

**JYVÄSKYLÄN NORMAALIKOULUN LIKUNNANOPETTAJIEN PEDAGOGI-
SIA NÄKEMYKSIÄ**

Antti Laasonen & Sami Malinen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu –tutkielma

Kevät 2004

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laasonen, A. & Malinen, S. 2004. Jyväskylän normaalikoulun liikunnanopettajien pedagogisia näkemyksiä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. 94 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, millaisia ovat Jyväskylän normaalikoulun yläasteen ja lukion liikunnanopettajien käyttöteoriat ja mitkä ovat ne keskeiset käsitteet, joiden avulla he niitä jäsentävät. Toiseksi pyrimme selvittämään, millaisia tavoitteita opettajat opetukselle asettavat ja millä keinoilla he tavoitteisiinsa pyrkivät. Halusimme lisäksi tutkia, miten opettajien erilaiset ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset sekä opetussuunnitelma heijastuvat opetuksen tavoitteisiin ja opetuskäytäntöön.

Tutkimus käynnistyi suorittaessamme opettajan pedagogisia opintoja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Opintoihin liittyen saimme tehtäväksi kirjoittaa oman kasvatustyömme keskeiset periaatteet käyttöteorian muotoon. Tällöin meissä heräsi uteliaisuus tutkia meitä ohjaavien opettavien ajatuksia opettamisesta ja kasvattamisesta, jotka todennäköisesti heijastuvat myös opetusharjoittelijoiden pedagogisiin näkemyksiin.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, johon osallistui Jyväskylän normaalikoulun yläasteen ja lukion kuudesta liikunnanopettajasta viisi. Opettajista kolme oli miestä ja kaksi naista. Keräsimme kirjallisen aineistomme syksyn 2002 ja kevään 2003 aikana antamalla opettajille tehtäväksi kirjoittaa opetustyönsä keskeiset periaatteet otsikolla ”opetusfilosofiani”. Käsitelimme saatua aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitivät oman opettajuuden pohtimista tärkeänä. Heidän mukaansa opetustyön kriittinen arvioiminen ehkäisee urautumista ja auttaa kehittymään ammatillisesti. Opettajien käyttöteorioiden keskeisiksi käsitteiksi nousivat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys sekä opetussuunnitelma. Nämä käsitteet olivat osittain päällekkäisiä ja niitä oli vaikeaa erottaa toisistaan. Ne heijastuivat myös opetuksen tavoitteisiin ja opetuskäytäntöön. Konstruktivistinen oppimiskäsitys nousi opettajien ajattelussa ammatillisen kehittymisen päämääräksi. He eivät silti halunneet hylätä behavioristista oppimiskäsitystä, jonka mukaisia opetusmenetelmiä opettajat pitivät yhä käyttökelpoisina monissa eri tilanteissa.

Tutkimamme opettajat painottivat opetuksessaan kasvatustavoitteiden merkitystä. He pitivät niitä liikunnan sisällöllisiä tavoitteita tärkeämpinä. Opettajat nostivat keskeisimmiksi kasvatustavoitteikseen tasa-arvon, itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistamisen sekä positiivisen liikunta-asenteen luomisen, joihin he pyrkivät käyttämällä konstruktivistisia opetusmenetelmiä. Myös oman esimerkin ja vuorovaikutuksen merkitystä opettajat pitivät tärkeinä.

Avainsanat: opettajan pedagoginen ajattelu, käyttöteoria, Jyväskylän normaalikoulu, laadullinen tapaustutkimus

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA VIITEKEHYS	7
2.1 JYVÄSKYLÄN NORMAALIKOULUN HISTORIAA.....	7
2.2 NORMAALIKOULU TÄNÄÄN.....	9
2.3 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU	10
2.4 OPETTAJAN AJATTELUN JA TOIMINNAN TUTKIMUS	13
2.5 OPETTAJAN KÄYTTÖTEORIAMAT	15
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	19
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET	19
3.2 TUTKIJOIDEN ESIOLETUKSET	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
4.1 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE.....	22
4.2 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS.....	23
4.3 TUTKIMUKSEN KOHDE JA AINEISTON HANKINTA.....	24
4.4 AINEISTON KÄSITTELY.....	26
5 KÄYTTÖTEORIOIDEN KULMAKIVET	30
5.1 IHMISKÄSITYS	30
5.1.1 <i>Kristillinen ihmiskäsitys.....</i>	33
5.1.2 <i>Humanistinen ihmiskäsitys.....</i>	37
5.1.3 <i>Eksistentiaalinen ihmiskäsitys.....</i>	40
5.2 TIEDONKÄSITYS	42
5.3 OPPIMISKÄSITYS	46
5.3.1 <i>Behavioristinen oppimiskäsitys.....</i>	48
5.3.2 <i>Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....</i>	51
5.3.3 <i>Progressiivinen pedagogiikka.....</i>	54
5.4 OPETUSSUUNNITELMA.....	55

6 OPETUKSEN TAVOITTEET	58
6.1 TAVOITTEIDEN ILMOITTAMINEN	59
6.2 KASVATUSTA LIIKUNTAAN VAI KASVATUSTA LIIKUNNAN AVULLA ?.....	61
6.3 TASA-ARVO	62
6.4 MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO	64
6.5 POSITIIVINEN ASENNE LIIKUNTA KOHTAAN.....	67
7 OPETUSKÄYTÄNTÖ.....	71
7.1 OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT OPETUSMENETELMÄT.....	71
7.2 VUOROVAIKUTUS ITSEISARVONA JA OPETUKSEN VÄLINEENÄ	75
7.3 OPETTAJA ON ESIMERKKI.....	77
7.4 OPPIMISYMPÄRISTÖT.....	79
8 POHDINTA.....	81
8.1 TULOSTEN TARKASTELUA.....	81
8.2 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	86
8.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	87
LÄHTEET	89

1 JOHDANTO

Saimme kasvatustieteen opintoihin liittyen tehtäväksi syksyllä vuonna 2002 kirjoittaa oman liikuntakasvatustyömme keskeiset periaatteet niin sanotun käyttöteorian muotoon. Tarkoituksena oli tulla tietoiseksi omasta pedagogisesta ajattelusta ja tarkastella sitä kriittisesti opetusharjoittelun aikana. Tehtävä herätti meissä tutkijan uteliaisuuden ja päätimme selvittää, millaisia käyttöteorioita työssä olevilla liikunnanopettajilla on ja kuinka tietoisia he niistä ovat.

Mielenkiintomme kohdistui Jyväskylän normaalikoulun yläasteen ja lukion liikunnanopettajiin. Olimme opetusharjoittelun yhteydessä tutustuneet osaan opettajista ja uskoimme heidän, ohjaustyöhönsä liittyen, pohtineen opetus- ja kasvatustyönsä periaatteita sekä olevan käyttöteorioistaan suhteellisen tietoisia. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti myös oletuksemme, että ohjaavat opettajat muovaavat tulevien liikunnanopettajien ajattelua opetusharjoittelun aikana. Ohjaavan opettajan rooli opetusharjoittelijoiden käyttöteorioiden muokkaajana on mielestämme merkittävä.

Opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus on lisääntynyt viime vuosina sekä Suomessa että ulkomailla. Varsinkin ajattelun ja toiminnan suhdetta on tarkasteltu monessa tutkimuksessa (Aaltonen 2003; Clark & Peterson 1986; Ojanen 2000; Patrikainen 1997). Ainoastaan opettajan ajatteluun kohdistuvia tutkimuksia on sen sijaan vähemmän. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajan ajattelua käyttöteorioiden avulla ja keskitymme kuvaamaan toiminnan taustalla olevia tekijöitä, opetuksen tavoitteita ja opettajien arvioimaa opetuskäytäntöä. Tutkimuksemme voidaan sijoittaa Clarkin ja Petersonin (1986) opetustapahtumamallissa opettajan teorioita ja uskomuksia käsittelevään osa-alueeseen sekä Kansasen, Tirrin, Merin, Krokforsin, Husun ja Jyrhämän (2000, 25) esittämässä pedagogisen ajattelun tasomallissa objekti- ja metateoriatasoille.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa on pyritty teorian, aineiston ja tutkijoiden väliseen vuoropuheluun. Työmme rakentuu siten, että aluksi esittelemme, minkälaiseen kontekstiin tutkimus sijoittuu. Kerromme Jyväskylän normaalikoulun historiasta ja toiminnasta nykyään, jotta koulun erityisasema muiden Suomen koulujen joukossa välittyisi luki-

jalle. Tämän jälkeen syvennymme tarkastelemaan opettajan pedagogista ajattelua ja käyttöteorioita, jotka muodostavat tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Seuraavaksi määrittelemme tutkimuksen tarkoituksen, esittelemme tutkimuksemme kohteen ja kerromme, miten tutkimuksen aineisto on hankittu ja analysoitu. Tulososa rakentuu kolmesta erillisestä kappaleesta, joissa käydään vuoropuhelua aineiston, siihen liittyvän teorian sekä omien tulkintojemme välillä. Kappaleiden otsikot ovat muotoutuneet osittain aineistolähtöisesti ja osittain olemme itse niitä luoneet tutkimusongelmiemme pohjalta. Olemme pyrkineet rakentamaan järjestelmällisesti etenevän ja yhtenäisen tutkimusraportin. Pohdinnassa arvioimme tuloksia ja niiden luotettavuutta, rakennamme niistä synteesin ja nostamme esiin jatkotutkimusehdotuksia.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA VIITEKEHYS

2.1 Jyväskylän normaalikoulun historiaa

Jyväskylä tunnettiin koulukaupunkina jo 1870-luvun alussa. Maan ensimmäinen suomenkielinen ylä-alkeskoulu perustettiin kaupunkiin v. 1858, josta muodostui myöhemmin lyseo. Lyseon perustaminen myötävaikutti suunnitelmiin sijoittaa valtakunnallinen seminaari juuri Jyväskylään v. 1863. Seminaari toi kaupunkiin joukon lehtoreita sekä opiskelijoita ja Jyväskylän leima koulukaupunkina vahvistui entisestään. (Tapiola 1986, 13.)

Jyväskylän Suomalainen Yhteiskoulu perustettiin v. 1915, koska Jyväskylän vanhat koulut eivät pystyneet tyydyttämään koulutustarvetta, joka syntyi keskiluokan kasvaessa. Jyväskylän Suomalaisen Yhteiskoulun kannatusyhdistys päätti luovuttaa koulun valtiolle kansakoulun pohjalla toimivaksi koe yhteiskouluksi v. 1919. Näin koulu vapautui taloudellisista huolista. Koe yhteiskoulu muutettiin v. 1922 koe yhteislyseoksi, kun ensimmäinen lukio-luokka aloitti toimintansa. Koulu vakinaistettiin v. 1928, jolloin nimi muuttui Jyväskylän Yhteislyseoksi. (Taipale 1985, 6-13; Tapiola 1986, 13-39.)

Sotavuodet häiritsivät pahasti yhteislyseon toimintaa. Koulunkäynti jopa keskeytyi kokonaan talvisodan ajaksi, jolloin koulurakennus toimi sotasairaalana ja koulun opettajat olivat erilaisissa puolustusvoimien tehtävissä. Myös jatkosodan aikana yhteislyseo toimi ensin joukkojen kokoamispaikkana ja sitten sotasairaalana. Lyseo palautettiin alkuperäiseen käyttöön tammikuussa 1942, jolloin yhteislyseo sai käyttää sen tiloja vuorotellen sotatehtävien kanssa. Koulukäyttöön tilat saatiin kokonaan vasta 1945. Sotien aikana valtion uusmuotoisten koulujen lukusuunnitelmaa muutettiin niin, että urheilutunnit tulivat virallisesti lukusuunnitelmaan. (Taipale 1985, 24-43; Tapiola 1986, 29.)

Jyväskylän normaalilyseo perustettiin v. 1955. Kun asetus uudesta koulusta annettiin, perustettiin samalla seitsemän yliopettajan virkaa. Tämän jälkeen aineenopettajien ei enää ollut välttämätöntä suorittaa opetusharjoitteluaan Helsingin normaalilyseossa. Seminaarin jatkajaksi oli perustettu jo 1930-luvulla kasvatusopillinen korkeakoulu, jonka yhteyteen

suunniteltiin aineenopettajakoulutusta. Jyväskylän normaalilyseon perustaminen oli alkua sillä tiellä, joka johti yliopiston yhteyteen 1970-luvulla. (Tapiola 1986, 42-44.)

Opettajakoulutusta uudistettiin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1970-luvun alkupuolella. Perinteisesti koulutus oli jaettu tiedolliseen yliopistotutkintoon ja siitä täysin erilliseen auskultointiin. Nyt se siirrettiin yliopistoihin, joiden kasvatustieteellisiin tiedekuntiin perustettiin opettajankoulutusyksiköt. Normaalilyseot muutettiin harjoittelukouluiksi ja myöhemmin normaalikouluiksi. Jyväskylän normaalilyseosta tuli yliopiston harjoittelukoulu 1.8.1973 ja opetusministeriö vahvisti koulun uudeksi nimeksi v. 1976 normaalikoulun. Sana ”normaali” on vanhaa historiallista perua ja tarkoittaa tässä yhteydessä mallina ja ohjeena olevaa. Jo 1700-luvulla toimi Wienissä opettajankoulutusta palvellut mallikoulu, jonka nimi oli Normalschule. (Tapiola 1986, 53.)

Harjoittelukoulu sai oman oppilasalueen, josta se otti vuosittain valikoimattoman ikäluokan ala-asteelle, josta se siirtyi aikanaan yläasteelle. Kun normaalikoulun oma oppilasalue ei enää 1970-luvun lopulla riittänyt, n. 30 % otettiin oppilasalueen ulkopuolelta. Valintakriteereinä pidettiin halukkuutta opiskella saksaa, ranskaa tai venäjää. Koulussa otettiin käyttöön myös erityisluokat musiikissa ja liikunnassa. Oppilaiden sosiaalisen koostumuksen erityispiirteenä on, että yliopiston henkilökunnan lapsia on normaalikoulussa verraten runsaasti. (Tapiola 1986, 54-55.)

Normaalikoulun lukiossa aloitti toimintansa ensimmäinen liikuntaluokka syksyllä 1980. Luokalla on tavanomaista enemmän valinnaista liikuntaa ja yhteensä viikoittaisia liikuntatunteja on viisi. Liikuntaluokka toimii tiiviissä yhteistyössä liikuntatieteellisen tiedekunnan urheilu- ja kuntotestausaseman kanssa. Lukio siirtyi kurssimuotoiseen opetukseen vuonna 1982. (Tapiola 1986, 56-57.)

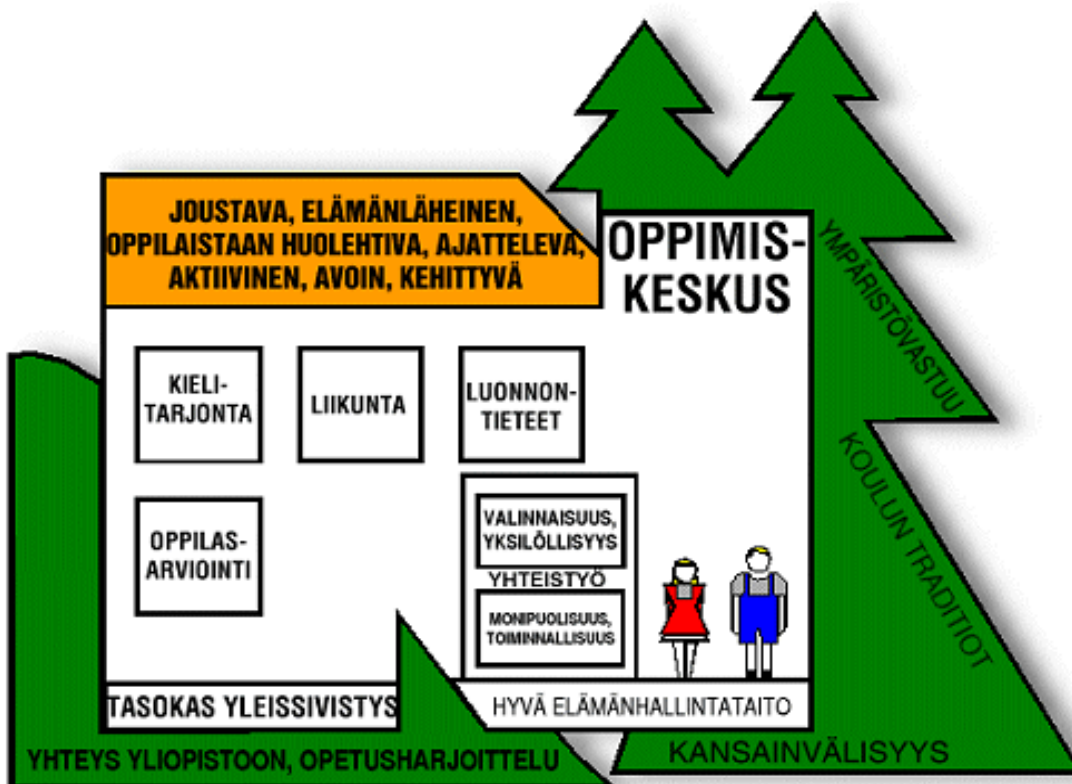
Normaalikoulun opettajat ovat perinteisesti pitäneet yhteyttä toisten normaalikoulujen opettajiin. Yhteyden pitoa on lisännyt muutos opettajankoulutuslaissa, jonka perusteella opettajat voivat pitää niin sanotun sapattivuoden. Käytännössä tämä tarkoittaa määräajoin toistuvaa yhden lukukauden virkavapautta jatkokoulutusta varten. Yhteydet Jyväskylän kaupungin muihin oppilaitoksiin ovat myös tiivistyneet, kun osa opetusharjoittelusta on siirtynyt normaalikoulun ulkopuolelle. (Tapiola 1986, 58.)

Jyväskylän normaalikoulun ilmapiirin voidaan todeta olevan viihtyisä, sillä suurin osa opettajista palvelee eläkkeelle siirtymiseen saakka. Myös rehtorikaudet ovat muodostuneet pitkiksi. Oppilaiden viihtymisestä merkinä on harrastustoiminnan laajuus. Normaalikoulun rooli poikkeaa tavanomaisesta, sillä päätöksiä ei tehdä kunnassa, eikä kunta myöskään rahoita koulun toimintaa. (Tapiola 1986, 59.)

2.2 Normaalikoulu tänään

Jyväskylän normaalikoulu eli norssi on siis valtion harjoittelukoulu, joka toimii Jyväskylän yliopiston yhteydessä. Oppilaita yläasteella on noin 280 ja lukiossa 250. Opettajakuntaa yläaste-lukiossa on noin 70 henkilöä, henkilökuntaa yhteensä noin 120 henkilöä. Oppilaiden opetuksen ohella norssin yläaste-lukio vastaa osaltaan aineenopettajien opettajaharjoittelun toteuttamisesta. Norssi osallistuu myös monipuoliseen kehittämisen-, kokeilu- ja tutkimustoimintaan. Edellä mainitun lisäksi yläaste-lukio tarjoaa myös jonkin verran täydennyskoulutuspalveluita. (<http://www.norssi.jyu.fi/yaste/> luettu 4.9.2003)

Perusopetuksen 7. - 9. vuosiluokkien eli yläasteen toiminta on organisoitu kurssimuotoiseksi ja osittain luokattomaksi. Myös lukio on kurssimuotoinen ja luokaton, joten oppilaat voivat valita kurssinsa painottaen erityisosaamistaan. Kurssitarjonta on laaja, ja lukiossa löytyy sekä liikuntapainotteinen että matemaattis-luonnontieteellinen ohjelma. Koulun 9.-luokkalaiset pyrkivät lähes kaikki ensisijaisesti omaan lukioon. Lukioon pyrkii yleensä oppilaita huomattavasti enemmän kuin on aloituspaikkoja. (<http://www.norssi.jyu.fi/yaste/> luettu 4.9.2003)



KUVIO 1 Normaalikoulun toiminta-ajatus (<http://www.norssi.jyu.fi/yaste/> luettu 4.9.2003)

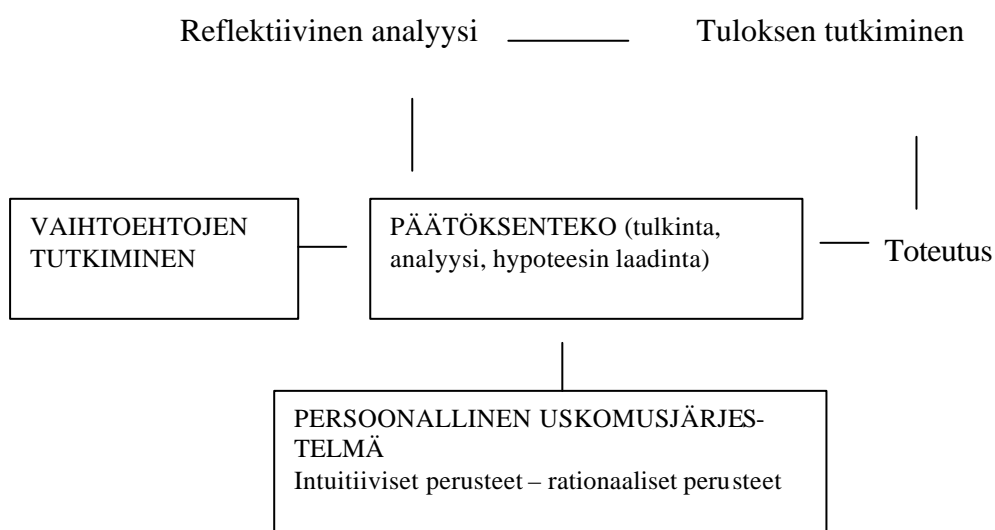
2.3 Opettajan pedagoginen ajattelu

Kaikkea opettajan ajattelua ei voida pitää pedagogisena. Vasta koulutuskonteksti tekee siitä pedagogisen (Kansanen ym. 2000, 5). Opettajan pedagoginen ajattelu on Jyrhämän (2002, 25) mukaan ”opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaa ajattelua, jossa informaatiota strukturoidaan uudelleen.” Pedagoginen ajattelu pohjautuu Kansanen ym. (2000, 6) mukaan opetussuunnitelmaan, sen tavoitteisiin ja päämääriin. Se on päätöksentekoa ja valintoja eri vaihtoehtoista pyrittäessä haluttuun lopputulokseen (Kansanen 1996, 45-46).

Kansanen (1996, 45-46) käyttää pedagogisesta ajattelusta myös termiä didaktinen ajattelu. Käsitteiden välillä on kuitenkin vivahde-ero, sillä didaktinen ajattelu on hiukan pedagogista ajattelua ahtaampi käsite. Didaktisella ajattelulla Kansanen viittaa rutiiniajattelun vastaakohtaan, jota hän kutsuu nykyterminä reflektioksi. Reflektiivinen ajattelu toteutuu tilanteissa, jotka eivät vaadi välitöntä käytännön toteutumista.

Patrikainen (1997, 12) tarkoittaa pedagogisen ajattelun sisällöllä kaikkea opettajan omaa pedagogiikkaa koskevaa ajattelua. Hän kuvaa opettajuutta erilaisina profiileina, joita ovat opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Opettajuuden kehittyminen tapahtuu Patrikaisen havaintojen mukaan dimensionaalisesti siten, että ensin tapahtuu kypsymistä ihmiskäsityksen eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta. Tähän liittyy myös tiedon käytön, prosessoinnin ja opetusmenetelmien yhteys ihmisenä kasvamiselle. Vasta tämän kaiken jälkeen opettaja saattaa muuttaa pedagogista ajatteluaan ja kehittyä opettajana. Patrikainen on huomannut, että opettajan ajattelu ja toiminta saattavat olla ristiriidassa keskenään. Opettajan tiedonkäsitys voi olla konstruktivistinen, vaikka hän toimii käytännössä vielä behavioristisin menetelmin. (Patrikainen 1997, 248).

Kansanen (1996, 46.) toteaa, että opettajan pedagogiseen ajatteluun vaikuttaa opetussuunnitelman lisäksi hänen henkilökohtainen uskomusjärjestelmänsä. Ajattelu ja päätöksenteko voivat olla joko tietoista tai tiedostamatonta. Se, kuinka hyvin opettaja osaa perustella päätöksensä, riippuu hänen henkilökohtaisesta uskomusjärjestelmästänsä. Uskomusjärjestelmä on siis opettajan ammattitaidon peruspilari. Tässä tutkimuksessa opettajan pedagogisen ajattelun tarkastelu keskittyy tarkoituksenmukaisesti persoonallisten uskomusjärjestelmien analysointiin, joista käytämme nimitystä käyttöteoria. Käyttöteorioita käsittelemme tarkemmin omassa kappaleessaan.



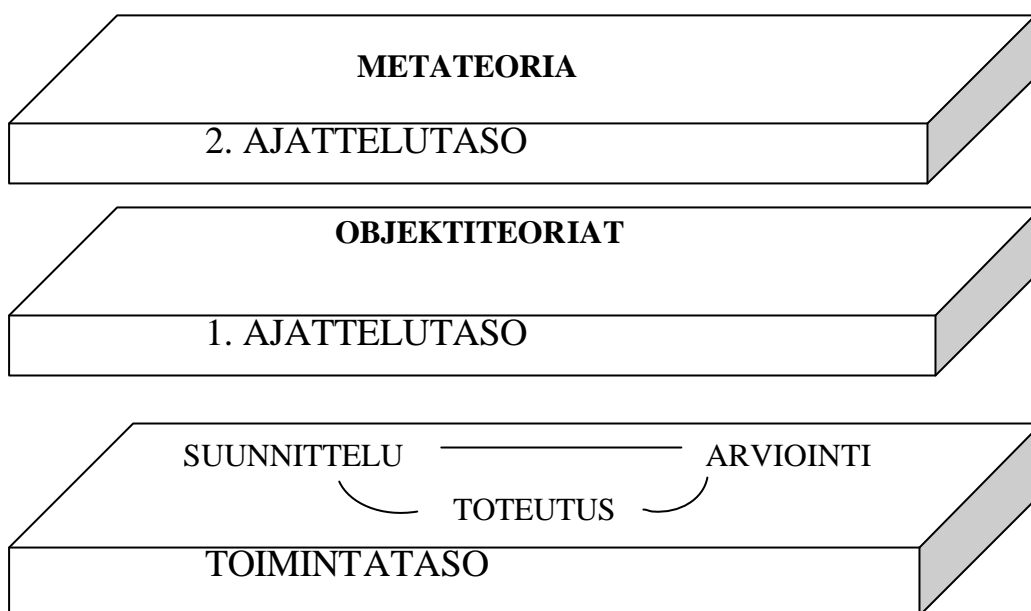
KUVIO 2 Opettajan päätöksenteon malli (Kansanen 1996, 46)

Suosittua on myös tarkastella opettajan persoonallista uskomusjärjestelmää eri tasoilla. Ei kuitenkaan ole selvää, muodostavatko tasot ylipäättään todellisen hierarkian ja onko niillä hierarkista yhteyttä keskenään. Tasojaottelun tarkoitus onkin auttaa vain hahmottamaan opettajan ajattelun eri tasoja. (Kansanen 1996, 49.)

Opettajan pedagogisen ajattelun tasomallissa opetusprosessi etenee toimintatasolla sykleittäin preinteraktiivisen (suunnittelu) ja interaktiivisen (toteutus) vaiheen kautta postinteraktiiviseen (arviointi) vaiheeseen. Tällä tasolla opettaja tekee ratkaisuja tilannekohtaisesti. Konkreettisen opetustyön voidaan katsoa olevan toimintatasolla. (Kansanen 1996, 49-50.)

Ensimmäisellä ajattelutasolla opettajalla on tutkiva asenne omaa toimintaansa kohtaan. Tällä tasolla hän tarkastelee toimintatason ratkaisuja, omaa pedagogista käytäntöään. Toiminnasta hän rakentaa malleja ja objektiteorioita kyseessä olevasta ilmiöstä. Objektiteoriat ovat teorioita opetuksen käytännöistä ja niitä voi olla useita samasta kohteesta. Rakennettavilla malleilla pyritään käytännöstä teoretisoinnin kautta takaisin käytäntöön. (Kansanen ym. 2000, 24.)

Toisella ajattelutasolla erilaisia objektiteorioita voidaan tarkastella metateorianana eli yhtenä kokonaisuutena. Edellisen tason ratkaisusta laaditaan synteesejä ja pohditaan niiden arvo-perustaa sekä selvitetään objektiteorioiden taustoja. (Kansanen 1996, 49-50; Kansanen ym. 2000, 25.) Tämä tutkimus kohdistuu sekä objektiteoria- että metateoria tason ajattelun tarkasteluun. Toimintatason ratkaisut jäävät tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen ulkopuolelle. Emme pyri myöskään etsimään syy-yhteyksiä mallin eri tasojen välille.



KUVIO 3 Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen ym. 2000, 25.)

Jyrhämä (2002) on huomannut opetusharjoittelijoiden ohjaajia tutkiessaan, että pedagogisen ajattelun keskeisiä piirteitä ovat tietoisiksi tuleminen, tavoitteellisuus ja pedagogisen päätöksenteon perusteleminen. Tulosten mukaan ohjaajat antoivat erittäin paljon ohjeita. Suurin osa ohjaajien ohjauspyrkimyksistä suuntautui Kansanen pedagogisen ajattelun tasomallin toimintatason asioihin, noin kolmasosa objektiteoriatasoon ja pari prosenttia metateoriatasoon.

2.4 Opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimus

Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimus on lisääntynyt viime vuosina sekä kotimaassa että ulkomailla (Patrikainen 1997, 13-14). Kansanen pitää syynä tutkimuksen lisääntymiseen kognitiivisen tutkimussuuntauksen esiinnousua. (Kansanen 1996, 45). Suurin osa alan tutkimuksesta voidaan edelleen sijoittaa Clarkin ja Petersonin (1986, 257) opetustapahtumamalliin. Mallissa opettajan pedagoginen ajattelu jaotellaan kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat: (1) opettajan teoriat ja uskomukset, (2), opetuksen suunnittelu sekä (3) interaktiivinen opetustilanneajattelu ja päätöksenteko. Osa-alueet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja niitä on mahdotonta erottaa toisistaan muutoin, kuin tutkimuskontekstissa. Clark ja Peterson jäsentävät opettajan ajatteluprosesseja myös ajallisesti pre-,

inter- ja postaktiivisina vaiheina eli opetusta edeltävänä suunnitteluna, opetuksen aikaisena ajatteluna sekä opetustapahtuman jälkeisenä reflektiona.

Handalin (1991) luomassa opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimuksen mallissa ympäristötekijöiden merkitys painottuu opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa voimakkaammin kuin Clarkin ja Petersonin (1986) tarkasteluissa. Ympäristö- ja kehystekijät ovat mukana opettajien käsityksissä ja tulkinnoissa (ks. kuvio 4). Tässä tutkimuksessa koulun ulkoiset tekijät olivat kaikille opettajille samankaltaiset, koska he kaikki toimivat liikunnanopettajina Jyväskylän normaalikoulussa. Näin sekä kulttuuriset, sosiaaliset että opetussuunnitelmalliset taustatekijät olivat heille yhteneväiset. Tällöin oli mahdollista tutkia opettajien ajattelua samassa koulukontekstissa.



KUVIO 4 Opettajien ajattelun ja toiminnan tutkimuksen malli Handalia (1991) mukailleen.

Aaltonen ja Pitkäniemi (2001; 2002) ovat määritelleet opettajan ajattelun ja toiminnan väliseen tutkimukseen liittyviä käsitteitä. He kuvaavat ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta seuraavan käsitteellisen ketjun avulla: (1) opettajan käyttöteoria (vrt. opettajan henkilökohtainen uskomusjärjestelmä sekä objekti- ja metateoriat), (2) skripti (tunnin käsikirjoitus, tuntisuunnitelma), (3) agenda (tunnilla toteutuva, eletty tuntisuunnitelma), (4) interaktiivi-

nen ajattelu (ajattelu opetustapahtumassa). Käyttöteorian ja skriptin käsitteet voidaan karkeasti yleistäen liittää opettajan pre- ja postaktiivisen ajattelun vaiheisiin. Interaktiivisen ajattelun ja agendan käsitteet sen sijaan liittyvät opetuksen interaktiiviseen vaiheeseen.

2.5 Opettajan käyttöteoriat

Opettajan pedagogista ajattelua on jaoteltu ja tutkittu monella eri tavalla. Kuten jo aikaisemmin on todettu, pedagogisen ajattelun eri vaiheet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, eikä niitä voi erottaa toisistaan muutoin kuin tutkimuskontekstissa. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään opettajan käyttöteorioihin, joka on vain yksi osa-alue opettajan pedagogista ajattelua (Aaltonen & Pitkäniemi 2002; Ojanen 2000). Kun puhutaan käyttöteorioista, on tutkimuksen käsitteistö erittäin heterogeeninen. Kansanen (1996) sekä Artzt ja Armour–Thomas (1999) käyttävät käyttöteorioista nimitystä persoonallinen uskomusjärjestelmä, Clark ja Peterson (1986) puhuvat puolestaan opettajan implisiittisistä teorioista. Käyttötieto-käsitettä käyttävät Kosunen (1994) ja Elbaz (1983). Wilenius (1987, 26) käyttää termiä kasvatustieto, jolla hän tarkoittaa kasvattajan tietoa toimintansa tavoitteista, tilanteista ja niihin liittyvistä menetelmistä.

Käsillä olevassa tutkimuksessa käytämme käyttöteoria-käsitettä kuvaamaan kaikkia edellä mainittuja termejä. Käyttöteoria-käsitteellä haluamme kuvata tutkimukseemme osallistuneiden opettajien pedagogisen toiminnan taustalla olevaa ajattelua. Ojanen (2000, 86) puhuu käyttöteoriasta, joka on eräänlainen sisäänrakennettu säännöstö tai ohjausjärjestelmä, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Käytännössä se merkitsee, että ihminen tiedostaa minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa pohjautuu. Käyttöteorian voidaan olettaa kehittyvän jatkuvasti uusien kokemusten myötä. Aaltonen ja Pitkäniemi (2002) määrittelevät käyttöteorian opettajan henkilökohtaiseksi tietämystä ja uskomuksia koskevaksi järjestelmäksi ”hyvästä opetuksesta”. Heidän mukaansa käyttöteoria vaikuttaa, millaiseksi opetustoteutus muodostuu ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa oppijoiden oppimiselle. Käyttöteoria on sekä realistinen käytännössä testattu teoria että toimintapyrkimyksiä suuntaava ideaalikehikko.

Elbaz (1983, 5) määrittelee opettajan käytötiedon (practical knowledge) siten, että se sisältää opettajan kokemukset oppilaiden oppimistyyleistä, kiinnostuksen kohteista, tarpeista,

vahvuuksista ja heikkouksista, valikoiman erilaisia opetusmenetelmiä sekä luokan hallintaan liittyviä tietoja ja taitoja. Opettaja on perehtynyt koulun sosiaaliseen rakenteeseen ja tietää mitä opettajalta ja oppilailta edellytetään, että he menestyisivät tuossa ympäristössä. Hän tuntee myös koulua ympäröivän yhteisön ja hänellä on käsitys siitä, mitä tuo yhteisö hyväksyy ja mitä ei. Lisäksi hänellä on oppiainekohtaista teoreettista tietoa lapsen kehityksestä, oppimisesta ja yhteiskunnasta. Yksittäisen opettajan käytäntöön suuntautuvaa, uskomuksia ja arvoja koskevaa tietoa kutsutaan praktiseksi tiedoksi.

Elbaz (1983, 15-21) on pyrkinyt jäsentämään käyttötietoa kuvaamalla sen laatua ja sitä, miten opettaja sitä hyödyntää. Hän erittelee käyttötiedosta viisi orientaatiota, jotka ovat tilannekohtainen, henkilökohtainen, sosiaalinen, kokemuksellinen ja teoreettinen orientaatio. Tilanneorientaatio kuvaa sitä, miten käyttötieto syntyy käytännön tilanteessa ja miten se suuntautuu uusiin tilanteisiin tavoitteena selvittää niistä paremmin. Henkilökohtainen orientaatio tuo esille opettajan käyttötiedossa ilmenevät arvot. Se kuvaa sitä, miten opettaja pyrkii saavuttamaan sopusoinnun arvojen ja päämäärien välillä. Sosiaalinen orientaatio kuvaa sitä, miten opettaja hyödyntää käyttötietoaan muokatakseen sosiaalista ympäristöään, ja miten sosiaalinen ympäristö vaikuttaa käyttötietoon. Kokemuksellinen orientaatio valottaa sitä, miten käyttötieto perustuu opettajan kokemuksiin ja miten se jäsentää niitä. Teoreettinen orientaatio tuo esille, miten opettaja ymmärtää teorian ja käytännön välisen suhteen ja mikä merkitys on opettajan koulutuksella ja teoreettisella tiedolla opettajan työssä ja käyttötiedossa.

Käyttöteoriat rakentuvat kulttuurisidonnaisten kokemusten myötä kasvaessamme ”sisälle” kulttuuriimme. Ne sulautuvat elämäämme niin saumattomasti, että niiden tiedostaminen on hyvin vaikeaa. Esimerkiksi viisi -vuotiaat lapset käyttävät äidinkieltään usein jo melko taitavasti, vaikka eivät tunne sen kieliopillisia perusteita. Lapsi sisäistää äidinkieltänsä käyttöteorian ennen kuin oppii sen julkiteorian (kielioppi) koulussa. Samalla tavalla myös opettajaopiskelijat osaavat opettaa ennen kuin tuntevat oppimisen ja opettamisen teorioita. Käyttö- ja julkiteoria-käsitteiden avulla on mahdollista ymmärtää, miksi käyttäytymisemme muuttuu tai ei muutu (Wilska-Pekonen 2001, 80).

Julkiteoriat muuttuvat suhteellisen helposti uuden informaation myötä. Ne on helpompi tiedostaa ja ymmärtää kuin käyttöteoriat, mutta ne vaikuttavat käyttäytymiseemme vain

vähän. Käyttöteorioita on sen sijaan vaikea tunnistaa ja määritellä, sillä ne ovat juurtuneet syvälle tietoisuuteemme. Niiden pukeminen sanoiksi on vaikeaa. Käyttöteoriat muodostuvat arvojen ja kokemusten sulautuessa asenteiksi, jotka puolestaan muuttuvat tiedostamattomiksi ja itsestään selviksi käyttäytymistämme ohjaaviksi olettamuksiksi. Käyttöteorioiden vaikutus käyttäytymiselle on huomattavasti suurempi kuin julkiteorioiden. Julkiteoriat ja käyttöteoriat eivät välttämättä sovi toistensa kanssa yhteen, mutta toisaalta julkiteoriat voivat sulautua käyttöteorioihin kokemusten myötä. (Wilska-Pekonen 2001, 81.)

Jaggarin (1989) mukaan tieteellinen tutkimus ja teoriat sekä käytäntö ovat tärkeitä tiedon tuottajia opettajalle. Tieteellistä tietoa opettaja saa sekä lukemalla tutkimusraportteja että kuuntelemalla tutkijoiden esityksiä. Käytännön työssään opettaja saa tietoa kokeilemalla, soveltamalla ja testaamalla. Puhumalla ja kuuntelemalla kollegoiden kanssa opettaja hankkii tietoa opettamisen ja oppimisen käytännöistä. Myös havainnointi on tärkeä osa opettajan tiedon hankintaa. Havainnoidessaan oppilaitaan opettajan on otettava etäisyyttä kohteeseen, jotta hän voisi paremmin huomata asioita. Opettaja siis kokoaa tietoa ja muokkaa käyttöteorioitaan ajattelemalla ja toimimalla, katselemalla, kuuntelemalla, aistimalla ja tuntemalla.

Jaggar (1989) toteaa, että reflektoinnilla on olennainen osuus käyttöteorioiden kehittämisessä. Reflektio voidaan määritellä omien uskomusten oikeutuksen tutkimiseksi ja toiminnan suuntaamiseksi sekä ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi (Mezirov 1995, 8). Emme niinkään opi uutta vain kokiessamme jotain vaan siitä, kun reflektioimme tuota kokemusta. Opettaja reflektoi omaa toimintaansa ja yhdistää entiseen tietoonsa myös havainnoinnin avulla kerättyneen informaation (Jaggar 1989, 75). Ojasen (2000, 86) mukaan reflektio on keskeinen väline käyttöteorian kehittämisessä. Reflektioprosessin avulla opettaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja sen taustalla olevasta käyttöteoriasta. Kari (1996, 25) painottaa, ettei mitään absoluuttisesti oikeaa didaktista teoriaa ole olemassa, ja että opettajan käyttöteorian tulisi rakentua reflektion avulla.

Ojasen (2000, 89) mukaan käyttöteoria auttaa ymmärtämään omaa käyttäytymistä ja sen muutostarvetta. Tällöin opettajan on mahdollista kehittyä ammatillisesti. Vasta tutkimisen avulla on mahdollista ymmärtää, että ne uskomukset ja olettamukset, joita opettajalla on,

ovatkin yksinkertaisesti hänen omaa käyttöteoriaansa. Kyse on siis käyttöteorian tiedostamisesta. Käyttöteoria antaa opettajalle henkilökohtaisen hallinnan tunnetta. Hän tietää mitä tekee ja luottaa siihen, että myös pystyy tekemään sen. Lisäksi käyttöteoria antaa turvallisen sosiaalisen aseman opettajana. Se jäsentää opettajan kuvaa koulusta ja oppimisesta sekä antaa hänelle työkaluja opetustehtävistä suoriutumiseen. (Aaltonen 2003, 77.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Alasuutarin (1994, 240) mukaan hypoteesit ja tutkimuskysymykset muotoutuvat laadullisessa tutkimuksessa vähitellen tutkimuksen analyysin edetessä. Eskola ja Suoranta (1998, 19) huomauttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia. Myös tämän tutkimuksen tutkimustehtävä on tarkentunut tutkimusprosessin aikana.

Tässä tutkimuksessa, jonka keskiössä ovat opettajien käyttöteoriat, pyrimme opettajien kertomusten avulla avaamaan opettajan pedagogista ajattelua. Tutkimuksemme ei pyri selvittämään opettajan ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta, vaan se keskittyy opettajan kokemushistorian kautta muotoutuneiden persoonallisten uskomusjärjestelmien laadulliseen tarkasteluun. Mielestämme opettajan ajattelun ja opetustoiminnassa esiintyvien syy - seuraussuhteiden osoittaminen on erittäin vaikeaa, johtuen opetusprosessin moniulotteisuudesta. Kasvatustavoitteiden toteutumista ja arvojen siirtämistä oppilaille tulisi seurata vuosia, jotta tuloksia voisi arvioida luotettavasti.

Asetimme ennen aineiston hankintaa tutkimuksen alustavaksi tarkoitukseksi Jyväskylän normaalikoulun liikunnanopettajien käyttöteorioiden laadullisen kuvaamisen. Halusimme aineistolähtöisesti selvittää, mitkä ovat ne käsitteet, joiden mukaan opettajat käyttöteorioitaan jäsentävät. Pyrkimyksenämme oli tarkastella opettajien opetustyölleen asettamia päämääriä ja niitä keinoja, joilla he päämääriinsä pyrkivät.

Aineiston kerättyämme huomasimme tiettyjen käsitteiden toistuvan käyttöteorioissa usein. Kaikki opettajat käsittelivät kirjoitelmissaan ihmis-, tiedon ja oppimiskäsitystä. Myös Patrikaisen (1997, 242) tutkimustulokset osoittavat edellä mainittujen käsitteiden olevan opettajien pedagogisessa ajattelussa keskeisiä käsitteitä. Lisäksi Patrikainen esittää, että ne liittyvät opettajien pedagogisessa ajattelussa toisiinsa niin, että joku niistä saa primaarimerkityksen ja muut sekundaarimerkityksen. Aineiston tarkastelun jälkeen tutkimuskysymyksemme tarkentuivat seuraaviksi:

1. Millaisia ovat Jyväskylän normaalikoulun yläasteen ja lukion liikunnaopettajien käyttöteoriat ja mitkä ovat ne keskeiset käsitteet, joiden mukaan he niitä jäsentävät?
2. Millaisia tavoitteita opettajat asettavat opetukselleen ja millä tavoilla he tavoitteisiinsa pyrkivät?
3. Onko erilaisilla ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksillä sekä opetussuunnitelmalla yhteyttä opettajien opetukselleen asettamiin tavoitteisiin tai opetuskäytäntöön?

3.2 Tutkijoiden esioletukset

Tutkijoina olemme pyrkineet huomioimaan oman subjektiivisen näkökulmamme tutkimusta tehdessämme. Olemme tarkastelleet tutkittavaa ilmiötä ikään kuin linssin läpi, jota on hionut oma elämänhistoriamme. Meillä kummallakin on omat maailmankuvamme, arvomme, uskomuksemme ja kokemuksemme. Lisäksi suomalainen kulttuuri vaikuttaa näkökulmaamme tutkijoina. Muissa kulttuureissa asiat voidaan nähdä hyvin erilaisen linssin läpi. Tutkijoina meidän tulee kriittisen reflektion avulla tulla tietoisiksi linssiemme sisällöistä.

Olemme perehtyneet laadulliseen tutkimukseen liikuntapedagogiikan opinnoissamme laadullisen tutkimuksen kurssilla. Lisäksi olemme kasvatustieteen opintoihin liittyen kirjoittaneet omat käyttöteoriamme ja täten jäsentäneet omia ajatuksiamme liikuntakasvatuksen suhteen. Uskomme oman esiymmärryksemme lisääntyneen käyttöteorioiden laatimisen myötä.

Omat käyttöteoriamme pohjautuvat ehkä eniten kristilliselle ja humanistiselle ihmiskäsitykselle. Koska nämä ihmiskäsitykset esiintyvät myös tutkimuskohteenamme olevilla opettajilla, uskomme paremmin ymmärtävämmä heidän ajatteluaan. Toisaalta näiden ihmiskäsitysten kriittinen tarkastelu saattaa olla edellä mainitusta syystä puutteellista. Kasvatustajattelussamme korostuu myös konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Opetusharjoittelun aikana olemme olleet tutkimuskohteenamme olevien opettajien ohjauksessa. Harjoittelun aikana luomamme henkilökohtaiset suhteen opettajiin eivät voi olla

vaikuttamatta aineiston analysointiin. Toivomme käymiemme keskusteluiden pohjalta ymmärtävämmä opettajien käyttöteorioita syvemmin. Liikuntapedagogiikan opiskelijoina olemme lisäksi neljän opiskeluvuoden aikana saaneet runsaasti opettajakokemusta, jonka uskomme auttavan meitä ymmärtämään opettajien käyttöteorioiden analysointia. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että aineistoa on ollut analysoimassa kaksi tutkijaa yhden sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa tästä käytetään nimitystä tutkijatriangulaatio. Tällöin tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään ja pyrittävä yhteisymmärrykseen tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. (Eskola & Suoranta 1998, 70.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Laineen (2001, 26-31) mukaan fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta. Ne saavat sovellettavan muotonsa monien eri tekijöiden tuloksena. Tutkijan on harkittava miten hän voi toimia niin, että saavuttaisi tutkitavan kokemuksen ja hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman totuudenmukaisina. Fenomenologinen tutkimus pyrkii ymmärtämään jonkin tutkitavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityks maailmaa. Se ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii puolestaan teorian ymmärtämiseen ja tulkintaan. Siinä etsitään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voisimme puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Kun fenomenologinen tutkimus tarvitsee tulkintaa, tulee siihen mukaan hermeneuttinen ulottuvuus.

Tämä tutkimus noudattaa pääsääntöisesti fenomenologis-hermeneuttista rakennetta.

-
1. **Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio** (jatkuu koko tutkimuksen ajan)
 2. **Aineiston hankinta**
 - esim. avoin haastattelu
 3. **Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen**
 4. **Kuvaus**
 - tutkimuskysymyksen näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta ja kuvaaminen luonnollisella kielellä
 5. **Analyysi**
 - aineiston merkitysten jäsentyminen merkityskokonaisuuksiksi
 - merkityskokonaisuuksien sisällön esittäminen tutkijan omalla kielellä
 - tulkintaa vaativien lauseiden ja lausekokonaisuuksien tarkastelu
 6. **Synteesi**
 - merkityskokonaisuuksien yhteen vienti, kokonaiskuva merkitysten verkostosta
 - arvioidaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita
 7. **Uuden tiedon käytännöllisten sovellusten arvioiminen**, kehittämisideat
-

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan sellaista tutkimusta, jonka päätelmiä ei ole saatu aikaan tilastollisilla tai määrällisillä menetelmillä (Strauss & Corbin 1998, 10-11). Laadullisen analyysin tavoitteena on löytää jäsentämättömästä aineistosta käsitteitä ja niiden suhteita ja tämän jälkeen ei-matemaattisesti tulkiten järjestää ne teoreettiseksi malliksi. Aineisto on yleisimmin tekstiä (Eskola & Suoranta 1998, 13-15.), mutta se voi olla myös kuvaa ja ääntä (Strauss & Corbin 1998). Nykyään laadullisen tutkimuksen käsite sisältää lukuisia useita eri merkityksiä. Sosiologiassa, psykologiassa, kasvatustieteessä ja antropologiassa on omat laadullisen tutkimuksen perinteensä. Laadullinen tutkimus ei siis ole vain yhdenlainen hanke, vaan joukko mitä moninaisimpia tutkimuksen lajeja. Koska erilaisia termejä ja suuntauksia on lukuisia Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) ihmettelevät, onko niiltä löydettävissä jokin yhteinen ydin, jotta voitaisiin puhua laadullisesta tutkimussuuntauksesta. Tämän vuoksi metodikirjallisuudessa käsitellään melkein aina laadullisen tutkimuksen yhteisiä piirteitä. (Hirsjärvi ym. 2000, 153-155.)

Eskola ja Suoranta (1998) ovat keränneet seuraavia laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä (ks. myös Hirsjärvi ym. 2000, 155), joista ensimmäinen on aineistonkeruun menetelmä. Aineisto on tuotettu ensi kädessä tutkijasta riippumatta, mutta tutkija voi myös vaikuttaa aineiston syntyyn. Tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana, joten laadullisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Tutkimuksen eri vaiheet – aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen. Toinen tunnusmerkki on tutkittavien näkökulma, joka tarkoittaa tutkijan osallistuvuutta. Tähän liittyy kysymys objektiivisuudesta ja subjektiivisuudesta. Objektiivisyys syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. Harkinnanvarainen otanta on oleellinen osa laadullista tutkimusta. Aineiston tieteellisyyttä ei määritä sen määrä vaan laatu. Laadullista tutkimusta tehdään usein, kuten olemme jo aikaisemmin maininneet, ilman ennako-olettamuksia. Tähän liittyy myös hypoteesittomuus tutkimuksen tunnusmerkkinä. Tutkijan aseman on laadullisessa tutkimuksessa vapaampi kuin määrällisessä tutkimuksessa, mutta se vaatii tutkijalta paljon tutkimuksellista mielikuvitusta. (Eskola & Suoranta 1998, 15-24.)

Syrjälä (1994, 14-15) esittää, että tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteen valinta on yleensä tarkoin harkittu. Tässä tutkimuksessa kiinnostus on kohdistunut Jyväskylän nor-

maalikoulun liikunnanopettajien käyttöteorioihin. Kutakin opettajaa tutkitaan yksittäisenä tapauksena ja hänen ajattelustaan pyritään saamaan perusteellista informaatiota. ”Tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta.” (Syrjälä 1994, 11).

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on tutkimuksen kohteena olevien kyky muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tapaustutkimuksessa aineiston hankinta on usein avointa, koska tutkija on kiinnostunut tutkittavan tavasta jäsentää maailmaa. Lisäksi tutkijalla on läheinen suhde tutkimuksensa kohteeseen, mistä johtuen hänen subjektiiviset kokemuksensa vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Tutkijan on pyrittävä tuomaan omat esioletuksensa tutkimuksen kohteesta julki tutkimusta raportoidessaan. (Syrjälä 1994, 13-14.) Tapaustutkimuksessa tutkijoiden tulee tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jolloin lukija saa selville miten johtopäätöksiin on päädytty ja näin voi myös arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001, 160).

Laadullisessa tutkimuksen yhteydessä on melko paljon puhuttu aineistolähtöisestä analyysistä. Tähän ajatteluun tapaustutkimus sopii mainiosti. Tutkijoiden keräämästä aineistosta käsin rakennetaan jotain yleisesti kiinnostavaa. Voidaan tutkia vaikkapa, miten Halonen pääsi puolueensa ehdokkaaksi ja miten hän saavutti kansansuosion, joka vei hänet presidentiksi. (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001, 159-160.)

4.3 Tutkimuksen kohde ja aineiston hankinta

Mielenkiintomme kohdistui Jyväskylän normaalikoulun yläasteen ja lukion liikunnanopettajiin, koska olimme opetusharjoitteluun liittyen heidän kanssaan tiiviissä yhteistyössä ja tunsimme heistä henkilökohtaisesti muutamia. Koulussa toimii kuusi liikunnanopettajaa, joista kolme on mies- ja kolme naisopettajaa. Kaikki liikunnanopettajat toimivat myös terveystiedon opettajina ja kaksi heistä lisäksi opinto-ohjaajina. Pidimme todennäköisenä, että opettajilla olisi jo valmiina jonkinlainen kirjallinen versio omasta käyttöteoriastaan, koska Jyväskylän normaalikoulu toimii tiiviissä yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kanssa. Tavallisissa kouluissa opettajilla tuskin on valmiina omaa käyttöteoriaa.

Opettajien käyttöteorioita koskevaa informaatiota oli mielestämme hyödytöntä saattaa nuumeriseen muotoon. Kvantitatiivisilla menetelmillä, joissa argumentoidaan lukujen ja niiden välisten systemaattisten, tilastollisten yhteyksien avulla saavuttamamme tieto olisi jäänyt todennäköisesti pinnalliseksi. Päädyimme valitsemaan laadullisen lähestymistavan, koska laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena (Alasuutari 1994, 25-28).

Halusimme vaikuttaa mahdollisimman vähän opettajien käyttöteorioiden sisältöihin. Toivoimme opettajien jäsentävän itse ajatuksiaan niin, että aineisto saataisiin hallittavaan ja prosessoitavaan muotoon (ks. Mäkelä 1990, 53). Tästä syystä päätimme kerätä aineistomme kirjallisesti antamalla opettajille tehtäväksi kirjoittaa oman kasvatustyönsä keskeiset periaatteet otsikolla ”opetusfilosofiani”. Opetusfilosofia-termi oli käytössä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, mutta muutimme sen myöhemmin käyttöteoriaksi, koska se on tunnetumpi termi kirjallisuudessa.

Marraskuussa vuonna 2002 selvitimme liikunnanopettajien halukkuuden osallistua tutkimukseemme. Kysyimme opettajilta, olisivatko he valmiita kirjoittamaan oman kasvatustyönsä keskeiset periaatteet otsikolla ”opetusfilosofiani” tutkimustamme varten. Normaalikoulun yläaseen ja lukion kuudesta liikunnanopettajasta viisi vastasi kysymykseemme myöntävästi. Yksi opettaja ei työkiireidensä vuoksi halunnut tutkimukseemme osallistua. Pyysimme tutkimukseemme osallistuvia opettajia lähettämään käyttöteoriaansa meille sähköpostitse joulukuun loppuun mennessä. Saimme kolmen opettajan käyttöteoriat määräaikaan mennessä ja kaksi opettajista vastasi tammikuussa vuonna 2003 muistutuskirjeemme saatuaan.

Keräämämme aineisto rajoittuu tarkoituksen mukaisesti Jyväskylän normaalikoulun liikunnanopettajien kirjoitelmiin. Mielestämme aineisto on saavuttanut tutkimuskysymystemme kannalta riittävän saturaation eli kylläisyyden ja se vastaa kattavasti tutkimusongelmiimme. Emme pidä yhden opettajan jäämistä tutkimuksestamme pois ongelmana aineiston kattavuuden kannalta. Koska normaalikoulun kuudesta liikunnanopettajasta viisi osallistui tutkimukseemme, rohkenemme yleistää opettajien ajatukset koskemaan koko normaalikoulun yläasteen ja lukion liikunnanopetusta.

Eskola ja Suoranta (1998, 57) muistuttavat, että tutkimuksen tuloksia julkistettaessa tulee pitää huolta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojasta. Tässä tutkimuksessa opettajien nimien sijaan käytämme kirjain-numeroyhdistelmiä O1-O5.

4.4 Aineiston käsittely

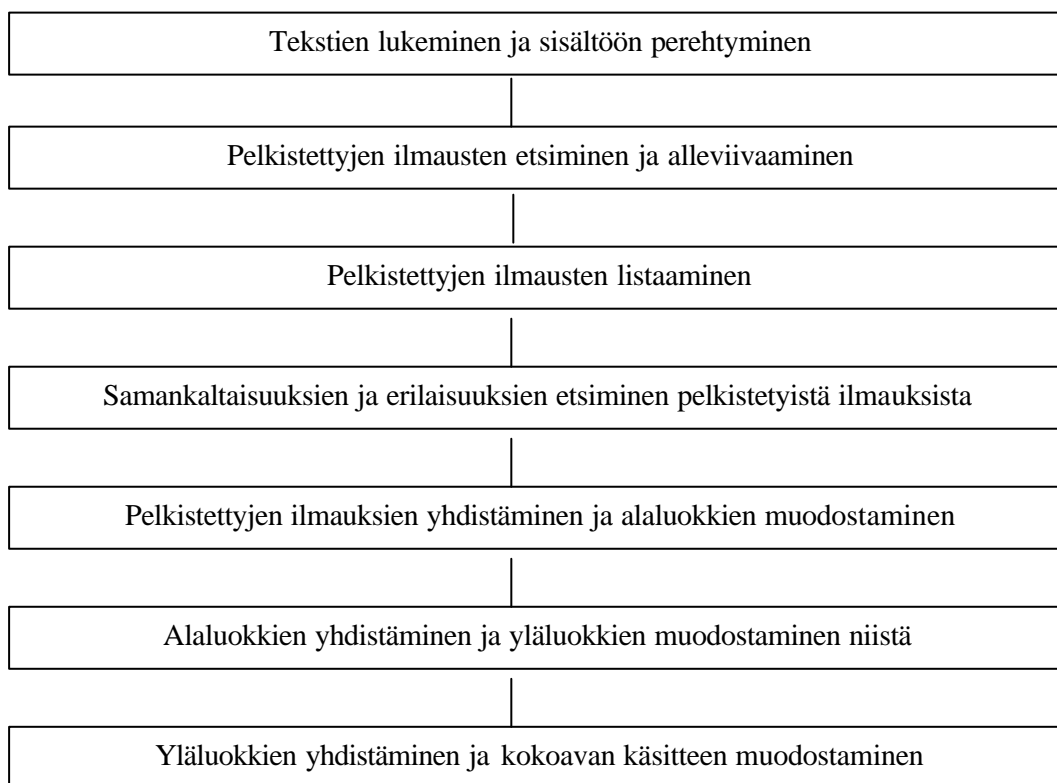
Tuomen ja Sarajärven (2003, 93) mukaan sisällönanalyysia voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Useimmat eri nimillä kulkevat laadulliset analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa sisällön analyysiin, jos sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena viitekehysenä.

Laadullisen aineiston käsittelyn yhteydessä puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysista. Jako perustuu tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikkaan. Induktiivinen päättely etenee yksityisestä yleiseen ja deduktiivinen yleisestä yksityiseen. Tämä jaottelu on tieteellisesti melko ongelmallinen siksi, että puhtaan induktion mahdollisuus on kyseenalainen, koska uusi teoria ei voi syntyä ainoastaan havaintojen pohjalta. Suurin ongelma esitetystä kahtiajaossa on kuitenkin käytännöllinen. Siinä unohdetaan kokonaan niin sanottu abduktiivinen päättely, jonka mukaan uusi teoria on mahdollista muodostaa silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. On myös mahdollista jaotella analyysimenetelmät aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95-101.)

Sisällönanalyysia voidaan pitää myös yksittäisenä metodina, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentti voi olla melkein mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali, kuten esimerkiksi päiväkirja, haastattelu, raportti tai ainekirjoitus. Sisällönanalyysi sopii hyvin myös täysin strukturoimattoman aineiston käsittelyyn. Tällä analyysimenetelmällä pyritään tutkittavasta ilmiöstä saamaan tiivistetty kuvaus, joka on yleisessä muodossa johtopäätösten tekoa varten. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, kootaan ja käsitteellistetään uudelleen uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105-110.)

Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka tarkoituksena on rakentaa teoriaa niin sanotusti puhtaalta pöydältä ilman ennakoasetuksia. Tällöin teoriaa rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös (Eskola & Suoranta 1998, 19). Deduktiivinen tutkimusote, jossa aineiston avulla pyritään perustelemaan jonkin teorian olemassaoloa, ei olisi antanut aineistollemme yhtä paljon mahdollisuuksia (Hirsjärvi 2000, 129).

Aineistolähtöinen analyysi voidaan jakaa karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston ryhmittely ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen. Seuraavassa kuviossa esittelemme tutkimusaineistomme analyysin etenemisen vaiheittain.



KUVIO 6 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomea ja Sarajärveä (2003, 111) mukailten.

Opettajien kirjoittamien tekstien pituus vaihteli paljon: lyhin oli neljä sivua ja pisin kuusi toista sivua pitkä. Yhteensä tekstiä oli 58 sivua. Yhdessä tekstissä oli lisäksi käytetty hu-

moristisia kuvia kirjoituk sen lomassa ja eräs opettaja havainnollisti ajatuksiaan kuvioiden avulla. Kolmessa tekstissä apuna oli käytetty kirjallisuuslähteitä, jotka oli myös merkitty tekstiin. Näitä kirjoituksia voisi luonnehtia tutkielmiksi tai esitelmiksi, joissa oli käytetty kirjallisuuslähteitä apuna. Opettajat vahvistivat niissä omia ajatuksiaan teoria viittauksin. Teorian ja oman pohdinnan suhde vaihteli opettajien välillä. Osa opettajista oli lisäksi erot- tanut oman pohdinnan sisentämällä kappaleen jakoa. Nämä opettajat olivat jäsentäneet tekstiään otsikoiden avulla, joita olivat muun muassa ”Taustani, Persoonallisuuteni, Ihmis- käsitykseni, Oppimiskäsitykseni, Tiedonkäsitykseni sekä Minä opettajana”. Kaksi muuta opettajaa ei ollut otsikointia tehnyt ja heidän kirjoituksensa muistuttivatkin pohdiskelevaa esseevastausta tai ainekirjoitusta.

Aluksi luimme tekstit useaan kertaan läpi ja tarkastelimme, millaisia kirjoituksia opettajat olivat tehneet. Seuraavaksi perehdyimme kumpikin tahoillamme teksteihin ja alle- viivasimme mielestämme tärkeitä asioita. Pyrimme löytämään teksteistä keskeisiä teemoja. Opettajat olivat helpottaneet työtämme jäsentämällä kirjoituksiaan valmiiden otsikoiden alle. Tämän jälkeen kokoonnuimme vertaamaan löytämiämme teemoja ja neuvottelemaan yhteisistä teemoista. Valitsimme sellaiset teemat, jotka kumpikin saattoi hyväksyä ja joiden olemassaolon saatoimme tekstien pohjalta hyvin perustella. Olemme joutuneet koko tutki- musprosessin ajan neuvottelemaan eri vaihtoehtoista ja perustelemaan toisillemme teke- mämme valinnat.

Kun olimme saaneet muodostettua mielestämme keskeiset teemat, purimme aineiston nii- den alle. Keskeisimmiksi teemoiksi nousivat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys sekä opetus- suunnitelma ja niistä seuraavat opetuksen tavoitteet. Omaksi teemakseen nousi myös opet- tajien itsensä arvioima opetustyön käytännön toteutus. Teimme eri teemojen mukaan si- taattikokoelman ja muodostimme pääteemoille alaluokkia. Tämän jälkeen perehdyimme muodostamiimme teemoja vastaavaan kirjallisuuteen ja aloimme kirjoittaa vuoropuhelua teorian, aineiston ja omien tulkintojemme välille. Jotkin teemat jätimme kirjoitusprosessin aikana pois ja joitain yhdistimme keskenään. Myös teemojen alaluokkia nimesimme uudel- leen. Lopuksi, kun olimme saaneet aineiston analysoitua, pyrimme muodostama an koko- naiskuvan merkityskokonaisuuksista ja arvioimaan niiden välisiä suhteita ja käytännön sovellusmahdollisuuksia.

Vaikka teemojen muodostaminen tekstien pohjalta oli suhteellisen vaivatonta, tuotti aineiston luokittelu teemojen mukaan vaikeuksia. Muodostamamme teemat liittyvät erittäin kiinteästi toisiinsa, minkä vuoksi tekstiä oli vaikeaa kategorioida vain yhteen luokkaan. Lisäksi opettajat pohtivat usein samassa kappaleessa moneen eri teemaan kuuluvia asioita. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset heijastuvat opettajien opetukselleen asettamiin tavoitteisiin, jotka puolestaan nivoutuvat käytännön toteutukseen.

5 KÄYTTÖTEORIOIDEN KULMAKIVET

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat pitivät oman opettajuuden pohtimista tärkeänä. Heidän mielestään opetuksen perusteiden kriittinen tarkastelu ehkäisee urautumista työssä ja antaa mahdollisuuden kehittyä ammatillisesti. He pitivät opetusprosessia niin moniulotteisena tapahtumana, että sitä ei voida yhden ainoan teorian avulla selittää, eikä yksittäinen teoria saa alkaa hallitsemaan opetusta. Opettajien käyttöteorioissa onkin havaittavissa piirteitä useista eri teorioista.

”Monesti olen miettinyt, miksi on niin tärkeää miettiä oman opetuksen ja kasvatuksen lähtökohtia. Teoreettinen pohdiskelu ehkäisee mielestäni urautumista. Ilman taustalla olevaa teoreettista pohdiskelua, opetus jää pelkäksi tekniikaksi, josta seuraa itsestään selvyyksiä ja käytänteitä, joita ei kyseenalaisteta. Ihmisen (opettajan) tiedostamaton sisäinen ajattelu ohjaa toimintaamme (opetustamme). Tiedostamattomuus on kehityksen este. Siksi onkin tärkeää, että ihminen (opettaja) tutustuu itseensä. Mitä enemmän ihminen tutustuu itseensä, sitä enemmän tiedostamattomuus vähenee, tällöin oman toiminnan reflektointi muuttaa tiedostamatonta tiedostetuksi. Eri teoriat täydentävät toisiaan, mikään teoria ei yksin vastaa koko opetus- ja oppimistapahtumaa. Tähän kaikkeen vaikuttaa keskeisesti omat arvomme, siksi niiden tiedostaminen on tärkeää.” (O4)

Nimitämme opettajien käyttöteorioiden tärkeimpiä osa-alueita käyttöteorioiden kulmakiviksi. Ne luovat opettajan ajattelulle perustan ja heijastuvat opetuksen tavoitteisiin sekä opetuskäytäntöön. Tärkeimmiksi osa-alueiksi osoittautuivat tässä tutkimuksessa ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys ja opetussuunnitelma. Joillakin opettajilla kulmakivien yhteys opetuksen tavoitteisiin ja opetuskäytäntöön oli voimakasta, kun taas toisilla näiden asioiden välistä yhteyttä ei ollut niin selkeästi havaittavissa. Havaitsimme yhteyttä myös eri kulmakivien välillä.

5.1 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsityksen määrittelemineen on monella tapaa vaikeaa, koska ihminen on niin moniulotteinen olento. Ihmistä koskevan tiedon lisääntyessä on määrittely käynyt entistä ha-

kalammaksi. Määritelmiä on lukuisia ja jotkin niistä ovat jopa toisilleen vastakkaisia. (Peltonen 1979, 39.) Myös muita käsitteitä käytetään ihmiskäsityksen synonyymina tai rinnalla. Näitä ovat esimerkiksi ihmisluonto, ihmiskuva ja ihmisen olemus. (Hirsjärvi 1985, 91.)

Jokaisella ihmisellä on ihmiskäsitys, mutta sen tiedostamisen aste voi olla erilainen (Patrikainen 1997, 257). Tiedostamaton ihmiskäsitys on subjektiivisesti väritynyt ja muutosta vastustava, kun taas tiedostettu ihmiskäsitys saattaa olla rationaalisempi, selkeämpi ja siten helpommin kehitettävissä (Rauhala 1986,13). Kaikki tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat itse määritelleet omaa ihmiskäsitystään. Näin ollen heidän ihmiskäsitystään voidaan pitää ainakin osittain tiedostettuna. Oman ihmiskäsityksen kriittinen käsittely on siis edellyttänyt opettajilta kykyä asettua itsensä ulkopuolelle tarkastelijan asemaan. (ks. Hirsjärvi & Huttunen, 1995, 51.)

Ihmiskäsitys perustuu niihin arvostuksiin, katsomuksiin, uskomuksiin tai ideologioihin, jotka ihminen on omaksunut itsestään ja asemastaan maailmassa. Näin ymmärrettynä ihmiskäsityksen voidaan todeta olevan osa maailmankatsomusta. (Ruokanen 1991, 27.) Hirsjärvi (1985, 95) toteaa, että ihmiskäsitys on osa yksilön maailmankuvaa. Ihmiskäsitys viittaa siis johonkin kokonaisvaltaiseen, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään.

Jos yksilöillä on harkittu ja jäsentynyt näkemys kasvatusihanteista ja -päämääristä, hänellä on myös jonkinlainen jäsentynyt kuva siitä, mikä on välttämätöntä päämääriin pääsemiseksi ja miten on mahdollista päästä näihin päämääriin. (Hirsjärvi 1985, 96.) Voidaan siis olettaa, että ihmiskäsitykseen liittyvät oleellisesti ne menetelmälliset ratkaisut, joita opettajat kasvatustyössään käyttävät.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ei ole tietoisesti nojaututtu yhteen selkeästi määriteltyyn ihmiskäsitykseen. Arvosidonnaiset kasvatustavoitteet on tehty väljiksi ja yleisluontoisiksi. Tämä antaa opettajalle mahdollisuuden toteuttaa omaa ihmiskäsitystään. (Patrikainen 1997, 56-57.) Tässä tutkimuksessa ihmiskäsitystä tarkastellaan pedagogisen ajattelun näkökulmasta, jolloin tarkastelu rajataan opettajan ihmiskäsityksen ja kasvatuksen suhteeseen. Useat tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitävät ihmiskäsitystään vahvasti kasvatus- ja opetustoimintaansa ohjaavana tekijänä. Kaksi opettajaa pitää ihmis-

käsitystään käyttöteoriaansa kulmakivenä, keskeisimpänä käyttöteoriaansa ohjaavana elementtinä.

”Pyrin seuraavassa tekstissä pureutumaan opetus- ja ohjausfilosofiani ytimeen eli ihmiskäsitykseeni ja siitä kumpuaviin minulle merkittäviin periaatteisiini, joita pyrin toteuttamaan elämässäni” (O2)

”Keskeisin asia, joka vaikuttaa toimintaani, on se, mitä ajattelen ihmisestä. Kaipa tässä voidaan puhua ihmiskäsityksestä kaiken toiminnan kulmakivenä, koska tästä seuraa myös ajatukset opettamisesta ja kasvattamisesta.” (O4)

Rauhala (1974) mukaan ihmiskäsitykset voivat erota toisistaan sen perusteella, miten monta olemassaolon perusmuotoa niissä on. Puhutaan monistisista, dualistisista ja pluralistisista teorioista. Monistisia teorioita ovat materialistinen ja spiritualistinen näkemys. Materialistisen näkemyksen mukaan ihminen on aineellinen olento ja spiritualistisen näkemyksen mukaan todellisuuden peruslaatu on henkinen. Dualistinen käsitys katsoo ihmisen muodostuvan sekä hengestä että aineesta. Pluralismin mukaan ihminen koostuu useista eri osista, esimerkiksi elollisesta ja psyykkisestä järjestelmästä. (Rauhala 1974, 35.) Eräs tutkimukseemme osallistuneista opettajista on saanut vaikutteita useasta eri ihmiskäsityksestä, eikä halua luokitella omaa käsitystään erityisesti minkään kategorian mukaan.

”Ihmiskäsitys-näkemyksiä ja jaotteluja on monenlaisia. Olenkin peilannut niitä, joissa olen huomannut olevan yhtäläisyyksiä oman käsitykseni kanssa...harvoin yksittäinen opettaja edustaa yhtä ainoa ihmiskäsitystä, vaan usein se on monen yhdistelmä.” (O3)

Erilaiset ihmiskäsitykset ovat kautta aikojen etsineet vastauksia samankaltaisiin kysymyksiin: Mikä on ihmisen perimmäinen olemus, mikä on hänen suhteensa itseensä ja ympäröivään todellisuuteen, mistä ihminen on saanut alkunsa ja miten ihmisen negatiiviseen käyttäytymiseen suhtaudutaan. (Patrikainen 1997, 53.) Ropon (1985, 5) mukaan laajimmin vaikuttaneita ihmistä koskevia suuntauksia ovat naturalistinen ihmiskäsitys, humanistinen ihmiskäsitys, marxilainen ihmiskäsitys ja kristillinen ihmiskäsitys.

Hirsjärvi (1982) esittelee erilaisia näkökulmia ihmisen olemuksen ymmärtämiseen. Hän tarkastelee ihmistä biologisena olentona ja evoluution tuloksena, sosiaalisena ja järjellisenä olentona, Jumalan kuvana, vapaana ja vastuullisena olentona, yhteiskunnallisena olentona, energiasysteeminä ja viettien ohjaamana olentona sekä ympäristövaikutusten määräämänä ja geneettisesti määrättyneenä olentona.

5.1.1 Kristillinen ihmiskäsitys

Kristillinen kirkko on voimakkaasti kasvattanut niitä kansoja, joiden piirissä se on vaikuttanut. Koko kirkkolaitos on perinnettä vuosisatojen takaa ja se on siirtänyt kristillisiä arvoja ja päämääriä sukupolvelta toiselle. Kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohta on Raamatussa, Jumalan ilmoittamassa sanassa, mistä johtuu ihmiskäsityksen pysyvä luonne. (Hirsjärvi 1985, 139-140.)

Opettajat, jotka pitävät ihmiskäsitystään kristillisenä, kertovat kirjoitelmissaan ihmiskäsityksestään laajasti teoriaan pohjautuen. He pohtivat kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohtia, keskeisiä piirteitä ja sitä, miten ihmiskäsitys heijastuu kasvatukseen. Yksi opettajista (O2) määrittelee ihmiskäsityksensä vahvasti kristilliseksi ja hänen käyttöteoriaansa pohjautuuakin suurelta osin tähän ihmiskäsitykseen. Kaksi muuta opettajaa pitää myös ihmiskäsitystään pääasiassa kristillisenä. Toinen heistä kertoo ihmiskäsityksessään olevan myös humanistisia piirteitä (O4).

”Minun ihmiskäsitykseni on kristillinen.” (O2)

”Oma ihmiskäsitykseni perustuu saamaani arvokkaaseen kotikasvatukseen. Kaipa käsitystäni voidaan pitää osittain humanistisena ihmiskäsityksenä, mutta ehkä eniten kristillisenä ihmiskäsityksenä.” (O4)

”Oma ihmiskäsitykseni on lähinnä kristillinen, ja siihen sisältyy syvä vastuullisuus kasvatustehtävän edessä.” (O1)

On huomattava, että kristillisen ihmiskäsityksen omaavien opettajien ajattelussa saattaa olla yhtymäkohtia muihinkin ihmiskäsityksiin. Esimerkiksi ihmisen kunnioittamisen peri-

aate kuuluu sekä humanistiseen että kristilliseen ihmiskäsitykseen. Peltosen (1979, 112) mukaan myös vastuullisuus ja eettisyys kuuluvat näiden ihmiskäsitysten periaatteisiin.

”Kristillisessä ihmiskäsityksessä on piirteitä, jotka saattavat yhtyä monien muiden suuntausten ihmiskäsitysten keskeisimpiin piirteisiin, joten yhteistyö muiden näkemysten kanssa on olemassa.” (O2)

Toisaalta erilaisten ihmiskäsitysten, esimerkiksi kristillisen ja humanistisen, välillä nähdään ristiriitoja. Erään opettajan mielestä humanistinen ihmiskäsitys korostaa enemmän yksilöä kuin yhteisöllisyyttä ja kristillinen ihmiskäsitys puolestaan yhteisön hyvinvointia ja muiden ihmisten huomioimista.

”Jotenkin humanistinen ihmiskäsitys mahdollistaa itsekkään yksilöllisyyden, kun taas kristilliseen ihmiskäsitykseen liittyy yhteisöllinen yksilöllisyys.” (O4)

Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisyden syvin olemus toteutuu suhteessa Jumalaan, jonka silmissä ihmisellä on erityisarvo luomakunnan osana. Ihminen on kristillisen ihmiskäsityksen mukaan Jumalan kuva (Ropo 1985, 15). Tämä ei kuitenkaan tarkoita ihmisen ja Jumalan samankaltaisuutta. Ihminen on langennut syntiin ja tämän vuoksi ansainnut ikuisen eron Jumalasta. Jumalan pojan, Jeesuksen, oli kuoltava ihmisten rikkomusten tähden ristillä sovittaakseen synnin Jumalan ja ihmisen välillä. (Hirsjärvi 1985, 140.)

Peltosen (1979, 106) mukaan kristillisen ihmiskäsityksen anti perustuu Jeesuksen sovitustyöhön, joka merkitsee kahta asiaa. Ihminen on sovitustyön vuoksi vapaa synneistään, mutta samalla vastuussa itsestään ja muista. Ihmisenä oleminen merkitsee siis elämistä toisten kanssa ja toisia varten ja on näin ollen jatkuvaa lähimmäisyyteen kasvamista. Kristillisen ihmiskäsityksen omaavat opettajat haluavat toteuttaa opetuksessaan lähimmäisen rakkauden periaatetta, joka on kristillisyydessä keskeinen periaate. He tuntevat olevansa vastuussa oppilaidensa kasvatuksesta ja pyrkivät kohtelemaan oppilaitaan yksilöllisesti, kuitenkin unohtamatta yhteisiä päämääriä.

”Kouriintuntuvana elämän eettinen haaste tulee meitä vastaan lähimmäisen hahmossa. Suhde lähimmäiseen määräytyy eettisesti ns. kultaisen säännön perusteella. Ihmiselle on tehtävä se, mitä haluaisi itselleen tehtävän.” (O2)

”Kristillisuus asettaa minulle syvän vastuullisuuden kasvatustehtävän edessä. Jokainen oppilaani on arvokas ja häntä tulee kohdella sen mukaan. Minun on hyväksyttävä oppilaideni yksilöllisyys ja erilaisuus, mutta samalla on korostettava, että toiset ihmiset on kohdattava lähimmäisinä. Yksilöllisyys ei merkitse itsekkyyttä, vaan yhteys toisiin kuuluu siihen kiinteästi. Ihmisenä eläminen merkitsee elämistä toisten kanssa ja toisia varten.” (O4)

Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on itsetajuinen ja itseään määräävä persoonallisuus. Tämä antaa ihmiselle vapauden toimia oman harkintansa mukaan, mutta vapautteen liittyy aina myös vastuullisuus. Ihmisen on kristillisen ihmiskäsityksen mukaan vastuussa teoistaan Jumalalle omantuntonsa vuoksi. Omantunnon avulla ihminen voi spontaanisti tajuta oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan eron. Myös raamatun avulla kristitty voi erotella hyvät teot pahoista. Järjellisenä olentona ihminen on kuitenkin rajallinen, eivätkä hänen kykynsä riitä kaikkien ongelmien ratkaisemiseen. (Hirsjärvi 1985, 140-145.) Kun tiedon määrä on kasvanut, ovat ongelmat lisääntyneet ja tulleet monimutkaisemmiksi. Myös moraalisenä olentona ihminen on kristillisen ihmiskäsityksen mukaan rajallinen. (Hirsjärvi 1982, 61.)

Eräs opettaja pohtii oppilaiden moraalisia ratkaisuja ihmiskäsityksensä perusteella. Hän pitää oppilaiden tekemiä ratkaisuja esittämässään esimerkkitalanteessa omantunnon vastaisina ja moraalisesti kyseenalaisina. Opettaja haluaa kasvattaa oppilaitaan tekemään moraalisesti oikeita ratkaisuja vetoamalla oikeudenmukaisuuteen. Hän tahtoo oppilaiden ymmärtävän vastuunsa myös muita oppilaita kohtaan.

”Omatunto asettaa ihmisen vastuulliseksi Jumalan ja lähimmäisten edessä. Tämä toteamus pohdituttaa lähes päivittäin koulutyötä tekevää opettajaa...Niin – miten suhtautua näihin usein (ei aina) tekaistuihin syihin olla uimatta kun oppilaan omatunto tuntuu sinkuvan tilanteen mukaan ja rajat eivät tunnu tulevan koskaan vastaan. Näissä kohdin

yleensä esitän vaatimuksen oikeudenmukaisuudesta: mikä on oikein ja mikä väärin muita oppilaita kohtaan, esimerkiksi tässä mainitussa uintiteemassa.” (O2)

Kristillisen kasvatuksen tavoitteena on pyrkiä lähentymään Jumalan kuvaa. Hirsjärven (1985) mukaan ihmistä ei kuitenkaan saada kasvatuksen avulla muuttumaan perin pohjin hyväksi. Sen tulisi auttaa ihmistä kehittymään ns. luonnolliseen täydellistymiseen. Myös Ropo (1985, 16) toteaa, että kristillinen näkemys suhtautuu ihmisen kasvatukseen varovaisesti: yksilön kehitykseen suhtaudutaan optimistisesti, mutta ihmislaji sinänsä ei syntiin langenneena voi muuttua hyväksi. Kasvattajan tehtävän voidaan katsoa jäävän kesken, koska ihminen ei koskaan saavuta täydellisyyttä kasvatuksen avulla.

”Kristillisen ihmiskuvan mukaan kasvatuksen mahdollisuudet ovat suhteelliset ja rajalliset. Ihmistä ei saada kasvatuksen keinoin hyväksi ihmiseksi sanan eettisessä mielessä. Näkemys ei sulje kuitenkaan pois kasvatuksen oikeutta ja mahdollisuuksia.” (O2)

Ihmisen kasvatettavuudessa kristillinen ihmiskäsitys poikkeaa muista käsityksistä, jotka edustavat optimistista näkemystä ihmisen kasvatettavuudesta. Muiden näkemysten mukaan kasvatuksen mahdollisuudet ovat periaatteessa rajattomat. Kristillinen näkemys sen sijaan pitää kehityksen mahdollisuuksia rajallisina, erityisesti ihmisen moraalisen kehityksen osalta. (Peltonen 1979, 113.)

Kristillisen ihmiskäsityksen yhteydessä käytetään ihmisestä vaihtelevaa terminologiaa. Ihminen on ruumiillinen olento, mutta samanaikaisesti hän on elävä sielu, johon Jumala ihmisen luodessaan puhalsi elämän hengen. Ruumis ja sen toiminnot ovat osa Jumalan luomaa luontoa. Ruumiinsa osalta ihminen on verrattavissa eläinkuntaan. Sielu koostuu psyykkisistä voimavaroista, kuten älystä, tunne-elämästä ja tahdosta. Henki on ihmisen salaisuus, paikka, jossa Jumalan Pyhä Henki asuu, ja jonka avulla ihminen voi saada yhteyden luojaansa. Ihmisen henki on kuolematon, ruumis ja sielu tuhoutuvat kuolemassa, kunnes ne luodaan uudelleen ylösnousemuksessa. Henki antaa ihmiselle kyvyn tajuta käsittämättömiä, näkymättömiä ja ikuisia asioita. (Ruokanen 1991, 32-33.) Ruumis, sielu ja henki jakoa ei voida ymmärtää aineellisesti niin, että ihmisestä olisi erotettavissa tällaiset osat, vaan lähinnä toiminnallisesti. Eli ihminen elää ja toimii ruumiina, sieluna ja henkenä, joilla kaikilla on vuorovaikutus keskenään. (Hirsjärvi 1982, 60.)

Oman ihmiskäsityksensä kristilliseksi määrittelevä opettaja pyrkii kohtaamaan oppilaansa tunneillaan kokonaisvaltaisesti. Hän mieltää kristillisen ihmiskäsityksen holistiseksi. Vaikka liikunnanopetus kohdistuukin ihmisen fyysiseen puoleen, ruumiiseen, ei opettaja halua kohdata oppilasta pelkästään fyysisellä tasolla, vaan pyrkii huomioimaan hänet myös henkisenä olentona.

”Kristillinen ihmiskäsitys on holistinen...Kun edessäni on oppilas, jonka tulisi suorittaa liikuntatunnilla esim. kuntotestit, on hän siinä myös ajatuksineen, suruineen, iloineen, kotitaustoineen, ennakko-oletuksineen... Jos mieltä askarruttaa vaikea tilanne kotona, ihmissuhdeongelmat tai vaikkapa anorektinen elämäntilanne, tuntuu maksimisuorituksen rutistaminen siinä liikuntatunnilla aika lailla merkityksettömältä. Elämäntilanne heijastuu taatusti oppilaan käytökseen jollain tavalla, ehkä aggressiivisuutena, syrjäänvetäytymisenä, väsymyksenä, itsensä vähättelynä tai muuna selittelynä. Opettajalla tulisi olla herkät tuntosarvet aistiakseen oppilas kokonaisuutena ja voidakseen alkaa kuunnella jäävuoren huipun alla olevia kerroksia. Tämän koenkin tärkeänä tehtävänäni...minun on kohdattava lähimmäiseni kokonaisvaltaisesti. Ja pidän myös tätä holistista kuuntelukykyä yhtenä vahvuutenani, koska olen saanut siitä niin paljon positiivista palautetta..” (O2)

Opettajan mielestä myös oppilaiden tulisi kohdata hänet holistisesti. Hän toivoo oppilaiden huomioivan hänet myös henkisellä tasolla. Näin holistisuus toteutuu opettajan ja oppilaiden välillä kumpaankin suuntaan.

”Toisaalta koen holistisen ajattelutavan olevan totta myös omalla kodallani. Silloin kun mieli on maassa (tai pilvissä) ei minultakaan tule odottaa koneen toimintaperiaatteita. Myös opettajalla on oikeus olla väsynyt ja oppilaalla on oikeus tuolloin olla myös siitä tietoinen.” (O2)

5.1.2 Humanistinen ihmiskäsitys

Humanismi ja kristinusko ovat parin vuosituhannen ajan vaikuttaneet länsimaiseen ihmiskäsitykseen. Keskenään kilpaillen, ristiriitaisesti ja joskus samansuuntaisesti ne ovat muovanneet ja muovaavat yhä käsitystämme ihmisen olemuksesta ja mahdollisuuksista.

Humanismin juuret ulottuvat aina antiikin Kreikkaan saakka, Sokrateen ja Platonin filosofioihin. Klassisen humanismin näkemystä ihmisestä voidaankin pitää vanhimpana länsimaisena ihmiskäsityksenä. (Ruokanen 1991, 27-31.)

Humanismin käsite on laaja ja sisältää monia eri suuntauksia. Tästä johtuen sitä ei ole helppo määritellä kattavasti. Humanismiin sisältyy käsityksiä, jotka ulottuvat jyrkästä ateismista syvään uskonnollisuuteen. Erilaisia suuntauksia yhdistää kuitenkin käsitys ihmisestä. Ihmiselle annetaan eityisasema luomakunnassa. (Peltonen 1979, 80-81.) Eityisasema perustuu ihmisen henkisiin kykyihin. Ihminen saa ja hänen tulee alistaa muu luomakunta palvelukseensa. (Ruokanen 1991, 27-28.) Erilaisten humanismin suuntausten yhteisenä piirteenä voidaan pitää myös sivistyksen kunnioittamista ja siihen pyrkimistä. Humanismin tärkeänä tuntomerkinä on lisäksi ihmisen kunnioittaminen. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 134.)

Humanistinen kasvatusnäkemys perustuu keskeisesti sen ihmiskäsitykseen. Kasvatuksen tavoitteena nähdään ihmisolemuksen toteuttaminen ja persoonallisuuden kasvattaminen. Antiikin Kreikassa ihmisen ihanne oli harmoninen ja monipuolisesti kehittynyt yksilö. Tämän ihanteen toteutuminen voitiin saavuttaa kasvatuksen avulla. Humanismi edustaa myös optimistista käsitystä ihmisen kasvatettavuudesta. Antiikin Kreikassa uskottiin, että vain kasvatuksen keinoin voi tulla ihmiseksi. Myöhemmin tämä optimismi on näkynyt järjen korostamisena. Järjen avulla ihminen pääsee osalliseksi korkeammasta minästä ja järki tekee ihmisestä persoonan. (Peltonen 1979, 91-93.)

Humanistinen ihmiskäsitys näkyy opettajilla seuraavissa katkelmissa optimistisena kasvatusasenteena. Opettajat uskovat kasvatuksen mahdollisuuksiin ja toisaalta ihmisen oppimiskykyyn. Patrikaisen (1997, 178-179) mukaan läheinen ja empaattinen suhtautuminen oppilaisiin viittaavat myös humanismiin.

”Opetus- ja kasvatustyö perustuu siihen, että uskon melkoisesti ulkoisten asioiden vaikuttavuuteen ihmisen elämässä ja toisaalta luotan ihmisen kykyyn oppia.” (O5)

”Opettajuudessani korostuu empaattisuus ja läheinen suhtautuminen oppilaisiin sekä myönteinen ja kasvatusoptimistinen näkemys oppilaista ihmisinä. Kuitenkin sovimme tie-

tyistä rajoista yhdessä oppilaiden kanssa muistaen, että rajat ilman rakkautta ovat mieltävaltaa.” (O4)

Eräs opettaja määrittelee itse oman ihmiskäsityksensä humanistiseksi, jonka ytimenä hän pitää sivistyksen ja ihmisen kunnioittamista. Opettaja luottaa järjen mahdollisuuksiin. Hän uskoo antiikin Kreikan sofistien tapaan ihmisen kehityskykyisyyteen sekä ihmiseen sosiaalisena ja ympäristöstään riippuvana olentona.

”Minä olen taipuvainen ajattelemaan ihmistä ensisijaisesti sosiaalisena ja järjellisenä olentona. Haluan kovasti uskoa sosiaaliseen, ympäristöstä riippuvaan ihmiseen. Tässä ajatukseni kohtaavat konstruktionismin ja historiallis-sosiaalisen tavan ajatella. Perustan omaa elämäni ja näin myös opetustani jonkinlaiseen humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka ydin on sivistyksen ja ihmisen kunnioittaminen. Olen joskus käyttänyt mottonani ”luokka on täynnä fiksuja oppilaita”. Sofistien tapaan uskon ihmisten kehityskykyisyyteen ja eksistentiaalistien tapaan ihmisen yksilöllisyyteen - tosin vain tiettyyn rajaan saakka. Luulen, että meissä ihmisissä on huomattavasti enemmän samanlaisuutta kuin erilaisuutta.” (O5)

Patrikainen (1997, 178-179) tarkastelee ihmiskäsityksiä muodostamiensa dimensionaalisten ulottuvuuksien avulla. Hän jakaa ihmiskäsitysulottuvuudet suorituspainotteiseen ja humanistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan. Hänen mukaansa humanistis-konstruktivistisessä ulottuvuudessa korostuvat läheinen kiinnostus oppilaita ja omaa työtään kohtaan. Seuraavassa katkelmassa opettajan ajatukset ihmis- ja oppilaslähtöisyydestä sekä ihmisen kunnioittamisesta viittaavat humanistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan.

”Toinen keskeinen ajatukseni on ihmislähtöisyys. Huomaan korostavani jokaisen ihmisen omaa käsitystä ja itsenäistä ajattelua oli kyse sitten ihmisen omasta elämästä tai vaikkapa koko yhteiskunnan toimivuudesta. Jokaisen ihmisen tulisi nähdä asioiden merkitys itse. Me opettajat voimme vain ohjata siihen suuntaan. Asiat ovat aina oppilaslähtöisiä. Nämä ajatukset viittaavat jonkinlaiseen humanismiin ja konstruktivismiin. Ihmisen kunnioittaminen ja omaehtoisuus omine kokemuksineen on keskeistä.” (O5)

Eräs opettaja uskoo humanistisella ihmiskäsityksellä olevan yhteyttä oman ihmiskäsityksensä kanssa. Hän pitää itseään uteliaana sekä päämäärähakuisena, kuten muitakin ihmisiä.

”Tällä ihmiskäsityksellä on vahva vaikutus omaani, koska toisen ihmisen kunnioitus on jo arvona todella tärkeä itselleni. Myös itselläni on kuten aikaisemmin mainitsin vahva uteliaisuus sekä päämäärähakuisuus, enkä usko itseni poikkeavan monistakaan ihmisistä.”

(O3)

Toisaalta opettaja ihmettelee oppilaiden passiivisuutta ja uteliaisuuden puutetta. Hän arvelee passiivisuuden johtuvan ympäristötekijöistä, kuten koulusta ja opettajista. Opettaja uskoo ihmisen olevan perusluonteeltaan aktiivinen ja utelias. Rivien välistä voidaan ehkä lukea kritiikkiä nyky-yhteiskuntaa ja koululaitosta kohtaan. Erityisiä syitä oppilaiden passiivisuuteen opettaja ei erittele.

”Toisinaan kuitenkin käytännön työssä törmää oppilaisiin, jotka ovat perusluonteeltaan laiskoja, passiivisia –mikään ei kiinnostu-tyyppisiä. Mutta kenties ne ovat kuitenkin enemmän ympäristötekijöiden tuomaa tulosta kuin ihmisyyden perustana.” (O3)

5.1.3 Eksistentiaalinen ihmiskäsitys

Toisin kuin humanistisessa, eksistentiaalisessa ihmiskäsityksessä ei nähdä ihmistä fyysisen tai sosiaalisen ympäristön tuotteena, vaan häntä pidetään vapaana yksilönä, jolla on voima luoda itse itsensä tekemillään valinnoilla. Ihminen ei voi syyttää ympäristöään, luonnettaan tai sosiaalisia suhteitaan siitä, mitä hän on. Ihminen on kuitenkin vastuussa valintojensa seurauksista, mitä hän valitsee, sitä hänestä tulee. Valintojen teko on jatkuva prosessi, eikä ihminen tule valinnoilla koskaan täysin valmiiksi. Tästä johtuu, ettei voida määritellä, minkälainen ihmisen olemus on paitsi niin, että se on koko ajan tulossa joksikin. (Hirsjärvi 1982, 71-72.)

Käsite eksistentiaalisuus ei ole yhtenäinen filosofinen suuntaus. Sen piiriin luetaan kuuluvaksi ajattelijoita, joilla on ollut hyvinkin toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Tunnetuimpia ovat Kirkegaard, Sartre, Camus, Heidegger ja Jaspers. (Vestergaard 1987,

67.) Kirkegaardia, tanskalaista teologia, joka vaikutti 1800-luvun alkupuolella, pidetään ensimmäisenä suurena eksistentiaalistisena ajattelijana. Hänen ajatuksensa eivät saaneet aikanaan kovin suurta huomiota, mutta maailmansotien jälkeen ne nousivat esille näyttämötaiteessa, kaunokirjallisuudessa ja filosofiassa. Kirkegaardin ajatuksia kehittänyt edelleen ranskalainen filosofi Jean Paul Sartre. Maailmansotien ja juutalaisvainojen jälkeen eksistentiaalisuus nosti päätään reaktiona natsismia, fasismia ja kommunismia vastaan, jotka rajoittivat yksilön vapautta. (Hirsjärvi 1985, 149.)

Eksistentiaaliselle kasvukselle on ominaista ajattelu ihmisestä vapaana olentona. Kasvatuksen päätavoitteina voidaan nähdä oppilaan vapaan kasvun tukeminen sekä tietoisuuden herättäminen omasta itsestään, olemassaolostaan ja valintamahdollisuuksistaan. Kasvatuksen tulee varoa kaikkea sovinnaisuutta. Sosiaalista sopeutumista ei pidetä tärkeänä tavoitteena, sillä eihän ole varmaa, että jokainen parhaiten toteuttaa itseään ryhmässä. Kasvatus kohdistuu yksilöön, jonka on opittava seisomaan yksinään valintojensa takana. Oppilaalla on oikeus itse valita omat arvonsa eikä ole kasvattajan tehtävä saada lapsia hyväsymään jotain yhteiskunta- tai moraalijärjestelmää. Lastentarhassa, koulussa ja muissa laitoksissa lapset joutuvat yhdenmukaisen käsittelyn kohteeksi ja toiminta niissä tukee yhdenmukaisia sääntöjä ja tehtäviä. Jos lasta ei tueta kotona tai hän ei ole riittävän kypsä, hän voi taipua yhdenmukaisuuden vaatimuksiin. Tämän vuoksi eksistentiaalistisen kasvatustieteen voidaan katsoa suhtautuvan koulukasvatukseen kriittisesti. Yksilöllisen kasvatuksen mahdollisuudet ovat kotona huomattavasti suuremmat, siksi vanhemilla on suuri vastuu lastensa kehityksestä. (Hirsjärvi 1985, 159-162; Vestergaard 1987, 70-73.)

Eräs tutkimukseemme osallistunut opettaja toteaa eksistentiaalistisen kasvatustieteen vaikuttaneen sekä hänen persoonansa että ihmiskäsityksensä kehittymiseen. Hän käyttää eksistentiaalistisesta kasvatustieteen nimitystä ”vapaa kasvatus”.

”Tämä ns. vapaa kasvatus-malli oli vallitseva myös oman lapsuuteni ja nuoruuteni aikana. Tällä ihmiskäsityksellä on ollut varmasti paljon vaikutusta persoonani kehittymiseen sekä nykyiselle olemiselleni ja taustalla omalle ihmiskäsitykselleni. Tuntuu kuin olisin koko elämäni tehnyt ja annettu tehdä tietoisesti ja tiedostamatta erilaisia valintoja, pääasiassa kuitenkin positiivisia itseni kannalta. Huomioitavaa on myöskin, että tähän ihmiskäsityk-

seen ei kuulu mukaan sosiaalinen puoli, vaan korostetaan oppilaan tietoisuutta itsestään – yksilöllisyyttä.” (O3)

Hän ei myöskään, eksistentiaalistisen kasvatusfilosofia mukaisesti, halua siirtää omaa arvopohjaansa sellaisenaan oppilaille, vaan oppilaat saavat valita sellaiset arvot, kuin parhaaksi näkevät.

”Vierastan kyllä todella ajatusta, että onnistumiseni olisi kiinni arvopohjani siirtämisestä oppilaille. Tottakai itselläni on arvojärjestelmässäni ”hyvien” ja ”huonojen” arvojen jaottelu, mutta lähteä siirtämään niitä sellaisenaan oppilaille tuntuu epäilyttävältä.” (O3)

5.2 Tiedonkäsitys

Tieto-käsitettä voidaan lähestyä usean eri tieteenalan näkökulmasta. Filosofisessa tutkimuksessa muun muassa seuraavat peruskysymykset ovat säilyneet hyvin pitkään: mitä tieto on, miten se on mahdollista saavuttaa, mitkä ovat tiedon rajat ja alkuperä, miten varmaa tieto on ja onko tieto totta? Tiedon psykologinen tutkimus keskittyy puolestaan informaation prosessoinnin teorioihin, tiedon havaitsemiseen, oppimiseen ja muistamiseen. Tiedonsosiologian näkökulmasta yksilön tieto, ajattelu ja maailmankuva eivät ole yksilön, vaan yhteiskunnallisten ryhmien, organisaatioiden ja instituutioiden tietoa, ajattelua ja maailmankuvia. (Patrikainen 1997, 64-65.) Tässä tutkimuksessa keskitymme lähinnä koulun tiedonkäsitykseen ja tarkastelemme opettajien käsityksiä tiedosta pedagogisesta näkökulmasta.

Turusen (1990) mukaan tiedonkäsitys on kriisissä ja muuttumassa. Varsinkin tiedon pedagogiikkaan kohdistuu paineita. Voutilainen, Mehtäläinen ja Niiniluoto (1990, 19-20) arvioivat koulun tiedonkäsitystä pinnallisuudesta ja erottavat siitä seuraavia piirteitä:

1. Passiivisuus, joka ilmenee yksittäisten tietojen, kaavojen ja sääntöjen muistiin paimamisena ja muistista palauttamisena. Pelkän tiedon jakamisen ajatellaan riittävän, eikä oppilaan ajattelun kehittämiseen ja tiedonkäsittelytaitoihin kiinnitetä tarpeeksi huomiota.

2. Staattisuus, joka ilmenee huomion kiinnittymisenä irrallisiin muuttumattomiin tietoihin, jolloin opetettavat käsitteet eivät ole opetuksen suhteen tarkoituksen mukaisia. Sen vastapainona tulisi olla dynaaminen, muutoksia ja niiden lainalaisuuksia koskeva tieto.

3. Kriittisyyden puute. Tiedon alkuperään ja luotettavuuteen ei kiinnitetä huomiota, jolloin oppilaat eivät opi arvioimaan tiedon luotettavuutta. He eivät myöskään opi vaatimaan perusteluja tiedolle.

4. Käsitteellinen epämääräisyys liittyy kaikkiin kolmeen edelliseen. Tällöin ei kiinnitetä huomiota abstraktien käsitteiden ymmärtämiseen, jolloin käsitteitä ei palauteta niiden konkreettiseen ja havainnolliseen perustaan. Ei myöskään tehdä riittävästi käsiteanalyysiä, jolloin käsitteen perusteet jäävät osalle oppilaista hämäräksi verbaalisiksi mielikuviksi.

Tämän kritiikin pohjalta Voutilainen ym. (1990) esittävät tiedonkäsityksen mallin, jonka he arvelevat riittävän koulun tiedollisen opetuksen suunnittelun ja arvioinnin perustaksi tarvittavan tiedonkäsityksen hahmottamiseen. Tälle tiedonkäsitykselle he asettavat seuraavia piirteitä:

1. Dynaamisuus. Opetuksessa on tärkeää muutosten lainalaisuutta koskeva tieto, joka kehittyy tutkittaessa lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia, laadittaessa teorioita ja sovellettaessa niitä. Juuri soveltamismahdollisuus tekee tiedosta elävän ja erottaa sen staattisesta tiedonkäsityksestä. Dynaaminen tiedonkäsitys edellyttää suurempaa aktiivisuutta sekä opettajalta että oppilaalta.

2. Aktiivisuus. Opetuksessa on mahdollisuus esittää kysymyksiä ja toimia oma-aloitteisesti niin tiedon hankinnassa kuin sen käsittelyssäkin. Opetuksen tulisi kiihottaa ja pitää yllä oppilaan luontaista tiedonhalua. Tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhdistäminen on ratkaisevan tärkeää.

3. Kriittisyys. Vaaditaan käytettävien käsitteiden todenmukaisuutta ja käyttökelpoisuutta. Jokainen tiedollinen auktoriteetti voidaan hylätä, jos siihen löytyy perusteita. Tällöin kriittisyys merkitsee sitä, että mitään väitelauseita ei hyväksytä, ellei niille ole perusteluja. Ei

ole kuitenkaan tarkoitus opettaa kritisoimaan kaikkea mahdollista koulutietoa, vaan kriittisyys on vain keino totuuden varmistamiseksi.

4. Kokonaisuuksien opettaminen. On tärkeää opettaa kokonaisuuksia, sillä mikään käsite tai ilmiö ei ole sinänsä irrallinen. Tieto on irrallinen vain siinä tapauksessa, jos se ei ole missään yhteydessä kokonaisuuteen. Ellei kokonaisuus tue yksittäisten tietojen muistamista, ne unohtuvat yleensä nopeasti.

5. Taidon ja tiedon suhde. Taitoon kuuluu aina tieto ja tietoon kuuluu aina taito. Tieto, josta puuttuu taitoelementti, kuten ymmärtäminen ja soveltaminen, on harvoin käyttökelpoista. Toisaalta monimutkaisemmat taidot edellyttävät tietoja.

6. Kokemuksen ja järkeilyn suhde. Näiden kahden asian välillä ei nähdä ristiriitoja, sillä kouluopetuksessa tarvitaan niitä molempia. Oppimisessa on tärkeää toiminnallisuus, joka edellyttää liikkuvuutta ja havaintojen hyväksikäyttöä sekä toiminnassa että ajattelussa. Havainnollistamiseen tulisi liittää aina toiminnallisuus ja järkeily mahdollisuuksien mukaan.

7. Tiedon arvostaminen. Tähän liittyy sekä tiedon tuottaman hyödyn että tiedon arvostaminen sinänsä. Opettajan tehtävänä on luoda sellainen tiedonkäsitys, jossa tietoa arvostetaan, vaikka se ei olisikaan välittömästi hyödynnettävissä. (Voutilainen ym. 1990, 21-27.)

Myös yksi tutkimukseemme osallistuneista opettajista on tutustunut Voutilaisen ajatuksiin tiedonkäsityksestä. Liikunnanopettajana hän korostaa erityisesti taidon ja tiedon yhteenkuuluvuutta. Liikunnanopetuksessa tiedosta ei ole paljonkaan hyötyä, jollei sitä pääse keilemaan käytännössä. Kokemukset ikään kuin vahvistavat tietoa ja lisäävät sen ymmärtämistä. Toisaalta monimutkaisia taitoja on vaikea oppia ilman tietoja kyseisestä taidosta.

”Voutilainen ym. (1990) esittävät sellaisen tiedonkäsityksen mallin, joka riittäisi opetuksen suunnittelun ja arvioinnin perustaksi. Tällaisen tiedonkäsityksen ominaispiirteet ovat: dynaamisuus, aktiivisuus, kriittisyys, kokonaisuuksien opettaminen, tiedon ja taidon suhde, kokemuksellisuus ja järkeily sekä tiedon arvostaminen... Voutilaisen ajatuksista korostaisiin tiedon ja taidon välistä suhdetta. Hänen mukaan ne eivät voi olla myöskään irrallisia,

vaan liittyvät toisiinsa hyödyntäen toisiaan, josta olen täysin samaa mieltä. Tiedosta ei ole hyötyä, jos sitä ei pääse kokeilemaan käytännössä (taito) tai sen ymmärrystä ei voi lisätä jollakin tavalla.” (O3)

Merkittävä osa ihmisen kouluttamis- ja oppimistoiminnoista tähtää taitojen hankkimiseen. Taitoa arvioidaan usein vain tekijän tuotoksen perusteella, kuten taiteessa ja urheilussa. Jos kuitenkin halutaan tarkasti kuvata, mitä taidolla tarkoitetaan, tehtävä ei olekaan enää helppo. Taitavalle suoritukselle ovat tyypillisiä monet eri tunnusmerkit, kuten laatu, nopeus ja suorituksen varmuus. Taitavaa suoritusta ei myöskään ole syytä rajata vain motorisen toiminnan alueelle, vaikka se onkin keskeinen komponentti arkielämän taidoissa. Taitoina voidaan myös pitää ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoa. Havaitseminen ja jopa älykyys ovat myös taitoja. On myös alettu epäillä lahjakkuudenkin olevan vain pitkäkestoista oppimista suotuisassa ympäristössä. Yleisessä mielessä taidoilla tarkoitetaan kaikkia niitä tapoja, joilla ihminen pystyy paremmin selviämään toimintaympäristössään. (Keskinen 1995, 70-72.)

Liikunnanopetuksessa taidon opettaminen on keskeisessä asemassa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan motorisia perustaitoja ja liikunnan lajitaitoja tulisi kehittää monipuolisesti. Uimataito on ainoa erikseen mainittu liikunnan lajitaito. Erään opettajan mielestä taitoa tulisi opettaa rakentamalla se taidon ytimen ympärille. Jokaisessa liikuntasuorituksessa voidaan ajatella olevan jokin keskeinen ydintaito, jonka varaan uusi taito rakentuu. Esimerkiksi pituushypyssä ydintaito voisi olla vaikka kaksoisponnistus.

”Opettajalla tulisi olla kyky nähdä jokaisen oppijan suorituksesta se olennainen osa taitoa, jonka varaan uutta taitoa voidaan lähteä rakentamaan. Tämän keskeisen taidon, ytimen, ympärille kasvatetaan vähitellen uusi taito, joka on näin laajentunut, monipuolistunut ja kypsynyt sekä tullut tarkaksi.” (O1)

Taitoa voidaan kasvattaa jo opitun taidon avulla. Oppilas voi käyttää hyväkseen jo aiemmin oppimaansa taitoa uusissa tilanteissa ja hän voi käyttää taitojaan laajemminkin kuin vain siinä yhteydessä, jossa ne on opittu. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 45-50.)

Kristillinen ihmiskäsitys vaikuttaa erään opettajan tiedonkäsitykseen niin, että hän ajattelee ihmisen olevan suhteellisen rajallinen järjellisenä olentona. Koska tiedon määrä on viime vuosina moninkertaistunut, eivät ihmisen kyvyt riitä monimutkaisemmiksi muuttuneiden ongelmien ratkaisemiseksi.

”Vaikka ihmisellä on järki, ei hän järjellään voi koskaan saavuttaa korkeinta totuutta eikä olemassaolon syvimpiä perusteita; kun tieto on kasvanut, ovat ongelmat lisääntyneet ja tulleet entistä vaikeammiksi. Tiedostavana olentona ihminen on rajallinen, hänen kykynsä eivät riitä kaikkien ongelmien ratkaisemiseen.” (O2)

5.3 Oppimiskäsitys

Jokaisella on omiin kokemuksiinsa pohjautuvia teorioita tai käsityksiä siitä, mitä oppiminen on, miten se parhaiten saadaan onnistumaan ja mitä oppimisprosessissa tapahtuu. Toisilla oppimiskäsitys on hyvin tiedostettu, toiset eivät pysty sitä sanoin kuvailemaan. (Sahlber & Leppilampi 1994, 21.) Tynjälä (1999, 12) toteaa, että tiedostamatonkin oppimiskäsitys ohjaa oppimista ja opettamista. Omaa käsitystä oppimisesta voi parhaiten tarkastella analysoimalla omaa opetustaan ja hyviä oppimiskokemuksiaan. Oppimiskäsityksellä siis tarkoitetaan teoriaa tai selitystä oppimisesta ja sen periaatteista. Oppimisesta ei ole olemassa yhtä ainoaa teoriaa, vaan se muuttuu aina tulkitsijansa mukaan. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 21.)

Myös Rauste von-Wright ja von-Wright (1994, 103) ovat huomanneet, että kaiken opettamisen ja opiskelun taustalla on aina jokin käsitys oppimisesta, ja että käsitykset saattavat olla hyvin monimuotoisia ja vaihtelevia. Oppimiskäsitykset sisältävät oppimiseen liittyviä tottumuksia, asenteita ja arvoja, jotka yhdistyvät olettamuksiin siitä, mitä oppilaan päässä tapahtuu oppimisprosessin aikana. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat useat eri tekijät, kuten käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisen prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä ne odotukset, joita yhteiskunta on opetukselle ja koulutukselle asettanut. Myös oppimista koskevat teoriat ja tulkintaperinteet vaikuttavat oppimiskäsityksiin, tosin usein aika pitkällä viiveellä.

Oppimisen monimuotoisuuden takia on oppimisen tutkimuksen piirissä kehittynyt suurestikin toisistaan poikkeavia tutkimussuuntia. Kun oppimisen psykologiaa tarkastellaan historiallisesti, siinä yleensä erotetaan kaksi pääperinnettä. Niitä kutsutaan behavioristiseksi ja kognitiiviseksi tutkimusperinteeksi. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkonuora & Poskiparta 1989, 17.) Kognitiivisen pedagogiikan taustalla on kognitiivinen psykologia. Kognitiiviseen pedagogiikkaan perustuvaa oppimiskäsitystä nimitetään nykyään usein konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 143.)

Viime vuosikymmenien aikana on korostunut juuri konstruktivistisen ja behavioristisen oppimiskäsityksen vastakkainasettelu. 1950-luvulta alkaen on tapahtunut vähitellen tutkimusparadigman muutos: ihmisen käyttäytymistä koskeva behavioristinen tutkimus on korvautunut ihmisen psyykkisiin prosesseihin ja toimintaan kohdistuvalla kognitiivisella tutkimuksella. Näitä kahta käsitystä erottaa toisistaan se, mitä tiedon hankinnan lähdettä siinä korostetaan. Behaviorismissa tieto on ”ulkoista”, aistihavaintoihin perustuvaa ja konstruktivismisissa tieto on ”sisäistä”, konstruointiprosessiin perustuvaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104.)

Erilaiset oppimiskäsitykset eivät ole toisiaan poissulkevia. Opettajat toimivat usein tilanteen vaatimusten mukaisesti, tukeutuen sekä behavioristiseen että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa opetusta pidetään usein tavoiteltavana ja ”parempana” kuin behavioristista opetusta. Konstruktivistinen opetus nähdään selkeäksi ammatillisen kehittymisen päämääräksi.

”Konstruktiiivinen oppimiskäsitys on vallitseva malli, mutta on käytännön tilanteita, jossa huomaa olevana behavioristisella puolella käsityksissäni. En osaa, enkä pysty toimimaan puhtaasti yhdellä oppimiskäsityksen puolella yhden tunnin aikana jatkuvasti, ainakaan työkokemukseni tässä vaiheessa, mutta kohti konstruktivistista käsitystä on tarkoitus tietoisesti mennä itsensä kehittämisen kautta.” (O3)

”Eri teorialat täydentävät toisiaan, mikään teoria ei yksin vastaa koko opetus- ja oppimistapahtumaa...Kaipa ajatukseni opetuksesta ovat lähinnä konstruktivismia, mutta välillä toimin varmasti vahvasti behavioristisella puolella.” (O4)

”Erilaiset opetustilanteet ruokkivat erilaisia oppimiskäsityksiä ja tilanteen mukaisesti on toimittava. Kuitenkin konstruktivistinen lähestymistapa on selkeä punainen lanka niin opetus- kuin ohjaustyössäni.” (O2)

5.3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu objektivistiseen ja empiristiseen ajatteluun. Tietoa maailmasta hankitaan aistihavaintojen ja kokemusten avulla. Taustalla on John Locken teoria 1600-luvulta, jossa oppija nähdään tyhjänä tauluna (tabula rasa), johon kokemukset piirtävät jälkiä. Oppimisen tutkimus perustuu luonnontieteelliseen malliin, jossa ihmisen ja eläimen oppiminen ilmenee perusmuodoissaan samanlaisena. Behavioristisen koulukunnan varhaiset edustajat, kuten Edvard L. Thorndike, Ivan Pavlov ja B.F. Skinner perustivat teoriansa juuri eläinkokeisiin, joissa keskityttiin vain ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tarkkailuun. (Tynjälä 1999, 29.) Tarkastelun kohteena olivat ne oppimisen alkeisilmiöt, jotka ilmenivät reagoitina ja havaittavan käytöksen muutoksina. (Kuusinen & Korkiakangas, 1995, 25.) Lehtisen ym. (1989) mukaan behavioristisessa tutkimusperinteessä tutkimuskohteena on erilaisten käyttäytymismuotojen oppimisen lainalaisuuksien selvittäminen.

Behaviorismi perustuu ajatukseen, jonka mukaan käyttäytyminen voidaan kuvata ja selittää havaittavien ärsykkeiden ja reaktioiden avulla ilman sisäisten prosessien mukanaoloa. Alkuperäisen behaviorismin mukaan oppimista ja kasvattamista voidaan jatkaa rajattomasti. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 29.) Behavioristisella oppimiskäsityksellä voidaan siis katsoa olevan yhtymäkohtia humanistisen ihmiskäsityksen kanssa, jossa ihmisen kasvatukseen suhtaudutaan myös optimistisesti.

Behavioristisella oppimisteorialla on ollut hyvin suuri vaikutus koulun opetuskäytäntöihin. Siinä pyritään kontrolloimaan oppimistilanteessa tapahtuvaa ulkoista käyttäytymistä täsmällisen ennakkosuunnitelman avulla. Jokainen opetusjakso perustuu ennalta määriteltyihin käyttäytymistavoitteisiin, joiden pohjalta on suunniteltu oppilaan opis kelutoimintoja. (Lehtinen ym. 1989, 19-20.) Behavioristiseen näkemykseen kuuluu myös ajatus siitä, että monimutkaiset ilmiöt on jaettavissa pienempiin ja yksinkertaisempiin osakomponentteihin ja oppiminen etenee vaihe vaiheelta pienistä osista kohti kokonaisuutta. Opetus etenee osa-

tavoitteiden mukaisessa järjestyksessä oikeita suorituksia palkiten. Lopuksi arvioidaan tulokset ja jatketaan uusiin tavoitteisiin, mikäli tulokset ovat asetettujen tavoitteiden mukaisia. Jos tavoitteita ei ole saavutettu, kerrataan aikaisempia sisältöjä. Oppimistulosten arviointi on määrällistä: mitä enemmän oppija kykenee opetuksen sisällöistä toistamaan tentissä, sitä paremmin hänen katsotaan oppineen. (Tynjälä 1999, 30-31.)

Behavioristisen oppimisteorian mukaisesti oletetaan motivaation kytkeytyvän palkkioiden saamiseen olennaisesti. Motivaation katsotaan laskevan, mikäli reaktiota seuraa rangaistus. Palkkioiden ja rangaistusten käyttö onkin ollut tärkeä motivointikeino opetustilanteissa. Toivotun suorituksen jälkeen opettaja voi antaa positiivista palautetta kehumalla oppilasta julkisesti. Koe- ja todistusarvosanojen antamisen katsotaan olevan viivästyntä palautteen antoa toivotunlaiseen opetuskäyttäytymiseen. Asia monimutkaistuu huomattavasti, kun motivaatiota tarkastellaan sisäisen ja ulkoisen motivaation näkökulmasta. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan henkilön sisäisestä kiinnostuksesta lähtevää toimintapyrkimystä, kun taas ulkoinen motivaatio syntyy ulkoisten palkkioiden avulla. (Tynjälä 1999, 98-99.)

Behavioristista oppikäsitystä onkin kritisoitu juuri ulkoisen motivaation osalta. Kun ulkoisilla palkkioilla ylläpidetään tai vahvistetaan motivaatiota, opitaan siinä samalla odottamaan jatkuvasti palkkiota. On myös näyttöä siitä, että tehtävän suorittamiseen liittyvä sisäinen motivaatio voi häiriintyä, kun suoritus sidotaan liian voimakkaasti väliittömien palkkioiden tavoitteluun. (Lehtinen ym. 1989, 22.)

Eräs tutkimukseemme osallistunut opettaja on huomannut, että sisäinen motivaatio tuottaa paremman oppimistuloksen kuin ulkoinen, palkkioihin perustuva motivaatio. Hän uskoo, että sisäinen motivaatio ja kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan voidaan synnyttää dialogissa yhdessä muiden kanssa. Hän ei kuitenkaan sulje pois behavioris miin perustuvaa ulkoista palkitsemista, jonka hän uskoo lisäävän oppilaan yrittämistä.

”Keskeinen asia oppimisessa on motivaation syntyminen opiskeltavaa asiaa kohtaan. Sen merkitystä itselle, lähiympäristölle tai laajemminkin voidaan pohtia yhdessä ja siten herättää kiinnostus asiaa kohtaa. Usein myös aikaisemmat myönteiset kokemukset virittävät halua tehdä asiaa uudestaan. Motivointi voi olla myös ulkoisesti palkitsevaa, esimerkiksi kiitosta hyvin tehdystä suorituksesta, joka saa aikaan jatkossa entistä kovemman yrityksen.

Useimmiten kuitenkin itsestä lähtevä halu uuden oppimiseen ja harjoitteluun tuottaa parhaimman oppimistuloksen.” (O1)

Opettajat eivät pidä behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa opetustyyliä tavoiteltavana, mutta toteavat sen varsin käyttökelpoiseksi monissa tilanteissa. He haluavat antaa oppilaille mahdollisuuden itsenäiseen ajatteluun ja asioiden ymmärtämiseen. Liikunnan opetuksessa motoristen taitojen oppiminen edellyttää usein behavioristisia opetusmenetelmiä, kuten jäljittelevää mallioppimista ja runsaita toistoja. Vaikean liikesuorituksen jakaminen osiin sekä eteneminen helposta vaikeaan ja osista runsaiden toistojen kautta kokonaisuuksiin, helpottaa uuden asian oppimista.

”Liikunnan opettamisessa on pitkään ollut vallalla behavioristinen opetustapa, jossa opettaja opettaa, näyttää ja selittää, mitä seuraavaksi opetellaan. Se on edelleenkin monissa tilanteissa käyttökelpoinen, kunhan vain opetuksessa huomioidaan asian ymmärtäminen eikä opetus ole pelkkää jäljittelyä ja matkimista ilman ajattelua.” (O1)

”Erilaiset oppimiskäsitykset, joihin olen tutustunut vaihtelevat melkoisesti. Kaikilla painotuksilla on hyvät puolensa. Behavioristisen oppimiskäsityksen puutteista huolimatta en ole hylännyt esim. jäljittelevää mallioppimista, runsaiden toistojen avulla oppiminen ja ehdollistaminen. Käytännön työssä myös nämä menetelmät tuntuvat toimiville ja enemmän hyötyä kuin haittaa tuoville. Eniten minua häiritsee se, että toiminnan älyllinen vastuu siirtyy pois oppijalta. Jotenkin olen liikunnassakin taipuvainen korostamaan oman ajattelun merkitystä, vaikka toisaalta mitä väliä menetelmällä on, jos ihminen liikkuu riittävästi ja on vielä tyytyväinen. Ihanteellisesti haluaisin herättää oppilaiden kiinnostuksen heidän omilla ehdoillaan. Mutta mistä niitä ehtoja tulee, jos niitä ei mistään opi!” (O5)

Behavioristisissa opetusmenetelmissä erästä opettajaa häiritsee eniten oppilaan oman ajattelun vähäisyys. Hän haluaa siirtää toiminnan älyllistä vastuuta enemmän opettajalta oppilaille. Älyllisen vastuun siirtäminen oppilaalle ja kiinnostuksen herättäminen liikuntaa kohtaan onnistuu opettajan mielestä vasta sen jälkeen, kun oppilaalla on tarvittavat perustiedot oppiaineesta.

Behavioristisen oppimiskäsityksen ongelmana on se, että asioiden ymmärtämistä ja ajattelua koskeva yleisempi oppiminen tapahtuu ikään kuin sivutuotteena. Behavioristiset didaktiset käytännöt eivät suoranaisesti pyri tukemaan tai ohjaamaan ymmärtämistä ja ajattelua koskevien toimintojen kehittymistä. Nämä käytännöt saattavat myös estää laajemman ajattelun ja ymmärryksen kehittymistä, koska tehokkain tapa vastata opetuksen odotuksiin on oppia, mitkä käyttäytymistavat varmimmin johtavat positiiviseen palautteeseen. Toinen ongelma on se, että oppijan aktiivisuus on joko tiukasti ohjattua tai suhteellisen sattumanvaraista toimeliaisuutta, jolloin toiminnan älyllinen vastuu siirtyy pois oppijalta. Opettajan vastuulla on jatkuvasti oikeisiin tekoihin ja toivottuihin suorituksiin ohjaaminen. Tällöin oppijalle itselleen ei muodostu kriteereitä arvioida omaan osaamistaan ja ymmärrystään, vaan suorituksen hyvyden kriteeri on sosiaalinen. (Lehtinen ym. 1989, 21-22.)

5.3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Merkittäviä historiallisia vaikuttajia konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla ovat olleet Immanuel Kantin (1724-1804) tietoteoria sekä erityisesti Charles Darwinin evoluutioteorian pohjalta syntyneet pragmatismi ja funktionalismi. Funktionalistit tutkivat, mikä tehtävä mielellä ja tietoisuudella on ympäristöön sopeutumisessa ja kehon toimintajärjestelmänä. Tämän suunnan tutkijoista keskeisimpinä voidaan pitää William Jamesia (1842-1920), John Deweyta ja G.H. Meadia sekä myöhemmin Ernst von Glasersfeldia ja Thomas S. Kuhnia. Yhteistä näille tutkijoille on oppimisen toimintakeskeisyys. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehittymisessä nykyiseen muotoonsa ovat tärkeässä osassa olleet ongelmanratkaisutaitoja korostaneet hahmopsykologit ja ajattelun rakenteista ja niiden kehityksestä kiinnostuneet kehityspsykologit, kuten Jean Piaget (1896-1980). Piagetin teoriaa on arvosteltu siitä, että se huomioi heikosti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen tilannesidonnaisuuden. L.S. Vygotsky (1896-1934) sen sijaan nosti sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen esille. (Cantell, 2001, 20-21.)

Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaan sillä on useita eri suuntauksia. Konstruktivismin suuntauksia yhdistää kuitenkin näkemys, jonka mukaan tieto ei voi olla koskaan tekijästään riippumatonta, vaan se on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. Konstruktivismi ei siis hyväksy behavioristista ajattelua, jonka mukaan objektiivista tietoa saadaan suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. (Tynjälä, 1999, 37.)

Konstruktivismiin eri suuntausten välillä on eroja. Ne eroavat toisistaan erityisesti sen suhteen, onko niiden mielenkiinnon kohteena yksilöllinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi. Konstruktivismi voidaan jakaa karkeasti yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismiin painopisteitä ovat yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden ja mentaalisten mallien kuvaaminen. Sosiaalisessa konstruktivismissa painotetaan taas tiedon sosiaalista konstruointia ja tutkitaan sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Sosiaalinen konstruktivismi ei tarkastele ihmisen ”pään sisältöä”, kuten yksilökonstruktivismiin edustajat. (Tynjälä 1999, 38-39.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemustensa pohjalta. Näin hän rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 1999, 38.) Tieto ei siirry oppijaan, vaan hän rakentaa, eli konstruoi sitä omien tavoitteidensa pohjalta. Todeellisuutta ei voida havainnoida suoraan. Se täytyy ensin käsitteellistää mielessä. Tieto tavoitetaan toimimalla, sitä ei voi toinen antaa tai välittää suoran opetuksen keinoin. Konstruktivismi saa aikaan asioiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. Ymmärryksen myötä ihminen pystyy perustelemaan tapaa, miten toimia ja tulla näin tietoisiksi tulkintatavoista. (Ojanen 2000, 40-44.)

Konstruktivismiin voidaan katsoa asettavan pedagogiikalle tiettyjä vaatimuksia. Opettajan on ohjattava oppilaitaan opeteltavan asian ymmärtämiseen. Lisäksi oppilaan on itse oltava aktiivinen subjekti, joka käsittelee uutta tietoa ja liittyy sitä aikaisempiin tietorakenteisiinsa. Opettajan on ohjattava oppilaitaan lisäksi tarkastelemaan opiskeltavia asioita useasta eri näkökulmasta.

”Tärkeintä mielestäni oppimisessa on, että oppilas ymmärtää asian eli hän pystyy vastaamaan miksi jokin asia tehdään tietyllä tavalla tai miksi jokin asia on niin, kuin on. Silloin hän voi pohdiskella asiaa monelta eri kannalta ja liittyy sen aikaisempaan tietotaito- ja kokemusvarastoonsa. Ymmärtäminen edellyttää oppilaalta aktiivisuutta asian pohtimisessa ja käsittelemisessä.” (O1)

Myös seuraavan katkelman opettaja toivoo oppilaan olevan aktiivinen toimija. Hän kuvaa ”pallon” avulla oppilaan ja opettajan rooleja tunneilla. Se, jolla pallo on hallussa, on aktiivinen ja vastuussa oppimisesta. Pallon tulee hänen mielestä olla enemmän oppilaalla kuin opettajalla. Vaikka pallo onkin paljon oppilaan hallussa, haluaa opettaja kantaa lopullisen vastuun tunneistaan. Opettaja pyrkii luomaan oppimiselle turvalliset puitteet ja antamaan erilaisia välineitä oppimiseen.

”Minulla on ihanne oppijasta aktiivisena oman toiminnan ohjaajana. Luulen, että kaikessa oppimisessa on mukana jonkinlainen omakohtainen tiedonluomisprosessi. Näin pyrin antamaan ”pallon” sinne, minne se järkevästi ajatellen kuuluu. Uskon, että ”pallo” on väistämättä hyvin paljon oppijan hallinnassa halusipa opettaja sitä tai ei. Oppija on se, joka pelaa. Opettaja on valmentaja, joka yrittää parhaansa mukaan neuvoa ja ohjata oppilasta viemään pallon tavoitteeseen. Opettaja määrää pitkälti raamit, jonka sisällä oppijan on turvallista toimia. Opettaja ikään kuin antaa työkaluja ja luo mahdollisuuksia hyödylliseen ja mielekkäaseen ajankuluun.” (O5)

Erilaisten näkökulmien huomioiminen, oppilaan aktiivisuus ja uteliaisuus korostuvat myös alla olevan opettajan tekstissä. Hän mieltää oman roolinsa kasvamaan saattajaksi, eikä halua passivoida oppilaita tarjoamalla heille valmiita vastauksia. (vrt. Patrikaisen 1997, 242.)

”Työssäni ja kasvatuksessani sen tulisi näkyä mm. siinä, että jokaisella on oikeus ilmaista mielipiteitään, ja että jokainen on hyväksyttävä ryhmään. Tällöin ihminen ei ole vain opetuksen kohde, vaan myös aktiivinen osallistuja opetustapahtumassa. Näin kasvatus ja opetus muuttuukin kasvamaan saattamiseksi. En halua tarjota valmiita vastauksia ja tietoja passiivisille oppilaille, vaan haluan tehdä heistä aktiivisia ja uteliaita tiedonhakijoita (esim. kysymyksillä, erilaisilla ongelmanasetteluilla).” (O4)

Jussila (1999, 31-32) ihmettelee, miksi pitäisi korostaa kuin uutena asiana sitä, että oppiminen vaatii aktiivisuutta, ja että oppiminen rakentuu aikaisemmille tiedoille ja taidoille. Hänen mukaansa se on itsestään selvää jokaiselle, joka on perehtynyt kasvatustieteen ja didaktiikan historiaan. Jussilan mukaan konstruktivistit sivuuttavat tärkeitä opetuksen ilmiöitä, kuten tottumusten muodostumisen, assosiaatio-oppimisen ja mallioppimisen. Varsinkin pienet lapset oppivat paljon tietoja ja taitoja muiden esimerkin avulla. Hänen mu-

kaansa opettaja ei voi olla ainoastaan oppimisympäristöjen järjestelijä ja visioiden luoja. Lisäksi on tärkeää huomata, ettei kypsyvätöntä oppilasta saa jättää selviytymään arvojen sekasorron ja informaatiokaaoksen keskelle.

Jussilan (1999) kuvaamia ongelmia konstruktivistisessa pedagogiikassa on huomannut myös tutkimukseemme osallistunut opettaja. Jos oppilaan sisäinen motivaatio on suuntautunut liikuntatuntien ulkopuolisiin asioihin ja konstruktivistisen oppimisen mukainen oppilaan aktiivisuus puuttuu, kokee opettaja olevansa neuvoton. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto itsessään on motivaation lähde, ja jos oppilas ei olekaan kiinnostunut liikunnasta, aiheuttaa se opettajalle ristiriidan. Byman (2002, 37) esittää modernin motivaatiokäsityksen, jonka mukaan opettaja tai kukaan ulkopuolinen henkilö ei voi motivoida oppilasta oppimaan.

”Vaikeimpina ongelmina tällä hetkellä koen oppilaiden motivoinnin ja eriyttämisen. Jos oppilas ei ole lainkaan kiinnostunut opittavasta asiasta, tuntuu monesti tosi vaikealta saada häntä innostumaan asian opiskeluun. Hänen mielenkiintonsa saattaa olla kokonaan suuntautunut johonkin koulun ulkopuoliseen asiaan tai esimerkiksi johonkin musiikin lajiin tai tietokoneisiin. Miten hänet saisi kiinnostumaan liikunnasta? Miten opettajan aika riittää hänelle ja ehkä joillekin muille samassa liikuntaryhmässä oleville, jotka eivät ole kiinnostuneet liikunnasta jostakin muusta syystä. Miten opettaja vastaa toisten, innokkaasti osallistuvien odotuksiin tehokkaasta ja mielenkiintoisesta tunnista?” (O1)

5.3.3 Progressiivinen pedagogiikka

Progressiivisen pedagogiikan varsinaisena oppi-isänä voidaan pitää yhdysvaltalaisesta John Deweytä (1859-1952). Hän uskoi, että ihmisellä on neljä perustarvetta: 1) sosiaalinen tarve, 2) halu tutkia ja keksiä asioita, 3) halu tehdä jotain, luoda, rakentaa ja 4) halu taiteelliseen toimintaan. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 143.) Näiden olettamusten pohjalta Dewey muotoili Learning by doing –periaatteen, jossa oppijan omien tulkintojen toimivuuden keilulla on oppimisessa olennainen merkitys. Tämän periaatteen vaikutukset näkyvät yhä monen kasvattajan tavoitteissa ja ihanteissa. (Cantell 2001, 17; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 143.)

”Suonperä (1995) esittää Deweyn kehittämän progressiivisen pedagogiikan, joka oli toiminnan pedagogiikkaa, ”tekemällä oppimista” (kirjoittajan suomennos). Siinä teoria ja käytäntö integroituvat tekemisen kautta oppijassa. Mielestäni tämä sopii liikunnan opetuksen hyvin, jossa tämän oppimiskäsityksen vaatima aktiivisuus tulee hyvin esille. Kaikkea liikuntatunneilla tapahtuvaa opettamista ja oppimista ei tarvi, eikä voi jatkuvasti säädellä opettajan sanelemin ehdoin.” (O3)

Edellisen katkelman opettaja korostaa siis oppilaan aktiivisuutta ja sitä, ettei opettajan tarvitse kontrolloida kaikkea oppimista, kuten behavioristisessa opetuksessa. Progressiivisella pedagogiikalla on yhtymäkohtia konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, koska niissä kummassakin korostuu oppijan aktiivisuus. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemustensa pohjalta. Progressiivinen pedagogiikka sen sijaan painottaa tekemisen merkitystä oppimisessa, jolloin oppija saa välitöntä palautetta omien kokemustensa kautta.

5.4 Opetussuunnitelma

Tutkimillamme opettajilla oli käytössään vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet. Kosunen (1994, 164-165) toteaa, että kirjoitetulla opetussuunnitelmalla on melko tärkeä merkitys luokanopettajan työssä. Uskomme, että opetussuunnitelma on ohjannut myös normaalikoulun liikunnanopettajien ajattelua, jolloin käyttöteorioilla ja opetussuunnitelmalla saattaa olla yhteyttä keskenään.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden pohjana on myönteinen ihmiskäsitys. Opettajan tulisi pyrkiä kehittämään oppilastaan tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on oman elämän hallinnan taitoja sekä jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeelliset valmiudet. Tiedonkäsitykseen liittyviä kyky- ja taitovaatimuksia ovat muun muassa viestintä- ja ilmaisutaidot sekä niihin keskeisesti liittyvät uuden teknologian perustaidot. Tiedon sisällölle asetettavia kriteereitä ovat esimerkiksi tiedot elämänhallintaan liittyvistä arvo- ja moraalikysymyksistä, tiedot terveyteen ja hyvinvointiin liittyvistä kysymyksistä sekä kansainvälisen monikulttuurisuuden tuntemus. Tiedon luonteessa korostuu tiedon totuusarvon suhteellisuuden ymmärtäminen ja oppiainerajat ylittävän tiedon käyttö. Oppi-

miskäsitysulottuvuudessa määritellään opetuksen lähtökohtia, opettajan ja oppilaiden roolia sekä arvioinnin tavoitteita. Lähtökohtana opetuksessa on koulukohtainen opetussuunnitelma, joka reagoi jatkuvasti arvioinnin tuloksiin ja ympäristömuutoksiin. Opettajan rooli tiedon lähteenä vähenee, mutta merkitys oppilaan ohjaajana, tukijana ja oppimisympäristöjen suunnittelijana korostuu. Oppilaalta toivotaan puolestaan aktiivista tiedon käsittelyä ja oman oppimisensa arviointia. (Patrikainen 1999, 10-11.)

Jos opettaja tuntee kasvatustavoitteiden arvopohjan, hän kykenee itsenäisesti arvioimaan sitä ja omaksumaan erilaisista suuntauksista omaan käyttöteoriaansa soveltuvia elementtejä. Samalla opettaja välttyy liian yksipuoliselta sitoutumiselta johonkin tiettyyn koulukuntaan. Opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä yhä vähemmän mitä lähemmäs käytäntöä tullaan. Kasvatustavoitteiden asettamisessa on kysymys kasvatuksen arvoilosofisten kysymysten ratkaisemisesta. (Kansanen 1993, 43–44.) Tämän vuoksi olisikin suotavaa, että opettaja tulisi tietoiseksi omista arvoistaan sekä eettisistä periaatteistaan.

Eräs tutkimukseemme osallistunut opettaja pitää opetussuunnitelmaa vahvasti työtään ja käyttöteoriaansa ohjaavana tekijänä. Myös kaksi muuta opettajaa mainitsee sen käyttöteoriassaan. Muilla opettajilla ei mainintoja opetussuunnitelmasta ollut, vaikka uskomme sen heidän työtään ohjaavan. Kosunen (1994) havaitsi luokanopettajia koskevassa tutkimuksessaan, että käyttöteoriat ovat yhteydessä opettajien tapaan hyödyntää opetussuunnitelmaa ja siihen, kuinka opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetustaan. Lisäksi hän havaitsi, että opetussuunnitelmatieto on tärkeä opettajan käyttötiedon osa-alue ja se näyttäisi olevan oppimateriaaleja tärkeämpi opetuskäytäntöihin vaikuttava tekijä.

”Suhteeni yleisiin opetustani ohjaaviin sääntöihin on vakava, sitoutuminen yhteisiin sopimuksiin on ollut minulle aina tärkeää. Arvostan niitä. Työtäni ohjaavat selkeimmin laki, valtakunnan ops ja koulun ops. Näihin kaikkiin voin enemmän tai vähemmän vaikuttaa. Koulujen itsenäisyys kasvaa. Ohjeet ovat nykyään niin yleisellä tasolla, että voin hyvällä omalla tunnolla sanoa niiden toteutuneen hyvin. Tämän viitekehyksen sisällä sitten näkyvät omat valintani. Esimerkiksi koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat joustavampia kuin entiset ylhäältä päin tulleet ”sääntökirjat” ja ne myös ottavat entistä paremmin huomioon paikkakuntien erityispiirteet ja -tarpeet. Uudet suunnitelmat mahdollistavat oppilaiden

tarpeista lähtevän yksilöllisenkin opetuksen. Myös opettajalla on enemmän liikkumavaraa ja mahdollisuuksia toteuttaa omia ajatuksiaan opettamisesta” (O5)

Opettaja pitää vuoden 1994 opetussuunnitelmaa aikaisempia parempana, koska se antaa kouluille mahdollisuuden suunnitella opetustaan paikkakunnan erityistarpeiden mukaan. Lisäksi opettaja on entistä vapaampi opettamaan oman käyttöteoriansa mukaisesti. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteet oli tarkasti määritelty ja sen voidaan todeta perustuneen ainakin osittain behavioristiselle oppimiskäsitykselle. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen saadessa maassamme enemmän jalansijaa, uusi opetussuunnitelma muokattiin paremmin tätä oppimiskäsitystä tukevaksi.

Seuraavan katkelman opettaja toteaa oman arvopohjansa olevan sidoksissa opetussuunnitelmaan. Arvoista erityisesti korostuvat tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, aitous ja vastuullisuus.

”Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) korostetaan, että koulussa (perusopetus) tulisi välittää niitä arvoja, jotka edistävät yksilön vahvistumista ja yhteiskunnan kehittämistä. Koulun arvoperustan syntymiselle edellytetään eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua. Oman arvopohjan kehittyminen on sidoksissa koulun arvopohjaan. Omassa arvopohjassani korostuvat tasa-arvoisuus, aitous, oikeudenmukaisuus ja vastuullisuus.”

(O3)

6 OPETUKSEN TAVOITTEET

Lahdes (1986, 152) pitää tavoitteita ja tavoitteellisuutta välttämättömänä opetukselle. Ne luovat pohjan opetusjärjestelyille ja oppimisen arvioinnille. Arviointi auttaa tarkistamaan opetuksen ja tavoitteiden mielekkyyttä. Opetuksella ei Kansasen ja Uusikylän (1983, 21) mukaan ole sinänsä ole mitään absoluuttisia tavoitteita, vaan ne syntyvät ihmisen mielessä. Ympäröivällä yhteiskunnalla on kuitenkin osansa tavoitteiden asettelussa. Yhteiskunnan eri tasoilla tekemät päätökset vaikuttavat yksilön tavoitteisiin. Päätöksiä tehdään esimerkiksi eduskunnassa, keskusvirastoissa, läänin ja kunnan eli missä sekä kouluissa. Jyväskylän normaalikoulussa liikunnanopetuksen yleistavoitteet on muotoiltu vuonna 1994 annetun peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan seuraavasti:

- * Oppilas omaksuu myönteisen asenteen koululiikuntaan.
- * Oppilas oppii kantamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja parhaansa yrittämisestä.
- * Oppilas oppii tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään ja hyvinvointiaan.
- * Oppilaan motoriset perustaidot, kunto- ja liikehallintatekijät sekä liikunnan lajitaidot harjaantuvat ja kehittyvät.
- * Oppilas edistyy yhteistyötaitoissa, sääntöjen noudattamisessa, itsensä tuntemisessa sekä ilmaisutaidossa.
- * Oppilas tuntee terveyteen vaikuttavat tekijät ja omaksuu opiskeluvireyttä ja terveyttä edistäviä arkielämän käytäntöjä ja elämäntapoja.
- * Oppilas oppii turvalliset liikuntatavat maaliikenteessä ja vesillä (uimataidon).
- * Oppilas tuntee vastuunsa hengenpelastus- ja ensiaputilanteissa (<http://www.norssi.jyu.fi/yaste/> luettu 4.9.2003)

Tavoitteita voidaan kuvata kahden eri ulottuvuuden avulla. Ne ovat yleisyys ja aika. Yleisyysulottuvuus määräytyy tavoitteen konkreettisuuden ja laajuuden, sekä erityisesti kattavuuden perusteella. Tämä ulottuvuus voidaan jakaa yleistavoitteeseen, osatavoitteeseen ja erityistavoitteeseen. Yleistavoite kattaa kaiken opetussuunnitelmassa edellytetyn opetuksen. Kun yleistavoitetta konkretisoidaan ja sen ala kapenee, siitä tulee erityistavoite. Yleistavoitteesta syntyy useita erilaisia rinnakkaistavoitteita, jolloin kutakin niistä voidaan kut-

sua osatavoitteeksi. Aikaulottuvuudella tavoitteet ovat joko etäis- tai lähitavoitteita. Etäis-tavoitteina voidaan pitää esimerkiksi kasvatuspäämääriä, jotka ovat saavutettavissa vasta vuosien opinnoilla tai vasta opintojen jälkeen. Lähitavoitteita ovat opetusjakson ja -tilanteen tavoitteet. (Lahdes 1986, 154-155; Kansanen & Uusikylä 1983, 33-36.)

Tavoitteiden sisällöt voidaan jakaa kognitiivisiin, sosiaalis-affektiivisiin ja psykomotorisiin tavoitteisiin. Kognitiiviset tavoitteet suuntautuvat tiedollisten ja yleisien oppimis-valmiuksien kehittämiseen. Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet ovat usein kasvatuksellisia ja niillä pyritään vaikuttamaan oppilaan minäkuvaan, itseilmaisuuksiin, asenteisiin, motivaatioon, vuorovaikutustaitoihin sekä sääntöjen ja sopimusten noudattamiseen. Psykomotoriset tavoitteet liittyvät motoristen perustaitojen ja lajitaitojen, sekä kunto- ja liikehallintatekijöiden kehittämiseen. Psykomotoriset tavoitteet painottuvat luonnollisesti enemmän liikunnan opetuksessa, kuin muissa oppiaineissa. (Jääskeläinen, Markula & Hämmäläinen 1989, 23-35.)

Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien opetustavoitteissa painottuivat kasvatuspäämäärät ja sosiaalis-affektiiviset tavoitteet. Opetusjaksoon tai -opetustilanteeseen kohdistuvista kognitiivisista ja psykomotorisista tavoitteista opettajat eivät juuri kertoneet. Tärkeimpinä tavoitteina esiin nousivat tasa-arvo, itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistaminen sekä positiivisen asenteen luominen liikuntaa kohtaan. Tästä syystä emme käsittele psykomotorisia ja kognitiivisia tavoitteita tässä kappaleessa.

6.1 Tavoitteiden ilmoittaminen

Psykomotoristen ja kognitiivisten tavoitteiden kannalta on usein tarkoituksenmukaista ilmoittaa oppilaille, mihin opetuksella pyritään. Affektiivisten tavoitteiden kohdalla asia ei ole yhtä yksinkertainen. Silloin, kun tavoite ilmoitetaan opetettavalle, eikä tämä tunnusta sitä tavoittelemisen arvoiseksi, tilanne mutkistuu entisestään. Tällöin oppilas saattaa ilmaista vastenmielisyytensä tavoitetta kohtaan, jolloin opettaja yleensä suorittaa jotain toimenpiteitä saattaakseen tavoitteen hyväksytyksi. Oppilas saattaa kuitenkin peittää vastenmielisyytensä ja käyttäytyä tavoitteen mukaisesti, jotta hän saavuttaisi opettajan hyväksynnän. Tällöin oppilas saattaa ulkoisten merkkien perusteella olla saavuttanut tavoitteen, mutta todellisuudessa kysymys ei kuitenkaan ole käyttäytymisen muuttumisesta, vaan tilapäi-

sestä harkitusta muutoksesta. Kognitiivisessa ja psykomotorisessa toiminnassa oppilas tuskin kykenee parantamaan suoritustaan harhaanjohtamisen tarkoituksessa. (Kansanen & Uusikylä 1983, 50-53.)

Jos opetettava ei tunne tavoitetta, hän joutuu toimimaan opetustilanteessa sokkona käsittelemättä, miksi harjoitteita tehdään. Kun päädytään johonkin tavoitteeseen, saattaa se tulla opetettavalle yllätyksenä. Tällöin opetettavalle ei pääse kehittymään tavoitteista toimintaa, mutta hän voi kylläkin kehittää toiminnalleen omia tavoitteita. Omien tavoitteiden kehittäminen voi olla hyvinkin hyödyllistä, mutta sitä tuskin voidaan pitää vaihtoehtona opetukselta peräisin olevalle tavoitteiselle toiminnalle. Vaikka erityisesti affektiivisten tavoitteiden ilmoittamiseen liittyy negatiivisia piirteitä, näyttää siltä, että ilmoittamatta jättämiseen liittyy niitä vielä runsaammin. Haitallisimpana voidaan pitää sitä, että oppilaalla ei ole mahdollisuuksia omaksua opetuksen tavoitteita omiksi sisäisiksi tavoitteikseen, jolloin tavoitteellisuus ei tule opiskelua ohjaavaksi ominaisuudeksi. (Kansanen & Uusikylä 1983, 50-53.)

Seuraavassa katkelmassa opettaja pohtii tavoitteiden ilmoittamista oppilaille. Hän uskoo koulutuksen ohjanneen häntä siihen, että kasvatustavoitteet tulisi pitää omana tietona. Opettaja pitää kasvatustavoitteiden esittämistä oppilaille kuitenkin tärkeänä asiana ja painostaa tietoisesti niiden esille tuomiseksi.

”Saamani koulutuksen pohjalta huomaan kuitenkin hyvin helposti pitäväni esimerkiksi kasvatustavoitteet omana tietonani ja ulospäin näkyy psykomotorinen toiminta päälimmäisenä. Pidän kasvatustavoitteiden esittämistä oppilaille, heidän kielellään ja heille ymmärrettävässä muodossa, tärkeänä. Kun oppilas on tietoinen, mitä hänen toivotaan tekevän ja vielä hyväksyvän tavoitteen omaksi toimintansa tavoitteeksi, olemme samalla puolella ja pyrimme samaan päämäärään. Kuitenkin saan edelleen tietoisesti tehdä työtä, että tuon kasvatustavoitteen esille riittävän selvästi ja että annan toiminnasta palautetta myös kasvatustavoitteiden osalta.” (O1)

Voimakas tavoitteellisuus voi estää havaitsemasta opetusprosessin aikana esille tulevia tekijöitä ja mahdollisuuksia. Tällöin opetuksen arviointi saattaa kohdistua piirteisiin, jotka

eivät ole opetuksessa kovin keskeisiä. Vaikka opetuksen tavoitteet ovat välttämättömiä, ne eivät saa kahlita opetuksen erilaisia, odottamattomia mahdollisuuksia. (Lahdes 1986, 152.)

6.2 Kasvatusta liikuntaan vai kasvatusta liikunnan avulla?

Liikuntakasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia ja kehitystä, sekä ohjata terveelliseen liikunnalliseen elämäntapaan. Liikuntakasvatuksen tehtävänä on myös huolehtia persoonallisuuden toiminnallisen alueen kehittämisestä, eli kasvattaa liikuntaan. Toisaalta sen tärkeänä tehtävänä on varmistaa yleisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen, eli kasvattaa liikunnan avulla. Kasvattaminen liikuntaan merkitsee jatkuvan liikuntaharrastuksen herättämistä sekä toimintakykyisyyden ylläpitämistä ja kehittämistä, kasvattaminen liikunnan avulla sen sijaan itsetunnon vahvistamista, tasa-arvoisuuden ja mielenterveyden edistämistä sekä yhteistyökykyisyyden kehittämistä. Kasvattamista liikuntaan ja kasvattamista liikunnan avulla ei käytännössä voida erottaa toisistaan. Liikuntaan kasvattaminen on ensisijaisesti riippuvainen opetuksen sisällöistä ja liikunnan avulla kasvattaminen taas riippuu opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista, tilannekohtaisista ratkaisuista sekä tunnin ilmapiiristä. (Heikinaro-Johannsson 2003, 108-109; Jääskeläinen ym. 1989, 23.)

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat pitävät kasvatusta liikunnan avulla tavoiteltavampana asiana, kuin kasvatusta liikuntaan. Liikunnassa nähdään kasvatusmahdollisuudet muita oppiaineita parempina ja sitä pidetään erinomaisena kasvatuksen välineenä. Ensimmäisen katkelman opettaja on huomannut siirtyneensä kokemuksen myötä kasvattamaan enemmän liikunnan avulla, kuin liikuntaan. Toisessa katkelmassa opettaja uskoo kasvatustavoitteiden painottamisen vapauttavan liikuntatuntien ilmapiiriä ja edesauttavan liikuntataitojen oppimista.

”Kasvatusta liikunnan avulla vai kasvatusta liikuntaan – vaiko molempia ? Liikunnanopettajanoviisina olin enemmän kallellaan jälkimmäiseen - kasvatusta liikuntaan –päin, mutta kokemuksen myötä on huomannut (tai siirtynyt) yhä enemmän ensimmäisen vaihtoehdon puoleen. Joskin eiväthän nämä ole mitään toisiaan poissulkevia, vaan molemmat ovat minulle ihmisenä ja opettajana tärkeitä. Mielestäni liikunta on yksi parhaista ellei paras kouluaine, jossa opettajalla on monipuoliset mahdollisuudet vaikuttaa oppilaaseen –

liikunnan avulla. Liikuntatunneilla tulee eteen niin moninaisia tilanteita, jossa oppilasta voi ”kasvattaa” ja tarkoitan tällä näkyvää kasvatusta että piilokasvatusta. Näen liikunnan ja lajit välineinä oppilaan kehityksessä.” (O3)

”Mielestäni myös ajatukseni kasvatusta ennen liikuntataitojen opetusta edesauttaa vapautuneen ilmapiirin syntyä, tällöin taitojen oppimisesta ei tule elämää suurempaa kysymystä. Esimerkiksi, jos pystyn pelien avulla opettamaan aggressioiden hallintaa, niin uskon, että tämä vie oppilasta paljon enemmän eteenpäin kuin puolenvoltin oppiminen (kummalla taidolla on enemmän käyttöä perjantai-iltana kaveriporukassa?)” (O4)

6.3 Tasa-arvo

Tasa-arvo voidaan nähdä monesta eri näkökulmasta. Sitä voidaan pitää yleiseen ihmisyhteyden kuuluvana oikeutena, toiseksi se voi olla väline jonkin korkeamman arvon, kuten onni, oikeudenmukaisuus tai turvallisuus, saavuttamiseksi. Kolmanneksi se voi olla korkein arvo, inhimillisen toiminnan päämäärä. Kuitenkin kaikissa näissä näkökulmissa koulu on väline tasa-arvon saavuttamiseksi. (Soro, 2002, 15.) Tässä tutkimuksessa opettajat näkevät tasa-arvon toisaalta itseisarvona, mutta ehkä enemmän välineenä jonkin korkeamman arvon saavuttamiseksi, kuten turvallisuus, oikeudenmukaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen.

”Kokemukseni mukaan erityisesti perusopetuksen 7. ja 8. -luokilla oppilaalla on taipumus tai halu valita työparikseen/ryhmäänsä aina paras kaveri, jolloin ryhmän syrjäytynt, hiljainen, arka oppilas jää parittomaksi. Kasvattajan on huomioitava tasa-arvo -näkökulma pedagogisessa toiminnassaan ja huolehdittava toimissaan oppilaan perusturvallisuudesta.” (O2)

Soron (2002) matematiikan opettajiin kohdistuneen tutkimuksen mukaan sukupuolten välisessä tasa-arvossa ei ole suuria ongelmia. Valtaosa opettajista (67%) uskoi tasa-arvoteman tarpeettomaksi matematiikan opetuksessa. Tasa-arvon toteuttaminen koettiin itsestään selväksi, eikä sitä haluttu nostaa erikseen esille. Matematiikasta kiinnostuneiden ja kiinnostumattomien välisen tasa-arvon heikkoa toteutumista pidettiin ongelmana. Erityisesti alisuoriutuvista ja syrjäyt yvistä pojista oltiin huolissaan. Liikunnassa sekaryhmät ovat

harvinaisia, joten liikunnanopettajien ei tarvitse juurikaan puuttua sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Syrjäytymisestä ollaan sen sijaan huolissaan, kuten Soron tutkimuskin osoittaa.

”Tasa-arvon punainen lanka näkyy opetuksessani mm. siten, että kaikilla oppilaillani on olemassa samat oikeudet ja samat velvollisuudet. Ja tämä aiheuttaakin joskus ongelmia yltiöyksilöllisyyteen tottuneiden oppilaiden kanssa. Muutama esimerkki: Jokaisella on oikeus saada palautetta omasta oppimisestaan – olipa hän sitten liikunnallisesti heikompi tai taitavampi oppilas -> jokainen ihminen on arvokas ja ainutkertainen oppija...Jokaisella on myös oikeus oppimiseen – tämä on haasteellinen vaatimus minulle etenkin työrauhan ylläpitämisessä erityisesti niillä luokkatunneilla, joiden aihepiiriin oppilaita on vaikea saada motivoitumaan. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus –haasteet edellyttävät mm. häiriöttömän oppimisympäristön aikaan saamista ja tässä minulla on vielä kovasti polkua kuljettavana etenkin vilkkaiden murkkuikäisten poikien kanssa. Tavoitteet ovat mielessä, joskaan aina niitä ei saavuta...Velvollisuudet liittyvät ehkä enemmän kumppanuuteen toisten ihmisten kanssa. Jokaisen tulee ihmiskäsitykseni mukaisesti suhtautua kunnioittavasti toiseen ihmiseen. Murrosikäiset ovat toisinaan aika raakoja toisiaan kohtaan – aistihan siinä sitten, mikä on leikkiä ja mikä totta.” (O2)

Tasa-arvo ja toisten ihmisten kunnioittaminen liittyvät edellisen katkelman opettajan mukaan hänen ihmiskäsitykseensä. Hirsjärvi (1985, 145-147) toteaa, että kristillinen ihmiskäsitys korostaa ihmisten samanarvoisuutta Jumalan edessä, joten kasvattajan on hyväksyttävä lasten ja nuorten yksilöllisyys, mutta samalla korostettava, että toiset ihmiset on kohdattava lähimmäisinä. Kasvattajan on myös annettava jokaiselle mahdollisuus mielipiteenilmaisuun ja hyväksyttävä jokainen ryhmään.

Edellisen katkelman opettajan mukaan tasa-arvon periaatteen toteutuminen on haasteellinen tavoite. Sen toteutuminen edellyttää hänen mukaansa häiriötöntä oppimisympäristöä, jonka luomista hän pitää vaikeana. Ongelmana tasa-arvon toteutumiselle hän näkee lisäksi sen, että oppilaat ovat nyky-yhteiskunnassa tottuneet yksilökeskeiseen kohteluun. Opettaja sisällyttää tasa-arvo käsitteeseen myös oppilaan oikeudet ja velvollisuudet. Oppilaan oikeuksia ovat hänen mukaansa oikeus palautteeseen ja oppimiseen. Velvollisuudet hän liittää toisten ihmisten kunnioittamiseen. Murrosikäisten nuorten käyttäytymisen tulkinta on opet-

tajan mielestä tosin vaikeaa, eikä aina voi tietää, milloin oppilaat laskevat leikkiä ja milloin ovat tosissaan.

Tasa-arvo toimii opettajien mielestä myös välineenä erilaisuuden hyväksymiselle. Vaikkei toisen oppilaan mielipiteitä tai toimintaa hyväksyisi, on muita kuitenkin kunnioitettava ja kyettävä toimimaan heidän kanssaan samassa ryhmässä.

”Koska jokainen oppilaani on arvokas, niin kaikki he ovat myös samanarvoisia tähän liittyä myös erilaisuuden hyväksyminen. Jokaisella oppilaalla on oma persoonansa, joka muodostuu hänen maailmankuvastaan sekä niistä arvoista, joita hän on oppinut arvostamaan kasvuympäristössään. Erilaisuus on rikkaus, jonka kautta voimme oppia jatkuvasti uutta itsestämme ja lähimmäisistämme... Oppilaiden on tultava toimeen erilaisten ihmisten kanssa (esim. hyväksyttävä parikseen kuka tahansa liikuntaryhmästä). Oppilaan on opittava toimimaan erilaisissa ryhmissä ja annettava tilaa muille. Toisia on kunnioitettava, vaikka ei hyväksyisikään heidän toimia tai ajatuksia (esim. pelissä oppilas tekee kontaktivirheen, tämä ei oikeuta rikottua oppilasta tekemään samoin = kostamaan).” (O4)

6.4 Minäkäsitys ja itsetunto

Aho (1997, 18-20) pitää minäkäsitystä, eli minäkuvaa ihmisen itsensä tiedostamana kokonaisnäkömyksenä itsestään. Se on eräänlaista asennoitumista itseensä. Aho jakaa minäkäsityksen kolmeen eri dimensioon, reaali-, ihanne- ja normatiiviseen minäkäsitykseen. Reaaliminäkäsitys on tiedostettu, todellinen käsitys siitä, millainen olen. Ihanneminäkäsitys sen sijaan kuvaa sitä, millainen haluaisin olla. Kyseessä on sisäinen paine muuttua ja kehittyä paremmaksi. Normatiivinen minäkäsitys kertoo ympäristön yksilöön kohdistuvista odotuksista ja niistä uskomuksista, joita minä kuvittelen muilla minusta olevan. Yksilöllä on ikään kuin ulkoinen paine muuttua tiettyyn suuntaan.

Minäkäsitystä voidaan pitää moniulotteisena ja hierarkkisena kokonaisuutena. Se voidaan jakaa useisiin eri osa-alueisiin, kuten koettuun sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen pätevyYTEEN. Nämä osa-alueet voidaan edelleen jakaa tehtäväspesifisiin pätevyyskokemuksiin. Esimerkiksi fyysinen minäkäsitys voidaan jakaa fyysisen pätevyYDEN ja

ulkonäön kokemuksiin. Itsearvostusta käytetään usein minäkäsityksen synonyyminä. (Lintunen 2003, 42.)

Itsetunto kertoo siitä, tiedostaako yksilö itsensä, tuntee ko hän itsensä ja arvostaako hän itseään. Sitä, millaiseksi yksilö kokee arvonsa ja merkityksensä, voidaan pitää itsetunnon tärkeimpänä prosessina. Hyvän itsetunnon omaava henkilö havaitsee olemassaolonsa, tuntee vahvuutensa ja heikkoutensa sekä hyväksyy ne. Hänen käsityksensä itsestään on pääasiassa positiivinen, eli hän arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. Näin ollen realistisen vahva minäkäsitys ei poikkea kovin paljon hyvästä itsetunnosta. Opettaja voi arvioida oppilaan itsetunnon vahvuutta esimerkiksi vertaamalla hänen todellisia ominaisuuksiaan hänen minäkäsitykseensä. (Aho 1997, 20.)

Keskiarvoin tarkasteltuna minäkäsitys vaihtelee kouluaikana U-muotoisesti. Lasten minäkäsitys muuttuu kielteisemmäksi ala-luokilla. Voimakkainta laskua on ensimmäisen ja toisen luokan välillä, jonka jälkeen lasku hidastuu ja tasaantuu noin 11-vuotiaana. Minäkäsityksen lasku johtuu ilmeisesti siitä, että lapset oppivat vertailemaan toisiaan, eikä vertailun tulos ole aina itselle suosiollinen. Noin 14-vuotiaana minäkäsitys lähtee uuteen nousuun erityisesti tehtäväsuuntautuneilla nuorilla, jotka vertaavat kehitystään aikaisempiin suorituksiinsa. (Lintunen 2003, 42-44.)

Myönteisen minäkäsityksen kehittymistä voidaan edistää liikuntakasvatuksessa kolmella eri tavoitealueella. Ensinnäkin on tärkeää antaa oppilaille pätevyyteen liittyvää palautetta, jolloin oppilas voi kokea olevansa parempi, kuin muut tai edistyneensä, kehittyneensä ja osaavansa asioita. Toisaalta opettaja voi painottaa erilaisia osaamisalueita. Esimerkiksi fyysisen kunnon eri alueet antavat mahdollisuuksia kokea pätevyyttä ja menestystä. Kolmas tärkeä asia on sosiaalinen tuki. Itsearvostus on erityisen uhattuna lihaviksi ja kömpelöiksi itsensä kokevilla oppilailta. Nämä oppilaat saattavat vähätellä fyysisen pätevyyden merkitystä ja vetäytyvät ilman tukea liikuntaharrastuksesta. Opettajan vuorovaikutustaidot nousevat avainasemaan sosiaalisen tuen tarjoamisessa. (Lintunen 2003, 44-45.) Vuorovaikutustaitoja käsittelemme tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Lähes kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat näkevät minäkäsityksen kehittämisen ja itsetunnon vahvistamisen tärkeänä tavoitteena. He pyrkivät positiivisen pa-

lautteen avulla lisäämään oppilaiden itsearvostusta. Lisäksi opettajat pyrkivät antamaan vastuuta oppilailleen, jolloin he erilaisista tehtävistä suoriutuessaan voivat oppia arvostamaan itseään.

”Oppilaiden kasvatus itsenäiseen vastuuseen sopivassa mitassa ja onnistuminen tehtävien suorittamisessa sekä niistä saatu positiivinen kokemus ja oikeudenmukainen palaute vahvistavat itsetuntoa.” (O4)

”Oppilaiden itsearvostuksen lisääminen esimerkiksi kehuun ja kannustamisen avulla on yksi opetustyöni keskeisiä tavoitteita.” (O5)

Erään opettajan tavoitteena on auttaa oppilaita muodostamaan realistinen minäkuva itsestään. Hän uskoo sen muodostuvan oppilaan saadessa palautetta muilta sekä vertaillen itseään muihin oppilaisiin. Realistinen minäkäsitys on opettajan mielestä pohjana hyvälle itsetunnolle. Keskeistä hänen mielestään on myös auttaa oppilasta löytämään itsestään omat vahvat osa-alueet. (vrt. Lintunen 2003.)

”...liikunnassa on keskeistä vahvistaa kunkin yksilön vahvuuksia, etsiä niitä itse ja saada palautetta muilta ja vertailla omia näkemyksiä toisten arviointeihin. Mahdollisimman realistinen käsitys omista vahvuuksista luo kivijalkaa oppilaan itsetunnolle ja elämässä tehtäville valinnoille esimerkiksi koulutusvalintojen suhteen.” (O2)

Keltikangas-Järvisen (1998, 18) mukaan hyvään itsetuntoon kuuluu, että ihminen kykenee näkemään oman elämänsä ainutkertaisena sekä ymmärtää olevansa tärkeä sinänsä, ilman erityisiä suorituksia tai onnistumisia. Ajatus elämän tärkeydestä ja ainutkertaisuudesta perustuu siihen tunteeseen, että elämä, jota hän elää on hänen omaa elämäänsä ja sen takia tärkeää. Tunne on riippumaton siitä, miten merkittävää hänen elämänsä muiden silmissä on. Ei ole yhtä onnistuneen elämän mallia, joten ihminen joutuu luottamaan omaan tunteeseensa. Myös tässä tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä oppilaan ainutlaatuisen merkityksen osoittamista.

”Tavoitteena on auttaa oppilasta minäkäsityksen muodostamisessa ja vahvistaa hänen itsetuntoansa osoittamalla hänelle hänen ainutlaatuinen merkityksensä ihmisenä ja yhteisön jäsenenä.” (O1)

”Kun oppilaita ymmärretään heidän sosiaalisista konteksteista käsin, korostuu em. yksilöllisyyden lisäksi itsetunnon vahvistaminen, jolloin oppilaantuntemukseni ohjaa toimintaani. Pyrin osoittamaan oppilaalleni hänen ainutkertaisen merkityksensä ihmisenä ja yhteisön jäsenenä.” (O4)

6.5 Positiivinen asenne liikuntaa kohtaan

Liikuntakasvatuksen tavoitteena on antaa nuorille positiivisia kokemuksia liikunnasta ja kannustaa liikunnan harrastamiseen läpi elämän. Tämä asettaa suuria haasteita liikuntakasvatuksen parissa työskenteleville henkilöille. Liikunnanopettajien on tärkeää pystyä eläytymään lasten ja nuorten ajatus- ja kokemusmaailmaan. Liikuntakasvattajalla on keskeinen rooli oppilaiden kokemusmaailman synnyttämisessä ja heidän työnsä jättää jäljen lapseen ja nuoreen pitkäksi aikaa. Tällä taas voi olla yhteyttä tulevaan aikuisiän liikuntaharrastuneisuuteen. (Fox 1998, 1-2.)

Koululiikunnasta saadut positiiviset ja negatiiviset kokemukset ilmenevät voimakkaimmin vapaa-ajan liikuntaharrastuksissa. Positiiviset koululiikuntakokemukset ovat yhteydessä eri liikuntalajien harrastamiseen vapaa-aikana. Jos koululiikunnasta saadut kokemukset ovat negatiivisia, oppilaat harrastavat vapaa-aikanaan sellaisia liikuntalajeja, jotka eivät ole merkittävässä asemassa koululiikunnassa. (Mannberg & Saarela 1981, 51-52.) Koululiikuntakokemukset kumuloituvat helposti niin positiivisten kuin negatiivisten kokemustenkin osalta. Opettajan tulisi havaita oppilaidensa erilaiset lähtökohdat ja eriytettävä opetustaan vähentääkseen liikunnasta syrjäytymistä. (Penttinen 1999, 80.)

Heikinaro-Johanssonin (2003, 109) mukaan sekä liikunnan- että luokanopettajat pitävät kaikkein tärkeimpänä tavoitteena sitä, että oppilaat kokevat liikkumisen iloa ja omaksuvat myönteisen liikunta-asenteen. Opettajat kokevat myös näiden tavoitteiden toteutuvan opetuksessaan. Paakkari ja Sarvela (2000, 117) ovat huomanneet, että opettaja vaikuttaa voimakkaasti siihen, kuinka oppilaat kokevat liikuntatunnit. Yläasteella lähes 40 % tutkimuk-

seen vastanneista oppilaista ilmoitti, etteivät pitäneet lainkaan opettajan opetustavasta tai ihailleet opettajaansa. Opettajaan suhtautuminen paranee toisen asteen koulutuksessa. Myös Haywood (1991) esittää, että liikunnan vastenmielisyys liittyy enemmän opettajaan ja opetusmenetelmiin kuin itse liikuntaan.

Tämän tutkimuksen opettajat kertovat positiivisen liikunta-asenteen kehittämisen olevan yksi tärkeä liikunnanopetuksen tavoite. He haluavat kannustaa oppilaita harrastamaan liikuntaa ja nauttimaan liikkumisesta. Seuraavan katkelman opettaja ymmärtää kuitenkin, ettei liikunta ole kaikille oppilaille yhtä tärkeää. Hänen tavoitteenaan on, että oppilas liikkuisi omien tavoitteidensa ja kykyjensä mukaisesti.

”Jos onnistun jollekin oppilaista istuttamaan ”liikuntasiemenen” tai hän pystyy nauttimaan jokaisesta liikuntatunnista, olen saavuttanut näiden kanssa unelmatavoitteet. Ymmärrän, että liikunta ei ole kaikille itseisarvo samalla tavalla kuin itselleni, mutta jokainen saavuttaisi oman potentiaalinsa liikkumisen suhteen on jo kova tavoite pitkässä juoksussa.” (O3)

Seuraavassa katkelmassa opettajalla on tavoitteena saada oppilaat ymmärtämään, miksi liikunta ja koulunkäynti yleensä ovat tärkeitä asioita. Hän ei halua nostaa liikuntaa kuitenkaan muiden aineiden yläpuolelle.

”Haluan kehittää oppilaiden asenteita positiiviseksi, tärkeää on positiivinen asenne liikuntaa ja koko koululaitosta kohtaan... Positiiviseen asenteeseen kuuluu myös se, että oppilaat tulevat ajoissa tunneille, ja heillä on asianmukaiset varusteet mukana. Yritän kasvattaa oppilaiden ymmärrystä siitä, miksi koulunkäynti ja myös liikunta ovat tärkeitä, kuitenkin muistaen, että liikunta on vain yksi aine muiden joukossa.” (O4)

Opettajien mielestä yrittäminen ja osallistuminen liikuntatuntiin kertovat positiivisesta liikunta-asenteesta enemmän, kuin oppilaiden kunto- ja taitotekijät.

”Tunneilla kun oppilas osoittaa yrittämistään, aitoutta ja sosiaalisuutta on hän saavuttanut silmissäni jo paljon. Vasta tämän jälkeen tulevat taidot ja kuntotekijät, mutta kaukana perässä.” (O3)

”Korostan opetuksessani (ja arvioinnissani) enemmän yritystä kuin lajitaitoja, mielestäni yritys kuvaa enemmän oppilaan asennetta.” (O4)

Eräs opettaja pyrkii positiivisten kokemusten avulla kasvattamaan oppilaitaan liikunnalliseen elämäntapaan. Opettaja uskoo olevansa nyky-yhteiskunnassa vallitsevien olosuhteiden uhri todetessaan, että hänellä ei ole muuta vaihtoehtoa, kun positiivisten kokemusten avulla ”ostaa sieluja”. Hän on kuitenkin huomannut, ettei kaikkia voi miellyttää, eivätkä liikuntatunnit tuota kaikille oppilaille iloa ja huvia samalla tavalla. Positiivisten kokemusten saavuttamista haittaavat opettajan mielestä kiire ja liian tiukat oppimistavoitteet.

”Positiivisten kokemusten korostaminen, huvi ja ilo ovat työssäni itsestään selviä tavoitteita. Koska uskon kokemusten ohjaavan ihmisten käyttäytymistä suhteellisen vapaassa yhteiskunnassa, ei minulla ole muuta vaihtoehtoa kuin ”ostaa sieluja” elämyksillä. Tärkeää on antaa aikaa maistella asioita, fiilistellä. Kiire haittaa ja usein myös liian tiukat oppimistavoitteet. Positiivisten tunteiden jälkeen esimerkiksi liikunnalliseen elämäntapaan on luontevaa samaistua. Onnistumiset tässä suhteessa vaihtelevat laidasta laitaan. Ihmisten erilaisuus näkyy tässä hyvin. Oma tyylini puree joihinkin oppilaisiin hienosti, mutta joihain en saa ”kiinni” millään tai ainakin siltä tuntuu.” (O5)

Kaksi opettajista arvostelee yhteiskunnassamme ja koulumaailmassa vallitsevaa niin sanottua kivan-kulttuuria, jossa opiskelun tulisi olla aina hauskaa ja tuottaa välitöntä tyydytystä. He pitävät kivan-kulttuurin olemassa oloa osittain vanhempien syynä, jotka eivät ota vastuuta lastensa kasvatuksesta ja kyseenalaista heidän toimintaansa.

”Yhteiskunnassamme vaikuttaa ”kivan-kulttuuri” eli kaiken pitäisi aina olla mukavaa ja hauskaa, itse en kannata tätä ajatusta.” (O4)

”Miten suhtautua lippujen ja lappujen kanssa uintitunnille tulevaan oppilaaseen: en voi uida siitä, tästä ja tuosta syystä ja alla vanhempien allekirjoitus; välillä vääreennetty, välillä ihan oikea. Tämän päivän nuoret elävät ”kivan kulttuuria”, välittömän tarpeen tyydytyksen ryydittämänä. Ja kun uinti ei kaikille edusta tuota kivaa, helppoa, nopeasti tyydytystä tuottavaa toimintaa, tulee helposti keksittyä yhtä sun toista jottei tarvitsisi

kastella itseään siihen ”hyiseen, epähygieeniseen veteen”...tai ettei tarvitse näyttäytyä alasti toisten edessä, murrosikäisiä kun ollaan. Ja turhan monet vanhemmat ovat tänä päivänä lastensa talutusnuorassa, etteivät he osaa edes kyseenalaistaa jälkeläistensä toimintaperiaatteita.” (O2)

7 OPETUSKÄYTÄNTÖ

Tässä kappaleessa käsittelemme opetuksen käytännön toteutusta opettajien itsensä arvioimana. Tarkastelemme opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta käyttöteorioiden pohjalta. Emme ole itse opettajien opetuskäytäntöä observoineet. Huomiomme kiinnittyy siis opettajan ajatteluun, vaikka kappaleen otsikko viittaa toimintaan.

7.1 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät

Opetusmenetelmää voidaan pitää kaikkien niiden toimintojen kokonaisuutena, joilla opettaja pyrkii ohjaamaa tarkoituksenmukaista oppimista. Lähi- ja rinnakkaistermejä opetusmenetelmälle ovat: työtapo, opetustyyli ja opetusmuoto. (Numminen & Laakso 2001, 70.)

Opetusmenetelmiä voidaan luokitella monella eri tavalla. Tunnetuin liikunnanopetuksessa esiintyvä luokitusjärjestelmä on ehkä Mosstonin opetustyylien spektri, joka perustuu oletukseen, että opetuskäyttäytyminen on päätöksenteon ketju, jossa päätöksiä tekevät sekä opettaja että oppilaat. Mosstonin opetustyyliä on kymmenen ja ne etenevät opettajakeskeisistä oppilaskeskeisiin opetustyyliihin. (Numminen & Laakso 2001, 79-85.)

Opetusmenetelmät voidaan myös jakaa ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ulkoisiin tekijöihin kuuluvat näkyvän opetuksen muodot, joita ovat muun muassa ryhmittelyt ja ohjaustavat. Sisäisiin tekijöihin kuuluu henkisen työn ohjaus ja se mihin osaan oppimisprosessia opetuksella pyritään vaikuttamaan. (Numminen & Laakso 2001, 70.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä heidän oppimiskäsitystensä näkökulmasta. Oppimiskäsityksiä olemme käsitelleet aiemmin käyttöteorioiden kulmakivet kappaleessa. Lähes kaikki opettajat pyrkivät käyttämään opetuksessaan konstruktivistisia opetusmenetelmiä ja näkevät konstruktivismin jonkinlaisena ihanteena ja ammatillisen kehityksen suuntana. Konstruktivistisissa menetelmissä painotetaan oppilaan aktiivisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia.

”Erilaisten oppilaskeskeisten työskentelytapojen avulla ja sisällöllisellä valinnaisuudella voidaan myös vastata erilaisiin oppilaiden tarpeisiin ja toiveisiin liikuntatuntien toteutuksessa. Silloin oppilas voi itse vaikuttaa tekemisensä määrään, tehokkuuteen ja sisältöön. Itsenäisten valintojen tekeminen ja itsenäisesti toiminnasta vastaaminen edellyttää valintojen tekemisen opettamista ja vastuuseen kasvattamista pienin askelin. Palautteen tulee silloin toiminnasta kohdistua nimenomaan itsenäiseen päätöksentekoon ja vastuun kantamiseen. Näin päästään vähitellen siihen, että oppilaat uskaltavat tehdä itsenäisiä valintoja sen mukaan, mikä on itselle hyväksi, eivätkä mene vain muiden mukana peläten erottuvansa joukosta.” (O1)

*”Opetusaiheena lentopallon sormilyönti. Aikaisemmin opetin hyvin behavioristisesti pilkottuna sormilyönnin eri ydinasioihin (käsien asento, jousto käsissä ja jaloissa, osu-
makohta...). Nyt olen antanut oppilaille ongelman, jossa heidän tulisi lyödä pallo sormilyönnillä salissamme parvella olevalle parilleen. Jotta pallo saadaan tarpeeksi ylös, niin oppilaan on lyötävä palloa pään yläpuolelta vahvasti jalkoja apuna käyttäen eli ongelma ohjaa oppilasta oikeaan suoritukseen.” (O4)*

Eräs opettaja pyrkii, konstruktivistisia opetusmenetelmiä käyttäen, opettamaan oppilailleen vastuun kantoa omasta oppimisestaan, muista oppilaista sekä liikuntavälineistä. Hän uskoo nykyajan nuorten tottuneen liikaa siihen, että joku muu kantaa vastuun heidän puolestaan.

”Vastuuta yritän opettaa käyttämällä oppilaskeskeisiä työtapoja esim. vastuuttamalla oppilaita jonkun osion vetämisestä tunnilla (venyttely, alkuverryttely...) Toinen asia, jota yritän pitää mukana opetuksessani vastuuseen liittyen, on se, että laittamme välineet tunnin alussa yhdessä paikalleen ja tunnin lopussa korjaamme yhdessä pois. Valitettavasti nykyajan nuoret ovat tottuneet liikaan passaamiseen. Isä vie autolla harjoitukseen, kantaa pelikassin pukuhuoneeseen, poika menee harjoittelutilanteeseen, jossa kaikki on valmista. Omassa opetuksessani yritän opettaa toisin, kuten edellä kuvasin. Tietysti vastuuseen kuuluu vastuu omasta toiminnasta (esim. yhteisten sopimusten noudattaminen).” (O4)

Yksi opettaja on saanut Hans Aeblin opetusmenetelmistä konkreettista apua konstruktivistisen opetuksen toteuttamiselle. Aeblin 12 opetusmenetelmää pohjautuvat kognitiiviseen oppimiseen, vaikka osa niistä onkin täysin opettajajohtoisia. Aeblin osoittaa teoksessaan

opetuksen perusmuodot, että myös opettajajohtoisilla opetusmenetelmillä voidaan oppilas saada tekemään aktiivista aivotyötä, mikä on tunnusomaista konstruktivistiselle oppimiselle. (Aebli 1991, 21-25.)

”Aeblin konkreettiset ohjeet avasivat minulle nämä vanhat tutut opetusmenetelmät uudella tavalla, jossa korostuu oppilaan ajattelutoiminta. Niistä olen saanut myös konkreettista apua konstruktivisen opetusmenetelmän toteuttamiselle, joka on viime vuosina tuntunut olevan ainut ”oikea” opetusmenetelmä, mutta jonka käytännön toteuttamiselle on ollut vain hyvin vähän esimerkkejä.” (O1)

Liikunnanopetuksen toiminnallisesta luonteesta johtuen asioiden syvälinen pohdiskelu yhdessä jää tunneilla usein vähäiseksi. Myös yksilöllisen opetuksen järjestäminen läheisen oppilaan tuntemuksen pohjalta saattaa olla vaikeaa, sillä liikunnanopettaja kohtaa työssään päivittäin useita ryhmiä. Aikaa yksittäisen oppilaan tarpeiden havaitsemiseksi on rajallisesti. Nämä asiat saattavat vaikeuttaa konstruktivististen opetusmenetelmien käyttöä.

”Kaveria ei jätetä eikä lapsia ja nuoria. Tuki, yhdessä tekeminen ja asioiden pohdiskelu ovat kasvattajan tehtäviä. Liikunnanopettajana pohdiskeluun kasvattaminen jää rajalliseksi.” (O5)

”Omassa työssäni oppilaiden aktiivisuus ja omaehtoisuus on selkeä ihanne, johon oppilaitani ohjaan. Keskeisenä keinona on oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen kuuntelemalla oppilaita, tekemällä yhdessä ja näin tutustumalla heihin. Tämä on vähäisen opettamisen vuoksi hankalaa enkä oikein usko, että tällaisessa aineenopetussysteemissä kovin hyvään oppilastuntemukseen päästäänsäkään. En koe onnistuneeni tässä keskeisessä periaatteessani kovin hyvin.” (O5)

Eräs opettaja on huomannut progressiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvien opetusmenetelmien käyttökelpoisuuden liikunnanopetuksessa. Tällöin opettajalta vaaditaan kykyä vetäytyä sivuun ja antaa oppilaan itse yritysten ja erehdysten kautta löytää oikea suoritus tai vastaus. Hän on havainnut kokemuksellisen oppimisen toimivan myös nuorten alakulttuureissa, jolloin oppimista ei ohjaa opettaja, vaan suoritus itsessään. Palloilussa opettaja on soveltanut tätä periaatetta erilaisten viitepelien ja sääntömuutosten avulla.

”Toisinaan tehtävät harjoitteet tai jopa itse lajisuoritus voivat ohjata oppilaan toimintaa ”oikeaan” suuntaa. Tällaisissa tapauksissa mikä on opettajan rooli, kun suorittaminen itsessään antaa palautetta tekijälleen. Jos tämä toimii näissä nuorten liikunta- alakulttuurilajeissa, joina pidän mm. lautailua ja skeittailua, niin miksei se toimisi ”perinteisimmissäkin” lajeissa. Tätä asiaa olenkin soveltanut käytännössä palloilulajeissa, jossa mielestäni taito usein nähdään yksittäisinä erillisinä taito-osatekijöinä, jolloin itse pelitaito jää vähemmälle. Tämä ei tarkoita perinteistä ”pallo peliin”-tuntia, vaan peliä jota ohjataan erilaisin keinoin, esim. viitepeleillä tai erilaisin säännöin. Opettaja on tuolin enemmän pelin ohjaaja, kuin tuomari, joka kertoo oikean ja väärän pelistä.” (O3)

Jokaisella tutkimukseemme osallistuneella opettajalla on varmastikin omat ”suosik-kiopetusmenetelmänsä”, joita he mielellään käyttävät ja jotka he hyvin hallitsevat. Oppilaiden erilaisuuden vuoksi he kuitenkin pyrkivät käyttämään opetusmenetelmiä monipuolisesti varmistaakseen sen, että mahdollisimman moni oppilas saa opiskella itselleen parhaiten sopivalla tavalla.

”Koska oppijat ovat kaikki erilaisia, niin myös tavat, joilla he oppivat ovat erilaisia. Siksi mielestäni on tärkeää käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, jolloin jollakin menetelmällä joku oppii ja saa myönteisiä kokemuksia ja toisella taas toinen.” (O1)

”Valittujen opetusmenetelmien pitäisi antaa mahdollisuuksia ja haasteita erilaisissa ryhmissä yhdessä tekemiselle, auttamiselle, neuvomiselle, neuvottelemiselle, vastuun ottamiselle ja jakamiselle sekä vastuun kantamiselle. Silloin erilaiset pari- ja ryhmätyöt, yhteistoiminnallinen oppiminen, erilaiset ongelmanratkaisutehtävät, rooliharjoitukset, paneelit, väittelyt jne. ovat käyttökelpoisia.” (O1)

Haywood (1991, 151-156) esittää, että valitulla opetusmenetelmällä on suuri merkitys oppilaan liikunta-asenteen muodostumisessa. Hänen mukaansa liikunnan vastenmielisyys liittyy enemmänkin opetusmenetelmien käyttöön ja opettajaan kuin itse liikuntaan tai taitojen oppimiseen. Jos opettaja antaa oppilaille liian vaikeita tehtäviä, monet epäonnistuvat ja saattavat lopulta menettää luottamuksen kykyihinsä. Tämän vuoksi opettaja ja hänen ratkaisunsa ovat merkittävässä roolissa oppilaiden liikuntaan motivoitumista ajatellen.

7.2 Vuorovaikutus itseisarvona ja opetuksen välineenä

Lehdon (2001,158) mukaan vuorovaikutuksen merkitystä voidaan lähestyä kahdella eri tavalla. Vuorovaikutteisuus on mahdollista nähdä välineenä, jonka avulla tietyt tavoitteet saavutetaan. Tällöin vuorovaikutteinen opetusviestintä tukee oppimisprosessia. Toisaalta vuorovaikutus saatetaan kokea itsessään merkitykselliseksi ja tavoiteltavaksi. Jos opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta pidetään opetuksen arviointikriteerinä, on vuorovaikutus jo tavoite itsessään. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat pitivät vuorovaikutusta pääsääntöisesti opetuksen välineenä.

Eräs opettaja näkee vuorovaikutuksen mahdollisuudet minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistamiselle, toisten ihmisten kunnioittamiselle ja huomioon ottamiselle sekä liikuntamotivaation herättämiselle. Näihin tavoitteisiin hän pyrkii keskustelemalla oppilaidensa kanssa, kuuntelemalla empaattisesti ja puhumalla omista toiveistaan ja tarpeistaan.

”Toisen ihmisen kunnioittaminen ja huomioonottaminen ovat mielestäni liikunnanopetuksessa keskeisiä tavoitteita, koska toiminta usein on yhdessä tekemistä jossakin muodossa. Siksi kasvatuksen ja opetuksen painopisteeksi tulisi valita erilaisten vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen harjoittelu.” (O1)

”Tasa-arvoisella vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys minäkäsityksen muodostumisessa ja itsetunnon vahvistamisessa. Opettaja ei silloin sanele, mitä oppilaan tulee tehdä tai ajatella. Tärkeitä kasvattajan taitoja ovat empaattinen kuuntelu ja itsestä sekä omista tarpeista ja toiveista puhuminen...Liikunnasta kiinnostumattoman oppilaan kanssa keskustelemalla voidaan kartoittaa tilanteeseen johtaneita syitä ja mahdollisia pieniäkin kiinnostuksen kohteita liikunnan alueella, josta voisi löytyä alku motivaatiolle liikuntaa kohtaan. Keskustelulla voidaan ainakin antaa oppilaalle kokemus siitä, että opettaja välittää hänestä ja on kiinnostunut hänen hyvinvoinnistaan ja terveydestään.” (O1)

Toinen opettaja pyrkii vuorovaikutuksen avulla huomiomaan ryhmän heikoimpiakin oppilaita. Tällöin tiimityö ja toisten huomioon ottaminen nousevat keskeisiksi tavoitteiksi.

”Oppilaiden on opittava avoimeen vuorovaikutukseen (keskenään ja opettajan kanssa), osattava kuunnella ja neuvotella muiden kanssa. Haluan opettaa oppilaitani tiimityöhön, jossa otetaan huomioon jokainen yksilö ja erityisesti ryhmän heikompien yksilöiden tarpeet, tällöin keskeiseen osaan nousevat kannustaminen ja auttaminen”. (O4)

Seuraavassa katkelmassa opettaja pitää vuorovaikutusta itseisarvona. Hän sisällyttää hyvään vuorovaikutukseen riippumattomuuden ja vapauden käsitteet sekä toisten huomioimisen ja kunnioittamisen.

”Gordon (1979) määrittelee opettajan ja oppilaiden välisen hyvän vuorovaikutussuhteen seuraavasti. Siihen kuuluu avoimuus ja rehellisyys; molempien osapuolten on hyvä voida puhua suoraan. Toisen huomioonottaminen; toiselle tulee tunne siitä, että toinen välittää ja kunnioittaa toista. Riippumattomuus ja vapaus; molemmat kasvaa oman persoonallisuuden suuntansa mukaisesti. Ongelmien ratkaisu; tavalla, joka ei tapahdu kummankaan tarpeiden kustannuksella. Mielestäni siinä on hyvät lähtökohdat opettajan toiminnalle. Siinä on tavoitteita riittävästi, jopa idealistisesti sanoisi joku, mutta ei mahdottomia saavuttaa oppilaiden kanssa.” (O3)

Yksi opettajista uskoo erityisesti positiivisen palautteen merkitykseen. Hänen mielestä negatiivinen palaute lisää vain toisten oppilaiden arvostelua, kun taas myönteinen palaute opettajalta auttaa oppilaita antamaan myös toisilleen positiivista palautetta.

”Itse uskon positiivisuuden voimaan. Yritän antaa positiivista palautetta aina, kun se vain on mahdollista....Jos annan kriittistä ja negatiivista palautetta oppilailleni, oppivat hekin kritisoimaan muita. Mutta, jos annan hyväksyvää ja positiivista palautetta heille, niin uskon, että he oppivat arvostamaan ja rakastamaan itseään ja samalla myös antamaan myönteistä palautetta muille. Myönteisyyttä voi myös opetella.” (O4)

Liikunnanopettajat uskovat yleensä välittävänsä oppilaille lämpöä ja huolenpitoa. Sedentopin (1991, 40) mukaan on kuitenkin vähän tutkimustodisteita siitä, että näin tapahtuisi koulun arjessa. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että liikuntatuntien ilmapiiri olisi lähinnä neutraali. Vuorovaikutusjaksot ovat liikunnassa luonteeltaan usein korjaavia

ja lyhytkestoisia. Useimmiten ne liittyvät sekä oppilaiden käyttäytymiseen että suoriin.

Erään tutkimukseemme osallistuneen opettajan tavoitteena on huomioida oppilaansa tasa-arvoisesti. Hän pyrkii kohtaamaan jokaisen oppilaansa ainakin kerran liikuntatunnin aikana, vaikka ei tähän tavoitteeseen aina pääsekään. Myös tutkimuksissa on havaittu, että opettajat saattavat kohdella oppilaitaan eri tavalla esimerkiksi taitotason perusteella. On muun muassa havaittu, että taitavat saavat enemmän palautetta opettajalta kuin heikot. Lisäksi taitavien oppilaiden ideat ja aloitteet saavat opettajalta helpommin hyväksynnän. (Palomäki 2003, 26-27.)

”Pyrin siihen, että kohtaan jokaisella tunnilla jokaisen oppilaan kertaalleen joko palautteen annon muodossa tai muulla tavoin niin, että oppilas pystyisi tunnin jälkeen kertomaan konkreettisen esimerkin, miten opettaja hänet huomioi. Aina se ei onnistu, mutta tavoitteenani keskeinen kaiken aikaa.” (O2)

7.3 Opettaja on esimerkki

Hellsten (1999, 237) toteaa: ”Aikuisuutta ei voi olla kouluissa, jos sitä ei ole opettajissa.” Opettajan rooliin kuuluukin oleellisesti aikuisen mallina oleminen. Opettajan tulee pyrkiä vastaamaan lapsen henkisiin perustarpeisiin, joita ovat muun muassa hyväksynnän, luottamuksen ja välittämisen kokeminen. (Ervasti, Nokelainen, Vitikka 1990, 8.) Esimerkkinä toimiminen on tärkeää lähes kaikille tämän tutkimuksen opettajille. Vaikka oppilaat eivät pitäisikään opettajaa varsinaisena roolimallina, on hän oppilailleen esimerkkinä, halusipa hän sitä tai ei.

”Vaikka emme oppilaiden mielestä olisikaan roolimalleja, annamme heille kuitenkin jonkinlaisen mallin käyttäytymisemme ja toimintamme mukaan.” (O3)

Opettajat pitävät esimerkkinä olemista hyvin vastuullisena tehtävänä, jopa tärkeämpänä kuin itse opetusta. Heidän mielestä opettajan tulee käyttäytyä esimerkillisesti ja pitää yllä korkeaa moraalialia. Opettajan teot eivät saa olla ristiriidassa hänen opetuksensa kanssa.

”Opettajalle vastuu tarkoittaa mm. esimerkkinä olemista (jos opettaja myöhästelee tunteilta, on vaikea vaatia ajoissa olemista oppilailta).” (O4)

”Pidän kasvattajan toiminnassa esimerkkinä olemista merkittävämpänä kuin hänen antamaansa opetusta.” (O1)

”Opettaja ei saa kaihtaa vastuutaan. Opettaminen on muutakin kuin älyllistä tai motorista tietojen ja taitojen opettamista. Arvostan korkeaa moraalialia opetuksessa. Opettaja on esimerkki. Hänen täytyy olla vastuullinen ja laajasti asioita näkevä. Tässä olen mielestäni onnistunut hyvin.” (O5)

Hellstenin (1999, 228) mukaan kasvatusvastuu kuuluu vanhemmille ja kodeille. Hänen mielestä koulun tehtävä ei voi olla lasten kasvattaminen. Opettajat kuitenkin kokevat, että heidän tulee kasvattaa lapsia sitä enemmän mitä huonommin voivina he tulevat kouluun. Koulun kasvatusvelvollisuus ilmenee myös perusopetuslain toisessa pykälässä, jonka mukaan koulun tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen (Opetustoimen lainsäädäntö 1999, 1).

”Vastuullisuus korostuu paitsi yksilöllisesti myös yhteisöllisesti. Toisinaan tuntuu, että yksilöllisyyttä on korostettu hieman liikaakin tai oikeastaan sitä ei ehkä olla osattu oikein ”opettaa” lapsille, koska lieveilmiöitäkin yksilöllisyydestä on havaittu. Toisaalta koulun on vaikea yksin ottaa vastaan tätä kasvatustehtävää. Vastuullisuus yhteisöllisesti on myös tärkeää minulle, koska emme mielestäni pysty selviytymään yksin tässä yhteiskunnassa, ilman toisen tukea ja kanssakäymistä.” (O3)

Opettajiston tehtävä on muuttunut. Aikaisemmin opettaja toimi perhettä tukevana valistajana, moraalinvartijana ja kansalaiskasvattajana, mutta nyt tämä tehtävä on siirtynyt yhä enemmän erityisopetukselle, koulupsykologialle ja kouluterveydenhuollolle. Tehtävä on siirtynyt myös koulun ulkopuolelle kulutus- ja vapaa-ajan koneistolle, medioille sekä päivähoitolle. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 213.) Opettaja joutuu työssään tasapainoilemaan yhteiskunnallisten ja yksilöllisten vaatimusten välissä. Yhteiskunnalliselta kannalta opettajan tehtävänä on kansallisen kulttuuriperinnön siirtäminen, yksilöiden sosiali-

saatio ja tätä kautta yhteiskunnallisen eheyden ja kiinteiden turvaaminen. (Antikainen ym. 2000 153.) Yksilöllisellä tasolla opettaja on ehkä eniten kasvattaja.

Haasteellisuutta opettajan ammattiin tuovat erilaiset roolit. Joskus hänen on siirryttävä nopeasti roolista toiseen tai ylläpidettävä useita rooleja samanaikaisesti. Opettajan tulee pystyä sulauttamaan roolit yhteen ja rikkomaan mahdolliset rooliristiriidat, jotta hän voisi muokata itselleen sopivan opetustyylin. (Enqvist, Jakobson & Wiegand 1987, 25.) Vaikka tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitävät esimerkkinä olemista tärkeänä, eivät he pidä itselle vieraiden roolien esittämistä hyväksyttävänä. Opettajan tulisi heidän mielestä toimia rehellisesti omana itsenään ja elää opetustensa mukaisesti.

”Aitona ihmisenä oleminen on minulle tärkeää. Vierastan erilaisia roolien vetämistä tai tekopyhää esittämistä, karkeasti sanottuna.” (O3)

7.4 Oppimisympäristöt

Opettajan ammattiin kohdistuu erittäin suuria odotuksia ja vaatimuksia. Eri tieteiden aloilla, koulujärjestelmässä sekä yhteiskunnan rakenteissa tapahtuva muutos vaikuttaa myös opettajan työhön. Käsitys oppimisympäristöistä on muuttunut aikaisemmasta luokkahuonekeskeisestä opetuksesta teknologiseen ympäristöön. (Niemi 1998a, 32.)

Oppimisympäristö voidaan määritellä fyysisestä, sosiaalisesta ja kulturealisesta toimintaympäristöstä koostuvaksi kokonaisuudeksi, jonka vaikutuspiirissä opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (Ropo 1996). Tässä tutkimuksessa opettajat kertovat lähinnä sosiaalisesta oppimisympäristöstä. He pitävät tärkeänä turvallista, vapautunutta ja hyväksyvää ilmapiiriä, jossa heikkotasoisetkin oppilaat yrittävät parhaansa. Toisten huomioiminen, kohteliaat käytöt sekä työrauha nähdään arvokkaina asioina. Työrauhan säilyminen edistää erään opettajan mielestä vapautuneen ilmapiirin syntymistä.

”Opettajana ja kasvattajana pyrin luomaan turvallisen, hyväksyvän ja lämpimän oppimisympäristön. Tällainen oppimisympäristö rakentuu mm. puolin ja toisin osoitettavasta joustavuudesta, tilanneherkkyydestä, muiden huomioimisesta ja hyväksymisestä sekä kohteliaista käytöstavoista. Välittävässä oppimisympäristössä

jokainen voi nauttia hyväksynnästä ja arvostuksesta ja kaikki voivat olla omana itsenään. Haluan kunnioittaa oppimis- ja kasvuprosessissa oppijan arvomaailmaa ja tulla tässä mielessä myös itse kunnioitetuksi.” (O2)

”Yksi kulmakivi, jonka syntymiseen vaikuttaa myönteisyys, on vapautunut ilmapiiri tunteilla. Oleellista on, ettei kukaan oppilas kokisi turhaa ahdistusta esim. kilpailusta tai esiintymisestä. Paras palaute vapautuneesta ilmapiiristä on se, että heikkotaitoinen oppilas yrittää parhaansa, ja ettei hänelle kukaan ”naura” tekemisestä. Minulle on tärkeää myös työrauha, hyvä työrauha myös edistää vapautuneen ilmapiirin syntymistä, hyvä työrauha on eri asia kuin tiukka auktoriteettikuri.” (O4)

Erätuuli ja Puurula (1992) ovat tutkimuksissaan huomanneet, että opettajat hahmottavat työrauhahäiriöiden syyt toisin kuin oppilaat. Oppilaiden mielestä syy työrauhahäiriöihin oli useimmiten opettajassa tai hänen persoonassaan, kun taas opettajien mielestä syytä oli eniten kodeissa tai asuma-alueissa. Luokan yhteishenkeä pidettiin myös yleisenä häiriöiden syynä. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan noin puolet näki mahdolliseksi vaikuttaa työrauhahäiriöihin käyttämällä pedagogisia tai pedagogis-sosiaalisia keinoja. Kovan kurin kannattajia oli erityisesti epäpätevien opettajien joukossa.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

Olemme oppineet paljon tämän tutkimusprosessin aikana. Lukiessamme kokeneiden opettajien käyttöteorioita, olemme joutuneet itsekin pohtimaan omaa opettajuuttamme. Olemme tulleet tietoisemmiksi oman opetuksemme taustalla olevista arvoista sekä uskomuksista ja koemme, että valmiutemme työelämään siirtymistä varten ovat kasvaneet. Oman käyttöteorian tiedostaminen tekee kehittymisen opettajana helpommaksi. Lisäksi olemme huomanneet, ettei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa opettaa, vaan kukin toimii oman kokemushistoriansa pohjalta persoonallisella tavallaan.

Tutkimuksemme sijoittuu yhteiskunnalliseen murrosvaiheeseen, jossa sekä opettajan että oppilaiden rooleihin kohdistuu muutospainetta. Tiedon määrä lisääntyy kiihtyvällä vauhdilla ja tulevaisuuden ennustaminen on yhä vaikeampaa. Myös arvomaailma on muuttunut olosuhteiden muuttuessa. (Ruohotie 1996, 201-203.) Opettaja ei voi toimia enää ainoastaan tiedon jakajana, vaan hänen täytyy myös ohjata oppilaitaan itsenäiseen tiedonhankintaan. Lisäksi opettajalta edellytetään kriittistä tiedon käsittelyä ja kokonaisuuksien opettamista irrallisten yksityiskohtien sijaan.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat arvostelevat nyky-yhteiskunnan yksilökeskeisyyttä, joka on johtanut oppilaiden itsekkyyteen. Myös oppimisen hauskuutta ja välitöntä tarpeiden tyydyttämistä korostava kivan-kulttuuri saa opettajilta arvostelua osakseen. Osasyllisinä kivan-kulttuurin olemassaoloon opettajat pitävät vanhempia, jotka pyrkivät vastoinkäymisiä välttääkseen miellyttämään lapsiaan.

Normaalikoulun opettajat pitävät oman opettajuuden pohtimista tärkeänä. He haluavat pysyä mukana yhteiskunnan muutoksessa reflektoimalla omaa opetustaan ja tarkastelemalla työnsä taustalla olevia käyttöteorioita. Opettajat uskovat niiden ohjaavan työtään ja vaikuttavan keskeisesti heidän tekemiin ratkaisuihin oppitunneilla. Tutkiva ote omaa opetusta kohtaan nousee näin ollen keskeiseksi tavoitteeksi. Käyttöteorioiden kriittinen tarkastelu kokemusten pohjalta ehkäisee opettajien mukaan urautumista työssä ja antaa mahdollisuu-

den kehittyä ammatillisesti. Mikään yksittäinen teoria ei saa kuitenkaan alkaa hallita liikaa opetusta, sillä opetus- ja oppimisprosessi on moniulotteinen tapahtuma, jota ei voida yhden teorian avulla selittää. He pitävätkin useiden teorioiden käyttöä rinnakkain suotavana.

Koska opettajat pitivät tutkivaa otetta omaa työtään kohtaan ja opetuksen taustalla olevien arvojen tiedostamista tärkeänä, voidaan sen katsoa asettavan paineita liikunnanopettajakoulutuksen uudistamiselle. Nykyään oman käyttöteorian tietoinen työstäminen aloitetaan vasta neljäntenä opiskeluvuonna. Mielestämme opettajuuden pohtiminen tulisi aloittaa aikaisemmin, jo koulutuksen alkuvaiheessa, jotta opiskelijat olisivat tietoisempia omista arvoistaan ja uskomuksistaan ennen päättöharjoittelua. Tällöin heillä olisi enemmän aikaa rakentaa opettajaidentiteettiään ennen työelämään siirtymistä.

Kutsumme tässä tutkimuksessa opettajien käyttöteorioiden tärkeimpiä osa-alueita kulmakiviksi. Ne ovat ne keskeiset käsitteet, joiden mukaan he käyttöteorioitaan jäsentävät ja jotka heijastuvat opetuksen tavoitteisiin ja opetuskäytäntöön. Kulmakiviksi paljastuivat tässä tutkimuksessa ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys sekä opetussuunnitelma. Havaitimme niiden välillä voimakasta keskinäistä yhteyttä ja päällekkäisyyttä. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset kietoutuvat toisiinsa ja niitä on vaikea erottaa toisistaan. Myös Patrikainen (1997, 242) on huomannut, että edellä mainitut käsitykset ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään, ja että jokin niistä saa opettajan ajattelussa primaari- ja muut sekundaarimerkityksen. Kertoessaan esimerkiksi omasta oppimiskäsityksestään, tämän tutkimuksen opettajat esittelevät myös tiedon- ja ihmiskäsitystään. Samalla tavoin opetuksen tavoitteet ja opetuskäytäntö kertovat opettajien erilaisista käsityksistä. Tavoitteet ja opetuskäytäntö rakentuvatkin käyttöteorioiden kulmakivien varaan.

Tutkimuksemme opettajat ovat itse määritelleet omaa ihmiskäsitystään. Yksi opettaja (O2) pitää ihmiskäsitystään vahvasti kristillisenä, mikä heijastuu hänen kasvatustajatteluun selkeästi. Kaksi muuta määrittelee ihmiskäsityksensä pääasiassa kristilliseksi, vaikka toinen heistä kertoo omaksuneensa piirteitä myös humanistisesta ihmiskäsityksestä (O4). Eräs opettaja perustaa opetuksensa humanistiselle ihmiskäsitykselle (O5) ja yksi opettaja on saanut vaikutteita sekä humanistisesta että eksistentialistisesta ihmiskäsityksestä, eikä halua luokitella omaa käsitystään minkään yksittäisen valmiin kategorian mukaan (O3).

Kristillisen ihmiskäsityksen korostuminen yllätti meidät. Sen vaikutus opettajan pedagogiseen ajatteluun on selvästi havaittavissa ja se saa usein primaarimerkityksen opettajan ajattelussa. Esimerkkien avulla opettajat kertovat siitä, miten he pyrkivät kristillisiä periaatteita, kuten lähimmäisen rakkautta, tasa-arvoa, toisten kunnioittamista ja rehellisyyttä opetuksessaan toteuttamaan. Mielenkiintoinen havainto kristilliseen ihmiskäsitykseen liittyen oli se, että kasvatuksen mahdollisuudet nähdään siinä pessimistisesti: opettaja ei voi eettisessä mielessä saada oppilasta hyväksi kasvatuksen keinoin, eikä ihminen rajallisena olentona saavuta kristillisen ihmiskäsityksen mukaan koskaan korkeinta totuutta.

Humanistinen ihmiskäsitys sen sijaan näkyi opettajilla optimistisena kasvatusasenteena. Luottamus kasvatukseen ja järjen mahdollisuuksiin sekä ihmisen oppimiskykyyn korostuivat humanistisen ihmiskäsityksen omaavilla opettajilla. Näin kristillinen ja humanistinen ihmiskäsitys poikkeavat toisistaan ihmisen kasvatettavuuden suhteen. Toisaalta ihmisen kunnioittamisen periaate ja vastuullisuus kuuluvat sekä humanistiseen että kristilliseen ihmiskäsitykseen, joten näillä kahdella ihmiskäsityksellä on myös yhtymäkohtia.

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat korostavat tiedon ja taidon välistä yhteyttä. Uskomme tämän johtuvan siitä, että liikunnanopetuksen luonne on toiminnallinen ja kokemuksellinen. Liikunnanopetuksessa tietoa sovelletaan välittömästi käytännössä ja kokemusten avulla tieto voidaan ymmärtää syvemmin. Taitoelementti luo tietoon henkilökohtaisen suhteen. Näin tieto ja taito tukevat toisiaan. Muiden aineenopettajien tiedonkäsityksessä taidolla saattaa olla vähäisempi merkitys.

Oppimiskäsitysten suhteen opettajien ajattelu on melko samankaltaista: konstruktivistista opetusta pidetään ihanteena ja ammatillisen kehityksen päämääränä, mutta behavioristisia opetusmenetelmiä ei silti haluta hylätä. Opettajat haluavat korostaa opetuksessaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia asioita, kuten oppilaan aktiivista roolia, asioiden ymmärtämistä ja sisäistä motivaatiota opeteltavaa asiaa kohtaan. He pyrkivät käyttämään myös konstruktivistisia opetusmenetelmiä. Behavioristisia opetusmenetelmiä, kuten jäljittelevää mallioppimista ja runsaita toistoja he käyttävät motorisia taitoja opettaessaan. Arvostelua behavioristiset menetelmät saavat opettajilta osakseen sen vuoksi, että ne eivät ohjaa asioiden ymmärtämiseen.

Yhteiskuntamme asettaa opettajan oppimiskäsitykselle haasteita tiedon määrän lisääntyessä. Behavioristinen oppimiskäsitys ei enää pysty vastaamaan yhteiskunnan muutokseen, joten konstruktivistista oppimiskäsitystä voidaan pitää vastausyrityksenä yhteiskunnan vaatimuksiin. Uskomme konstruktivistisen oppimiskäsityksen suosion tutkimiemme opettajien ajattelussa liittyvän vahvasti vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin, joka opettajilla oli käytössä aineiston keruuhetkellä. Kyseinen opetussuunnitelma korostaa oppilaan aktiivista roolia tiedon käsittelijänä ohjaten opettajien ajattelua konstruktivistiseen suuntaan. Normaalikoulun koulukohtainen opetussuunnitelma ja koulun toiminta-ajatus on muotoiltu annetun opetussuunnitelman pohjalta, joten niissäkin on vahva konstruktivistinen leima.

Tutkimiemme opettajien opetustavoitteet olivat sidoksissa heidän ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiin sekä opetussuunnitelmaan. Normaalikoulun koulukohtaiset liikunnanopetuksen tavoitteet heijastuivat myös opettajien henkilökohtaisiin opetustavoitteisiin. Heidän ajattelussa painottuivat kasvatuspäämäärät ja sosiaalis-affektiiviset tavoitteet, kuten tasa-arvo, itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistaminen sekä positiivisen liikunta-asenteen luominen. Yllättävää oli, että opettajat eivät kertoneet opetusjaksoon tai -opetustilanteeseen kohdistuvista kognitiivisista ja psykomotorisista tavoitteista juuri mitään.

Voi olla, että liikunnanopettajat pitävät psykomotorisia tavoitteita niin itsestään selvinä, että he eivät niitä käyttöteorioissaan huomanneet mainita. Toisaalta valinta saattaa olla tietoinen ratkaisu, jolla opettajat haluavat osoittaa, että pitävät kasvatustavoitteita psykomotorisia tavoitteita tärkeämpinä. He pitävät kasvatusta liikunnan avulla tavoiteltavampana asiana, kuin kasvatusta liikuntaan. Liikuntataidot eivät ole opettajille itseisarvo, vaan väline jonkin jalomman päämäärän saavuttamiseksi. Tämän painotuksen he uskovat helpottavan myös positiivisen liikunta-asenteen muodostumista, joka on yksi koululiikunnan keskeisimmistä tavoitteista. Voidaan siis todeta, että opettajat näkevät koulun tehtäväksi oppilaiden kasvattamisen ja oman roolinsa kasvattajana.

Koululiikunnan määrä on viime vuosikymmeninä vähentynyt. Liikunnanopettajalla on yhä vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden fyysiseen kuntoon ja liikuntataitoihin, joten positiivisen liikunta-asenteen merkitys korostuu. Opettajan tehtävänä on herättää oppilaisissa halu elinikäiseen liikunnan harrastamiseen. Tämä on todennäköisesti myös se syy,

miksi tutkimuksemme opettajat korostavat kasvatustavoitteita kunto- ja taitotekijöiden sijaan. Toisaalta voidaan kysyä toteutuvatko kasvatustavoitteetkaan vähäisillä tuntimäärillä? Kasvatustavoitteiden toteutumista edesauttaisi uskoaksemme se, että niitä pyrittäisiin toteuttamaan joka oppiaineessa tasapuolisesti. Vaarana on, että kunto- ja taitotavoitteiden arvostus laskee, jos liikunnanopettajat korostavat liikaa kasvatustavoitteita. Myös liikunnan arvostus muiden aineiden joukossa saattaa samalla laskea.

Opetuksen tavoitteisiin kiinteästi yhteydessä ovat ne opetusmenetelmät, joita opettajat opetuksessaan käyttävät. Normaalikoulun liikunnanopettajat pyrkivät käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä monipuolisesti, antaakseen erilaisille oppijoille mahdollisuuden opiskella parhaiten itselleen sopivalla tavalla. Pyrkimys konstruktivististen opetusmenetelmien käyttöön oli kuitenkin selkeästi havaittavissa.

Opettajat korostavat myös vuorovaikutuksen merkitystä opetuksessa. He pitävät sitä eräänlaisena opetuksen välineenä, jonka avulla opetuksen tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Erilaisista vuorovaikutustaidoista opettajat nostivat esiin muun muassa kuunteluun, itseilmaisuuksiin ja yhteistyöhön liittyvät taidot. Niiden hallinta edesauttaa heidän mukaansa turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin syntymistä, jolloin heikkotasoisetkin oppilaat uskaltavat liikkua tunneilla vapautuneesti. Opettajat pyrkivät siis erilaisten vuorovaikutustaitojen avulla luomaan liikuntatunneille sosiaalisesti suotuisan oppimisympäristön.

Tavoitteiden saavuttamista edistää opettajien mukaan myös heidän oma esimerkillisyytensä. Jyrkimmin asian ilmaiseva opettaja uskoo oman esimerkkinsä vaikuttavan oppilaisiin jopa enemmän, kuin itse opetuksen. Tämä on sikäli ristiriitaista, että nyky-yhteiskunnan vaatimuksiin vastaavat oppimiskäsitykset eivät suosi enää auktoriteettikeisyyttä. Esimerkiksi konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jota opettajat pitivät tavoiteltavana asiana, opettajan rooli ei ole kovin keskeinen. Oman esimerkin avulla opettaminen viittaa enemmänkin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaiseen jäljittelevään mallioppimiseen. Jos opettaja pyrkii ohjaamaan oppilaitaan oman esimerkkinsä avulla, hänen edellytetään elävän antamansa opetuksen mukaisesti; sanat ja teot eivät saa opettajien mukaan olla ristiriidassa keskenään. Kun opettaja korostaa opetuksessaan yritystä enemmän, kuin lajitaitoja, on hänen annettava oppilaille palautetta taitotasosta riippumatta.

Mielestämme esimerkkinä oleminen kohdistaa opettajaan suuria odotuksia. On huomattavasti helpompaa kertoa oppilaille miten tulisi toimia, kuin omalla esimerkillään ohjata heitä tahtomaansa suuntaan. Lisäksi esimerkkinä oleminen asettaa opettajan vastuuseen teoistaan vapaa-ajallakin. Hänen tulee osoittaa korkeaa moraalialia myös koulun ulkopuolella ja pitää kasvattajan rooli yllä muulloinkin, kuin oppitunneilla. Voisiko tämä olla eräs syy opettajien lisääntyvään työuupumukseen? Eikö opettaja voi vapaa-ajallaan luopua oppilaiden kasvatusvastuusta?

8.2 Luotettavuuden arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa arviointi kohdistuu tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tutkijan on tunnistettava omat lähtökohtansa ja subjektiivinen näkökulmansa tutkimusta tehdessään. Pääasiallinen luotettavuuden arvioija on tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen kulkua ja perustelemaan tutkimusprosessin aikana tekemämme valinnat. Tutkimuksen kohde, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät on valittu harkitusti. Lisäksi olemme kertoneet niistä ihmiseen ja oppimiseen liittyvistä perusoletuksista, joita meillä on tutkimusta tehdessämme ollut. Emme ole pyrkineet objektiiviseen totuuteen, vaan erilaisien näkökulmien löytämiseen. Ei ole myöskään mielekästä arvioida tulostemme pysyvyyttä, sillä opettajien käyttöteoriat toivottavasti muuttuvat ja kehittyvät kokemusten myötä.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jossa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen (Eskola & Saarela – Kinnunen 2001, 163). Olemme pyrkineet tulkitsemaan aineistoa oman ymmärryksemme ja kirjallisuuden avulla ja saavuttamaan syvällisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka tuloksiamme ei voida yleistää koskemaan muiden liikunnanopettajien ajattelua, kertovat ne kuitenkin siitä, mitä tulevien liikunnanopettajien ohjaajat liikunnanopetuksesta ajattelevat. Tämä tieto on mielestämme tärkeää liikunnanopettajakoulutusta arvioitaessa.

Opettajien kirjoittamia käyttöteorioita tarkasteltaessa on syytä pohtia sitä, kuinka rehellisesti he ovat ajatuksistaan kertoneet. Opettajat ovat saattaneet tietoisesti jättää jotain kertomatta ja painottaa vastaavasti yleisesti hyväksytyjä ja suosittuja seikkoja. Voidaan kysyä, ovatko käyttöteoriat pelkkää retoriikkaa ja onko niillä mitään yhteyttä opetuskäy-

täntöön? Voi olla, että opettajat käyttävät vain taitavasti kasvatustieteellisiä käsitteitä piilottaen todelliset ajatuksensa niiden taakse. Toisaalta opettajien käyttöteoriat vaikuttivat rehellisesti kirjoitetuilta ja henkilökohtaisilta, sillä ne sisälsivät teorian tietoon liittyviä käytännön esimerkkejä. Osittain kirjoitukset kertovat opettajien tavoitteista, mutta osittain myös siitä, miten opettajat kokevat tavoitteet saavuttaneensa. Opettajien käyttöteoriat eivät välttämättä näy käytännön opetustyössä, esimerkiksi kiireen ja suurien ryhmäkokojen vuoksi. Tällöin opettaja joutuu tekemään kompromisseja omien opetustavoitteidensa ja tunnin sujuvuuden välillä.

Tulosten analysointia vaikeutti eri käsitteiden päällekkäisyys. Käyttöteorioiden kulmakivet ovat niin tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, että jouduimme käyttämään hieman väkivaltaa erottaessamme niitä toisistaan. Kulmakivet selittävät opettajan ajattelua yhdessä enemmän, kuin irralliset käsitteet yksinään. Samoin tavoitteet ja opetus käytäntö ovat ilman käyttöteorioiden kulmakiviä ikään kuin sisältöä vailla olevia tyhjiä kuoria. Näin ollen opettajan ajattelun kokonaisvaltainen ymmärtäminen vaatii myös eri käsitteiden välisen yhteyden tarkastelua.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusprosessin aikana esiin nousi uusia mielenkiintoisia käyttöteorioihin liittyviä kysymyksiä. Opettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten sekä opetussuunnitelman ilmenemistä käytännön opetustyössä olisi kiinnostavaa seurata. Toimivatko opettajat todella ajatustensa mukaisesti? Kohtaavatko teoria ja käytäntö toisensa? Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten ohjaavien opettajien käyttöteoriat heijastuvat ohjauskeskusteluihin. Toisin sanoen, välittyvätkö opettajien arvot ja uskomukset opetusharjoittelijoille?

Tämän tutkimuksen opettajat painottivat kasvatustavoitteita opetuksessaan. Liikunta oppiaineen sisällöllisiä tavoitteita ei pidetty yhtä tärkeinä. Olisi kiinnostavaa tietää, ajattelevatko normaalikoulun muiden aineiden opettajat samalla tavalla tai näkyykö painotus muiden koulujen liikunnanopettajien ajattelussa. Lisäksi voisi selvittää, mitä liikuntakasvatuksen laitoksen opettajat ajattelevat kasvatustavoitteiden ja liikunnan sisällöllisten tavoitteiden välisestä suhteesta.

Tutkimuksemme tuloksia voisi pyrkiä myös syventämään haastattelemalla opettajia esimerkiksi stimulated recall –menetelmää käyttäen. Menetelmän avulla pyritään palauttamaan opetustilanne haastateltavan mieleen videon avulla, jolloin hän voi paremmin perustella tunnilla tekemiään ratkaisuja.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32, 402-418.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 22, 180-190.
- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16-65.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustieteologia. Juva: WS Bookwell Oy.
- Artzt, A.F. & Armour – Thomas, E. 1999. A cognitive model for examining teachers' instructional practice in mathematics: A guide for facilitating teacher reflection. *Educational studies in mathematics* 38, 211-234.
- Byman, R 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: Gummerus, 25-41.
- Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 228. Helsinki: Hakapaino.
- Clark, C.M. & Peterson, PL 1986. Teachers' thought process. Teoksessa Wittrock, M.C. (toim.) *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York: MacMillan publishing company, 255-296.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.
- Enqvist, S., Jakobson, M. & Wiegand, E. 1987. *Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Ervasti, S., Nokelainen, L. & Vitikka, T. 1990. *Tapaamme koululla! Oheissanastoa opettajalle*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Osa 2. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Saarela-Kinnunen, M. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus, 158-169.
- Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa – liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa Sarlin, E.-L., Sarlin, H., Lintunen, T., Liukkonen, J. & Pönkkö, A. (toim.) Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 10, 1-3.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Haywood, K. M. 1991. The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62, 151-156.
- Handal, G. 1991. International exploration of teacher's minds: Discussant's comments. *Teaching and Teaching Education* 7, 549-551.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 101-129.
- Hellsten, T. 1999. Vanhemmuus – vastuullista vallankäyttöä. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Rauma: OY Länsi-Suomi.
- Hirsjärvi, S & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jaggar, A. 1989. Teacher as learner: Implications for staff development. Teoksessa Pinnell, G. & Matlin, M. (toim.) Teachers and research. Language learning in the classroom. Newark: International Research Association inc, 66-80.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 31-43.

- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Saatavana verkossa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf> luettu 29.9.03.
- Jääskeläinen, L., Markula, K. & Hämäläinen, R. 1989. Tyttöjen kouluvoimistelu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 21, 40-51.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45-50.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers’ pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1983. Opetuksen tavoitteellisuus ja yhteissuunnittelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keskinen, E. 1995. Taitojen oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 69-94.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kuusinen J., Korkiakangas M. 1995. Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 23-68.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun Didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Gummerus, 26-43.
- Lehtinen E., Kinnunen R., Vauras M., Salonen P., Olkinuora E., Poskiparta E. 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Lehto, S. 2001. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus monimuoto-opetuksessa. Puheviestinnän lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluikässä. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 41-46.
- Mannberg, R. & Saarela, M. 1981. Oppilaiden koululiikunnasta saamat kokemukset sekä näiden yhteyksistä koululiikuntalajien suosioon ja vapaa-ajan liikuntaharrastukseen. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Miktor.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Niemi, H. 1998a. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta. Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31-42.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia. Opetustoimen lainsäädäntö 1999. Helsinki: Lakimiesliiton Kustannus.
- Paakkari, O. & Sarvela, A. 2000. Pallo vain lenteli ohi vai pelin jälkeen hyvä fiilis – koululiikuntakokemukset ja niiden yhteydet myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajaksi opiskelevat oman opetuskäyttäytymisensä tutkijoina ja kehittäjinä. Opetuksen reflektointi Didaktisen observoinnin kurssilla. Liikuntapedagogiikan lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Penttinen, S. 1999. Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 30. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Tapiola.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste – von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ropo, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofinen tutkimusseura r.y. Julkaisuja 1. Helsinki, 3-17.
- Ropo, E. 1996. Oppiminen ja opiskelu uusissa oppimisympäristöissä. Saatavana verkossa: <http://www.internetix.ofw.fi/uutiset/netixpress/nettilehti/edUNETIX/ropohtm.htm> luettu 14.1.2004.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 201-215.
- Ruokanen, M. 1991. Ydinkohdat: Johdatus kristinuskon ymmärtämiseen. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. 3rd ed. Ohio state university. CA: Mayfield.
- Soro, R. 2002. Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa. Turun yliopiston julkaisuja C 191. Turku: Painosalama.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. London: Sage.

- Suonperä M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Laatu koulun. Juva: WSOY, 93 – 116.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-16.
- Taipale, P. 1985. Jyväskylän Suomalaisesta Yhteiskoulusta Jyväskylän normaalikouluksi. Koulun vaiheita vuosina 1915-1985. Jyväskylä: Gummerus.
- Tapiola, H. 1986. Jyväskylän norssi 70 vuotta: Historiikki ja matrikkeli. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J., Sarajärvi A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K. 1990. Tiedon idea ja lajit. Teoksessa Koulu ja tieto. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 68-83.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino OY.
- Vestergaard, E. 1987. Henkítieteellinen filosofia ja kasvatus. Teoksessa Vestergaard, E., Löfstedt, J.-I. & Ödman, P.-J. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino, 65-80.
- Voutilainen, T. Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1990. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajan ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajana kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 65. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, E. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Elektroniset lähteet:

<http://www.norssi.jyu.fi/yaste/> luettu 12.9.2003.