

VAIKUTTAVIA VALMIUKSIA LIIKUNNALTA

Vuosina 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys

Mikko Huhtiniemi

Liikuntapedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevät 2011
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Huhtiniemi, M. 2011. Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta. Vuosina 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 80 sivua + 9 liitesivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajan toimenkuvaa, koulutuksen antamia valmiuksia sekä koulutustyytyväisyyttä. Toimenkuvaa selvitettiin tutkimalla liikunnanopettajien yleisimpiä työtehtäviä. Koulutuksen antamia valmiuksia tutkittiin kahdesta näkökulmasta: saatuja valmiuksia suhteessa koulutuksen eri osa-alueisiin sekä koulutuskokonaisuuden antamia valmiuksia liikunnanopettajan eri työtehtäviin.

Tämä kyselytutkimus sisältyy laajempaan työ- ja koulutustyytyväisyystutkimukseen, jota liikuntatieteiden laitoksella on toteutettu vuodesta 1999 lähtien. Kohdejoukkona olivat vuosina 2001-2005 valmistuneet liikunnanopettajat (n=186), joista tutkimukseen osallistui yhteensä 122 henkilöä (61 miestä ja 61 naista). Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Aineistoa kuvailtiin frekvenssien, keskiarvojen, keskihajontojen ja prosenttijakaumien avulla. Naisten ja miesten välisiä eroja tutkittiin riippumattomien otosten t-testin avulla.

Tutkimuksen tulosten mukaan liikunnanopettajan yleisimmät työtehtävät olivat liikunnanopetus ja suunnittelu. Myös arviointi, luokkaopetus, valvonta ja koordinointi toistivat usein. Harvinaisimpia tehtäviä olivat leirikoulujen järjestäminen, kokeilu ja tutkimus, henkilökunnan liikunnanohjaus, oppilashuoltoryhmään osallistuminen sekä kerhotoiminta. Miehillä kilpaurheilun organisointi sekä kokeilu ja tutkimus olivat yleisempiä naisiin verrattuna, kun taas naisilla luokkaopetus oli miehiä yleisempää.

Kolme neljäsosaa vastaajista oli joko tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen ja vain murto-osa ilmoitti olevansa tyytymätön. Liikunnanopettajakoulutuksen eri sisältöalueista parhaat valmiudet oli saatu liikeopista ja lajituntemuksesta, opetusharjoittelusta sekä liikunnan pedagogiikasta ja didaktiikasta, kun taas heikoimmat valmiudet oli vastaajien mukaan saatu erityisliikunnasta ja liikunnan sosiaalitieteistä. Naiset kokivat saaneensa paremmat valmiudet opetusharjoittelusta kuin miehet. Koulutuksen antamia valmiuksia liikunnanopettajan eri työtehtäviin oli kokonaisuutena arvioitu melko kriittisesti. Parhaat valmiudet oli saatu liikunnanopetukseen sekä suunnitteluun. Myös kerhoihin, arviointiin, henkilökunnan liikunnanohjaukseen, luokkaopetukseen sekä kokeiluun ja tutkimukseen oli saatu kohtalaisen hyvät valmiudet. Heikoimmat valmiudet oli saatu opetuksen ulkopuolisten asioiden hoitamiseen, erityisesti oppilashuoltotyöryhmään osallistumiseen sekä luokanvalvojan tehtäviin. Miehet kokivat saaneensa paremmat valmiudet kerhojen pitämiseen sekä kilpaurheilun organisointiin naisiin verrattuna.

Tutkimuksen avulla saadaan tietoa liikunnanopettajakoulutuksen vaikuttavuudesta ja työelämävastaavuudesta. Tuloksia voidaan hyödyntää liikunnanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä.

Asiasanat: liikunnanopettajakoulutus, liikunnanopettajan työnkuva, valmiudet, koulutustyytyväisyys, koulutuksen vaikuttavuus, työelämävastaavuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJAN TYÖNKUVA JA AMMATTITAITO	7
2.1	Opettajan työn määrittelyä	7
2.1.1	Opettajuus	8
2.1.2	Opettajan professio.....	8
2.1.3	Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito.....	9
2.1.4	Laaja-alainen opettajuus.....	12
2.2	Koulu, opettajan työ ja opettajuus muutoksessa	14
2.3	Liikunnanopettajan muuttuva työnkuva.....	16
3	LIIKUNNANOPETTAJAKOULUTUS JA SEN VAIKUTTAVUUS	19
3.1	Suomalainen liikunnanopettajakoulutus	19
3.1.1	Tavoitteet ja toteuttamisperiaatteet	20
3.1.2	Tutkinno uudistukset ja koulutuksen kehittäminen.....	21
3.2	Liikunnanopettajakoulutuksen vaikuttavuus.....	23
3.2.1	Vaikuttavuustarkastelu ja siihen liittyvät käsitteet.....	24
4	VALMIUDET JA KOULUTUSTYYTYVÄISYYS	28
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	33
6	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	36
6.1	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	36
6.2	Tutkimuksen mittari	36
6.3	Aineiston analysointi.....	37
6.4	Luotettavuustarkastelu	38
6.4.1	Reliabiliteetti	39
6.4.2	Validiteetti.....	40

7 TUTKIMUSTULOKSET	42
7.1 Kyselyyn vastanneiden taustatietoja	42
7.2 Liikunnanopettajan yleisimmät työtehtävät	44
7.3 Miesten ja naisten erot liikunnanopettajien työtehtävissä.....	47
7.4 Tyytyväisyys liikuntatieteelliseen koulutukseen.....	47
7.5 Koulutusosioiden antamat valmiudet työhön.....	49
7.6 Miesten ja naisten erot koulutuksen osa-alueiden antamissa valmiuksissa	50
7.7 Liikunnanopettajakoulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin	51
7.8 Miesten ja naisten väliset erot koulutuksen eri työtehtäviin antamissa valmiuksissa	54
7.9 Koulutuksen antamien valmiuksien ja yleisimpien työtehtävien välinen vertailu.....	55
8 POHDINTA	57
8.1 Päätulokset, johtopäätökset ja luotettavuuden arviointia	57
8.2 Jatkotutkimusehdotuksia	63
LÄHTEET	65
LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Opettajankoulutus ja liikunnanopettajakoulutus sen osana elävät jatkuvassa muutoksessa. Yhteiskunnan, vanhempien sekä lasten ja nuorten asettamat vaatimukset muuttuvat ajan myötä. Opettajankoulutuksen sekä täydennys- ja jatkokoulutuksen on kyettävä vastaamaan näihin haasteisiin. Se vaatii jatkuvaa koulutuksen kehittämistyötä, jossa otetaan huomioon niin tieteellinen tutkimuspohja kuin kentältä saatavat arvokkaat kokemukset.

Viime vuosina koulutuksen kehittämisessä on noussut voimakkaasti esiin sen vaikuttavuus (Jyväskylän yliopiston kokonaisstrategia 2010; Opetusministeriö 2007). Raivola (2000) määrittelee koulutuksen vaikuttavuuden yksilön ja yhteisön oppimisen tuotosten avulla syntyväksi yksilölliseksi, organisatoriseksi tai yhteiskunnalliseksi tarkoituksenmukaisuudeksi, käyttöön sopivuudeksi, hyödyllisyydeksi ja mielekkyydeksi. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tämä tarkoittaa sitä, että ihmisille koulutetaan heidän työelämässä kohtaamiensa haasteiden mukaisia taitoja ja tietoja, sekä valmiuksia oman ammattitaidon kehittämiseksi. Vaikuttavan koulutuksen tulisi siis antaa riittävät valmiudet työelämää varten.

Koulutuksesta saadut oikeanlaiset ja riittävät valmiudet edesauttavat työtehtävien menestyksestä hoitamista sekä työssä viihtymistä. Kasvatusalan viimeaikaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa on pohdittu paljon opettajien jaksamista (Kiviniemi 2000, 19). Viime vuosina opettajaksi on hakenut opiskelemaan ennätysmäärä hakijoita (KOTTA 2008), mutta samalla yhä useampi valmis opettaja vaihtaa tai haluaisi vaihtaa alaa. Opettaja-lehden teettämän kyselyn mukaan kaksi kolmesta opettajasta on harkinnut alan vaihtoa (Laaksola 2007). Työ koetaan usein liian kuormittavana, aliarvostettuna ja vaativana, eikä alan palkkaustilanteeseen olla tyytyväisiä (Almiala 2008).

Liikunnanopettajien työnkuva ja työn vaatimukset muuttuvat myös jatkuvasti. 2000-luvun liikunnanopettajalta vaaditaan erilaista osaamista kuin esimerkiksi 1960-luvulla, jolloin liikuntakulttuurimme nojasi vielä vahvasti urheiluperinteeseen. Tänä päivänä liikunnanopettaja on Laakson (2007) mukaan hyvinvoinnin asiantuntija, joka on laajasti perehtynyt liikuntaan ja liikuntakulttuuriin sekä tuntee liikunnan biolääketieteellisiä ja käyttäytymis-yhteiskuntatieteellisiä lähtökohtia. Liikunnanopettajan työnkuva on myös

jatkuvasti laajentunut ja erityisesti oppituntien ulkopuoliset tehtävät ovat yleistymässä. (Laakso 2007.) Liikuntatieteiden laitoksella on pitkä tutkimustraditio koulutuksen kehittämisessä. Työ- ja koulutustyytyväisyyttä, työnkuvaa sekä koulutuksen antamia valmiuksia on tutkittu jo useiden vuosikymmenien ajan. Ensimmäisiä selvityksiä on Pitkäsen (1977) yli kolme vuosikymmentä sitten toteuttama selonteko liikunnanopettajan työnkuvasta ja sen uudistumisesta. Tämä tutkimus jatkaa tätä liikuntatieteiden laitoksen tutkimustraditiota.

Liikunnanopettajat ovat tämän projektin aikaisempien tutkimusten mukaan tyytyväisiä työhönsä (Mäkelä 2006, Suikka, Herva, Laakso & Nupponen 2004; Laine 2003). Yhteiskunnan odotusten ristiaallokossa tilanne saattaa kuitenkin muuttua yllättävän nopeasti. Tämä aiheuttaa paineita myös liikunnanopettajakoulutuksen kehittämistyölle. Koulutuksen on seurattava aikaansa ja pyrittävä ennakoimaan tulevaisuuden tarpeita. Tätä taustaa vasten tutkimukset liikunnanopettajien työtyytyväisyydestä sekä työnkuvasta, koulutuksen antamista valmiuksista ja koulutustyytyväisyydestä ovat erityisen tärkeitä.

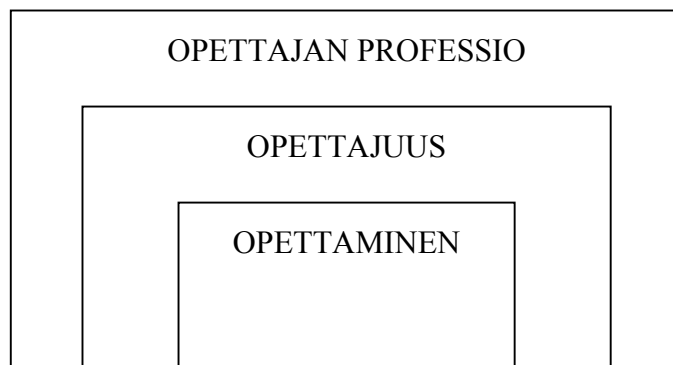
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää minkälainen työnkuva on vuosina 2001-2005 valmistuneilla liikunnanopettajilla, minkälaiset valmiudet koulutus on heille antanut ja kuinka tyytyväisiä he ovat suorittamaansa liikuntatieteelliseen tutkintoon. Tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen ja se on osa vuonna 1999 alkanutta laajempaa liikuntatieteiden laitoksen työ- ja koulutustyytyväisyyden tutkimusprojektia. Tuloksia voidaan hyödyntää liikunnanopettajien peruskoulutuksen sekä täydennyskoulutuksen kehittämisessä ja suunnittelussa.

2 OPETTAJAN TYÖNKUVA JA AMMATTITAITO

2.1 Opettajan työn määrittelyä

Opettajan työn luonteen, sen määrittelyn ja olemuksen tunteminen on olennaista ennen kuin voi ymmärtää siihen kytkeytyviä valmiuksia ja niiden toteutumista käytännön elämässä. Opettajan ammatin määrittely on äärimmäisen haastavaa, sillä jo lähtökohtaisesti kaikilla on kuva opettajista ja opettajuudesta omilta kouluvuosiltaan, joka vaikeuttaa objektiivista tarkastelua.

Luukkainen (2004, 47) erottaa toisistaan käsitteet opettaminen, opettajuus ja professio. Hänen mukaansa käsitteet muodostavat hierarkian. Opettaminen on opettajan työn keskeinen, mutta ei ainoa osa, sillä nykyään opettajan tehtäväkenttä on laajempi kuin koskaan. Opettajuudella tarkoitetaan opettajan työn sisältämiä osa-alueita ja opettajan professiolla ammatillisuuteen liittyviä tekijöitä. Käsitteiden välistä hierarkiaa on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2004, 47).

2.1.1 Opettajuus

Luukkaisen (2005, 18) mukaan opettajuus on kuva opettajan työstä. Käsitteenä se on mielenkiintoinen, sillä se on syntynyt suomalaisessa opettajankoulutuskeskustelussa, eikä sille löydy suoranaista vastinetta kansainvälisessä keskustelussa. Siihen sisältyy ajatus, että opettajuuteen kasvetaan ja kehitytään hitaasti sisäisenä prosessina, eikä vain valmistuta suorittamalla vaadittava tutkinto (Kari & Heikkinen 2001). Opettajaksi tulemisen henkistä kasvuprosessia voisi verrata vanhemmuuteen kasvamiseen. Korpisen (1996, 14) mukaan opettajuus sisältää kaiken sen, minkä liitämme opettajana olemiseen, opettajan asemaan ja työhön, opettajan ominaisuuksiin sekä opettajaan kohdistuviin odotuksiin ja toiveisiin.

Opettajuutta ei voida kuitenkaan pitää vain yksilön kasvuprosessina, sillä se rakentuu nimenomaan sosiaalisina prosesseina yhteisöissä. Opettajuus on kiinni ympäröivässä kulttuurissa sekä yhteiskunnassa, mutta myös ajassa, sillä sen osatekijät, sisällöt ja painotukset ovat oman aikansa ilmiöitä. Opettajuutta voidaan siis pitää käsityksenä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Kari & Heikkinen 2001; Luukkainen 2005, 17-20.)

2.1.2 Opettajan professio

Opettajan professiolla tarkoitetaan kokonaisuutta, johon sisältyy sekä ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta (Luukkainen 2005, 49). Opettajan professioon sisältyy opettajuuden lisäksi laajemmin vastuuta yhteiskunnasta ja koulutuksen kehityksestä. Yleisesti professiota käytetään kuvaamaan sellaisia arvostettuja ammatteja, joiden ominaispiirteisiin kuuluvat abstrakti ajattelu, erikoistunut tietoperusta, suuri harkintavalta työssä, auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä usein pyrkimys edistää yleistä hyvää (Hodson & Sullivan 2008, 258; Konttinen 1991, 29).

Opettajan professio on Hargreavesin & Fullanin (2000) mukaan kehittynyt neljässä jaksossa, jotka pohjautuvat opettajan toiminnan muutoksiin esiprofessionaaliselta ajalta ennen 1960-lukua aina tähän päivään asti. Ensimmäisessä vaiheessa, esiprofessionaali-

sella ajalla, opetus oli yleisesti tehdastyypistä massatuotantoa. Menetelmät olivat opettaja-johtoisia ja luentotyyppisiä. Itse opettaminen oli tuolloin teknisesti helppoa ja siihen opittiin usein omien kokemusten pohjalta ja muita seuraamalla. 1960-luvulta alkaen opettaminen kehittyi autonomista professiota kohti. Vertaistutorointi keskittyi tuolloin uran alkuhetkiin; muuten luokkahuoneen ovet pidettiin kiinni. 1980-luvun puolivälistä alkoi kollegiaalisen professionalismin kausi. Tuolloin tiedon kasvu kiihtyi ja koulusta tuli entistä kompleksisempi kokonaisuus. Opettajat pyrkivät kehittämään omia tietojaan ja taitojaan samalla kun paineet opettajan työtä kohtaan kasvoivat. Neljänteen profession aikakauteen kuuluvat nykyiset meneillään olevat sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset. Opettajien työ on muuttunut entistä monimuotoisemmaksi yhteisölliseksi työskentelyksi, jossa itsensä ja koko koulun kehittäminen on olennaista. (Hargreaves & Fullan 2000).

Luukkaisen (2004, 53) mukaan opettajan profession tarkastelut laajenevat useimmiten pohdinnoiksi siitä, mikä erottaa ei-professionaalisen ja professionaalisen työn. Opettajan työn määrittely professioniksi on ollut kyseenalaista pitkään, sillä jo neljä vuosikymmentä sitten opettajat monen muun julkisen sektorin ammattilaisen ohella luokiteltiin semi-professionaaleiksi. Profession määrittelyjä ja sen vaatimusten listauksia on tehty aikojen saatossa lukuisia. Nykyään oppija ymmärretään yksilönä ja samalla hyväksytään enemmän erilaisia opetuksen lähestymistapoja. Opettajan professio on muuttunut teknisen opetustaidon korostamisesta kohti erehtymiset sallivaa, reflektiivistä ammattilaista. (Luukkainen 2004, 53.)

2.1.3 Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito

Tehtävä työ määrittää ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat olennaisia itse työn suorittamisen ja kehittämisen kannalta (Luukkainen 2004, 70-77). Keskeisiä käsitteitä näiden tekijöiden ymmärtämiseksi ovat kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito. Käsitteet tulevat hieman erilaisista tieteen perinteistä, josta seuraa ongelmia niiden määrittelyyn. Luukkaisen (2004, 71) mukaan ne kuitenkin soveltuvat myös opettajan ammatin tarkasteluun. (Luukkainen 2004, 70-77).

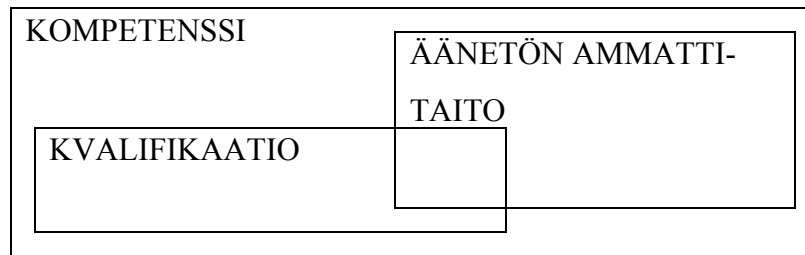
Ellströmin (1994, 19-20) mukaan kvalifikaatio-, ammattitaito- ja pätevyys-käsitteet voidaan nähdä synonyymeinä. Kvalifikaatio-käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen (Vertanen 2002, 43). Luukkaisen (2004, 71) mukaan niitä osaamistarpeita tai vaadittavaa osaamista, joita työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät, nimitetään kvalifikaatiovaatimuksiksi. Kvalifikaatio on siis tunnustettua osaamista, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan asettamiin haasteisiin (Lehtisalo & Raivola 1999, 39).

Kompetenssi on sitä ammatillista osaamista, jolla vastataan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimukseen (Taalas 1993, 172). Hildenin (2002, 33-34) mukaan kompetenssi on synonyymi kyvykkyydelle ja pätevyydelle ja se on kykyä suorittaa tehtäviä itsensä tai muiden arvioimana. Kompetenssi voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta ja se koostuu ydinpätevydestä, erikoispätevydestä ja yleispätevydestä (Hilden 2002, 34-37). Kompetenssiin liittyvät ne tiedot, taidot ja kyvyt, jotka auttavat henkilöä suoriutumaan tehtävistään (Carr 2000, 92). Työkokemus on olennaista kompetenssin kasvamisen kannalta. Se on yksilöllinen prosessi, johon sisältyy myös arvoja ja taitoja. Kompetenssi kuitenkin ilmenee käytännön toimintojen kautta. (Leino 1996).

Ammattitaito-käsitteellä tarkoitetaan koulutuksella, kokemuksella ja harjaantumisella hankittuja valmiuksia, jotka eivät yleensä ole synnynnäisiä ominaisuuksia, eikä niitä voi saavuttaa pelkän yleisen elämäkokemuksen avulla. Ammattitaito on dynaaminen, toimintaympäristön, tehtävien, välineiden, vaatimusten ja vireystilan mukaan muuttuva ja kehittyvä ominaisuus, jossa yhdistyvät ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi eri tilanteissa. (Vertanen 2002, 47-48.)

Ammattitaito voidaan Ellströmin (1994) mukaan määritellä viidestä eri näkökulmasta. Sitä voidaan ensinnäkin lähestyä muodollisen kompetenssin ja koulutuksen kautta, jolloin sen mittarina on todistus suoritetusta pätevydestä. Toinen näkökulma on yksilön omistama aito pätevyys, joka kuvaa hänen todellista kompetenssiaan. Kolmantena näkökulmana on yksilön todellisuudessa hyödyntämä kompetenssi, jolloin ymmärretään ettei yksilö kykene aina täysin käyttämään todellista osaamistaan. Neljäntenä näkökulmana on yksilön pätevyys tehdä työtä menestyksellisesti ja viimeinen eli viides näkökulma korostaa tietyssä työssä määriteltyä muodollista tai epämuodollista pätevyyttä.

Vertasen (2002) mukaan ammattitaito muodostuu yksilön muodollisen ja todellisen kompetenssin sekä työelämän edellyttämien kvalifikaatioiden tuloksena. Luukkaisen (2004, 73) mukaan kvalifikaatiot ja ammattitaito ovat osa yksilön kokonaiskompetenssia. Käsitteiden välistä suhdetta on kuvattu kuviossa 2.



KUVIO 2. Kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon välinen suhde (Luukkainen 2004, 73).

On hyvä huomata, että henkilö voi olla pätevä jossakin, vaikka hänellä ei olisi virallista tutkintoa tai osaamista ei olisi muulla tavalla tunnustettu. Toisaalta joku voi olla myös kvalifioitunut tekemään työtään, mutta ei silti menesty työssään sen vaatimusten asettamalla tavalla. Esimerkiksi opettaja voi olla muodollisesti pätevä hoitamaan tehtäviään, mutta hänellä ei ole aitoa pätevyyttä menestyä siinä. (Luukkainen 2004, 70-77.) Ehkä pahin tilanne on se, että opettaja on tiedostamattomasti inkompetentti, jolloin hän luulee osaavansa työnsä, mutta silti oppimista ei tapahdu tai luokassa esiintyy häiriöitä (Hilden 2002, 34-37).

Opettajankoulutuksen odotetaan kehittävän työelämässä tarvittavia kvalifikaatioita. Lehtisalo (2002, 228) on määritellyt yleisellä tasolla olevia perusammattitaidon avainkvalifikaatioita, jotka ovat myös opetustyön ehdoton edellytys. Näitä ovat yksilön korkea, laaja ja monialainen osaamisprofiili, oppimiskyky- ja halu, yhteistyö- ja ihmissuhdetaidot, tiedollinen sekä taidollinen joustavuus ja muutosvalmius, suulliset ja kirjalliset viestintävalmiudet, vieraiden kielten ja kulttuurien tuntemus sekä oman alan perustaidot. (Lehtisalo 2002, 228.) Perinteisesti opettajan kvalifikaatiovaatimuksia on tarkasteltu yksilön ominaisuuksina, mutta vaatimuksia voidaan käsitellä myös ryhmän kautta. Tällöin tiettyä osaamista tai ominaisuutta ei vaadita jokaiselta työntekijältä vaan työyhteisöltä. Tämä mahdollistaa laajemman osaamiskentän, kun jokainen työntekijä tuo

oman erityisosaamisensa ryhmän käyttöön. Koulujen rekrytoinnin yhteydessä pyritäänkin usein hakemaan opettajakuntaan siihen tarvittavaa osaamista. Tällöin tavoitteena on täyttää kvalifikaatiovaatimukset ryhmän näkökulmasta. (Luukkainen 2004, 73.)

2.1.4 Laaja-alainen opettajuus

Tässä työssä opettajuutta ja siihen liittyvää ammatillisuutta tarkastellaan laajasta näkökulmasta. Luukkaisen (2000, 82) mukaan opettajan työn tarkastelu on 1990-luvulla laajentunut huomattavasti pelkästä perinteisestä opetustaidon, kulttuurinsiirtämistehtävän ja moraalis-eettisen kutsumustyön käsittelystä. Laajassa näkemyksessä opettajan profes-siosta tulee esiin oppiminen muunakin kuin opettajan toiminnan tuloksena kouluympäristössä. Siinä näkyvät myös uudet ja muuttuvat oppimisympäristöt, kumppanuudet, muutosprosessit ja yhteisöllisyys. (Luukkainen 2000, 82.)

Kohonen (1997) on Fullania mukaillen jaotellut opettajan työnkuvaa ja professiota kuudesta eri näkökulmasta, joita ovat:

- Opettaminen ja oppiminen,
- Kollegiaalinen yhteistyö,
- Oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet,
- Itsensä näkeminen jatkuvana oppijana (tutkiva ote),
- Muutosprosessien kohtaaminen ja
- Eettinen päämäärä.

Luukkaisen (2000, 83) mukaan opetuksen päämääränä on oppilas sekä hänen päämää-ränsä ja tarkoituksensa. Opettaminen tulisi ymmärtää oppilaan kasvun tukemiseksi ja ohjaamiseksi ja siinä korostuvat vuorovaikutustilanteiden ohjaaminen, itsearviointi sekä oma vastuu työstä (Luukkainen 2000, 83). Opettajan rooli on muuttunut uusien oppi-miskäsityksien myötä auktoriteettisesta käskijästä oppilaiden kanssaoppijaksi, jolloin opettajan tehtävänä on tukea, kannustaa ja ohjata.

Kollegiaalisuus tarkoittaa opettajien keskinäistä yhteistyötä ammatillisissa kysymyksissä sekä koulun kehittämisessä (Luukkainen 2000). Kollegiaalisuuteen kuuluu usein erilaisia työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillista dialogia, yhteistä suunnittelua, kollegan opetuksen seuranta ja omaan työhön ja yhteisöön kohdistuvaa reflektiota. Oppilaitoksen kehittäminen, kuten myös yksittäisten opettajien kehittyminen ovat riippuvaisia kollegiaalisuuden toteutumisesta. (Luukkainen 2000, 93; Sahlberg 1996, 118-133.)

Oppimisympäristö nähdään olennaisena osana oppimisprosessia. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita luomaan ja rakentamaan mielekkäitä ja kehittymistä tukevia oppimisympäristöjä. Jatkuvasti kehittyvä teknologia – internet, sosiaalinen media, vuorovaikutteiset järjestelmät, verkkomateriaalit – on tuonut oppimisympäristöjen kehittämiseen uusia mahdollisuuksia, mutta samalla se on tuonut uusia haasteita opettajille ja heidän ammattitaidolleen. (Niemi & Tirri 1997, 16-17.) Oppimisympäristöjen kehittämisen lisäksi opettajan työssä korostuvat uudet kumppanuudet ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa (Kohonen 1997). Syrjäläisen (1995, 16-19) mukaan tärkein yhteistyötaho on edelleen koti ja vanhemmat, vaikka Luukkainen (2000, 98-99) muistuttaa, että opettajien tulisi pyrkiä olemaan aktiivisia toimijoita laajemmin koko yhteiskunnassa.

Oppiminen on elinikäistä kasvua, jota säätelevät oppijan erilaiset ominaisuudet, taustatekijät ja ympäristö (Leino & Leino 1997, 73). Opettajuuteen kuuluu erityisesti taito nähdä itsensä jatkuvana oppijana ja kyky hankkia jatkuvasti lisää oman ammattialansa asiantuntijuutta. Valmistuva opettaja kohtaa työssään lukuisia ongelmia ja tilanteita, joihin koulutus ei ole häntä voinut valmistaa. Kohosen (1997) mukaan opettajan uudistuminen edellyttää määrätietoista ammatillista opiskelua, kokeilevaa opetustyötä ja pohdintojen työstämistä. Elinikäisen oppimisen myötä tutkiva ote on noussut keskeiseksi käsitteeksi niin opettajankoulutuksessa kuin oppimisessä yleisesti. Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan vaativaa opiskeluprosessia, jolla tähdätään ongelmanratkaisun keinoin laajojen ongelmien ymmärtämiseen ja selittämiseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Tutkiva ote on keskeinen osa nykyistä yliopistollista opettajankoulutusta (Opettajankoulutuslaitos 2010).

Muutosprosessien kohtaaminen ja niiden ymmärtäminen ovat opettajalle tärkeitä ja ne auttavat varustautumaan omassa työyhteisössä sekä koko yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin (Kohonen 1997). Muutoksen hallinnan ja ymmärtämisen kannalta on tiedos-

tettava, mitkä asiat edistävät tai toisaalta ehkäisevät muutosta. Perinteinen koulukulttuuri on sallinut opettajien eristäytyneisyyden ja itsenäisyyden, mutta se on johtanut siihen, että opettajat kokevat olevansa yksin vaikeiden ongelmien kanssa. Muutosten eteenpäin vieminen vaatii usein eristäytyneestä työkulttuurista luopumista ja kollegiaalisen yhteistyön kehittämistä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 63-64; Syrjäläinen 1995, 11-12.)

Opettajan työ on aina ollut pohjimmiltaan eettinen ammatti. Se tulee esiin erityisesti opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, mutta myös koko koulun kontekstissa. Opettaja joutuu jatkuvasti tilanteisiin, joissa hän joutuu tekemään eettisiä valintoja. Opettamisessa on olennaista jonkin tärkeän ja olennaisen välittäminen oppilaille, joka vaatii opettajalta oman valta-aseman ja vastuun tiedostamista. (Luukkainen 2000, 115; Niemi 1989.)

2.2 Koulu, opettajan työ ja opettajuus muutoksessa

Ympärillä oleva yhteiskunta muuttuu jatkuvasti. Myös koulut joutuvat osaltaan reagoimaan toimintaympäristön muutoksiin, jotta oppilaille pystytään antamaan oikeanlaisia rakennusaineita tulevaisuutta varten. Tulevaisuuden ennakoiminen on entistä vaikeampaa ja koulun roolia ja sen merkitystä joudutaan arvioimaan uudelleen. (Luukkainen 2004, 151-156; Sahlberg 1998, 8-17). Tämän päivän yhteiskunnassamme opettajan työtä tarkastellaankin entistä enemmän sekä entistä kriittisemmin (Jokinen, Nikkanen, Turunen & Välijärvi 2000).

Kulttuurinen hajoaminen, jatkuva muutos ja lisääntynyt erilaistuminen näkyvät kaikilla elämän osa-alueilla. Perhe- ja työelämän rakenteet ovat käyneet läpi valtavia muutoksia, jotka jatkuvat edelleen. Elämme yhteiskunnassa, jossa ainut pysyvä asia on muutos itse. Muutos ja sen vaikutukset eivät rajaudu vain tiettyihin yhteiskunnan osa-alueisiin, vaan systemaattisesti niihin kaikkiin. (Syrjäläinen 2002, 59). Yhteiskunnallinen ja globaali muutos heijastuvat aina osaltaan myös kouluun sekä siellä toimivien opettajien ja oppilaiden arkeen (Niemi 2000, 10; Sahlberg 1998, 8-17).

Viime vuosisadan lopussa Dalin & Rust (1996, 31-32) kirjoittivat kymmenestä vallankumouksesta, jotka vaikuttavat merkittävästi opiskelijoidemme ja oppilaidemme elämään. Näitä ovat tieto- ja informaatioteknologian, väestön, globaalin kehityksen, sosiaalisten suhteiden, talouden, teknologian, ekologian, taiteen, politiikan ja arvojen vallankumoukset. Suurin osa näistä on tälläkin hetkellä käynnissä muovaten yhteiskuntaamme tuleviksi vuosikymmeniksi. Kouluilla ole mahdollisuuksia yksin selviytyä näistä muutosmyrskyistä, etenkin kun yhteiskunnan muilla toimijoilla on niin suuri merkitys ihmisten elämässä. Medialla, harrastuksilla sekä muilla yhteiskunnan sektoreilla on entistä suurempi vaikutus oppilaisiin ja heidän mahdollisuutensa tehdä valintoja ja oppia laajentuvat jatkuvasti. (Dalin & Rust 1996, 31-40).

Kouluun ja opettajien työhön kohdistuviin muospaineisiin ei välttämättä pystytä vastaamaan pelkillä virallisen tason massauudistuksilla (Syrjäläinen 2002, 59). Koulun kehittämistä ei siis pitäisi rakentaa virallista instituutiota, sillä se voi jopa olla haitallista koululaitoksen todelliselle kehitykselle. Syrjäläisen (2002, 59) mukaan opettajille tulisikin antaa tilaa kehittää itse omaa opetustaan, eikä pakottaa heitä toteuttamaan keskitettyjä uudistuksia. Usein juuri koulun omat innovaatiot muuttavat pysyvästi opetus käytäntöjä sekä lisäävät vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä sekä parantavat viihtyvyyttä ja oppimistuloksia (Syrjäläinen 2002, 59).

Sahlberg (1998, 8-17) toteaa, että eri puolella maailmaa toteutetut koulu-uudistukset ovat kohdistuneet lähes poikkeuksetta opetussuunnitelmiin, hallintoon, oppimateriaaleihin, opetusvälineisiin, työajan rakenteisiin tai arvioinnin menetelmiin. Muutospyrkimyksiä on vain harvoin kohdistettu suoraan koulukulttuuriin eli yksilöiden arvoihin, normeihin, uskomuksiin, yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen tai valtasuhteisiin. Monet tutkijat ovat kuitenkin todenneet, että suurimmat esteet uudistuksille löytyvät nimenomaan koulukulttuurista (Sarason 1990, 2-5; Fullan & Hargreaves 1992, 1-8; Dalin 1993, 15-19). Sahlbergin (1998, 14) mukaan vallitsevana koulukulttuurina on opettajien eristäytyneisyys sekä itsenäinen toimintatapa, jolloin heillä on harvoin mahdollisuus kehittää yhdessä koulua. Tästä syystä monet koulu-uudistukset eivät yllä luokkaopetukseen asti, sillä ne eivät huomioi riittävästi oppilaiden ja opettajan vuorovaikutusta (Sahlberg 1998, 14).

Opettajan työn vaatimukset ovat jatkuvasti lisääntyneet ja työ on muuttumassa entistä kiihkeämmäksi, nopeammaksi ja monimuotoisemmaksi (Väljærvi 2006; Kiviniemi 2000, 19). Ympärillä jatkuvasti muuttuva yhteiskunta ja opettajuuden arvostuksen muuttuminen asettavat myös omat vaatimuksensa opettajuuden ja oppimisen kehittymiselle (Kiviniemi 2000, 77-85, Väljærvi 2000). Suomen ohella myös muissa Euroopan maissa opettajan työ on kokenut muutoksia. Eurooppalaisen tiedonvaihtoverkko Eurydicen (2008) teettämän selvityksen mukaan viimeisen 20 vuoden aikana opettajan työnkuvan muutoksen lisäksi työmäärä on kasvanut.

Luukkaisen (2005) mukaan nopeatahtiset muutokset ovat yleisesti tunnustettuja uhkia opettajien jaksamiselle, mutta toisaalta kehitys antaa myös mahdollisuuden koulukulttuurin ja opettajan roolin positiiviseen muutokseen. Opettajan työn ja toimintaympäristön jatkuva muuttuminen korostaa täydennyskoulutuksen asemaa. Opettajien aine- ja alakohtaisen osaamisen kehittämisessä, erityisopetuksessa, monikulttuurisuudessa, erilaisuuden kohtaamisessa, yhteisöllisyyden kehittämisessä sekä tieto- ja viestintäteknii-kan osaamisessa on täydennyskoulutustarpeita (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2007, 116-119).

2.3 Liikunnanopettajan muuttuva työnkuva

Liikunnanopetuksen tuntimäärät ovat laskeneet 1960-luvun kansa- ja oppikouluajoien noin neljästä vuosiviikkotunnista nykyiseen noin kahteen vuosiviikkotuntiin (Heikinaro-Johansson 2001; Opetushallitus 2004). Tuntimäärät ovat laskeneet peruskouluuudistuksen jälkeisinä vuosikymmeninä, mikä on huolestuttavaa erityisesti alakoulun oppilaiden liikuntataitojen kehittymisen kannalta (Luukkonen 2001, 29-31; Heikinaro-Johansson 2001). Heikinaro-Johanssonin, McKenzien ja Johanssonin (2009) mukaan peruskoulussa on tällä hetkellä kaikille yhteistä liikuntaa ainoastaan 90 minuuttia viikossa. Liikunnan määrä säilyy vähäisenä myös toisen asteen koulutuksessa. Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan tarjolla on kaksi pakollista liikuntakurssia sekä valinnaiskursseja (Opetushallitus 2003). Ammatillisessa koulutuksessa on pakollista liikunnanopetusta yhden opintoviikon verran, jonka lisäksi on mahdollista suorittaa valinnaiskursseja (Opetushallitus 2010; Valtioneuvoston päätöksiä 213/1999).

Heikinaro-Johanssonin (2003) mukaan liikunta on sekä yläkoulussa että lukiossa erittäin suosittu valinnaisaine. Ongelmallista on kuitenkin valitsijoiden oma liikuntatausta, sillä oppilaat suhtautuvat sitä positiivisemmin liikuntaan, mitä aktiivisempia he ovat vapaa-ajallaan (Huisman 2004, 80-83). Tällöin ne oppilaat, jotka liikkuvat jo muutenkin paljon valitsevat eniten valinnaisliikuntaa. Lisäksi on huolestuttavaa, että lukioden ja ammatillisten oppilaitoksien koululiikunta voi jakautua vain tietyille osalle vuodesta (Laakso, Nupponen, Saarnio, Pere & Rimpelä 2005).

Koulu-uudistusten myrskyissä liikunta on oppiaineena menettänyt asemiaan suhteessa muihin aineisiin (Heikinaro-Johansson 2001). Vastaavaa kehitystä on tapahtunut Suomen lisäksi myös kansainvälisesti ja monessa maassa liikuntatunnit ovat vähentyneet tai liikunta on jopa poistettu kokonaan opetussuunnitelmista (Hardman & Marshall 2000). Maailmanlaajuisista liikunnanopetuksen tilaa käsitelleessä raportissa todetaan liikunnanopetuksen olevan etenkin käytännössä kaukana ihanteesta monessa maassa (Hardman & Marshall 2009). Hardmanin ja Marshallin (2009) tekemän kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan tuntimäärät Suomen peruskoulussa ovat Euroopan keskitason alapuolella. Tosin vertailujen tekemistä vaikeuttaa se, että monissa maissa tuntimäärät vaihtelevat eri syistä (luokkataso, kaikille yhteinen opetus vs. valinnainen jne.) Hardman ja Marshall (2009, 157) suosittelivatkin raportissaan Euroopan neuvostolle viikoittaisten liikuntatuntien lisäämistä kolmeen. Myös Suomessa koululiikunnan lisääminen on saanut viime aikoina yhä laajempaa kannatusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008; Opetusministeriö 2008a; opetusministeriö 2008b; Koululiikunnan neuvottelukunta 2007; Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 2007)

Liikunnanopettajien työnkuva ja työn vaatimukset muuttuvat jatkuvasti. 2000-luvun liikunnanopettajalta vaaditaan erilaista osaamista kuin esimerkiksi 1960-luvulla, jolloin liikuntakulttuurimme nojasi vielä vahvasti urheiluperinteeseen. Tänä päivänä liikunnanopettaja on Laakson (2007) mukaan hyvinvoinnin asiantuntija, joka on laajasti perehtynyt liikuntaan ja liikuntakulttuuriin sekä tuntee liikunnan biolääketieteellisiä ja inhimillisen käyttäytymisen käyttäytymis-yhteiskuntatieteellisiä lähtökohtia. Kun ympäristö muuttuu vaaditaan liikunnanopettajalta luovuutta ja joustavuutta sekä taitoa kohdata erilaisuutta ja muutoksia (Laakso 2007). Liikunnanopettajan työnkuvaa ovat muuttaneet

erityisesti oppituntien ulkopuolisten tehtävien lisääntyminen. Liikuntatuntien ulkopuolella liikunnanopettaja toimii organisaattorina ja koordinaattorina hoitaen mm. kuljetuksia, varauksia, välineitä sekä erilaisten tapahtumien suunnittelua. (Heikinaro-Johansson 2001.) Laakso (2007) toteaa, että tulevaisuudessa liikunnanopettajalta vaaditaan varsinainen oppituntien lisäksi koko yhteisön hyvinvoinnista huolehtimista. Heikinaro-Johanssonin ym. (2009) mukaan liikunnanopettajien toivotaan ottavan suurempaa vastuuta henkilökohtaisesta liikuntaneuvonnasta, koko koulun terveystoiminnasta sekä toimintakulttuurin liikunnan lisäämisestä (kts. myös Opetusministeriö 2008a). He kuitenkin muistuttavat, että liikunnanopettajien on ensisijaisesti huolehdittava opetuksestaan ja oppilaistaan, eikä nykyisellä opetusvelvollisuudella tai suurien ryhmien kanssa toimittaessa ole mahdollisuuksia hoitaa kuin ydintehtäviä (Heikinaro-Johansson ym. 2009).

Liikunnanopettajan työlle asettavat haasteita myös lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden polarisoituminen. Erityisesti liikunnallisesti passiiviset oppilaat muodostavat kovan haasteen tulevalle liikuntakasvatukselle. Yli puolet 12-16 –vuotiaista tytöistä ja pojista eivät liiku terveyden kannalta riittävästi (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 93-94). Viimeisten vuosikymmenien aikana huonossa fyysisessä kunnossa olevien oppilaiden määrät sekä erilaisten elintapasairauksien määrät ovat kasvaneet huomattavasti (Huotari 2004, 52-58; Huisman 2004, 8-11, Nupponen & Huotari 2002). Toisaalta nuorten liikuntatottumuksissa ja erityisesti vapaa-ajan liikunnan määrässä on havaittu heikkoa positiivista kehitystä (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 26-40).

3 LIIKUNNANOPETTAJAKOULUTUS JA SEN VAIKUTTAUVUUS

3.1 Suomalainen liikunnanopettajakoulutus

Suomalaisella liikunnanopettajakoulutuksella on pitkä historia (Ilmanen 1981). Ilmanen (1980, 8-9) mukaan virallinen liikunnanopetus alkoi Helsingin yliopistossa vuonna 1882 voimistelunopettajien koulutuksena. Koulutus vastasi alemman kandidaatin tutkintoa ja siihen kuului opetusharjoittelu normaalikoululla (Telama 1998). Nykymuotoisen koulutuksen juuret ovat vuodessa 1963, jolloin Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa aloitettiin liikunnanopettajakoulutus liikuntakasvatuksen opintosuuntana (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008; Vuolle 1979, 11-14). Vuonna 1968 opintosuunta itsenäistyi liikuntatieteelliseksi tiedekunnaksi samalla kun korkeakoulu muuttui yliopistoksi (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2008, 6). Nykyinen liikuntatieteiden laitos aloitti toimintansa vuonna 2005 liikunnan sosiaaltieteiden ja liikuntakasvatuksen laitosten yhdistyessä (Liikuntatieteiden laitos 2009).

Nykyisestä liikunnanopettajakoulutuksesta on säädetty vuonna 2005 voimaantulleella asetuksella yliopistollisista tutkinnoista (794/2004), joka korvasi vuoden 1994 asetuksen liikuntatieteellisistä tutkinnoista (327/1994). Koulutus muodostuu 180 opintopisteen laajuisesta alemmasta korkeakoulututkinnosta sekä 120 opintopisteen laajuisesta ylemmästä korkeakoulututkinnosta, joiden ohjeellinen suoritus aika on yhteensä viisi vuotta. Liikuntatieteellisellä koulutus alalla alemman korkeakoulututkinnon nimi on liikuntatieteiden kandidaatin tutkinto, jota varten on suoritettava tutkintovaatimusten mukaiset kieli- ja viestintäopinnot, koulutusalan yhteiset opinnot, pääaineen perus- ja aineopinnot, vähintään yhden sivuaineen perusopinnot sekä tarvittava määrä muita opintoja. Liikuntatieteiden maisterin tutkintoa varten on suoritettava pääaineen syventävät opinnot, yhden sivuaineen aineopinnot tai vaihtoehtoisesti kahden sivuaineen perusopinnot sekä vapaasti valittavia opintoja, siten että vaadittavat 120 opintopistettä täyttyvät. (Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2007-2008.) Lisäksi asetuksessa säädetään opettajan pedagogisten opintojen suorittamisesta, joka on edellytys opettajan kelpoisuuden saavuttamiseksi (794/2004). Asetuksessa säädetään myös koulutuksen ja tutkintojen kehittämistä. Asetuksen 28 §:n mukaan yliopistojen tehtävänä on:

Jatkuvasti arvioida ja kehittää tutkintoja, tutkintoihin kuuluvia opintoja sekä opetusta. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota tutkintojen, opetuksen, opetuksen ohjauksen ja opiskelun laatuun, yhteiskunnan koulutustarpeisiin, tutkintojen ja opintojen kansalliseen ja kansainväliseen vastaavuuteen sekä koulutuksen tuloksellisuuteen. (794/2004.)

Suomalainen opettajankoulutus on kansainvälisesti arvostettua ja sijoittuu monella mitarilla mitattuna Euroopan ja koko maailman terävimpään kärkeen. Erityisesti Suomen viimeaikainen menestys kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa, joka mittaa 15-vuotiaiden nuorten koulumenestystä, on nostanut Suomen kansainväliseksi mallimaaksi koko opetussektorilla. (OECD 2010a; OECD 2007; OECD 2004) Menestyksen takana vaikuttavat useat eri tekijät, mutta yhdeksi tärkeimmäksi on nostettu suomalaisen opettajankoulutuksen ja opettajien korkea laatu (Väljærvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007, 21-53; Väljærvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman 2002, 15-46).

Laakson (2004) mukaan myös suomalainen liikunnanopettajakoulutus kestää eurooppalaisen vertailun. Tämän vahvistaa liikunnanopettajuutta kansainvälisesti vertailleet Hardman & Marshall (2000), jotka toteavat suomalaisen liikunnanopettajien koulutuksen olevan poikkeuksellisen korkealla tasolla.

3.1.1 Tavoitteet ja toteuttamisperiaatteet

Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirjan (2008) mukaan liikuntapedagogiikan koulutuksen tavoitteena on kouluttaa liikunnanopettajia, jotka laaja-alaisesti edistävät ihmisten fyysistä aktiivisuutta ja hyvinvointia. Tavoitteena on kouluttaa opettajia eri kouluasteille sekä toimimaan erilaisissa liikuntapedagogiikan koulutus- ja asiantuntijatehtävissä. Heikinaro-Johanssonin (2005) mukaan tavoitteena on valmistaa pedagogisesti taitavia, alansa hyvin hallitsevia ja kasvatustuensa tuntevia opettajia. Heidän tulee olla myös yhteistyökykyisiä, yhteiskunnallisesti valveutuneita sekä ammattitaidostaan huolehtivia (Heikinaro-Johansson 2005). Liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteena on myös tutkiva opettajuus, mikä tarkoittaa valmiutta perehtyä uuteen tutkimustietoon ja

soveltaa sitä omaan työhönsä, arvioida kriittisesti omia toimintatapojaan, kehittää opetustaan sekä luoda motivoiva ja oppilaan itseohjautuvuutta tukeva ilmapiiri (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008).

Tutkimustieto liikunnan pedagogiikasta ja didaktiikasta sekä tieto elämänkaaren eri vaiheissa olevan ihmisen liikkumisesta ja liikunnasta muodostavat liikuntapedagogisen koulutuksen perustan. Koko liikuntatieteiden laitosta koskevia arvolähtökohtia ovat eettisyys, tasa-arvoisuus, ihmisenä kasvaminen sekä ekologisesti kestävä kehitys. (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008.)

Nykyisessä liikunnanopettajakoulutuksessa toteutetaan integroitua opetusmallia, jossa liikuntapedagogiset ja opettajan pedagogiset opinnot järjestetään rinnakkain (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008). Liikuntapedagogiikan perusopinnoissa opiskelijat tutustuvat liikuntapedagogiikan, didaktiikan ja eri liikuntamuotojen perusteisiin sekä liikunnan oppimisprosessiin. Opiskelija myös tutustuu koulun liikuntakasvatukseen sekä ymmärtää sen mahdollisuudet yksilön kasvun, kokonaiskehityksen ja hyvinvoinnin tukemisessa. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2008.) Liikuntapedagogiikan aineopinnoissa perehdytään monipuolisesti liikunnan aineenhallintaan ja opettajan työhön sekä liikunnanopetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Tällöin korostuvat vastuu oppilaiden oppimisen ohjaamisesta, heterogeenisten ja erityistarpeita vaativien ryhmien kohtaaminen sekä oman työn tutkiminen ja kehittäminen. Liikuntapedagogiikan syventävissä opinnoissa opiskelija perehtyy syvällisesti teoriaan ja käytäntöön, oppii hallitsemaan monipuolisesti tutkimusmenetelmiä sekä kykenee kriittiseen ajatteluun ja itsenäiseen tutkimuksen tekemiseen. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2008.)

3.1.2 Tutkinnonuudistukset ja koulutuksen kehittäminen

Laakson (1998) mukaan liikunnanopettajakoulutus on monessa suhteessa ollut edelläkävijä verrattuna muihin aineenopettajakoulutuksiin. Esimerkiksi opiskelijoiden suora valinta koulutusohjelmaan on ollut käytössä laitoksen perustamisesta alkaen, pedagogiset opinnot on aloitettu poikkeuksellisesti jo ensimmäisenä lukukautena ja opinto-

ohjausta, opiskelijavalintoja ja koko koulutukseen liittyviä toimenpiteitä on kehitetty aktiivisesti (Laakso 1998; Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Johansson 2008; Kalaja 2008; Mäkelä, Palomäki, Kalaja, Keskinen & Hirvensalo 2008). Jatkuvan koulutuksen kehittämistyön ohessa myös tutkintoja on pyritty kehittämään. Viimeisen kahden vuosikymmenen aikana liikuntatieteiden maisterin tutkintoa on uudistettu kolmesti: vuosina 1990, 1994 sekä 2004.

Vuonna 1990 toteutettiin uudistus, jonka tarkoituksena oli lisätä pedagogista ja ammatillista orientaatiota. Taustalla olivat havainnot siitä, että opiskelijoiden pedagoginen motivaatio laski ensimmäisten opiskeluvuosien aikana eikä kosketusta todelliseen koulu-elämään ja oppilaisiin ollut tarpeeksi. Haasteisiin pyrittiin vastaamaan lisäämällä kouluharjoittelua ja toteuttamalla sitä vuosittain, jotta tuntuma kouluun säilyisi vahvana sekä lisäämällä alkuvaiheen teoriaopintoihin demonstraatioita, joiden tavoitteena oli vahvistaa opiskelijoiden didaktisen ajattelun kehittymistä ilman lajisidonnaisuutta. (Laakso 1998.) Seuraava uudistus toteutettiin syksyllä 1994, jolloin tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden valinnan mahdollisuuksia. Laakson (1998) mukaan perusteluita uudistukselle oli useita: opiskelijoiden yksilöllistä kehittymistä haluttiin tukea, koulun ja yhteiskunnan muuttuessa tarvittiin erilaisia liikunta-alan asiantuntijoita, tulevilla liikunnanopettajilla tuli olla oikeus lukea myös toista koulussa opetettavaa ainetta ja jatko-opinnoista kiinnostuneilla tuli olla mahdollisuus orientoitua tieteellisiin opintoihin. Uudistuksen lähtökohtana oli näkemys, että liikunnanopettajakoulutus on ammattiin tähtäävä koulutusohjelma. Se, tai yksilöllisten valinnan mahdollisuuksien lisääminen eivät kuitenkaan tarkoita yliopistotasaisen tieteellisen koulutuksen murenemistä. (Laakso 1998.) Viimeisin tutkinonuudistus toteutettiin yliopistoissa ja myös liikuntatieteellisellä alalla vuonna 2005 Bolognan prosessin myötä (Opetusministeriö 2009). Uudistuksen perimmäisenä tavoitteena oli luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue, jolla parannetaan eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä globaaleilla koulutusmarkkinoilla. Keskeisimmät toimenpiteet olivat opiskelijoiden liikkuvuuden parantaminen yhtenäistämällä tutkintorakenteita ja ottamalla käyttöön yhtenäinen opintojen mitoitusjärjestelmä. Myös kansainvälistä laadunarviointia on pyritty kehittämään. (Jakku-Sihvonen 2005, 3.) Objektiiivisen, riippumattoman kansainvälisen tahon suorittamasta arvioinnista onkin tullut entistä merkittävämpi osa yliopistojen laadunvarmistusta (Lehikoinen 2005). Kaikki tutkinonuudistuksen vaikutukset eivät vielä ole selvillä ja

niiden arviointi tullaan toteuttamaan vuoden 2010 aikana (Bologn Process National Report 2009).

3.2 Liikunnanopettajakoulutuksen vaikuttavuus

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on haastavaa jo siinäkin mielessä, että sitä voidaan tutkia ja arvioida monien eri tieteenalojen näkökulmista (Järvinen 2000, 20-22). Tässä tutkimuksessa vaikuttavuutta tarkastellaan käyttäytymistieteellisestä näkökulmasta, jolloin painoarvo on oppimisprosessien ja niiden tuoton hyödyn arvioinnissa. Lähtökohdaksi vaikuttavuuden tarkasteluun olen valinnut opetushallituksen (1998) mallin, jossa vaikuttavuus kytketään osaksi tuloksellisuuden arviointia. Raivola (2000) tiivistää vaikuttavuustutkimuksen tehtävät kahteen sisäkkäiseen ongelmaan: 1) minkälaisia oppimistuloksia koulutusprosessi tuottaa ja millä tekijöillä eroja oppimisessa voidaan selittää sekä 2) missä määrin opittu siirtyy ulkopuoliseksi hyödyksi oppijalle itselleen, hänen toimintayhteisöilleen ja niiden välityksellä koko yhteiskunnalle.

Lehtisalon & Raivolan (1999, 228-229) mukaan vaikuttavuuden arvioinnissa selvitetään edistävätkö koulutuksen tuottamat valmiudet yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän laadullista ja määrällistä kehitystä. Arvioitavina kohteina ovat silloin oppimaan oppimisen valmiudet, oppimistulosten saavuttaminen, viestintätaidot, itsensä kehittämishalukkuus ja koulutustarpeen ja –tarjonnan vastaavuus. Vaikuttavuustarkastelu ja erityisesti oppimistulokset ovat tärkeitä myös tuloksellisuuden arvioinnissa (Lehtisalo & Raivola 1999; Opetushallitus 1998).

Eurooppalaisessa koulutuspolitiikassa vaikuttavuus ja koulutuksen laatu ovat olleet keskeisiä kehittämisen kohteita 2000-luvulla (Välimaa, Tynjälä & Murtonen 2004). Myös korkeakoulutukseen liittyvää seuranta on tehostettu (OECD 2010b). Suomessa myös kansallinen koulutusta koskeva lainsäädäntö asettaa veloitteen koulutuksen järjestäjille arvioida järjestämänsä koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta (Yliopistolaki 558/2009). Tässä luvussa tuon esiin vaikuttavuustarkasteluun ja siihen liittyviin käsitteisiin liittyvää

problematiikkaa sekä rajaan vaikuttavuuden lähestymistapaa tämän tutkimuksen näkökulmasta.

3.2.1 Vaikuttavuustarkastelu ja siihen liittyvät käsitteet

Vaikuttavuus on käsitteenä monimerkityksinen ja sitä käytetään eri tarkoituksissa ja tilanteissa (Ilmonen 2000, 22). Vaherva (1983, 15) kuvaa englanninkielisiä käsitteitä efficiency ja effectiveness suomenkielisillä käsitteillä tehokkuus ja vaikuttavuus. Tehokkuudella tarkoitetaan tavoitteiden saavuttamista suhteessa saatavilla oleviin resursseihin ja niiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Vaikuttavuudella taas tarkoitetaan tavoitteiden saavuttamista riippumatta käytettävissä olevista resursseista. Tehokkuudessa painopiste on siis panos-tuotos –suhteessa, kun taas vaikuttavuudessa painopiste on tavoitteellisissa tuotoksissa. (Vaherva 1983).

Raivolan, Valtosen ja Vuorensyrjän (2000) mukaan vaikuttavuustarkastelussa käytetään vaikuttavuuden, tehokkuuden, taloudellisuuden, laadun, tuottavuuden, tuloksellisuuden ja kannattavuuden käsitteitä, joille kaikille on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä tieteen- ja hallinnonalasta riippuen. Tiettyjä käsitteitä painottamalla on tuotu esiin käyttäjän arvomaailmaa, toiminnan filosofiaa sekä sen painopiste- ja kehittämialueita. Vaikuttavuuden tarkastelun näkökulma siis vaihtelee ja riippuu siitä, katsotaanko tilannetta yhteiskunnan, työelämän, koulujärjestelmän vai koulutettavien kannalta (Salo 2004, Ilmonen 2000, 22; Linna 1999, Valtonen 1997). Näkökulmien erilaisuudesta johtuen vaikuttavuutta voidaan myös arvioida hyvinkin eriävin kriteerein (Korkeakoski 1999, 16-20).

Vaikuttavuutta voidaan siis tarkastella yksilötasolta aina laajoihin yhteiskunnallisiin konteksteihin saakka. Salo (2004, 50-58) käyttää näistä eri tasoista termejä mikro-, meso- ja makrotaso. Mikrotasolla näkökulma on yksilötasolla ja silloin selvitetään esimerkiksi oppimistuotoksia ja saavutuksia. Yksilötason vaikuttavuuden arviointia on kuitenkin kritisoitu ja Valtonen (1997, 42) onkin huomauttanut osuvasti, että ihmiset eivät välttämättä kykene objektiivisesti arvioimaan omia koulutuskokemuksiaan ja koulutuk-

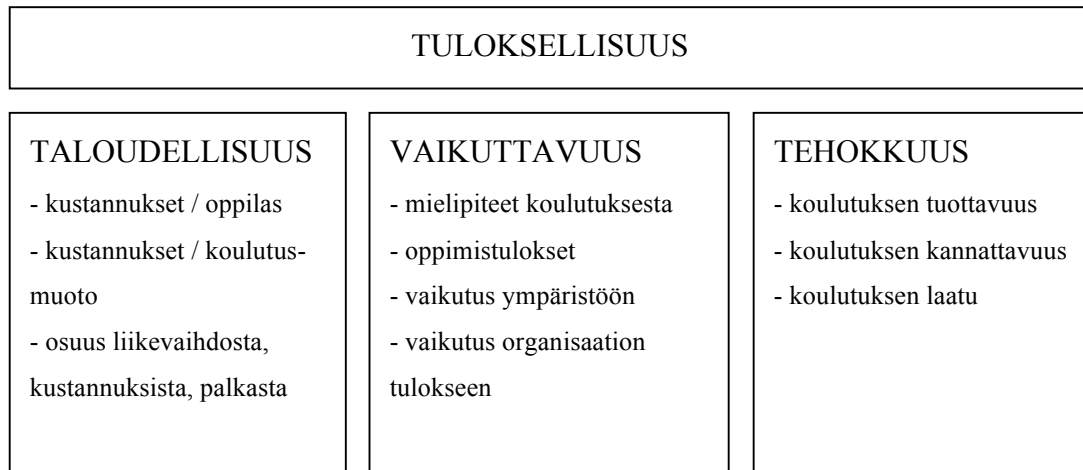
sen vaikuttavuutta omalla kohdallaan. Mesotasolla arvioidaan yksittäisten koulutusorganisaatioiden, oppilaitoksien tai yritysten vaikuttavuutta. Tutkimus kohdistuu silloin esimerkiksi koulutustavoitteiden saavutettavuuteen. Makrotasolla vaikuttavuuden tarkastelu kohdistuu yhteiskuntaan. Tällöin voidaan selvittää esimerkiksi koulutuksen ja työn suhdetta, koulutukseen ja yhteiskuntaan valikoitumista tai työelämään sijoittumista. (Salo 2004, 45-51; Nurmi & Kontiainen 2000; Vaherva 1983, 172-174.)

Yhtenä vaikuttavuuden arvioinnin mallina on käytetty Kirkpatrick & Kirkpatrickin (2006) neljän tason arviointimallia. Mallissa arvioidaan nimenomaan koulutuksen vaikuttavuutta. Ensimmäisellä tasolla arvioidaan osallistuneiden reaktioita, toisella tasolla oppimista, kolmannella käyttäytymistä ja neljännellä tasolla tuloksia. Vaikuttavuuden arvioinnissa tulisi käyttää aina kaikkia neljää tasoa. Jos arvioinnissa hypätään suoraan kolmannelle tai neljännelle tasolle, ei kahdesta edellisestä voida vetää päteviä johtopäätöksiä. Jos esimerkiksi käyttäytymisessä ei ole tapahtunut haluttuja muutoksia, ei siitä voida päätellä, että koulutusta tulisi muuttaa tai että se olisi joltakin osin turhaa. Syynä voi olla esimerkiksi työpaikan kulttuurissa vaikuttavat tekijät, jotka estävät muutoksen tapahtumisen. (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 27-70) Taulukossa 1 on hahmoteltu edellä kuvattua mallia soveltamalla sitä liikuntatieteiden koulutukseen.

TAULUKKO 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalli (mukaillen Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006).

Taso	Kuvaus	Esimerkki
Reaktiot	Tasolla mitataan koulutukseen osallistuneiden reaktioita koulutukseen.	Selvitetään opiskelijoiden käsityksiä tietyistä kursseista. Usein hyödynnetään erilaisia palautelomakkeita.
Oppiminen	Pyritään mittaamaan mitä opiskelijat ovat koulutusjakson aikana oppineet.	Voidaan käyttää kokeita ja muita oppimista mittaavia menetelmiä. Yliopistokoulutuksessa esimerkiksi tenttiarvosanat toimivat oppimisen mittarina.
Käyttäytyminen	Mitataan on tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisella ollut vaikutusta oppijan käyttäytymiseen esimerkiksi työelämässä.	Voidaan arvioida erilaisilla mittaamenetelmillä tai havainnoinnilla. Usein hyödynnetään itsearviointia.
Tulokset	Mitataan koulutukseen osallistuneen kykyä käyttää oppimaansa hyödyksi ennakoimattomissa tilanteissa.	Voidaan arvioida tapahtuneiden muutosten kautta. Esimerkiksi kouluorganisaation muutokset henkilökunnan täydennyskoulutusjakson jälkeen.

Raivolan ym. (2000) mukaan eri sektoreiden organisaatioilla on vaihtelevia tapoja arvioida omaa toimintaansa ja sen tuloksia sekä vaikuttavuutta. Eräänlaiseksi pohjamalliksi on kuitenkin noussut alun perin 1980-luvun alussa Englannissa kehitetty neljän laatikon arviointiohjausmalli, joka oli lähtökohdiltaan hyvin ekonometrinen ja palveli siten taloudellisen rationalisoinnin ajattelua (Raivola 2000, 193). Myös Opetushallituksen 1990-luvulla käyttöön ottamassa arviointimallissa yläkäsitteenä oli tuloksellisuus ja sen alakäsitteinä tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus (Opetushallitus 1998; kts. myös Peltonen, Laitinen & Juuti 1992, 14).



KUVIO 3. Koulutuksen tuloksellisuus, taloudellisuus, vaikuttavuus ja tehokkuus. (Peltonen, Laitinen & Juuti 1992, 14).

Myös Jakku-Sihvonen (1993) sekä Rantanen (1995, 176-177) asettavat tuloksellisuuden taloudellisuuden, vaikuttavuuden ja tehokkuuden yläkäsitteeksi. Käsitteiden määrittelyssä on kuitenkin siinä mielessä eroja, että Jakku-Sihvonen korostaa tehokkuudessa yksilöllisyyttä ja joustavuutta ja hän myös painottaa enemmän laadullista arviointitietoa sekä koulutuspalveluiden pedagogista ja kasvatustieteellistä ulottuvuutta. Vaikuttavuudelle Jakku-Sihvonen antaa huomattavasti keskeisemmän ja itsenäisemmän aseman, mikä kääntää arvioinnin painopisteen teholuviista itse oppimiseen ja koulutukseen. Vaikuttavuutta hän tarkastelee yksilön kasvun edistämisenä sekä oppimistuloksina. Vaikuttavuuden osalta tuloksia tulee tarkastella sekä työelämän että kulttuurin näkökulmasta (Jakku-Sihvonen 1993). Myös laadun Jakku-Sihvonen (1993) kytkee Peltoselta, Laitisesta & Juutista poiketen vaikuttavuuteen (kts. myös Peltonen 2005). Laatu onkin noussut keskeiseksi käsitteeksi koulutuksesta puhuttaessa. Siitä on myös muodostunut yläkäsite koulutuksen vaikuttavuudelle, tehokkuudelle ja tuottavuudelle. Tämä ilmenee esimerkiksi tuoreimmasta opetuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta vuosille 2007-2012 (Opetushallitus 2007), jossa mainitaan opetuksen ja tutkintojen korkean laadun olevan koulutuksen vaikuttavuuden, tehokkuuden ja tuottavuuden edellytys.

Tässä tutkimuksessa laatua ja vaikuttavuutta lähestytään liikunnanopettajien omien kokemusten ja näkemysten kautta. Näkökulmana on siis koettu laatu ja vaikuttavuus.

4 VALMIUDET JA KOULUTUSTYYTYVÄISYYS

Ennen kuin arvioidaan liikunnanopettajakoulutuksen tai minkä tahansa korkeakoulutuksen antamia valmiuksia tulevaan työhön on nostettava esiin hankittujen valmiuksien ja työssä tarvittavien taitojen välinen ristiriita. On selvää, etteivät nämä kaksi milloinkaan täysin kohtaa, sillä peruskoulutus ei voi antaa kaikkia mahdollisia valmiuksia opettajan laajoihin työtehtäviin. Räisäsen (1996, 23) mukaan ennen koulutusta henkilön oma historia ja kokemukset koulusta ja opettajista vaikuttavat merkittävästi opettajana kehittymiseen. Niemi (1995, 34) korostaakin, ettei kehityksen tulisi pysähtyä kun on saavutettu korkeatasoisia ammattivalmiuksia vaan niitä on hankittava lisää pitkin työuraa.

Riihijärven (2009, 100) mukaan koulutus ja työelämä tuottavat yksilölle tietoja, tietämystä, kykyjä, taitoja ja osaamista, jotka luovat, lisäävät ja edistävät osaamisvalmiuksia. Osaamisen ja osaamisvalmiuksien kehittyminen on prosessi, jossa koulutuksessa hankittu perustietämys jalostuu osaamiseksi käytännön kokemusten myötä. Ajan ja kokemusten karttuessa tämä johtaa asiantuntijatasoon osaamiseen, joka sisältää koulutuksen tuottaman formaalin tiedon ja työelämästä hankitun informaalin tiedon lisäksi metakognitiivisen tietämyksen. (Riihijärvi 2009, 99-101.)

Koulutustyytyväisyys tai opiskelijatyytyväisyys korkeakoulukontekstissa on tutkimuskohteena kaksijakoinen. Perinteisesti opiskelijatyytyväisyyteen (student satisfaction) liittyvät tutkimukset ovat käsitelleet kampusalueella olevia, vielä opinnoissa kiinni olevia henkilöitä (Joursanta 2005; Rautopuro 2001; Ruohotie 1997), kun taas tässä tutkimuksessa tarkastellaan jo valmistuneiden henkilöiden tyytyväisyyttä heidän saamastaan koulutuksesta. Opiskelijoiden tyytyväisyyttä tutkittaessa on myös usein keskitytty välitömiin reaktioihin tai mielipiteisiin esimerkiksi kurseista, opintojaksoista, opetusmetodeista, rakenteista tai opetuksen laadusta (Riihijärvi 2009, 114). Valmistuneiden maistereiden tyytyväisyyttä opiskeluun tai koulutukseen on kokonaisuudessaan tutkittu kohtalaisen vähän. Opiskelijatyytyväisyyttä on toki selvitetty usean eri tutkimuksen voimin, mutta ne ovat lähes poikkeuksetta suuntautuneet kampuksella oleviin opiskelijoihin, jolloin jo valmistuneiden arviot suoritetusta tutkinnosta ovat useilla aloilla jääneet puutteellisiksi (Riihijärvi 2009, 114-115).

Puhakka ja Tuominen (2006) tutkivat Joensuun yliopistosta vuosina 1999 ja 2000 valmistuneiden työllistymistä sekä tyytyväisyyttä suoritettuun tutkintoon. Tulosten mukaan suuri enemmistö oli tyytyväisiä tutkintoonsa ja vain 2 % vastaajista oli siihen erittäin tyytymätön. Manninen ja Luukannel (2006) puolestaan tarkastelivat Helsingin yliopistosta korkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittumista työmarkkinoille viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Tutkimuksessa tarkasteltiin työllistymisen lisäksi tyytyväisyyttä koulutustarjontaan ja tutkintoon sekä työn ja koulutuksen vastaavuutta. Tulosten mukaan opetustarjontaan oltiin melko tyytyväisiä (ka 4,43 skaalalla 1-6), mutta mielenkiintoista oli se, että vähiten tyytyväisiä vastaajat olivat nimenomaan koulutuksen heikkoon työelämävastaavuuteen.

Niemen & Tirrin (1997) tutkimuksessa arvioitiin opettajankoulutuksen antamia valmiuksia opettajan eri työtehtäviin. Heidän tavoitteenaan oli kuvata opettajankoulutuksen tavoitteiden toteutumista opettajien valmiuksien kautta. Tutkimuksen mukaan opettajat ovat saaneet hyvät tai erittäin hyvät valmiudet perustehtäviin, kuten opetustyön suunnitteluun, oman opetustyön arviointiin, erilaisten opetusmenetelmien käyttöön, integrointiin ja kasvatustieteelliseen ajatteluun. Myös eriyttämiseen ja oman kasvatustieteellisen ajattelun muodostamiseen sekä opettajan tehtävien itsenäiseen hoitamiseen on saatu hyvät valmiudet. Valmistuneet opettajat kokivat, että peruskoulutus antoi hyvät eväät omalle kehitykselle, jota voidaan pitää yhtenä tärkeimpänä peruskoulutuksen tavoitteena. (Niemi & Tirri 1997.)

Tutkimuksessa löydettiin myös valmiuksia, joissa on kehitettävää ja useimmiten ne liittyivät ns. uuteen opetuskulttuuriin (Niemi & Tirri 1997). Valmiudet oppituntien ulkopuolisten tehtävien hoitamiseen, hallinnollisiin tehtäviin sekä yhteydenpitoon koulun ulkopuolisten tahojen sekä oppilaiden vanhempien kanssa koettiin huonoiksi. Myöskään valmiudet yhteistyöhön elinkeinoelämän ja kulttuurin edustajien kanssa, kriisitilanteissa toimimiseen, mediakasvatukseen toteuttamiseen sekä informaatioteknologian käyttöön ja kehittämiseen eivät olleet riittäviä. Monikulttuurisuuden kohtaaminen ja maahanmuuttajien kohtaaminen koettiin myös haastavana. (Niemi & Tirri 1997.)

Niemen & Tirrin (1997) tutkimus koski luokanopettajia, mutta valmiuksilla on myös yhteys aineenopettajiin. Yleisesti aineenopettajilla on kuitenkin paremmat valmiudet aineenhallinnassa, kun taas luokanopettajat ovat didaktisilta taidoiltaan etevämpiä. Ero

johtuu loogisesti jo pedagogisten opintojen erilaisesta määrästä koulutusohjelmissa. (Niemi 1995, 52.)

Yrjönsuuri (1987) tutki opettajien valmiuksia jo kymmenen vuotta ennen Niemeä & Tirriä, mutta päätyi pitkälti samansuuntaisiin tuloksiin. Esimerkiksi valmiudet vuorovaikutustilanteiden hallintaan, kasvatusongelmien tuntemiseen sekä joustavuuteen opetustilanteissa koettiin huonoiksi (Yrjönsuuri 1987; Yrjönsuuri 1990, 56, 172-188). He-rääkin kysymys: eikö opettajankoulutus ole onnistunut uusiutumaan siten, että saavute-tut valmiudet olisivat parantuneet vuosien saatossa? 2000-luvun ensimmäiselle vuosi-kymmenelle tultaessa opettajiin kohdistuvat osaamis-paineet sekä samalla valmiuksiin kohdistuvat vaatimukset eivät varmasti ole ainakaan vähentyneet. Tämä selviää esimer-kiksi Työterveyslaitoksen ja OAJ:n yhdessä julkaisemasta raportista: ”Opettajien työs-sä jaksaminen ja jatkaminen” (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 7-9), jonka mukaan määrälliset vaatimukset ovat lisääntyneet. Sen tulosten mukaan ongelmallista on ni-menomaan se, että kolmasosa opettajista joutuu suorittamaan tehtäviä, jotka eivät kuulu opettajan työhön tai toimenkuvaan. (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 58-59).

Liikuntatieteiden laitoksella on tutkittu valmistuneiden ja muutamia vuosia työssä ollei-den liikunnanopettajien työ- ja koulutustyytyväisyyttä jo pitkään. Tutkimukset ovat osa liikuntatieteiden laitoksen pitkälle ulottuvaa koulutuksen kehittämisen tutkimusperin-nettä. Nupponen, Herva, Koponen & Laakso (2000) tutkivat vuosina 1993-1996 valmis-tuneiden liikunnanopettajien työ- ja koulutustyytyväisyyttä sekä koulutuksen antamia valmiuksia liikunnanopettajan työhön. Vuosina 1999 ja 2000 toteutettuun kyselyyn vas-tasi yhteensä 174 liikunnanopettajaa. Tuolloin vastaajat olivat ehtineet olla muutamia vuosia työelämässä. Vuonna 1994 toteutettiin tutkinnonuudistus, joka vaikutti osaltaan vastaajien näkemyksiin koulutuksesta. Tutkimuksen mukaan kolme neljäsosaa vastaa-jista olivat tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä koulutukseensa. Kun verrattiin vuosina 1993-1994 valmistuneita vuosina 1995-1996 valmistuneisiin oli koulutustyytyväisyys hieman parantunut. Tutkimuksessa selvitettiin myös koulutuskokonaisuuden antamia valmiuksia liikunnanopettajan eri työtehtäviin. Parhaat valmiudet oli saatu liikunnan opettamiseen. Myös muut opetustoimintaan liittyvät valmiudet sekä kokeilu- ja tutki-musvalmiudet koettiin hyviksi. Vastaajat kokivat heillä olevan riittämättömät valmiudet leirikoulujen ja juhlaohjelmien järjestämiseen, kilpaurheilun organisointiin, koulutus-, koordinointi-, projekti- ja kehittämistoimintaan sekä kokousten hoitamiseen. Lisäksi

vapaiden vastausten perusteella opettajat olivat saaneet riittämättömästi koulutusta useisiin muihin tehtäviin, jotka luokiteltiin seuraavasti: ongelmatilanteet ja –ihmiset, koulu-työ yleensä, liikunnanopetuksessa esiin tulevat erityistehtävät sekä vuorovaikutus ja terveystieto. (Nupponen ym. 2000.)

Nummela (2004) tutki vuosina 1993-2000 valmistuneiden liikunnanopettajien koulutuksen antamia valmiuksia liikunnanopettajan eri työtehtäviin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 359 vastaajaa. Tulosten mukaan liikunnanopettajan yleisimmät työtehtävät olivat liikunnanopetus, suunnittelu ja arviointi, kun taas harvinaisimpia olivat henkilökunnan liikunnanohjaus, kokeilu- ja tutkimus sekä leirikoulut. Miehet organisoivat koulun liikuntaa ja tekivät liikunnanopetus- ja kunnossapitotehtäviä naisia useammin. Naiset taas valmistelivat opetustaan miehiä useammin. Tutkimuksen mukaan koulutus antoi parhaat valmiudet liikunnanopetukseen, suunnitteluun, kerhotoimintaan ja arviointiin. Heikoimmat valmiudet oli saatu luokanvalvojan tehtäviin, kunnossapitoon ja leirikoulujen järjestämiseen. Miehet olivat saaneet paremmat valmiudet kilpaurheilun organisointiin, kokeiluun ja tutkimukseen sekä luokanvalvojan tehtäviin.

Liikuntatieteellisen koulutusalan valmistuneiden sijoittumista työelämään sekä heidän tyytyväisyyttään koulutukseen ja nykyiseen työhön on selvitetty myös laitoksen ulkopuolisten arvioitsijoiden toimesta. Korhonen ja Sainio (2006) tutkivat monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittumista työmarkkinoille. Osana tutkimusta tarkasteltiin myös työn vaatimusten ja opiskelun antamien valmiuksien kohtaamista. Liikuntatieteelliseltä koulutusosalta valmistuneiden vastausten perusteella työssä tärkeitä tietoja ja taitoja, joita yliopisto-opiskelu kehitti, olivat esiintymiskyky, ongelmanratkaisukyky, oman alan tehtävien käytännön taidot, joustavuus ja sopeutumiskyky, ryhmätyötaidot ym. sosiaaliset taidot, kyky itsenäiseen työskentelyyn, oppimiskyky ja tiedonhankintataidot. Edelleen työssä tärkeitä tietoja ja taitoja olivat viestintätaidot äidinkielellä, projektinhallintataidot sekä luovan ajattelun taidot. Näiden osaamisalueiden kehittyminen oli kuitenkin vastaajien mielestä ollut keskimääräistä heikompi. Vastaajien mukaan yliopisto-opiskelu kehitti hyvin analyyttisiä systemaattisen ajattelun taitoja sekä oman alan teoreettista osaamista, mutta niiden merkitys työssä koettiin keskimääräistä pienemmäksi.

Liikuntatieteilijät ovat yleisesti ottaen erittäin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Tämä käy ilmi myös AKAVA:n kehittämis- ja tutkimushanke LAASER:sta, jossa tutkittiin korkeakoulutettujen työuria ja sijoittumista työmarkkinoille (Suutari 2003). Sen mukaan kaikkein myönteisimmin koulutuksen merkitystä arvioivat lääke- ja oikeustieteilijät, kasvatustieteilijät sekä liikunta- ja terveystieteilijät.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimus on osa liikuntatieteiden laitoksen liikunnanopettajien työ- ja koulutustyytyväisyys-tutkimusta, jonka avulla selvitetään liikunnanopettajaksi valmistuneiden sijoitumista työelämään, työnkuvaa sekä koulutus- ja työtyytyväisyyttä. Tämän osatutkimuksen tavoitteena on selvittää vastaako liikunnanopettajakoulutus muuttuvan yhteiskunnan liikunnanopettajille asettamiin haasteisiin sekä antaako koulutus valmiudet liikunnanopettajien eri työtehtävien hoitamiseen. Tehtävänä on selvittää minkälaiset valmiudet koulutuskokonaisuus ja koulutuksen eri osa-alueet (esimerkiksi liikuntapedagogiikka ja –didaktiikka, liikuntapsykologia) antavat liikunnanopettajan työn hoitamiseen.

Tutkimus käsittelee liikunnanopettajan työnkuvaa, koulutustyytyväisyyttä, koulutuksen antamia valmiuksia sekä koulutuksen vaikuttavuutta. Olen kuvannut kuvioon 5 tutkimuksen viitekehysten keskeisimmät käsitteet. Viitekehysten avulla pyrin tuomaan esiin koulutuksen ja työelämän välisiä käsitteitä, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta oleellisia. Koulutuksen vaikuttavuus nähdään yläkäsitteenä koulutusta ja työelämää käsitteleville termeille. Liikunnanopettajakoulutuksella tarkoitetaan tutkinnon koulutuskokonaisuutta, johon vaikuttavat opetussisällöt, opetus sekä opiskelu. Näitä kehitetään tutkinonuudistuksilla ja koulutuksen kehittämistoimilla. Liikunnanopettajakoulutus tuottaa osaamisvalmiuksia ja tätä yhteyttä voidaan nimittää koulutuksen työelämävastavuudeksi. Osaamisvalmiuksien tulisi vastata työelämän yksilölle asettamiin osaamisvaatimuksiin. Nämä konkretisoituvat työnkuvan ja yleisimpien työtehtävien kautta. Työelämän osaamisvaatimukset vaikuttavat myös työelämän koulutusodotuksiin, jotka taas vaikuttavat koulutuksen kehittämiseen ja tutkinonuudistuksiin. Opiskelija- ja koulutustyytyväisyys muodostuu sekä koulutuksen sisältöjen, koulutuksen työelämävastavuuden sekä osaamisvalmiuksien ja -vaatimusten kautta. Keskeisiä käsitteitä on käsitelty tarkemmin tutkimuksen muissa pääluvuissa.

Tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat:

1. Mitkä ovat liikunnanopettajien yleisimmät työtehtävät vuosina 2001-2005 valmistuneilla?
 - a. Onko sukupuolten välillä eroja työtehtävien useudessa?
2. Kuinka tyytyväisiä vuosina 2001-2005 valmistuneet ovat saamaansa liikuntateolliseen koulutukseen?
 - a. Onko sukupuolten välillä eroja tyytyväisyydessä koulutukseen?
3. Minkälaiset valmiudet liikunnanopettajakoulutuksen eri osa-alueet antavat liikunnanopettajan työlle?
 - a. Onko sukupuolten välillä eroja koetuissa valmiuksissa eri työtehtävissä?
4. Minkälaiset valmiudet liikunnanopettajakoulutus antoi eri työtehtäviin?
 - a. Onko sukupuolten välillä eroja koulutuksen eri työtehtäviin antamissa valmiuksissa?
5. Miten koulutuksen antamat valmiudet ja yleisimmät työtehtävät ovat suhteessa toisiinsa?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat liikuntatieteiden laitokselta vuosina 2001-2005 valmistuneet liikunnan aineenopettajat (N=186), joista tutkimusta varten tavoitettiin 175 henkilöä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 122 henkilöä, jolloin vastausprosentiksi muodostui 70 %. Miesten ja naisten osuus jakaantui tasaisesti, sillä molempia osallistui 61 henkilöä. Kohdejoukon tiedot saatiin Jyväskylän yliopiston opiskelijarekisteristä, josta poimittiin liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelleet maisteriksi valmistuneet henkilöt. Heidän osoitetietonsa selvitettiin väestörekisterin kautta.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella kevään ja syksyn 2008 aikana. Kyselylomake lähetettiin kohdejoukolle postin välityksellä. Mukana oli kyselylomakkeen (liite 1) lisäksi valmiiksi täytetty ja maksettu palautuskuori. Tavoitetuilta 175 liikunnanopettajalta tiedusteltiin vastauksia yhteensä kolme kertaa, jonka seurauksena kyselylomakkeen palautti 122 vastaajaa. Lomakkeen avulla tutkittavasta asiasta saatiin määrällistä tietoa sekä määrälliseen muotoon muutettavaa sanallista tietoa (Vilkkä 2007, 13-14).

6.2 Tutkimuksen mittari

Tutkimuksen mittarina toimi kyselylomake (liite 1), joka on alun perin kehitetty 1990-luvun lopulla Liikuntatieteiden laitoksen työ- ja koulutustyytyväisyystutkimusta varten. Kyselyn kehittämiseen on osallistunut useita liikuntatieteiden tutkijoita. Keväällä 2008 lomaketta kehitettiin edelleen selkeyttämällä sen rakennetta ja tarkentamalla tai poistamalla joitakin huonoksi havaittuja kysymyksiä. Kyselylomakkeen etuna on, että vastaaja voi itse valita sopivan ajan vastaamista varten ja hän voi käyttää siihen niin paljon aikaa kuin tarvitsee. Vastaaminen on subjektiivista, eikä tutkija pääse vaikuttamaan siihen läsnäolollaan tai olemuksellaan. Toisaalta ongelmaksi voi muodostua väärinym-

määrityksen mahdollisuus epäselvissä kysymyksissä. (Valli 2001.) Tässä tutkimuksessa käytetyt kysymykset olivat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä. Lomaketta oli myös esitestattu Jyväskseudun liikunnanopettajilla (n=30) ja se oli todettu toimivaksi.

Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Yhteensä kysymyksiä oli 25 kappaletta, jotka käsittelivät vastaajan taustatietoja, työ- ja koulutustyytyväisyyttä, koulutuksen antamia valmiuksia, täydennyskoulutusta sekä koulutuksen kehittämistä. Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt taustatietojen lisäksi niitä kysymyksiä, jotka käsittelivät koulutustyytyväisyyttä, työtehtävien useutta sekä koulutuksen antamia valmiuksia. Vastajat vastasivat koulutustyytyväisyyttä mittaavaan kysymykseen viisiportaisella Likert-asteikolla (1=erittäin tyytymätön, 2=tyytymätön, 3=ei osaa sanoa, 4=tyytyväinen, 5=erittäin tyytyväinen). Työtehtävien useutta mittaaviin kysymyksiin vastattiin samoin viisiportaisella Likert-asteikolla (1=ei koskaan, 2=lukukausittain, 3=kuukausittain, 4=viikoittain, 5=päivittäin). Myös saatuja valmiuksia arvioitiin viisiportaisen asteikon avulla (1=huonot, 2=välttävät, 3=tyydyttävät, 4=hyvät, 5=erinomaiset).

6.3 Aineiston analysointi

Tutkimuksen data-aineistoa käsiteltäessä hylkäsin joidenkin vastaajien yksittäisiä vastauksia tai tehtäväosioita niiden puutteellisten tai virheellisten tietojen takia. Tästä johtuen vastausten kokonaismäärä (n) voi vaihdella tehtävittäin. Niiden vastaajien lomakkeet, joissa vastauksia ei ollut lainkaan tai ne sisälsivät selviä systemaattisia virheitä, jätettiin kokonaan pois analyysistä.

Tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivisia analysointimenetelmiä. Kyselyyn vastanneiden taustatietoja kuvailtiin frekvenssien ja prosenttijakaumien avulla. Liikunnanopettajien yleisimpiä työtehtäviä sekä koulutuksen antamia valmiuksia kuvattiin keskiarvojen, keskihajontojen sekä prosenttijakaumien avulla. Miesten ja naisten välisiä eroja työtehtävien useudessa sekä koulutuksen antamisessa valmiuksissa tutkittiin riippumattomien otosten t-testillä. Tutkimuksen aineiston tilastollinen analysointi suoritettiin SPSS 16.0

for Mac (Statistical Package for Social Sciences) –ohjelmalla. Tutkimuksessa käytetyt analysointimenetelmät sekä tilastollisen merkitsevyyden tasot on esitetty alla.

TAULUKKO 2. Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset menetelmät.

Menetelmä	Tarkoitus
Frekvenssit, keskiarvot, keskihajonnat sekä prosenttijakaumat	Aineiston kuvailu
Riippumattomien otosten t-testi	Kahden eri ryhmän keskiarvojen eron tilastollisen merkitsevyyden tutkiminen

Tutkimuksessa käytetyt tilastollisen merkitsevyyden tasot:

$p < 0.001$ *** = erittäin merkitsevä

$p < 0.01$ ** = merkitsevä

$p < 0.05$ * = melkein merkitsevä

6.4 Luotettavuustarkastelu

Tieteellisissä tutkimuksissa pyritään aina arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tavoitteena on pyrkiä virheettömyyteen, mutta käytännössä tulosten luotettavuus ja pätevyys voivat vaihdella. Borg & Gallin (1989, 249-250) mukaan luotettavuuden ensimmäinen edellytys on, että tutkimus on tehty tieteellisten kriteerien mukaisesti. Erä-tuuli, Leino & Yliluoma (1994, 109) korostavat, että luotettavuuden perusta muodostuu halutun tutkimustiedon oletetusta käyttötarkoituksesta sekä kohteena olevan ilmiön olemuksesta ja siihen kohdistuneista aikaisemmista tutkimuksista.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 226-228) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta kuvataan perinteisesti kahden käsitteen, validiteetin sekä reliabiliteetin, avulla (Metsämuuronen 2000, 50-57; Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 97-111). Nämä yhdessä muodostavat tutkimuksen kokonaisluotettavuuden (Heikkilä 2004, 185). Mittauksen validiteettia parantaa sen hyvä reliabiliteetti. (Neutens & Rubinson 1996, 71-76; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 201-223; Uusitalo 1991, 84-87.)

6.4.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä antaa toistuvasti pysyviä, sattumasta riippumattomia tuloksia (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 89). Mittarin tulee olla siis johdonmukainen siten, että se mittaa aina ja kokonaisuudessaan samaa asiaa. Jos mittari on täysin reliaabeli, siihen eivät vaikuta olosuhteet tai satunnaisvirheet. Satunnaisvirheitä voi syntyä esimerkiksi kysymyksen väärin ymmärtämisestä tai siitä, että tieto syötetään virheellisesti tietokoneelle. Huono reliaabelius alentaa mittarin kokonaisvalidiutta, mutta reliaabelius on riippumaton validiudesta. (Alkula ym. 1999.)

Tässä tutkimuksessa satunnaisvirheitä pyrittiin välttämään monin eri keinoin. Tutkimuslomakkeen kehittelyyn ovat osallistuneet useat eri liikuntatieteiden ammattilaiset ja sitä on esiteltävä Jyvässeudun liikunnanopettajilla (n=30) ennen käyttöön ottoa. Kyselylomakkeen haittana voidaan pitää sitä, ettei ole mahdollista kontrolloida vastaajien mielialaa tai vastaamisolosuhteita, mutta toisaalta etuna on se, että kysymykset esitetään kaikille samalla tavalla, eikä tutkija pääse vaikuttamaan niihin. Tässä tutkimuksessa osallistujat jaksoivat vastata melko hyvin kaikkiin lomakkeen kysymyksiin, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen data-aineiston syöttämiseen tilasto-ohjelmaan osallistui useita henkilöitä ja satunnaisvirheitä pyrittiin välttämään huolellisella tarkistuksella.

Mittarin toistettavuutta voidaan pitää hyvänä, sillä kyselylomake on säilynyt pääosin samana sen käyttöönoton jälkeen. Vuosien varrella siihen on tehty vain pieniä tarken-

nuksia ja joitakin epäoleellisia kysymyksiä on poistettu tai niiden sanamuotoa on tarkennettu.

6.4.2 Validiteetti

Validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimus mittaa täsmälleen sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti tarkoittaa käsitteiden, hypoteesien ja johtopäätösten johdonmukaisuutta. Ulkoinen validiteetti tarkastelee tutkimuksen yleistettävyyttä. Tutkittava joukko ja aineiston hankintatapa ja –keinot vaikuttavat siihen, missä määrin tuloksia voidaan yleistää tai siirtää. (Soininen 1995, 120-121; Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 17-18; Valkonen 1981, 53.) Procterin (1998, 129) mukaan mittarin validiteetille ei voida laskea kvantitatiivista mittaa, minkä vuoksi on parasta pitää ongelma mielessä ja etsiä keinoja validiteetin parantamiseksi.

Tämän tutkimuksen ulkoista validiteettia voidaan pitää melko hyvänä. Tutkimukseen valittiin kaikki vuosina 2001-2005 valmistuneet liikunnanopettajat, jotka muodostivat perusjoukon kokonaisuudessaan. Kyselylomakkeita lähetettiin kaikkiaan 186:lle henkilölle, joista oli tavoitettavissa yhteensä 175 liikunnanopettajaksi valmistunutta. Tutkimukseen osallistui kolmen tiedustelukierroksen jälkeen 122 henkilöä, joista 99 toimi oman ilmoituksensa mukaan vastaushetkellä liikunnanopettajana. Tutkimuksen sukupuolijakauma oli tasainen. Koska tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien määrä oli kattava ja he edustavat tasaisesti sekä miehiä että naisia, voidaan tuloksia pitää kohtalaisen yleistettävänä suomalaisten liikunnanopettajien joukossa. Tutkimuksen vastausprosenttia (70 %) voidaan myös pitää hyvänä, joka parantaa sen luotettavuutta. On kuitenkin huomioitava, että tutkimus koskee ainoastaan kohtalaisen nuoria liikunnanopettajia, joilla työkokemusta on enintään kahdeksan vuoden ajalta, joten pidempään työssä olleiden liikunnanopettajien kohdalle tuloksia ei voi ainakaan varauksetta yleistää.

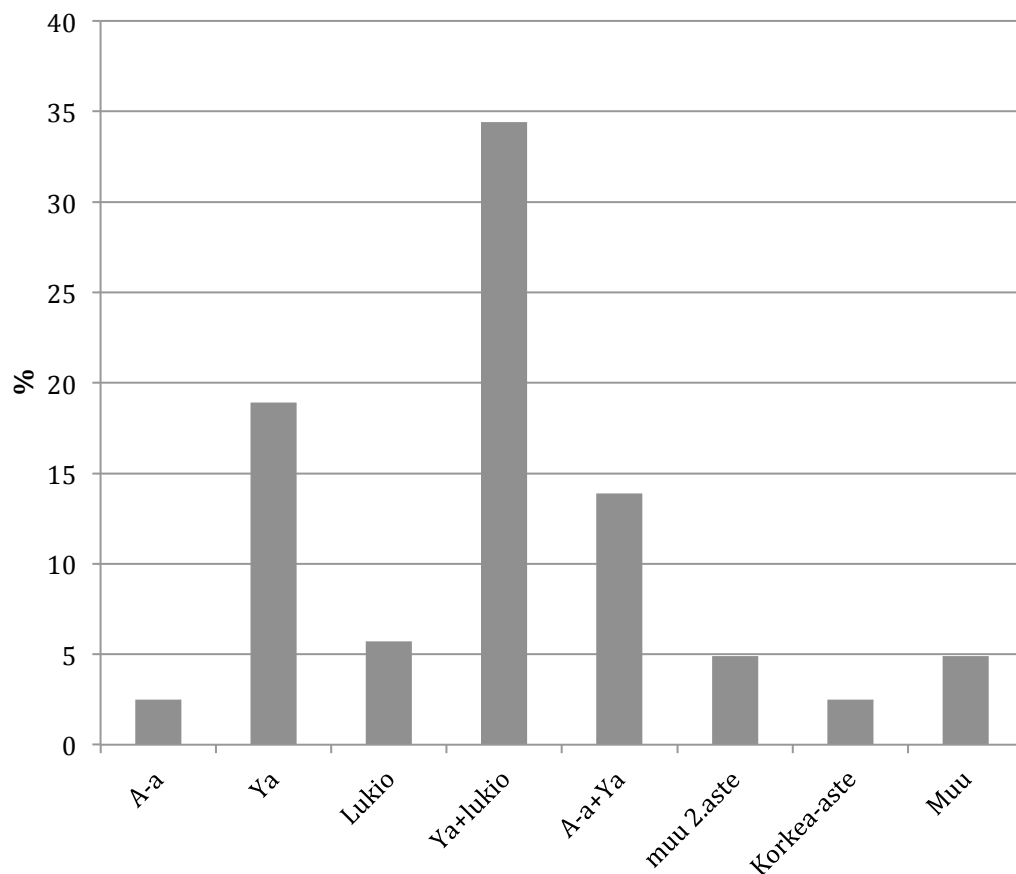
Tutkimuksen sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Se edellyttää oikein valittuja ja oikeita käsitteitä ja teoriaa sekä sitä, että käytetty mittari

mittaa mitä on tarkoituskin mitata. (Metsämuuronen 2005, 57.) Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen (Metsämuuronen 2005, 64-65). Tämä tutkimuksen mittarina käytettiin kyselylomaketta, josta pyrittiin tekemään selkeä ja johdonmukainen. Lomakkeen kysymykset olivat helposti ymmärrettäviä ja niissä käytettiin liikunta-alan vakiintuneita termejä. Mittari on ollut käytössä 1990-luvulta saakka ja sitä ovat muokanneet liikunta-alan ammattilaiset luotettavuuden parantamiseksi. Tutkimuksen sisäistä validiteettia pyrittiin myös parantamaan huolellisella perehtymisellä kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimustuloksiin.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Kyselyyn vastanneiden taustatietoja

Kyselyyn osallistuneista (n=122) valtaosa toimi liikunnanopettajana (n=99). Vastaajista 35,3 % työskenteli perusopetuksessa, 5,7 % pelkästään lukiossa, 34,4 % toimi yläasteella ja lukiossa ja 13,9 % toimi ala- ja yläasteella. Ala-asteella tai korkea-asteella toimivia liikunnanopettajia oli molempia 2,5 % vastaajista. Selvästi yleisin luokka oli yläasteella ja lukiossa toimivat liikunnanopettajat. Vastaajista 12,3 % ei ilmoittanut kouluastettaan. Opettajien kouluastetta on kuvattu tarkemmin kuviossa 6.



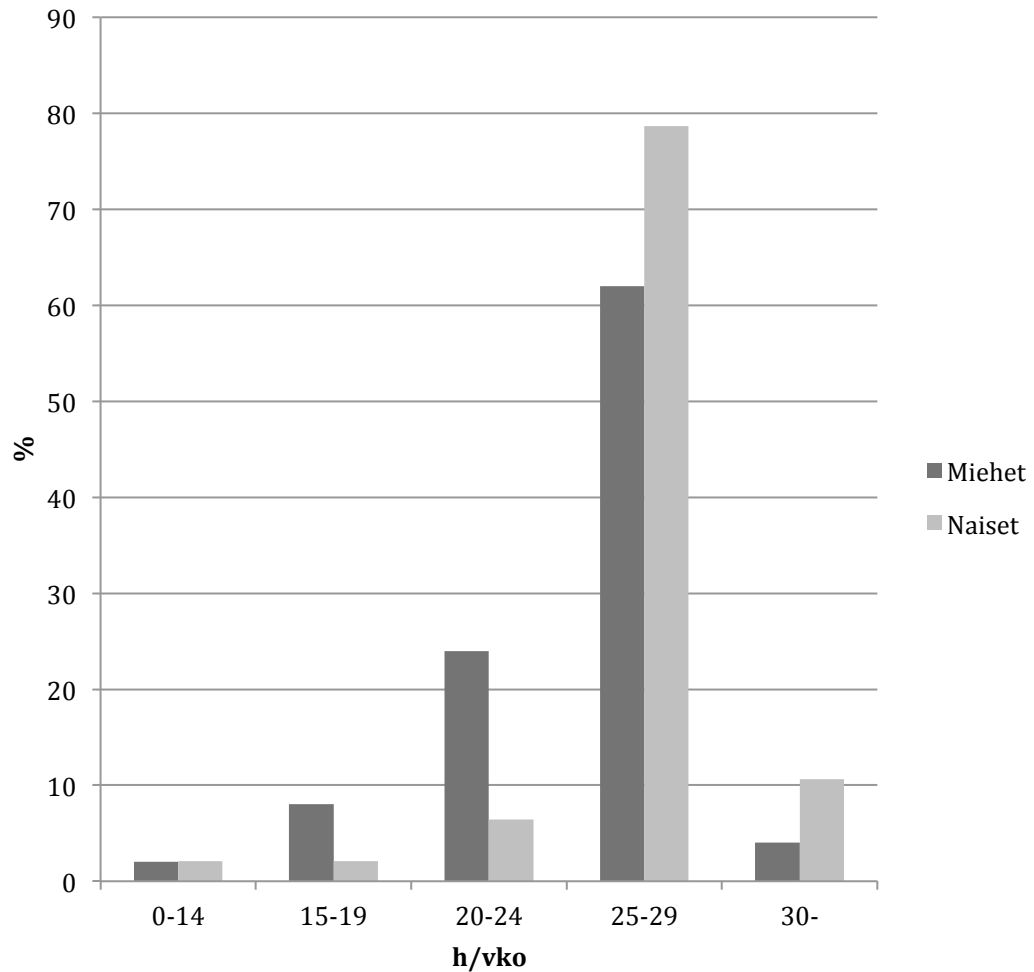
KUVIO 6. Vastaajien kouluaste (n=122).

Vastaajien työkokemus ennen nykyistä työtä vaihtelee (taulukko 3). Kolmella neljästä vastaajasta oli ollut enintään kolme työsuhdetta ennen nykyistä työtä. Vastanneiden joukossa oli myös jonkin verran opettajia, joilla työsuhteita oli ollut kuusi tai enemmän. Yhteensä kuudella kyselyyn osallistuneella työsuhteita oli ollut kymmenen tai enemmän. Valtaosa kyselyyn vastanneista liikunnanopettajista (86 %) oli vastaushetkellä vakituksessa työsuhteessa. Tutkimuksessa ei eroteltu aikaisempien työsuhteiden laatua, joten tuloksista ei voi päätellä ovatko vastaajat luetelleet kaikki edeltävät työsuhteensa vai ainoastaan ne, jotka ovat opetusosalta.

TAULUKKO 3. Työsuhteiden lukumäärä ennen nykyistä työtä.

	Työsuhteiden lukumäärä			
	0–1	2–3	4–5	6 tai enemmän
	%	%	%	%
n=116	41,4	32,7	14,6	11,2

Tutkimuksessa selvitettiin vastaajien viikoittaista opetukseen käytettyä aikaa sekä muihin tehtäviin käytettyä aikaa. Valtaosa vastaajista (71 %) ilmoitti keskimääräiseksi opetusmääräkseen 25–29 tuntia viikossa. Vajaalla viidenneksellä viikoittainen opetusmäärä oli 20-24 tuntia. Vain pienellä osalla vastaajista viikoittainen opetusaika oli joko alle 20 tuntia (6,5 %) tai yli 30 tuntia (8 %). Liikunnanopettajilla keskimääräinen opetusaika oli noin 26 tuntia viikossa. Opetustyön ulkopuolista työtä vastaajilla oli keskimäärin noin 7,5 tuntia viikossa, jolloin keskimääräiseksi kokonaistyömääräksi muodostuu 33,5 tuntia viikossa. Opetustyön ulkopuolinen työmäärä vaihteli nolasta viikkotunnista 37:ään viikkotuntiin. Yli puolella muihin töihin meni 5-10 tuntia viikossa, vajaalla viidenneksellä opetuksen ulkopuolista työtä oli enemmän kuin 10 tuntia viikossa ja noin kolmanneksella työtä oli alle viisi tuntia viikossa. Kuviossa 7 on kuvattu liikunnanopettajien sukupuolittain jaoteltu viikkotuntimäärä opetuksen osalta.



KUVIO 7. Liikunnanopettajien keskimääräinen opetukseen käytetty aika viikossa (n=99).

7.2 Liikunnanopettajan yleisimmät työtehtävät

Vuosina 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien yleisimpiä työtehtäviä mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1=ei koskaan, 2=lukukausittain, 3=kuukausittain, 4=viikoittain, 5=päivittäin). Vastaajien mukaan yleisimmät työtehtävät olivat liikunnanopetus (ka=4,60) ja suunnittelu (ka=4,41). Nämä ovat liikunnanopettajan tyypillisiä päivittäisiä työtehtäviä. Usein toistuvia, lähes päivittäisiä tai viikoittaisia työtehtäviä olivat myös arviointi (ka=3,95), luokkaopetus (ka=3,84), valvonta (ka=3,72) sekä koordinaatio (ka=3,49). Harvinaisimpia työtehtäviä olivat oppilashuoltotyöryhmässä toimiminen (ka=1,38), leirikoulut (ka=1,41) sekä henkilökunnan liikunnanohjaus (ka=1,43).

Tulosten tarkastelussa on hyvä kiinnittää huomiota myös keskihajontaan. Suuri keskihajonta kertoo siitä, että osa opettajista tekee tehtävää useasti ja osa ei juuri koskaan. Luokanvalvojan työtehtävät (kh 1,58) ovat tästä hyvä esimerkki, sillä osa vastaajista tekee niitä jatkuvasti ja osa ei ollenkaan. Myös valvonnan (kh=1,38), kuljetuksien (kh=1,24) ja kerhojen (kh=1,15) kohdalla keskihajonta on suurta. Tulokset on raportoitu tarkemmin taulukossa 4 ja vastausten jakautumista eri vastausvaihtoehtoihin on kuvattu kuviossa 8.

TAULUKKO 4. Yleisimmät työtehtävät vuosina 2001-2005 valmistuneilla

Työtehtävä	N	ka	kh
Liikunnanopetus	114	4,60	0,98
Suunnittelu	114	4,41	0,83
Arviointi	113	3,95	1,04
Luokkaopetus	114	3,84	1,16
Valvonta	113	3,72	1,38
Koordinointi	113	3,49	1,17
Yht.pito koulun ulkopuol.	114	3,23	1,11
Kokoukset	114	3,19	0,61
Tilavaraukset	114	3,15	0,84
Luokanvalvoja	111	2,95	1,58
Kunnossapito	111	2,84	1,07
Ainekohtaiset erityisteht.	110	2,74	1,11
Kuljetus	112	2,50	1,24
Kehittämistoimet	113	2,47	0,83
Projektit	112	2,12	0,91
Kilpaurheilun organisointi	114	2,07	0,92
Koulutus	110	1,93	0,83
Juhlaohjelmat	114	1,76	0,50
Kerhot	113	1,65	1,15
Kokeilu ja tutkimus	111	1,60	0,95
Henk.kunnan liik.ohjaus	113	1,43	0,75
Leirikoulut	111	1,41	0,50
Oppilashuoltoryhmä	113	1,38	0,66



KUVIO 8. Työtehtävien useus vuosina 2001-2005 valmistuneilla.

7.3 Miesten ja naisten erot liikunnanopettajien työtehtävissä

Miesten ja naisten välisiä eroja työtehtävien useudessa tutkittiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Vuosina 2001-2005 valmistuneilla miehillä ja naisilla oli eroja yhteensä kolmen eri työtehtävän kohdalla. Naisilla oli miehiä useammin luokkaopetusta ($p=.011$), miehillä taas kilpaurheilun organisointi ($p=.003$) sekä kokeilu ja tutkimus ($p=.008$) olivat yleisempiä kuin naisilla (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Miesten ja naisten väliset erot tiettyjen työtehtävien useudessa (n=96).

Työtehtävä	Sukupuoli	N	Ka	Kh	T-arvo	P-arvo
Luokkaopetus	mies	48	3,67	1,209	-2,591	.011*
	nainen	48	4,21	0,798		
Kilpaurheilun organisointi	mies	48	2,35	0,934	3,053	.003**
	nainen	48	1,83	0,724		
Kokeilu ja tutkimus	mies	46	1,76	1,058	2,764	.008**
		48	1,29	0,504		

7.4 Tyytyväisyys liikuntatieteelliseen koulutukseen

Tutkimuksessa selvitettiin vastaajien kokonaistyytyväisyyttä liikuntatieteelliseen koulutukseen viisiportaisen Likert-asteikon avulla (1=erittäin tyytymätön, 2=tyytymätön, 3=ei osaa sanoa, 4=tyytyväinen, 5=erittäin tyytyväinen). Selkeä enemmistö vastaajista (75,8 %) oli joko tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Erittäin tyytymättömiä ei ollut lainkaan ja tyytymättömiä oli 4,2 % vastaajista. Kyselyyn vastanneista miehistä noin neljä viidesosaa (78,7 %) oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä

koulutukseen. Naisilla samojen luokkien osuus (72,9 %) oli lähes yhtä korkea (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Tyytyväisyys liikuntatieteelliseen koulutukseen.

	Miehet (n=47) %	Naiset (n=48) %	Opettajat (n=80) %	Kaikki (n=95) %
Erittäin tyytymätön				
Tyytymätön	4,3	4,2	3,8	4,2
Ei osaa sanoa	17,0	22,9	21,2	20,0
Tyytyväinen	63,8	66,7	63,8	65,3
Erittäin tyytyväinen	14,9	6,2	11,2	10,5
	100	100	100	100

Naisten ja miesten välisiä eroja tyytyväisyydessä liikuntatieteelliseen koulutukseen tutkittiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Vuosina 2001-2005 valmistuneiden naisten ja miesten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja tyytyväisyydessä liikuntatieteelliseen koulutukseen (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Naisten ja miesten väliset erot koulutustyytyväisyydessä.

	Sukupuoli	N	Ka	Kh	T-arvo	P-arvo
Tyytyväisyys liikuntatieteelliseen koulutukseen	mies	47	3,89	0,699	1,048	.297
	nainen	48	3,75	0,6636		

7.5 Koulutusosioiden antamat valmiudet työhön

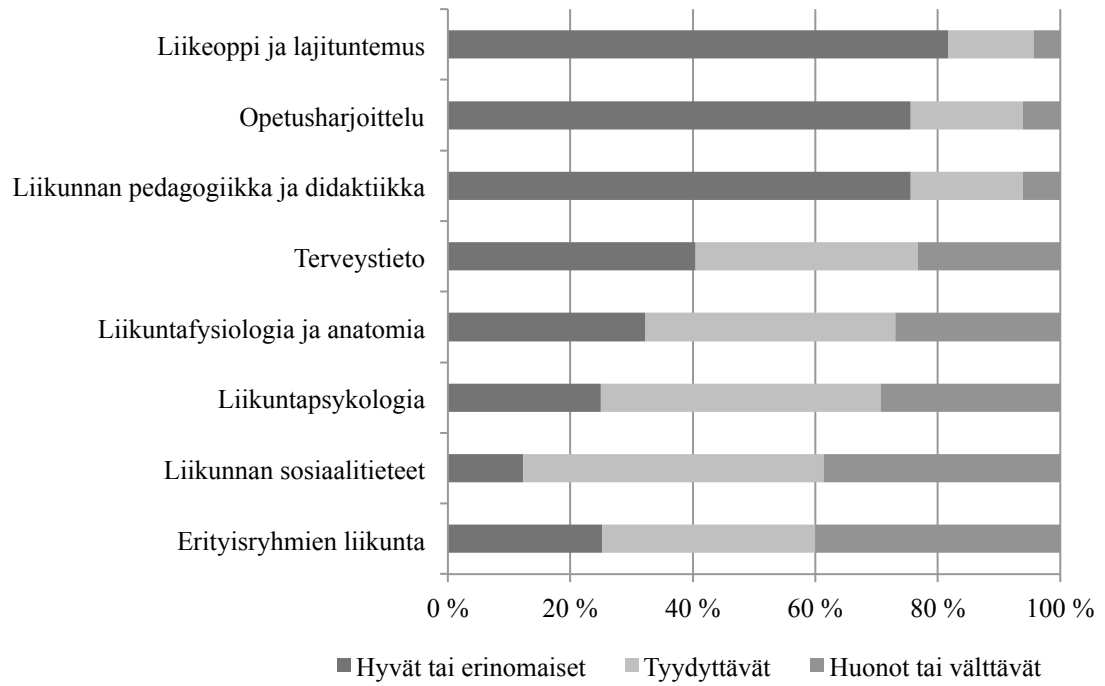
Tutkimuksessa mitattiin koulutuksen osa-alueiden antamia valmiuksia nykyiseen työhön kahdeksan eri osa-alueen kohdalla, jotka olivat liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka, liikeoppi ja lajituntemus, liikuntapsykologia, erityisryhmien liikunta, terveystieto, liikuntafysiologia ja anatomia, liikunnan sosiaalitieteet sekä opetusharjoittelu. Vastajat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia viisiportaisen Likert-asteikon avulla (1=huonot, 2=välittävät, 3=tyydyttävät, 4=hyvät, 5=erinomaiset). Havainnollisuuden lisäämiseksi viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä molemmista päistä reunimmaisat luokat. Vastajien arvioita koulutuksen antamista valmiuksista on raportoitu tarkemmin kuviossa 9 ja taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Koulutusosioista saatujen valmiuksien keskiarvot ja –hajonnat.

Osio	N=114-116	Ka	Kh
Liikeoppi ja lajituntemus		4,02	0,75
Opetusharjoittelu		3,84	0,78
Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka		3,77	0,67
Terveystieto		3,16	1,00
Liikuntafysiologia ja anatomia		3,06	0,89
Liikuntapsykologia		2,95	0,85
Erityisryhmien liikunta		2,81	0,98
Liikunnan sosiaalitieteet		2,68	0,84
Kaikki		3,29	0,85

Tulosten mukaan vastaajat ovat saaneet kohtalaisen hyvät valmiudet kaikista koulutuksen osa-alueista, sillä lähes kaksi kolmasosaa vastaajista kokee saaneensa vähintään tyydyttävät valmiudet kaikista koulutuksen osa-alueista. Parhaat valmiudet vastaajat arvioivat saaneensa liikeopista ja lajituntemuksesta, opetusharjoittelusta sekä liikunnan pedagogiikasta ja didaktiikasta. Lähes neljä viidestä vastaajasta piti näistä kolmesta osa-

alueesta saatuja valmiuksia hyvinä tai erinomaisina. Nämä myös erottuvat keskiarvovertailussa selkeästi omaksi ryhmäkseen. Heikoimmat valmiudet vastaajat kokivat saaneensa liikunnan sosiaalitieteistä sekä erityisryhmien liikunnasta.



KUVIO 9. Koulutusosoiden antamat valmiudet liikunnanopettajan työhön

7.6 Miesten ja naisten erot koulutuksen osa-alueiden antamissa valmiuksissa

Miesten ja naisten välisiä eroja koulutuksen osa-alueiden antamissa valmiuksissa tutkittiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Naiset kokivat saaneensa paremmat valmiudet opetusharjoittelusta ($p=.039$) kuin miehet. Muita tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä ei löytynyt. Kuitenkin esimerkiksi liikuntafysiologiasta ja anatomia miehet kokivat saaneensa enemmän valmiuksia, vaikka tulos jääkin tilastollisen todennäköisyysrajan alle ($p=.064$). Tulokset on raportoitu tarkemmin taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Miesten ja naisten väliset erot koulutusosa-alueiden antamissa valmiuksissa (n=97).

Koulutusosa-alue	Sukupuoli	N	Ka	Kh	T-arvo	P-arvo
Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka	mies	48	3,9	0,6	.297	.767
	nainen	49	3,8	0,6		
Liikeoppi ja lajituntemus	mies	48	3,9	0,7	-1,472	.144
	nainen	49	4,1	0,6		
Liikuntapsykologia	mies	49	2,9	0,9	.000	1,00
	nainen	49	2,9	0,8		
Erityisryhmien liikunta	mies	49	2,9	0,8	.735	.464
	nainen	49	2,7	1,1		
Terveystieto	mies	49	3,4	1,0	1,392	.167
	nainen	49	3,1	1,0		
Liikuntafysiologia ja anatomia	mies	48	3,2	0,9	1,878	.064
	nainen	49	2,9	0,9		
Liikunnan sosiaalitieteet	mies	48	2,7	0,8	1,384	.170
	nainen	48	2,5	0,8		
Opetusharjoittelu	mies	49	3,8	0,9	-2,089	.039*
	nainen	48	4,1	0,6		

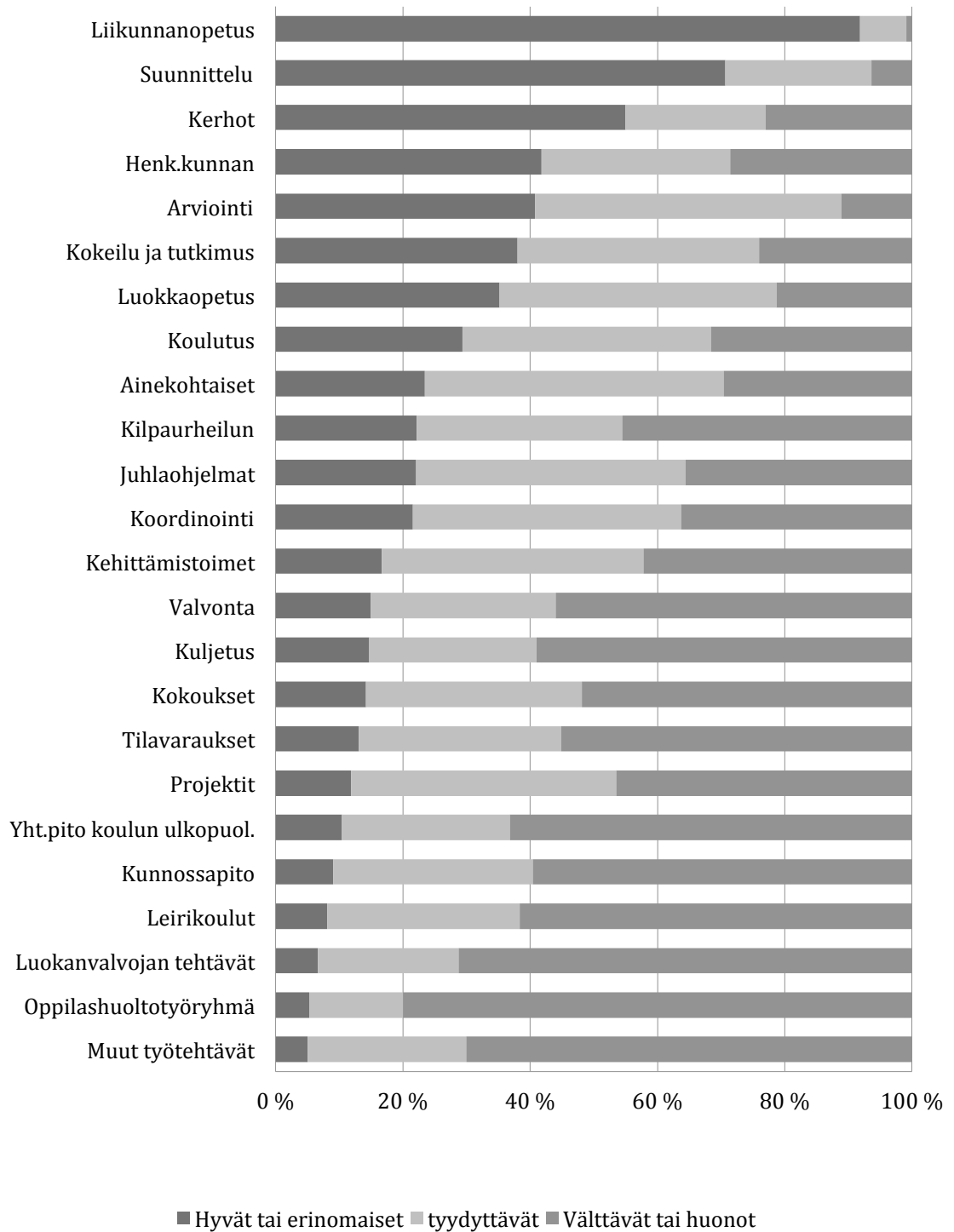
7.7 Liikunnanopettajakoulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin

Tutkimuksessa mitattiin koulutuksen antamia valmiuksia eri työtehtäviin viisiportaisen Likert-asteikon avulla (1=huonot, 2=välttävät, 3=tyytyttävät, 4=hyvät, 5=erinomaiset). Vastaajat arvioivat saatuja valmiuksia melko kriittisesti, sillä kaikkien työtehtävien yhteenlasketun keskiarvon (ka=2,7) mukaan valmiudet ovat välttävät tai tyydyttävät. Parhaat valmiudet vuosina 2001-2005 valmistuneilla oli saatu liikunnanopetukseen. Myös suunnitteluun saadut valmiudet koettiin hyväksi. Vastaajien mukaan heikoimmat valmiudet oli saatu oppilashuoltotyöryhmän toimintaan sekä luokanvalvojan tehtäviin. Tulokset on raportoitu tarkemmin taulukossa 10. Vastausten jakautumista eri luokkiin on

kuvattu kuviossa 10, jossa havainnollisuuden lisäämiseksi asteikko on muutettu kolmiportaiseksi yhdistämällä reunimmaisat vastausluokat.

TAULUKKO 10. Koulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin.

Työtehtävä	N	Ka	Kh
Liikunnanopetus	109	4,3	0,6
Suunnittelu	109	3,8	0,8
Kerhot	100	3,3	1,1
Arviointi	108	3,3	0,7
Luokkaopetus	108	3,2	0,9
Henkilökunnan liikunnan ohjaus	98	3,2	1,1
Kokeilu ja tutkimus	100	3,1	1,1
Koulutus	92	2,9	1,0
Ainekohtaiset erityistehtävät	98	2,9	0,9
Juhlaohjelmat	104	2,8	0,9
Koordinointi	102	2,8	0,9
Kilpaurheilun organisointi	99	2,6	1,1
Kehittämistoimet	102	2,6	0,9
Projektit	101	2,5	0,9
Valvonta	100	2,4	1,0
Kokoukset	106	2,4	1,0
Tilavaraukset	107	2,3	1,0
Kunnossapito	99	2,3	0,9
Yhteydenpito koulun ulkopuolelle	106	2,3	0,9
Kuljetus	95	2,2	1,1
Leirikoulut yms.	99	2,2	1,0
Luokanvalvoja/ryhmäohjaaja	104	2,0	1,0
Muut työtehtävät	20	1,9	1,1
Oppilashuoltoryhmä	95	1,9	0,9



KUVIO 10. Koulutuksen antamat valmiudet opettajan eri työtehtäviin.

7.8 Miesten ja naisten väliset erot koulutuksen eri työtehtäviin antamissa valmiuksissa

Miesten ja naisten välisiä eroja koulutuksen antamissa valmiuksissa liikunnanopettajan eri työtehtäviin tutkittiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Miesten ja naisten välillä ei ollut suuria eroja. Ainoastaan kahden muuttujan kohdalla ero oli tilastollisesti merkitsevä. Miehet kokivat saaneensa paremmat valmiudet kerhojen järjestämiseen ($p=.047$) sekä kilpaurheilun organisointiin ($p=.028$).

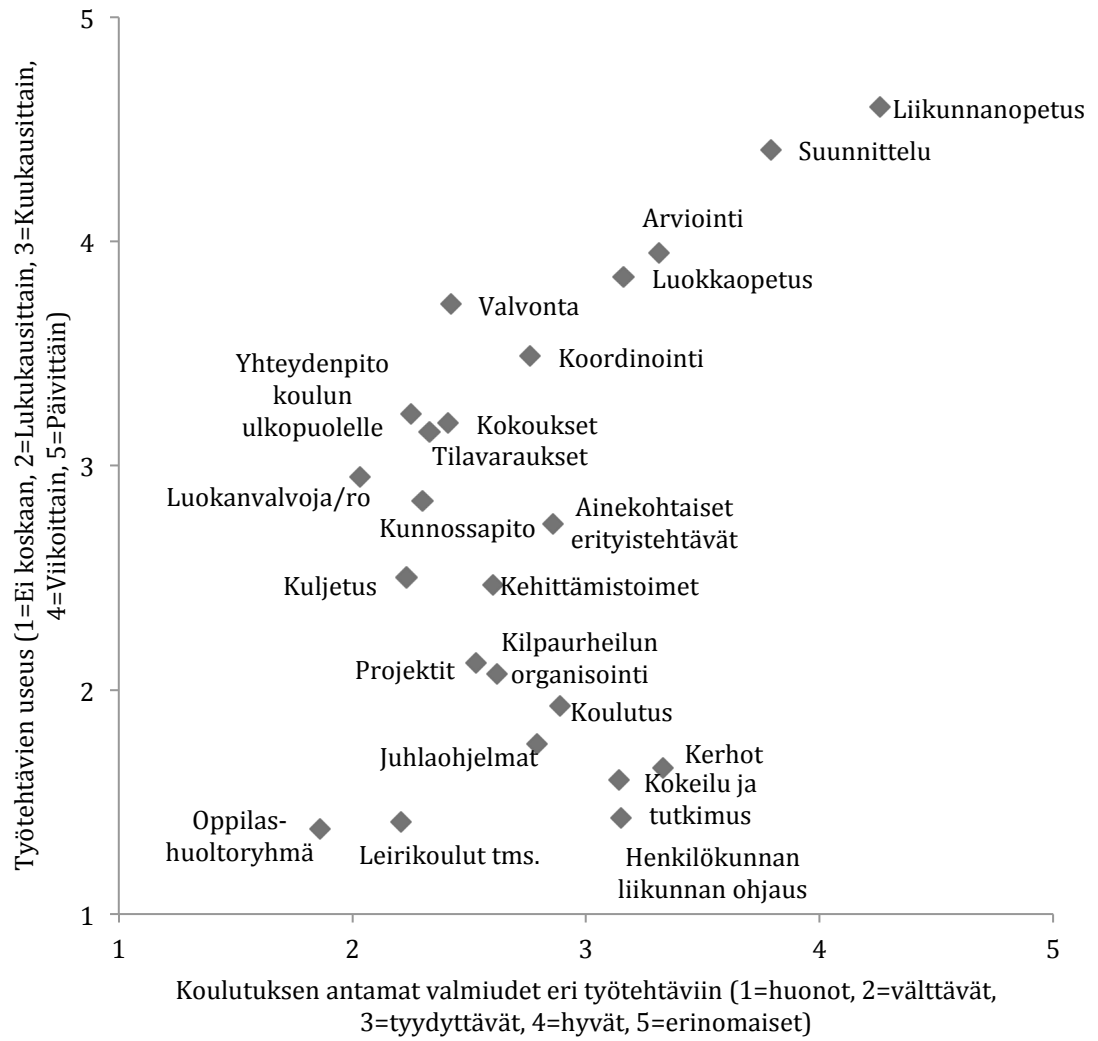
TAULUKKO 11. Miesten ja naisten väliset erot koulutuksen eri työtehtäviin antamissa valmiuksissa muutamien muuttujien kohdalla.

Työtehtävä	Sukupuoli	N	Ka	Kh	T-arvo	P-arvo
Kerhot	mies	49	3,55	1,062	2,014	.047*
	nainen	51	3,12	1,089		
Kilpaurheilun organisointi	mies	49	2,86	1,080	2,231	.028*
	nainen	50	2,38	1,048		

7.9 Koulutuksen antamien valmiuksien ja yleisimpien työtehtävien välinen vertailu

Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien yleisimpien työtehtävien useuden ja samoihin työtehtäviin saatujen valmiuksien välistä suhdetta on kuvattu kuviossa 11. Horisontaalisella akselilla on kuvattu valmiuksia viisiportaisella asteikolla (1=huonot, 2=välttävät, 3=tyydyttävät, 4=hyvät, 5=erinomaiset) ja vertikaalisella akselilla työtehtävien useutta samoin viisiportaisella asteikolla (1=ei koskaan, 2=lukukausittain, 3=kuukausittain, 4=viikoittain, 5=päivittäin). Liikunnanopetukseen ja suunnitteluun oli saatu parhaat valmiudet ja ne myös toistuvivat useimmiten. Heikoimmat valmiudet oli saatu oppilashuoltotyöryhmässä toimimiseen, joka oli myös kaikkein harvinaisin tehtävä. Myös kerhotoiminta, kokeilu ja tutkimus sekä henkilökunnan liikunnanohjaus ovat erittäin harvoin toistuvia tehtäviä, mutta niihin saadut valmiudet ovat selvästi paremmat verrattuna oppilashuoltotyöryhmässä toimimiseen. Oppilashuoltotyöryhmässä toimimisen lisäksi heikoimmat valmiudet saatiin luokanvalvojan tehtäviin. Tämä on kuitenkin huomattavasti yleisempi työtehtävä, joka on myös monessa koulussa pakollinen osa opettajan toimenkuvaa toisin kuin oppilashuoltotyöryhmässä toimiminen.

Työtehtävien sijoittuminen kuvioon kuvastaa useuden ja valmiuksien välistä suhdetta. Esimerkiksi oikeaan yläkulmaan sijoittuvat työtehtävät toistuvat kaikkein useimmin ja niihin on myös saatu parhaat valmiudet. Kuvioista käy myös ilmi mihin tehtäviin liikunnanopettajakoulutus on antanut riittävästi valmiuksia otettaessa huomioon työelämän asettamat vaatimukset. Samalla voidaan arvioida koulutuksen tuottamien valmiuksien hyödyllisyyttä. Niiden työtehtävien kohdalla, jotka toistuvat vain hyvin harvoin, eivät koulutuksen tuottamat valmiudet tuota työn kannalta suurta lisäarvoa, sillä osaamista hyödynnetään niin vähän. Toisaalta taas niiden tehtävien osalta, jotka toistuvat kuukausittain tai useammin, koulutuksen tuottamat valmiudet ovat hyödyllisempiä. Tosin on mainittava, että työtehtävä voi olla hyvinkin tärkeä, vaikka se toteutuisi vain harvoin, jolloin myöskin siihen saatavat valmiudet ovat olennaisia osaamisen kannalta.



KUVIO 11. Koulutuksen antamien valmiuksien ja yleisimpien työtehtävien useuden välinen suhde.

8 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitettiin vuosina 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien yleisimpiä työtehtäviä sekä niiden useutta, koulutusosioiden antamia valmiuksia, koulutuskokonaisuuden antamia valmiuksia yleisimpiin työtehtäviin sekä tyytyväisyyttä liikuntatieteelliseen koulutukseen. Tutkimus käsittelee liikunnanopettajakoulutuksen vaikuttavuutta ja työelämävastaavuutta erityisesti koulutuksen antamien valmiuksien sekä työelämän vaatimusten näkökulmista. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää liikunnanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä.

8.1 Päätulokset, johtopäätökset ja luotettavuuden arviointia

Vuonna 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien yleisimmät työtehtävät olivat liikunnanopetus sekä suunnittelu. Näiden lisäksi myös arviointi, luokkaopetus, valvonta ja koordinointi toistuivat useimmiten. Harvinaisimpia tehtäviä olivat leirikoulujen järjestäminen, kokeilu ja tutkimus, henkilökunnan liikunnanohjaus, oppilashuoltoryhmään osallistuminen sekä kerhotoiminta. Miehillä kilpaurheilun organisointi sekä kokeilu ja tutkimus olivat yleisempiä naisiin verrattuna, kun taas naisilla luokkaopetus oli miehiä yleisempää. Tulokset vahvistavat Nummelan (2004) tutkimustuloksia, jossa kohdejoukko olivat vuosina 1993-2000 valmistuneet liikunnanopettajat. Hänen tutkimuksessaan liikunnanopettajan yleisimpien työtehtävien lista koostui samoista yllä mainituista tehtävistä. Muutaman työtehtävän kohdalla on kuitenkin tapahtunut lieviä muutoksia.

Luokkaopetus ja yhteydenpito koulun ulkopuolelle on hieman lisääntynyt, kun taas kerhotoiminta on jonkin verran vähentynyt. Yhtenä syynä lisääntyneeseen yhteydenpitoon koulun ulkopuolelle voi olla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) mainittu tavoite kodin ja koulun yhteistyön tiivistämisestä. Kokonaisuudessaan liikunnanopettajien yleisimpien tehtävien lista ei ole juurikaan muuttunut vuosina 1993 ja 2005 valmistuneiden välillä. Tämä kertoo osittain siitä, että yhteiskunnassa sekä koulu- ja opetuskulttuurissa tapahtuvat muutokset (Laakso 2007; Kiviniemi 2000; Sahlberg 1998) tulevat hitaasti ja viiveellä esiin päivittäisessä työskentelyssä. Laakso (2007) on todennut, että tulevaisuudessa liikunnanopettajalta vaaditaan koko yhteisön

hyvinvoinnista huolehtimista ja Heikinaro-Johansson ym. (2009) ovat maininneet, että liikunnanopettajilta toivotaan suurempaa roolia koulun terveystiikunnan hoitamisessa. Tämän tutkimuksen mukaan esimerkiksi henkilökunnan liikunnanohjaus kuuluu harvinaisimpien työtehtävien joukkoon, eivätkä opettajat siis ainakaan vielä toteuta näitä tehtäviä. Verrattuna Nupposen ym. (2000) tutkimukseen henkilökunnan liikunnanohjaus on jopa entisestään hieman vähentynyt. Opetuskiireet ja suuret ryhmäkoot voivat olla yksi selittävä tekijä, mutta on myös mahdollista, että liikunnanopettajat haluavat keskittyä lapsiin ja nuoriin ja heidän aktivoimiseen, eivätkä halua käyttää aikaa henkilökunnan liikuntaan.

Kolme neljäsosaa vastaajista oli joko tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä saatuun koulutukseen ja vain murto-osa ilmoitti olevansa tyytymätön. Tulokset ovat samansuuntaisia verrattuna Nupposen ym. (2000) sekä Suikan ym. (2004) tutkimuksiin, joissa kohdejoukkona olivat vuosina 1993-2000 valmistuneet liikunnanopettajat. On kuitenkin mielenkiintoista, että vuonna 2001-2005 valmistuneilla erittäin tyytyväisten osuus on pienentynyt kolmanneksella ja erittäin tyytymättömien osuus taas lähes kolminkertaistunut verrattuna vuosina 1993-1996 valmistuneisiin. Luotettavien johtopäätösten tekeminen on kuitenkin haastavaa, sillä sekä tässä että edeltävissä koulutustyytyväisyystutkimuksissa ääripäiden osuus on ollut määrällisesti niin pieni, ettei se mahdollista pätevien tulkintojen tekemistä.

Tutkimuksessa mitattiin liikunnanopettajakoulutuksen eri koulutusosioiden (8 kpl) antamia valmiuksia. Vastaajien mukaan parhaat valmiudet saatiin liikeopista ja lajitunteuksesta, opetusharjoittelusta sekä liikunnan pedagogiikasta ja didaktiikasta. Neljä viidesosaa vastaajista piti näistä saatuja valmiuksia joko hyvinä tai erinomaisina. Vastavasti heikoimmat valmiudet saatiin erityisliikunnasta sekä liikunnan sosiaalitieteistä. Lähes kaksi kolmasosaa vastaajista kokivat kuitenkin saaneensa kahdesta viimeksi mainitusta osa-alueesta vähintään tyydyttävät valmiudet, mitä voidaan pitää koulutuksen tietynlaisena vähimmäisvaatimuksena. Sukupuolten välillä ei ollut suuria eroja koulutusosioista saaduissa valmiuksissa. Opetusharjoittelusta naiset kuitenkin kokivat saaneensa paremmat valmiudet miehiin verrattuna.

Koulutuksen antamia valmiuksia tutkittiin myös suhteessa liikunnanopettajan eri työtehtäviin. Kokonaisuudessaan vastaajat olivat arvioineet valmiuksia hyvin kriittisesti. Sel-

västi parhaimmat valmiudet oli saatu itse liikunnanopetukseen sekä suunnitteluun, joihin lähes kaikki vastaajat olivat saaneet joko hyvät tai erinomaiset valmiudet. Myös kerhoihin, arviointiin, henkilökunnan liikunnanohjaukseen, luokkaopetukseen sekä kokeiluun ja tutkimukseen saadut valmiudet olivat kohtalaisen hyvät. Vastaajien mukaan heikoimmat valmiudet oli saatu opetuksen ulkopuolisten asioiden hoitamiseen. On mielenkiintoista, että neljä viidesosaa vastaajista koki saaneensa huonot valmiudet oppilashuoltotyöryhmässä toimimiseen ja lähes kaksi kolmasosaa luokanvalvojana toimimiseen. Nämä varsinaisen liikunnanopetuksen ulkopuolelle jäävät osa-alueet aiheuttavat selvästi epävarmuutta etenkin uusilla opettajilla. Voidaankin kysyä tulisiko niiden osuutta kenties lisätä tulevaisuuden liikunnanopettajakoulutuksessa vai tulisiko opetuksen ulkopuolisten asioiden käsittelyä tehostaa uusien opettajien työnohjauksessa sekä painottaa teemoja alkuvuosien täydennyskoulutuksissa? Sukupuolten välillä löytyi tilastollisesti merkittäviä eroja kahden työtehtävän kohdalla. Miehet kokivat saaneensa paremmat valmiudet kerhojen pitämiseen sekä kilpaurheilun organisointiin naisiin verrattuna. Tulokset ovat hyvin samankaltaisia verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin (Suikka ym. 2004; Nupponen ym. 2000). Tämä tarkoittaa, että vuosina 1993 ja 2005 valmistuneet liikunnanopettajat kokevat valmiutensa melko samanlaisiksi. Voidaankin kysyä, onko koulutuksen antamissa valmiuksissa tapahtunut juurikaan muutoksia, vaikka aikaa on kulunut yli vuosikymmen ja väliin on mahtunut kaksi tutkinno uudistusta?

Kohosen (1997) mukaan yhtenä opettajuuden elementtinä ovat uudet oppimisympäristöt ja kumppanuudet, johon sisältyy yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteistyökumppaneista tärkeimpiä ovat oppilaiden huoltajat. Tutkimuksen mittarissa yhteydenpito koulun ulkopuolelle oli yhtenä muuttujana ja tulosten perusteella se on kohtalaisen usein toistuva työtehtävä (ka 3,23), johon on kuitenkin saatu kohtalaisen huonot (ka 2,3) valmiudet. Voi olla, että muuttuvan opettajuuden myötä yhteydenpito koteihin ja muihin sidosryhmiin on lisääntynyt, joka tulee esiin myös verrattaessa tämän tutkimuksen tuloksia Nupposen ym. (2000) tuloksiin. Sen perusteella vuosina 2001-2005 valmistuneet liikunnanopettajat pitävät enemmän yhteyttä koulun ulkopuolisiin tahoihin, kuin vuosina 1993-2000 valmistuneet. On kuitenkin mahdollista, että liikunnanopettajien valmiudet näiden tilanteiden hoitamiseksi eivät ole riittäviä. Ongelmia ei ole ainoastaan liikunnanopettajilla, vaan asia koskettaa koko opettajakuntaa, sillä vuonna 2004 voimaan tulleissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pyrittiin tiivistämään kotien ja koulujen yhteistyötä koko opetussektorilla (Opetushallitus 2004).

Kohosen (1997) mukaan itsensä näkeminen jatkuvana oppijana on tärkeä opettajuuden elementti. Oman opettajapersoonan ja opettajuuden kehittyminen näkyy myös liikunnanopettajien koulutuksessa, sillä Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirjan (2008) mukaan yhtenä opintojen keskeisenä tekijänä on tutkiva opettajuus. Tämän tutkimuksen mittarissa yhtenä muuttujana oli kokeilu ja tutkimus, joka kuvasti osaltaan valmistuneiden liikunnanopettajien tutkivan otteen kehittymistä. Tuloksia tarkasteltaessa oli erityisen huolestuttavaa, että noin 60 % vastanneista ilmoitti, ettei tee koskaan kokeilua ja tutkimusta. Kun otetaan huomioon, että valmiudet tähän tehtävään koettiin kuitenkin melko hyviksi, on mielenkiintoista pohtia mistä vähyys johtuu. Osaltaan syynä voi olla jo edellä mainittu ydintehtäviin keskittyminen, mutta syynä voivat olla myös muut työ- ja kulttuuriin ja sen ilmentymiseen liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi edelleen vahvana vaikuttava eristäytyneisyyden toimintatapa opettajien tai aineryhmien kesken.

Liikunnanopettajien koetut valmiudet eri työtehtävien kohdalla olivat hyvin samantyyppiset kuin muilla opettajaryhmillä. Esimerkiksi Niemen (1995) tutkimuksessa selvitettiin hieman tätä tutkimusta vastaavasti 1-3 vuotta työssä olleiden opettajien valmiuksia. Tulosten mukaan opettajat kokivat saaneensa hyvät valmiudet didaktisiin tehtäviin, opetuksen suunnitteluun, oman työn arviointiin, opetusmenetelmien käyttöön sekä aineenhallintaan. Myös eriyttämiseen ja oppilasarviointiin oli saatu jossakin määrin valmiuksia. Heikoimmat valmiudet he kokivat saaneensa kouluuyhteisössä toimimiseen, hallinnollisiin tehtäviin, yhteistyöhön vanhempien kanssa, oppilashuoltoon ja muihin oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin. Vaikka Niemen (1995) tutkimus kohdistui nimenomaan luokanopettajiin, joiden koulutusohjelma eroaa aineenopettajakoulutuksesta merkittävästi, voi mielestäni tässä tapauksessa kaikkien kouluasteiden opettajia käsitellä yhtenä kokonaisuutena. Tulosten valossa opettajat ovat saaneet parhaat valmiudet itse opettamiseen, kun taas valmiudet opetuksen ja oppituntien ulkopuolisten asioiden hoitamiseen koetaan heikommiksi.

Vastaajien kriittiset arviot saaduista valmiuksista eri työtehtävissä sekä tyytyväisyydestä liikuntatieteelliseen koulutukseen antavat hieman ristiriitaisen kuvan. Yli puolet vastaajista kokee saaneensa joko huonot tai tyydyttävät valmiudet lähes kaikkiin työtehtäviin lukuun ottamatta liikunnanopetusta ja suunnittelua, mutta vain murto-osa vastaajista ilmoitti olevansa tyytymätön koulutukseen. Tätä ristiriitaa voidaan selittää monilla eri

tekijöillä. Työtehtäviin kytketty valmiuksien selvittäminen ei välttämättä ole riittävän laaja lähestymistapa kuvaamaan valmiuskenttää, sillä korkeakoulutuksen tehtävänä on usein kehittää yksilön metataitoja. Näitä meta-taitoja ovat mm. oppimaan oppiminen, soveltamistaidot ja ongelmanratkaisutaidot. (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2004.) Liikunnanopettajan uran aikana työtehtävien lista varmasti vaihtelee ja elää, eikä koulutus välttämättä ole tarjonnut juuri niihin nimenomaisiin tehtäviin riittäviä valmiuksia. Tämä voi olla osaltaan syynä kriittisiin arvioihin työtehtäviin saatujen valmiuksien kohdalla.

Toisaalta kysymys koulutustyytyväisyydestä vaatisi useampaan väittämään perustuvan kysymyspatteriston, jotta siitä voisi vetää päteviä johtopäätöksiä. Nyt vastaajien tyytyväisyyteen voivat vaikuttaa esimerkiksi opiskeluaikaiset muistot opiskelukavereista tai muut sen aikaiseen elämäntilanteeseen liittyneet tekijät. Ovatko vastaajat siis todella olleet tyytyväisiä saatuun koulutukseen ja sen antamaan arvoon vai ovatko he olleet tyytyväisiä opiskeluvuosiinsa yleisesti? Monipuolisempi ja syvällisempi selvitys koulutus- ja opiskelijatyytyväisyydestä auttaisi myös koulutuksen kehittämässä entistä eheämmäksi kokonaisuudeksi.

Tutkimus ei myöskään erottele vastaajien koettuja kokonaisvalmiuksia ja koulutuksesta saatuja valmiuksia. Esimerkiksi Tikkasen (2009) luokanopettajien valmiuksia käsittelevästä tutkimuksesta käy ilmi, ettei valmiuksia saada pelkästään koulutuksen kautta, eivätkä koulutuksen tuottamat valmiudet yksistään riitä opettajan työn hoitamisessa. Myös harrastukset ja muut elämäkokemukset ovat merkittävässä osassa yksilön valmiuksien kehittymisessä. Tämä merkitsee sitä, että vaikka tämän tutkimuksen vastaajat ovat olleet äärimmäisen tyytyväisiä koulutukseen, eivät he silti ole kokeneet saaneensa siitä riittäviä valmiuksia liikunnanopettajan työtä ajatellen. Jotta pelkästään koulutuksen antamista valmiuksista voisi tehdä luotettavia arvioita, täytyisi valmiuksia tutkia jo ennen koulutuksen alkamista.

On hyvä huomata, että opettajat suhtautuvat muita aloja kriittisemmin yliopistokoulutuksen antamiin valmiuksiin (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2004). Voi olla, että koulutuksen tulevat ammattilaiset pohtivat omia yliopisto-opintojaan ja meneillään olevia kursseja aktiivisemmin kuin muiden alojen opiskelijat. Tämä, yhdistet-

tynä opettajien vahvaan työssä oppimisen kulttuuriin, vaikuttaa osaltaan vastaajien näkemyksiin koulutuksen eri työtehtäviin antamista valmiuksista.

Mistä koulutuksesta saadut valmiudet eivät voi olla täydellisiä. Valmistuvat opettajat eivät myöskään ole valmiita kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia, mutta heillä tulisi olla riittävät valmiudet työn hoitamiseen sekä motivaatio uuden oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti asiantuntijoiden koko työura on jatkuvaa oppimista (Mäkinen, Olkinuora, Rinne & Suikkanen 2006). Tämä nostaa esille myös kysymyksen koulutuksesta saatujen valmiuksien merkityksestä. Milloin koulutuksesta saadut valmiudet ovat riittävät?

8.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Liikuntatieteiden laitoksella on pitkä historia koulutuksen kehittämässä ja siihen liittyvässä tutkimuksessa. Myös koulutuksen antamia valmiuksia ja niiden työelämävastaavuutta sekä koulutustyytyväisyyttä on tutkittu jo pitkään, mikä on auttanut sekä koulutuksen kehittämistyössä että liikunnanopettajan työnkuvan ja siihen nivoutuvan koulutustarpeen ymmärtämisessä. Tämä tutkimus jatkaa tätä tutkimusperinnettä ja antaa lisävalaistusta liikunnanopettajan työnkuvasta sekä koulutuksen tuottamista valmiuksista.

Koulutuksen työelämävastaavuuden tutkimista tulisi jatkaa ja erityisesti sitä vaaditaan vuonna 2005 toteutetun tutkinon uudistuksen vaikutusten arvioimiseen. Ensimmäiset uuden tutkinon suorittaneet opiskelijat valmistuvat liikunnanopettajiksi vuosina 2010 ja 2011. Vaikuttavuus on perinteisesti kytketty koulutuksen tuloksellisuuteen, mutta tulevaisuudessa se kytkeytyy pikemminkin koulutuksen laatuun (Opetushallitus 2007). Tästä syystä jatkossa koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi uusia liikunnanopettajakoulutuksen oppimistavoitteita. Koulutuksen vaikuttavuuden ja valmiuksien tutkimisessa voitaisiin tulevaisuudessa hyödyntää myös enemmän laadullisen tutkimuksen menetelmiä, jotta pystyttäisiin luotettavammin arvioimaan koulutuksesta saatujen valmiuksien ja työelämässä tarvittavien taitojen välisiä yhteyksiä. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista tutkia koulutukseen erittäin tyytyväisten ja toisaalta erittäin tyytymättömien liikunnanopettajien valmiuksien kehittymisen eroja. Lisäksi pitkittäistutkimukset liikunnanopettajien koulutus- ja työurista voisivat antaa lisätietoa vaikuttavuudesta ja valmiuksien kehittymisestä yksilötasolla.

Koulutus ja sitä seuraava työ tulisi myös nähdä kokonaisuutena, jolloin koulutus- ja työtyytyväisyystutkimusta sekä hyvinvointitutkimusta perusteltaisiin nimenomaan liikunnanopettajauran tai –polun vaikuttavuustutkimuksena. Tämä olisi myös linjassa elinikäisen oppimisen periaatteiden kanssa. Näkökulman tulisi olla hyvin laaja ja siinä tulisi ottaa huomioon vaikuttavuus kaikilla Salon (2004) kuvaamilla tasoilla: mikro-, meso- ja makrotasoilla.

Tutkimuksessa käsiteltiin koulutuksen antamia valmiuksia tiettyihin työtehtäviin sekä samojen työtehtävien useutta. Näiden kahden vertaaminen toisiinsa on sinänsä mielen-

kiintoista, mutta jatkossa voitaisiin tämän lisäksi verrata valmiuksia koettuun tarpeeseen. Jokin työtehtävä tai osaamisalue voi olla valmistuneiden liikunnanopettajien mielestä hyvinkin tärkeä ja siihen liittyvät valmiudet tarpeellisia, vaikka se ei toistuisikaan kovin useasti. Samalla valmiustutkimuksen näkökulmaa voisi laajentaa käsittämään taustalla piileviä metataitoja, joita korkeakoulutus perinteisesti pyrkii kehittämään. Myös Kiviniemi (2000, 199) on todennut, että opettajankoulutuksen tulisi antaa eväitä epävarmuuden kohtaamiseen soveltamalla omaa osaamista. Oppimishaluiselle ja epävarmuutta sietävälle valmiudet tiettyä työtehtävää kohtaan eivät ole enää niin oleellisia. Yhtenä esimerkkinä voisi käyttää Korhosen & Sainion (2006) tutkimusta, jossa on vertailtu työelämän tarpeita ja koulutuksesta saatuja metavalmiuksia. Nykyiseen liikuntatieteen laitoksen työ- ja koulutustyytyväisyystutkimukseen voisi harkita tätä laajempaa näkökulmaa osaksi kokonaisuutta.

Opettajat Suomessa 2008 –selvityksen (Kumpulainen 2009) mukaan 79 % perusopetuksen ja 86 % lukio-opetuksen liikunnanopettajista on muodollisesti päteviä hoitamaan tehtävänsä. On selvää, että muodollisesti pätevien maistereiden valmiudet eroavat niistä opettajista, joilta pätevyys puuttuu. Heillä voi kuitenkin olla sellaisia työn ja kokemuksen kautta syntyneitä valmiuksia, joita muodollinen pätevyys ei heille tarjoa. Toisaalta heiltä voi puuttua joitakin oleellisia koulutuksen myötä tulevia taitoja. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten näiden kahden ryhmän valmiudet eroavat toisistaan. Tuloksia voisi hyödyntää esimerkiksi täydennys- ja pätevöittämisskoulutuksen suunnittelussa, jotta he saisivat parhaan mahdollisen hyödyn suoritettavasta tutkinnosta.

LÄHTEET

327/1994. Asetus liikuntatieteellisistä tutkinnoista.

794/2004. Asetus yliopistollisista tutkinnoista.

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1999. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.

Bologn Process National Report. 2009. National report of Finland. Viitattu 9.8.2009
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Finland_2009.pdf>

Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction. New York: Longman.

Carr, D. 2000. Professionalism and Ethics In Teaching. Lontoo: Routledge.

Dalin, P. 1993. Changing the school culture. Lontoo: Cassell.

Dalin, P. & Rust, V.D. 1996. Towards Schooling for the Twenty-First Century. Lontoo: Cassell.

Ellström, P-E. 1994. Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Tukholma: Publica.

Erätuuli, M, Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Eurydice. 2008. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. Bryssel: Eurydice.

Fogelholm, M., Paronen, P. & Miettinen, M. 2007. Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 2007:1. Helsinki: STM.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (toim.) 1992. Teacher development and educational change. London: The Falmer Press.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hardman, K. & Marshall, J. 2000. The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review* 6 (3), 203-229.

Hardman, K. & Marshall, J. 2009. Second world-wide survey of physical education. Final report. Druck: H&P.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring In The New Millenium. *Theory In To Practice* 39 (1), 50-56.

Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa. Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* 38 (1), 4-9.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Itse tehty innostaa: liikunta suosittu valinnaisaine. *Liikunta & Tiede* 40 (2), 7.

Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5-9.

Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Huovinen, T. & Johansson, N. 2008. Ohjausta opintielle – ryhmäohjauksen laatukäsikirja. *Liikuntatieteiden laitoksen julkaisu* 1/2008.

- Heikinaro-Johansson, P., McKenzie, T. & Johansson, N. 2009. Koululiikunta - käyttämätön voimavara liikkumisen edistämässä. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 4-9.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hilden, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hodson, R. & Sullivan, T. 2008. *The Social Organization of Work*. Fourth Edition. Thomson: Wadsworth.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? – Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 162. Jyväskylä: LIKES.
- Ilmanen, K. 1980. Suomen liikunnanopettajakoulutuksen syntyyn ja alkukehitykseen vaikuttaneet tekijät (esitelmä). Suomen liikuntakulttuurin historia –seminaari 1.9.1980. Jyväskylä
- Ilmanen, K. 1981. Suomen liikunnanopettajakoulutuksen syntyyn ja alkukehitykseen vaikuttaneet tekijät. *Liikunta & Tiede* 18, 70-74.
- Ilmonen, K. 2000. Chydenius-instituutti alueensa tuotantovoimana. Instituutin vaikuttavuus sidosryhmien näkökulmasta. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Jyväskylän yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa: K. Hämäläinen, R. Laukkanen, & A. Mikkola (toim.): *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Opetushallitus, Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Helsinki.

Jakku-Sihvonen, R. 2005. Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000-sarja. Keuruu: PS-kustannus.

Jokinen, H., Nikkanen P., Turunen, K. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Maailma koulussa – koulu maailmassa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 15-19.

Joursranta, A. 2005. Ei jää luuppiin – tietojenkäsittelytieteiden opiskelun onnistuneen alkutaipaleen edellytyksiä. Vaasan yliopisto. Väitöskirja.

Jyväskylän yliopiston kokonaisstrategia. 2010. Laatua ja liikettä: Jyväskylän yliopisto 2017. Hyväksytty yliopiston hallituksen kokouksessa 25.3.2010.

Järvinen, A. 2000. Taitajat iänikuiset. Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Kalaja, T. 2008. Kevyemmillä valintakokeilla sama lopputulos. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintyö.

Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 41-60.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick J. D. 2006. Evaluating training programs: the four levels. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Helsinki: Hakapaino.

- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajien ammatillinen kasvu. OK-projektin näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetus - suunnitelma 1: Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9: 269–295.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittäen. Opetus 2000 - sarja. Helsinki: WSOY.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. Professionien yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino. Väitöskirja.
- Korhonen, P. & Sainio, J. 2006. Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Aarresaari-verkoston julkaisuja. Viitattu 2.12.2010 <<http://www.aarresaari.net/pdf/UraraporttiNetti.pdf>>
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarja 18. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Korkeakoski, E. 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Arviointi 3/1999. Opetushallitus.
- Koululiikunnan neuvottelukunta. 2007. Koululiikunnan kehittäminen. Opetushallituksen monisteita 18/2007.
- KOTA. 2008. Yliopisto- ja koulutusalaakohtaiset tilastot vuosilta 1981-2007. Opetusministeriön tilastopalvelu. Viitattu 30.9.2010 <<https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>>
- Kumpulainen, T. 2009. Opettajat suomessa 2008. Opetushallituksen julkaisuja. Viitattu 1.2.2011 <http://www.oph.fi/download/46467_Opettajat_Suomessa_2008.pdf>
- Laakso, L. 1998. Liikunnanopettajakoulutus ja uudistusten vuosikymmen: edelläkävijä katsoo tulevaisuuteen. Liikunta & Tiede 35 (1), 36-39.

Laakso, L. 2004. Suomalainen liikunnanopettajakoulutus kestää vertailun. *Liikunta & Tiede* 41, (4) , 11-13.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16-24.

Laakso, L., Nupponen, H., Saarni, L., Pere, L. ja Rimpelä, A. 2005. Koululiikuntaa vain osan vuotta? Suuri osa lukioiden ja ammatillista perusopetusta antavien oppilaitosten oppilaista jää nykyisin ilman säännöllistä koululiikuntaa. *Liikunta & tiede* 42 (6), 5-8.

Laaksola, H. 2007. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja-lehti* 48-49, 11.

Laine, E. 2003. Liikunnanopettajien työtyytyväisyys. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Pro Gradu –tutkielma.

Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18 –vuotiaille. Opetusministeriö ja nuori suomi ry.

Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteina. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen. *Uudenlaisia maistereita*. Opetus 2000-sarja. Keuruu: PS-kustannus, 21-42.

Lehtisalo, L. 2002. Tieto, oppiminen, sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.

Leino, J. 1996. Development And Evaluation Of Professional Competence. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) *Professional Growth And Development. Direction, Delivery And Dilemmas*. University of Tampere And Simon Fraser University, 71-90.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2008.

Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008. Hyväksytty henkilökunnan kokouksessa 28.1.2008. Viitattu 6.7.2009

<http://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/laatukasikirjan_rakenne/yleis>

Liikuntatieteiden laitos. 2009. Liikunnan sosiaalitieteet ja liikuntakasvatus yhdistyivät.

Viitattu 7.8.2009 <<http://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/Yhdistyminen>>

Linna, E. 1999. Korkeakoulujen vaikuttavuus ulkopuolisin silmin. Teoksessa A. Vähäpassi & S. Moitus (toim.) Korkeakoulut alueidensa vetureina. Viisi näkökulmaa vaikuttavuuteen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2:1999. Helsinki: Edita, 7 - 22.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampereen Yliopisto. Väitöskirja.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) loppuraportti. Helsinki: Hakapaino Oy.

Luukkonen, E. 2001. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 3.

Manninen, J. & Luukkainen, S. 2006. Maisterit ja kandidaatit työmarkkinoilla. Vuonna 2000 Helsingin yliopistossa alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittuminen työmarkkinoille viisi vuotta tutkinnon suorittamisen jälkeen. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 27.

Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma. 2007. Vastuullinen, välittävä ja kannustava Suomi - Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. Viitattu 2.9.2010

<<http://www.aka.fi/Tiedostot/Strategiat/hallitusohjelma2007.pdf>>

Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Viro: Jaabes OU, Võru.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä; Gummerus Oy.

Mäkelä, K. 2006. Koulunpenkiltä tyytyväiseksi liikunnanopettajaksi. Tutkimus koulu-, valintakoe- ja opintomenestyksen yhteyksistä liikunnanopettajan työtyytyväisyyteen. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Mäkelä, K., Palomäki, S., Kalaja, T., Keskinen, I. & Hirvensalo, M. 2008. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinta vuosina 2002-2007. Liikuntatieteiden laitoksen tutkimuksia 2/2008. Jyväskylän yliopisto.

Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. 2006. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Neutens, J. J. & Rubinson, L. 1996. Research Techniques for the Health Sciences. San Francisco: Allyn and Bacon.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65-99.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:3.

Niemi, H. 2000. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajakouluuttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:10.

Nummela, J. 2004. Liikunnanopettajan toimenkuva: liikunnanopettajan koulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Nupponen, H., Herva, H., Koponen, J. & Laakso, L. 2000. Liikunnanopettajaksi vuosina 1993-1996 valmistuneiden nykyinen työ, työ- ja koulutustyytyväisyys. Liikunnanopettaja 4-5, 13-16.

Nupponen, H. & Huotari, P. 2002. Kaikki kunnossa? Liikunta ja tiede 3, 6 – 9.

Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia. Helsinki: Edita, 29-50.

OECD. 2004. Learning For Tomorrow's World. First Results From PISA 2003. Paris: OECD.

OECD. 2007. PISA 2006 Science Competencies For Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis. Paris: OECD.

OECD. 2010a. PISA 2009 Results: What Students Know And Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume 1. Viitattu 1.2.2011 <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810071E.PDF>>

OECD. 2010b. AHELO – Assessment of higher education learning outcomes. Brochure 2010-2011. Viitattu 1.2.2011 <<http://www.oecd.org/dataoecd/37/49/45755875.pdf>>

Opettajankoulutuslaitos. 2010. Luokanopettajakoulutus. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 20.12.2010 <<https://www.jyu.fi/edu/opiskelijavalinta/luoko/>>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Viitattu 6.1.2011 <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/-Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>>

Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Opetushallitus. 2007. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.

Opetushallitus. 2010. Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien perusteet. Viitattu 2.6.2010
<http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot>

Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja.

Opetusministeriö. 2008a. Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista. Viitattu 10.11.2010
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm17.pdf?lang=fi>>

Opetusministeriö. 2008b. Valtioneuvoston periaatepäätös terveyttä edistävän liikunnan ja ravinnon kehittämislinjoista. Viitattu 10.11.2010
<<http://pre20090115.stm.fi/pr1221461425231/passthru.pdf>>

Opetusministeriö. 2009. Bolognan prosessi. Viitattu 9.8.2009

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html?lang=fi>

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkuminen. QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos.

Peltonen, A. 2005. Laadulla vaikuttavuuteen. Teoksessa E. Niemi (toim.) Pysyvä muutos? Kehittämishankkeiden vaikuttavuutta etsimässä. Tampere: Yliopistopaino.

Peltonen, M., Laitinen, J. & Juuti, P. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavaranta – sarja 34. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 38. Jyväskylän yliopisto.

Pitkänen, P. 1977. Liikunnanopettajan nykyinen ja uudentuva toimenkuva. Kasvatustieteen laitoksen katsauksia C5. Jyväskylän yliopisto.

Procter, M. 1998. Measuring Attitudes. Teoksessa N. Gilbert (toim.) Researching Social Life. Wiltshire: Cromwell Press.

Puhakka, A. & Tuominen, V. 2006. Viisi vuotta myöhemmin. Joensuun yliopistosta vuosina 1999 ja 2000 valmistuneiden maistereiden ja lastentarhanopettajien työllistyminen. Joensuun yliopisto: Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä N:o 41.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Helsinki: WSOY.

Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.

- Rantanen, P. 1995. Kyllä, ei, kyllä, ei. Ajatuksia vapaan sivistystyön tuloksellisuuden arvioinnista. – Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Rautopuro, J. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu - modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. *Research in Educational Sciences* 7. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Riihijärvi, J. 2009. Tietojenkäsittelytieteiden koulutuksen työelämävastaavuus. Luonnontieteellinen tiedekunta. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Ruohotie, P. 1997. Oppimalla osaamiseen ja menestymiseen. Helsinki: Edita.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 3.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus 2000 –sarja*. Juva: WSOY.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1041. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Sarason, S. B. 1990. The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late? San Francisco; Jossey-Bass.
- Soininen, M. 1995. Tilastollisen tutkimuksen perusteet. Turku: Painosalama.
- Suikka, J., Herva, H., Laakso, L. & Nupponen, H. 2004. Liikunnanopettajiksi vuosina 1993-2000 valmistuneiden työ- ja koulutustyytyväisyys sekä työnkuva 2-6 vuotta valmistumisen jälkeen. *Liikunnanopettaja* 15 (3), 40-44.

- Suutari, M. 2003. Korkeakoulutettujen työelämäurien alkuvuodet. LAASER-projektin loppuraportti. Helsinki: Painomerkki Oy.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: Opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Taalas, M. 1993. Ammattitaidon ja sen arvioinnin tarkastelunäkökulma. Teoksessa R. Mäkinen & M. Taalas (toim.) Producing and certifying vocational qualifications. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 83, 169-176.
- Takala, O. 2000. Opettajan roolin muuttuminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B26.
- Telama, R. 1998. 100 vuotta yliopistotasosta liikunnanopettajakoulutusta. Liikunta & Tiede 19, 23-24.
- Tikkanen, A. 2009. Työelämään siirtymisen valmiudet luokanopettajaopiskelijoiden kokemina. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 91-107.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1.

- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa A. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-111.
- Valtonen, P. 1997. Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen tila Suomessa. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 9–53.
- Valtioneuvoston päätöksiä 213/1999. Valtioneuvoston päätös tutkintojen rakenteesta ja yhteisistä opinnoista ammatillisessa peruskoulutuksessa. Viitattu 3.12.2010
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990213>>
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. Hämeen AMK & AKTK –julkaisuja 2002:6.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Vuolle, P. 1979. Ensimmäiset liikuntakasvatuksen kandidaatit. Sarja C – katsauksia. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvityksiä 9. Helsinki: Hakapaino, 157-179.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 9-26.

Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish Success in PISA – And Some Reasons Behind it 2. Jyväskylä: Oma Oy.

Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish Success in PISA – And Some Reasons Behind it. Jyväskylä: Oma Oy.

Välmaa, J., Tynjälä, P. & Murtonen, M. 2004. Johdanto. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välmaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Juva: WS Bookwell Oy, 5-12.

Yliopistolaki 558/2009. Viitattu 12.2.2010

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>>

Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 126.

Yrjönsuuri, Y. 1987. Luokanopettajien taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 111.

LIITTEET

Liite 1.

Arvoisa liikunnanopettajaksi vuosina 2001-2005 koulutettu

Tämä on liikunnanopettajakoulutuksesta valmistuneille suunnattu työ- ja koulutustyytyväisyystutkimus. Jokaisen valmistuneen asiantuntemus on erittäin tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Siksi toivomme Sinun löytävän aikaa vastata tähän kyselyyn

perjantaihin 10.10. mennessä.

HUOM! Voit vastata myös internetissä, linkki laitoksen sivulla osoitteessa:
<http://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/koulutuskysely>

Lauri Laakso
Professori
Liikuntatieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

Heikki Herva
Hallintopäällikkö
Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

Lisätietoja tutkimuksesta antavat:

Mirja Hirvensalo
Lehtori
Liikuntatieteen laitos
Jyväskylän yliopisto
050 410 3717 / 014 260 2119
mirja.hirvensalo@sport.jyu.fi

Kasper Mäkelä
Jatko-opiskelija
Liikuntatieteen laitos
Jyväskylän yliopisto
050 5757 479 / 014 260 2199
kasper.makela@sport.jyu.fi

Kiitoksia yhteistyöstä!

1. Sukupuoli () mies () nainen

2. Kotikuntasi peruskouluaiikana (pitkääikaisin)

3. Ylioppilastutkinnon suorituspaikkakunta

4. Kuinka monta työsuhdetta sinulla on ollut ennen nykyistä työtäsi? _____

5. Nykyinen työsi

() liikunnanopettaja Muut opettamasi aineet kuin liikunta?

Paikkakunta

Työsuhteen kesto

Kouluaste

() Alaluokat _____ lk

() Yläluokat _____ lk

() Lukio

() Muu 2.aste, oppilaitos? _____

() Aikuiskoulutus, oppilaitos? _____

() Korkea-aste, oppilaitos? _____

() Muu, mikä? _____

Keskimääräinen, todellinen työmääräsi viikossa?

Opettajat: opetusta _____ h / vko ja muuta työtä yhteensä n. _____ h / vko

() muu kuin liikunnanopettaja, mikä? _____

työnantaja _____

paikkakunta _____

keskimääräinen työmääräsi viikossa? _____ h/vko

() en ole tällä hetkellä työssä

6. Nykyinen työsuhteesi on () pysyvä () määräaikainen () osa-aikainen

7. Liikuntatieteellisen perustutkinnon (160 ov) lisäksi suorittamasi muut opinnot?

Opinnot (laajuus ov)	Paikka	Suoritusvuosi
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

8. Millaisena koit opinnäytetyön (pro gradu) tekoprosessin?

9. Mitkä opinnot ovat jääneet erityisesti mieleesi ja miksi?

10.

a) Merkitse sulkuihin, kuinka usein teet työssäsi kyseisiä tehtäviä esim. (4).

b) Erittele viivalle työtehtäväsi hieman tarkemmin.

c) Millaiset valmiudet koulutus antoi kyseiseen työtehtävään? Ympäröi kuvaavin vaihtoehto.

1 = ei lainkaan

1 = huonot

2 = lukukausittain

2 = välttävät

3 = kuukausittain

3 = tyydyttävät

4 = viikoittain

4 = hyvät

5 = päivittäin

5 = erinomaiset

a) Useus	Työtehtävä	b) Tarkennus	c) Koulutuksen antamat valmiudet				
()	Liikunnanopetus	_____	1	2	3	4	5
()	Luokkaopetus	_____	1	2	3	4	5
()	Luokanvalvoja/ryhmäohjaaja	_____	1	2	3	4	5
()	Kerhot	_____	1	2	3	4	5
()	Suunnittelu	_____	1	2	3	4	5
()	Arviointi	_____	1	2	3	4	5
()	Tilavaraukset	_____	1	2	3	4	5
()	Koordinointi	_____	1	2	3	4	5
()	Kuljetus	_____	1	2	3	4	5
()	Valvonta	_____	1	2	3	4	5
()	Leirikoulut yms.	_____	1	2	3	4	5
()	Juhlaohjelmat	_____	1	2	3	4	5
()	Koulutus	_____	1	2	3	4	5
()	Kunnossapito	_____	1	2	3	4	5
()	Projektit	_____	1	2	3	4	5
()	Kokoukset	_____	1	2	3	4	5
()	Kehittämistoimet	_____	1	2	3	4	5
()	Ainekoht. Erityistehtävät	_____	1	2	3	4	5
()	Yhteydenpito koulun ulkopuolelle	_____	1	2	3	4	5
()	Henkilökunnan liik.ohjaus	_____	1	2	3	4	5
()	Kilpaurh. organisointi	_____	1	2	3	4	5
()	Kokeilu ja tutkimus	_____	1	2	3	4	5
()	Oppilashuoltoryhmä	_____	1	2	3	4	5
()	Muut työtehtävät, mitkä?	_____	1	2	3	4	5
()	_____	_____	1	2	3	4	5
()	_____	_____	1	2	3	4	5

12. Mihin työssä kohtaamiisi asioihin koet saaneesi riittämättömästi koulutusta?

13. Mikä koulutuksessa oli turhaa nykyisten työtehtäviesi kannalta?

14. Miten työkokemuksesi perusteella liikunnanopettajan koulutusta voitaisiin kehittää?

a) Toteutustapaa

b) Sisältöjä

15. Koetko täydennyskoulutuksen tarpeelliseksi ammatissa toimimisen kannalta?

En

Kyllä, kenen toteuttamana?

Mistä aiheista haluaisit saada täydennyskoulutusta? Valitse enintään kolme.

a) Aihe

b) Tarkennus

Esimerkki 1: ”(x) Pallopelit”

”futsalin koulusovellukset”

Esimerkki 2: ”(x) Musiikki- ja
ilmaisuliikunta sekä tanssi”

”aerobicin opetus yläkoulussa”

Juoksu, hyppy, heitto

Voimistelu, välinevoimistelu,
telinevoimistelu

Musiikki- ja ilmaisuliikunta
sekä tanssi

Pallopelit

Liikuntaleikit

Suunnistus ja retkeily

Talviliikunta

Uinti ja vesipelastus

Toimintakyky ja lihashuolto

Uudet liikuntalajit ja
liikuntatietous

Vuorovaikutustaidot

Muu, mikä

Esimerkki: ”Ylivilkkaat oppilaat liikunnassa”

16. Kuinka tyytyväinen olet

Ympäroï kuvaavin vaihtoehto (5 = erittäin tyytyväinen, 1 = erittäin tyytymätön).

a) nykyiseen työhösi? 5 4 3 2 1

b) liikuntatieteelliseen koulutukseesi? 5 4 3 2 1

17. Kuinka tyytyväinen olet seuraaviin liikunnanopettajan työssä kohtaamiisi asioihin:

opetustilojen riittävyys 5 4 3 2 1

opetustilojen soveltuvuus työsi kannalta 5 4 3 2 1

opetustilojen etäisyys 5 4 3 2 1

opetustilojen kunnossapito 5 4 3 2 1

opetusvälineiden määrä 5 4 3 2 1

opetusvälineiden laatu työsi kannalta 5 4 3 2 1

johtamistapa koulussasi 5 4 3 2 1

työilmapiiri koulussasi 5 4 3 2 1

tiedotus koulussasi 5 4 3 2 1

henkilösuhteet koulussasi 5 4 3 2 1

mahdollisuudet vaikuttaa työtehtäviisi 5 4 3 2 1

työaikojen organisointi	5 4 3 2 1
opetusryhmien koko	5 4 3 2 1
oma ammattitaitosi	5 4 3 2 1
opetuksesi valmistelu	5 4 3 2 1
opetuksesi toteuttaminen	5 4 3 2 1
opetustuntiesi määrä	5 4 3 2 1
yhteistyö oppilaiden kanssa	5 4 3 2 1
yhteistyö vanhempien kanssa	5 4 3 2 1
yhteistyö opettajakollegoiden kanssa	5 4 3 2 1
yhteistyö kouluterveydenhuollon kanssa	5 4 3 2 1
yhteistyö kunnan liikuntatoimen kanssa	5 4 3 2 1
yhteistyö paikallisten liikunta-alan toimijoiden kanssa	5 4 3 2 1
liikuntaoppiaineen arvostus	5 4 3 2 1

18. Nimeä seikkoja, joiden koet lisäävän / vähentävän työtyytyväisyyttäsi

a) Lisäävät

b) Vähentävät

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

19) Opetatko terveystietoa?

Kyllä ()

En ()

20) Onko terveystiedon opetusmääräsi vähentynyt (), lisääntynyt (), säilynyt ennallaan ()?

21) Miten koet terveystiedon opetuksen lisääntymisen / vähentymisen vaikuttaneen (ympyröi mielestäsi sopivin numero: 5 = lisännyt merkittävästi, 4 = lisännyt jonkin verran, 3 = ei vaikutusta, 2 = vähentänyt jonkin verran, 1 = vähentänyt merkittävästi)

työn suunnitteluun?	5 4 3 2 1
työn kokonaismäärään ?	5 4 3 2 1
työtyytyväisyyteen?	5 4 3 2 1
ammattisi arvostukseen ?	5 4 3 2 1
vuorovaikutusmahdollisuuksiin oppilaiden kanssa?	5 4 3 2 1
työn palkitsevuuteen?	5 4 3 2 1
täydennyskoulutustarpeeseen?	5 4 3 2 1
i) yhteistyöhön muiden opettajien kanssa?	5 4 3 2 1

22. Pitäisikö Sinun mielestäsi koululiikunnan määrää lisätä (), vähentää (), säilyttää ennallaan ()

23. Mikä olisi sinun mielestäsi sopiva pakollisten tuntien määrä viikkoa kohden

a) alakoulussa

5 4 3 2 1

- b) yläkoulussa 5 4 3 2 1
c) toisen asteen oppilaitoksissa 5 4 3 2 1

24. Mitkä ovat mielestäsi tärkeimpiä tämän hetken koulumaailmaa koskevia asioita?

25. Mitkä ovat mielestäsi koululiikunnan suurimmat haasteet tällä hetkellä?

KIITOKSIA VASTAUKSISTA JA AURINKOISTA SYKSYN JATKOA!