

**Luokanopettajien käsityksiä kompetenssistaan vuoden
2014 opetussuunnitelman mukaiseen
liikuntakasvatukseen**

Joni Jaakola ja Jenna-Maria Nivala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jaakola Joni & Nivala Jenna-Maria. 2021. Luokanopettajien käsityksiä kompetenssistaan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiseen liikuntakasvatukseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 105 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä kompetenssistaan toteuttaa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kartoittaa luokanopettajien käsityksiä liikuntakasvattajan kompetenssia rakentaneista merkityksellisistä tekijöistä. Lisäksi tutkimus selvitti luokanopettajien käsityksiä vuoden 2014 opetussuunnitelman toimivuudesta liikuntakasvatuksen tukena sekä opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamisen haasteista.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena, fenomenologis- hermeneuttisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kevään 2021 aikana. Haastateltaviksi valikoitui kahdeksan luokanopettajaa, jotka työskentelivät vuosiluokilla 3–6 ja vastasivat vähintään oman luokkansa liikuntakasvatuksen järjestämisestä.

Tulosten mukaan seitsemän luokanopettajaa koki kompetenssinsa liikuntakasvatuksen järjestämiseen hyvänä tai erinomaisena ja yksi vähäisenä. Kompetenssin rakentumisessa yksi merkittävimpiä tekijöitä oli opettajankoulutus. Sen koettiin antaneen valmiuksia erityisesti liikuntakasvatukseen liikuntatunneilla sekä hieman myös liikuntatuntien ulkopuoliseen liikuntakasvatukseen. Muita merkittäviä valmiuksia antavia tekijöitä olivat liikuntaharrastuneisuus ja -tausta, kokemus, koulun sisäinen toimintakulttuuri sekä resurssit. Kaikki luokanopettajat pitivät opetussuunnitelmaa liikuntakasvatuksen näkökulmasta vapauksia antavana sekä väljänä. Osa opettajista piti opetussuunnitelman vapaudesta, koska he pystyivät toteuttamaan kokemustensa kautta kertyneitä ideoita. Osa taas koki vapauden ajavan heidät tilanteeseen, jossa he olivat oman luovuutensa varassa. Opetussuunnitelman vapauden tuoma epävarmuus korostui vähemmän kokeneilla luokanopettajilla.

Asiasanat: Kompetenssi, luokanopettaja, liikuntakasvatus, koulun liikunta

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LIIKUNTAKASVATUS	7
	2.1 Liikuntakasvatus käsitteenä.....	7
	2.2 Katsaus liikuntakasvatuksen historiaan.....	8
	2.3 Liikuntakasvatuksen arvoperusta.....	10
	2.4 Suhtautuminen liikuntakasvatukseen.....	12
	2.4.1 Liikuntasuhde.....	12
	2.4.2 Liikuntamotivaatio.....	14
3	LUOKANOPETTAJAN KOMPETENSSI LIIKUNTAKASVATUKSEEN	
	19	
	3.1 Luokanopettajan kompetenssi ja kvalifikaatio.....	19
	3.2 Liikuntakasvatus luokanopettajakoulutuksessa.....	21
	3.3 Luokanopettaja liikuntakasvattajana.....	22
	3.4 Luokanopettajan ammatilliset ominaisuudet ja liikuntatausta.....	25
4	LIIKUNTA ALAKOULUSSA	28
	4.1 Koulun liikunta.....	28
	4.2 Koulun liikunnan perustana liikuntasuosituksset.....	29
	4.3 Liikunta oppiaineena.....	32
	4.3.1 Liikuntalain mukainen liikuntasuunnittelu.....	32
	4.3.2 Opetussuunnitelman perusteet koulun liikunnan tukena.....	33
	4.3.3 Liikuntatunnin suunnittelu.....	35
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
	6.1 Lähestymistapa ja tutkimuskohde.....	38
	6.2 Tutkimukseen osallistujat.....	40

	4
6.3 Aineiston keruu.....	42
6.4 Aineiston analyysi	44
6.5 Eettiset ratkaisut.....	47
7 TULOKSET.....	50
7.1 Luokanopettajien käsitykset kompetenssistaan liikuntakasvattajina ...	50
7.2 Luokanopettajien käsityksiä liikuntakasvattajan kompetenssia rakentaneista merkityksellisistä tekijöistä.....	51
7.2.1 Luokanopettajakoulutuksen merkitys	51
7.2.2 Harrastuneisuuden ja liikuntataustan merkitys.....	56
7.2.3 Luovuuden merkitys	60
7.2.4 Muiden tekijöiden merkitys.....	62
7.3 Luokanopettajien käsityksiä opetussuunnitelman toimivuudesta liikuntakasvatuksensa tukena.....	64
7.3.1 Opetussuunnitelman vahvuudet ja heikkoudet.....	64
7.3.2 Opetussuunnitelma opetuksen tukena	67
7.4 Luokanopettajien käsityksiä opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamisen haasteista	70
7.4.1 Haasteena koulun sisäinen kulttuuri	70
7.4.2 Haasteena koulun resurssit.....	73
8 POHDINTA.....	76
8.1 Tulosten tarkastelu ja päätelmät.....	76
8.2 Luotettavuus ja jatkotutkimuskysymykset.....	85
LÄHTEET	89
LIITTEET	99

1 JOHDANTO

Liikunnan tarjoamat mahdollisuudet tukea lapsen kehitystä ovat merkittäviä. Siksi onkin tärkeää, että liikuntapedagogiikkaa toteuttavat riittävän koulutuksen saaneet asiantuntijat (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 26). Liikuntakasvattajan tehtävä on saada lapsi ja nuori innostumaan liikunnasta sekä antaa eväät elämänmittaisen positiivisen liikuntasuhteen luomiseen. Tämänkaltaisen tavoitteen täyttäminen vaatii liikuntakasvattajalta monipuolista ja vankkaa ammattitaitoa. (Lintunen 2007, 30.) Nykyisin yhtenäiskoulujen määrä on kasvussa, jonka myötä alakoulun liikuntakasvatuksesta vastaa yhä useammin liikunnan aineenopettaja. Kuitenkin on vielä paljon alakouluja, joissa luokanopettaja vastaa oppilaiden liikuntakasvatuksesta. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 483.) Mitä alemmasta luokka-asteesta on kysymys, sitä yleisempää on, että luokanopettaja järjestää oman luokkansa liikuntakasvatuksen. Grahamin (2008) mukaan liikunnan oppiaineen opetus peruskoulussa on haastavaa, sillä se poikkeaa vahvasti muista oppiaineista. Liikunnan opetuksessa esimerkiksi opetusympäristöt ja opetusmenetelmät ovat erilaisia kuin muissa peruskoulun oppiaineissa. Erilaiset ja vaihtuvat toimintaympäristöt luovatkin lisähaasteita liikunnan opetuksen toteuttamiselle. (Graham 2008, 3.)

Olemme havainneet opiskeluaikanamme niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin myös työssä olevien luokanopettajien asennoitumisessa liikuntakasvatusta kohtaan huomattavia eroja. Liikuntakasvatusta pidetään usein haasteellisena ja jopa pelottavana osana alakoulun opetusta. Luokanopettajien keskuudesta kantautuva epävarmuuden kokemus liikunnan oppiainetta kohtaan voidaan olettaa olevan yhteydessä luokanopettajien käsitykseen omasta kompetenssistaan toteuttaa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta.

Nostimme tarkasteluun nimenomaan vuoden 2014 opetussuunnitelman, koska siihen on kohdistunut merkittäviä muutoksia esimerkiksi lajitaitojen poistuttua

ja korvautuen motorisilla perustaidoilla. Vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen keskeisimpiin tavoitteisiin kuuluu oppilaiden liikuntasuhteen vahvistaminen sekä liikunnallisuuden edistäminen koko koulun toiminnassa. Tärkeimpiä tavoitteita on myös kasvaa liikkumaan ja liikunnan avulla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 292.) Viimeisimmät opetussuunnitelman muutokset ovat ohjanneet luokanopettajan työnkuvaa liikunnan osalta yhä enemmän liikuntatuntien järjestäjistä liikuntakasvattajaksi. Viimeisimpien opetussuunnitelmien arvoja on ohjannut ajatus siitä, että liikuntakasvattajan vastuu ei rajaudu ainoastaan oppitunneille, vaan hänen on edistettävä fyysistä aktiivisuutta koko kouluympäristössä (Laakso 2007, 23–24).

Aikio (2015) tutki opettajien käsityksiä vuonna 2015 suunnitteluvaiheessa olleesta liikunnan opetussuunnitelmamuutoksesta. Saatujen tulosten mukaan opettajat suhtautuvat uuden opetussuunnitelman ohjaamiin liikunnanopetuksen muutoksiin myönteisesti. Opettajat mainitsivat kuitenkin kyseisen opetussuunnitelman korostavan opettajan työssä luovuuden ja kekseliäisyyden merkitystä. (Aikio 2015, 3.) Tutkimus tehtiin kuitenkin ennen kuin uusi opetussuunnitelma oli astunut voimaan, joten näimme kiinnostavaksi sekä tärkeäksi kartoittaa luokanopettajien käsityksiä aiheesta nyt, kun opetussuunnitelma on ohjannut luokanopettajien liikuntakasvatusta jo useamman vuoden. Havaitsimme myös, että aiempaa ajankohtaista tutkimusta ei aiheesta ole, joten tutkimuksellemme oli myös tutkimuksellisen aukon peruste.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä kompetenssistaan toteuttaa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kartoittaa luokanopettajien käsityksiä liikuntakasvattajan kompetenssia rakentaneista merkityksellisistä tekijöistä. Lisäksi tutkimus selvitti luokanopettajien käsityksiä vuoden 2014 opetussuunnitelman toimivuudesta liikuntakasvatuksen tukena sekä opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamisen haasteista.

2 LIIKUNTAKASVATUS

2.1 Liikuntakasvatus käsitteenä

Liikunnan oppiaineen ympärillä käytävässä keskustelussa esiintyy erilaisia käsitteitä, kuten liikunnan opetus, liikuntapedagogiikka ja liikuntakasvatus. Edellä mainitut käsitteet ovat hyvin lähellä toisiaan, minkä takia niitä on melkein mahdotonta suoraviivaisesti eritellä toisistaan. Käsite liikuntakasvatus pitää sisälleen kaksi erillistä sanaa, liikunta ja kasvatus, joilla molemmilla on oma merkityksensä. Yhdessä nämä sanat muodostavat kolmannen merkityksen, jossa liikunta ja kasvatus ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Graham, Holt-Hale & Parker (2010, 4) käsittävät liikuntakasvatuksen kouluohjelman, jonka päätavoitteena on lasten ja nuorten ohjaaminen elinikäisen liikuntasuhteen muodostamiseen. Liikuntakasvatuksen käsitettä on yksinkertaisinta ajatella koulussa tapahtuvan liikunnan, kasvamisen ja oppimisen kautta. Kuitenkin on tiedostettava, että liikuntaan saadaan vaikutteita myös koulun ulkopuolelta esimerkiksi kotoa, urheiluseuroista ja liikuntakerhoista. (Laakso 2007, 16–17.) Liikuntakasvatusta voidaankin ajatella erityisesti sellaisena toimintana, jossa liikuntaa lähestytään kasvatuksen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa rajaamme liikuntakasvatuksen tarkoittamaan koulussa tapahtuvaa liikuntakasvatusta. Tämän perustelemme sillä, että lähestymme kyseistä ilmiötä luokanopettajien näkökulmasta, jolloin ympäristönä toimii kouluympäristö.

Liikuntakasvatuksessa pyritään kasvattamaan oppilasta liikkumaan ja liikunnan avulla. Opetussuunnitelman (2014) mukaan liikkumaan kasvattamisella oppilaan halutaan omaksuvan tietoja ja taitoja liikunnasta sekä terveellisistä elämäntavoista. Erityisesti oppilasta pyritään kasvatuksen keinoin tukemaan liikunnan elämäntavaksi omaksumisessa. Liikunnan avulla kasvattamisella tarkoitetaan sitä, että liikunnalla ja sen tavoitteita tukevien opetustilanteiden avulla pyritään

opettamaan esimerkiksi sosiaalisuutta, eettisyyttä ja esteettisyyttä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 297.)

2.2 Katsaus liikuntakasvatuksen historiaan

Suomalaisella liikuntakasvatuksella on varsin pitkät perinteet. Menneisyydessä on ollut lukuisia henkilöitä sekä suuntauksia, joilla on ollut kauaskantoisia vaikutuksia suomalaisen koulun liikuntaan sekä opettajien koulutukseen. Jo 1800-luvun puolivälistä alkaen liikuntakasvatuksen arvoperustana on pidetty terveyttä, virkistäytymistä ja iloa. Leikin ja kisailun on ajateltu tukevan virkistäytymistä ja liikunnan tuomaa iloa. Kuitenkin opettajien koulutusta leimasivat totisuus ja kurinalaisuus. (Ilmanen 2013, 52.) Tarkkaavaisuuden, käskyjen noudattamisen ja joukossa esiintymisen vahvistaminen liikunnan avulla ilmeni pitkään opettajien liikunnalle asettamista arvopäämääristä, vaikka ajatus liikunnan tuoman ilon ja virkistäytymisen tärkeydestä oli jo vakiintunut opettajien keskuuteen. (Ilmanen 2013, 53.)

Suomessa koulujen liikuntakasvatuksen arvopäämäärät olivat suuresti riippuvaisia siitä, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä kasvatus tapahtui. Liikunnanopetuksen tavoitteet esimerkiksi erosivat suuresti kaupunki- ja maaseutukoulujen välillä. (Ilmanen 2013, 53.) Peruskoulu-uudistuksen jälkeen kuriin ja järjestykseen perustuva suorituskeskeinen liikunnanopetus sai väistyä ja opetuksessa alettiin korostamaan tavoitteellisuutta, kasvatuksellisuutta ja suunnitelmallisuutta. (Lahti 2013, 34.) Uudistuksen myötä alkoi koulujen ja opettajien keskuudessa yleistymään myös puhe liikuntakasvatuksesta, jolla oli entistä laajakatseisempi kasvatustarkoitus. Liikuntakasvatuksessa eräänlaisena vedenjakajana voidaan pitää 1960-luvun alkua, jolloin liikunnanopettajakoulutus alkoi Jyväskylässä. Tällöin avautui ensimmäistä kertaa mahdollisuus liikunta-alan korkeampiin akateemisiin tutkintoihin. (Lahti 2013, 41.)

Liikunnanopettajakoulutuksen myötä liikunnanopetus alkoi saada enemmän huomiota niin liikunnanopettajien- kuin luokanopettajienkin koulutuksessa. Liikuntakasvatuksen pitkistä perinteistä hyvänä esimerkkinä on aikansa liikuntakasvattaja Arvo Vartian vuonna 1941 julkaisema kirja "Liikunnan opas 1", joka on suunnattu liikunnanopettajille- ja ohjaajille. Kyseisessä kirjassa liikunta nähdään ilon tuojana ja mielenterveyden tasapainon ylläpitäjänä (Vartia 1941, 44). Myös Nupponen (2011, 44) kertoo liikunnan tuovan ihmiselle positiivisia tunteita kuten ilon, hyvän mielen, energisyyden tai rentoutumisen kokemuksia.

Vartia on kirjoittanut jo 1940-luvulla myös, että lapsen elämässä liike liittyy monen uuden asian oppimiseen. Liike on läsnä esimerkiksi ryömimään, kävelemään, hyppäämään ja juoksemaan opittaessa. Uuden oppiminen saa ihmisessä aikaan iloa, ja jo hyvin pieni lapsi oppii paljon uusia asioita ja taitoja liikkeen kautta. (Vartia 1941, 47.) Liikunta nähdään myös rohkeuden lisääjänä sekä luonteen kasvattajana, jossa kasvatuksellinen näkökulma korostuu (Vartia 1941, 47). Liikuntakasvatuksessa liikunta nähdään sekä lapsen fyysisen että henkisen kasvun tukijana ja voimistajana. Vartian teos on pian lähes 80- vuotta vanha, mutta kuitenkin samat sisällöt nähdään yhä kuuluvan olennaisesti liikuntakasvatuksen tärkeimpiin tavoitteisiin.

Suomessa liikuntakasvatuksen yhteiskunnallisia arvopäämääriä ovat perinteisesti asettaneet opetusministeriö ja kouluhallitus (Ilmanen 2013, 54). Vuonna 1985 perusopetuksen perusteissa liikuntakasvatuksen arvoperustassa korostui elämäntapa, toiminta- ja työkykyisyys, terveys, hyvinvointi ja yhteistoimintakyky. Seuraavan kerran uudistus perusopetuksen perusteisiin tehtiin vuonna 1994, jolloin liikuntakasvatuksen arvoiksi nostettiin liikunnan ilo, elämykset, omanarvontunnon vahvistaminen ja terveelliset elämäntavat. (Ilmanen 2013, 54.) Jo vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa liikuntakasvatuksen päämääränä oli lasten ja nuorten kasvattaminen liikuntaan ja liikunnan avulla (Hakala 1999, 123). Myös oppilaan aktiivinen rooli ja osallistuminen saivat tuolloin nos-

tetta opetuksellisissa periaatteissa. Tähän vaikutti uuden tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen mukainen irtaantuminen aikaisemmin vallinneesta oppiainekeskeisyydestä. (Hakala 1999, 123.) Opetussuunnitelmassa haluttiin lisätä jansijaa yksilöllisyyden ja oppilaskeskeisyyden korostamiselle sekä oppiainesiältöjen monipuolisuudelle (Hakala 1999, 123–124). Viimeisimmät opetussuunnitelman perusteet sisältävät keskeisesti käsityksen konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 97). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen kognitiivinen toimija (Tynjälä 1999, 38). Liikunnanopettajan kannalta tämä tarkoittaa, että opettajan rooli on samalla muuttunut yhä enemmän oppimisprosessin ohjaajaksi.

Katsottaessa taaksepäin, on huomattavissa, että suomalainen liikuntakasvatus on elänyt tiiviissä vuorovaikutuksessa Suomen historian kanssa. Opetussuunnitelmille tyypillistä on peilautua sen hetkiseen yhteiskuntaan, ja näin ollen opetussuunnitelma tulee elämään sekä uudistumaan alati myös tulevaisuudessa. Suomessa 2000-luvun alussa tehdyissä tutkimuksissa opettajat nostivat tärkeimmäksi liikuntakasvatuksen arvoksi ilon, virkistykseen ja nautinnon. Lähes yhtä tärkeinä pidettiin myös oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, sosiaalisuutta, terveyttä, kuntoa ja hyvinvointia. (Ilmanen 2013, 59.) Liikuntakasvatuksen arvoperustassa lasten ja nuorten tarpeiden ja erityisesti kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen lapsille ja nuorille suunnatuin, lapsilähtöisin keinoin onkin nykypäivänä saavuttanut vahvan arvoaseman. Edellä kuvatut vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmaan laaditut muutokset ovat tuoneet liikuntakasvatusta selkeästi kohti tämänhetkisen liikuntakasvatuksen arvoperustaa.

2.3 Liikuntakasvatuksen arvoperusta

Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan oppiaineen ensimmäisenä tehtävänä mainitaan oppilaiden kasvattaminen liikkumaan ja liikunnan avulla. Fyysisesti aktiivinen toi-

minta, motoristen perustaitojen oppiminen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelu ovat oleellinen osa käsitteen liikuntakasvatus ensimmäistä osaa, liikuntaa. Liikunnan avulla kasvattamiseen, eli käsitteeseen kasvatus taas kuuluu oleellisesti tavoitteiksi asetetut toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen sekä säätely ja myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Liikunnan ilon, elämyksellisyyden, monipuolisen ja vuorovaikutuksellisen opetuksen, oppilaiden hyvinvoinnin, itseenäisyyteen sekä osallisuuteen kasvattaminen ja liikunnalliseen elämäntapaan valmiuksien luomisen voidaankin sanoa olevan tällä hetkellä opetussuunnitelman mukaan suomalaisen liikuntakasvatuksen arvoperustan tärkeimpiä asioita. Liikunnan opetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukeamalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon positiivisten kokemusten avulla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 273.) Liikuntakasvatuksen avulla halutaan tukea lapsen ja nuoren fyysisen kunnon kehittymistä sekä motorisia taitoja ja terveitä elämäntapoja. Liikuntakasvatuksessa on myös sosiaaliseen toimintakykyyn liittyviä tavoitteita, joiden avulla pyritään tukemaan uusien ystävyysuhteiden luomista, itsetunnon sekä yhteistyötaitojen kehittymistä. (Graham, Holt-Hale & Parker 2010, 4-5.)

Liikuntakasvatuksen päämääränä voidaan nähdä olevan myös mahdollisuus vaikuttaa ihmisen elämään opastamalla ihminen luomaan itselleen oman näköisen, koko elämän mittaisen suhteen liikuntaan. Liikuntakasvatuksen laaja vaikutuskehä pyrkii tukemaan ja edistämään ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja terveyttä mukautuen eri elämänvaiheisiin ja elämässä tapahtuviin muutoksiin. Esimerkiksi kouluikäisillä lapsilla ja nuorilla liikunta on tärkeässä asemassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvun ja kehityksen kannalta. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 42).

Ojanen (2001, 107) puolestaan toteaa liikunnan olevan hyvän elämän rakennuspuu. Liikuntaan ja liikkumiseen kuuluu monenlaisia kokemuksia ja tunteita. Ojanen (2001) mukaan liikunnan parissa kohdattavia tunteita ja kokemuksia ovat mm. yhteenkuuluvuus, oikeudenmukaisuus, turvallisuus, tehokkuus, taitavuus, tuloksellisuus, elämänhallinta, hyvinvoinnin kokeminen, elämäntarkoitus, sisäinen rauha, tasapaino, toiveikkuus, innostus, kiinnostus ja luovuus. Liikunta, kasvaminen ja kasvatustavoitteet ovat tämänhetkisen liikuntakasvatuksen ydinajatuksia, joiden pohjalta lapsia ja nuoria tuetaan elämänmittaisen liikuntasuhteen luomiseen sekä kestäviin ja terveisiin elämäntapoihin. (Ojanen 2001, 107.)

2.4 Suhtautuminen liikuntakasvatukseen

Liikuntasuhteen ja liikuntamotivaation syntyä ja kehitystä ohjaavat perimmäisenä tekijänä arvot (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 98). Heikinaro-Johansson ja Hirvensalo (2007) ovat sitä mieltä, että arvot kuvaavat ihmisten tärkeiksi näkemiä ominaisuuksia tai asioita, jotka heijastavat aina aikaansa. Koulun kaikkia toimintoja ohjaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat arvot, jotka välittyvät myös kouluympäristössä oleviin ihmisiin, opettajiin ja oppilaisiin. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 98.) Liikuntasuhde ja liikuntamotivaatio nähdään elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksinä, joiden tukeminen ja vahvistaminen on yksi liikuntakasvatuksen tärkeimmistä päämääristä.

2.4.1 Liikuntasuhde

Opettajalla on sanottu tekevän työtään omalla persoonallaan, joten opettajan henkilökohtainen tausta ja taten myös liikuntasuhde vaikuttaa hänen asenteisiinsa sekä toimintatapoihinsa tietoisesti ja tiedostamatta. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 274) mukainen tavoite oppilaan liikunnallisen elämäntavan tukemisesta vaatii onnistuakseen myös oppilaan positiivisen liikuntasuhteen vahvistamista. Tämän vuoksi liikuntasuhteen käsite on tutkimuksessamme merkityksellinen, koska se liittyy sekä opettajan omaan kokemukseen liikunnasta, mutta myös opettajan työn kasvatustavoitteeseen.

Koska liikuntakasvatuksen tavoitteena on liikunnalliseen elämäntapaan kasvataminen, on syytä avata tarkastelukulmaa ihmisen elämän kokonaisuuden kattavaksi (Koski 2013, 98). Ihmisen elämänkaareen kuuluu erilaisia elämänvaiheita sekä muutoksia, joiden rinnalla myös henkilön oma liikuntasuhde jatkuvasti muovautuu. Liikuntasuhteesta puhuttaessa on sen vuoksi otettava huomioon monitahoiset liikunnan mahdollisuudet koko elämänkaaren aikana. Liikunnan merkitys henkilölle eri elämänvaiheissa vaikuttaa väistämättä kyseisen henkilön liikuntasuhteen laatuun. Elämänkaaren aikana kiinnostus liikuntaa kohtaan voi vaihdella suuresti henkilön omien sen hetkisten resurssien mukaisesti. Näitä henkilökohtaisia resursseja ovat esimerkiksi aika sekä energia ja kiinnostuksen määrä. (Koski 2013, 98–99.)

Elämme päivittäin kulttuurisesti erilaisissa maailmoissa, ja niistä meille kaikille muodostuu omanlaiset yhdistelmämme (Koski 2000, 140). Näitä erilaisia maailmoja kutsutaan sosiaalisiksi maailmoiksi. Sosiaalisilla maailmoilla tarkoitetaan erilaisia elämänalueita, joilla on omanlaisensa käytännöt, toimintamuodot sekä ajattelu tavat. (Koski 2000, 137.) Laajasti katsoen sosiaalisia maailmoja ovat esimerkiksi tiede tai taide. Suppeammin rajattuna esimerkiksi liikuntatiede tai urheilu voidaan katsoa omaksi sosiaaliseksi maailmakseen. (Koski 2000, 138.) Urheilu taas puolestaan jakautuu pienempiin kulttuurisiin kokonaisuuksiin, joissa on omat käytänteet sekä kieli, esimerkiksi golf. Tyypillistä tällaisille sosiaalisille maailmoille on, että niiden sisäiset käytänteet ovat jokseenkin vieraita tämän sosiaalisen maailman ulkopuolella eläville. (Koski 2000, 138.) Urheilun ja liikunnan voidaan katsoa olevan kulttuurisesti rakentunut sosiaalinen maailma. Yksittäisen ihmisen asennoitumista ja suhtautumista tähän liikunnan muodostamaan sosiaaliseen maailmaan voidaan kutsua liikuntasuhteeksi. Liikuntasuhde tarkoittaa siis suhdetta, joka henkilölle on rakentunut liikunnan sosiaalisesta maailmasta. (Koski 2004, 190–191.)

Liikuntasuhde viittaa liikunnan harjoittamisen lisäksi siis myös muuhun asennoitumiseen, jota tapahtuu sekä tiedostetusti että tiedostamatta, sekä yleiseen suhtautumiseen liikuntakulttuuriin osa-alueineen ja merkityksineen. Liikuntasuhde sisältää yksilön tiedot ja käsitykset liikuntakulttuurin eri osista. (Koski 2004, 190.) Liikuntasuhde tarkoittaaakin kiinnittymis- ja suhtautumistapojen kokonaisuutta, jonka kautta yksilö arvottaa, hahmottaa ja kohtaa liikunnan sosiaalisia maailmoja sekä niiden kulttuurisia merkityksiä (Lehmuskallio 2007, 17).

Liikuntaan sosiaalistuminen ja oman liikuntasuhteen rakentaminen alkavat jo varhaislapsuudessa ja jatkuvat lähes läpi elämän (Koski 2008, 151). Lehmuskallio (2011, 24) toteaa, että tärkeimpiä liikuntaan sosiaalistajia ovat kaverit, valmentajat, ohjaajat sekä vanhemmat. Jossain vaiheessa elämää liikuntaan sosiaalistajista tärkeimmässä asemassa voivat olla vanhemmat, toisessa elämän vaiheessa taas puolestaan kaverit tai valmentajat. Liikunnan tärkeys kunkin henkilön elämässä näyttäytyy siinä, minkä verran sille ollaan valmiita uhraamaan aikaa ja muita resursseja (Koski 2004, 98–102).

Tutkimuksessamme liikuntasuhdetta käsitellään nimenomaan luokanopettajan oman liikuntataustan, harrastuneisuuden sekä asennoitumisen kautta. Luokanopettajat peilaavat henkilökohtaisen liikuntasuhteensa merkitystä liikuntakasvatusta koskevan kompetenssin muodostumisen yhteydessä. Tutkimuksemme kannalta liikuntasuhde käsitteenä on olennainen erityisesti luokanopettajan oman liikuntataustan, harrastuneisuuden sekä asennoitumisen kautta, joilla näemme olevan mahdollisesti merkitystä koettuun pätevyyteen eli kompetenssiin.

2.4.2 Liikuntamotivaatio

Liikuntasuhteen laatuun vaikuttaa myös keskeisesti ihmisen henkilökohtainen liikuntamotivaatio. Liikunnan rooli ja motivaatio liikuntaa kohtaan vaihtelevat elämänkaaren eri vaiheissa. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 29.) Motivaatio tarkoittaa yksilön henkilökohtaista halua tai tarvetta ryhtyä tai osallistua

johonkin tietynlaiseen toimintaan (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 177). Tälle tutkimukselle olennaista on perehtyä tarkastelemaan motivaation roolia liikuntakäyttäytymisessä. Salmela-Aro ja Nurmi (2017) toteavat, että terveyden edistämässä ja parantamisessa motivaatio on keskeisessä asemassa. Liikuntamotivaatiosta puhuttaessa keskeinen kysymys kuulukin, miten varmistaa, ettei aloitettu liikuntaharrastus lakkaa kiinnostamasta ajan mittaan? (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 177.)

Nykytiedon valossa tarkasteltuna motivaation ajatellaan muodostuvan yksilön kognitiivisten tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 145). Ihmisen motivaatiokäyttäytymiseen on olemassa erilaisia määritelmiä, joista yhtenä tämän hetken tunnetuimmista motivaatiota selittävästä teorioista pidetään Deci ja Ryanin (2008) itsemääräämisteoriana. Itsemääräämisteorian mukaan kolmen psykologisen perustarpeen, autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuudentunteen tyydyttäminen on yhteydessä hyvinvointiin sekä hyvään suoriutumiseen ja sisäiseen motivaatioon. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 178.) Motivaation kannalta on olennaista, että kaikki edellä mainitut psykologiset perustarpeet tulevat ainakin jollain tasolla täytetyiksi. Erityisesti yhteenkuuluvuudentunteen ja sitä luovan vuorovaikutusilmapiirin tukeminen nähdään motivaation kannalta tärkeänä. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 179.)

Laakson, Nupposen ja Telaman (2007, 57) mukaan nuorten liikuntaa säätelevät tai siihen yhteydessä olevat tekijät voidaan jakaa yksilöön, sosiaaliseen ympäristöön ja fyysiseen ympäristöön liittyviin tekijöihin. Jaottelu perustuu sen taustalla oleviin sosiaalteorioihin, joissa edellä listattujen tekijöiden katsotaan olevan yhteydessä sosiaalistumiseen. (Laaksonen, Nupponen & Telama 2007, 57.) Yksilöllisistä tekijöistä psykologisten tekijöiden on todettu olevan voimakkaimmin yhteydessä nuorten liikuntamotivaatioon ja aktiivisuuteen. Psykkiset tekijät ovat usein yhteydessä myös minäkäsityksen kehitykseen, joka taas on yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen. (Laaksonen, Nupponen & Telama 2007, 57.) Koettu fyysinen pätevyys, eli kuinka hyväksi yksilö kokee oman liikuntakykynsä ja

liikuntasuorituksensa, on merkittävä liikunta-aikomusten tai liikunta-aktiivisuuden ennustaja. Koetun fyysisen pätevyyden merkitys kuitenkin määrittyy pitkälti sen mukaan, kuinka tärkeää yksilölle on olla liikunnallisesti taitava ja osaava. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 57–58)

Itsemääräämisteorian psykologisiin perustarpeisiin eli liikuntaa säätelevien tekijöiden tukemiseen on viitattu myös opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka kykenee asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että ryhmässä. Oppimiskäsityksen mukaan kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat myös olennaisia asioita oppimisessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Liikunnan oppiaineen tavoitteena on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 273). Motivaatio näyttäytyy ihmisen käyttäytymisessä kahdella eri tavalla. Motivaatio toimii energian lähteenä ja innokkuuden lisääjänä. Toiseksi motivaatio ohjaa käyttäytymistä tietyn tavoitteen suuntaan. Motivaatio ilmenee toiminnan voimakkuutena, pysyvyytenä ja tehtävien valintana. Nämä motivaation ilmentymät heijastuvat taas suorituksen laatuun. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 145.)

Liikunta motivoi ihmistä usein esimerkiksi onnistumisen tunteen, yhteenkuuluvuuden tunteen, oppimisen ja osaamisen tunteen, sekä liikunnan terveyttä edistävän vaikutuksen kautta. Erilaisten liikuntamotiivien tärkeys vaihtelee iän mukaan. (Lintunen 2002, 28.) Usein aikuisille tärkeä motiivi on liikunnan terveyttä edistävä vaikutus, kun taas lapset harvemmin asettavat terveysvaikutukset motiivien kärkipäähän (Lintunen 2002, 28–29). Lapsia liikunnan harrastamisessa motivoivat usein enemmän menestyminen tai sosiaalisessa ympäristössä vaikuttavat tekijät, kuten kavereiden kanssa harrastaminen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuudentunteen tavoittelu. Erityisesti lapsilla sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksen nähdään olevan merkittävä motivaation lähde. (Jaakkola, Liukkonen

& Sääkslahti 2013, 148.) Myös liikunnan tuomat myönteiset elämykset lisäävät merkittävästi liikkumisen halua ja pitävät liikuntamotivaatiota yllä (Nupponen 2011, 43). Itsemääräämisteorian puolestapuhujat nostavat yhteenkuuluvuuden tunteen ja -kokemusten edistämisen jopa tärkeimmäksi tekijäksi hyvinvoinnin ja motivaation edistämässä. Vastaavasti taas ryhmän ulkopuolelle jäämisellä voi olla vakavia seurauksia hyvinvointiin ja motivaatioon. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 179.)

Liikuntamotivaatioon, niin kuin mihin tahansa muuhunkin tekemiseen kohdistuvaan motivaatioon liittyvät yksilön omat arvot, tarpeet ja tavoitteet. Se, millainen motivaatio yksilöllä jotakin tekemistä kohtaan on, kumpuaa joko yksilöstä itsestään tai yksilön ulkopuolelta. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 55.) Tällöin puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Sisäisen motivaation syntymiselle tyypillisiä piirteitä ovat henkilön kokema autonomia, pätevyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Nämä kolme seikkaa lisäävät sisäistä motivaatiota. Niistä ensimmäinen eli koettu pätevyys on sisäisen motivaation kehittämisessä avainasemassa. Henkilön tietoiseksi tuleminen omista kyvyistään sekä vahvuuksistaan lisää sisäistä motivaatiota. Tämä voi tapahtua esimerkiksi saadun palautteen muodossa. Toisena mainittu autonomia puolestaan vaikuttaa sisäiseen motivaatioon tavalla, jossa henkilön kokemus siitä, että hän itse saa vaikuttaa ja päättää omista tekemisistään, nostattaa sisäistä motivaatiota. Kolmas sisäisen motivaation syntymiselle tyypillinen piirre on sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Deci & Ryan 2000, 234–236.) Monet itsemääräämisteoriaan pohjautuvat tutkimukset ovat osoittaneet sisäisen motivaation edistävän myönteisiä tunteita oppimista kohtaan sekä johtavan luovuuden ja sinnikkyuden kehittymiseen. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 55). Yksilö saattaa valita tavoitteensa myös ulkoisesti tai sosiaalisen paineen vaikutuksesta sen sijaan, että ottaisi huomioon omat arvonsa ja sisäiset kiinnostuksen kohteensa. Itsemääräämisteorian myötä on tutkittu, että toimintaa ohjaavat ulkoiset palkkiot tai paineet helposti heikentävät sisäistä motivaatiota, vaikka palkinnosta pidettäisiinkin. Ulkoisesti motivoitunut ihminen

myös luopuu tavoitteistaan helpommin vastoinkäymisiä kohdatessaan. (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 55.) Liikunnan kontekstissa ulkoisia motivaation lähteitä voivat olla esimerkiksi ohjaajan kehu tai arvostuksen nousu toisten silmissä. (Jaakkola 2010, 118.)

Liikuntaharrastuksen selittäjänä on sosiaalisen ympäristön tekijöistä etenkin vanhempien liikuntaharrastuksen todettu olevan useissa tutkimuksissa yhteydessä lasten liikuntaharrastukseen (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 58). Suomessa perheen katsotaan olevan erittäin vahva liikuntaan sosiaalistamiseen ja liikunta-aktiivisuuden pysymiseen vaikuttava tekijä. Vanhempien vaikutus voi perustua käyttäytymismalleihin, hyväksyvän asenteen, rohkaisun ja sosiaalisen tuen osoittamiseen, liikuntaan kohdistuviin odotuksiin sekä ohjeiden antamiseen ja opettamiseen. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 58.)

3 LUOKANOPETTAJAN KOMPETENSSI LIIKUN- TAKASVATUKSEEN

3.1 Luokanopettajan kompetenssi ja kvalifikaatio

Kompetenssin käsitettä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta ja esimerkiksi eri ammattispesifit osaamisen ja asiantuntijuuden tavoitteet ohjaavat sitä, mitä pätevyydellä eli kompetenssilla tarkoitetaan. Kompetenssin käsitteen määritelmien moninaisuuden nähdään johtuvan sekä kielellisistä että kulttuurisista eroista osaamisen määrittelyssä (Winterton 2009, Lehtonen, Rintala, Pylväs & Nokelainen 2018, 13). Suomalaisessa tutkimuksessa kompetenssin käsitteellä on usein viitattu ajankohtaiseen yksilölliseen osaamiseen ja tietoihin sekä taitoihin. Asiantuntijuus on usein myös liitetty kokonaisvaltaiseen ammatillisuuteen. (Lehtonen, Rintala, Pylväs & Nokelainen 2018, 13.) Ruohotien (2008) mukaan kompetenssilla tarkoitetaan kykyä suoriutua ammatille ominaisista ja työyhteisön arvostusta nauttivista tehtävistä (Ruohotie 2008, 199). Matinheikki-Kokko (1999) taas määrittelee kompetenssin toimintavalmiudeksi ja kyvyksi suorittaa tehtäviä toimintaympäristön vaatimuksiin soveltuvalla tavalla (Matinheikki-Kokko, 1999, 68). Luukkainen (2005, 43) täydentää edellä esitettyjä määritelmiä ja osoittaa, että kompetenssilla tarkoitetaan todellista käytännöntasolla tapahtuvaa osaamista.

Opettajan kompetenssilla tarkoitetaan opettajan ammatille ominaista pätevyyttä, joka koostuu opettajan ammatillisesta osaamisesta, kyvyistä ja ominaisuuksista (Luukkainen 2005, 43). Suomi (2019) yhdistää väitöskirjassaan luokanopettajuuden asiantuntijuuteen käsitteet kompetenssi, kvalifikaatio ja kokemus. Rakenusaineiksina kompetenssin ja asiantuntijuuden muodostumisessa ovat tieto ja taito sekä luokanopettajan erittäin tärkeä ominaisuus, pedagoginen sisältötieto (Suomi 2019, 50). Tässä tutkimuksessa tarkoitamme kompetenssilla opettajan pätevyyttä, joka koostuu erilaisista opettajan ammatille ominaisista valmiuksista. Käsitämme kompetenssin kokonaisuutena, joka rakentuu opettajan ammatillista

osaamista syventävistä valmiuksista. Valmiuksilla puolestaan tarkoitamme niitä yksittäisiä tekijöitä, joista opettajat käsittivät kompetenssinsa muodostuvan.

Kompetenssi rakentuu ammattispesifisestä tietotaidosta, jota yksilö on oman elämänsä aikana itselleen kerryttänyt (Ruohotie 2008, 199–200). Kompetenssin voisi siis sanoa olevan tietynlainen kokemusten summa, jossa yksilön kokemukset, ominaisuudet, opittu tieto sekä taidot muodostavat ammatillisen osaamisen. Luukkainen (2005) toteaaakin, että ei ole olemassa kahta samanlaista opettajuutta. Hänen mukaansa opettajuuden yksilöllisyyden taustalla vaikuttaa yhteiskuntälhtöisen opettajuuden käsite, jota opettajan yksilönä on mahdollista toteuttaa oman näkemyksensä mukaan. Opettajuus voidaan siis tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2005, 18.)

Tynjälän (2006) mukaan opettajan asiantuntijuus koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat teoreettinen tieto, itsesäätelytieto ja kokemuksellinen tieto. Osa näistä osa-alueista kehittyy kokemuksen kautta. (Tynjälä 2006, 100) Opettajuuden kehittymisen nähdään jatkuvan läpi koko uran. Elinikäinen oppiminen tunnetaankin yhtenä keskeisistä käsitteistä puhuttaessa opettajuudesta ja opettajan ammatillisesta kehittymisestä. (Niemi 2015, 282) Opettajuuden kehittymisen voidaankin katsoa käynnistyvän opettajankoulutuksen aikana, jatkuvan ensimmäisten työvuosien aikana ja kestävän koko opettajauran ajan. Opettajuuden ja opettajan ammatillisuuden kehittymisen yksi keskeisistä käsitteistä onkin elinikäinen oppiminen. (Niemi, 2015, 282)

Luokanopettajalta edellytetään ammatissaan tietynlaisia ominaistarpeita, joita kutsutaan kvalifikaatioiksi (Luukkainen 2005, 42). Opettajan ammatissa kvalifikaatiovaatimuksia ovat esimerkiksi opettajankelpoisuuden määrittävät asetukset ja opetussuunnitelma. Opettaja vastaa ammattiinsa kohdistuviin kvalifikaatiovaatimukseen omalla kompetenssillaan eli pätevyydellään. (Luukkainen 2005, 42–43.)

Kompetenssia ja kvalifikaatiota tarkasteltaessa on ymmärrettävä, että kompetenssi ja kvalifikaatio voivat olla myös irrallisia ominaisuuksia. Yksilö voi esimerkiksi täyttää ammatilleen ominaiset kvalifikaatiovaatimukset, mutta kvalifikaatio ei ole tae kompetenssista. Esimerkkinä opettaja, joka täyttää opettajan ammatille ominaiset kvalifikaatiovaatimukset, mutta ei omaa käytännön tasolla tapahtuvaa todellista osaamista, ei voida sanoa olevan täysin kompetentti. Vaikka kompetenssi ja kvalifikaatio voivat olla toisistaan irrallisia, kuitenkin asiantuntijuus edellyttää kompetenssin ja kvalifikaation kohtaamista. De-Juanas (2016) toteaa, että opettajan kompetenssi ei ole ainoastaan tietoja, taitoja tai asenteita. Todellista kompetenssia on se, miten opettaja käyttää ja soveltaa omien tietojen, taitojen ja asenteiden rakentamaa osaamistaan eri tilanteissa. (De-Juanas 2016, 124.)

Husu ja Toom (2016) pohtivat nykypäivän opettajan tarvitsevan työnsä tekemiseen monipuolista sisällöllistä ja pedagogista osaamista. Erityisesti oppimis- ja opetusosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, hyvinvointiosaaminen sekä työyhteisöjen kehittämisosaaminen ovat keskeisessä asemassa nykypäivän opettajan työssä. Sillä miten hyvin opettaja hallitsee opettajan työssä tärkeänä pidetyt osaamisen osa-alueet, on merkitystä opetustapoihin ja opetuksen laatuun. (Husu & Toom 2016, 14.) Hattien (2003) mukaan tutkimukset osoittavat, että sillä mitä opettaja tietää ja tekee ja mistä hän välittää, on erittäin paljon merkitystä oppimistilanteessa (Hattie 2003; Husu & Toom 2016, 14). Husu ja Toom (2016, 3) toteavat myös opettajan osaamisen olevan keskeisin oppilaiden oppimiseen vaikuttava tekijä.

3.2 Liikuntakasvatus luokanopettajakoulutuksessa

Luokanopettajakoulutuksen opetusrakenne on muuttunut vuosien saatossa, jolloin myös opettajan koulutuksesta hankkimat liikuntapedagogiset taidotkin ovat muuttuneet. Taide- ja taitokasvatuksen osuus onkin vähentynyt selkeästi opettajakoulutuksessa opetussuunnitelmauudistuksien mukana 1970 vuodesta al-

kaen (Lindfors & Kokko 2010, 217). Erityisen merkittävänä voidaan katsoa olevan kontaktiopetuksen määrän väheneminen esimerkiksi liikunnan oppiaineessa.

Nykyiseen Jyväskylän yliopiston luokanopettajan koulutusohjelman rakenteeseen (2020–2023) kuuluu liikunta ja terveystieteiden –kurssi, joka on laajuudeltaan viisi (5) opintopistettä (Luokanopettajan maisteritutkinnon rakenne ja opinnot 2020–2023). Tästä viiden opintopisteen kurssista liikunnan kontaktiopetuksen määrä on 50 tuntia, terveystieteiden kontaktiopetusta on 10 tuntia ja itsenäisen työskentelyn osuus on yhteensä 75 tuntia. Vertailukohtana voidaan pitää esimerkiksi Jyväskylän yliopiston vuoden 1986–1987 opetussuunnitelmaa. Siinä liikunnan opetuksen yhteismäärä on ollut 150 tuntia, josta pelkästään liikunnan kontaktiopetusta on ollut 110 tuntia (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1986–1987, 133). Liikunnanopetuksen kontaktiopetuksen määrä luokanopettajakoulutuksessa on siis 30 vuoden aikana vähentynyt alle puoleen. Lisäksi tämän hetken luokanopettajan koulutusohjelman rakenteen (2020–2023) niin sanottuihin monialaisiin opintoihin liikunnan osuudeksi on budjetoitu yhden (1) opintopisteen verran opintoja, jotka toteutetaan esimerkiksi verkkokurssina. Jatkossa eli lukuvuodesta 2021–2022 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ei ainakaan toistaiseksi enää tarjoa mahdollisuutta vapaavalintaisiin liikunnan perusopintoihin (25op).

3.3 Luokanopettaja liikuntakasvattajana

Tarkasteltaessa liikuntakasvatuksen jaloja arvopäämääriä on selvää, että liikuntakasvattaja on ensiarvoisen tärkeässä asemassa tavoitteiden saavuttamisen suhteen. Opetus määrittellään yleisesti opettajan ja oppilaan väliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jonka päämääränä on edistää oppilaiden oppimista ja opetustavoitteiden saavuttamista. Liikuntakasvatuksessa olennaista on opettajan tietoinen tarkoitus opettaa oppilaille esimerkiksi liikuntataitoja ja näin edistää oppimista.

(Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 125.) Liikuntakasvattajan vastuu ei kuitenkaan rajaudu ainoastaan oppitunneille, vaan hänen olisi edistettävä fyysistä aktiivisuutta myös koko kouluympäristössä (Laakso 2007, 23–24).

Tämänhetkisen vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppija on aktiivinen kognitiivinen toimija (Tynjälä 1999, 38). Oppimiskäsitys ja liikunnan opetussuunnitelmaa ohjaavien arvojen muutokset näkyvät liikuntaa opettavan opettajan arjessa. Opettaja ei ole enää tiukka kurinpitäjä ja liikuntalajien valmentaja. (Laakso 2007, 23.) Liikuntaa opettavan opettajan rooli on muuttunut pikemminkin sellaiseksi, jossa opettajan tulisi pyrkiä ohjaamaan oppilaita löytämään itselleen sopivat liikuntamuodot, joiden parissa viihtyy läpi elämän (Laakso 2007, 23–24). Opettaminen on nykypäivänä oppilaslähtoisempää, jossa opettajan antama tuki korostuu huomattavasti enemmän kuin esimerkiksi sata vuotta aikaisemmin. Silloin liikunnanopettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä oli pitää kuria ja järjestystä yllä. Nykypäivänä opettajan tehtävänä on pedagogisin menetelmin luoda mahdollisimman hyvät oppimismahdollisuudet sekä valita oppilaita motivoivat menetelmät. Tämä edellyttää liikunnanopettajalta entistä enemmän sosiaalisia vuorovaikutustaitoja sekä oppilaantuntemusta. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 97.)

Luokanopettajalla on suuri vaikutus siihen, millaisia liikuntakokemuksia lapset saavat. Opettajan positiivinen esimerkki sekä innostunut asenne erilaisia liikuntamuotoja kohtaan välittyvät oppilaalle positiivisessa merkityksessä. Kääntöpuolena on se, että myös opettajan negatiivinen asenne opetustilanteissa välittyy oppilaalle ja yhdistyy oppimis- ja liikuntakokemukseen. Elinikäisen harrastamisen kannalta tärkeää on, että oppilaat saisivat mahdollisimman positiivisia ja monipuolisia liikuntakokemuksia. Vanttajan, Tähtisen, Zacheuksen ja Kosken (2017, 75) pitkäaikaistutkimuksessa on havaittu, että oppilaiden asenteet koululiikuntaa kohtaan vuosina 2003–2013 ovat muuttuneet positiivisemmaksi. Tämä edesauttaa liikunnan kasvatustavoitteiden täyttymisessä. Opettajan rooli liikuntaan kas-

vattajana on siis kiistattoman tärkeä. Liikuntaa opettavalla opettajalla on koulussa ikään kuin portinvartijan rooli lapsille tarjottaviin liikuntakokemuksiin ja elämyksiin. (Vanttaja ym. 2017, 75.) Ihanteellisinta olisi, jos liikuntakasvattajan näkemys liikuntakasvatuksen tavoitteista, sisällöistä ja opetusmenetelmistä olisi laaja, sillä se edesauttaa opettajaa tarjoamaan mahdollisimman monipuolisia ja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia liikuntakokemuksia oppilaille.

Rintala ym. (2005, 219) ovat teoksessaan listanneet liikuntaa opettavien opettajien hyväksi havaitsemia toimintatapoja, jotka auttavat liikuntakasvatuksen järjestämisessä. Opettajan tehtävänä on liikuntatunneilla luoda turvallinen ja kannustava ympäristö, jossa lapsi voi kasvaa ja kehittyä. Opettajan tehtävä on myös ohjata ja kannustaa lapsia löytämään omat kykynsä. (Rintala ym. 2005, 219.) Liikuntakasvattajan tulee aidosti uskoa oppilaaseen ja hänen mahdollisuuksiinsa, ja tehdä kaikkensa oppilaan aktiivisuuden lisäämiseksi. Kaikille oppilaille tulee myös mahdollistaa onnistumisen kokemuksia. Ihanteellinen liikuntakasvattaja on halukas ja motivoitunut kehittämään itseään, kouluttautumaan ja etsimään uutta tietoa opetuksen tueksi. (Rintala ym. 2005, 219.) Erilaisten oppilaiden haasteiden ja vahvuuksien parissa työskentely luo monia haasteita liikuntakasvattajan työhön, mutta antaa myös mahdollisuuden luovuudelle ja monipuolisten opetustapojen käyttämiseen. Liikuntakasvattajan työn yksi keskeisimmistä haasteista onkin se, miten hän pystyy edistämään motivaatiota ryhmissä, joissa on hyvin erilaisia oppilaita. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 144.)

Liikunnan parissa koetaan suuria tunteita, kasvetaan ja kehitytään niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin kehityksen osa-alueella. Onnistuneen liikuntasuorituksen jälkeinen tyytyväisyys, tunne ryhmään kuulumisesta, oppimisen ja osaamisen tunne, voiton ihanuus ja tappion karvaus sekä esteettiset elämykset tarjoavat monipuolisia ja jopa ainutlaatuisia kokemuksia ja elämyksiä. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2017, 30.) Näitä kaikkia kokemuksia liikuntakasvatus parhaimmillaan tarjoaa. Onnistumisen kokemukset ja liikunnan tuoma ilo

sekä elämykset vahvistavat lapsen ja nuoren kiintymystä liikuntaan, joka on merkittävän tärkeä asia liikuntaharrastamisen jatkuvuudelle. Liikuntakasvattajan tehtävä on sytyttää liekki, joka saa lapsen ja nuoren innostumaan liikunnasta sekä antaa eväät elämänmittaisen liikuntasuhteen luomiseen. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2017, 30.) Tämänkaltaisen tavoitteen täyttäminen vaatii liikuntakasvattajalta monipuolista ja moniteistä vankkaa ammattitaitoa (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2017, 30). Opettajaa pidetään myös eräänlaisena avainhenkilönä koululaisten hyvinvoinnin lisäämisessä, sillä pienillä teoilla hän voi lisätä oppilaiden koulupäivän aikaista fyysistä aktiivisuutta. Opettajilla on tärkeä ja vastuullinen rooli, sillä heillä on mahdollisuus valita itse se, mitä asioita he pitävät tärkeinä ja mihin he opetuksessa panostavat sekä kiinnittävät oppilaidensa huomion. (Skinnari 2005, 205.)

3.4 Luokanopettajan ammatilliset ominaisuudet ja liikuntausta

Kuten aikaisemmin on määritelty, opettajan kompetenssiin vaikuttavat kaikki elämän aikana kertyneet tiedot, taidot ja kokemukset sekä yksilön ominaisuudet. Luokanopettajan ominaisuuksiin kuuluu olennaisesti myös persoona, joka on elämän mittaan muotoutunut sellaiseksi kuin se kullakin on. Myös luovuus on osa yksilön ammatillisia ominaisuuksia. Luovuuden määritelmä on jokseenkin laeva ja luovuuden merkitys voi kontekstista riippuen olla erilainen. Tutkimuksissa luovuuden on käsitetty olevan monitasoista, mutta tässä tutkimuksessa käsittelemme luovuutta yksilön tasolla. Uusikylän (2002) mukaan yksilön luovuus tarkoittaa tietyillä erityisalueilla toimivia erilaisia älyllisiä kykyjä. Yksittäisten kognitiivisten elementtien lisäksi luovuuden kannalta merkityksellistä on persoonallisuuden, motivaation ja ajattelutyylin yhteisvaikutus. (Uusikylä 2002, 45.) Tutkimuksessamme käsittelemme luokanopettajan luovuutta osana koettua kompetenssia. Tässä yhteydessä tarkoitamme luovuudella luokanopettajan ongelmanratkaisukykyä sekä pedagogista innovatiivisuutta, jotka tukevat valmiuksia toteuttaa nykyliikuntakasvatusta opettajan työssä.

Liikuntakasvatukseen vaikuttaa väistämättä luokanopettajan ammatillisen kompetenssin rinnalla myös luokanopettajan oma liikuntatausta ja kokemukset. Luokanopettajien liikuntataustat voivat poiketa toisistaan hyvinkin radikaalisti. Valtonen ja Ruismäen (2012) mukaan osalla luokanopettajista on pitkän oppilaskokemuksen ja monipuolisen liikuntataustan lisäksi liikunnanopetuskokemuksia esimerkiksi urheiluvalmennuksen ja liikunnanohjauksen parissa. Toisella ääripäällä koululiikunta taas on ollut ensimmäinen ja viimeinen kokemus ohjattuun liikuntaan. (Valtonen & Ruismäki 2012, 23.) Edellä mainitut esimerkit erilaisista liikuntataustoista ovat toki ääripäitä, mutta herättävät kuitenkin kysymyksen; miten ja minkä verran luokanopettajan oma liikuntatausta näkyy hänen arvoisinaan sekä liikuntakasvatuksen järjestämisessä ja toteuttamisessa?

Kotimaisessa tutkimuksessa on havaittu, että luokanopettajan liikuntakokemuksilla on yhteyksiä koettuun pätevyyteen, asenteisiin ja opetuskäytäntöihin. Suomessa tutkimuksessa on myös osoitettu, että luokanopettajaopiskelijoiden sukupuoli, liikuntanumero sekä vapaa-ajan liikuntaharrastuneisuus vaikuttavat hänen omaan käsitykseensä alakoulun liikunnanopetuksesta. Luokanopettajan henkilökohtaisilla liikuntakokemuksilla havaittiin olevan tyypillisesti yhteyksiä mm. liikuntaharrastuneisuuteen ja koettuun pätevyyteen. (Ruismäki & Valtonen 2012, 24; Valtonen, Autio, Reunamo & Ruismäki 2012.)

Morgan ja Hansen (2008) toteavat, että mikäli opettajilla itsellään on kielteisiä koululiikuntakokemuksia, he todennäköisemmin eivät harrasta liikuntaa, ja heillä on alhaisempi itseluottamus liikunnan opettamista kohtaan. Päinvastoin enemmän myönteisiä kokemuksia koululiikunnasta omaavat luokanopettajat harrastavat todennäköisesti enemmän liikuntaa, sekä luottavat enemmän omaan kykyynsä opettaa liikuntaa. (Morgan & Hansen 2008, 373.) Kielteisiä koululiikuntakokemuksia omaavat luokanopettajat saattavat pahimmassa tapauksessa siirtää omat negatiiviset asenteensa myös oppilailleen. Toisaalta he voivat myös

pyrkii omien kokemustensa avulla tietoisesti välttämään huonoiksi koettuja toimintatapoja, sekä ymmärtää herkemmin liikunnallisesti heikompien tarpeita. (Morgan & Hansen 2008, 374.)

4 LIIKUNTA ALAKOULUSSA

4.1 Koulun liikunta

Laakso, Nupponen ja Telama (2007) käsittävät koulun liikunnalla tarkoitettavan kaikkea koulun piirissä tapahtuvaa liikuntaa. Koulun liikunta pitää sisällään liikuntatuntien lisäksi myös välitunnit, kerho- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun liikunnalliset tapahtumat ja teemapäivät (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50). Koulun liikunta ei siis rajoitu ainoastaan opetussuunnitelmassa määrättyyn liikunnan viikkokohtaiseen oppimäärään, vaan se sisältää myös kaiken muun liikunnallisen toiminnan, mitä koulu oppilaille järjestää.

Koulun liikunnan tavoitteena on tukea oppilaan fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista toimintakykyä ja tukea oppilaita suhtautumaan positiivisesti omaan kehoon. Tärkeänä pidetään yksittäisten oppituntien positiivisia kokemuksia sekä liikunnallisen elämäntavan tukemista. Koulun liikunnan tavoitteisiin kuuluu myös oppilaiden kasvaminen liikkumaan ja liikunnan avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 297.) Kaikki edellä mainitut tavoitteet sisältyvät Trostin (2006) ajatukseen siitä, että liikunnallisen elämäntavan sisäistäminen on yksi yleisiä liikunnanopetuksen tavoitteita (Trost 2006, 164).

Peruskoulussa kaikilla vuosiluokilla on keskimäärin kaksi liikuntatuntia viikossa (2 x 45 min) (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50). Koulun liikunnasta puhuttaessa eri koulujen liikunnan määrässä voi olla eroavaisuuksia, sillä koululiikunnan ulkopuoliselle liikunnalle ei opetussuunnitelmassa ole määrätty valtakunnallisia asetuksia. Tämän takia koulun liikunnan kokonaismäärää on vaikea tarkalleen määrittää (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50). Koulun kulttuurilla on koulun liikunnan laadun ja määrän suhteen merkittävä asema, sillä koulun liikunta on kiinni koulun sekä opettajien omasta innokkuudesta järjestää liikunnallista toimintaa koko koululle.

Viime vuosina on yhä enemmän pyritty lisäämään koulun liikunnan määrää ja sisällyttämään kouluihin enemmän liikunnallista toimintaa myös liikuntatuntien ulkopuolelle. Poliittiset päättäjät ovat tiedostaneet kansalaisten liikunnan lisäämisen tarpeen, joka on mahdollistanut koulun liikunnalle rahoituksia, tukea ja hankkeita. Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriö on 2010-luvulla rahoittanut liikunnallisen elämäntavan valtakunnallisia kehittämishankkeita, joista yhtenä esimerkkinä mainittakoon Liikkuva koulu -hanke. Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteena on ollut pyrkiä vakiinnuttamaan liikunnallinen toimintakulttuuri suomalaisiin kouluihin. (Itkonen & Laine 2015, 148.) Liikkuva koulu -hankkeen avulla on pyritty tukemaan kouluikäisten lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta sekä koulupäivänaikaista liikkumista. Hankkeen painopiste on ollut liikuntatuntien sijaan muussa koulupäivän aikaisessa liikunnassa (Itkonen & Laine 2015, 148). Kyseisen hankkeen tiimoilta on tehty erilaisia tilannekatsauksia, kuten esimerkiksi Opetushallituksen vuonna 2012 julkaisema tilannekatsaus. Siinä tuotiin esille keinoja, joiden avulla liikunnallisuutta voitaisiin entistä enemmän tuoda osaksi koulupäiviä. (Syväoja ym. 2012, Ottelin 2015, 16.)

Oppilaiden itsensä arvioimana koululiikunnan intensiteetti on melko alhainen. Peruskoululaisista vain joka viidestoista ilmoitti hengästyvänsä ja hikoilevansa runsaasti koulun liikuntatunneilla (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 51). Liikuntasuositukseen peilaten peruskoululaisten kokemus koululiikunnasta on huolestuttava, sillä suositusten mukaan fyysisen aktiivisuuden tulisi sisältää kevyen liikkumisen lisäksi myös runsaasti reipasta liikuntaa, jonka aikana syke ja hengitys kiihtyvät (Rajaniemi 2018, 35).

4.2 Koulun liikunnan perustana liikuntasuositukset

Sekä paikallinen, että valtakunnallinen opetussuunnitelma pohjaavat ajankohtaiseen tutkimustietoon (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482). Tutkimustiedon pohjalta rakentuvat liikuntasuositukset ovat merkittävä huomioon otettava asia kou-

lun liikunnan tavoitteita pohdittaessa. Liikuntasuositukset määrittelevät paljonko lasten ja nuorten tulisi liikkua, jotta liikunnan määrä olisi lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta riittävää (Ottelin 2015, 43). Suomessa fyysisen aktiivisuuden suositusten eli liikuntasuositusten arvopohja perustuu vahvasti terveydelle, joka on ollut vuosikymmenten ajan suomalaisten tärkein arvo (Salmela-Aro ym. 2017, 202). Liikuntasuositusten tehtävänä on edistää terveyttä ja hyvinvointia opastamalla ja antamalla esimerkkejä sopivaan liikkumiseen eri elämänvaiheissa (Tammelin 2013, 63.)

Liikuntasuositukset 7–12-vuotiaille lapsille kehottavat liikkumaan 1½ – 2 tuntia päivässä. Tämä on vähimmäismäärä, mutta suositeltavaa on liikkua useita tunteja päivässä. Fyysinen aktiivisuus on yksi tärkeimmistä hyvinvoinnin edellytyksistä ja koululainen tarvitsee fyysistä aktiivisuutta päivittäin, koska sen vaikutuksia ei voida varastoida. Päivittäinen liikunnan määrä voi kerääntyä pienistä 10 minuutin suorituksista, jolloin myös välituntitoiminnalla on mahdollista edesauttaa liikuntasuositusten toteuttamista. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 18–29.) Alakoululaiset ovat vielä kohtuullisen aktiivisia luonnostaan, mutta silti vain noin puolet alakouluikäisistä täyttävät liikuntasuositusten liikuntamäärät (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482). Kouluikäisillä fyysisen aktiivisuuden vähimmäismäärän saavuttamisessa koulupäivän aikana suoritetulla liikkumisella on suuri merkitys, sillä koulu on paikka, jossa lapsi viettää suuren osan päivittäisestä valvellaoloajastaan.

Liikunnan puutteen on tutkittu olevan yhteydessä moniin sairauksiin. Riittävän fyysisen aktiivisuuden täyttymisen taas on vastaavasti todettu olevan yhteydessä esimerkiksi alentuneeseen kokonaiskuolleisuuteen. (Lintunen 2007, 25.) Myös koulun arjen kannalta merkittäviä ovat suositukset liikkumattomuuden välttämisestä. Kouluikäisen tulisi välttää liiallista istumista sekä koulupäivien aikana että kotonaolonaikana, sillä liiallisen istumisen on todettu olevan haitallista kouluikäisen terveydelle. Istuminen heikentää mahdollisuuksia liikuntasuositusten toteutumiseen, mutta sillä on itsessään myös yhteyttä esimerkiksi ylipainoon ja

liikuntaelinoireisiin. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 23.) Myös viihdemedian liikakäyttö saattaa muodostua ongelmaksi, koska se sekä istuttaa oppilaita että antaa lapselle rajoitetusti aistimuksia lähinnä näkö- ja kuuloaistin kautta. Tärkeää olisi saada aistimuksia kaikilla aisteilla (näkö-, kuulo-, lihas-, jänne-, tasapaino-, haju- ja makuaisteilla). (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 23–24.)

Fyysisen toimintakyvyn kokonaisvaltainen kehittäminen on monimuotoista ja siihen kuuluu esimerkiksi luuston, lihaksiston sekä hengitys- ja verenkiertoelimistön kehittäminen liikunnan avulla (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484–486). Luuston kehityksen ja vahvistumisen kannalta tärkeää olisi saada luustoon kohdistuvaa tärähtelyä, esimerkiksi erilaisten hyppyjen kautta vähintään kolme kertaa viikossa. Samat periaatteet pätevät myös lihaksiston kehitykseen. Erilaiset pallopelit ja yleisurheilu ovat esimerkkejä, jotka kehittävät näitä osa-alueita. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 22, 57.) Verenkiertoelimistön kehittämiseksi tärkeää puolestaan on riittävän pitkäkestoiset kuormitukset riittävällä intensiteetillä tasolla niin, että syke ja hengitys kiihtyvät (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 486). Suosituksena onkin saada sykettä ja hengitystä nostattavaa liikuntaa päivittäin. Esimerkkejä tällaisesta toiminnasta on rivakka kävely tai pyöräily. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 19–20.)

Opettajalle liikuntasuosituksen toteuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa, vaikka opetussuunnitelma on kutakuinkin linjassa liikuntasuosituksen kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Liikuntasuosituksen toteuttamisen haastavuudesta kertoo esimerkiksi Laakson, Nupposen, Saarnin, Perenin ja Rimpelän (2005) tutkimus, josta ilmenee, kuinka peruskoulussa vain noin 7 prosenttia oppilaista kertoi hengästyvänsä ja hikoilevansa runsaasti koulun liikuntatunneilla. Puolestaan yli 50 prosenttia oppilaista kertoi, että hengästyy tai hikoilee koululiikuntatunneilla vain vähän tai ei ollenkaan (Laakso 2005 ym., 145).

Liikuntasuositukset uudistuivat juuri keväällä 2021 tutkimuksemme ollessa loppusuoralla. Vanhat liikuntasuositukset ovat kuitenkin olleet merkityksellisiä sekä haastattelemiemme luokanopettajille, kuin myöskin laajemmin koulun liikunnan perustana 2014 opetussuunnitelman aikana. Uusiin liikuntasuosituksiin ei vielä oltu tutustuttu, eivätkä ne ole ehtineet vaikuttaa. Uudet liikuntasuositukset 7–17-vuotiaille ovat pitkälti samankaltaiset kuin aiemminkin voimassa olleet suositukset. Nykyisen suosituksen mukaan 7–17-vuotiaiden tulisi saada vähintään 60 minuuttia reipasta ja rasittavaa liikuntaa päivässä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 11). Aikaisemmin suositeltu liikunnan määrä 7–12-vuotiaille oli 90–120 minuuttia päivässä, mutta suositukset eivät sisältäneet reipasta ja rasittavaa termejä. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 18–29). Uudessa suosituksissa mainittu reipas liikunta tarkoittaa kohtuu kuormitteista liikuntaa, jonka aikana syke ja hengitys kiihtyvät ainakin jonkin verran. Rasittava liikunta puolestaan tarkoittaa, että syke nousee ja hengitys kiihtyy huomattavasti. Nykyinen 60 minuutin päivittäinen reipas ja rasittava liikunta voi muodostua samalla tavoin aikaisempien suositusten kanssa useista lyhyistä liikuntatuokioista. Myös pitkiä paikallaolo jaksoja tulisi välttää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 11).

4.3 Liikunta oppiaineena

4.3.1 Liikuntalain mukainen liikuntasuunnittelu

Liikuntasuunnittelu pohjautuu liikuntalakiin, jonka tarkoituksena on edistää liikuntaa, kilpa- ja huippu-urheilua sekä niihin liittyvää kansalaistoimintaa, väestön hyvinvointia ja terveyttä sekä tukea lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä liikunnan avulla. Liikuntasuunnittelun taustalla vaikuttava liikuntalaki asettaa valtiolle ja kunnille tehtävän luoda kansalaisten liikunnalle sellaisia edellytyksiä, joilla liikuntalain tavoitteet voivat toteutua. (Liikuntapaikkarakentamisen suunta 2014, 10.) Liikunnan oppiaineen taustalla vaikuttavat niin liikuntalaki, liikuntasuunnittelu kuin myös fyysisen aktiivisuuden suositukset, joiden yhteisenä tehtävänä on tukea ja edistää lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta ja hyvinvointia.

Käytännön tasolla liikuntasuunnittelu toimii esimerkiksi koulujen läheisten liikuntapaikkojen suunnittelussa ja rakentamisessa pohjautuen liikuntalain arvoperustaan.

Viimeisen sadan vuoden aikana liikuntasuunnittelu on muotoutunut nykyiseen muottiinsa monien vaiheiden kautta. 1900-luvun alussa kaupungistumisen lieveilmiöiden myötä yhdyskuntasuunnittelussa alettiin huomioimaan ihmisten vapaa-ajan virkistäytymistarpeita. (Ilmanen 2012, 21–22.) Tämän seurauksena syntyi myöhemmin moderni liikuntasuunnittelu, jonka myötä liikunta- ja luontopaikkojen perustaminen alkoi yleistyä. Liikuntasuunnittelu nousi selvemmin esiin Suomessa vuonna 1947, jolloin liikuntasuunnittelun lähtökodaksi otettiin ihmisen hyvinvointi. (Ilmanen 2012, 21–23.)

Suomessa liikuntasuunnittelu oppiaineena ja tutkimusalana on varsin nuori (Ilmanen 2012, 26). Liikuntasuunnittelun kehittyessä ryhdyttiin ottamaan mukaan vaikuttajiksi ammattisuunnittelijoiden ja päätöksentekijöiden rinnalle myös liikuntapaikkojen käyttäjiä. Näin syntyi osallistuva yhteissuunnittelu, jonka tavoitteena oli saada suunnittelun kohteessa toimivat ihmiset aktiivisiksi osallistujiksi yhteiskunnallisessa uudistustyössä. (Ilmanen 2012, 26.) Liikuntasuunnittelu on lakiin perustuva oikeutus ja velvollisuus, joissa julkinen sektori ja kansalaistoiminta tekevät yhteistyötä. Nykypäivänä liikuntasuunnittelun tavoitteena on kehittää sellaisia malleja ja käytäntöjä, jotka lisäävät ihmisten hyvinvointia, terveyttä ja onnellisuutta. (Ilmanen 2012, 27.)

4.3.2 Opetussuunnitelman perusteet koulun liikunnan tukena

Opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen laatima valtakunnallinen määräys, jonka perusteella paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan (Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelma on asiakirja, joka keskeisesti ohjaa koulun toimintaan. Se on hallinnollinen väline, mutta myös dokumentti, joka osoittaa opetukselle päämäärän sekä asettaa kehykset kaikille oppilaille tarpeellisista tiedoista ja

taidoista. Opetussuunnitelma on myös työväline opettajan sekä oppilaan tueksi. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 95.)

Opetussuunnitelmia on usealla eri tasolla. Ylimmällä tasolla vaikuttavat valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet. Sen asettamissa raameissa opetuksen järjestelyistä vastaavat kunnat, jotka laativat omat kunnalliset opetussuunnitelmansa. Kuntakohtaisten liikunnan opetussuunnitelmien laadinnassa opettajat tukeutuvat koulujen yhteiseen arvopohjaan. Paikallinen opetussuunnitelmatyö alkaa arvopohdinnalla, jossa apuna toimii valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määritelty koulutuksen arvoperusta. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 98–99.) Valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteiden liikunnan ainekohtainen osuus esimerkiksi asettaa raamit, jonka pohjalta laaditaan kuntakohtainen liikunnan opetussuunnitelma. Koulu puolestaan laatii koulukohtaisen opetussuunnitelman, joka pohjautuu sekä valtakunnalliseen että kunnalliseen opetussuunnitelmaan. Kuntakohtaisen ja koulukohtaisen opetussuunnitelman pohjalta liikunnanopettajat voivat suunnitella oman koulunsa sekä luokkansa liikunnanopetuksen. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 95, 100.)

Koulujen opetussuunnitelmissa voi olla erityispiirteitä ja erilaisia painotusalueita, mutta niiden tulee olla linjassa ylemmillä tasoilla vaikuttavien opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Luokkakohtaiset sekä tuntikohtaiset opetussuunnitelmat ovat puolestaan yksittäisen opettajan muovaamia suunnitelmia, jotka toimivat sekä hänen oman työnsä, että oppilaiden opiskelun tukena. Opetussuunnitelmaa voidaanakin kuvata sanomalla opetussuunnitelmassa olevan kyseenakoidusta opetustapahtumasta. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 95–96.)

4.3.3 Liikuntatuntin suunnittelu

Liikunta on oppiaineena erityinen, koska sen vaikutusmahdollisuudet oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitykseen ovat ilmeiset (Hakala 1999, 96). Koulun liikunnan rooli fyysisen toimintakyvyn ylläpitäjänä on tärkeä, sillä koulussa lapsille opetetaan, miten toimintakykyä ylläpidetään ja kehitetään (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 65, 185). Oppilaiden fyysisen toimintakyvyn sekä kehityksen tukijana opettajalla on tärkeä rooli myös liikuntatuntien suunnittelussa, jotta tavoitteisiin on mahdollista päästä.

Liikuntatuntien suunnittelua ohjaavat opetussuunnitelman perusteissa opetukselle määritetyt vuosiluokka kohtaiset tavoitesisällöt. Vuosiluokilla 1–4 opetus tulee toteuttaa kasvattavassa ilmapiirissä, ja lapsille sopivin leikinomaisin keinoin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 248.) Opetussuunnitelman mukaan erityisesti alemmilla luokka-asteilla tulisi huomioida oppilaan yksilölliset valmiudet ja kehitystaso. Opetuksessa olisi myös suotavaa hyödyntää esimerkiksi lasten mielikuvitusta ja kiinnostusta ja oivalluksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 248.) Neljällä ensimmäisellä vuosiluokalla tavoitteena on oppia motorisia perustaitoja ja saada virikkeitä liikunnan harrastamiseen, sekä oppia toimimaan itsenäisesti sekä ryhmässä reilun pelin hengessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 248). Vuosiluokilla 5–9 liikunnanopetuksessa tulisi ottaa huomioon nuorten kehitysvaiheelle ominaiset ja korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehittymisen erot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 249). Näiden luokkatasojen liikunnanopetuksella halutaan tukea oppilaan hyvinvointia sekä auttaa luomaan valmiuksia omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen.

Liikunnan tunti- ja jaksosuunnitelmien suunnittelussa lähtökohtana on koko luokalle tai oppilasryhmälle laadittu yhteinen suunnitelma. Koko ryhmälle laaditun suunnitelman pohjalta tehdään tarvittaessa kohdennettu suunnitelma yksilöllistä tukea ja eriyttämistä tarvitseville oppilaille. (Heikinaro-Johansson & Hirven-

salo 2007, 104.) Opetustilanteiden suunnittelu on muuttunut aiempaa yksilöllisemmäksi. Yksilöllisten erojen kasvusta johtuen opetustyö vaatii yhä enemmän eriyttämistä ja oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimista. Suunnittelun kannalta tärkeäksi ja keskeiseksi asiaksi nousee oppilaantuntemus, sillä oppilaiden taidot, persoonallisuuspiirteet sekä kiinnostuksen kohteet ohjaavat suunnittelua. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 95, 104.)

Liikuntatunnin suunnittelussa opettajan on mietittävä liikuntatuntia suhteessa tavoitteisiin. Esimerkiksi liikunnallisen elämäntavan saavuttamisen kannalta on olennaista miettiä, miten liikuntatunti tukee tavoitteen saavuttamista. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105.) Tavoitteiden saavuttamisessa opettajalla on suuri vastuu, sillä opetuksen monipuolisuus ja laatu ovat vahvasti opettajan käsissä. Opettaja päättää, millaisia harjoituksia liikuntatunneilla tehdään, kuinka monta harjoitusta tehdään sekä miten kauan kullekin harjoitukselle varataan aikaa (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä kompetenssistaan toteuttaa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kartoittaa luokanopettajien käsityksiä liikuntakasvattajan kompetenssia rakentaneista merkityksellisistä tekijöistä. Lisäksi tutkimus selvitti luokanopettajien käsityksiä vuoden 2014 opetussuunnitelman toimivuudesta liikuntakasvatuksen tukena sekä opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamisen haasteista.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen käsitys luokanopettajilla on kompetenssistaan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiseen liikuntakasvatukseen?
2. Millainen merkitys eri tekijöillä (esimerkiksi koulutus, liikuntatausta, luovuus) on ollut luokanopettajien kompetenssiin toteuttaa liikuntakasvatusta?
3. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on vuoden 2014 opetussuunnitelman toimivuudesta liikuntakasvatuksensa tukena?
4. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on haasteista, joita he ovat kohdanneet toteuttaessaan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Lähestymistapa ja tutkimuskohde

Tutkimusaiheen yhtenä perusteluna oli vankka kiinnostuksemme liikuntaa ja liikuntakasvatusta kohtaan. Olemme aktiivisen ja laaja-alaisen liikuntataustan omaavia tulevia luokanopettajia. Teimme myös molemmat kandidaatin tutkielmamme liikuntakasvatukseen liittyen. Pro gradu -tutkielmassamme päätimme keskittyä selvittämään luokanopettajien käsityksiä valmiuksistaan vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiseen liikuntakasvatukseen. Yhtenä perusteluna tälle olivat opiskeluaikamme tekemämme havainnot luokanopettajaopiskelijoiden ja myös työssä olevien luokanopettajien ristiriitaisista asenteista liikuntakasvatusta kohtaan. Omien kokemustemme perusteella olemme havainneet, että liikuntakasvatusta pidetään usein haasteellisena ja jopa pelottavana osana peruskoulun opetusta.

Opettajien käsitykset liikunnan opetussuunnitelmaan tehtävistä muutoksista olivat ennen vuoden 2014 opetussuunnitelman käyttöönottoa tutkitusti myönteisiä. Heidän mielestään uusi opetussuunnitelma korosti opettajan työssä luovuutta ja kekseliäisyyttä. (Aikio, 2015, 15.) Havaitsemiemme ristiriitaisten asenteiden perusteella pidimme kuitenkin tarpeellisena kartoittaa opettajien käsityksiä kompetenssistaan liikuntakasvattajina nyt, kun liikuntakasvatusta on toteutettu opetussuunnitelman mukaisesti jo useampia vuosia. Totesimme lisäksi, että aiempaa tutkimusta ei valitsemastamme aiheesta juurikaan löydy. Halusimmekin osaltamme paikata tutkielmallamme olemassa olevaa tutkimuksellista aukkoa.

Tutkielmamme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimusote sopii tutkittavaan ilmiöön eli luokanopettajien omien käsitysten selvittämiseen, koska laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole tilastollinen yleistettävyys, vaan pyrkimyksenä on kuvata, auttaa ymmärtämään sekä

antaa teoreettinen ja mielekäs tulkinta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Laadullinen tutkimus tuo tietoa todellisen elämän ilmiöistä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi Remes & Sajavaara 2004, 152). Laadullisessa tutkimusprosessissa tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineistonanalyysi ovat joustavia ja voivat kehittyä tutkimuksen edetessä ja näin ollen muotoutuvat vähitellen lopulliseen muotoonsa. Tällöin tärkeää on, että tutkijat ovat tietoisia omista lähtökohdistaan ja tietoisuutensa kehittymisestä tutkimusprosessin aikana sekä ovat tutkimuksen edetessä valmiita tekemään tarvittaessa muutoksia tutkimuslinjauksiinsa. (Kiviniemi 2015, 74–75.)

Tutkimuksemme on tulkinnallinen fenomenologinen tutkimus, eli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Fenomenologia näkyy tutkimuksessamme yksilöiden kokemuksiin ja käsityksiin keskittymisenä. Fenomenologian perusidea on, ettei maailmaa tulkita sellaisenaan, vaan siten, millä tavalla tutkittavat sen kokevat (Marton 1988, 146). Hermeneuttisen piirteen tutkimukseen tuo tulkintamme näistä kokemuksista ja käsityksistä. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus on käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä eli kokemuksen merkitystä. Toisin sanoen tarkoituksena on tehdä entuudestaan tunnettu tiedetyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.)

Tulkitsevalle fenomenologiselle tutkimukselle on ominaista se, ettei toisen ihmisen kokemuksia tai käsityksiä voida sellaisenaan kuvata, vaan kokemusten käsittely vaatii tulkintaa. Tutkittava ei useinkaan tule kertoneeksi asioita tiedostaen tai tiedostamattaan täsmälleen niin kuin on asian kokenut. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus hyväksyykin tutkijan roolin tämän kokemuksen tulkitsijana. (Tökkäri 2018, 69.) Hermeneutiikka tekee fenomenologisesta tutkimuksesta tulkitsevaa. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa tulkinnasta ja fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttisuus ilmenee tarpeena tulkinnalle. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ihmisen ilmaisut ovat kohteena ja nämä ilmaisut sisältävät merkityksiä, joita tulee lähestyä tulkitseamalla. (Laine 2001, 29.)

Haastattelussa tutkittava esimerkiksi sanoittaa kokemuksiaan sanoiksi, joista tutkijan tehtävänä on pyrkiä muodostamaan mahdollisimman realistinen tulkinta. Tutkijan tapaan tulkita haastateltavan kokemuksia vaikuttavat sekä hänen omat kokemuksensa että kyky ymmärtää ja tulkita kokemuksia. Merkityksiä voidaan tutkia vain pyrkimällä ymmärtämään niitä sekä tulkitsemalla. (Laine 2001, 29–30.) Tulkinnallisuus tuo mukanaan tutkijalle myös vastuuta, sillä tutkijan tehtävä on mahdollisimman tarkasti tehdä tulkinnat haastatteluun osallistuneiden puheenvuoroista.

6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistuneiden valintakriteereinä olivat kasvatustieteen maisterin tutkinto ja luokanopettajan pätevyys, työskenteleminen alakoulussa luokilla 3–6 ja vähintään oman luokan liikuntakasvatus sekä vapaaehtoisuus. Rajasimme tutkimuksen koskemaan luokanopettajia, jotka järjestävät liikuntakasvatusta alakoulussa vuosiluokille 3–6. Perustelemme rajauksen sillä, että näin tavoitimme tutkimukseen luokanopettajat, jotka toimivat samoihin opetussuunnitelman tavoitteisiin pohjautuen. Tavoittelimme tutkimukseen haastateltavia opettajia sekä henkilökohtaisten kontaktien kautta, että myös Facebookissa alakoulun opettajille suunnatusta suljetusta Facebook-yhteisöstä hakuviestin avulla (ks. Liite 1). Päädyimme lopulta pro gradu -tutkielma- ohjeisiin nojaten sekä aineiston kyläntymisen varmistamiseksi haastattelemaan kahdeksaa liikuntaa opettavaa luokanopettajaa. Haastattelut sovimme sähköpostitse tai muita sosiaalisen median kanavia käyttäen.

Yksi tutkimukseen osallistunut haastateltava toimi erityisluokanopettajana. Hän oli kuitenkin valmistunut myös luokanopettajaksi ja hän vastasi työnsä ohessa lisäksi yhden kuudennen luokan liikuntakasvatuksesta. Kaikki muut tutkimukseen osallistuneet toimivat tutkimushetkellä luokanopettajina ja heillä oli opetta-

vanaan oma luokka, jonka liikuntakasvatuksesta he vastasivat. Osa luokanopettajista vastasi oman luokkansa lisäksi myös muiden luokkien tai valinnaisen liikuntaryhmän liikuntakasvatuksesta.

Ennen haastatteluja keräsimme tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta muutamia taustatietoja, joita olivat valmistumisvuosi ja luokanopettajaopintojen aikainen liikuntaan erikoistuminen sekä työelämän aikainen liikuntakasvatukseen liittyvä jatkokoulutus. Koulutuksen aikaisella erikoistumisella tarkoitamme, että luokanopettaja on suorittanut vähintään liikunnan perusopinnot (25 opintopistettä) vastaavan määrän liikunnan opintoja. Pyysimme Facebook-ryhmän kautta tulleita kertomaan nämä taustamuuttajat heidän ilmoittautuessaan vapaaehtoisiksi tutkimukseen, jotta pystyimme vielä varmistumaan siitä, että he täyttivät valintakriteerimme. Sekä Facebook-ryhmän, että omien kontaktien kautta saavutettujen haastateltavien kanssa taustatiedot varmistettiin vielä haastattelun aluksi.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat sekä heidän koulustaustansa.

Haastateltava	Sukupuoli	Valmistumisvuosi	Koulutuksen aikainen erikoistuminen	Jatkokoulutus työuralla
H1	Nainen	1995	Ei	Kyllä
H2	Nainen	2020	Kyllä	Ei
H3	Mies	2001	Ei	Kyllä
H4	Nainen	2020	Ei	Ei
H5	Mies	1987	Kyllä	Kyllä
H6	Mies	2020	Kyllä	Ei
H7	Mies	2021	Ei	Ei
H8	Nainen	2014	Ei	Kyllä

6.3 Aineiston keruu

Keräsimme aineiston maaliskuussa 2021. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme yksilöhaastattelun. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on usein päämenetelmä aineistonkeräämisessä (Patton 2015, 14). Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2004) mukaan haastattelu on käytetympiä menetelmiä aineistonkeruussa sen joustavuuden ja moniin tarkoituksiin taipuvaisen luonteensa vuoksi (Hirsjärvi & Hurme 2004, 34). Haastattelu on hyvä tapa selvittää mitä ihminen ajattelee ja tuntee, tai miksi hän käyttäytyy tietyllä tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72).

Haastattelu palvelee mielestämme luontevimmalla tavalla tutkimuksemme tarkoitusta kartoittaen opettajien henkilökohtaisia käsityksiä. Haastattelussa ollaan nimittäin vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa, ja haastattelijalla on mahdollisuus kysyä lisäkysymyksiä. Haastattelutilanteissa hyvä ja myötäelävä haastattelija voi saada haastateltavan kertomaan asioita, joita hän ei itsekään olisi uskonnut kertovansa (Eskola ja Suoranta 1998, 94). Nämä mahdollisuudet eivät olisi toteutuneet yhtä hyvin esimerkiksi kyselylomakkeen tai kirjoitelmien avulla.

Kaikki haastattelut tehtiin etänä Zoom-sovellusta hyödyntäen vallitsevan koronatautilanteen vuoksi. Haastattelut toteutettiin kaikki suomeksi. Zoom-sovelluksen avulla tehdyt haastattelut mahdollistivat myös sen, että haastateltavat saivat olla luonnollisessa ja turvallisessa ympäristössä. Haastattelu tulee järjestää juuri tällaisessa turvallisessa ympäristössä, jolloin haastateltava voi kertoa asioista luontevasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Koronatautilanne oli ollut haastattelut tehdessämme ajankohtainen jo vuoden ajan, joten verkkopalaverit ja -tapaamiset olivat ehtineet myös tulla jo tutuiksi kaikille opettajille. Tästä johtuen haastattelutilanne oli mielestämme hyvinkin rento, luonteva, turvallinen sekä vuorovaikutuksellinen. Haastattelut myös tallennettiin kaikki Zoom-sovelluksen avulla. Ne kestivät noin 20 minuutista 45 minuuttiin.

Haastattelumme olivat muodoltaan teemahaastatteluja, eli puolistrukturoituja haastatteluita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73) Teemahaastattelu sisältää ominaisuuksia sekä avoimesta haastattelusta että strukturoidusta haastattelusta, asetuen niiden väliin (Hirsjärvi & Hurme 2004, 48). Teemahaastattelussa tarkoituksena on löytää merkityksiä sekä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimustehtävien mukaisesti. Teemat perustuivat tutkimuksen viitekehykseen ja aiempiin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Ilman tietoa tutkittavasta kohteesta teemoja on vaikea muodostaa (Eskola & Suoranta 1998, 79). Haastattelun teemat muodostuivat lopulta osin teoriataustasta johdateltujen tutkimuskysymystemme mukaisesti, joten tutkimuskysymykset ohjasivat meidän haastatteluissamme käytössä olleen haastattelurungon muodostumista. (ks. liite 2). Haastattelurungon kysymykset kävimme läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Kysymykset haastattelussa olivat avoimia. Avoimilla kysymyksillä mahdollistetaan haastateltavan vastaavan omin sanoin ja näin osoittavan mikä hänelle on merkityksellistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 201).

Haastattelukysymykset esitettiin kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä kysymysten ollessa pääosin samassa muodossa. Joitain sanavaihtoksia haastatteluissa tuli, mutta puolistrukturoidussa haastattelussa eri näkemysten mukaan sekä kysymysten järjestys, että sanamuoto voivat hieman vaihdella (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47). Pyrimme näillä ratkaisuilla pitämään tilanteen luontevana ja vuorovaikutuksellisenä, jossa haastattelijä on myös ihminen eikä kone, joka on tullut vain toistamaan ennalta määrätyt kysymykset. Tämän takia toimiminen ja soveltaminen tilanteen mukaan oli mielestämme perusteltua. Teemahaastattelu mahdollistaa haastattelutilanteessa myös tarttumisen haastateltavan esiin nostamiin asioihin ja niiden tarkentamisen jatkokysymysten avulla (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 103). Tarvittaessa pyysimme siis haastateltavaa kertomaan lisää tai tarkentamaan vastauksiaan, vaikka näitä kysymyksiä ei olisi ennakoon haastattelurunkoon kirjoitettu.

Haastateltavat saivat etukäteen tietää tutkimustehtävämme, joka kuvasi mieles-
tämme tiukasti ja hyvin sitä, mitä haastattelussa käsiteltäisiin. Haastattelun on-
nistumisen kannalta suositeltavaa on, että haastateltavat voivat tutustua haastat-
telun teemoihin etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Katsoimme tutkimusteh-
tävän kuitenkin, kuvaavan aiheitta tarpeeksi tarkasti ja aiheen olevan opettajille
hyvin arkinen. Tämä vuoksi emme lähettäneet kysymysrunkoa haastateltaville
etukäteen. Haastateltavien ei myöskään tarvinnut valmistautua haastatteluun
erikseen muuten kuin lataamalla ilmaisen Zoom-sovelluksen.

6.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi tunnetaan perusanalyysimenetel-
mänä ja useat eri nimellä kulkevat laadulliset tutkimukset perustuvat sisäl-
lönanalyysiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan analysoida joko in-
duktiivisesti eli aineistolähtöisesti tai deduktiivisesti eli teorialähtöisesti. (Tuomi
& Sarajärvi 2009, 93, 95–97.) Laadullisen tutkimuksen analyysissa tutkijan teh-
tävä on pelkistää havainnot sekä tulkita havaintojen perusteella saatuja tuloksia.
Havaintojen pelkistäminen auttaa tutkijaa löytämään aineistosta tutkimuksen
kannalta olennaisia tietoja, joita peilataan asetettuihin tutkimuskysymyksiin.
(Alasuutari 2011, 39–41.)

Valitsimme tutkimukseemme sopivaksi analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen
sisällönanalyysin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin on karkeasti kuvailtu ole-
van kolmivaiheinen prosessi, joka koostuu aineiston pelkistämisestä eli
redusoinnista, aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista ja teoreettisten käsittei-
den luomisesta eli abstrahoinnista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111). Lähdimme
aineiston analysoimisessa liikkeelle litteroimalla haastatteluista saamamme ai-
neiston. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti sellaisenaan, muutamia yksittäisiä
lauseita lukuun ottamatta, sillä ne eivät joko liittyneet tutkimuskontekstiin tai ne

sisälsivät anonymiteettiä heikentäviä tekijöitä. Litteroimaamme aineistoa oli yhteensä 60 sivua (fontti Book Antiqua, 12 ja riviväli 1,5). Jaoimme haastattelujen litteroinnin siten, että kumpikin litteroi ne haastattelut, joissa oli itse ollut osallisena. Tämän jälkeen luimme molemmat kaikkien haastattelujen litteroidun aineiston tarkasti läpi ja kävimme keskusteluja haastattelutilanteista sekä litteroidusta aineistosta. Litteroidussa aineistossa ei näy esimerkiksi äänenpainoja tai ilmaisujen korostuksia, joita pidimme tärkeänä tarkastella yhdessä pystyäksemme muodostamaan yhteisen ymmärryksen aineistosta.

Luimme aineiston kokonaisuudessaan useaan kertaan ja keskustelimme tekemistämme havainnoista pyrkien muodostamaan yhtenevän käsityksen aineistosta. Kun olimme luoneet aineistosta selkeän ja yhtenäisen kokonaiskuvan, lähdimme pelkistämään aineistoa merkitsemällä värikoodein aineistosta suoraan tutkimuskysymyksiin liittyvät kohdat. Haastattelukysymykset oli tiukasti sidottu tutkimuskysymyksiin, joten värikoodien avulla löysimme aineistosta kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin.

Lisäksi merkitsimme värikoodeilla muutamia vahvasti esiin nousseita ja aineistossa toistuvia yhtäläisyyksiä, jotka eivät suoraan sijoittuneet asettamiemme tutkimuskysymysten alle, mutta jotka olivat tutkimuksemme aiheen kannalta merkittäviä. Tämän perustella lisäsimme yhden tutkimuskysymyksen tutkimusasetelmaan ja viimeistelimme tutkimuskysymykset lopulliseen muotoonsa.

Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 115). Käsitteellisen näkemyksen luomiseksi lähdimme seuraavaksi sijoittamaan värikoodatut osat aineistosta sopiviin ryhmiin, jonka jälkeen etenimme muodostamaan niistä alaluokkia, joista siirryimme yläluokkien muodostamiseen. Päätimme lopettaa abstrahointi prosessin tähän, koska yläluokat eivät enää yhdistyneet järkeviksi pääluokiksi. Muodostamamme luokat ovat liitteessä 3. Aineiston analyysin jälkeen aloimme kirjoittaa tutkimuksen tuloksia. Tulosten

kirjoittamisessa käytimme tukena jokaista pelkistämisen prosessin vaihetta, jotta tulosten kirjaaminen pysyi tiukasti kiinni aineiston todenmukaisessa ulosannissa.

Konkreettisesti analyysiprosessimme eteni siis seuraavasti. Etsimme litteroidusta haastattelusta ilmauksia, jotka olivat merkityksellisiä haastattelukysymysten ja sitä kautta myös tutkimuskysymysten kannalta. Esimerkiksi kysymykseen millaiset valmiudet opettajalla on, eräs opettaja vastasi seuraavasti: *“No omasta mielestä mulla on erittäin hyvät edellytykset siihen, oon fyysisesti hyvässä kunnossa ja sitte mulla on niin laaja-alainen pohja kaikenlaiseen liikuntaan, että mä pystyn näyttämään näitä erilaisia harjoitteita, silleen valmennus tyyppisesti niinkö oppilasta siihen oikeenlaiseen tekemiseen. (H3)”* Poimimme tämän alkuperäisilmauksen tekstistä esiin värikoodilla, joka kertoi meille, että kyseisellä värillä oleva aineisto-otos vastaa kysymykseen millaiset valmiudet opettajalla on. Listasimme alkuperäisilmaukset tämän jälkeen omien teemojensa alle, jotka muodostuivat tutkimuskysymyksiimme perustuen. Numeroimme myös jokaisen alkuperäisilmauksen, joka helpotti työtämme seuraavissa vaiheissa.

Tämän jälkeen pelkistimme alkuperäisilmaukset. Edellä mainitusta alkuperäisilmauksesta tuli kaksi pelkistettyä ilmausta, koska opettajan erinomaisiin valmuksiin vaikuttivat sekä fyysinen kunto, että monipuolinen osaaminen. Pelkistetyt ilmaukset kantoivat samaan numerokoodia kuin alkuperäisilmaus. 4a *“Erittäin hyvät valmiudet, fyysinen kunto”* sekä 4b *“Erittäin hyvät valmiudet, monipuolisuus”*. Tämän jälkeen siirryimme muodostamaan pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia. Ilmaus 4b sijoittui alaluokkaan *“taitojen monipuolisuus”*. Käytimme edelleen numerokoodeja selventämään työtämme. *“Taitojen monipuolisuus”* -alaluokka muodostui ilmauksista 1, 4b ja 21, joten kirjasimme itsellemme ylös *“1, 4b, 21 = taitojen monipuolisuus”*. Tämän jälkeen taitojen monipuolisuus alaluokka yhdistyi vielä kokemus yläluokkaan. Tässä vaiheessa numerokoodit jäivät pois, kun luokkia oli enää hyvin vähän ja pysyimme ilman numeroitakin selvillä, mistä kyseinen luokka on muodostunut. Numerot auttoivat meitä kuitenkin

kin laatimaan tuloksia pääsääntöisesti alaluokkiin perustuen. Näimme esimerkiksi alaluokassa "taitojen monipuolisuus" olevan ilmauksen 4b, ja tätä numeroa seuraamalla pystyimme palaamaan helposti oikean alkuperäisilmauksen luo. Tämä oli työn jouhevuuden kannalta tärkeää, koska palaaminen alkuperäisilmauksiin oli välttämätöntä, jotta saimme tuotua opettajien äänet ja kokemukset tutkimukseemme mahdollisimman aitoina ja muuttumattomina.

6.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on todennut tutkimuksen olevan eettisesti hyväksyttävää sekä tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvä tieteellinen käytäntö on ohjeuora, jota tutkijayhteisö soveltaa toiminnassaan, itse itseään valvoen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 6.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen mukaan (2019, 6-7) tutkimuksen tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta sekä tarkkuutta niin tutkimuksen toteuttamisen, kuin tulosten esittämisenkin suhteen. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien tulee olla kyseiselle tutkimukselle tarkoituksen mukaiset. Tulosten julkaisussa tulee noudattaa avoimuutta ja vastuullisuutta. Tutkimus tulee myös suunnitella, toteuttaa sekä sen eri vaiheet raportoida tieteellisen tiedon edellytysten mukaisesti. Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös eettisyys muita tutkijoita ja heidän työtään kohtaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 6-7.) Oman tutkimuksemme osalta olemme pyrkineet toimimaan näiden ohjeiden mukaisesti. Tutkimuksen uskottavuus sekä eettiset ratkaisut ovatkin tiukasti yhteydessä toisiinsa (Tuomi & Sarajarvi 2009, 132).

Sovimme haastattelut suoraan luokanopettajien kanssa. Haastatteluaikoja sopiessamme kannustimme haastateltavia itse ehdottomaan aikaa, jotta ajaksi valikoitui haastateltavalle mahdollisimman sopiva ja kiireetön hetki. Halusimme nimittäin huolehtia siitä, että haastateltavilla on tarpeeksi aikaa vastata kysymyk-

siin. Lähetimme heille ennakoon tutkimustamme vastaamaan muokatut Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen laatimat tietosuoja- ja suostumuslomakkeet. Varmistimme haastatteluiden alussa, että tutkimukseen osallistujat olivat saaneet nämä lomakkeet ja tutustuneet niihin. Suostumuslomakkeet allekirjoitettiin digitaalisesti, koska kaikki haastattelut toteutettiin etänä.

Tärkeimpiä eettisiä asioita on tutkimuksen kohteena olevien kohtelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 26). Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen lähtökohtana on tutkimukseen osallistuvien luottamus sekä tutkijoihin, että tieteeseen. Jotta tämä luottamus säilyy, vaaditaan tutkittavien ihmisarvoa ja oikeuksia kunnioittavaa lähestymistapaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8.) Jokainen tutkimuksemme osallistuja osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti ja kaikki olivat tietoisia siitä, että osallistumisen voi myös halutessaan keskeyttää.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkittavien perehdyttäminen siihen, mitä tutkimus pitää sisällään ja miten tutkimus tullaan tekemään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 25). Kerroimme hyvissä ajoin ennen haastattelua osallistujille, millaisia aiheita tulemme haastattelussa käsittelemään. Tutkimuksen tarkoitus avautui sekä hakutekstissä, että tietosuojailmoituksessa. Ennen varsinaisen kysymyslistan läpikäymistä avasimme tutkittaville tutkimuksemme kannalta tärkeät ydinkäsitteet, kuten liikuntatunnin ja koulun liikunnan erot. Korostimme myös tutkimukseen osallistujille, että heillä on aina mahdollisuus esittää halutessaan kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Tutkimukseen vapaaehtoisesti osallistumiseen kuuluukin se, että tutkittava tietää tutkimuksesta riittävästi, jotta voi antaa suostumuksensa osallistumiseen (Kuula 2013, 44). Tutkimukseen osallistujille kerrottiin myös mitä tutkimukseen osallistuminen vaatii. Tutkimukseen osallistuminen vaati vain Zoom-sovelluksen, muuta valmistautumista ei tarvinnut tehdä. Tutkimus tilanteessa ilmoitimme selvästi tutkittaville, milloin aloitamme haastattelun tallennuksen ja milloin päätämme sen.

Aineiston ja tutkittavien tietoja käsiteltäessä huolehdimme haastateltavien anonymiteetistä hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 57). Aineisto muutettiin litteroitaessa tunnistamattomaksi, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyi. Anonymiteetin säilyttämiseksi haastattelut nimettiin tunnistekoodilla H1-H8, jossa ensimmäinen haasteltu luokanopettaja oli H1 ja viimeinen haastateltu oli H8. Tallennettu aineisto tuhottiin litteroinnin valmistuttua.

7 TULOKSET

7.1 Luokanopettajien käsitykset kompetenssistaan liikuntakasvattajina

Luokanopettajien käsitykset kompetenssistaan muodostuivat aineiston mukaan pääasiassa monitahoisesti erilaisista valmiuksista. Tämän vuoksi sanoitamme tuloksissa aineiston mukaisesti kompetenssia sen rakentumiseen liittyvistä valmiuksista puhumalla. Tulososioissa esittelemme täten yksittäisiä valmiuksia, joista opettajat käsittivät kompetenssinsa muodostuneen.

Kahdeksasta tutkimukseen osallistuneesta luokanopettajasta seitsemän koki oman kompetenssinsa toteuttaa vuoden 2014 mukaista liikuntakasvatusta pääsääntöisesti hyväksi tai erinomaiseksi. Ainoastaan yksi tutkimukseen osallistuneista kertoi, ettei koe omaa kompetenssiaan liikuntakasvattajana kovinkaan hyväksi. Olimme lähtökohtaisesti kiinnostuneita erityisesti koulutuksen, oman liikuntataustan sekä luovuuden antamista valmiuksista opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Tutkimus osoittikin, että nämä olivat myös merkittävimpiä kompetenssin osatekijöitä, kun luokanopettajat pohtivat mistä heidän valmiutensa opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen järjestämiseen tulevat. Lisäksi luokanopettajat nostivat esiin myös muita tekijöitä, jotka antoivat heille valmiuksia toteuttaa liikuntakasvatusta. Pureudumme seuraavissa tulosluvuissa näihin kompetenssin osatekijöihin.

7.2 Luokanopettajien käsityksiä liikuntakasvattajan kompetenssia rakentaneista merkityksellisistä tekijöistä

7.2.1 Luokanopettajakoulutuksen merkitys

Valmiudet liikuntakasvatukseen liikuntatunneilla. Luokanopettajat pitivät opettajankoulutuksesta saatuja valmiuksiaan joko erinomaisina, hyvinä tai vähäisinä. Haastatelluista luokanopettajista kolme kahdeksasta koki saaneensa opettajankoulutuksesta erinomaiset valmiudet liikuntakasvatuksen toteuttamiseen koulun liikuntatunneilla. Kahdeksasta luokanopettajasta puolestaan kaksi koki koulutuksesta saadut valmiudet hyviksi ja loput kolme kahdeksasta kokivat opettajankoulutuksesta saadut valmiudet vähäisiksi.

Aineistosta ilmeni, että luokanopettajilla, jotka kokivat saaneensa opettajankoulutuksesta erinomaiset valmiudet liikuntakasvatuksen toteuttamiseen liikuntatunneilla, oli hyvin positiivinen kokemus luokanopettajakoulutukseen sisällyneistä liikunnan peruskursseista. Lisäksi he olivat suorittaneet luokanopettajakoulutuksessa vapaavalintaiset liikunnan perusopinnot. Kahdella kolmesta erinomaiset valmiudet opettajankoulutuksesta saaneella luokanopettajalla oli myös valmentajataustaa eri liikuntalajien parissa. Myös henkilökohtainen vahva ja monipuolinen harrastuneisuus korostui erinomaiset valmiudet koulutuksesta saaneiden vastauksissa. Luokanopettajat kokivat koulutuksen vahvistaneen kompetenssiaan ja tarjonneen erittäin hyvät valmiudet toteuttaa monipuolista liikuntakasvatusta. Opettajankoulutuksen tarjoamia peruskursseja pidettiin kattavina ja liikunnan sivuaine oli syventänyt koettua osaamista erinomaiselle tasolle, kuten seuraavassa sitaatissa kuvataan.

Koen että liikunnan peruskurssit ja sitte liikunnan sivuaineopinnot tarjos tosi hyvät valmiudet toteuttaa liikunnan opetusta koulussa ja liikuntakasvatusta. Että mää en voi tarpeeksi antaa kiitosta sille, että kuin hyvää opetusta ite sain okl:ssä. Että niinku liikuntakasvatuksen ja ylipäättään liikunnan osalta. Että ehottomasti niinku yliopiston parasta opetusta sai sieltä (H6).

Luokanopettajat pitivät suuressa arvossa yliopiston liikuntakurssien opettajien merkitystä motivoitumiselleen. Seuraava sitaatti toimii myös hyvänä esimerkkinä koulutuksesta erinomaiset valmiudet saaneiden luokanopettajien suhtautumisesta saamaansa koulutukseen.

No sanottasko näin, että mulla oli erinomaisen hyvät opettajat, että sain kyllä loistavat valmiudet. Se asian käsittelytapa oli semmoinen, että se niinkö nuoria opiskelijoita tai ainakin mun mielestä se kannusti ja kauhean paljo motivoi siihen tekemiseen (H5).

Koulutuksesta hyvät valmiudet saaneet luokanopettajat kokivat koulutukseen sisältyneet liikunnan peruskurssit hyvinä ja teoriatasolla liikuntakasvatukseen johdattelevina. Eräs haastateltava kuvaili saamansa koulutuksen tukeneen hänen opettajuuttaan etenkin ensimmäisien työvuosien aikana. Liikunnan peruskurssien sisältö koettiin jopa hyödyllisemmäksi kuin muiden opettajankoulutuksessa tarjottujen opintojen. Seuraava sitaatti ilmentää kyseisen luokanopettajan käsitystä koulutuksesta saamistaan valmiuksista toteuttaa liikuntakasvatusta koulun liikuntatunneilla.

Kyllä. Sieltä sai niinku ehkä, vallaan se oli vähän semmoinen niinko opaste niille tyhymille. Että hyvin niinko rautalankamalleja, että jos et niinko ite keksi niin näin ainaki voit tehdä. Niinko semmosia mitkä on ehkä tosi tärkeitä silloin ku alottelee uraa. Niin sielä se oli mun mielestä onnistunu ja siinä oli ihan oikeesti mitä muista aineista niinko kaipas, nii niitä konkreettisia juttuja, jotka jäi monessa puuttumaan, nii siinä niitä nimenommaan oli (H8).

Luokanopettajat, jotka pitivät koulutuksesta saamiaan valmiuksia vähäisinä, kokivat että koulutus ei juurikaan antanut valmiuksia työelämään. Erään haastateltavan mielestä opettajankoulutuksen pakollisten liikunnan kurssien ajoitus ei tukenut hänen valmiuksiaan siirryttäessä työelämään. Koulutus olisi tukenut valmiuksia enemmän, jos opinnot olisivat olleet vasta koulutuksen loppupuolella, jolloin ne olisivat olleet tuoreessa muistissa työelämään siirryttäessä.

Et kyllähän se on aivan niinku semmoinen pintaraapasu. Mut sit koska niistä kurseista on se yli kolme vuotta ja itsekin en ollut silloin niin fiksu, et oisin kirjannu ylös kaikkii tiäks mitä on opetettu sielä. Nii enhän mä muista puoliakaan mitä sielä on opetettu. Eli tietyltaval en pysty hyödyntämään ihan kaikkea mitä oon sielä oppinu, koska ei muistini toimi niin hyvin (H4).

Sama haastateltava koki myös, että koulutus ei antanut kaivattuja sisällöllisiä valmiuksia lajitaitojen hallintaan ja koulutuksessa keskityttiin todella paljon erilaisien sovellettujen liikuntaharjoitteiden kehittämiseen, joka ei tukenut todellista

opetustilannetta työelämään siirryttäessä. Seuraava sitaatti kuvaa sitä, kuinka kyseinen luokanopettaja koki koulutuksesta saatujen vähäisten valmiuksien vaikuttavan liikuntakasvatukseen järjestämiseen koulussa.

Nii semmonen et niinku tietyl tavalla joutuu nyt ite tekee tosi paljon töitä, että muistaa säännöt ja muistaa just kaikki lyönnit ja kaikki tämmöset. Koska niit ei oo taas kerrottu yliopistossa. Koska se on ollu vähän niinku semmosta et tehdään näin ja tehdään nyt noin. Et sielä ei voitu niinku tehdä sen tietyn kaavan mukaan vaan sielä piti niinku rikkoa sitä kaavaa. Ja nyt kuitenkin pitäis taas mennä sit sinne kaavaan tietyl taval mukaan (H4).

Yksi haastateltavista kertoi, että opettajankoulutuksella ei juurikaan ole ollut merkitystä hänen valmiuksiinsa toteuttaa liikuntakasvatusta liikuntatunneilla. Koulutuksesta olisi toivottu saatavan enemmän esimerkiksi konkreettista lajitekniistä opetusta ja ideoita liikuntatunneilla järjestettävään liikuntakasvatukseen. Haastateltava toi ilmi myös mielipiteensä lajitaitojen opetuksen puutteellisuudesta koulutuksen aikana, kuten alla olevasta sitaatista ilmenee.

Nooo. Ei hirviästi vaikuta, että se oli tavallaan silloin ku minä aikanaan oon koulutautunut opettajaksi nii se oli periaatteessa niinku ois itte liikuntatunnilla. Että semmosta niin sanotusti ideoita vaikka mitä vois hyödyntää jossaki lajeissa nii, niitä ei hirveesti ainakaa meillä ollu. Ja vaikka uinnin opetuksesta, nii se uinnin opetus jäi aivan täysin mun koulutuksen aikana sivuun, että ei meillä kerennyt ees olla sitä. Että sitte vesikoulutuksessa kävin kouluttautumassa, nii sieltä sai sitte joitaki vesiliikuntaleikki ideoita ja kaikkia tällöisiä tekniikkavinkkejä (H1).

Tutkimuksen aineisto ilmentää, että vaikka osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista koki opettajankoulutuksesta saamansa valmiudet vähäisiksi, liikuntakasvatukseen osalta oman kompetenssin käsitettiin olevan hyvä. Eräs luokanopettaja korosti työelämän aikaisen jatkokoulutuksen olleen erityisen merkittävä valmiuksien kehittymisen sekä kompetenssin rakentumisen kannalta. Opettajankoulutuksessa vähäisiksi jääneet valmiudet olivat täydentyneet kyseisen haastateltavan kohdalla työelämän aikaisella jatkokoulutautumisella. Jatkokoulutautuminen nähtiin myös yleisesti tärkeänä osana kompetenssin rakentumisesta.

Valmiudet liikuntakasvatukseen koulun liikunnassa. Haastateltavat kokivat opettajankoulutuksesta saadun koulutuksen painottuneen pitkälti liikuntatunneilla tapahtuvaan liikuntakasvatukseen. Tämä ilmenee aineistossa esimerkiksi

siten, että yksikään haastateltavista ei kokenut valmiuksiaan erinomaiseksi liikuntatuntien ulkopuolisessa liikuntakasvatuksessa. Aineisto osoitti kuitenkin, että koulutus oli vaikuttanut luokanopettajien asenteisiin positiivisesti ja sitä kautta luonut myös hyväksi koettuja valmiuksia liikuntakasvatukseen koulun liikunnassa.

Vuonna 2014 julkaistun opetussuunnitelman aikana koulutuksen käyneet luokanopettajat kokivat saaneensa enemmän ideoita koulun liikunnassa tapahtuvaan liikuntakasvatukseen. Vastaavasti koulutuksen aikaisemmin suorittaneet luokanopettajat kokivat, että koulutus ei antanut juurikaan valmiuksia liikuntakasvatukseen liikuntatuntien ulkopuolella. Koulun liikunnan toteuttamiseen saadut valmiudet koostuivat pitkälti opetusharjoitteluissa saaduista kokemuksista ja koulutuksen herättämistä ajatuksista. Alla olevista vastauksista voidaan päätellä, että opettajankoulutuksessa on viime vuosina puhuttu paljon liikuntakasvatuksesta koulun liikunnassa, mutta konkretia vaikuttaa jääneen vähäiseksi.

Enimmäkseen kyllä siihen liikuntatuntien sisältöön ja asenteisiin. Sanotaan että siitä puhuttiin, mut sit se käytännön, että tälläsi juttui kannattaa tehdä, tai no ehkä harjoitteluissa tuli vähän, mutta ite siellä koulunpenkillä vähemmän. Ehkä enemmän semmosta, että täytyy olla toiminnallista ja täytyy olla sitä ja täytyy olla tätä, sit että miten se toteutetaan jäi vähän ohkasemmaks (H2).

Myös eräs ennen vuoden 2014 opetussuunnitelman julkaisemista opettajankoulutuksen suorittanut luokanopettaja koki, että koulutuksessa ohjattiin tuottamaan ja edistämään liikunnallista toimintaa myös liikuntatuntien ulkopuolella. Koulutus oli suunnannut ajattelemaan liikuntatuntien ulkopuolista liikuntakasvatusta, joka koettiin valmiuksien kannalta tärkeäksi.

Joo kyllä, puhuttiin kovastikkin siitä oppituntien integroimisesta ja sitä että pystyy oikeestaan mihin tahansa oppituntiin. Että kyllä siellä kovasti sitten silmät aukes siihen, että ei sen matikan tunnin tarvi olla sitä perinteistä että istutaan vaan penkillä ja laskeaan laskuja (H3).

Koulutuksessa korostettiin liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamista ja sen ylläpitämistä koulun liikunnan avulla. Alla olevasta sitaatista on pääteltävissä, että kyseinen luokanopettaja koki sisäistäneensä koulutuksesta saamansa valmiudet toteuttaa liikuntakasvatusta koulun liikunnassa.

No ylipäättään varmasti niinku silleen valmiuksia tukea semmosta lasten liikunnallista elämäntapaa ylipäättään (H6).

Haastateltavien joukossa oli myös luokanopettajia, jotka eivät kokeneet koulutuksen tukeneen lainkaan valmiuksia toteuttaa liikuntakasvatusta koulun liikunnassa. Haastateltavat kertoivat saaneensa muualta valmiudet liikuntakasvatukseen koulun liikunnassa. Liikuntakasvatuksen mahdollisuuksiin koulun liikunnassa etsittiin omatoimisesti ideoita ja ohjeistuksia ja haastateltavat korostivat kollegoilta sekä jatkokoulutuksesta saatujen ideoiden ja tuen tärkeyttä omien valmiuksiensa kehittymisessä. Haastateltavat korostivat myös Suomessa toimineen valtakunnallisen Liikkuva koulu -hankkeen merkitystä koulun liikunnan sekä luokanopettajien liikuntakasvatuksen valmiuksien kehittymisen kannalta. Seuraavat sitaattit ilmentävät kyseisten luokanopettajien käsitystä koulutuksesta saamistaan valmiuksista.

No ei. ei. Että niinkun tavallaan mä oon muuta kautta saanu nuo, että voi matikassa tai äidinkielessä tai yllissä esim. käyttää sitä liikuntaa. Ne ideat on tullu muualta ja ne oli minusta aivan loistavia ideoita (H1).

Ei siinä koulutuksessa kyllä varsinaisesti mitään niinko välituntiliikuntaa tai että miten niinku liikutat oppitunnin aikana tai semmosta. Että se oli varmaa ehkä semmonen vasta tuloillaan oleva juttu. Ne oli kuitenkin ehkä enemmän sellasia lajitaitopainotteisia. Toki oli siinä semmosta liikunnallista elämäntapaaki mukana. Mutta että ehkä siinä ei oo ollu niin semmosta konkretiaa tavallaan mukana. Ja varmaan ehkä nyt se kun se Liikkuva koulu on ollu valtakunnallinen kärkihanke, nii se on varmaan myös osaltaan tuonu sitte sitä ehkä semmosena niinku trendijuttuna jopa. Mikä on ollu fosi hyvä (H8).

Edellisistä kahdesta sitaatista ensimmäinen kuvaa hyvin sitä, kuinka luokanopettajat pitivät tärkeänä liikuntakasvatuksen mahdollisuuksia liikuntatuntien ulkopuolisessa liikuntakasvatuksesta. Toinen sitaatti taas ilmentää sitä, kuinka valtaosa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista koki konkretian jääneen opettajankoulutuksessa vähäiseksi käsiteltäessä liikuntatuntien ulkopuolista liikuntakasvatusta. Luokanopettajat olivat kuitenkin pääsääntöisesti orientoituneita etsimään aktiivisesti sekä ideoita että opetusmenetelmiä liikuntakasvatukseen koulun liikunnassa. Tämä kuvaa hyvin liikuntakasvatuksen arvojen omaksumista osaksi opettajuutta.

7.2.2 Harrastuneisuuden ja liikuntataustan merkitys

Harrastuneisuuden ja liikuntataustan positiiviset merkitykset. Aineistosta ilmeni harrastuneisuuden positiivisia puolia etsittäessä erittäin selkeästi näkemykset oman harrastuneisuuden ja liikuntataustan merkityksestä omiin valmiuksiin. Jokainen kahdeksasta haastateltavasta kertoikin oman liikunnallisen harrastuneisuuden olleen hyödyksi liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Suurin osa koki siitä olevan erittäin paljon hyötyä ja sen antavan runsaasti lisää valmiuksia liikuntakasvatuksen toteuttamiseen.

Oman innostuneisuuden liikuntaa kohtaan sekä positiivisen liikuntasuhteen nähtiin kumpuavan omasta harrastuneisuudesta. Edellä mainittujen asioiden taas koettiin olevan merkityksellinen tekijä opetuksessa opettajan asenteiden kautta. Suurin osa luokanopettajista koki, että oma harrastuneisuus vahvistaa mahdollisuutta päästä liikuntakasvatuksen tavoitteeseen liikuntamotivaation synnyttämisestä, koska heillä itsellään oli tämä motivaatio ja innostuneisuus. Haastateltavat korostivat, että opettajan oma asenne liikuntaa kohtaa välittyy väistämättä oppilaille ja asenteet myös mahdollisesti siirtyvät oppilaille, kuten seuraavassa sitaatissa kuvataan.

Mut sit toisaalta oon ite kyl sitä mieltä että tottakai siit harrastuneisuudesta on hyötyä. Koska se että sää oot ite innostunu liikunnasta, oli se sit laji mikä tahansa nii tottakai se paistaa siitä sun opetuksesta ja silloin se näkyy myös niille oppilaille ja sit oppilaat myös innostuu siitä (H4).

Myös toinen haastateltavista kuvasi mielestämme hienosti oman asenteen merkitystä liikuntakasvatuksen ydintavoitteisiin pääsemisessä.

Ja varsinki sitten siihen yhdistettynä [opetussuunnitelman erityisen hyvään tuntemiseen yhdistettynä] oma mielenkiinto opetettavaa ainetta kohtaan nii kyllä koen, että on aika hyvät valmiudet. Ja yleisesti ajateltuna myös oma liikuntatausta monesti näkyy opettajan arvoissa ja asenteissa ja voi sitä kautta toimia tukevana elementtinä liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisessa (H6).

Osa luokanopettajista nosti oman harrastuneisuuden esille puolestaan monipuolisen opetuksen takaajana. Luokanopettajat kokivat oman harrastuneisuuden tuoneen heidän opetukseensa monipuolisuutta ja tämän vahvistaneen heidän

valmiuksiaan, koska opetussuunnitelma nimenomaan korostaa monipuolisuuden merkitystä opetuksessa. Harrastuneisuuden koettiin antaneen opettajille valmiudet tarjota oppilaille laadukkaita ja monipuolisia harjoitteita useisiin eri taitoihin liittyen. Seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvaa omien harrastuksiansa hänelle tuomia valmiuksia soveltaa osaamistaan kouluympäristössä monipuolisesti.

No koen, että opettajan oma liikuntatausta voi auttaa suunnittelemaan monipuolisia harjoituksia, kun sieltä omasta treenipankista voi kaivaa juttuja, joista voi sitte tarpeen mukaan muokata koululiikuntaan sopivampia harjoitteita (H6).

Haastateltavat kokivat harrastuneisuuden antaneen heille myös enemmän itsevarmuutta liikunnan opettamiseen. Itsevarmuuden kannalta liikuntasuhteen merkitystä korostettiin tärkeäksi useammin, kuin yksittäisten harrastusten tai erityisten taitojen merkitystä. Harrastuneisuuden ja liikunnan tärkeäksi kokeminen ja sen tuoman itsevarmuuden koettiin helpottavan myös henkistä työtaakkaa. Seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvaa harrastuneisuuden merkitystä oman itsevarmuuteensa rakentumisessa.

Mutta onhan sillä merkitystä, että ehkä enemmänki just siihen mitä aikasemmin sanoinkin, että semmoseen itsevarmuuteen. Myös sitte, että jos sää et ikinä ite oo kokenu liikuntaa oppiaineena tai muutenkaan sun elämässä tärkeäksi nii sanotaanko, että ehkä ne valmiudet pitää liikuntatunteja tai ehkä se kynnyks pitää niitä, nii voi olla niin suuri, että ne ehkä jää sit pitämättä (H8).

Haastateltavat kertoivat lisäksi oman harrastuneisuuden helpottaneen myöskin fyysistä työtaakkaa. Haastateltavat korostivat, että kun heillä itsellään on opetukseen vaadittavat taidot valmiiksi hallussa, ei kyseisiä taitoja opettaakseen tarvitse opetella niitä ensin itse. Haastateltavat nostivat esiin omien erityistaitojensa auttaneen heitä suunnittelemaan erityisen monipuolista ja oppilaiden kannalta mielekästä opetusta helposti myös aiheista, jotka opettajien keskuudessa saataan nähdä yleisesti hankalina. Eräs haastateltava nosti esimerkkinä esiin suunnistuksen lajina, joka yleisesti koetaan hankalana ja työläänä järjestää monipuolisin ja innostavin keinoin. Kyseinen luokanopettaja koki oman harrastuneisuutensa ansiosta suunnistuksen opettamisen mielekkääksi itselleen, minkä vuoksi hän koki opetuksen olevan antoisampaa myös oppilaiden kannalta katsottuna.

Fyysisen työtaakan keventämistä oman harrastuneisuuden avulla toinen haastateltava puolestaan kuvasi jämäkästi konkreettisen esimerkin avulla.

Joo, erittäin paljo [harrastuneisuus antanut valmiuksia]. Ilman muuta sillä on valtava merkitys. (--) Joo ilman muuta se oma liikuntahistoria, kun se harrastuneisuus on jo valmiina ja kaikki oikeastaan ne taidot ja tekniikat ja tämmöset on jo valmiina niin mun ei oo niitä tarvinnu tavallaan ite opettelemaan tuon työn puitteissa. Esimerkiksi jos otetaan ihan vaan korkeushyppytekniikka niin mun ei oo tarvinnut sitä koulutuksen aikana harjoittelemaan ja opettelemaan, kun ite poikasena hypännyt kilpaa korkeutta niin tietää jussiinsa, miten sitä pitää hypätä (H3).

Haastateltavat korostivat harrastuksiansa vahvistaneen heidän lajitaitojen osamista, kuten esimerkiksi edellä olevastakin sitaatista ilmenee. Vaikka lajitaitoja ei opetussuunnitelmassa enää mainitakaan, vaan niiden sijaan pääpaino on motorisissa perustaidoissa, opetetaan liikuntataitoja usein edelleen erilaisten lajien avulla. Tämän myötä haastateltavat kokivat vahvojen lajitaitojen vahvistavan heidän valmiuksiaan liikuntakasvatuksessa.

Harrastuneisuuden ja liikuntataustan negatiiviset merkitykset. Vaikka hyödyt harrastuneisuudesta olivat luokanopettajien mielestä ehdottomasti suuremmat kuin haitat, näkivät haastateltavat, että opettajan vahvalla harrastuneisuudella ja erityisesti vahvalla yksipuolisella lajitaustalla saattaa olla myös mahdollisia haittavaikutuksia liikuntakasvatuksessa. Opettajan liian voimakas oman lajin suosiminen mainittiin yksipuolistavan opetusta. Haastateltavat eivät itse kokeneet, että olisivat antaneet omien vahvojenkaan lajitaustojen heijastua opetukseen yksipuolistavana tekijänä. Eräs haastateltava viittasi oman lajin liialliseen suosimiseen ja sen välttämiseen mainitsemalla, että *”jokainen opettajankoulutuksen saanut osaa myös varmasti reflektoida sitä omaa toimintaa ja kykenee myös pois oppimaan siitä. (H6)”* Tämä tuntui olevan haastatteluun osallistuneille opettajille hyvin syvään juurtunut ajatus. Omaa suhdetta opettajana johonkin tiettyyn lajiin kuvattiin myös niin että *”lajirakkaus on hyövästä, mutta patriotismi on huono. (H5)”* Tämä kertoo juuri siitä, että itselle rakasta lajia ja sen harrastamisen avulla saatuja taitoja on mahdollisuus hyödyntää opetusta rikastavasti, mutta ilman opettajan ammattitaitoa ja henkilökohtaista reflektiota laji voi korostua opettajan toiminnassa liian suuresti. Haastateltaviemme joukossa ei ollut henkilöitä, jotka olisivat mielestään sortuneet korostamaan omaa lajiaan liikuntatunneilla liikaa, mutta eräs

haastateltava koki nähneensä tällaista toimintaa työympäristössään ja kuvasi liian voimakkaasta yksipuolisesta lajirakkaudesta johtuvaa tilannetta seuraavasti.

Et jos se opettaja on niinku johonki tiettyyn yhteen lajiin. [Silloin harrastuneisuudesta voi olla haittaa] Niinku esim. mä voin nyt sanoo et meil on nyt yks opettaja, joka on täs joululoman jälkeen käyny 8 kertaa hiihtämässä. Ei kertaakaan luistelemassa. Vaik meillä on ollu jää koulun vieressä täydellisessä kunnossa. Ja selitys on ollu se et tää opettaja ei tykkää käydä luistelemassa. Nii tietyltaval kyllähän siin sen näkee ja siinähän se on ehottomasti haittaa. Ja tässä tapauksessa just se et se ei tykkää lajista vaan se tykkää siitä hiihdosta. Niin sit se on vaan syytänyt sitä hiihtoo niille oppilaille nii tietyl taval siin on haittaa, jos opettaja ei pysty niinku pääsemään siitä omasta lajistaan tai innostaan tai inhotaan niinku yli (H4).

Suurimman haittapuolen haastatteluun osallistuvilla luokanopettajilla itselleen omasta vahvasta harrastuneisuudesta sekä vahvasta liikuntasuhteesta nähtiin kuitenkin olevan liikunnasta vähemmän pitävien asemaan asettautumisessa. Suurin osa vahvan liikuntataustan omaavista tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kertoi heidän vahvan liikuntataustansa sekä positiivisten asenteidensa liikuntaa kohtaan voivan heikentää heidän kykyään asettautua ja ymmärtää niitä oppilaita, jotka eivät koe liikuntaa motivoivana ja innostavana oppiaineena. Tämän koettiin aiheuttavan hankaluuksia keinojen löytämisessä oppilaiden motivointiin sekä innostamiseen, koska omassa ajatusmaailmassaan luokanopettajat näkevät liikunnan hyvin eri tavalla joihinkin oppilaisiin verrattuna. Useampi haastateltava mainitsi myös, että he saattavat helpommin antaa huomiota innostuneille oppilaille ja puolestaan epämotivoituneet saattavat jäädä vähemmälle huomiolle. Yksi haastateltavista kuvasi seuraavasti opettajan ja oppilaan hyvin erilaisen liikuntaan asennoitumisen mahdollisia ongelmia.

On varmasti [liikuntaustasta haittapuolia] että, kun on niitä epämotivoituneita ja niitä ja sitten on välillä ehkä vaikee ite ymmärtää ja tavallaan asettua heidän asemaan ja niinku ku semmosii löysii laiskoja matoja välillä makoilee siellä liikuntasalin nurkis niin välil on silleen, että ihmettelee ja sillain ei ehkä löydy sitä omakohtasta ymmärrystä ja kokemusta siihen, että miksei toi nyt tuu tänne ku tää on kivaa. Heh. Et ehkä silleen ja sitten enemmän huomio niitä, jotka on myös siitä niinkö innostuneita. Että sitä joutuu ehkä tietosemmin ajatteleen, että täällä on nämät muutkin, kun on itte niin innokas ja sillee tosi usein pelaa ja leikkii ite niiden mukana niin, heh. Ehkä se, että jos tavallaan itellä olis semmonen negatiivisempi suhtautuminen tai ees neutraali, niin sit pystys vielä paremmin motivoimaan ja ymmärtään että mikä se on lääke siihen löysyyteen esimerkiksi. Ja ehkä joskus vaatii liikaa (H2).

7.2.3 Luovuuden merkitys

Kahdeksasta tutkimukseen osallistuneesta luokanopettajasta kolme koki, että he eivät koe luovuuden ”tuskaa” liikuntakasvatuksen parissa työskennellessään. Vastaavasti loput haastateltavista kokivat, että luovuus on vähintään jossain määrin joutunut koetukselle nykyisen opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamisen suhteen.

Osa opettajista koki, että opetussuunnitelman raamittomuus ja väljyys aiheuttavat heille tilanteen, jossa he ovat oman luovuutensa varassa pohtiessaan opetuksen järjestämistä. Tällöin kokonaisvaltaisen liikuntakasvatuksen toteutuminen sekä liikuntatuntien että koulun liikunnan osalta on hyvin paljon nähty olevan henkilön omasta luovuudestaan kiinni, kuten seuraava sitaatti osoittaa.

Siis koska sehän, just ku sanoin et kuinka se opsi [opetussuunnitelma] on niin semmoinen niinku väljä, nii kyllähän se on niin kiinni sun omasta luovuudesta, et mitä kaikkee sä siellä oppitunneilla teet tai just välitunneilla tai iha missä vaan, missä sä sitä liikuntaa siellä käytät. Niin se on kaikki ihan susta kiinni ja sun luovuudesta. Aivan täysin (H4).

Toinen haastateltava puolestaan kuvasi todella voimakasta luovuuden koetukselle joutumista järjestäessään liikuntakasvatusta luokalleen seuraavin sanoin.

Joo on joutunut [luovuus koetukselle], **TODELLA** paljon (korostaen) koetukselle, että ei oo yhtäkään liikuntatuntia ettei ois joutunut ettimään jotakin tai joutunut pohtimaan, että mitä tehään ensin, mikä se taito on (H7).

Kyseinen haastateltava korosti opetussuunnitelman roolia syyksi siihen, miksi hän kokee jatkuvasti joutuvansa painimaan luovuuden kanssa. Opetussuunnitelman tuomiin haasteisiin palataan tarkemmin luvussa 7.6.

Koulun resurssit nähtiin myöskin tekijänä, jonka vuoksi opettajat kokivat joskus joutuvansa ponnistelemaan luovuuden varassa. Koulujen nimenomaan erilaiset resurssit nähtiin olevan syynä tähän. Eri kouluissa, tai esimerkiksi siirtyessä opettajana koulusta toiseen pystyy huomaamaan merkittäviä eroja resursseissa. Yksi haastatelluista luokanopettajista kuvasi osuvasti tätä eroa eri koulujen välillä.

Esimerkiksi millaisia fasiliteetteja eri koulujen välillä on ja niinku paikallisia resursseja toteuttaa sitä liikunnan opetusta ja liikuntakasvatusta ylipäätään, nii siinä kyllä korostuu sitte että välillä saa sitä omaa luovuutta aika paljo hyödyntää ja kaivaa sieltä omasta resurssipankista temppuja toteuttaa niitä, kun välttämättä ne ei oo ne kaikki tilat ihan semmosta norssikamaa (H6).

Sama luokanopettaja korosti myös oppilaan tuntemusta luovuuden näkökulmasta katsottuna. Hän toi esille näkökulman siitä, että mitä parempi oppilaan tuntemus on, sitä helpompi liikuntaa on opettaa. Vieraan ryhmän kanssa haasteelliseksi hän mainitsi esimerkiksi tietämättömyyden päivän kulusta. Toinen haastateltava suhtautui asiaan kuitenkin päinvastoin. Pitkään liikuntakasvatuksen järjestäminen samalle luokalle voi myös johtaa tilanteeseen, jossa luovuus joutuu koetukselle, koska uusia innostavia asioita voi olla hyvin hankala enää keksiä, kuten hän seuraavassa sitaatissa kuvaa.

Mulla on nytte sellanen luokka, joka on ollu mulla neljä vuotta. Et sanotaanko, että tässä vaiheessa se on joutunu kyllä koetukselle. Että ei tulis tavallaan toistettua niitä ihan täysin samoja juttuja (naurahdus). ku sulla on neljä vuotta sama ryhmä nii kyllä siinä niinku oikeesti joutuu miettimää, että itekki, että nyt kyllä keksin jonku uuden jutun, mutta niin sitä vaan kuitenkin aina jonku jutun, pienenki uuden jutun löytää nii sytyttää, mutta jos aina vetäis sitä samaa nii en mä itekkää jaksais mennä niille tunneille. Tämä on ollut ammatillinen haaste monessa muussakin oppiaineessa sitte toisaalta (H8).

Yleisesti luovuus nähtiin tärkeä työkaluna ja eräs opettaja kuvasikin sen merkitystä voimakkaasti korostaen *“luovuus on kaikista tärkein opettajan työssä (H8).”* Kolme kahdeksasta haastatellusta luokanopettajasta koki kuitenkin, ettei luovuuden kanssa ollut mitään ongelmia. Näiden luokanopettajien mielestä heidän ei tarvinnut liikuntakasvatuksen järjestämisessä erityisemmin ponnistella, vaan tunnit syntyivät heidän omien sanojensa mukaan *“rutiininomaisesti (H3)”*, *“luonnostaan (H5)”* tai ideoista saattoi olla jopa ylitarjontaan, kuten kolmas luokanopettaja, joka ei luovuuden tuskasta kärsinyt tilannettaan kuvasi. Kaksi kolmesta näistä luokanopettajasta, jotka eivät kokeneet luovuuden tuskaa liikuntakasvatusta järjestäessään pitivät liikuntaa oman luokkansa lisäksi ainakin yhdelle muulle ryhmälle. Kyseisistä kolmesta luokanopettajasta kahdella oli takanaan myös koulutuksessa käydyt liikunnan sivuaine opinnot ja yhdellä oli reilusti työelämän aikaista jatkokoulutusta sekä oma erittäin vahva liikuntatausta. Luovuuden koetukselle joutumisen sekä luovuuden tuskalta välttymisen mahdollisia syitä pohdimme lisää pohdinta osiossa.

7.2.4 Muiden tekijöiden merkitys

Luokanopettajat nostivat edellisissä tulosluvuissa mainittujen tekijöiden lisäksi esiin myös muita tekijöitä, jotka heidän käsitystensä mukaan olivat merkityksellisessä asemassa kompetenssin rakentumisessa. Näistä muista tekijöistä merkittävimpiä ja eniten mainittuja olivat kokemuksen, erityisen tarkan opetussuunnitelman tuntemisen sekä erityisten lajitaitojen tuomat valmiudet.

Kokemus nostettiin aineistossa esille sekä siitä näkökulmasta mitä se on tämän hetken opettajan valmiuksiin antanut, mutta myöskin siitä näkökulmasta, mitä sen puute aiheuttaa. Yksi tutkimukseen osallistunut vastavalmistunut luokanopettaja kuvasi tilannettaan liikunnan opettamisen suhteen seuraavasti

Et nyt on ehkä enemmän uudestaan joutunut hakemaan sitä tietoa, että miten liikuntaa opetetaan ja minkälaisia juttuja voidaan esimerkiksi, vaikka sisäliikunnassa tehdä tai luiselu tunnilla. Ei niinkö mitään hajua mitä siellä vois tehdä (H7).

Kokemuksen puute, valmiiden ideoiden puuttuminen ja omien käytäntöjen hakeminen vaikuttavat siihen, että henkilö saattaa kokea, ettei hänellä ole kovin hyvät valmiudet liikuntakasvatukseen järjestämiseen. Toisaalta taas pitkäaikainen kokemus liikunnan opettamisesta luo opettajalle oman kokemuksen mukaan hyvät valmiudet liikuntakasvatukseen, kuten seuraava sitaatti kertoo.

Mää sanoisin, että hyvät [valmiudet] niistä omista kokemuksista saaduista tai omasta mielestä ihan riittävän hyvät. Että on paljon niitä omia kokemuksia tuoda siihen. Tavallaan vuosien varrelta kertyneitä ideoita tuoda sinne [liikuntatunteihin] (H1).

Kokemus itsessään on kuitenkin hyvin merkityksellinen asia useaan edellisissä kappaleissa esiteltyjen valmiuksia antavien tekijöiden taustalla. Pohdimme kokemuksen mahdollista merkitystä eri tekijöiden taustalla enemmän pohdinta osassa.

Luokanopettajat, jotka kokivat omaavansa hyvät tai erinomaiset valmiudet opetussuunnitelman mukaiseen liikuntakasvatukseen, perustelivat valmiuksiaan myös opetussuunnitelman erityisen hallitsemisen ja tuntemisen kautta. Opetussuunnitelman erityistä osaamista esiintyi aineistossamme kolmella eri tavalla.

Yhteistä näille kahdelle ensimmäiselle tavalle hallita opetussuunnitelma oli se, että luokanopettajat olivat tavalla tai toisella olleet kyseisen opetussuunnitelman kanssa tekemisissä keskiverto luokanopettajaa enemmän. Opetussuunnitelma saatettiin hallita erityisen hyvin joko haastateltavan ollessa olleen mukana opetussuunnitelmien tekoprosessissa tai haastateltavan ollessa käynyt opintojaan nykyisen opetussuunnitelman aikana. Eräs haastateltava kuvasi tätä osaamistaan tekemänsä opetussuunnitelma työn kautta.

Sanoisin näin, että määhän oon ollut nyt oikeastaan tekemässä viittä (5) viimesintä, eiku kuutta (6) opetussuunnitelmaa. Että kyllä mää koen, että on hyvät valmiudet (H5).

Toinen haastateltava sen sijaan korosti opintojen ajoituksen olleen eduksi itselleen kyseisen opetussuunnitelman hallitsemisessa.

Mää koen, että mulla on tosi hyvät valmiudet, koska tota mää oon ite alottanu opinnot 2015 ja toi uuden opsin [opetussuunnitelman] vuosiluku taisi olla 2014 ja 2016 astu sitte voimaan ja totaniin mun käytännössä koko opintojen ajan opinnot on kulkenu ton uuden opsin mukasesti (H6).

Opetussuunnitelman erityisen hyvään hallintaan nähtiin olevan merkitystä myös sillä, kuinka hyvin omassa ajatusmaailmassaan jakoi tavoitteet opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa, kuten seuraava haastateltava asiaa kuvaa.

Kun luki sitä nii sehän on kaikki semmost niinku tietyl taval aika itsesään selvyyttä mitä sielä liikkatunnilla pitää tehäkki. Just se et innostetaan siihen liikkumiseen, tuodaan niitä erilaisii liikuntamuotoja sinne ja kaikkea kehopositiivisuutta ja kaikkea tämmöstä. Et kyl mun mielestä niinku itellä on aika hyvät valmiudet siihen. Ja niinku yrittää just semmosta niinku kannustusta ja semmost intoo tuoda sinne niinku erilaisii juttuja mitä sielä tehään (H4).

Haastateltavat nostivat esiin myös erilaisten spesifien taitojen merkityksen omia valmiuksia pohtiessaan. Jos henkilön taidot olivat keskittyneet voimakkaasti tiettyyn osa-alueeseen, henkilö saattoi nimetä toisia osa-alueita heikkoudeksi. Aineistosta nousi esiin myös mahdollisuus kääntää heikkoudet vahvuudeksi, joka osoittaa, ettei tekijöiden jaottelun vahvuuksiin ja heikkouksiin tarvitse olla aina niin musta valkoista. Omien taitojen puute nähtiin myös joskus positiivisessa valossa. Haastateltava koki, että tietyt puutteet omassa taidoissa on käännettävissä vahvuudeksi, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

Mut semmonen että mulla ei oo kaikki taidot hallussa, mut toisaalt se myös näyttää niille oppilaille sen et opettajakaan ei oo täydellinen. Et voidaan yhdessä opetella ja harjotella niit juttuja. Tietyl taval et siinä on myös se niinku et mulla se heikkous et mä en osaakaan kaikkee, mut tietyl taval se voi olla mulle myös sellanen vahvuus et mä en osaa kaikkee (H4).

Kuitenkin tyypillisin tapa nähdä asia oli, että taidot itsessään lisäävät valmiuksia opettaa liikuntakasvatusta, kun puolestaan taitojen vähäisyys heikentää niitä. Seuraavassa sitaatista ilmenee henkilön näkemys, jossa taitojen ja valmiuksien välillä tuntuu vallitsevan selkeäksi tulkittava sidos.

No omasta mielestä mulla on erittäin hyvät edellytykset siihen (opetussuunnitelman mukaiseen liikuntakasvatukseen), oon fyysisesti hyvässä kunnossa ja sitte mulla on niin laaja-alainen pohja kaikenlaiseen liikuntaan, että mä pystyn näyttään näitä erilaisia harjoitteita, silleen valmennus tyypisesti niinkö oppilasta siihen oikeenlaiseen tekemiseen. Että tulee näät perusteet otettua hyvinkin tarkkaan esille ennenkö ruvetaan sitten hutkimaan (H3).

7.3 Luokanopettajien käsityksiä opetussuunnitelman toimivuudesta liikuntakasvatuksensa tukena

Tutkimuskontekstissamme tarkoitamme opetussuunnitelmalla valtakunnallista opetushallituksen laatimaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa, johon kaikki paikalliset opetussuunnitelmat pohjautuvat. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa jokaisen luokanopettajan työtä riippumatta siitä, millä paikkakunnalla opetustyötä tehdään. Tämän takia koimme hyödylliseksi puhua valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, sillä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat eri puolilta Suomea. Kahdeksasta opettajasta yksi kuitenkin nosti haastattelussa esiin paikallisen opetussuunnitelman hyödyntämisen oman opetuksensa tukena.

7.3.1 Opetussuunnitelman vahvuudet ja heikkoudet

Pohtiessaan opetussuunnitelman vahvuuksia sekä heikkouksia luokanopettajat nostivat esiin opetussuunnitelman luonteen, sen sisältömuutokset liittyen lajitaitojen pois jäämiseen, sekä kehopositiivisuuden ja liikuntaan innostamisen käsit-

teet. Opetussuunnitelman luonne ja sen sisältömuutokset nähtiin sekä vahvuutena että heikkoutena, kun taas kehopositiivisuus ja liikuntaan innostaminen nähtiin pelkästään vahvuutena.

Selvästi suurimpana ja selkeimpänä asiana vahvuuksia ja heikkouksia opetussuunnitelmasta eritellessään luokanopettajat mainitsivat opetussuunnitelman vapauden. Jokainen haastatteluun osallistunut luokanopettaja kuvaili opetussuunnitelman liikuntakasvatuksen osiota yhdellä tai useammalla vapautta kuvaavalla sanalla, kuten väljä, vapaa, raamiton, ei konkreettinen. Luokanopettajat kokivat vapauden kuitenkin vaikuttavan heidän valmiuksiinsa hyvin eri tavoin. Opetussuunnitelman vapaus oli ehdottomasti eniten aineistossamme mielipiteitä jakanut opetussuunnitelmaan liittyvä piirre. Positiivisena vapauden nähneet luokanopettajat korostivat myönteisenä mahdollisuutta tukeutua heidän omaan kokemukseensa, soveltamisen mahdollisuutta sekä mahdollisuutta päästä opetussuunnitelman raameissa tuomaan myös omia erityisiä taitojaan mukaan opetukseen. Tämän koettiin tukevan heidän valmiuksiaan toteuttaa opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta. Seuraavassa sitaatissa kiteytyvät asiat, joita useampi opettaja nosti positiivisessa merkityksessä esiin opetussuunnitelman vapauteen liittyen.

Mää sanosin, että tietyissä asioissa tämä on paljon vapaampi [opetussuunnitelma]. Varmaan jokainen opettaja kattoo ja toteuttaa kuitenkin, vaikka se normisto onkin, niin siihen omaan viitekehukseensa ja omaan harrusteisuuteensa ja omaan arvostukseensa nähden. (-) Mää pidän niinkö omaan kokemukseen tukeutuen nimenomaan hyvänä asiana semmosta laajaa soveltamismahdollisuutta, mutta niinkö tuossa totesin, niin jotkut kokee sen haastavana. Mutta kokonaisuutena mä pidän sitä hyvin onnistuneena ja sinällään se antaa mahdollisuuden soveltaa ja antaa mahdollisuuden käyttää niitä omia "special skillsejä" ja tuoda niitä mukaan siihen opetukseen, että mahdollisuuksia on paljon ja tämä ei rajaa niitä (H5).

Laajemmin tarkastellen opetussuunnitelman vapaus nähtiin hyvänä asiana siinä mielessä, että se antaa mahdollisuuden toimia niissä raameissa mitkä opettajalla itsellään on. Edellisessä sitaatissa puhuttiin opettajan omasta viitekehuksesta, jossa hän pystyy opetussuunnitelman vapaista raameista johtuen toimimaan, mutta vapaus nähtiin mahdollisuutena myös laajemmassa mittakaavassa koulun

tai kunnan resursseihin suhteutettuna. Eräs luokanopettaja kuvasikin opetus suunnitelman vapautta nimenomaan hyvänä asiana, koska se antaa mahdollisuuden toimia niistä lähtökohdista, mitä opettajalla on tarjolla.

Mitähän mä sanoisin, tota, no ite koen, että tällä hetkellä se opsin mukainen liikuntakasvatus, se on systeeminä hyvin toimiva, koska se ei kuitenkaan sido niinku liikaa siihen, että pitäs niinku vaikka jotain tiettyjä lajeja esimerkiksi käydä läpi. Että koulut pystyy nyt paikallisesti aika hyvin sen opsin raameissa toteuttamaan sitä liikunnan opetusta ja liikuntakasvatusta niillä resursseilla mitä siellä paikallisesti on tarjota (H6).

Toisaalta vapaus nähtiin käytännössä yhtä usein myös opetussuunnitelman heikkoutena ja sen koettiin heikentävän opettajan valmiuksia toteuttaa liikuntakasvatusta. Luokanopettajat korostivat vaikeutta tietää tarkalleen, mitä liikuntatunneilla tulisi tehdä ja mitä oppilaiden tulisi tiettyssä vaiheessa osata, koska opetussuunnitelman koettiin jättävän kyseiset asiat avoimiksi. Konkretian puute oli tyypillinen ilmaus luokanopettajien opetussuunnitelmaa kritisoivissa pohdinoissa. Osa näkee, että opetussuunnitelman nojalla liikuntatunneille voi tehdä käytännössä mitä vaan ja kokee sen valmiuksiaan heikentäväksi asiaksi, kuten seuraavassa sitaatissa tilannetta kuvataan.

Iteki varsinki tällee niinku on vasta ekaa vuotta töissä nii jotenki kaipasi ehkä niitä enemmän sellasia tiettyjä raameja. Jotenki et nyt se on niinku semmonen just semmonen niin väljä et sä voit tehdä niinku tietyl taval mitä vaan siellä ja se kaikki menee sit siihen niinku opsiin. Et jotenki ehkä ite kaipasi sinne just jotai vähän niinku enemmän jotain tarkkuutta et mitä kaikkee oppilaan tietyl taval pitäis osata, että ku se lähtee niinku yläasteelle. Musta just se opsin vaikeus on siinä, että ku se ei tietyl taval kerro mulle, että mitä mun pitää tehdä vaan se antaa mulle niinku aivan täysin vapaat kädet. Koska just ku se antaa niin vapaudet tehdä mitä vaan. Et tietyl taval se opsihan niinku määrää tietyl taval et mitä meidän niinku pitää tehdä mutta tosiaan ku sä pystyt kaiken sun tekemisen perusteella sillä et kyl tää menee opsiin (H4).

Opetussuunnitelmasta pois jääneet lajitaidot, jotka on korvattu nyt motorisilla perustaidoilla, keräsivät myös mainintoja sekä vahvuutena että heikkoutena. Osa koki, että erillisten lajitaitojen maininta on ollut luokanopettajille tärkeässä roolissa, kuten seuraavassa sitaatissa haastateltava kuvaa opetusyhteisössään kuulemaansa keskustelua.

Mut ehkä sit sellasille opettajille joilla ei oo niin paljo luovuutta ja mielikuvitusta ja intoo niin se on sit ehkä liian väljä tai semmosta puhetta mä ainakin täällä kuulen, et niinkö ne jotku rakasti, että siellä luki, että pelataan lentopalloa ja salibandya ja tälleen. Et opetellaan sitä ja tätä ja tota niinkö konkreettisesti (H2).

Toisaalta opetuksen painotuksen siirtyminen motorisiin perustaitoihin eli liikku-
mis-, välineenkäsittely- ja tasapainotaitoihin, nähtiin positiivisena mahdollisuu-
tena päästä toteuttamaan opetusta niistä resursseista käsin, mitkä ovat sillä het-
kellä saatavilla. Lajikeskeisestä opetuksesta taitokeskeiseen opetukseen siirty-
minen nähtiin myös mahdollisuutena tuoda nykyisen opetussuunnitelman määrit-
tämisiä taitoja monipuolisin keinoin mukaan opetukseen, kuten seuraava sitaatti
ilmentää.

Tasapainotaitoja ja niin. Saadaan ututettua tavallaan semmosetki lajit sinne, mitkä ei op-
pilasta välttämättä kiinnosta. Vaikka jalkapalloilu tai hiihto tai luistelu, nii vähä eri ta-
valla tuodaan jotenki fiksummin esille (H1).

Luokanopettajat mainitsivat muita nykyisen opetussuunnitelman vahvuuksia
olevan esimerkiksi kehopositiivisuuden korostaminen. Liikunnan opetussuun-
nitelman koettiin ohjaavan tärkeisiin ja hyödyllisiin asioihin ja suuntaavan ope-
tusta innostamiseen ja liikunnan ilon löytämiseen, jotka kaikki koetaan tällä het-
kellä yhteiskunnassa tärkeiksi teemoiksi. Seuraavassa sitaatissa luokanopettaja
kuvaava opetussuunnitelman hyviä puolia juuri tästä näkökulmasta katsottuna.

Mut mun mielestä opsissa on tosi hyvii pointteja. Siel on just sitä kaikkee et innostetaan
liikuntaan, saadaan sitä kehopositiivisuutta, saadaan paljon sellasta mitä sen liikunnan
ideana oikeesti on. Että onhan sielä tosi paljon niinku hyvää ja ninku fiksuu. raameja ja
selkeempiä juttuja sinne kaipais, mut mun mielestä sillä on hyvä pohja. Mun mielestä sielä
on hyviä tärkeitä asioita, mitä niinku liikunnassa pitääki opettaa ja pitääki tuoda esille
(H4).

7.3.2 Opetussuunnitelma opetuksen tukena

Kahdeksasta luokanopettajasta vain yksi koki, että nykyinen opetussuunnitelma
tukee häntä liikuntakasvatuksen järjestämisessä sekä antaa hänelle valmiuksia
toimia sen raameissa. Neljä haastatteluun osallistunutta luokanopettajaa kuvasi
saavansa opetussuunnitelmasta tukea työhönsä vain vähän ja kolme luokanope-
ttajaa kertoi, ettei nykyinen opetussuunnitelma tue heitä ollenkaan.

Luokanopettaja, joka aineistossamme koki eniten saavansa tukea opetussuunni-
telmasta, korosti, että opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet ovat hänelle itses-
täänselviä asioita, jotka tulevat luonnostaan mukaan opetukseen sekä toimivat

pohjana sille. Kyseinen luokanopettaja korosti, että opetussuunnitelma on hänellä työssä enimmäkseen kuitenkin taustalla. Siihen hän palaa tarkistamaan aika ajoin katsoen, ovatko sen kaikki tavoitteet tulleet varmasti käytyä läpi. Opetussuunnitelman erinomainen tunteminen mahdollistaa kuitenkin sen, että opetussuunnitelma tukee hänen työtään. Seuraavassa sitaatissa opettaja kuvaa opetussuunnitelman tuntemisen merkitystä.

No kyllähän se siis kaiken pohja ja lähtökohta on opetuksessa. Että mitä täällä niinku yli-päättään tehdään, mutta kuinka monesti oon sitä sitte aktiivisesti kattonu, nii ehkä enemmänki oon sitte palannu tavallaan niinku vuosiluokkakohtaisesti tarkistamaan jossain vaiheessa. Semmosia lyhyitä tsekkauksia niinku vuoden mittaan, että onko nyt niinku joku semmonen asia, jonka oisin unohtanu ihan täysin tavallaan vuoden aikana ottaa huomioon. Että kyllä mun mielestä pitää olla tavallaan sisäistettynä, niinku itsestänselvyytenä ikään kuin, kun sää suunnittelet opetusta. Toisaalta just niinku voi toki tsekata vielä et onks nyt joku jääny kun monesti on hyvin sokea sille omalle toiminnalle, eikä ehkä arvioi aina niin kriittisesti niin toisaalta semmonen palaaminen (H8).

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että opetussuunnitelma oli heille ainoastaan vähän tukena liikuntakasvatuksen järjestämisessä. Vähän opetussuunnitelmasta tukea saaneista osa korosti kuitenkin samalla tavalla opetussuunnitelman tuntemisen tärkeyttä perusteluna sille, minkä vuoksi tukea opetussuunnitelmasta yli-päättään saa. Eräs luokanopettaja korostikin, että oli opintojensa aikana perehtynyt kyseiseen opetussuunnitelmaan niin perusteellisesti, että se kulki vaikuttamassa taustalla luonnollisena osana hänen työssään, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

Kyllä ja ei. Että kun on niin paljon tullu jumpattua sitä opintojen aikana nii en koe, että sitä tarvis tarvis hirveesti vilkuilla sitä opsia, että sieltä ne ällät (L) ja teet (T) täyttys vaan ne tulee vähän niinku siinä sivussa, kun ne omat valmiudet on niinku silleen riittävällä tasolla toteuttaakseen sitä opetusta. Että en koe että se opsi ois hirveesti antanu mulle tukea silläläilla, mutta se vaikuttaa kuitenkin kokoajan piilossa sielä taustalla (H6).

Monet luokanopettajat luonnehtivat opetussuunnitelman antamaa tukea käytännössä apukeinoksi tai varasuunnitelmaksi. Suoraan ilmaistuna eräs haastateltava tiivistä opetussuunnitelman ongelman seuraavasti *“Harvemmin se ainakaan itellä on tavallaan sen opetuksen tukena, koska se ei tosiaan anna hirveesti sitä tukea mun mielestä. (H4)”* Sama haastateltava kertoi tukeutuvansa opetussuunnitelmaan lähinnä silloin, jos hän koki tarpeelliseksi selittää jotakin valitsemaansa toimintatapaa esimerkiksi oppilaiden vanhemmille.

Kokemuksen merkitys korostui suhteessa siihen, minkä verran luokanopettajat kokivat saavansa tai tarvitsevansa tukea opetussuunnitelmalta. Aineistosta ilmeni, että mitä enemmän kokemusta opettaja omasi, sitä herkemmin hän mainitsi tukeutuvansa omiin kokemuksiinsa kuin opetussuunnitelman luomaan tukeen. Melko tyypillinen näkökulma asiaan oli se, kuinka luokanopettajat kokivat nimenomaan oman kokemuksensa johtavan siihen, ettei tukea opetussuunnitelmasta tarvita edes sen suhteen mitä se tarjoaa. Seuraavassa sitaatissa ilmenee, kuinka luokanopettaja pohtii opetussuunnitelman antamaa tukea itselleen sekä vähemmän kokemusta omaaville opettajille.

No ei juurikaan (anna tukea). Ku eihän sielä sillälaila o o ainakaa sellasia, mää kaipaen enemmänki uusia ideoita ja harjoitteita. Mutta kyllä se vähän tuo sitä tukea, mutta jollaki tapaa omat kokemukset tuo silti enemmän sinne opetukseen. Enemmänki apukeino tarvittaessa. Että totaniin mää luulen, että siitä enemmän on hyötyä ihan alussa ja jos ei oo kovin paljon vaikka kokemusta liikunta-asioista, nii sillon sillon se on tosi hyvä tuki. Mutta sitte jos vaikka on omia vuosien varrella kertyneitä kokemuksia, nii se on vaan ehkä semmonen turvallinen apukeino, mihin voi tarttua tarvittaessa (H1).

Luokanopettajat, jotka eivät kokeneet saaneensa nykyisestä opetussuunnitelmasta liikuntakasvatukseen ollenkaan tukea, kuvasivat myös korvaavansa sen jättämää aukkoa omalla kokemuksellaan ja peilaamalla opetusta myös aikaisempiin opetussuunnitelmiin. Nykyisen opetussuunnitelman puitteissa eräs opettaja näki haasteelliseksi vaatia oppilailta mitään ja sanoi olevansa itse hiukan vaativampi, mitä nykyinen opetussuunnitelma itsessään vaatii. Hän kuvaa osittain leikillisestikin toteuttamaansa liikuntakasvatuksen tapaa seuraavassa sitaatissa, joko korostaa hänen kokemustaan siitä, ettei opetussuunnitelma tarjoa tukea toteuttaa sen omia tavoitteitaan liikunnallisen elämäntavan omaksumisesta.

Jos näin leikillisesti sanotaan, niin kannatan sitä DDR:läistä mentaliteettiä (naurahdus), mutta siis eli ihmisille pitää siis ihan oikeasti pitää pystyä jotain vaatimaan, tietenkin sen oman lähtökohtansakkin kautta. Että nykyisin tää on niin, on menty ääriäidasta toiseen, että niinkö liikunnan osaltakin niin sanottasko että kauhian paljon on pehmenetty ja helpotettu. Opsi päästää vähän turhankin helpolla tuota niin, jos mennään ihan niitten tiettyjen perustoimintojen kautta, että siellä ei oikein välttämättä tarvi opiskella oikeastaan mitään, kun sanotaan suoraa. (-) Nämät tämmöset tietyt lajitaidot on semmosia tai oli aikoinaan hyviä, että näiden kanavien kautta jokaisen oli mahdollisuus saada hiukkasen sitä niin sanottua elinikäisen liikkumisen harrastusta (H5).

7.4 Luokanopettajien käsityksiä opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamisen haasteista

7.4.1 Haasteena koulun sisäinen kulttuuri

Haastatteluaineistosta nousi esiin käsitykset koulun sisäisen kulttuurin merkityksestä opetussuunnitelman mukaisten liikuntakasvatuksen arvopäämäärien saavuttamisessa. Erilainen koulujen sisäinen kulttuuri ja opettajien yhteisen sitoutumisen koettiin vaikuttavan liikuntakasvatuksen arvopäämääriin yltämisessä. Opettajat nostivat esiin myös koulutusasteiden erot siinä, kuinka hyvin liikuntakasvatuksen arvopäämäärät toteutuvat kouluympäristössä.

Haastateltavat pitivät erityisen tärkeänä edellytyksenä opettajien sekä koko koulu yhteisön sitoutumista liikuntakasvatuksen arvopäämäärien juurtumisessa osaksi koulukulttuuria. Eräs tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista koki, että hänen koulussaan liikuntakasvatuksen arvot näkyvät koulun arjessa ja opettajilla on positiivinen sekä arvostava suhtautuminen liikuntaa kohtaan. Yhteinen sitoutuminen opetussuunnitelman mukaisiin liikuntakasvatuksen arvoihin näkyi koulun arjessa esimerkiksi monipuolisten liikuntamahdollisuuksien tarjoamisena oppilaille, liikkuvaan elämäntapaan kannustamisena sekä liikuntavälineisiin ja ulkoilualueisiin priorisoimisena.

Joo kyllä mä näkisin, että on. Että täälähän pyörii paljo liikuntakerhoja ja on aamuliikuntaa ja sitten on niinku erilaisia liikuntakerhoja tavallaan myös urheiluseurojen puolesta ja sitte täälä on myös semmonen että useimmat oppilaista tulee kouluun joko kävellen tai pyöräillen. Että kyllä se sitte semmosissa näkyy, että ei olla ihan jalattomia tai kädettämiä. Ja sitte että joka välitunti mennään ulos, poislukien sitte jotku tietyt erikoisvälkät, mutta että kyllä se on osana. Ja täälähän on tosi monipuoliset ja niitä kehitetään kokoajan nuita ulkoilualueita ja täälä pietään huolta kuitenkin kokoajan liikuntavälineistöstä ja sen kehittämisestä. Ja musta tuntuu myös, että täälä ehkä on semmonen niinku yleinen mentaliteetti kaikilla opettajillaki, että arvostaa liikuntaa oppiaineena ja muutenki (H8).

Myös eräs toinen haastateltava kertoi oman koulunsa olevan sitoutunut liikuntakasvatuksen arvopäämääriin ja totesi seuraavasti. *“Että kyllä me niinku yritetään mahdollisimman paljo antaa niitä semmosia, että löytyis kaikille sitä omaa mukavaa tekemistä. (H1)”* Kyseinen haastateltava puhui opettajien ja koko koulun sitoutumisesta käyttäen ilmaisussaan “me” muotoa, joka kuvaa vahvasti koulu yhteisön yhteistä sitoutumista tärkeäksi koettuihin liikuntakasvatuksen arvopäämääriin.

Aineisto osoitti, että luokanopettajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että liikuntakasvatuksen arvopäämäärät ovat juurtuneet ainakin osittain osaksi heidän koulunsa sisäistä toimintakulttuuria. Muutama haastateltava oli kuitenkin sitä mieltä, että liikuntakasvatuksen arvot eivät näy koulussa toivotulla tavalla, josta seuraavaksi esimerkkinä erään haastateltavan näkemys. *“En oo hirveänä semmosta havainnut. En oo kuullut, että kukaan aktiivisesti teettäis esimerkiksi taukojumppia. (H7)”*

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kaikki kokivat liikuntakasvatuksen arvot tärkeiksi ja valtaosa heistä myös pyrki tuomaan esille liikuntakasvatuksen arvoja omassa opetuksessaan. Kuitenkin useat haastateltavista olivat sitä mieltä, että arvoihin sitoutumisessa ja sen mukaisessa toiminnassa on huomattavia eroja koulujen sekä opettajien välillä. Ne luokanopettajat, joiden mielestä liikuntakasvatuksen arvot eivät olleet juurtuneet osaksi koulun kulttuuria, pitivät merkittävänä esteenä yhteisen sitoutumisen puuttumisen. Yhteisen sitoutumisen puuttuessa liikuntakasvatuksen arvojen juurruttamisen koettiin jääneen tiettyjen opettajien harteille, jonka vuoksi arvot eivät näkyneet koko koulun toiminnassa. Alla oleva sitaatti on mielestämme oiva esimerkki liikuntakasvatuksen arvojen juurtumiseen liittyvistä haasteista koulun kulttuurissa.

No ei. [huokaus]. Että kyllä mä niinku oon sitä mieltä, että ensinnäki jo pelkästään se, että se vaatis semmosta sitoutumista mun mielestä ihan sieltä koulun esimiestasolta asti. Ja jotenki semmosta aktiivista otetta koko siltä henkilöstöltä, mutta onhan se selvä, että kun on iso koulu nii ei varmasti kaikki opettajat ensinnäkään oo niin innostuneita semmoseen niinku liikunnalliseen elämäntapaan ylipäättään. Ja sitte se vähän oli sillee, että keskitty vähän ehkä tiettyjen opettajien harteille (H6).

Liikunnan ja siihen liittyvien arvojen koettiin olevan pitkälti myös opettajasta kiinni, joka nosti aineistossa esiin myös tasa-arvokysymyksen oppilaille suunnatun liikuntakasvatuksen laadusta. Opettajan omat arvot heijastuvat hänen tapansa kasvattaa ja opettaa, jolloin opettajan arvot voivat siirtyvät välillisesti myös oppilaille.

No siinä on varmasti tosi paljon eroja koulun ja opettajien välillä. Koska se liikunta on kuitenkin niin opettajasta kiinni. Et tosi usein kuulee sitä että” me ei voida tehdä tätä koska mulla on tämmönen ryhmä”. Niin sillonhan se ei niitä arvoja niinku, kaikki tasa-arvo ja

kaikki tämmöset sielä niinku ja liikunnan ilon löytäminen. Nii eihän se silloin toteudu. Ainakin itse yritän sitä, mutta en usko, että kaikki ehkä välttämättä toimii ihan noitten niinku arvojen mukaisesti (H4).

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien käsityksistä oli huomattavissa, että arvopäämäärien juurtumisessa oli huomattavissa eroavaisuuksia myös eri koulutusasteilla. Osa luokanopettajista oli sitä mieltä, että koulutusasteiden välillä on eroja liikuntakasvatuksen arvojen ilmenemisessä. Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että liikuntakasvatuksen arvot toteutuvat varhaiskasvatuksessa paremmin kuin peruskoulussa, josta esimerkkinä seuraava sitaatti.

No ei oikeestaan ollu. Et sit ku siinä oli niinku varhaiskasvatuksen puoli myös nii niille oli semmosta mitä niinku ohjaajat piti sit aamupäivisin, mut sinne peruskoulun puolelle ei ollu mitään (H6).

Eräs toinen haastateltava taas pohti liikuntakasvatuksen arvoissa näkyvää murrosta alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Sama haastateltava pohti myös oppilaiden liikuntamotivaatiossa iän myötä tapahtuvien mahdollisten muutosten yhteyttä liikuntakasvatuksen arvojen juurtumisen eroihin eri luokka-asteilla.

Ja sitten taas se on jotenki niin kahtiajakautunu, että ku siirrytään yläkouluun niin yleensä siinä tapahtuu vähän niinku jotenki sellanen murros. Et jotenki siinä justinsa ehkä tulee semmonen että, toki teini-ikä tekee paljo ja niinku tämmöstä, et ehkä se motivointi ja sellanen on haasteellisempaa, mutta ku on ollu monessa yhtenäiskoulussa töissä ite nii siinä huomaa sellasen jännän. En tiä mistä se tulee, mää monesti mietin, että mikä siinä sitte on sellanen että monesti siinä tapahtuu sellanen ku se kynnys vaihtuu (H8).

Tutkimuksen aineistossa ilmeni vahvasti myös luokanopettajien tyytyväisyys Liikkuva koulu -hankkeeseen, jolla on koettu olleen merkittävä vaikutus liikuntakasvatuksen arvojen juurtumisessa niin liikuntatunneille, koulun liikuntaan kuin kouluyhteisön arvoihinkin. Eräs haastateltava korosti Liikkuva koulu -hankkeen merkitystä seuraavasti: *”Joo kyllä se on juurtunut ihan täysin. Ja se on nimenomaan tämä liikkuva koulu, kun se laitettiin kunnolla käyntiin niin kyllä täällä kaikki koulut sitoutu aika hyvin. (H3)”* Haastateltavan kuvaus liikkuva koulu -hankkeen motivoivasta merkityksestä kertoo siitä, että hankkeella on saatu opettajia sitoutumaan liikuntakasvatuksen arvoihin ja nimenomaan koulun sisäinen kulttuuri kokonaisuudessaan on saatu tukemaan liikuntakasvatuksen arvopäämääriä, joka on lisännyt liikuntakasvatuksen arvojen näkyvyyttä kouluissa.

7.4.2 Haasteena koulun resurssit

Tutkimuksen aineistosta kävi ilmi myös opettajien kokemukset koulun lähiympäristön sekä resurssien aiheuttamien haasteiden merkityksestä vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen järjestämiseen. Koulun resurssien kuvailussa oli havaittavissa kaksi keskeistä tekijää, jotka olivat koulun resurssit sekä koulun fyysinen sijainti. Vastauksissa tuotiin ilmi myös koronan vaikutus koulun resurssien hyödyntämiseen. Osa opettajista koki, että koulun sijainti kuten lähiliikunta-alueet sekä koulun resurssit ja niiden vaikutus esimerkiksi liikunta varusteisiin ja -välineistöön vaikuttavat heidän mahdollisuuksiinsa luokanopettajina toteuttaa opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta. Etenkin kokeneemmat opettajat näkivät eroja koulujen erilaisissa lähtökohdissa ja kokivat erojen asettavan koulut, opettajat sekä oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan liikuntakasvatuksen laatua ja toteuttamista koskevien mahdollisuuksien suhteen.

Eräs luokanopettaja toi haastattelussa esiin huolensa koulujen erilaisten resurssien vaikutuksesta koulun liikuntakasvatuksen tasa-arvoisuuteen oppilaiden näkökulmasta. Alla olevat kaksi sitaattia kuvastavat, kuinka kyseinen luokanopettaja hämmästeli sitä, miten tasa-arvon toteutumiseen kiinnitetään huomiota esimerkiksi luokkatilojen kohdalla, mutta vastakohtaisesti koulujen liikuntatilojen ja välineistön tasa-arvoisuudessa on suurta variaatiota.

Mut sit mä mietin toisaalta, että ku kaikilla ei oo niinku, liikuntatilat on semmoset joissa ei tasa-arvo toteudu. Että se mua niinku ihmetyttää, että tavallaan hyvin tarkkana ollaan siitä, että pitää olla kunnolliset luokkatilat, mutta sitte liikuntatilat unohettaa monesti. Vaikka sehän on se ensimmäinen mitä monet oppilaat pyytää, että vitsi päästäisppä liikkasaliin. Niin niillä kouluilla pakostaki niinku se lajitaita, tai toki niitähän pystyy niinku monella muullaki tapaa harjottelemaan, mutta kyllähän se ihan fakta on, että et sinä lentopallon lajitaitoja opi, jos ei oo sielä kunnan kokosta kenttää ja oikeaa verkkoa ja muuta. Tai siitä ainaki jää puuttumaan jotain oleellista (H8).

Jotenki itelle konkretisoitu tuo epätasa-arvo, että ku alotin työuran nii olin sellasessa yhtenäiskoulussa, jossa vaikka vuoden pudjetti liikuntatarvikkeisiin oli 10 000 euroa, sitte mä tulin tähän kaupunkiin ja menin ekaa kertaa sinne X koululle töihin nii sanotaanko, että se että tulee sellasesta koulusta, jossa oli neljä eri liikuntasalia, sielä oli kaikki välineet vimosenpäälle ja sielä oli kaikki välineet. Se lajikirjo oli ihan niinku valtava mitä sielä pysty harrastamaan ja sielä oli myös oma kuntosali sielä koulussa ja muuta. Ja sit menin sinne X koululle, josta ei tyyliin niinku meinannu löytyä ees sitä yhtä ehjää jalkapalloa. Niin kyllä siinä on niinku iso semmonen mihin pitäis puuttua ainaki mun mielestä (H8).

Puutteellisten resurssien koettiin luovan haasteita niin opettajan motivaatioon ja luovuuteen kuin myös oppilaiden motivaatioon liikuntaa kohtaan. Koulun puutteelliset resurssit syövät opettajan motivaatiota toteuttaa monipuolista liikuntakasvatusta silloin, kun rajoja joutuu jatkuvasti ylittämään. Kyseinen haastateltava kertoi resurssien puutteellisuuden tuomista haasteista opettajan näkökulmasta, jota hän kuvasi seuraavasti.

Että se vie motivaatiota, jos ei oo liikuntapuitteet kunnossa niin sekä oppilailta että opettajalta. Väitän että ei jaksakaan tavallaan aina niinku yrittää pinnistellä sinne niinku yli niitten rajojen joka tunti. Jos se perusarki on jo niin haastavaa (H8).

Samankaltainen kokemus nousi esiin myös erään vähemmän kokeneen opettajan haastattelussa. Kyseisen luokanopettajan mielestä koulun optimaaliset fasiliteetit kuten hyvät tilat, välineet ja fyysinen sijainti tukevat oppilaiden toimijuutta koulupäivänaikaisessa liikunnassa. Koulun fasiliteeteilla koettiin olevan merkitystä myös opettajien mahdollisuuksiin tukea oppilaiden liikunnallisuutta sekä liikunnalliseen elämäntapaan kasvamista, jotka ovat liikuntakasvatuksen keskeisiä arvopäämääriä.

Paikalliset koulun resurssit oli tosi huonot, että esim niinku lähiliikuntapaikat ei kyllä ollu mitkää niinku maailman parhaat. (--) Jos ois tilat ehkä vähän paremmat ja ne [oppilaat] keksis sitte helpommin jotaki semmmosta mistä ne sitte vois tykätä. Nii semmonen, mitä paremmat ne fasiliteetit siellä koululla on, nii kyllä ne enemmän tukis sit sitä liikunnallisuutta ja siihen kasvattamista koulussa (H6).

Eräs luokanopettaja taas koki haasteita tilojen rajallisuudessa koulussa, jossa oppilasmäärät ovat suuret. Kyseinen opettaja kertoi ymmärtävänsä, että uudessa koulussa sopivia käytäntöjä haetaan vielä. Kuitenkin oppilasmäärään ja ryhmäkokoihin suhteutettuna rajalliset liikuntatilat asettivat todellisia haasteita opettajille.

Sanotaanko näin, että kun olin paikassa Y koulun johtajana niin siellä ne toimi erinomaisesti, mutta nyt ollaan vajaa vuosi oltu tässä uudessa yhtenäiskoulussa niin siellä on kaikkia mahdollisia tämmösiä käynnistysasioita, haetaan hyviä käytänteitä. Meillä on yhtenä ongelmana ollut se, että meillä on älyttömän paljon liikuntaryhmiä, niin ei meinaa kaikille löytyä toimintatiloja (H5).

Aineistosta ilmeni myös ajankohtaisen koronatautilanteen aiheuttamat haasteet liittyen koulun liikuntakasvatuksen yhteisten käytänteisiin ja hyödynnettävissä

oleviin resursseihin. Esimerkiksi aikaisemmin kouluilla käytössä ollut välituntien aikainen välinevuokraamo sekä liikuntasalien välituntikäyttö oli jouduttu hetkellisesti lakkauttamaan. Maailmanlaajuinen koronatautilanne on rajoittanut erityisesti koulun liikuntaan liittyviä mahdollisuuksia. Yhteisiin liikuntahetkiin ja koulun liikuntatilojen sekä -välineiden käyttöön ei ole ollut samankaltaista mahdollisuutta kuin aikaisemmin. Alla olevasta sitaatista on kuultavissa luokanopettajan turhautuminen tämänhetkiseen tilanteeseen, jonka vaikutuksesta koulujen kyky tarjota monipuolista liikuntaa ja liikuntakasvatusta on joutunut koe- tukselle.

Meilläki on tosi paljo kaikkii tällasii niinku et on ollu tällanen välinevuokraamo et liikuntavälineitä saavat välitunnille ottaa. Mut nyt korona on laittanu senki säppiin, koska ei voi käyttää samoja välineitä (H4).

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä kompetenssistaan toteuttaa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kartoittaa luokanopettajien käsityksiä liikuntakasvattajan kompetenssia rakentaneista merkityksellisistä tekijöistä. Lisäksi tutkimus selvitti luokanopettajien käsityksiä vuoden 2014 opetussuunnitelman toimivuudesta liikuntakasvatuksen tukena sekä opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamisen haasteista.

8.1 Tulosten tarkastelu ja päätelmät

Tässä tutkimuksessa kahdeksasta luokanopettajasta seitsemän koki oman kompetenssinsa toteuttaa vuoden 2014 mukaista liikuntakasvatusta pääsääntöisesti hyväksi tai erinomaiseksi. Ainoastaan yksi tutkimukseen osallistuneista kertoi, ettei koe omaa kompetenssiaan liikuntakasvatukseen kovin hyväksi. Pääsääntöisesti hyväksi koetusta kompetenssista huolimatta opettajankoulutuksesta liikuntakasvatukseen toteuttamiseen saaduissa valmiuksissa ilmeni vaihtuvuutta.

Erottelimme tutkimuksessamme liikuntatunneilla sekä koulun liikunnassa toteutettavan liikuntakasvatuksen ja kysyimme tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta heidän käsityksiään koulutuksesta saamistaan valmiuksista liikuntakasvatukseen sekä liikuntatunneilla että koulun liikunnassa. Koulutuksen koettiin tuoneen enemmän valmiuksia liikuntatunneilla kuin koulun liikunnassa järjestettävään liikuntakasvatukseen. Luokanopettajat kokivat, että opettajankoulutuksessa opetus painottui eniten liikuntatuntien liikuntakasvatukseen, joka ilmeni tutkimuksen aineistosta esimerkiksi siten, että luokanopettajilla oli enemmän aukkoja osaamisessaan koskien liikuntakasvatusta koulun liikunnassa. Tämä ilmeni myös luokanopettajien kokemissa valmiuksissa toteuttaa liikuntakasvatusta koulun liikunnassa. Laakson (2007, 57) mukaan liikuntakasvattajan vastuu ei rajaudu ainoastaan oppitunneille, vaan hänen on edistettävä fyysistä

aktiivisuutta koko kouluympäristössä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajankoulutuksessa on vielä varsin vähän opetussisältöä, joka tukisi luokanopettajien valmiuksia toteuttaa liikuntakasvatusta koulun liikunnassa sekä edistää oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koko kouluympäristössä.

Ainoastaan luokanopettajat, jotka olivat suorittaneet opettajankoulutuksessa liikunnan sivuaineen, kokivat omat valmiutensa toteuttaa liikuntakasvatusta liikuntatunneilla erinomaisiksi. Sivuaineen suorittaneet luokanopettajat kokivat omat liikuntakasvatusta koskevat valmiutensa hyväksi myös koulun liikunnan järjestämisessä. Tämä tutkimus osoittaa myös, että liikunnan sivuaineen suorittaneilla luokanopettajilla oli kaiken kaikkiaan hyvin positiivinen käsitys omasta kompetenssistaan toteuttaa vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta.

Tutkitusti on osoitettu, että taide- ja taitokasvatuksen osuus on yliopiston opetussuunnitelma uudistusten myötä selkeästi vähentynyt opettajankoulutuksessa menneinä vuosina (Lindfors & Kokko 2010, 217). Viimeisen 30 vuoden aikana Jyväskylän yliopistossa tarjottu liikunnan kontaktiopetus luokanopettajan koulutuksessa on vähentynyt yli puolella (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1986–1987, 133; Luokanopettajan maisteritutkinnon rakenne ja opintopolku 2020–2023). Myös liikunnan perusopinnot jäävät pois yliopiston tarjonnasta ainakin toistaiseksi. Tutkimuksemme tulokset esimerkiksi liikunnan sivuaineen merkityksestä koettuun kompetenssiin nostattavat huolen liikuntakasvatuksen osuudesta tulevaisuuden opettajankoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa koulutuksesta saatujen valmiuksien koettiin ohjaavan merkittävästi luokanopettajien tapaa toteuttaa liikuntakasvatusta, mikä kertoo siitä, että opettajankoulutuksella koetaan olevan tärkeä merkitys luokanopettajan kompetenssin rakentumiseen. Näin ollen taide- ja taitokasvatuksen vähentyminen opettajankoulutuksessa saattaa aiheuttaa lisää aukkoja valmiuksiin sekä horjuttaa kompetenssin rakentumista.

Tutkimuksen tuloksissa mielenkiintoista oli se, että myös valtaosa niistä luokanopettajista, joiden koulutuksesta saamat valmiudet olivat vähäiset, kokivat liikuntakasvatusta koskevan kompetenssinsa pääosin hyväksi. Koulutuksesta vähäiset valmiudet saaneista luokanopettajista kaksi kolmesta korosti työelämäikäisen jatkokouluttautumisen merkitystä oman kompetenssinsa rakentumisessa. Luokanopettajat kertoivat myös kompetenssinsa täydentyneen jatkokouluttautumisen sekä oman harrastuneisuuden avulla niin liikuntatunneilla kuin koulun liikunnassa järjestettävän liikuntakasvatuksen suhteen. Tutkimuksessamme luokanopettajien käsitysten mukaan koulutuksen voidaan olettaa olevan merkittävässä asemassa koetun kompetenssin ja liikuntakasvatuksen kannalta. Täten voimme ajatella, että liikuntakasvatusta koskevan sisällön väheneminen opettajankoulutuksessa voi johtaa tulevaisuudessa luokanopettajien liikuntakasvatusta koskevan kompetenssin alentumiseen.

Tutkimuksen tuloksista oli pääteltävissä myös, että tällä hetkellä voimassa olevan vuonna 2014 julkaistun opetussuunnitelman aikana opettajankoulutuksen käyneet luokanopettajat kokivat, että liikunnan oppiainetta koskevassa koulutuksessa oli perehdytty enemmän koulun liikunnassa järjestettävään liikuntakasvatukseen. Aikaisempien opetussuunnitelmien aikana opettajankoulutuksensa suorittaneet luokanopettajat kokivat, että koulutus ei suunnannut heidän opettajuuttaan kovinkaan vahvasti koulun liikunnassa järjestettävän liikuntakasvatuksen suuntaan.

Tutkimukseen osallistuneista kahdeksasta luokanopettajasta jokainen mainitsi oman harrastuneisuuden ja liikuntataustan vahvistavan heidän omaa liikuntakasvatuksen kompetenssiaan. Aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuen tämä oli myös oma hypotesimme tutkimuksen tämän osion tuloksiin liittyen. Tutkimuksemme vahvisti aikaisempia tuloksia siitä, että omalla harrastuneisuudella ja liikuntataustalla on merkitystä luokanopettajan käsitykseen omasta kompetenssistaan. Kotimaisessa tutkimuksessa on aikaisemmin havaittu, että luokanopettajan

liikuntakokemuksilla on yhteyksiä koettuun pätevyyteen, asenteisiin sekä opetuskäytäntöihin. Luokanopettajan henkilökohtaisilla liikuntakokemuksilla havaittiin samassa tutkimuksessa olevan tyypillisesti yhteyksiä muun muassa koettuun pätevyyteen. (Ruismäki & Valtonen 2012, 24; Valtonen, Autio, Reunamo & Ruismäki 2012.) Koetun pätevyyden termi tarkoittaa edellä mainitussa tutkimuksessa pitkälti samaa, kuin meidän tutkimuksessamme käytetty kompetenssi käsite. Näin ollen voidaan todeta tutkimuksemme tuloksen olevan linjassa aieman tutkimuksen kanssa. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet myös opettajan liikuntataustalla ja harrastuneisuudella olevan merkitystä opettajan itsevarmuuteen toteuttaa liikunnanopetusta (Morgan & Hansen 2008, 373). Tutkimuksemme vahvisti tätä aikaisempaa tutkimustulosta ja tuloksemme asettuivatkin täysin linjaan Morganin & Hansenin tuloksen kanssa koskien opettajan liikuntaharrastuneisuuden merkitystä koetun itsevarmuuden suhteen.

Tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien oman liikuntaharrastuneisuuden määrä vaihteli jonkin verran, mutta jokaisella oli kuitenkin jonkinlaista liikuntataustaa ja myös nykyään liikunta oli osa heidän elämäänsä. Haastateltavat kuvasivat kaikki myös liikuntasuhdettaan vähintään hyväksi. Valtonen & Ruismäki (2012) toivat esille, että luokanopettajien liikuntataustat voivat olla ääripäissään hyvin erilaiset. Toisilla voi olla vankka harrastus- ja valmennustausta ja toisilla puolestaan kokemukset rajoittuvat lähinnä omiin koululiikunta kokemuksiin (Valtonen & Ruismäki 2012, 23.) Tutkimusjoukostamme ei näin radikaaleja ääripäitä löytynyt vaan kaikilla oli hyvä liikuntasuhde ja ainakin jonkinasteinen liikuntaharrastus nykyään sekä useampia liikuntaharrastuksia menneisyydessä. Tutkimusjoukkoon kuului kuitenkin myös luokanopettajia, joiden liikuntatausta sisälsi muun muassa eri lajien SM-mitaleja, valmentajakoulutusta sekä valmentajakokemusta. Tästä johtuen aineistomme sisällä oli kuitenkin hyvin eritasoisia liikunnanharrastajia, vaikka vähiten liikuntaa harrastava ääripää puuttuikin.

Eritasoiset liikunnanharrastajat kuitenkin kokivat samalla tavoin liikuntataustan merkitykselliseksi tekijäksi oman kompetenssinsa muodostumiseen liikuntakasvatuksen osalta. Liikuntaharrastuneisuuden määrällä ei tuntunut olevan merkitystä luokanopettajien asenteisiin eikä siihen, kuinka merkittäväksi oma liikuntatausta koettiin. Liikuntataustan määrällä oli kuitenkin merkitystä siihen, kuinka paljon liikuntatausta toi luokanopettajille konkreettisia valmiuksia liikuntakasvatukseen. Vaikutti siis siltä, että nimenomaan positiivinen suhtautuminen liikuntaan oli merkityksellinen asia ja sai opettajat arvostamaan omaa liikuntataustaa ja harrastuneisuutta liikuntakasvatuksen valmiuksia pohtiessaan. Liikuntasuhteen nähtiin vaikuttavat oppilaisiin myös siirtyvien asenteiden kautta, jonka vuoksi opettajan oma liikuntasuhde koetaan merkityksellisenä. Aikaisemmassa tutkimuksessa on myös todettu opettajan kielteisten asenteiden voivan siirtyä oppilaille (Morgan & Hansen 2008, 374).

Mielenkiintoinen tutkimuksemme tulos, josta aikaisempaa tutkimusta ei juurikaan ole, oli oman liikuntataustan mahdollinen negatiivinen vaikutus opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseen liikuntakasvatukseen. Luokanopettajat korostivat erityisesti oman hyvän liikuntasuhteen ja liikunnasta pitämisen voivan johtaa opetustyössä hankaluuksiin ymmärtää oppilaita, jotka eivät koe liikuntaan itselleen tärkeäksi ja miellyttäväksi. Heidän tukemisensa nähtiin haasteellisena, mikäli opettajan ja oppilaan liikunta-asenteet poikkesivat vahvasti toisistaan. Luokanopettajat nostivat työympäristöstään myös esimerkkejä, joissa olivat nähneet opettajan oman tiettyyn lajiin suuntautuvan mielenkiinnon yksipuolistavan opetusta tavoitteiden vastaisesti. Oman liikuntataustan hyödyntämiseksi opettajat tarvitsevat tulosten mukaan taitoja reflektointiin omasta toiminnastaan. Mielenkiintoisen tuloksesta teki mielestämme se, että liikuntataustasta ja liikuntakokemuksesta voisi olettaa olevan pelkästään hyötyä, mutta osa luokanopettajista pohti hyvinkin tarkkaan sen mahdollisia negatiivisia vaikutuksia. Tulokset osoittivat, että opettajankoulutuksen myötä vahvistunut reflektoin-

tikyky on erittäin merkityksellinen opettajan taito, jotta opettajan omat liikuntaustausta liittyvät vahvuudet eivät käänny liikuntakasvatuksen tavoitteita vastaan.

Kokemus ja luovuus olivat tutkimuksessamme tietynlainen parivaljakko. Sekä kokemukselle, että luovuudelle oli ominaista, että niiden merkitys korostui erityisesti silloin, kun luokanopettajat kokivat joitain puutteita kompetenssissaan tai kokivat haasteita liikuntakasvatus työssään. Johdonmukaista oli se, että jos opettajalla oli pitkä työtausta, turvautui hän kokemuinsa haasteisiin enimmäkseen aikaisempaan kokemukseen turvautuen. Jos luokanopettaja oli vastavalmistunut, hän kokemuksen sijaan joutui turvautumaan kokemuinsa haasteisiin enimmäkseen oman luovuutensa kautta. Kokemuksen ja luovuuden merkitykset nousivat erityisesti esiin opetussuunnitelman suurimpana koetun haasteen suhteen eli opetussuunnitelman vapaan ja väljään luonteen. Myös Aikion (2015) tutkimuksessa opettajat kuvasivat opetussuunnitelman luonnetta erityisen vapaaksi. Aikion saamien tulosten mukaan myös nimenomaan vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa opettajan luovuutta ja kekseliäisyyttä (Aikio 2015, 3).

Kokemus voinee olla myös yksi vaikuttava tekijä siihen, miksi tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme eivät olleet kokeneet työssään luovuuden tuskaa liikuntakasvatuksen osalta. Nämä kaikki kolme opettajaa olivat nimittäin liikuntakasvatuksen osalta hyvin kokeneita. Kahdella oli erittäin vahva liikuntatausta ja työkokemus sekä yhdellä puolestaan oli valmentajakokemusta ja omien sanojensa mukaan myös ideoita pankissa tämän johdosta yltä kylläisesti. Nämä opettajat kertoivat myös tukeutuvansa nykyisen opetussuunnitelman suhteen omaan kokemukseensa voimakkaasti. Eniten luovuuden tuskaa kärsineet opettajat olivat puolestaan vasta valmistuneita ja myös heidän liikuntataustansa oli tutkimukseen osallistujista kaikista kapein. Uusikylän mukaan luovuus tarkoittaa tiettyillä erityisalueilla toimivia erilaisia älyllisiä kykyjä (Uusikylä 2012, 45). Kokemuksen, oli se sitten peräisin aiemmasta työkokemuksesta tai harrastuneisuudesta, voidaan katsoa kerryttävän juuri tätä erityisalueella toimimisen älyllistä

kykyä. Kokemuksen on myös aikaisemmissa tutkimuksissa nähty olevan opettajalle tärkeä ammatissa kehittymisen väline. Niemi (2015, 282) puhuu opettajan elinikäisestä oppimisesta. Tynjälä (2006, 100) puolestaan on nostanut esiin kokemuksen yhtenä tärkeänä osana opettajan elinikäisessä oppimisessä. Tuloksemme osoittivat, että opettajien kerryttämä kokemus opiskelu- ja työaikana vahvisti opettajan koettua kompetenssia. Vahva ammatillinen kokemus puolestaan heijastuu opettajan liikuntakasvatuksellisiin luovuuden kykyihin. Tutkimuksemme pohjalta voitaisiin sanoa liikuntakasvatukseen liittyvän kokemuksen vahvistavan myös luovuutta liikuntakasvatuksen toteuttamisessa.

Tutkimuksessamme nostettiin esiin myös liikuntakasvatuksen poikkeuksellisuus siinä, että opettajalla ei ole käytössään opettajanopasta tai valmiita materiaaleja samalla tavalla kuin useissa muissa oppiaineissa on. Tämä osaltaan haastaa opettajia entistä enemmän ja korostaa omien materiaalipankkien ja ideapankkien merkitystä. Tämä yhdistettynä opetussuunnitelman liikuntakasvatusosuu- den vapauteen ja väljyyteen puolestaan voi asettaa luokanopettajan tukalaan tilanteeseen. Luokanopettaja, joka ei saa tukea omasta harrastuneisuudesta eikä aiemmista työkokemuksista, voi kokea kompetenssinsa tietyiltä osin heikoksi, koska hänellä ei ole juuri mitään, mihin pohjata omaa opetustaan. Kuitenkin on muistettava, että osa luokanopettajista mainitsi pitävänsä nykyisestä opetussuunnitelmasta juuri sen vapauden ja sitä myötä mahdollisuuden päästä toteuttamaan opetusta omien vahvuuksiensa kautta. Opetussuunnitelman väljyydestä pitäneet luokanopettajat kuuluivat kuitenkin liikuntataustansa ansioista koke- neempaan osaan tutkimukseen osallistujista. Aineistomme perusteella meille nousi esiin huoli juuri kokemattomien opettajien mahdollisesta jäämisestä ”tyh- jän päälle” liikuntakasvatuksen toteuttamisen suhteen.

Tällä hetkellä voimassa olevan, vuonna 2014 julkaistun opetussuunnitelman raa- meissa liikuntakasvatuksen arvot pohjautuvat muun muassa liikunnan iloon, elämyksellisyyteen, monipuoliseen ja vuorovaikutukselliseen opetukseen, oppi-

laiden hyvinvointiin, itsenäisyyteen sekä osallisuuteen kasvamiseen ja liikunnallisen elämäntavan vahvistamiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 273). Lisäksi liikuntakasvatuksen arvot ovat vahvasti kytköksissä fyysisen aktiivisuuden suosituksia ohjaaviin arvoihin, joista tärkeimpänä on vuosikymmenten ajan pidetty terveyttä ja sen edistämistä (Salmela-Aro 2017, 202). Hakala (1999) taas on kuvaillut liikunnan oppiaineen luonnetta erityiseksi, sillä sen vaikutusmahdollisuudet oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitykseen ovat ilmeiset (Hakala 1999, 96). Jotta oppilaalla olisi kouluyhteisössä optimaalinen mahdollisuus edistää edellä mainittuihin arvoihin kasvamista, on opettajien tuettava toiminnallaan ja asenteillaan sekä oppilasta yksilönä että koko kouluyhteisöä kohti liikuntakasvatuksen arvojen mukaisia tavoitteita.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat, että opetussuunnitelman mukaisten liikuntakasvatuksen arvojen juurtumiseen osaksi koulun kulttuuria vaikutti merkittävästi koko koulun sekä siellä toimivien opettajien ja rehtorin yhteinen sitoutuminen. Koulun liikunnan roolia pidetään merkittävänä lasten ja nuorten toimintakyvyn ylläpitäjänä. Koulun keskeisenä tavoitteena on pyrkiä opettamaan lapsille ja nuorille, miten toimintakykyä ylläpidetään ja kehitetään. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 65, 185.) Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat, että kyseinen hyvin tärkeä tavoite ei toteudu täysin, jos koko kouluyhteisö ei ole sitoutunut liikuntakasvatuksen arvoihin. Tämän nähtiin johtavan siihen, että arvot eivät näy kouluyhteisössä yhteisesti tavoiteltavina arvoina.

Myös liikunnan oppiaineen erityisyys koettiin haasteena luokanopettajan työssä. Liikunta poikkeaa monesta muusta oppiaineesta radikaalisti etenkin toimintaympäristön vaihtuvuudessa, joka luo haasteita opetuksen toteuttamiselle (Graham 2008, 3). Luokanopettajat kokivat liikunnan oppiaineen sisällöllisen vapauden lisäävän epävarmuutta omaa kompetenssia kohtaan sekä oppikirjojen puuttumisen luovan haasteita liikuntakasvatuksen järjestämiseen. Koulutuksesta saa-

dut vähäiset valmiudet ja kokemuksen puute sekä oppikirjojen puuttuminen voivat haastaa luokanopettajan kykyä järjestää opetussuunnitelman mukaista liikuntakasvatusta.

Eräs luokanopettaja (*H6*) kuvasi tuloksissa esitetystä sitaatista, kuinka liikuntakasvatuksen tavoitteet toteutuisivat paremmin, jos paikalliset resurssit mahdollistaisivat sellaiset liikuntatilat ja -paikat, jotka toimisivat oppilaiden liikkumisen tukena koulussa. Parhaillaan ympäristö itsessään ohjaa oppilaita liikkumaan. Aiheeseen liittyen on tehty aikaisempaa tutkimusta esimerkiksi ympäristön merkityksestä esikouluikäisten liikkumiselle, jossa huomattiin, että etenkin ympäristöllä ja pihapiirillä on huomattava merkitys. (Mantsinen 2010, 2). Ympäristöstä riippuen luokanopettajan mahdollisuudet tukea opetussuunnitelman tavoitetta liikuntaan kasvamisesta ovat hyvin erilaiset. Resurssit voivat asettaa sekä opettajat että oppilaat hyvinkin epätasa-arvoiseen asemaan. Lisäksi eräs toinen haastateltava (*H8*) pohti epätasa-arvon näkyvän myös koulujen liikuntatiloissa ja välineistössä.

Suomessa koulujen lähiliikunta-alueista ja niiden kunnosta on viime vuosikymmenten aikana tehty selvityksiä, joilla on pyritty kartoittamaan koulun läheisten liikunta-alueiden sekä liikuntatilojen tilannetta tasa-arvon näkökulmasta. Tutkimuksista saaduissa tuloksissa ovat korostuneet koulupihojen pieni koko oppilasmäärään nähden sekä niiden virikkeettömyys, koulun läheisten luontoalueiden puuttuminen sekä leikkikenttävälineiden vähäisyys. (Heleneva & Parpala 1993, Hirvonen & Matikainen 1995, Makkonen 1992, Oinonen & Ojala 2001, Salo 1996, Söderlund 1994.)

Esimerkiksi Nuori Suomi -hankkeen yhteydessä tehdyllä, koulupihojen liikuntaolosuhteet 2003 -tutkimuksella on pyritty tukemaan koulun lähiliikunta-alueiden kehittämistä. Kyseisen tutkimuksen on ajateltu kuvaavan valtakunnallista koulupihojen yleistaso luotettavasti, sillä tutkimuksella saavutettiin varsin kat-

tava vastausprosentti, joka oli alakoulujen osalta 60. Koulupihojen liikuntaolosuhteet -tutkimuksen päätulokset osoittavat, että useiden peruskoulujen koulupihojen liikuntapaikat ovat vähäiset suhteessa oppilasmäärään. Tutkimuksen mukaan puutteita ilmeni erityisesti koulun läheisten luontoalueiden sekä leikkikenttävälineiden vähäisyydessä. Kyseisen tutkimuksen tulosten mukaan ongelma korostuu oppilasmäärältään suurissa taajama-, lähiö- ja keskustakouluissa. (Norra, Ruokonen & Karvinen 2003, 4–5, 20.) Aikaisempi tutkimus kytkeytyy myös tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin.

Koulun liikuntatiloihin liittyvät haasteet oppilasmäärien ja liikuntatilojen riittävyyden suhteen osoittautuvat näin ollen ajankohtaisiksi haasteiksi myös tänä päivänä. Lisäksi tämä tutkimus osoittaa, että koulujen resurssien vaihtelevuus sekä koulun lähiliikunta-alueet asettavat haasteita liikuntakasvatuksen tasa-arvoisuuteen sekä oppilaiden että opettajien kannalta. Yleisesti kouluilla oletetaan olevan monipuoliseen liikkumiseen mahdollistavia tiloja sekä ammattitaitoa tarjota monipuolisia liikuntamahdollisuuksia oppilaille. Todellisuudessa koulut ovat kuitenkin harmillisen epätasa-arvoisessa asemassa resurssien, tilojen riittävyyden sekä lähiliikunta-alueiden suhteen. Tutkimuksessa esiin nostettujen haasteiden koettiin osittain lisäävän epävarmuuden tunnetta opettajan käsitykseen omasta kompetenssistaan.

8.2 Luotettavuus ja jatkotutkimuskysymykset

Yksittäisen tutkimuksen ja sen tuloksen luotettavuutta on syytä aina arvioida. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tämä johtuu muun muassa siitä, että vaikka jokaisen tutkimuksen tarkoituksena onkin välttää virheitä niin jokaisen tutkimuksen kohdalla sen luotettavuus ja tulosten pätevyys vaihtelevat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Koska tutkimuskohteenamme ovat ihmiset ja heidän ajatuksensa, voidaan tapauksen sanoa olevan aina ainutlaatuinen. Tästä johtuen luotettavuutta ei voi arvioida perinteisin keinoin, mutta luotettavuutta on kuitenkin

laadullisessakin tutkimuksessa arvioitava. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta kohentavaksi tekijäksi katsotaan tarkka raportointi tutkimuksen toteuttamisen kaikissa vaiheista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216–217)

Tutkimusaineistomme koostui kahdeksan luokanopettajan haastattelusta. Tutkimusjoukko oli siis kohtuullisen pieni, joten emme voi yleistää näitä kahdeksan luokanopettajan kokemuksia kaikkia luokanopettajia koskeviksi. Kuitenkaan laadullisessa tutkimuksessa ei tarkoitus ole päästä samalla tavalla yleistettäviin päätelmiin kuin tilastollisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 66). Luokanopettajien työkokemus vaihteli koko elämänsä opettajan töitä tehneestä ja pian eläköityvästä opettajasta vasta valmistuneeseen sekä sisälsi mies-, että naisopettajia, joten tutkimusjoukkomme oli kriteeriemme mahdollistamissa rajoissa mahdollisimman heterogeeninen. Aineistomme osoitti myös kylläntymisen merkkejä, joten aineiston koko oli perusteltu.

Tutkimuksessa on käytetty mukavuusotantaa, eli tutkimukseen osallistuivat henkilöt, jotka ovat olleet oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Mukavuusotannan tieteellisenä heikkoutena pidetään sen mahdollisuutta aiheuttaa vääristymiä tuloksiin. (Anttonen 2005, 289). Huolimatta siitä, että tutkimukseen on voinut osallistua henkilöt, jotka kokevat aiheen erityisen tärkeäksi, saimme mielestämme monipuolisia vastauksia. Vastaukset eivät käsitelleet ainoastaan positiivisia kokemuksia omasta kompetenssista vaan aineisto toi esiin myös heikompia kompetensseja ja merkityksiä niihin.

Koska tutkimuksessa käsitellään luokanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia heidän itsensä sanoittamina emme voi tutkijoina myöskään varmistua täysin siitä, onko kaikkien käsitys esimerkiksi erinomaisista tai hyvistä valmiuksista sama. Joten myös haastateltavien henkilökohtainen itsekriittisyys voi vaikuttaa heidän kertomaansa jonkin verran.

Tutkimus oli fenomenologis- hermeneuttinen tutkimus, jossa tutkijana on ihminen inhimillisyyksineen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tutkijoina olemme tulkinneet luokanopettajien käsityksiä kompetenssiinsa liittyen ja vaikka tutkimuksessa pyritäänkin täydelliseen objektiivisuuteen emme voi välttyä siltä, että meillä on aiheesta ennakkokäsityksiä ja ne saattavat tiedostamatta vaikuttaa tulkintoihimme.

Tämän tutkimuksen myötä jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista suunnata tutkimusasetelma koulun resurssien tasa-arvokysymykseen. Jatkotutkimuksessa voisi selvittää, miten koulun resurssien erot näkyvät liikuntakasvatuksen viitekehyksessä oppilasmäärältään suurissa taajama-, lähiö- ja keskustakouluissa sekä oppilasmäärältään keskimäärin pienempien keskusta-alueiden ulkopuolella sijaitsevien koulujen arjessa. Tutkimuksemme tulokset antoivat viitteitä siitä, että ongelmia oli molemmissa kouluryhmissä. Oppilasmäärältä suurten koulujen ongelmaksi nähtiin liikuntatilojen puute suhteutettuna oppilasmäärään sekä koulun fyysisestä sijainnista johtuva ulkoilu- ja lähiliikunta-alueiden puutteellisuus kaupunkiympäristössä. Eduksi katsottiin riittävä budjetti, joka mahdollistaa esimerkiksi liikuntavälineiden hankinnan ja ylläpidon. Pienen maaseutumaisen koulun haasteena puolestaan nähtiin pieni budjetti ja sen vuoksi heikot liikuntavälineet. Vastaavasti eduksi nähtiin koulun fyysisen sijainnin mahdollistamat monipuoliset luontoliikunta-alueet.

Koulupihojen liikuntaolosuhteet ovat herättäneet keskustelua jo 1980-luvulta lähtien ja aiheesta on tehty useita kartoittavia tutkimuksia. Tutkimusten pyrkimyksenä on ollut parantaa koulupihojen sekä koulun lähiliikunta-alueiden kuntoa ja virikkeellisyyttä. (Heleneva & Parpala 1993, Hirvonen & Matikainen 1995, Makkonen 1992, Oinonen & Ojala 2001, Salo 1996, Söderlund 1994.) 2000-luvun alussa tehdyllä koulupihojen liikuntaolosuhteet -tutkimuksella (Norra ym. 2003) havaittiin, että maantieteellisesti koulujen liikuntaolosuhteilla ei ole merkittävää eroavaisuutta, mutta kuitenkin liikuntaolosuhteisiin liittyvät ongelmat korostu-

vat suurissa taajama-, lähiö- ja keskustakouluissa, joissa oppilasmäärät ovat keskimääräistä suuremmat. Tutkimuksen mukaan eniten puutteita esiintyi koulun läheisten luontoalueiden sekä leikkikenttävälineiden vähäisyydessä, joilla oli yhteys koulun liikuntamahdollisuuksiin. (Norra ym. 2003, 35–36.) Jatkotutkimuksen valossa olisi mielenkiintoista tutkia erityisesti sitä, kuinka ongelmia on kyetty ratkaisemaan monipuolisen liikuntakasvatuksen mahdollistamiseksi niillä kouluilla, joilla resurssipula aiheuttaa haasteita. Aiheesta on tehty aikaisempia tutkimuksia, mutta tutkimuksemme tulokset osoittavat, että haasteet ovat edelleen ajankohtaisia ja korjausliikkeille olisi tarvetta.

Tutkimuksessa ilmeni myös luokanopettajien huoli koronatautilanteen vaikutuksesta liikuntakasvatuksen järjestämiseen. Koronatautilanteen nähtiin vaikuttaneen negatiivisesti koulun mahdollisuuteen järjestää koulun liikuntaa sekä yhteisiä liikuntatuokioita. Ajankohtaisen koronatautilanteen valtakunnallisten poikkeusasetusten vuoksi koulun mahdollisuuden hyödyntää aikaisempaan tapaan liikuntatiloja ja -välineitä koettiin alentuneen huomattavasti, koska resursseja ei ole pystytty hyödyntämään yhtä monipuolisesti kuin aikaisemmin. Esimerkiksi välitunneilla ei ole voitu hyödyntää koulun liikuntasalin oppilaskäyttöä entiseen tapaan. Mielestämme olisi mielenkiintoista selvittää jatkotutkimuksessa myös sitä, millaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja luokanopettajat ovat kehittäneet korona-aikana lisätäkseen oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivien aikana. Tämä voisi tuoda opettajille valmiita toimintamalleja tulevaisuuden varalle, mikäli vastaavia poikkeusolosuhteita kohdistuu koulun toimintaan myös jatkossa.

LÄHTEET

Aikio, S. 2015. Opettajien käsityksiä liikunnan opetussuunnitelmanmuutoksesta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. 39–41.

Anttonen, J. 2005. Osallistujien valinta. Teoksessa: Käytettävyystudkimuksen menetelmät, 283–298. (toim) S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005–1.

Asetus 794/2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. Annettu Helsingissä 19 päivänä elokuuta 2004.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> (Luettu 27.4.2021)

De-Juanas Oliva, Á., Martín Del Pozo, R. & Pesquero Franco, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: Teacher assessments. *Teacher development*, 20(1), 123–145.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Graham, G. 2008. Teaching children physical education: Becoming a master teacher. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Graham, G., Holt/Hale, S. A. & Parker, M. 2010. Children moving: A reflective approach to teaching physical education. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Helsinki: WSOY, 94-113.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007 Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33
<https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajat+ja+opettajankoulutus+-+suuntia+tulevaan> (Luettu 20.2.2021)
- Ilmanen, K. 2013. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 48-61.
- Itkonen, H., Laine, A., 2015. Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos.

- Jaakkola, T & Liukkonen, J. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-161
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja harjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1986-1987. Jyväskylän Yliopisto 1986
https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulukutus/opinto-opas_1986-1987.pdf (Luettu 4.5.2021)
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Koski, P. 2000. Liikunnan kansalaistoiminta kulttuurina - toiminnan merkityksellisyys ja merkitysrakenteet. Teoksessa: H. Itkonen, J. Heikkala, K. Ilmanen & P. Koski. Liikunnan kansalaistoiminta - muutokset, merkitykset ja reunaehdot. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu no: 152. Helsinki, 137-140.
- Koski, P. 2004. Liikuntasuhde - liikunnan kohtaaminen kulttuurisesti rakentuvana sosiaalisena maailmana. Teoksessa K. Ilmanen (toim.) Pelit ja kentät - kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieteiden laitoksen tutkimuksia 3/2004, 189-208.

- Koski, P. 2008. Physical activity relationship (PAR). *International Review for the Sociology of Sport*, 43 (2), 151–163.
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 98–118.
- Kuula, A. 2013. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laakso, L. 2007. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikuntaaktiivisuus. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*, 42–63.
- Laakso, L., Telama, R., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Pere, L. 2005. Trends in leisure time physical activity among young people in Finland, 1977–2007. *European Physical Education Review* 14(2), 139–155.
- Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–47.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lasten ja nuorten asiantuntijaryhmä 2008. Terve koululainen. Lasten ja nuorten liikuntasuositus. <https://www.tervekoululainen.fi/ylakoulu/fyysinen-aktiivisuus/nuorten-liikuntasuositus/> (Luettu 11.1.2021)

Lehmuskallio, M. 2017. Liikuntakulutus kaupunkilaislasten ja -nuorten liikuntasuhteessa. Kasvatustieteiden tiedekunta opettajan koulutuslaitos. Turun yliopisto.

Lehmuskallio, M. 2011. Ei villegalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseensa vaikuttajista. Liikunta ja Tiede, 48 (6), 24–31.

Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. 2018. Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 20 (4), 10–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/84558/43597> (Luettu 24.1.2021)

Liikuntapaikkarakentamisen suunta 2014: 4. Valtion liikuntaneuvosto. Helsinki: Opetusministeriö. https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/Liikuntapaikkarakentamisen_suunta_paivitetty.pdf (Luettu 10.5.2021)

Lindfors, E. & Kokko, S. 2010. Taide ja taitokasvatuksen haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Esimerkkinä käsityö. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 217–231.

- Lintunen, T. 2007. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson. & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan., Helsinki: WSOY, 25–30.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Luokanopettajan maisteritutkinnon rakenne ja opintopolku 2020–2023. Jyväskylän yliopisto 2020.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulukutus/luokanopettajan-maisteritutkinnon-rakenne-ja-opintopolku-2020-2023> (Luettu 4.5.2021)
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mantsinen, A. 2010 Ympäristö liikuttaa lasta Päiväkodin ympäristöllisten tekijöiden merkitys esiopetusikäisten lasten liikunnallisessa aktiivisuudessa. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24385/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201006102031.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (8 (Luettu 10.4.2021)
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 10–44.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb

(toim.) Qualitative research in education: focus and methods. London; New York: Falmer Press.

Morgan, P. J., & Hansen, V. 2008. The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education & Society*, 13(4), 373–374.

Niemi, H. 2015. Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 282.

https://www.researchgate.net/publication/301225639_Teacher_Professional_Development_in_Finland_Towards_a_More_Holistic_Approach

(Luettu 11.5.2021)

Norra, J., Ruokonen, R. & Karvinen, J. 2003. Koulupihojen liikuntaolosuhteet, valta kunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja 2004:1. Yliopistopaino

Nupponen, R. 2011. Teoksessa. Fogelholm, M., Vuori, I. & Vasankari, T. 2011. Terveysliikunta. Helsinki: Duodecim., 43.

Ojanen, M. 2001. Liiku oikein – voi hyvin: Liikunnan merkitys hyvinvoinnille. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Opetushallitus 2014. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut>

(Luettu 11.1.2021)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:19

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162984/OK_M_2021_19.pdf?sequence=4&isAllowed=y (Luettu 7.5.2021)

- Ottelin, A. 2015. Happohirviöistä maagereihin: Välituntitoiminnasta virtaa luokkahuonetyöskentelyyn? Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Patton, M. 2015 Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks. SAGE Publications.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajaniemi, A., 2018. Koulupäivä tukemassa lasten liikuntaharrastamista ja perheiden Jaksamista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä.
- Rintala, P., Ahonen, T., Lautamo, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Nissinen, A. 2005. Liiku ja opi: Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ruohotie P. 2008. Ammatillisen kompetenssin juuret. Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset: professori Hannele Niemen juhlaKirja. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 199–202.
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J., Feldt, T., Salmela-Aro, K., Vasalampi, K., Hyvönen, K., Lappalainen, R. 2017. Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus., 202.
- Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Väitöskirja JYU dissertations 83. Jyväskylän yliopisto.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus lokakuu 2012. Muistiot

2012:5. Helsinki: Opetushallitus.

https://www.oph.fi/julkaisut/2012/liikunta_ja_oppiminen (Luettu 9.3.2021)

Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2013. Liikuntapedagogiikka alakoulussa.

Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.)

Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 483–496.

Tammelin, T. 2013. Liikuntasuositukset. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen &

A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Helsinki: Tammi.

Trost, S. G. 2006. Public health and physical education. Teoksessa D. Kirk, D.

Macdonald & M. O’Sullivan (toim.) The handbook of physical education.

Lontoo: Sage Publications Ltd, 163–187.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen

eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf?_ga=2.154018744.1428142923.1620895214-1876970575.1615792414 (Luettu 4.5.2021)

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R.

Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen.

Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 99–102.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen I. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 64–84.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–45.
- Valtonen, J., Autio, O., Reunamo, J., & Ruismäki, H. 2012. The relationship between pre-service class teachers' various backgrounds and conceptions of good physical education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 595–604.
- Valtonen J., Ruismäki H. 2012. Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen - luokanopettaja opiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustojen yhteydet käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnan opetuksesta. *Liikunta & Tiede* 49 (6), 23–24.
https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2012/1612_tutkimusartikkelit_valtonen_lowres.pdf (Luettu 14.3.2021)
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. 2017. Liikkumattomuuden jäljillä. Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikuntaaktiivisuuden muutoksista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Vartia, A. 1941. Liikunnan opas: 1, Liikunnanopettajille ja ohjaajille. Helsinki: Otava.

LIITTEET

LIITE 1.

Hakutekstimme Facebook-ryhmään nimeltä Alakoulun aarreaitta.

Hei liikuntaa opettavat alakoulun opettajat! Hyvin järjestetty liikuntakasvatus on tulevaisuudessa meidän kaikkien etu, mutta millaiset valmiudet opettajilla on järjestää liikuntakasvatusta? Haluaisitteko auttaa meitä selvittämään luokanopettajien kokemia valmiuksia koulun liikuntakasvatuksen toteuttamiseen?

Olemme viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta. Selvitämme pro gradu -tutkielmamme avulla luokanopettajien käsityksiä omista valmiuksistaan syksyllä 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiseen liikuntakasvatukseen. Lisäksi keräämme tietoa siitä, missä määrin opettajankoulutus sekä oma harrastuneisuus ja luovuus ovat antaneet valmiuksia uuden opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen järjestämiseen. Olemme kiinnostuneita myös siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on opetussuunnitelman hyödyntämisestä liikuntakasvatuksen järjestämisessä. Tutkimuksessa saatujen tulosten avulla on mahdollista kehittää esimerkiksi luokanopettajankoulutusta tulevaisuudessa.

Tarkoituksenamme on haastatella alakoulussa luokilla 3–6 työskenteleviä luokanopettajia, joiden opetettaviin aineisiin lukeutuu myös liikunta. Haastattelut toteutetaan Zoom-sovelluksen avulla suomeksi. Haastattelu on teemahaastattelu.

Tutkimuksen henkilötietojen käsittely perustuu EU:n yleiseen tietosuojasetukseen. Ne selvitetään yksityiskohtaisemmin osallistujille ennen haastattelun alkua.

Mikäli haluatte osallistua tutkimukseemme, olettehan meihin yhteydessä sähköpostitse osoitteeseen (*sähköpostiosoite*) perjantaihin 12.3. mennessä. Kerrottehan sähköpostissa ennakkotietona meille missä ja milloin olette valmistuneet luokanopettajaksi sekä mahdolliset liikunnan opetusta koskevat erikoistumiset ja jatkokoulutukset. Olemme teihin yhteydessä sopiaksemme haastatteluajan. Vastamme mielellämme tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin, Jenna-Maria Nivala ja Joni Jaakola

LIITE 2.

Verryttelykysymys:

Millainen on oma suhteesi liikkumiseen?

Varsinaiset haastattelukysymykset:

Millaiset valmiudet sinulla mielestäsi on perusopetuksen uuden opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen toteuttamiseen?

- liikuntatunneilla
- koulun liikunnassa?

Miten koet koulutuksen vaikuttaneen nykyiseen tapaan toteuttaa liikuntakasvatusta?

Minkälaisia asioita koet opettajankoulutuksen antaneen opetussuunnitelman mukaisiin liikuntakasvattajan tietoihisi ja taitoihisi/osaamiseesi?

Onko opettajankoulutus antanut mielestäsi valmiuksia liikuntakasvatuksen toteuttamiseen myös liikuntatuntien ulkopuolella eli koulun liikunnan suhteen (välitunnit ym.)

Onko omalla harrastuneisuudellasi ja/tai luovuudellasi mielestäsi merkitystä vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen järjestämiseen?

- liikuntatunneilla?
- koulun liikunnassa?

Koetko omalla liikuntataustallasi olevan hyötyä liikuntakasvatuksessa? Millaista?

Voiko opettajan vahvalla liikuntataustalla olla liikuntakasvatuksessa mielestäsi jotakin haittaa? Millaista?

Koetko että oma luovuus on joutunut koetukselle vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisessa liikuntakasvatuksessa?

Millaisia ajatuksia sinulla on vuoden 2014 opetussuunnitelman toimimisesta koulun liikuntakasvatuksen tukena?

Koetko uuden opetussuunnitelman mukaisen liikuntakasvatuksen työläänä tai haastavana?

Koetko, että opetussuunnitelma on apuna opetuksen järjestämisessä?

Onko liikuntakasvatuksen arvopäämäärät mielestänne juurtunut osaksi koulun liikuntaa?

Onko sinulla mielessä muita ajatuksia uuden opetussuunnitelman mukaisesta liikuntakasvatuksesta?

LIITE 3.

Aineistosta muodostetut alaluokat ja niistä muodostuneet yläluokat jaoteltuna eri teemojen alle.

Luokanopettajien käsitykset kompetenssistaan liikuntakasvattajina

Alaluokat:

Taitojen monipuolisuus
Opsin erityinen tunteminen/osaaminen
Kokemus merkitys
Luovuus
Opsin vapaa luonne
Heittäytymiskyky

Yläluokat:

Erinomainen kompetenssi
Hyvä kompetenssi
Heikko kompetenssi

Opettajankoulutuksen antamat valmiudet liikuntakasvatukseen:

Alaluokat - liikuntakasvatus liikuntatunneilla:

Erinomaiset valmiudet koulutuksesta
Hyvät valmiudet koulutuksesta
Vähäiset valmiudet koulutuksesta
Jatkokoulutus

Yläluokka:

Valmiudet koulutuksesta

Alaluokat- Liikuntakasvatus koulun liikunnassa:

Hyvät valmiudet koulutuksesta
Koulutus herättänyt ajattelemaan

Konkretian puute koulutuksessa

Valmiudet muualta

Yläluokka:

Valmiudet koulutuksesta

Oman harrastuneisuuden ja liikuntataustan antamat valmiudet liikuntakasvatukseen:

Alaluokat - positiiviset merkitykset:

Motivoiminen ja innostaminen (asenne)

Opettajan itsevarmuus

Työtaakan keventyminen

Monipuolinen opetus

Paremmat lajitaidot

Ymmärtämisen ja samaistumisen haasteet

Yksipuolinen opetus

Yläluokat - positiiviset merkitykset:

Monipuolisuus

Kompetenssi (harrastuneisuus vahvistaa)

Motivoiminen (asenteet, omat ja oppilaiden)

Oman luovuuden korostuminen liikuntakasvatuksessa

Alaluokat - negatiiviset merkitykset:

Rutiininomaisuus, idearikkaus

Opsin raamittomuus

Koulun resurssit

Tuttu ryhmä

Tärkeä työkalu

Yläluokka - negatiivinen merkitys:

Luovuuden tärkeys

Opetussuunnitelman koetut hyvät puolet

Alaluokat:

Vapaus

Taitokeskeisyys

Oman kokemuksen hyödyntäminen

Kehopositiivisuus

Innostavuus

Yläluokat:

Opetussuunnitelman vapaa luonne

Oppilaslähtöisyys

Opetussuunnitelman koetut huonot puolet

Alaluokat:

Vapaus/ raamittomuus

Taitokeskeisyys

Konkretian puute

Kokemattoman opettajan haasteet/ kokemuksen puute

Yläluokka:

Opetussuunnitelman vapaa luonne

Opetussuunnitelman hyödyntäminen opetuksen tukena

Alaluokat:

Ei tue opetusta

Tukee opetusta vähän

Tukee opetusta

Yläluokka:

Opetussuunnitelman tuki

Haasteena koulun sisäinen kulttuuri

Alaluokat:

Opettajien sitoutuminen

Erot koulutusasteilla

Hyvin sitoutunut

Yläluokka:

Yhteinen sitoutuminen

Haasteena koulun resurssit

Alaluokat:

Koulun fyysinen sijainti

Korona

Koulujen eri lähtökohdat

Yläluokka:

Koulun resurssit