationaalisia tavoitteita. Hän mainitsee myös, että "ehkä oleellisin puute on se, ettei tässä oteta huomioon opiskelijaa itseohjautuvana oppijana."

3.5. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985

Peruskoulujärjestelmään siirryttiin asteittain vuosina 1972-77. Valtakunnallisesti yhtenäistä opetussuunnitelmaa (Komiteamietintö 1970 I ja II eli POPS I ja II) noudatettiin vuoteen 1985 asti. Vuosina 1985-1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Kouluhallitus 1985) oli kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan perustana. Samanaikaisesti myös lukioissa otettiin käyttöön valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja kuntakohtainen opetussuunnitelma. Lääninhallitus vahvisti kuntaan laaditun uuden

opetussuunnitelman, minkä jälkeen muokkaaminen ja edelleen kehittäminen jäivät kuntien ja koulujen tehtäväksi. Lääninhallitus luopui opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisesta vuonna 1991. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand, 1997, 27.)

Malisen (1994, 34-37) mukaan kuntien opetussuunnitelmissa otettiin huomioon paikallisia näkökohtia opetuksen sisällöiksi ja toteuttamiseksi. Silti malli oli pääasiassa hallinnollista tarvetta varten. Opettajat perehtyivät suunnitelmaan lähinnä laadintavaiheessa, mutta sillä oli vielä verraten vähän yhteyttä opetuksen käytännön suunnitteluun.

Puhuttiin pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman mallista, jossa toteutetaan suunnittelun hierarkkisuutta, harmonisoidaan pedagogista ja hallinnollista suunnittelua ja toteutetaan itseohjautuvaa palautejärjestelmää.

Keskeisiä muutoksia oli, että tasokurssit poistettiin ja tilalle tuli eriyttäminen, josta opetussuunnitelman perusteissa sanotaan seuraavaa: "Oppilaiden ryhmitys ei saa johtaa tasokurssijärjestelmän kaltaiseen tavoitteiden eriyttämiseen siten, että sen perusteella voitaisiin erottaa jatko-opintokelpoisuudeltaan selvästi poikkeavia ryhmiä. Näin ollen rinnakkaisten opetusryhmien opetuksen keskeisten tavoitteiden tulee olla samat." (OPS:n perusteet 1985, 15.)

Uutta oli myös ns. tuntikehysjärjestelmä ja kunnan oikeus päättää osittain tuntijaosta: "Valtioneuvosto on peruskoululain 30 pykälän perusteella päättänyt peruskoulun tuntijaosta yleisperusteluineen. Valtioneuvoston osoittamissa rajoissa kunta voi tehdä itsenäisesti päätöksen kunnan peruskouluissa noudatettavasta tuntijaosta." Ala-asteen tuntijakoon on jätetty paljon väljyyttä. Vastaavasti yläasteella on valinnaisaineissa liikkumavaraa." (OPS:n perusteet 1985, 20.)

Opetettaviksi tarkoitetut aihekokonaisuudet olivat terveystieteet, perhekasvatus, kuluttajakasvatus, joukkotiedotuskasvatus ja laillisuuskasvatus.

Maininnat kerhotoiminnasta säilyivät. Oppilaskerho- ja nuorisotyön tavoitteet olivat "täydentää ja syventää, - tarjota sellaista..., jotka eivät muuten sisälly opetussuunnitelmaan, tarjota oppilaille koulutyöstä poikkeavaa virkistystä ja sosiaalisia kontakteja, luovaa ohjattua toimintaa... ja järjestää peruskoulunsa

päättäneille jatkuvaa harrastustoimintaa. (OPS:n perusteet 1985,57)." Edellä mainitun toiminnan järjestämisessä toivottiin yhteistyötä muiden yhteisöjen ja järjestöjen kanssa. Erityisesti tuli huomioida ne nuoret, joille muut tahot eivät tarjoa toimintaa ja myös sellaiset kunnan alueen osat, joissa lasten ja nuorten harrastustoiminta on syystä tai toisesta vähäistä. Kerhoja perustettaessa pyrittiin takaamaan kunnassa sekä alueellinen että oppilasikäluokittainen ja harrastusaloittainen tasapuolisuus. (OPS:n perusteet 1985,15-58.)

Kunta sai liikkumavaraa kuntakohtaisen opetussuunnitelman laatimiseksi. Opetussuunnitelman perusteisiin asia oli kirjattu seuraavasti: "...kunnan opetussuunnitelmassa yritetään löytää ne muodot, joilla paikalliset olosuhteet huomioon ottaen parhaiten päästään asetettuihin tavoitteisiin. Esimerkiksi koulun ulkopuolinen toiminta, kouluyhteistyö, tukiopetus ja kerhotoiminta sekä erilaiset painotukset saattavat vaihdella huomattavasti paikkakunnan mukaan." Kunnan opetussuunnitelman laati opetussuunnitelmatoimikunta, sen hyväksyi koululautakunta ja vahvisti lääninhallitus. (OPS:n perusteet 1985,21.)

Säännökset sallivat yhdysluokkien muodostamisen ja vuorokurssiopetuksen joustavine opetusryhmittelyineen, mutta liikunta opetettiin edelleen vuosiluokittain. (OPS:n perusteet 1985,43.)

3.5.1. Arviointia/POPS 1985

Opetussuunnitelman perusteet 1985 oletettiin olevan ensimmäinen askel kohti hajautettua, paikallista suunnittelua. Oletettiin, että paikalliset päättäjät kehittävät omat kunnalliset opetussuunnitelmansa käyttäen ohjeenaan kansallista suunnitelmaa. Kävi kuitenkin niin, että paikalliset opetussuunnitelamat eivät juurikaan eroa valtakunnallisista. (Atjonen, 1993,6.) Atjonen päätteli kuitenkin, että opetussuunnittelutyön jatkokehittelyyn tästä desentralisoinnin ajatuksesta oli hyötyä.

Suomessa, jossa keskusjohtoisella suunnittelulla on vahvat traditiot, paikallisten päättäjien ja koulujen perinne tai uskallus (contingencies) eivät riittäneet näin

uraaurtavaan innovatiiviseen työhön. Siksi pyydettiin yksityiskohtaisia ohjeita, joita sitten toimitettiin miltei kaikissa oppiaineissa oppaiden muodossa 1980-luvun loppupuolella. Liikunta oli edelleen opetussuunnitelman ainoa sukupuolen mukaan eriytyvä oppiaine jossa oli erilaiset tavoitteet ja sisällöt tytöille ja pojille. (Atjonen, 1993,6.)

Myönteistä oli, että tuntikehysjärjestelmän tuominen kouluun merkitsi toimivallan siirtymistä kohti koulua (Kivinen 1988). Muutos kohdistui sekä opetussuunnitelmajärjestelmään että opetussuunnitelman sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteet 1985 muodostivat suunnittelujärjestelmän valtakunnallisen, yhtenäistävän osan, jota kunnan opetussuunnitelma täydensi. Malinen (mm. 1983, 1985, 1987, 1993) kutsuu tällaista koulutuspolitiikan ja pedagogiikan niveltämistä pedagogis-hallinnolliseksi opetussuunnitelmaksi. (Jauhiainen,1995,59-62.)

Toisaalta Atjonen (1993) toteaa, ettei suunnittelun kuntakohtaistaminenkaan ole tuonut opetussuunnitelmaa opettajan pedagogiseksi työvälineeksi, vaan se koettiin edelleen ulkopuolisen ohjauksen välineeksi, sillä päätöksentekomahdollisuudet kunnassa eivät olleet kuitenkaan laajoja ja Atjosen (1993) mukaan Malisen (1989) antama tilannearvio on samankaltainen: Koulun työsuunnitelma oli sidottu liikaa hallinnon palvelukseen. (Jauhiainen,1995,62.)

Myöhemmin suunnitelma muuntui joustavammaksi pedagogis-hallinnolliseksi järjestelmäksi (Malinen 1992). Epärationaliseen ajatteluun pohjautuva suunnittelumalli oli käytössä täydentämässä virallista opetussuunnitelmaa niin, että siitä muodostui joustava prosessiopetussuunnitelma. Toiminnalle oli annettu selkeät päämäärät virallisessa opetussuunnitelmassa, johon kaikki sitoutuivat, mutta toimintaa suunniteltiin jatkuvasti koko sosiaalisen yhteisön ehdoilla. Tämän tyyppinen joustava, opiskeluprosessiin läheisesti liittyvä opetussuunnitelma ei ollut yleensä edes huolella kirjoitettu. Siihen sisältyi useita elementtejä, jotka jäivät virallisen opetussuunnitelman ulkopuolelle; kyseessä oli rationaalisessa suunnittelussa piilo-opetussuunnitelmaksi nimitetty suunnitelma. (Malinen,1994,133-134.)

3.6. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin tammikuussa 1994. Opetussuunnitelman laadinnassa on hierarkia: valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet, kunnan yhteinen osuus opetussuunnitelmasta ja koulukohtainen osuus. Opetussuunnitelman perusteet uusittiin opetushallituksen toimesta. Valtioneuvosto vahvisti tuntijaon.

Valtakunnan tasolla määriteltiin yleiset periaatteet, joiden pohjalta kukin koulu laatii oman juuri sen olosuhteisiin sopivan ja sen tarpeita vastaavan opetussuunnitelman. Näiden perusteiden mukaan laadittu opetussuunnitelma ei ole yksityiskohtainen, mikä mahdollistaa joustot ja jatkuvan kehittämisen.

Opetussuunnitelman perusteet 1994 on siis normatiivisesti aiempaa väljempi opetuksen suunnittelun perusta. Tavoitteena on, että mahdollisimman paljon pedagogista päätäntävaltaa jäisi paikallisille opetussuunnitelman laatijoille. Opetussuunnitelmassa on tavoitekorosteisuus ja siihen liittyvän arviointijärjestelmän luominen. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 todetaan opetussuunnitelmasta, että ”se muodostaa koulutyön suunnittelun ja toteuttamisen keskeisimmän perustan ja se on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma.” (Opetushallitus, 1994.)

Perusteiden pedagoginen näkemys on konstruktivismille perustuvaa oppimiskäsitystä ja opiskeluvaihtelua painottava. Arvosidonnaisuutta ja eettisten periaatteiden pohtimista korostetaan. Opetuksen rakenteelliset tekijät ja opetustyön strukturointi jätetään koulujen harkintaan. Koulun itsearviointia pidetään tärkeänä ja paikallistason opetussuunnitelmaa pidetään dynaamisena prosessina, joka jatkuvasti reagoi ympäristön muutoksiin.

Edellä mainittu periaate heijastaa postmodernia kulttuuria, missä vakaa ja ennakoitu on muuttumassa alati vaihtelevaksi. (Doll 1989; Doll 1993.)

Opetussuunnitelmista puhuttaessa puhutaan esimerkiksi etukäteissuunnitelmasta, toteutetusta ja oppilaiden kokemasta opetussuunnitelmasta (Lahdes,1969) tai kirjoitetusta, tarkoitetusta, toimeenpantavasta ja toimeenpannusta opetussuunnitelmasta (Kangasniemi,1985), mikä viestii siitä, ettei virallinen opetussuunnitelmasuunnitelma toimi opettajan työn määrittäjänä saati sitten, että se välittyisi oppilaalle. Koulukohtaisella opetussuunnitelmalla voidaan yrittää kuroa umpeen tätä kuilua. Koulukohtaisen opetussuunnitelman ja koulun todellisten käytänteiden ja toimintatapojen yhteensovittamisen seurauksena on ajateltavissa, että niin sanottu piilo-opetussuunnitelman merkitys vähenisi. (Jauhiainen,1995,64-69.)

Karin (1994,81-82) mielestä opetussuunnitelmien perusteisiin 1985 ja 1994 sisältyvä oppimis- ja opettamiskäsitys on painotetusti johdettu kognitiivisesta psykologiasta. Nämä opetussuunnitelmat ovat painopisteeltään "kaiken kattavia ja paljon yleisemmällä tasolla liikkuvia kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä."

3.6.1. OPS-94:n perusteluja

Kirjassa " Valinnaisuus - lisää liikkumavaraa kouluun" opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala pohtii muutoksen perusteluja seuraavasti:

"Koululla säilyy taloudellinen kvalifikaatiotehtävä ja kulttuurillinen sosiaalistamistehtävä. Koulutuspolitiikan muutokset kuvastavat vallitsevan yhteiskuntapoliittisen ajattelun muuttumista. Taloudellisten, poliittisten ja ideologisten instituutioiden vaikutusvalta koulutukseen saattaa olla merkityksellisempi kuin kouluhallinnon tai opettajiston tahdonilmaisut. Useimmat toimintaympäristömme muutokset ovat syntysyiltään ylikansallisia - kuten kestävä kehitys, ympäristökasvatus, kansalaisaktiivisuus, kasvun rajat, itsensä toteuttamisen tarve, yksilöllisyyden aalto, monimuotoisuuden arvostaminen, toisaalta yhä harvemmillä keskittyvä median omistus, markkinamekanismin muuttuminen; oletetaan, että hajautetut, yrittämiseen ja markkinavoimiin perustuvat ratkaisut tuottavat kunakin aikana optimaalisen tuloksen. Markkinamekanismeja sovelletaan jo perinteisiin palveluihin.

Talouselämä kiihdyttää kehitystä, jossa laitospalvelut halutaan korvata omatoimisuudella. Yhteiskunnan ilmaispalveluja muutetaan hyvää vauhtia maksullisiksi. Keskitettyihin suunnittelujärjestelmiin perustuvat palvelut olisivat edellyttäneet, että ihmisten tarpeet olisivat toistensa kaltaisia. Näinhän ei ole ja siksi standardipalvelujen tilalle pyritään kehittämään yksilöllisiä, asiakkaan ainutkertaisen tarpeiden mukaan järjestettyjä palveluja. Tämä koskee myös koulutusta. Koulutukseen liittyy myös joukko erityisongelmia. Ensinnäkin koulutustarpeita olisi pystyttävä ennustamaan pitkällä aikavälillä, ja toiseksi toimintaympäristö muuttuu nopeasti ja vaikeasti ennustettavaksi." (Blom ja Lipsanen, toim., 1993, 16-22.)

3.6.2. OPS-94:n valmistelua

Koulukohtaista suunnittelua varten käynnistettiin Opetushallituksen toimesta Akvaario- projekti vuonna 1991. Akvaariokouluissa suunniteltiin koulukohtaisia curriculum-malliin perustuvia opetussuunnitelmia. Tavoitteena oli oppimiskeskus. (Malinen, 1994, 34-35.)

Malinen (1994) hahmottelee oppimiskeskus-tavoitetta seuraavasti:

"Opetuksen organisoinnin keskeisiä pedagogisia toimenpiteitä ovat yhteistyöhön perustuva suunnittelu- ja opetusjärjestelyt, joustavuus opiskelutilanteiden organisoinnissa sekä sopivan yksilöllisen tuen antaminen oppimisprosessille. Yhteistyö tarkoittaa, että muodostetaan pieniä ryhmiä toteuttamaan suunnittelu- ja opetustehtäviä. Joustavuus tarkoittaa mm. sitä, ettei opiskelua sidota tiettyyn ikään tai paikkaan vaan sitä pyritään antamaan silloin, kun oppilas on motivoitunut opiskelemaan. Seurauksena tulisi olla oppimiskeskus, jonka idean mukaan oppilas toimii aktiivisesti ja hänelle kehittyvät ongelmat, joiden ratkaisuun hän tarvitsee tukea. Sellaisissa tilanteissa yksilöllisen tuen antaminen on parhaimmillaan. Opetuksen rakenteisiin liittyviä tukitoimia ovat mm. opetuksen järjestäminen kurssimuotoisena, resurssien jakamisesta päättäminen siellä, missä toteutuskin tapahtuu, luokattoman opiskelun organisointi, tilojen ja välineiden joustava käyttö ja opiskelun tuloksellisuuden yhteinen arviointi. Hallinnolliset rajoitukset ovat vähentyneet

1990-luvulla. Lainsäädännössä todetaan vain, että kunnan koululaitoksessa on oltava opetussuunnitelma eri koulumuodoille. Sen laadinta ja vahvistaminen on kunnan sisäinen asia." (Malinen, 1995, 32-34.)

Akvaario-koulujen hankkeista ei muodostunut vielä riittävän laajaa kokonaisuutta kunnan tarpeisiin, sillä kunnan opetussuunnitelmaan oli sisällytettävä myös hallinnollisia selvityksiä opetuksen järjestelyistä, kuten tuntijaon liikkumavara, valinnaisaineet, kieliohjelma, erityisopetus sekä esi- ja lisäopetus. Koulujen omat opetussuunnitelmat vaihtelevat sisällöltään vielä enemmän kuin kuntien opetussuunnitelmat. Akvaariokouluissa kiinnitettiin huomiota koulun omaehtoisuuden esittelyyn, koulun arvopohjan määrittelyyn ja pedagogisten periaatteiden kuvailuun. Perusajatuksena oli, että mikäli opettajat tekevät yhdessä tämältyyppistä suunnittelutyötä, se tulee todellakin vaikuttamaan koulun opetustyöhön muutenkin kuin sisältöjen osalta. Koulun oman opetussuunnitelman pohjalta opettajat laativat yhteisiä työsuunnitelmia, joita ei kirjoiteta kovin tarkoin paperille, sillä ne ovat kertakäyttötavaraa, jota jatkuvasti muutetaan tilanteen mukaan. (Malinen, 1994, 36.)

Kasvatossosiologit ovat käyttäneet nimitystä piilo-opetussuunnitelma tarkoittamaan koulussa tapahtuvaa opetusta, kun siihen on tullut piilovaikutteita virallisen opetussuunnitelman ulkopuolelta. Mikäli opettajat ovat kuitenkin sisäistäneet koulun oman opetus- suunnitelman ja toteuttavat sitä työsuunnitelmissaan yhteistyössä oppilaiden kanssa, ei muodostu enää opetussuunnitelman kanssa ristiriitaista piilo-opetussuunnitelmaa. Malinen (1994, 36) sanoo, että toteutuvaa opetussuunnitelmaa ei voi nähdä asiakirjoista, vaan siihen on tutustuttava paikan päällä.

3.6.3. OPS-94:n arviointia

Malisen (1994, 48-49) mukaan "lisääntynyt vapaus koulun omaehtoisessa suunnittelussa on väline, ei arvo sinänsä. Siksi sitä on käytettävä niin, että oppilaiden koulutusmahdollisuudet ovat tasa-arvoisia. On siis paikallaan antaa oppilaiden kehittyä yksilöllisesti edellytystensä mukaisesti, jos se saadaan

toteutumaan kutakuinkin kaikkien kohdalla, vaikka osa oppilaista kehittyisi selvästi pitemmälle ja nopeammin kuin toiset oppilaat. Koulutustuotosten tasa-arvona voidaan pitää sitä, että kaikkien kehitystä tuetaan niin monipuolisesti, että he ovat elämässään tasa-arvoisia ihmisiä."

Jauhiainen (1995) seurasi tutkimuksessaan kolmen yläasteen koulun opetussuunnitelmatyötä opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tuloksissaan hän toteaa, että opetussuunnitelman työstäminen on vaatinut opettajilta paitsi perinteisten oppiaineiden kurssien strukturoinnin ja muokkaamisen mutta myös sisällöllisesti aivan uusien kurssien tekemistä. Tällaisia ovat mm. eri oppiaineiden integroinnista syntyvät kurssit sekä monet soveltavat tai syventävät kurssit. Kouluilla on mahdollisuus tarjota sangen kirjavaa valinnaisainetarjontaa oppilaille ja uusia ja kehittää tarjottavaa opetusta tarpeen mukaan. Opettajat ovat joutuneet tiedollisesti ja taidollisesti uusien vaatimusten eteen ja havainneet, että eivät selviä elleivät itse opiskele lisää. Opettaja voi joutua tilanteeseen, jolloin ensin on itse perehdyttävä kokonaan uuteen aihealueeseen ja tämän pohjalta suunniteltava ja toteutettava uusi kurssi. Uusien kurssien suunnittelu ei varmaankaan muodostu opettajan jokapäiväiseksi työksi, mutta silloin kun se on ajankohtainen, se vaatii suurta energiaa ja aikaa onnistuakseen. (Jauhiainen 1995,129-139.)

Opettajan kannalta tilanne on haastava mutta myös varsin uudenlainen. Laaja valinnaisainetuntimäärä on tuonut myös markkinamekanismit osaksi koulun todellisuutta. Oppiaineiden kilpailutilanteessa se edellyttää opettajalta jatkuvaa kompetenssialueensa laajentamista ja uuden oppimista, koska opettajantyöpaikka voi riippua siitä, kuinka uudistumiskykyinen opettaja on, kuinka paljon hän jaksaa perehtyä uusiin aiheisiin ja näin tarjota oppilaille heitä kiinnostavia teemoja. Opettajan on siedettävä epävarmuutta ja uskallettava ottaa riskejä niin kuin aina kun suunnittelee aivan uutta. Uusien kurssien osalta opettajalla ei ole olemassa mitään mallia, johon turvautua. (Jauhiainen,1995,130.)

4 LIIKUNTAKASVATUKSEN OPETUSSUUNNITELMAMALLEJA

Kangasniemi (1984) toteaa, että kirjoitetun ja toteutuvan opetussuunnitelman toimeenpanoa pyritään yhtenäistämään ohjein ja oppikirjoin. Oppikirjat ovat kirjoitetun opetussuunnitelman tuotos ja toteutettavan opetussuunnitelman operationaalinen esitys siitä, minkälaista opetuksen sisällön tulisi olla. (Kangasniemi, 1984, 392-393; 1985, 5.) Liikunnan opetus on siitä poikkeuksellista, että siinä ei ole käytettävissä minkäänlaista virallista oppikirjaa. Tällaisessa tilanteessa kirjoitetun opetussuunnitelman merkitys korostuu, koska opetussuunnitelma on myös oppikirja. (Hatakka, 1990, 11.)

Koska liikuntaa on ollut vaikea asettaa teoriamalleihin, kehittivät Jewett ja Bain (1985) kaksi liikunnan opetussuunnitelman kannalta keskeistä kysymystä ja johtivat liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmamallit niihin perustuen.

Jewett ja Bain (1985) tekivät mallinsa amerikkalaiseen kontekstiin, niinpä Crum (1991) kehittäi heidän mallinsa perustuen eurooppalaisen liikuntakasvatuksen opetussuunnitelmamallin.

Käsittelen näitä seuraavissa erikseen.

4.1. Jewett ja Bain: amerikkalainen malli

Jewett ja Bain (1985, 33-51) kehittivät kaksi liikunnan opetussuunnitelman kannalta keskeistä kysymystä:

1. "Mikä on arvotusnäkökulma, kun tarkastellaan yksilöllistä kehitystä, sosiaalis-kulttuurisia päämääriä ja oppiaineeseen liittyviä asiasisältöjä?"
2. "Missä laajuudessa mikään edellä mainituista kolmesta arvosta asetetaan etusijalle muihin nähden?" (Jewett&Bain, 1985, 33.)

Kysymyksistä on johdettu liikuntaan sopivat toimintamallit:

A. Kehittävän kasvatuksen malli

Malli korostaa kehitysprosessia liikuntakasvatuksen päämääränä, se tukeutuu ihmisen kehitystä tutkivaan tutkimukseen, yleisiin kehitysteorioihin (esimerkiksi Piaget ja Erikson) ja taksonomioihin (Bloom ja Simpson). Mallissa todetaan, että virikkeinen ympäristö antaa parhaat kehittymismahdollisuudet. Siksi kasvattajan vastuulla on luoda tällaiset ympäristöt ja huolehtia siitä, että koulutus toteutetaan oppilaan kokonaiskehityksen ehdoilla. Malli korostaa toiminnallisuutta ja yksilöllisten erojen merkitystä. (Jewett&Bain,1985, 45-47.)

B. Humanistinen liikuntakasvatusmalli

Humanistisen liikuntakasvatusmallin mukaan liikuntakasvatuksen tulisi edistää yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet huomioiden. Liikunnan avulla oppilasta autetaan löytämään identiteettinsä. Hellisonin (1973;1978;1982) työtä voidaan pitää täydellisimpänä humanistisen opetussuunnitelman kuvauksena liikuntakasvatuksessa. Siinä tavoitteena on auttaa oppilasta hahmottamaan itseään, kehoaan ja ympäröivää maailmaa, kehittää oppilaan yhteisöllisyyden tunnetta ja saavuttaa liikunnassa leikinomainen ilmapiiri. (Jewett&Bain,1985, 51.) Hatakan (1990,16) mukaan tämän liikuntakasvatusmallin kanssa samansuuntaisia sisältöjä esiintyy peruskoulun liikunnan opetuksen affektiivisissä ja eettisissä tavoitteissa.

C. Henkilökohtaisen merkityksen malli

Tässä mallissa kasvattaviksi tarkoitettujen kokemusten on oltava merkityksellisiä yksilölle. Henkilökohtaista merkityksellisyyttä voidaan lähestyä joko yksilössä itsessään tai välineellisesti. Motiivit voivat vaihdella henkilöittäin suurestikin: sosiaalinen yhdessäolo, kunto ja terveys, jännitys, esteettiset arvot ja rentoutuminen. Välineellisesti liikunnan merkityksellisyys liitetään sen avulla saavutettaviin tavoitteisiin ja päämääriin. (Jewett&Bain,1985, 74.)

Hatakan (1990,18) mukaan henkilökohtaisen merkityksen mallin tarkoituksena on sekä opettaa oppilaita liikkumaan että saada oppilaat liikkumaan oppiakseen eli siinä kasvatetaan oppilaita liikkumaan ja kasvatetaan liikunnan avulla.

4.2. Crum: eurooppalainen malli

Crum (1991,12-17) kehitteli liikuntaan eurooppalaisen opetussuunnitelman Jewett&Bainin (1985) amerikkalaiseen malliin perustuen. Hän valitsi lähtökohdaksi yksilön ja yhteisön ja päätyi seuraaviin käsitteisiin:

A. Yksilö-näkökulmasta voidaan päätyä kolmeen käsitteeseen:

1. biologisesti suuntautunut liikunnan käsite, joka on lihasten vahvistamista, hengitys- ja verenkiertoelimistön kapasiteetin lisäämistä ja liikkuvuuden parantamista. Arviointi tapahtuu standardoiduilla testeillä.
2. kasvatuksellis-teoreettinen liikunnan käsite on liikunnan avulla kasvattamista. Tärkeää on eksploratiivisuus ja kommunikoivuus. Mottona "learning to move" ja "moving to learn". Liikunta nähdään osana muuta kasvattamista, johon kuuluvat tutut liikunnan lajit, mutta abstrahoituneina.
3. henkilökohtaisesti merkityksellisen liikunnan käsite lähtee siitä, että yksilölle liikkuminen ja kyky liikkua ovat arvoja sinänsä.

B. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta voidaan päätyä konformistisen yhteiskuntamallin käsitteeseen, jossa kasvatus ja koulu ovat yhteiskunnan ylläpitäjiä. Urheilu nähdään yhteiskunnallisena voimatekijänä ja kilpaurheilu on tärkeää. Painopiste ei ole liikunnan kautta yhteiskunnallistamisessa, vaan liikuntaan yhteiskunnallistamisessa. Oppimisessa on tärkeää tekniset taidot, taktiikka ja säännöt eli liikuntalajit on organisoitu ja työstetty kursseiksi, joissa on sekä tekninen että taktinen muoto kuten kilpalajeissa.

C. Kriittis-konstruktiiivinen yhteisöllisen liikunnan käsite ("critical constructive concept of movement socialisation", Crum) on vaihtoehto, joka huomioi molemmat edellä mainitut näkökulmat (yksilö/yhteisö) ja vielä niin, että tilaa on sosiaaliselle sopeutumiselle ja kritiikille. Painopiste on yksilöllisten taitojen harjaannuttaminen, mutta ajatusmalli ei perustu toiminnalliseen teoriaan, vaan kriittiseen yhteisöllistävään lähestymistapaan. Oppilaat eivät pelkästään ole roolinottajina, vaan myös roolintekijöinä. Tavoitteena ei ole status quo-tila, vaan vuorovaikutus

sopeutumisen ja kriittisyyden välillä. Liikunnallisesti eivät riitä traditionaaliset, kilpailulliset, koulussa opetettavat lajit, vaan on tutustuttava liikuntaan monipuolisesti. Suoritustavoitteiden sijasta tärkeitä tavoitteita ovat sosiaaliset kontaktit, seikkailullisuus, uuden luominen ja terveydelliset tekijät. Lähestymistapa on monitahoinen. Tavoitteena on, että oppilas harrastuu liikuntaan ja harrastaa sitä aikuisenakin, pystyy muuntumaan niin liikuntalajien kuin tavoitteidenkin suhteen. Käytettyjä termejä ovat teknis-motorinen oppiminen, sosio-motorinen oppiminen ja kognitiivis-reflektiivinen oppiminen.

Kriittis-konstruktiiivinen yhteisöllisen liikunnan käsitettä tarvitaan, kun oppilaita opetetaan osallistumaan yhteisön toimintaan ja hallitsemaan omia aktiviteettejaan, opetetaan heitä toimimaan kriittisinä kuluttajina valitessaan liikuntamuotoa laajasta lajien kirjosta. Opetussuunnitelmassa tämä on huomioitu niin, että ainesta on jaoteltu aiheperusteisiksi oppituntiryhmittymiksi, joissa voidaan ottaa huomioon kaikki edellä luetellut näkökulmat. Yleisesti ottaen tämäntyyppisiä opetussuunnitelmia voidaan luonnehtia suhteellisen avoimiksi niin aiheiden kuin metodienkin suhteen.

Edellä kuvatuista malleista Crum itse on eniten viehättynyt kriittis-konstruktiiivisesta mallista. Hänestä biologinen ja kasvatusteoreettinen malli ovat liian epätodellisia ja hahmottomattomia, yksilökeskeinen malli on liian yksipuolinen eikä huomioi liikunnan yhteisöllistä merkitystä. Konformistinen yhteisömalli on liian suppea, paikallaan polkeva eikä se huomioi, että liikuntakulttuuri muuttuu jatkuvasti. Tekniikat, taktiikat ja säännöt ovat liian keskeisesti esillä.

5 MOTIVAATIO

Koulun liikunnanopetuksella on tärkeä rooli suunnattaessa lapsia omaksumaan fyysisesti aktiivinen elämäntyyli. Koululiikunnalla on tärkeä merkitys siksi, että sillä on mahdollisuus tarjota koko ikäluokalle myönteisiä elämyksiä liikunnassa. (Liukkonen, Telama & Jaakkola, 1998, 8-15.)

Koululiikunta koetaan yleensä myönteisenä. Juvosen (1978) tutkimuksessa peruskoulun oppilaista pojista joka neljäs koki liikunnan erittäin miellyttävänä (27%) ja yli puolet miellyttävänä (51%). Tyttöillä vastaavat prosentit olivat 10% (joka kymmenes) ja 71% (eli miellyttävänä koki joka seitsemäs). Pojista vain 2% koki liikunnan epämiellyttävänä, tytöistä 5% piti liikuntaa epämiellyttävänä ja 2% erittäin epämiellyttävänä. (Juvonen 1978, 59). (Paarvala ja Raja-aho, 1992, 46.)

Nupponen, Halonen, Mäkinen ja Pehkonen (1991, 56) selvittelivät laajaan HYVÄ SUOMI -liikuntakampanjaan liittyvissä tutkimuksissa oppilaiden käsityksiä koululiikunnan tärkeydestä. HYVÄ SUOMI -liikuntakampanja aloitettiin vuonna 1983, jolloin käytössä oli POPS 70 ja se jatkui POPS 85:n aikana. Tutkimus suoritettiin 1985-1986. Tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät koululiikuntaa sekä hyödyllisenä (86-88%) että hauskana (85-86%). (Nupponen, Halonen, Mäkinen & Pehkonen, 1991, 56.)

Jotta innostus ja motivaatio liikuntaan olisi riittävä aikaansaamaan harrastuksen jatkumisen aikuisena, tulisi kiinnostus herättää jo nuorena. (Kirjonen & Telama 1984, Wilson 1987, 46-47.) Samaan tulokseen on tullut myös Haywood (1991, 151-156) todeten, että nuorena motivoituneet liikkujat osallistuvat todennäköisemmin liikuntaan myös aikuisina.

5.1. Motivaatioon vaikuttavista yksilötekijöistä

Kolmea liikunta-aktiivisuudeltaan erilaista oppilasryhmää tutkittaessa (Telama, R., Varstala, V., Hekinaro-Johansson, P. and Paukku, P., 1986, 60-61) havaittiin, että ryhmien välillä koulun ulkopuoliseen liikuntatoimintaan osallistuvat oppilaat olivat kiinnostuneempia ja passiiviset liikkujat vähiten kiinnostuneita koululiikunnasta. Samanlainen ero oli havaittavissa mainittujen ryhmien välillä, kun arvioitiin, miten miellyttäväksi oppilaat olivat kokeneet oppitunnin. Todetut erot olivat ilmaistavissa enemmän psyykkisissä kuin fyysisissä muuttujissa. Vaikutelma oli, että fyysisesti vähemmän aktiiviset oppilaat osallistuvat liikuntatunneille tunnollisesti, mutta ne eivät anna heille yhtä positiivista kokemusta kuin niille oppilaille, jotka harrastavat aktiivisesti liikuntaa myös vapaa-aikana. Tulosten perusteella näyttää ilmeiseltä,

että passiivisilla oppilailla ei ole yhtä positiivista asennoitumista koulun liikuntatunteihin kuin aktiivisilla oppilailla.

Rejeski (1992,129-158) toteaa, että subjektiiviset tuntemukset harjoittelun aikana ja sen jälkeen todennäköisiä selittäjiä fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiselle ja sen ylläpitämiselle.

Liukkonen, Telama ja Jaakkola (1998,8-15) toteavat ja tuovat esille, että kun lapset saavat positiivisia kokemuksia liikunnasta ja siihen osallistumisesta lapsuuden aikana, heidän koettu fyysinen kyvykkyytensä kehitty myönteisesti, millä on yhteys koko persoonallisuuden kehitykseen. Edelleen he toteavat, että kaikessa suoritusperusteisessa toiminnassa, kuten urheilussa, pääasiallinen toiminnan motiivi on viime kädessä kyvykkyuden kokeminen ja, että tehtäväsuuntautuminen merkitsee koetun kyvykkyuden tunteen syntymistä seurauksena omasta kehitymisestä ja yrittämisestä. Toisaalta minäsuuntautuneella eli kilpailusuuntautuneella henkilöllä kyvykkyuden kokeminen määräytyy peilaamalla itseä suhteessa muihin. Itsemääräytymisen ja pätevyyden tunne sekä kiinnostus ja viihtyvyys toiminnassa ovat sisäisen motivaation kulmakiviä.

5.2. Autonomisuuden vaikutuksesta motivaatioon

Valinnaisuuden vaikutuksesta motivaatioon Blom ja Lipsanen (1993,10) esittävät, että valinnaisuusmahdollisuuksien lisääntyminen näyttää kohottavan oppilaiden opiskelumotivaatiota. Sen seurauksena myös opettajien mahdollisuudet oppilaiden innostamiseen lisääntyvät. Samalla on tapahtumassa vähittäistä koulukulttuurin muuttamista suuntaan, jossa oppilas on yhä enemmän itsestään ja oppimisestaan vastaava subjekti, ei opetuksen kohde.

Sama asia liikunnan osalta todetaan "Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. 1994."-kirjasessa seuraavasti: "Koululiikunnan viihtyisyyttä seuroissa tapahtuvaan urheiluun verrattuna voi joidenkin oppilaiden mielestä vähentää sen pakollisuus ja se, ettei aina voi keskittyä omaan mieliliikuntaan. Samoin koululiikunta voi kärsiä siitä, mistä koulua yleensä syytetään; se ei kosketa riittävästi nuorten

elämysmaailmaa eikä sitä koeta riittävän omakohtaisesti, jotta saataisiin aikaan aitoa innostusta opiskeluun (Ziehe 1991)."

Lisäksi todetaan, että koululiikunnankin viihtyvyyttä voitaneen lisätä ottamalla huomioon paitsi oppilaiden mielipiteitä myös liikunnallisia virtauksia, joita esiintyy eri nuorisokulttuureissa. (Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu, 1994, 153.)

Vertaillaessaan erilaisia opetusmenetelmiä valmennustilanteessa Cox (1986, 109-114) tuli tulokseen, että vuorovaikutteinen opetustilanne, missä myös oppilaalla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon vähentää häiritsevää tuntikäyttäytymistä.

5.3. Oppimistilanteen vaikutuksesta motivaatioon

Liukkosen, Telaman, Jaakkolan ja Sepposen (1998, 13-20) tutkimuksessa "Liikunnanopetuksen motivaatioilmasto ja 9-luokkalaisten oppilaiden sisäinen motivaatio" selvitettiin koululiikunnan motivaatioilmaston ja oppilaiden tavoiteorientaation yhteyttä sisäiseen motivaatioon liikunnanopetusta kohtaan. Motivaatioilmaston pedagoginen merkitys koululiikunnassa korostuu, sillä tehtäväsuuntautunut ilmasto, jota voidaan opettajan toimenpitein säädellä, tarjoaa persoonallisuuden kehitystä tukevan kasvuympäristön oppilaille ja lisää heidän motivaatiotaan liikuntaa kohtaan.

Tehtäväsuuntautunut ilmasto oli voimakkaimmin yhteydessä sisäiseen motivaatioon. Huomionarvoista on, että itsensä liikunnallisesti taitamattomaksi kokevien oppilaiden motivaatio on vähintään keskitasoa vastaava, jos he kokivat liikuntatuntien ilmaston tehtäväsuuntautuneeksi.

Liukkonen, Telama ja Jaakkola (1998, 13) puhuvat tehtävääorientaatiosta ja liikuntatuntien tehtäväsuuntautuneesta ilmastosta, jotka näyttävät olevan keskeisiä sisäisen motivaation, erityisesti viihtymisen ja yrittämisen kannalta. Lisäksi tehtäväsuuntautuneen psykologisen ilmaston luominen oppilasainekseltaan heterogeenisissä opetusryhmissä näyttää opetuksen eriyttämisen lisäksi olevan merkittävä didaktinen keino liikunnanopetuksen kehittämiseksi tukemaan oppilaiden eheän minäkäsityksen kasvua. Kasvatuksellisesti motivaatioilmaston merkitys on tärkeä, sillä ilmasto voidaan helposti muuttaa mm. erilaisin

pedagogis-didaktisin toimenpitein, kun taas muihin motivaatiotekijöihin, kuten tavoiteorientaatioon ja koettuun fyysiseen pätevyyteen suhteellisen stabiileina, on vaikeampi vaikuttaa.

Hannus-Gullmetsin (1984,3) tutkimuksen "Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa" tiivistelmässä todetaan opettajan vaikutuksesta seuraavaa: "Eeva Koivumäki tutkimuksessaan "Koulusuoritusten motivaatioperusta" (1980) havaitsi yhteyden opettajan vaikutustavan ja oppilaiden viihtyvyyden välillä. "Suorassa vaikutustavassa" opettaja korosti omaa auktoriteettiaan, rajoitti oppilasaloitteita ja oli ankara. "Epäsuorassa vaikutustavassa" opettaja oli huumorintajuinen, auttoi oppilaitaan ja salli oppilasaloitteita. Jäljempi vaikutustapa oli yhteydessä hyvään viihtyvyyteen ja korkeaan suoritusmotivaatioon."

6 HARRASTUNEISUUS

Kartoittaessaan koululaisten liikuntakäyttäytymistä ja yli 10-vuotiaiden liikuntaharrastuneisuutta Vuolle, Telama ja Laakso (1986) tulivat tulokseen, että koululiikunta tavoittaa suurimman osan kouluikäisistä nuorista ja liikunta kuuluu nuorten yleisimpiin ja suosituimpiin vapaa-ajan viettomuotoihin. Liikunta nuorison keskuudessa on luonteeltaan sosiaalista kanssakäymistä ja korvaa muuta seurustelua. Poikien ryhmässä tämä näkyy tyttöjä paremmin. (Vuolle, Telama ja Laakso, 1986, 56-60.)

Vertailu aikaisempiin nuorten harrastuneisuutta koskeviin suomalaisiin tutkimuksiin osoittautui vaikeaksi. Tutkijat (Telama ja Laakso) esittävät kuitenkin, että melko luotettavasti voidaan sanoa, ettei nuorison liikuntaharrastuneisuus ainakaan ole vähentynyt viimeisen 10-vuoden aikana ja edelleen, että suhteessa poikien liikuntaharrastukseen tyttöjen liikuntaharrastus on lisääntynyt. (Vuolle, Telama ja Laakso, 1986, 60.)

Samassa tutkimuksessa mainitaan, että on luonnollista, että liikuntaharrastuksessa tapahtuu muutoksia myös kouluiän aikana. Liikuntaharrastus muuttuu yksilöllisemmäksi ja yhä enemmän tietoiseksi ja tavoitteelliseksi harrastukseksi.

Intensiivinen liikunta ei vähene. Koulun järjestämiin ja urheiluseuran toimeenpanemiin harjoituksiin ja kilpailuihin osallistumisessa on lisäksi selviä alueellisia eroja. Maaseudun haja-asutusalueilla osallistutaan koulun järjestämään vapaaehtoiseen liikuntatoimintaan yhtä yleisesti ellei yleisemmin kuin kaupungeissa. Vastaavasti urheiluseuratoimintaan osallistuminen on maaseudun haja-asutusalueilla vähäistä. (Vuolle, Telama ja Laakso, 1986, 63-64.)

Silvennoinen (1987, 126) osoittaa tuloksissaan aktiivisten harrastajien määrän laskua puberteetista eteenpäin, muttei kaikinpuolista syrjäänvetäytymistä liikunnasta. Huomattavimmat muutokset ilmenivät 13-14-vuotiailla tytöillä ja pojilla eli ajankohtana, jolloin fyysinen kehitys on nopeimmassa vaiheessa. Tämä ikäkausi merkitsee motoristen taitojen kehityksen ja oppimiskyvyn hidastumista ja uudenlaista orientoitumista kehon muuttuviin mittasuhteisiin. Kyseiseen vaiheeseen kytkeytyy myös harrastusten tietoisempi jäsentäminen vapaa-aikabudjetin ja toimintojen sosiaalisen ja henkilökohtaisen merkityksen kannalta. Yleensä tämä merkitsee harrastusten jonkinasteista karsintaa, impulsiivisuuden vähentymistä ja etsiytymistä sellaisten toimintojen pariin, joita pidetään tärkeinä ja joita jo riittävän hyvin osataan.

Ala-asteen oppilaille on tärkeää, että tekee ja harrastaa paljon. Tulokset tukivat myös sitä johtopäätöstä, että liikunnan määrän väheneminen kompensoidaan jossain määrin liikunnan rasittavuutta lisäämällä. Puberteetti-ikänsä aikana tapahtuva toimintojen itsenäistyminen ilmenee poikien liikunnassa selvemmin kuin tyttöillä. Myös urheiluseura-aktiivisuus vähenee voimakkaasti 13-14 ikävuodessa. (Silvennoinen, 1987, 129-130.)

Silvennoisen (1987, 147) tutkimukset osoittivat myös, että liikunnan sosiaaliset motiivit vähenivät siirryttäessä ala-asteelta lukioon, vaikka kavereiden merkitys erilaisiin toimintoihin osallistumisessa tulee puberteetissa tärkeäksi. Niille koululaisille, joita voitaisiin nimittää "teholiikkujiksi", oli tyypillistä liikuntaharrastuksen vähäinen riippuvuus ulkoisista olosuhteista (itsenäisyys) ja laaja-alainen harrastusmotivaatio.

Tutkimuksessaan Silvennoinen esittää pohdiskeltavaksi, missä määrin koululaisten vapaa-ajan liikuntaan liittyvät muoti-ilmiöt, arvostukset ja normit, tms. ovat nyt

samanlaisia kuin likimain kymmenen vuotta sitten. Osoituksena modernin liikuntakulttuurin alttiudesta muodin vaihteluille voidaan pitää mm aerobic-voimistelun ja kehonrakennuksen ("bodauksen") suosiota 1990-luvun alussa, mikä saattaa heijastaa uudenlaista tietoista suhtautumista ruumiillisuuteen ja ulkonäköön. (Silvennoinen, 1987, 146.)

7 KOULUVIIHTYVYYS

Hannus-Gullmets (1984) koosti vertailun kouluviihtyvyydestä Pohjoismaissa ja tuloksissa todettiin, että nuoremmat oppilaat viihtyvät paremmin kuin vanhemmat, tytöt paremmin kuin pojat ja kaikkein selvimmin hyvin menestyvät oppilaat viihtyvät paremmin kuin koulussa epäonnistuneet. Tutkimusmenetelmiä tarkasteltaessa on loppupäätelmänä, että yksinkertaiset kyselytutkimukset eivät pysty antamaan tyhjentävää vastausta. Kouluviihtyvyys osoittautuu ongelmalliseksi käsitteeksi, varsinkin jos sitä käytetään irrallaan koulun ja yhteiskunnan olosuhteista. (Hannus-Gullmets, 1984.)

7.1. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa

Ruotsalaisen Ekholmin (1971, 1977) kyselytutkimus oli suunnattu 15 yläasteen 8. Luokan oppilaille ja opettajille. Oppilaat viihtyivät parhaiten niissä kouluissa, joissa he olivat enemmän mukana päätöksenteossa ja heillä oli suurempi mahdollisuus itse järjestää luokkatoimintoja, sekä kouluissa, joissa oppilaat ilmoittivat olevansa yhtä mieltä opettajien kanssa käytöskysymyksistä. Oppilaat viihtyivät paremmin myös niissä kouluissa, joissa he varmasti tiesivät saavansa huomiota suorituksilleen ja joissa opettajat suhtautuivat suoritukseen myönteisesti. (Hannus-Gullmets, 1984, 9.)

Norjan Tromssassa tehty nuorisotutkimus (Sundby 1982) kuvaa pääasiassa vapaa-aikatilannetta, mutta käsittelee myös oppilaiden suhdetta kouluun. Tuloksissa todettiin, että ne nuoret, jotka asennoituvat myönteisesti kouluun, harrastavat tavallisimmin urheilua, järjestötoimintaa ja soittoa. Näihin harrastuksiin liittyy suoritettava. Koulussa huonosti viihtyvät oppilaat kuluttavat useimmin

vapaa-aikaansa elokuvissa, baareissa ja nuorikerhoissa tai yksinkertaisesti vain oleskelemalla kaupungilla. (Hannus-Gullmets, 1984, 16.)

Tanskalainen Helle Jacobsen (1982) selvittää kouluväsymystä seuraavilla oppilaan koulutilanteeseen liitävillä syillä: oppilas kokee objektiivista voimattomuutta ja ristiriitoja. Tällaisia ristiriitoja ovat mm. vastakohtat yhteistyön ja kilpailun välillä, päätöksentekoon osallistumisen ja auktoriteetin välillä ja ainehajanaisuuden ja kokonaisvaltaisen opetus- pyrkimyksen välillä. (Hannus-Gullmets, 1984, 21.)

7.2. Kouluviihtyvyys Suomessa

Kirjassa "Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi" Pirjo Nuutinen (1997) pohtii laajemmin oppilaiden kouluviihtyvyyttä perustuen eri tutkimuksiin. Hän viittaa muiden muassa tutkimukseen, jossa Elina Lahelma tutki 7-luokkalaisten näkemyksiä koulusta. Tutkimus perustuu etnografiseen tutkimukseen kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Aineisto kerättiin lukuvuonna 1994-1995 osana tutkimusprojektia: "Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa - lähtökohtana sukupuoli (ks. esim. Gordon 1993; Lahelma 1995; Gordon & Lahelma 1996; Lahelma & Gordon 1996). Haastattelujen yhteydessä oppilaita pyydettiin muun muassa kuvailemaan ihannekouluaan. Nuorten koulusuhdetta pyrittiin selvittämään myös metaforistisesti pyytämällä oppilaita jatkamaan lausetta "Koulu on kuin..." Metaforat olivat erittäin kielteisiä. Kouluja kuvattiin muun muassa vankilana, keskitysleirinä tai hourulana. Metaforat ovat liioiteltuja, mutta ne pukevat sanoiksi vaikeasti ilmaistavaa ja joskus raastavaa autonomian puutetta koulussa. (Nuutinen, 1997, 120-122.)

Tutkijat käyttivät analyttisenä jäsentelyä jaottelua viralliseen, informaaliseseen ja fyysiseen kouluun. Virallisella koululla he tarkoittivat opetussuunnitelman kautta välittyvää opetus- ja oppimisprosessia, eli opetuksen tavoitteita, sisältöjä, menetelmiä ja arviointia.

Informaali koulu on opettajan ja oppilaiden epävirallista vuorovaikutusta niin tunneilla kuin tuntien ulkopuolella. Fyysisellä koululla tarkoitetaan sitä, miten aika,

tila, liike ja ääni sekä niihin kohdistuvat rajoitukset ja normit rakentuvat ja määrittävät opettajien ja oppilaiden toimintaa. (Nuutinen, 1997, 121.)

Useat haastatelluista oppilaista eivät osanneet tai eivät halunneet sanoa, mitä toivoisivat muutettavaksi koulussaan. Viralliseen kouluun liittyvät toiveet koskivat opettajia, lukuaineiden vähentämistä, koulupäivän tai -viikon lyhentämistä - siis vähemmän mutta samaa. Toiveissa oli kuitenkin myös selvästi näkyvillä pyrkimys oman autonomian lisäämiseen: saisi päättää itse lukujärjestyksestään ja olisi enemmän valinnanvaraa. Metaforissa usein esiintyneet vertaukset pakkolaitoksiin kertoivat kenties samasta toiveesta toisin sanoin. (Nuutinen, 1997, 125.)

WHO:n koululaistutkimuksessa (Kannas toim., 1995) esitettiin, että suomalaisnuoret viihtyvät koulussa huonommin kuin nuoret Venäjää lukuunottamatta muissa Euroopan maissa (Liinamo & Kannas, 1995). Suomalaisten poikien kouluviihtyvyys osoittautui erityisen huonoksi.

Edellä mainittu tulos ylitti julkisuuskyynyksen, mutta "julkisuuskeskustelun varjoon jäi tutkijoiden oma kriittinen pohdiskelu viihtyvyyksikäsitteen monimerkityksellisyydestä (Kannas ym., 1995)." Vähemmän huomiota on julkisuudessa saanut myös Peruskoulun arviointiprojektin yhteydessä tehty tutkimus (Linnakylä ym., 1996), jossa kouluelämän laatua tarkasteltiin oppilaiden näkökulmasta "kokonaisvaltaisena viihtymisenä, sekä myönteisten että kielteisten kokemusten kannalta, erityisesti koululle tyypillisissä tehtävissä" (Linnakylä ym., 1996, 242). tämän tutkimuksen tulosten mukaan nuorten kokemuksissa kouluelämän laadusta ei ollut tapahtunut suuria muutoksia 1990-luvulla." (Nuutinen, 1997, 130.)

Julkisuudessa helposti jaetaan nuoret niihin, jotka viihtyvät koulussa hyvin ja niihin, jotka viihtyvät huonommin. Tutkimuksissa kuitenkin myös tarkastellaan viihtyvyyttä suhteessa taustatekijöihin. (Nuutinen, 1997, 131.)

Lahelma esittää varovaisena tulkintanaan, että oppilaat eivät jakaudu mitenkään yksinkertaisesti hyvin ja huonosti viihtyviin. Hän ei myöskään olisi valmis tutkimuksensa pohjalta sanomaan, että tytöt viihtyvät poikia paremmin, tai että enemmän valinnanmahdollisuuksia antavassa koulussa viihdytään paremmin kuin

”tavallisemmassa” peruskoulussa. Samalla hän myös toteaa, ettei kouluelämän rikkaus ja monimuotoisuus helposti alistu määrittelyille. (Nuutinen, 1997, 131.)

Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 43) toteavat, että yleisluonteisiin viihtyvyyttä koskeviin kysymyksiin annettujen vastausten perusteella enemmistö oppilaista viihtyy hyvin ja vain pieni vähemmistö kokee selvää viihtymättömyyttä. Viihtyvyys vähenee yläasteelle tultaessa: yläasteen oppilaat viihtyvät huonommin kuin ala-asteen ja ylimmän vuosiluokan oppilaat yleensä kaikkein heikoimmin.

Mitä tulee kouluaineiden suosioon, kotimaisesta aineistosta saadut tulokset ovat melko yhdensuuntaisia. taitoaineista liikunta, käsityö ja kuvaamataito ovat yleensä osoittautuneet oppilaille mieluisiksi aineiksi. (Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand, 1997, 46.)

Uusikylän ja Kansanen (1988) aineistossa oppiaineet jakautuivat melko selvästi tyttöjen ja poikien suosimiin aineisiin. Pojat pitivät tyttöjä enemmän matemaattis-luonnontieteellisistä aineista ja tytöt kieliaineista. Poikien suosittummuuslistalla oli liikunta. Kaikkien oppilaiden suosikkeja olivat taitoaineet, joista varsinkin liikunta, kuvaamataito ja käsityö tuottivat oppilaille suurta tyytyväisyyttä. (Uusikylä ja Kansanen, 1988, 70-78.)

Uusikylä ja Kansanen (1988) toteavat, että pyrittäessä kehittämään koulua voidaan tämän tutkimuksen perusteella tarjota aineksia nimenomaan sisällöllisten piirteiden ja opetuksen vuorovaikutuksen yhteyden tarkasteluun. Oppilaiden mieltymyksiä on varsin yksinkertaista ottaa huomioon, jos halutaan. Tässäkin tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat ovat halukkaita ja kokemuksen mukaan myös pystyviä oman opetuksensa, erityisesti opetusmuotojen suunnitteluun. (Uusikylä ja Kansanen, 1988, 72-77.)

8 LIIKUNTATUNTIEN MÄÄRÄ ERI OPETUSSUUNNITELMISSA SEKÄ KOETTU LIIKUNTATUNTIEN TARVE

8.1. Liikuntatuntien määrä peruskoulun opetussuunnitelmissa 1972, 1985 ja 1994

Vuonna 1972 siirtymävaiheen kautta käyttöön otetussa Peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970 liikuntatunteja oli yläasteella seuraavasti: 7. vuosiluokalla kaksi vuosiviikkotuntia (vvh), 8. vuosiluokalla kolme vvh ja 9. vuosiluokalla kaksi vvh. Oppilaille voitiin tarjota oppilas- ja nuorisokerhoja. (Komiteanmietintö, POPS I ja II, 1970.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelma ei vähentänyt edellä mainittujen oppituntien määrää, mutta liikunnan opetukseen tuli selkeästi liittää terveystieteiden opetus niin, että sitä oli kullakin vuosiluokalla vähintään kymmenen oppituntia luokkamuotoisena opetuksena. Kerhomahdollisuus säilyi ja lisäksi ns. tuntikehysjärjestelmä mahdollisti koulun profiloitumisen sellaisiin lisäkursseihin, jotka koulutuksen ylläpitäjä katsoi tarpeelliseksi.

Liikunnan tuntijako oli seuraava: - yhteisesti opetettava aines, valinnaiset liikunnan kurssit, muu koulun liikunta (kerhot, retket, kilpailut, leirikoulut, liikuntapäivät, välituntiliikunta, integrointi) sekä koulun ulkopuoliset liikuntamahdollisuudet. Käytännössä lisättyä opetusta toteutettiin erittäin vähän. (Kouluhallitus, Opetussuunnitelman perusteet 1985, 1985.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin 1994 liittyvässä valtioneuvoston tuntijakopäätöksessä liikuntaa yhteisenä oppimääränä kullekin yläasteen vuosiluokalle tuli kaksi vuosiviikkotuntia. Edellisessä opetussuunnitelmassa mainittu terveystieteiden opetus säilyi, joskaan siihen ei enää osoitettu tuntiresurssia. Kerhojen perustaminen on edelleen mahdollista. Viimeisimmässä opetussuunnitelmassa oleellisin muutos on, että se on raami ja minimi, jonka puitteissa liikutaan. Se antaa mahdollisuuden koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen ja on jatkuva prosessi. Lisäksi valinnaisiin oppiaineisiin saa käyttää aiempaa enemmän tunteja (maksimi 20 vuosiviikkotuntia) eikä valinnaisia

oppiaineita ole määritelty. Uusimman suunnitelman seurauksena myös liikuntaa voidaan tarjota valinnaisena oppiaineena. (Opetushallitus, Opetussuunnitelman perusteet 1994, 1994.)

8.2. Liikunnan koettu tarve

Koululiikuntatarve on lisääntyvä, joskin yhteinen tuntimäärä on ollut aleneva. Liikuntaharrastus ja liikuntaan kohdistuva mielenkiinto ovat lisääntyneet. Tätä osoittavat tutkimukset, jotka ovat paljolti kohdistuneet harrastuneisuuteen (Telama, 1970, Silvennoinen, 1978, 1981, Telama & Laakso, 1983), koululiikunnan mieluisuuteen (Juvonen, 1978) ja kokemiseen (Silvennoinen, 1978). Liikuntaan pojat osallistuvat yleensä suuremmalla fyysisellä teholla, käyttävät liikuntaan enemmän aikaa ja osallistuvat tyttöjä aktiivisemmin urheiluun ja kilpailulliseen toimintaan (Telama & Laakso, 1983). (Luukko, 1989, 23.)

Jo Juvosen (1978) tutkimuksessa kysyttäessä oppilaiden mielipiteitä liikuntatuntien määrästä, kävi ilmi, etteivät oppilaat vastusta liikuntatuntien lisäämistä. Pojista valtaosa (82%) oli sitä mieltä, että liikuntaa tulisi olla 3-5 tuntia viikossa. Tytöistä 69% kannatti 3 - 5 viikkotuntia. Pojista eniten (36% oli 4 tunnin kannalla ja tytöistä 34% oli kolmen tunnin kannalla. Tuolloin pojista 12% katsoi, että 2 tuntia viikossa on riittävä määrä ja tytöistä kahden viikkotunnin kannalla oli 25%. (Juvonen, 1978, 59-61.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelman liikuntakasvatuksen tavoitteista peruskoulun yläasteella Paarvala ja Raja-aho (1992) toteavat, että ne ovat kohtuuttoman laajat tuntimääriin nähden. Erityisen huolestuttavaa on suuntaus, jossa liikunta muutettaisiin vapaaehtoiseksi lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa varsinkin, kun jo nyt osalle oppilaista koulun liikuntatunnit ovat ainoita liikuntatuokioita viikossa, mikä määrä ei sekään riitä fyysisen kunnon ylläpitämiseen. (Paarvala ja Raja-aho, 1992, 1.)

Luukko (1989, 72) teki kyselytutkimuksen, jossa ilmeni, että valinnaisen liikunnan oppilaita 75 prosenttia (n=36) oli sitä mieltä, että valinnaista liikuntaa tarvitaan

kaikille yhteisten liikunnan kurssien lisäksi. Kurssit koettiin sekä tarpeellisiksi että mielekkäiksi. Lisäksi valinnainen liikunnan kurssi oli lisännyt tutkittujen oppilaiden liikuntamotivaatiota.

Valtakunnallisen opetussuunnitelmauudistuksen 1994 myötä koulut ovat saaneet melko paljon valtaa päättää omasta toiminnastaan. Uusissa opetussuunnitelmissa korostetaan koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja koulun sisäistä kehittämistä omien vahvuuksien mukaan. Uudet opetussuunnitelmat muuttivat myös oppiaineiden tuntijakoa. Sekä peruskoulussa että lukiossa vähennettiin pakollisten (oppilaille yhteisten) liikuntatuntien määrää. Kouluilla on kuitenkin mahdollisuus tarjota lisätilaisuuksia liikunnan opiskelemiseen järjestämällä esimerkiksi valinnaiskursseja liikunnasta. Rehtoreilla koulunsa johtajina on valtaa koulun toimintaan (Vaherva 1984, 34). Liikunnan merkitys viime vuosina on ollut paljon esillä. (Ahtiainen, 1997, 1.) Siitä on tehty vuonna 1994 tieteellinen katsaus, jossa perustellaan liikunnan merkitystä yhteiskunnan kannalta (Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 1994) ja vastaava uusittu laitos 1998.

Myös valtaosa yläasteista opiskelee jakso- ja kurssimuotoisesti, mikä Viljasen (1997, 13) mukaan on johtanut siihen, että liikunnan tunnit "kasataan" yhteen jaksoon. Kuitenkin tiedetään, että liikunnan hyvät vaikutukset saavutetaan ainoastaan säännöllisen ja jatkuvan harjoittelun avulla. Viljanen toivoo kriittisessä artikkelissaan, että "toivottavasti emme ole ennen pitkää Suomessa samassa tilanteessa kuin Australiassa, jossa liikunnan valinnaisuus on johtanut sellaisen tilanteeseen, että lukiolaisista enää 12 prosenttia valitsee liikunnan oppiaineekseen".

8.3. Kommentteja nykyisen opetussuunnitelman tarjoaman liikunnan määrän ja tarpeen suhteesta

Helin toteaa, että nimenomaan "keskiasteella on uuden opetussuunnitelman toteuduttua Euroopan vähiten liikuntaa. Tässä on aikapommi, jonka rakentajana on ollut opetushallinto." Liikuntaa kuitenkin pidetään yhtenä miellyttävimmistä aineista koulussa. Lisäksi vuonna 1996 suoritetun arvion mukaan Suomen

liikunnanopettajien koulutus on maailman huipputasoa. Koululaitoksessa liikuntaa verrataan muihin oppiaineisiin. Koululiikunta pitäisi kokea muiden oppiaineiden tukiaineeksi. Valinnaisuuden myötä keskiasteella liikkuminen on tehty monissa kouluissa mahdottomaksi. Sen lisäksi ne, jotka sitä eniten tarvitsisivat, jättävät sen valitsematta; liikunnasta on tehty vaihtoehto toisten aineiden kanssa. Liikuntaa tukeva terveyskasvatus on useimmissa peruskouluissa jäänyt hoitamatta: kuuluuhan se valinnaisiin aihekokonaisuuksiin. Koululiikunnan ja terveyskasvatuksen tulevaisuus näyttää entistäkin synkemmältä, jos koulutusta koskeva lainsäädännön kokonaisuudistusehdotus toteutuu: siinä ei mainita mm. lukion oppiaineiden joukossa liikuntaa eikä terveystietoa. (Helin, 1996, 16-17.)

01.01.1999 voimaan tulleissa koulutuslaeissa terveyskasvatusta ei enää mainita peruskoulutuksessa. Lukiossa se on yhdistelmäoppineessa liikunta ja terveystieto. Siellä liikunnan opettamiseen on varattu kaksi pakollista kurssia ja yksi terveystiedon kurssi, muu on valinnaista (syventävää tai soveltavaa) tarjontaa.

Liikuntaharrastuksen luonne muuttuu siten, että kiinnostus sosiaalista ryhmätoimintaa ja kilpailuja kohtaan heikkenee. Liikunta vaihtuu yksilöllisemmäksi, omakohtaista virkistystä ja rentoutumista sekä muita yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi. Liikunta muuttuu leikinomaisesta, impulsiivisesta, spontaanista toiminnasta yhä enemmän tietoiseksi ja tavoitteiseksi harrastukseksi. (Vuolle & Telama & Laakso, 1986, 63.)

Artikkelissaan Liikunta ja tiede-lehdessä Telama (1996) arvioi nykyistä opetussuunnitelmaa ja toteaa, että Opetushallitus teki merkittävän uudistuksen siirtäessään päätöksentekoa keskushallinnolta kouluille ja opettajille. Tähän uudistukseen liittynyt koulun opetuksen valinnaisuuskin on periaatteessa nähtävissä kehityksenä parempaan.

Ankaralle kritiikillekin löytyy Telaman artikkelissa sijaa: "Äärimmäisenä ja typerimpänä esimerkkinä kouluun kohdistuvasta tehoajattelusta voidaan pitää ajatusta, että ns. harjoitusaineet voitaisiin antaa koulun ulkopuolisten tahojen, kuten esim. urheiluseurojen hoidettaviksi, jotta jäisi enemmän aikaa "tärkeille aineille" kuten matematiikalle. Nyt on oltava tarkkana, ettei vanhan kouluhallituksen tilalle tule markkinavoimat koulun toiminnan ohjaajaksi. Toisaalta

sen verran voidaan antaa ekonomisteille periksi, että osoitetaan myös liikuntakasvatuksen taloudellinen merkitys." (Telama,1996,20.)

Telama toteaa edelleen, että "Kun meillä on entistä paremmat tieteelliset perustelut liikuntakasvatuksen yksilöllisestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä, joudutaan näitä perusteluja esittämään entistä typerämpiä ehdotuksia vastaan."

Telaman mukaan liikunnan yleissivistävä itseisarvo koulukasvatuksessa on olemassa. Sen määritteli hyvin ns. Fauren komitea laatiessaan Unescon kasvatus- ja koulutusperiaatteita. Sen mukaan "nykypäivän kulttuuriarvoihin kuuluu fyysistä hyvinvointia kohtaan tunnettu luonnollinen arvostus; kehon uudelleen löytäminen elinvoiman ja fyysisen sopusoinnun, esteettisen nautinnon, itseilmaisun, persoonallisen ilmaisun ja tunne-elämyksen päälähteenä. Kehon, sen voimien ja ominaisuuksien hallitseminen vaatii tietoa, kasvatusta ja harjoitusta. (Oppiminen on elämää 1987)." (Telama,1996,20.)

Ruuskanen (1996,5-9) mainitsee, että WHO:n koululaistutkimuksen (1995) mukaan vain joka kolmas 11-, 13- ja 15-vuotias pitää kouluaan viihtyisänä - vaikkakin he pitävät koulua tärkeänä. Tekemällä oppimisen asema on vahvistunut kouluissa uusien opetussuunnitelmien myötä - mutta koulu edelleen arkikäytännössä erottaa oppilaiden fyysisen ja henkisen puolen. Samaisen tutkimuksen vastausten perussanoma oli, että luotamme suomalaisen peruskouluun - ja koulun tärkeimmät aineet ovat vieraat kielet, matematiikka ja äidinkieli. Oppiaineiden ranking-lista kattaa kuitenkin kapeasti esimerkiksi Gardnerin (1983) määrittelemät älykkyyden alueet, jotka ovat kielellinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kineettinen, musikaalinen, interpersoonallinen (kyky ymmärtää itseä) ja intrapersoonallinen (kyky ymmärtää muita ihmisiä) lahjakkuus. Ns. akateeminen älykkyys yksistään vastaa huonosti nuoren ja yhteiskunnan tarpeita. Työelämässä ja elämässä tarvitaan myös soveltamiskykyä, rohkeutta, luovuutta, johtamistaitoa, yhteistyökykyä, kätevyyttä, ketteryyttä, empatiaa, moraalisuutta - kiinnostusta ja osaamista huolehtia toimintakyvystä. Ihminen toimii fyysisesti ja henkisesti tasapainoisena kokonaisuutena.

Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala toteaa haastattelussaan Liikunta ja Tiede-lehteen: "Olen ihmetellyt, miten vähän puhutaan siitä, että vuoden 1993 tuntijakopäätöksissä annettiin vain minimituntien varaukset. Koulun ylläpitäjällä on valtuudet määrätä jonkin aineen pakollinen tuntimäärä suuremmaksi kuin mitä päätös edellyttää - ja kohottaa koulun profiilia haluamallaan tavalla."

Opetushallituksen "oppilaskyselyssä", joka tehtiin viime keväänä yli kahdelle tuhannelle peruskoulun 9. luokan (15v) oppilaalle, lähes 70 prosenttia tytöistä ja pojista ilmoitti, että he ovat voineet opiskella itseään kiinnostavia asioita. Erityisesti heitä kiinnostivat ns. toiminnalliset aineet kuten liikunta, kotitalous ja tekninen työ. Yläasteella viihtymisessä oleellista oli, miten opetus toteutettiin ja minkälaiset olivat oppilaiden ja opettajien suhteet. Pääjohtaja Sarjalan mielestä koulu on "tuolittunut", jos oppiminen etenee aikuisen ehdoilla ja tietoa hankitaan pääasiassa tuolissa istuen. (Liikunta ja tiede, 1996/1,6-8.)

Ilmarinen (1996) kommentoi edellä mainittua artikkelia. Hänen mielestään opetushallitukselta puuttuu selkeät ratkaisuehdotukset ja kehitysnäkökulma nuorten liikunnallisuuden ja siten toimintakyvyn edistämiseen, vaikkakin vastuu on pitkälti kouluilla. Ilman selkeää kehitysajatusta asiaa ei viedä mihinkään suuntaan tai se saattaa huonontua. Hän mainitsee myös, että vielä julkaisemattomien tutkimustulosten mukaan esimerkiksi teollisuusyritysten huonokuntoisin ryhmä on 20-30-vuotiaat. (Ilmarinen, 1996, 15.)

Ilmarisesta näyttää siltä, etteivät liikunnanopettajat ja opettajakoulutus ole pystyneet pitämään puoliaan uudessa kilpailutilanteessa. Myös se, että kaikki oppianeet ovat kouluissa yhtä tärkeitä, on juhlapuhetta. Liikunta on nykyään kouluissa pitkälti vapaaehtoista. Liikunnanopetuksen uusi imago vaatisi myös toisenlaista markkinointia. Pelkät pedagogiset taidot eivät enää riitä. Hänen mielestään henkisen puolen osuutta liikunnassa pitäisi korostaa; keho ei ole vain fyysisyyttä vaan psykofyysinen kokonaisuus ja erityinen haaste koululiikunnalle on tavoittaa juuri ne lapset, jotka eivät liiku urheiluseuroissa.

Ilmarisen mielestä koulusta puuttuu kokonaan sellainen terveyslähtöinen viitekehys, että hyvinvointi on työssä ja koulussa jaksamisen ja oppimisen perusta.

Kaikkien opettajien pitäisi todella olla terveiden elämänapojen sanansaattajia. Mitä paremmassa kunnossa opettajat ovat, sitä paremmin he jaksavat opettaa - sama koskee oppilasta ja oppimista. (Ilmarinen, 1996, 15.)

9 LIKUNNAN VAIKUTUS

9.1. Liikunnallinen kehitys kouluiässä

Nupponen (1997) kuvasi tutkimuksessaan 9-16-vuotiaiden suomalaisten koululaisten liikuntakykyjen kehitystä ja vertasi sitä mm. koululiikunnan toteutukseen. Tutkimus on poikkitieteinen ja perustuu yhdistettyyn poikittais- ja pitkittäisaineistoon. Tulosten mukaan liikuntakykyjen kehitys on erilaista ja vaiheittaista. Tasanne on ikävuosien 12-14 välillä ja nopea kehitysvaihe 14-15-vuotiailla. Liikuntakykyjen pysyvyydessä on eroa. Kuntokyvyt ovat pysyvämpiä kuin liikehallintakyvyt. Liikunta-aktiivisuus laskee 12-vuotiaista 15-vuotiaiksi. Omaehtoisen liikunnan yhteydet liikuntakykyihin ovat selvästi vähäisemmät kuin järjestetyn liikunnan, jonka merkitys on huomattava varsinkin lihaskunnossa, -hallinnassa ja liikuntakykyisyydessä yleensä.

Koululiikunnan tehostaminen edistää pojilla kaikkien liikuntakykyjen kehitystä. Tyttöillä kehitysvaikutus näkyy tasapainossa ja lihashallinnassa. Tehostus edistää eniten yläasteen poikien ja vähiten yläasteen tyttöjen liikuntakykyjen kehitystä. (Nupponen, 1997, tiivistelmä.)

Tutkimuksessa liikunta-aktiivisuuden ja liikuntakykyisyyden välisiä yhteyksiä luokiteltiin omaehtoisen ja järjestetyn liikunnan muuttujilla ja kehitystulosten perusteella seurattiin oppilaiden aktiivisuuskehitystä. (Nupponen, 1997, 232.)

Tutkimuksen päätuloksina saatiin mm. seuraavia asioita:

1. Poikien ja tyttöjen liikunta-aktiivisuus kehittyy samansuuntaisesti. Aktiivisuus alkaa vähetä 12-vuotiaista lähtien. Pojat osallistuvat omaehtoiseen liikuntaan enemmän kuin tytöt. Liikunta-aktiivisuuden pysyvyys on vähäisempää kuin liikuntakykyjen pysyvyys.
2. Omaehtoisen liikunnan yhteydet liikuntakykyihin ovat harvalukuiset. Iän mukana yhteydet yleensä vahvistuvat. Yläasteen pojilla yhteydet ulottuvat kaikkiin liikuntakykyihin.
3. Liikuntakykyjen kehitystulokset ovat yhteydessä omaehtoisen liikunta-aktiivisuuden tasoon ja yhteydet järjestettyyn liikuntaan ovat selvemmat.
4. Liikunta-aktiivisuudeltaan parhaiden ryhmä erottuu liikuntakyvyiltään muista ryhmistä. Yhteydet keskittyvät järjestettyyn liikuntaan, mutta joitakin on myös omaehtoisessa liikunnassa.

Poikittaistarkastelun tulokset osoittivat selkeästi järjestetyn liikunnan merkityksen liikuntakyvyille. Järjestettyyn liikuntaan liittyy elementtejä, joiden tähtäyksenä on tehokkaasti edistää oppilaan liikunnallista kehitystä. Omaehtoinen liikunta-aktiivisuus perustuu enemmän omaan suuntautuneisuuteen ja valintaan. Nupposen (1997) saama tulos korostaa järjestetyn liikunnan merkitystä liikuntakykyjen kehittymisessä. Varsinkin koulun ja koulun ulkopuolisen järjestetyn liikunnan yhteisvaikutus tulee tuloksissa selkeästi esille. (s234) Lisäksi hän toteaa aiempiin tutkimuksiin perustuen: "Järjestettyyn liikuntatoimintaan pojat osallistuvat jonkin verran tyttöjä enemmän ja poikien liikunta on rasittavampaa kuin tyttöjen (Silvennoinen 1987, 62, Telama & Laakso 1983,59, Telama ja muut 1994, 64)." (Nupponen, 1997, 232-233.)

9.2. Yleisten kehitysperiaatteiden huomioiminen koululiikunnassa

Nupponen (1997,1) toteaa aiempiin tutkimuksiin perustuen, että kehitys on kokonaisuus. Kehitys on harvoin suoraviivaista; siihen kuuluu kiihtymiä ja hidastumia. Koulukasvatuksessa viivästymät ja myös kehityskirit muodostavat haasteita kasvatustoiminnalle. Nopea kehitys kuuluu kouluikäisten elämänvaiheeseen. Kehitystä säätelevät perimä ja ympäristö. Yksi tärkeimmistä kehitystä säätelevistä ympäristökijöistä on opetus. (Nupponen,1997,12.)

Poikien ja tyttöjen kehityseroja on pitävästi todennettu (Fleisman 1964, 122-126, Malina & Bouchard 1991, 171-228, Saarinen ja muut, 115, Singer 1980, 314-320, Zaichkowsky ja muut 1980, 44-45). Sukupuolten välisten erojen tutkimisen ohella kehityksen ennustettavuuden ja yksilöiden sekä erilaisissa toimintaympäristöissä kasvaneiden oppilasryhmien välisten kehityserojen tunteminen on välttämätöntä liikuntakasvatusta tehostettaessa ja koulutusratkaisuja tehtäessä. Yksilöiden välinen variaatio yksittäisellä ikäjaksolla on keskeinen pedagoginen tieto, sillä koululuokat on järjestetty pääosin ikäluokittain. Yksilöiden väliset erot kehityksen edetessä kasvavat. (Nupponen,1997,12.)

Kouluopetus on näihin päiviin asti edennyt oppilaiden iän mukaisesti. Ajatukset luokattomuudesta peruskoulussa johtavat lisätiedon tarpeeseen lasten ja nuorten kehityksestä. Myös nuorten urheilussa ikä on keskeinen toiminnan luokittelija. (Nupponen,1997,1.)

Liikuntatieteellisessä tutkimuksessa lasten ja nuorten kehitys on monitieteinen kokonaisuus. Liikunnallisen kehityksen tutkimustuloksista voi olla hyötyä opettajille, oppilaille, oppilaiden vanhemmille, liikuntaseurojen ohjaajille ja kouluhallintoviranomaisille. Tutkimuksen tekeminen kouluympäristössä antaa sovellutusmahdollisuuksia. (Nupponen,1997,12-13.)

Liikunnallisen kehityksen yleispiirteiden ja yksilöllisten erojen tunteminen ja tiedostaminen on ensimmäinen ja ehkä tärkein liikunnan opetuksen lähtökohta. Oppilaan kannalta on tärkeää, että hän on oman kehityksensä subjekti, joka pystyy

itsekin säätelemään omaa kehitystään (Lerner, 175). Koulun ja opettajan kannalta keskeistä on havaita, että huolimatta oppilaiden erilaisista perimäpohjaisista kehityskuluista muutoksia niihin on mahdollista saada aikaan. (Nupponen, 1997, 12.)

Poikien ja tyttöjen sekä ikäryhmien erojen tiedostaminen antaa mahdollisuuden pohtia mm. yhteisopetusta ja yhdysluokkaopetusta. Tietoa kasvun asettamista rajoista ja mahdollisuuksista liikuntasuorituksille voivat käyttää oppilaat itse, heidän opettajansa ja muut ohjaajat sekä opetussuunnitelman laatijat. Tietoa liikuntakykyjen ja -aktiivisuuden kehittymisen välisistä suhteista voidaan käyttää opetussuunnitelman laadinnassa ja opetuksen toteutuksessa. Tietoa koululiikunnan tehostamisen osuudesta oppilaiden kehittymiseen voivat käyttää ainakin opettajat opetuksen tehostukseen ja kouluviranomaiset hallinnollisten ja opetuksellisten ratkaisujen teossa. ((Nupponen, 1997, 13.)

9.3. Liikunnan vaikutus mielialaan, itsetuntoon ja sosiaalisuuteen

Tutkimuksessaan Nupponen (1997, 233) toteaa, että yläasteikäisillä on meneillään voimakas muutosten kausi, johon liittyy sekä fyysistä että psyykkistä epävarmuutta.

Liikunta tarjoaa mahdollisuuden oman ruumiin toiminnan taitojen ja kykyjen tarkasteluun, mikä on yhteydessä itsetunnon positiivisiin muutoksiin nuoren saadessa positiivisia kokemuksia liikunnasta. (Moran 1984, 32 ja Kirjonen&Telama 1984, 249). Parantunut kehonkuva tai fyysinen kunto vaikuttaa myönteisesti itsetuntoon erityisesti henkilöillä, joilla fyysiset ominaisuudet ovat korkeassa arvossa suhteessa muihin itsetunnon tekijöihin. (Dishman 1986, 317).

Toisaalta murrosikä on erityisen herkkä vaihe ja liikunnan vaikutus persoonallisuuteen voi olla myös päinvastainen. (Moran 1984, 77). Aktiivisen liikunnan vaikutuksesta myönteisen itsetunnon kehittymiseen tehdyt tutkimukset ovat antaneet hyvin ristiriitaisia, vastakkaisia tuloksia. (Kirjonen&Telama, 253.)

Vuolle, Telama ja Laakso (1986,64) toteavat, että hyvin koulussa menestyvät harrastavat liikuntaa eniten ja heikommin menestyvät vähiten.

Laakkonen (1995,107) teki tutkimuksen liikuntapainotteisella yläasteella ja urheilulukiossa opiskeleville oppilaille. Tutkimuksen mukaan liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat olivat yksimielisiä liikunnan vaikutuksesta positiiviseen mielialaan. Liikunnallisesti lahjakkaat katsoivat liikunnalla olevan tärkeä asema itsetunnon vahvistamisessa. Liikunnan katsottiin auttavan sopeutumaan fyysiseen kasvuun, olemaan omana itsenään ja kehittymään ihmisenä.

Keski-Jyrä ja Kumpulainen (1995,9) tutkivat lisätyn koululiikunnan yhteyttä oppilaan sosiaalisiin toimintoihin ja minäkäsitykseen sekä luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Tutkimus tehtiin ala-asteen oppilaille suunnattuun aineistoon, lisättyä liikuntaa oli yksi viikkotunti. Tämän tutkimuksen perusteella lisätyllä liikunnalla on yhteyttä sosiaalisiin toimintoihin yhteistoiminta edistävästi. Keski-Jyrä ja Kumpulainen toteavat, että ihanteellisinta olisi, jos liikunnan tuntimäärän kasvattamisen lisäksi huomioitaisiin myös käytetyt opetusmenetelmät eli käytettäisiin sellaisia opetusmenetelmiä, jotka erityisesti edistävät omatoimisuutta ja oppilaiden keskinäistä yhteistyötä. (Keski-Jyrä ja Kumpulainen,1995,90.)

9.4. Koululiikunnan järjestelyt vaikutusten edistäjinä

Koululiikunnan merkitys perustuu siihen, että se koskettaa kaikkia suomalaisia. Siten koululiikunnalla on suuret mahdollisuudet vaikuttaa kansalaisten liikuntatottumuksiin. Jos koululiikunnan tavoitteet toteutuvat, ja yksilö omaksuu liikunnallisen ja terveen elämäntavan, saattaa kansanterveys parantua. Koululiikunta voi myös tukea yksilön sosiaalistumista yhteiskuntaan. (Telama, 1993) (Ahtiainen,1997,19.)

Blom ja Lipsanen toteavat toimittamassaan kirjassa (1993,10) "Valinnaisuus - lisää liikkumavaraa kouluun", että valinnaismahdollisuuksien lisääntyminen näyttää kohottavan oppilaiden opiskelumotivaatiota. Sen seurauksena myös opettajien mahdollisuudet oppilaiden innostamiseen lisääntyvät. On tapahtumassa vähittäistä

koulukulttuurin muuttamista suuntaan, jossa oppilas on yhä enemmän itsestään ja oppimisestaan vastaava subjekti, ei opetuksen kohde.

Ahtiainen (1997) tutki rehtorien käsityksiä koululiikunnasta ja tuli tulokseen, että rehtorien käsitykset liikunnan merkityksestä olivat myönteisiä. Kaikkein myönteisimpänä rehtorit näkivät liikunnan merkityksen yksilön hyvinvoinnille. Hieman vähemmän myönteisenä rehtorit näkivät liikunnan merkityksen kansantaloudelle ja -terveydelle. Käsitykset koululiikunnasta olivat myös selvästi myönteisiä, mutta ne olivat huomattavasti vähemmän myönteisiä yleisiin liikuntakäsityksiin verrattuna. (Ahtiainen, 1997, 79.)

Liikuntaa opettavien rehtoreiden käsitykset olivat myönteisimpiä kuin muita aineita opettavien rehtoreiden. (Ahtiainen, 1997, 80.)

Tutkimukseen osallistuneista Hämeen läänin rehtoreista seitsemällä prosentilla (7%) oli liikuntatieteellinen tutkinto. Yläasteen rehtorien käsitykset olivat myönteisemmät kuin lukion rehtorien. Ahtiainen olettaa, ettei lukiossa pidetä liikuntaa niin tärkeänä kuin yläasteella, koska lukiossa korostetaan ylioppilaskirjoituksia eikä liikunta ei kuulu kirjoitettaviin aineisiin. (Ahtiainen, 1997, 47 ja 80.)

Palkama (1995, 17) toteaa kirjasessa "Liikunnan koulukohtaiset perustelut", että koulu toimii vastoin nuorten liikunnallista perusaktiivisuutta, sillä pitkät istumajaksot ovat lapsille luonnon ja varttuneemmallekin epäterveellinen olotila. Hänen mielestään ne tulisikin keskeyttää säännöllisesti, sillä liikuntatuokiot lisäävät vireyttä, jonka avulla voidaan parantaa oppimistuloksia myös muissa kouluaineissa.

10 LIIKUNTA VALINNAISAINEENA

Liikunnan valinnaisuudesta ei juuri ole aikaisempia tutkimuksia. Tutkimukset ovat paljolti kohdistuneet harrastuneisuuteen (Telama, 1970, Silvennoinen, 1978, 1981,

Telama & Laakso, 1983), koululiikunnan mielisuuteen (Juvonen, 1978) ja kokemiseen (Silvennoinen, 1978).

10.1. Oppiaineen valinnaisuudesta yleensä

Leino (1995,1) toteaa, että yksikään yksittäinen oppiaine, vaan koulun koko opetussuunnitelma on avain sellaiseen tietoon ja kyvykkyyteen, jota tulevaisuudessa tarvitaan.

Opetussuunnitelma toimii sekä suunnanantajana että välittäjänä ja siitä on tehty yksittäisen oppijan oppimistarpeiden, tiedon ja tiedonrakenteiden, muuttuvien olosuhteiden, arvojen ja yhteiskunnallisten ihanteiden kohtaamispiste. Nykyisessä epävarmassa maailmassa, jossa varmaa on jatkuva muutos ja tiedon tulva, opettajat ja oppilaat tarvitsevat autonomisen mahdollisuuden asettaa tavoitteitaan, keskustella siitä, mitä opiskellaan että tavoitteet saavutettaisiin ja miten oppimistapahtuma organisoidaan. (Leino,1995,5.)

Pirjo Nuutinen (1997,125) esittää, että yksi opetussuunnitelmaprosessin keskeinen tavoite opettajan ja oppilaan toiveissa oli näkyvä pyrkimys oman autonomian lisäämiseen: "että saisi päättää itse lukujärjestyksestään ja olisi enemmän valinnanvaraa".

Eija Syrjäläisen (1995) tutkimus selvitti helsinkiläisten opettajien ja rehtoreiden kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttamisesta. Ajankohta oli kevät 1994 ja kohderyhmän koulut olivat jättäneet koulukohtaiset opetussuunnitelmansa koululautakunnan hyväksyttäväksi. Tämän tutkimuksen perusteella yläasteen rakenteellisista muutoksista eniten kiinnitettiin huomiota opetuksen jaksottamiseen ja valinnaisuuden lisäämiseen oppilaan koulunkäynnin arkipäivää muuttavina tekijöinä. Suurin osa vastaajista piti erityisesti valinnaisuuden lisäämistä oppilaan opiskelumotivaatiota ja mielekkyydenkokemuksia lisäävänä tekijänä. Vastaajat kuvasivat havaintoaan muun muassa seuraavanlaisissa lausumissa: "Seiskaluokkalaiset ovat suurimmaksi osaksi iloisia, kun voivat päättää laajemmin valinnaisaineistaan" ja

"Lisääntynyt valinnaisuus on lisännyt opiskelun mielekkyyttä." Edelleen havaittiin, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on opetussuunnitelmatyön aikana tiivistynyt. Opetussuunnitelmatyön myötä vanhemmat ovat tulleet yhä tietoisemmiksi koulujen profiloitumispyrkimyksistä ja valinnaisuuden mahdollisuuksista. Myös kouluilla ollaan kiinnostuneita, miten erikoistumispyrkimykseen suhtaudutaan, mikä kiinnostaa mikä ei. (Syrjäläinen, 1995, 50-55.)

Samassa tutkimuksessa todettiin valinnaisuuden lisännen oppilaiden työskentelymotivaatiota ja sitoutumista työhön myös lukiossa. Valinnaiskursseilla suositaan usein myös itsenäisiä työtapoja, jotka oppilaat ovat kokeneet voittopuolisesti miellyttävänä ja vaihtelua tuovina. Oppilaiden työskentelyn joku vastaajista kuvasi muuttuneen uusien käytäntöjen myötä entistä tavoitteisemmaksi ja vastuullisemmaksi. (Syrjäläinen, 1995, 76.)

Valinnaisuuden ja luokattomuuden etuja eivät opettajat juurikaan kiistä silloin, kun puhutaan oppilaiden kokemuksista. Yleinen käsitys on, että valinnaisuus ja opiskelun itsenäisyyden lisääminen vankentaa oppilaiden koulunkäynnin mielekkyyden kokemuksia. Kuitenkin jo tämän raportin perusteella voidaan varovasti viitata koulujen erilaistumiseen ja sen myötä yhteiskunnan eriarvoistumiseen. Vanhemmille on annettu yhä enemmän mahdollisuuksia valita lastensa opinahjot, samaan aikaan kouluilla alkaa olla mahdollisuus valikoida oppilaansa. Tutkimuksessa esitettiin myös kysymyksiä: Kenellä valta itse asiassa on? Mihin tämä vallankäyttö voi pahimmillaan johtaa? (Syrjäläinen, 1995, 116.)

10.2. Valinnainen liikunta

Liikuntakomitea painottaa selonteossaan "Lasten ja nuorten liikuntakasvatuksen kehittämisehdotuksia" kohdassa 15, että "koululiikunnassa kiinnitetään erityistä huomiota liikuntakykyisyydeltään eri tasoisten oppilaiden mahdollisuuksiin saada taitojaan ja tarpeitaan vastaavaa opetusta." Liikuntakomitean mielestä kaikille yhteisen liikunnan lisäksi liikunta tulee ottaa valinnaisaineeksi, tukiopetusta on tehostettava, ryhmäkokoa on pienennettävä ja erityisryhmille on järjestettävä sovellettua liikunnanopetusta. (Liikuntapolitiikan linjat 1990-luvulla, 61.)

Liikunnan yhteiskunnallisessa perustelussa (1994,153) mainitaan, että koululiikunnan viihtyisyyttä seuroissa tapahtuvaan urheiluun verrattuna voi joidenkin oppilaiden mielestä vähentää sen pakollisuus ja se, ettei aina voi keskittyä omaan mieliliikuntaan. Samoin koululiikunta voi kärsiä siitä, mistä koulua yleensä syytetään; se ei kosketa riittävästi nuorten elämysmaailmaa eikä sitä koeta riittävän omakohtaisesti, jotta saataisiin aikaan aitoa innostusta opiskeluun (Ziehe 1991). Toisaalta koululiikunnankin viihtyvyyttä voitaneen lisätä ottamalla huomioon paitsi oppilaiden mielipiteitä myös liikunnallisia virtauksia, joita esiintyy eri nuorisokulttuureissa. Myös Hakala (1995) mainitsee artikkelissaan, että yksilöivän liikunnanopetuksen tavoitteena on toiminnoissaan onnistuva, liikkuva lapsi, ei liikutettava luokka.

Viljanen (1997,12-13) pohtii artikkelissaan, että liikunnan valinnaisuus on noussut viime aikoina kovasti esille. Hän väittää lisäksi tutkimustulosten osoittavan, että suurin osa koululaisista halusi liikunnan oppiaineekseen. Vain muutama prosentti ei olisi valinnut sitä lainkaan. Koululaisten ei ole mahdollista valita liikuntaa niin paljon oppiaineekseen kuin he haluaisivat.

Marja-Terttu Luukko (1989) teki tutkimuksen lukion oppilaille. Hänen tutkimuksensa perustui tuolloin voimassa olleen lukioasetuksen (LA 719/1984, 32§/mom4) antamaan mahdollisuuteen järjestää koulukohtaisen liikunnan kursseja. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää valinnaisen koulukohtaisen liikunnan kurssin yhteyttä oppilaiden liikunnan harrastamiseen. Millaiset oppilaat valitsevat liikunnan valinnaisen kurssin, heidän koulumenestyksensä ja kuntotasonsa. Valinnaisen liikunnanopetuksen edelleen kehittämiseksi selvitettiin, mitä asioita oppilas piti kiinnostavimpana valinnaisen liikunnan toteuttamisessa. Tutkimus tehtiin kyselytutkimuksena. (Luukko,1989,1-17.)

Tässä tutkimuksessa valintakriteereinään oppilaat asettivat ensisijalle heidän liikuntaan tunteman kiinnostuksen, halun tutustua uusiin lajeihin ja mahdollisuuden harrastaa erikoislajeja halvemmalla. Kunnan kohottamista ei koettu tärkeäksi valintakriteeriksi. Valinnainen liikunnan opetus kiinnosti yhtä hyvin tyttöjä kuin poikiakin. Valinnaisen liikunnan oppilaat ovat hyväkuntoisia ja he olivat ahkeria liikkujia myös kouluajan ulkopuolella. Pojat liikkuvat kouluajan ulkopuolella tyttöjä

useammin - pojat liikkuvat lähes joka päivä ja tytöt vain 1-2 kertaa viikossa. Valinnainen liikunta oli järjestetty luokkatasoon sitomattomana, työajan ulkopuolella ja sekaryhmänä, mikä koettiin myönteisen. (Luukko,1989,69-71.)

Tuloksissa todettiin myös, että valitseminen vaikutti myönteisesti oppilaiden liikuntaharrastukseen ja koululiikuntaan suhtautumiseen. (Luukko,1989,21.)

Peruskouluista poiketen lukioilla on ollut mahdollisuus toimia urheilulukioina. Urheilulukiokeilu alkoi viisivuotisenä 1986 ja vuonna 1990 kokeiluihin perustuen annettiin ehdotus urheilulukio toiminnan aloittamisesta sekä toiminnan järjestämisestä. Urheilulukioiden tarkoitus on antaa oppilaalle samanaikaisesti mahdollisuus suorittaa lukion oppimäärä sekä harjoitella ja kilpailla täysipainoisesti omassa lajissaan. Urheilulukiot noudattivat luokatonta opetusjärjestelmää. Ammattikasvatusthallitus hyväksyi 27.2.1986 vastaavan kokeilun ammatillisen koulutuksen piiriin. (Luukko,1989,20-21.)

Tehtaanpuiston yläasteella (Helsinki) oli liikuntaluokkakokeilu 1988-1991. Luokan oppilaat valittiin testeihin. Kokeilun jälkeen liikuntaluokkatoimintaa jatkettiin mainitulla yläasteella syksystä 1991 alkaen poikkeusluvalla ja ensimmäisenä Suomessa. (Paarvala, 1992,1.)

Blom ja Lipsanen (1993) esittävät toimittamassaan kirjassa "Valinnaisuus - lisää liikkumavaraa kouluun", että yksi Valtioneuvoston hyväksymän koulutuksen kehittämissuunnitelman koulutuspoliittisista tavoitteista vuosille 1991-1996 on valinnaisuuden lisääminen. Keinona on tuntijako, joka lisää valinnaisuutta lisää kaikilla kouluasteilla (OPM:n työryhmän ehdotus 1992). Opetussuunnitelman perusteisiin 1985 liittyvän tuntijakopäätöksen tarjoamat mahdollisuudet koettiin liian vähäisiksi, mikä on heijastunut runsaana kiinnostuksena kokeiluluvan hakemiseen erilaisiin opetuksen yksilöllistämiseen ja valintamahdollisuuksien lisäämiseen tähtääviin hankkeisiin. Peruskoulun yläasteella valinnaisuuteen liittyvää kokeilua on ollut vuodesta 1988 lähtien. Ensimmäisissä kokeiluissa on ollut kyse uuden valinnaisaineen liittämistä säästöjen mukaiseen valinnaisainevalikoimaan, mutta myös koulukohtaisia kursseja on ollut tarjolla. (Blom ja Lipsanen,1993,7-8.)

Blom ja Lipsanen esittävät lukijalle tarkoitetussa johdanto-osassa kysymyksen: "Entä, jos tuntijako vapautettaisiin kokonaan? Annettaisiin koulujen ja ylläpitäjien vapaasti päättää omasta opetuksestaan?" Omassa vastauksessaan he toteavat, että on välttämätöntä, että opetuksen tavoitteissa ja ydinsisällöissä säilytetään kansallinen yhtenäisyys. Maissa, joiden koulujärjestelmissä on kovin vähän valtakunnallisesti määriteltyjä yhteisiä nimittäjiä, eivät saavutetut tulokset ole kovin hyviä. (Blom ja Lipsanen, 1993, 11.)

11 TEHOSTETTU LIIKUNTA

Nupponen (1997) toteaa tutkimuksessaan, että järjestetyn liikunnan merkitys on ratkaisevaa kouluikäisten lasten ja nuorten liikuntakykyjen kehittymiselle. Omaehtoinen liikunta ei yleensä ole riittävän intensiivistä. Koululiikunnan tulisikin tutkimuksen mukaan olla nykyistä enemmän myös liikehallinnan ja kunnon kehittämistä. Lisäksi tarvitaan täsmäohjelmia ja kampanjoita. Kampanjatyypisten ohjelmien kesto tulisi hänen mukaansa myös harkita, sillä pitkät kampanjat eivät välttämättä tuota parempaa tulosta kuin esimerkiksi lukukauden tai lukuvuoden kestävät. (Nupponen, 1997, tiivistelmä.)

Nupponen kumppaneineen selvitteli vuonna 1991 laajan HYVÄ SUOMI -liikuntakampanjan yhteydessä tehdyissä tutkimuksissa oppilaiden käsityksiä koululiikunnan tärkeydestä. HYVÄ SUOMI -liikuntakampanja oli pitkäaikainen koululiikuntaan ja koulun toimintaan kohdistuva tehostamiskampanja. (Nupponen, Halonen, Mäkinen ja Pehkonen, 1991, 56.)

HYVÄ SUOMI -kampanjan käyttämät liikunnan opetuksen tehostamistavat koulun sisäisin opetuksellisin järjestelyin olivat liikuntaluokan perustaminen, liikunnan monitoimipäivät, koulun kerhotoiminnan tehostaminen ja kilpailutoiminnan tehostaminen. Lisäksi hallinnollisin ratkaisuin päädyttiin tuntikehysjärjestelmän hyödyntämiseen (opetusryhmien jakaminen) ja leirikoulutyypisten liikuntaleirien järjestämiseen. Edellä luetellut ratkaisut olivat mahdollisia kampanjan aikana voimassa olleiden opetussuunnitelmien puitteissa. (Nupponen, Halonen, Mäkinen ja Pehkonen, 1991, 27.)

Kampanja aloitettiin vuonna 1983, jolloin käytössä oli POPS 70 ja se jatkui POPS 85:n aikana. Tutkimus suoritettiin 1985-1986. (Nupponen, Halonen, Mäkinen ja Pehkonen, 1991, 1.)

Nupponen (1997) esittelee tutkimuksensa tuloksia hyvin laajasti ja monista eri näkökulmista. Tässä otan esille lähinnä tehostettua liikuntaa koskevat tulokset sekä tehostuksen avulla saavutetut vaikutukset.

Varsinkin koulun ja koulun ulkopuolisen järjestetyn liikunnan yhteisvaikutus tulee tuloksissa selkeästi esille. Liikuntakykyjen ja liikunta-aktiivisuuden yhteydet osoittavat, että tarvitaan riittävä määrä aktiivisuutta saamaan aikaan olennainen parantuminen liikuntakyvyissä. Tähän ryhmään kuuluva liikuntaa aktiivisesti harrastavat ja myös koululiikunnassa aktiiviset. Tulosten perusteella on syytä kiinnittää erityistä huomiota liikuntapassiivisten ryhmään jo ala-asteella. (Nupponen, 1997, 234.)

Koululiikuntaa tehostettiin vaihtelevin tavoin, tehostus kohdistui ensisijaisesti oppituntien ulkopuoliseen liikuntaan, jolloin ei tarvittu monimutkaisia hallinnollisia ratkaisuja.

Tehostus- ja vertailuryhmien seurannan tuloksia:

1. Koululiikunnan tehostamisella on merkittävä vaikutus liikuntakykyisyyden kehittymisessä. Tehostus edistää eniten lihashallinnan ja tasapainon kehitystä. Poikien ryhmässä yhdysvaikutukset ovat erittäin merkitseviä kaikissa liikuntakyvyissä. Työillä tehostus nopeuttaa tasapainon ja lihashallinnan kehitystä. Ala-asteen aikana tehostus edistää varsinkin tasapainon ja lihashallinnan ja yläasteen aikana notkeuden kehitystä.
2. Tehostusryhmät kehittyvät vertailuryhmiä nopeammin lähinnä ensimmäisen tutkimusvuoden aikana. Tehostuksen osuus on erilainen kampanjan eri vaiheissa - nopeampaa syksystä 85 kevääseen 86, minkä jälkeen ero pienenee.
3. Tutkimuksen myötä saatiin uutta tietoa mm. liikuntakykyjen kehittymisen tasanteista ja kiihtymistä, liikuntakykyjen ja liikunta-aktiivisuuden välisistä suhteista, oppituntien ulkopuolisen liikunnan tehostamisen mahdollisuuksista ja niiden merkityksestä liikuntakykyjen kehitykselle sekä kampanjatyypin

tehostamisen vaikuttavuudesta ja vaikuttavuuden säilymisestä. (Nupponen, 1997, 234-235.)

Tutkimuksessa todettiin myös, että mikäli liikuntakykyisyys olisi ainoa ryhmänmuodostuksen peruste, poikien ja tyttöjen erillisopetus olisi suositeltavaa 10 ja viimeistään 14 vuoden iästä lähtien. Tutkija toteaa silti, että "on kuitenkin selvää, että yhteisopetuksen ja erillisopetuksen ratkaisua voidaan perustella myös muiden seikkojen kuten liikuntaharrastuksen jatkuvuuden ja monipuolisuuden, perheliikunnan ja tasa-arvon avulla." (Nupponen, 1997, 237)

Liikunnanopetuksen toteuttamisen kannalta hajontojen eroilla on suuri merkitys. Poikien ja tyttöjen yhdistäminen aiheuttaa suuren variaation 10-vuotiaista lähtien. Pedagogisia ratkaisuja tehtäessä (erillis- ja yhteisopetus, vuosiluokka- ja yhdysluokkaopetus, luokattomuus) tulisikin tarkkailla hajontoja ei vain liikuntakyvyissä vaan yleisemminkin ottaen oppilaiden menestymisessä erilaisissa koulun tehtävissä ja moniälyllisyyden ulottuvuuksissa (Gardner 1983). Kehityskulkujen erilaisuus edellyttää eriyttämistoimenpiteitä. Koululiikuntaa toteutetaan kuitenkin lähinnä liikuntamuodoittain, joiden määrä on suuri ja kasvaa jatkuvasti. (Nupponen, 1997, 238.)

Uusimmassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 110) on otettu kanta, että keskitytään muutamiin liikuntamuotoihin ja niiden lisäksi esitellään muita, myös uusia liikuntamuotoja. Hyvin vähän on käytetty niin sanottua ominaisuusopetusta, joka lähtee liikuntakyvystä. Ominaisuusopetus perustuu lapsen ja nuoren kehityksen monipuoliseen huomioonottamiseen. Opetus ei muodostu yhtä sirpalemaiseksi kuin lajiopetuksessa. Ominaisuusopetuksessa korostetaan ihmisen liikkumisen yhteisiä piirteitä, jolloin siirtovaikutusta käytetään hyväksi. (Nupponen, 1997, 238-239.)

Tuloksien perusteella Nupponen (1997, 240-241) väittää, että koululiikunnan tehostamismahdollisuudet ovat suurimmat lihashallinnan ja tasapainon kehittämisessä, myös liikuntakykyisyys kokonaisuutena kehittyy tehostusryhmässä vertailuryhmää nopeammin. Tulokset antavat melko selkeän vastauksen

kysymykseen, voidaanko tehostamisohjelmalla edistää yksittäisten liikuntakykyjen kehitystä. Varsinkin poikin ryhmässä tehostus on saanut aikaan suotuisaa kehitystä.

Ala-asteikä on Nupposen mukaan jonkin verran yläasteikää suotuisampi tehostamisaika liikuntakykyisyyden kokonaiskehityksen kannalta. Pojille yläaste on suotuisaa aikaa lihaskunnon, notkeuden, liikesäätelyn ja tasapainon kannalta ja tytöille notkeuden ja lihashallinnan kannalta. (Nupponen, 1997, 241.)

Koululiikuntaliiton kerhotoimintaa koskeva kuvaus (1988, 8-9) tuo esille väitteen, että koulussa jää oppilaiden harrastusten, mielialaisten ja erityistaipumusten kehittämiseen sekä luoviin itsenäisiin suorituksiin liian vähän aikaa. Kerhotoiminta täyttää omalta osaltaan tätä aukkoa. Kerhossa tapahtuvalla ja muulla oppituntien ulkopuolisella liikuntatoiminnalla varmistetaan tietojen ja taitojen sekä asenteiden myönteistäminen ja ennen kaikkea annetaan virikkeitä uusien taitojen ja uusien lajien oppimiseen. Kerhossa viihtymisen katsotaan perustuvan pitkälti ihmissuhteisiin.

12 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksellani halusin kartoittaa

1. miten Lapin läänin peruskoulujen yläasteilla on toteutettu uuden Opetussuunnitelman perusteet 1994 antama mahdollisuus monipuolistaa yläasteella tapahtuvaa valinnaisen oppiaineen tarjontaa?
2. miten edellä mainittu mahdollisuus on toteutunut erityisesti liikunnassa?
3. miten laajasti Lapin yläasteilla on otettu käyttöön mahdollisuus opettaa oppilaita liikunnassa vuosiluokattomissa ja sukupuolesta riippumattomissa sekaryhmissä?

Lisäksi opetussuunnitelmallinen näkökulma on mukana oppilasarviointia koskevassa osuudessa sekä valinnaisten oppimäärien sijoittamisessa eri vuosiluokille.

Tutkimuksessa kartoitin muitakin koulun toiminnan kehittämiseen liittyviä alueita:

- a) jaksoluku, b) opetussuunnitelman prosessointi, c) liikunnan kerhotoiminta sekä d) vastaajien näkemykset koulun merkittävimmistä toiminnallisista muutoksista 1990-luvulla.

Tutkimuksellani pyrin kuvailemaan vallitsevaa tilannetta Lapin läänissä lukuvuonna 1997-1998, jolloin uudet opetussuunnitelmat olivat olleet voimassa kolme vuotta.

13 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

13.1. Tutkimuksen kohde

Tutkimukseni kohteena olivat Lapin läänin yläasteet lukuvuonna 1997-1998. Lapin läänissä oli tuolloin 42 yläasteen koulua. Koska koulujen määrä oli suhteellisen pieni päätin ottaa kaikki koulut tutkimukseni kohteeksi.

Tutkimuksessani kartoitin tietoja, jotka koskivat kaikkia peruskoulun 7.-9. vuosiluokan tyttö- ja poikaoppilaita yleis- ja erityisopetuksessa. Mahdolliset

lisäluokan oppilaat (10. luokka) jätin pois, koska he eivät enää ole oppivelvollisuuskoulun piirissä ja lisäksi heidän opetussuunnitelmansa on hyvin koulu- ja oppilaskohtainen.

13.2. Tutkimustiedon kerääminen ja aikataulu

Tutkimuksen tein kyselytutkimuksena. Kyselylomake, joka on liitteenä 1, lähetettiin kaikkien yläasteiden rehtoreiden vastattavaksi. Vastauksia varten rehtorit tarvitsivat kaksi virallista lähdettä: koulukohtaisen opetussuunnitelman sekä lukuvuoden 1997-1998 oppilastilastot valtakunnallisena tilastopäivänä, joka on vuosittain 20.09. Nämä molemmat mainitut dokumentit ovat lakisääteiset, joten ne olivat varmasti kunkin koulun rehtorin käytettävissä. Lisäksi rehtori on kussakin koulussa virkansa puolesta perillä kyselylomakkeessa esitetyistä yleisistä periaatteista sekä käytetystä resursseista.

Tutkimukseni oli kvantitatiivinen; kuvaava ja toteava. Kyselylomakkeen kysymykset olivat joko monivalintakysymyksiä tai kysymyksiä, joihin täydennettiin puuttuva tieto. Määriä ja menettelyjä koskevien kysymysten lisäksi sisällytin kyselylomakkeeseen myös muutaman avoimen kysymyksen: Mitkä ovat koulunne suosituimmat valinnaisaineet? (kysymys13), Mitkä ovat koulussanne merkittävimmät syyt siihen, että jokin valinnaisaine ei toteudu? (kysymys 14), Mitkä ovat koulussanne tapahtuneet merkittävimmät toiminnalliset muutokset 1990-luvulla? Pyysin myös, että rehtorit määrittelevät omaan käsitykseensä perustuen käsitteen "lyhytkurssi".

Ennakkoluvan tutkimuksen suorittamiseen sain Lapin Rehtoriyhdistys ry:n syyskokouksessa 13.10.1997. Luettelon Lapin läänin peruskoulujen yläasteista ja niiden yhteystiedoista sain Lapin lääninhallituksen sivistysosastolta.

Kyselyn postitin 10.02.1998 ja vastaukset pyysin 27.02.1998 mennessä. Valtaosa vastasi välittömästi. Niiden rehtoreiden kohdalla, joilta en saanut vastausta pyytämäni määräaikaan mennessä, olin henkilökohtaisesti yhteydessä puhelimitse. Annoin jatkoaikaa ja tarjouduin toimittamaan uudet lomakkeet, jos jo

lähetetyt eivät olleet tavoittaneet vastaajaa tai olivat joutuneet kadoksiin. Muita karhuamisia en tehnyt.

Lapin läänissä oli lukuvuonna 1997-1998 neljäkymmentäkaksi yläasteen koulua. Jokaisen koulun rehtorille lähetettiin kyselylomake. Lomakkeiden palautusprosentti oli 83,3% eli vastauksen antoi 35 koulua. Lopullisessa käsittelyssä jätin käsittelemättä Steiner-pedagogiikkaan perustuvan yläasteen vastauksen, koska se poikkesi ratkaisevasti muiden koulujen järjestelyistä; mainitussa koulussa ei ole valinnaisia oppiaineita ollenkaan. Vastausprosentiksi tuli näin 81%.

Osa vastauksen antaneista oli antanut joihinkin kysymyksiin vaillinaisia vastauksia, mutta en aloittanut yksityiskohtaisempaa kyselyä, koska katsoin, että vastausprosentti oli tutkimustani varten riittävän hyvä.

13.3. Koulun koko

Pienin vastannut yläasteen koulu oli 17 oppilasta ja suurin koulu 567 oppilasta. Koulukoon mediaani oli 243 (242,5) oppilasta ja keskiarvo 214 (213,62) oppilasta. Oppilaita näissä kouluissa oli yhteensä 7263, heistä tyttöjä oli 48,7% (N=3540) ja poikia 51,3% (N=3723).

13.4. OPS 94 ja jaksoluku

Jokainen vastannut yläaste käytti vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita ja niihin liittyvää tuntijakoa. Yhtä koulua lukuunottamatta niiden lukuvuosi oli jaksotettu. Kaksikymmentäyksi koulua käytti 5-jaksojärjestelmää, yhdeksän koulua oli 6-jaksojärjestelmässä ja kahdelta koululta jaksojen lukumäärää osoittava tieto puuttui.

14 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin liittyvä tuntijako määrää yhteisesti ja valinnaisena opiskeltavien aineiden laajuuden yläasteella seuraavasti: Yläasteen aikana (vuosiluokat 7-9) oppilaan on opiskeltava yhteensä 90 vuosiviikkotuntia ja tunteja pitää olla vuosiluokittain 30. Yhteisesti opiskeltavia oppiaineita näinä kolmena vuotena pitää olla vähintään 70 vuosiviikkotuntia, kun valinnaisia oppiaineita saa olla enintään 20 vuosiviikkotuntia.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ei enää määrätä sitä, missä oppiaineissa tai mitä valinnaisia oppiaineita saa tarjota. Enää ei liioin määritellä valinnaisien kurssin pituutta. Yksi vuosiviikkotunti yksittäiseksi oppitunneiksi muutettuna on kuitenkin 38 tuntia.

14.1. Valinnaisuus luokkatasoin - vuosiviikkotuntien määrä koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa

14.1.1. 7. vuosiluokka

Kolmetoista yläastetta antoi seitsemännen luokan oppilaille mahdollisuuden opiskella valinnaisia oppiaineita. Lähes 60% (59,4%) kouluista (N=32) ei tätä mahdollisuutta tarjonnut, vaan seitsemännellä luokalla opiskeltavat oppiaineet olivat kaikki yhteisiä ja pakollisia, mikä noudattaa aiempaa, vuoden 1985 opetussuunnitelman periaatetta, jossa oppiaineiden valinta oli mahdollista vasta kahdeksannelta luokalta alkaen.

Yhden yläasteen opetussuunnitelmassa seitsemännellä luokalla opiskeltiin neljä vuosiviikkotuntia valinnaisia oppiaineita. Yhdeksän koulun opetussuunnitelmassa valinnaisille oppiaineille oli varattu kaksi vuosiviikkotuntia.

Yksi kyselyyn vastanneista yläasteista oli Steiner-koulu, jonka pedagogisen periaatteen mukaan kaikki opetus tapahtuu kursseina, mutta erityisiä, yhteisiä valinnaisaineita ei ole, vaan opetus on yhtenäistä ja kokonaisvaltaista. Mainittua koulua en käsittele muissa kohdissa.

Yksi koulu sovelsi seitsemännen luokan tuntijaossa vaihtoehtoisuutta kuvaamataidon ja musiikin opiskelussa. Tällöin oppilas sai valita yhteisten oppimäärien lisäksi yhden vuosiviikkotunnin joko kuvaamataitoa tai musiikkia.

14.1.2. 8. ja 9. vuosiluokka

Yläasteen seitsemännellä luokalla ei juurikaan tarjottu valinnaisaineita. Sitä vastoin kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla kaikki koulut tarjosivat valinnaisia oppiaineita. Kahdeksannella vuosiluokalla valinnaisten oppiaineiden tuntimäärä vaihteli kuudesta kymmeneen viikkotuntiin. Yleisin valinnaisten määrä oli kahdeksan vuosiviikkotuntia (36,7% kouluista) ja 8-10 tuntia oli 23 koululla (N=30), mikä 76,7% vastanneista yläasteista. Yhdeksännellä vuosiluokalla valinnaisia oli hieman enemmän kuin kahdeksannella luokalla; 8-10 oppituntia oli 26 (N=30) koululla, mikä on 86,7% vastanneista.

14.1.3. Opetussuunnitelmissa tapahtunut uudistaminen valinnaisaineiden osalta

Vastanneista yläasteista (N=34) opetussuunnitelmansa valinnaistarjotinta oli uudistanut jo kaksikymmentäyhdeksän yläastetta, mikä on 85% kouluista. Yläasteista kymmenen ilmoitti uudistavansa koulukohtaista opetussuunnitelmaansa vuosittain, yksi koulu oli ehtinyt uudistaa sitä viisi kertaa ja yksi neljästi. Kolmesti uudistaneita oli kaksi ja kahdesti uudistuksen oli tehnyt kahdeksan yläastetta. Yhdellä uudistuksella oli selvinnyt viisi koulua. Kaksi yläastetta ilmoitti muuttaneensa opetussuunnitelmaansa "monta kertaa".

Opetussuunnitelmien uudistamistiheys vahvistaa opetussuunnitelmatyölle annettua tavoitetta, että opetussuunnitelmat olisivat eläviä ja että suunnitelman tekeminen käsitettäisiin jatkuvaksi prosessiksi.

14.2. Yhteisenä opetettava liikunta

Yhteisenä opettavan liikunnan oppituntien määrä oli tavallisesti kaikilla vuosiluokilla kaksi vuosiviikkotuntia (7. vuosiluokka/94,1%, 8. vuosiluokka/73,5% ja 9. vuosiluokka/94,1%). Kaksi vuosiviikkotuntia on oppiaineen opetussuunnitelmaan liittyvän tuntijaon minimimäärä. Ainoastaan niissä kouluissa, joissa oli liikuntaluokkia (2 koulua/34) minimi ylittyi ja nämä koulut myös käyttivät ylimääräiset liikuntatunnit liikunnan opetukseen. Muissa kouluissa (10) ylimääräiset liikuntatunnit käytettiin terveystieteiden opetukseen.

Liikuntaluokallisia yläasteita Lapin läänissä oli siis kaksi ja niissä oli yhteensä seitsemän liikuntaluokkaa. Erilaisia painotuksia yläasteilla oli runsaasti, sillä lähes puolet vastanneista kouluista ilmoittivat painottavansa jotain oppimisen aluetta.

14.3. Yläasteiden painotusalueet

Kyselyyn vastanneista yläasteista (N=34) oli yksi tai useampi painotusalue koulukohtaisessa opetussuunnitelmassaan.

Painotusalueita oli kuudellatoista koululla, mikä on 47,1% vastanneiden määrästä.

Vain yksi koulu ilmoitti painotukseksi liikunnan. Kyseisessä koulussa toimi neljä liikuntaluokkaa; 7. luokalla yksi, 8. luokalla kaksi ja 9. luokalla yksi.

Muita koulujen ilmoittamia painotusalueita olivat viestintä (2), musiikki (2), ilmaisutaito (2), yrittäjyys (2), vieras kieli (2), äidinkieli (2), matematiikka (2), kuvaamataito (2) ja lisäksi painotettiin matkailua, ympäristökasvatusta, tiedonhankintaa, tietotekniikkaa ja kolttasaamelaisuutta.

14.4. Kaikkien tarjottujen ja toteutuneiden valinnaiskursseiden määrä

Vastanneiden koulujen (N=32) yhteinen tarjottujen kurssien määrä oli 1904 kurssia (kuvio 1). Hajonnasta kertoo se, että vastanneista kouluista vähiten valinnaisia

kurssia tarjosi koulu, jolla niitä oli 16 kurssia ja mittavin kurssitarjotin käsitti 152 kurssia.

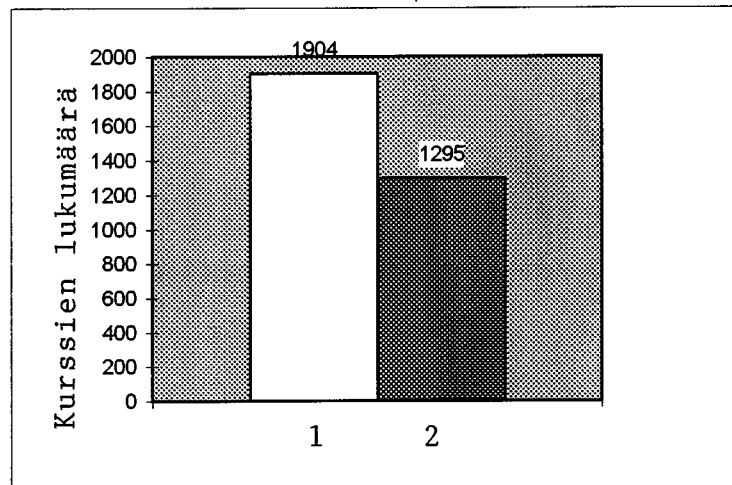
Tarjotuista kursseista näissä kouluissa koko läänin alueella toteutui 1295 kurssia, mikä on lähes 70%:n toteutuma. Tunteja näiden valinnaisuuksien toteutumiseen käytettiin 2725,3 vuosiviikkotuntia ja opetusryhmiä muodostui 1747 ryhmää.

Kuvio 1.

Kaikkien tarjottujen valinnaiskurssien määrä ja toteutuneet kurssit Lapin läänin yläasteilla lukuvuonna 1997-1998.

1 = tarjotut

2 = toteutuneet



14.4.1. Suosituimmat valinnaisaineet

Tarjotuista valinnaisaineista suosituimmaksi osoittautuivat tietotekniikkaan liittyvät kurssit. Viiden suosituimman valinnaisaineen joukossa tietotekniikkakurssit olivat 32 koulussa ja suosituimpana ne mainittiin kahdeksassatoista koulussa. Lähes yhtä hyvään tulokseen tuli kotitalouden valinnaiset kurssit, jotka saivat 30 mainintaa. Tekninen työ oli kolmanneksi suosituin 23:lla maininnalla.

Neljänneksi edellä mainittujen jälkeen tuli liikunta, joka sai 18 mainintaa. Yhdessäkään vastanneista kouluista liikunta ei ollut suosituin.

Kuvaamataito ylsi lähes samaan mainintamäärään kuin liikunta ja se oli kahdessa koulussa myös suosituin valinnaisaine. Vieraan kielen valinta sai neljätoista mainintaa ja tekstiilityö yhdeksän. Yksittäisiä mainintoja oli mm. erätaitoihin, maa- ja luontaistalouteen, musiikkiin, ilmaisutaitoon, yritystietoon ja oikeuskasvatukseen liittyvien kurssien kohdalla. Yhden maininnan saivat myös matematiikka, ensiapu, multimedia ja kansainvälinen matkailu.

Suosituimpien valinnaisaineiden joukossa oli sekä uusia (tietotekniikka ja liikunta) sekä perinteisiä (kotitalous, tekninen työ, kuvaamataito, vieras kieli ja tekstiilityö) valinnaisaineita.

14.4.2. Valintojen toteutumatta jäämisen syitä

Valintojen toteutumisen esteenä olivat lähinnä ryhmän koosta johtuvat syyt. Tarjottua kurssia ei valittu riittävästi, se ei kiinnostanut tai kurssin sisältö ei vastannut odotuksia (15 kpl), toteutumiselle oli asetettu tietty minimivalintojen raja (12 kpl) tai koulun pienuudesta johtuen valitsijoita oli vähän (5 kpl).

Opettajista johtuvia syitä (9kpl) olivat lähinnä, ettei kurssille ollut tarjota opettajaa tai, ettei opettaja ollut oppilaita innostava.

Valinnan esteeksi muodostuvat rajalliset resurssit (12 kpl) olivat sekä taloudellisia että tila-, materiaali- ja välineistöpuutteita. Myös pieni tuntiresurssi vähensi valintojen toteutumista, joissakin tapauksissa esteeksi muodostuivat työjärjestystekniset syyt.

"Käsittämättömiksi" syiksi jotkut rehtorit mainitsivat sellaiset valintaperusteet, että oppilas tekee valintansa kaverin mukaan tai valitsee sen perusteella, että aineessa ei tule läksyjä. Myös muoti-ilmiöt vaikuttavat valintojen suuntautumiseen.

Koulussa, joka oli painottunut kuvaamataitoon, musiikkiin ja matematiikkaan, nämä painotusalueet veivät tuntiresurssia niin paljon, ettei muuta valinnanvaraa enää juuri jäänyt. Toisaalta yhdessä koulussa suosituissa valinnaisissa aineissa resurssien sallimat ryhmät täyttyivät ja oppilaita jouduttiin ohjaamaan muihin valintoihin.

14.5. Valinnaisena tarjottu ja toteutunut liikunta

Valinnaisen liikunnan kursseja pojille tarjottiin yhteensä 79,5 kurssia ja niistä toteutui 72,5 kurssia. Tytöille kursseja tarjottiin 76 kurssia ja toteutuma oli 67 kurssia. Vuosiluokattomasti tarjottiin 28 kurssia ja toteutuneita kursseja oli 19.

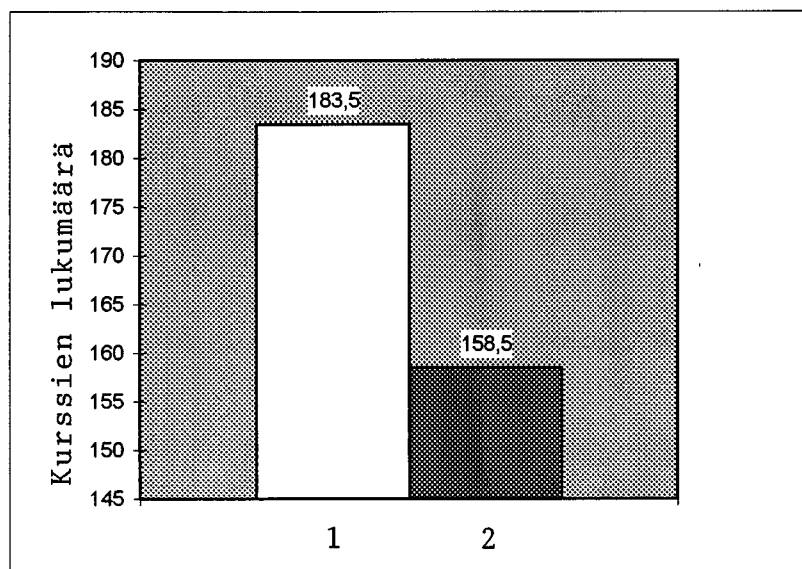
Kuviossa 2. esitetään tarjotut ja toteutuneet liikunnan valinnaiset kurssit.

Kuvio 2.

Tarjotut ja toteutuneet liikunnan valinnaiset kurssit Lapin läänin yläasteilla lukuvuonna 1997-1998.

1 = tarjotut

2 = toteutuneet



Parhaiten valinnat toteutuivat 7. vuosiluokalla, missä tarjotuista valinnoista 75% myös toteutui. Heikoin toteutuma oli vuosiluokkaan sitomattomien valintojen kohdalla, joskin niissäkin toteutuma oli 59%.

Koko otoksessa oli 3723 poikaa ja heistä 1444 valitsi valinnaiseksi oppiaineekseen liikunnan, mikä on 38,8% pojista. Tyttöjä otoksessa oli 3540 ja heistä valinnaisen liikunnan valitsi 647 tyttöä eli 18,3%. Valinnat osoittavat selkeästi sen, että liikunta valinnaisaineena on poikien keskuudessa yli kaksi kertaa suositumpaa kuin tyttöjen keskuudessa.

Valinnaisen liikunnan opiskeluun käytettiin 186,2 vuosiviikkotuntia, mikä 23 tunnin viikottaisella opetusvelvollisuudella vastaa kahdeksaa liikunnan lehtorin virkaa.

Kun kaikkiin valinnaisiin kursseihin käytettiin yläasteilla yhteensä 2725,3 tuntia, oli liikunnan osuus tästä resurssista 6,8%.

Opetusryhmiä liikunnan valinnaisessa opiskelussa oli 138 ryhmää. Kaikkiaan valinnaisissa kursseissa opiskeli 1747 ryhmää, mistä liikunnan osuudeksi tuli 7,9%.

14.5.1. Poikien liikunnan valinnaisuus

Seitsemännen luokan pojille valinnaista liikuntaa tarjottiin kahdella yläasteella (N=34) kaksi tuntia kummassakin. Näistä toisen koulun tarjonta toteutui. Kolmella yläasteella tarjottiin yhtä tuntia, joka toteutui kahdessa koulussa ja yksi koulu tarjosi sekä myös toteutti puolen vuosiviikkotunnin kokonaisuuden.

Kouluista (N=34) kaksikymmentäkahdeksan, mikä on 82,4%, ei tarjonnut ollenkaan valinnaista liikuntaa seitsemännellä vuosiluokalla. Koska kaikkien koulujen tarjonta ei toteutunut, oli lopulta kolmekymmentä sellaista koulua, joissa seitsemännen luokan pojilla oli ainoastaan yhteisen liikunnan oppitunnit. Tämä on lähes 90% vastaajista.

Kahdeksannella vuosiluokalla viisitoista yläastetta ei tarjonnut valinnaista liikuntaa pojille, mutta yhdeksässätoista koulussa (N=34) toteutettiin valinnaisia liikunnankursseja niin, että yksi vuosiviikkotunti toteutui kahdeksalla koululla, kaksi

vuosiviikkotuntia yhdeksällä ja neljä kahdella koululla. Kahdeksannella luokalla lähes 56 prosenttia kouluista sekä tarjosi että toteutti valinnaista liikuntaa kahdeksannen luokan poikien piirissä.

Yhdeksannen luokan pojille valinnaista liikuntaa tarjosi kahdeksantoista koulua (N=34). Yhden tunnin kurssseja toteutettiin seitsemässä, kahden vuosiviikkotunnin kokonaisuuksia kahdeksassa ja kolmen tunnin valintoja yhdessä ja neljän kahdessa koulussa. Tarjonta ja toteuma olivat siis lähes samaa tasoa kuin edelliselläkin vuosiluokalla.

14.5.2. Tyttöjen liikunnan valinnaisuus

Työille tarjottiin liikuntaa valinnaisaineeksi kautta linjan hieman vähemmän kuin pojille. Merkittävämpää oli kuitenkin, että tarjottua liikuntaa ei otettu yhtä innokkaasti vastaan kuin poikien piirissä.

Seitsemännellä luokalla tarjontaa oli viidessä koulussa ja toteutuma neljässä eli lähes 90% vastanneista kouluista toteutti vain minimin liikunnan opetuksessa. Poikien tulos oli tällä vuosiluokalla sama.

Kahdeksannella vuosiluokalla toteutui valinnainen liikunta tyttöjen kohdalla seitsemällätoista yläasteella eli 50 prosenttia vastanneista sekä tarjosi että toteutti. Yleisin oli kahden viikkotunnin toteutuma.

Yhdeksännellä vuosiluokalla seitsemäntoista koulua tarjosi tytöille valinnaista liikunta ja kuudessatoista koulussa niitä myös toteutettiin. Tarjonta ja toteutuma olivat hieman poikien arvoja alemmat.

14.5.3. Vuosiluokattomat liikunnan valinnaiskurssit

Vuosiluokkaan sitomattomia liikunnan kurssseja oli tarjolla kymmenessä koulussa (N=34), mikä on 29,4% vastanneista. Yhdeksän koulua (N=34) tarjosi yksittäisiä kurssseja (kuten luova liikunta, taitava liikkuja, erätaidot ja liikunta yhdistettynä

ensiapuun). Tarjotusta kahdestakymmenestä kurssista toteutui kolmetoista kurssia yhdeksässä koulussa.

Yksi yläaste tarjosi kaikki liikunnan valinnaiset kurssit vuosiluokattomina. Kursseja tässä koulussa oli tarjolla yhteensä neljätoista ja niistä toteutui seitsemän.

14.5.4. Sekaryhmille tarjottu liikunnan valinnaisuus

Sekaryhmänä pidetään opetusryhmää, jossa opiskelee yhdessä tyttöjä ja poikia. Sekaryhmille tarkoitettuja sukupuoleen sitomattomia liikuntakursseja tarjosi kaksikymmentäseitsemän yläastetta, mikä on 79,4% vastanneista kouluista (N=34).

Kaksitoista koulua ilmoitti tarjoavansa kaiken valinnaisen liikunnan sekaryhmille. Muissa kouluissa suosituimmat opetussisällöt sekaryhmissä olivat palloilu joko vuosiluokkatasolle tarjottuna (7. lk/2 kurssia ja 8.-9. lk/3 kurssia) tai kaikille tarjottuna yleiskurssina (3 kpl). Sisällöltään omavalintaisia kursseja oli yhtä paljon (8 kpl: mm ”Enemmän irti liikunnasta”, ”Taitava liikkuja”, ”Ikiliikkuja” ja ”Harrastelijat”). Erä- ja vaelluskursseja oli sekaryhmäopetuksena viidellä yläasteella, kuntoiluun liittyviä kursseja kolmella ja ilmaisuun sekä musiikkiliikuntaan liittyviä kursseja kahdella yläasteella.

Erityisen lisänsä sekaryhmäopetukseen antaa liikuntapainotteinen koulu, jossa oli neljä liikuntaluokkaa, joissa poikia (N=52) ja tyttöjä (N=51) opetettiin yhdessä.

14.5.5. Liikunnan valinnaiskursseiden arviointi

Valinnaisen liikunnan kurssit arvioitiin pääsääntöisesti numeerisesti (4-10). Numeerisen arvion antoi 64% vastanneista yläasteista. Yhdessä koulussa valinnaisen kurssin arvio sisältyi yhteisenä opiskeltavan liikunnan arvioon. Kahdeksan koulua antoi osallistumismerkinnän. Yksi koulu käytti kolmiportaista kirjainarvostelua, jossa arvosana A = osallistunut erittäin aktiivisesti, B = osallistunut aktiivisesti ja C = osallistunut. Kolme koulua käytti sanallista arviota

(hyväksyty/hylätty). Yhdessä koulussa oli edellämainituista käytössä joko numeerinen tai sanallinen arvio kurssista riippuen.

14.6. Liikuntakerhotoiminta

Lähes puolet vastanneista kouluista järjesti liikuntakerhoja. Kerhoja järjestettiin viidellätoista yläasteella, mikä on 45% vastanneista. Liikunnan valinnaiskursseiden tarjoaminen ei ollut vaikuttanut kerhojen tarjontaa. Kerhoja joko ei ollut ollut alkuunkaan tai niitä ei oltu tarjottu säästötoimenpiteistä johtuen (mainittiin erikseen kolmessa vastauksessa). Neljä vastanneista ilmoitti kerhojen liikuntakerhojen vähentyneen, kun valinnaisuusmahdollisuus tuli. Joukosta löytyi myös yksi koulu, jossa valinnaisuus oli lisännyt liikuntakerhojen määrää.

Suosituin kerho oli palloilukerho. Palloilua ei yleensä eritelty lajin mukaan, mutta kahdessa koulussa se oli koripalloilua, yhdessä sählyä ja yhdessä sulkapalloa. Palloilukerhoja oli sekä tytöille että pojille. Liikuntakerho tytöille ja pojille löytyi, lisäksi oli musiikkiliikunta- ja aerobickerho, voimailu-, saliliikunta- ja jääkiekkokerho. Erikoisuutena yhdessä koulussa oli kiipeilykerho.

Yksi yläaste oli järjestänyt oppilaidensa kerhomahdollisuuden niin, että sali oli joka päivä kaksi tuntia avoimesti oppilaiden käytössä ilman valvojaa ja vastuhenkilö oli nimetty oppilaiden vanhemmista. Järjestelyssä yhdistyy kodin ja koulun välinen yhteistyö. Toisaalta koulun ei tarvitse maksaa ohjaajakorvausta ja oppilaat saavat toivomansa liikuntamahdollisuuden. Ilman asian tarkempaa tuntemusta voitaneen kyseenalaistaa kerhossa tarjottavan ohjauksen pedagoginen taso.

14.7. Merkittävimmät toiminnalliset uudistukset 1990-luvulla

Merkittävimmät toiminnalliset muutokset vastauksen antaneilla yläasteilla liittyivät tavalla tai toisella opetussuunnitelmaan. Erilaisia mainintoja oli kaksikymmentäkolme. Useimmin mainittiin jaksolukuun siirtyminen (15 koulussa), seuraavaksi opetussuunnitelma- tai koulukohtainen opetussuunnitelmatyö (10 koulua) ja kolmanneksi valinnaisuuden lisääntyminen (8 koulua). Oulujen yhdistäminen (ylä- ja

ala-aste ai useampi yläaste) oli mainittu neljässä vastauksessa kuten kurssituskin. Muita mainintoja olivat tietotekniikan kehittäminen, koulun saaneeraus, kerhotoiminnan loppuminen, säästöt, ”teemapäivien” vakiintuminen (projektit, VR-tori, syysmessut), teoretisoituminen, profiloituminen, koulun pienentyminen, erityisopetuksen integrointi, kansainvälistyminen, vuosiluokaton opetus, päiväaikataulun muuttaminen, opetusryhmien suureneminen ja jopa valinnaisuuden vähentyminen.

Vastauksien moninaisuudesta ja toisaalta yhtenevyydestä voidaan päätellä, että 1990-luku on ollut kouluelämässä jatkuvaa muutosta, jossa taloudellisten resurssien väheneminen on tuonut muutoksien myllerrykseen oman lisävärinsä ja paineensa. Toisaalta erilaiset uudistamisen kohteet kertovat myös siitä, että peruskoulun yläasteet painottavat eri asioita ja profiloituvat paikallisten tarpeiden tai/ja mahdollisuuksien mukaan.

14.8. Lyhytkurssin määrittely

Vastaajat saivat määritellä valinnaiskurssien laajuutta kuvaavan lyhytkurssi-käsitteen. Ehkä ironisin ja toisaalta hyvin oikeaankin osuva määritelmä oli: ”Lyhytkurssi on kurssi, josta vaivannäköön suhteutettuna ei ole kenellekään hyötyä.”

Vastaajista valtaosa määritteli lyhytkurssin sellaiseksi, joka on kestoaltaan alle 38 tuntia. Tätä tuntimäärää pidetään yhden täyden kurssin tuntimääränä. Vastaajista kusitoista ilmoitti rajaksi juuri tämän tuntimäärän. Yksi vastaajista (N=34) piti lyhytkurssina jokaista kurssia, joka oli vähemmän kuin kaksi vuosiviikkotuntia (76 h). Yksi vastaajista ilmoitti kantanaan ”en tiedä”.

Muita tarkennettuja määritelmiä olivat, että kurssi kestää muutaman tunnin, kurssi on osa suurempaa kokonaisuutta, kurssi kestää puoli vuosiviikkotuntia, kurssi on lyhytkestoinen tai kurssi on jakson mittainen riippumatta viikottaisesta tuntimäärästä (esimerkiksi 6-jaksojärjestelmässä 12 tuntia).m Osa rajasi lyhytkurssiksi kurssin, jonka laajuus on alle 30 tuntia ja osa piti tuntimäärää 12-20 lyhytkurssin mittana. Yksi vastaajista piti lyhytkurssina yhdestä kahteen päivään kestävää tietoiskua, jonka

tarkoituksena on tutustuttaa oppilaat johonkin uuteen asiaan tai herättää heidän mielenkiinnon.

15 POHDINTA

Tuloksissani tuli selkeästi esille se, että yläasteen tytöt valitsevat liikunnan valinnaiskursseja poikiin verrattuna huolestuttavan vähän. Miksi? Onko syynä, että murrosikäisille tytöille ei ole tarjolle sopivia, tarpeeksi kiinnostavia liikunnallisia kursseja? Onko yläasteen tyttöjen liikunnanopetus tapahtumana niin vastenmielinen, etteivät tytöt halua enää vapaaehtoisesti lisätä liikuntaa ohjelmaansa? Vai harrastavatko tytöt liikuntaa omaehtoisesti poikia enemmän ja käyttävät koulun antamat valinnaisuusmahdollisuudet jonkin teoreettisemmän kurssin hyväksi?

Edelleen kiinnostavaa olisi tietää, miten eri valinnaisuuksia arvotetaan; onko huoltajien mielestä esimerkiksi arvokkaampaa opiskella vieraan kielen valinnainen kurssi kuin liikunnan palloilukurssi? Rehtorina olen saanut tämän suuntaisia välillisiä viestejä esimerkiksi valtakunnallisen tilastoinnin muodossa; sekä valtakunnan että läänin tasolla pidetään systemaattista tilastointia valinnaisten vieraiden kielten sekä matemaattis-luonnontieteellisiin oppiaineisiin liittyvien valinnaiskursseiden oppilasmääristä, mutta muita ”vähemmän tärkeitä” oppiaineita ei tilastoida.

Kiinnostavaa olisi tutkia myös valintapäätöksen tekemistä. Lain mukaan se kuuluu oppilaan huoltajan päätettäväksi. Pääseekö huoltaja todella vaikuttamaan valintaan vai tekeekö sen oppilas itse ja mitkä ovat valinnan perusteet?

Tuleeko huoltaja /oppilas kuulluksi, kun valintatarjotinta rakennetaan?

Tutkimuksessani ilmeni, että valinnaisia oppiaineita laeista huolimatta tarjottiin hyvin perinteisessä peruskoulun vaiheessa. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi pohtia perusteita siihen, miksi valinnaisia oppimääriä tarjotaan vasta peruskoulun viimeisillä vuosiluokilla ja niilläkin painotetusti kahdella viimeisellä luokalla.

Koska suoritin tutkimukseni yläasteen rehtoreille osoitettuna kyselytutkimuksena, pidän yhtenä jatkotutkimuksen mahdollisuutena tutkia, mitkä ovat rehtorin

vaikutusmahdollisuudet koulussaan toteutuvien valinnaisten kurssien tarjonnan ja toteutumisen suhteen. Ahtiainen (1997) tutki rehtoreiden käsityksiä liikunnan merkityksestä. Hänen saamiensa tulosten perusteella näytti siltä, että koulun liikuntatoiminnalle, esimerkiksi valinnaisuuskurssien ja liikuntakerhojen järjestämiselle olisi olemassa hyvät edellytykset, koska rehtoreiden käsitykset liikunnasta ovat myönteiset ajatuksen tasolla. Tämä myönteisyys ei kuitenkaan välttämättä näkynyt toiminnan tasolla.

Sen lisäksi, että selvitetään paljonko kouluissa on liikunnan valinnaiskursseja ja liikuntakerhoja, olisi mielenkiintoista selvittää, miten päätökset kouluissa tehdään, ottaako rehtori esimerkiksi päättäessään muut huomioon vai päättääkö hän täysin autoritaarisesti. Kokevatko opettajat ja oppilaat tullessaan huomioiduiksi, kun valinnaiskursseja tarjotaan ja niiden sisällöistä, toteutumisedellytyksistä ja määristä päätetään. Liikunnan kohdalla nimenomaan tulisi kartoittaa aineen opettajien kokemat vaikutusmahdollisuudet sekä heidän kokemansa edellytykset oppiaineen markkinoinnille muiden oppiaineiden valinnaistarjonnan joukossa.

Kun opetussuunnitelmien on tarkoitus kehittyä niin valtakunnan kuin kunnankin tasolla, olisi mielenkiintoista tutkia ajatuksia liikunnan opetussuunnitelmien kehittämiseksi. Aihetta pidän valtakunnallisesti mielenkiintoisena siksi, ettei liikunnassa ole enää vastaavaa virkamiestä opetushallituksessa. Kuntatasolla kiinnostaa se, että syrjäisillä seuduilla, kuten esimerkiksi Lapin läänissä, paikkakunnan liikunnallinen pedagoginen asiantuntemus voi pahimmassa tapauksessa olla yhden tai kahden alan koulutuksen saaneen opettajan varassa. Pääsevätkö he vaikuttamaan? Kokevatko opettajat hajautetun opetuksensuunnittelun hyväksi vai olisiko esimerkiksi liikunnassa parempi, jos ohjeistusta tulisi ylemmiltä tahoilta?

Tutkimuksessani en tarkastellut maaseutu- ja kaupunkikouluja erikseen, koska Lapin läänin kaupunkitaajamatkin ovat valtakunnallisesti verrattain pieniä ja ”maalaismaisia”. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, mikä on liikunnan suosio valinnaisaineena kaupunkilaisten ja maaseutukuntien oppilaiden joukossa. Onko ero tyttöjen ja poikien välillä yhtä silmiinpistävä kuin omassa tutkimuksessani? Koulun koko vaikuttaa koulun käytettävissä olevaan tuntimäärään ja sitä kautta tarjottavien valinnasten oppituntien

määrään ja tarjontaan. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka paljon koulun koko vaikuttaa juuri liikunnan valinnaisuuteen?

Peruskoulun opetussuunnitelmasta puuttuu selkeä terveystasvatuksellinen osa. Liikunnan ja terveystasvatuksen on katsottu kulkevan käsi kädessä, mutta mainitun puutteen takia myös liikunnan merkitys oppiaineena saattaa heiketä, koska sillä ei ole rinnallaan selittävää, liikunnan kansanterveydellisestä merkittävyttä korostavaa oppikokonaisuutta. Oppilaiden keskuudessa ilmenevää käsitystä liikunnan ja terveyden yhteenkuluvuudesta voisi tutkia pitkäaikaisena seurantatutkimuksena jonkin muun nuorten terveystasvatytymistä kartoittavan tutkimuksen yhteydessä.

LÄHTEET

Ahtiainen, J. 1997. Rehtoreiden käsitykset liikunnan merkityksestä. Jyväskylän yliopisto, Liikuntakasvatuksen laitos, liikuntapedagogiikan pro gradu-työ.

Annarino, A., Cowell, C. & Hazelton, H. 1980. Curriculum theory and design in physical education. St. Louis: Mosby.

Blom H., Lipsanen S. (toim.): Valinnaisuus - lisää liikkumavaraa kouluun, VAPK-kustannus, julkaisija OPH, 1993.

Cox, R. L., 1986. A Systematic approach to teaching sport. Teoksesta Pieron, M. and Graham, G. (eds.) Sport Pedagogy. The 1984 Olympic Scientific Congress. Proceedings, Volume 6. Champaign (Ill.) Human Kinetics Publishers, Inc., 109-115.

Crum, B. 1991. Physical education as a part of core curriculum in secondary education. A restricted, comparative international survey. Enschede: National Institute for Curriculum development of the Netherlands.

Dishman, R. K. 1986. Mental Health. Teoksessa V. Seefeld (toim.) Physical Activity and Well-being. Reston, VA: American Alliance for Health, physical Education, Recreation and Dance.

Doll, R. 1982. Curriculum improvement: Decision Making and Process. Allyn and Bacon, Inc., Boston.

Ekholm, M. 1977. Social utveckling i skolan. AWE/Gebbers.

Ekholm, M. 1971. Skolans anda och miljö. Stencil. Lic. avh. från Pedagogiska institutionen, Göteborg Universitet.

Engeström, Y. 1970. Koulutus luokkayhteiskunnassa. Jyväskylä:Gummerus.

Hakala, L. 1995. Liikkuva lapsi vai liikuteltava luokka. Liikunta ja tiede. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura. (1995): 5-6, s 32-35.vk 32

Hannus-Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyys Pohjoismaissa. Helsinki: Kouluhallitus. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta No 2. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. s 3.

Hatakka, H. 1990. Peruskoulun liikunnan kunnallisen opetussuunnitelman liikkumavaran käyttö. Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto, 1990.

Haywood, K.M. 1991. The role of physical education in the development of active lifestyles. Research quarterly for Exercise and Sport 1991: 62, 151-156.

Helin, P. 1996. Eniten tarvitsevat eivät valitse liikuntaa. Liikunta ja tiede. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura. (1996): 1, s 16-17. vk 33.

Ilmarinen, J. 1996. Opetushallitukselta toivoisi koululiikunnan kehittämissuunnitelman. Liikunta ja tiede. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura. (1996): 1, s 15. Vk 33

Jackson, P.W. (ed). 1992. Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Research Assosiation. New York: Macmillan Publishing Company.

Jacobsen, H. 1982. Skoletraethed som motstansform. Föredrag hållet vid årsmöte för Nordisk förening för pedagogisk forskning. Köpenhamn oct. 82. Stencil.

Jauhianen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, 154.

Jewett, A. & Bain, L. 1985. The Curriculum Process in Physical Education. Dubuque. Iowa:Brown.

Juvonen, A. 1978. Koulun liikuntakasvatus. Porvoo: WSOY.

Kangasniemi, E. 1984. Opetussuunnitelma ja koulun sisäinen kehittäminen. Kasvatus 15 (6), 392-397.

Kangasniemi, E. 1985. Opetussuunnitelma - opetuksen suunnittelun suunnitelma. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.-28.3.1985. Osajulkaisu II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 268.

Kari, J. (toim.). 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva, WSOY.

Keski-Jyrä, H. & Kumpulainen, M. 1995. Lisätyn koululiikunnan yhteys oppilaan sosiaalisiin toimintoihin ja minäkäsitykseen sekä luokan sosiaaliseen rakenteeseen. Lapin yliopisto. Tutkielma, kasvatustieteiden tiedekunta.

Kirjonen, J. & Telama, R. 1984. Physical activity and mental well-being. Teoksessa Pulkkinen, L. ja Lyytinen, P. (toim.) Human action and personality. university of jyvaskyla. jyvaskyla Studies in education, psychology and social research 54.

Komiteamietintö (1970:A4) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Komiteamietintö (1970:A5) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Koululaisten liikunnan harrastaminen: kerhotoiminta. 1988. Helsinki. Koululiikuntaliitto KLL r.y.

Koutselini, M. 1997. Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. Curriculum Studies Journal of

educational discussions and debate. Volume 5 Number 1. Cambridge University Press.

Kääriäinen, H: & Laaksonen, P. & Wiegand, E.1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo, WSOY.

Laakkonen M-P. 1995. Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat liikuntapainotteisella yläasteella ja urheilulukiossa. Lapin yliopisto. Laudatur-työ, kasvatustieteiden tiedekunta.

Lahdes E.1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu Otava.

Lahelma, E. 1993. Policies of gender and equal opportunities in curriculum developnemt: discussing the situation in Finland and Britain. Helsinki: Helsingin yliopisto Department of Education. Research Bulletin No.85.

Leimu, K. 1985. Monikasvoinen opetussuunnitelma. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.-28.3.1985. Osajulkaisu II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 268.

Leino, J. (1995). Artikkelii "The changing concept of curriculum", sivut 1-5, teoksesta The Dynamic Concept of Curriculum. Invited Papers to Honour the Memory of Paul Hellgren. 1995. Edited by Donald K. Sharpes & Anna-Liisa Leino. University of Helsinki. Department of Education, Research Bulletin; 90.

Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. 1994. Teoksen osioon Liikunta ja kasvatus kuuluva artikkeli: "Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa" (Risto Telama ja Sinikka Kahila).Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90. Painoporras.

Liikuntapolitiikan linjat 1990-luvulla. 1990. Liikuntakomiteamietintö. Opetusministeriö. Valtion painatuskeskus.

Liukkonen, J., Telama, R. & Jaakkola, T. 1998. Koululiikunnalla kaikista osaamisen sankareita. *Urheilupsykologia*; Suomen urheilupsykologisen yhdistyksen julkaisu. - Espoo: - Suomen urheilupsykologinen yhdistys. 1998, 1, s 8-15.

Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. ja Sepponen, K. 1998. Liikunnanopetuksen motivaatioilmasto ja 9-luokkalaisten oppilaiden sisäinen motivaatio. *Urheilupsykologia*; Suomen urheilupsykologisen yhdistyksen julkaisu. - Espoo: - Suomen urheilupsykologinen yhdistys. 1998, 1, s 15-20.

Luukko, M-T. 1989. Valinnainen koulukohtainen liikunnanopetus ja oppilaiden liikunnan harrastaminen.

Malinen, P. 1994. Akateemisen opetuksen suunnittelumalleja. Artikkeliteoksesta: Välimaa, Jussi (Toim.). 1994. Kymmenen tarinaa opetuksesta. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos julkaisusarja B 86. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopistopaino, s 133-136.

Malinen, P. 1994: Opiskeluympäristön muodostaminen oppimiskeskukseen. Opetushallituksen julkaisu, Helsinki, Hakapaino Oy.

Moran, D.J. 1984. Comparative effects of participation in a physical fitness training program versus a physical education class on mood and self-image in adolescents. Ann Arbor, MI: University of Tennessee. Department of philosophy.

Nupponen, H. 1997. 9-16 -vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Jyväskylä: LIKES - Research Center for Sport and Health Sciences 1997, p. 362. (LIKES - Research Reports on Sport and Health 106)

Nupponen, H. 1997. Liikuntakyvyt kohenevat pysyvästi tehostetussa koululiikunnassa. *Liikunnanopettaja*. Helsinki: Suomen liikunnanopettajainliitto. 1997: 5, s 24-25.

Nupponen, H. 1997. Liikuntakyvyt kohenevat pysyvästi tehostetussa koululiikunnassa. *Liikunnan ja urheilun maailma* 3-97

Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Jyväskylä. LIKES - Research Reports on Sport and Health 106. Jyväskylän yliopisto, LIKES-tutkimuskeskus.

Nupponen, H., Halonen, L., Mäkinen, H. & Pehkonen, M. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus: peruskoulun oppilaiden liikunnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset toiminnot kolmen lukuvuoden aikana. Lähtökohdat ja menetelmät ja aineiston kuvailu. Turun yliopisto. Rauman opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja A:146.

Nuutinen, P. (toim.). 1997. Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 64. Joensuun yliopisto.

Opetushallitus. 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Painatuskeskus. Helsinki.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Painatuskeskus. Helsinki.

Paakkola, E. & Suortti, J. 1974. opetussuunnitelman filosofiaa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. selosteita ja tiedotteita. Jyväskylän yliopisto.

Paarvala, S. & Raja-aho, S. 1992. Lisätyn koululiikunnan vaikutukset fyysiseen kuntoon, liikuntaharrastuneisuuteen, motiiviominaisuuksiin ja koulumenestykseen.

Palkama, M. 1995. Liikunnan koulukohtaiset perustelut. Helsinki. Suomen kuntaliitto.

Rejeski, W.J. 1992. Motivation for exercise behavior: A Critique of theoretical directions. Teoksessa G.C. Roberts (Toim.), Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics 1992:129-158.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C; osa 44.

Ruuskanen, E. 1996. "Liikuntaan ei tule lisää pakollisia tunteja". Haastateltavana opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala. Liikunta ja tiede. - Helsinki: Liikuntatieteellinen seura. (1996): 1, s 6-9.

Sharpes, D. 1988. Curriculum traditions and practices. London: Routledge.
Silvennoinen, M. 1987. Koululainen liikunnanharrastajana: Liikuntaharrastusten ja liikuntamotiivien sekä näiden yhteyksien muuttuminen iän mukana peruskoululaisilla ja lukiolaisilla. Jyväskylän yliopisto, Studies in sport, physical education and health 22.

Sundby, R. 1982. Ungdom i Tromso (norjal.ö!). Forskningsrapport.

Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5.

Telama, R. & Laakso, L. 1983. Nuorten terveystavat Suomessa. Lääkintöhallituksen julkaisuja. Sarja Tutkimukset 4. Helsinki.

Telama, R. 1996. Pysyykö koululiikunta muutoksen vauhdissa? Liikunta ja tiede. - Helsinki: Liikuntatieteellinen seura. (1996): 3, s 20. vk 33

Telama, R., Varstala, V., Hekinaro-Johansson, P. and Paukku, P. 1986. The Relationship Between Pupil's Leisure. Time of Physical Activity and Motor Behavior During Physical Education Lessons. Teoksesta Pieron, M. and Graham, G. (eds.) Sport Pedagogy. The 1984 Olympic Scientific Congress. Proceedings, Volume 6. Champaign (Ill.) Human Kinetics Publishers, Inc.

Tyler, R. 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun alasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.

Viljanen, T. 1997. Koululiikuntatutkimus osoittaa: useimmat koululaiset haluavat liikunnan oppiaineekseen. Fysioterapia. - Helsinki: Suomen lääkintävoimistelijaliitto. (1997) : 1, s 12-13. vk 44

Vuolle, P. & Telama, R. & Laakso, L. 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Valtion painatuskeskus.

Wilson, V. J. 1987. Quality in daily physical education. Why it belongs in the educational system? CAHPER journal 53 (6), 46-47.

HYVÄ REHTORI

Viime vuosina kouluissamme on tapahtunut suuria uudistuksia. Uudet opetussuunnitelman perusteet 1994 ja niiden yhteydessä käyttöön otettu tuntijako lisäsivät peruskoulun valinnastarjontaa sekä mahdollistivat koulukohtaisen opetussuunnitelman muodossa hyvin yksilölliset ratkaisut.

Teen opinnäytetyötäni Jyväskylän yliopiston liikuntatieteelliseen tiedekuntaan pääaineenani liikuntakasvatus. Aiheenani on **LIIKUNTA VALINNAISAINENA PERUSKOULUN 7-9 LUOKILLA**. Kyselyn osoitan jokaiselle Lapin läänin yläasteen rehtorille. Kyselytutkimuksen suorittamiseen olen saanut luvan Lapin Rehtorit ry:n syyskokoukselta 13.10.1997.

Saamistani tiedoista on hyötyä Lapin läänin tilanteen kartoittamisessa sekä osana laajempaa liikuntatieteellistä tutkimusta.

Tulosten tiivistelmän toimitan jokaiselle vastanneelle koululle.

Toivon, että kiireistäsi huolimatta ehdit paneutua kyselylomakkeeni täyttämiseen. Vastaamista varten tarvitset koulusi lukuvuoden 1997-1998 tilastopäivän (20.09.1997) tiedot, koulukohtaisen opetussuunnitelman sekä yleistiedot kaikista valinnaisaineista ja niihin käytetyistä resursseista sekä tarkemmat tiedot liikunnasta valinnaisaineena.

Pyydän, että luet jokaisen lomakkeessa olevan kysymyksen huolellisesti ja vastaat niihin kaikkiin omien tietojesi ja käsitystesi perusteella. Kysymyksiin vastaaminen tapahtuu joko 1) rengastamalla se vaihtoehto, joka vastaa koulusi tilannetta tai 2) kirjoittamalla kysytty tieto sille varattuun tilaan.

Tiedot käsittelen ehdottoman luottamuksellisesti. En käsittele tietoja koulukohtaisesti, vaan tilastollisina kokonaisuuksina.

Pyydän, että ystävällisesti lähetät täytetyn lomakkeen minulle oheisessa kirjekuoressa 27.02.1998 mennessä.

Mikäli sinulla on kyselylomakkeen täyttämässä epäselvyyttä tai haluat lisätietoja tutkimuksesta, ole hyvä ja ota yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostiosoitteeseeni.

Kiitän vaivannäöstäsi,
Posiolla 10.02.1998

Marja Hahtola
Rehtori

osoite/koti: Kokontie 18
97900 Posio

osoite/työ: Posion yläaste
PL 14
97901 Posio

puhelin: työ 3205237, koti 3721434
fax: työ 3721212
e-mail: marja.hahtola@posio. fi
marja.hahtola@marjako.pp.fi

LIIKUNTA VALINNAISAINEENA PERUSKOULUN YLÄASTEEN 7-9-LUOKILLA LAPIN LÄÄNISSÄ
LUKUVUONNA 1997-1998/Maria Hahtola

PERUSTIEDOT

1. Mikä oli koulunne oppilasmäärä 20.09.1997?

_____ oppilasta, joista tyttöjä oli _____ oppilasta.

2. Opetussuunnitelman perusteet 1994 tuntijakoineen

1. ovat käytössä luokilla 7-9

2. ovat siirtymävaiheessa ja käytössä vuosiluokilla _____

3. eivät ole käytössä

3. Mitä opetussuunnitelmaa koulunne käyttää OPS-94:n lisäksi?

1. koulukohtaista opetussuunnitelmaa

2. kunnallista, usean koulun yhteistä opetussuunnitelmaa

3. vanhaa opetussuunnitelmaa

4. Onko koulussanne käytössä jaksoluku?

1. kyllä, mikä? _____

2. ei

5. Montako vuosiviikkotuntia valinnaisaineita on vuosiluokittain yhteisten oppiaineiden lisäksi?

(1 vvh = 1 kurssi)

7. vuosiluokalla ____ vuosiviikkotuntia

8. vuosiluokalla ____ vuosiviikkotuntia

9. vuosiluokalla ____ vuosiviikkotuntia

6. Montako YHTEISENÄ oppiaineena opiskeltavaa liikuntatuntia oppilaillanne on vuosiluokittain?

7. vuosiluokalla ____ vuosiviikkotuntia

8. vuosiluokalla ____ vuosiviikkotuntia

9. vuosiluokalla ____ vuosiviikkotuntia

7. Jos koulussanne on liikuntaa yhteisenä oppiaineena enemmän kuin valtakunnallinen minimi (6 vvh yläasteen aikana), mihin ylimääräiset tunnit käytetään?

1. liikunnan opetukseen

2. terveyskasvatuksellisten aiheiden opetukseen

3. muuhun, mihin _____

8. Onko koulussanne liikuntaluokkia?

1. kyllä, ____ luokkaa

2. ei

9. Onko koulussanne tiettyjä painotusalueita?

1. kyllä, mitä? _____

2. ei

VALINNAISAINHEET KAIKISSA OPPIAINEISSA

10. Lukuvuonna 1997-1998 opetussuunnitelmassamme oli tarjolla (kaikki valinnaiset)

7. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

8. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

9. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

Vuosiluokkiin sitomattomina ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

11. Valinnaisiin oppiaineisiin käytetään koulun työsuunnitelman mukaan lukuvuonna 1997-1998 yhteensä _____ vuosiviikkotuntia.

12. Valinnaisaineisiin muodostettiin _____ opetusryhmää.

13. Mitkä ovat koulunne suosituimmat valinnaisaineet?

1) _____ 4) _____

2) _____ 5) _____

3) _____

14. Mitkä ovat koulussanne merkittävimmät syyt siihen, että jokin valinnaisaine ei toteudu? _____

LIIKUNTA VALINNAISAINEENA/7.-9. luokat

15. Koulu tarjoaa lukuvuonna 1997-1998 POJILLE vuosiluokkiin sidottuja valinnaisen liikunnan kursseja seuraavasti:

7. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

8. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

9. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

16. Koulu tarjoaa lukuvuonna 1997-1998 TYTÖILLE vuosiluokkiin sidottuja valinnaisen liikunnan kursseja seuraavasti:

7. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

8. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

9. luokkalaisille ___ kurssia, joista toteutui ___ kurssia

17. Onko koulussanne tarjolla vuosiluokkiin sitomattomia valinnaisen liikunnan kursseja?

1. kyllä, minkä nimisiä? (ole hyvä ja alleviivaa lukuvuonna 1997-1998 toteutuneet kurssit)

2. ei

18. Onko koulussanne tarjolla valinnaisen liikunnan kursseja, jotka toteutetaan SEKARYHMISSÄ (tytöt ja pojat yhdessä)?

1. kyllä (ole hyvä ja vastaa myös kohtaan 19)

2. ei (siirry kohtaan 20)

19. Mitä sekaryhmille tarkoitettuja valinnaisen liikunnan kursseja koulussanne on mahdollista opiskella? (Kirjoita kurssin nimi/kurssien nimet varattuun tilaan ja alleviivaa lukuvuonna 1997-1998 toteutuneet kurssit.)

7. luokka _____

8. luokka _____

9. luokka _____

20. Montako POIKAA valitsi liikunnan lukuvuonna 1997-1998?

_____ poikaa

21. Montako TYTTÖÄ valitsi liikunnan lukuvuonna 1997-1998?

_____ tyttöä

22. Montako valinnaisen liikunnan ryhmää koulussanne opiskelee lukuvuonna 1997-1998?

_____ ryhmää

23. Montako vuosiviikkotuntia koulussanne käytetään lukuvuonna 1997-1998 valinnaisen liikunnan opiskeluun?

_____ vuosiviikkotuntia

24. Minkä laajuisia koulunne valinnaisen liikunnan kurssit ovat? (voit merkitä usean vaihtoehdon)

1. kurssin mittaisia (= 38 h)

2. 39 h tai enemmän

3. 37 h tai vähemmän (ns. lyhytkursseja)

25. Määrittele, mitä mielestäsi tarkoittaa "lyhytkurssi"?

26. Mikä on yleisin arviointitapa valinnaisessa liikunnassa?

1. numeerinen (4-10)
2. sanallinen
3. osallistumismerkintä
4. jokin muu tapa, mikä? _____

27. Onko koulunne valinnajarjotinta uusittu sen jälkeen, kun koulu siirtyi noudattamaan uutta opetussuunnitelmaa (1994) mukaanlukien mahdolliset muutokset myös tulevana lukuvuonna 1998-1999?

1. kyllä, montako kertaa? _____
2. ei
3. koulussa ei ole siirrytty uusiin opetussuunnitelmiin

MUUTA KOULUN TOIMINTAAN LIITTYVÄÄ

28. Onko koulussanne liikunnan kerhotoimintaa lukuvuonna 1997-1998?

1. kyllä, mitä? _____
2. ei

29. Jos koulunne tarjoaa valinnaisen liikunnan kursseja niin, miten tarjonta vaikutti liikunnan kerhotoimintaan?

1. lisäävästi
2. vähentävästi
3. ei mitenkään
4. koulumme ei tarjoa valinnaisen liikunnan kursseja

30. Mitkä ovat koulussanne tapahtuneet merkittävimmät toiminnalliset muutokset 1990-luvulla?

Muita kommentteja: _____

KIITOS!