

**LIKUNNANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN
KOULUTUSVAIHEESSA – OPETUSFILOSOFIOIDEN NÄKÖKULMA**

Emma Toura

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2020

TIIVISTELMÄ

Toura, E. 2020. Liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen koulutusvaiheessa – opetusfilosofioiden näkökulma. Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 93 s., 2 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen etenemistä kasvatustieteen perus- ja aineopintojen osana kirjoitettuja opetusfilosofioita vertaillen. Samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella pyrittiin tarkastelemaan liikunnanopettajakoulutuksen roolia ja mahdollisuuksia opiskelijoiden kehityksen edistäjänä.

Tutkimusjoukkona toimi neljä Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan opiskelijaa, jotka suorittivat opettajan pedagogiset aineopinnot keväällä 2018. Tutkimusaineisto koostui heidän kasvatustieteen perus- ja aineopintovaiheessa kirjoittamistaan opetusfilosofioista. Tutkimusotteeltaan kyseessä on siis kerronnallinen eli narratiivinen tutkimus. Opetusfilosofiat oli kirjoitettu opintojen osana, eli ne olivat täysin riippumattomia tutkimuksen teosta ja tarkoituksista. Opiskelijat halusivat antaa omat opetusfilosofiansa tutkimuskäyttöön. Tutkimusaineiston muodostaneet opetusfilosofiat sisälsivät yhteensä 146 sivua tekstiä, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Tutkimusmenetelmänä oli sisällön analyysi. Aineisto pelkistettiin, ryhmiteltiin, luokiteltiin ja käsitteellistettiin. Tutkimus lähti liikkeelle aineistolähtöisenä analyysinä, mutta analyysirungon muodostamisen myötä tutkimus muuttui teoriaohjaavaksi. Tulosten luotettavuutta pyrittiin lisäämään tukemalla niitä aiemmalla tutkimustiedolla.

Opetusfilosofiat olivat rakenteellisesti melko samankaltaisia, mutta niiden sisällöllinen tarkastelu toi esiin eroja. Opintojen alkupuolella, kasvatustieteen perusopintovaiheessa, tehdyissä opetusfilosofioissa käsiteltiin huomattavasti enemmän itseä ja omaan menneisyyteen liittyviä teemoja, kun taas aineopintovaiheen filosofioissa korostui nykyhetki ja tulevaisuuden työelämä. Opintojen aikana opiskelijoiden näkökulma oli muuttunut opetus- ja oppilaskeskeisemmäksi. Opiskelijat korostivat käytännön kokemusten ja niiden reflektoinnin merkitystä kehityksensä kannalta, mutta myös teoretietoa osattiin aiempaa paremmin yhdistää osaksi opetusfilosofioita. Ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, arvot, tavoitteet ja opettajuuden kulmakivet olivat sisällöllisesti muuttuneet merkittävästi koulutuksen aikana. Koulutuksella on siis pystytty haastamaan opiskelijoiden aiempia tietoja ja uskomuksia. Tulee kuitenkin huomioida, että opettajankouluttajien antamalla ohjeistuksella on myös ollut oma roolinsa opetusfilosofioiden muotoutumisessa.

Opiskelijoiden kehittyminen opintojen aikana noudatti opettajan oppimisen mallin ja muiden aiempien tutkimusten mukaisia linjoja. Opintojen aikana opiskelijat olivat kasvaneet kohti opettajuutta. Peilattaessa tuloksia liikunnanopettajakoulutukseen voidaan todeta, että suurelta osin koulutus pääsee sille asetettuihin tavoitteisiin. Opiskelijoiden aiempien uskomusten haastamista tutkimustiedolla, oman toiminnan kriittistä tarkastelua ja reflektointia, liikunnanopetuksen ainedidaktiikan omaksumista sekä teoretiedon liittämistä osaksi opetusajattelua oli havaittavissa. Jatkossa olisi suositeltavaa kiinnittää entistä enemmän huomiota teoria, itsesääätely, käytännön sekä sosiokulttuurista tietoa yhdistelevien työtapojen käyttöön, jotta kehittyminen olisi kokonaisvaltaista. Lisäksi opettajan työn laaja-alaisuuteen ja yhteiskunnallisiin näkökulmiin tulee paneutua entistä paremmin. Opetusfilosofioiden analysoiminen osoittautui varteenotettavaksi tavaksi tarkastella opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja liikunnanopettajakoulutuksen laatua.

Avainsanat: opetusfilosofia, liikunnanopettajakoulutus, ammatillinen kehittyminen

ABSTRACT

Toura, E. 2020. Physical education student teachers' professional development during the university training – comparing teaching philosophies. University of Jyväskylä, Master's thesis, 93p., 2 attachments.

The aim of this study was to examine physical education student teachers' professional development by comparing their teaching philosophies written during the core and intermediate studies of education. In addition, the goal was to discuss about physical education teacher education's possibilities to foster the development.

The target group consisted of four physical education student teachers from the University of Jyväskylä. All four students carried out the intermediate studies of education during the spring 2018. The research data was made up of teaching philosophies written during the core and intermediate studies of education, so the research design was narrative. The teaching philosophies existed before the study, so the data is independent. Students were willing to give their teaching philosophies to scientific use. The research data was analyzed by applying the conventions of content analysis, so the data was simplified, grouped, classified, and conceptualized. During the research project, the study changed from databased to partly theoretical approach. Reliability was increased by supporting the results with the findings from previous studies.

The content analysis brought out some distinctions between the teaching philosophies. The themes that dealt with past and teacher students themselves were emphasized in the teaching philosophies written during the core studies. Whereas the philosophies written as a part of the intermediate studies, focused on present and future with the more teaching and student-centered point of view. Students found that practical experiences and reflection of these happenings helped them to develop as a teacher, but they also could apply theoretical knowledge better than before. Concept of a human being and learning, values, targets, and the key elements of teacherhood changed a lot during the training, so the education can evidently challenge the previous beliefs and knowledge of student teachers. It is important to take into account that the instructions given by teacher educators have also had an impact to the content of teaching philosophies.

According to the results student teachers' development followed the same principles found in the previous studies. During the training students had grown and became teachers. Physical education teacher education has accomplished most of the targets mentioned in the description of the training program. The education has managed to challenge student teachers' previous beliefs, guide to critically observe and reflect the action of oneself, help students to acquire subject specific didactics and connect theory into teaching philosophy. In the future it is recommended to utilize even more teaching methods that link practical, theoretical, and self-regulative knowledge to ensure that the development is comprehensive. In addition, there should be more emphasis on social aspects and the extent of the work of a teacher. Analyzing teaching philosophies turned out to be useful way to study teacher students' professional development and the quality of the teacher education.

Keywords: teaching philosophy, physical education teacher education, professional development

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 LIKUNNANOPETTAJAKOULUTUS	3
2.1 Koulutuksen rakenne ja sisältö	4
2.2 Koulutuksen tavoitteet	7
2.3 Opettajankouluttajat.....	9
2.4 Kanssaopiskelijat	11
3 LIKUNNANOPETTAJAOPISKELIJAN AMMATILLINEN KEHITYMINEN	12
4 OPETTAJAN OPPIMISEN JA KEHITYMISEN MALLI	15
4.1 Oppimistavat.....	16
4.2 Oppimisen säätely	20
4.3 Tiedot ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta	21
4.4 Motivaatio.....	23
4.5 Kontekstuaaliset tekijät.....	25
4.6 Henkilökohtaiset tekijät.....	26
5 OPPIMISTULOKSET	28
5.1 Opetusfilosofia	29
5.1.1 Opetusfilosofian tarkoitus	29
5.1.2 Opetusfilosofian muodostuminen.....	31
5.1.3 Sisältöjä	35
5.1.4 Opetusfilosofian ja käytännön opetuksen suhde	37
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38

6.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	38
6.2	Tutkimusote	39
6.3	Aineistonkeruu ja tutkimusjoukko	39
6.4	Tutkijan esiymmärrys	42
6.5	Aineiston analyysi	44
6.6	Tutkimuksen luotettavuus	49
7	TULOKSET	52
7.1	Rakenne ja sisältö	52
7.2	Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus	54
7.3	Näkökulmien kehitys	56
7.4	Oppimisen väylät	59
7.5	Opetusfilosofian sisältöjen pilkkominen	63
7.5.1	Ihmiskäsitys	63
7.5.2	Oppimiskäsitys	65
7.5.3	Arvot	67
7.5.4	Opetuksen tavoitteet	70
7.5.5	Opettajuuden kulmakivet	73
8	POHDINTA	76
8.1	Ohjeistuksen vaikutus	77
8.2	Opetusfilosofian ja opettajan oppimisen mallin välinen yhteys	78
8.3	Omasta liikuntasuhteesta kohti oppilaslähtöistä opettajuutta	79
8.4	Reflektioiva ote ja opettajaopiskelijoiden uskomusten muokkaaminen	80
8.5	Oppimisen väylät ja niiden painopisteet	81
8.6	Opettajaksi kasvaminen on yksilöllinen prosessi	82

8.7 Tutkimustulokset peilattuna koulutuksen tavoitteisiin.....	84
8.8 Jatkotutkimusaiheita	84
LÄHTEET	86
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Opettajan työllä on laajat vaikutusmahdollisuudet niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta katsottuna (Opetusministeriö 2007). Tästä syystä sekä opettajankoulutuksen, että valmistuneiden opettajien toiminnan kehittäminen ovat tutkijoiden jatkuvan mielenkiinnon kohteena. Opettajan ammattitaito vaikuttaa suuresti oppilaiden oppimiseen, sillä opettajan taitojen lisääntyessä myös oppilaiden oppimistulokset paranevat (Vermunt 2014). Lisäksi liikunnanopettajan näkemyksen oppiaineen tehtävästä ja tärkeimmistä sisällöistä on havaittu siirtyvän oppilaille (Spittle & Spittle 2016). Näin ollen kokonaisvaltaisen käsityksen luominen liikunnanopettajan ammatillisesta kehitymisestä, koulutuksen päämääristä sekä tulevaisuuden ammatin vaatimuksista ovat tärkeä osa liikunnanopetuksen kehitystyötä.

Opettajan ammatillista kehittymistä on tutkittu hyvin paljon, ja siitä on luotu monia teorioita. Kaikille näille on yhteistä opettajan ammatillisen kehittymisen monipuolisuuden korostaminen. Kehitys opettajaksi ei ole suoraviivainen ja helposti selitettävissä oleva prosessi, vaan se vaatii aikaa ja siihen vaikuttavat monet tekijät aina opiskelijan persoonasta opiskeluympäristöön. (Aarto-Pesonen 2013; Clark & Peterson 1986; Fuller & Brown 1975; Kagan 1992; Lawson 1983; Vermunt & Endedijk 2011.)

Liikunnanopettajalla on tärkeä yhteiskunnallinen rooli liikunnallisen elämäntavan välittäjänä ja hyvinvoinnin asiantuntijana (Aarto-Pesonen 2013). Jaakkolan, Liukkosen & Sääkslahden (2017) mukaan fyysisen aktiivisuuden ja terveyden välinen yhteys on kiistaton. Lasten ja nuorten kokonaisliikuntamäärän yhä vähentyessä liikunnanopetuksen rooli terveyden edistäjänä korostuu (Jaakkola ym. 2017). Nykyään opettajan työ on yhä haasteellisempaa ja moniulotteisempaa, joten opettajankoulutuksen ja opettajaopiskelijoiden on reagoitava tähän kehittymällä vastaamaan tulevan työn vaatimuksia (Jaakkola ym. 2017; Pesonen 2011; Vermunt 2014). Ymmärrys liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen etenemisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä ovat avainasemassa koulutuksen kehittämisen ja arvioinnin näkökulmasta katsottuna.

Suomessa liikunnanopettajakoulutusta ja liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä on tutkittu verrattain vähän. PETE-ohjelma (physical education teacher education -programme) on Yhdysvalloissa jatkuvan tutkimuksen kohteena, mutta suomalaista liikunnanopettajien koulutusjärjestelmää koskevat tutkimukset ovat harvinaisempia. Perustelut koulutuksen tutkimukselle ovat olemassa, vaikka tutkimustietoa on moniin muihin maihin verrattuna vähän. Liikunnanopettajakoulutuksen tutkimus on merkityksellistä, sillä liikunnanopetuksen vaikutusmahdollisuudet lasten ja nuorten aktivoimisessa, huippu-urheilun tukemisessa ja terveyden edistämisessä on yleisesti tunnustettu (Lahti 2013). Lisäksi liikunnanopettajakoulutus on yksi merkittävimmistä liikunnanopettajaopiskelijoiden kehittymistä suuntaavista, ja täten tulevaisuuden liikunnanopetusta viitoittavista tekijöistä (Vermunt & Endedijk 2011).

Ammatillinen kehittyminen on kokonaisvaltainen prosessi, joka saa alkunsa jo ennen varsinaista opettajankoulutusta (Lawson 1983). Tässä työssä keskityn tarkastelemaan ainoastaan opettajankoulutuksen aikaista ammatillisen kehittymisen vaihetta. Tutkin liikunnanopettajaopiskelijan ammatillista kehittymistä, mutta käytän myös termejä opiskelija sekä opettajaopiskelija kuvaamaan liikunnanopettajaopiskelijaa.

2 LIIKUNNANOPETTAJAKOULUTUS

Hollinsin (2011) mukaan opettajaksi oppiminen on moniulotteinen prosessi, joka edellyttää opettajaopiskelijalta kykyä hakea, soveltaa ja yhdistää tietoa eri lähteistä lisätäkseen ymmärrystään opettamisen kompleksisuudesta. Taustalla on ajatus erilaisten oppilaiden oppimisen mahdollistamisesta ja oppimistulosten maksimoinnista. (Hollins 2011.) Opetusministeriö (2007) korostaa, että opettajan ammatti on haastava ja edellyttää korkeatasoista sekä pitkäkestoista koulutusta. Opettajankoulutuksen aikana opiskelijan tulee pystyä sisäistämään tarvittavat tiedot ja taidot sekä työn sisältämä eettinen vastuu. Lisäksi opettajaopiskelijan tulee ymmärtää ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä ja kyetä ohjaamaan oppilaan kasvua pedagogisin keinoin. Koulutuksen, koulun ja yhteiskunnan välisistä kytkennöistä tulee tulla tietoiseksi. Tärkeimpänä, opiskelijan on pystyttävä edesauttamaan oppilaiden oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (Opetusministeriö 2007.)

Opettajan ammatti on Suomessa arvostettu, sillä opettajankoulutus on korkeatasoista ja opettajien tulee suorittaa maisteritason tutkinto oppiaineesta riippumatta. Suomalaisen oppilaiden suoritukset PISA-testeissä ovat todiste opettajien ammattitaidosta. (Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011.) Oppilaiden kehitystä tukevan liikunnanopetuksen takaamiseksi on tärkeää, että liikunnanopettajan työssä toimivat koulutetut ammattilaiset. Liikuntapedagogiikan maisterit voivat toimia liikunnanopettajina perusopetuksessa, lukiossa, toisella asteella, ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa yliopisto-opettajina. (Jaakkola ym. 2017.)

Liikunnanopettajakoulutuksella on pitkät perinteet. Jo vuodesta 1963 Jyväskylässä on järjestetty liikuntatieteellistä koulutusta Kasvatusopillisen korkeakoulun liikuntakasvatuksen opintosuuntana ja sittemmin osana liikuntatieteellisen tiedekunnan yliopistokoulutusta vuodesta 1968 lähtien. (Lahti 2013; Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011.) Liikuntapedagogiikan ammattilaisille on tulevaisuudessa kysyntää yhä enenevässä määrin. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta kantaa edelleen päävastuun näiden tulevien liikunnanopettajien koulutuksesta Suomessa. (Jaakkola ym. 2017.)

2.1 Koulutuksen rakenne ja sisältö

1978–79 vahvistetun säädöksen mukaan opettajan kelpoisuuteen vaaditaan maisterin tutkinto (300 opintopistettä) ja osana tutkintoa on kirjoitettava pro gradu -tutkielma. Jo tällöin luotiin pohja tutkimusperustaiselle opettajankoulutukselle. (Opetusministeriö 2007.) Lahden (2013) mukaan koulutus on kehittynyt ja muuttunut ajan kuluessa ympäröivän maailman ja koululaitoksen kehittyessä. Liikunnanopettajakoulutusta Jyväskylän yliopistossa on muokannut perusopetuksen opetussuunnitelmat sekä niiden muutokset, kouluhallituksen toiminta, tutkintouudistukset, kansainväliset vaikutteet, yksittäisten aktiivisten tiedekunnassa vaikuttaneiden henkilöiden urauurtava työ sekä koulutuksen järjestäjien, eli opettajien toiminta. (Lahti 2013.)

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat aloittaneet liikuntapedagogiikan opintonsa syksyllä 2013. He ovat opinnoissaan noudattaneet vuosien 2011–2014 Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opetussuunnitelmaa, joka realisoituu Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa (2011). Opetussuunnitelmassa määritetään tutkinnon sisältö, tavoitteet sekä aikataulu. Liikuntapedagogiikan kandidaatin tutkinto on laajuudeltaan 180 opintopistettä ja se sisältää kieli- ja viestintäopinnot, tutkintoalan yhteiset opinnot, pääaineen perus- ja aineopinnot, vähintään yhden sivuaineen perusopinnot sekä tarpeellisen määrän muita opintoja. Maisterin tutkinto on 120 opintopisteen laajuinen sisältäen pääaineen syventävät opinnot, mukaan lukien pro gradu -tutkielman sekä yhden sivuaineen aineopinnot. Lisäksi tulee suorittaa vapaavalintaisia opintoja siten, että tarvittava opintopisteraja täyttyy. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011.)

Liikuntapedagogiset opinnot (88 opintopistettä) ovat kautta aikain muodostaneet merkittävimmän osan tutkintorakenteesta tutkimuksellisten opintojen (65 opintopistettä) ollessa seuraavaksi suurin osa-alue. Kieli- ja viestintäopinnot (10 opintopistettä) ovat pysyneet vuosien mittaan määrällisesti samalla tasolla. Yhteiskunnalliset (8 opintopistettä) ja biolääketieteelliset (6 opintopistettä) opinnot sen sijaan ovat vähentyneet selvästi. Tämä on herättänyt huolen tulevien liikunnanopettajien valmiuksista tarkastella ihmiskehon toimintaa sekä kyvystä havaita yhteiskuntarakenteiden muutosten vaikutuksia liikuntakulttuuriin.

Aineenopettajan kasvatustieteelliset opinnot (60 opintopistettä) suoritetaan pedagogisen integraatiomallin mukaisesti liikuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen tiedekunnan yhteistyönä. (Lahti 2013.)

Liikuntapedagoginen tutkimus luo liikunnanopettajakoulutukselle sen vaatiman tiedeperustan (Jaakkola ym. 2017). Tutkimusopintojen määrä on ollut isossa osassa liikunnanopettajakoulutusta ja määrällisesti ne ovat säilyttäneet asemansa osana tutkintoa. Perusteluna tutkimusopintojen suurelle määrälle voidaan pitää liikunnanopettajakoulutuksen tavoitetta kasvattaa opiskelijoista tutkivia opettajia. (Lahti 2013.) Tutkiva opettaja haluaa kehittää ja monipuolistaa omaa opetustaan. Käytännön opetustoiminnassa esiin nousevia tilanteita ratkotaan reflektion, teoria- sekä tutkimustiedon avulla. Tutkiva opettaja kyseenalaistaa omia toimintatapojaan, kyselee, asettaa ongelmia ja testaa rohkeasti uusia työskentelyn muotoja käytännössä. (Niikko 1998; Niikko 2018.)

Lyyran, Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2015) mukaan liikunnanopettajan koulutuksen tutkimuspohjaisuutta on pyritty lisäämään Tutkiva opettaja -kurssin avulla. Kyseinen kurssi ohjaa opiskelijoita tarkastelemaan ja refleктоimaan omaa opetuskäyttäytymistään jo opintojen alkuvaiheessa. Videoita ja erilaisia observointivälineitä hyödyntäen opiskelijoita ohjataan tarkastelemaan sekä refleктоimaan omaa opetustoimintaansa. Opiskelijat kokivat tutkivan opettajuuden työtapojen hyödyntämisen kehittävänä ja oman opetuksen analysoinnin koettiin opettavan enemmän kuin pelkän opettamisen. (Lyyra ym. 2015.) Videoreflektiota tulisi hyödyntää opettajankoulutuksessa myös jatkossa (Tripp & Rich 2012).

Osana kasvatustieteellisiä opintoja liikunnanopettajakoulutukseen sisältyy vuorovaikutuskoulutusta (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011). Vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa opettajan ammattitaitoa ja niiden sisällyttäminen opettajankoulutukseen on perusteltua (Klemola 2009, Kokkonen & Klemola 2013; Klemola & Mäkinen 2014). Jotta opettaja pystyy tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, hänellä on oltava tarvittavat sosiaaliset valmiudet (Klemola & Mäkinen 2014). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa opettajan oma toiminta ja esimerkki ovat merkittävässä roolissa (Mäkinen & Karppinen 2019). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen katsotaan olevan yksi

tärkeimmistä tulevaisuuden työelämätaidoista (Mäkinen & Karppinen 2019). Lisäksi opettajaopiskelijat itse pitävät vuorovaikutuskoulutusta tärkeänä (Klemola 2009).

Liikunnanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksensa tärkeimmiksi sisältöalueiksi liikkumistaitojen, terveyttä edistävän tiedon, pelien ja motorisen kehityksen opettamisen sekä oman opettajaidentiteetin kehittämisen (Spittle & Spittle 2016). Jyväskylän liikuntatieteellisen tiedekunnan liikuntakasvatuksen laitoksen opiskelijat toivoivat koulutuksen pysyvän ajan hermolla. Koulutuksen tärkeimpinä teemoina opiskelijat pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sisältäen yhteistyö- ja verkostoitumistaidot. Näiden lisäksi opetusharjoittelu- ja työelämäjaksojen, teknologian hyödyntämisen sekä kansainvälisen otteen toivottiin tulevaisuudessa lisääntyvän opetussuunnitelmassa. (Hirvensalo 2016.)

Lyyran, Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2016) mukaan liikunnanopettajan ammatti on kehittynyt viime vuosien aikana yhä kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Liikunnanopetuksen lisäksi liikunnanopettajan voidaan nähdä toimivan yhteistyössä koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa sekä hyvinvoinnin asiantuntijana, tavoitteenaan lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. Laajentunut työnkuva vaatii myös liikunnanopettajan koulutuksen monipuolistamista. (Lyyra ym. 2016.) Jaakkolan ym. (2017) mukaan ihmisten fyysisen aktiivisuuden määrän jatkuvasti vähentyessä fyysisen toimintakyvyn turvaamisen eteen tehtävä työ lisääntyy. Koulujen ja liikunnanopetuksen merkitys tulee korostumaan ja se vaatii yhteistyötä eri toimijoiden välillä. (Jaakkola ym. 2017.) Lisäksi koulutuksen haasteena voidaan nähdä liiallinen keskittyminen opiskelijoiden sisällöllisten tietojen ja taitojen kehittämiseen kasvatuksellisen näkökulman kustannuksella (Palomäki 2009). On esitetty, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota opettajaopiskelijoiden identiteetin muutokseen sekä ammatillisen identiteetin kehittämisen tukemiseen (Beauchamp & Thomas 2009).

Kostiainen ym. (2018) tutkivat merkityksellisen oppimisen tunnuspiirteitä opettajankoulutuksessa ja havaitsivat, että merkityksellisen oppimisen mahdollistamiseksi kurssien suunnitteluun tulee kiinnittää erityistä huomiota. Opiskeltavien ilmiöiden tulee olla opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna mielenkiintoisia ja tärkeitä. Kurssien tavoitteiden tulee

olla selkeitä ja niiden tavoitteluun tulee sitoutua yhdessä. Myös intensiivinen opiskeluote ja -tahti sekä teorian ja käytännön luonteva yhdistäminen lisäävät opiskeltavan aiheen merkityksellisyyttä. (Kostiainen ym. 2018.) Juuri teorian ja käytännön yhdistämiseen tulisi paneutua kiinnittämällä huomiota käytännön tiedon käsitteellistämiseen sekä teoreettisen tiedon hyödyntämiseen käytännön opetusharjoituksissa (Heikkinen ym. 2011).

2.2 Koulutuksen tavoitteet

Opetusministeriö (2007) painottaa, että opettajan ammatti edellyttää elinikäistä oppimista. Opettajilla tulee olla tarvittavat kyvyt oman toiminnan reflektointiin, työn kehittämiseen sekä opetuksen vaikuttavuuden systemaattiseen arviointiin. Tavoitteena on, että jatkuvasti omaa toimintaansa tutkimalla opettajat kehittävät yhä tehokkaampia didaktisia ja pedagogisia toimintatapoja oppilaiden oppimisen vahvistamiseksi. Näin ollen yksi koulutuksen tärkeistä tehtävistä on tulevien opettajien tutkimuksellisten valmiuksien rakentaminen. (Opetusministeriö 2007.) Suomessa opettajien omaan ammattitaitoon luotetaan ja heillä on paljon autonomiaa opetuksen toteutuksen suhteen. Opettajan tulee siis pystyä tutkimaan ja arvioimaan toimintaansa sekä tekemään eettisesti oikeita pedagogisia päätöksiä itsenäisesti, ilman ulkopuolista apua. (Heikkinen ym. 2011.)

Opettajankoulutuksen tavoitteena on ennen kaikkea vastata opettajan laaja-alaisen ammatinkuvan vaatimuksiin. Koulutus pyrkii kehittämään opiskelijoiden ajattelun taitoja ja valmiuksia jatkuvalla oppimiselle. Lisäksi koulutuksen tavoitteena on tarjota opiskelijoille laaja sivistyspohja sekä auttaa opiskelijoita hahmottamaan opettajan työ tärkeänä kulttuurisena ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Opettajankoulutuksen tulee tarjota valmiudet toimia myös muissa kuin perinteisissä opetusalan tehtävissä. (Opetusministeriö 2007.) Liikuntapedagogiikan maisterin osaamistavoitteet on määritetty vielä erikseen Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa (2011). Tavoitteet on jaettu tietoihin, taitoihin ja asenteisiin liittyviin osaamisalueisiin. Näistä kaikista kolmesta on esitetty tieteelliset, työelämävalmiuksiin liittyvät, sosiaaliset sekä eettiset tavoitteet. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011.)

Tiedollisesti liikuntatieteiden maisterin odotetaan hallitsevan keskeisimmät liikuntapedagogiset teorit siten, että hänellä on jatko-opintoihin vaadittavat valmiudet. Maisterin tulee omata monipuolinen koululiikunnan osa-alueita koskeva tietoperusta, jonka avulla hän pystyy tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista kehittymistä yksilöllisesti. Uutta tutkimustietoa pitää pystyä soveltamaan käytännön työhön. Lisäksi tulee olla tietoinen opettajan työtä koskevasta lainsäädännöstä. Maisterin tulee pystyä näkemään hyvinvointi sekä yksilötason, että yhteiskunnallisena ilmiönä, kulttuurien merkitys sosiaalisessa kanssakäymisessä tulee tiedostaa ja yhteiskunnallisten ilmiöiden vaikutusta yksittäisiin ihmisiin tulee pystyä arvioimaan. Opettajan – ja tutkimustyön eettisistä periaatteista tulee olla tietoinen. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011.)

Taidollisesti liikuntatieteiden maisterin odotetaan pystyvän kriittiseen tutkimustiedon arviointiin sekä analyttiseen ja jäsenneltyyn tiedonkäsittelyyn. Keskeisten kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien soveltaminen sekä eettisen tutkimuksen periaatteet tulee hallita. Teoreettisen ja käytännöllisen perustan myötä maisterin tulee hallita liikuntaan ja opettamiseen liittyviä taitoja monipuolisesti, siten että myös erityistarpeita omaavat oppilaat tulee huomioitua. Oman toiminnan kriittinen arviointi ja kehittäminen kuuluu myös kiinteästi osaamistavoitteisiin. Hyvien ihmissuhdetaitojen myötä maisteritason opiskelija osaa luoda motivoivan oppimisilmapiirin. Hän pystyy toimimaan rakentavassa yhteistyössä oppilaiden, kollegoiden ja eri sidosryhmien kanssa, sekä asiantuntijana moniammatillisissa työryhmissä. Tutkimustulosten raportointi onnistuu suullisesti ja kirjallisesti myös vieraalla kielellä. Maisteri arvioi kasvatusta ja opetusta eettisestä näkökulmasta käsin ja osaa toimia opetustilanteissa eettisten periaatteiden mukaisesti. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011.)

Asenteiden osalta maisterin tulee olla motivoitunut liikuntapedagogisen tiedon ja toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Tämän myötä hän omaa halun alan ja oman osaamisensa kehittämiseen sekä liikunnan ja hyvinvoinnin asiantuntijuuden edustamiseen. Tiedollisesti perusteltujen ratkaisujen tekeminen tulee myös onnistua. Maisteri ottaa huomioon erilaiset oppijat ja on kiinnostunut heidän oppimisestaan sekä kouluyhteisöstä. Hän omaa halun edustaa liikunnan- ja hyvinvoinnin asiantuntijuutta ja on yhteistyökykyinen sekä halukas toimimaan kunnioittavasti

erilaisten ihmisten kanssa. Hänen tulee olla vastuullinen kasvattaja ja työyhteisön jäsen. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011.)

2.3 Opettajankouluttajat

Tutkijoiden kiinnostus opettajankouluttajia kohtaan on kasvanut viime vuosina, sillä opettajankoulutuksen merkitys tulevien opettajien kehittymiselle on yleisesti tunnustettu ja sitä halutaan tukea valtiojohtoisesti (McEvoy, MacPhail & Heikinaro-Johansson 2015). Opettajankouluttajien arvot, tavoitteet ja näkemykset vaikuttavat tulevien liikunnanopettajien ammatilliseen sosiaalistumiseen, joten kouluttajien näkökulmaa ei voi jättää huomiotta tarkasteltaessa opettajaopiskelijoiden kehitystä (McEvoy, Heikinaro-Johansson & MacPhail 2017).

2010 asetettujen uusien kelpoisuusvaatimusten mukaan yliopistolehtoreilla tulee olla tohtoritason tutkinto (Lahti 2013). Yliopistossa liikunnan lehtorina voi siis toimia vain liikuntatieteiden tohtorin koulutuksen omaava henkilö (Jaakkola ym. 2017). Tämä on johtanut käytännön ja teorian lähentymiseen opetuksessa. Samalla tieteellisyys ja tutkimuspainotteisuus ovat vahvistaneet asemaansa (Lahti 2013). Myös opetusministeriö (2007) on korostanut tutkimuksen merkitystä osana opettajankouluttajien työtä. Opettajankouluttajia valittaessa, virkojen tulisi aina sisältää velvoite tutkimuksen tekemiseen ja virkoihin valituilta henkilöiltä tulee edellyttää tohtorin tutkintoa. Yliopistojen tutkimuskulttuurin kehittämiseen on pyritty lisäksi kiinnittämään huomiota, nimeämällä yksiköiden sisällä tutkimusta ja sen kehittämistä johtava professori. (Opetusministeriö 2007.)

Melnychukin ym. (2011) mukaan opettajankouluttajat kokivat suorituskeskeisen suuntautumisen edelleen hallitsevan liikunnanopettajankoulutuksessa. Sen sijaan uudemmissa tutkimuksissa on osoitettu kouluttajien näkemysten muuttuneen ajan saatossa pois pelkästä urheilu- ja tuloskeskeisyydestä (McEvoy ym. 2017). McEvoy ym. (2017) tutkivat liikunnanopettajankouluttajien näkemyksiä liikunnanopetuksen tarkoituksesta. Aikaisemmin yksittäisten fyysisten taitojen opettamisen koettiin olevan avainasemassa. Näkemys on laajentunut ja tänä päivänä ajatellaan, että lajitaitojen opettaminen sekä fyysinen aktiivisuus

ovat osa laajempaa kokonaisuutta ja väline isompien tavoitteiden, kuten liikunnallisen elämäntavan saavuttamiseksi. (McEvoy ym. 2017.) Tämä on linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitettyjen liikunnanopetuksen tavoitteiden kanssa. Liikunnanopetus nähdään kokonaisuutena, jossa fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tavoitteet täydentävä toinen toisiaan (POPS 2014.)

Harjoittelua ohjaavalla opettajalla sekä opettajankouluttajilla on suuri merkitys opettajaopiskelijan oppimisen tukijoina (Virtanen, Mäkinen, Klemola, Lauritsalo & Tynjälä 2020), joten heidän on myös tarkasteltava omaa ammattiosaamistaan ja pyrittävä kehittymään ajan vaatimusten mukaisesti (Väisänen 2004). Siinä missä tulevien opettajien, myös opettajankouluttajien tulee reflektoida omaa toimintaansa ja tehdä itselleen näkyväksi oman toimintansa arvot sekä päämäärät. Opettajaopiskelijoiden ammattiin sosiaalistumisen kannalta olisi tärkeää, että kouluttajat puhuisivat avoimesti sekä hyvin perustellen omista liikunnanopetusta koskevista näkemyksistään ja kokemuksistaan. (Kostiainen ym. 2018; MacEvoy ym. 2017.) Tämä, kokemusperäinen tiedonsaanti, on yksi merkittävimmistä opettajaopiskelijoiden oppimisen väylistä (Heikkinen ym. 2011; Vermunt 2014). Opettajankouluttajien tulee antautua yhteiselle keskustelulle ja pohdinnalle opiskelijoiden kanssa, tuntea innostusta opetettavaa ainetta kohtaan ja osoittaa olevansa opettamisen sekä oppimisen ammattilaisia (Kostiainen ym. 2018). Optimaalisen ammatillisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelijalta vaaditaan tarpeeksi, mutta tarjotaan myös tukea tavoitteiden saavuttamiseksi (Väisänen 2004).

Wall (2016) korostaa, että tunteet ovat isossa osassa oppimista ja opettajaksi kasvua, joten opiskelijoille on tarjottava riittävää tunnetukea opettajaidentiteetin kehityksessä. Opiskelijoiden on saatava puhua peloistaan, epäilyksistään, toiveistaan ja vaikeista kysymyksistä. (Wall 2016.) Tunteet tulee hyväksyä, niiden kokemiseen rohkaista ja niiden voima hyödyntää opettajankoulutuksessa (Kostiainen ym. 2018).

2.4 Kanssaopiskelijat

Kanssaopiskelijoiden merkitystä opettajaopiskelijan oppimisen ja kehittymisen tukijoina ei myöskään voida väheksyä, sillä he antavat vertaistukea, synnyttävät yhteistoiminnallista oppimista sekä oppimista edistävää vuorovaikutusta (Aarto-Pesonen 2013). Läheiset suhteet opiskelukaverien kanssa mahdollistavat tuen saamisen ja turvallisuuden tunteen syntymisen (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017). Jyväskylän yliopistossa liikunnanopettajaopiskelijoiden pedagogisen aineopintokokonaisuuden aikana pyritäänkin panostamaan yhteisöllisyyteen ja turvallisuuden tunteen vahvistamiseen, sillä ne ovat edellytyksiä yhteisölliselle oppimiselle (Virtanen ym. 2020). Opiskelijat voivat auttaa toisiaan konkreettisesti muun muassa arvioimalla toistensa opetuksia ja osallistumalla tuntien suunnitteluun (Tang 2003; Aarto-Pesonen 2013). Vertaispalautetta antamalla pystytään kehittämään etenkin opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamista suhteessa muihin opiskelijoihin (Virtanen ym. 2020). Opiskelutovereilta saatu positiivinen palaute saa aikaan positiivisia tunnereaktioita kasvattaen samalla itsetuntoa (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017), mutta rakentavan palautteen antamiseen on myös rohkaistava (Virtanen ym. 2020). Pienryhmätyöskentely ammatillista yhteisöä jäljitellen edesauttaa opiskelijoiden oppimista ja totuttaa lisäksi yhteistyön tekemiseen tulevaisuuden ammatissa (Caukin & Brinthaup 2017). Reflektointi pienryhmässä edesauttaa oppimista (Chitpin & Simon 2009) ja ammatillisen ajattelun kehittymistä (Heikkinen ym. 2011).

Siirtyminen opettajakeskeisestä opetuksesta opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen on nostanut vertaisvuorovaikutuksen oppimisen tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi (Skaniakos & Piirainen 2019). Opettajankouluttajien tulisi olla tietoisia erilaisten ryhmäprosessien myönteisistä sekä kielteisistä vaikutuksista opiskelijoiden oppimiseen (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017). Merkityksellisen oppimisen näkökulmasta ryhmässä pitää uskaltaa ilmaista mielipiteitään, kokea tulevansa kuulluksi, tuntee yhteenkuuluvuutta sekä tasa-arvoisuutta, pystyä ottamaan itselleen rooli ja ymmärtää, että oma toiminta vaikuttaa aina myös ryhmän muihin jäseniin (Kostiainen ym. 2018). Ryhmässä koettu turvallisuuden tunne on myös edellytys tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiselle (Klemola 2009; Kokkonen & Klemola 2013).

3 LIIKUNNANOPETTAJAOPISKELIJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Opettajaksi kehittyminen on monitahoinen ja aikaa vievä prosessi (Arto-Pesonen 2013; Väisänen 2004). Opettajaksi kasvaminen käsittää muutokset opettajaopiskelijan tiedoissa, käyttäytymisessä, uskomuksissa, mielikuvissa ja havainnoinnissa. Ammatillinen kehittyminen koostuu viidestä eri osatekijästä, jotka on tarkemmin esitelty taulukossa 1. (Kagan 1992.)

TAULUKKO 1. Opettajan ammatillisen kehittymisen osa-alueet (Kagan 1992).

-
1. Opettajaopiskelijan metakognitiiviset taidot kehittyvät, eli hän tulee tietoisemmaksi omista tiedoistaan, uskomuksistaan ja niiden vaihteluista
 2. Oppilaisiin liittyvä tieto uudelleen rakentuu ja opettajaopiskelija voi hyödyntää tätä tietoa oman opettajaidentiteettinsä kehittämisessä
 3. Huomio siirtyy omasta opettamisesta yhä enemmän oppilaiden oppimiseen
 4. Omien rutiinien kehittyminen automaattiseksi opetusta helpottavaksi osaksi
 5. Ongelmanratkaisuun liittyvät taidot kehittyvät, jolloin opettajaopiskelijalla on käytettävissään laaja varasto erilaisia ongelmanratkaisumalleja opetuksensa tukena
-

Opettajaopiskelijan ammatillinen sosialisatio on tärkeä osa ammatillista kehittymistä. Sillä kuvataan kehityskulkua, jossa opettajaopiskelija pikkuhiljaa oppii ja sisäistää opettajan työn toimintakulttuurin. (Lawson 1983.) Liikunnanopettajan ammatillinen sosiaalistuminen voidaan Lawsonin (1983) jaottelun mukaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen on opettajankoulutusta edeltävä akkulturaatiovaihe. Sitä seuraa opettajan peruskoulutuksen aikainen ammatillinen sosiaalistuminen ja viimeisenä nähdään olevan työelämän organisatorinen sosiaalistuminen. Myös Väisänen (2004) kuvaa opettajan ammatillista kasvua sosiaalistumistapahtumana, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus muodostavat jännitteen. Koulutusta edeltävä (akkulturaatiovaihe) sekä koulutuksen aikainen (ammatillinen sosiaalistuminen) ovat opettajan työhön sosiaalistumisen kannalta merkittävimpiä kehitysvaiheita (Lawson 1983). Wall (2016) painottaa, että opettajaksi kehittyminen alkaa jo

kauan ennen varsinaisen opettajankoulutuksen alkua. Elämänkokemuksilla ja henkilökohtaisilla uskomuksilla on suuri vaikutus opettajaksi kehityttäessä. (Wall 2016.)

Tutkimustulosten mukaan opettajat voivat oppia kolmea eri väylää hyödyntäen: teorioiden ja tutkimustiedon avulla (teoreettinen tieto), käytännön kokemuksia keräämällä ja omaa opetusta reflektoiden (käytännön tieto) sekä kokeneiden opettajien ja mentoreiden käytännön tietoa keräämällä (kokemusperäinen tieto). (Vermunt 2014.) Samanlaista jaottelua käyttää myös Väisänen (2004), joka näkee opettajan tietopohjan rakentuvan teoreettisesta tiedosta, käytännölliskokemuksellisesta tiedosta, itsesäätelytiedosta sekä pedagogisten uskomusrakenteiden integroitumisesta.

Heikkinen ym. (2011) esittävät, että integratiivisen pedagogiikan mukaisesti opettajan ammattitaito koostuu neljästä osa-alueesta: teoreettisesta, käytännöllisestä, itsesäätely ja sosiokulttuurisesta tiedosta. Teoreettinen tieto on selitettävissä olevaa ja virallista tietoa, jota voidaan saada oppikirjoista tai luennoilta. Käytännön tietoa, eli taitoja, kerätään käytännön kokemusten kautta, mutta se on usein vaikeammin selitettävää, usein opettajan itsensäkin tiedostamatonta, hiljaista tietoa (tacit knowledge) (Argyris & Schön 1982). Itsesäätelytieto käsittää metakognitiiviset taidot, kuten muistamisen ja ongelmanratkaisun sekä reflektion taidot. Neljäs tiedon lähde on sosiokulttuurinen tieto, jolla tarkoitetaan ihmisten välistä, suhteissa ja yhteisöissä elävää tietoa. (Heikkinen ym. 2011.) Kaikki oppimisen väylät ovat yhteydessä toisiinsa, ja niiden tulee sulautua yhdeksi isoksi opetusta ohjaavaksi kokonaisuudeksi, jotta opettajan ammatillinen kehitys etenee haluttuun suuntaan (Vermunt 2014; Väisänen 2004). Niitä ei tule opettajankoulutuksessaan erottaa toisistaan, vaan integroida yhteen (Heikkinen ym. 2011).

Fullerin ja Brownin (1975) kolmivaiheinen malli tarkastelee opettajaksi kehittymistä opettajan huolenaiheiden kautta. Mallin mukaan opettaja keskittyy ensimmäisessä vaiheessa omaan itseen liittyviin huoliin, kuten siihen, pitävätkö oppilaat hänestä opettajana. Ensimmäisen vaiheen jälkeen opettajan huomio siirtyy tunnin sisältöön sekä tehtäviin, jolloin hän voi olla huolissaan muun muassa opetusvälineistä tai ajan riittävyydestä. Kolmannessa vaiheessa opettajan keskittyminen siirtyy oppilaisiin ja oman opetuksen vaikutuksiin. (Conway & Clark

2003; Fuller & Brown 1975.) Opintojen edetessä opiskelijat kehittyvät ja siirtävät opetuksen fokusta aineesta oppilaaseen (Conway & Clark 2003; Fuller & Brown 1975; Wall 2016). Lisäksi on havaittu, että sisäiset, omaa henkilökohtaista kapasiteettia koskevat huolet muuttuvat. Aluksi opettajaopiskelijat ovat huolissaan selviytymisestään opetustilanteissa, jonka jälkeen huolenaiheet siirtyvät koskemaan heidän kykyään kasvaa opettajina. (Conway & Clark 2003.)

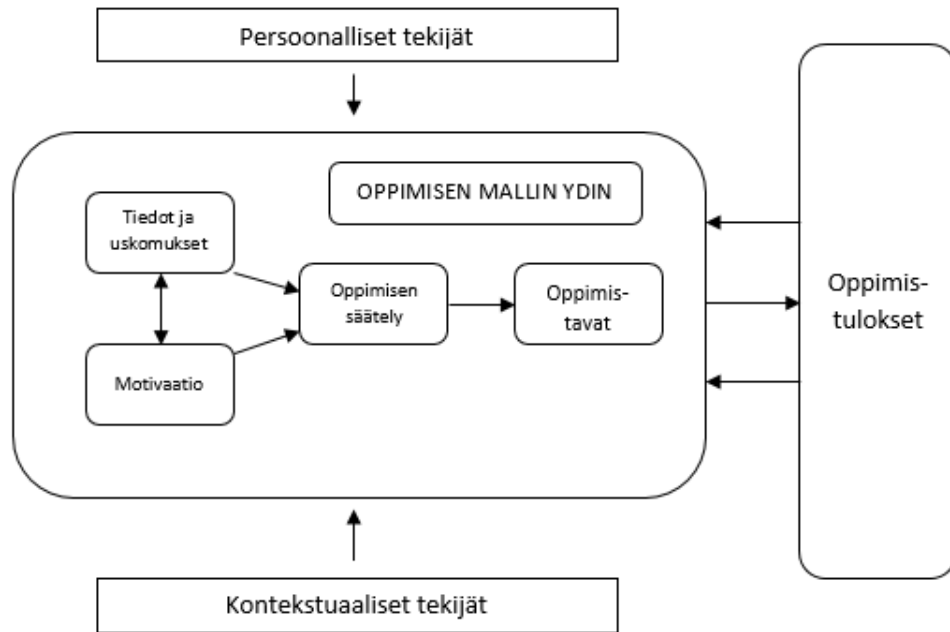
Myös Kagan (1992) ja Palomäki (2009) ovat havainneet opettajaopiskelijoiden aluksi keskittyvän omaan suoriutumiseensa ja opettamiseensa oppilaiden tarpeiden sijaan. Vasta kun käsitys itsestä opettajana on tarpeeksi selkeä ja jäsentynyt, opettaja voi siirtää huomion itsestä oppilaisiin (Kagan 1992). Wall (2016) esittää, että opintojensa alussa opettajaopiskelijoilla on varsin idealistinen, oppilaan roolissa kerätyihin kokemuksiin perustuva, käsitys opettamisesta. Yleisesti ottaen ihmisillä on tapana arvioida omat kykynsä paremmiksi kuin ne todellisuudessa ovat, mikäli heidän metakognitiiviset kykynsä, kuten oman toiminnan arviointi, ovat puutteelliset (Kruger & Dunning 2009). Opintojen edetessä opetuskokemusten myötä opiskelijat kohtaavat kognitiivisen ristiriidan aiempien uskomustensa ja uusien kokemusten välillä (Wall 2016). He kamppailevat oman opettajaidentiteettinsä kanssa, sillä taitojen karttuessa käsitys omasta kyvykkyydestä usein laskee (Kruger & Dunning 2009). Lopulta opiskelijat saavat itsevarmuutta ja omaksuvat uuden roolinsa opettajana. (Wall 2016.)

Opettajaopiskelijan ammatillista kehittymistä voidaan lisäksi tarkastella laajentamalla näkökulmaa yksilöstä isompiin kokonaisuuksiin. Tällöin opiskelijan kehitysprosessi alkaa oman toiminnan tarkastelusta, etenee lähimpiin opiskeluympäristöihin ja laajenee edelleen kohti yhteiskunnallista tasoa. Toisin sanoen, oman ammatti-identiteetin kehittymisen jälkeen opiskelija alkaa hahmottaa itsensä osana isompaa yhteisöä. Lopulta opiskelija näkee opettajuuden laajempaan yhteiskunnallisena instituutiona ja alkaa hankkia verkostoja sekä yhteistyötahoja ympärilleen. (Aarto-Pesonen 2013.)

4 OPETTAJAN OPPIMISEN JA KEHITTÄMISEN MALLI

Vermunt ja Endedijk (2011) kehittivät opettajan oppimista kuvaavan mallin, joka tuo näkyväksi opettajan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat tekijät. Opettajaopiskelijat eroavat toisistaan sen mukaan, kuinka he ottavat kyseisiä oppimiseen vaikuttavia osatekijöitä käyttöönsä. Tämä vaikuttaa edelleen siihen, kuinka opettajaopiskelijan ammatillinen kehittyminen etenee. (Vermunt & Endedijk 2011.) Opettajan ammatillisella kehittämisellä on suora yhteys oppilaiden oppimistuloksiin (Hollins 2011). Oppimisen mallin osatekijöihin vaikuttamalla voidaan siis saada aikaan muutoksia oppilaiden oppimisessa.

Kuviossa 1 on esitetty opettajan oppimista kuvaava malli ja sen osa-alueita on tarkemmin avattu seuraavissa alaluvuissa 4.1–4.6. Opettajan oppimista kuvaavan mallin mukaan opettajaopiskelijoiden käyttämät oppimistavat ovat ammatillisen oppimisen keskiössä. Oppimistapoihin vaikuttavat opiskelijan oman oppimisen säätelymekanismit. Näihin puolestaan ovat yhteydessä motivaatio oppia lisää opettamisesta, sekä uskomukset ja tiedot oppimisesta sekä opettamisesta. Nämä tekijät ja niiden suhteet muodostavat yhdessä oppimisen mallin ytimen (learning pattern). Lisäksi henkilökohtaiset ja kontekstuaaliset tekijät ovat ympärillä vaikuttamassa oppimisprosessiin, sillä oppiminen tapahtuu lähes aina jossain tietyssä sosiaalisessa ympäristössä. Kaikki nämä tekijät yhdessä vaikuttavat siihen, millaisia oppimistuloksia saavutetaan. Vaikutus on kaksisuuntainen, sillä oppimistulokset vaikuttavat edelleen uusien oppimisprosessien syntyyn. (Vermunt & Endedijk 2011.) Aarto-Pesonen & Tynjälä (2017) korostavat opettajaopiskelijoiden oppimisen prosessinomaisuutta ja aikaisempien oppimiskokemusten vaikutusta ammatillisen kehittymisen etenemiseen.



KUVIO 1. Opettajan oppimisen malli (mukaeltu Vermunt & Endedijk 2011, 296)

4.1 Oppimistavat

Opiskelijoita tulee koulutuksessa ohjata syvällistä reflektointia edellyttävien oppimistapojen hyödyntämiseen (Heikkinen ym. 2011; Mansvelder-Longayroux, Verloop, Beijaard & Vermunt 2007; Pesonen 2011). Reflektoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajaopiskelijan omaan toimintaansa kohdistamaa ajattelua, pohdintaa ja arviointia. Heikkinen ym. (2011) mukaan reflektointi on erittäin tärkeä osa opiskelijan kehittymistä. Sen avulla opiskelijoita ohjataan tarkastelemaan tiedostamattomia uskomuksiaan (Wall 2016) ja muodostamaan yhteyksiä teoretiedon ja käytännön kokemusten välille (Heikkinen ym. 2011). Reflektioivia työtapoja ovat muun muassa keskustelut pienryhmissä tai opettajankouluttajien kanssa sekä kirjalliset tehtävät, kuten oppimispäiväkirjat ja itsearviointit (Heikkinen ym. 2011). Toisaalta on havaittu, että oman oppimisen reflektointi portfolioiden avulla ei automaattisesti johda monimutkaisempaa ajattelua vaativien tapojen käyttöönottoon (Väisänen 2001).

Konstruktivistisella opetustyyllillä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia liikunnanopettajaopiskelijoiden opetuksessa (MacPhail, Tannehil & Karp 2013; Pesonen

2011). Konstruktivistisella opetustyyllillä tarkoitetaan opetustapaa, joka ohjaa opiskelijoita tuottamaan ja käsittelemään tietoa itse. Sen hyödyntäminen auttaa opiskelijoita oman opettajuuden kehittämisessä, ja he ovat valmiimpia käyttämään oppilaslähtöistä opetustapaa itse opettajina. (MacPhail ym. 2013.) Opettajaopiskelijoiden on ensin itse sisäistettävä uusi tapa oppia, ennen kuin he voivat tuoda sen käytäntöön oppilailleen (Vermunt & Endedijk 2011).

Liikunnanopettajien täydennyskoulutuksessa on kokeiltu koulutuksen järjestämistä siten, että opiskelijoiden itseohjautuvuus ja rooli tiedon tuottajina korostuvat. Täydennyskoulutukseen osallistui ilman pätevyyttä liikunnanopettajina toimineita opettajia. Koulutusmallissa pyrittiin yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja reflektiiviseen opiskeluotteeseen. Malli sai osittain ristiriitaisen vastaanoton opiskelijoiden keskuudessa, vaikka tulevaisuuden työelämä edellyttää juuri tämän kaltaisten työtapojen hyödyntämistä. Yhteisoppiminen ja verkostoituminen kuitenkin lisääntyivät. (Pesonen 2011.) Opettajankouluttajien tulisi rohkeasti kokeilla uusia opetustapoja ja siirtää vastuuta opiskelijaryhmälle itselleen (Kostiainen ym. 2018).

Ongelmalähtöisen oppimisen (problem-based learning) tarkoituksena on valmiiden vastausten tuottamisen sijaan luoda oppimiselle ja oivaltamiselle mahdollinen ympäristö. Sen hyödyntäminen perustuu käytännönläheisyyteen ja oppiminen on tiiviisti yhteydessä tosielämän tapahtumien kanssa. (Caukin & Brinthaup 2017.) Tynjälä (2008) pitää tärkeänä sisällyttää koulutukseen tämän kaltaisia pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat työelämän ja yliopisto-opintojen välisen eron kaventamista. Ongelmalähtöisen oppimisen lisäksi tapauspohjainen oppiminen (case-based learning) sekä projektioppiminen (project-based learning) ovat esimerkkejä työelämän tarpeita vastaavista opetusmuodoista. Tapauslähtöisessä oppimisessa ja projektioppimisessa ollaan ongelmalähtöistä oppimista tiiviimmin yhteistyössä työelämän organisaatioiden kanssa ja haetaan ratkaisuja tosielämän ongelmiin. (Tynjälä 2008.)

Pienryhmätyöskentely on osoittautunut opiskelijoiden ammatillista kehittymistä tukevaksi tekijäksi, mikäli ryhmä koetaan luottamukselliseksi ja turvalliseksi (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017b; Caukin & Brinthaup 2017). Esimerkiksi lukupiirit auttavat opiskelijaa laajentamaan ajatteluaan, luomaan uusia eettisiä näkökulmia sekä luomaan erilaisia näkökulmia teoreettisiin ilmiöihin. Ryhmässä tapahtuvan yhteisöllisen oppimisen on todettu edesauttavan myös

kriittisen ajattelun kehittymistä. (Aarto-Pesonen 2013.) Myös Skaniakos & Piirainen (2019) peräänkuuluttavat yhteisöllisten opiskelutapojen ja vertaisoppimisen perään opettajankoulutuksessa.

Opetuksen seuraaminen ja kokeneemman opettajan työskentelyn tarkkailu ovat merkittävä osa opettajaopiskelijoiden koulutusta (Caukin & Brinthaup 2017; Hollins 2011). Opetuksen seuraaminen auttaa opiskelijoita muun muassa muodostamaan kokonaisvaltaisen käsityksen opetus-oppimistapahtumasta, he oppivat tarkastelemaan opetusta eri osapuolten näkökulmista ja saavat esimerkkejä erilaisten opetustyylien hyödyntämisestä käytännössä. Näiden kokemusten pohjalta opiskelijat alkavat muodostaa omaa käsitystään opettamisesta ja oppimisesta. (Hollins 2011.)

Kriittisyys, eettisyys ja voimaantuminen edistävät opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Kriittiseen otteeseen lukeutuu halu nähdä asiat eri näkökulmista, kriittisten kysymysten esittäminen, perusteluiden etsiminen ja oman ajattelun laajentaminen. Eettisyydellä tarkoitetaan kokonaisvaltaista ajattelutapaa: tietoisuus omista arvoista, normeista ja uskomuksista sekä oman eettisen keskeneräisyyden tunnistaminen kuuluvat osaksi eettistä opiskelua. Voimaantumisen tarkoitetaan muun muassa opiskelijan lisääntyvää itseymmärrystä ja tietoisuutta omasta osaamisesta. Voimaantuminen on edellytys uusille oppimiskokemuksille. (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017a.)

Opetusharjoittelu

Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelulla tarkoitetaan kaikkia opettajaopiskelijoiden opintojensa aikana kouluissa suorittamia käytännön harjoitteluita. Opetusharjoitteluiden tarkoituksena on nivoa yhteen opettajaopiskelijoiden koulutuksessaan saamaa tutkimustietoa ja käytännön opetuskokemusten tarjoamaa tietotaitoa (Heikkinen 2011; Opetusministeriö 2007; Tynjälä 2008; Väisänen 2004). Kasvu ammattilaiseksi on kokonaisvaltainen prosessi, jossa teoriaa ja käytäntöä ei voida erottaa toisistaan (Tynjälä 2008). Tästä syystä ohjatun harjoittelun jatkuva kehittäminen sekä opetusharjoittelusta vastaavien Normaalikoulujen aseman

vahvistaminen tutkimuksellinen näkökulma huomioiden on erityisen tärkeää (Opetusministeriö 2007).

Opetusharjoittelu kehittää tulevia opettajia kokonaisvaltaisesti (Vehviläinen 2020) ja opiskelijat pitävät sitä itse tärkeänä osana ammatillista kehittymistään (Palomäki 2009). Harjoittelut ovat merkittävässä roolissa opettajaopiskelijoiden identiteetin muutoksessa (Keating ym. 2017) ja opiskelijoiden pedagogisten käytäntöjen on havaittu parantuneen opintojen alkuun sijoittuneen kouluharjoittelun myötä (Palomäki 2009; Valli ym. 2013). Lisäksi on esitetty, että käytännön harjoittelun myötä opiskelijoilla on mahdollisuus hankkia tietoa oppilaista ja heidän tarpeistaan oman opettamisen kehittämiseksi. Jo opiskeluvaiheessa on tärkeää olla paljon tekemisissä oppilaiden kanssa ja oppia ottamaan huomioon heidän näkökulmansa sekä tarpeensa. (Hollins 2011; Kagan 1992.) Ingersol, Jenkins ja Lux (2014) tutkivat Yhdysvalloissa opetusharjoittelun vaikutusta toisen vuoden liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen. Harjoittelun aikana opiskelijan pedagogiset taidot, erityisesti ryhmän hallinta ja ohjeistus kehittyivät. Lisäksi opetuksen oppilaslähtöisyys lisääntyi ja alun vaikeuksien jälkeen myös liikunnanopetuksen sisällöllinen hallinta parani. Oppimisympäristön huomioiminen oli harjoittelun aikana kaikkein vähiten kehittynyt osa-alue. (Ingersol ym. 2014.)

Opetusharjoittelijoita ohjaavilta Normaalikoulun opettajilta edellytetään tutkimuspohjaista suuntautumista työhön (Ojanen 2009, 25; Opetusministeriö 2007). Ohjauksen tavoitteena on kannustaa opiskelijoita tutkimaan omaa toimintaansa reflektiivisen otteen avulla. Tämän myötä intuitiivinen, tiedostamaton, ajattelu tulee tietoisemmaksi. Tietoisuus johtaa ymmärtämiseen ja edelleen haluttujen muutosten syntyyn. (Ojanen 2009, 26–29.) Vehviläinen (2020) korostaa ohjauksen prosessinomaisuutta, eli sen ei tule kohdistua pelkästään tuloksiin ja tuotoksiin. Opiskelijan on havaittu sitoutuvan ammatilliseen kehittymiseensä parhaiten silloin kun ohjaussuhteesta muodostuu turvallinen, kannustava, myötäelävä (Väisänen 2004) ja tasavertainen (Ojanen 2009, 147). Ohjaava opettaja voi painottaa ohjauksessaan eri tekijöitä, kuten opetuksen käytänteiden kehittymistä tai opettajan identiteetin kehitystä, ja suunnata näin opiskelijan ammatillista kehittymistä (Väisänen 2004). Opiskelijan ja ohjaavan opettajan välinen refleктоiva dialogi on tärkeä osa harjoittelua (Heikkinen ym. 2011; Ojanen 2009, 61–62). Opetusharjoittelussa kohdatut kielteiset kokemukset saavat opiskelijan helposti välttämään

tiettyjä toimintatapoja tai aktiviteetteja. Ohjauksen kannalta on tärkeää, että opiskelija saa riittävästi myönteistä palautetta. Sen avulla kielteiset kokemukset voidaan kääntää oppimiskokemuksiksi ja kannustaa harjoittelijaa kokeilemaan epäonnistuneita ideoita myös jatkossa (Romar, Ahlroos, Flykt & Penttinen 2015).

Opetusharjoittelut tulisi sulauttaa osaksi muuta opetusta ja linkittää muihin kursseihin, jotta ne eivät jäisi irralliseksi osaksi opetusta (Tynjälä 2008). Harjoittelu tulee toteuttaa lyhyinä jaksoina, siten että ohjaavina tahoina toimii tiiviissä yhteistyössä sekä yliopiston edustaja, että harjoittelukoulun ohjaava opettaja (Hollins 2011). Lisäksi harjoittelulle tulee asettaa selkeät tavoitteet (Tynjälä 2008), joiden pohjalta opiskelijat voivat reflektoida toimintaansa (Hollins 2011). Heikkisen ym. (2011) mukaan opettajaopiskelijoiden autonomian tunnetta voidaan kasvattaa, kun he saavat muutaman päivän ajan opettaa ilman ohjaavan opettajan valvontaa. Samalla he saavat myös käsityksen opettajan työn kokonaisvaltaisuudesta. (Heikkinen ym. 2011.) Opetusharjoittelu on tärkeä osa ammattitaidon kehittämistä, mutta ilman teoriaa, käytännön kokemuksia sekä itsesäätelytietoa integroivia rakenteita ja työkaluja, sen vaikutukset jäävät vähäisiksi (Tynjälä 2008).

4.2 Oppimisen säätely

Oppimisen säätelyksi kutsutaan opettajaopiskelijan oman toiminnan tarkastelua ja arviointia. Omaan oppimistaan säätelevä opiskelija tutkii mitä tekee, miten ja miksi tekee, sekä millainen opettaja haluaisi tulevaisuudessa olla. (Väisänen 2004.) Oppimisen säätelyprosessien käyttö suuntaa oppimista ja oppimistuloksia, sillä säätely ohjaa opettajaopiskelijaa käyttämään tiettyjä oppimistapoja. Käyttämällä systemaattisesti oppimisen säätelyn keinoja opiskelijat voivat vaikuttaa myönteisesti omaan ammatilliseen kehittymiseensä. (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham 2004.) Toisten opettaminen tehokkaasti on haastavaa, jos ei ensin tunne itseään (Beatty, Leigh & Dean 2009).

Reflektion ja metakognitiivisten kykyjen, merkitystä opiskelijan suunnannäyttäjänä on syytä korostaa (Heikkinen ym. 2011; Väisänen 2004). Metakognitiivisilta kyvyiltään lahjakas opiskelija pystyy ohjaamaan toimintaansa, asettamaan tavoitteita ja arvioimaan tavoitteiden

saavuttamista (Pesonen 2011). Omaan itseensä tutustuminen ja itsensä hahmottaminen osana isompaa kokonaisuutta, auttaa opiskelijoita kehittämään omaa ammatti-identiteettiään (Beauchamp & Thomas 2009; Pesonen 2011).

Opiskelijat voivat säädellä oppimistaan muun muassa määrittämällä oppimistavoitteita, mukauttamalla toimintaansa, valikoimalla, kehittämällä omia oppimisstrategioita sekä arvioimalla omaa suoriutumistaan tai oppimistaan (Butler ym. 2004). Parhaiten tämä toteutuu itsetutkiskeluun ohjaavien tehtävien, kuten portfolioiden ja itsearviointien avulla (Virtanen ym. 2020; Väisänen 2001). Tämän tapaisten tehtävien avulla oppimisen säätely tapahtuu retrospektiivisesti eli opiskelijat arvioivat oppimistaan tehtävän suorittamisen jälkeen ja luovat oppimisstrategioita kokemustensa perusteella. Oppiminen ei siis aina vaadi etukäteen asetettuja tavoitteita ja suunnittelua. (Endedijk, Vermunt, Brekelmans & Verloop 2008.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen myönteinen merkitys oppimisen säätelyyn on myös hyvin tunnettu. Opettajien ja opiskelutoverien kanssa käydyt keskustelut voivat auttaa reflektoimaan ja näkemään omaa oppimista uudesta näkökulmasta käsin. (Aarto-Pesonen 2013; Butler ym. 2004; Virtanen ym. 2020.) Vertaisarviointien tekeminen osana opintoja auttaa opiskelijoita hahmottamaan osaamistaan. Opintojen aikana, erityisesti opettajilta, saatu palaute ja itsearviointi auttavat oman toiminnan reflektiossa ja kehittämisessä. (Virtanen ym. 2020.) Lisäksi oman opetusfilosofian kirjoittaminen auttaa opiskelijoita tulemaan tietoisemmiksi omasta opettajuudesta ja itselle merkityksellisistä tekijöistä (Valli, Perkkilä & Valli 2013; Virtanen ym. 2020).

4.3 Tiedot ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta

Opettajaopiskelijan tiedot ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta pohjautuvat muun muassa omaan oppimiskäsitykseen, tietoihin ja uskomuksiin hyvästä opettajasta sekä uskomuksiin oppilaan oppimisesta (Vermunt 2014; Vermunt & Endedijk 2011). Uskomukset liikunnanopetuksen luonteesta, sisällöistä ja opetustavoista ovat erittäin syvään juurtuneita, sillä ne ovat rakentuneet monien vuosien saatossa omien koulukokemusten myötä (Kagan 1992; Pesonen 2011; Spittle & Spittle 2016; Väisänen 2004; Wall 2016). Opiskelijat seuraavat omia

opettajiaan useiden vuosien ajan ja omaksuvat sekä tietoisesti, että tiedostamattomasti liikunnanopettajana toimimiseen liittyviä käytänteitä (Romar ym. 2015). Tämän vuoksi uskomukset liikunnanopetuksesta koostuvat usein perinteisistä opetustyyleistä ja urheilu sekä joukkuepelit painottuvat opetussisällöissä (Ilmanen, Jaakkola & Matilainen 2010; Spittle & Spittle 2016). Lisäksi omien koululiikuntakokemusten, oppisisältöjen, arvioinnin, liikuntaharrastusten ja työkokemuksen vaikutukset tulee ottaa huomioon (Valtonen 2016). Näillä opettajaopiskelijalle rakentuneilla ja edelleen rakentuvilla uskomuksilla on vahva yhteys tulevaan opetustyöskentelyyn (Valtonen 2016; Vermunt & Endedijk 2011; Wall 2016). Siksi opiskelijoiden ennakkokäsitysten ja uskomusten muokkaaminen voi olla jopa tärkeämpää kuin uuden tiedon omaksuminen (Kagan 1992; Väisänen 2004; Wall 2016). Lisäksi koulutuksessa pitää kiinnittää huomiota teoreettisen tiedon välittämiseen. Opettajaopiskelijat näyttävät luottavan enemmän omiin uskomuksiinsa ja kokemuseräisiin teorioihinsa opetuksesta sekä oppimisesta kuin koulutuksen tarjoamiin teoreettisiin malleihin. (Bryan 2003; Kagan 1992.)

Opiskelijan syvään juurtuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta voivat osaltaan hidastaa kehitystä, sillä ne säilyvät suhteellisen muuttumattomina läpi koulutuksen (Kagan 1992; Spittle & Spittle 2016). Myös Caukin & Brinthaup (2017) havaitsivat, että mitä vakiintuneempia opettajaopiskelijoiden käsitykset ovat, sitä vaikeampaa niitä on muokata. Koulutuksen alussa opiskelijoilla on monia virheellisiä mielikuvia opettamisesta ja he ovat taipuvaisia uskomaan, että kaikki oppilaat oppivat samalla tavalla kuin he itse. Opettajan työ nähdään yksinkertaisena ja vapaana. Lisäksi opiskelijat uskovat, että kaikkia saman ikäisiä voi opettaa samalla tavalla ja että opetuksen myötä kaikki oppilaat automaattisesti oppivat. (Wall 2016.) Liikunnanopettajaopiskelijoihin kohdistuneen tutkimuksen tulosten pohjalta olisi tärkeää, että opiskelija joutuu refleктоimaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, aiempia kokemuksiaan sekä näiden myötä syntyneitä uskomuksiaan liikunnanopettajan työstä. Siten hän voi kyseenalaistaa ja uudelleen muokata käsityksiään. (Romar ym. 2015.) Tämän myötä näkemys oppilaiden erilaisuudesta laajenee ja opettajan työnkuvan laaja-alaisuus valkenee. Reflektion avulla ymmärrys palautteenannon, eriyttämisen ja oppimisen ohjaamisen merkityksestä kasvaa. Opiskelijat käsittävät, että opettajan työtä säätelevät tietyt rajoitukset. (Wall 2016.)

Liikunnanopettajaopiskelijat näkevät hyvän opettajuuden rakentuvan sisällöllisestä osaamisesta, persoonallisista tekijöistä, hyvistä organisointitaidoista, joustavasta opetustoiminnasta sekä jatkuvasta itsensä kehittämisestä. Eri opiskelijat painottavat kuitenkin hyvin erilaisia ominaisuuksia. Esimerkiksi opettajan persoonassa osa pitää tärkeänä rohkeutta, toinen iloisuutta ja kolmas luotettavuutta. (Palomäki 2009.) Liikunnanopetuksen sisällöt ovat laajat ja on vaikea sanoa, mikä on tärkeintä sisältöä. Opiskelijoiden tulisi oppia rajaamaan ja tiivistämään oman opetuksensa tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet (Spittle & Spittle 2016).

Dowling (2011) esittää huolensa siitä, millaisia liikunnanopettajia tämänhetkinen liikunnanopettajankoulutus tuottaa Norjassa. Liikunnanopettajaksi näyttää valikoituvan liikunnallisilta kyvyiltään lahjakkaita opiskelijoita, mutta liikunnanopettajan ammatin todelliset vaatimukset, erityisesti kasvatustaidot jäävät opiskelijavalinnassa vähemmälle huomiolle. Monet haluaisivat opettaa liikunnallisia ja taitavia oppilaita, eivätkä opiskelijat ole valmiita tai päteviä työskentelemään heikompien oppilaiden parissa. (Dowling 2011.) Myös suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että liikunnan avulla kasvattaminen on vierasta monille alkuvaiheen opettajaopiskelijoille (Palomäki 2009).

Opettajaopiskelijat, joilla on ollut roolimalli tai esikuva hyvästä opettajasta, ajattelevat selviävänsä koulutuksesta vähemmällä vaivalla ja he ovat haluttomampia kehittämään omaa ammattitaitoaan. Heidän mielikuvansa opettajan ammatista ja koulutuksesta on ollut pääosin myönteinen, mutta opiskelun aikana heille on valjennut, että opettajan työ on paljon haasteellisempaa ja vaatii enemmän panostusta kuin mitä he olivat ennakkoon ajatelleet. Tätä vastoin opiskelijat, joilla on ollut opiskelun alkaessa kielteisiä opetus- ja oppimiskokemuksia, olivat valmiimpia kehittämään omaa ammattiosaamistaan, jotta voivat tulla paremmiksi opettajiksi, kuin heitä opettaneet opettajat. (Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2014.)

4.4 Motivaatio

Opettajaksi opiskelevien oppimismotivaatiota käsitteleviä tutkimuksia on julkaistu melko vähän, mutta tutkimukset ovat yhtä mieltä siitä, että motivaatio oppia opettamaan vaatii opiskelijalta oppimissuuntautuneisuutta ja tahtoa oppia (Vermunt & Endedijk 2011).

Motivoitunut opiskelija suunnittelee, arvioi ja analysoi oppimistaan ahkerasti (Aarto-Pesonen 2013). Mitä avoimempia, sitoutuneempia ja motivoituneempia opiskelijat ovat opintojaan kohtaan, sitä vahvempia ja uudistuneempia heistä tulee opettajina (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017).

Watt ja Richardson (2008) löysivät tutkimuksessaan kolme opettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsevaa motivaatiotyyppiä: vahvasti motivoituneet, vahvasti motivoituneet vaihtajat sekä luopujat. Osa opiskelijoista on vahvasti motivoituneita ja halukkaita työskentelemään opettajan ammatissa koko työuransa ajan. Sen sijaan vahvasti motivoituneet vaihtajat näkivät todennäköisenä, että tulevat työskentelemään opettajan ammatin lisäksi työuransa aikana myös muualla. Lisäksi tutkimuksessa erottui heikommin motivoituneiden luopujien ryhmä, jossa opiskelijat olivat epävarmoja uravalintansa suhteen. (Watt & Richardson 2008.) Suomessa suurin osa liikunnanopettajista on kuitenkin motivoituneita työtään kohtaan, sillä vain 23 % valmistuneista liikunnanopettajista työskentelee jossain muussa ammatissa. Verrattaessa moniin muihin maihin ammatinvaihtajien osuus on melko pieni. (Mäkelä 2014.)

Tärkeimpiä ammatinvalinnan motiiveja tulevilla yläasteen opettajilla ovat asiantuntijuus, työn haastavuus sekä työskenteleminen lasten ja nuorten parissa. Sen sijaan sosiaaliset syyt ovat vähiten merkittäviä motivaation kohteita uravalinnan suhteen. Opettajan työn koettu haasteellisuus on selvästi negatiivisesti yhteydessä opiskelijoiden opettajan työhön sitoutumiseen ja siinä jatkamiseen. (Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2014.)

Luokanopettajaopiskelijat ovat huomattavasti aineenopettajia motivoituneempia työskentelemään lasten ja nuorten kanssa. Tämän perusteella aineenopettajat valitsevat opettajan ammatin ennemmin opetettavan aineen kuin opetettavien lasten takia. (Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2014.) Liikunnanopettajan koulutuksessa tämä tarkoittaisi sitä, että opiskelijat ovat motivoituneita liikkujia, mutta oppilaiden tarpeet saattavat jäädä vähemmälle huomiolle. Samansuuntaisen havainnon liikunnanopettajaksi opiskelevien motivaation suuntautumisesta on tehnyt Dowling (2011). Spittle & Spittle (2016) havaitsivat liikunnanopettajaopiskelijoiden uravalintamotiiveja tutkiessaan, että urheilu, fyysinen aktiivisuus ja omien liikunnanopettajien roolimalli olivat korostuneen suuressa roolissa.

Uravalintamotiiveilla on lisäksi todettu olevan yhteys opiskelumotivaatioon. Mikäli opiskelija on päätenyt liikunnanopettajan opintoihin sisäisen motivaation ohjaamana, hän on myös sisäisesti motivoituneempi opiskelemaan. (Spittle & Spittle 2016.)

Opettajankoulutukseen tulisi valita sisäisesti motivoituneita opiskelijoita, sillä sisäinen motivaatio opettajan opintoja ja tulevaa ammattia kohtaan vaikuttavat positiivisesti opetusmenetelmiin sekä työtyytyväisyyteen (Malmber 2006). Pääsykokeiden valintakriteerejä muuttamalla on pyritty siihen, että liikunnanopettajiksi pääsisivät opiskelemaan mahdollisimman hyvin ammatin vaatimuksiin vastaavat hakijat (Kalaja 2012). Liikunnanopettajan koulutukseen valittavilla opiskelijoilla tulisi olla avoin asenne ja valmius oppimiseen sekä muutokseen (Pesonen 2011). Opettajan sisäinen motivaatio heijastuu myös oppilaisiin, sillä sisäisesti motivoituneen opettajan oppilaat ovat kiinnostuneempia oppimaan ja tekevät tehtäviä innokkaammin. Lisäksi on havaittu, että sisäinen motivaatio vaikuttaa opettajaopintojen arviointiin sekä opettajan ammattiin kiinnittymiseen ja sitoutumiseen. (Malmberg 2006.)

4.5 Kontekstuaaliset tekijät

Yliopistotason opettajaopiskelijoiden oppimista tutkivassa kirjallisuuskatsauksessa havaittiin, että suorimmin ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaa oppimisympäristö. Oppimisympäristö on varsin laaja käsite ja siihen voidaan katsoa kuuluvaksi fyysisen ympäristön lisäksi muun muassa yliopiston tarjoama kurssivalikoima sekä kurssien pedagogiset ratkaisut. Pedagogisilla ratkaisuilla tarkoitetaan muun muassa kurssien opetusmuotoja. Myös harjoittelukouluilla on iso rooli ympäristön näkökulmasta, sillä siellä opiskelijat saavat ensikosketuksensa käytännön työhön (Vermunt & Endedijk 2011). Koulutusrakenteita muokkaamalla voidaan saada aikaan oppimista edistäviä sosiaalisia prosesseja, kuten luottamuksellisen oppimisympäristön syntyminen (Aarto-Pesonen 2013). Kontekstuaalisia tekijöitä on kuvattu laajemmin liikunnanopettajakoulutusta koskevassa alaluvussa 2.

4.6 Henkilökohtaiset tekijät

Henkilökohtaisiin tekijöihin lukeutuvat muun muassa sukupuoli, persoonallisuuden piirteet sekä omat aiemmat kokemukset oppimisesta ja opettamisesta (Vermunt & Endedijk 2011). Henkilökohtaiset tekijät koostuvat siis osittain päällekkäisistä asioista kuin ”tiedot ja uskomukset oppimisesta”. Opettajaksi opiskelevia muovaa heidän elämäkokemuksensa ja nämä puolestaan vaikuttavat opiskelijoiden pedagogisiin uskomuksiinsa (Hollins 2011; Väisänen 2004). Hollins (2011) korostaa, että opettajankoulutuksen kannalta on ensiarvoisen tärkeää ottaa huomioon opettajaopiskelijoiden erilaiset lähtökohdat. Opiskelijoiden persoona, tietopohja, oppimiskokemukset ja paikka opiskelijaryhmän sosiaalisessa hierarkiassa määrittävät opiskelijan valmiuksia oppia ja kehittyä opettajana. (Hollins 2011.)

Tunteet ja niiden kokeminen ovat iso osa opettajaksi kasvua ja merkityksellistä oppimista (Kostiainen ym. 2018). Aarto-Pesosen & Tynjälän (2017) mukaan jokainen opiskelija kokee opiskelun omalla henkilökohtaisella tavallaan ja opiskelijoiden tunnekokemukset voivat olla hyvinkin erilaisia. Tunteet vaikuttavat kasvuun ja oppimiseen koko ajan, tiedostetusti tai tiedostamatta. Ne voivat vaikuttaa kehittymiseen positiivisesti kasvattamalla itsetuntemusta ja stimuloimalla muutoksia käytöksessä. Toisaalta negatiiviset tunteet, kuten epäusko ja ärsyyntyminen, voivat hidastaa tai estää oppimista. (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017.) Tunteet ovat erottamaton osa kehitysprosessia ja muodostavat ammatillisen kehittymisen rungon, tunneytimen. Tunneydin on yhteydessä kaikkiin muihin ammatillisen kehityksen osa-alueisiin ja yhdistää ne yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. (Aarto-Pesonen 2013.) Tunnekokemusten kannalta on tärkeää, että opiskelijat tuntevat olonsa turvalliseksi ja luottavat toisiinsa ryhmässä, kokemukset ovat aitoja ja myös epämiellyttävät tunteet ovat sallittuja (Kostiainen ym. 2018).

Henkilökohtaisten tekijöiden ja niiden vaikutusten tunnistaminen on tärkeää työtä opettajaksi kehittymisen lisäksi tulevaisuuden työelämää ajatellen. Opettajan persoonallisuuden piirteet eivät vaikuta suoraviivaisesti oppilaiden koulusuoriutumiseen. Sen sijaan opettajan persoonalla on merkitystä oppilaan sosioemotionaalille kehitykselle. Tunnollisten opettajien oppilaat kokevat saavansa enemmän akateemista tukea, sympaattisten opettajien oppilaat emotionaalista

tukea ja emotionaalisesti vakaiden opettajien oppilaat olivat luottavaisempia omaa akateemista suoriutumistaan kohtaan. (Kim, Dar-Nimrod & MacCann 2017.)

5 OPPIMISTULOKSET

Oppimistulokset ovat oppimisprosessin viimeinen osa-alue. Se on päämäärä johon oppimistapojen, oppimisen säätelyn, tietojen ja uskomusten, motivaation sekä henkilökohtaisten ja kontekstuaalisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta päästään. Tulokset ovat kaikilla opettajaopiskelijoilla erilaiset. Tähän vaikuttavat opiskelijoiden taustatekijät. (Vermunt 2014.) Niiden lisäksi opiskelijoiden oppimistulosten erilaisuuteen vaikuttaa opiskelijoiden oma aktiivisuus. Kehitys ei tapahdu itsestään, vaan se vaatii opiskelijalta tietoista panostusta. (Palomäki 2009.) Täten opiskelijoista kehittyy ainutlaatuisia opettajia. Oppimistuloksia mitataan muissa yhteyksissä erilaisin testein, mutta opettajan oppimista ja kehittymistä ei pystytä mittaamaan näin yksinkertaisesti. Ammatillinen kehittyminen on moniulotteinen ilmiö, joka etenee usein opiskelijan itsensäkin huomaamatta (Aarto-Pesonen 2013; Vermunt 2014).

Väisänen (2004) määrittää opettajan ammatillisen kehittymisen siten, että se käsittää kolme osa-aluetta: opettajaidentiteetin kehittymisen, tietopohjan ja pedagogisen ajattelun kehittymisen sekä opetuskäytäntöjen kehittymisen. Kehitys etenee kehämäisesti ja itseään eheyttäen, eli kehitys tietyllä osa-alueella johtaa toisen alueen kehittymiseen ja saa aikaan uudistumista opettajan tiedoissa, taidoissa ja identiteetissä. Tämä on linjassa Vermuntin ja Endedijkin (2011) opettajan oppimisen mallin kanssa, jossa oppimistulokset vaikuttavat edelleen uusiin oppimisprosesseihin ja näin oppiminen jatkuu kehämäisenä. Aarto-Pesonen (2013) puolestaan esittää oppimisen jatkuvuuden kasvuspiraalin muodossa. Kasvuspiraali kuvastaa niin ikään ammatillisen kehittymisen kehämäistä etenemistä tasolta toiselle. (Aarto-Pesonen 2013.)

Väisänen (2004) jaottelun mukaisesti yksi kolmesta opettajan ammatillisen kehittymisen osa-alueesta on opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen. Opetusfilosofia, eli tiedot, käsitykset, teorit ja uskomukset opettamisesta, toimii pedagogisen ajattelun pohjana (Palomäki 2009). Koska opetusfilosofia on pedagogisen ajattelun pohja, näen että analysoimalla opetusfilosofioita voidaan arvioida opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä ja sen myötä myös ammatillisen kehittymisen etenemistä.

5.1 Opetusfilosofia

Opetusfilosofia (teaching philosophy), eli tiedot ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta, luovat opettajan pedagogisen ajattelun perustan (Bowne 2017; Palomäki 2009). Oman opetusfilosofian kirjoittaminen kerran tai useammin koulutuksen aikana on nykyään yleinen käytäntö opettajankoulutuksessa (Caukin & Brinthaupt 2017). Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajaopiskelijat kirjoittavat opetusfilosofian kahteen otteeseen, kasvatustieteiden perus- ja aineopintovaiheessa. Opintojen loppupuolella, aineopintovaiheessa, kirjoitettava opetusfilosofia on merkittävä osa liikunnan pedagogisia aineopintoja ja myös suuri osa opiskelijoista kokee sen työstämisen itselleen erittäin merkitykselliseksi (Virtanen ym. 2020). Opetusfilosofia muodostuu päätöksenteon taustalla vaikuttavista henkilökohtaisista kasvatukseen liittyvistä uskomuksista ja se tunnetaan myös muun muassa käyttöteorian, uskomusjärjestelmän tai implisiittisen teorian nimellä. (Kansanen 2004, 96-97.) Käsitteistö opettajan ajattelun tutkimuksessa on hyvin heterogeenistä (Aaltonen & Pitkäniemi 2001), joten käytän selkeyden vuoksi käsitettä opetusfilosofia, kuvaamaan kaikkia vastaavia termejä. Lisäksi tässä tutkimuksessa käytän termejä perusopintovaiheen opetusfilosofia ja ensimmäinen opetusfilosofia kuvaamaan perusopintojen osana kirjoitettua opetusfilosofiaa. Aineopinnoissa kirjoitettua opetusfilosofiaa kutsun aineopintovaiheen opetusfilosofiaksi tai jälkimmäiseksi opetusfilosofiaksi.

5.1.1 Opetusfilosofian tarkoitus

Opettajan uskomuksilla ja tiedoilla on suuri vaikutus hänen käytännön opetustyöhönsä. Se, kuinka hyvin opettaja on perillä näistä oman toimintansa taustalla vaikuttavista tekijöistä, on suoraan yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja suoriutumiseen. (Caukin & Brinthaupt 2017.) Opetusfilosofia auttaa asettamaan omalle opetus- ja kasvatustyölle tavoitteet ja määrittämään tärkeimmät arvot sekä periaatteet (Hollins 2011). Opetusfilosofian muodostuminen, ja sen kriittinen arviointi on opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeää, sillä toimiakseen tehokkaasti opettajan tulee pystyä luottamaan omaan opetusfilosofiaansa ja toimimaan sen mukaisesti (Argyris & Schön 1982; Bowne 2017).

Opetusfilosofia auttaa määrittämään, mitä hyvä opettaminen tarkoittaa ja tarjoaa perustelut opetukselle (Schönwetter, Sokal, Freisen & Taylor 2002). Kirjoittaminen antaa tilaisuuden yhdistää teoreettista tietämystä ja käytännön kokemusten kautta hankittua kokemuseräistä tietoa yhtenäiseksi oman opettajuuden viitekehykseksi (Beatty ym. 2009). Lisäksi kirjoitusprosessi ohjaa oman toiminnan sekä kokemusten reflektioon (Beatty ym. 2009; Bowne 2017; Hollins 2011). Opetusfilosofian avulla voi tarkastella mennyttä ja orientoitua tulevaan, samalla pohtien omaa kehittymistä opettajana (Bowne 2017). Opiskelijat oppivat kyseenalaistamaan ja pohtimaan asioita, jotka ovat aiemmin olleet itsestäänselvyyksiä (Chitpin & Simon 2009). Opetusfilosofian kirjoitusprosessin myötä opiskelijoilla on oiva mahdollisuus oppia itsestään ja kehittyä opettajina (Chitpin & Simon 2009; Schönwetter ym. 2002; Virtanen ym. 2020).

Opetusfilosofia tukee opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä koulutusvaiheessa, mutta on apuna myös työelämään siirryttäessä. Yhdysvalloissa opetusfilosofia tulee liittää osaksi omaa hakemusta opettajan työtä haettaessa (Beatty ym. 2009). Suomessa tämä ei ole pakollista, mutta opetusfilosofia auttaa työnhakijaa tiivistämään omaa opetusajatteluaan. Bownen (2017) mukaan työelämässä opetusfilosofia auttaa opettajaa toimimaan opetustilanteissa johdonmukaisesti muistuttamalla hänen omista periaatteistaan. Filosofiansa avulla opettaja voi perustella omia opetustilanneratkaisujaan oppilaille sekä kollegoille (Bowne 2017).

Opettajankouluttajien näkökulmasta katsottuna opetusfilosofioilla voidaan katsoa olevan tärkeä koulutuksen laadun parantamiseen tähtäävä tehtävä ja niitä tulisikin hyödyntää koulutuksen laadun tarkkailun apuvälineenä (Caukin & Brinthaup 2017). Merkittävät puutteet tai teemojen ylikorostaminen kertovat opetuksen painotuksista ja antaa suuntaviivoja sen muokkaamiseen (Beatty ym. 2009; Caukin & Brinthaup 2017). Opetusfilosofioiden kirjoittaminen ja jakaminen rohkaisee tehokkaan opettamisen sanoman levittämiseen oppilaitoksissa ja työpaikoilla (Schönwetter ym. 2002).

5.1.2 Opetusfilosofian muodostuminen

Opetusfilosofian kirjoittaminen on aikaa vievä, hämmentävä ja osittain jopa ärsyttävä prosessi (Beatty ym. 2009; Chitpin & Simon 2009). Nuoremmat opiskelijat ovat usein epävarmoja siitä, kuinka opetusfilosofia tulisi kirjoittaa (Korn 2012, 72; Schönwetter ym. 2002). He seuraavat ohjeistuksia ja malleja hyvin tarkasti hahmotellessaan omaa opetusfilosofiaansa (Korn 2012, 72). Chitpin & Simon (2009) havaitsivat, että opiskelijat toivovat enemmän ohjausta ja konkreettisia esimerkkejä siitä, millainen opetusfilosofian tulisi olla. Tämä voi johtaa siihen, että filosofia ei edusta täysin heidän omia näkemyksiään ja luovuus saattaa kärsiä (Chitpin & Simon 2009; Schönwetter ym. 2002). Korn (2012, 72) ehdottaakin, että opiskelijoille ei tulisi antaa tarkkoja ohjeita opetusfilosofian kirjoittamiseen, vaan heidän tulisi muodostaa siitä täysin itsensä näköinen. Toisaalta ohjeet voivat auttaa noviiseja kirjoitusprosessissa, kunhan he muistavat tuoda myös oman äänensä kuuluviin (Payant & Hirano 2018). Opetusfilosofiaa kirjoittaessa tulee ottaa huomioon oman tieteenalan erikoispiirteet ja konteksti, jossa oppiminen ja opettaminen tulee tapahtumaan. Myös ympäröivä kulttuuri ja sidosryhmät vaikuttavat opetusfilosofian muodostumiseen. (Schönwetter ym. 2002.)

Ohjeistus on muokannut tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opetusfilosofioiden muodostumista ja tästä syystä sen roolia on tarkasteltava kriittisesti. Ohjeistus on esitetty tarkemmin liitteissä 1 ja 2. Liitteestä 1 käy ilmi, että opiskelijoille annettiin perusopintovaiheen opetusfilosofiaan ohjeet, jotka auttoivat apukysymysten muodossa rakentamaan ja suuntaamaan omaa filosofiaa. Opiskelijoille tarjottiin siis suuntaviivat työn tekemiseen, mutta jätettiin myös väljyyttä omalle ilmaisulle ja ajattelulle. Toimintamalli on samassa suunnassa tutkimustulosten kanssa, jotka painottavat tuen ja ohjeistuksen tarvetta opintojen alkuvaiheessa (Chitpin & Simon 2009; Korn 2012, 72; Schönwetter ym. 2002). Liitteessä 2 esitetyt aineopintovaiheen opetusfilosofian tekemiseen annetut ohjeet olivat huomattavasti suurpiirteisemmät, jotta jokaisen opiskelijan oma ääni ja näkemykset pääsisivät paremmin esille. Kirjallisten ohjeiden lisäksi opiskelijat saivat tukea opetusfilosofiansa kirjoittamiseen didaktikon, eli aineopintojen vastuuopettajan, kanssa käydystä palautekeskustelusta. Keskustelun tavoitteena oli ohjata filosofian työstämistä opiskelijan omista lähtökohdista käsin.

Opetusfilosofian muodostumista voidaan lähestyä aiemmin esitetyn Vermuntin (2014) näkemyksen mukaan, jossa opettajan tietojen nähdään kerääntyvän kolmea eri väylää (teoreettinen tieto, käytännön tieto ja kokemusperäinen tieto) hyödyntäen. Opetusfilosofian rakentuminen on henkilökohtainen prosessi, jossa yhdistyy opiskelijan omat kasvatukselliset kokemukset, koulutuksen tarjoamat opit sekä käytännön opetuskokemukset (Caukin & Brinthaup 2017). Samanlaista jaottelua käyttävät Zanting ym. (2001), jotka esittävät, että opettajaopiskelijan oppiminen etenee kolmivaiheisena. Ensin opiskelija tulkitsee ja rakentaa kokemuksiaan ja uskomuksiaan omiin käytännön kokemuksiin, ohjaajan käytännön tietämykseen sekä teoreettiseen tietoon pohjaten. Sen jälkeen opiskelija vertailee ja yhdistelee näistä kolmesta tietolähteestä saatua tietoa ja lopuksi hän tekee omat johtopäätöksensä ja muodostaa oman opetusfilosofiansa. (Zanting, Verloop & Vermunt 2001.) Opetusfilosofian kehittyminen vaatii omien uskomusten ja käytännön kokemusten törmäyksen, jonka myötä opiskelija voi uudelleen rakentaa omia peruskäsityksiään. Voidaan puhua myös niin sanotusta särökokemuksesta. (Argyris & Schön 1982.) Ulkopuolelta tuleva omia uskomuksia kyseenalaistava tieto saa opiskelijassa aikaan särön, joka mahdollistaa toiminnan uudistamisen. (Aarto-Pesonen 2013).

Teoreettisen tiedon omaksuminen osaksi omaa opetusfilosofiaa on yksi isoimpia haasteita opettajaopiskelijoiden ammatillisessa kehittämisessä (Jenkins 2011; Väisänen 2004). Tähän vaikuttanee se, että opetusfilosofiat ovat luonteeltaan suhteellisen pysyviä, jolloin opiskelijalta vie aikaa ennen kuin hän on valmis muuttamaan opetusfilosofiansa koulutuksesta saamansa teoreettisen tiedon suuntaiseksi (Argyris & Schön 1982). Opiskelijoiden henkilökohtaisten uskomusten muuttaminen ja haastaminen on opettajankoulutuksen tärkeimpiä tehtäviä (Wall 2016). Opiskelijoita tulee ohjata omien ajatustensa ryhmittelyyn ja yhdistämään niitä tieteellisten sekä filosofisten alkuperäisteorioiden kanssa. Näin opetusfilosofialle muodostuu strukturoitu ja teoreettiseen tietoon nojaava perusta. Tämän pohjalta on hyvä jatkaa omien käytännön opetustoimien kuvaamista. (Beatty ym. 2009.) Teoriatiedon ja kasvatustyötä koskevien filosofisten suuntausten liittäminen osaksi omaa opetusfilosofiaa laajentaa opiskelijan käsitystä itsestään, tarkoituksestaan ja vastuustaan opettajana. Pyrkimyksenä on saada opiskelijat sitoutumaan oppilaiden akateemista ja sosiaalista kasvua vahvistavien opetustapojen kehittämiseen. (Hollins 2011.) Kun opettajaopiskelija ymmärtää opettajan työn laaja-alaisuuden ja teoreettisen taustan, ammattiin kiinnittyminen on mielekkäämpää (Wall

2016). Jenkins (2011) esittää, että opiskelijat omaksuvat teoreettista tietoa osaksi omaa opetusfilosofiaansa vain, jos he kokevat sen todella hyödylliseksi tai työn tehokkuuden kannalta merkittäväksi tiedoksi.

Käytännön kokemus ja opetustyö muovaavat opetusfilosofioita eniten. Opetuskokemus jättää pysyvimmän jäljen opettajaopiskelijan opetusajatteluun, ja näitä kokemuksia reflektoidaan usein myös opetusfilosofioissa. (Jenkins 2011.) Tämä on osittain ristiriidassa Caukin & Brinthaupin (2017) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan käytännön opetuskokemuksen koettiin edesauttaneen opetusfilosofian muodostamisessa vain kohtalaisesti. Opetusfilosofian muodostumisen näkökulmasta opetusharjoittelun ohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa sisäistämään käytännön ja teorian välistä suhdetta sekä opastaa oman opetusfilosofian luomisessa (Väisänen 2004). Integratiivisen pedagogiikan periaatteita ja osa-alueita (teoriatieto, käytännön tieto, itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto) hyödyntäen voidaan luoda oppimisympäristöjä, jotka ohjaavat teorian ja käytännön yhdistämiseen (Heikkinen ym. 2011).

Caukin & Brinthaup (2017) tutkivat aineenopettajaopiskelijoiden opetusfilosofioiden muodostumista opintojen loppuvaiheeseen sijoittuvan ohjatun kouluharjoittelukokonaisuuden aikana. Opintokokonaisuus koostui käytännön opetuskokemuksista ja opetuksen seuraamisesta, pienryhmätyöskentelystä ongelmalähtöistä oppimista hyödyntäen (problem-based learning), vierailevien kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden luennoista, opiskelijoiden opetusvalmiuden arvioinnista, omaa opetusfilosofiaa kuvaavien väittämien kirjoittamisesta perusteluineen sekä opintokokonaisuuden aikaista omaa ja pienryhmän oppimista kuvaavista lopputöistä. Näiden työskentelymuotojen pohjalta, oppimaansa hyödyntäen opiskelijat kirjoittivat opetusfilosofiansa. Opiskelijat kokivat vierailijaluennot sekä niiden jälkeisen keskustelun opetusfilosofian kirjoittamisen kannalta merkittävimmäksi sisällöksi. Tämän ohella omaa opetusfilosofiaa kuvastavien uskomusten auki kirjoittaminen ja perusteleminen tutkimustulosten avulla koettiin tärkeäksi. Opetusvalmiuden arviointitestit sekä ongelmalähtöiseen oppimiseen perustuva työskentely koettiin vähiten hyödyllisiksi työskentelymuodoiksi. Kaikkien työskentelytapojen havaittiin kuitenkin lisäävän opiskelijoiden reflektiota ja syvempää ajattelua. (Caukin & Brinthaup 2017.)

Reflektion merkitys opetusfilosofian synnylle on kiistaton ja sitä korostavatkin useat tutkimukset. Opettajaopiskelijan tulee pohtia jo ennen koulutusta hahmottuneita vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kriittisesti sekä jäsentää omaa opetusfilosofiaansa (Romar ym. 2015). Osa opetusta ohjaavista uskomuksista omaksutaan jo varhaisessa lapsuudessa (Jenkins 2011). Opiskelijan käsityksien haastamisen tulee olla osa koulutusta, jotta hän oppii perustelemaan näkemyksiään ja opetusfilosofiaansa (Kagan 1992). Opiskelijoiden tiedostamattomat näkemykset tulevat helpommin esille, kun he pääsevät luokittelemaan valmiita ajatuksia, sen sijaan että itse tuottaisivat niitä (Beatty ym. 2009).

Caukin & Brinthead (2017) esittävät, että opetusfilosofioista tulisi tehdä julkisia. Tällöin opiskelijat pääsisivät perustelemaan näkemyksiään toisilleen, oppisivat argumentaatiotaitoja ja saisivat kokemusta palautteen vastaanottamisesta sekä antamisesta. Myös Beatty ym. (2009) pitää opetusfilosofioiden kirjoitusvaiheessa tärkeänä niiden käsittelyä pienryhmissä, mutta nostaa esiin menetelmän mahdolliset haasteet. Opetusfilosofian sisältö on usein hyvin henkilökohtainen. Omien ajatusten, kokemusten ja uskomusten paljastaminen muulle ryhmälle voi tuntua ahdistavalta, mikäli ryhmä ei ole tiivis ja turvallinen. (Beatty ym. 2009.) Voidaan ajatella, että sekä julkisilla, että yksityisillä opetusfilosofioilla on omat hyötynsä eri konteksteissa (Schönwetter ym. 2002).

Opiskelijat kokevat opetusfilosofian kirjoittamisen itselleen tärkeäksi ja ovat sisäisesti motivoituneet sen muodostamiseen (Chitpin & Simon 2009). On tärkeää muistaa, että opettajaopiskelijan kehityksen myötä myös opetusfilosofia on jatkuvassa muutoksessa (Bowne 2017). Sen voidaan nähdä olevan koko elämän kestävä prosessi (Schönwetter ym. 2002). Muutokset tapahtuvat lähinnä opettajaopiskelijan tai opettajan omien kokemusten pohjalta, eivät ulkoa päin ohjattuina (Jenkins 2011). Opiskelijoiden käsitykset opettamisesta ja oppimisesta tarkentuvat opetusfilosofiaprosessin myötä ja sen jälkeen, kun he joutuvat selvittämään mitä, miksi ja miten he opettavat (Bowne 2017).

5.1.3 Sisältöjä

Opetusfilosofia on hyvin henkilökohtainen ja siinä esiin tulevat arvot ja uskomukset pohjautuvat kirjoittajan omaan identiteettiin (Bowne 2017; Jenkins 2011). Opetusfilosofiat ovat siis kaikki erilaisia, mutta niissä esiintyy myös yhteneviä rakenteita. Tiedot opettamiseen liittyvät teoriat ja pedagogiset uskomukset ovat varsin pysyviä rakenteita filosofioissa (Jenkins 2011). Opetusfilosofia pohjautuu kysymyksille mitä, miksi ja miten opetetaan (Bowne 2017; Payant & Hirano 2018). Näitä kysymyksiä lähestytään sekä konkreettisten esimerkkien, että teoreettisen tiedon ja uskomusten näkökulmista (Bowne 2017). Opetusfilosofia on tiivistetty versio omasta opetusajattelusta, joten se sisältää vain merkittävimmät uskomukset, tiedot ja teoriat (Beatty ym. 2009). Lainauksia ja kielikuvia voi käyttää esimerkiksi tiivistyksinä, kappaleen aloituksina tai aasinsiltoina eri teemojen välillä. Oman opetusfilosofian tiivistäminen voi olla haastavaa, mutta siitä pitäisi pystyä muodostamaan sisäisesti yhdenmukainen ja eri osioiden tulisi linkittyä tiiviisti toisiinsa. (Schönwetter 2002.)

Opetusfilosofioissa kuvataan usein opettajan roolia ja opetustapoja. Melko usein käsitellään uskomuksia opettamisesta, oppimisesta ja oppilaista. Oma kasvu opettajana ja käytännön esimerkit jäävät pienemmälle huomiolle (Payant & Hirano 2018). Näiden, yleisimpien teemojen, lisäksi opetusfilosofioissa olisi hyvä käsitellä myös muun muassa arviointia (Schönwetter ym. 2002) ja teknologian käyttöä opetuksessa (Payant & Hirano 2018). Samankaltaiseen jaotteluun päätyi myös Schönwetter ym. (2002). Heidän tutkimuksensa mukaan opetusfilosofioiden yleisimpiä teemoja ovat opettamisen ja oppimisen määrittely, oppilaiden ja heidän kehittymisensä tarkastelu, opetuksen tavoitteet, oppimisen arviointi sekä opetusmenetelmät. Opetusfilosofioiden painotukset voivat erota toisistaan paljonkin. Siinä missä osa korostaa oppilaiden roolia ja oppilaiden oppimisen tavoitteita (Schönwetter ym. 2002) toiset kiinnittävät enemmän huomiota opettajan asemaan ja rooliin (Payant & Hirano 2018). On kuitenkin havaittu, että opettajakeskeisyyden sijaan oppilaslähtöisen näkökulman painottaminen ja oppilaiden lähtökohtien huomioimisen tulisi olla opetusfilosofioiden kantavana ajatuksena (Payant & Hirano 2018).

Opetusfilosofioissa kuvataan tyypillisesti omaa ideologiaa ja teoriapohjaa, joihin päätöksenteko ja opetustoiminta pohjautuvat. Tämän lisäksi filosofioissa on usein tarkempia esimerkkejä opetustyyleistä ja -strategioista, arvioinnista, tehtävistä sekä kurssien sisällöistä. (Bowne 2017.) Hollinsin (2011) mukaan laadukkaana opettajankoulutuksen myötä opettajaopiskelijoiden tulisi kasvattaa tietämystään oppilaasta, oppimisesta yleisesti, oman oppiaineensa asiasisällöstä, kehittää pedagogista osaamistaan teoretiedon ja filosofisten suuntausten avulla, lisätä ymmärrystä opettajan työn vastuullisuudesta ja tarkoituksenmukaisesta arvioinnista sekä lisätä opiskelijoiden valmiutta liittyä osaksi opettajien ammatillista yhteisöä. Mikäli koulutus pääsee tavoitteisiinsa, näiden osa-alueiden tulisi myös näkyä opettajaopiskelijoiden opetusfilosofioissa. (Hollins 2011.)

Opetusfilosofia voidaan jakaa intuitiiviseen ja rationaaliseen pohjaan. Intuitiivisilla perusteilla tarkoitetaan yksilön omiin kokemuksiin tai henkilökohtaisiin tarpeisiin perustuvia näkemyksiä, eli käytännön tietoa. Rationaalinen ajattelu pohjautuu koulutuksen tuomiin pedagogisiin näkemyksiin ja tutkimustuloksiin, eli teoreettiseen tietoon. (Kansanen 2004, 96; Kansanen ym. 2000, 21.) Intuitiivisen tiedon kohdalla voidaan puhua myös niin sanotusta opettajan hiljaisesta tiedosta, joka on usein opettajan itsensäkin tiedostamattomissa (Argyris & Schön 1982). Suurin osa opettajan toimintaa ohjaavasta tiedosta on intuitiiviseen pohjaan perustuvaa käytännön tietoa, tieteellisen tiedon jäädessä vähemmälle huomiolle (Valli ym. 2013).

Hyvässä opetusfilosofiassa omia ajatuksia ja uskomuksia tukee tutkimustulokset (Caukin & Brinthaup 2017; Schönwetter 2002). Payant & Hirano (2018) esittää, ettei opetusfilosofiaa tarvitse liittää vahvasti kirjallisuuteen, mutta sen sijaan opetusfilosofia tulee pystyä yhdistämään käytännön opetustoimintaan ja opiskelijoiden on käytettävä alan terminologiaa tarkoituksenmukaisesti. Mikäli teoria ohjaa opetusfilosofian kirjoittamista liikaa, henkilökohtaisuus saattaa kärsiä (Caukin & Brinthaup 2017). Hollins (2011) sen sijaan peräänkuuluttaa, että opettajaopiskelijat tulisi tutustuttaa kasvatusalan filosofisiin suuntauksiin, joiden joukosta he voisivat valita muutamat oman opettajuutensa kannalta merkittävimmät teorit. Syvällinen perehtyminen opetuksen teoreettiseen taustaan auttaa opiskelijoita muodostamaan kokonaisvaltaisemman kuvan omasta opettajuudesta, sekä sen tarkoituksesta ja merkityksestä. (Hollins 2011.)

5.1.4 Opetusfilosofian ja käytännön opetuksen suhde

Opetusfilosofian kirjoittaminen itsessään on erittäin merkityksellinen ja tärkeä prosessi, kuten edellä on argumentoitu. Opetusfilosofian muodostamisen jälkeen on kuitenkin vähintään yhtä tärkeä tutkia omien periaatteiden ja ihanteiden siirtymistä käytännön työhön (Beatty ym. 2009; Stribling, DeMulder, Barnstead & Dallman 2015). Opetusfilosofian siirtyminen käytäntöön on monimutkainen ilmiö ja usein opetusfilosofian sekä opetuskäytänteiden välillä vallitsee ristiriita (Palomäki 2009; Stribling ym. 2015; Valli ym. 2013).

Tutkimusten mukaan opetusharjoitteluiden alkaessa opiskelijat ovat onnistuneet yhdistämään teoreettisen tiedon osaksi omaa opetusfilosofiaansa, mutta eivät vielä pysty toteuttamaan sitä käytännön opetustilanteissa (Valli ym. 2013). Pelkästään keskustelu ja tietoiseksi tuleminen oman opetuksen ja opetusta koskevien uskomusten välisestä suhteesta auttaa kuromaankuilua ihanteiden ja käytännön toiminnan välillä kiinni (Jenkins 2011). Opetusfilosofian toteuttaminen käytännössä ei ole helppoa valmistuneillekaan opettajille. Alakoulun opettajille tehdyn tutkimuksen mukaan aikapaineet, opetussuunnitelman asettamat rajoitukset sekä kokeiden asettamat vaatimukset koetaan usein isoimmiksi haasteiksi oman opetusfilosofian käytäntöön viemisessä (Stribling ym. 2015).

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kandidaatin tutkielmani antoi suuntaviivat tälle tutkimukselle ohjaten aiheen, tutkimusmenetelmien sekä tutkimusjoukon valintaa. Käsittelin kandidaatin tutkielmassani liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä opettajan oppimisen malliin peilaten. Kirjallisuuskatsaus herätti mielenkiinnon tarkastella aihetta syvemmin. Liikunnanopettajaopiskelijoiden opetusfilosofiat tarjosivat aineistona tuoreen ja mielenkiintoisen väylän tutkia opiskelijoiden kehittymistä koulutuksen aikana. Koska tutkimuksen tekeminen lähti liikkeelle ajatuksesta tarkastella opetusfilosofioita, aineiston luonne ohjasi tutkimusmenetelmien ja analyysitapojen valintaa.

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen etenemistä koulutusvaiheessa opetusfilosofioita vertaillen. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan, kuinka liikunnanopettajaopiskelijoiden opetusfilosofiat kehittyivät sisällöllisesti opintojen alkuun sijoittuvien kasvatustieteen perusopintojen ja opintojen loppuvaiheen aineopintojen välisenä aikana. Opetusfilosofioita analysoimalla pyrittiin selvittämään, kuinka opettajaopiskelijoiden ajattelu ja näkemykset opettamisesta, heistä itsestään opettajina sekä oppilaista muuttuivat opintojen edetessä. Vertaamalla opetusfilosofioita liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin tarkoituksena oli selvittää, millaisia liikunnanopettajia koulutus nykyisessä muodossaan tuottaa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten liikunnanopettajaopiskelijoiden kasvatustieteen perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofiat eroavat sisällöllisesti toisistaan?
2. Millaisia teemoja liikunnanopettajaopiskelijat nostavat esiin ja korostavat opintojen eri vaiheissa?
3. Mikä on liikunnanopettajakoulutuksen vaikutus liikunnanopettajaopiskelijoiden kehitykseen tai taantumiseen?

6.2 Tutkimusote

Tämä tutkimus oli otteeltaan kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimusote on tutkimuksen toteutuksen kannalta perusteltu ratkaisu, kun halutaan tarkastella aineistoa kokonaisuutena (Alasuutari 2011). Tavoitteenani oli saada yleiskäsitys liikunnanopettajaopiskelijoiden koulutuksen aikaisen ammatillisen kehittymisen pääpiirteistä ja tarjota uusia näkökulmia opettajaopiskelijoiden kehittämisestä liikunnanopettajakoulutuksen tarpeisiin. Tällaisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa ihmisten yksilölliset intentiot, tavoitteet, asenteet ja motiivit vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen. Tämän tekee tutkimusprosessista mielenkiintoisen, mutta myös haastavan. (Metsämuuronen 2011, 35.) Näihin kysymyksiin ja tutkimushaasteisiin vastatakseni päädyin hyödyntämään kvalitatiivisen otteen tarjoamia monipuolisia ja tuoreita metodisia ratkaisuja.

Tavoitteena oli pyrkiä tuottamaan yksityiskohtaista ja henkilökohtaisen tason tietoa uudesta näkökulmasta käsin. Niikon (2018) mukaan kvantitatiivisen tutkimuksen avulla on kautta aikain pystytty keräämään tietoa opettajan sekä oppilaiden suorituksista ja tuloksista. Kvalitatiivinen tutkimusote on puolestaan tuonut opettamisen ja oppimisen tutkimukseen uusia lähestymistapoja. Ilmiöitä tutkitaan ja selitetään tutkittavien henkilökohtaisiin kokemuksiin ja toimintaan peilaten. (Niikko 2018.) Lisäksi aineistona opetusfilosofiat rajasivat tutkimusmetodisia ratkaisuja ja kvalitatiivinen ote oli mielekäs tapa lähteä tarkastelemaan tekstimuotoista tutkimusaineistoa. Laadullisia menetelmiä hyödyntämällä pystytään luomaan kokonaisvaltainen käsitys tutkimusaiheesta yksittäisten kapea-alaisten muuttujien tarkastelun sijaan (Alasuutari 2011).

6.3 Aineistonkeruu ja tutkimusjoukko

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin liikunnanopettajaopiskelijoiden opintojensa aikana kirjoittamia opetusfilosofioita. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä ja kesällä 2018. Kasvatustieteen aineopintojen vastuuopettaja Tommi Mäkinen toimi viestin välittäjänä tutkijan ja tutkittavien välillä. Mäkisen välityksellä tutkittaville lähetettiin tutkimusta koskeva infokirje, jossa selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, aikataulu sekä kriteerit tutkimukseen osallistumiselle.

Tutkimukseen osallistuakseen opiskelijoita pyydettiin lähettämään kasvatustieteen perus- sekä aineopintojen osana kirjoittamansa opetusfilosofiat tutkijalle sähköpostilla. Opetusfilosofioiden lisäksi tutkittavia pyydettiin vastaamaan seuraaviin taustatietoja koskeviin kysymyksiin:

1. Minkä ikäinen olet?
2. Mitä aiempia opintoja sinulla on?
3. Mitä sivuaineita olet suorittanut?
4. Missä vaiheessa liikuntapedagogiikan opintoja olet tehnyt opetusfilosofiasi?
5. Kuinka paljon olet tehnyt sijaisuuksia/kuinka paljon sinulla on työkokemusta opettajana?

Eettiset näkökulmat pyrittiin huomioimaan mahdollisimman hyvin ja opiskelijoille painotettiin, että opetusfilosofioita tullaan käsittelemään täysin luottamuksellisesti ja anonymisti. Lisäksi opiskelijoille selvitettiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta painotettiin. (Kuula 2006, 102.) Opetusfilosofiat pystyi toimittamaan myös paperisina versioina, mikäli opiskelija ei halunnut niitä sähköisessä muodossa lähettää. Yhteisten sähköpostiviestien lisäksi opiskelijoita jouduttiin lähestymään henkilökohtaisilla viesteillä, jotta tarvittava otoskoko saatiin kasaan.

Tavoitteena oli koostaa aineisto noin kymmenen opiskelijan opetusfilosofioista. Vähäisten vastausten ja uudelleen arvioidun työmäärän perusteella määrää laskettiin kuuteen. Tutkimuksenteon edetessä tutkittavien määrää laskettiin edelleen neljään, sillä opetusfilosofioiden tekstimassa oli erittäin suuri. Kuuden opiskelijan opetusfilosofioiden yhteenlaskettu sivumäärä olisi ollut 212 ja tutkimuksenteon laatu olisi kärsinyt, mikäli näin suuri tekstimäärä olisi yritetty analysoida. Tämän vuoksi opetusfilosofioita oli lopullisessa aineistossa kahdeksan, kaksi jokaiselta opiskelijalta. Analysoitavaa tekstiä oli opetusfilosofioissa yhteensä 146 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Aineistonkeruu oli laadulliselle tutkimukselle ominaisesti joustavaa, eli tutkimusprosessin muutokset heijastuivat myös aineistonkeruuseen (Kiviniemi 2018).

Koska laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tilastollisten yleistysten tekeminen, vaan ilmiöiden ymmärtäminen ja kuvaaminen, tutkimusjoukon pieni koko on perusteltua. Tutkittavien määrää tärkeämpänä on, että tutkittavilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta ja että heidän valintansa on harkittua. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Lisäksi havaitsin opetusfilosofioita analysoidessani, että aineisto alkoi osittain saavuttaa saturaatiopistettään. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jolloin aineisto alkaa toistaa itseään, eikä aineiston määrää lisäämällä saada enää tutkimuksen kannalta hyödyllistä lisätietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99).

Tutkittavista kaikki suorittivat aineistonkeruun aikaan opettajan pedagogisia aineopintoja ja olivat iältään 25–26-vuotiaita. Yhdellä opiskelijalla oli vuoden verran aiempia korkeakouluopintoja suoritettuna. Muut tutkittavista olivat aloittaneet liikuntapedagogiikan opintonsa toisen asteen opintojen pohjalta. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli sivuaineena terveystieto ja tämän lisäksi osalla oli lyhyenä sivuaineena muita opintoja. En tuntenut tutkittavia henkilökohtaisesti, joten tutkija-tutkittavasuhteemme oli täysin aineiston antaman tiedon varassa.

Opetusfilosofioiden analysoiminen voidaan lukea narratiivisen, eli kerronnallisen tutkimusotteen piiriin kuuluvaksi. Kerronnallinen tutkimus keskittyy tutkimaan kertomuksia ja kertomisen muotoja tiedon rakentajina ja välittäjinä (Heikkinen 2018). Elämäntarinoiden ja kertomusten käyttö tutkimusaineistona on yleistynyt viime vuosina ja se on vakiinnuttanut paikkansa muiden tutkimusotteiden rinnalla (Heikkinen 2018). tarinat ovat keskeisin opettajien ammatillisen ja persoonallisen kasvun tutkimisen väline. Kun pyritään ymmärtämään opettajia ja heidän tapaansa toteuttaa työtään, tarinat tarjoavat mutkattomimman väylän tutkimuksen tekoon. Opettaja tekee työtä koko persoonallaan, joten sitä on tutkittava monipuolisesti koko identiteetin ja elämän kattavasti. (Syrjälä 2018).

Opetusfilosofioiden kaltaisten aineistojen avulla pystytään tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä sekä yleisesti laajempaan kontekstiin sidottuna, että yksittäistapaukset huomioiden (Hakala 2018). Opetusfilosofiat ovat tutkimuksen teosta riippumattomia, eli ovat olemassa myös ilman tutkimusta. Tällaiset aineistot ovat laadullisen tutkimuksen kannalta ihanteellisia, sillä ne mahdollistavat monipuoliset tarkastelutavat, eikä tutkittava kohde häiriinny niitä käytettäessä

(Alasuutari 2011). Opiskelijat eivät olleet opetusfilosofioitaan kirjottaessaan tietoisia osallistumisestaan tutkimukseen. Filosofioita ei siis kirjoitettu tutkimuksen tarkoituksiin ja näin ollen tutkimusaineiston totuudenmukaisuuden voidaan olettaa olevan korkeampi (Alasuutari 2011). Haastattelutilanteessa tutkittavat muokkaavat vastaustaan helpommin tutkijaa miellyttävään muotoon, kun taas elämäntarinoihin harvemmin keksitään tutkimuksen tavoitteiden mukaisia faktoja (Alasuutari 2011).

Aineistona opetusfilosofiat ovat hyvin herkkäluontoisia ja tästä syystä eettisiin seikkoihin pyrittiin kiinnittämään huomiota läpi kaikkien tutkimuksen teon vaiheiden. Opiskelijat ovat avanneet opetusfilosofioissaan omaa henkilöhistoriaansa ja persoonaansa. Näihin voi liittyä hyvinkin arkaluontoista ja luottamuksellista sisältöä, jota ei ole tarkoitettu ulkopuolisten tietoon. Tietyistä yksityiskohtaisista tekstikatkelmista on myös mahdollista tunnistaa opiskelijoiden henkilöllisyyksiä, mikäli tuntee tutkimusjoukon jäseniä. Tästä syystä tutkittavien anonymiteettiä pyrittiin suojelemaan tiukasti (Kuula 2006, 204). Tekstilainaukset ovat tarkkaan harkittuja ja niiden määrä on pyritty pitämään melko vähäisenä. Lainauksia käytettiin tilanteissa, joissa ne tuottivat lisäinformaatiota sekä tapauksissa, joissa ne auttoivat hahmottamaan tutkimuksen etenemistä tai tutkimustuloksia.

6.4 Tutkijan esiymmärrys

Tutkijana omat aiemmat tietoni tutkittavasta aiheesta vaikuttivat tutkimuksen etenemiseen sekä suuntautumiseen. Tästä syystä esiymmärrystä on tärkeä pohtia ja sen vaikutusta tutkimuksen luotettavuudelle tarkasteltava kriittisesti (Metsämuuronen 2011, 253; Moilanen & Rähkä 2018). Kandidaatin tutkielmani aiheena oli ”Liikunnanopettajan ammatillinen kehittyminen koulutusvaiheessa-opettajan oppimisen malli”. Työssäni tarkastelin liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen etenemistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä käyttäen hyödyksi opettajan oppimisen mallia (Vermunt & Endedijk 2011). Oppimisen mallin mukaan opettajaopiskelijan oppimisen ytimen muodostavat oppimistavat, oppimisen säätely, tiedot ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta sekä motivaatio. Näiden lisäksi kontekstuaaliset ja henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat opiskelijan kehittymiseen. Kaikkien oppimisen mallin osa-alueiden yhteisvaikutuksesta saavutetaan oppimistuloksia, jotka

vaikuttavat edelleen uusien oppimisprosessien syntyyn. (Vermunt & Endedijk 2011.) Kandidaatintyöni aihe suuntasi siis tämän tutkimuksen aiheen ja menetelmien valintaa. Opetusfilosofiat aineistona tarjosivat oivan väylän tarkastella liikunnanopettajaopiskelijan ammatillista kehittymistä ja oppimista uudesta näkökulmasta käsin.

Kandidaatin työni pohjalta minun oli helppo alkaa työstää tutkimustani, sillä minulla oli tarvittava perustietämys teeman käsittelyyn. Aiempi teoreettinen tietämykseni auttoi tutkimuksen suunnittelussa ja aihealueen rajaamisessa. Toisaalta esiyymmärrykseni on saattanut vaikuttaa tutkimustulokseen myös negatiivisesti ohjaten tutkimusta liian vahvasti oman näkemykseni mukaiseen suuntaan (Moilanen & Rähä 2018). Tutkimusotteena on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jolloin analyysi pitäisi pystyä tekemään aineistosta nousevien teemojen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Liiallinen tietämys aiheesta voi analyysivaiheessa tiedostamattomalla tasolla suunnata tutkimusta tutkijan haluamaan suuntaan, jolloin aineistopohjainen tutkimusote kärsii (Hakala 2018; Metsämuuronen 2011, 253; Molanen & Rähä 2018).

Olen itse liikuntapedagogiikan opiskelija ja olen kirjoittanut omat opetusfilosofiani tutkittavien tapaan perus- ja aineopintovaiheessa. Omien kokemusteni heijastuminen tutkimusprosessiin on siis mahdollista. Hakalaan (2018) viitaten tarkastelen tutkimusaiheeni kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan sisäpiiristä käsin. Minulla oli omat näkemykseni siitä, miten koulutuksemme edistää ammatillista kehittymistämme ja miten eri asiasisällöt painottuvat opinnoissamme. Tutkittava aihe on niin lähellä elämääni, että minulla oli jo tutkimuksen alkuvaiheessa oma visio tuloksista (Hakala 2018). Oma käsitykseni hyvästä liikunnanopettajasta ja liikunnanopettajan ominaisuuksista vaikuttivat taustalla siihen, kuinka tulkitsin tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opetusfilosofioita. Lisäksi oma kehitysprosessini ja kokemukseni liikunnanopettajaopiskelijana saattoivat osaltaan ohjata tutkimukseni tekoa. Tämä on toisaalta myös etu, sillä tarkastelin tutkimusteemaa koulutuksen sisältä käsin ja toin opiskelijoiden näkökulman esiin. Toisin sanoen tulkitsin tutkimustuloksia tutkittavien kanssa samankaltaisesta merkitysisällöstä käsin (Moilanen & Rähä 2018).

Esiymmärrykseni ja tietopohjani antamien viitteiden mukaan oletin ennen tutkimuksenteon aloittamista, että aineopintovaiheen opetusfilosofiat ovat kehittyneempiä, jäsenyneempiä, syvällisempiä ja tarkastelevat asioita laajemmasta näkökulmasta kuin perusopintojen osana kirjoitetut opetusfilosofiat. Uskoin, että perusopintovaiheen opetusfilosofioissa opiskelijat keskittyvät kuvaamaan enemmän itseään kuin opetustilanteita tai oppilaita. Lisäksi ajattelin opiskelijoiden opintojen alussa keskittyvän teemoihin, joita ensimmäisen kahden vuoden kurssit ja opinnot ovat painottaneet. Yleisellä tasolla pidin todennäköisenä, että opiskelijat korostaisivat molemmissa opetusfilosofioissaan liikuntatavoitteita enemmän kuin kasvatuksellisuutta.

6.5 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmän on sovitettava tutkimuskysymykseen (Metsämuuronen 2011, 80) ja tästä syystä analysoin tutkimusaineistoni sisällönanalyysiä hyödyntäen. Sisällönanalyysi on monipuolinen perusmenetelmä, jota voidaan hyödyntää laadullisen tutkimuksen eri muotojen analyyseissa. Sen avulla voidaan tehdä systemaattista ja objektiivista tekstianalyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Analyysi lähti liikkeelle aineistolähtöisenä, eli induktiivisena, jolloin nostin aineistosta esiin tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkittävimmät tiedot ja lähdin niiden pohjalta muodostamaan käsitystä tutkimastani ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Luin kaikki opetusfilosofiat läpi, jotta pystyin muodostamaan yleiskäsityksen tutkittavasta aiheesta ja hahmottamaan kokonaisuuden. Tämän jälkeen tein mallianalyysin satunnaisesti valittujen kahden opiskelijan opetusfilosofioista. Pelkistin, eli redusoin aineiston ja listasin pelkistetyt ilmaukset. Ryhmittelin, eli klusteroin pelkistykset ja muodostin niistä alaluokkia. Ryhmittelyn ja luokkiin jakamisen myötä pystyin luomaan teoreettista käsitteistöä, eli abstrahoimaan aineistoani. Analyysin eteneminen on kuvattu taulukossa 1. Tutkimuksen teoria ja kehys muodostui aineiston pohjalta, eikä aikaisemmilla havainnoilla ja tutkimustuloksilla ollut vaikutusta analyysin kulkuun.

TAULUKKO 1. Esimerkki opetusfilosofioiden analyysistä

Aineisto-otos	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka/yläluokat (opettajan oppimisen mallin mukaan)
Opettajana olen mielestäni kannustava ja motivoiva	Olen motivoiva	Millainen opettaja olen?	Tiedot ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta
Vanhempani ovat aina asettaneet selkeät säännöt myös koulumaailman ulkopuoleiseen elämääni	Minulle on asetettu selkeät rajat	Kasvatuksen vaikutus	Tiedot ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta Henkilökohtaiset tekijät
Koen näillä tekijöillä olevan suurta vaikutusta siihen, millaiseksi oma liikunnan opetuksen filosofiani on kehittynyt	Reflektiota oman lapsuuden ja liikunnanopettajuuden välillä	Oman oppimisen analysointi	Oppimistavat

Tutkimusprosessin aikana tutkija, tutkimusasetelmat, teoretisointi sekä aineistonkeruu kehittyvät ja tähän tulee reagoida myös aineiston analysoinnissa (Kiviniemi 2018). Analyysin puolivälissä, kun olin pelkistänyt, ryhmitellyt ja käsitteellistänyt kahden opiskelijan opetusfilosofiat, huomasin että aineisto alkoi toistaa tiettyä rakennetta. Havaitsin yhtäläisyyden kandidaatin tutkielmani teorian ja analysoimani aineiston välillä. Loin kandidaatin tutkielmassani käsittelemäni opettajan oppimisen mallin (Vermunt & Endedijk 2011) perusteella analyysirungon, jonka avulla jatkoin viimeisen kahden opiskelijan opetusfilosofioiden analysointia. Tässä vaiheessa analyysi muuttui siis aineistolähtöisestä teoriaohjaavaksi. Taulukossa 1 on havainnollistettu, kuinka muodostin alaluokista opettajan oppimisen mallin osa-alueiden mukaiset yläluokat. Näin aineisto alkoi asettua opettajan oppimisen mallin analyysirunkoon. Teoriaohjaava analyysi ei perustu suoraan teoriaan, vaan teoria toimii apuna ja suunnannäyttäjänä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109).

Kun olin löytänyt tutkimuksen teon kannalta keskeisimmät ydinkategoriat, pystyin pelkistämään ja jäsentämään kehittyvää teoriaa. Tällainen joustavuus sekä aineistonkeruun, analysoinnin ja teorian kehittämisen välinen vuoropuhelu on suositeltavaa (Kiviniemi 2018). Sijoitin kaikkien neljän opiskelijan pelkistetyt ja ryhmitellyt opetusfilosofiat analyysirunkoon. Taulukosta 2 käy ilmi, kuinka jouduin uudelleennimeämään ja -ryhmittelemään muutamia alaluokkia, jotta aineisto asettui paremmin teorian asettamiin raameihin. Havaitsin, että sama pelkistys saattoi asettua teorianrungossa useampaan eri alaluokkaan ja alaluokat puolestaan saattoivat olla osa useampaa yläluokkaa. Tämä havainnollistuu taulukoissa 2 ja 3. Jouduin myös yhdistämään useampia alaluokkia laajemmiksi alaluokiksi. Esimerkkinä tästä, yhdistin alaluokat ”Millainen opettaja olen?” ja ”Opettamisesta” yhteen, ja näin muodostui iso opettajuuden kulmakiviä kuvaava alaluokka. Tämä oli tutkimuksen teon kannalta loogisin ratkaisu, sillä opettajaopiskelijat ilmaisivat usein saman asian eri tavoin. Olisi ollut teennäistä ja tutkimustuloksia väärentävää takertua ilmaisumuotoon.

Lisäksi tein tiettyjä rajoituksia, jotka auttoivat ryhmittelemään aineistoa yhdenmukaisesti ala- ja yläluokkiin. Esimerkiksi pelkistysvaiheessa tavoitteiden alaluokkaan määritettiin kuuluvaksi kaikki opetusfilosofioissa olleet maininnat, jotka viittasivat haluttuun muutokseen tai kehitykseen oppilaassa, kuten esimerkiksi: ”Että oppilaat kokisivat ja löytäisivät liikunnan riemun”. Täten pystyin suuresta tekstimassasta ja erilaisista ilmaisumuodoista huolimatta säännönmukaisesti liittämään kaikki samantyyppiset pelkistykset osaksi yhteistä alaluokkaa.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston uudelleennimeämisestä

Aineisto-otos	Pelkistys	Alaluokka	Uusi laajennettu alaluokka	Yläluokka/yläluokat (opettajan oppimisen mallin mukaan)
Kun pysähtyy pohtimaan omaa oppimistaan ja oppimista ylipäänsä, oppii aina uutta	Omien kokemusten reflektointi auttaa opettajuuteen kasvamisessa	Oman menneisyyden reflektiota	Reflektio	Oppimisen säätely
Valmennustyössä olen tehnyt paljon töitä sen eteen, että valmennuksen fokus siirtyisi pois virheistä ja ongelmista, ja korostaisi enemmän yksilöiden vahvuuksia ja kehittymistä	Valmennustyössä olen keskittynyt positiivisuuteen	Valmennustyön vaikutus	Elämänhistorian vaikutus	Tiedot ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta Henkilökohtaiset tekijät

Yksittäisiä havaintoja ei voida pitää varsinaisina tutkimustuloksina, ennen kuin niitä on tulkittu ja niiden takana vaikuttavat tekijät on tuotu näkyviksi (Alasuutari 2011; Moilanen & Rähkä 2018). Tutkimustuloksia analysoidessani en kirjoittanut havaitsemiani tuloksia pelkästään auki, vaan tutkittu todellisuus välittyy lukijalle tulkinnallisen perspektiivini välittämänä (Kiviniemi 2018). Kuten taulukosta 3 näkyy, tulosten kirjaamisen lisäksi pyrin löytämään syitä ja selityksiä löytämilleni ilmiöille. Tutkimuskohteen vertaaminen samasta aiheesta tehtyihin tutkimuksiin ja sisäisten ristiriitaisuuksien etsiminen auttaa tulosten tulkinnassa sekä miksi-kysymysten esittämisessä (Alasuutari 2011). Tästä syystä keräsin tutkimusaineistoa tulosten rinnalle vahvistamaan tulkintojani ja päätelmiäni.

TAULUKKO 3. Esimerkki tulkinna tekemisestä ja tulosten tukemisesta teorian avulla

Pelkistykset	Alaluokka/ alaluokat	Yläluokka/ yläluokat	Tulos	Tulkinta	Teoriatuki
Omien opetuskokemusten myötä saadut positiiviset kokemukset ovat opettaneet	Omasta oppimisesta	Oppimistavat	Opiskelijat pitävät käytännön opetuskokemusta tärkeänä tekijänä	Käytännön opetusharjoitteluiden tulee olla myös jatkossa tiivis osa liikunnanopettajakoulutusta	Caukin & Brinthead 2017; Heikkinen ym. 2011; Jenkins 2011; Vermunt 2014; Väisänen 2004
Opetuskokemuksen myötä kehityn	Koulutuksesta/ kurseista	Kontekstuaaliset tekijät	ammattillisen kehittymisensä kannalta		
Omien taitojen kartuttaminen kokemuksen ja asiantuntijoiden avulla					

Laadullinen tutkimus voi sisältää myös kvantitatiivisen analyysin elementtejä kuten prosenttiosuuksia (Alasuutari 2011), tällöin puhutaan aineiston kvantifiointista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135). Käytin kvantifiointia hyödyksi analyysin eri vaiheissa, jotta sain tulokset helpommin ymmärrettävämpään muotoon. Taulukossa 4 on esitetty, kuinka esimerkiksi opettajaopiskelijoiden arvoja käsitellessäni koin mielekkäämmäksi muuttaa osan tuloksista numeraaliseen muotoon, jotta erojen ja yhtäläisyyksien hahmottaminen olisi lukijalle helpompaa.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston kvantifioinnista

Arvo	Maininnat (lkm)
Parhaansa yrittäminen/ahkeruus	4
Toisten kunnioittaminen	4
Positiivisuus/ilo	4
Terveys	3
Rehellisyys	3
Vastuullisuus	3
Hyvät tunne ja vuorovaikutustaidot	3
Turvallisuus	2
Hyveellisyys	2
Muiden huomioonottaminen	2

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä kohtaan on esitetty kritiikkiä. Alasuutari (2011) sivuuttaa kritiikin toteamalla, että kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä selittämään tutkittava ilmiö sen sijaan, että yritettäisiin paljastaa tai todistaa sen olemassaolo. Tämänkin tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli saada kokonaisvaltainen yleiskäsitys liikunnanopettajaopiskelijoiden kehittymisestä ja pyrkiä ymmärtämään kehityksen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustulosten yleistämisen ei näin ollen pitäisi nousta ongelmakohdaksi.

Kvalitatiivisilla menetelmillä saadaan kerättyä syvällistä, mutta heikosti yleistettävissä olevaa tietoa (Alasuutari 2011). Tähän väitteeseen vaikuttaa usein tutkimusjoukon verraten pieni koko. Tässäkin tutkimuksessa tutkittavia oli vain neljä, joten he eivät välttämättä edusta kattavasti liikunnanopettajaopiskelijoiden ryhmää. Tutkittavien valinta on luotettavuuden kannalta merkittävä tekijä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Mikäli tutkittavina olisi ollut joidenkin toisten

neljän liikunnanopettajaopiskelijan opetusfilosofiat, tutkimustulokset olisivat voineet olla osittain erilaiset. Alasuutarin (2011) mukaan on kuitenkin muistettava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään paikalliseen selittämiseen, siinä missä kvantitatiivinen tutkimus pyrkii yleistämään tuloksia tiettyyn väestöön. Luotettavuutta lisätään viittaamalla muihinkin tutkimuksiin ja yleistämällä tuloksia osaksi isompaa kokonaisuutta. Kyse on siitä, kuinka tutkija pystyy osoittamaan tulostensa kertovan muustakin kuin vain aineistostaan. (Alasuutari 2011.) Voidaan todeta, että tutkimustulokseni edustavat paikallisesti tutkimaani joukkoa, mutta sisältävät myös lainalaisuuksia, joita voidaan yleistää isompaan osaan liikunnanopettajaopiskelijoita.

Tutkimuksen tarkoituksen ja kohteen tulee vastata toisiaan, jotta tutkimuksen voidaan todeta olevan luotettava (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Liikunnanopettajaopiskelijoiden kehittymistä tutkittaessa opiskelijoiden opetusfilosofioiden analysoiminen ja vertaaminen avaa heidän opetusajattelunsa ja siinä tapahtuneet muutokset. Tutkimus on siis kokonaisuutena yhtenäinen ja metodiset ratkaisut tukevat tutkimuksen tarkoitusta. Tutkimuksen koherenssi on hyvällä tasolla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Toisaalta voidaan esittää kysymys siitä, kuinka luotettava tiedonlähde opetusfilosofiat ovat ja kuinka yleistettäviä tulkintoja niiden perusteella pystytään tekemään. Erilaiset tilannetekijät ovat saattaneet vaikuttaa siihen, että opiskelijat eivät välttämättä ole kirjoittaneet filosofioitaan kovin huolellisesti. Lähtökohta opetusfilosofian kirjoittamiseen on myös voinut olla opiskelijoiden välillä erilainen. Osalle opetusfilosofia edustaa omaa ihanneopettajuutta, kun taas toiset kirjoittavat sen realistisemmasta näkökulmasta.

Aineiston analysoiminen on pitkä ja monivaiheinen prosessi. Olen tutkijana hyvin kokematon, joten analyysivaiheessa on voinut tapahtua tutkimuksen laatua ja luotettavuutta heikentäviä valintoja. Huomasin kehittyväni analysoinnissa tutkimuksenteon edetessä, joten on mahdollista, että ensimmäiseksi analysoimani opetusfilosofiat ovat laadullisesti heikompia. Opetusfilosofioiden tuottama aineisto oli suuri, joten jouduin pelkistämään sitä paljon. Pelkistysvaiheessa olen saattanut jättää huomiotta tutkimuksen kannalta merkittäviä osia. Olen pyrkinyt lukemaan tekstejä kesken ryhmittelyn ja aineiston käsitteellistämisen, jotta saisin sisällytettyä kaiken tutkimuksen kannalta tärkeän tiedon analyysiini. Aineiston ryhmittely ei

myöskään ole yksiselitteistä ja tässä vaiheessa olen mahdollisesti saattanut sivuuttaa osan aineiston tarjoamasta tiedosta.

Tutkimustulosten tulkinta on tutkijan näkemyksistä riippuvaista, joten tutkijan esiymmärryksellä ja katsantokannalla on vaikutusta tulosten luotettavuuteen (Alasuutari 2011; Moilanen & Rähä 2018). Käsittelin omaan esiymmärrykseeni liittyviä teemoja jo ”Tutkijan esiymmärrys” kappaleessa. Vaikka tutkijana saatan omien näkemysten takia heikentää tutkimuksen luotettavuutta, oman positioni pohtiminen ja näkyväksi tekeminen minimoi tämän vaikutuksen. Tulosten tulkinnan luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään vertaamalla tekemiäni päätelmiä aikaisempiin saman aihepiirin tutkimustuloksiin (Alasuutari 2011).

7 TULOKSET

Koulutuksen aikaiset muutokset liikunnanopettajaopiskelijoissa ja heidän ajattelussaan voidaan tuoda esiin tarkastelemalla opintojen alussa ja lopussa kirjoitettuja opetusfilosofioita. Opetusfilosofioiden sisältöjen vertailu antaa suuntaviivat opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tarkastelulle. Opintojen eri vaiheissa painotetut asiat kuvastavat opiskelijoiden kehityksen etenemistä kohti opettajuutta. Tarkastelemalla opetusfilosofioita voidaan lisäksi vetää johtopäätöksiä siitä, kuinka koulutus on pystynyt vastaamaan omiin tavoitteisiinsa.

Tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon opetusfilosofian kirjoittamisen tueksi annetut ohjeet. Liitteissä 1 ja 2 esitetyt ohjeet ovat muokanneet opetusfilosofioiden muodostumista sekä perus- että aineopintovaiheessa. Toisaalta on tärkeää tiedostaa, että myös ilman tarkkaa ohjeistusta tietyt rakenteet ja pedagogiset uskomukset esiintyvät useimmiten opetusfilosofioissa (Jenkins 2011).

7.1 Rakenne ja sisältö

Tämän tutkimuksen opetusfilosofioissa oli samankaltaisuuksia sekä sisällöllisesti, että rakenteellisesti. Kaikki opetusfilosofioille tyypilliset sisältöalueet (Payant & Hirano 2018; Schönwetter ym. 2002) oli löydettävissä tutkimusaineistosta. Perusopintovaiheen opetusfilosofiat käsittelivät muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta opiskelijan henkilöhistoriaa, persoonaa, liikuntasuhdetta, opetuksen ja oppimisen yleisiä lainalaisuuksia, oppimiskäsitystä, arvoja, vahvuuksia ja heikkouksia opettajana sekä yleisiä opetus- ja kasvatuseriaatteita. Nämä ovat kaikki sisältöalueita, joita painotettiin opetusfilosofian kirjoitusohjeissa. Vain kaksi opiskelijaa neljästä oli tiivistänyt opetusfilosofiansa kuvion tai käsittekartan muotoon, vaikka sellainen tuli ohjeistuksen mukaan liittää opetusfilosofian osaksi. Yksi opiskelija oli rakentanut otsikkotasolla työnsä muista merkittävästi poikkeavalla tavalla.

Aineopintovaiheen opetusfilosofioissa opiskelijat käsittelivät osittain samoja teemoja kuin perusopintovaiheessa, mutta myös eroja löytyi. Osa opetusfilosofioiden sisällöistä oli jäänyt pois ja korvautunut uusilla aihealueilla. Liitteestä 2 käy ilmi, että aineopintovaiheen

opetusfilosofioihin annetut ohjeet olivat huomattavasti suurpiirteisemmät kuin perusopintovaiheessa. Tästä huolimatta opiskelijoiden opetusfilosofioissa erottui paljon yhteisiä rakenteita. Opetusfilosofioissa esitettiin lyhyt kuvaus omasta henkilöhistoriasta, arvot, ihmis- ja oppimiskäsitys, yleiset opetus- ja kasvatuseriaatteet, opetuksen tavoitteet sekä oman opettajuuden kehittymisen reflektointi. Kolme opiskelijaa neljästä oli täydentänyt opetusfilosofiaansa käsitekartalla tai kuviolla, vaikka tämän tuli ohjeistuksen mukaan olla osa kaikkien opetusfilosofioita.

Aiempiin tutkimuksiin (Jenkins 2011; Payant & Hirano 2018; Schönwetter ym. 2002) verrattuna tämän tutkimuksen opetusfilosofioissa käsiteltiin omaa henkilöhistoriaa, persoonaa ja ihmiskäsitystä laajemmin. Kyseisissä tutkimuksissa opetusfilosofia nähdään suppeammin opetusta ja oppimiskäsitystä käsittelevänä työnä, jolloin oman taustan käsittely jää vähäiseksi (Jenkins 2011; Payant & Hirano 2018; Schönwetter ym. 2002). Lisäksi liikunnanopettajaopiskelijat luonnollisesti käsitelivät omaa liikuntasuhdettaan yhtenä osana filosofiaansa. Arvioinnin on esitetty olevan yksi tärkeä osa opetusfilosofiaa (Hollins 2011; Bowne 2018; Schönwetter ym. 2002), mutta vain yksi opiskelija nosti sen esiin omissa opetusfilosofioissaan.

Opettaja tekee työtään koko persoonallaan ja myös opettajaksi kasvamisen prosessi koskettaa syvästi opiskelijan koko persoonallisuutta (Palomäki 2009), joten on luontevaa, että opettajan luonteenpiirteet ja elämäkokemukset myös vaikuttavat opetusajattelussa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat yksilöllisiä persoonia, ja tästä syystä myös heidän opetusfilosofioissaan oli, yhteisistä ohjeista huolimatta, nähtävissä omaleimaisia piirteitä. Opetusfilosofiat profiloituivat kirjoittajien opetusajattelun mukaan, kukin tiettyjä teemoja painottaviksi kokonaisuuksiksi. Sekä perusopintojen, että aineopintojen osana kirjoitetuissa opetusfilosofioissa yksilöiden välillä oli eroja teemojen painotuksissa ja esitystavassa, mutta kaikille yhteinen rakenne oli kuitenkin selkeästi nähtävissä. Kuten todettu, tähän vaikuttanee ohjeistus, jonka opiskelijat ovat saaneet opetusfilosofioidensa rakentamiseen. Voidaan esittää kysymys, suuntaako ohjeistus jopa liian paljon kirjoitusprosessia samalla karsien opiskelijoiden omaa luovuutta (Chitpin & Simon 2009; Schönwetter ym. 2002).

Sisältöalueiden osittaisen muuttumisen lisäksi opetusfilosofioiden rakenteessa oli havaittavissa kehitystä. Opiskelijoiden perusopintovaiheen opetusfilosofiat olivat kauttaaltaan huomattavasti selkiytymättömämpiä ja poukkoilevampia verrattuna aineopintovaiheen opetusfilosofioihin. Tämä näkyi muun muassa siinä, että ensimmäisissä opetusfilosofioissa opiskelijat eivät linkittäneet eri teemoja ja alalukuja, kuten omaa henkilöhistoriaa, arvoja ja ihmiskäsitystä toisiinsa, vaan ne olivat suurimmaksi osaksi toisistaan irrallisia. On oletettavaa, että koulutuksen tavoitteiden suunnassa opiskelijoiden yleinen kyky jäsentää tietoa on kehittynyt yliopisto-opintojen myötä (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2013). Lisäksi on todennäköistä, että opiskelijoiden ajatukset opettamisesta ja oppimisesta ovat tarkentuneet, jolloin asioiden linkittäminen toisiinsa ja kirjoittaminen opetusfilosofian muotoon on helpompaa. Kuten alla olevasta tekstilainauksesta käy ilmi, aineopintovaiheessa monet opiskelijoista pystyivät luomaan tekstistä yhtenäisemmän ja helpommin ymmärrettävän kokonaisuuden. Alaluvut nivoutuivat paremmin yhteen ja teksteistä oli löydettävissä punainen lanka.

”Tässä luvussa ilmennän opettajuuteni keskeisiä periaatteita ja kuvaan itseäni opettajana. Luvussa 1 käsittelemäni kuvaukset arvomaailmastani, ihmiskuvastani ja oppimiskäsityksestäni toimivat tämän luvun pohjana ja peilaan opettajuuttani niiden kautta.”

7.2 Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus

Opetusfilosofioiden vertailu osoitti, että perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioiden välillä on selkeä painotusero menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden käsittelyssä. Perusopintovaiheessa kaikki opiskelijat kuvasivat yksityiskohtaisesti ja tarkoin kääntein omaa henkilöhistoriaansa, menneisyyden vaikuttavimpia tapahtumia, merkittävimpiä henkilöitä elämänsä varrelta, kasvuympäristöään sekä vanhemmilta saatua kasvatusta. Lisäksi eletty elämä tuli esille opiskelijoiden tarkastellessa sekä reflektoidessa omaa kasvuaan ja kehittymistään opettajana. Tämä osoittaa opettajankoulutusta edeltävän akkulturaatiovaiheen merkityksen osana ammatillista kehittymistä (Lawson 1983). Ohjeistuksen rooli on ollut iso, sillä se on ohjannut opiskelijoita käsittelemään omaa historiaansa enemmän perusopintovaiheen

opetusfilosofioissa. Menneen ohella opiskelijat toivat perusopintovaiheen opetusfilosofioissa esiin nykyisyyttä, joka kuvastaa koulutuksen aikaista ammattiin sosiaalistumista (Lawson 1983). Kuvaukset omasta persoonasta, arvoista, kasvatus- ja opetusperiaatteista, oppimiskäsityksestä sekä opettajuudesta sisälsivät tietoa opiskelijoiden tämänhetkisestä tilanteesta ja ajattelusta. Tulevaisuus nousi teksteissä satunnaisesti esille muun muassa kehityskohteita ja opetusihanteita kuvaavissa kappaleissa. Voidaan siis todeta, että perusopintovaiheen opetusfilosofiat keskittyivät kuvaamaan opiskelijoiden mennyttä elämää ja nykyisyyttä.

Perusopintovaiheen opetusfilosofian ohjeissa esitetyt kysymykset, ”Mitä kannan menneisyydestäni mukana ja miksi? Ketkä ovat olleet keskeisiä kasvattajia ja arvovaikuttajia menneisyydessäni ja miksi?” lienee ohjannut opiskelijoita pohtimaan elettyä elämäänsä syvällisesti. Omien uskomusten ja ennen koulutusta kerääntyneiden kokemusten reflektointi sekä haastaminen opintojen alussa on tärkeä osa opettajankoulutusta (Kagan 1992; Spittle & Spittle 2016; Romar ym. 2015; Väisänen 2004). Uskomukset ovat hyvin pysyviä (Kagan 1992; Spittle & Spittle 2016) ja siksi niiden muokkaaminen voi olla haastavaa. Tämän tutkimuksen mukaan liikunnanopettajaopiskelijoita on kannustettu oman menneisyyden reflektointiin ja perusta syvään juurtuneiden uskomusten haastamiselle on luotu. Opetusfilosofian kirjoittaminen ja oman menneisyyden tarkasteluun painottunut ohjeistus on selvästi auttanut opiskelijoita näkemään oman toimintansa takana vaikuttavia tiedostamattomia tekijöitä.

”Kun aloitin opiskelut yliopistossa, oli minulla omasta mielestäni selkeä kuva siitä, millaiseksi liikunnanopettajaksi haluan tulla. Ensimmäisen kahden opiskeluvuoden aikana olen kuitenkin päässyt kehittämään omaa opettajuuttani ja varmasti jotkin käsitykset ”hyvästä” liikunnanopettajasta ovat vahvistuneet ja jotkin käsitykset puolestaan jääneet taka-alalle.”

Aineopintojen osana kirjoitetut opetusfilosofiat olivat puolestaan hyvin niukkasanaisia menneisyyden ja henkilöhistorian kuvauksissa. Tämä johtunee osittain siitä, että aineopintovaiheen ohjeistuksessa opiskelijoita ei erikseen pyydetty käsittelemään omaa historiaansa. Menneisyyden aikaperspektiivi oli muuttunut, eikä sen nähty enää käsittävän koko

ellettyä elämää. Sen sijaan opiskelijat tarkastelivat menneisyytenä pääsääntöisesti ensimmäisen opiskeluvuoden ja valmistumisen välistä ajanjaksoa. Taaksepäin katsoessaan opiskelijat kuvasivat omaa kehittymistään opettajana sekä ihmisenä yleisesti. Aineopintovaiheessa menneisyys käsiteltiin enemmän oman opettajuuden ja opettajaksi kasvun historiana, kun taas perusopintovaiheen filosofioissa mennyt käsitti kaiken syntymästä nykyisyyteen. Voitaneen vetää johtopäätös, että muutaman ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opiskelijat ovat reflektoineet menneisyyttään ja tämän jälkeen koulutuksessa on pystytty kääntämään katseet konkreettisemmin kohti opettajuutta.

Nykyisyys ja oman opettajuuden tarkastelu tässä hetkessä nousi aineopintovaiheen opetusfilosofioissa merkittävimpään rooliin. Nykyisyyttä käsiteltiin arvojen, oppimis- ja ihmiskäsityksen, opetus- ja kasvatuseriaatteiden sekä oman opettajaidentiteetin kautta. Näitä osa-alueita avataan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Erona perusopintovaiheen opetusfilosofiaan, valmistumisen kynnyksellä olevat opiskelijat siirsivät painopistettä jo hieman enemmän tulevaisuuteen. Opintojen loppuvaiheessa painopiste oli siirtynyt ammatillisen sosiaalistumisen kautta kohti tulevaisuuden työelämän organisatoriseen sosiaalistumiseen valmistautumista (Lawson 1983). Tulevaisuuden työelämä ja sen haasteet, edessä oleva elämänmuutos sekä omat kehityksen kohteet opettajana nousivat esiin useimmissa teksteissä. Eroja ilmeni opiskelijoiden välillä ja osa opiskelijoista oli huomattavasti tulevaisuusorientoituneempia kuin toiset. Vain yksi opiskelija neljästä avasi ajatuksiaan tulevaisuudesta ja työelämään siirtymisestä laajemmin. Kaiken kaikkiaan tulevaisuuden käsittely jäi opetusfilosofioissa vähäisempään rooliin suhteessa menneisyyteen ja nykyisyyteen.

7.3 Näkökulmien kehitys

Fullerin ja Brownin (1975) opettajaopiskelijan huolenaiheisiin keskittyvän mallin mukaisesti opiskelija suuntaa huomionsa opintojen alkuvaiheessa itsen liittyviin huoliin. Kun opetusvarmuutta on kertynyt, opiskelija pystyy suuntaamaan huomionsa tunnin sisältöä ja tehtäviä koskeviin huolenaiheisiin. Viimeisenä opiskelija pystyy laajentamaan ajatteluaan koskemaan oppilaita ja oman opetuksensa vaikutuksia. Fullerin ja Brownin (1975) kuvaama kehityskaari oli nähtävissä myös liikunnanopettajaopiskelijoiden opetusfilosofioissa.

Perusopintovaiheen opetusfilosofioissaan kaikki opiskelijat käsittelevät korostuneen paljon itseen kohdistuneita teemoja, kuten luonteenpiirteitään, arvojaan, menneisyyttään ja opettajaminäänsä. Sen sijaan opetuksen tavoitteet saivat vain pienen painoarvon. Fullerin ja Brownin (1975) malliin peilaten opiskelijoiden voidaan nähdä liikkuneen pääasiassa kahden ensimmäisen kehitysvaiheen, itseen ja tunnin sisältöön liittyvien huolenaiheiden, alueella. Esimerkiksi monet opiskelijoiden mainitsemista vahvuuksista tai kehityskohteista opettajina viittasivat tunnin sisältöä ja toteutusta koskeviin asioihin, kuten tunnin suunnitteluun, ohjeistukseen sekä palautteen antamiseen.

”Tämä johtuu varmasti vielä melko vähäisestä opetuskokemuksestani; joudun vielä keskittymään melko paljon opetettavaan sisältöön ja vuorovaikutukseen keskittyminen saattaa jäädä vähemmälle. Uskon tämän asian korjautuvan tulevaisuudessa, kun opetuskokemusta kertyy lisää.”

Oppilaskeskeisyyden tulisi olla opetusfilosofian kantavana teemana (Payant & Hirano 2018) ja tämän tutkimuksen perusteella Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus ohjaa opiskelijoita kohti oppilaskeskeisempää otetta. Tästä kertoo se, että aineopintovaiheen opetusfilosofioissa itseä koskevat teemat olivat paremmassa tasapainossa oppilaita ja opetusta käsittelevien aihealueiden kanssa. Aineopintovaiheessa opiskelijat toivat huomattavasti enemmän esille opetus- ja kasvatuseriaatteitaan, opettamista koskevia näkemyksiään sekä opetukselleen asettamia tavoitteita. Voidaan siis todeta, että opettajaopiskelijoiden ajattelun painopiste oli kolmen vuoden aikana laajentunut itseä ja tunnin sisältöä käsittelevien teemojen lisäksi koskemaan myös oppilaita ja oman opetuksen vaikutuksia koskevia huolenaiheita.

Fullerin ja Brownin (1975) teorian tavoin Aarto-Pesonen & Tynjälä (2017b) tarkastelee opettajaksi kehittymistä itsestä suurempiin kokonaisuuksiin etenevänä jatkumona. Ammatillisen kasvun holistisen prosessin osa-alueet ovat: muovautuva minäkuva, laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto sekä monipuolistuva toimija. Näiden teemojen sisällä opettajaopiskelijoiden kehitys etenee kolmiportaisena. (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017b.) Perusopintovaiheen opetusfilosofiat sisälsivät viitteitä siitä, että opiskelijat liikkuivat alimmalla, omaa toimintaa tarkastelevalla tasolla.

Aineopintovaiheen opetusfilosofioiden tarkastelu osoittaa, että kehityksen myötä opiskelijat tarkastelivat oppiainetta ja itseään opettajana tutkivan ammattilaisen tavoin. Aarto-Pesosen & Tynjälän (2017b) mukaan he olivat siten saavuttaneet laajenevan ammatillisen ymmärryksen tason. Kolmannessa vaiheessa näkökulma laajenee edelleen ja opiskelijoista tulee yhteisöllisiä asiantuntijoita. He verkostoituvat, pohdiskelevat yhteiskunnallisia asioita ja näkevät itsensä yhteisön jäsenenä sekä hyvinvoinnin ammattilaisina. (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017b.)

On havaittavissa, että liikunnanopettajaopiskelijat suuntautuivat aineopintovaiheen opetusfilosofioissa yhä enemmän pohtimaan opettajuutta ja liikunnan pedagogiikkaa. Yhteisöllisen asiantuntijuuden sekä yhteiskunnallisten näkökulmien huomioiminen jäi kuitenkin vähäiseksi. Yksi opiskelijoista oli käsitellyt filosofioissaan kouluyhteisön näkökulmaa ja omaa tulevaa rooliaan hyvinvoinnin edistäjänä. Lisäksi muutamissa opetusfilosofioissa oli nostettu esiin liikkumattomuuden yhteiskunnalliset vaikutukset. Liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteissa mainitaan useaan otteeseen opettajan yhteisöllinen rooli koulussa, sekä kyky ymmärtää yhteiskunnallisten ilmiöiden, yksilön ja hyvinvoinnin välisiä vaikutuksia (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011). Liikunnanopettajakoulutuksen yhteiskunnallisten opintojen väheneminen (Lahti 2013) on mahdollisesti vaikuttanut siihen, että opiskelijat näkevät opettajan työn kapeakatseisemmin. Toisaalta yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen näkökulman huomioiminen voi lisääntyä työuran aikana, kun opiskelijat saavat käsityksen opettajan työn laaja-alaisuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Opettajankoulutuksen tulisi antaa valmiudet muuhunkin kuin opettajan työhön (Opetusministeriö 2007). Lisäksi opettajan ammatti on muuttunut vuosien saatossa yhä monipuolisempaan suuntaan ja liikunnan opettaja nähdään usein muun muassa koko koulun hyvinvoinnin edistäjänä (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011; Lyyra ym. 2016). Opetusfilosofioissa mainittiin muutaman kerran satunnaisesti hyvinvoinnin edistämisestä kouluissa, mutta viittaukset koko koulun näkökulmaan sekä opettajan laaja-alaiseen työnkuvaan ja mahdollisuuksiin jäivät vähäisiksi.

7.4 Oppimisen väylät

Opetusfilosofian kirjoittamisen tarkoituksena ei lähtökohtaisesti ole tarkastella omaa oppimista opettajaopiskelijana. On kuitenkin luontevaa, että opiskelijoiden kuvatessa omaa kasvuaan ja kehittymistään opettajina, he tulevat myös osin tiedostamattaan käsitelleeksi oppimisensa väyliä. Opettajaopiskelijoiden on havaittu oppivan teoreettista, käytännön tai kokemusperäistä tietoa, hyödyntäen (Vermunt 2014). Samantapaisesti Heikkisen ym. (2011) jaottelun mukaisesti kehittyminen tapahtuu teoreettista, käytännöllistä, itsesäätely ja sosiokulttuurista tietoa omaksuen. Liikunnanopettajaopiskelijat tuovat näitä vaihtelevasti esille opetusfilosofioissaan. Tulkinnoille ei voi antaa liian suurta painoarvoa, sillä aineistoa ei ole suunnattu opettajaopiskelijoiden oppimisen tutkimiseen. Toisaalta opiskelijoiden opetusfilosofioissaan antamat maininnat oppimisen väyliin liittyen kertovat siitä, että he ovat kokeneet kyseiset tekijät erittäin tärkeiksi.

”Toisaalta erittäin tärkeänä pidän myös kollegoiden, niin muiden aineiden opettajien kuin myös muiden liikunnanopettajien, kanssa puhumista.”

”Toki, kuten olen harjoitteluidenkin aikana päässyt konkreettisesti kokemaan, joissain tilanteissa opettajajohtoinen opetus on toimiva ratkaisu, mutta mieluummin pyrin näkemään oppijan aktiivisena osallistujana ja suunnittelemaan opetustani sen mukaan.”

Aiempien tutkimustulosten tavoin (Caukin & Brinthead 2017; Hollins 2011; Jenkins 2011; Kagan 1992; Keating ym. 2017; Palomäki 2009; Valli ym. 2013; Vehviläinen 2020) kaikissa opetusfilosofioissa opiskelijat korostivat käytännön kokemusten merkitystä opettajuuteen kasvussa. He kuvasivat kehittyneensä erityisesti opetusharjoitteluiden tuoman opetuskokemuksen myötä. Osalla heistä oli jo ennen liikunnanopettajankoulutuksen alkamista valmennuskokemusta, joka oli auttanut heitä kehittämään opetuskäytänteitään. Mielenkiintoista oli havaita, että kolme opiskelijaa yhdisti käytännön kokemukset ja niiden reflektoinnin toisiinsa. Opiskelijat kokivat, etteivät kokemukset automaattisesti kehittäneet heitä opettajina, vaan lisäksi vaadittiin myös kokemusten reflektointia. Erityisesti

menneisyyteen sijoittuneiden tapahtumien ja kokemusten reflektointi nähtiin tärkeänä, jotta tiedostamattoman tason kokemukset tulisi käsiteltyä. Tulevaisuuteen yhdistettiin myös toiveita omaa toimintaansa refleктоivasta opettajuudesta. Tämä tulos on liikunnanopettajakoulutuksen kannalta erittäin merkittävä, sillä juuri reflektion merkitystä tiedon rakentajana ja opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen edistäjänä on peräänkuulutettu viime vuosina (Aarto-Pesonen 2013; Butler ym. 2004; Valli ym. 2013; Väisänen 2001). Omien elämäkokemusten ja aiempien uskomusten käsittely (Beatty ym. 2009; Kagan 1992; Romar ym. 2015; Wall 2016) sekä teorian ja käytännön yhdistäminen refleктоivien työtapojen avulla (Heikkinen ym. 2011; Kostiainen ym. 2018) ovat opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta tärkeitä kysymyksiä.

”Pidän tärkeänä, että opettaja ja kasvattajana ylläpidän ja harjaannun itsereflektionissa ja teen asioita tietoisesti, nöyrästi sekä ylpeästi.”

Reflektion näkyi opetusfilosofioissa muun muassa oman kehittymisen tarkasteluna. Opiskelijat kuvasivat sitä, kuinka olivat kehittyneet opettajina ja kuinka haluaisivat vielä tulevaisuudessa kehittyä. Kaikki neljä opiskelijaa listasivat perusopintovaiheen opetusfilosofioissaan huomattavasti enemmän kehityskohteita kuin aineopintovaiheessa. Opiskelijat pureutuivat melko yksityiskohtaisiin asioihin, kuten yksilöllisen palautteen antamiseen. Opintojen loppuvaiheessa oma kehityksen tarve tiedostettiin edelleen, mutta huomattavasti yleisemmällä tasolla. Aineopintovaiheen opetusfilosofioissa opiskelijat toivat huomattavasti laajemmin esille sitä, kuinka ovat jo kehittyneet. Tämä voi kertoa siitä, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijat ovat kriittisempiä oman toimintansa suhteen ja kokevat olevansa opettajina vielä keskeneräisiä. Opintojen lopussa opiskelijat ovat edelleen tietoisia haasteistaan, mutta näkevät myös kehityksensä ja luottavat omaan opettajuuteensa enemmän.

Perusopintovaiheen, mutta osittain myös aineopintovaiheen opetusfilosofioissa, oli nähtävissä opiskelijoiden tarve kerätä lisää käytännön kokemusta. Opiskelijat kokivat omaavansa vasta vähäisesti käytännön kokemuksia opetustoiminnasta, ja heillä oli tarve kehittää opettajuuttaan keräämällä lisää käytännön tietoa. Opettaja ei ole koskaan valmis, oppiminen ja epäröinti jatkuu myös koulutuksen jälkeen (Wall 2016). Käytännön tietolähteisiin voitaneen sisällyttää myös oppilailta saatu tieto. Opiskelijoista osa korosti, ettei heidän tarvitse olla kaikkietäviä

tiedonlähteitä, vaan he voivat myös oppia paljon omilta oppilailtaan. Tämän kaltainen ajattelu kuvastaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa nähdään, että tietoa tuotetaan yhdessä ja oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina (Tynjälä 1999, 148).

Kokemusperäisen tiedon osuus nousi vahvasti esiin perusopintovaiheen opetusfilosofioissa, joissa opiskelijat kuvasivat elämänsä varrella vaikuttaneita merkittäviä henkilöitä. Aineopintovaiheen filosofioissaan opiskelijat esittivät toiveen, että he saisivat nuorina opettajina työelämässä tukea opettajakollegoiltaan. Kokeneet opettajat ja mentorit jakavat pitkän uran aikana kertynyttä tietoutta nuoremmille joko esimerkin tai keskusteluiden välityksellä (Heikkinen ym. 2011; Vermunt 2014). Näin kokemusperäinen tieto siirtyy sukupolvelta toiselle ja hyväksi havaitut toimintamallit siirtyvät ja jalostuvat eteenpäin. Opiskelijat kertoivat saaneensa tukea ja neuvoja opintojen aikana harjoitteluja ohjanneilta opettajilta. Lisäksi kaikki neljä opiskelijaa kuvasivat liikunnanopettajan, luokanopettajan tai valmentajan olleen heidän elämänpolullaan tärkeä ja esimerkillinen henkilöahamo. Omien opettajien ihannoimisessa ja esimerkin ottamisessa piilee omat vaaransa, sillä heidän opetuskäytänteensä saattavat olla vanhanaikaisia (Spittle & Spittle 2016). Erityisesti eräs opiskelija korosti omien liikunnanopettajiensa merkitystä ja hän toi perusopintovaiheen opetusfilosofiassa vahvasti esille, kuinka kyseiset opettajat ovat vaikuttaneet hänen omaan opettajuuteensa.

”Loppujen lopuksi juuri yläkoulun liikunnanopettajani auttoi minua, kun harjoittelin liikuntatieteellisen pääsykokeisiin. Voisin kuvitella, että kun aloitin liikunnanopettajaksi opettelun, ajattelin haluavani olla samanlainen opettaja kuin yläkoulun liikunnanopettajani. (...) uskon silti, että yläkoulun liikunnanopettajani on vaikuttanut opettajistani eniten omaan opettajuuteeni.”

Teoriatieto on todennäköisesti yleisin yliopistotason koulutuksessa jaettava tiedon muoto. Merkittävin teoria- ja tutkimustietoon liittyvä havainto opetusfilosofioiden osalta liittyy lähteiden käyttöön. Perusopintovaiheessa opiskelijat käyttivät muutamia lähteitä oman argumentointinsa ja näkemystensä tueksi. Tutkimustietoon viitattiin muun muassa liikunnan hyödyistä, motivaatiosta, opetuksen tavoitteista ja oppimisesta puhuttaessa. Lähteiden käyttö

oli osalla opiskelijoista ontuvaa ja niiden muokkaaminen luonnolliseksi osaksi tekstiä tuotti selkeästi vaikeuksia. Yksi opiskelija käytti huomattavasti enemmän lähteitä muihin verrattuna ja oli onnistunut luomaan omista näkemyksistään ja tutkimustiedosta loogisen sekä yhtenäisen kokonaisuuden.

Merkillepantavaa oli, että kolmen vuoden opintojen aikana teoreettisen tutkimustiedon ja opiskelijoiden omien argumenttien yhdistäminen oli kehittynyt selvästi. Aineopintovaiheen opetusfilosofioissa viitattiin huomattavasti enemmän lähteisiin ja niiden käyttö oli monipuolisempaa. Arvot, ihmiskäsitys ja sen eri ulottuvuudet, motivaatio, oppimiskäsitys, liikunnan hyödyt sekä opetuksen tavoitteet ja periaatteet olivat teemoja, joiden yhteydessä opiskelijat viittasivat kirjallisuuteen. Tutkimusartikkeleiden ja tieteellisten lähteiden osuus oli lisäksi huomattavasti suurempi kuin perusopintovaiheen opetusfilosofioissa. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, teoria antaa tukea omalle opetusajattelulle ja syventää näkemystä opettajan työstä (Beatty ym. 2009; Hollins 2011). Opiskelijat olivat opintojensa aikana kerryttäneet teoreettista tietopääomaa, jota he kykenivät aineopintovaiheessa käyttämään hyödyksi ja sulauttamaan osaksi omaa opetusfilosofiaansa. Tutkimustulos on lupauksia herättävä, sillä teorian tiedon istuttaminen osaksi opiskelijoiden opetusfilosofioita on ollut haasteellista (Jenkins 2011; Väisänen 2004). Lisäksi teorian liittäminen osaksi opetusfilosofiaa kieli siitä, että opiskelijoiden aiempia uskomuksia oppimisesta ja opettamisesta on pystytty korvaamaan ajankohtaisella tutkimustiedolla.

Merkittävimpiä teorioita, joita opiskelijat nostivat esiin, olivat Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria (2000) sekä Maslow:n tarvehierarkia (1943). Oppilaan autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusten merkitystä motivaation muodostumiselle korostavaan itsemääräämisteoriaan (Deci & Ryan 2000) viittasi perusopintovaiheen opetusfilosofiassaan kaksi neljästä ja aineopintovaiheessa kolme neljästä opiskelijasta. Maslow:n tarvehierarkia kuvaa ihmisen perustarpeita, kuten fysiologisia ja sosiaalisia tarpeita, sekä näiden välisiä suhteita (Maslow 1943). Opiskelijat käyttivät tarvehierarkian osa-alueita hyväkseen opetuksensa tavoitteita ja periaatteita kuvatessaan. Erityisesti turvallisuuden tunteen tuottaminen oppilaille nousi esiin. Tämän teorian koki osaksi omaa opetusajatteluaan kolme neljästä opiskelijasta aineopintovaiheen opetusfilosofiassaan, mutta perusopintovaiheessa teoriaa ei käsitellyt yksikään opiskelija. Johtopäätöksenä voidaan

todeta, että opiskelijat eivät olleet vielä opintojensa alkuvaiheessa tutustuneet teoriaan, eivätkä siis voineet liittää sitä osaksi omaa opetusfilosofiaansa. Tämä on hyvä osoitus siitä, kuinka koulutuksella voidaan laajentaa opiskelijoiden näkemyksiä ja tuoda teoreettista tietoa tukemaan heidän omaa ajatteluaan.

”Tämän lisäksi oppilaalla tulisi olla turvallinen olo koulussa olevien ihmisten keskellä. Oppilaalla on tarve kuulua ryhmään, olla ryhmän jäsen. (...) Ajatustani tukee Maslown tarvehierarkia, jonka mukaan ihmisen perustavimman tarpeen, hengissä säilymisen, eli fyysisten tarpeiden, jälkeen seuraavina tulevat turvallisuuden tarve sekä yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve (Maslow 1943).”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa ja viitoittaa opettajien työtä kaikkein merkittävimmän. Tähän vedoten on hämmästyttävää, että vain neljässä opetusfilosofiassa kahdeksasta mainittiin tai käytettiin opetussuunnitelmaa lähteenä. Suurin osa maininnoista esiintyi aineopintovaiheen opetusfilosofioissa. Kaikissa opetusfilosofioissa esiintyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä, mutta niitä ei ollut linkitetty toisiinsa. Voidaankin esittää kysymys siitä, tulisiko opetussuunnitelman merkitystä korostaa opinnoissa alusta alkaen nykyistä enemmän?

7.5 Opetusfilosofian sisältöjen pilkkominen

Kuten mainittu, opetusfilosofiat sisälsivät rakenteellisesti samankaltaisuuksia ja sisällöt olivat suurimmaksi osaksi kaikissa filosofioissa samat. Aineiston pelkistämisen seurauksena opetusfilosofioista nousi esiin useita yhteisiä alaluokkia. Seuraavassa käsittelen näistä sisältöalueista tutkimuksen kannalta merkittävimpiä, eli ihmis- ja oppimiskäsitystä, arvoja, opetuksen tavoitteita sekä opettajuuden kulmakiviä.

7.5.1 Ihmiskäsitys

Perusopintovaiheen opetusfilosofioissa kukaan opiskelijoista ei käsitellyt omaa ihmiskäsitystään. Sen sijaan aineopintovaiheen filosofioissa kaikki neljä opiskelijaa avasivat

ihmiskäsityksensä. Ohjeistuksen rooli tässä lienee suuri. Toisaalta voi olla, että opiskelijat ovat vasta opintojen edetessä alkaneet työstää omaa ihmiskäsitystään ja siten se on näkyvissä vasta jälkimmäisissä opetusfilosofioissa. Lisäksi ihmiskäsitystä kuvattiin hyvin eri tavoin. Siinä missä joku käsitteli perustavaa laatua olevia ihmisolemukseen ja elämään liittyviä kysymyksiä, toinen saattoi avata ihmiskäsityksensä muutamalla lauseella.

Ihmiskäsitystä käsiteltiin sekä yleisellä tasolla, että eri teoreettisten suuntausten pohjalta. Teorian liittäminen omien näkemysten tueksi vahvistaa opiskelijoiden käsitystä aiheesta ja laajentaa näkökulmaa, josta asioita tarkastellaan (Beatty ym. 2009; Hollins 2011). Kolme opiskelijaa mainitsi ihmiskäsityksensä edustavan joko osittain tai kokonaan humanistista ihmiskäsitystä. Tämän lisäksi kognitiivinen ja holistinen ihmiskäsitys mainittiin kerran. Ihmiskäsitykset ovat osittain päällekkäisiä, eikä niiden välille voi muodostaa selkeitä rajoja (Rauhala 2014, 29). Tämän vuoksi myös opiskelijoiden ihmiskäsityksissä ilmeni samoja piirteitä, vaikka teoreettinen suuntaus taustalla ei välttämättä ollut sama. Myös saman ihmiskäsityksen sisällä opiskelijoiden kuvaukset ja heidän painottamansa asiat vaihtelivat suuresti. Tämä kertoo siitä, kuinka hahmotamme ihmisen eri tavoin, ja teorioista huolimatta jokaisella on oma ainutlaatuinen ihmiskäsityksensä.

Ihmiskäsitys on kokonaisvaltainen käsitys siitä, mikä ja millainen ihminen pohjimmiltaan on. Sen muodostumiseen vaikuttavat arvot, tiedot ja uskomukset maailmasta sekä kulttuuri, jossa eletään. (Halinen ym. 2016, 33.) Ihmiskäsityksen perustavaa laatua olevan luonteen vuoksi on vaikeaa sanoa, kuinka paljon opettajankoulutuksella pystytään vaikuttamaan opiskelijoiden tapaan nähdä ihminen tai onko se ylipäänsä tarpeen. Lisäksi voidaan pohtia, hakeutuuko liikunnanopettajiksi opiskelemaan jo valmiiksi tietynlaisen ihmiskäsityksen omaavia opiskelijoita, vai muovaako koulutus opiskelijoiden ajattelua tältä osin. Ihmiskäsityksen pohtiminen osana opettajaopintoja on kuitenkin tärkeää, sillä se, kuinka opettajaopiskelija ymmärtää ihmisen, vaikuttaa jokapäiväiseen kasvatus- ja opetustyöhön (Halinen ym. 2016, 37).

Ihmiskäsityksissä korostui usko ihmisen hyvyyteen, sillä kolme opiskelijaa uskoi ihmisen olevan lähtökohtaisesti hyvä. Kasvatuksen vaikutusta ihmisen kehittymiselle korostettiin suuresti ja useampi opiskelija pohti ympäristön, sosiaalisten suhteiden ja kasvatuksen

merkitystä yksilön kehityksen kannalta. Opiskelijat korostivat ihmisen vastuuta itsestään ja omista teoistaan. Opetusministeriö (2007) esittää, että opettajien tulisi tiedostaa koulutuksen mahdollisuudet yhteiskunnallisten ongelmien, kuten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Koulutuksen ja itsensä kehittämisen arvostus huokuikin kaikkien opiskelijoiden kuvauksista. Maininnat siitä, että ihminen on halukas oppimaan, asettaa tavoitteita, sivistyksen arvostus, itsensä kehittämisen tärkeys ja itsensä toteuttamisen kautta saavutettu onnellisuus, kielivät siitä, kuinka opettajaksi valmistuvat kokevat koulutuksen tärkeäksi. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi ihmiskäsitykset sisälsivät paljon yksittäisiä mainintoja, kuten ihmisen kokemuksellisuus ja luovuus.

Kaksi opiskelijaa hyödynsi Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriam kuvatessaan ihmiskäsityksensä peruspilareita. Teorian mukaisesti opiskelijat näkivät, että ihmisellä on kolme perustarvetta, jotka tulee täyttää motivoitua kseen ja elääkseen onnellista elämää. Nämä kolme tarvetta ovat yhteenkuuluvuuden tunne, pätevyiden kokemukset sekä autonomia. (Deci & Ryan 2000.)

7.5.2 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsitys kuvaa pedagogisia näkemyksiä oppimistapahtumasta ja siitä, kuinka oppimista voidaan edistää (Tynjälä 1999, 28). Oppimiskäsitystä oli käsitelty lähes kaikissa opetusfilosofioissa. Kolme opiskelijaa kuvasi omaa oppimiskäsitystään molemmissa, ja yksi opiskelija vain toisessa opetusfilosofiassaan. Oppimiskäsitys ja oppimiseen vaikuttavat tekijät ovat myös aiemmissa tutkimuksissa olleet yleisimmin käsiteltyjen aiheiden joukossa (Payant & Hirano 2018; Schönwetter ym. 2002). Käsitteitä oppimisesta esiteltiin yleisellä tasolla paneutumalla muun muassa oppimisen eri muotoihin ja oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Tämän lisäksi oppimiskäsitystä kuvattiin tarkemmin eri teoreettisten suuntausten avulla.

Opetusfilosofioissa nousi esiin laaja kirjo erilaisia oppimiskäsityksiä. Konstruktivistinen, behavioristinen, kulttuurihistoriallinen, kognitiiviskehityksellinen, kognitiivinen sekä humanistinen oppimiskäsitys mainittiin kaikki vähintään kerran. Ainoastaan yksi opiskelija koki molemmissa filosofioissaan oppimiskäsityksensä edustavan selkeästi vain yhtä

oppimiskäsitystä. Muiden opiskelijoiden oppimiskäsitykset koostuivat vähintään kahden tai useamman suuntauksen yhdistelmästä. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että vain harvoin oppimiskäsitykset edustavat puhtaasti tiettyä filosofista suuntausta (Stribling ym. 2015). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oli yleisimmin mainittu ja opiskelijoiden keskuudessa suosituin oppimiskäsitys. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa tietoa aiempien kokemustensa pohjalta (Tynjälä 1999, 38). Oppimiskäsitysten laajasta kirjosta huolimatta, yhtä lukuun ottamatta kaikissa filosofioissa, oppilaan aktiivista toimijuutta pidettiin tärkeänä. Lisäksi filosofioissa toistuivat ajatukset opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä oppilaan menneisyyden ja aikaisempien tietojen merkityksistä oppimiselle. Tämä on vahvasti linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Halinen ym. 2016, 31-32; POPS 2014) oppimiskäsityksen kanssa, jossa niin ikään korostetaan oppilaan aktiivista toimijuutta, oppimisen tapahtumista vuorovaikutuksessa sekä oppimisprosessin kokonaisvaltaista tarkastelua.

”Itse näen ihmisen, niin oppilaan kuin opettajankin, aktiivisena tiedon käsittelijänä, jonka toimintaa ohjaavat jo olemassa olevat tiedot ja taidot. Uskon, että jokainen ihminen on tavoitteellinen ja itsenäisesti ajatteleva henkilö, joka suuntaa toimintaansa omien tavoitteidensa suunnassa.”

Oppimiskäsitysten suuntausten lisäksi opiskelijat kuvasivat varsin paljon oppimista yleisellä tasolla. Erityisesti perusopintovaiheen opetusfilosofioissa opiskelijat paneutuivat oppimisen yleisiin lainalaisuuksiin, oppimisen mekanismeihin ja oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Tämän kuvauksen yhteydessä opiskelijat olivat käyttäneet lähteitä ja tukeneet omia ajatuksiaan tutkimustiedolla. Opiskelijat ovat siis omaksuneet monipuoliset tiedot oppilaiden oppimisesta ja saavuttaneet yhden merkittävimmistä koulutuksen asettamista tavoitteista (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011). Jälleen kerran erot opiskelijoiden välillä olivat suuria. Osa kuvasi oppimisprosessia erittäin yksityiskohtaisesti biologista ja psykologista perustaa hyödyntäen, siinä missä osa sivuutti tämän muutamalla lauseella.

Oppimiskäsityksissä tapahtui muutoksia perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioiden välillä. Ainoastaan yhden opiskelijan oppimiskäsitys oli pysynyt samana (konstruktivistinen ja

osittain behavioristinen) opintojen ajan. Sen sijaan muilla opiskelijoilla oppimiskäsitys muuttui osittain tai täysin kolmen vuoden aikana. Erään opiskelijan kohdalla oli havaittavissa, että oppimiskäsitys oli perusopintovaiheessa pirstaloitunut sekä laaja. Opiskelija piti useita, osittain vastakkaisia, oppimiskäsityksiä itselleen tärkeinä, eikä pystynyt tiivistämään itselleen tärkeimmiksi kokemiaan asioita. Aineopintovaiheen opetusfilosofiassa hänen käsityksensä oli jo huomattavasti jäsentyneempi. Tämä antaa viitteitä siitä, että opintojen alussa vallinneita uskomuksia on pystytty haastamaan koulutuksen aikana (Wall 2016) ja toisaalta tiedon analyttinen käsittely sekä jäsentely ovat kehittyneet (Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2011).

Lisäksi opetusfilosofioita verrattaessa silmiin pistävää oli erot oppimiseen vaikuttavien tekijöiden kuvauksissa. Opiskelijoiden mainitsemat oppimiseen vaikuttavat tekijät olivat sisällöiltään joko hyvin erilaiset perus- ja aineopintovaiheessa, tai sitten niitä ei ollut mainittu jälkimmäisessä opetusfilosofiassa lainkaan. Teemoina motivaatio, tunteet, oppilaiden erilaisuus sekä oppimisen muodot oli mainittu useimpien opiskelijoiden opetusfilosofioissa. Näistä kaikista löytyy mainintoja myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014).

7.5.3 Arvot

Opettajan työ on arvolatautunutta. Opettaja joutuu jatkuvasti työssään tekemään valintoja, jotka tuovat heidän arvomaailmaansa esiin. (Brady 2011.) Opettajan arvoilla on merkittävän suuri vaikutus siihen, millaiseksi oma opetusfilosofia ja opetusajattelu muodostuvat. Tästä syystä oman arvopohjan tiedostaminen ja tarkasteleminen on ensiarvoisen tärkeää kehittyvälle opettajalle (Beatty ym. 2009; Buttler ym. 2004). Opetussuunnitelman perusteiden arvoissa korostuu oppilaan oikeus hyvään opetukseen ja onnistumisiin, oppimisen merkitys kasvuprosessissa, oppilaiden ainutlaatuisuus, lapsuus itseisarvona, kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta, kannustus ja tuki, turvallisuus sekä osallisuus (Halinen ym. 2016, 22–23; POPS 2014).

Kaikki neljä tähän tutkimukseen osallistunutta opiskelijaa käsittelivät omia arvojaan molemmissa opetusfilosofioissaan. Tämä kuvastaa osaltaan sitä, että opiskelijat kokevat oman

arvopohjansa opettajuutensa kannalta merkittäväksi tekijäksi. Toisaalta arvojen näkyvä rooli opetusfilosofioissa voi myös olla opettajankouluttajien antaman ohjeistuksen seurausta. Mikäli ohjeistuksella on pystytty suuntaamaan opiskelijoiden ajattelua arvopohjalähtöiseksi, koulutus on onnistunut ohjaamaan opiskelijoita tarkastelemaan opettajaidentiteettiään oikeasta näkökulmasta käsin.

Kuten monilla muillakin opetusfilosofian osa-alueilla, myös arvojen kohdalla perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioiden välillä oli havaittavissa selviä eroja. Ensimmäisissä opetusfilosofioissaan opiskelijat kuvasivat arvojaan pääsääntöisesti lyhyesti ja luettelomaisesti, kun taas jälkimmäisissä filosofioissa arvoja pohdittiin syvällisemmin ja perusteltiin laajemmin. Merkittävä ero arvojen käsittelyssä liittyi näkökulmaan, josta käsin opiskelijat niitä pohtivat. Perusopintovaiheen opetusfilosofioissa arvoja lähestyttiin itse saadun kasvatuksen, oman henkilöhistorian ja persoonan kautta. Lähes kaikki opiskelijat kuvasivat, kuinka vanhemmat ovat vaikuttaneet heidän arvomaailmaansa ja mitkä elämäntapahtumat ovat muokanneet heidän arvojaan eniten. Vain yksi opiskelija oli löyhästi liittänyt arvoihinsa mainintoja siitä, kuinka hänen arvomaailmansa näkyy osana opetustyöskentelyä.

Myös aineopintovaiheen opetusfilosofioissa kaksi opiskelijaa käsitteli arvojaan menneisyyteensä ja kotikasvatukseensa viitaten. Merkillepantavaa oli se, että tämän lisäksi arvoja lähestyttiin opettajuuden näkökulmasta. Kaikki opiskelijat kuvasivat, kuinka arvot luovat pohjan heidän opettajuudelleen ja miten arvot näkyvät heidän opetusajattelussaan. Opiskelijat olivat siis todennäköisesti koulutuksen aikana sisäistäneet oman roolinsa tulevina opettajina ja lähtivät aineopintovaiheessa automaattisesti tarkastelemaan arvomaailmaansa myös opettajan silmin. Arvojen käsittelyn muuttuminen heijastelee opintojen aikana tapahtunutta ajattelun, itsetuntemuksen ja oman opettajaidentiteetin kehitystä. Opiskelijat olivat siirtyneet muovautuvan minäkuvan alueelta laajenevan ammatillisen ymmärryksen alueelle (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017b).

Osa opiskelijoista kuvasi arvojaan monipuolisemmin, kun taas osa tiivistä arvomaailmansa muutamaan tärkeimmäksi kokemaansa arvoon. Kaksi opiskelijaa neljästä hahmotti arvonsa luokittelun pohjalta. Jako itseisarvoihin ja välinearvoihin, arvoluokkiin, kuten hedonistisiin ja

oikeusarvoihin sekä keskenään samankaltaisten arvojen yhdistäminen isommaksi teemaksi, olivat muutamalle opiskelijalle mielekkäitä tapoja esitellä omaa arvomaailmaa. Tämä kuvastaa opiskelijoiden kykyä jäsenellä ja luokitella tietoa tarkoituksenmukaisesti (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta 2011).

Opiskelijoiden ajattelun kypsymisen seurauksena tapahtuneen näkökulman muutoksen lisäksi arvot itsessään muuttuivat suuresti perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioiden välillä. Ainoastaan yhdestä kolmeen arvoa, opiskelijasta riippuen, olivat pysyneet samoina opetusfilosofioiden kirjoittamisen välisenä aikana. Opiskelijoiden arvomaailman voidaan siis todeta muuttuneen lähes kokonaan kolmen vuoden aikana. Opiskelijoiden arvot vaihtelivat keskenään suuresti, eikä yhtenäistä arvomaailmaa heidän välillään ollut nähtävissä. Tämä on luonnollista, sillä kaikki heistä on erilaisia persoonia, eikä yhtä ideaalia opettajan arvomaailmaa ole olemassa.

”Tärkeintä lienee kuitenkin se, että arvomaailmani on selkiytynyt, mikä helpottaa päätöksien ja ratkaisujen takoa. Tiedän paremmin, mitä haluan.”

Opetushallitus ja liikunnanopettajakoulutus suuntaavat opettajien arvokäsitystä, sillä tutkimuksissa havaituista opettajien arvoista valtaosa esiintyy myös opetussuunnitelmassa (Ilmanen ym. 2010), niin myös tässä tutkimuksessa. Arvoista yleisimmin mainittuja olivat parhaansa yrittäminen/ahkeruus, toisten kunnioittaminen sekä positiivisuus/iloisuus. Nämä oli mainittu neljässä opetusfilosofiassa. Terveys/hyvinvointi, vuorovaikutustaidot, luonto, rehellisyys ja vastuullisuus esiintyivät filosofioissa kolme kertaa. Ilmanen ym. (2010) tutkimuksen mukaan työelämässä olevat liikunnanopettajat nostivat tärkeimmiksi arvoikseen seuraavat summamuuttujat: ilo, virkistys ja nautinto; tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus; sosiaalisuus sekä terveys, hyvinvointi ja kunto. Opiskelijoiden ja valmistuneiden opettajien arvopohjat ovat huomattavan samanlaisia. Arvojen tarkastelu paljastaa, kuinka liikunnanopetus on siirtynyt tehtäväsuuntautuneemman motivaatioilmaston suuntaan kilpailullisuuden korostuksen samalla vähentyen (Ilmanen ym. 2010).

Yleisellä tasolla voidaan todeta, että liikunnanopettajaopiskelijoiden arvoista suurin osa linkittyy vahvasti koulumaailmaan ja opettajan työhön (POPS 2014). Onko opettajaksi hakeutuvilla opiskelijoilla siis synnynnäisesti opetusmaailmaan sovelias arvoperusta vai muokkaako koulutus heidän arvomaailmaansa opettajalle soveliaaseen suuntaan? Mielenkiintoista olisi tietää, mainitsisivatko opiskelijat samat arvot muussa yhteydessä kuin opetusfilosofiaa kirjoittaessaan, eli ovatko arvot osittain riippuvaisia kontekstista, jossa niitä kysytään.

7.5.4 Opetuksen tavoitteet

Tavoitteet ovat merkittävässä osassa opetusta. Niiden avulla määritetään, mitä oppilaan tulisi oppia ja tavoitteisiin peilaten pystytään arvioimaan oppilaan suoriutumista (Sääkslahti 2017). Liikuntapedagogiikan tavoitteena on kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla (Jaakkola ym. 2017). Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät yleiset liikunnanopetuksen tavoitteet. Tavoitteista seitsemän ensimmäistä liittyvät fyysiseen, seuraavat kaksi sosiaaliseen ja loput neljä psyykkiseen toimintakykyyn. (POPS 2014). Liikunnanopettajaopiskelijat tutustuvat opintojensa aikana opetussuunnitelman tavoitteisiin opetuksia suunnitellessaan. Tässä tutkimuksessa tavoitteiksi määritettiin kaikki aineistossa esiintyneet maininnat, jotka viittasivat haluttuun muutokseen tai kehitykseen oppilaassa. Tavoitteet olivat kautta linjan merkittävässä osassa opettajaopiskelijoiden opetusfilosofioita, kuitenkin painottuen aineopintovaiheen opetusfilosofioihin. Tavoitteille ei ollut annettu omaa alaotsikkoa, vaan niitä mainittiin tekstin lomassa useissa eri yhteyksissä, pääsääntöisesti oman opettajuuden pääperiaatteita esiteltäessä.

Taulukosta 5 käy ilmi, että opiskelijoiden välillä vallitsi eroja siinä, kuinka laajasti tavoitteita käsiteltiin. Erään opiskelijan perusopintovaiheen opetusfilosofiasta löytyi vain yksi selkeä tavoite, kun taas enimmillään yksi opiskelijoista esitteli aineopintovaiheen opetusfilosofiassaan 17 tavoitetta. Tässä yhteydessä on kuitenkin muistettava, että määrä ei välttämättä korvaa laatua. Muutamat hyvin tiivistetyt ja omaan opetustoimintaan integroidut tavoitteet saattavat palvella opettajaa paremmin kuin kymmenet hajanaiset tavoitteet. Tavoitteiden määrittelyssä oli havaittavissa selvä trendi, sillä tavoitteita oli määrällisesti huomattavasti enemmän

aineopintovaiheen opetusfilosofioissa. Tavoitteiden määrä lisääntyi keskiarvoisesti seitsemällä kolmen vuoden aikana. Lisäksi tavoitteista suurin osa oli korvautunut uusilla, sillä perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioissa oli mainittu vain muutamia yhteisiä tavoitteita. Yksi opiskelija (taulukossa opiskelija numero 4) teki poikkeuksen, sillä hän mainitsi opetusfilosofioissaan lähes saman määrän (9 ja 10) tavoitetta ja näistä seitsemän oli yhteisiä.

TAULUKKO 5. Tavoitteiden esiintyminen opetusfilosofioissa.

Opiskelija	Tavoitteet (lkm)		Yhteiset tavoitteet
	1. opetusfilosofia	2. opetusfilosofia	
1	7	17	4
2	6	15	0
3	1	9	0
4	9	10	7

Tulokset heijastelevat samaa trendiä kuin muidenkin opetusfilosofian sisältöjen kohdalla. Opiskelijoiden aineopintovaiheen opetusfilosofiat olivat tavoitteiden osalta huomattavasti oppilaslähtöisempiä, eli opiskelijat suuntasivat huomiotaan jo enemmän oppilaisiin (Fuller & Brown 1975). Opiskelijat olivat alkaneet pohtia, mitä he haluavat saada opetuksellaan aikaan. Toiseksi opiskelijoiden tiedot ja uskomukset tavoitteiden osalta olivat muokkaantuneet opetusfilosofioiden kirjoittamisen välisenä aikana suuresti, eli heidän opintojen alkuvaiheen uskomuksia liikunnanopetuksen tärkeimmistä tavoitteista oli pystytty muokkaamaan koulutuksen aikana (Wall 2016). Voidaan siis todeta, että opintojen edetessä opiskelijat asettavat enemmän tavoitteita oppilaiden oppimiselle. Tiedon ja kokemuksen lisääntyessä heillä on parempi käsitys siitä, mitä liikunnanopetuksella tulisi tavoitella, mihin he haluavat itse opettajina pyrkiä ja millaista kehitystä he haluavat oppilaissaan saada aikaan. Tavoitteiden lähes täydellinen muuttuminen kieli siitä, että opiskelijat ovat opintojen alkuvaiheessa vielä melko tietämättömiä omista päämääristään liikunnanopettajina.

Tavoitteiden kirjo oli laaja, mutta myös monia yhdenmukaisuuksia oli havaittavissa. Viidessä opetusfilosofiassa kahdeksasta opiskelijat mainitsivat sanallisesti kasvatustavoitteiden olevan heille tärkeämpiä kuin liikunnalliset tavoitteet. Ajatus kasvattamisesta liikunnan avulla (Jaakkola ym. 2017) hallitsi tavoitteiden asetelua. Tämän pystyi myös havaitsemaan tavoitteiden sisältöä tarkastellessa. Jaottelin opiskelijoiden mainitsemat tavoitteet opetussuunnitelman mukaisesti fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin. Näiden lisäksi loin oman luokan ”oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisäämisen” tavoitteelle, sillä tämä kattaa kaikki kolme aiemmin mainittua osa-aluetta.

”Opetussuunnitelman perusteissa mainittu termi ”kasvattaminen liikunnan avulla” kuvaa kenties parhaiten omaa kokonaiskäsitystäni liikunnanopetuksesta. Oman opetukseni suunnittelussa useimmiten mietin aluksi kasvatukselliset tavoitteet ja sitten vasta tunnin liikunnalliset sisällöt, joilla pyrin kasvatuksellisiin tavoitteisiin. (...) omassa opetuksessani pyrin toimimaan kasvatukselliset tavoitteet edellä liikunnallisia tavoitteita unohtamatta.”

Ainoastaan kolmessa opetusfilosofiassa kahdeksasta oli mainittu yksi fyysinen toimintakyvyn tavoite. Näistä kaksi käsitteli kehotietoisuutta ja yksi luontoliikuntaa. Loput tavoitteista olivat joko sosiaaliseen tai psyykkiseen toimintakykyyn tähtääviä, valtaosan ollessa psyykkisiä tavoitteita. Voidaan siis todeta, että opiskelijoiden tavoitteet ovat hyvin pitkälti kasvatuksellisia ja tähtäävät liikunnallisuuden, tuntiaktiivisuuden ja lajitaitojen sijaan oppilaiden psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehittämiseen. Aiemmin on esitetty huolta liikunnanopettajakoulutuksen liiallisesta keskittymisestä opettajaopiskelijoiden sisällölliseen osaamiseen kasvatusnäkökulman kustannuksella (Palomäki 2009). Tämän tutkimuksen tulos on täysin päinvastainen ja siksi omalta osaltaan huolestuttava. Näyttää siltä, että opiskelijat sivuuttavat opetusfilosofioissaan kaikki seitsemän opetussuunnitelman fyysisen toimintakyvyn tavoitteista. Todennäköisesti he pitävät näitä itsestään selvänä osana opetustaan, eivätkä vaivaudu mainitsemaan näitä opetusfilosofioissaan. Tämä tuo selkeästi esille kirjoitetun opetusfilosofian ja käytännön opetustoiminnan välillä vallitsevan kuilun. Opetusfilosofia ei edusta aukottomasti opiskelijoiden opetuskäytäntöjä (Palomäki 2009; Valli ym. 2013).

Tavoitteet vaihtelivat laajuudeltaan aina anteeksiantamisen opettamisesta aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattamiseen. Sisällöllisessä tarkastelussa ei ollut havaittavissa selkeitä ja johdonmukaisia eroja perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioiden tavoitteiden välillä. Yleisimmin mainitut tavoitteet olivat linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) tavoitteiden kanssa, eli opiskelijat ovat koulutuksen aikana omaksuneet opetussuunnitelman omaa opettajuuttaan suuntaavaksi ohjenuoraksi. Viidessä opetusfilosofiassa mainittiin itsetunnon ja -tuntemuksen kasvattamiseen sekä positiivisten kokemusten tai onnistumisten tuottamiseen liittyviä tavoitteita. Nämä olivat siis yleisimmin käsiteltyjä. Toiseksi yleisimpiä tavoitteita olivat liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen, ryhmätyötaitojen ja yhteisöllisyyden lisääminen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen, vastuullisuuteen kasvattaminen sekä erilaisuuden ja toisten ihmisten kunnioittaminen. Nämä kaikki oli mainittu neljästi. Lisäksi hyvien käytöstapojen ja tottelevaisuuden opettaminen esiintyi kolmessa opetusfilosofiassa. Opetussuunnitelman tavoitteisiin peilaten opettajaopiskelijat pitävät tavoitteita T8-T11 ja T13, eli sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteita, opetuksessaan tärkeimpinä (POPS 2014).

7.5.5 Opettajuuden kulmakivet

Opetusfilosofioita pelkistettäessä opiskelijoiden kirjoituksista alkoi hahmottua joukko erilaisia opetukseen ja opettajuuteen liittyviä ajatuksia. Opiskelijoiden kuvaukset omasta opettajuudesta ja opettamisesta tärkeiksi kokemistaan periaatteista yhdistyivät yhdeksi isoksi opettajuuden kulmakivien alaluokaksi. Luokitteluvaiheessa rinnastin opiskelijoiden omaa opettajuutta ja opettamista kuvaavat lausahdukset toisiinsa ja yhdistin saman yläluokan alle.

Opettajuuden kulmakivet on näin ollen varsin laaja, monipuolinen ja kiinteä osa (Payant & Hirano 2018; Schönwetter ym. 2002) opiskelijoiden opetusfilosofioita. Ne kuvaavat käytännön toimia, opetustilanneratkaisuja sekä periaatteita, joiden avulla pyritään pääsemään opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Opettajuuden kulmakiviä kuvatessaan opiskelijat puhuivat toimintatavoista, jotka olivat jo osa heidän opettajuuttaan, mutta toisaalta esittelivät myös omia ihanteitaan. Laajuutensa puolesta opettajuuden kulmakiviä on haastava tutkia ja analysoida, sillä ne pitävät sisällään niin monipuolisesti tietoa opettamisesta ja opettajuudesta.

Kaksi opiskelijaa kuvasi opetustaan ja opetusihanteitaan samalla laajuudella molemmissa opetusfilosofioissaan, eli he esittivät suurin piirtein saman verran kulmakiviä perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioissaan. Sen sijaan kahdella opiskelijalla kulmakivien määrä oli tuplaantunut jälkimmäisessä opetusfilosofiassa. Opiskelijat pitivät osittain samoja asioita tärkeinä, mutta painottivat myös jokainen itselleen ominaisia kulmakiviä. Selkeää yhteistä linjaa opiskelijoiden välillä ei siis ollut nähtävissä. Tämä on luonnollista, sillä jokainen opettaja on erilainen ja korostaa itselleen tärkeimmiksi kokemiaan asioita opetuksessaan.

Vertailtaessa yksittäisen opiskelijan perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofiaa voidaan havaita, että opiskelijoiden ajatukset opettamisesta ovat muuttuneet opintojen aikana merkittävästi. Kun aineistoa kvantifioitiin, eli kulmakivien määrä perus- ja aineopintovaiheessa laskettiin ja lukuja verrattiin keskenään, pystyttiin havaitsemaan selviä eroja. Taulukossa 6 on havainnollistettu, kuinka ensimmäisiin opetusfilosofioihin verrattuna opiskelijat pitivät jälkimmäisissä opetusfilosofioissaan tärkeinä osittain samoja (ka: 7,75) kulmakiviä. Loput perusopintovaiheen opetusfilosofioissa mainituista opetuksen elementeistä olivat korvautuneet uusilla. Toisin sanoen opiskelijat olivat keskiarvoisesti hylänneet 10 omista periaatteistaan ja näiden tilalle oli tullut 18 uutta periaatetta. Useamman opiskelijan kohdalla oli havaittavissa, että perusopintovaiheen opetusfilosofiassa korostettiin sisällöllistä osaamista ja keskityttiin omiin valmiuksiin opettaa liikkumistaitoja. Eräs opiskelijoista mainitsikin, että koulutus on ensimmäisinä vuosina painottunut lajitaitojen kehittämiseen ja tämän vuoksi hänen kasvatuksellinen näkökulmansa on vasta kehittymäisillään. Aineopintovaiheen opetusfilosofioissa kaikki opiskelijat lähestyivät opettajuutta vahvasti kasvattajan näkökulmasta käsin, eli kuinka kasvattaa oppilaita liikunnan avulla. Opetusajattelu ja opiskelijoiden opetuksessa tärkeiksi kokemat osa-alueet ovat siis muuttuneet varsin paljon kolmen vuoden ajanjakson aikana. Eli myös kulmakivien osalta koulutus on onnistunut haastamaan ja muokkaamaan opiskelijoiden käsityksiä ja uskomuksia (Wall 2016).

TAULUKKO 6. Opettajuuden kulmakivien esiintyminen opetusfilosofioissa

Opiskelija	Kulmakivet (lkm)	Kulmakivet (lkm)	Yhteiset kulmakivet
	1. opetusfilosofia	2. opetusfilosofia	
1	26	27	8
2	17	19	7
3	12	24	7
4	14	33	9
Keskiarvo	17,25	25,75	7,75

Sisällön analyysin perusteella opiskelijoiden opetusfilosofioista löytyi yllättävän paljon samoja kulmakiviä. Eniten opiskelijat toivat esille vuorovaikutustaitojen merkitystä opetuksensa työkaluna. Opiskelijat kokivat, että opettajalla tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot, sillä ne ovat oppimisen kannalta merkittävässä roolissa. Tämä tukee Klemolan (2009) esitystä vuorovaikutustaitojen opettamisen sisällyttämisestä kiinteäksi osaksi liikunnanopettajakoulutusta. Oppilaslähtöisyys, oppilaiden erilaisuuden/yksilöllisyyden arvostaminen, oppimisilmapiiriin/yhteisöllisyyteen vaikuttaminen, turvallisuuden tunteen luominen, oppilaista välittäminen ja heidän kohtaamisensa, yhteisten sääntöjen luominen ja rajojen asettaminen sekä kehuminen ja positiivisuus olivat seuraavaksi tärkeimpiä teemoja. Tämän lisäksi motivaatioon vaikuttaminen, tunnetaidot, kasvatustyön korostaminen sekä opetuksen monipuolisuus nousivat esiin opiskelijoiden filosofioissa. Nämä kaikki kulkevat linjassa liikuntapedagogiikan maisterin taidollisten osaamistavoitteiden kanssa (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2013).

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, mitä eri vaiheessa olevat liikuntapedagogiikan opiskelijat painottavat opetusfilosofioissaan. Vertailemalla opetusfilosofioita tarkoituksena oli selvittää, kuinka opiskelijoiden näkemykset opettamisesta ovat koulutuksen aikana muuttuneet ja kuinka liikunnanopettajakoulutus on pystynyt suuntaamaan opiskelijoiden kehitystä.

Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijoiden kyky hahmottaa opettaminen ja oppiminen kokonaisuutena sekä kyky jäsentää tietoa oli kehittynyt. Opetusfilosofioiden ohjeistuksen avulla perusopintovaiheessa opiskelijoita ohjattiin tarkastelemaan omaa menneisyyttään ja aiempia uskomuksiaan oppimisesta sekä opettamisesta. Aineopintovaiheen opetusfilosofiat keskittyivät enemmän nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Opiskelijoiden oppilaskeskeisyys lisääntyi kautta linjan. Opettajan työn laaja-alaisuus, työn tarkastelu koko koulun sekä yhteiskunnan näkökulmista jäi sen sijaan erittäin vähäiseksi. Kokemusperäisen tiedon, eli opiskelijoiden aiempien opettajien ja valmentajien merkitys opetusfilosofioiden muodostumiselle nousi esiin. Kaikki opiskelijat mainitsivat käytännön kokemusten, kuten opetusharjoitteluiden, auttaneen heidän kehittymistään. Lisäksi kokemusten reflektointi sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien analysoiminen nähtiin tärkeänä. Aineopintovaiheen opetusfilosofioissa opiskelijat kykenivät tukemaan ajatuksiaan tutkimustiedolla perusopintovaihetta paremmin.

Opetusfilosofioiden sisältöjen tarkastelusta kävi selvästi ilmi, että liikunnanopettajaopiskelijoiden oppimiskäsitys, arvot, tavoitteet sekä opettajuuden kulmakivet voivat muuttua suurestikin koulutuksen edetessä. Monet opiskelijoiden painottamista tekijöistä ovat linjassa liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteiden sekä perusopetuksenopetussuunnitelman perusteiden kanssa (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011, POPS 2014). Humanistinen ihmiskäsitys, usko ihmisen hyvyyteen sekä ympäristön, kasvatuksen ja sosiaalisten suhteiden vaikutus yksilön kehitykseen leimasivat ihmiskäsityksiä. Oppimiskäsityksissä painottui konstruktivismi, oppilaan aktiivinen toimijuus, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä oppilaan lähtökohtien huomiointi opetuksessa. Arvoja tarkasteltiin aineopintovaiheessa enemmän opettajan näkökulmasta ja

eniten mainittuja olivat parhaansa yrittäminen, toisten kunnioittaminen sekä positiivisuus. Tavoitteista yleisimpiä olivat oppilaan itsetunnon ja -tuntemuksen kasvattaminen sekä positiivisten kokemusten tuottaminen. Tavoitteet painottuivat kasvatustavoitteiden osaluokalle. Niin ikään myös opettajuuden kulmakivet olivat muuttuneet suuresti opintojen aikana. Tärkeimpinä tekijöinä opiskelijat kokivat muun muassa opettajan vuorovaikutusosaamisen, opetuksen oppilaslähtöisyyden sekä oppilaiden erilaisuuden huomioimisen.

Kokonaisuutena vaikuttaa siltä, että suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa tehdään paljon oikeita asioita, sillä monet koulutukselle asetetuista tavoitteista näyttävät täyttyvän ja opiskelijoiden tiedoissa, taidoissa sekä asenteissa saadaan aikaan isoja muutoksia. Opetusfilosofioissa esiintyneet teemat ja sisällöt puolestaan kertovat siitä, kuinka opiskelijat ovat opintojen aikana omaksuneet roolinsa opettajina ja tiedostavat, mitkä asiat ovat nykytutkimuksen valossa tärkeitä tekijöitä opettamisessa sekä oppimisessa. Koulutuksen jatkuva kehittäminen on kuitenkin tärkeää, jotta valmistuvat opettajat saavat tarvittavat valmiudet tulevaisuuden työelämään. Tämän tutkimuksen perusteella liikunnanopettajakoulutuksessa tulee jatkossa kiinnittää huomiota seuraaviin tekijöihin.

8.1 Ohjeistuksen vaikutus

Tutkimustuloksia analysoitaessa nousi useaan otteeseen esiin opetusfilosofioiden kirjoittamiseen annetut ohjeet ja näiden vaikutus opiskelijoiden opetusfilosofioiden muodostumiseen. Opetusfilosofioiden rakenteet ja sisällöt ovat huomattavan samankaltaiset juuri ohjeistuksen myötä. Myös menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden tarkastelussa ohjeistuksella on ollut iso rooli. Oletettavaa siis on, että ohjeistus on luonut isot linjat työn toteuttamiselle, mutta niiden sisällä opiskelijoiden opetusfilosofiat eroavat toisistaan yksityiskohtaisemmalla tasolla. Toisaalta aineopintovaiheen opetusfilosofioihin annetut ohjeet olivat hyvinkin väljät ja silti opetusfilosofiat olivat rakenteellisesti sekä sisällöllisesti huomattavan samankaltaisia. Tätä ilmiötä voi selittää se, että opiskelijat ovat ottaneet mallia aiemmin kirjoittamastaan perusopintovaiheen opetusfilosofiasta ja lähteneet sen pohjalta rakentamaan toista opetusfilosofiaansa.

Ohjeistuksen vaikutus opetusfilosofioihin on merkittävä tutkimustulos, sillä se osoittaa, kuinka opettajankouluttajat pystyvät tehtävänantoa muokkaamalla vaikuttamaan opiskelijoiden oppimiseen. Ei ole yhdentekevää, millaisen ohjeistuksen opiskelijoille antaa, sillä tämä suuntaa tehtävän tekoa ja oppimista. Opetusfilosofian ohjeistuksen osalta olisikin jatkossa syytä miettiä, tulisiko arviointia sekä opettajan työn laaja-alaisuutta painottaa tulevaisuudessa enemmän, sillä nyt ne näyttävät jäävän erittäin pieneen rooliin opiskelijoiden opetusfilosofioissa. Toisaalta on muistettava, että tarkka ohjeistus rajaa opiskelijoiden kirjoitusprosessia eikä jätä tilaa luovuudelle ja omalle ajattelulle (Chitpin & Simon 2009; Korn 2012, 72; Schönwetter ym. 2002).

Opetusfilosofia on arvioitava työ, joten on ymmärrettävää, että sen tekemiseen tulee antaa ohjeet ja arviointikriteerit tulee saattaa opiskelijoiden tietoon. Voidaan kuitenkin pohtia, onko opetusfilosofian kaltaista, omaan opettajuuteen keskittyvää työtä mielekästä arvioida numeerisesti. Osa opiskelijoista motivoituu opetusfilosofiaprosessiin ilman arviointia ja kokevat työskentelevänsä itseään varten (Virtanen ym. 2020). Sen sijaan osalle opiskelijoista arviointi toimii ulkoisena motivaattorina työn toteutuksessa. Tässä kohtaa herää kuitenkin kysymys, kuinka motivoituneita he ovat itsetutkiskelun kautta kehittämään omaa opettajuuttaan ja refleктоimaan toimintaansa. Edellä mainitut ovat opettajan ammatillisen kehittymisen kivijalkoja ja miltei tärkeimpiä työkaluja opintojen sekä työelämän aikana (Butler ym. 2004; Beatty ym. 2009; Beauchamp & Thomas 2009; Heikkinen ym. 2011; Pesonen 2011; Väisänen 2004). Mikäli opiskelija kokee ne epämiellyttäväiksi ja pakollisiksi toimintatavoiksi, hänen tulee pohtia omaa suhtautumistaan opettajaopintoihin ja tulevaa opettajan työtä kohtaan.

8.2 Opetusfilosofian ja opettajan oppimisen mallin välinen yhteys

Tutkimus lähti liikkeelle aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Analyysin edetessä muodostin opettajan oppimisen mallia (Vermunt & Endedijk 2011) hyödyntäen analyysirunkoa ja tämän myötä tutkimusote muuttui teoriaohjaavaksi. Tutkimustulosten kannalta opiskelijoiden pelkistettyjen opetusfilosofioiden asettuminen opettajan oppimisen mallin runkoon oli erittäin mielenkiintoista. Opiskelijat ovat kirjoittaneet opetusfilosofiansa lähtökohtanaan avata omaa opettajaidentiteettiään, opetusajatteluaan ja tärkeimpiä periaatteitaan opetustyössä. Opettajan

oppimisen mallissa nämä asettuvat tietojen ja uskomusten sekä oppimistulosten alle. Opetusfilosofiat sisälsivät kuitenkin paljon tietoa myös muista opettajan oppimisen mallin osa-alueista, eli oppimistavoista, oppimisen säätelystä, motivaatiosta sekä kontekstuaalisista ja henkilökohtaisista tekijöistä. Opiskelijat siis kuvasivat ja käsittelivät omaa opettajaksi kasvuaan opettajan oppimisen mallin mukaisesti samalla kun kirjoittivat omaa opetusfilosofiaansa. Opettajan oppimisen malli sai vahvistusta osakseen, sillä tulosten perusteella siinä esiintyvät osa-alueet ovat selvästi kiinteästi yhteydessä opettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitysprosessiin. Näin ollen oppimisen mallin osa-alueet sekä niiden väliset vaikutussuhteet olisi syytä huomioida liikunnanopettajakoulutuksen suunnittelussa.

8.3 Omasta liikuntasuhteesta kohti oppilaslähtöistä opettajuutta

Opiskelijoiden kehityskulku omaan toimintaansa keskittyvästä opettajan alusta kohti oppilaslähtöistä opettajuutta on tulosten perusteella selvästi havaittavissa. Opiskelijoiden kasvu etenee asteittain oman elämän ja historian käsittelyn kautta oman opettajuuden tarkasteluun. Liikunnanopettajan ammatti-identiteetin syntyprosessissa kehollisuuden ja fyysisen kyvykkyyden pohtiminen on aluksi merkittävässä osassa (Aarto-Pesonen 2013). Kuten tulososiossa jo todettiin, tässä vaiheessa opiskelijoita ohjataan myös aktiivisesti refleктоimaan omaa henkilöhistoriaansa. Koulutuksen alkuvaiheessa painotetaan sisällöllistä osaamista ja omien liikkumistaitojen kehitystä ja tämä heijastui myös perusopintovaiheen opetusfilosofioihin muun muassa oman liikuntasuhteen sekä -taitojen käsittelynä. Opiskelijoita on ohjattu käsittelemään näitä teemoja opetusfilosofian ohjeistuksessa omaa liikuntasuhdetta koskevalla kysymyksellä. Koulutuksessa on nähty tärkeänä, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijat käsittelevät omaa menneisyyttään, kehittävät omia liikuntataitojaan ja pohtivat suhtautumistaan liikuntaan. Näin he rakentavat liikunnanopettajuutensa pohjaa. Toisaalta tässä vaiheessa opintoja opiskelijoilla voi myös olla harhaanjohtava kuva siitä, mitä tuleva työ liikunnanopettajana on, sillä kyse ei ole omien taitojen kehittämisestä, vaan opettajan työssä keskitytään oppilaiden tarpeisiin.

Oman historian ja liikuntasuhteen tarkastelun myötä opiskelijat siirtyvät kohti ainedidaktista näkökulmaa. Opinioissa aletaan tarkastella sitä, kuinka oppilas oppii kyseistä ainetta. Tulevien

opettajien tulee omata aineen sisällöllinen hallinta sekä käsitys siitä, kuinka opetettava asia saadaan parhaalla mahdollisella tavalla opetettua (Opetusministeriö 2007). Opiskelijoiden opetusfilosofioissa tämä näkyi pyrkimyksenä ymmärtää ja selittää oppimista sekä opettamista teoriatietoon tukeutuen. Opetusfilosofiat painottuivat huomattavasti enemmän nykyisyyteen ja opettajuuden kannalta merkittäviin tekijöihin. Kasvatukselliset teemat tulivat korostuneemmin esille aineopintovaiheen opetusfilosofioissa ja esimerkiksi arvoja lähestyttiin opettajuuden näkökulmasta.

Voidaan olettaa, että tällaisenaan koulutus ohjaa opiskelijoita ensin tarkastelemaan itseään sekä kehittämään liikunnan sisällöllistä ja ainedidaktista osaamista. Tämän jälkeen kasvatuksellinen puoli alkaa korostumaan. Kasvatuksellisen näkökulman painottuminen ja suorituskeskeisyyden jääminen taka-alalle liikunnanopettajakoulutuksessa on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa (McEvoy ym. 2017). Tämänkaltainen opintojen jaksotus lienee tarpeen, sillä opiskelijat eivät kykene sisäistämään kaikkea tarvittavaa tietoa kerralla. Heitä ei saa puskea liikaa, vaan tulee varmistaa, että kasvun tahti on sopiva ja kehittyminen saavutettavissa (Wall 2016). Voidaan kuitenkin pohtia, tulisiko kasvatuksellista näkökulmaa korostaa enemmän jo opintojen alkuvaiheessa.

8.4 Reflektioiva ote ja opettajaopiskelijoiden uskomusten muokkaaminen

Oman toiminnan reflektio on opettajaksi kasvun kannalta merkittävä prosessi (Heikkinen ym. 2011; Stenberg 2011; Väisänen 2004). Myös opiskelijat itse korostivat useaan otteeseen reflektion merkitystä opettajaksi kasvun tiellä. Mikäli opetusfilosofian kirjoittaminen ohjaa opiskelijoita tällä tavoin tarkastelemaan omaa opettajaksi kasvuaan, opetusfilosofian kirjoittaminen osana opettajan pedagogisia perus- ja aineopintoja on erittäin perusteltua. Opetusfilosofian kirjoitusprosessi auttaa opiskelijoita kehittymään kohti tutkivaa opettajuutta. Tutkivan opettajuuden näkökulman istuttaminen opiskelijoihin jo opiskeluvaiheessa on tulevaisuuden työelämätaitojen kannalta tärkeää (Niikko 1998; Niikko 2018). Opettajankoulutuksessa tulisikin yhä enenevässä määrin ohjata opiskelijoita oman toiminnan reflektioon, näkemään oman toimintansa taakse, jotta saavutetaan syvempää oppimista (Wall

2016). Ennalta määrättyjen sisältöjen opettamisen sijaan koulutuksella tulisi pyrkiä lisäämään opettajaopiskelijoiden yleisiä kriittiseen ajattelun ja reflektion taitoja.

Opettajankoulutuksen kehittämisen yhteydessä on paljon puhuttu opiskelijoiden koulutusta edeltävien uskomusten muokkaamisen vaikeudesta (Kagan 1992; Pesonen 2011; Spittle & Spittle 2016; Väisänen 2004; Wall 2016). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että liikunnanopettajakoulutuksella kyetään haastamaan opiskelijoiden tietoja ja uskomuksia, sillä heidän oppimiskäsityksensä, arvonsa, tavoitteensa sekä opetuksen kulmakivet olivat muuttuneet huomattavasti perus- ja aineopintovaiheen opetusfilosofioiden kirjoittamisen välillä. Tätä voivat selittää myös monet muut tekijät, mutta oletettavaa on, että koulutus ja sen myötä saavutettu kypsyys muokkaavat opettajaopiskelijoiden uskomuksia. Tulevaisuudessakin on kiinnitettävä huomiota siihen, että opiskelijoita ohjataan heti opintojen alussa tarkastelemaan, mitä he tuovat koulutukseen mukanaan (Spittle & Spittle 2016; Wall 2016). Opiskelijoille tulee tarjota vaihtoehtoisia tutkimuksiin perustuvia uusia näkemyksiä, jotka ovat uskottavia ja ymmärrettäviä. Tärkeää on, että opettajankouluttajat tukevat opiskelijoita aiempien uskomusten ja uuden tiedon ristiriitojen esiintyessä. (Wall 2016.)

8.5 Oppimisen väylät ja niiden painopisteet

Teorian ja käytännön yhdistämisen tärkeyttä on korostettu opettajankoulutuksessa (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017). On havaittu, että käytännön tieto on korostuneesti suuremmassa roolissa verrattuna teoritietoon (Spittle & Spittle 2016). Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijat ovat sisäistäneet tärkeitä liikuntapedagogisia teorioita osaksi opetusfilosofiaansa koulutuksen aikana. Tulokset paljastavat, että opiskelijoiden teoreettinen osaaminen on lisääntynyt opintojen aikana. Teoriatiedon lisääntynyt integrointi osaksi omaa opetusfilosofiaa ei kuitenkaan kerro, onko opiskelijoiden teoreettinen tietämys korkeakoulututkinnon vaatimalla tasolla. Tätä olisi hyvä tutkia jatkossa.

Oman teoreettisen tietämyksen esittelyn lisäksi suurin osa opiskelijoista pystyi osoittamaan, kuinka he jalkauttaisivat teorian käytäntöön. Opiskelijat kuvasivat konkreettisia toimenpiteitä, joiden avulla toiminta tunneilla on heidän opetusfilosofiansa mukaista. Klemolan (2009) tutkimuksessa saatiin myös lupauksia herättäviä tuloksia teoriatiedon siirtymisestä käytäntöön.

Suurin osa opiskelijoista käytti oppimiaan vuorovaikutustaitoja, erityisesti kuuntelun taitoja, hyväkseen opetusharjoittelun opetuksissa. (Klemola 2009.) Teorian siirtymisestä käytäntöön ei kuitenkaan voida vetää suuria johtopäätöksiä ilman opiskelijoiden käytännön opetustoiminnan tutkimista.

Teoria-, käytännön-, itsesääätely- sekä sosiokulttuurista tietoa yhdistelevän integratiivisen pedagogiikan (Heikkinen ym. 2011) mahdollisuuksia osana liikunnanopettajakoulutusta tulisikin harkita laajemmin. Lisäksi opetusharjoitteluiden tai työelämään muuten kiinteästi yhteyksissä olevien työtapojen hyödyntäminen lisää koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja opiskelijoiden motivaatiota. Integratiivisen pedagogiikan käytöstä liikunnanopettajaopiskelijoiden sosiaalisten taitojen kehittämisessä on jo saatu lupaavia tuloksia (Tynjälä ym. 2016). Liikunnanopettajan pedagogisten aineopintojen kaltaisen opintojakson aikana opiskelijat joutuvat reflektoiden yhdistämään käytännön kokemuksia ja teoretietoa pienryhmäkeskusteluissa, erilaisten oppimistehtävien muodossa sekä lopulta opetusfilosofiaa kirjoittaessaan. Lisäksi opetusharjoittelut ja opettajaopiskelijoiden peräänkuuluttama käytännön kokemus harjoittelukouluissa edesauttavat sosiokulttuurisen tiedon lisääntymistä.

Caukin & Brinthaupt (2017) tutkimuksessa opiskelijat kävivät läpi osittain opettajan pedagogisia aineopintoja muistuttavan opintokokonaisuuden, jonka ohella he kirjoittivat omat opetusfilosofiansa. Opetusfilosofian muodostumisen kannalta erityisen hyödyllisenä koettiin ”I believe”- uskomusten kirjoittaminen. Opiskelijat joutuivat perustelemaan näkemyksiään opettamisesta teoretiedolla ja viemään ajatuksensa konkreetian tasolle. Täten he muodostivat opetusfilosofiansa runkoa huomaamattaan. (Caukin & Brinthaupt 2017.) Tämän kaltainen työtapo voisi olla kokeilemisen arvoinen myös Jyväskylän liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kohdalla.

8.6 Opettajaksi kasvaminen on yksilöllinen prosessi

Opettajaopiskelijoiden on opintojensa aikana läpikäytävä iso identiteetin muutos kasvaakseen kohti opettajan ammatin asettamia vaatimuksia. (Beauchamp & Thomas 2009.) Opetusfilosofioiden tarkastelu osoitti selvästi, että opettajan työ ja opettajaksi kasvaminen

koskettaa koko persoonaa. Kaikki opiskelijat ovat yksilöitä ja heidän välillään löytyy eroja sekä henkilökohtaisessa, että ammatillisessa identiteetissä (Stenberg 2011). Opetusfilosofioiden kirjoittamiseen oli annettu yhteiset ohjeet, mutta silti kaikki opiskelijat tekivät niistä oman näköisensä. Jokaisen oma persoona, elämäkokemukset sekä ammatillisen kehittymisen vaihe näkyivät opetusfilosofioiden eroina.

Opettajankoulutuksen tulee ottaa huomioon opiskelijoiden yksilöllisyys ja erilaiset lähtökohdat, joista käsin opiskelijat aloittavat opintonsa. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa, kun opiskelijat alkavat kehittää omaa ammatti-identiteettiään. Perusopintovaiheen opetusfilosofioista kävi ilmi, kuinka opiskelijat kokivat vielä etsivänsä omaa suuntaansa opettajina ja kokivat olevansa vasta opettajaksi kehittymisen alkutaipaleella. Opettajankouluttajien olisi pyrittävä tukemaan opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä yksilöllisesti, sillä kehityskulut voivat olla hyvinkin erilaisia ja eriaikaisia. Puhuttaessa opettajan ammatillisesta identiteetistä ja sen kehittymisestä, on tärkeää ottaa huomioon opettajan oma identiteetti, sillä varsinaisella identiteetillä on suuri vaikutus myös ammatti-identiteettiin. (Beauchamp & Thomas 2009). Oman henkilöhistorian ja persoonan käsittely perusopintovaiheen opetusfilosofiassa on merkittävä osa tätä identiteettityötä. Pedagogisten aineopintojen lisäksi myös muilla kursseilla olisi hyvä tuoda esille opiskelijoiden oman historian ja persoonan vaikutus heidän opettajaksi kehittymisessään.

Yksilöllisyyden rinnalla yhtä tärkeää on myös huomioida yhteisön ja yhteisöllisten näkökulmien vaikutus opettajaopiskelijoiden kehittymiselle. Ryhmytyksellä ja yhteisöllisellä oppimisella näyttäisi olevan suuret vaikutusmahdollisuudet opettajaopiskelijoiden kehityksen tukijoina (Aarto-Pesonen 2013; Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017; Virtanen ym. 2020). Liikunnanopettajaopinnoissa toimitaan suurelta osin ryhmässä, joten huomion kiinnittäminen ryhmäilmiöihin on opiskelijoiden viihtyvyyden ja oppimisen kannalta tärkeää.

”Liikunnalta saamani ystävät jäävät sydämeeni koko loppuelämäksi, olemme kokeneet niin hienoja asioita, mieleenpainuvia reissuja ja suuria tunteita yhdessä. Kutsun heitä liikunnan perheeksi, niin läheisiä ja rakkaita he ovat minulle.”

8.7 Tutkimustulokset peilattuna koulutuksen tavoitteisiin

Tutkimustuloksia peilattaessa liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteisiin, voidaan todeta opiskelijoiden saavuttaneen ison osan tavoitteista. Tiedollisten tavoitteiden osalta opiskelijat muun muassa osoittavat ymmärryksensä ihmisen kokonaisvaltaisesta kehityksestä, teorioiden ja tutkimustiedon soveltamisesta työhön sekä opettajan työn eettisestä perustasta. Taidollisesti opiskelijat osoittivat selvää kehitystä erityisesti tiedon analyttisen käsittelyn ja jäsentelyn sekä liikuntaan ja opettamiseen liittyvien taitojen osa-alueilla. Asenteiden osalta opiskelijat kuvasivat motivaationsa tasoa ja haluaan kehittyä opettajina vastuullisiksi sekä erilaisia oppilaita kunnioittaviksi opettajiksi. Sen sijaan yhteiskuntatieteellinen näkökulma loisti opetusfilosofioissa poissaolollaan. Yhteiskunnan, yksilön ja hyvinvoinnin välisiä suhteita käsiteltiin hyvin vähän. Liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteena on tuottaa yhteiskunnallisista vaikuttimista tietoisia hyvinvoinnin edistäjiä, mutta opetusfilosofiat sisälsivät vain muutamia yksittäisiä mainintoja perinteisen opetustyön ulkopuolelle sijoittuvasta toiminnasta. Tämän ajatellaan helposti olevan ylimääräistä tietoa, joka on helppo rajata opetusfilosofian ulkopuolelle. Toisaalta tulos kertoo myös perinteisestä rajanvedosta, jonka mukaan opettajan työ nähdään kapeakatseisesti liikuntatunneille sijoittuvaksi toiminnaksi. Tulisiko koulutuksessa siis jatkossa kiinnittää enemmän huomiota opiskelijoiden laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen, jota myös Opetusministeriö (2007) peräänkuuluttaa kehitysehdotuksissaan?

8.8 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen pohjalta nousee esiin monia mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka opettajaopiskelijoiden opetusfilosofiat siirtyvät käytäntöön. Eli näkyvätkö opiskelijoiden filosofioissaan korostamat asiat myös konkreettisesti opetustoiminnassa? Opiskelijoiden ja opetusfilosofioiden kehitystä koulutuksen jälkeen työelämässä olisi niin ikään mielenkiintoista tutkia. Vertaamalla opintojen aikaisia ja muutaman työvuoden jälkeen kirjoitettuja opetusfilosofioita, pystyttäisiin selvittämään, kuinka työelämä muokkaa vastavalmistuneiden opetusajattelua. Kaiken kaikkiaan opetusfilosofioiden

mahdollisuudet liikunnanopettajankoulutuksen kehitystyössä on tärkeää ottaa jatkossa huomioon entistä paremmin.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402–418.
- Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa": substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192.
- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. 2017a. The core of professional growth in work related teacher education. *The Qualitative Report* 22 (12), 3334–3354.
- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. 2017b. Dimensions of professional growth in work-related teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 42 (1), 1–18.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1982. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. SanFrancisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beatty, J., Leigh, J. & Dean, K. L. 2009. Finding our roots: Exercise for creating a personal philosophy statement. *Journal of Management of Education* 33(1), 115–130.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 175–189.
- Bowne, M. 2017. Developing a teaching philosophy. *The Journal of Effective Teaching* 17 (3), 59–63.
- Brady, L. 2011. "Teacher values and relationship: Factors in values education". *Australian Journal of Teacher Education* 36 (2), 56–66.
- Bryan, L. A. 2003. "Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning." *Journal of Research in Science Teaching* 40 (9), 835–868.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. 2004. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teachers and Teacher Education* 20 (5), 435–455.

- Caukin, N. G. & Brinthaupt, T. M. 2017. Using a teaching philosophy statement as a professional development tool for teacher candidates. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 11 (2), Article 18.
- Chitpin, S. & Simon, M. 2009. 'Even if no-one looked at it, it was important for my own development': Pre-service teacher perceptions of professional portfolios. *Australian Journal of Education* 53 (3), 277–293.
- Conway, P. F. & Clark, C. M. 2003. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education* 19 (5), 465 – 482.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Dowling, F. 2011. ‘Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?’ A case study of Norwegian PE teacher students’ emerging professional identities. *Sport, Education and Society* 16 (2), 201–222.
- Endedijk, M., Vermunt, J. D., Brekelmans, M. & Verloop, N. 2008. The quality of student teachers' self-regulated learning in innovative learning programs. Paper presented at the conference of the American Educational Research Association, New York, March 24–28.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. 2014. Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research* 65, 65–74.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. 1975. *Becoming a teacher*. Teoksessa K. J. Ryan. (toim.) *Teacher education. NSSE 74th yearbook, part 2*. Chicago: University of Chicago Press, 25–52.
- Hakala, J. T. 2018. *Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5 painos*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–26.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Niilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative pedagogy in practicum: Meeting the second order paradox of teacher education. Teoksessa M. Mattson, T.V. Eilertsen, & D. Rorrison (toim.) *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 91–112.

- Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. painos, Jyväskylä: PS-Kustannus, 170–187.
- Hirvensalo, M. 2016. Opiskelijat aidosti mukana opetussuunnitelmaa uudistamassa.
Tiedeblogi. Viitattu 24.6.2019. <https://www.jyu.fi/blogit/tiedeblogi/hirvensalo2>.
- Hollins, E. R. 2011. Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education* 62 (4), 395–407.
- IImanen, K. Jaakkola, T. & Matilainen, P. 2010. Arvot liikunnanopetuksessa. *Kasvatus* 41 (1), 20–30.
- Ingersoll, C., Jenkins, J. & Lux, K. 2014. Teacher knowledge development in early field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education* 33 (3), 363–383.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jenkins, C. 2011. Authenticity through reflexivity: connecting teaching philosophy and practice. *Australian Journal of Adult Learning* 51, 72–89.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kalaja, T. 2012. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat muutoksessa. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 181.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teacher`s pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. *American University Studies. Series XIV Education Vol. 47*. Peter Lang.
- Keating, X. D., Shangguan, R., Zhou, K., Fan, Y., Liu, J. & Harrison, L. 2017. Research on preservice physical education teachers` and preservice elementary teachers` physical education identities: A systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education* 36, 162–172.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I. & MacCann C. 2017. Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 110 (3), 309–323.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–87.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen aineenopettajakoulutuksessa. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139.
- Klemola, U., & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 2014 (4), 32–34.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Korn, J. 2012. Writing and developing your philosophy of teaching. Teoksessa W. Buskitts & V. A. Benassi (toim.) *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate*. Thousand Oaks, CA: Sage, 71–80.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. 2018. Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 71, 66–77.
- Kruger, J. & Dunning, D. 2009. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1121–34.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lahti, J. 2016. *Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisterintutkintoon - Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 251.
- Lawson, H. 1983. Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education* 3 (2), 3–16.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas vuosille 2011–2014. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.

- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P., & Palomäki, S. 2015. Video-reflektoinnin ja observointimenetelmien hyödyntäminen liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 52 (1), 70–77.
- Lyyra, N., Palomäki S. & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Liikunnanopettajaopiskelijoiden valmiudet koulun liikunnallistamisessa. *Liikunta & Tiede* 53 (1), 47–53.
- MacPhail, A., Tannehill, D. & Karp, G. G. 2013. Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education* 33, 100–112.
- Malmberg, L. E. 2006. Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Journal of Teaching and Teacher Education* 22, 58–76.
- Mansvelder-Longayroux, D., Verloop, N., Beijaard, D. & Vermunt, J. D. 2007. Functions of the learning portfolio in student teachers' learning process. *Teachers College Record* 109 (1), 126–159.
- Maslow, A. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50 (4), 370–396.
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. 2017. Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society* 22 (7), 812–824.
- McEvoy, E., MacPhail, A. & Heikinaro-Johansson, P. 2015. Physical Education Teacher Educators: A 25-year Scoping Review of Literature. *Teaching and Teacher Education* 51, 162–181.
- Melnychuk, N., Robinson, D. B., Lu, C., Chorney, D. & Randall, L. 2011. Physical education teacher education (PETE) in Canada. *Canadian Journal of Education* 34 (2), 148–168.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekeminen ihmistieteissä 2- opiskelijalaitos. e-kirja 1. painos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkintaa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 51–72.
- 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.
- Mäkinen, T. & Karppinen, A. 2019. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen edistäminen kouluissa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 2019 (2), 11–14.

- Niikko, A. 2018. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5 painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 251–266.
- Niikko, A. 1998. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. 1998. Teoksessa S. Ojanen. (toim.)
Tutkiva opettaja 2. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino, 107–121.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. 5. painos. Helsinki:
Gaudeamus Helsinki University Press.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja
selvityksiä 2007:44.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen
liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical
Education and Health* 142.
- Payant, C. & Hirano, E. 2018. Recurring topics in English language teachers' written
teaching philosophy statements. *TESL Canada Journal* 35 (1), 29–51.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesonen, J. 2011. Opettajat oppijoina. Toimintatutkimus liikunnanopettajien
pätevöittämissä koulutuksen käynnistämisestä ja keittämisestä. Jyväskylän yliopisto.
Studies in Sport, Physical Education and Health 165.
- Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Romar, J. E., Ahlroos, L., Flykt, J. & Penttinen, S. 2015. Opettajaopiskelijoiden kokemusten ja
pedagogisten mallien kohtaaminen liikunnan opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 46 (5),
488–494.
- Schönwetter, D. J., Sokal, L., Freisen, M. & Taylor, L. K. 2002. Teaching philosophies
reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of TP statements.
International Journal for Academic Development 7 (1), 83–97.
- Skaniakos, T. & Piirainen, A. 2019. The meaning of peer group mentoring in the university
context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 17 (1), 19–
33.
- Spittle, M. & Spittle, S. 2016. Content of curriculum in physical education teacher education:
expectations of undergraduate physical education students. *Asia-Pacific Journal of
Teacher Education* 44 (3), 257–273.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities. Promoting student teachers' professional
development. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 321.

- Stribling, S. M., DeMulder, E. K., Barnstead, S. & Dallman, L. 2015. The teaching philosophy: An opportunity to guide practice or an exercise in futility?. *Teacher Educators' Journal* 2015, 37–50.
- Syrjälä, L. 2018. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. 5 painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 267–280.
- Sääkslahti, A. 2017. Liikunnan opetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 288–297.
- Tang, S. Y. F. 2003. Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education* 19, 483–498.
- Tripp, T. R. & Rich, P. 2012. The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 28 (5), 728–739.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E. & Rasku-Puttonen, H. 2016. Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education* 39 (3), 368–387.
- Valli, P., Perkkilä, P. & Valli, R. 2013. How can I be a better teacher? Development of Finnish adult pre- service teachers' pedagogical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 10 (106), 1306–1320.
- Valtonen, J. 2016. *Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi – Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan sosialisatioympäristöt, opiskelijoiden koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 385.
- Vehviläinen, S. 2020. Ohjauksen orientaatiot ja dilemmat. Teoksessa O.P. Salo (toim.) *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen*. eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2020. Tampere.

- Vermunt, J. D. 2014. Teacher learning and professional development. Teoksessa S. Krolak-Schwerdt, S. Glock & M. Böhmer (toim.) *Teachers' Professional Development – Assessment, Training, and Learning*. 1. painos. Rotterdam: Sense Publishers, 79–95.
- Vermunt, J. D. & Endejik, M. D. 2011. Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences* 21 (3), 294–302.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. 2020. Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 123–140.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (Toim.) *Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu, 31–46.
- Väisänen, P. 2001. Constructing a model and systematising tools for promoting pre-service teachers' professional development. Description of an extended mentoring program. Proceedings of the 25th annual conference of the Association for Teacher Education in Europe. Montane, M. & Cambra, J. Toim. Barcelona 2001, 585–598.
- Wall, C. R. G. 2016. From student to teacher: changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach journey. *Teacher Development* 20 (3), 364–379.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction* 18, 408–428.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2001. Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education* 17, 725–740.

Vaihe 1:

Tee yksi (tai tarpeen mukaan useampi) kuvio/käsittekartta/kuva edellisiin kysymyksiin liittyen. Ne voit tehdä käsin, Wordillä tai jollakin muulla tavalla. Kuviossa tehtävänäsi on tiivistää omat ajatukset ja liittää ne toisiinsa. Ei tarkoita, että laitat käsittekarttaan jokaisen pienen yksityiskohdan omasta työstäsi, vaan sinulle keskeiset periaatteet ja ajatukset tulevat näkyviin.

Vaihe 2:

Avaa ytimekkäästi ja johdonmukaisesti tekemäsi kuvio tekstiksi. Hyödynnä kirjallisuutta ajattelusi tukena (minimissään kolme lähdettä, jotka liittyvät opettajuutesi keskeisiin periaatteisiin ja oppimiskäsitykseen). Voit hyödyntää lukupiirissä lukemaasi kirjaa, kaverin lukemaa kirjaa, tenttiin lukemiasi kirjoja. Lisäksi kannustamme esim. aforismien, runojen, kuvien, sananlaskujen ym. hyödyntämiseen omassa ajattelussa. Muista, että aina joku muukin on ajatellut samaa asiaa kuin sinä ja perehtynyt siihen todella huolella, joten teorian kautta saat myös jäsennystä omille ajatuksillesi. Myös Facebookin Liikuntalaisten lukupiiri –ryhmästä voi löytyä hyviä lähdevinkkejä.

Vaihe 3:

Viimeistele työsi muokkaamalla kansilehti, sisällysluettelo, kansilehden kuva jne...

Ohjeita:

- Seuraa Tommin ja Kikan vinkkejä prosessin eteenpäin viemiseksi
- Sparraa itseäsi ja kavereita (hyödynnä esim. opetuspariasi)
- Pidä mukana muistiinpanovälineet ja kirjaa joka luennolta, demolta ja harjoittelun ohjauskeskusteluista itsellesi merkityksellisimmät ahaa-elämykset (kaksi ranskalaista viivaa per tapahtuma → tärkeää materiaalia kirjoitusprosessia ajatellen)

Apukysymyksiä itsereflektointia varten:

Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyesti (yhteensä 1-2 sivua). Lopuksi vastaa avoimesti kysymyksen Mitä opetusfilosofiaprosessi antoi itsellesi, mitä opit?

1. Miten prosessisi eteni? Hyödynsitkö prosessikirjoittamista (demoilla annetut ohjeet työn eteenpäin viemisestä) ja sen mukana ajankäyttöäsi kevään aikana? Miten itse koit onnistuneesi opetusfilosofiaprosessissa?
2. Miten hyödynsit harjoitteluasi, saamaasi ohjausta, sekaryhmää sekä Tommin ja Kikan demoja oman ajattelusi kehittämisessä? Esim. kirjoititko oppimiskokemuksia ylös matkan varrelta?
3. Miten työsi otsikko, sisällysluettelo, käsittekartta ja teksti ovat linjassa toisensa kanssa? Esim. vastaako käsittekarttasi kuvana kirjoittamaasi tekstiä?

4. Miten hyvin tunnistat omat kasvatusta- ja opetusperiaatteesi ja niiden taustalla olevia tekijöitä (esim. arvot, ihmiskäsitys, oppimiskäsitys)? Miten hyvin osasin mielestäni kiteyttää oman ajatteluni periaatteet?
5. Miten onnistuit tiivistämään hahmottelemasi käsitekartan tekstiksi? Nousevatko tekstistä (ja kuviosta) esiin sinulle oleellimmat asiat? Esim. mitä käsitekartan sanat sinulle todellisuudessa merkitsevät?

Kysymyksiin vastaaminen:

Mitä opin?

Tämän jälkeen lue kriteerit huolellisesti ja perustele arviosi numeerisesti ja kirjallisesti kriteeteihin pohjautuen:

Arviointikriteerit:

5: Teksti on rehellistä, avointa, kriittistä ja reflektointia. Teksti ei pohjautu mielipiteisiin vaan perusteluihin näkemyksiin.

Käytännön opetusperiaatteet mukailevat omaa arvopohjaa ja ihmis-/oppimiskäsitystäsi. Opetusfilosofia on ulkoasulta ja rakenteeltaan selkeä ja johdonmukainen. Teksti virtaa asiasta toiseen ja asiasisällöt muodostavat laajempia kokonaisuuksia. Kirjallisuutta on hyödynnetty oivaltavasti ja tarkoituksenmukaisesti. Opetusfilosofia on tiivistetty kuvioon/kuvioihin, joka/jotka avaavat, jäsentävät ja syventävät tekstin ymmärtämistä. Tämä ei tarkoita kaikki mahdolliset ajatukset on laitettu kuvioon näkyviin.

3: Teksti muodostaa pääosin selkeän kokonaisuuden, jossa on pyritty perusteluihin näkemyksiin ja usein myös onnistuttu. Kirjallisuutta on hyödynnetty omien ajatusten tukena. Opetusfilosofia on tiivistetty kuvioon/kuvioihin, jotka jäsentävät tekstin ymmärtämistä. Työssä on nostettu esiin omia opetuksen ja kasvatuksen periaatteita riittävästi. Yleiskuva on selkeä ja syvällisyyteen pyrkivä. Välillä työn punainen lanka saattaa olla hukassa ja joissakin kohdissa havainnot ovat melko yksipuolisia ja irrallisia. Opetusfilosofia tiivistyy kuvioon, joka jossain määrin auttaa lukijaa jäsentämään työtä.

1: Työ sisältää vaaditut elementit (arvopohja, ajatuksia oppimisesta ja ihmisyydestä, oma taustan merkitystä omalle ajattelulle sekä oman opettajuuden periaatteita). Työ jää hajanaiseksi kokonaisuudeksi, jonka mielipiteet jäävät usein irralliseksi ja pinnalliseksi. Teorian käyttö on hyvin olematonta tai päälle liimattua. Kuvio jää tekstistä irralliseksi.

Tavoitteena aktivoida ja syventää

- **Omaa ajattelua - itseymmärrys**
 - Ihmis- tiedon ja oppimiskäsitys, maailmankatsomus, omat arvot
 - Kokonaisnäkemysten etsintää
 - Ristiriitaiset ajatukset ja niiden pohdinta
 - Kannanotto kasvatustoimintani päämääriin ja menettelytapoihini
- **Omaa opettajan toimintaa**
 - Tutkiva ote oman työn kehittäjänä



Aloita kysymällä:

- Kerro **omin sanoin**, mikä sulle on tärkeintä omassa opettajuudessasi liikkaopena
- Mitkä ovat opettajuutesi peruspilarit/kulmakivet? Miksi juuri nämä?
- Mihin pyrit ja miksi?



Käytännön ohjeita

- Toteutusmuoto
 - Kirjoitettu työ
 - Ted talk-video + lyhyt kirjoitelma, jossa lähdeviitteet
- Kirjallisuuden käyttö omien periaatteiden perusteluissa - syvemmälle myös tässä
- Kuva/kuvioita peruseriaatteistasi ja niiden suhteista toisiinsa
 - Käytä luovuuttasi

Tärkeää opetusfilosofia II:ssa

- Koskettaa sinua itseäsi ihmisenä ja opettajana
- Pohdit perustavaa laatua olevia kysymyksiä opettajan työtäsi varten
 - Mielenpitoilmaisusta kohti erittelyä ja perustelua
- HAASTA ITSESI - hyötyä ja iloa jatkossa

