

TAPAUSTUTKIMUS LIIKUNTAA OPETTAVISTA LUOKANOPETTAJISTA

Opettajaksi sosiaalistumisen vaiheiden ja opetussuunnitelman vaikutus näkemyksiin ja tavoitteisiin liikunnanopetuksessa

Sara Bäckström & Reda Oulmane

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Bäckström, S. & Oulmane, R. 2017. Liikuntaa opettava luokanopettaja: Opettajaksi sosiaalistumisen vaiheiden ja opetussuunnitelman vaikutus näkemyksiin ja tavoitteisiin liikunnanopetuksessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen pro gradu -tutkielma, 73 s., 4 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ja kuvata, millaisia asioita luokanopettajat pitävät liikunnanopetuksessa tärkeinä sekä sitä, mistä tekijöistä opettajien koettu osaaminen ja tavoitteet kumpuavat. Lisäksi pyrkimyksenä oli kuvata liikuntaa opettavan luokanopettajan opetusfilosofian muodostumisen vaiheita.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluin, jonka viideksi liikunnanopetustyötä ohjaavaksi pääteemaksi nousivat opetussuunnitelma, henkilökohtainen liikuntatausta, opettajankoulutus, työyhteisö ja resurssit sekä oma liikunnanopettajuus. Tutkimusjoukko koostui neljästä eteläsuomalaisesta liikuntaa opettavasta luokanopettajasta. Aineisto käsiteltiin sisällönanalyysin, joiden löydöksiä peilattiin alkuperäiseen viitekehukseen.

Vertailussa tulkittiin, että liikunnanopetuksen arvopohja kumpuaa ensisijaisesti opettajankoulutuksen edustamista arvoista sekä opetussuunnitelmasta, sisältöjen puolestaan liikuntataustasta ja liikunnan opinnoista. Asenteeseen liikunnanopetusta kohtaan vaikuttivat selkeästi työyhteisön liikuntamyönteisyys, omat kokemukset liikunnasta, pedagogis-didaktinen kokemus sekä yleinen tapa kohdata oppilaat. Työssä pärjäämisen kokemista vaikuttaisivat tukevan erityisesti pedagogis-didaktinen osaaminen, oppilaan kohtaamisen taidot, liikunnallinen kokemus ja henkilökohtainen harjoitepankki sekä opetussuunnitelman tuntemus. Tutkittujen opettajien valmiudet opettaa liikuntaa tulkittiin hyviksi. Liikunnan merkitystä terveyden ja hyvinvoinnin kannalta korostettiin, ja opetussuunnitelma ohjasi selkeästi opetusta. Opettajat kuvasivat liikunnanopetustaan yksilölliseksi ja oppilaslähtöiseksi resurssien mahdollistamissa puitteissa. Lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys kulkivat liikunnanopetuksen ja koulupäivän liikunnallistamisen rinnalla.

Tutkimuksen yhteenvedona tuotettiin koonti, jossa tarkasteltiin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostuneiden pääluokkien ja opetussuunnitelman vaikutusta kussakin sosiaalistumisen vaiheessa. Tässä tutkimuksessa opettajien opetusfilosofian muodostumisessa opettajaksi sosiaalistumisen vaiheista merkittävin oli viimeisin, eli työelämän vaihe. Liikunnanopettajuuden perustan kehittymisen kannalta liikuntasuhde ja opettajankoulutus olivat kuitenkin keskeisiä vaiheita, joiden vaikuttavuus säilyi läpi koko prosessin. Liikuntaa opettavan luokanopettajan opetusfilosofian muodostumisen eri vaiheita ja niiden sisältöjä tulisi tutkia lisää, ajankohtaiset yhteiskunnalliset asiat huomioiden. Tärkeää olisi tarkastella työssä jaksamisen sekä opetuksen laadun kannalta koetun ja todellisen pätevyuden yhteyksiä.

Asiasanat: liikunnanopetus, luokanopettaja, sosiaalistuminen, opetusfilosofia

ABSTRACT

Bäckström, S. & Oulmane, R. 2017. Elementary classroom teacher as a physical education teacher: The effect of socialization process and the curriculum on teachers' views and goal in physical education. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 73 pp.. 4 appendices.

The purpose of this study was map and describe what matters elementary classroom teachers considered important in physical education. The factors of which their self-evaluated professional capability and the goals of their teaching are based on were also studied. An important goal of this study was to describe the development phases of an elementary classroom teacher who teaches physical education.

The data was collected through theme interviews. Five pre-determined main themes were the curriculum, personal sports and physical education background, teacher education, working environment including resources and teachership in physical education. Four southern Finnish teachers were interviewed. A content analysis was conducted on the material after which results were compared to the original frame of reference.

The interpretation revealed the set of values in physical education to originate specifically from the values presented in teacher education and the curriculum whereas the contents of the teaching were dependant on personal sports and physical education background and the physical education courses in teacher education. The attitude towards teaching physical education was highly depending on the positivity of the school society, personal experiences in sports, professional experience and the general way of confronting the students. Along with the previous, personal pool of exercises and the curriculum were crucial for coping as a physical education teacher. The subjects seemed to have solid acquirements for teaching physical education. They considered health and well being important and the curriculum was clearly directing their work. The subject described their teaching as individual and pupil oriented considering the given resources. Through physical education and other physical activities, the teachers aimed to support the general socialization process in education.

As a result of this study, an overview table was created to indicate the relationship of the main findings of the content analysis and the curriculum compared to the phases of the socialization process. Professional career as the final phase of the socialization process appeared the most important considering the forming of a personal teaching philosophy. However, personal history and teacher education remained significant in the matter throughout the process. The forming process of the teaching philosophy in this teacher group should be further researched, keeping in mind the timely phenomena. Regarding working welfare and the quality of the teaching both the considered and actual teaching skills should be taken into account.

Key words: physical education, elementary school teacher, socialization, teaching philosophy

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 PERUSOPETUKSEN LIIKUNNANOPETUSTA OHJAAVAT SÄÄDÖKSET	4
3 LIIKUNNANOPETUS PERUSOPETUKSESSA	7
3.1 Liikunnanopetuksen haasteet.....	8
3.2 Liikunnan oppiaineen erityispiirteet.....	10
4 LUOKANOPETTAJAT SUOMESSA.....	13
4.1 Luokanopettajien koulutus	14
4.2 Liikunta osana luokanopettajien koulutusta	15
5 LUOKANOPETTAJA LIIKUNNANOPETTAJANA.....	18
5.1 Liikuntaa opettavan opettajan rooli	19
5.2 Opettajien kokemukset liikunnan opettamisesta	20
5.3 Opettajien arvot liikunnanopetuksessa ja suhde liikuntaan.....	21
5.3.1 Arvot.....	22
5.3.2 Liikuntasuhde	23
5.3.3 Liikunnanopintojen määrä ja työkokemus	24
6 SOSIAALISTUMINEN LIIKUNTAAN OPETTAVAKSI LUOKANOPETTAJAKSI.	26
7 TUTKIMUSONGELMAT JA –MENETELMÄT	29
7.1 Viitekehys ja tutkimusongelmat	29
7.2 Aineiston keruu ja tutkimusjoukko	31
7.3 Aineiston käsittely	32

8 AINEISTON TULKINTA.....	34
8.1 Aineiston esittely	34
8.2 Sisällönanalyysi ja yleiset havainnot aineistosta	35
8.3 Liikuntaa opettava luokanopettaja - aineisto tutkimuskysymyksittäin.....	38
8.3.1 Motiivit opettaa liikuntaa ja liikunnanopetuksen kokeminen.....	38
8.3.2 Mihin liikunnanopetus perustetaan?	41
8.3.3 Omien arvojen edistäminen liikunnanopetuksessa ja koulu yhteisössä	46
8.3.4 Liikuntaa opettavan luokanopettajan opetusfilosofian muodostuminen	52
9 POHDINTA.....	56
9.1 Tutkimusprosessin kuvaus.....	57
9.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	60
9.3 Jatkotutkimusehdotukset	64
LÄHTEET	67
LIITTEET	I
LIITE 1. Haastattelulomake	I
LIITE 2. Lisäkysymys-lomake (sivut 1 & 2)	II
LIITE 3. Esitietolomake	III
LIITE 4. Haastattelun täydennyslomake	IV

1 JOHDANTO

Liikunta on yksi vakiintuneimpia suomalaisen koulujärjestelmän oppiaineita. Koululaitoksen organisoimat liikuntatunnit mainittiin ja määriteltiin ensimmäisen kerran opetussisältöjä ohjaavassa opetussuunnitelmassa jo vuonna 1843 (Lahti 2013, 31). Koululiikunnan roolia liikuntakasvatuksessa voidaan pitää merkittävänä, sillä se on ainoa organisoidun liikunnan muoto, joka tavoittaa kaikki peruskouluikäiset, erityisesti vähän liikkuvat lapset ja nuoret (Opetushallitus 2012, 10; Penttinen 2003, 11).

Perusopetus jakautuu kolmeen vuosiluokkien 1–2, 3–6 ja 7–9 muodostamiin jaksoihin. Opetuksen tavoitteena on, että näiden jaksojen välille syntyy eheä ja kasvatuksellisesti johdonmukainen jatkumo. (Opetushallitus 2016, 26.) Tässä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajiin liikunnanopettajina. Alkuopetuksessa, eli 1–2. vuosiluokilla luokanopettajat vastaavat ensisijaisesti liikunnanopetuksesta. 3. vuosiluokasta yläkouluun liikuntaa opettaa luokanopettaja tai liikunnan aineopettaja. Alakoulussa liikuntaa opettavat henkilöt ovat merkittävässä asemassa perusliikuntataitojen opettajana sekä positiivisten liikunnallisten kokemusten välittäjänä, sillä alakouluikäinen lapsi käy läpi monta fyysisesti merkittävää ja myöhempään liikuntakäyttämiseen vaikuttavaa kehitysvaihetta. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482–495.) Tämän vuoksi lienee syytä selvittää ensimmäisten kouluvuosien liikunnanopetuksen vaikutusta siihen, kuinka tasavertaisesta asemasta oppilaat jatkavat yläkoulun aineopettajajohtoiseen liikunnanopetukseen.

Suomalaisen koulujärjestelmän kulmakiviä on osaava opettajakunta, jonka kelpoisuusvaatimukseen kuuluu ylempi korkeakoulututkinto (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998). Tästä huolimatta kouluissa liikuntaa opettaa tällä hetkellä kirjava joukko opettajia, liikunta-alan ammattilaisia sekä muita tahoja (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 100). Perusopetuksen oppimistulosten seuranta-arvioinnin (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 100) mukaan perusopetuksessa liikuntaa opettavat henkilöt jakautuvat koulutustaustan perusteella seuraavasti: 70 % oli liikunnanopettajia, 15 % luokanopettajia, joista joka neljäs on suorittanut liikunnan sivuainekokonaisuuden, 5 % liikunnanohjaajia ja 10 %:lla

jokin muu mahdollinen pätevyys. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin oikeus saada ammattitaitoinen ja osaava opettaja (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 124). Opettajan merkitystä oppilaan liikunta-aktiivisuutta edistävänä tai sitä vähentävänä tekijänä ei voi vähätellä. Tämä käy ilmi esimerkiksi Lehmuskallion (2011, 24) tutkimuksessa, jossa mainitaan opettaja tärkeimpänä liikuntakiinnostusta vähentäneenä tekijänä. On myös havaittu, että suoritettujen liikuntakurssien määrä korreloi opettajan kokemaan pätevyyteen (Penttinen 2003, 103–104). Luokanopettajista suurin osa koki hallitsevansa 1–4 luokkien liikunnanopetuksen, mutta jo 5–6 luokkien liikunnanopetuksessa näkyi selvä ero koetussa pätevyydessä liikuntaan erikoistumattomien ja liikuntaan erikoistuneiden luokanopettajien välillä.

Valtonen ja Ruismäki (2012, 24) lainaavat Mataninia (2003), joka havaitsi henkilökohtaisen liikuntataustan vaikuttavan merkittävästi luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumiseen ja asennoitumiseen liikunnanopetuksessa. Valtonen ja Ruismäki (2012, 27) ehdottavat jatkossa selvitettävän opiskelijoiden liikuntataustaa etukäteen koulutussisältöjen optimoimiseksi. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että liikunnanohjaustyötä eri määrän tehneet opiskelijat pitivät erilaisia tekijöitä tärkeinä liikunnanopetuksessa. Monissa tutkimuksissa esitetään johtopäätöksenä opettajankoulutuksen kehittämistä (Penttinen 2003, 136–138, Valtonen & Ruismäki 2012, 27; Kari 2016, 172). Vaikuttaisi siltä, että erityisesti huomiota tulisi tällä saralla kiinnittää opiskelijoihin, jotka käyvät vain liikunnan perusoppimäärän.

Liikunnanopetuksesta on tehty runsaasti tutkimusta, etenkin pro graduja. Aihepiiri vaikuttaisi olleen tasaisesti tutkimuksen alla, sillä tutkimuksia on julkaistu vuosittain. Merkittävä osa tutkimuksesta näyttäisi kohdistuvan liikunnan- tai luokanopettajaksi opiskeleviin, liikunnanopetuksen arvopohjaan, oppilaiden kokemukseen sekä pedagogis-didaktisiin ratkaisuihin. Aiheen vetoavuutta selittänee, että valtaosalla suomalaisista on omakohtaisia kokemuksia liikunnanopettajista ja liikunta oppiaineena on kehollisuutensa myötä monella tapaa muita oppiaineita kokemuksellisempi, niin hyvässä kuin pahassa. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että liikuntaa opettavista luokanopettajista löytyy suhteellisen vähän tutkimustietoa. Elintapasairauksien lisääntyessä liikuntaa opettaviin opettajiin kohdistuu entistä suurempia paineita liikunnalliseen elämäntapaan kasvattajina - kohtaako osaaminen nämä haasteet?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien liikunnanopettajuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä arvioida eri tekijöiden painoarvoa. Tutkimuksella pyritään tuomaan näkyväksi luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksellisuutta liikunnanopetuksessa, sekä arvioimaan niiden yhteyksiä liikunnanopettajuuden muodostumisen prosessissa. Toisaalta tarkastelua kohdennetaan erityisesti työelämässä oleviin opettajiin, koska tällaiselle tutkimukselle vaikuttaisi olevan tarvetta. Yksi keskeinen syy on vaihtuva opetussuunnitelma, joka muuttaa liikunnanopetuksen sisältöjä ja osaamisvaatimuksia. Koska kysymys on hyvin laajasta aihepiiristä, kuvaamisella ja kartoittamisella pyritään avaamaan aihetta uudesta näkökulmasta laajemmalle tarkastelulle. Liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi sosiaalistumisen prosessia kokemuksellisuuden taustalla pyritään tutkimuksessa konkretisoimaan Lawsonin (1983) teorian tukemana.

2 PERUSOPETUKSEN LIIKUNNANOPETUSTA OHJAAVAT SÄÄDÖKSET

Suomessa opetustoimea hallinnoidaan monelta tasolta ja siihen vaikuttavat useat toimijat. Lainsäädännöllä määritellään opetustyön kannalta merkittäviä tekijöitä kuten tavoitteet, opettajuuden edellytykset ja vaatimukset sekä koulun toimintaympäristön perusvaatimukset. Perusopetuslaki §14 (1998c) määrittelee eri toimijoiden vastualueet. Taulukossa 1 havainnollistetaan hallinnon hierarkkista rakennetta.

TAULUKKO 1. Opetustoimen vastualueet toimijoittain (Perusopetuslaki 1998a; Pietilä & Koivula 2014).

Toimija	Vastualueet
Eduskunta	Lainsäädännön arvioiminen ja lainvoimaistaminen, rahoitus, koulutuspoliittiset linjaukset
Valtioneuvosto	Valtakunnalliset tavoitteet ja aikaresurssin jakaminen oppiaineittain
Opetusministeriö	Lainsäädännön valmistelu, valtion budjettiin sidotun koulutuksen valvonta
Opetushallitus	Kansallisten opetussuunnitelman perusteiden luominen
Kunta	Peruskoulutuksen järjestäminen oppivelvollisuuden alaisille kuntalaisille
Opetuksen järjestäjä	Koulukohtainen opetussuunnitelma, opetuksen toteutus
Opettaja	Opetuksen toteutus

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, Suomessa opetustoimeen vaikuttavat useat toimijat. He luovat ja toteuttavat säädöksiä, joilla pyritään takaamaan ja ylläpitämään koulutuksen laatua. Jokaisella

koulutusasteella toteutetaan koulutusastetta vastaavaa säädöstä. Peruskoulussa noudatettava perusopetuslaki luo puitteet opetussuunnitelmalle ja koulutuksen toteutukselle. Perusopetuslaki (1998b) määrittelee opetuksen tavoitteet, joista keskeisimmiksi nousee yksilön kasvattaminen vastuulliseksi ja yhdenvertaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi sivistys ja yksilön omaehtoisen kehittymisen merkitys mainitaan. Perusopetuslaissa (1998a) avataan perusopetuksen kokonaisvaltaisuuden osatekijöitä eli sivistystä, tasa-arvoa ja elinikäisen oppimisen edistämistä. Oppilaan fyysinen, sosiaalinen ja henkinen terveys ja hyvinvointi mainitaan tärkeänä tukemisen kohteena.

Oleellinen osa perusopetuksen lainsäädäntöä ja samalla opetuksen laatuun vaikuttava tekijä on henkilöstön kelpoisuusvaatimukset. Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998) määritellään luokanopettajan ja aineenopettajan työnkuva, tehtävät ja velvoitteet. Luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset POM-opinnot eli peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon sekä jokaisessa opettamassaan aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineopinnot. Lisäksi vaaditaan vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.

Liikunnan opetuksen suuntaviivat määräytyvät Opetushallituksen laatimista kansallisista opetussuunnitelman perusteista, joiden pohjalta laaditaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Syksystä 2016 lähtien vuosiluokat 1–6 ottavat käyttöönsä uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelman uudistuksella pyritään muun muassa vahvistamaan taito- ja taideaineiden opetusta, liikuntaa sekä oppiaineiden välistä yhteistyötä. Muutoksella pyritään tasaamaan tuntimääriä ala- ja yläkoulujen välillä, tukemaan paremmin oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen mukaista kasvua ja oppimista sekä lisäämään kelpoisten opettajien määrää taito- ja taideaineissa. (Pirhonen 2012.)

Uuden opetussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan paljon toimintakulttuurin merkityksestä perusopetuksen kasvatuksellisen yhtenäisyyden takaamiseksi. Toimintakulttuuri tulee esiin yhteisön käytännöissä ja sen hyvinä pidettyjä piirteitä ovat oppimisen, osallisuuden, hyvinvoinnin ja kestävä elämäntavan edistäminen. Liikunnan osalta hyvä toimintakulttuuri tarkoittaa erityisesti istuvan elämäntavan vähentämistä ja fyysisen aktiivisuuden lisäämistä koulupäiviin esimerkiksi monipuolisten oppimisympäristöjen avulla. Lisäksi sosiaalinen ja psyykinen terveys ovat tärkeä osa hyvää ja toimivaa toimintakulttuuria, jolloin esille nousevia teemoja ovat esimerkiksi yhdenvertaisuus, tasa-arvo, turvallisuus, ympäristön viihtyvyys, yhteisöllisyys, hyvät sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus. (Opetushallitus 2016, 26–31.)

3 LIIKUNNANOPETUS PERUSOPETUKSESSA

Koululiikunnan rooli on muuttunut merkittävästi vuosikymmenien saatossa. Maanpuolustuskykyä edistävästä, puhtaasti urheilullisesta suorittamisesta on siirrytty opetussuunnitelmasta toiseen aina vain yksilölähtöisempään suuntaan. Nykyään keskiössä on liikuntakasvatus, jonka taustalla on motivoiva terveyden ja oppimisen edistäminen. (Telama 2013.) Tämä tukee tutkimustulosta (Lauritsalo 2014, 70), jonka mukaan oppilaiden mielestä koululiikunnan tulisi olla mielekästä ja motivoivaa, ei nöyryyttävää, kilpailullista ja pakottavaa.

Koululiikunta on peruskoulussa pakollinen oppiaine, joka koostuu syksystä 2016 alkaen 19 vuosiviikkotunnista (1 vuosiviikkotunti = 38 oppituntia) (Pirhonen 2012). Käytännössä tämä tarkoittaa noin kahta tuntia liikunnanopetusta viikossa läpi koko peruskoulun. Lisäystä aiemmasta opetussuunnitelmasta on yksi vuosiviikkotunti. Lisäksi koulukohtaisesti on mahdollista sisällyttää lukujärjestykseen vapaavalintaista liikuntaa, jonka tarjonta vaihtelee oppilaitoksittain. Taito- ja taideaineiden (musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta) kesken on syksystä 2016 alkaen jaettavissa kahdeksan tuntia vapaavalintaisia opintoja. Lisäksi pakollisten taito- ja taideaineiden vuosiviikkotuntimääriä nostetaan viidellä aiempaan opetussuunnitelmaan nähden. (Pirhonen 2012.)

Liikunnalla on merkittävä vaikutus niin yksilön terveyteen ja hyvinvointiin kuin kansantalouteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013; Itkonen & Kauravaara 2015, 8). Opetussuunnitelman (2016, 148) mukaan yksi keskeisimmistä koululiikunnan tavoitteista on kasvattaa liikunnan avulla lapsia ja nuoria liikkumaan. Tämä on merkittävä tehtävä opettajille, sillä osalle oppilaista koululiikunta saattaa näyttäytyä ainoana organisoidun liikunnan muotona, johon he osallistuvat elämänsä aikana. Koululiikunnan merkitys korostuu, kun puhutaan lapsista ja nuorista, joiden vanhemmilla ei ole aikaa tai mahdollisuutta tukea lapsen liikuntaharrastusta tai fyysis-motorista kasvua ja kehitystä. (Penttinen 2003, 11–14.) Huomionarvoista on myös se, että liikunnanopetukseen osallistuvia ja liikuntaa opettavia on tutkittu paljon, ja monista tutkimuksista (esim. Jaakkola & Liukkonen 2014; Itkonen & Kauravaara 2015, 156) nousevat esille positiivisten ja negatiivisten kokemusten kauaskantoiset vaikutukset liikuntakäyttäytymiseen. Erityisesti lapsuudessa ja nuoruusiässä harrastetulla liikunnalla on todettu olevan yh-

teys aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen (Telama ym. 2005). Koulu instituutiona vaikuttaa lapsen kehitykseen pitkän aikaa niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti. Penttisen (2003, 50) mukaan on kansanterveyden kannalta tärkeää, että opettajille suotu kansalaisten terveyttä ja hyvinvointia edistävä liikunnallinen kasvatustehtävä hoidetaan mahdollisimman hyvin.

3.1 Liikunnanopetuksen haasteet

Mäkelän (2014, 61) mukaan liikunnanopetus joutuu nykyään vastaamaan yhteiskunnan ja elintapojen muutoksen myötä moniin uudenlaisiin haasteisiin. Yksi merkittävimmistä elintapojen muutoksesta heijastuva ongelma on riittämätön liikunta, josta käytetään rinnan myös termiä liikkumattomuus. Valtaosa sekä aikuisista että lapsista ja nuorista liikkuu alle kansallisten suositusten. (Husu ym. 2011, 30; Kokko ym. 2015, 15–16.) Lisäksi motoristen taitojen ja fyysisten ominaisuuksien tasoerot ovat kasvaneet, mahdollisesti koululiikunnan ulkopuolisen fyysisen aktiivisuuden erojen suurenemisen vuoksi. Yleinen taloustilanne aiheuttaa paineita kulujen leikkaamiseksi, mikä vaikuttaa muun muassa opetusryhmien muodostamiseen ja kokoon. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 5; 118.) Myös Välijärvi (2016) esittää huolensa yleisten ja alueellisten tasoerojen kasvamisesta perusopetuksessa yleensä sekä koulutukseen kohdistuvista säästöistä. Monikulttuurisuus ja erityisryhmien inkluusio tuovat omat haasteensa, ja toisaalta mahdollisuutensa, kaikkeen opetustyöhön (Savolainen 2013, 27–31). Maa-kuntakeskuksien kasvun jatkuessa alueelliset erot kasvavat (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 6), mikä ilmenee erilaisina haasteina erityisesti pienillä paikkakunnilla.

Liikunnanopetuksen haastavasta luonteesta kertonee, että esimerkiksi Siniharjun (2002, 66) tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista noin kolme neljästä ja liikunnanopettajista lähes kaikki osoittivat kiinnostusta täydennyskoulutuksen mahdollisuutta kohtaan. Arvioimatta sitä, ovatko opettajien osaamistarpeet lisääntyneet vai vähentyneet, niiden voitaneen kuitenkin todeta ennen kaikkea muuttuneen. Keskeisimpiä tekijöitä lienevät suomalaisen peruskoulun perustamisen ajoista voimakkaasti muuttuneet ihmis- ja oppimiskäsitykset (Eteläpelto 2015). Suomen viime vuosina kansainvälisissä mittauksissa suhteellisesti heikentyneiden oppimistulosten seurauksena on havahduttu siihen, että tämänhetkinen opetus ei lähtökohdiltaan välttämättä enää vastaa nykyajan toimintakulttuurin ja -ympäristön osaamistarpeisiin. Esimerkiksi

tiedonhankinta on kokenut mullistuksen, mikä on johtanut siihen, ettei yksityiskohtaisten asiasisältöjen oppiminen ole välttämättä enää niin keskeisessä roolissa kuin aiemmin, sillä tarvittava tieto on nopeasti saatavilla tilanteen vaatiessa. (Sahlberg 2013; Häkkinen 2015.)

Haasteisiin on pyritty vastaamaan erilaisin toimenpitein, joista yksi merkittävimmistä on uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2015). Liikunnanopetuksessa keskiössä tulevat olemaan liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen, myönteisen kehosuhteen luominen, fyysinen aktiivisuus, yhdessä tekeminen, tasa-arvo, turvallisuus sekä liikunnan avulla liikuntaan kasvattaminen (Opetushallitus 2015, 1–4). Lienee kuitenkin perusteltua pohtia sitä, kuinka paljon liikunnanopetuksella voidaan keskeisiin merkittäviin haasteisiin vaikuttaa. Liikunnanopetus tuskin erinomaisesti toteutettunakaan yksinään ratkaise kaikkia ongelmia. Vuosiviikkotunteja on hyvin rajallinen määrä, eivätkä ne yksinään riitä täyttämään 7–18-vuotiaiden terveysliikuntasuosituksia. (Opetusministeriö & Nuori Suomi ry 2008, 6.)

Uuden opetussuunnitelman lisäksi yhtenä näkyvimmistä ja laajamittaisimmista hankkeista voitaneen pitää koulupäivän aktiivisuuden lisäämiseen tähtäävä Liikkuva koulu -ohjelmaa (LIKES 2015; Tammelin 2015). Ohjelmasta ja sen ympäriltä on tehty seurantaa sekä lukuisia tutkimuksia ja opinnäytetöitä, joista useissa on havaittu positiivisia, tarpeeseen vastaavia tuloksia ja vaikutuksia. Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen (2015) ilmoitti hallituksen kärkihankkeisiin kuuluvan Liikkuva koulu -ohjelman laajentamisesta valtakunnallisesti kaikkiin kouluihin, ja hankkeeseen on varattu yli 20 miljoonaa euroa vuosina 2016–2018. Ministeri korosti tavoitetta tuoda kaikkien koululaisten päivään vähintään tunti liikuntaa. Lisäksi Valtion liikuntaneuvosto (2015, 92–97) toi julkaisussaan esille, että kaikkien toimijoiden tulisi pyrkiä edistämään liikunnallisuutta yli hallintorajojen. Kouluissa liikunnalliseen kerhotoimintaan tulisi panostaa, lisätä välituntiliikuntaa ja liikuntatuntien määrää sekä lyhentää istumisjaksoja. Liikunnallista pätevyyttä tulisi tukea erityisesti positiivisten liikuntakokemusten kautta ja mahdollisia esteitä karsia. Sisällössä tulisi pyrkiä tehtäväsuuntautuneisuuden kilpailullisuuden sijaan. Nuoria tulisi myös kuulla aiempaa enemmän. (Valtion liikuntaneuvosto 2015, 92–97.)

Liikkuva koulu -ohjelman lisäksi koululiikuntaa on pyritty edistämään myös muilla pienemmillä toimenpiteillä ja hankkeilla (Valo ry 2014). Koululiikuntaan luetaan liikunnanopetuksen lisäksi myös muut koulussa fyysisen aktiivisuuden mahdollistavat toimet. Väisänen (2015, 17–19) kokosi tutkimuksessaan näistä toimista keskeisimpinä välitunnit, koulumatkaliikunnan, taukoliikunnan sekä liikunnan integroinnin osaksi muita oppiaineita. Hän tiivistää, että koululiikunnan potentiaalia ei hyödynnetä täysin, ja se vaikuttaa olevan vahvasti yhteydessä koulujen rehtorien asenteeseen liikunnallistamista kohtaan. Suurin haaste näyttäisi kuitenkin olevan se, että vastuu kouluyhteisön liikunnallistamisesta kasautuu liiaksi liikunnanopettajien harteille, eikä heillä ole riittävästi koulutusta vastaamaan tähän urakkaan. (Väisänen 2015, 46–48.) Liikuntaa opettavien luokanopettajien kohdalla tilannetta muuttanee se, että he ovat konkreettisemmin vastuussa oppilaan kasvattamisprosessista. Käytännössä luokanopettajan rooli saattaa helpottaa esimerkiksi liikunnan integroimista osaksi muita oppiaineita tai koululiikunnan aktivoimisprosessia.

3.2 Liikunnan oppiaineen erityispiirteet

Liikuntaa eroaa monesta koulun oppiaineesta, sillä tarkoituksena ei ole ainoastaan opettaa yksittäisiä taitoja vaan kasvattaa oppilasta liikunnalliseen elämäntapaan (Penttinen 2003, 12). Liikunnan oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, jolloin kehollisuus, eri aistit ja kieli ovat oppimisen kannalta oleellisessa asemassa. Niiden avulla oppilas oppii reflektoidaan tunteitaan, oppimistaan ja kokemuksiaan. (Opetushallitus 2014, 17.) Näitä liikunnanopetuksen erityispiirteitä Virkkunen (2011, 19) kuvaa väitöskirjassaan osuvasti:

Liikunnanopetuksen luonne koulun oppiaineena on erilainen. Sitä ilmentää parhaimmillaan oppilaista lähtevä innostus ja toimintavapaus. Oppilaiden spontaani innostus on käyttövoima opetuksessa ja oppilaiden kasvatuksessa. Liikunnanopetuksen perusolemus on oppilaiden innostuksen säilyttäminen ja sen kanavoiminen oppilaita kehittävään ja kasvattavaan suuntaan. Liikunnassa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena tapahtumana. Kasvatuspäämäärät kuten yhteisvastuu, altruismi ja yhteinen osallistuminen ovat esillä.

Oppiaineelle tyypillisiä piirteitä ovat terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, vaihtelevat ja monipuoliset vuorovaikutustilanteet, toiminnallisuus (eli oman kehon käyttäminen) ja muihin oppiaineisiin verrattuna poikkeava oppimisympäristö, jossa niin fyysinen kuin psyykinen turvallisuus on ensisijaisen tärkeää (Heikinaro-Johansson 2001, 4–9). Liikuntatunneilla oppilaan suoritus on ulospäin näkyvämpi suhteessa moneen muuhun oppiaineeseen. Negatiiviset, usein nöyryyttävänä pidetyt kokemukset ovat yhteydessä oppilaan kielteiseen suhtautumiseen liikuntaa kohtaan. Tätä voidaan ehkäistä myönteisellä ilmapiirillä, jossa tuetaan oppilaan itsetuottamusta ja luottamusta muita oppilaita kohtaan. Tämä tukee oppilaan onnistumisia ja antaa mahdollisuuden epäonnistumisille. (Lauritsalo 2014, 70.)

Perinteiset sukupuoliroolit ovat liikunnanopetuksessa vahvat. Liikunnanopetuksessa korostuvat tyttöjen ja poikien erilaiset intressit ja tarpeet. Tytöt vaikuttaisivat korostavan tärkeinä autonomiaan, terveyteen ja opettajan positiivisuuteen viittaavia elementtejä, kun pojat puolestaan kilpailullisempaa ja fyysisesti vaativampaa sisältöä. Pojat näyttäisivät suhtautuvan liikuntaan yleisesti ottaen positiivisemmin ja olevan vähemmän herkkiä arvostelulle kuin tytöt. Tyttöille liikunnanopetuksen sosiaaliset aspektit vaikuttaisivat olevan tärkeämpiä kuin pojille. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120.)

Sukupuolen perusteella jaetuissa erillisryhmissä tapahtuva liikunnanopetus vaikuttaisi olevan oppilaiden mielestä usein toimivampi ratkaisu kuin sekaryhmät. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 81–82.) Liikunnanopettajat vaikuttaisivat pitävän lajikohtaista opetusta sekaryhmissä toimivana useimmissa lajeissa, mutta kokivat että yleisesti ottaen opetuksen järjestäminen ja tarkoituksenmukaisuus toteutuvat parhaiten erillisryhmissä (Hill, Harmon & Knowles 2012). Myös Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 120) pitävät erillisopetusta suotavampana kuin sekaopetusta, koska se mahdollistaa tyttöjen ja poikien eroavien liikuntaan liittyvien intressien ja tarpeiden huomioimisen. Lisäksi he mainitsevat sekaryhmässä opettamisen haasteiksi sukupuolten väliset voimaerot turvallisuusriskinä sekä ryhmän suuren heterogeenisyyden, jolloin yksillöllinen opettaminen vaikeutuu haittaavasti. Sekaopetuksen eduksi nähtiin lähinnä sukupuolten välisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120.) Edellisen tutkimuksen aineisto perustuu yhdeksäsluokkalaisten kerätyistä vastauksista, ja voitaneenkin todeta esitettyjen erillisopetusta tukevien perustelujen pätevän sitä voimakkaammin mitä vanhemmasta ikäryhmästä on kyse.

Nykyään liikunnanopetuksen pääpaino ei ole yksittäisissä lajitaidoissa, vaan opettajan tulisi pystyä miettimään, missä eri liikuntamuodoissa kehitetään mahdollisimman monipuolisesti eri liikemalleja ja motorisia perustaitoja (Telama 2013). Tämä ei sulje pois erilaisten lajitaitojen opettelua liikuntatunneilla, mutta haastaa opettajat ajattelemaan asioita erilaisista lähtökohdista. Tavoitteena on monipuolisia liikuntataitoja ja -muotoja opettamalla kehittää motorisen suorituskyvyn edellytyksiä eli liikehallintaa. Lapsuudessa hankittu liikehallinta luo valmiuksia aikuisiän liikuntaharrastukselle, sillä se vaikuttaisi olevan suhteellisen pysyvä ominaisuus. Hyvä liikehallinta voidaankin nähdä merkittävänä tekijänä monipuoliseen liikunnan harrastamiseen niin lapsuus- kuin aikuisiällä. (Kalari 2016, 4–9.) Tulevaisuuden liikuntaharrastusta ajatellen perinteisten lajien opettaminen koulussa ei välttämättä ole edes tarkoituksenmukaista, sillä liikuntakulttuuri kehittyy jatkuvasti, kun perinteisten lajien rinnalle nousee uusia trendilajeja. Nämä trendilajit ovat osa nuorisokulttuuria. Tutkimuksen mukaan nuorisokulttuureista esille tulevien lajien käyttö koululiikunnassa voi lisätä oppilaiden motivaatiota, yhteisöllisyyttä ja tukea vapaa-ajan liikuntaharrastusta. (Nurmi 2012, 62–63.) Liikunnanopetuksessa oppilaat ovat tottuneet siihen, että kullakin liikuntatunnilla on jokin lajiteema, ja vaikuttaisi siltä, että juuri “tunnin laji” on tunnilla viihtymisen tärkein mittari (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 245). Nähtäväksi jääkin, miten oppilaat hyväksyvät ja innostuvat liikunnanopetuksesta perusmotoristen taitojen kautta.

Kalarin (2016, 4–9) mukaan liikuntakulttuurin muutoksen vuoksi emme voi tietää, millaista liikuntaa harrastamme tulevaisuudessa tai sitä millaiseksi liikuntakulttuuri on muuttumassa. Kuten muissakin oppiaineissa, liikunnan opetukselle on löydettävissä perustiedot ja taidot, jotka halutaan opettaa oppilaalle. Loppujen lopuksi on vain oppilaasta itsestä kiinni, kuinka hän niitä tulevaisuudessa käyttää ja osaa soveltaa. Tällä perusteella liikunta ei välttämättä olekaan niin erityinen muihin oppiaineisiin nähden. On käytävä arvokeskustelua siitä, kuinka tärkeää esimerkiksi perinnelajien opettaminen on ja pohdittava sitä, millainen liikunta todella innostaa nuoria ja siten edistää liikunnanopetuksen tavoitteita (Telama 2013).

4 LUOKANOPETTAJAT SUOMESSA

Luokanopettajat ovat Suomessa valtaosin (94,0 % vuonna 2013) muodollisesti päteviä ja osuus on kasvanut vuodesta 2005 noin kolme prosenttiyksikköä. Ikäjakaumaltaan luokanopettajat (mukaan lukien esiopetuksen opettajat) jakautuvat tasaisesti alle 40-, 40–49- ja yli 50-vuotiaisiin, kunkin joukon kattaessa noin kolmanneksen koko ryhmästä (Hartonen & Ojala 2014, 69–71).

Vuonna 2013 yleissivistävään koulutukseen muista tehtävistä hakeutui noin 14 % opettajista, kun vastaavasti opettajasta muihin tehtäviin siirtyi noin 9 %. Opetusalan sisällä henkilöstöstä noin 12 % vaihtoi tehtävänsä. Ammatinvaihtoa harkitsi noin 20 % yleissivistävän opetuksen piiriin kuuluvista opettajista ja uudelleen- tai jatkokouluttautumista harkitsi noin 34 %. Työpaikan vaihtoa harkitsi noin 28 % ja sapattivapaan pitämistä noin 36 % yleissivistävän opetuksen piiriin kuuluvista opettajista. (Jokinen ym. 2013, 34–47.) Luokan- ja liikunnanopettajien välillä näyttäisi olevan löydettävissä yhteisiä työtyytyväisyyttä määritteleviä tekijöitä. Luokanopettajien (Jokinen ym. 2013, 34–47) sekä liikunnanopettajien (Mäkelä 2014, 62–63) työtyytyväisyyttä mittaavissa tutkimuksissa keskeiseksi jaksamiseen ja viihtymiseen vaikuttavaksi tekijäksi koettiin työyhteisö. Ammatinvaihtoon vaikuttavia tekijöitä olivat halu kehittyä ammatillisesti ja käyttää omia kykyjä paremmin sekä hankalat oppilaat. Tämän lisäksi ammatin arvostus ja työstä saatava palkkio nähtiin molemmissa tutkimuksissa kehittämiskohteena.

Yhteiskunnan muuttuessa aiempaa kilpailullisemmaksi ja suorituskeskeisemmäksi ovat myös opettajan työlle asetetut vaatimukset kasvaneet. Tästä huolimatta työstä saatu arvostus ja palkkio eivät ole kasvaneet tarpeeksi vaatimuksiin nähden. Huolenaiheita herättävät opettajan työn kasvaneet vaatimukset, työkuorman kasvaminen sekä opettajien jaksaminen. Suomessa opettajien työssä pysyvyys on kuitenkin suhteellisen hyvää verrattuna muihin hyvinvointivaltioihin, joissa ongelmaksi on noussut nuorten aloittelevien opettajien ammatinvaihto. (Mäkelä 2014, 61.)

Luokanopettajan ammatti on niin Suomessa kuin maailmallakin naisvaltainen ala. Esiopetuksen opettajat mukaan lukien, vuonna 2013 luokanopettajista 75,4 % oli naisia (Hartonen &

Ojala 2014, 68). The World Data Bankin (2014) tilastojen perusteella vuosina 2006–2013 maailman opettajista noin kuusi kymmenestä oli naisia. Vaikka tilastosta puuttuvat useiden maiden tulokset, voidaan havaita, että esimerkiksi Afrikassa, pohjoisosat pois lukien, miesten osuus opettajista on poikkeuksellisen suuri. Länsimaisena vertailuesimerkkinä Yhdysvalloissa vuosina 2011–2012 tehdyssä tutkimuksessa naisten osuus kaikista opettajista oli 76,3 % (Institute of Education Sciences 2012). Laajassa tanskalaistutkimuksessa (Andersen 2011) havaittiin, että naisopettajat ovat tyytyväisempiä työhönsä ja kokevat itsensä pätevämmiksi kuin miespuoliset kollegansa. Tutkijat havaitsivat empatian olevan vahvasti yhteydessä työtyytyväisyyteen ja pätevyyden kokemukseen, joten tulosta selittänee se, että naiset osoittautuvat keskimäärin empaattisemmiksi. Toisaalta naisopettajien suurempi koettu pätevyys löytyi myös pakistani-laistutkimuksesta, jossa tutkijat mainitsevat opettajan työn kulttuurillisesta asemasta “naisten työnä” (Ahmad, Khan & Rehman 2015). Saman havainnon esittää myös Andersen (2011, 4) tutkimuksessaan.

4.1 Luokanopettajien koulutus

Luokanopettajaksi on mahdollista opiskella yliopistoissa Helsingissä, Jyväskylässä, Rovaniemellä, Oulussa, Tampereella, Turussa, Raumalla, Joensuussa sekä Savonlinnassa. Näistä Rauma ja Savonlinna ovat erillisiä opettajankoulutuslaitoksia. (KK Valmennuskeskus Oy 2016.) Luokanopettajan koulutus kestää keskimäärin viisi vuotta, jonka aikana suoritetaan kasvatustieteen kandidaatin (180 op) sekä kasvatustieteen maisterin (120 op) opintokokonaisuudet. Tutkinnon pääaineeksi voidaan valita kasvatustiede tai kasvatuspsykologia. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto.) Luokanopettajakoulutukseen vuonna 2013 hakeutuvista noin 73 % ja opiskelemaan hyväksytyistä noin 80 % oli naisia (Karhu 2014, 53–54). Tämä suhde muistuttaa ammatissa olevien opettajien sukupuolijakaumaa.

Luokanopettajan koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Luokanopettajan koulutus antaa kelpoisuuden toimia peruskoulun luokanopettajana luokilla 1–6 kaikissa perusopetuksessa opetettavissa aineissa. Tavoite ja opettajankoulutuksen päälinjat kuten keskeiset opinnot ja niiden rakenne sekä koulutukseen kuuluva ohjattu harjoittelu määräytyvät valtioneuvoston asetuksesta

(794/2004), mutta opetussuunnitelmien laatimisessa yliopistot ovat hyvin autonomisia. Merkittäviä yliopiston opetussuunnitelmia määritteleviä tekijöitä ovat esimerkiksi opettajien erityisosaaminen ja laitoksen tai yksikön perinteet (Karjalainen ym. 2007, 38–39). Opetussuunnitelmien erilaisuudesta huolimatta, opetuksen tavoitteiden tulisi vastata opettajan työn osaa- mistarpeita. Tällä tarkoitetaan opettajan työn kannalta tärkeimpänä pidettyjä tietoja, taitoja ja arvoja. (Kari 2016, 107–108.)

Luokanopettajan opinnoissa on valtioneuvoston asetuksen (794/2004) 19§ mukaan määrätty sisältyvän kaksi suurempaa vähintään 60 opintopisteen kokonaisuutta. Näistä ensimmäistä kutsutaan opettajan pedagogisiksi opinnoiksi. Kyseiset opinnot ovat kasvatustieteellisiä opintoja, joissa painottuvat didaktiikka ja ohjattu harjoittelu. Opettajan pedagogisten opintojen lisäksi luokanopettajien koulutukseen kuuluvat perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM), jotka antavat valmiuksia kaikille yhteisten perusopetukseen kuuluvien aineiden opetusta varten. Luokanopettajakoulutukseen sisältyy myös vähintään 60 opintopisteen vapaasti valittavat sivuaineopinnot. Monessa yliopistossa sivuaineopinnot voidaan muodostaa kahdesta 25 opintopisteen sivuaineesta tai yhdestä laajasta 60 opintopisteen sivuaineesta. Laajan sivuaineen suorittaminen antaa perusopetuksen aineenopettajan pätevyyden. Laajan sivuaineen opinnot koostuvat 25 opintopisteen sivuainekä 35 opintopisteen aineopinnoista. Mikäli opiskelija lukee kaksi sivuainetta, tulee hänen lukea lisäksi vähintään 10 opintopistettä vapaavalintaisia opintoja. (Helsingin yliopisto 2015; Itä-Suomen yliopisto 2015; Jyväskylän yliopisto 2014; Lapin yliopisto 2015; Tampereen yliopisto 2015; Turun yliopisto 2014.)

4.2 Liikunta osana luokanopettajien koulutusta

Liikuntaa oppiaineena on tarjolla luokanopettajakoulutuksen POM-, sivuaine- ja valinnaisissa opinnoissa, joista pakollisia kursseja sisältyy vain POM-opintoihin. Liikuntakurssien määrä vaihtelee oppilaitoksittain, joissa esimerkiksi POM-opintojen laajuus on 3–6 opintopisteen välillä. (Valtonen & Hakala 2010.) Joissakin yliopistoissa liikunnan kanssa on integroitu esimerkiksi terveystiedon tai taito- ja taideaineiden opintoja (Jyväskylän yliopisto 2014; Itä-

Suomen Yliopisto 2015). Liikunnan aineenopettajan pätevyyden voi suorittaa vain Jyväskylän ja Turun yliopistossa. (Jyväskylän yliopisto 2014; Turun yliopisto 2014.)

POM-opintojen liikunnan pakollisen osuuden keskeinen tavoite on luoda opiskelijalle valmiuksia toimia liikuntaa opettavana luokanopettajana. Liikunnan POM-opintojen tavoitteet vaihtelevat oppilaitoksittain, mutta keskeisiä, monissa yliopistoissa toistuvia, teemoja ovat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen ymmärtäminen ja tukeminen liikunnan avulla, lapsen hyvinvoinnin edistäminen eri toimintaympäristöissä sekä motorisen oppimisen perusteet koululiikunnassa. (Helsingin yliopisto 2015; Itä-Suomen yliopisto 2015; Jyväskylän yliopisto 2014; Lapin yliopisto 2015; Tampereen yliopisto 2015; Turun yliopisto 2014.) Tältä osin tavoitteiden voidaan todeta olevan linjassa perusopetuksen liikunnanopetukselle määriteltyihin tavoitteisiin nähden.

Luokanopettajakoulutuksen liikunnanopintojen kehittämiseen ovat useat tutkijat (Penttinen 2003, Valtonen & Ruismäki 2012, 27; 136–138; Kari 2016, 172) osoittaneet mielenkiintoaan. Heidän mukaansa luokanopettajakoulutuksessa olisi hyvä selvittää ja opetuksessa ottaa huomioon aloittelevien opiskelijoiden liikuntataustat ja käsitykset liikunnanopetuksesta. Penttinen (2003, 137) ehdottaa perusopintoihin lisäkoulutusta liikuntaan erikoistumattomille sekä lähtötasoltaan heikommille opiskelijoille sekä liikunnan POM-opintojen vähimmäismääräksi 6 opintopistettä. Luokanopettajaopiskelijoita tutkineen Karin (2016, 171–173) mukaan opiskelijoiden mielestä kasvatustieteiden, POM-opintojen sekä ohjatun harjoittelun välistä yhteistyötä tulisi parantaa. Opiskelijoiden mielestä opintokokonaisuudet jäivät helposti irrallisiksi, toisiaan kohtaamattomiksi. Tämän lisäksi opiskelijat toivoivat, että opetuksessa käytettäisiin niitä opetusmenetelmiä, joita myös heidän haluttaisiin käyttävän opettajina. Sisällön suhteen opiskelijoilla oli toiveita lasten osallisuuden tukemiseen koulussa sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön koulussa. (Kari 2016, 171–173.)

Liikunnan koulutuskokonaisuuksien tavoitteena on antaa valmiudet toimia liikuntaa opettavana luokanopettajana. Jatkuvan yhteiskunnan muutoksen myötä opetussuunnitelma ja siten myös opettajien osaamistarpeet tulevat muuttumaan. Nämä osaamistarpeet säätelevät luonnollisesti luokanopettajakoulutuksen sisältöjä. Jatkuva seuranta ja tutkimus mahdollistavat koulu-

tuksen säilyttämisen ajankohtaisena. Haasteena on, että opettaja käy koulutuksensa kerralla, eikä taattua jatkokouluttautumisen mahdollisuutta ole. Tämä korostanee entisestään itsensä kehittämisen taitojen merkitystä.

5 LUOKANOPETTAJA LIIKUNNANOPETTAJANA

Tarkastelun rajaaminen liikuntaa opettaviin luokanopettajiin on haastavaa, sillä jotkin merkittävistä viimeaikaisista tutkimuksista (esim. Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Virkkunen 2011) käsittelevät liikunnanopettajia joukkona, johon kuuluvat pätevyydestä riippumatta kaikki liikuntaa koulussa opettavat opettajat. Toinen keskeinen haaste on, että liikunnanopetusta käsitellään usein koko peruskoulun kattavana kokonaisuutena, kun taas luokanopettajien vastuu painottuu alakouluun. Tämän vuoksi esimerkiksi tilastojen tulkinnessa on oltava kriittinen. Ulkomaisen tutkimuksen peilaamista kotimaiseen rajoittavat jossakin määrin kulttuurien, olosuhteiden, koululaitosten ja opettajankoulutusjärjestelmien eroavaisuudet.

On havaittu (vrt. Siniharju 2002; Kangas & Kyllönen 2011; Ahokas & Autio 2012), että luokanopettajaopiskelijoiden ja liikunnanopettajaopiskelijoiden arvomaailmat ovat monilta osin samankaltaiset. Molempia opettajaryhmiä yhdistää jokin kasvatuksellinen päämäärä. Jonkinasteista vertailua liikunnanopettajien ja liikuntaa opettavien luokanopettajien välillä lienee kuitenkin perusteltua tehdä, koska tällöin saadaan käsitys siitä, miten ala- ja yläkoulujen liikunnanopetus eroavat toisistaan sekä siitä, miten erilaiseen opettajan rooliin sosiaalistuminen vaikuttaa liikunnanopetuksen arvokäsityksiin. Ahokas ja Autio (2012) puolestaan havaitsivat tutkimuksessaan joitakin selkeitä eroja vertaillessaan luokan- ja liikunnanopettajaopiskelijoiden arvomaailmoja liikunnanopetuksessa.

Luokanopettajuutta ja sen kehittymisen eri vaiheita on tutkittu suhteellisen paljon. Tutkimuksista käy ilmi, että työelämässä toimivia on tutkittu vähemmän kuin opettajaksi opiskelevia. (Kari 2016, 116.) Liikuntaa opettavista luokanopettajista tietoa näyttäisi kuitenkin olevan saatavilla rajoitetusti. Lawsonin (1983) teoriaan viitaten tässä luvussa käsitellään liikunnanopettajuutta ja sitä koskevaa tutkimusta koko opettajan elämän kattavana kokonaisuutena, jonka jokaisella vaiheella on vaikutusta opettajan arvoihin, kokemuksiin ja näkemyksiin. Tämän vuoksi luvussa tehdään ammatissa olevien opettajien lisäksi nostoja opettajaksi vielä opiskelevia käsittelevistä tutkimuksista.

5.1 Liikuntaa opettavan opettajan rooli

Virkkunen (2011, 26–27) kuvaa Arnoldia (2001, 145–148) mukaillen liikunnanopettajan rooliksi innostajan ja urheilullisen arvoesimerkin. Lisäksi hän korostaa liikunnanopettajan roolia dialogin edistäjänä ja huolenpitäjänä. Opettaja ja hänen toimintansa on yksi keskeisimmistä tekijöistä oppilaan liikuntasuhteen muodostumisessa, ja on selkeästi yhteydessä etenkin negatiivisiin liikunnallisiin kokemuksiin (esim. Lehmuskallio 2011, 24; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–81).

Väisänen (2015, 46) tutkimuksessa liikunnanopettajaopiskelijat määrittivät liikunnanopettajan keskeisiksi tehtäviksi liikunnanopetuksen toteuttamisen, liikunnan edistäminen koulupäivän aikana sekä eri toimijoiden yhteistyön vahvistamisen ja aktivoimisen. Liikunnanopettajaopiskelijat kokivat liikunnallisen toimintakulttuurin rakentamisen sekä oppilaiden aktiivisen elämäntavan tukemisen yhteistyössä koulun muiden toimijoiden kanssa osaksi liikunnanopettajan roolia. (Väisänen 2015, 46–47.) Lieneekin aiheellista pohtia, onko tässä suhteessa liikunnanopettajan vastuu ja työnkuva laajempi kuin muiden opettajien, ja otetaanko tätä huomioon esimerkiksi työehdoissa. Mäkelä ym. (2012) havaitsivat, että liikunnanopettajan työnkuvaan kuuluu varsinaisen liikunnanopetuksen lisäksi paljon muita päivittäin ja viikoittain sekä muutamia kuukausittain tai lukuvuosittain hoidettavia tehtäviä. Näistä tehtävistä kuitenkin monet, kuten koordinointi ja varausten tekeminen saattavat kuormittaa vähemmän luokanopettajaa, joka vastaa muutenkin oman luokkansa opintosuunnitelmasta, ja liikunta hoituu ikään kuin muun koordinoinnin ohella.

Liikunnallista elämäntapaa edustava rooli saattaa asettaa liikuntaa opettavalle ulkonäköpaineita. Liikunnanopettajille asetut habitukseen liittyvät normit poikkeavat merkittävästi muusta opettajakunnasta. Kamila (2012, 123–126) luokitteli väitöskirjassaan opettajia eri kategorioihin ulkoasun perusteella, ja valtaosa liikunnanopettajista haarukoitui omaan kategoriaansa “rennot urheilulliset”. Keskeistä sinänsä on, että kyseinen asustus katsottiin sopivaksi liikunnanopettajille, mutta ei muille opettajille. Toisaalta tutkimuksesta käy myös ilmi, että luokanopettajien pukeutuminen on usein käytännön syistä aavistuksen vapaampaa kuin aineopettajien, koska luokanopettajat opettavat useita aineita päivän aikana (Kamila 2012). Näiden ha-

vaintojen perusteella voitaneen päätellä, että liikuntaa opettavien ulkoasu voi olla keskimäärin erilainen ylä- ja alakoulussa. Pohtimisen arvoista lieneekin, vaikuttaako opettajan ulkoinen liikunnallisesta suuntautumisesta välittyvä kuva oppilaan liikuntasuhteen rakentumiseen ja miten opettajien habituksen muutos vaikuttaa siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Lisäksi etenkin yläkoulussa liikunnanopettaja edustaa muista oppiaineista poiketen useimmiten samaa sukupuolta kuin oppilaat.

Opettajan hyvä oppilastuntemus auttaa tunnistamaan oppilaiden erilaisuuden ja huomioimaan heidän sensitiivisyytensä. (Lauritsalo 2014, 70.) Kaukanen ja Ketola (2000) selvittivät lukiolaisten käsityksiä hyvästä liikunnanopettajasta. He tulkitsivat keskeisiksi ominaisuuksiksi positiivisuuden, iloisuuden, aitouden, rentouden ja huumorintajuisuuden. Opiskelijat näkivät, että opettajan tulisi didaktisesta näkökulmasta suunnitella hyvin, toteuttaa monipuolisia ja eriytettyjä tunteja sekä arvioida opiskelijat tasapuolisesti. Lukiolaiset vaikuttaisivat pitävän hyvää liikunnanopettajaa oikeudenmukaisena ja lämminhenkisenä opastajana ja virikkeellistäjänä. (Kaukanen & Ketola 2000, 2; 60–71.) Tulosten ei sellaisenaan voida olettaa pätevän alakoulussa, sillä lukiolaisten kehittyneemmät itsesäätelyn taidot mahdollistavat autonomisemman oppimisympäristön luomisen. Lisäksi autonomiaa mahdollisesti tukevana tekijänä mainittakoon, että alakoulussa valtaosa liikunnanopetuksesta on kaikille pakollista, kun luki-ossa valtaosa liikuntatarjonnasta on useimmiten vapaavalintaista.

5.2 Opettajien kokemukset liikunnan opettamisesta

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksellisuutta liikunnanopetuksessa on käsitelty monissa tutkimuksissa (Kangas & Kyllönen 2011; Ahokas & Autio 2012; Valtonen & Ruismäki 2012; Kääntä & Lehikoinen 2015; Laukkanen 2015; Kari 2016). Kokemuksellisuudella vaikuttaisi olevan vahva yhteys opettajan valmiuksiin ja tahtotilaan opettaa liikuntaa.

Penttisen (2003, 129–132) tekemän tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat kokivat opintojen jälkeisiksi liikunnanopetuksensa vahvuuksiksi motivoinnin, turvallisuuden, työrauhan, suunnittelun ja organisoinnin, ja vastaavasti heikkouksiksi erityisoppilaiden ja motoristen oppimisvaikeuksien kohtaamisen. Laukkasen (2015, 94–95) tutkimuksessa hankalien oppilai-

den ohjaaminen paljastui erääksi keskeiseksi pystyvyyden kokemusta heikentäväksi tekijäksi. Nortusen (2009, 59–62) tutkimuksessa kävi ilmi, että miehet arvioivat kaikkien muuttujien osalta omat liikunnanopetustaitonsa paremmiksi kuin naiset. Tämä saattaa olla yhteydessä siihen, että miesopettajat opettavat yleensä poikia ja naisopettajat tyttöjä, sillä poikien ja tyttöjen erityispiirteet määrittelevät jokseenkin oppituntien pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja. Haastavimmaksi liikunnanopetuksen osa-alueeksi miehet kokivat opetussuunnitelman hyödyntämisen opetustyössä, naiset puolestaan suhdetoiminnan (Nortunen 2009, 52; 57–62). Siniharjun (2002, 65) keskeinen havainto oli, että luokanopettajat arvioivat saavuttaneensa paremmin kaikki tavoitteensa kuin liikunnan aineopettajat. Siniharju esittää selittäväksi tekijäksi muun muassa sitä, että aineopettajat omaavat laajemman asiantuntemuksen oppiaineestaan, jolloin he myös vaativat itseltään enemmän.

Siniharju (2002) selvitti lisäksi tutkimuksessaan luokan- ja liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnanopetuksen opetussuunnitelmatyöstä ja tavoitteista. Tutkimuksessa myös vertailtiin liikuntaa opettavien luokanopettajien ja liikunnanopettajien mielipiteitä liikunnanopetuksesta. Kyseinen tutkimus osuu tämän tutkimuksen kannalta keskeiseen ajankohtaan, koska molemmissa tapauksissa ollaan käyttöön ottamassa uutta opetussuunnitelmaa (opetussuunnitelmat 2004 ja 2014). Kaiken kaikkiaan luokanopettajat kokivat opetussuunnitelmatyön mielekkäämmäksi kuin liikunnanopettajat. Luokanopettajat tyypillisesti työstivät opetussuunnitelmaa useamman opettajan kesken, kun liikunnanopettajat taas pareittain. Opetussuunnitelmatyössä positiiviseksi koetut tekijät erosivat kohderyhmien välillä: luokanopettajien vastauksissa korostuivat koulun resurssit, tilat ja välineet, kun liikunnanopettajien vastauksissa taas autonomia ja oman työn jälki. Negatiiviseksi koetut asiat eli turhauttavuus, raskaus ja kiire nousivat esille molemmilla kohderyhmillä. (Siniharju 2002, 63–64.)

5.3 Opettajien arvot liikunnanopetuksessa ja suhde liikuntaan

Opettajien liikunnanopetuksen arvoissa vaikuttaisi olevan pieniä eroavaisuuksia aineen- ja luokanopettajien sekä sukupuolten välillä. Yleisesti ottaen arvot ovat kuitenkin yhteneväisiä liikunnanopetussuunnitelmassa esitettyihin arvoihin nähden. Lisäksi henkilökohtaisella liikuntasuhteella, koulutustaustalla sekä työkokemuksella näyttäisi olevan vaikutusta opettajien ko-

kemaan pätevyyden tunteeseen liikunnanopetuksessa. Koettu pätevyys näyttäisikin korreloivan erityisesti liikunta-aktiivisuuden ja liikuntakokemusten suhteen. (Morgan & Bourke 2008; Nortunen 2009; Kangas & Kyllönen 2011, Palomäki & Heikinaro-Johanssonin 2011; Ahokas & Autio 2012; Opetushallitus 2014; Valtonen ym. 2015.)

5.3.1 Arvot

Behets ja Vergauwen (2004) havaitsivat tutkiessaan belgialaisia ala- ja yläkoulun liikunnanopettajia, että alakoulun opettajat painottivat opetuksessaan aineen sisällöllistä hallintaa, kun yläkoulun liikunnanopettajat taas sosiaalista vastuuta ja tarpeita. Tutkimuksen tulostarkastelussa erotteluvimmaksi tekijäksi nousi nimenomaan opettava luokka-aste, jolla opettaja toimi, eikä sukupuoli, opetuskokemus tai koulutustausta juuri erotellut oppiainesisällöllisiä arvotuksia. Kangas ja Kyllönen (2011) puolestaan totesivat aloittelevia luokanopettajaopiskelijoita tutkiessaan iän, sukupuolen, aiemman koulutuksen sekä kiinnostuksen liikunnan sivuaineesta jaottelevan opiskelijoiden arvomaailmoja.

Miesten ja naisten arvomaailmat liikunnanopetuksessa vaikuttavat hieman eroavan toisistaan. Tätä selittänevät osittain tyttöjen ja poikien erityistarpeet liikunnanopetuksessa ja toisaalta myös perinteiset sukupuolinormit. Naiset painottivat liikunnanopetuksessa enemmän elämyksellisyyttä, perinteitä sekä autonomiaa, miehet kilpailua. Tärkeimmiksi ilmoitetut arvot, eli liikunnan ilo, liikunnallinen elämäntapa sekä sosiaalisuus ja suvaitsevaisuus olivat kuitenkin suhteellisen yhteneväisiä sukupuolten välillä ja olivat samassa järjestyksessä. (Kangas & Kyllönen 2011, 47-63.) Ahokas ja Autio (2012, 70) totesivat luokan- ja liikunnanopettajaopiskelijoita tutkiessaan naisten painottavan liikunnanopetuksen arvomaailmassaan sosiaalisuutta, itseohjautuvuutta sekä turvallisuutta, kun miehet puolestaan heidänkin mukaansa painottivat kilpailua naisia enemmän. Kaiken kaikkiaan hedonismi oli tärkeimmäksi koettu liikunnanopetuksen arvoluokka, jonka lisäksi erityisen tärkeiksi koettiin tasa-arvo ja aktiivisuuteen kannustaminen. (Ahokas ja Autio 2012, 70.)

Opettajaopiskelijoita tutkiessaan Kangas ja Kyllönen (2011, 48–49) havaitsivat luokan- ja liikunnanopettajaopiskelijoiden arvomaailmojen olevan suhteellisen yhteneväiset. Siniharjun

(2002, 64–65) tutkimuksessa luokanopettajat arvottivat motoristen perustaitojen opettamisen tärkeämmäksi tavoitteeksi kuin liikunnanopettajat, jotka painottivat lajitaitojen oppimista. Samansuuntainen tulos on havaittavissa Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 104–105) tutkimuksessa, jossa kaikkien liikuntaa opettavien opettajien parhaiten saavuttamaksi koettu tavoite oli liikunnan lajitaitojen opettaminen. Huomionarvoista sinänsä, että uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) liikunnanopetuksen keskiössä ovat nimenomaan motoriset perustaidot. Tuloksia tosin selittänee se, että vanhoissakin opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2004, 236–238) motoriset perustaidot ovat tärkeässä roolissa nimenomaan alakoulussa, kun taas yläkoulussa painotetaan lajitaitoja. Alakoulussa opetuksesta vastaavat pääsääntöisesti luokanopettajat, kun taas yläkoulussa liikunnan aineopettajat. Kyseinen muutos uudessa opetussuunnitelmassa painottuu yläkouluun, mikä selittänee eroja tavoitteenasettelussa.

5.3.2 Liikuntasuhde

Morgan ja Bourke (2008, 25–26) havaitsivat, että luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisella koululiikuntataustalla on merkittävä yhteys heidän aikuisiän liikunnan harrastamiseensa sekä koettuihin valmiuksiinsa opettaa liikuntaa. Myös liikunnan harrastuneisuuden on todettu olevan yhteydessä opettajaopiskelijoiden koettuun pedagogisen sisältötiedon ja -taidon hallintaan. Luokanopettajaopiskelijat pyrkivät opintojensa aikana vahvistamaan vahvuuksiaan heikkouksien sijaan. Liikunnan opinnoissa tämä korostui siten, että suuri osa liikuntaan erikoistuneista omasi pitkäkestoisen, monipuolisen ja säännöllisen, jo lapsuus- ja nuoruusiällä aloitetun liikuntasuhteen. Huomioitavaa on, että yllä esitetyt opiskelijan tulevaa liikunnan opetussuhdetta ennustavat tekijät eivät välttämättä kerro, minkä tavoitteiden mukaisesti opettaja lopulta toimii työssään. (Penttinen 2003, 129–132.)

E erityisesti heikosti liikunnallisen pystyvyyden kokevat ja vähän liikuntaa harrastavat opiskelijat vaikuttaisivat kokevan liikunnanopinnot riittämättöminä ja ei-motivoivina (Laukkanen 2015, 91–92). Samansuuntaisen havainnon työelämästä esittävät McKenzie ym. (1999), jotka totesivat tapaustutkimuksessaan fyysisesti aktiivisempien opettajien tuottavan laadukkaampaa liikunnanopetusta kuin inaktiivisempien kollegojensa. Opettajien liikuntasuhdetta ja sen vaikutusta liikunnan opiskeluun ja opettamiseen tutkinut Kari (2016, 65–68) luokitteli luokan-

opettajaopiskelijat seitsemään kategoriaan liikunnallisen taustan perusteella. Hän totesi näiden kategorioiden vaikuttaneen merkittävästi sekä liikunnan sivuaineeksi valitsemiseen tai valitsematta jättämiseen sekä opiskelijoiden tapaan opiskella ja opettaa liikuntaa. (Kari 2016, 173; 192–193.)

Myös Valtonen ym. (2015) havaitsivat selkeitä eroja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksissä hyvästä liikunnanopetuksesta riippuen fyysisestä aktiivisuudesta, yläkoulun aikaisista liikunnan arvosanoista sekä sukupuolesta. Vähäinen opetuskokemus ja oma liikunnallinen harrastuneisuus sekä negatiiviset liikuntakokemukset ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden alentuneeseen pystyvyyden tunteeseen liikunnanopettajana. Lisäksi aineenhallinta vaikuttaisi olevan keskeinen koettua pätevyyttä lisäävä tekijä (Laukkanen 2015, 90–93).

5.3.3 Liikunnanopintojen määrä ja työkokemus

Opiskelijoita tutkittaessa liikunnallisen taustan lisäksi myös muun koulutuksen ja työkokemuksen on havaittu vaikuttavan näkemyksiin liikunnan opettamisesta. Liikunnanopetuskokemus alakoulussa vaikuttaisi lisäävän myönteisyyden painoarvoa, ja kokemus muista liikunnanohjaustehtävistä suorituskyvyn korostamista oppilaan huomioimisen kustannuksella. (Valtonen & Ruismäki 2012.) Lisäksi liikunnanopetuksen monipuolisuuteen näyttäisi vaikuttavan keskeisesti liikunnan opintojen määrä (Kari 2016, 175).

Penttisen (2003, 13) näkemys siitä, että opettajankoulutuksella ei ole mahdollisuutta antaa vastauksia kaikkiin työelämässä kohdattaviin kysymyksiin ja haasteisiin, korostanee oppisisältöjen valinnan merkitystä luokanopettajakoulutuksessa. Koulutuksen yliopistokohtaisten sisältöjen kirjavuus ja POM-opintojen vähäinen liikunnan määrä heijastuu esimerkiksi Penttisen (2003) ja Nortusen (2009) tutkimuksissa, joissa käy ilmi, että sivuainekokonaisuuksia suorittaneet kokivat valmiutensa liikunnanopetuksessa monelta osin parempina kuin vain POM-opinnot käyneet. Lisäksi liikunnan opintojen määrä ja laajuus sekä opetuskokemus opettajankoulutuksen aikana vaikuttivat liikunnan opetushalukkuuteen (Penttinen 2003, 129–132).

Nortunen (2009, 62–64) tutkimuksen koulutustaustan tarkastelu puolestaan paljasti, että liikunnan sivuaineopinnot käyneet luokanopettajat suhtautuivat liikunnanopetustaitoihinsa huomattavasti luottavaisemmin kuin pelkät POM-opinnot suorittaneet opettajat. Erityisesti tyytyväisyys omiin pedagogisiin ja didaktisiin taitoihin sekä liikuntakasvatustaidot näyttäsivät olleen vahvasti yhteydessä koulutukseen. Tulokset työkokemuksen vaikutuksesta paljastivat erityisoppilaan kohtaamisen ja suhdetoiminnan, eli ulkoisen ja sisäisen yhteistyön eri tahojen kanssa, olevan haastavia osa-alueita, mahdollisesti niihin koulutuksen aikana riittämättömän paneutumisen vuoksi. (Nortunen 2009, 62–65; 68–69.)

Vaikka miespuolisia luokanopettajia on vain noin viidennes kaikista luokanopettajista, heidän suhteellinen osuutensa liikunnan sivuaineen käyneistä on huomattavasti suurempi. Esimerkiksi 2003 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella liikunnan sivuaineen 24 hakijasta 11 oli miehiä. Luokanopettajat vaikuttaisivat kokevan liikunnan itselleen kaikista hyödyllisimmäksi sivuaineeksi, mutta työn kannalta hyödyttömimmäksi. Toisaalta huomattavasti suurempi osa miehistä piti liikuntaa työn kannalta tärkeänä sivuaineena, mutta naisopettajien suurempi määrä vaikuttaa jakautumaan. (Majamäki 2004, 26–29; 62–65.)

6 SOSIAALISTUMINEN LIIKUNTAA OPETTAVAKSI LUOKANOPETTAJAKSI

“Sosiaalisaatio eli sosiaalistuminen on elinikäinen prosessi, joka ohjaa yksilön kehitystä sosiaalisen yhteisön jäseneksi ja vahvistaa kulttuurin mukaisen kielen, arvojen, asenteiden ja tradition sisäistämistä. Sosiaalistumisprosessissa yksilö ei ole passiivinen vastaanottaja, vaan toimija, joka voi omalla toiminnallaan myös muuttaa kulttuuria.” (Pikkarainen 2011.) Tässä luvussa käsitellään liikunnanopettajaksi sosiaalistumista luokanopettajuuden näkökulmasta. Kari (2016, 180) määrittelee opettajaksi sosiaalistumiseen keskeisesti liittyvän opettajuuden ytimen tarkoittavan opettajan suhdetta maailmaan. Opettajuuden ytimessä korostuu opettajan suhde kolmeen asiaan: oppimiseen eli opettajan rooliin oppimisprosessissa, tietoon eli opetettaviin asioihin sekä muihin ihmisiin, erityisesti oppilaisiin.

Lawsonin (1983) teorian mukaan liikunnanopettajaksi sosiaalistuminen jakautuu kolmeen vaiheeseen, jotka ovat aika ennen opettajankoulutusta eli akkulturaatiovaihe, opettajankoulutus sekä työelämään sosiaalistuminen. Nämä vaiheet vaikuttavat opettajan näkemyksiin liikunnanopetuksesta ja sen opettamisesta. Akkulturaation vaiheessa yksilö sosiaalistuu liikuntakulttuuriin lapsuuden ja nuoruuden liikunta- ja urheiluharrastusten sekä koululiikunnan parissa. Opettajankoulutuksen aikana yksilö sosiaalistuu tietoisesti liikunnanopettajaksi eli opettelee ammatinharjoittamisen kannalta keskeisiä tietoja, taitoja ja arvoja. Työelämään sosiaalistumisessa yksilö, niin kokenut kuin aloitteleva opettaja, oppii ja mukautuu toimimaan osana työyhteisöä. Hän opettelee työyhteisössä arvostettuja ja vaadittuja tietoja ja taitoja. Tässä sosiaalistumisen vaiheessa oppimisprosessissa saattaa korostua järjestelmällisyys ja rutiininomainen toiminta, jolloin yksilön huomioiminen ja tarpeet saattavat jäädä huomiotta. (Lawson 1983.)

Lawsonin (1983) teoriaa tukee konstruktivistinen oppimiskäsitys (Järvinen 2011, 59), jonka mukaan oppiminen on jatkuva prosessi, jossa yksilöt muokkaavat käsitystään ympäröivästä todellisuudesta. Ei ole olemassa oikeaa tai väärää todellisuutta. Keskeistä on se, että oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa yksilöllinen totuuden käsitys muokkautuu keräämämme tiedon perusteella. Kerättyjen tietojen tulkitsemisessa käytetään apuna aikaisempia tietoja, yksi-

lön ymmärrystä ja älyllistä intuitiota. Ymmärrystä voidaan vahvistaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yhteisön dialogissa. (Järvinen 2011, 59.)

Ei ole kuitenkaan olemassa yhtä oikeaksi todettua teoriaa siitä, miten ja milloin opettajaksi kehitytään. Opettajuuteen kasvamisen prosessia voidaankin kuvata koko opettajan uran kestäväenä, jatkuvana ammatillisena kasvuna. (Penttinen 2003.) Niikon (1998, 92) mukaan opettajaksi kehittyminen on laaja-alainen kasvun, kehittymisen ja oppimisen prosessi, johon vaikuttavat itse opettaja, kulttuuri sekä ympäristö. Opettajaksi sosiaalistumisprosessissa keskeistä on käyttöteorian eli opetusfilosofian rakentuminen. Opetusfilosofia muodostaa opettajan opetuskäyttäytymisen pohjan sekä sisäisen (tiedostamattoman) ohjeiston, joka viime kädessä ohjaa opettajan toimintaa. Opetusfilosofia on henkilökohtainen ja se muodostuu ja muokkautuu yksilön erilaisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista. Opetusfilosofian keskeisiä osatekijöitä ovat tiedostaminen ja reflektio, joiden avulla opettaja oppii ymmärtämään ja tulee tietoiseksi omaan työhönsä vaikuttavista ja sitä muokkaavista tekijöistä. (Ojanen 2000 sekä Kiviniemi 2000, Penttisen 2003, 24 mukaan.)

Valtosen ja Ruismäen (2012, 25–27) mukaan luokanopettajaopinnot aloittavat pitivät hyvinä alakoulun liikunnanopetuksen laatuksiteereinä motivoivuutta, myönteisyyttä, monipuolisuutta sekä inklusiota. Nämä olivat arvoja, joilla oli selkeä yhteys opiskelijoiden akkulturaatiovaiheen liikuntasuhteeseen. Opiskelijan liikunnanohjaus- ja valmennuskokemuksella todettiin myös olevan vaikutusta hyvinä pidettyihin laatuksiteereihin. Pidemmän kokemuksen omaavat pitivät tärkeänä monipuolisuutta ja fyysistä suorituskyykyä, kun taas lyhemmän kokemuksen omaavat oppilaslähtöisyyttä ja inklusiota. Valtosen ja Ruismäen (2012, 25–27) mukaan olisikin tärkeää, että opiskelijat tiedostaisivat lapsuudessa ja nuoruudessa omaksumansa liikunnanopetuksen mallit ja käsitykset. Koulutuksen aikana tapahtuu reflektiota uuden ja vanhan tiedon välillä, mitä voidaan pitää merkittävänä tekijänä liikunnanopettajuuden kehittymisen kannalta. Saman havainnon esittää Kari (2016, 178), jonka mukaan tilanteet, joissa omakohtainen kokemus, aikaisemmin hankittu tieto tai taito, kyseenalaistettiin opettajankoulutuksen aikana, olivat keskeisessä asemassa liikunnanopettajuuden muodostumisen kannalta.

Karin (2016, 115) mukaan suomalaisen luokanopettajien liikuntakoulutuksen tulisi perustua oppijan omaan aktiivisuuteen ja kokemuspohjaan. Itsetuntemus on keskeisessä roolissa oppimisprosessia ja opiskelijan tulee ottaa vastuu oppimisestaan. Teoreettisten opintojen yhdistäminen käytännön opintoihin ja opetusharjoitteluun on keskeistä yhteisöllisessä oppimisessä. (Kari 2016, 115.) Penttisen (2003, 13) mukaan opettajankoulutuksen aikana opiskelija luo itselleen opettajaidentiteetin eli sosiaalistuu tietoisesti opettajaksi. Tämä tarkoittaa oppeja opettajan ammattitaidon perusteista, opetus- ja kasvatuskulttuurista sekä opetusalan käsitteistöä.

Siirtymävaihetta koulusta työelämään kuvataan Joutselan tutkimuksessa (2013, 66; 72–73), jossa opettajat kokivat harppauksen opinnoista työelämään sekä ensimmäiset työvuodet raskaina. Tärkeänä tukea antavana ja sopeutumista edistävänä tekijänä pidettiin työyhteisöä. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että aloittelevat opettajat sosiaalistuivat työyhteisön tapoihin helposti. Yksilöllisen opettamisen ja oppilaan huomioimisen kannalta haasteeksi (Lawson 1983) muodostui se, että tapoja noudatettiin rutiininomaisesti eikä niitä välttämättä osattu kyseenalaistaa. (Joutsela 2013, 72–73.) Penttisen (2003, 13) havainto siitä, että opettajankoulutuksessa ei ole mahdollista opettaa kaikkia työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, näyttäisi olevan yhteneväinen edellä kuvattujen Joutselan (2013) tutkimustuloksien kanssa. Väisänen (2015, 46–47) nostaa yhdeksi näistä elementeistä yhteistyön puutteen opiskelun aikana.

Kuten tästä luvusta käy ilmi, useissa tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita opettajaksi sosiaalistumisen eri vaiheista. Liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi sosiaalistuminen on elinikäinen prosessi, jonka ymmärtäminen vaatii lisää tutkimusta. Prosessin aikana saadut kokemukset ja muodostuneet näkemykset vaikuttavat olevan keskeisessä roolissa opetusfilosofian muodostumisessa.

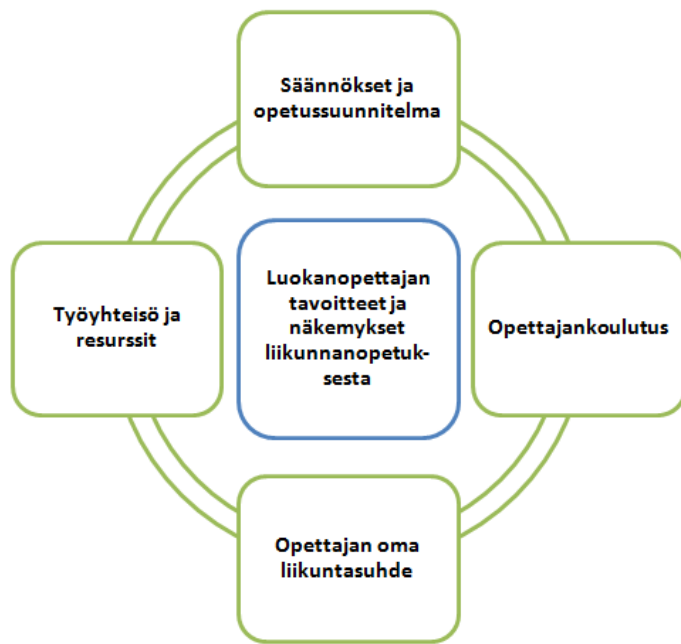
7 TUTKIMUSONGELMAT JA –MENETELMÄT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelmat. Tutkimusprosessia avataan käytettyjen tutkimusmenetelmien osalta aineiston keruun, tutkimusjoukon sekä aineiston käsittelyn kautta. Tutkimusongelmien ja -menetelmien ollessa keskeisessä roolissa tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arvioinnissa, sivutaan kyseisiä aiheita jo tässä luvussa. Eettisyyttä ja luotettavuutta arvioidaan tarkemmin tutkimuksen viimeisessä luvussa.

7.1 Viitekehys ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa ja kuvata, millaisia asioita luokanopettajat pitävät liikunnanopetuksessa tärkeinä sekä sitä, mistä tekijöistä opettajien koettu osaaminen ja tavoitteet kumpuavat. Lisäksi pyrkimyksenä on kuvata liikuntaa opettavan luokanopettajan opetusfilosofian muodostumisen vaiheita.

Tätä tutkimusta ohjaavat keskeisesti Lawsonin (1983), Penttisen (2003) sekä Valtosen ja Ruismäen (2012) tutkimukset, joissa käsiteltiin liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymistä sosiaalistumisen kolmen eri vaiheen kautta. Koska tässä työssä perehdytään ammattisa toimiviin opettajiin (3. vaihe), lapsuuden ja nuoruuden liikunnallisuutta (1. vaihe) sekä opettajankoulutusta (2. vaihe) tarkastellaan takautuvasti. Näiden keskeisten tutkimusten lisäksi opetussuunnitelma on nostettu tärkeäksi temaksi, koska sillä voidaan tulkita olevan yhteys kaikkiin opettajaksi sosiaalistumisen vaiheisiin. Esiymmärryksen perusteella opetussuunnitelman rooli ei ole ollut kovin merkittävä aikaisemmissa luokanopettajien liikunnanopettajuuden muodostumista käsittelevissä tutkimuksissa, joten se tuodaan tutkimukseen osin uutena näkökulmana. Tutkimuksen viitekehys (kuvio 1) on esiyymmärryksen myötä seuraava:



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys esiymmärryksen pohjalta. Liikunnanopettajan tavoitteisiin ja näkemyksiin keskeisimmin vaikuttavat neljä osatekijää.

Jatkuvasti muovaantuva opetusfilosofia vaikuttaisi olevan yksi olennaisimmista osista opettajuutta. Opetusfilosofia voi olla tiedostettu tai tiedostamaton, jolloin reflektiotaitojen kehittämisellä ja tunnistamisella voidaan katsoa olevan yhteys opettajan ymmärrykseen ja tietoisuuteen omasta työstään ja sitä muokkaavista tekijöistä (Penttinen 2003, 24). Tämän tutkimuksen avulla pyritään myös selventämään liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen eri vaiheiden koettua vaikutusta kohdejoukon opetusfilosofian muodostumisessa.

Päätutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisin motiivein luokanopettajat opettavat liikuntaa ja miten he kokevat liikunnan opettamisen?
2. Mihin luokanopettajat perustavat liikunnanopetuksensa?
3. Miten luokanopettajat kokevat pystyvänsä edistämään haluamiaan arvoja liikunnanopetuksessa ja koulu yhteisössä?

7.2 Aineiston keruu ja tutkimusjoukko

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Menetelmä valittiin, koska esiymmärrys tuotti selkeät teemat, joiden kautta asiaa pystyttiin lähestymään järjestelmällisesti, jättäen kuitenkin runsaasti tilaa vastaajan äänelle. Haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi tukivat muun muassa joustavuus, mahdollisuus tarkentaa ja havainnoida sekä perehdyttää vastaaja etukäteen aiheeseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–75). Tutkimuksen kokemuksellisuutta käsittelevän otteen vuoksi joustava laadullisen tutkimuksen menetelmä oli luonnollinen valinta. Esimerkiksi strukturoitu haastattelu olisi saattanut rajata vastauksia liiaksi tutkijoiden esiymmärryksen suuntaan, minkä vuoksi ilmiötä ei olisi pystytty välttämättä kuvaamaan riittävän luotettavasti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Esiymmärryksen pohjalta luotiin ensin spesifien kysymysten lomake teemoittain (liite 2), jotka toimivat yleisen viitekehyksen ohella apuna valikoitaessa seitsemän laajempaa teemaa haastattelukysymyksiksi (liite 1). Tätä spesifien kysymysten lomaketta käytettiin tarvittaessa apuna haastattelutilanteessa.

Haastattelut toteutettiin marraskuussa 2016, ja niihin osallistui Etelä-Suomesta neljä liikuntaa opettavaa luokanopettajaa. Vastaajista kolme oli töissä samassa koulussa, joten anonymiteetin varmistamiseksi vastaajia ei erotella tai korosteta, vaan kohderyhmää kuvataan yleisemmin. Suorissa lainauksissa vastaajat on kuitenkin nimetty numeerisesti yhdestä neljään vuoropuhelun mahdollistamiseksi tutkimusjoukon ja tutkijoiden tulkintojen välillä. Haastateltavista kolme oli naisia ja yksi mies, mikä vastaa jokseenkin miesten ja naisten jakaumaa ammatissa (Hartonen & Ojala 2014, 68). Ennen tutkimusta haastateltaville jaettiin täytettäväksi esitietolomake, jossa kerättiin osallistujan asiaankuuluvat taustatiedot (liite 3). Esitietolomakkeista kävi ilmi, että haastateltavista kolme oli toiminut luokanopettajana yli 10 vuotta ja yksi alle vuoden. Liikunnassa opettavat luokka-asteet jakautuivat tasaisesti 1–6 vuosiluokkien välille. Liikunnan opetustunteja vastaajilla oli 4–6 viikossa. Kaikilla vastaajista oli vaihtelevissa määrin liikunta-alan työkokemusta. Kolme vastaajista oli ryhmäliikunnanohjaajia ja kahdella vastaajista oli työkokemusta lasten liikunnan parista. Puolet vastaajista oli suorittanut liikunnan erikoistumisopinnot. Lisäksi yksi vastaajista oli aikaisemmalta koulutukseltaan lastentarhan- ja toinen kuvataiteenopettaja.

Opettajien koululla pidetyt haastattelut olivat kestoaltaan noin 20–45 minuuttia, ja ne taltioitiin nauhureilla. Lisäksi tutkijat tekivät muistiinpanoja keskeisiksi katsomistaan havainnoista haastattelujen aikana. Haastatteluissa sovittiin yhteisesti mahdollisuudesta täydentää sisältöjä tarvittaessa jälkikäteen. Kahdelle haastattelun kysymyksistä oli varattu mahdollisuus vastata kirjallisesti jälkikäteen, mikäli aika olisi loppunut kesken (liite 4). Tätä toimintamallia ei kuitenkaan jouduttu hyödyntämään. Hyvän tutkimusetiikan mukaisesti kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja heille tarjottiin halutessaan mahdollisuus tutustua tutkimuksen aineistoon ja tuotoksiin jälkikäteen.

Haastatteluista pidettiin etu- ja jälkikäteen tutkimuspäiväkirjaa, jossa kuvattiin odotuksia, esiymmärrystä ja lähtöasetelmaa, keskeisiä heränneitä ajatuksia ja parannusideoita, itse haastattelutilannetta sekä mahdollisia yllätyksiä. Tutkimuspäiväkirjaa hyödynnettiin jälkimmäisiin haastatteluihin valmistautumisessa sekä tulosten analysoinnissa. Lisäksi tutkimusprosessin aikana kirjattiin muistiin oleellisia havaintoja tutkimuksen tuottamiseen, metodisiin ja sisällöllisiin ratkaisuihin liittyen.

7.3 Aineiston käsittely

Nauhoitettu aineisto litteroitiin, kun kaikki haastattelut oli pidetty. Aineiston käsittelyn päämenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi Tuomen ja Sarajärven (2009) menetelmäkuvausta soveltaen. Molemmat tutkijat käsittelivät aineiston kokonaisuudessaan. Toinen tutkijoista hyödynsi litteroidun aineiston käsittelymenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–118), jota voitaneen pitää esimerkiksi teemoittelua luotettavampana laadullisen tutkimuksen menetelmänä sen perusteellisuuden vuoksi. Aineiston käsittely eteni alkuperäisten ilmausten pelkistyksistä koottaviin ala- ja sittemmin yläluokkiin, joista muodostettiin esiymmärrykseen peilattavia pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–118). Käytännössä lähestymistapa oli hyvin aineistolähtöinen, jossa suora linkitys teoriaan tapahtui vasta luokittelun päätteeksi. Menetelmässä aineistolle halutaan antaa mahdollisimman paljon tilaa “puhua”, ja analyysin aikana pyritään välttämään esiymmärrykseen pohjautuvien teemojen aiheuttamaa ohjailevuutta. Toinen tutkijoista käytti teorialähtöisempää sisällönanalyysiä, jossa pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin esiymmärryksen mukaisiin alaluokkiin. Tällöin saatiin puo-

lestaan käsitys siitä, miten viitekehyksessä keskeiseksi nousseet ja esiyymmärryksen mukaiset asiat painottuivat aineistossa.

Menetelmän heikkoutena pidettävä suuritöisyys ei näin rajallisen aineiston käsittelyssä nous-
sut haasteeksi, vaan menetelmä oli ennemmin luonteva valinta, jotta haluttuun analyysin sy-
vyteen aineiston tulkinnassa voitiin päästä. Aineiston koon vuoksi varsinaista kvantifiointia
ei tehty, koska tämän ei koettu tuovan juurikaan lisäarvoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 121).
Myöskään aineiston polarisoitumista ei vielä tämän kokoisella otannalla päässyt tapahtumaan,
eli koko aineisto käsiteltiin samalla tarkkuudella. Sisällönanalyysin luotettavuuden kannalta
on keskeistä pohtia, kuinka osuvia nostoja eri analyysin vaiheista on tehty. Lisäksi on oleellis-
ta tiedostaa, että aineiston abstrahointi saattaa tasapäistää tai ylikorostaa eri määrän saaneita
mainintoja.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta mainittakoon jo ennen varsinaisten tutkimustulosten
esittelyä, että koska kyseessä on tapaustutkimus pienellä otannalla ja valtaosa opettajista oli
samasta koulusta, ei tutkimuksen tulosten pohjalta voida tehdä laajamittaisia yleistyksiä. Fe-
nomenologiselle tapaustutkimuselle ominaisesti tutkimuskysymyksiä on hiottu tutkimuspro-
sessin aikana hermeneuttisen kehän periaatteella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006;
Järvinen & Järvinen 2011, 189). Aineistosta on myös tehty kevyttä diskursiivista tulkintaa.
Kuten Metsämuuronen (2006, 127) mainitsee hyvä tekstianalyysi sisältää enonsiaatiota eli
huomion kiinnittämistä muun muassa puhumisen tapaan, kohteeseen, näkökulmiin ja argu-
mentaatioon sekä tulkintoja puhujan tunnetiloista.

8 AINEISTON TULKINTA

Tässä luvussa esitellään ja tulkitaan kerättyä aineistoa. Tarkoituksena on ensin havainnollistaa aineistoa yleispiirteittäin ja edetä vähitellen yksityiskohtaisempiin sisältöihin. Tulkinnan apuna käytetään sisällönanalyysiä ja päätutkimuskysymyksiä. Lopuksi tehdyt tulkinnat esitetään kootusti prosessikuvaajassa (kuvio 3).

8.1 Aineiston esittely

Tässä luvussa esitellään sisällönanalyysin keskeiset löydökset sekä tutkijoiden havaintoja ja tulkintoja aineistosta. Aineisto oli monelta osin homogeenistä. Tähän saattoi vaikuttaa, että pääosa informanteista oli joko naisia, kokeneita opettajia, tekivät edelleen liikunta-alan töitä tai työskentelivät samassa koulussa. Etenkin kokeneiden opettajien vastaukset olivat selkeitä ja jäsenneltyjä, mikä vaikutti olevan yhteydessä oman liikunnanopettajuuden identiteetin vankkuuteen. Vastaajat lähestyivät monia kysymyksiä hyvin käytännöllisesti ja esittivät runsaasti käytännön esimerkkejä, jotka he yhdistivät taustalla vaikuttaviin tekijöihin.

Aineistosta nousi esille välittömästi opettajien liikuntamyönteisyys ja positiivinen tapa puhua liikunnasta. Myös opetustyöhön suhtauduttiin valtaosin myönteisesti. Käytännössä kaikissa haastatteluissa esille nousseita arvoja olivat ilo, monipuolisuus ja terveelliset elämäntavat. Kuvaukset olivat pitkälti linjassa opetussuunnitelman kanssa, kuten myös opettajien painotus motoristen perustaitojen ja käytösmallien oppimiseen liikunnanopetuksen sisällöissä. Opetussuunnitelmasta puhuttiin kunnioittavasti, ja sitä pidettiin työtä keskeisesti ohjaavana tekijänä. Ylipäättäänkin vastauksista oli havaittavissa yleinen arvostus toimintaympäristöä, erityisesti muita kouluyhteisön jäseniä kohtaan. Poikkeavaa kyllä, yksi vastaajista suhtautui liikunnanopetukseen muita vastaajia välinpitämättömämmin.

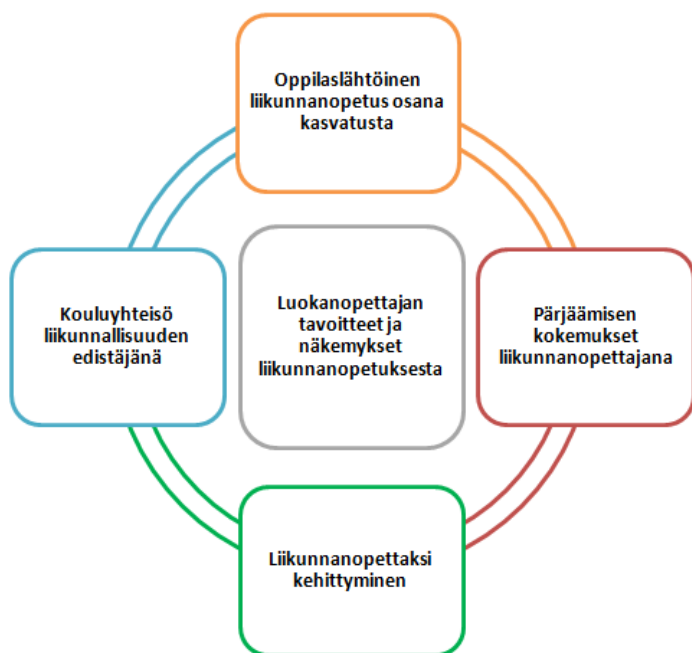
Kaikki opettajat olivat harrastaneet itse säännöllistä liikuntaa jo pitkään tai lapsuudesta saakka. Liikunnalliset kokemukset olivat tulkittavissa myönteisiksi, ja liikunnan tärkeimmäksi tavoitteeksi katsottiin näiden myönteisten liikuntakokemusten eteenpäin välittäminen. Tätä helpottavaksi tekijäksi katsottiin omien oppilaiden ja kouluyhteisön vallitseva liikuntamyön-

teisyys. Vahvat koetut pedagogis-didaktiset taidot sekä metataidot helpottivat haasteiden kohtaamista. Kaikki opettajat korostivat oppilaskeskeistä toimintaa sekä oppilaan aktiivista ja osallistuvaa roolia.

Opettajien samankaltaiset arvomaailmat ja taustat liikunnanopetuksessa herättävätkin kysymyksen siitä, mitkä ovat merkittävimmät taustatekijät opetusfilosofian kannalta. Toisin sanoen syvemmän tarkastelun kohteeksi jääkin kysymys siitä, mitkä tekijät ovat samankaltaistaneet ja toisaalta erotelleet eniten opettajien liikunnanopetuksen arvopohjaa.

8.2 Sisällönanalyysi ja yleiset havainnot aineistosta

Aineistolähtöisesti tehty sisällönanalyysi tuotti esiyymmärrystä täydentäviä näkökulmia. Vertailun selkeyttämiseksi saadut pääluokat on esitelty (kuvio 2) samaan tapaan kuin viitekehys.



KUVIO 2. Sisällönanalyysi muotoiltuna viitekehysten tapaan. Keskellä aineiston teoriaan linkittävänä luokaksi muodostunut yhdistävä luokka. Ulkokehällä aineistosta muodostuneet neljä pääluokkaa, jotka ovat yhdistävän luokan osatekijät.

Opetussuunnitelman nostaminen tutkimukseen mukaan “uutena” näkökulmana oli onnistunut valinta, sillä opettajat peilasivat opetustaan siihen monin tavoin. Aloittelijana se oli opetuksen sisältöjä ja suuntaa ensisijaisesti määrittävä tekijä. Siitä haettiin tukea ja sen uskottiin varmistavan opetuksen oikeanlaisuuden. Uusi opetussuunnitelma (2014) sai opettajilta tukensa, ja sen autonomiaa tukeva lähestymistapa koettiin joidenkin alkuhankaluuksien jälkeen omaa arvopohjaa tukevaksi tekijäksi. Autonomian tukemisen koettiin olevan vahvasti yhteydessä oppilaiden työskentely motivaatioon.

Pärjäämisen kokemukset liikunnanopettajana nousivat aineistosta selkeimmin esille näkökulmana, joka ei sellaisenaan korostunut viitekehyksessä. Kaikkein oleellisimmiksi pärjäämisen kokemuksia edistäviksi tekijöiksi tulkittiin opettajien metataidot. Näitä olivat esimerkiksi taidot etsiä tietoa, suunnitella ja kontrolloida omaa työtä ja sen määrää, ratkaista ongelmatilanteita sekä itsetuntemus. Lisäksi työssä pärjääminen oli opettajien kuvauksien mukaan selkeästi riippuvainen työyhteisön tarjoamasta tuesta ja sen asettamien haasteiden kontrolloimisesta. Positiivinen ja liikuntamyönteiseksi koettu työympäristö tuki voimakkaasti pärjäämisen tunnetta. Kuvauksissa korostui opettajien välinen yhteistyö keskinäisen kilpailun ja vertailun sijaan, minkä voitaneen olettaa tukevan pärjäämisen kokemuksia. Huomionarvoista on, että pelkästään ylä- ja pääluokkien tarkastelussa olisivat hävinneet havainnot siitä, että oma liikunnallinen harrastuneisuus sekä työyhteisö vaikuttivat voimakkaasti pärjäämisen kokemukseen. Myös pedagogis-didaktinen osaaminen liittyi odotetusti pärjäämisen tunteeseen.

Viitekehysten teemoista *liikunnanopettajuuden muodostuminen* nousi aineistossa määrällisesti kaikkein vahvimmin esille. Käytännössä tämä piti sisällään oman liikuntataustan ja opettajankoulutuksen. Toki kuten Penttinen (2003, 20; 32) mainitsee, opettajuus kehittyy läpi uran. Tämän vuoksi voisi täsmentää, että sisällönanalyysin ylä- ja alaluokissa korostuivat nimenomaan lähtökohdat opettajuuteen, opitut taidot sekä opettajaidentiteetin muodostuminen. Kuten Lawson (1983) ja Penttinen (2003) esittivät, liikunnanopettajuuden kehittämisessä ja siihen sosiaalistuttaessa oma nuoruus sekä opettajankoulutus olivat keskeisessä asemassa myös tässä aineistossa. Keskeinen täydentävä havainto oli, että kokemus aiemmista liikunta-alan työtehtävistä edesauttoi voimakkaasti liikunnanopettajaksi sosiaalistumista. Liikunta-alan kokemus tuki liikunnallista pystyvyyden tunnetta sekä loi pohjaa opettajuudelle tarjoamalla

mahdollisuuden tutustua liikunnallisiin työtehtäviin, rakentaa omaa liikunta-alan ammatti-identiteettiä sekä kehittää didaktista osaamista.

Opettajat kokivat *kouluyhteisöjensä* olevan lähtökohtaisesti liikuntamyönteisiä. Mitä selkeämmät vastuut ja työnjako olivat yhteisössä, sitä enemmän opettajat kokivat voivansa vaikuttaa positiivisesti koulun liikunnallistamiseen ja liikunnanopetuksen kehittämiseen. Kokeneet opettajat painottivat tunnistavansa ja arvostavansa omaa rooliaan liikunnallistamisen toimissa, ja kaikki arvostivat paitsi muiden panosta liikunnallistamisen edistämisessä, myös mahdollisuutta jättäytyä sivusta seuraajaksi. Oppilaiden mahdollisuus liikkua runsaasti välitunneilla ja osallistua toiminnallisille oppitunneille näkyi opettajien kuvauksissa oppilaiden liikuntamyönteisyyttä lisäävänä tekijänä. Yhteistyö kouluyhteisön eri toimijoiden välillä nähtiin tärkeänä ja nykyisessä muodossaan toimivana liikunnallisuutta edistävänä seikkana. Omaa roolia luokanopettajana pidettiin liikunnanopetuksen kannalta joustavuutta lisäävänä tekijänä, sillä sen koettiin mahdollistavan poikkeavien aikataulullisten järjestelyjen tekemisen lyhyelläkin aikajännteellä. Toisaalta liikuntaa ja toiminnallisuutta saatettiin myös lisätä muiden aineiden oppitunneihin. Lisäksi esille nostettiin myös resurssit, joista tärkeimmiksi katsottiin erityisesti tilat, ympäristö ja välineet. Näiden suhteen nykytilanne koettiin hyväksi, kun taas aiemmin tässä oli ollut haasteita.

Oppilaslähtöisyys oli voimakkaasti korostuva arvo liikunnanopetuksen kuvauksissa. Sen voitiin tulkita kumpuavan voimakkaasti sekä opetussuunnitelmasta että opettajien aiemmista kokemuksista. Riippumatta siitä, oliko opettajan oma liikuntatausta kilpa- vai harrasteliikuntapainotteinen, liikunnanopetuksella haluttiin välittää eteenpäin omakohtaisesti koettuja positiivisia kokemuksia. Kilpailullisuuden liiallista korostamista pyrittiin pääsääntöisesti välttämään, ja sen katsottiin jo muutenkin kumpuavan lapsista luonnostaan. Liikuntaa haluttiin tarjota kiinnostavalla ja innostavalla tavalla, samalla perusmotorisia taitoja opettaen. Etenkin positiivisten liikuntakokemusten ja onnistumisien uskottiin tukevan liikunnalliseen elämäntapaan kasvamista. Tässä yhteydessä mainittiin myös monipuolisuus ja oppilaiden mukaan ottaminen sisältöjen valintaan ja suunnitteluun. Liikunnanopetusta pidettiin myös tärkeänä sosiaalisten käytösmallien opettamisen toimintaympäristönä, jossa voidaan harjoitella muun muassa vastuun kantamista ja itsenäistä toimintaa.

8.3 Liikuntaa opettava luokanopettaja - aineisto tutkimuskysymyksittäin

Tässä luvussa tulkitaan tutkimusaineistoa kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Tarkoituksena on esitellä aineistoa yksityiskohtaisesti ja tehdä näkyväksi haastatteluista kerättyä materiaalia. Tehtyjä tulkintoja verrataan myös aikaisempaan tutkimukseen.

8.3.1 Motiivit opettaa liikuntaa ja liikunnanopetuksen kokeminen

Opettajien kokemukset liikunnan opettamisesta olivat pääpiirteittäin yhteneväistä. Kaikki vastaajat kokivat liikunnan opettamisen ja oman liikuntataustansa positiivisesti, eikä kukaan vastaajista sanonut kokevansa liikunnan opettamista vastenmieliseksi tai ei-motivoivaksi. Oman liikunnallisen taustan, kuten liikuntaharrastusten, kilpailu- ja koululiikuntakokemusten sekä liikunnallisen lapsuuden vapaa-ajan koettiin tarjonneen voimaannuttavia kokemuksia, joita haluttiin jakaa eteenpäin. Omien liikuntataitojen ja persoonan hyödyntäminen sekä vapaus opetettavista sisällöistä nähtiin liikunnan opettamisen mahdollisuuksina. Vahvasta liikuntasuhteesta, jopa sivutöinä tehtävistä liikunnanohjauksista, huolimatta kukaan vastaajista ei nähnyt itseään pelkkänä liikunnanopettajana.

Mun liikunta on itsellä ollut aina monipuolista ja mukavaa ja musta tuntuu et haluis sit tarjota saman toisille. (4)

Nää kokemukset (omakohtaiset onnistumiset), mistä mä äsken puhuin ei ole vielä toteutuneet (työelämässä). Kyl mä aattelin esimerkiksi tota hiihtoa, jos se suinkin ois vaan jossain mahdollista. Esimerkiksi tää on jäänyt mulla itellä mieleen, että sen mäen voi päästä ylös, vaikka se on vähän korkeampikin, että siihen löytyy myös tyylit, ei tarvii ottaa suksia kainaloon. (4)

Ehkä enemmän niin päin, että jos jostain on jäänyt itselle negatiivinen kokemus, niin koittaa kääntää sen niin päin, että se negatiivinen kokemus ei sukupolvesta toiseen mene eteenpäin. (2)

Et sitä mä oon kyllä noudattanut (opetussuunnitelmaa) plus niitä omia vahvuuksia ja omaa persoonaa, niin se on mun mielestä tän työn rikkaus. (4)

*Kun erikoistuin liikuntaan, totesin haluavani liikunnanopettajan paperit myöskin, enkä enää vain päiväkodissa. Halusin päästä oikeasti opettamaan. Opintojen aikaan kävin kokeilemas-
sa liikunnanopettamista esimerkiksi lukiossa sivutoimisena opettajana, ja sijaistin joitain liikun-
nanopettajia opiskelujen ohella. Totesin se olevan ”mun juttu”, että se voisi olla jopa pelkkää
liikunnanopetusta. Kunnes pääsin tähän luokanopettajuuden makuun, enkä sitten halunnut-
kaan pelkäksi liikunnanopettajaksi. (1)*

Omalla liikuntasuhteella ja koulutuksella havaittiin olevan yhteys opettajien motiiveihin ja pärjäämisen kokemuksiin liikunnanopetuksessa. Haastateltavien itsevarmuuden, pätevyyden ja pärjäämisen tunteet olivat vahvasti yhteydessä luokanopettajakoulutukseen. Liikunnassa vain perusaineopinnot käyneet kokivat opinnot suppeiksi, mutta silti riittäviksi käytännön työn kannalta. Perusaineopintoihin toivottiin monipuolisuutta, mutta opetus ja opetuksesta saadut materiaalit koettiin laadukkaiksi. Sivuaaineopinnot käyneet kokivat opintojen käytännölläisyyden ja lajilähtöisyyden tärkeänä edellytyksenä työhön siirrettävyydessä. Erityises- ti itsensä haastaminen heikommaksi koettujen lajien parissa koettiin tuoneen varmuutta omiin taitoihin ja opettamiseen. Työelämässä opettajat kokivat saaneensa itse vaikuttaa päätökseen opetettavista aineista, vaikka vastuuta liikunnanopetuksesta ja liikunnallistamisesta oli lähtö- kohtaisesti jaettu liikuntamyönteisille ja liikuntaan erikoistuneille opettajille.

Olin sellainen liikunnallinen opettaja taloon tullessani, niin ehkä rehtori ajatteli, et se liikunta on se mun juttu, vaikka niitä sivuaaineopintoja ei ollut. Ei meillä oikeastaan muutenkaan ole niitä sivuaaineita tuijotettu. Olipa se sitten musiikki, käsityö tai joku muu -jos siihen on kiinnostusta, niin kyllä sitä on saanut sitten opettaa. (2)

Koska on liikuntaan erikoistunut ja se on sivuaine, niin yleensä rehtorit laittaa jo kysymättäkin sitä lukujärjestykseen, liikuntatunteja tällaisille henkilöille. (1)

Kyllähän perusopinnot on vain lyhyt läpileikkaus kaikkiin liikuntalajeihin ja sen on aika suppea. Mutta kyllä senkin pohjalta pystyy liikuntaa opettamaan. Onhan se ihan hyödyllinen. Mutta ne sivuaaineopinnot syventää ja sieltä tulee niin paljon lajikohtaista tietoa, että se helpottaa kyllä työtä. (1)

Ne monialaiset oli muutenkin niin tiivis rykäys, että eihän sitä, oliko se nyt 64 opintopistettä ja ne on kaikki aineet niin onhan se vähän silleen et tosi tiivis. Hankala siinä ois ite lähteä ker-

tomaan, että mistä otetaan pois, mut voishan sitä olla vähän enemmän tietenkin, et sit ois vaan monipuolisemmin. -- Eihän se nyt sit monipuolisempi, siinähan tuli tosi paljon. Sit siinä ois ollu semmosta niinku pidemmälle jos ois menny luontoretkeilyä ja muuta tämmöstä ihan hauskaa, mikä jäi harmittamaan, että niitä ei päässy tekemään. (3)

Mä mielelläni opetan liikuntaa ja mä oon erikoistunut siihen. Se viistoista opintoviikkoa vaan, mut seki on antanu mun mielestä ihan hyvät valmiudet. Et se oli ainakin silloin ku mä oon opiskellut, sillo 2003 valmistunut, niin se oli hirveän hyvä ne erikoistumisopinnot. Niin se on antanu, se erikoistuminen niinku varmuutta siihen, et osaan tätä niinku vetää. Se Opettaminen on ihan eri asia kuin itse harrastaminen. (4)

Opettajankoulutuksen ja metataitojen lisäksi pärjäämisen tunteeseen liikunnanopettajana näytti vaikuttavan erityisesti tunne omien taitojen riittävydestä suhteessa työn vaatimuksiin. Työn haasteiksi koettiin muun muassa oppilaiden käyttäytyminen sekä resurssit, joista keskeisimpinä ryhmäkoot, liikuntatilat ja välineet. Tämän lisäksi osa opettajista pohti luokanopettajan työn käytännöllisyyttä liikunnanopetuksen näkökulmasta. Vuosittain vaihtuvat opetettavat luokka-asteet asettivat osaamistarpeita lapsen kasvusta ja kehityksestä suhteessa liikunnanopetuksen sisältöihin. Työkokemuksen nähtiin helpottavan opetuksen suunnittelutyötä. Suunnittelutyöhön käytettiin apuna erilaisia materiaaleja, joista tärkeimmäksi koettiin opettajakoulutuksessa jaetut materiaalit. Materiaalien lisäksi suunnittelutyöhön koettiin saatavan apua myös muilta opettajilta.

Olen sitä mieltä, että luokanopettajan tulisi itse opettaa kaikki aineet. Silloin se on lukujärjestyksellisesti paljon helpompaa. On paljon helpompi hallita ryhmiä: tunnet oppilaat hyvin, eikä ryhmä vaihdu jatkuvasti. Toisaalta työn kannalta on paljon helpompaa, kun tulee uudet ryhmät. Ei tarvitse tehdä valmisteluja kuin yhdelle tunnille ja sitten voi soveltaa sen saman tunnin kaikille muille. Tietysti pääsee paljon helpommalla. (1)

Voi olla, että siitä tulee seuraavat 10 vuotta lisää työkokemusta, niin sit ne (opetuksen tavoitteet ja sisällöt) on silleen selkäytimessä ja ehkä sit tossa luokanopettajan työssä vielä kun sä saat aina vähän eri luokka-asteen, et semmonen muistuttaminen, että nyt opetetaan kahdeksan vuotiaita tänä vuonna, että mitäs näiden kanssa. (4)

Kun on kokemusta jo niin paljon, niin se liikuntatunti menee heittämällä. Tunti ei vaadi enää niin paljon suunnittelua. (2)

Se (sivuaineopinnot) antoi kyllä niin teoreettiset kuin käytännön neuvot aika hyvin. Säästänyt oon kaikki muistiinpanot ja muut ja on käyttänyt muun muassa täälläkin. (4)

Yhteenvetona voitane todeta, että luokanopettajat suhtautuivat liikunnanopetukseen myönteisesti. Aktiivisella liikuntataustalla, liikunnanopinnoilla, työkokemuksella ja työn vaatimustasolla oli yhteys opettajan motiiveihin ja pärjäämisen kokemuksiin liikunnanopetuksessa. Valtosen ja Ruismäen (2012, 25–27) löydöksiin viitaten opettajien olisi hyvä tiedostaa lapsuus- ja nuoruusiässä omaksumat liikunnanopetuksen mallit ja käsitykset. Opettajan liikuntataustan merkitystä suhtautumiseen ja asennoitumiseen liikunnanopetuksessa korostavat myös Valtonen ja Ruismäki (2012, 24) Mataninia (2003) lainaten. Morgan ja Bourke (2008, 25–26) havaitsivat luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisella koululiikuntataustalla olevan myös merkittävä yhteys näiden aikuisiän liikunnan harrastamiseen sekä koettuihin valmiuksiin opettaa liikuntaa. Näiltä osin löydökset tukevat aiempaa tutkimusta.

8.3.2 Mihin liikunnanopetus perustetaan?

Opetussuunnitelman koettiin antavan opetukselle kehyksen ja raamit. Opetussuunnitelman noudattaminen koettiin viranhaltijan velvollisuudeksi. Erityisesti uran alkuaikoina opettajat kokivat noudattaneensa opetussuunnitelmaa lähes sanatarkasti. Työvuosien tuoman kokemuksen myötä opetussuunnitelman rooli opetustyössä muuttui enemmän tukea antavaksi. Nykyisen uuden opetussuunnitelman (2014) roolia kuvattiin aiempaa vapaammaksi ja abstraktimmaksi. Uuden opetussuunnitelman kuvattiin haastavan opettajaa yrittämään ja miettimään, mutta sitä kritisoitiin vaikeasti tulkittavaksi. Erityisesti tarkkojen lajisisältöjen kuvaaminen vanhassa opetussuunnitelmassa koettiin suoraan työtä ja suunnittelua helpottavaksi tekijäksi, minkä koettiin tukevan erityisesti aloittelevia opettajia. Uuden opetussuunnitelman koettiin kuitenkin mahdollistavan omien ja oppilaiden osaamisen hyödyntämisen sekä osallistamisen aiempaa paremmin.

Kyllähän opetussuunnitelma pitää viranhaltijan aika hyvin sillä tavalla raameissa. Sitä noudatetaan ja vuosikohtaisesti katsotaan, mitä siihen vuoteen kuuluu. (4)

Alussa syynäsin opetussuunnitelmaa tosi tarkasti. Katsoin mitä taitoja pitää olla ja valitsin lajit sen mukaan, ja tietysti mitä välineitä meillä on käytössä koululla vaikuttaa paljon siihen mitä tehdään. Mutta nyt, kun oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan mitä tehdään... niin tämä on vähän tällaisessa hakuprosessissa itsellekin. (1)

Aikaisemmin ei varmaan ollut niin paljon (oppilailla itsenäisyyttä ja vapautta valita). Kuten sanoin, niin enemmän mentiin laji edellä. Koen, että sieltä se motivaatiokin kumpuaa, kun itse voi vaikuttaa. (1)

Jotenkin semmonen käsitys siitä (opetussuunnitelmasta), et se antaa ehkä enemmän vapauksia tavallaan itse määrittää, mitä opettaa. -- Siis se on kokonaisuutena aika semmonen aukinainen. (3)

Sitä mä pohdin, en omalla kohdalla, mut sit just niinku tällaisia sijaisia ja uusia opettajia just vastavalmistuneita, että kun se on niin höllä se suunnitelma nii onks siitä vaikea aloittaa, kun ei ole tarkempia raameja. Nyt kun itse on tavallaan elänyt sen ajanjakson, kun on oltu hirmu tarkkoja niin ne on niinku selkäytimessä. (4)

Opettajien vastauksissa korostuivat kasvatukselliset näkökulmat liikunnan opettamisen perustana. Suuressa kuvassa luokanopettajan tehtäväksi koettiin oppilaan kokonaisvaltainen kasvataminen yhteistyössä vanhempien kanssa. Luokanopettajakoulutuksen nähtiin tuovan opettajalle kasvatuksellista näkökulmaa liikunnanopetuksen taito- ja lajitekijöiden tueksi. Kaikkien oppilaiden osallistaminen, opetuksen eriyttäminen ja onnistumiset olivat yleisimpiä opettajien mainitsemia kasvatuksellisia näkökulmia liikunnanopetuksessa. Lisäksi onnistumisen ja epäonnistumisen tunteeseen kasvattaminen sekä mieluisten ja ei-mieluisten lajien kokeileminen nähtiin tärkeänä osana liikunnanopetusta. Liikunnanopetuksen arvopohja rakentui vahvasti terveellisten ja liikunnallisten elämäntapojen, ilon ja motivaation, tasavertaisuuden ja toisten arvostamisen ympärille. Onnistumisen tunteiden edistämisessä oli nähtävissä selkeä yhteys omiin liikunnallisiin kokemuksiin ja liikunta-alan työkokemukseen. Liikuntatunnin onnistumisen kannalta tärkeänä pidettiin yleisiä käyttäytymissääntöjä ja niiden noudattamista. Tämän lisäksi oppilaille haluttiin tarjota turvallinen oppimisympäristö, jossa yksilöt kohdataan omista

lähtökohdista käsin. Normaaliin luokkaympäristöön verrattuna liikunnan ja sen ympäristöjen toiminnallisuuden koettiin antavan tukea osalle oppilaista.

Mitä pienemmistä oppilaista on kysymys, sitä enemmän on sitä kasvattamista. Kun "olemisen" taidot ovat kunnossa, pystytään niiden päälle rakentamaan liikkumisen taitojen hallitsemista. Kyllähän ne koko ajan tuolla käsikädessä kulkee. Mutta hyvin vaikeaa on opettajana opettaa liikuntataitoja, jollei se kasvatuksellinen puoli ole jo jollain tavalla hanskassa. (2)

Kai se on jonkinlainen länsimainen näkemys sitte, siitä ihmisyydestä ja siitä kuinka tässä yhteiskunnassa ylipäättään eletään, että täällähän kasvatetaan täällä koulussa kuitenkin niitä yhteiskunnan jäseniä. -- Tää on ympäristö, jossa he myös oppivat, mutta kasvun ja opin paikkahan tää koulu on. Samalla tavallaan kasvatetaan yhteistyössä vanhempien kanssa ja täällä luokka- ja koulutilanteissa pyritään ohjaamaan oikeaan suuntaan monissa asioissa. (3)

Liikunta on aika pitkälti sellaista sosiaalistamista - opitaan ottamaan toisia huomioon siinä samalla. Olemme tehneet paljon pistetyöskentelynä ja puhuneet siitä, "miltä se piste näyttää sen jälkeen kun lähdet siitä?" Roiskaistaanko tavarat niin, että seuraavat aloittavat pisteen kuntoon laittamisella, vai otatko kaverin huomioon ja laitat vielä viimeiseksi tavarat paikoilleen, jotta seuraava voi aloittaa. (2)

Ku aika monesta lajista mä oon kuitenkin tykännyt ja koen, että mä on ollut siinä ihan hyvä. Niin ehkä se koulutus sit anto niihin heikkouksiin sitä varmuutta plus sit sitä näkökulmaa niihin lajeihin, joissa kokee olevansa vahvimmillaan niin myös sitä perspektiiviä et joku lapsi ei oo taitava tai ei oo sen laji nii miten sit sitä motivois. (4)

Kyllähän siinä (liikunnaopetuksessa) on nää ryhmään liittyvät asiat just niinku ei kiusata, ei syrjitä ja tällaset ja tänä päivänä, mihin tarttuu ei sitä tyttö-poikajakoa niin paljon, näitä asioita. Ennen kaikkea varmaan se tasavertaisuus ja se ettei kiusata, kaikki saa yrittää ja ei muille naureta, semmonen et luodaan se ympäristö sellaseks kaikkien osalta et siel on kiva olla. (3)

Näen, että käytämme liikuntaa ja toiminnallisuutta paljon, etenkin pienten kanssa. Se antaa paljon mahdollisuuksia niille, jotka eivät malta tehdä pöydän ääressä kynän ja paperin kanssa hommia. Kun ne saadaan hyppimään lukujonoja ruudukon avulla tai heittelemään pallolla parillisia lukuja, ne tekee saman jutun tosi hienosti, kun taas jos annan että "kirjoita tähän parilliset luvut", niin eihän ne pysy edes tässä tuolissa. Se poissulkee osaamisen, jota siellä kuitenkin oikeasti olisi. (2)

Osa opettajista kertoi haluavansa näyttää liikunnallista ja innostavaa esimerkkiä oppilailleen. Esimerkillisyyttä pidettiin oppilaita motivoivana ja tärkeänä osana kasvattajan roolia. Opettajudessa pidettiin tärkeänä innostavuutta ja motivoivuutta, ja oppilaiden kannustaminen koettiin keskeiseksi osaksi opettajan työtä. Opettajien omat elämänarvot ja liikuntakokemukset olivat myönteisiä, ja niillä koettiin olevan yhteys siihen, mitä opettajat halusivat oppilailleen liikunnassa tarjota. Opettajat osasivat kuvata arvomaailmansa vaikutuksia liikunnanopettajuuteensa. Osa opettajista koki oman liikuntataustan tuovan rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta opettaa monipuolisesti erilaisia lajeja. Arvomaailman nähtiin myös tuovan sallivuutta erilaisia haastavampia kokeiluja ja uusia lajeja kohtaan. Vahvasta liikuntataustasta huolimatta opettaminen koettiin eri asiaksi kuin itse harrastaminen. Lisäksi taito asettua oppilaan rooliin sekä erilaisten oppijoiden ymmärtäminen koettiin tärkeäksi.

Paljon yritän sen mukaan et se ois mukavaa, mut se tulee oikeastaan myös siitä et joku kesä tein töitä lastenleireillä, siellä jotenkin äkkäs sen. Parempi tehdä kivoja juttuja niiden kanssa varsinkin taito- ja taideaineissa. (3)

Kyllä oma lapsuus on ollut hyvin liikunnallista. Siellä 80-luvulla on käyty kaikki hiihto-, yleisurheilu- ja uimakoulut ja -leirit, ja ihan perus arkielämäkin on ollut hyvin liikunnallista. -- Useamman kerran viikossa touhuttiin siellä urheilukentällä tai laduilla. Onhan se ollut iso osa elämää jo silloin. -- Se oli se vapaa-ajan juttu, koulun lisäksi. (2)

No ei se (käytännön järjestelyt) nyt ongelmia aiheuta, mutta juuri sitä, että itsekin haluaa olla esimerkkinä ja pitää liikuntavarusteita päällä. Joutuu raahaamaan niitä joka päivä mukana. (1)

Ehkä koska olen itse liikunnallinen ja siitä niin innostunut, koen olevani myös innostava opettaja. Ja pyrin olemaan motivoiva sillä, että meillä on vaihtelevat liikuntatunnit ja sillä, että on paljon tekemistä oppitunnin aikana. Jokaiselle jotain omaan taitotasoon sopivaa. (1)

Hirveästi käytän vertauskuvia siitä "silloin kun minä olin teidän ikäisenä koululiikunnassa, niin en pystynyt koskemaan sormilla varpaita" tai joku tämmöinen ja "katsokaapas minua nyt! Kun harjoittelee..." saa sitä ja tätä hyötyä. Kai sitä sillä tavalla käyttää. (1)

Ehkä aika ennakkoluuloton. Luulen, että on rohkeutta kokeilla sellaisia ei-niin-perinteisiä asioita. Ja toivottavasti kannustava, että löytäisi niitä omia juttuja. Että tulisi mahdollisimman niitä

"olen vihannut tätä lajia alakoulusta asti" -aikuisia. Olen aika innostunut uusista asioista. Olen tämän koulun liikkuva koulu -opettaja, ja vedän välkkäri toimintaa. On mahtavaa nähdä, että saa oppilaat innostumaan ohjaamisesta ja yhdessä tekemisestä. (2)

Kuten jo aiemmin todettiin, opettajat kokivat liikunnan perus- ja erikoistumisopinnot laadukkaiksi ja riittäviksi. Luokanopettajakoulutuksen nähtiin tuovan opettajalle kasvatuksellista näkökulmaa liikunnanopetuksen taito- ja lajitekijöiden lisäksi. Kaikkien oppilaiden osallistaminen, opetuksen eriyttäminen ja onnistumisen kokemusten tuottaminen olivat yleisimpiä opettajien mainitsemia kasvatuksellisia näkökulmia liikunnanopetuksessa. Liikuntatausta ja alan työkokemus vaikuttivat olevan yhteydessä haluun korostaa oppilaiden onnistumisen tunteita liikuntatunneilla.

Jonkinlaiseksi se (opettajankoulutus) muovaa, minkä on joku, minkä ne on aina kehittäneet, mitä opetetaan. (3)

Yritän aina löytää jos ois jotain vaikka valmista materiaalia. Hankalahan sitä on ite keksii suoraan tällaisissa lajiteknisissä asioissa niin sitten mä oon kattonut niitä aiemmin niitä yliopisto-aikaisia materiaaleja. Niitä pitäisi itseasiassa katsoa enemmänkin. Ne on mun mielestä parempia kuin mitä löytyy netistä. Ne on enemmän just sitä, missä aktivoidaan kaikki oppilaat. Siinä on vielä enemmän se filosofia siitä, että kaikki liikkuu, kun mun mielestä noissa varsinkin noissa seurojen jutuissa ne on enemmän semmosia kilpalajeja, harrastajien juttuja. (3)

Tutkimuksen lähtökohta on, että liikunnanopettajuus on läpi elämän muuttuva kokonaisuus, johon vaikuttavat useat eri tekijät. Jo syntymästä lähtien erilaiset liikuntakokemukset alkavat muovaamaan opettajan arvomaailmaa. Kokemuksen ja koulutuksen myötä opetuksen painopisteet muuttuvat, mitä tukee Valtosen ja Ruismäen (2012, 24) esittelemä Mataninin (2003) havainto, jonka mukaan liikunnanohjaustyötä eri määrän tehneet opiskelijat pitävät erilaisia tekijöitä tärkeinä liikunnanopetuksessa. Lisäksi Joutselan (2013, 66; 72–73) mukaan opettajat kokivat ensimmäiset työvuotensa raskaina, mikä tukee kuvauksia opetussuunnitelman tarkastusta, jopa "orjallisesta" noudattamisesta etenkin työuran alkuvaiheessa. Voidaan tulkita, että opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2016, 26–31) esillä olevat teemat eli yhdenvertaisuus, tasa-arvo, turvallisuus, ympäristön viihtyvyys, yhteisöllisyys, hyvät sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus olivat yhteydessä opettajien liikunnanopetuksen arvopohjaan. Opettajien näkemys

lapsen kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta ja yksilöllisestä kohtaamisesta vastaa Savolaisen (2013, 27–31) esittämään haasteeseen motoristen taitojen ja fyysisten ominaisuuksien kasva-neista tasoeroista oppilaiden keskuudessa. Lauritsalon (2014, 70) mainitsema myönteinen oppimisilmapiiri korostui opettajien vastauksissa väylänä mahdollistaa onnistumisen koke-muksien tuottaminen. Opettajat kuvasivat pyrkivänsä rakentamaan suotuisan oppimisilmapii-rin pitkälti erilaisten käytösmallien kautta, jotka puolestaan valtaosa koki edellytyksiksi lii-kunnallisten taitojen harjoittelemiselle ja oppimiselle.

Monissa aiemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa (Penttinen 2003, 136–138, Valtonen & Ruismäki 2012, 27; Kari 2016, 172) esitetään johtopäätöksenä opettajankoulutuksen kehittä-misen toimia. Kyseiset tutkimukset tukevat tehtyjä havaintoja liikuntataustan ja koulutuksen vaikutuksesta koettuun pätevyyteen liikunnanopettajana. Toisaalta opettajankoulutuksen lii-kunnanopintojen riittävyttä työelämän haasteisiin kritisoitiin, kun taas tämän tutkimuksen vastaajat kokivat liikunnanopinnot positiivisesti ja siirtovaikutuksen työelämään suurena.

8.3.3 Omien arvojen edistäminen liikunnanopetuksessa ja kouluyhteisössä

Opettajat kuvasivat liikunnanopetuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi monipuolisuuden, positiivisuuden, liikunnan ilon sekä liikunnallisen elämäntavan edistämisen. Tavoitteet olivat siten pitkälti yhteneväisiä aiemmin esitettyyn opettajien liikunnanopetuksen arvopohjaan. Lisäksi motoristen perustaitojen harjoittelu oppilaille mielekkäällä ja herkkyykskauden huomi-onottavalla tavalla koettiin tärkeäksi. Opettajien tavoitteissa korostui se, että oppilaille haluttiin tarjota monipuolisia liikuntakokemuksia säännöllisesti vaihtelevan liikunnanopetuksen kautta. Yrittämiseen pyrittiin kannustamaan, ja samaa asiaa ei nähty järkeväksi opettaa useita viikkoja peräkkäin. Oppilaalle ei haluttu jäävän ”inhokki-lajeja”. Opetukseen sisällytettiin piilotavoitteita, jotka naamioitiin erilaisten pelien, leikkien, rataharjoitteiden ja mielikuvien muotoon.

Lapsi niinku monipuolisesti liikkuu sen tunnin aikana ja silleen se tunti on aika lyhyt ottaen huomioon välitunnit ja pukemiset pienten kanssa. Tavallaan et se liikunta lähtis heti alkuun. Ei oo mitään aloitusta. Kun lapset tippuu, ne lähtee heti tekemään jotain ketteryysrataa tai pujot-

telua, pelkkää pujottelua tai tasapainottelua ja sitten kun viimeinen on tullut niin sitten joku yhteinen aloitus. Tavallaan, et yritettäisiin silleen tehokkaasti liikkua se aika mikä jää. (4)

Monipuolista ja sellasta, missä tavallaan kaikki pystyis liikkumaan, kaikki liikkuu ja ei tuu liikaa sellaisia seisautuksia. Kai se on semmosta tunnin suunnittelua. Semmosta se, että oppilaat tykkää siitä kuitenkin silleen et se ei oo väkinäistä ja silleen et siin on vähän iloa ja kaikki saa osallistua taitotasostaan riippumatta ja luoda sellaiset puitteet, että kaikki pystyy osallistumaan. (3)

Toivon, että ne kaikki tekisi sen iloisena. Hymyssä suin kaiken, mitä siellä tehdään. Paljon meillä on sellaista... Jos nyt vaikka alussa leikitään polttopalloa, saattaa joku tehdä sen, että ”plääh, ihan tylsää!”. Jotenkin, että pääsisi siitä pois, että vaikka ei olisi itselle niin mieluisaa, olisi silti innolla mukana kaikessa tekemisessä. Se on ehkä aika haastava juttu joidenkin oppilaiden kohdalla. Se olisi tarkoitus. (1)

Se, että jokainen lapsi löytäisi itselleen tavan liikkua. On se mikä tahansa, yksilö- tai joukkuelaji. Liikuntaan kasvattaminen, arkiliikunta. Kaikkeen terveelliseen liikkumisen määrään. Se on meidän tavoite. Tarjotaan niin paljon eri vaihtoehtoja, että jokainen löytäisi sieltä sellaisen, joka tuntuu kivalta ja ”tätä voisinkin harrastaa muutenkin kuin koulussa”. (2)

Opettajat kokivat pääsääntöisesti pystyvänsä edistämään haluamiaan arvoja. Konkreettisin mittari tavoitteiden saavuttamisessa olivat oppilaille esitetyt kysymykset koetusta oppimisesta tunnin päätteeksi. Etukäteen suunnittelua pidettiin tärkeänä tunnin sujuvuuden kannalta. Tun-tien rakenne ja keskeinen sisältö haluttiin pitää selkeänä. Tehokkaan ajankäytön, ennakkoon suunnittelun, organisoinnin ja eriyttämisen koettiin olevan merkittäviä tekijöitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppitunnin suunnittelussa ja toteuttamisessa korostuivat eri ikäisten oppilaiden sekä ryhmien väliset liikunnalliset, sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset taitoerot. Kokeneiden opettajien vastauksista heijastui kokonaisvaltainen ymmärrys oppilaista ja heidän käytöksestään. Yksilöiden välisiä taitotaseroja huomioitiin keskittymällä opetuksessa heikoimpiin ja tukemalla taitavimpien itsenäistä harjoittelua. Vaihtoehtojen tarjoaminen oli tärkeä osa taitotasot huomioivaa opetusta. Suurimpana yksilöllisen opetuksen haasteena nähtiin ryhmäkoot. Lisäksi välineiden riittävydestä kaikille oppilaille oli mainintoja. Kasvatuksellisilla teemoilla tulkittiin olevan vaikutus opettajien kokemuksiin haluamiensa arvojen edistämisessä liikun-

nassa. Esimerkiksi kurinpito koettiin opettajan tehtäväksi, kun taas sääntöjen noudattaminen oppilaiden velvollisuudeksi. Kurinpidon onnistumisesta oli vaihtelevia kokemuksia.

Täytyy sanoa, että olen siitä onnellisessa asemassa, että täällä on hirveän liikuntamyönteisiä ja liikunnallisia lapsia. Tuntuu, että melkein mitä tahansa tehdään, ne ovat innostuneita ja tekevät tosi... Mutta myönnän, että joskus tulee niitä hetkiä. Tietyllä tavalla monella oppilaalla ongelmat ovat nähtävissä muulla, jotka tulevat sitten esiin liikuntatunnilla. On paha mieli jostain muusta asiasta, ja se hetki on se, mihin se purkautuu - "en tee", "en osallistu yhtään mihinkään". Sitten kun sitä ruvetaan avaamaan, siellä on tapahtunut jotain muuta sitä ennen, niin ettei ole kovin vastaanottavainen yhteiseen kivaan touhuun. -- Se minkä kokee haasteeksi, että nyt kun on noin isot ryhmät, niin se, että jää aikaa ihan henkilökohtaisesti oppilasta auttaa jossain asiassa. Kyllä se vaatii suunnittelua, että miten niitä liikuntatunteja toteutetaan, kun siellä hallissa on vaikka ne 45 kolmos-nelosta yhtäaikaa. (2)

Olen ollut täällä koulussa silloin 10 vuotta sitten, jolloin meillä ei todellakaan ollut paljon mitään välineitä. Saattoi olla kolme pehmopalloa, ja niillä piti pärjätä. Mutta nyt on saatu hyvin hankittua. Ongelma on siinä, että kun jokin väline pitäisi olla jokaisella oppilaalla, ne eivät riitä, vaikka olisikin se 24 kpl. Sitten kun on 26 tai 28 oppilasta... se on ikävää. Koen, että meillä on hyvä tilanne. Välineiden puitteissa - mutta sittenhän toi itse liikuntasali on aika pieni ja huono. (1)

Kyllähän siinä itellekki välillä menee puhtaasti siihen kurinpitoon ohjaaminen, ku loppuu keinot kesken. -- Niin, että ei siinä keksi aina välttämättä, että mitähän siinä tekis siinä tilanteessa, että ku kaikki juoksee pitkin seiniä, että mikä se on se ratkaisu siihen tilanteeseen, että teenpä nyt tämän jutun, ku ei se toimi niin, ikävä kyllä se uhkaus ja kiristys on välillä ihan hyviä keinoja. Kai ne sitten ne pitkään työtä tehneet osaavat olla ilman tai ne tekee sen sit jotenki salassa. (3)

Opetussuunnitelman uudistamista pidettiin pääosin hyvänä asiana, ja tutkitut luokanopettajat osoittivat perehtyneen vähintään opetussuunnitelman pääpiirteisiin. Uutta opetussuunnitelmaa pidettiin sekä opettajan että oppilaan autonomiataukevana. Suurimmaksi haasteeksi koettiin, että se ei välttämättä tarjoa aloittelevalle opettajalle riittävästi konkretiaa sisältöjen suunnitteluun. Uuden opetussuunnitelman koettiin mahdollistavan oman osaamisen ja luovuuden hyödyntämisen aiempaa paremmin. Käytännön esimerkkejä annettiin muun muassa uusien trendilajien, kuten parkour ja kiipeily, tuomisesta kouluympäristöön sekä motoristen taitojen harjoittelusta erilaisissa ympäristöissä. Koska uusi opetussuunnitelma oli ollut käytössä vasta

muutaman kuukauden, koettiin työyhteisön tuella ja siellä tapahtuvalla ajatustenvaihdolla olevan suuri merkitys opetussuunnitelman käyttöönotossa. Uuden opetussuunnitelman nähtiin myös linkittyvän liikuntatuntien ulkopuoliseen liikuntaan ja näin ollen lisäävän koulupäivän liikunnallisuutta.

Sitten mietin sitä, kun oppilailla vapautta valita tai ehdottaa, niin ehkä ne on pikkusen motivoituneempia tunneilla. (1)

Toisissa luokissa on tämmöinen peli-into. Haluaa vaan pelata ja pelata. Sitä mä oon yrittänyt vähän karsia myös tässä, ei aina tarvitse taistella ja aina tarvitse voittaa. (4)

Omassa opetuksessa näkyy käytännössä juuri se, että ei ole niin sitovaa se lajikirjo. On pyritty työparin kanssa miettimään sitä nimenomaan sitä kautta, että perusliikuntataidot on se, mitä pitää vahvistaa. Motoriikka, joka osalla on valitettavan heikkoa... Niillä, joilla se on kunnossa ei ole hätää, sitä voidaan soveltaa, ja ne aika usein soveltavat sitä itsekin. Mutta se, että tietyt perusliikuntataidot tulisi käytyä. Ja niinkuin sanoin, tarjotaan niitä maistiaisia. Koitetaan miettiä vähän erilaisia juttuja, että se ei olisi niin perinteistä. Toisaalta lapset myös kaipaavat... ne on ne tietyt samat tutut lajit, joita ne toivoo. Se kyllä huomioidaan. (2)

Työyhteisön tuella ja liikuntamyönteisyydellä koettiin olevan merkitystä liikunnallisten arvojen edistämisessä työyhteisössä. Koulussa tehtyjen työvuosien määrä vaikutti suuresti opettajien kokemuksiin oman roolin vaikutuksesta liikunnallisuuden edistämisessä koulu-yhteisössä. Osa opettajista kuului erilaisiin tiimeihin, joiden välillä vastuuta oli jaettu. Tiimiin kuuluminen lisäsi vastuuta, kun taas ulkopuolisena rooli jäi enemmän sivusta seuraajaksi. Tiimien lisäksi opettajat kokivat tekevänsä yhteistyötä liikunnan ja liikunnallisuuden suunnittelussa ja edistämisessä. Työyhteisön koettiin olevan paikoitellen liikunnallisesti jakautunut, minkä vuoksi kouluissa käytiin välillä arvokeskusteluja. Erityisesti liikunnallisesti epävarmojen henkilöiden koettiin nostavan liikunnallistamisen haasteet esille mahdollisuuksien sijaan. Yleisesti ottaen työyhteisöjä kuvattiin kuitenkin liikuntamyönteisiksi ja Liikkuvan koulun nähtiin olleen avainasemassa koulun liikunnallisuuden lisäämisessä. Liikkuva koulu oli tuonut paljon erilaisia näkyviä toimintoja koulun arkeen, joista merkittävimpänä laajennetut välituntiliikunnan mahdollisuudet. Ajoittain liikunnallistamisen koettiin jäävän yhden “alulle panevan voiman” harteille, mutta yleisesti ottaen se koettiin koko työyhteisön tehtäväksi, vähintään oman

luokan liikunnallistamisen osalta. Työyhteisön tuki koettiin niin liikunnanopetuksen kuin muihin liikunnallistamiseen tähtäävien toimien osalta vaihtelevaksi, mutta ennen kaikkea riippuvaiseksi omasta aktiivisuudesta.

Kyllähän se paljon vaikuttaa. Jos työyhteisö on kaiken kaikkiaan liikunnallista ja liikuntamyönteistä, edesauttaahan se sitä. Esimerkiksi tossa Liikkuva koulu -hommassa, joka on liikuntatuntien ulkopuolella tapahtuvaa - muun opetuksen toiminnallistaminen onnistuu hirveän paljon helpommin niiden opettajien kanssa, jotka on itse liikunnallisia ja kokee sen vahvuudeksi. -- Samoin kun ajatellaan välinehankintoja. Jos on liikunnallinen porukka, halutaan panostaa siihen, että meidän koulussa on liikuntapuitteet kunnossa, ompa ne sisällä tai ulkona. Mutta jos ei näin ole, ja nähdään muut asiat tärkeämmiksi, niin kyllähän se herättää keskustelua "miksi tällaiseen pitäisi laittaa rahaa, en koe, että me tarvittaisi...", jos ei itse ole liikunnallinen. (2)

No mun mielestä täällä on hyvä liikunnan näkökulmasta, koska täällä on liikunnasta kiinnostuneita opettajia useampi ja niiltä mä kysyn välillä neuvoja. Se on ihan hyvä homma ja täällä on kaikenlaisia näitä liikuntapäiviä, käydään kisoissa ja muuta, että liikunnan kannalta on kyllä aktiivinen koulu mielestäni, tietenkin on varmaan niitä kouluja, missä vielä enemmänkin liikutaan et silleen niinkun noiden opettajien puolesta on niistä kiinnostuneita. (3)

Esimerkiksi yhdelle meidän taiteellisesti suuntautuneelle opettajalle annoin suunniteltavaksi meidän pihamaalaukset, jotka on tulossa keväällä. Kysyin, että "Voisitko ottaa tästä vastuun? Olet paljon taitavampi visuaalisessa suunnittelussa." Näytin malleja, mitä muualla on toteutettu. Se innostui siitä samantien. -- Jos ei kukaan ole se alulle paneva voima, niin... eihän sitä kukaan ulkopuolelta pysty sanelemaan, että pitää olla Liikkuva koulu. (2)

No mä vastaan varmaan pienten puolen liikunnasta, että kakkosten liikunnat ja sitten oon yksösille antanut vinkkejä sen mitä pystyn ja kykenen. (4)

Niitä kolmiloikkia en oikein osannut kunnolla tai muistanut enää nii kyselin, et miten ne teknikat toimii ja näin edespäin. Kyselen ja joskus oon vaan napannut suunnistuksenkin opettajan pöydältä, siellä on ollut opettajanhuoneessa pöydällä niitä karttoja. Mitä onko täällä joku suunnistus? Joo pidä vaan. Jess. Et silleen niinku sitäkin kautta et muilta saa myös niitä apuja. (3)

Yhteenvetona voidaan todeta opettajien tavoitteiden olevan linjassa Valtosen ja Ruismäen (2012, 25–27) tuloksiin luokanopettajaopinnot aloittavien näkemyksiin alakoulun liikunnan

laatukriteereistä sekä opetussuunnitelmaan (2016, 148), jonka mukaan yksi keskeisimmistä koululiikunnan tavoitteista on kasvattaa liikunnan avulla lapsia ja nuoria liikkumaan. Opettajien puheista oli tulkittavissa, että opetussuunnitelmaan oli perehdytty liikunnan osalta hyvin, ja toisaalta uuden opetussuunnitelman voidaan tulkita olleen pääosin opettajien arvojen myötäinen. Tutkimuksessa esille tulleet tavoitteiden ja arvojen toteutumista edesauttavat tekijät olivat samoja, jotka Penttisen (2003, 129–132) mukaan luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksen jälkeisiksi vahvuuksiksi.

Tutkimuksessa nousivat esille teemat oppilaiden kasvattamisesta ja kurinpidosta sekä sen vaikutuksesta opetustyöhön. Samansuuntaisia tuloksia esittelee Laukkanen (2015, 94–95), jonka mukaan hankalien oppilaiden ohjaaminen oli keskeisimpiä pystyvyyden kokemusta heikentäviä tekijöitä. Tämän tutkimuksen mukaan työkokemuksella näyttäisi kuitenkin olevan positiivinen vaikutus pärjäämisen kokemukseen kurinpidossa. Aiemmissä tutkimuksissa (Husu ym. 2011, 30; Kokko ym. 2014, 15–16) esille tullutta oppilaiden vähentyntä fyysistä aktiivisuutta ja sen myötä lisääntyneitä kunto- ja taitotasoeroja opettajat eivät nostaneet puheissaan suuresti esiin ongelmana. Eroavaisuuksien koettiin lisäävän eriyttämisen haastetta, mutta pääosin oppilaat koettiin aktiivisiksi ja liikuntamyönteisiksi.

Opetussuunnitelman uudistuksen myötä opettajan tulisi pohtia, miten eri liikuntamuodot tukevat motoristen perustaitojen monipuolista opettamista (Telama 2013), ja lajikeskeisyydestä erkaantuminen kuvattiinkin eniten orientoitumista vaativaksi muutokseksi. Tästä huolimatta lajien puuttumista ei nostettu haasteelliseksi muutamaa mainintaa oppilaiden “pelataan jo” -kommentteja lukuun ottamatta. Tämä poikkeaa Johanssonin ym. (2011, 245) havainnosta siitä, että “tunnin laji” olisi viihtymisen tärkein mittari. Opettajat kuvasivat oppilaiden osallistamisen opetuksen sisältöjen valintaan opetussuunnitelmaa hyödyntäen vaikuttavan motivoituneen oppilaita “lajittomuudesta” huolimatta. Telaman (2013) esittämä arvokeskustelun tarve muuttuneista liikunnan oppimissisällöistä on linjassa tuloksiin, sillä lajia ja taitojen harjoittelusta tärkeämpänä nähtiin tapa tarjoilla ja esitellä sisällöt oppilaille.

Lawsonin (1983) havainnot siitä, että sosiaalistumisen viimeisessä vaiheessa opettajan toiminnassa saattavat korostua järjestelmällisyys ja rutiinomainen toiminta yksilön huomioi-

misen kustannuksella, ei tässä aineistossa näyttäisi ilmenevän. Opettajat kuvasivat toimintaansa oppilaslähtöiseksi, ja etenkin uusi opetussuunnitelma oli herätellyt jokaista pohtimaan opetuksen sisältöjä ja toimintamalleja. Suurimmalle osalle uuden kokeileminen ja soveltaminen oli ennestään ominaista, mutta lisääntyi entisestään opetussuunnitelman päivityksen myötä. Opetussuunnitelman muutos nähtiin opettajan vapautta ja autonomiaa lisäävänä tekijänä, mutta sen koettiin myös vaativan opettajalta enemmän ammattitaitoa vähentyneen konkretian vuoksi.

Liikkuvan koulun tärkeäksi kuvattua vaikutusta perustelenee se, että se on aiempien tutkimusten mukaan yksi näkyvimmistä ja laajamittaisimmista hankkeista koulupäivän aktiivisuuden lisäämisessä (LIKES 2015; Tammelin 2015). Valtioneuvoston (2015, 92–97) mukaan kouluissa tulisi panostaa liikunnalliseen kerhotoimintaan, välituntiliikuntaan, liikuntatuntien määrään sekä lyhentää istumisjaksoja. Tässä tutkimuksessa näihin haasteisiin koulu yhteisöissä oli vastattu erilaisin oppi- ja välitunteja toiminnallistavin ratkaisuin. Väisäsen (2015, 46–48) tutkimukseen tapaan tässäkin tutkimuksessa nousivat esille kokemukset koulun liikunnallistamisen vastuun epätasaisesta jakautumisesta opettajien kesken. Luokanopettajien (Jokinen ym. 2013, 34–47) sekä liikunnanopettajien (Mäkelä 2014, 62–63) työtyytyväisyyttä mittaavissa tutkimuksissa keskeiseksi jaksamiseen ja viihtymiseen vaikuttavaksi tekijäksi koettiin työyhteisö, jonka lisäksi ammatin arvostus ja työstä saatava palkkio nähtiin molemmissa tutkimuksissa kehittämiskohteena. Yksikään tämän tutkimuksen vastaajista ei kuitenkaan nostanut korvauksia tai arvostuksen puutetta esille. Työyhteisön tuki koettiin niin liikunnanopetuksen kuin muihin liikunnallistamiseen tähtäävien toimien osalta riittäväksi, joskin ennen kaikkea riippuvaiseksi omasta aktiivisuudesta.

8.3.4 Liikuntaa opettavan luokanopettajan opetusfilosofian muodostuminen

Tämän luvun päämääränä on konkretisoida tutkimuksen löydöksiä suhteessa esiyymmärrykseen. Tarkemmin sanottuna pyritään kuvaamaan liikuntaa opettavan luokanopettajan opetusfilosofian muodostumisen osatekijöiden painoarvoa kolmessa sosiaalistumisen vaiheissa. Prosessikuvaus toteutettiin erillisen koonnin (kuvio 3) avulla, jossa tarkasteltiin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostuneiden pääluokkien sekä opetussuunnitelman vaikutusta kus-

sakin liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen vaiheessa. On keskeistä huomioida, että alakohdissa on huomioitu vain aineistossa esille nostetut asiat.

Liikuntatausta (sosiaalistumisen 1. vaihe)	Opettajankoulutus (sosiaalistumisen 2. vaihe)	Työyhteisö ja resurssit (sosiaalistumisen 3. vaihe)
Opetussuunnitelma		
0	2	3
(Ei näyttää aineistossa)	<ul style="list-style-type: none"> Painotus koulutussisällöissä 	<ul style="list-style-type: none"> OPS työn kulmakivenä Koulukohtainen OPS OPS:n uudistus
Liikunnanopettajuuden kehittyminen		
3	2	2
<ul style="list-style-type: none"> Lapsus- ja nuoruusiän vapaa-ajan liikunta Positiiviset ja monipuoliset liikuntakokemukset Koululiikuntakokemukset Aikuisiän liikunta Työkokemus liikunnan parissa Liikuntatavat ja ympäristöt Liikuntamotiivit Omien lasten kanssa liikkuminen 	<ul style="list-style-type: none"> Liikunnan opintojen laajuus Liikunnan opintojen kokeminen Liikunnan opintojen sisältöjen painopisteet 	<ul style="list-style-type: none"> Oman arvomaailman suhde koulun arvoihin Koulumaailman koetut kasvatukselliset näkemykset
Pärjäämisen kokemukset liikunnanopettajana		
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Liikuntataustan myönteisyys tai negatiivisuus 	<ul style="list-style-type: none"> Opintojen työhön siirrettävyys Tukimateriaaleihin tutustuminen Koulutuksen kattavuus työn käytännön haasteiden kannalta 	<ul style="list-style-type: none"> Valmius opettaa erilaisia opetusisältöjä Opettajan kokemus oppilaiden käyttäytymisestä Kokemus omien taitojen riittävydestä työn vaatimuksiin Tukimateriaalien käyttö ja muiden opettajien tuki
Koulu yhteisön liikunnallisuuden edistäminen		
1	0	3
<ul style="list-style-type: none"> Koululiikuntakokemukset 	(Ei näyttää aineistossa)	<ul style="list-style-type: none"> Liikuntaolosuhteet Välineistö Oppituntin pituus ja ryhmäkoko Liikunnan asema ja arvostus koulussa Liikunnallistamishankkeet Yhteistyö kollegojen kanssa Yhteisopettajuus
Oppilaslähtöinen liikunnanopetus osana kasvatusta		
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Koululiikuntakokemukset 	<ul style="list-style-type: none"> Pedagogiset mallit opettajankoulutuksessa 	<ul style="list-style-type: none"> Oppilaiden ja opetusryhmien väliset taitotaserot Opetusryhmien koko Oppilaiden suhtautuminen liikuntaan Oppilaiden ja opettajan roolit Opetussuunnitelman vaikutus Käsitys liikunnan mahdollisuuksista kasvatuksessa

KUVIO 3. Tulkinta sosiaalistumisen kolmen vaiheen eri osatekijöiden vaikutuksesta kohdejoukon opetusfilosofian muodostumiseen. Numerot kuvastavat aineistosta alakohdiksi merkittävien tiivistysten kokonaispainoarvoa kussakin vaiheessa asteikolla 0–3 (0=olematon, 3=erittäin keskeinen). Jokaisella arvolla on sitä havainnollistava väri. Liikuntataustan osalta on huomioitava, että osa alakohdista pätee useampaan sosiaalistumisen vaiheeseen.

Koonnista voidaan ensisilmäyksellä tulkita, että sosiaalistumisen viimeinen vaihe eli työelämässä toimiminen nousi tässä tutkimusjoukossa keskeisimmäksi vaiheeksi opetusfilosofian muodostumisen kannalta. Vaikka opettajankoulutus on ollut tärkeä osa liikunnanopetukseen valmistavassa prosessissa, koulu yhteisöön, sen toimintatapoihin sopeutuminen sekä oman roolin löytäminen sieltä vaativat opettajilta mukautumista. Niin kutsutut arjen realiteetit ja teorian sinne sovittaminen vaikuttaisivat ohjanneen opetusfilosofiaa merkittävästi. Liikuntaustaan kannalta kokonaisvaltaisimmin useisiin osa-alueisiin näyttäisivät vaikuttaneen omat koululiikuntakokemukset, mutta sen painoarvo ei vastauksissa ollut kovin suuri.

Pitkittäistarkastelussa koonnissa tärkeimmäksi tekijäksi nousee liikunnanopettajuuden kehittyminen. Tämä korostanee ulkopuolisen tuen yksillöllisyyden tärkeyttä opetusfilosofian muodostumisessa, sillä laajan ja positiivisen liikuntaustaan ja opettajankoulutuksen liikuntakokemuksen omaava opettaja tarvitsee hyvin erilaista tukea kuin suppean ja negatiivisen taustan omaava. Vanhojen kokemusten ja aiemman hankitun osaamisen hyödyntäminen painottuvat kohderyhmillä eri tavoin. Mainittakoon, että vaikka liikuntaustaalla vaikuttaisi koonnissa olevan vaiheista selkeästi vähäisin merkitys, se oli erityisesti liikunnanopettajuuden kehittymisen kannalta tärkein tekijä. Toisin sanoen liikuntausta toimi liikunnallisuuden ja liikuntamyönteisyyden vahvistajana osana liikunnanopettajaksi orientoitumista, kun taas varsinainen opettajuus kehittyi vasta myöhemmin. Tästä voitane päätellä, että mikäli liikuntasuhde olisi ollut lapsuudessa ja nuoruudessa negatiivinen, liikunnanopettajuuden kehittyminen rakentuisi voimakkaammin opettajankoulutuksen varaan. Aiemmissa tutkimuksissa (Penttinen 2003, 122–137; Valtonen & Ruismäki 2012) todettiin luokanopettajaopiskelijoiden pitäneen liikunnan perusopintoja liian suppeina. Tässä aineistossa ne kuitenkin koettiin riittäviksi. Tämä kuvastaisi sitä, että positiivisen liikuntasuhteen ja -taustan omaaville opettajille liikunnan opinnot toivat lähinnä työkaluja toteuttaa liikunnanopetusta siten, että tärkeäksi koettuja arvoja pystyttäisiin viemään eteenpäin. Toisaalta myös hankittuja taitoja pystyttäisiin opettamaan muille jäsenllymmiin.

Koonnin tärkein tehtävä on toimia visuaalisena kuvauksena tutkimuksen aikana tehdyistä päälöydöksistä. Loppujen lopuksi lukija tulkitsee koontia oman näkemyksensä kautta. Vaikka tutkimusjoukko oli pieni, esiintyi vaiheiden painoarvoissa eroja. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella koontia kriittisesti. Esitetyt painotukset ovat aineiston perusteella luotuja keskiar-

voja. Erityisesti alakohtien painoarvo vaihteli vastaajien välillä. Myös tutkimuskysymysten vertailtavuutta tuotettuun koontiin voidaan pohtia, joskin tämä on pyritty tuotoksessa huomiomaan. Koonti voisi olla siis erilaisen vastaajajoukon tai pääkohtien myötä hyvinkin erilainen.

9 POHDINTA

Tutkimuksen lähtökohtana oli viitekehys, jonka mukaan luokanopettajan tavoitteet ja näkemykset liikunnanopetuksesta ovat yhteydessä opettajan omaan liikuntasuhteeseen, opettajan koulutukseen, työyhteisöön ja sen resursseihin sekä opetussuunnitelmaan. Näiden teemojen pohjalta muotoiltujen teemahaastatteluiden ja niiden sisällönanalyyysien perusteella vaikuttavia tekijöitä aineistossa olivat liikunnanopettajaksi kehittyminen, kouluyhteisö liikunnallisuuden edistäjänä, pärjäämisen kokemukset liikunnanopettajana sekä oppilaslähtöinen liikunnanopetus osana kasvatusta. Teemahaastattelulle ominaisesti alkuperäiset teemat korostuivat opettajien vastauksissa. Oleelliseksi katsottiin tarkastella, miten nämä teemat ja muut esille nousseet asiat olivat yhteydessä opettajaksi sosiaalistumisen vaiheisiin, ja mikä oli niiden painoarvo opettajien opetusfilosofian muodostumisessa. Tutkimuksen yhteenvedona tuotettiin koonti (kuvio 3), jossa tarkasteltiin aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissa muodostuneiden pääluokkien sekä opetussuunnitelman vaikutusta kussakin sosiaalistumisen vaiheessa. Kuviosta oli tulkittavissa, että tässä tutkimusjoukossa sosiaalistumisen vaiheista viimeisellä eli työelämällä oli suurin painoarvo opettajien opetusfilosofian muodostumisessa. Liikunnanopettajaksi kehitymisessä liikuntasuhde ja opettajankoulutus olivat keskeisiä vaiheita, joiden vaikuttavuus säilyi läpi koko prosessin. Opetussuunnitelma nousi yhdeksi opettajien työtä eniten ohjaavaksi tekijäksi. Tätä osin selittää aiheen ajankohtaisuus, sillä syksyllä 2017 astui voimaan uusi opetussuunnitelma.

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat vaikuttivat omaavan hyvät valmiudet opettaa liikuntaa alakoulussa. He korostivat liikunnan merkitystä terveyden ja hyvinvoinnin kannalta, ja pyrkivät edistämään opetussuunnitelmaan asetettuja tavoitteita ja arvoja systemaattisesti eteenpäin. Liikunnanopetuksessa he kuvasivat keskittyvänsä yksilölliseen ja oppilaslähtöiseen opetukseen. Vastajilla vaikutti olevan kokonaisvaltainen käsitys lapsen kasvusta ja kehityksestä, sekä sen edistämisestä koulun arjessa myös liikuntatuntien ulkopuolella. Tutkimuksen perusteella erityisesti sosiaalistumisessa työelämä vaikuttaisi olevan opetusfilosofian muodostumisen kannalta tärkeä vaihe. Opettajien tietoinen ja systemaattinen tukeminen työssä pärjäämiseksi olisi keskeistä pystyvyyden ja jaksamisen tukemiseksi. Tämä korostuu ennen kaikkea silloin, kun opettajan oma liikuntatausta ei tue voimakkaasti liikunnan opettamista.

Tutkitut opettajat omasivat kaikki positiivisen liikuntataustan. Myös liikunnanopinnot opettajankoulutuksessa koettiin laadukkaiksi ja työelämää tukeviksi. Penttisen (2003) tutkimuksesta kävi ilmi, että tällaiset opettajat kokivat myös valmiutensa opettaa hyväksi. Toisaalta havainto siitä, että opettajaopiskelijat valitsevat sivuaineeksi vahvuudeksi kokemansa aineen (Penttinen 2003, 43–44), ei täysin pitänyt paikkaansa tässä aineistossa. Tämän tutkimuksen perusteella negatiivisen liikuntataustan ja liikuntaan liittyvät kokemukset omaavat opettajat eivät päädy opettamaan liikuntaa. Tämän vuoksi Penttisen (2003, 136–138) ehdottamat opettajankoulutuksen liikunnanopinnojen kehittämisen toimet tulisi mahdollisesti suunnata koulupäivän ja muun opetuksen liikunnallistamiseen sekä siihen liittyvän yhteistyön harjoitteluun.

Yhteenvetona todettakoon, että opettajan työn kannalta on tärkeää ymmärtää, millaisista lähtökohdista opettajat lähtevät opetustaan rakentamaan. Sosiaalistumisen vaiheiden tunnistaminen ja tiedostaminen vaikuttaisivat olevan keskiössä oman opetusfilosofian konkretisoinnin prosessissa. Prosessin kuvaaminen selkeyttää tietoa ja ymmärrystä niistä tekijöistä, jotka mahdollisesti tukevat tai heikentävät opettajan koettua osaamista ja osaamistarpeita. Tutkimuksen tarkoituksena oli selventää liikuntaa opettavien luokanopettajien näkemyksiä, kokemuksia ja tavoitteellisuutta liikunnanopetuksessa. Tuotettu opetusfilosofian muodostumisen prosessikuvaaja (kuvio 3) toimii täydentävänä, mahdollisesti uusia näkökulmia herättävänä koontina tutkimuksesta. Se kuvastaa aikaansa ja tiettyä valikoitua kohderyhmää, mutta voi toimia lähtökohtana laajamittaisemmille tutkimuksille sen yleistettävyyden selvittämiseksi.

9.1 Tutkimusprosessin kuvaus

Kiinnostus tutkittavaa aihetta kohtaan kumpusi tutkijoiden omakohtaisista, vaihtelevista kokemuksista alakoulun liikunnanopetuksesta, niin oppilaan kuin opettajan roolissa. Keskeinen kysymys heräsi siitä, kenen tulisi opettaa liikuntaa alakoulussa: luokan- vai liikunnanopettajan. Aihetta seminaarissa esiteltäessä syntyi vuoropuhelua, jonka seurauksena vertailuasetelmasta päätettiin kuitenkin luopua, ja keskustelun myötä tutkimus rajattiin koskemaan luokanopettajia. Tämän rajauksen jälkeen ryhdyttiin kartoittamaan tutkijoiden omaa sekä tieteellistä esiymmärrystä aiheesta. Tutkimuksella haluttiin olevan uutuusarvoa, joten opetussuunnitelma oli luonteva valinta yhdeksi tutkimusta ohjaavaksi näkökulmaksi. Tutkimus suunnattiin opet-

tajan näkemyksiin ja kokemuksiin alakoulun liikunnanopetuksesta, sillä aiheesta nähtiin olevan vielä tilaa tuoreelle lähestymistavalle. Tutkimusprosessin aikana havaittiin, että opettajuuden kehittyminen ja sen prosessinomainen luonne olivat niin ikään keskeisessä roolissa viitekehysten kannalta. Tätä ajatusmallia tukemaan löytyi tutkimuksia, joista keskeisimpinä Lawson (1983), Penttinen (2003) sekä Valtonen ja Ruismäki (2012). Aiemman tutkimuksen pohjalta muodostunut viitekehys (kuvio 1) esitettiin väliseminaarissa, jossa saatiin sitä koskien muutamia kehitysehdotuksia. Pääosin palaute oli kuitenkin positiivista, joten tutkimusta jatkettiin alkuperäisessä suunnassa.

Tutkimussuunnan selkiytyttyä perehdyttiin erilaisiin tutkimusmenetelmiin, joilla aihetta olisi tarkoituksenmukaista tutkia. Tässä vaiheessa pidettiin mahdollisina vaihtoehtoina kvalitatiivisia sekä kvantitatiivisia menetelmiä. Koska tarkoituksena oli päästä mahdollisimman syvälle tutkittavien kokemuksiin ja näkemyksiin, laadullinen menetelmävalinta osoittautui kuitenkin lopulta selkeäksi ja perustelluksi tavaksi lähestyä aihetta. Joustavuuden ja tulkinnallisuuden uskottiin tarjoavan mahdollisuuksia tuottaa kaivattua uutuusarvoa aiheesta. Ennen tarkemman tutkimusmenetelmän valintaa pyrittiin aihetta konkretisoimaan laatimalla tarkkojen kysymysten lomake (liite 2), jossa eriteltiin aiheen kannalta keskeisiä sisältöjä ja näkökulmia. Lomake esiteltiin seminaarissa, minkä myötä tutkimusmenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Laadullisesta otteesta pyrittiin saamaan enemmän irti muokkaamalla haastattelukysymyksiä avoimemmiksi, vastaamaan teemahaastattelun periaatteita. Tämän jälkeen tutkijat olivat yhteydessä itse valikoimiinsa eteläsuomalaisiin kouluihin, joista vastaajiksi valikoituivat kaikki halukkaat liikuntaa opettavat luokanopettajat.

Teemahaastatteluun valmistauduttiin huolellisesti alan kirjallisuuden ja tutkimusseminaareista saatujen neuvojen avulla. Erityistä huomiota vaati se, että haastattelutilanteeseen osallistui aina vain toinen tutkijoista. Tämän vuoksi haastattelutilanteita pyrittiin yhdenmukaistamaan koehaastatteluiden avulla, joissa tutkijat testasivat haastattelukysymyksiä haastatteleamalla toisiaan. Tästä huolimatta varsinaisissa haastatteluissa tutkijat toimivat osin eri tavoin. Lähtökohtaisesti jokainen tutkimustilanne on erilainen, ja tässä yhteydessä myös tutkija oli yksi muuttuvista tekijöistä. Toisaalta ensimmäisten haastatteluiden ja niistä pidettyjen tutkimuspäiväkirjojen perusteella pystyttiin tutkijoiden tyyliä yhdenmukaistamaan, ja ylipäättään pa-

rantamaan haastattelujen laatua ja luotettavuutta. Keskeisimmät seikat olivat dialogin luontevuus, tarkentavien kysymysten valinta ja muotoilu sekä mahdollinen tutkijan ohjailevuus.

Kuten aiemmin mainittiin, tehtiin aineistosta kaksi erilaista sisällönanalyysiä. Lähtökohtana oli selvittää, millaisista asioista tutkittavat nostivat esille haastatteluissaan. Löydetyt asiat ja niistä tehdyt yleistykset olivat pääpiirteittäin yhteneväisiä. Tutkijat sovelsivat Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–118) sisällönanalyysia eri tavoin, ja suurimmat erot ilmenivät tehtyjen yleistyksien luokitteluperiaatteissa. Toinen tutkijoista yhdisti yleistykset esiyymmärryksen mukaisesti luokkiin, kun toinen tutkijoista puolestaan yhdisteli yleistykset uusiksi luokiksi. Haasteena oli, että tutkijoiden välistä vuoropuhelua ei sisällönanalyysin soveltamiseen liittyen käyty riittävästi, ja nämä erot tulivat esille osin yllätyksenä. Haastava tilanne ratkaistiin muodostamalla tutkimuksen kokoava prosessikuvaaja (kuvio 3), jossa pystyttiin hyödyntämään tehokkaasti erilaisia lähestymistapoja. Lopullisia tutkimuskysymyksiä ja -tuloksia pohdittiin tutkijoiden kesken useaan otteeseen ennen varsinaista kirjoitusprosessia. Tuloksissa haluttiin tuoda esille niin sanottu vastaajien ääni, ja toisaalta tutkijoiden erilaisia lähestymistapoja pyrittiin hyödyntämään aineiston tulkinnassa mahdollisimman hyvin.

Tämä laadullinen tutkimus kehittyi prosessin edetessä. Aihetta rajattiin ja tutkimuskysymyksiä täsmennettiin useassa eri vaiheessa. Tutkijat saivat tukea tutkimusseminaarien yleisöltä, mikä oli keskeistä tutkimuksen suuntaviivojen määrittelyssä. Kahden tutkijan yhteistyö koettiin suotuisaksi lähtökohdaksi erityisesti laadullisen tutkimusprosessin luonteen ja tulosten tulkinnallisuuden vuoksi. Erityisesti sisällönanalyysille ominainen käsitteellistäminen ja tulosten yleistäminen olivat vaiheita, joissa tutkijoiden välinen vuoropuhelu lisäsi mahdollisuutta ottaa erilaiset näkökulmat huomioon. Molemmat tutkijat voivat allekirjoittaa tutkimuksen tulkinnalliset tulokset omakseen.

Tutkimusprosessia varjosti epävarmuus siitä, mitä tutkimus lopulta tuottaa. Keskeisimpiä oivalluksia tutkimuksen edistymisen kannalta olivatkin Lawsonin (1983) teorian löytäminen, sisällönanalyysin rooli aineistoon perehdyttäjänä sekä aineiston kahden erilaisen käsittelymenetelmän onnistuneeksi koettu yhdistäminen. Aiheen rajauksen tarkennuttua aihetta oli helppompaa lähestyä ennakkoluulottomasti, ja herättelevää olikin huomata, kuinka henkilökohtaiset

hypoteesit saattavat osoittautua lopulta vääriksi. Oppimisprosessina tutkimus haastoi tukijoita jäsentämään ajattelua ja priorisoimaan sisältöjä. Kaikki ajatukset piti tiivistää toiselle tutkijalle ymmärrettävään muotoon. Samoin tekstin muotoilu yhtenäiseksi edellytti vuoropuhelua. Sujuvan yhteistyön lähtökohtana oli kuitenkin kahden erilaisen arvomaailman ja eroavien näkemysten yhteensovittaminen. Yhteistyö opetti niin ikään aikatauluttamista, vastuunjakoja ja projektinhallintaa. Näiden haasteiden voidaan todeta olleen keskeinen osa oppimisprosessia, mahdollistaen lopulta erilaisia oppimiskokemuksia.

9.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen laadullisen luonteen ja rajallisen otannan vuoksi luotettavuuden tarkastelussa on korostettava, että tarkoituksena ei ole tuottaa yleistäviä johtopäätöksiä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata kokemuksellisuutta ja näkemyksiä, joita tulkitsemalla kerättiin tietoa tietystä kohdejoukosta. Päätuotoksena toimiva opetusfilosofian muodostumisen prosessin kuvaaja on tutkijoiden tulkinta siitä, millaiset asiat ovat tutkimuksen kohdejoukon osalta olleet merkittäviä sosiaalistumisen eri vaiheissa. Tutkimusta on tarkasteltava kriittisesti nämä seikat mielessä pitäen. Lisäksi kohdejoukon pieni koko rajaa pois muun muassa työkokemuksen ja sukupuolen mahdollisten vaikutusten luotettavan tarkastelun. Työyhteisöjen eroja pienensi se, että tutkimuksessa oli mukana vain kaksi koulua. Nämä molemmat olivat mukana Liikkuva koulu -hankkeessa. Luotettavuuden kannalta keskeinen huomioitava seikka on, että ilman erillistä ulkoista kannustinta tutkimuksiin voidaan olettaa hakeutuvan erityisesti asiasta kiinnostuneita henkilöitä. Tutkimuksen vastaajajoukossa olivat edustettuna pääosin innokkaat ja liikuntamyönteiset opettajat, jotka omasivat positiivisen liikuntataustan. Työn luotettavuuden yksityiskohtaisessa tarkastelussa hyödynnetään Metsämuurosen (2006, 132) esittelemää kymmenkohtaista “hyvän laadullisen raportin ominaisuuksia” -taulukkoa.

Havaintojen käsitteellistäminen. Tutkimuksessa tehtyjä havaintoja on pyritty käsitteellistämään ensin viitekehyksen, sitten sisällönanalyysin kautta sekä lopuksi vastauksia tutkimuskykyyn etsittäessä. Oleellinen valikoitu käsitteistö nojaa erityisesti viitekehykseen, ja sitä täydentävät tutkijoiden ammattitaidon tukemat tulkinnat.

Tutkimustehtävän tarkentaminen. Tutkimustehtävää on tarkennettu tutkimusprosessin aikana useaan otteeseen. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, tämä on luonnollinen ja tärkeä osa laadullista tutkimusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Erityisesti viitekehystä muodostettaessa sekä sisällönanalyysin ja aineiston yleistä tulkintaa tehtäessä tutkimuskysymyksiä ja niiden tarkoituksenmukaisuutta arvioitiin tarkasti. Nykyisessä muodossaan tutkimuskysymysten katsottiin vastaavan parhaiten tutkimuksen tarkoitukseen havainnollistavassa ja johdonmukaisessa muodossa. Myös itse tutkimustehtävä muovaantui tutkimusseminaareissa saadun avun ja aineiston toistuvan tulkinnan myötä.

Havaintojen toistuvuus. Toistuvuutta on tietoisesti pyritty tuomaan tulkintaan, kuitenkin samasta aihepiiristä puhuttaessa eri lähtökohdista. Esimerkiksi opetussuunnitelma ja liikunnanopettajuuden taustamuuttajat ilmenevät keskeisinä termeinä tekstissä toistuvasti, mutta lähestymistapa muuttuu kussakin yhteydessä.

Alkuperäiskontekstin kunnioittaminen. Alkuperäisen kontekstin tulkintaan on pyritty jättämään lukijalle tilaa erityisesti suorien lainausten muodossa. Näitä on runsaasti tutkimuskysymysten kautta aineistoon keskittyvässä luvussa 8.3. Suorat lainaukset ovat valikoituja, kulloinkin aiheeseen liittyväksi tulkittuja otantoja informantin litteroidusta puheesta. Aineiston kokonaisvaltaisessa tulkinnassa palattiin toistuvasti litteroidun aineiston pariin varmentamaan, että tutkijoiden tulkinta oli lähtöisin aineistosta. Haastavinta tämä oli, mikäli yksittäisessä asiassa yksi haastateltavista erosi kannaltaan merkittävästi muista, sillä vähäpätöisemmäksi katsotuisa aihepiireissä tämä eroavaisuus saattoi hävitä enemmistön äänen alle. Aineiston analyysissä tällaiset nostot saattoivat päätyä kaatoluokkaan, vaikka painoarvo yksittäiselle vastaajalle olisikin ollut merkittävä. Jatkuvasti pyrittiin punnitsemaan, tuottaisivatko tällaiset yksittäiset painavat näkemykset vääristäviä yleistyksiä.

Aineiston hankinta. Ensimmäinen versio haastattelun kysymyslomakkeesta osoittautui tarkemman tutkistelun jälkeen liian spesifiksi (liite 2), joten päädyttiin teemahaastattelulle ominaiseen, avoimempaan menettelyyn (liite 1). Kysymyksiä muokattiin hieman ensimmäisen haastattelun perusteella, mutta suurin muutos aineiston hankinnassa haastattelujen välillä oli tutkijoiden “sisäänajo” haastattelutilanteeseen. Toisin sanoen jälkimmäisissä haastatteluissa

osattiin tutkimuspäiväkirjojen ja aiemman kokemuksen perusteella valikoida toisinaan osuvampia jatkokysymyksiä ja pitää keskustelu tiiviimmin asiassa. Haastattelun tarkemmat teemat ilmoitettiin hyvissä ajoin ennen haastattelua, jotta he voisivat valmistautua haluamallaan tarkkuudella.

Erilaiset näkökulmat. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää näkemyksiä ja kokemuksellisuutta. Tämän vuoksi erilaisten näkökulmien huomioiminen oli luonnollinen osa tutkimusta. Toisaalta on tärkeää kyseenalaistaa se, perehdyttiinkö tutkimuksen kannalta esiyymmärryksen rakentamisessa oikeisiin tekijöihin ja riittävällä tarkkuudella. Lisäksi on syytä pohtia aineiston tulkinnassa huomioitujen näkökulmien riittävyttä. Näiden seikkojen osalta luotettavuuden keskeisimpiä mittareita ovat esille nostetut tutkimukset, artikkelit ja muu kirjallisuus. Esille nostetut havainnot ja tulkinnat ovat aina subjektiivisia, ja eri tutkijat olisivat luultavimmin tulkinneet aineistoa ainakin osittain eri tavalla. Tämän vuoksi tulkintojen tueksi on nostettu esille alkuperäistä puhetta suorina lainauksina sekä vuoropuhelua aiempien tutkimusten kanssa. Sisällönanalyysillä menetelmällisenä valintana pyrittiin varmistamaan, että aineisto todella otettiin kaikkineensa huomioon. Haasteen erilaisten näkökulmien esille tuomisen suhteen muodosti aineiston homogeenisyys. Mainittakoon myös tässä yhteydessä, että kahden tutkijan yhteistyö laajensi omalta osaltaan mahdollisuutta ottaa erilaiset näkökulmat huomioon.

Implisiittisen tiedon julkituominen. Kuten jo todettu, tämän tutkimuksen ydintehtävä oli tuoda esille näkemyksiä ja kokemuksellisuutta. Siinä missä alkuperäisen kontekstin kunnioittaminen on tärkeää, tämän tyyppisessä tutkimuksessa tulokset pohjaavat pitkälti tutkijan tulkintaan. Käytännössä kaikki aineiston käsittelyyn liittyvä teksti luvussa 8, suorat lainaukset pois luki, ovat tutkijoiden tulkintaa informanttien puheesta. Myös vuoropuhelussa esiyymmärryksen ja muun teorian kanssa on kyse siitä, että tutkijat tulkitsevat asioilla olevan yhteys. Erityisen tärkeä ja haastava osa tulkinnallisuutta on vastaajien ei-sanallisen viestinnän arviointi, jonka katsottiin tässäkin aineistossa olevan keskeinen seikka arvioitaessa esimerkiksi motivoitumista työhön. Tämän ei-sanallisen viestinnän tulkinta jää täysin tutkijan kokemuksen varaan, sillä siihen ei kokonaisuudessaan pystytä palaamaan edes nauhoitteiden avulla. Nämä seikat korostavat tutkimustilanteen ainutlaatuisuutta. Aineiston keruu- ja käsittelyvaiheissa on lähdetty siitä oletuksesta, että vastaajat puhuvat totta ja esittävät omia mielipiteitään. Aihe ei

ollut vastaajien suorien tai tulkittujen kuvausten perusteella niin arka, että olisi syytä epäillä vastausten todenmukaisuutta.

Ohjailemattomuus aineistonkeruussa. Tämän tutkimuksen kohdalla haastattelukysymysten arviointi on ohjailemattomuuden kannalta keskeistä. Kuten aiemmin kuvattiin, haastattelurunkoa muutettiin liiallisen strukturaalisuuden vuoksi. Hyvin spesifit kysymykset johtaisivat todennäköisesti liiaksi tutkijan esiyttämyksen myötäisiin vastauksiin, eivätkä informantin näkemykset välttämättä nousisi esille. Ohjailemattomuus on haaste erityisesti silloin, kun informatti ei omatoimisesti kerro aiheesta laajasti, ja tutkija joutuu toistuvasti täsmentämään ja tarkentamaan. Tässä suhteessa haastattelut onnistuivat vaihtelevasti. Haastatteluissa pyrittiin kannustamaan vastaajia kertomaan lisää esille nostamista asioista ja toivotuista pääteemoista. Suurimmat haasteet jälkikäteen tarkasteltuna erityisesti ohjailemattomuuden kannalta nousivat täsmentämisessä, jossa kysymyksen muotoilu ja sanavalinnat saattoivat ohjata vastaajaa ikään kuin hyväksymään valmiin vastauksen tarkemman kuvailun sijaan. Lisäksi osalta vastaajista jouduttiin toisinaan kysymään täsmentäviä kysymyksiä, koska vastaukset olivat vähäsisältöisiä tai vaikeasti tulkittavia.

Tekniset apuvälineet. Sähköiset työalustat olivat tutkimuksen työstämisessä keskiössä mahdollistamaan eri paikkakunnilla asuvien tutkijoiden välisen tiiviin yhteistyön. Erityisen tärkeä rooli teknisillä apuvälineillä oli haastattelujen nauhoittamisessa litterointia varten, mikä mahdollisti haastattelutilanteeseen palaamisen.

Tutkijoiden roolin kuvaaminen. Tutkijoilla oli tutkimuksen alussa vahvempi ennakkokäsitys liikuntaa opettavien luokanopettajien todellisesta osaamisesta liikunnanopetuksessa kuin sen näkemyksistä ja kokemuksellisuudesta. Tutkijoiden vahvan tunnesiteen puuttuminen aiheeseen saattoi mahdollistaa ennakkoluulottomat lähtökohdat ja siten laaja-alaiset edellytykset aiheen tarkasteluun. Se, että tutkijoita oli kaksi, mahdollisti jatkuvan vuoropuhelun ja kyseenalaistamisen. Tutkijoiden erilaiset taustat täydensivät tältä osin toisiaan. Tutkimuksen rakenteelliset ja sisällölliset ratkaisut päivittyivät huomattavasti useammin, kuin olisivat päivittyneet vain yhden tutkijan tuottamana. Erityisesti sisällönanalyysin osalta kaksi erilaista lähestymistapaa mahdollistivat syvällisemmän paneutumisen aineistoon eri näkökulmista. Toisaal-

ta useamman tutkijan yhteistyössä tehdyssä tutkimuksessa haasteeksi saattavat nousta esimerkiksi näkemykselliset erot toteutustavasta, kirjoittamisesta tai sisällöistä. Onnistunut työnjako mahdollistaa kriittisyyden muiden tuottamaa materiaalia kohtaan, mutta antaa myös tilaa tutkijan omalle kädenjäljelle. Näiltä osin tutkimuksessa onnistuttiin pääasiassa hyvin. Kumpikin tutkija pyrki aktiivisesti perehtymään toisen tuottamaan sisältöön, jotta ydinajatus työn edessä säilyisi yhtenäisenä.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyvää tutkimusetiikkaa. Kuten edellä kuvattiin, tulkinnanvaraisuus on keskeinen laadullisen tutkimuksen piirre, jonka merkitys korostuu tämän kokoisessa aineistossa. Tutkimukseen on pyritty rakentamaan tutkijoiden esiymmärryksen tueksi aiemman tutkimuksen vahvistama viitekehys, jonka perusteella on valikoitu työhön varattuihin resursseihin nähden sopivat aineiston keruu- ja analysointimenetelmät. Nämä menetelmät on aiemmissa luvuissa pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyisi seuraamaan tutkimusprosessin etenemistä sujuvasti ja luotettavasti. Tämän luvun tehtävä on vielä syventää ja perustella tutkimuksen prosessikuvausta lukijalle. Loppujen lopuksi laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä perustella tehdyt valinnat ja tulokset lukijalle, jotta tämä voi luotettavasti tehdä omat johtopäätöksensä.

9.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa on esitelty liikuntaa opettavien luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksellisuutta liikunnanopetuksesta. Tutkimuksen perusteella aiheen laajemmalle käsittelylle on tarvetta. Ensimmäisenä jatkotutkimusehdotuksena esitetään liikuntaa opettavan luokanopettajan opetusfilosofian muodostumisen tarkempaa käsittelyä. Koonnin (kuvio 3) tärkein tehtävä on toimia runkona, jota voidaan täydentää uuteen teoriaan tukeutuen tai testata erilaisilla tutkimusjoukoilla. Tulevissa tutkimuksissa voidaan huomioida vielä tarkemmin vastaajien liikuntatausta, ikä, sukupuoli, opettajankoulutuslaitos, työkokemus opetus- ja liikunta-alan työtehtävistä, muu koulutustausta sekä alueelliset ja koulukohtaiset erot. Lisäksi alkupeleistä viitekehystä (kuvio 1) on mahdollista laajentaa, esimerkiksi yhteiskunnassa ja ympäristössä esillä olevilla, ajankohtaisilla aiheilla. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman nostaminen Lawsonin (1983) teorian tueksi osoittautui hyväksi valinnaksi, erityisesti sen ajankoh-

taisuuden vuoksi. Jatkotutkimusta voidaan tehdä myös määrällisesti, jolloin tästä tutkimuksesta saatua tietoa voidaan eritellä yksityiskohtaisten kysymysten muotoon. Erilaisia lähtöjä teemojen tarkempaan erittelyyn löytyy lisäkysymys-lomakkeesta (liite 2) sekä tutkimuksen koonnista (kuvio 3).

Alakoulussa liikunnanopetuksesta ja koulun liikunnan edistämisestä vastaavat pääosin luokanopettajat. Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokevat suoriutuvansa työstään hyvin. Tuloksista ei kuitenkaan saada vielä riittävän luotettavaa käsitystä siitä, miten pätevää opetusta oppilaat todellisuudessa saavat. Tämä johtuu siitä, että pelkkää opettajan kokemuksellisuutta tulkitsemalla ei saada riittävän luotettavaa tietoa objektiivisesti tai esimerkiksi oppilaiden näkökulmasta. Toisin sanoen tutkimuksen perusteella ei voida todeta, onko alhainen koettu osaaminen liikunnanopetuksessa yhteydessä heikkolaatuiseen liikunnanopetukseen. Tästä johtuen luokanopettajien näkemysten suhdetta käytännön työhön ja laadukkaasti tuotettuun liikunnanopetukseen olisi kannattavaa tulevaisuudessa tutkia. Lisäksi voidaan perehtyä näkemyksiin ja toteutuneeseen opetustyöhön, kun liikunnanopetuksesta vastaa liikuntaan negatiivisesti suhtautuva opettaja. Toisaalta tämän tutkimuksen perusteella opettajat eivät välttämättä joudu opettamaan heille epämieluisia oppiaineita, sillä heillä näyttäisi olevan mahdollisuus vaikuttaa opetettaviin aineisiin. Voisi olla antoisaa selvittää tämän paikkansa pitävyys suuremmassa aineistossa, ja pohtia, joutuvatko luokanopettajat opettamaan liikuntaa vasten tahtaan.

Koulun liikunta on erityisesti uuden opetussuunnitelman ja Liikkuva koulu -hankkeen myötä ajankohtainen aihe. Tutkimuksen mukaan koulupäivän liikunnallistaminen jää helposti opettajan omalle vastuulle. Tässä tutkimuksessa (ks. kuvio 3) ei kuitenkaan käy ilmi, missä määrin luokanopettajakoulutus valmistaa koulupäivän liikunnallistamiseen. Luokanopettajien lisäksi liikunnanopetuksesta alakouluissa voi vastata myös liikunnanopettaja. Hyödyllistä olisikin selvittää, miten liikunnanopettajat ja luokanopettajat näkevät liikuntatunnin ja koulun liikunnan osana kasvatuksellista kokonaisuutta. Kun liikunnanopetuksen tavoitteena on liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen, voidaan kyseenalaistaa pelkän liikunnanopetuksen riittävyys tavoitteen saavuttamiseksi. Uuden opetussuunnitelman mukaisesti liikunnan tulisi muodostaa toiminnallinen kokonaisuus muiden oppiaineiden kanssa. Kun uusi opetussuunnitelma haastaa opettajia abstraktisuudellaan, lienee liikunta-alan laaja-alaisesta osaamisesta etua.

Toisaalta yhden vastuuopettajan vaikuttaisi olevan helpointa edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä läpi oppiainerajojen. Pohdittavaksi jääkin, tulisiko luokanopettajien vai liikunnanopettajien vastata liikunnanopetuksesta alakoulussa.

Kootusti voidaan todeta, että opettajuuden kehittyminen on jatkuva prosessi ja siihen vaikuttavat useat erilaiset tekijät. Yhteiskunnan ja ympäristön jatkuvat muutokset tulee huomioida tulevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi väestön yleiset kuntotason muutokset sekä tieto- ja viestintätekniikan käytön yleistyminen koulun arjessa ja vapaa-ajalla muuttavat liikunnanopetuksen toimintaympäristöä, edellytyksiä ja vaatimuksia. Väestön terveyden ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että oppilaat saavat koulussa positiivisia ja monipuolisia liikuntakokemuksia, jotka innostavat liikunnalliseen elämäntapaan myös aikuisiällä. Tämän saavuttamiseksi opettajilla tulisi olla sekä edellytykset, motivaatio että taidot toteuttaa laadukasta liikunnanopetusta. Todellisen ja koetun pätevyyden tunnistaminen ja tuottaminen ovat edellytyksiä opettajakoulutuksen järjestäjille ja koulun työyhteisölle, sillä ne mahdollistavat opettajakoulutuksen kehittämisen ja erilaisten tukitoimien tarjoamisen työelämässä yksilöllisesti oikeista lähtökohdista.

LÄHTEET

- Ahmad, R., Khan, S. & Rehman, S. 2015. Comparative Study to Investigate the Sense of Teacher Efficacy between Male and Female Teachers. *Asian Journal of Management Sciences & Education*. 4 (2), 29–35.
- Ahokas, J. & Autio, A. 2012. Luokan- ja liikunnanopettajiksi opiskelevien yleiset arvot ja käsitykset liikunnanopetuksen arvoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Andersen, L. 2011. Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction? Department of Political Science, Aarhus University & Danish Institute of Governmental Research. Viitattu 22.7.2016. <https://soc.kuleuven.be/io/egpa/HRM/bucharest/Andersen2011.pdf>.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998. 3.11.2005/986.
- Behets, D. & Vergauwen, L. 2004. Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 75, 156–164.
- Eteläpelto, A. 2015. Oppiminen ja oppimiskäsitykset. Verkkoluento. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Moniviestin oppimisalusta.
- Grahn-Laasonen, S. 2015. Kaikille koululaisille mahdollisuus tunnin liikuntaan päivässä. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 8.9.2015. Viitattu 10.7.2016. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/09/liikkuvakoulu.html?lang=fi>.
- Hartonen & Ojala. 2014. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Viitattu 14.4.2016. http://www.opi.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta ja tiede* 38 (1), 4–9.
- Helsingin Yliopisto. Opinto-opas 2015–2016. Luokanopettajan koulutus. Viitattu 22.4.2016. <https://weboodi.helsinki.fi/hy/hyframe.jsp>.
- Hill, G., Hannon, J. & Knowles, C. 2012. Physical Education Teachers' and University Teacher Educators' Perceptions Regarding Coeducational vs. Single Gender Physical Education. *The Physical Educator* 69 (3), 265–288.

- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15. Viitattu 12.11.2015. <http://www.minedu.fi/>.
- Häkkinen, P. 2015. Oppimisen teorioista erilaisiin oppimisympäristöihin Verkkoluento. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Moniviestin oppimisalusta.
- Institute of Education Sciences. 2012. Schools and Staffing Survey (SASS). Yhdysvaltalainen koulutustutkimuksen laitoksen tietokanta. Viitattu 14.4.2016. https://nces.ed.gov/surveys/sass/tables/sass1112_2013314_t1s_002.asp.
- Itkonen, H. & Kauravaara, K. 2015. Liikunta kansalaisten elämäkulussa. Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhtiö LIKES. Viitattu 12.11.2015. http://www.likes.fi/filebank/1620-Liik_kans_elamank_verkkoversio.pdf.
- Itä-Suomen yliopisto. Opinto-opas 2015–2016. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Viitattu 22.4.2016. <http://www.uef.fi/>.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2015. Koululiikunnan kokeminen. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 54–57. Viitattu 12.11.2015. http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf.
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:11. Viitattu 1.8.2016. <http://www.opi.fi/>.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013 Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Koulutustutkimuksen laitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.4.2016. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf>.
- Joutsela, T. 2013. Opiskelijasta opettajaksi: Opettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017. Viitattu 22.4.2016. <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/oppaat>.
- Järvinen, M. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1595.

- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Uud. painos. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalari, J. 2016. Liikunnan taitaminen rakentuu kouluiässä. *Liikunta & Tiede* 53 (2–3), 4–9.
- Kamila, M. 2012. Katsojana ja katsottuna. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 110. Väitöskirja. Viitattu 18.7.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace>.
- Kangas, T. & Kyllönen J. 2011. Opettajaopiskelijoiden arvot liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karhu, P. 2014. Hakeminen opettajankoulutukseen. *Opettajat Suomessa 2013*. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Viitattu 27.7.2016. http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf.
- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja: Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 233.
- Karjalainen, A., Alha, K., Jaakkola, E. & Lapinlampi, T. 2007. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. Viitattu 15.7.2012. <https://www.uef.fi/>.
- KK Valmennuskeskus Oy. 2016. Kasvatustiede ja opettajankoulutus. Valmennuskurssi-info. Viitattu 10.7.2016. <http://www.valmennuskeskus.fi/>.
- Kaukanen, P. & Ketola, K. 2000. Hyvä liikunnanopettaja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kokko, S., Hämylä, R., Villberg, J., Aira, T., Tynjälä, J., Tammelin, T., Vasankari, T. & Kannas, L. 2015. Liikunta-aktiivisuus ja ruutu aika. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 54–57. Viitattu 12.11.2015. <http://www.liikuntaneuvosto.fi/>.
- Kääntä, E. & Lehtikoinen, E. 2015. Opettajaopiskelijoiden arvot liikunnanopetuksessa Shalom Schwartzin arvoteoriaa mukaillen. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Bookwell Oy: Juva, 30–47.

- Laukkanen, M. 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2015–2017. Viitattu 22.4.2016. <http://www.ulapland.fi/>.
- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but..." School physical education described in Internet discussion forums. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 207.
- Lawson, H.A. 1983. Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education (Part 1). *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (3), 3–16.
- Lehmuskallio, M. 2011. Ei Villegalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat - lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseensa vaikuttajista. *Liikunta & Tiede* 48 (6), 24–31.
- Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. 2015. Tutkimukset. Kokoelma hankkeeseen liittyvistä tutkimuksista säätiön verkkosivuilla. Viitattu 12.11.2015. <http://www.liikkuvakoulu.fi/materiaalit/tutkimukset>.
- Majamäki, M. 2004. Sivuaeineopintojen merkitys luokanopettajan työssä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- McKenzie, T., LaMaster, K., Sallis, J. & Marshall, S. 1999. Classroom Teachers' Leisure Physical Activity and Their Conduct of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 19, 126–132.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1.painos. Helsinki: International Methelp.
- Morgan, P., Bourke, S. 2008. Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13, 1–29.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Herva, H. & Laakso, L. 2012. Liikunnanopettajaksi 1984-2004 valmistuneiden työtyytyväisyys. *Liikunta & Tiede* 49 (1), 67–74.
- Mäkelä, K. 2014. PE Teachers' Job Satisfaction, Turnover, and Intention to Stay or Leave the Profession. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 208.

- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Nortunen, M. 2009. Luokanopettaja liikunnanopettajana – Luokanopettajien liikuntapedagogiset ja liikuntadidaktiset taidot. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nurmi, A. 2012. Kadulta liikuntasaliin: Toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 184.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Terveyttä edistävä liikunta. Viitattu 12.11.2015. <http://www.minedu.fi>.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 15.7.2016. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- Opetushallitus. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus. Viitattu 12.11.2015. http://www.oph.fi/download/144263_Liikunta_ja_oppiminen_tiiivistelma_2.pdf.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Lainvoimainen määräys. Viitattu 13.7.2016. <http://www.oph.fi/>.
- Opetushallitus. 2015. OPS 2016. Liikunnan tukimateriaali. Viitattu 7.11.2015. http://www.edu.fi/download/166299_ops2016_liikunnan_tukimateriaalit.pdf.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 7.7.2016. <http://www.oph.fi/>.
- Opetusministeriö & Nuori Suomi ry. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. Viitattu 12.11.2015. http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf.
- Oulun yliopisto. Opinto-opas 2015–2016. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 22.4.2016. <http://www oulu.fi/sites/default/files/content/opas15-16.pdf>.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus. Viitattu 14.4.2016. <http://www.oph.fi/>.

- Pietilä, M. & Koivula, P. 2014. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy: Juva, 274-275.
- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi: Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 219.
- Perusopetuslaki 1998a. 3g/13.6.2003/.
- Perusopetuslaki 1998b. 2g/21.8.1998/.
- Perusopetuslaki 1998c. 14g/13.6.2003/.
- Pikkarainen, E. 2011. Sosiologian näkökulma ja keskeiset käsitteet. Oulun yliopiston kasvatussosiologian tietokanta. Viitattu 21.7.2016. <https://wiki oulu.fi/>.
- Pirhonen, E. 2012. Tulevaisuuden perusopetus - tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön lainvalmistelu esitys. Viitattu 14.4.2016. <http://www.minedu.fi/>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto verkossa. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere. Viitattu 19.8.2016. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.
- Sahlberg, P. 2013. 2013. Seisovaa vettä. Opettaja 35, 12–15.
- Savolainen, N. 2013. “Inklusiota etsimässä”. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Siniharju, K. 2002. Luokanopettajien ja liikunnanopettajien näkemyksiä koulukohtaisista liikunnan opetussuunnitelmista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. S.a. Luokanopettaja. Viitattu 18.7.2016. <http://www.sool.fi/opettajaksi/luokanopettaja/>.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2013. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Bookwell Oy: Juva, 482–496.
- Tammelin, T. 2015. Tutkimus ja seuranta Liikkuva koulu -ohjelman kehittämisen tukena 2010–2015. LIKES-tutkimuskeskus. Viitattu 12.11.2015. <http://www.liikkuvakoulu.fi/>.
- Tampereen Yliopisto. Opinto-oppaat 2015–2016. Kasvatustieteiden kandidaatin ohjelma. Viitattu 22.4.2016. <https://www10.uta.fi/opas/>.

- Telama, R. 2013. Koululiikunnan tehtävänä on opettaa. *Liikunta & Tiede* 50 (2–3), 85–86.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. 2005. Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *Am J Prev Med* 28 (3), 267–273. [http://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797\(04\)00339-3/abstract](http://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797(04)00339-3/abstract).
- The World Data Bank. 2014. Percentage of teachers in primary education who are female (%). Kansainvälinen tietokanta. Viitattu 14.4.2016. <http://data.worldbank.org/>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Helsinki: Tammi Oy.
- Turun yliopisto. Luokanopettajan koulutus. Kasvatustieteiden tiedekunta 2014–2016. Opintooppaat. Viitattu 22.4.2016. <https://nettiopsu.utu.fi/opas/index.htm>.
- Valo ry. 2014. Uutta näkökulmaa koulupäivän liikunnallistamiseen. Hanke-esite. Viitattu 3.8.2016. <http://www.sport.fi/kirjasto?tag=koulu>.
- Valtion liikuntaneuvosto. 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa 2014. Viitattu 12.11.2015. <http://www.liikuntaneuvosto.fi/>.
- Valtonen, J., Autio, O., Reunamo, J. & Ruismäki, H. 2015. The Relationship Between Pre-service Class Teachers Various Backgrounds and Conceptions of Good Physical Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 595–604.
- Valtonen, J. & Hakala, L. 2010. Opettajankoulutusyksiköiden opetussuunnitelmien kansallinen vertailu. Viitattu 18.7.2016. <http://www.enorssi.fi>.
- Valtonen, J. & Ruismäki, H. 2012. Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen: luokanopettajaopiskelijoiden koulutus ja työkokemustaustojen yhteydet käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. *Liikunta & tiede* 49 (6), 23–28.
- Virkkunen, A. 2011. *Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimus 322. Väitöskirja.
- Väisänen, M. 2015. *Liikunnanopettajaopiskelijoiden tietämys liikunnanopettajan roolista koulun liikunnallistajana*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Väljjarvi, J. 2016. Selvitys: Oppilaat eriarvoistuvat ja osaamistulokset tippuvat - Professori perää peruskouluun mittavaa remonttia. *Helsingin Sanomat*. Haastatteluartikkeli. Viitattu 19.8.2016. <http://yle.fi/uutiset/>.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelulomake

Teemahaastattelun kysymykset

1. Kuvaile liikkumistasi ennen ja nykyään.
2. Kuvaile, kuinka olet päätenyt liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi.
3. Kuvaile, kuinka luokanopettajakoulutus on valmistanut sinua liikunnanopetukseen.
4. Kuvaile koulusi työyhteisöä ja –ympäristöä liikunnan näkökulmasta (ja asemaasi siinä).
5. Kuvaile, miten säännökset (esim. lait, koulun järjestyssäännöt), oma arvomaailmasi ja opetussuunnitelma ohjaavat liikunnanopetustasi.
6. Kuvaile, mitä on mielestäsi hyvä liikunnanopetus.
7. Kuvaile itseäsi liikunnanopettajana.

LIITE 2. Lisäkysymys-lomake (sivut 1 & 2)

Päätutkimus-ongelma 1	Mitkä ovat tutkimushenkilön liikunnanopetuksen tavoitteet ja näkemykset?
Näkemykset	Arvomaailma - mitä haluat liikunnanopetuksellasi edistää / välttää? Mitkä asiat koet didaktisesti tärkeäksi? Mitkä ovat mielestäsi haasteita liikunnanopetuksessa?
Tavoitteet	Vaikuttavuus - mihin haluat liikunnanopetuksellasi vaikuttaa / mitä opettaa? Mihin liikunnanopetuksesi tavoitteet perustuvat? Mitkä ovat omat kehittämistavoitteesi liikunnanopettajana? Millä keinoin pyrit kehittämään itseäsi?
Päätutkimus-ongelma 2	Millä tavalla eri vaiheet ja tekijät (4) vaikuttavat liikunnanopettajuuteen?
	Tekijä 1
Liikuntasuhde	Lapsuus ja nuoruusiän liikunta Vapaa-ajan liikuntaharrastukset ja taso/määrä Koululiikunta ja suhde siihen
	Aikuisiän liikunta Itsenäinen / ryhmässä / ohjattu Määrä / liikuntamuoto Ohjaako vapaa-ajalla liikuntaa? Mille kohderyhmälle?
	Liikunnan kokemuksellisuus Kuinka tärkeäksi asiaksi koet liikunnan elämässäsi? Miksi harrastaa/Miksi ei liikuntaa? Mitä koet saaneesi liikunnalta?
	Miten oma liikuntasuhteesi vaikuttaa liikunnanopetukseesi?
	Haluatko nostaa jotakin muuta esille liikuntasuhteeseesi liittyen?
	Tekijä 2
Opettajankoulutus	Miksi hakeuduit opettajankoulutukseen? Mitkä asiat jäivät päällimmäisenä mieleen: liikunnan perusopinnoissa / sivuaineopinnoista? yleinen kokemus liikunnanopintojen hyödyllisyydestä?
	Miten opettajankoulutus vaikuttaa liikunnanopetukseesi? Kehittyivätkö liikunnanopetustaitosi koulutuksen aikana? Miten suhteesi liikuntaan ja liikunnanopetukseen muuttui koulutuksen myötä? Millaiseksi koit valmiutesi opettaa liikuntaa koulutuksen päätyttyä? Vastasivatko koulutuksen oppisisällöt työn osaamistarpeisiin? Antoiko koulutus valmiudet toimia opetussuunnitelman mukaisesti?
	Haluatko nostaa jotakin muuta esille opettajankoulutuksesta?
	Tekijä 3
Työelämä	Millä tavoin työyhteisö vaikuttaa liikunnanopetukseesi? Miten työyhteisön arvostus tai epäarvostus liikuntaa kohtaan näkyy koulussanne? Mitkä tekijät tukevat ja heikentävät koulun liikunnallisuutta? Missä liikunnallisuutta edistävissä hankkeissa koulunne on mukana? Miten ne vaikuttavat koulussanne? Miten näkemyksesi koululiikunnasta kohtaa koulun ja muun työyhteisön näkemykset?
	Miten käytettävissä olevat resurssit vaikuttavat liikunnanopetukseesi? Eri toimijoiden erityisosaamisen hyödyntäminen koululiikunnassa? Kenen vastuulla minkäkin osa-alueiden toteuttaminen on? Miten pyrit toimimaan liikunnanopetuksessa, kun koet taitosi riittämättömiksi? Miten hyödynnät muita toimijoita ja heidän osaamistaan liikunnanopetustunneillasi?
	Miten liikunnanopetuksen arvosi ja käytänteesi ovat muuttuneet vuosien varrella? Mistä arvioisit muutoksen johtuneen?
	Haluatko nostaa jotakin muuta esille työelämään liittyen?
	Tekijä 4
Säännökset ja opetus-suunnitelma	Miten säännökset ja opetussuunnitelma näkyvät arkipäiväisessä liikunnanopetuksessasi? Miten tärkeänä pidät koulukohtaista opetussuunnitelmaa? Entä valtakunnallista? Miten koulunne opetussuunnitelma on linjassa valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa?
	Mitä mieltä olet uudesta opetussuunnitelmasta (2016)? Millaiset valmiudet sinulla on opettaa sen mukaisesti? Haluatko nostaa jotakin muuta esille säännöksiin ja opetussuunnitelmaan liittyen?
	Tekijä 5 (ei kyselyssä, mutta analysointivaiheessa)
Muut tärkeäksi nostetut tekijät	Esim. Perhe, terveys, hyvinvointi, elämäntilanne, jaksaminen, resurssit

LIITE 3. Esitietolomake

Liikuntaa opettava luokanopettaja
Tutkimuksen esitietolomake

Esitietolomake

Kiitos osallistumisestasi ja mielenkiinnosta aiheeseen. Tutkimusta varten pyydämme sinua täyttämään seuraavat esitiedot:

Ikä	
Sukupuoli	
Opettajankoulutuksessa suoritettujen liikunnan opintojen laajuus	
Valmistumisvuosi luokanopettajakoulutuksesta	
Muu koulutustausta	
Työkokemus luokanopettajana vuosina	
Liikunnassa opetettava(t) luokka-aste(et) tällä hetkellä	
Liikunnanopetuksen tuntimäärä per viikko	
Muu työkokemus liikunnan parissa	

Tutkimusmetodina käytetään teemahaastattelua. Haastattelussa käsitellään opettajuuteesi liittyen seuraavia teemoja:

- Liikuntasuhde
- Luokanopettajakoulutus
- Työyhteisö ja -ympäristö
- Säännökset ja liikunnanopetus

Lisäksi seuraava teema käsitellään ajan sallimissa rajoissa joko haastattelun yhteydessä tai erikseen kirjallisesti:

- Tavoitteet ja näkemykset liikunnanopettajana

LIITE 4. Haastattelun täydennyslomake

Liikuntaa opettava luokanopettaja
Tutkimuksen täydennyslomake

Tavoitteet ja näkemykset liikunnanopettajana

Tämä lomake täytetään vain, mikäli aihetta ei haastattelutilanteessa ehditty käsittelemään. Vastaa seuraaviin kysymyksiin useammalla virkkeellä ja jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.

1. Kuvaile, mitä on mielestäsi hyvä liikunnanopetus.

2. Kuvaile itseäsi liikunnanopettajana.