

790

**PERUSKOULUN JA LUKION UUDISTETTUIJEN OPETUSSUUNNITELMIEN
YHTEYDET KOULULIIKUNTAAN**

Hänninen Juha

Hänninen Katja

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	4
2 OPETUSSUUNNITELMA.....	6
2.1 Opetussuunnitelman käsite.....	6
2.2 Opetussuunnitelman tasot ja determinantit	7
2.3 Opetussuunnitelman kehitys Suomessa	10
3 UUDISTETTU OPETUSSUUNNITELMA 1994.....	13
3.1 Uusi oppimiskäsitys	13
3.2 Koulukohtainen opetussuunnitelma.....	15
3.3 Opettajan rooli	17
4 KOULUKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMATYÖ.....	20
4.1 Koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön eteneminen	21
4.2 Opetussuunnitelmatyö muissa maissa.....	23
5 LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMA YLÄASTEELLA JA LUKIOSSA.....	26
5.1 Liikunnan opetussuunnitelman kehitys	26
5.2 Koululiikunnan tavoitteet.....	29
5.3 Koululiikunnan sisällöt.....	31
5.3 Valinnaisuus yläasteella ja lukiossa.....	32
6 KOULULIIKUNNAN MERKITYS JA NYKYTILA.....	35
7 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA ONGELMAT.....	37
8 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	40
8.1 Tutkimusasetelma ja muuttujat	40

8.2 Koehenkilöt.....	41
8.3 Aineiston keruu	41
8.4 Mittausmenetelmät	42
8.5 Käytetyt tilastolliset menetelmät	43
8.6 Reliabiliteetti	43
8.7 Validiteetti.....	45
9 TUTKIMUSTULOKSET	46
9.1 Aineiston kuvaus	46
9.2 Liikunnanopettajien kokemukset koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta	48
9.2.1 Opettajan rooliin ja käytännön toteutukseen liittyvät muutokset.....	50
9.2.2 Kokemukset koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessista opettajan sukupuolen ja iän mukaan	53
9.2.3 Liikunnan opetussuunnitelman laadinta opettajan sukupuolen ja iän mukaan	55
9.3 Liikuntakasvatukselle asetettujen tavoitteiden tärkeys ja toteutuminen	56
9.3.1 Tavoitteiden tärkeys opettajan sukupuolen ja iän mukaan	61
9.3.2 Tavoitteiden toteutuminen käytännössä opettajan sukupuolen ja iän mukaan.....	61
9.4 Liikunnan opetussuunnitelmien sisällöt.....	64
9.4.1 Liikunnan opetussuunnitelmien oppisisällöt opettajan sukupuolen ja iän mukaan	66
9.4.2 Liikunnan opetussuunnitelmien oppisisällöt koulun koon mukaan	68

9.5 Liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen yläasteella ja lukiossa	70
9.5.1 Yläasteen valinnaiset liikuntakurssit.....	70
9.5.2 Lukion syventävät ja soveltavat liikuntakurssit	71
9.5.3 Kuvaus liikuntaa valitsevista oppilaista	73
10 POHDINTA	74
10.1 Menetelmällinen tarkastelu.....	74
10.2 Opettajien kokemukset opetussuunnitelmaudistuksen yhteyksistä työhönsä	76
10.3 Koululiikunnan tavoitteiden tärkeys ja toteutuminen	77
10.4 Liikunnan opetussuunnitelmien sisällöt.....	79
10.5 Liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen	80
10.6 Jatkotutkimusaiheita	81

LÄHTEET

LIITTEET

TIIVISTELMÄ

Hänninen Juha & Hänninen Katja, Peruskoulun ja lukion uudistettujen opetussuunnitelmien yhteydet koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 1998, 87 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluihin kohdistuneiden muutosten yhteyttä koululiikuntaan. Vuonna 1994 voimaan tulleiden opetussuunnitelmauudistusten yhteyksiä liikunnanopetukseen tarkasteltiin opetussuunnitelman, koululiikunnan tavoitteiden ja sisältöjen sekä liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisen kautta. Tutkimukseen osallistui 116 yläasteen ja lukion liikunnanopettajaa. Naisia opettajista oli 62 ja miehiä 54. Liikunnanopettajien keski-ikä oli 43 vuotta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin 01.02 - 30.05. 1997 kyselylomaketta käyttäen. Tutkimuksessa selvitettiin liikunnanopettajien kokemuksia opetussuunnitelmauudistuksesta opettajan sukupuolen, iän ja koulun koon mukaan. Tulosten mukaan noin puolet liikunnanopettajista (51 %) oli kokenut roolinsa opettajana muuttuneen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Opettaja oli entistä enemmän ohjaaja ja organisaattori. Liikunnanopettajista 77 prosenttia piti koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessia myönteisenä kokemuksena. Miehet kokivat opetussuunnitelman laadintaprosessin jonkin verran naisia myönteisempänä ja naiset pitivät opetussuunnitelman laadintaa miehiä useammin aikaa vievänä prosessina.

Koululiikunnan tavoitteista liikunnanopettajat pitivät oppilaan kannalta tärkeimpinä myönteisiä liikuntakokemuksia, myönteistä liikunta-asennetta, liikunnan iloa, itsetuntoa ja terveellistä elämäntapaa. Arvioidessaan tavoitteiden toteutumista, opettajien mielestä koululiikunta onnistui parhaiten myönteisten liikuntakokemusten antamisessa. Myös pyrkimys yhteistyötaitojen edistämiseen kehittyi opettajien mielestä hyvin koululiikunnassa. Fyysistä kuntoa ja liikuntataitojen oppimista opettajat eivät pitäneet kovinkaan tärkeinä tavoitteina. Varsinkin kuntotavoite jäi toteutumatta koululiikunnassa.

Liikuntatuntien sisältöinä oli useimmin pallopelit. Suosituimpia koulussa pelattavia pallopelejä olivat koripallo, salibandy, jääpelit ja pesäpallo. Seuraavaksi eniten koulujen liikuntatunneilla oli tanssia. Naiset pitivät miehiä useammin liikuntatunneilla tanssia, pesäpalloa ja aerobicia. Miehillä oli puolestaan naisia useammin jalkapalloa, jääpelejä ja salibandya liikuntatunneilla. Opettajan iällä ei ollut yhteyttä liikunnan opetussuunnitelmien oppisisältöjen esiintymiseen lukuvuoden aikana. Yläasteen valinnaisista liikuntakursseista yleisimpiä olivat palloilukurssit ja kurssit, joissa oli eri lajeja. Vastaavasti lukion liikunnan syventävistä kursseista suosituimpia olivat virkistys- ja stressinhallintakurssit sekä eri lajien taitokurssit. Luontoliikunta ja vanhat tanssit olivat yleisimpiä lukion liikunnan soveltavia kursseja.

Avainsanat: opetussuunnitelma, koululiikunta, tavoitteet, sisällöt, valinnaisliikunta

1 JOHDANTO

Koululaitokseen on kohdistunut monia suuria uudistuksia viime vuosien aikana. Opetushallitus on laatinut uudet opetussuunnitelman perusteet, jotka ovat astuneet voimaan vuonna 1994. Opetussuunnitelmatyössä päätävältä on siirtynyt yhä enemmän kouluille ja opettajille itselleen. Keskusjohtoisuuden väheneminen merkitsee lisääntyvää yhteistyötä ja vuorovaikutusta ympäristön ja muiden koulujen kanssa. Koulutuksen syvällisen kehittämisen tarve nousi toisaalta yhteiskunnallisista muutospaineista, toisaalta eri alojen uusimmasta tieteellisestä kehityksestä. Yhteiskunnalliset muutokset ovat niin kansainvälinen kuin kotimainenkin ilmiö, ja koulutusjärjestelmän on pystyttävä vastaamaan muuttuvaan maailmaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-9.)

Koulun oma opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti ympäristön muutoksiin. Jauhaisen (1995) mukaan koulumaailman muuttuminen on asettanut opettajan tilanteeseen, jossa hänen on pohdittava omaan työhönsä liittyviä arvoja, asenteita ja tottumuksia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Näin valtakunnallinen opetussuunnitelma kiinnittyy vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen informaation prosessoinnin suhteen (Patrikainen 1997, 83).

Liikuntakasvatuksen laitoksella käynnistyi syksyllä 1996 Pilvikki Heikinaro-Johanssonin johdolla koululiikuntaprojekti, jonka tarkoituksena on tutkia koululiikuntaa ja sen asemaa nykyisessä peruskoulussa ja lukiossa. Tämä tutkimus on ensimmäinen koululiikuntaprojektiin liittyvä selvitys siitä, miten uudistukset ovat vaikuttaneet koululiikuntaan ja liikunnanopettajan arkeen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kouluihin kohdistuneiden muutosten yhteyttä koululiikuntaan. Vuonna 1994 voimaan tulleiden opetussuunnitelmauudistusten yhteyksiä liikunnanopetukseen tarkastellaan opetussuunnitelman, koululiikunnan tavoitteiden ja sisältöjen sekä liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisen kautta.

Koulukohtaisesta ja liikunnan opetussuunnitelmasta selvitetään niiden laadintaprosessia ja opettajan kokemuksia uudistuksesta. Tutkimuksessa selvitetään myös opettajien

kokemuksia opetussuunnitelman laadinnasta ja roolimuuoksia uudistusten myllerryksessä. Lisäksi tutkitaan koululiikunnan tavoitteista niiden tärkeyttä ja toteutumista liikuntatunneilla sekä selvitetään koululiikunnan tämänhetkisiä sisältöjä. Opetussuunnitelman perusteet eivät enää määrittele tarkoin, mitä liikuntalajeja koulussa tulee olla. Myös valinnaisuutta on lisätty opetussuunnitelmauudistuksen myötä ja tutkimuksessa tarkastellaan liikunnan valinnaiskursseiden tarjontaa yläasteella sekä lukion syventäviä ja soveltavia liikuntakursseja.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan liikunta on enemmän kuin pelkkä oppiaine. Liikunta omaleimaisena oppiaineena tarjoaa hyvän mahdollisuuden oppilaan aktiivisen roolin vahvistamiseen ja positiivisen oppimishalun synnyttämiseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistukseen liittyvää tutkimusta koululiikunnasta ei ole tehty juuri lainkaan. On siis tärkeää tietää, mikä on koululiikunnan nykyinen tila uudistuvassa koulukulttuurissa.

2 PERUSKOULUN JA LUKION OPETUSSUUNNITELMA

2.1 Opetussuunnitelman käsite

Opetussuunnitelman käsite on monitasoinen ja laaja-alainen, joten sitä on vaikea määritellä tarkasti (Atjonen 1992, 9; Jauhiainen 1995, 67; Kosunen & Huusko 1998, 202; Malinen 1992, 17; Syrjäläinen 1994, 7.) Hirsjärven (1982) mukaan sana opetussuunnitelma tarkoittaa etukäteissuunnitelmaa kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut tavoitteet. Opetussuunnitelma-nimitys on Suomen kielessä tullut käyttöön vasta tämän vuosisadan puolella aluksi kansakoulun piirissä (Hirsjärvi 1982, 132).

Opetussuunnitelma-käsite on vuosikymmenien aikana muuttunut. Alun perin se käsitti oppisisältökokoelman eli sen, mitä on opetettava. 1920-luvulla siihen sisällytettiin opetusmenetelmät. Peruskoulun opetussuunnitelmaan kuuluivat tuntijaot, oppimäärät ja hallinnolliset ohjeet opetuksen järjestelyistä, jopa joukko organisatorisia toimenpiteitä, kuten koulutiloja, työjärjestystä, oppilashuoltoa ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevia kohtia. Myöhemmin opetussuunnitelmaan on lisätty koulutuksen yleisiä päämääriä, yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän välisiä suhteita käsitteleviä tavoitelauseita. Erkki Lahdes kutsuu tätä käsitettä yhteiskunnalliseksi opetussuunnitelmaksi. Reformipedagogiikan tunnettu edustaja John Dewey kirjoitti vuonna 1901: "Ainoastaan opettaja voi tehdä opetussuunnitelmasta elävää todellisuutta. Ellei opettajalla, joka on koulujärjestelmässä ainoa todellinen kasvattaja, ole määriteltyä ja tunnustettua asemaa opetussuunnitelman muotouttamisessa, se jää todennäköisesti ulkoisesti seikaksi, jota sovelletaan ulkokohtaisesti lapseen". (Sarjala 1993, 31-33.)

Saksalainen J.F. Herbart on periaatteessa aloittanut opetuksen suunnittelun teoreettisen selvittelyn 1800-luvulla, kun hän muodosti opetusopin jakamalla sen kahteen osaan: opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Suomessa Herbartin mallin opetussuunnitelma-käsitteestä otti käyttöön professori Soininen opetusopin kirjoissa 1900-luvun alussa. Käytännön opetustyöhön ei opetussuunnitelma-käsite ehtinyt vielä tämän vuosisadan alkupuolella, mutta jo 1920-luvulla opetussuunnitelma käsitteenä yleistyi kansakouluissa. (Malinen 1992, 11-12.)

Herbartin kehittämä Lehrplan-malli korostaa rationaalista opetussuunnitelmien laadintaa. Siinä suunnittelu on ainejakoista, joka muodostaa pohjan eri oppiaineiden systemaattiselle opetukselle sekä esittää oppiaineet tavoitteineen ja opetussisältöineen. Lehrplan voidaan suomentaa sanalla lukusuunnitelma, jota on käytetty muun muassa oppikouluissa ja käytetään yhä, kun suunnitelmassa keskeisessä asemassa ovat tuntijako ja oppimäärät. (Malinen 1992, 12-13; Syrjäläinen 1994, 8-9.)

Vuosisadan alkupuolella tuli Suomeen vaikutteita amerikkalaisen Deweyn kasvatustieteestä. Hänen käsityksensä opetussuunnitelmasta perustui lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. Termi curriculum muodostui lapsen elämänkaaren kuvaamisesta ja se tarkoittaa lapsen oppimiskokemusten suunnittelua. Pragmaattisen filosofian kannattajana Dewey mielestä käytännön ratkaisut ovat opetussuunnitelmassa tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteenasettelu. Curriculum- malli varsinaisesti tarkoittaa oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppimiskokemusten suunnittelua. (Malinen 1992, 13.)

Suomessa ei ole haluttu erottaa Lehrplan ja Curriculum käsitteitä, vaan pyrkimyksenä on ollut enemmänkin hallinnollisen ja pedagogisen suunnittelun yhdistäminen. Kuitenkin Lehrplan-mallin mukaisia suunnitelmia ovat olleet kansakoulussa ja oppikoulussa hallinnollisesti vahvistetut opetussuunnitelmat, kun taas curriculum-ajattelun mukaisesti tapahtui opettajan itsenäinen opetustyön suunnittelu. (Malinen 1992, 15.)

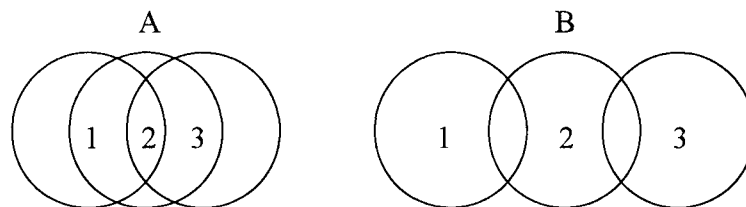
2.2 Opetussuunnitelman tasot ja determinantit

Opetussuunnitelmaa voidaan kuvata opetussuunnitelmaa määräävien tekijöiden eli determinanttien ja eri tasojen avulla. Opetussuunnitelman toteutumisen tutkimiseen on kehitetty kolmitasoinen opetussuunnitelmamalli, missä erotellaan tarkoitettu (etukäteen kirjoitettu), toimeenpantu (opettajan toteuttama) ja toteutunut (oppilaiden kokema) opetussuunnitelma. (Atjoson 1993a, 18 ; Malinen 1992, 24.)

Usein ensimmäistä tasoa, ennalta laadittu opetussuunnitelmaa, edustaa valtakunnallinen komiteamietintö, joka on tarkoitettu joustavaksi yleiseksi runkosuunnitelmaksi. Keskimäinen taso eli toteutuva opetussuunnitelma toteutuu kouluissa annetun opetuksen

muodossa. Kaikista tärkeimpänä voidaan pitää kolmatta tasoa, mikä kuvaa sitä, mitä oppilaat ovat todella opetus-oppimisprosessissa omaksuneet. (Lahdes 1997, 68.)

On siis mahdollista puhua kolmitasoisesta opetussuunnitelmasta: etukäteen laadittu suunnitelma, toteutuva opetussuunnitelma ja oppilaan elämä, kokemus opetussuunnitelmaa (kuvio 1.). Ennakko-opetussuunnitelma ei voi koskaan onnistua täydellisesti. Jos keskimääräinen, toteutuvan opetussuunnitelman "lenkki" pettää, ei myöskään oppilaiden kokemus suunnitelmaa voi vastata ennalta tehtyä suunnitelmaa, koska heillä ei ole mahdollisuutta perehtyä opetussuunnitelmaan. (Lahdes 1986, 83-84; 1997, 68.)



KUVIO 1. Opetussuunnitelman kolmen tason: etukäteissuunnitelman (1), toteutetun (2) ja oppilaiden kokeman (3) vastaavuus sen ollessa hyvä (A) ja huono (B) (Lahdes 1997, 68).

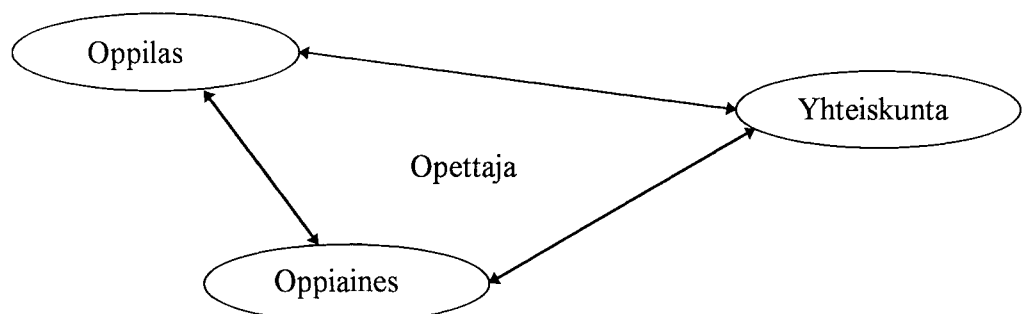
Opetussuunnitelman determinantit on kuvattu kuviossa 2 ja näihin kuuluvat yhteiskunta, oppilas ja oppiaine/tiedonalueet. Opetussuunnitelma voi saada erilaisia muotoja ja sisältöjä sen mukaan, miten näitä tekijöitä painotetaan suunnitelmaa laadittaessa. (Hirsjärvi 1982, 132; Malinen 1992, 23.)

Lahdeksen (1986) mukaan kaikki kolme opetussuunnitelmaa määräävää tekijää ovat aina vaikuttamassa opetussuunnitelmaan ja opetukseen. Kuitenkin voidaan erottaa yhteiskunta-, oppilas- ja tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma, vaikka näiden kolmen eri tyyppien väliset rajat eivät ole selkeät. Yhteiskuntapainotteisessa opetussuunnitelmassa kiinnitetään huomiota sosialisointiin. Erityisesti ammatillinen koulutus on tarkastelun kohteena. Vaikuttamisen mahdollisuus annetaan yhteiskunnan painostusryhmille. Seurauksena voi olla uusien kurssien tai oppiaineiden synty tai opetuskokonaisuuksien sijoittaminen läpäisyperiaatteen mukaisesti opetussuunnitelmaan. Yhteiskuntapainotteinen determinanti

on oppilaita motivoiva, koska suunnitelma voi sisältää elämänläheisiä sisältöjä ja tilanteita, jotka ovat tuttuja ja hyödylliseksi koettuja. Perusvaikeus on taas yhteiskunnallisten asioiden tärkeyden tuntuminen vielä peruskoululaisista kaukaiselta. (Lahdes 1986, 37-41.)

Oppilaspainotteisessa opetussuunnitelmassa on lähtökohtana oppilas. Oppilaiden edellytykset sekä tarpeet ovat pohjana suunnittelulle ja individualisaatio on tärkeää. Kokonaisuudessaan opetussuunnitelma on yksilöllinen, valintoja sisältävä, sisällöt oppilaan mielenkiinnon mukaan ja äärimuodossaan luokaton. Opetussuunnitelma voi tehdä opiskelun oppilaalle mieluisaksi, koska sisällöt ovat tuttuja, ikäkauteen sovellettuja ja usein valinnaisia. Toisaalta valinnaisuus on oppilaalle suhteellista: lapsen tarpeet ovat syntyneet vanhempien toimesta määrättyssä kulttuuriympäristössä. Tämä voi aiheuttaa myöhemmässä vaiheessa opiskelun kannalta haitallisia tieto-, taito- ja asenneaukkoja. (Lahdes 1997, 22.)

Oppiaine tai tiedonalapainotteisen opetussuunnitelman asema ei ole aivan yhtä kiistaton kuin kahden edellisen. Perinteisillä tiedonaloilla oppiaineiden muodossa on todellinen vaikutus opetukseen etenkin silloin, kun kysymyksessä on aineenopettaja. Tiedonalalla tarkoitetaan tässä laajaa käsitettä sisältäen sellaiset taitoaineet kuten esimerkiksi kuvaamataito, käsityö, liikunta, kotitalous. Tiedonalapainotteinen opetussuunnitelma voi edistää jäntevien rakenteiden syntymistä etenkin perinteisillä oppiainealueilla. Käytännön elämän ongelmat eivät usein noudata oppiainerajoja, vaan ne ovat moninaisia, ja näin ollen tämä opetussuunnitelma suuntaus voi jäädä vieraaksi käytännölle. (Lahdes 1986, 37-41; 1997, 22.)



Kuvio 2. Opetussuunnitelman determinantit (Malinen 1992, 23).

Erilaiset painopisteen muutokset determinanttien välillä ovat seurausta kulttuurivirtausten vaihteluista, muutoksista poliittisissa ideologioissa, kasvatusteorioissa, ohjausideologioissa ja koulutuksen päämäärissä ja tavoitteissa sekä monenlaisissa kehystekijöissä (Lahdes 1986, 37-41). Lehrplan-mallinen opetussuunnitelma on enemmän tiedonalapainotteinen, kun taas Curriculum-malli on lähinnä oppilaspainotteinen (Malinen 1992, 23).

2.3 Opetussuunnitelman kehitys Suomessa ennen vuotta 1994

Itsenäisen Suomen aikana valtakunnallisia koulutuksen tason ja tavoitteiston tarkistuksia on ollut neljä kertaa ennen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta. Aiemmat uudistukset ovat olleet vuosina 1925, 1952, 1970 ja 1985. (Jauhiainen 1995, 57-59; Kari 1994, 78; Patrikainen 1997, 47.) Vuoden 1970 uudistus merkitsi siirtymistä yhtenäiskoulujärjestelmään ja tätä on pidetty suurimpana uudistuksena. Historiallisen kehityksen tuloksena erityisesti yleissivistävään koulutukseen on Suomessa luotu valtakunnallisesti varsin yhtenäinen koulutusmalli, toteuttamistapa ja sisällöt. Kehitystä ovat tukeneet yksityiskohtainen lainsäädäntö, opettajakoulutus, keskitetty opetussuunnitelma, valtakunnallinen virkaehtosopimus ja yhtenäinen hallintomalli kunnan ja koululaitoksen välillä. (Uudistuva peruskoulu 1994, 43.)

Peruskoulun rakenteellinen suunnittelu käynnistyi 1950-luvulla, mutta opetussuunnitelman perusteellinen valmistelu alkoi vasta vuosina 1965-66 toimineessa koulunuudistustoimikunnassa. Vuonna 1966 ilmestyneessä toimikunnan mietinnössä opetus oli jaettu kahteen tai kolmeen tasoryhmään eräissä aineissa ja opintoihin oli suunniteltu muutenkin valinnaisuutta. Yksityiskohtainen opetussuunnitelma esitettiin peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuonna 1970. Suunnitelmaa ryhdyttiin toteuttamaan kokeilua suorittavissa kunnissa jo 1970, mutta muuten siihen siirryttiin vaiheittain. Opetussuunnitelmassa pyrittiin yleisten tavoitteiden mukaiseen opetuksen suunnitteluun, koulujen päätöksenteon lisäämiseen, oppilaiden persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen ja takaamaan kaikille edellytyksiä vastaavat jatko-opinto mahdollisuudet. 1970-luvulla tehtiin useita muutosehdotuksia tähän ja kokeilujakin

suoritettiin, mutta opetussuunnitelman kokonaisrakenteen muutos jäi uuden peruskoululain toteutuksen yhteyteen. (Malinen 1985, 27-28.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II (1970) edustaa Lehrplan-tyyppistä opetussuunnitelmaa, koska siinä painottuu oppiaineiden tavoitteiden ja sisällön määrittely, tuntijako ja opetuksen keskeisten ohjeiden antaminen. Sen sijaan mainitun mietinnön osa I (POPS I) painottaa oppilaan kehityksen pohjalta muotoutuvia tavoitteita ja oppilaan oppikokemusten suunnittelua, joten se on curriculum-tyyppinen. (Komiteamietintö 1970: A4, 131-138; Komiteamietintö 1970: A5, 291-311; Kääriäinen 1990, 15; Lahdes 1997, 66.)

1980-luvun puolivälissä paikalliset opetussuunnitelmat toteutettiin kunnallisina opetussuunnitelmina. Taustalla oli vuoden 1983 peruskoulu- ja lukiolaki, jonka mukaan opetussuunnitelma laadittiin paikallisesti ja vain opetussuunnitelman perusteet valtakunnallisesti. Jos samassa kunnassa oli useampia lukioita, ne kaikki nuodattivat samaa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmat laadittiin työryhmässä, johon oli valittu kunnan opettajiston parhaat voimat. Lääninhallitus vielä vahvisti tämän opetussuunnitelman, jotta varmistuttaisiin riittävästä valtakunnallisesta yhtenäisyydestä. Kouluhallitus antoi vuonna 1985 opetussuunnitelman perusteet lukiota varten ja päätyi verraten yksityiskohtaisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Paikallisessa opetussuunnitelmassa kouluhallitus piti tärkeänä sitä, että siinä olisi oltava erikseen valtakunnallisia ja paikallisia osioita. Oppimäärien, tavoitteiden ja sisältöjen yhtenäisyyden vuoksi oli helppo laatia myös valtakunnallisesti yhtenäiset oppikirjat. Yhtenäiset oppimateriaalit muodostivat käytännössä opettajan opetussuunnitelman ja varsinaisesta opetussuunnitelmasta tuli muodollinen asiakirja. (Uudistuva lukio 1994, 7-8.)

Atjosen (1992) tutkimuksen mukaan peräti 58% ala-asteen opettajista oli samaa mieltä väitteestä ”Opettajat eivät yleensä lue tai käytä opetussuunnitelmaa”. Toisaalta kuntakohtainen opetussuunnitelman laadintakäytäntö on tuonut opetussuunnitelman lähemmäksi ns. tavallista opettajaa: 61% opettajista katsoi perehtyneensä opetussuunnitelmaan uuden opetussuunnitelman aikana enemmän kuin oli tehnyt aiempina vuosina. (Atjonen 1992, 86.)

Sekä peruskouluasetuksen 115 §:n että lukioasetuksen 89 §:n mukaan opettajan tuli noudattaa vahvistettua opetussuunnitelmaa ja hänen tuli käsitellä vahvistetut oppimäärät. Uuden lainsäädännön mukaan kunnan opetussuunnitelma oli varsin keskeisessä asemassa peruskoulun opetuksen ja kasvatuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Opettajan oli noudatettava virkavastuulla toimipaikkakuntansa opetussuunnitelmaa. Asetettuja tavoitteita ei voinut saavuttaa vain valtakunnalliseen oppimäärään perustuen, vaan opettajan oli perehdyttävä kunnan opetussuunnitelmaan ja sen edellyttämässä laajuudessa paikkakunnan elinkeinoelämään, kulttuuriin ja perinteisiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 59; Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, 17.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistus uudisti opetusta suhteellisen vähän verrattuna vuoden 1970 uudistukseen. Uudistus oli toisaalta vain tekninen ja toisaalta se oli totuttelemista uuteen opetussuunnitelmajärjestelmään. (Uudistuva lukio 1994, 11.) Syrjäläisen (1994) mukaan opetussuunnitelmat jäivät edelleen varsin vieraiksi valtaosalle opettajista.

3 UUDISTETTU OPETUSSUUNNITELMA 1994

Vuonna 1994 esiteltiin uudet opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta koulut ovat voineet rakentaa omat suunnitelmansa. Uudistuksen myötä vastuu suunnittelusta ja toteutuksesta on siirretty ylimmältä koulutusorganisaation tasolta alimmalle eli koulun tasolle. Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä ja samalla tämä merkitsee myös opettajan roolin muuttumista. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 10 (LOP 1994); Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10 (POP 1994); Soininen 1995, 159-162.)

3.1 Uusi oppimiskäsitys

Useimmat oppimisen tieteelliset määritelmät ovat luonteeltaan hyvin yleisiä. Oppiminen voidaan määritellä seuraavasti: ”Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä näiden välityksellä itse toiminnassa”. Oppiminen on yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutusprosessi, jossa yksilö aktiivisesti rakentaa uudelleen ajattelunsa malleja. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora, Poskiparta 1989, 13-14.) Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta eli oppimisesta muodostettua skeemaa, joka säätelee kasvattajan toimintaa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146).

Oppimisen psykologiassa erotetaan yleensä kaksi pääperinnettä: behavioristinen ja kognitiivinen tutkimusperinne. Behavioristiselle teorialle perustuvat opetuskäytännöt ovat varsin tehokkaista erityisesti yksittäisten taitojen ja käyttäytymismallien opettamisessa. Opetus on nojautunut pitkälti behavioristiseen oppimiskäsitykseen, koska esimerkiksi vuoden 1985 opetussuunnitelmassa pidettiin tärkeänä yksittäisten asioiden käsittelyä oppitunneilla. (Lehtinen ym. 1989, 20-21; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146-152; Uudistuva lukio 1994, 9-10.) Tämä oppimiskäsitys soveltuu hyvin joidenkin asioiden oppimiseen. Kuitenkin monet sellaiset valmiudet, jotka ovat tärkeitä muuttuvassa yhteiskunnassa, jatko-opinnoissa ja nykypäivän työelämässä, edellyttävät syvällisempää tiedon prosessointia.

Kognitiivinen tarkastelutapa on syntynyt tarpeeseen kuvata teoreettisesti oppimisprosessin laadullisia ominaisuuksia. Kognitiivisen oppimissuuntauksen nykyvaiheelle ominainen konstruktivistinen oppimiskäsitys on nykyisen oppimisteoreettisen ajattelun perusta. (Lehtinen ym. 1989, 24; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121.) Soinisen (1995) mukaan uutta koulua ja uusia opetussuunnitelmia ohjaavat uudet oppimiskäsitykset. Opetussuunnitelman perusteiden pedagoginen näkemys on konstruktivismille pohjautuvaa oppimiskäsitystä ja opiskelunvalmiuksia painottava (Jauhiainen 1995, 68; Patrikainen 1997, 84-85).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppilas pyrkii aktiivisesti kytkemään opittavan asian siihen, mitä jo tietää ja ”kierrättää” sitä mielessään. Tässä oppimiskäsityksessä painotetaan opettavan asian ymmärtämistä ja sen kytkemistä kokonaisuuteen. Oppilaan käsitykset, odotukset ja asenteet ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä tietoa hän ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan hän sille antaa. Se, miten oppija ohjaa oppimistaan, riippuu hänen yksilöllisistä kokemuksistaan. Koulun tärkeimpiä tehtäviä ovat oppilaan kasvattaminen kriittiseen tiedon vastaanottamiseen ja oma-aloitteisuuteen tiedon muokkaamisessa. Uudistuvan oppimiskäsityksen pohjalta oppilas pystyy sekä itsenäiseen että vuorovaikutteiseen ja sosiaaliseen toimintaan. (LOP 1994, 10; Mehtäläinen 1994, 14; Njöd 1994, 167-169; POP 1994, 10; Rauste-von Wright & von Wright 1991; 1994, 124; Syrjäläisen 1995, 44-60.)

Konstruktivistisuus ei saisi näkyä ainoastaan oppilaan oppimisprosessissa, vaan sen tulisi leimata yksittäisen opettajan ja koko kouluyhteisön toimintaa. Koska oppilaiden tiedonhankintavalmiuksien kartuttamista pidetään tärkeänä, täytyy opettajien opetussuunnitelman toteuttamismahdollisuuksiakin harjaannuttaa (Atjonen 1993b, 22; Syrjäläinen 1994, 32.) Oppija-lähtöisessä opetussuunnitelman tarkastelussa keskeisenä ajatuksena tuli olla, että oppilaita autetaan saavuttamaan tärkeitä valmiuksia ja kykyjä opetussuunnitelman avulla. Vain sellaisella tiedolla on merkitystä ja sovellusarvoa koulun ulkopuolella, minkä oppilaat todella ymmärtävät. (Kosunen & Huusko 1998, 203; Ropon 1992; Suojanen 1994, 285.)

3.2 Koulukohtainen opetussuunnitelma

Nykyinen koulutuksen kehittäminen pohjautuu koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Tämän keskeisenä näkemyksenä on opettaja oman työnsä kehittäjänä. Olennaista on myös koulukohtaisten vahvuuksien tunnistaminen, joka merkitsee koulun sisäistä kehittämistä. Nykykäsityksen mukaan opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi, joka pystyy reagoimaan esimerkiksi muuttuviin arviointituloksiin ja ympäristömuutoksiin. (Jauhiainen 1996, 21; LOP 1994, 10-11; POP 1994, 9-10; Toiskallio 1994, 26.) Opetussuunnitelmien perusteet antaa kuten aiemminkin opetushallitus, mutta ne ovat edellisiin verrattuna suppeammat ja tavoitteita määrittelevämmät. Opettajan oikeus on laatia varsinainen opetussuunnitelma. (Sarjala 1993, 10-11.)

Merkittäviä muutoksia opetussuunnitelman kannalta on tapahtunut yhteiskunnassa ja taloudessa. Koulutukseen nämä heijastuvat yksilöllisyyden korostumisena, kovenavana kilpailuna, kansainvälistymisenä ja pienenevinä resursseina. Yhteiskunta odottaa koululaitokselta yhä suurempaa tehokkuutta pienenevillä resursseilla. Odotuksiin vastaaminen edellyttää sekä koulun sisäisiä että koululaitoksen rakenteellisia muutoksia. Jokaisen opiskelijan on voitava kehittää omia vahvuuksiaan jo peruskoulusta alkaen. (Uudistuva lukio 1994, 9-10.)

Koulukohtaista opetussuunnitelmaa voidaan yhtäältä pitää tekstinä, jolloin ajatellaan opetussuunnitelman laadintaa. Toisaalta on vielä tärkeämpää, että koulukohtaista opetussuunnitelmaa tarkastellaan oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksellisen prosessinä. (Kosunen & Huusko 1998, 203.)

Tehokas opettaminen edellyttää positiivisen oppimishalun virittämistä pedagogisin keinoin. Tiedon määrän kasvaessa joudutaan pohtimaan perusteita, miten opiskelijoiden asioiden sisällöt valitaan, että sillä edistettäisiin jäsentyneen tietorakenteen kehittymistä. Samalla joudutaan korostamaan tiedon suhteellista totuutta. Peruskoulussa opetussuunnitelmauudistuksella pyritään koulutuksen laadun parantamiseen, mikä merkitsee koulutuksen tason nostamista, koulutussisältöjen uudistamista ja opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden lisäämistä. Lukiossa puolestaan korostuu koulun toimintamuotojen

kehittäminen ja opiskelijoiden ohjaaminen kriittiseen ajatteluun sekä itseohjautuvaan opiskeluun. (LOP 1994, 10-11; POP 1994, 9-10.)

Jatkuva arviointi on keskeinen osa kehittyvää kouluyhteisön toimintaa. Jotta koulun uudistuminen olisi tarkoituksenmukaista, edellytetään koululta oman toimintansa jatkuvaa suunnitelmallista arviointia - itsearviointia. Onnistunut arviointi lisää koulun toimivuutta ja sen voimavaroja. Arvioinnin kohteet ja kriteerit pohjautuvat opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Arviointia tapahtuu kaikissa vuorovaikutustilanteissa, joko se on tietoista tai tiedostamatonta. Arvioinnin tehtävä on kannustaa oppilasta positiivisella tavalla omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. (LOP 1994, 26-28; POP 1994, 22-25.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus on muutoksen yksi askel. Opettajan on koettava muutos itse välttämättömäksi, sillä ylhäältä tulevilla määräyksillä häntä ei saada muuttamaan toimiaan. Ulkoapäin annetun opetussuunnitelman käyttöönotto voi johtaa tilanteeseen, jossa opettaja pakotetaan hyväksymään ja sisäistämään ennalta asetetut arvot. Kun opettajat prosessoivat itse koulun opetussuunnitelmia, he myös kantavat niistä paremmin toteutusvastuun. Tätä voidaan pitää koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön filosofian ytimenä. Koska Suomessa on kansainvälisesti korkea opettajien koulutustaso, on perusteltua sanoa, että vasta oman työnsä suunnittelijana opettajan toimenkuva vastaa hänen korkeatasoista koulutusta. (Kosunen & Huusko 1998, 211; Uudistuva lukio 1994, 11.)

Opetushallitus on pyrkinyt varmistamaan valtakunnallisen yhtenäisyyden verraten täsmällisillä opetuksen tavoitteilla, mutta jättänyt sisällöt väljiksi, joka antaa vapautta paikallisten olosuhteiden ja mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Lainsäädäntöteitse on keskitettyä ohjausta voimakkaasti purettu ja paikallista vastuuta lisätty ja opetussuunnitelman pohjana oleva opetuksen tuntijako on väljentyneet huomattavasti. (Uudistuva lukio 1994, 10.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 mukaan lukiota tullaan kehittämään yleissivistävänä, ylioppilastutkintoon johtavana ja jatko-opintoihin valmentavana oppilaitoksena, joka tukee nuoren yksilöllistä kasvua, sukupuolten tasa-arvoa ja nuorten

kypsymistä aikuisuuteen. "Lukion opetus- ja kasvatustyön lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen nuori. Kasvatustyön tärkeä tavoite on nuoren kypsyminen aikuisuuteen". (LOP 1994, 14.)

Koulukohtaisen opetussuunnitelman tehtävänä on antaa opiskelijalle ja hänen kotiyhteisölleen tietoa muun muassa koulun tavoitteista, toimintamuodoista ja niistä valinnoista, joita opiskelijan on mahdollisuus tehdä. Opetussuunnitelma luo yhtenäisen näkemyksen kouluyhteisön toiminnasta ja varmistaa opetuksen jatkuvuuden esimerkiksi henkilöstön vaihtuessa. Koulun opetussuunnitelman tulee sisältää seuraavia asioita: koulun toiminta-ajatuksen, koulun tuntijaon, opetuksen tavoitteet, kaikkien koulun opetusohjelmaan kuuluvien kurssien tavoitteet ja sisällöt, opetusjärjestelyä koskevat seikat, yhteistyö muiden tahojen kanssa, kurssien suoritus- ja arvosteluohjeet sekä koulun itsearviointia ja jatkuvaa kehittämistä koskevat suunnitelmat. (LOP 1994, 19-20; POP 1994, 15-16.)

Opetussuunnitelman jatkuvalla uudistamisprosessilla on omat etunsa ja haittansa. Yhtenä etuna on joustavuus, joten epäkohdat voidaan korjata välittömästi. Lisäksi voidaan vastata esimerkiksi yhteiskunnan taholta tuleviin muutospaineisiin nopeasti. Toisaalta jatkuva kehittäminen tuntuu loputtomalta. Nykyään koulut ovat usein kilpailutilanteissa, joilloin uusiutuminen on monen koulun elinehto. Pedagogisten ratkaisujen vaikutusten arviointi saattaa jäädä tekemättä, koska kiiruhdetaan jo eteenpäin. (Jauhiainen 1995, 69.)

3.3 Opettajan rooli

Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, johon kuuluu paljon ihmissuhdekontakteja päivittäin. Ammattia voidaan pitää myös varsin julkisena ammattina, koska opettajan työtä arvioi oppilaiden lisäksi oppilaiden vanhemmat, koko koulun työyhteisö sekä kouluhallinto. Toisaalta perinteiseen opettajan työhön liitetään käsitykset työn yksinäisyydestä ja luokkahuonekeskeisyydestä. Opettajat työskentelevät pääasiassa yksin eivätkä tee kovin paljon yhteistyötä toisten opettajien kanssa, ja koko koulun kehittäminen on ollut etäistä. (Jauhiainen 1995, 6; Räisänen 1996, 14-17.)

Opetustyön muutoksille on selkeät yhteiskunnalliset perusteet, ja jatkuvan opetussuunnitelmatyön myötä niille tulee luoda toteuttamismahdollisuudet sekä peruskoulussa että lukiossa. Vastuu on siirtynyt hallintoviranomaisilta koulun tasolle, on opettaja siirtämässä vastuuta oppimisesta yhä enemmän myös oppilaalle (Koro 1994, 103; Soininen 1995, 168.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan tehokas opettaminen on optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista ja myönteisen oppimishalun virittämistä. Opettajan rooli muuttuu yhä enemmän opiskelun ohjaajan, suunnittelijan ja yhteistyökumppanin rooliin. Sekä opettajan että oppilaan uusissa rooleissa korostuu oppimaan oppiminen. (Isohookana-Asunmaa 1993, 140; LOP 1994, 10; POP 1994, 10; Soininen 1995, 168; Syrjäläinen 1994, 32-60.) Olkinuoran (1994) mukaan opettajan roolissa korostuu myös aktivoivien tilanteiden järjestely, opastaminen ja oppilaan oppimisprosessin arviointi eikä opettajan tarvitse esiintyä kaikkietävänä.

Lahdeksen (1986) mukaan opettajan toimenkuvan laadulliset piirteet ovat muuttuneet tai ovat muuttumassa. Keskeisimmät muutokset ovat seuraavat:

1. Koulutyön yhteissuunnittelu lisääntyy.
2. Oppilasryhmittely ja lukujärjestys tulevat joustavammiksi.
3. Opettaja muuttuu tiedonlähteestä opintojen ohjaajaksi ja virikkeiden antajaksi
4. Opettajien tiimityöskentely lisääntyy sitä mukaa, kuin koulun henkilökuntarakenne monipuolistuu.

Koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen on oletettu muuttuvan opettajan työtä yhä reflektiivisemmäksi. Lisäksi opettajan työtä ei saisi ohjata liikaa käytännön tottumukset ja traditiot. Opettaja ei ole ainoastaan opetussuunnitelman passiivinen toteuttaja, vaan opetussuunnitelman tulkitsija ja aktiivinen merkityksen antaja. Ammattitaitoinen opettaja on tietoinen, että hänen odotetaan perehtyvän kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ja myös hyödyntävän sitä opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa. (Kosunen & Huusko 1998, 205-207.)

Opettajan uusi rooli korostaa myös opettajaa oman työnsä tutkijana. Hän pystyy selventämään tavoitteitaan, testaamaan oletuksiaan ja löytämään yhteyksiä teorian ja käytännön välille. Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi luo omalta osaltaan edellytykset etsivän ja kyselevän opettajan roolin omaksumiseen (Malinen 1992, 94; Soininen 1995, 169; Syrjäläinen 1994, 60.)

Aarnio & Hiisivuori (1997) ovat selvittäneet Tampereen normaalikoulun yläasteen ja lukion kehittämishanketta, jossa on tutkittu opetussuunnitelmia ja niiden kohtaamisia. Tapaustudkimuksen tulosten mukaan opettajat olivat kehittäneet työtään yhä enemmän tietoa jakavasta opettajasta kohti työtään tutkivaa opettajaa. Oman työn tutkiminen oli lisännyt opettajien rohkeutta ja tarvetta kokeilla uutta ja kehittää itseään. (Aarnio & Hiisivuori 1997, 107-119.)

4 KOULUKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMATYÖ

Opetussuunnitelmatyö tulee nähdä koko koulun kehittämistyöksi. Työ on jatkuva prosessi ja näin se ei ole koskaan valmis. Opetussuunnitelman laadintaan tulee osallistua opettajien lisäksi oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja koulun muu lähiyhteisö. Rehtori ja opettajat ovat opetussuunnitelmatyön alkuunpanijoita, joten heidän roolinsa työn onnistumiselle on ratkaiseva. Heidän toimintansa määrää myös sen, kuinka lähelle kirjoitettu ja toteutuva opetussuunnitelma pääsevät toisiaan. Jotta opetussuunnitelmatyö voisi kehittyä, pitää opettajan ja rehtorin myös kehittyä. Opettajan kehittyminen tapahtuu oppimaan oppimisen kautta. (Jauhiainen 1995, 70-71.)

Niasin, Southworkin ja Campbellin (1992) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmatyö tarjoaa monia mahdollisuuksia opettajalle oppia uutta. Esimerkiksi koulutustilaisuudet ja opettajakollegoiden kanssa käydyt keskustelut ovat eräitä tilaisuuksia uuden oppimiselle. Tutkimuksessa pidettiin keskustelua kollegan kanssa tärkeänä oppimisen keinona. Opetussuunnitelmatyö edellyttää opettajien välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. (Nias ym. 1992, 79-92.)

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden 1994 tavoitteena on, että opetussuunnitelman laatiminen tehdään yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on keskeisellä sijalla opetussuunnitelmatyössä. Syrjäläisen (1995) tutkimuksen mukaan koulukohtainen opetussuunnitelmatyö yläasteella on lisännyt vanhempien aktiivisuutta ja kiinnostusta koulua kohtaan. Kuitenkin lukiossa koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ei ollut tuonut muutosta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Syrjäläinen 1995, 52-79).

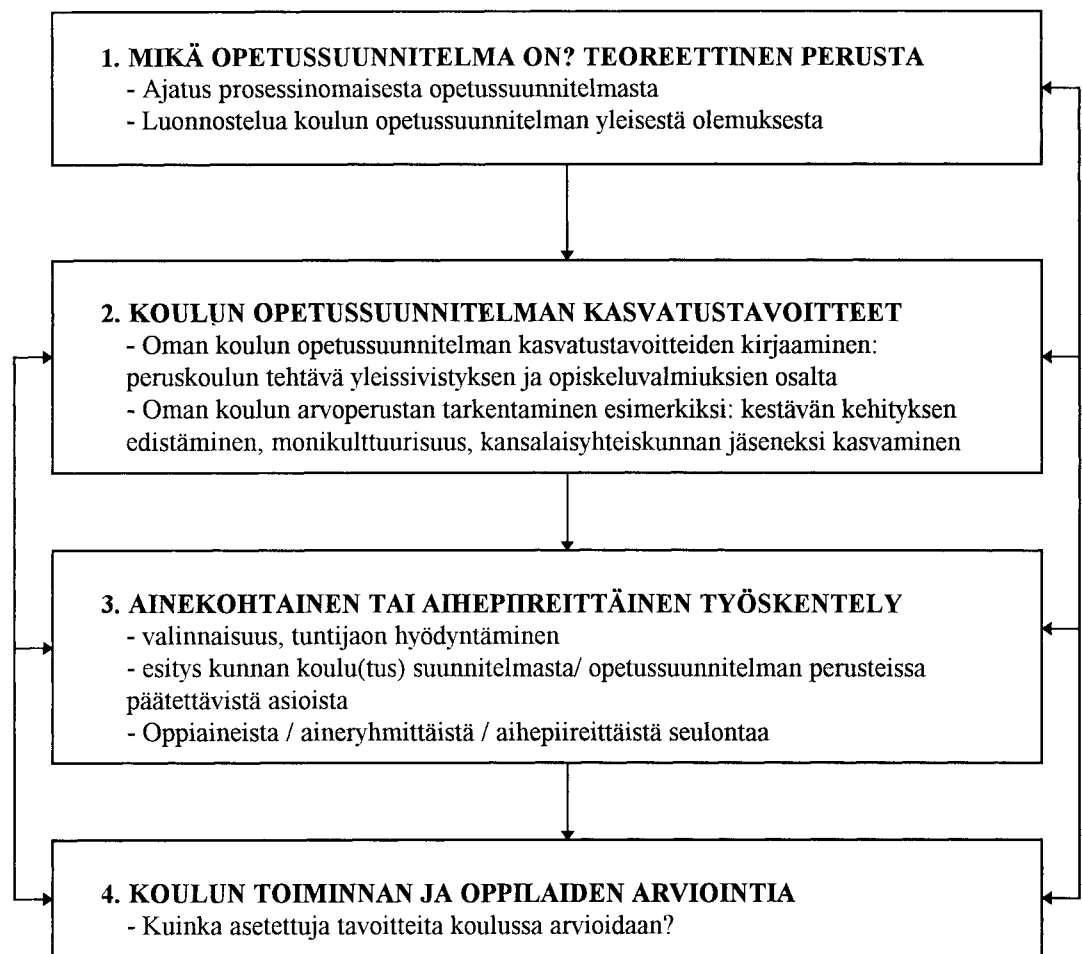
4.1 Koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön eteneminen

Koulun toimintakulttuurin uudistaminen ei voi enää perustua koulun ulkopuolelta tuleviin hallinnollisiin ohjeisiin ja määräyksiin. Opettajalla tulee olla hyvät valmiudet laatia työpaikallaan opetusta kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma yhdessä muiden opettajien ja koulun pidosta vastaavien tahojen kanssa. Tällä tavoin opetussuunnitelma saa koulukohtaista omaleimaisuutta. Nykyisen opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohta on se, että opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin keskeisimmän perustan. (Kari 1994, 87-90; Kosunen & Huusko 1998, 211-215.)

Opetussuunnitelmatyöhön kuuluu seuraavia keskeisiä asioita; tavoitteiden laatiminen, oppiaineen strukturointi ja perusteet arviointia varten. Kuviossa 3 on esitelty yksi lähestymistapa koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön etenemiseksi. Lähtökohtana on kasvatustavoitteiden ja arvoperustan sekä koulun tehtävien tai toiminta-ajatuksen työstäminen. Tätä lähestymistapaa suositellaan myös opetussuunnitelman perusteissa. (Atjonen 1993b, 9; POP 1994, 15-16.)

Sitä ennen on opettajan tärkeää tietää, mitä opetussuunnitelmalla halutaan saada aikaan, mikä opetussuunnitelma on ja mitä se eri ihmisille merkitsee koulussa. Näiden ymmärtäminen on pohjana koulussa käytäviin arvokeskusteluihin. Aikanaan tulisi kaikkia osia pystyä edistämään suurin piirtein samanaikaisesti. Muutoin saattaa tavoite -ja päämääräosan periaatteet jäädä irralliseksi. (Atjonen 1993b, 9.) Myös liikunnan opetussuunnitelman laadinnassa on muistettava prosessinomaisuus, jotta se kuvastaa koko koulun opetussuunnitelman perusajatusta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 mukaan tulee opetussuunnitelma laatia siten, että oppilas kykenee jatkamaan opintojaan seuraavalla kouluasteella, vaikka hän olisi opiskellut oppiainetta vain valtakunnallisen tuntijaon määrittämän minimimäärän.



KUVIO 3. Koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön eteneminen (Atjonen 1993b, 10).

Opetussuunnitelmaa laadittaessa on otettava huomioon yhteiskunnan taholta joskus varsin nopeasti tulevat tarpeet. Koulun keskeinen tehtävä on palvella opiskelijoiden omia tarpeita ja opiskelijat on saatava mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Jotta jokainen opiskelija pystyisi laatimaan itselleen mahdollisimman hyvän opinto-ohjelman, tulee opiskelijalla olla täsmälliset tiedot valittavana olevista opiskelukohteista. (Uudistuva lukio 1994, 11-13.)

Opetussuunnitelmalla tulee aina olemaan kontrolliluonteinen tehtävä, koska sivistysvaltio ei voi toimia ilman koulutuksen laatua ja yhtenäisyyttä turvaavaa opetussuunnitelmaa. Toisaalta opetussuunnitelma ei saa olla kahle vaan mahdollisuuksien avaruus, koska opettajalle jää aina menetelmällinen vapaus. Opetussuunnitelma ei voi myöskään olla pelkkää keskustelua ilman mitään kirjallista muotoa, koska modernille yhteiskunnalle on tyypillistä asiakirja-ajattelu. (Atjonen 1993b, 3-7.)

Koulukohtainen opetussuunnitelma edellyttää opettajien välistä yhteistyötä (Atjonen 1993b, 2). Mehtäläisen (1994) tutkimuksessa selvitettiin, millaisen pohjan peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteet antavat koulujen opetussuunnitelmatyölle. Tulosten mukaan opettajat ovat kokeneet tärkeiksi keskustelut, jotka koulukohtainen opetussuunnitelmatyö on mahdollistanut. Syrjäläinen (1994) oli tutkinut Helsingin kaupungin akvaariokouluhanketta ja niiden tulosten perusteella opettajien asennoituminen opetussuunnitelman laadintaan ei ollut lainkaan yksiselitteinen. Opetussuunnitelmatyössä esiintyi opettajien taholta sekä myönteisyyttä että muutosvastarintaa. Muita laadintaan liittyviä esteitä olivat puutteelliset tiedot ja taidot, tottumattomuus avoimuuteen sekä yhteistyöhön.

Syrjäläinen (1995) oli tutkinut helsinkiläisten opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön merkityksestä. Tutkimuksen mukaan yläasteen opettajien ja rehtoreiden kokemukset koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta olivat huomattavan negatiiviset. Kuitenkin yläasteen opettajat korostivat monia myönteisiä, työyhteisöä lujittavia piirteitä, jotka jatkuva opetussuunnitelmatyö oli tuonut tullessaan. Lukion opettajien ja rehtoreiden kokemukset olivat lähes kaikki negatiivisia koulukohtaisesta opetussuunnitelmatyöstä. Esimerkiksi opettajien ja rehtoreiden työmäärä oli lisääntynyt liian suureksi koulukohtaisessa opetussuunnitelmatyössä. (Syrjäläinen 1995, 44-72.)

4.2 Opetussuunnitelmatyö muissa maissa

Suomessa on kouluhallinnollista päätöksentekoa pyritty hajauttamaan, kun taas Englannissa on vuoden 1988 asetuksella velvoitettu kansallisen opetussuunnitelman tekemiseen (Atjonen 1993a, 28; 1993b, 1). Myös Ruotsissa kehitys kulkee kohti hajauttamista, kun taas Yhdysvalloissa vahvistetaan keskitettyä, valtakunnallista ohjausta. Tämä saattaa herättää epäilyjä virheellisestä linjanvalinnasta. Keskittämällä ohjausta voidaan heikentää vahingolliseksi katsottua suuntausta tai pysäyttää se kokonaan. Toisaalta antamalla valtaa paikalliselle päättäjälle voidaan vahvistaa vallitsevaa suuntausta. Tällä hetkellä Suomessa viriävää omatoimisuutta pidetään myönteisenä ja tästä syystä voidaan valtaa ja vastuuta

delegoida paikalliselle tasolle. (Uudistuva lukio 1994, 7-9.) Eri maissa toteutetuissa keskitetyistä opetussuunnitelman kehittämishankkeista voidaan päätellä, että päätösvallan hajauttamista ja luottamusta opettajien asiantuntemukseen tarvitaan (Atjonen 1993b, 2).

Yhdysvalloissa on tehty laaja kartoitus eri osavaltioiden opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmat vaihtelevat suuresti osavaltioittain. Joidenkin osavaltioiden opetussuunnitelman lähtökohtana on opetus, joissakin oppilaiden edistyminen ja joissakin korostetaan sisältöjä. Osavaltiot työskentelevät itsenäisesti, jonka seurauksena jotkut osavaltioista eivät jätä lainkaan opetussuunnitelmaa. (Hennessy 1996,83.) Opetussuunnitelman kehitykseen voivat vaikuttaa monet asiat kuten maantieteellinen sijainti, suunnitteluun osallistuvat opettajat ja sisällön esitystapa (Grant 1990; Hennessy 1996,83).

Opetussuunnitelman laadintaan kuuluvat keskeisinä kokonaisuuksina koulutyön suunnittelu, toteuttamisvaihtoehtojen pohtiminen ja jatkuva arviointi. Opetussuunnitelman suunnittelun perustana ovat suunnittelijoiden päätökset, joissa tarkastellaan nykyajan liikunnan trendejä, opetussuunnitelman kiistakysymyksiä, suunnittelijoiden omaa filosofista suuntautumista sekä jo olemassa olevia opetussuunnitelmapalleja. Koulun opetussuunnitelma heijastaa koulutuksen roolia yhteiskunnassa. Se yhdistää yleisen politiikan ja ammattimaiset mielipiteet. Erillisenä aineena liikunta on erityinen, koska se myötävaikuttaa oppimisessa kaikkiin kolmeen osa-alueeseen: kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen. Opettajan haasteena on täyttää nämä mahdollisuudet luomalla opetussuunnitelma, joka ohjaa ja helpottaa oppilaiden oppimista. Opetussuunnitelmien laatijoiden on syytä kehittää taitojaan opetussuunnitelman suunnittelussa käyttämällä omista aikaisemmista tilanteista saamaa tietoa hyväksi. (Melograno 1996, 1-2.)

Hennessy'n (1996) tutkimuksen mukaan Yhdysvaltojen 51:ssä osavaltiossa on noin 20 erilaista liikunnan opetussuunnitelmaa. Yleisin käytössä oleva opetussuunnitelma-malli on paikallistason opetussuunnittelu, jota toteutetaan 14:ssä osavaltiossa. Monien osavaltioiden opetussuunnitelmat ovat paljolti toistensa kaltaisia, mutta niillä on sisällöllisiä eroja opetussuunnitelmaan vaikuttavien taustojen ja painotusten suhteen. Huomattavan paljon (lähes 20%) oli myös osavaltioita, joilta ei ollut saatu tai ei ollut dokumentteja niiden opetussuunnitelmista. (Hennessy 1996, 83-109.) Grahamin (1990) mukaan monien

liikunnanopettajien pitäisi täsmentää liikunnan opetussuunnitelmien sisältöä, jotta suunnitelma olisi paremmin toteutettavissa.

Ruotsin opetussuunnitelmauudistus noudattelee Suomessa tapahtunutta kehitystä. Aikaisempi opetusohjelma vuonna 1980 koostui päämääristä, opetussuunnitelmasta ja lukujärjestyksistä. Päämäärissä selvitettiin Ruotsin peruskoulun perusideologia, yleiset kehykset ja päämäärät koulun toiminnalle. Se myös takasi tasavertaisuuden kaikille koululaisille ympäri Ruotsin. Tässä opetusohjelmassa yritettiin edetä kohti keskitettyä koulutuksen valvontaa ja samalla myös hajauttaa vastuuta kouluille. Yksittäisille kouluille annettiin vapaammat kädet voimavarojen käytössä ja tästä syystä suurempi päätöksentekovoima sekä liikkumavaraa omille tärkeille asioille. (Drakenberg, 1995, 17-20.)

Drakenbergin (1995) mukaan suuntaviivoja kouluille pitäisi antaa kolmessa tasossa: kansallisen ja paikallisen politiikan sekä koulujen omalla tasolla. Lisäksi tulisi korostaa enemmän oppilaiden ja heidän vanhempiansa laajenevaa vaikutusta koulussa tapahtuvaan työskentelyyn. Kodin ja koulun välinen yhteistyö oli selvästi lisääntymään päin. Uudistukseen vaikutti myös ”opiskelu yleisenä hyvänä”-ajattelun muuttuminen ”yksilölliseksi ja yksityiseksi hyväksi”-ajatteluun. Nämä periaatteet ja orientaatiot ovat korostuneet myös hallituksessa, joka esitti, että tulevaisuudessa on vapaiden koulujen, jotka ovat vaihtoehtoja yleiselle koulutusjärjestelmälle, paljon helpompi saada hyväksyntää ja tukea rahallisesti. (Drakenberg, 1995, 19-25.)

Taloudellisella taantumalla on ollut kasvava vaikutus opetussuunnitelmaan ja koulun kehitykseen, missä yleisen koulutuksen luottamus on pienentynyt vapaiden ja korkeamman profiilin omaavien koulujen luottamuksen lisääntyessä. On selkeästi havaittavissa, että opetussuunnitelma ja koulutus on hyvin paljon riippuvainen sen hetkisestä yhteiskunnasta ja sen nopeasti vaihtuvista piirteistä. Kun Ruotsin yhteiskunnassa on ollut huomattavia sosiaalisia, teollisia, tieteellisiä ja teknologisia muutoksia, on ollut tarve uudistaa ja kehittää yleistä koulutusorientaatiota. (Drakenberg 1995, 17-29.)

5 LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMA YLÄASTEELLA JA LUKIOSSA

5.1 Liikunnan opetussuunnitelman kehitys

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomiteamietinnössä 1925 todetaan, että kouluurheilun tuli olla monipuolista, sillä muutoin olisi seurauksena epäterve ruumiinkehitys. Myöskin kilpaurheilun tuomaa kiihkoa tulisi välttää kouluurheilussa. Kouluhallitus on vuonna 1924 määrännyt kiertokirjeessään, että kansakoulun liikuntakasvatusta tulee olla, mikäli mahdollista, kaksi tuntia kutakin oppilasta kohti. Komitea on jo aikaisemmin pitänyt kahta viikkotuntia välttämättömänä liikuntakasvatuksen osalta. (Komiteamietintö 1925: 14, 240-245.)

Vuoden 1970 komiteamietinnössä liikunnan opetukselle asetetut tavoitteet, sisällöt ja tuntijako on määritelty systemaattisesti. Liikunnan opetussuunnitelmassa kuvataan esimerkiksi lihaksiston voiman ja kestävyuden kehittäminen tarkasti ja vastuksen suuruus annetaan ohjeellisena arvona maksimivoimasta. Opetuksen painopisteet on määritelty välitavoitteiden avulla. Opettajan tulee laatia lukuvuotta varten opetussuunnitelma, jossa hän jakaa tuntien määrän opettavien liikuntamuotojen kesken. Liikunnan päätavoitteiksi vuoden 1970 komitemietinnössä on asetettu fyysisen kunnon ylläpitäminen ja kehittäminen, mahdollisuuksien ja virikkeiden antaminen jatkuvan liikuntaharrastuksen syntymiseen, ilon ja virkistykseen tuottaminen, kasvatuksen eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen edistäminen ja kasvatuksen esteettisten tavoitteiden edistäminen. (Komiteamietintö 1970: A5, 291-311.) Tavoitteet on ilmaistu vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa lähes poikkeuksetta opettamisen, ei oppimisen tavoitteina (Simola 1995, 90).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 oli liikunnan nähty luovan perustaa muulle koulutyölle. Vireä, hyväkuntoinen ja terve lapsi pystyy paremmin opiskelemaan myös muita aineita. Liikunnanopetuksen yleistavoitteissa oli mainittu kuntotekijöiden ja taitopohjan kehittäminen sekä jatkuvan liikuntaharrastuksen herättäminen ja myönteisten elämysten saamista. Perusteissa oli määritelty tarkasti liikuntamuodot, jotka kunnan opetussuunnitelman tuli sisältää. Kaikilla vuosiluokilla tuli olla voimistelua, palloilua, yleisurheilua, suunnistusta, talvilajeja, uintia ja leikkejä. Lisäksi perusteissa luetteloiitiin

lajikohtaiset sisällöt sekä pojille että tytöille. Lajien keskinäinen suhde riippui vuosiluokasta, sukupuolesta ja paikkakunnan liikuntaperinteestä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 175-186.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985 oli liikunnan tavoitteina mainittu oppilaan toimintakykyisyyden säilyttäminen ja edistäminen, liikuntaharrastuksen selkiennyttäminen ja vahvistaminen, arvostettujen luonteenpiirteiden vahvistaminen sekä yhteistyökyvyn kehittäminen. Liikunnan oppisisällöt oli perusteissa jaettu ydin- ja lisäaineskursseihin. Ydinkursseihin sisältyivät seuraavat liikuntamuodot ja -lajit: kuntoharjoittelu, voimistelu ja rytmiliikunta, maastoliikunta, palloilu sekä koulukohtainen laji. Lisäaineskursseihin perusteet ehdottivat sisältöjä, mutta ne eivät kahlinneet liikuntamuotojen valinnassa. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, 370-371.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 mukaan liikunnan käsite tulee nähdä laaja-alaisesti ja sen tulee sisältää perinteisten liikuntalajien harrastamisen lisäksi myös aktiivista liikkumista vapaa-aikana, luonnossa ja liikenteessä. Keskeistä oppilaalle on liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikunnan tuomat ilot ja elämykset, itsetuntemuksen kehittäminen ja omanarvontunnon vahvistaminen. Liikunnan avulla voidaan kehittää myös yhteistoimintaa ja toisten ihmisten huomioon ottamista. Lisäksi liikunta lisää opiskeluvireyttä ja parantaa oppimistuloksia muissa oppiaineissa. (POP 1994, 107.)

Liikunnan vaihtelevat oppimisympäristöt antavat erinomaisen mahdollisuuden oppia erilaisia työtapoja, jotka ovat tavoitteiden toteutumisen kannalta tärkeitä. Eriyttäminen ja yksilöllisyys koululiikunnassa ovat erityisen tärkeitä vammaiselle ja pitkäaikaissairaalle. Liikunnassa on myös paljon ristiriitatilanteita, joita voidaan ratkoa keskinäisen kommunikoinnin ja sovittelun avulla. Opettajan merkitys ei vähene, vaikka oppilaiden itsenäinen ajattelu ja toiminta lisääntyekin. Opettajan rooli vain muuttuu. (POP 1994, 107-110.) Valtioneuvoston päätöksellä peruskoulun yläasteella on yhteisten aineiden vähimmäisviikkotuntimäärä liikunnan osalta kuusi tuntia. Liikuntaan varatuilla tunneilla opetetaan myös terveystieteistä. (POP 1994, 1.)

Myös lukiossa liikunnan käsite tulee nähdä laaja-alaisesti siten, että siihen liitetään perinteisten liikuntalajien lisäksi muukin elämään liittyvä liikkuminen sekä hyötyliikunta. Liikunnalla nähdään olevan myös lukiossa opiskeluvireyttä kohottava vaikutus. Lukiossa on kolmesta pakollisesta kurssista yksi terveystietoa. Liikuntakurssien rajat ovat vapaat, mutta kaikille yhteisten kurssien aikana on perehdyttävä eri vuodenaikojen tyypillisimpiin sisä- ja ulkoliikuntamuotoihin. Syventävissä opinnoissa tutustutaan uusiin lajeihin, liikutaan yhdessä ja työstetään ja toteutetaan opiskelijoiden omia liikunta -ja terveystietoja. Liikunnanopetuksessa korostuu opiskelijoiden omatoimisuus, yksilöllisyys ja eriyttäminen sekä myös yhdessä työskentely. Tärkeää liikunnallisen elämäntavan oppimisessa on opiskelijoiden osallistuminen opiskelun suunnitteluun ja ohjaaminen itsearviointiin. (LOP 1994, 106-108.)

Lukiossa liikunta ja yhden kurssin käsittävät yhteiset oppiaineet arvostellaan numeroarvosanalla, jos opiskelija sitä pyytää, muutoin suoritusmerkinnällä. Opettajan on kuitenkin arvosteltava kaikki oppilaat, sillä oppilaalla on oikeus pyytää esimerkiksi liikunnannumero jälkikäteen. (LOP 1994, 30.) Ennen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta liikunnan oppilasarvosanat ovat muodostuneet kunto-, taito- ja harrastuneisuusalueista. Uusitun opetussuunnitelman johdosta on myös arviointikriteerejä pohdittava. Esimerkiksi mitä tietoja tulisi hallita, mitä monipuolisuus tarkoittaa, miten kunto-osa muodostuu ja miten sosiaalisuus arvioidaan. (Sastamala, 1994.)

5.2 Koululiikunnan tavoitteet

Koululiikunnan tärkeimpiä tavoitteita on ollut herättää elinikäinen liikuntaharrastus. Kuitenkin koululiikunnan vaikutuksista myöhemmän iän liikuntaharrastukseen tiedetään vähän. (Telama 1994, 173.)

Yhtenä lukion ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 tehtävänä on ollut kasvattaminen liikunnan avulla, jonka keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu yhteistyökyvyn kehittäminen. Telaman (1984) mukaan liikunnassa ei ole käytetty tarpeeksi hyväksi sosiaalisia taitoja edistäviä opetusmenetelmiä ja tavoitteita, vaikka liikunnanopetuksessa on paljon toimintoja, jotka olisivat antaneet tähän mahdollisuuden. Nykyisin yhteistoiminnallinen työtapo elää kouluissa nousukauttaan. Yksi tekijä vuorovaikutteisten työtapojen arvostuksen kohoamiseen on konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia oppimisessa. (Lahdes 1997, 164; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128.)

Kahilan (1993) tutkimuksen mukaan oppilaiden prososiaalinen käyttäytyminen kehittyi parhaiten opetuksessa, jossa systemaattisesti vaihdettiin oppilasperejä käyttäen yhteistyöskentelyyn perustuvia työtapoja. Liikunnanopetuksessa sosiaalistamistavoitteet tulevat entistä tärkeämmiksi, kun yhteiskunta urbanosoituu eikä lapsilla ole laajaa sosiaalista vuorovaikutusta (Suojanen 1994, 281). Tulevaisuudessa yhteistyötaidot ja kyky toimivaan vuorovaikutukseen eri ihmisten kanssa tulee olemaan työelämän keskeinen elementti. Työyhteisöt vaihtuvat useammin kuin aikaisemmin, ja näissä tilanteissa tarvitaan joustavia yhteistyötaitoja, joita voidaan kehittää koulussa ja etenkin liikuntatunneilla.

Peruskoulun liikunnanopetuksen tavoitteena on, että oppilas kokee liikunnan iloa, oppii tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä, oppilas edistyy yhteistyötaitoissa, tutustuu kansalliseen liikuntakulttuuriin, omaksuu opiskeluvireyttä ja terveyttä edistäviä arkikäytännöt ja elämäntavat sekä oppii turvalliset liikuntatavat ja uimataidon. Yksi keskeisimmistä periaatteista on oppilaan aktiivisen roolin vahvistaminen. (POP 1994, 107.)

Lukion liikunnan tehtävänä on edistää opiskelijan terveellistä ja fyysisesti aktiivista elämäntapaa sekä ohjata ymmärtämään kunnon hoitamisen merkitys. Yksilön kehityksen kannalta on tärkeää liikunnan ilo ja muiden elämysten kokeminen sekä itseluottamuksen kehittäminen. Liikuntakasvatus on myös merkittävä osa luontokasvatusta. (LOP 1994, 106.)

Oppilaiden kehitysvaiheet vaikuttavat koululiikunnan tavoitteiden painottamiseen seuraavasti:

Yläasteella koulun liikuntatoiminnassa korostetaan

- myönteisiä liikuntaelämyksiä,
- monipuolisia lajitaitoja ja tutustumista liikuntamuotoihin yksin ja erikokoisissa ryhmissä,
- nuoren ohjaamista itsensä hyväksymiseen ja rakentavaan tunnekkyytymiseen sekä
- oman kunnon hoitamiseen ja rentoutumiseen perehtymistä, terveitä elämäntapoja ja liikunnan ja terveyden välisten yhteyksien ymmärtämistä (POP 1994, 109).

Lukion liikunnan opiskelun tavoitteena on, että opiskelija

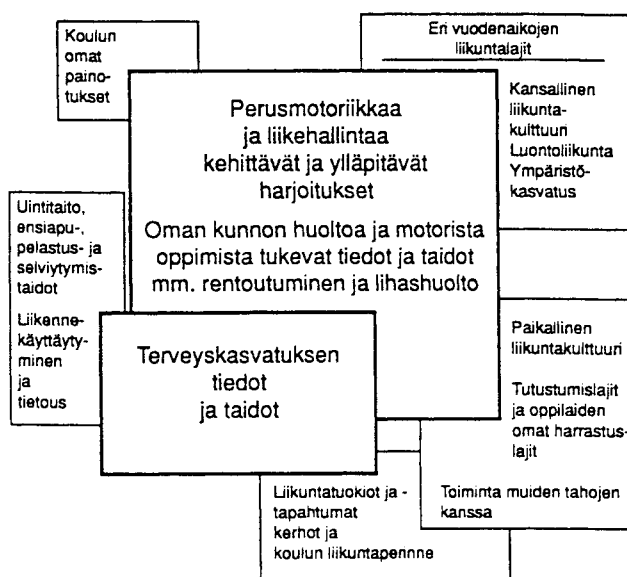
- ymmärtää elämänikäisen liikunnan merkityksen oman terveytensä, opiskeluvireytensä ja työkykynsä yhtenä keskeisenä tekijänä ja omaksuu liikunnallisen elämäntavan,
- osaa tarkkailla, kehittää ja ylläpitää omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään ja hyvinvointiaan,
- tutustuu lukion aikana moniin eri lajeihin, hänen liikuntataitonsa kehittyvät edelleen ja hän löytää oman lajinsa ja tapansa harrastaa liikuntaa,
- edistyy itsensä tuntemisessa ja osoittaa sosiaalisesti ja moraalisesti rakentavaa käyttäytymistä
- rohkenee ilmaista itseään liikunnallisesti ja edistyy ilmaisutaidoissa ja
- tuntee kansallisen liikuntakulttuurin mahdollisuudet, tiedostaa sen merkityksen ja ymmärtää myös kansainvälistä liikuntakulttuuria (LOP 1994, 106-107).

Koululiikunnalle on asettu eettisiä tavoitteita sen historian alusta lähtien. Kuitenkin eettiset tavoitteet ovat jääneet opetussuunnitelmissa varsin irrallisiksi ja abstrakteiksi. (Kahila 1994, 162.) Myös koulun liikuntakasvatukselle asetettujen tavoitteiden ja niiden toteutumisen välillä on havaittu olevan ristiriitaa. Oppituntien vähyys, puute ammattitaitoisista opettajista, liikuntatiloista ja välineistä on todettu olevan tavoitteiden toteutumisen esteenä. (Komiteamietintö 1990, 60.)

5.3 Koululiikunnan sisällöt

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet eivät enää määrittele, mitä liikuntamuotoja ja lajeja koululiikunnan tulee sisältää. Liikuntalajit nähdään välineenä pyrittäessä tavoitteisiin, vaikka liikuntalajien valinta on vapaata, pitää turvata oppilaiden perusmotoriikan kehittyminen ja liikuntakokemukset keskeisistä ulko -ja sisäliikuntalajeista. Liikuntamuotojen valinnassa tulee huomioida myös koko koulun työskentely ja ympäristön tarjoamat mahdollisuudet.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994:ssä on sisältöluokitus eri liikuntamuodoista, joka on tarkoitettu jäsentämään ja auttamaan koulukohtaista työtä. Sisältöjen kuvauksessa on pyritty integroivaan ja kouluelämää kokonaisvaltaisesti lähestyvään esittämiseen (kuvio 4.).



KUVIO 4. Peruskoulun liikunnan sisältöluokitus (POP 1994, 110).

Lukion liikunta jakautuu pakollisiin, syventäviin ja soveltaviin kursseihin. Kaikille yhteisessä liikunnassa opiskelija tulee perehdyttää eri vuodenaikojen keskeisiin liikuntamuotoihin.

Liikuntataitoja pidetään yllä ja kehitetään sekä pyritään edistämään liikunnallista ilmaisua. Opiskelijoiden perehdyttäminen oman kunnon hoitoon kuuluu myös pakollisten liikuntakurssien aihepiiriin sekä teoriassa että käytännössä. Lisäksi tutustutaan lihashuoltoon ja rentoutukseen, jotka ovat myös osa kunnon hoitoa. Liikunnan ja terveyden välisen yhteyden selvittäminen on yksi liikunnan ja terveystiedon keskeisimmistä tehtävistä. Perusteet antavat esimerkkejä lukion liikunnan syventävien kurssien sisällöistä hyvin väljästi. (LOP 1994, 107.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan liikuntakasvatus on tärkeä osa luontokasvatusta. Luonnon käyttäminen liikuntaympäristönä on osa suomalaista liikuntakulttuuria, jota koululiikunnan tulisi vaalia toteuttaakseen jatkuvan liikuntaharrastuksen tavoitteita. Luontokokemuksilla voi olla olennainen osa nuoren psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Koululiikunnassa voidaan luonnosta vieraantuneita nuoria tutustuttaa ja herättää heidän mielenkiintoaan luontoa kohtaan. Opetuksen järjestelyissä tämä edellyttää leirikouluja, luontoretkeä ja runsaampaa liikkumista luonnossa myös liikuntatunneilla. (Telama 1994, 170-171.)

Mäen (1996) tutkimuksessa selvitettiin Jämsän ja Jämsänkosken lukiolaisten syventävien ja soveltavien liikuntakurssien valintoihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tulosten mukaan 34 % lukion oppilaista toivoi koululiikuntaan enemmän uusia lajeja. Opiskelijat toivoivat koululiikuntaan mm. keilailua, erilaisia tansseja sekä seinäkiipeilyä.

5.3 Valinnaisuus yläasteella ja lukiossa

Nykyään kouluilla on mahdollisuus tarjota oppilaille monipuolisesti valinnaiskursseja, joita markkinoidaan valinnaisainetarjottimelta. Opettajan on kehitettävä ja luotava uusia kursseja tarpeen mukaan ja tilanne on opettajan kannalta varsin haasteellinen. Suhteellisen laaja valinnaisainetuntimäärä on tuonut markkinamekanismit osaksi koulun todellisuutta. Opettajan työpaikka voi riippua siitä, kuinka uudistumiskykyinen hän on. (Jauhiainen 1995, 130.) Valinnaisuuden lisääntyessä on opettajan tehtävä kurssit niin houkutteleviksi, että oppilaat tulevat mukaan vapaaehtoisesti.

Vuonna 1992 opetusministeriön tuntijakotyöryhmä jätti esityksensä peruskoulun ja lukion uusiksi tuntijaiksi. Tässä esityksessä valinnaisuutta lisättiin kaikilla kouluasteilla. Edellisen kerran valtioneuvosto päätti tuntijaosta vuonna 1985. Tuntijaon suomat valinnanmahdollisuudet oli koettu kuitenkin liian vähäisiksi. Peruskoulun yläasteella on valinnaisuuteen liittyvää kokeilua ollut vuodesta 1988 lähtien. Ensimmäisissä kokeiluissa oli kyse uuden valinnaisaineen liittämistä säädösten mukaiseen valinnaisainevalikoimaan kuten esimerkiksi liikunta ja matemaattis-luonnontieteelliset aineet. Laajemmin kokeiluja käynnistyi syksyllä 1991. (Blom & Lipsanen 1993, 7-9.)

Valinnainen liikunta yläasteella voi sijoittua eri luokka-asteille tai valinnaiseen aineeseen voi osallistua oppilaita eri luokka-asteilta. Se voi olla myös yhteistä tytöille ja pojille. Peruskoulun tuntijaossa on määritelty valinnaisen oppimäärän enimmäisviikkotuntimääräksi 20. (POP 1994, tuntijako, 17.) Opetushallitus (1996) teki selvityksen koulussa tapahtuvasta opetussuunnitelmien kehittämisprosessista. Tutkimukseen osallistui noin 300 peruskoulua. Tulosten mukaan 87 % kyselyyn vastanneista yläasteista järjesti liikuntaa valinnaisaineena, ja liikunta oli myös yleisin valinnaisaine kaikista oppiaineista. (Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa 1996, 45.)

Valkonen (1996) tutki kahdeksaluokkalaisten viihtymättömyyttä koululiikunnassa. Yläasteen oppilailta kysyttiin heidän osallistumista koululiikuntaan, jos se olisi vapaaehtoista. Suurin osa (70 %) oppilaista osallistuisi vapaaehtoiseen koululiikuntaan mielellään. Browne (1992) selvitti tekijöitä, jotka vaikuttivat liikunnan valitsemiseen tai valitsematta jättämiseen 12-vuotiailla australialaistyöillä. Merkittävin liikunnan valintaan vaikuttava tekijä oli liikunnasta pitäminen (99%). Lisäksi liikunnan valintaan vaikuttavia tekijöitä olivat koululiikunnan hauskuus ja sen tuoma vastapaino muulle koulutyölle. Valitsematta jättäneiden mielestä yksi tärkeä syy oli muiden kouluaineiden tärkeys tulevaisuuden uraa ajatellen. (Browne 1992.)

Lukiossa opiskelijan on suoritettava vähintään kymmenen syventävää kurssia ja koulun on tarjottava jokaisessa aineessa tietty määrä näitä kursseja. Liikunnassa on oltava tarjolla vähintään kolme syventävää kurssia. (LOP 1994, tuntijako.) Syventävillä kursseilla tutustutaan uusiin lajeihin ja parannetaan oman lajin tuntemusta ja hallintaa. Yhdessä

liikkuminen esimerkiksi retkeillen tai tanssien on yksi keskeisistä periaatteista. Liikuntatapahtumien suunnittelu ja opiskelijoiden omien ideoiden työstäminen ja toteuttaminen on myös mahdollista syventävillä kursseilla. (LOP 1994, 107.)

Lukiassa soveltavien liikuntakurssien järjestäminen on kouluille vapaaehtoista. Myös oppilaille näiden kurssien valinta on täysin vapaaehtoista. Soveltavien kurssien sisältö on eheyttävää eli siinä voi olla aineksia useista eri oppiaineksista. Ne voivat olla esimerkiksi menetelmäkurssija tai muissa oppilaitoksissa opiskeltavia kursseja. (LOP 1994, tuntijako.) Mäen (1996) tutkimuksen mukaan vähintään yhden lukion syventävän liikuntakurssin valitsi 83 % opiskelijoista ja soveltavia liikuntakursseja valitsi 16 % opiskelijoista.

Valinnanmahdollisuuksien on nähty kohottavan oppilaiden opiskelumotivaatiota yläasteella ja lukiassa. Opettajien mahdollisuus oppilaiden innostamiseen opiskelusta lisääntyy. Valinnaisuuden seurauksena opiskelut tapahtuvat vaihtuvissa ryhmissä ja ikärakenne tulee yhä heterogeenisemmäksi. (Blom & Lipsanen 1993, 10; Syrjäläinen 1995, 76.) Tiilikainen (1997) tutki liikunnanopettajien kokemuksia valinnaisuudesta eri kouluasteilla. Positiivisin kokemus valinnaisliikunnasta opettajien mielestä oli motivoitunut oppilasaines valinnaisilla liikuntatunneilla. Myös oppilaiden kehittymisen näkeminen ja liikuntatuntien lisääntyminen olivat opettajien mielestä myönteistä. Negatiivisia kokemuksia olivat riittävien resurssien puute erikoisempiin lajeihin tutustumiseen ja niiden oppilaiden poisjäänti, jotka todella tarvitsisivat liikuntaa. (Tiilikainen 1997, 34.) Liikuntatuntien väheneminen ja valinnaisuus saattavat aiheuttaa sen, että juuri liikuntaa tarvitsevat jäävät siitä syrjään.

Viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa kannanotoissa on esitetty vaatimuksia, joiden toteutuminen edellyttää valinnaisuuden lisäämistä kouluissa. Koulun yhtenä tehtävänä on mukautuminen yhteiskunnalliseen kehitykseen, mieluiten ennakoita muutoksia ja vaikuttaa niiden suuntaan. Valinnaisuuden lisääminen ei saa olla itsetarkoitus, mutta päämäärä sinänsä. (Sarjala 1993, 27.)

6 KOULULIIKUNNAN MERKITYS JA NYKYTILA

Uusi opetussuunnitelma on luonut mahdollisuuksia, mutta myös kasvattanut uusia haasteita koululiikuntaan. Liikuntatuntien vähenemisen myötä niiden merkitys lisääntyy, koska pienemmällä resusseilla pyritään saavuttamaan samat liikunnan tavoitteet kuin ennenkin. (Kettunen & Huuhka 1996.) "Liikunnan merkityksen ja liikuntakulttuurin tuntemus kuuluvat yleissivistykseen" (LOP 1994, 106).

Koulut tavoittavat kaikenikäiset lapset, joten mahdollisuus vaikuttamiseen on tältä osin hyvä. Jatkuvan liikuntaharrastuksen virittäminen edellyttää kokemuksia eri lajeista ja sitä kautta oman lajin löytämistä. (Komiteamietintö 1990, 258; Liikunta lisää voimavaroja 1993, 35-37.) Koululiikunnalla on merkittävä ja tärkeä asema nuorten pysyvän ja elinikäisen liikunnan herättämisessä. Liikuntatunneilla pitäisi iskostaa nuoriin ajatus, kuinka tärkeää liikunta on sekä henkisesti että fyysisesti. (Hakala 1996; Helin 1996a,b; Ilmarinen 1996; Ruuskanen 1996a; Vuori 1996.)

Koululiikunta tukee yksilön persoonallisuuden kehitystä ja lisää henkistä hyvinvointia. Psykyinen hyvinvointi koululiikunnassa merkitsee viihtyvyyttä ja liikunnasta saatua iloa ja virkistystä. Viihtyvyyden ja henkisen hyvinvoinnin uhkat liittyvät minäkäsitykseen ja tunnin rasittavuuteen sekä loukkaantumisen pelkoon. Uhkatekijät kasautuvat tiettyihin liikuntalajeihin. Epämieluisat kokemukset saattavat johtua oppisisältöjen lisäksi huonosta motivoinnista ja eriyttämisen puutteesta. Koululiikunnan viihtyisyyttä voi myös vähentää sen pakollisuus ja se, ettei oppilas aina voi keskittyä omaan mieliliikuntaan. Vastaavasti koululiikunnan viihtyvyyttä voidaan lisätä ottamalla paremmin huomioon sekä oppilaiden mielipiteet ja eri nuorisokulttuurien liikunnalliset virtaukset. (Telama 1994, 152-153.)

Ahtiaisen (1997) tutkimuksessa selvitettiin rehtoreiden käsityksiä liikunnan merkityksestä yksilön hyvinvoinnille sekä kansantaloudelle ja -terveydelle. Rehtoreiden käsitykset liikunnan eri merkityksistä olivat positiiviset ja kaikkein myönteisimpänä rehtorit näkivät liikunnan merkityksen yksilön hyvinvoinnille (Ahtiainen 1997, 79). Valkonen (1996) tiedusteli yläasteen oppilailta koululiikunnan tarpeellisuutta. Tutkimuksen mukaan suurin osa (75 %) yläasteen oppilaista piti koululiikunta tarpeellisena kouluaineena.

Kasvattamisenilmapiiri on nostanut päätään viimeaikoina opettajien tehtävien yhteydessä. Kasvatukselliset arvot heijastuvat oppilaiden aktiivisuutena ja innostuksena, mutta opettajan on yhä vaikeampi toimia asennekasvatuksen sanansaattajina, koska oppilasryhmät suurenevat koko ajan ja aika ei yksinkertaisesti riitä. Liikunnanopettajakoulutuksen tulee tähdätä tulevaisuuteen, koska niin koulu- kuin liikuntakulttuurikin muuttuu nopeasti, ja myös liikunnanopettajan rooli on muutospaineiden alla (Hakala 1996; Laakso 1998; Ruuskanen 1996b; Virkkunen 1996.)

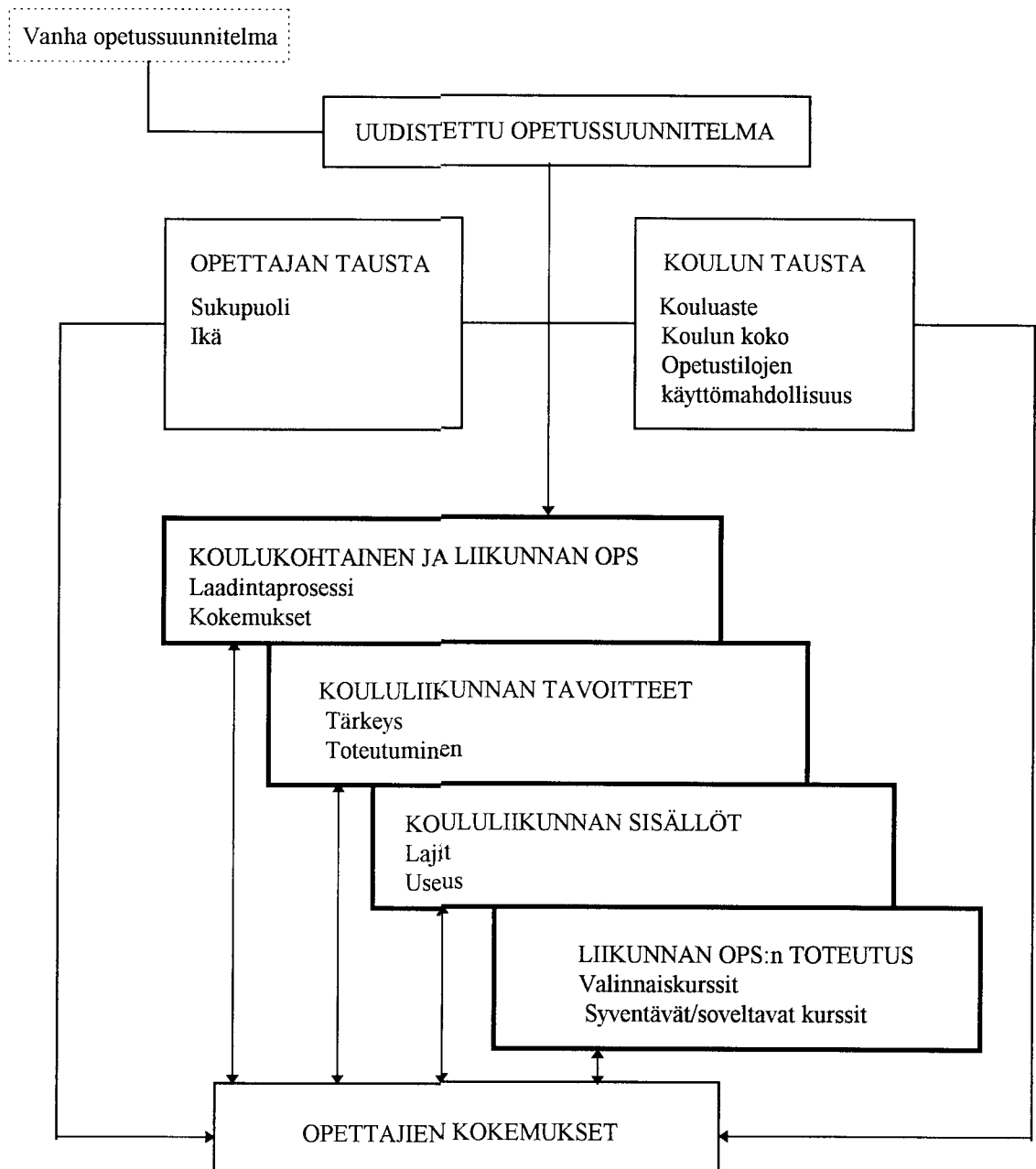
Liikunnalla voi olla huomattava merkitys koulunkäymisen kannalta, koska pitkät istumajaksot ovat oppilaille luonnon ja epäterveellinen olotila. Opiskeluvireyttä lisäävillä liikuntatuokioilla voidaan parantaa oppimistuloksia muissa aineissa. (Liikunta lisää voimavaroja 1993, 37.) Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan koulussa suoritettu taukoliikunta lisäsi vireyttä positiivisesti ja määrälliseksi lisäykseksi tutkijat ovat arvioineet noin 3-10 %. Kansainvälisissä tutkimuksissa päivittäisen liikunnan on havaittu vaikuttavan myönteisesti koululaisten kouluvireyteen. Tämä näkyy mm. keskittymiskyvyn ja opintosuoritusten paranemisena. Myös Kanadassa toteutetun lisätyn liikunnan tutkimuksen tulokset saattavat selittyä parantuneen kouluvireyden avulla. Ohjelmaan oli lisätty hyvin suunniteltua liikuntaa. Oppitulokset niissäkin oppiaineissa paranivat, joiden tuntimäärä oli vähennetty liikunnan hyväksi. (Telama 1994, 157.)

Yhteiskunnan koululle asettamista odotuksista tärkeimpiä ovat yksilöllisyyden edistäminen ja yhteisöllisyyden kehittäminen (Kahila 1994, 157). Liikuntatunneilla oppilailla kehittyvät erityisesti yhteistyötaidot ja sosiaalisuus, varsinkin monenlaisissa joukkuepeleissä suoritettavissa harjoituksissa. Tärkeää on muistaa pitää erillään koululiikunta ja urheiluseuroissa tapahtuva kilpaurheilu, koska nämä kaksi ovat aivan eri asioita.

7 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA ONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluihin kohdistuneiden muutosten yhteyttä koululiikuntaan. Vuonna 1994 voimaan tulleiden opetussuunnitelmauudistusten yhteyksiä liikunnanopetukseen tarkasteltiin opetussuunnitelman, koululiikunnan tavoitteiden ja sisältöjen sekä liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisen kautta.

Opettajan taustatekijöistä sukupuoliin liittyy suomalaisessa yhteiskunnassa voimakkaita rooli-odotuksia ja -asenteita, jotka vaikuttavat naisten ja miesten yleiseen käyttäytymiseen. Naisia pidetään tunnollisina ja huolellisina, miehiä puolestaan suurpiirteisinä. Myös suomalaisessa liikuntakulttuurissa on vahvoja naisten ja miesten liikuntaan liittyviä perinteitä kuten suomalainen naisvoimistelu ja miesten kilpaurheilullisuus. Näiden seikkojen perusteella voitaisiin olettaa, että oppisisällöissä on eroja naisten ja miesten välillä. (Varstala 1997, 60.) Toimiminen samassa työtehtävässä pitkään tuo mukanaan tiettyä työn rutinoitumista. Ikääntymisen myötä kokemus erilaisista liikuntalajeista ja -muodoista kasvaa ja tämä voisi heijastua oppisisällöissä. Toisaalta ikääntyminen saattaa johtaa tiettyyn rutinoitumiseen työssä eikä opettaja koe tärkeäksi ”pitää itseään ajassa” vaan oppisisällöt ovat samoja vuodesta toiseen. Koulun koolla saattaa olla vaikutusta koululiikunnan sisältöihin, koska suuret koulut ovat usein lähellä monipuolisempia liikuntapalveluita ja opettajalla on myös useammin mahdollisuus käyttää näitä hyväkseen. Kuviossa 4 on tutkimuksen viitekehys.



KUVIO 4. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat:

1. Minkälaisia kokemuksia liikunnanopettajilla on opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista työhönsä?
 - 1.1 Miten opettajan rooli ja opettaminen ovat muuttuneet?
 - 1.2 Eroavatko kokemukset koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessista opettajan sukupuolen ja iän mukaan?
 - 1.3 Eroavatko kokemukset liikunnan opetussuunnitelman laadintaprosessista opettajan sukupuolen ja iän mukaan?

2. Miten tärkeinä opettajat pitävät liikuntakasvatukselle asetettuja tavoitteita ja miten ne toteutuvat?
 - 2.1 Eroavatko arviot tavoitteiden tärkeydestä opettajan sukupuolen ja iän mukaan?
 - 2.2 Eroavatko arviot tavoitteiden toteutumisesta opettajan sukupuolen ja iän mukaan?

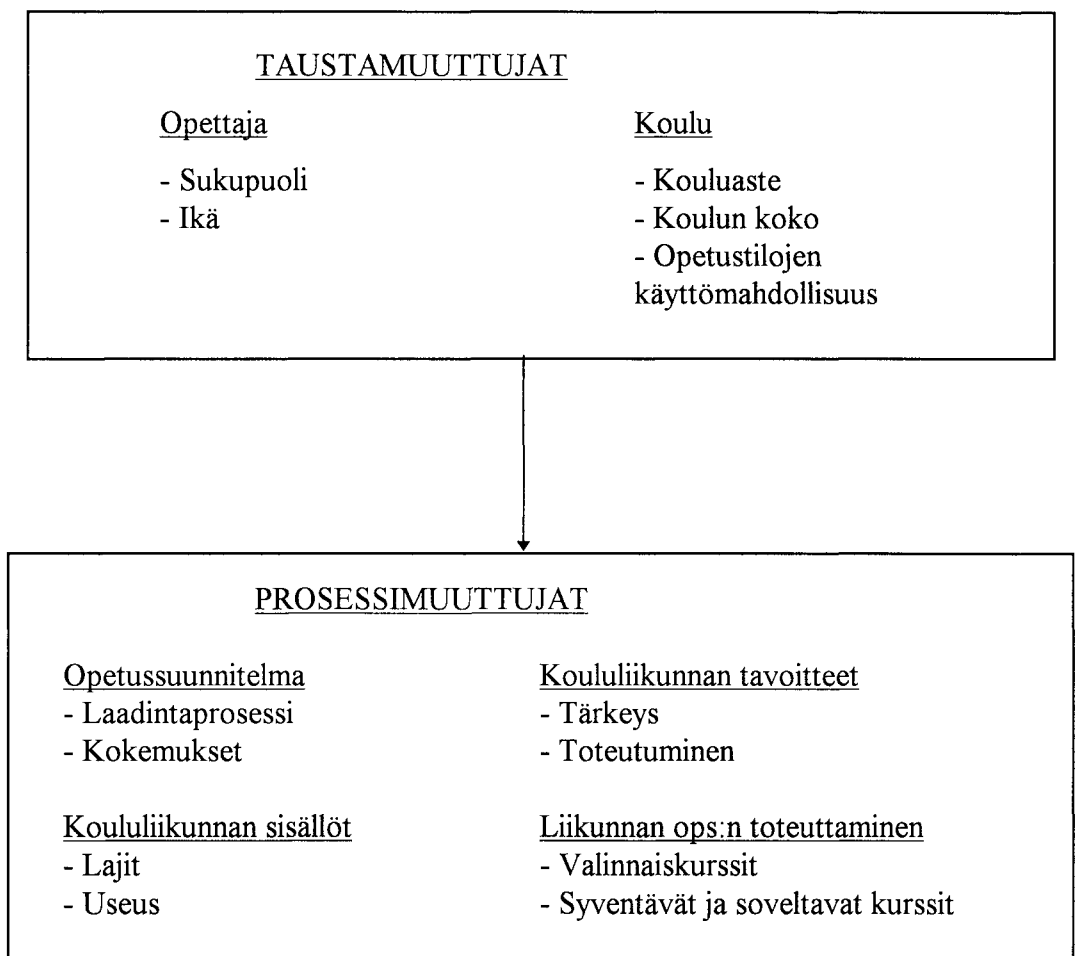
3. Mitä lajeja liikunnan opetussuunnitelma sisältää ja kuinka usein niitä on opetuksessa?
 - 3.1 Eroavatko liikuntatuntien oppisisällöt opettajan sukupuolen ja iän mukaan?
 - 3.2 Eroavatko liikuntatuntien oppisisällöt koulun koon mukaan?

4. Miten liikunnan opetussuunnitelma toteutetaan yläasteella ja lukiossa?
 - 4.1 Mitä valinnaisia liikuntakursseja järjestetään yläasteella?
 - 4.2 Mitä syventäviä ja soveltavia liikuntakursseja järjestetään lukiossa?
 - 4.3 Millaiset oppilaat valitsevat liikuntaa?

8 TUTKIMUSMENETELMÄT

8.1 Tutkimusasetelma ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa riippumattomia taustamuuttujia ovat opettajan sukupuoli ja ikä sekä kouluaste, koulun koko ja opetustilojen käyttömahdollisuus. Riippuvia muuttujia kutsutaan prosessimuuttujiksi. Tässä tutkimuksessa prosessimuuttujilla tarkoitetaan muuttujia, jotka kuvaavat koululiikunnan suunnittelua ja myös käytännön toteuttamista (kuvio 5). Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ohjaavat koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimista ja koulukohtaisen opetussuunnitelman pohjalta luodaan liikunnan opetussuunnitelma, jossa määritellään koululiikunnalle asetetut tavoitteet ja sisällöt sekä kurssien toteuttaminen.



KUVIO 5. Tutkimuksen muuttuja-asetelma

8.2 Koehenkilöt

Tutkimuksen kohteena olivat yläasteen ja lukion liikunnanopettajat Suomessa. Liikunnan toisen vuosikurssin opiskelijoiden mukana lähetimme heidän kenttäharjoittelukoulujensa liikunnanopettajille kyselylomakkeen, jonka liikunnanopettajat palauttivat postitse. Tutkimukseen haluttiin sellaisia liikunnanopettajia, joilla on paljon opettajakokemusta ja myös sellaisia, joilla valmistumisesta liikunnanopettajan ammattiin ei ole kulunut kovin monta vuotta. Empiirisen aineiston kerääminen voi perustua harkinnanvaraiseen näytteen valintaan, kunhan kerätty aineisto edustaa perusjoukkoa (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 44; Jyrinki 1977, 36). Otokseen valittiin harkinnanvaraisesti vuosina 1966, 1976 ja 1986 liikunnanopettajaopintonsa aloittaneet opiskelijat. Lisäksi yhteensä 22 liikunnanopettajien täydennyskoulutukseen osallistunutta opettajaa vastasi kyselyyn ja täydensimme otosta jokaisen projektiseminaarilaisen kotipaikkakunnan yläasteen ja lukion liikunnanopettajilla. Jokaisesta vanhan läänijaon perustella olevasta läänistä saimme vastauksia kyselyymme. Pohjoisimmat vastaukset tulivat Lapin perukoilta ja eteläisimmät Helsingin seudulta. Myös rannikolta maamme itärajalle vastaukset jakautuivat kattavasti.

Kyselyyn vastasi yhteensä 116 opettajaa, joista naisia oli 62 ja miehiä 54. Vuosina 1966, 1976 ja 1986 opintonsa liikunnalla aineenopettajina aloittaneita liikunnanopettajia oli 54 sekä muita opettajia oli yhteensä 62.

8.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin 01.02. - 30.05. 1997 kyselylomakkeen avulla (liite 1). Kyselylomake testattiin ennen varsinaista kyselyä esikyselyllä, johon vastasi kolme yläasteen ja lukion liikunnanopettajaa Jyväskylästä. Esitutkimuksen perusteella kyselylomaketta täsmennettiin. Kyselylomakkeet lähetettiin liikunnanopettajien kotiosoitteisiin, koska tämän ajateltiin vaikuttavan positiivisesti vastausmotivaatioon. Kyselylomakkeita palautui varsin pitkällä aikavälillä, joten uusintakyselyn postitus ajoittui huhtikuun alkuun.

Kyselytutkimuksen yksi heikkous menetelmänä on, että siihen vastaamattomuus eli kato on usein suuri, 20-50 % (Alkula ym. 1994, 67, 109). Tässä tutkimuksessa palautusprosentti oli 57 eli kadon osuus oli 43 %. Palautetuista kyselylomakkeista havaitsi kuitenkin sen, että vastaamiseen oli paneuduttu huolella. Tämä selittää osaksi pitkälle aikavälille jaksottunutta kyselyjen palautusta. Alkulan ym. (1994, 140) mukaan vastaamiseen ja sen luotettavuuteen vaikuttaa aihe ja sen kiinnostavuus. Muutamat vastaajat olivat kokeneet kyselylomakkeen täyttämisen työlääksi, mutta ajatuksia herättäväksi. Eräs vastaaja kommentoi näin: ”Tämä on liian pitkä!! Tulipahan mietittyä omaa työtä siis arvioitua ops:aa. Kiitos Moi!”

8.4 Mittausmenetelmät

Tähän tutkimukseen laadittiin kyselylomake, sillä valmista mittaria ei ollut saatavilla. Tutkimuksessa käytettiin mittaria, joka koostui avoimista ja strukturoiduista kysymyksistä. Kyselylomake sisälsi seuraavat kuusi osa-aluetta:

- 1) liikunnanopettajan taustatiedot
- 2) opetussuunnitelman laatiminen
- 3) liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen
- 4) koululiikunnan tavoitteet ja sisällöt
- 5) resurssit
- 6) liikunnanopettajan työ ja arviointi

Strukturoiduilla kysymyksillä selvitettiin liikunnanopettajien taustatietoja sekä eri osa-alueiden kartoittavia kysymyksiä. Osa strukturoiduista kysymyksistä oli dikotomisista eli kyllä tai ei kysymyksiä ja osa luokitteluasteikollisia valintavaihtoehtoisia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan syvällisempää tietoa liikunnanopettajien kokemuksista ja mielipiteistä uuteen opetussuunnitelmaan liittyvissä asioissa. Likert-tyyppisellä viisiportaisella asteikolla selvitettiin koululiikunnan tavoitteita ja koululiikuntaa koskevia väittämiä. Kyselylomakkeen kysymyksistä muodostettiin 182 muuttujaa. Lisäksi muodostettiin summamuuttujia ja joitakin luokkia yhdistettiin tilastollista käsittelyä varten.

8.5 Käytetyt tilastolliset menetelmät

Aineiston tilastollisessa käsittelyssä käytettiin SPSS-ohjelmaa (SPSS-X Users guide, 1993) ja tutkimuksessa käytettiin seuraavia tilastollisia menetelmiä:

<u>Menetelmät</u>	<u>Käyttötarkoitus</u>
1. Frekvenssit, keskiarvot, hajonnat ja ristiintaulukoinnit	- tutkimusjoukon ja vastausten kuvailu
2. Pearsonin tulomomenttikorrelaatio-kerroin, χ^2 -testi	- muuttujien välisten yhteyksien kuvaus
3. T-testi	- keskiarvojen eron merkitsevyyden mittaus
4. 1-suuntainen varianssianalyysi	- useiden ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyyden mittaus
5. 2-suuntainen varianssianalyysi	- kahden riippumattoman muuttujan oma- ja yhdysvaikutusten mittaus
6. LSD-moniarvotesti	- ryhmien välisten erojen sijainnin selvittäminen
7. Cronbachin alfakerroin	- summamuuttujan reliabiliteetin tarkastelu

Tutkimuksessa käytettiin seuraavia tilastollisia merkitsevyytasoja:

p < .001	tilastollisesti erittäin merkitsevä (***)
p < .01	tilastollisesti merkitsevä (**)
p < .05	tilastollisesti melkein merkitsevä (*)
NS	tilastollisesti ei merkitsevä

8.6 Reliabiliteetti

Reliabiliteetikertoimen avulla arvioidaan sitä, ovatko esimerkiksi asennemittarin osiot, jotka muodostuvat useasta eri kysymyksestä, sisäisesti yhteneväisiä. Kyseessä on summamuuttujan reliaabeliuden arviointi. (Tähtinen & Koljonen 1996, 138.) Alkulan ym (1994) mukaan ei ole yksiselitteistä sääntöä siitä, millainen reliaabelius on hyvä tai kelvoton.

Jos reliabiliteettikerroin jää alle .50, on syytä pohtia muuttujien yhdistämistä ja näin parantaa reliabiliteettia tai jättää muuttuja analyysistä pois (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 104). Summamuuttujien reliabiliteetin mittaamiseen on käytetty Cronbachin alfakerrointa. Taulukossa 1 esitetään mittarin summamuuttujien reliabiliteetit, jotka koskevat koululiikunnan tavoitteiden tärkeyttä ja toteutumista sekä liikunnanopetuksen sisältöjä.

TAULUKKO 1. Summamuuttujien reliabiliteetit

Summamuuttuja	Cronbachin α
Tavoitealueiden tärkeys:	
Myönteiset liikuntakokemukset	$\alpha = .58$
Fyysinen toimintakyky	$\alpha = .58$
Yhteistyö, itsetunto ym.	$\alpha = .73$
Turvalliset liikuntatavat ja uinti	$\alpha = .29$
Kansallinen liik. kulttuuri ja luonto	$\alpha = .61$
Tavoitteiden toteutuminen:	
Myönteiset liikuntakokemukset	$\alpha = .66$
Fyysinen toimintakyky	$\alpha = .51$
Yhteistyö, itsetunto ym.	$\alpha = .59$
Turvalliset liikuntatavat ja uinti	$\alpha = .13$
Kansallinen liik. kulttuuri ja luonto	$\alpha = .37$
Oppisisältökokonaisuudet:	
Voimistelu	$\alpha = .46$
Joukkuepelit	$\alpha = .71$
Mailapelit	$\alpha = .35$
Talvilajit	$\alpha = .39$
Luontoliikunta	$\alpha = .18$
Kuntoilu	$\alpha = .40$
Musiikkiliikunta	$\alpha = .59$

Tilastollisiin analyyseihin on sisällytetty kaikki summamuuttujat huolimatta siitä, että niiden reliabiliteetit ovat alhaiset. Muuttujat ovat tärkeitä tutkimustuloksille niiden yksittäisten sisältöjen vuoksi. Tutkimuksen koodaus- ja analysointivaiheessa sattuneet mahdolliset huolimattomuusvirheet on pyritty eliminoimaan tarkistuksin, jotta mittarin satunnaisvirheet alentaisivat mahdollisimman vähän tulosten reliabiliutta.

8.7 Validiteetti

Validiteetti eli mittarin pätevyys tarkoittaa sitä, kuinka tarkoin tutkimus kohdistuu tutkittavana olevan ongelman ratkaisemiseen (Erätuuli ym. 1994, 19). Tässä tutkimuksessa sisällön validiteettiin on kiinnitetty huomiota kyselyä muodostettaessa, jotta se kattaisi opetussuunnitelmauudistukseen liittyvät eri osa-alueet mahdollisimman hyvin. Mittari sisälsi seuraavat osiot: opetussuunnitelman laatiminen, liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen, koululiikunnan tavoitteet ja sisällöt, resurssit sekä liikunnanopettajan työ ja arviointi. Sisällön validiteettia pyrittiin parantamaan myös käyttämällä aiheeseen liittyviä keskeisiä ja tunnettuja käsitteitä. Esikyselyllä varmistuttiin siitä, että mittari kattaa liikunnanopettajan työnkuvan ja sen perusteella tehtiin myös tarkennuksia mittarissa oleviin käsitteisiin ja vastausohjeisiin.

Validiteetin hyvyteen liittyy myös se, että tutkimukseen osallistuvat koehenkilöt ymmärtävät mittauksen tarkoituksen ja pitävät siihen osallistumista järkevänä. Tähän pyrittiin vaikuttamaan tämän tutkimuksen instruktiosivulla, jossa selvitettiin tutkimuksen merkitys ja ajankohtaisuus liikunnanopetuksen kannalta.

Tämän tutkimuksen otos (N = 116) edustaa Suomessa toimivia peruskoulun yläasteen ja lukion liikunnanopettajia suhteellisen hyvin, joten tutkimuksen ulkoinen luotettavuus on kohtuullinen. Aineiston ulkoisessa luotettavuudessa voi olla systemaattisia virheitä kuten esimerkiksi otoksen harhaisuus. Tähän tutkimukseen vastanneet liikunnanopettajat toimivat hyvin kattavasti eri puolilla Suomea, joten tutkimukseen eivät osallistuneet esimerkiksi yksin omaan pääkaupunkiseudun liikunnanopettajat.

9 TUTKIMUSTULOKSET

9.1 Aineiston kuvaus

Kyselyyn vastanneista liikunnanopettajista naisia oli 53 % (n = 62) ja miehiä 47 % (n = 54). Liikunnanopettajien ikä vaihteli 27 vuodesta 60 ikävuoteen ja keski-ikältään liikunnanopettajat olivat 43 -vuotiaita. Tutkimukseen osallistui eniten ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita (61 %) ja seuraavaksi eniten oli alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opettajien koulutus sukupuolen mukaan (n = 116)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
LitK / LitM	37	60	34	63	71	61
LiK	14	23	14	26	28	24
VO	10	16	4	7	14	12
Muut	1	1	2	4	3	3
Yhteensä	62	100	54	100	116	100

Vakituisessa virkasuhteessa liikunnanopettajista oli 85 % (n = 98), päätoimisia tuntiopettajia oli 8 % (n = 9) sekä tuntiopettajia tai sijaisia oli 8 % (n = 9). Liikunnanopettajilla oli opettajakokemusta keskimäärin 17 vuotta, opettajakokemuksen vaihdella yhdestä vuodesta 34 vuoteen. Liikunnanopettajien opetettava viikkotuntimäärä vaihteli 8 tunnista 35 tuntiin ja keskimäärin he opettivat 26 tuntia.

Liikunnanopettajista suurin osa toimi sekä yläasteella että lukiossa 55 %. Yläasteen liikunnanopettajia oli 33 % ja lukion opettajia 10 %. Sekä yläasteella että lukiossa toimivista opettajista oli naisia (n = 34) ja miehiä (n = 30) lähes yhtä paljon. Taulukossa 2 on esitetty liikunnanopettajien kouluaste sukupuolen mukaan.

TAULUKKO 2. Kouluaste opettajan sukupuolen mukaan (n = 116)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Yläaste	19	31	19	35	38	33
Lukio	8	13	4	7	12	10
Yläaste-lukio	34	55	30	56	64	55
Ala-aste-yläaste	1	1	1	2	2	2
Yhteensä	62	100	54	100	116	100

Lähes puolella liikunnanopettajista opetusryhmän koko ei ole muuttunut uuden opetussuunnitelman myötä. 35 %:lla opettajista opetusryhmän koko oli kasvanut ja viidenneksellä se oli pienentynyt (liite 2, taulukko 1). Keskimääräinen opetusryhmän koko oli 22 oppilasta.

Opettajista lähes puolet (45 %) toimi suurissa yli 400 oppilaan kouluissa. Keskokokoisissa kouluissa, joissa oppilasmäärä oli 201 - 400 oppilasta, toimi 40 % opettajista ja pienissä, alle 200 oppilaan kouluissa, työskenteli 15 % kyselyyn vastanneista opettajista (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Koulun koko kouluasteen mukaan (n = 114)

Oppilasmäärä	Kouluaste							
	Yläaste		Lukio		Ya-lukio		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
51 - 200	4	11	1	8	12	18	17	15
201 - 400	18	47	2	17	26	41	46	40
yli 400	16	42	9	75	26	41	51	45
Yhteensä	38	100	12	100	64	100	114	100

9.2 Liikunnanopettajien kokemukset koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta

Opettajilta tiedusteltiin kokemuksia opetussuunnitelmauudistukseen liittyvistä muutoksista, jotka koskivat työmäärää, työn kuormittavuutta ja tuntimääriä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä oli työmäärä lisääntynyt 61 prosentilla liikunnanopettajista ja 36 prosentilla se oli pysynyt ennallaan sekä ainoastaan kolmen prosentin mielestä työmäärä oli vähentynyt. Nais- ja miesopettajien työmäärissä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Työmäärän muutos opettajan sukupuolen mukaan (n = 110)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Vähentynyt	3	5	0	0	3	3
Pysynyt ennallaan	18	31	22	42	40	36
Lisääntynyt	37	64	30	58	67	61
Yhteensä	58	100	52	100	110	100

$\chi^2 = 3.8$; df 2; NS

Liikunnanopettajien ikä luokiteltiin uudelleen kolmeen luokkaan: nuorin ikäluokka (27 - 35 -vuotiaat), keskimäinen ikäluokka (36 - 46 -vuotiaat) ja vanhin ikäluokka (47 - 60 -vuotiaat). Noin kaksi kolmasosaa nuorimmista ja vanhimmista liikunnanopettajista oli kokenut työmäärän kasvaneen. Keskimäisessä ikäluokassa työmäärä oli lisääntynyt vajaalla puolella opettajista. Opettajan iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä työmäärän muutokseen.

Tämän tutkimuksen mukaan naiset kokivat opetussuunnitelmauudistuksen aiheuttaman työn kuormittavuuden suurempana kuin miehet. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevää (taulukko 5). Työn kuormittavuuden kokemista mitattiin Likert-asteikollisena muuttujana (1 - 5). Mitä pienempi on keskiarvo sitä suurempi on opettajan kokema työn kuormittavuus. Keskiarvojen mukaan sekä naiset että miehet kokivat työn muuttuneen raskaammaksi

opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Iällä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä opettajan työn kuormittavuuden kokemisessa.

TAULUKKO 5. Työn kuormittavuus opettajan sukupuolen mukaan

	Opettajan työn kuormittavuus			T-testi	Tilastollinen tod.näk.
	N	ka	kh		
Nainen	62	1.50	.72	2.34	0.02*
Mies	54	1.85	.90		

* $p < .05$

Opetussuunnitelmauudistus on tuonut muutoksia myös liikunnan tuntimääriin. Liikunnanopettajista 35 % ilmoitti, että pidettävien liikuntatuntien määrä on vähentynyt ja 35 %, että liikuntatunnit ovat lisääntyneet. Opettavien liikuntatuntien määrissä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa opettajan iän mukaan. Nuorista liikunnanopettajista 45 %:lla tuntimäärät olivat lisääntyneet. Vanhimpaan ikäryhmään kuuluvista opettajista 40 %:lla liikunnan tuntimäärät olivat vähentyneet (taulukko 6). Nais- ja miesopettajilla ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 6. Tuntimäärien muutokset ikäluokituksen mukaan (n = 109)

	27-35 -v		36-46 -v		47-60 -v		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Vähentyneet	9	29	12	33	17	40	38	35
Ei muutosta	8	26	13	36	12	29	33	30
Lisääntyneet	14	45	11	31	13	31	38	35
Yhteensä	31	100	36	100	42	100	109	100

$\chi^2 = 2.67$; df 4; NS

9.2.1 Opettajan rooliin ja opettamiseen liittyvät muutokset

Opettajilta tiedusteltiin arviota siitä, onko heidän roolinsa muuttunut uuden opetussuunnitelman myötä. Liikunnanopettajista noin puolet oli kokenut roolinsa muuttuneen. Sukupuolella todettiin olevan melkein merkitsevä vaikutus opettajan roolimutoksissa. Naiset olivat kokeneet roolinsa muuttuneen miehiä enemmän (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Muutokset opettajan roolissa sukupuolen mukaan (n = 109)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Ei	21	38	32	60	53	49
Kyllä	35	62	21	40	56	51
Yhteensä	56	100	53	100	109	100

$\chi^2 = 5.7$; df 1; p = .02

Opettajista noin 1/3 ilmoitti roolinsa olevan entistä enemmän ohjaajana toiminen. 29 prosentin mielestä opettajasta on tullut myös entistä enemmän organisaattori ja noin 10 prosenttia vastaajista tunsi muuttuneensa enemmän markkinoijan suuntaan. Myös vastuu ja yhteistyö on lisääntynyt opettajan työssä, erityisesti naisten mielestä. Ero ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä (taulukko 8). Myöskään opettajan iällä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä opettajan roolimutoksiin.

TAULUKKO 8. Käytännön roolimutokset opettajan sukupuolen mukaan (n = 55)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Ohjaaja	10	29	8	38	18	32
Organisaattori	9	26	7	33	16	29
Yhteistyö	6	18	2	10	8	15
Markkinoija	4	12	1	5	5	9
Muu	5	15	3	14	8	15
Yhteensä	34	100	21	100	55	100

$\chi^2 = 1.8$; df 4; NS

Opetussuunnitelmaudistus oli tuonut myös seuraavia käytännön toteutukseen liittyviä muutoksia: suunnittelutyö oli lisääntynyt, opettajan työ oli muuttunut monipuolisemmaksi ja koulun ulkopuolinen toiminta oli lisääntynyt. Lisäksi muita tärkeitä käytännön toteutukseen liittyviä muutoksia olivat ryhmän hajaantuminen opetuksessa, yksilöllisyyden lisääntyminen, työaikojen muuttuminen vaihteleviksi ja sekaryhmäopetuksen lisääntyminen. Taulukossa 9 on liikunnanopettajien työssä tapahtuneet käytännön muutokset.

TAULUKKO 9. Opetussuunnitelmaudistuksen tuomat muutokset liikunnanopettajan työhön (n = 80)

Muutokset	Liikunnanopettajat
	f
Suunnittelutyö lisääntynyt	22
Monipuolisempi työ	18
Koulun ulkopuolinen toiminta lisääntynyt	15
Työajat	5
Yksilöllisyys	5
Ryhmä hajaantunut opetuksessa	4
Sekaryhmäopetus	2
Ei muutosta	9
Yhteensä	80

Naisilla suunnittelutyö oli lisääntynyt ja työ oli monipuolistunut enemmän kuin miehillä. Koulun ulkopuolinen toiminta oli miehillä vastaavasti kasvanut. Joillakin miehillä käytännön toteutukseen liittyviä muutoksia ei ollut tapahtunut lainkaan, mutta kaikkien naisten mielestä oli tapahtunut jonkinlaista muutosta. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä (taulukko 10).

Miehet, joilla muutosta ei ollut tapahtunut, olivat pääasiassa nuorimmasta ikäryhmästä sekä muutama oli keskimmaisesta ja yksi vanhimmasta ikäluokasta. Naisopettajien kokema suunnittelutyön lisääntyminen voi johtua siitä, että he suhtautuvat miehiä tunnollisemmin opetussuunnitelmauudistuksen mukanaan tuomiin tehtäviin. Opettajien ikä ei ollut yhteydessä käytännön toteutukseen liittyviin muutoksiin.

TAULUKKO 10. Käytännön liikunnanopetukseen liittyvät muutokset opettajan sukupuolen mukaan (n = 83)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Suunnittelutyö lisääntynyt	14	34	7	17	21	25
Monipuolisempi työ	10	24	6	15	16	19
Koulun ulkop. toim. lisäänt.	3	8	8	19	11	13
Ei muutosta	0	0	9	21	9	11
Muu	14	34	12	28	26	32
Yhteensä	41	100	42	100	83	100

$$\chi^2 = 14.75; df 4; p = .005$$

Seuraavassa opettajien omia kommentteja opetussuunnitelmauudistuksen aiheuttamista käytännön toteutukseen liittyvistä muutoksista:

Myönteisiä muutoksia:

” Valinnanvapautta sisältöihin ”

” Mieskollegan kanssa olemme enemmän TEAM ”

” Enemmän vuorovaikutusta koulun ulkopuolisiin tahoihin”

”Yhteissuunnittelu lisääntynyt = istutaan kuin intiaanit piirissä kaikki samalla lattiatasolla ja päätetään”

”Ei eroa, koska käytännötoteutus on ”elänyt” jo ennen uudistustakin koko ajan vuosittain”

Kielteisiä muutoksia:

” Oppilasryhmät erisuuruisia kahdessa saman kurssin ryhmässä riippuen ajasta eli oppilailla paljon muutakin ”tärkeämpää” valittavanaan”

” Enemmän hyppytunteja”

” Näissä puitteissa, joissa täällä toimitaan, ei käytännössä juuri muutoksille ole kovin suuria mahdollisuuksia”

” Markkinointi välttämätöntä”

”Jakson lopussa tunnistaa oppilaita luokkakuvasta”

” Kirjallinen papereiden pyörittäminen”

” kolmoistunnit 2 h + 10 min = liian pitkiä”

9.2.2 Kokemukset koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessista

opettajan sukupuolen ja iän mukaan

Liikunnanopettajista 44 prosenttia koki opetussuunnitelman laadintaprosessin myönteisenä. 23 prosenttia vastanneista piti opetussuunnitelman laatimista perusteellisesti tehtynä ja 6 prosenttia tunsu pystyvänsä vaikuttamaan opetussuunnitelman laadintaprosessissa. Kaikkiaan 73 prosenttia vastanneista piti koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaa positiivisena työnä. Raskaana ja sekavana kokemuksena opetussuunnitelman tekeminen tuntui 16 prosentilla vastaajista. Pintapuolisen kuvan opetussuunnitelman laadinnasta oli saanut 11 prosenttia liikunnanopettajista.

Sukupuolella todettiin olevan vaikutusta kokemuksiin opetussuunnitelman laadintaprosessista (taulukko 11). Miehet kokivat laadintaprosessin naisia useammin myönteisempänä, kun taas naiset pitivät sitä aikaa vievänä ja perusteellista työtä vaativana. He kokivat myös laadintaprosessin miehiä useammin luonteeltaan pintapuolisena. Tulos on

tilastollisessa mielessä merkitsevä. Sekä nais- että miesopettajat pitivät opetussuunnitelman laatimista yhtä usein raskaana ja vaikeana. Opettajan iällä ei ollut yhteyttä kokemuksiin opetussuunnitelman laadintaprosessista.

TAULUKKO 11. Kokemukset opetussuunnitelman laadintaprosessista opettajan sukupuolen mukaan (n = 99)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Myönteinen	14	29	28	56	42	43
Perusteellinen	16	33	7	14	23	23
Pintapuolinen	9	18	2	4	11	11
Raskas / sekava	8	16	9	18	17	17
Vaikuttamisen mahdollisuus	2	4	4	8	6	6
Yhteensä	49	100	50	100	99	100

$\chi^2 = 13.4$; df 4; p = .009

Opetussuunnitelman laadintaprosessi herätti liikunnanopettajissa monenlaisia mielipiteitä. Seuraavassa muutama esimerkki opettajien vastauksista:

Myönteisiä vastauksia:

"Lisäsi opettajien yhteistyötä"
"Jokaisen työtä arvostetaan ja sanansa saa kuuluviin"
"Työläs, mutta antoisa"
"Yksinkertainen on kaunista ja vaivatonta"
"Koulutus helpotti prosessin etenemistä"

Kielteisiä vastauksia:

"Paljon turhaa työtä"
"Olosuhteet sanelevat pitkälti ops:n"
"Aikaa vievää, tavoitteiden pyörittelyä"
"Sanelupolitiikkaa, ei kompromisseja"
"Ei motivoituneet ihmiset toteuttamassa mahdotonta projektia"
"Liikaa filosofointia"

Kokemukset opetussuunnitelman laadintaprosessista luokiteltiin uudelleen kahteen luokkaan: myönteinen kokemus ja neutraali, negatiivinen kokemus -luokkaan. Sekä sukupuoliella että iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opetussuunnitelman laadintaprosessin kokemisessa (liite 2, taulukko 2 ja 3).

9.2.3 Liikunnan opetussuunnitelman laadintaprosessi opettajan sukupuolen ja iän mukaan

Liikunnanopettajista 85 prosenttia laati liikunnan opetussuunnitelman yhdessä kollegan kanssa ja 5 prosenttia työskenteli yhteistyössä muiden koulujen kanssa laadittaessa liikunnan opetussuunnitelmaa. Opettajista 9 prosenttia tekivät liikunnan opetussuunnitelman yksin. Sukupuolella ja iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä liikunnan opetussuunnitelman laadintaan.

Opettajilta tiedusteltiin myös oppilaiden osallistumista liikunnan opetussuunnitelman laadintaan. Vastanneista liikunnanopettajista 59 prosenttia otti oppilaat mukaan liikunnan opetussuunnitelman laadintaan. Useimmiten (42 %) oppilaat voivat osallistua suunnitteluun esittämällä toiveita ja ehdotuksia liikuntaohjelmaan. Sekä nais- että miesliikunnanopettajien oppilaat ottivat osaa liikunnan opetussuunnitelman tekemiseen yhtä usein.

9.3 Liikuntakasvatukselle asetettujen tavoitteiden tärkeys ja toteutuminen

Liikunnanopetuksen tavoitteiden tärkeyttä mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = ei lainkaan tärkeä ... 5 = erittäin tärkeä). Liikunnanopettajien mielestä erittäin tärkeitä tavoitteita olivat myönteiset liikuntakokemukset (ka 4.90), myönteinen liikunta-asenne (ka 4.81) sekä liikunnan ilo (ka 4.74). Myös itsetunto (ka 4.49) ja terveellinen elämäntapa (ka 4.47) koettiin erittäin tärkeinä tavoitteina koululiikunnassa. Tärkeitä tavoitteita liikunnanopetuksessa olivat esimerkiksi uimataito (ka 4.44), kunto (ka 3.88) ja liikkuminen luonnossa (ka 3.83). Keskimääräisen tärkeinä tavoitteina liikunnanopettajat pitivät kansallista liikuntakulttuuria (ka 3.21) ja ilmaisutaitoa (ka 3.48) (liite 3, taulukko 4). Myönteiset liikuntakokemukset, liikunnan ilo ja myönteinen liikunta-asenne korreloivat tilastollisessa mielessä erittäin merkittävästi toisiinsa (liite 4, taulukko 5). Jotta tavoitteiden tärkeyttä ja toteutumista voitiin verrata toisiinsa, tavoitteet luokiteltiin uudelleen kolmeen luokkaan tavoitteen tärkeyden mukaan: ei tärkeä tavoite, keskimäärin tärkeä tavoite ja tärkeä tavoite.

Aiemmat opetussuunnitelmat painottivat tavoitteissaan esimerkiksi motorisia perustaitoja ja lajitaitoja ja -tietoja sekä kuntoa. Kuitenkin nämä tavoitteet olivat tässä tutkimuksessa liikunnanopettajien arvioimina vähemmän tärkeitä heidän opetuksessaan. Opettajat pitivät liikunnanopetukselle keskeisenä tavoitteena siis myönteisiä kokemuksia liikuntatunneilla. Huomioitavaa oli myös se, että kansallinen liikuntakulttuuri sai pienimmän keskiarvon, vaikka elämme yhdentyvässä Euroopassa ja kansallista identiteettiä ja erityispiirteitä on pyritty korostamaan (taulukko 13).

TAULUKKO 13. Koululiikunnan tavoitteiden tärkeys (n = 116)

Tärkeysaste (%)					
	1 = ei tärkeä 2 = keskimäärin 3 = tärkeä				
Tavoitteiden tärkeys	1	2	3	ka.	Tärkeysjärj.
Myönteiset liikuntakokemukset	-	-	100	3.00	1
Liikunnan ilo	-	1	99	2.99	2
Myönteinen liikunta-asenne	-	3	97	2.97	3
Itsetunto	-	4	96	2.96	4
Terveellinen elämäntapa	1	4	95	2.94	5
Yhteistyötaidot	1	9	90	2.90	6
Uimataito	4	6	90	2.85	7
Elämykset	-	15	85	2.84	8
Turvalliset liikuntatavat	1	17	82	2.82	9
Kunto	3	18	79	2.77	10
Oman kehon tuntemus	3	22	75	2.72	11
Motoriset perustaidot	3	24	73	2.70	12
Liikkuminen luonnossa	4	30	66	2.62	13
Lajitaidot ja -tiedot	4	42	54	2.51	14
Ilmaisutaito	10	38	52	2.41	15
Esteettiset kokemukset	14	41	45	2.31	16
Kansallinen liikuntakulttuuri	16	50	34	2.17	17

Tavoitteiden toteutumista mitattiin kolmiportaisella asteikolla (1 = ei toteudu, 2 = toteutuu osittain ja 3 = toteutuu). Liikunnanopettajien mielestä parhaiten tavoitteista toteutui myönteiset liikuntakokemukset (ka 2.45), turvalliset liikuntatavat (ka 2.30), liikunnan ilo (ka 2.28) ja yhteistyötaidot (ka 2.22). Vaikka uimataito toteutui keskiarvon (ka 2.09) mukaan osittain, ei se toteutunut lainkaan 27 %:lla liikunnanopettajista. Myöskään kunto-

tavoite ei toteutunut lainkaan 23 %:lla liikunnanopettajista ja sen keskiarvo (ka 1.82) oli toiseksi alhaisin kaikista tavoitteista.

TAULUKKO 14. Koululiikunnan tavoitteiden toteutuminen (n = 113)

Tavoitteiden toteutuminen	Toteutumisaste (%)			ka.	Tot.järj.
	1	2	3		
	1 = ei toteudu				
	2 = toteutuu osittain				
	3 = toteutuu				
Myönteiset liikuntakokemukset	-	55	45	2.45	1
Turvalliset liikuntatavat	1	68	31	2.30	2
Liikunnan ilo	1	70	29	2.28	3
Yhteistyötaidot	3	71	26	2.22	4
Myönteinen liikunta-asenne	-	80	20	2.20	5
Liikkuminen luonnossa	6	70	24	2.18	6
Motoriset perustaidot	4	77	19	2.14	7
Itsetunto	2	84	14	2.13	8
Elämykset	7	74	19	2.12	9
Lajitaidot ja -tiedot	6	78	16	2.10	10
Uimataito	28	35	37	2.10	11
Oman kehon tuntemus	11	79	10	2.00	12
Kansallinen liikuntakulttuuri	13	79	8	1.95	13
Terveellinen elämäntapa	8	91	1	1.93	14
Esteettiset kokemukset	14	84	2	1.88	15
Kunto	24	70	6	1.82	16
Ilmaisutaito	24	73	3	1.79	17

Myönteisiä liikuntakokemuksia pidettiin tärkeimpana tavoitteena koululiikunnassa ja opettajat arvioivat sen myös toteutuvan parhaiten opetuksessaan. Myös liikunnan ilo sai korkean keskiarvon sekä sen tärkeydessä että toteutumisessa. Turvallisia liikuntatapoja

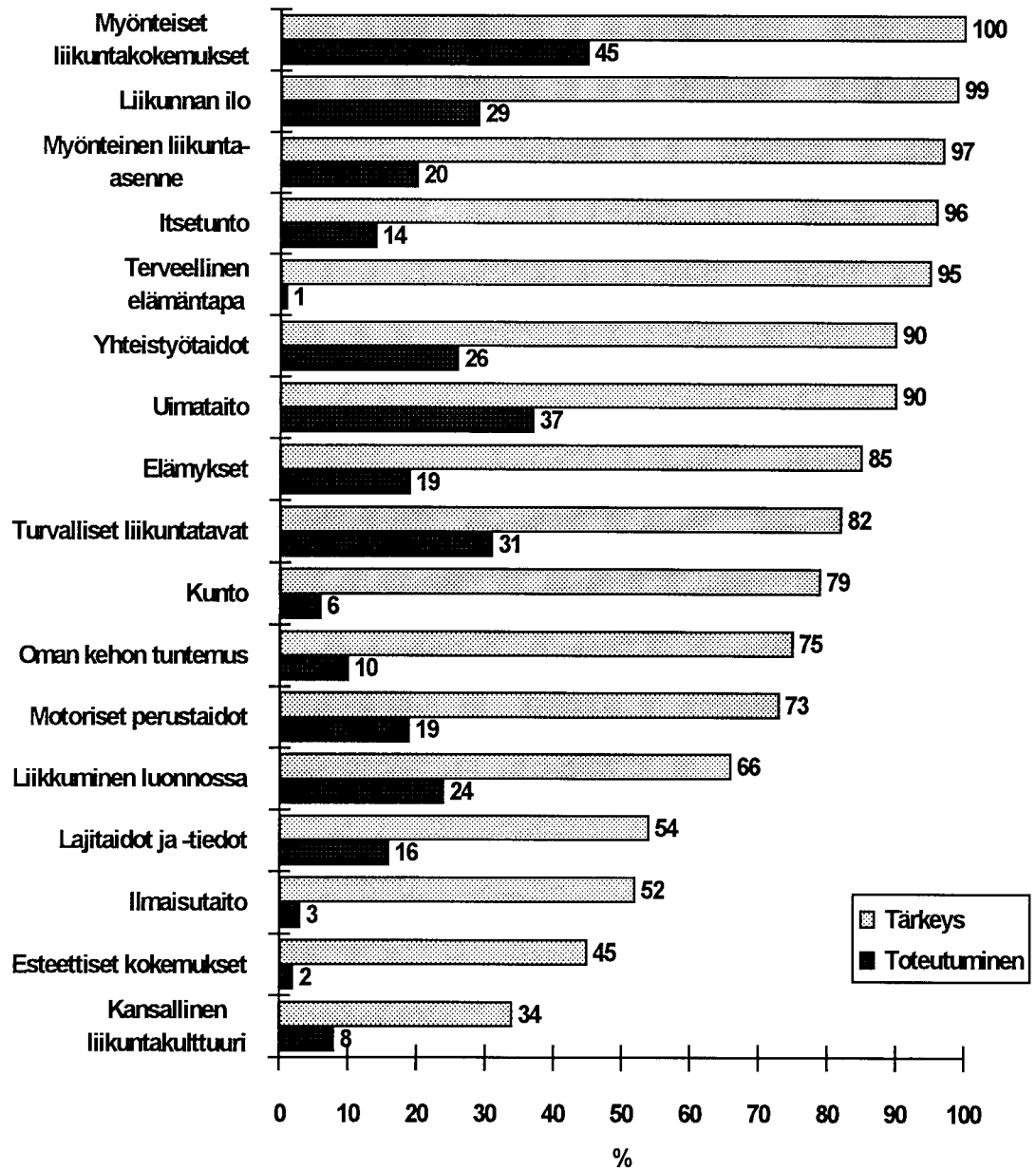
opettajat eivät pitäneet kovinkaan keskeisenä tavoitteena, mutta se toteutui hyvin opetuksessa. Kuntotavoite ei kuulunut tärkeimpien tavoitteiden joukkoon ja sen toteutuminenkin koululiikunnassa arvioitiin heikoksi. Uimataitoa pidettiin tärkeänä tavoitteena, mutta neljäsosalla opettajista se ei toteutunut lainkaan. Tätä selvitettiin lähemmin tutkimalla uimataidon toteutumista ja uinnin useutta oppisisältönä koululiikunnassa suhteessa koulun kokoon.

Pienten koulujen opettajista noin puolet ilmoitti, ettei koululiikunnan tavoite oppilaiden uimataidosta toteudu lainkaan. Tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 15). Suurten koulujen (yli 400 opp.) oppilaat käyvät uimassa enemmän lukuvuoden aikana kuin pienten koulujen (50-200 opp.) oppilaat ja tulos on tilastollisessa mielessä merkitsevä (liite 5, taulukko 6). Kuviossa 5 on opettajien arviot koululiikunnan tavoitteiden tärkeydestä ja toteutumisesta.

TAULUKKO 15. Uimataidon toteutuminen koulun koon mukaan (n = 111)

	Pienet koulut		Keskikokoiset koulut		Suuret koulut		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ei toteudu	9	54	15	34	7	14	31	28
Toteutuu osittain	4	23	16	36	19	38	39	35
Toteutuu	4	23	13	30	24	48	41	37
Yhteensä	17	100	44	100	50	100	111	100

$$\chi^2 = 11.8; df 4; p = .02$$



KUVIO 5. Koululiikunnan tavoitteiden tärkeys ja toteutuminen käytännössä (n = 113)

Jaottelimme tavoitteet kuuteen eri alueeseen käyttäen perusteena opetussuunnitelman perusteiden 1994 esittelemää ryhmittelyä koululiikunnan tavoitteista. Myönteisten liikuntakokemusten tavoitealueen muodostavat myönteiset liikuntakokemukset, liikunnan ilo, myönteinen liikunta-asenne ja elämykset. Fyysisen toimintakyvyn tavoitealueeseen kuuluvat lajitaidot ja -tiedot, motoriset perustaidot ja kunto. Kolmannessa tavoitealueessa ovat yhteistyötaidot, oman kehon tuntemus, itsetunto, ilmaisutaito ja esteettiset

kokemukset. Turvallisista liikuntatavoista ja uimataidosta koostuu neljäs tavoitealue. Viidenteen alueeseen kuuluvat kansallinen liikuntakulttuuri ja liikkuminen luonnossa. Terveellinen elämäntapa muodosti oman tavoitealueensa. Näistä muodostettiin uudet muuttajat tavoitteiden tärkeyden ja käytännön toteutumisen jatkoanalyysiin.

9.3.1 Tavoitteiden tärkeys opettajan sukupuolen ja iän mukaan

Sukupuolella oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys fyysisen toimintakyvyn tärkeyteen koululiikunnan tavoitteena (taulukko 16). Naisten keskiarvo on miehiä suurempi, joten he pitävät fyysistä toimintakykyä tärkeämpänä tavoitteena kuin miehet. Nais- ja miesopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa muiden tavoitealueiden tärkeyden kokemisessa. Opettajan iällä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä missään tavoitealueessa.

TAULUKKO 16. Fyysisen toimintakyvyn tärkeys opettajan sukupuolen mukaan

	Fyysinen toimintakyky			T-testi	Tilastollinen tod.näk.
	N	ka	kh		
Nainen	62	3.85	0.45	1.82	0.036*
Mies	54	3.68	0.55		

* $p < .05$

9.3.2 Tavoitteiden toteutuminen käytännössä opettajan sukupuolen ja iän mukaan

Seuraavaksi selvitettiin opettajan sukupuolen ja iän yhteyksiä eri tavoitealueiden toteutumiseen. Miesopettajat kokivat myönteisyystavoitteen toteutuvan liikunta-tunneilla naiskollegoitaan useammin. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä (taulukko 17).

TAULUKKO 17. Myönteisten liikuntakokemusten toteutuminen opettajan sukupuolen mukaan

	Myönteiset liikuntakokemukset			T-testi	Tilastollinen tod.näk.
	N	ka	kh		
Nainen	61	2.25	0.35	2.15	0.033*
Mies	52	2.39	0.37		

* $p < .05$

Myös opettajan iällä todettiin olevan yhteyttä myönteisten liikuntakokemusten toteutumiseen liikuntatunnilla (taulukko 18). Nuorimmat liikunnanopettajat (R1) kokivat useiten myönteisten liikuntakokemusten tavoitteen toteutuvan koululiikunnassa. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Vanhemmat liikunnanopettajat (R2 ja R3) saattoivat arvioida tavoitteen toteutumista nuoria opettajia kriittisemmin.

Tutkimuksessa selvitettiin myös 2-suuntaisen varianssianalyysin avulla sukupuolen ja iän yhdysvaikutusta myönteisten liikuntakokemusten toteutumiseen koululiikunnassa (liite 5, taulukko 7). Sukupuolella ja iällä ei ollut yhdysvaikutusta, ainoastaan erillisvaikutukset.

TAULUKKO 18. Myönteisten liikuntakokemusten toteutuminen opettajan iän mukaan

Luokiteltu ikä	Myönteiset liikuntakokemukset			ANOVA F-arvo	LSD- moniarvotesti
	N	ka	kh		
27-35 vuotiaat	31	2.48	0.35	5.36** df 2, 110	- R1-R2 - R1-R3
36-46 vuotiaat	36	2.28	0.35		
47-60 vuotiaat	46	2.22	0.34		

** $p < .01$

Myös kansallisen liikuntakulttuurin ja luontoliikunnan tavoitealueen toteutumiseen opettajan iällä oli tässä tutkimuksessa tilastollisesti melkein merkitsevä vaikutus (taulukko 19). Nuoret liikunnanopettajat (R1) kokivat tavoitealueen toteutuvan opetuksessaan vanhempia kollegoitaan (R2 ja R3) paremmin. Mahdollisesti nuoret liikunnanopettajat näkevät kansallisen liikuntakulttuurin ja luonnossa liikkumisen eri tavalla ja väljemmin kuin vanhemmat kollegansa. Tutkittaessa näiden ikäluokkien suhtautumista tämän tavoitealueen tärkeyteen kävi ilmi, että nuorista liikunnanopettajista 24 prosenttia piti tavoitetta tärkeänä tai erittäin tärkeänä ja vastaava prosenttiosuus vanhimmilla opettajilla oli noin 40 prosenttia. Huomattavaa on, että keskimäinen ikäluokka piti tavoitealuetta eniten (43 %) tärkeänä tai erittäin tärkeänä.

TAULUKKO 19. Kansallisen liikuntakulttuurin ja luonnossa liikkumisen toteutuminen opettajan iän mukaan

Luokiteltu ikä	Kansallinen liikuntakulttuuri ja luontoliikunta			ANOVA F-arvo	LSD- moniarvotesti
	N	ka	kh		
27-35 vuotiaat	31	2.21	0.38	3.29* df 2, 110	- R1-R2 - R1-R3
36-46 vuotiaat	36	2.01	0.39		
47-60 vuotiaat	46	2.00	0.37		

* $p < .05$

Muilla tavoitealueilla ei ollut tässä tutkimuksessa tilastollista merkitsevyyttä tavoitteiden toteutumiseen sukupuolen ja iän mukaan.

9.4 Liikunnan opetussuunnitelmien sisällöt

Opettajilta kysyttiin, mitä liikuntamuotoja ja kuinka monta kertaa niitä on liikunnan opetussuunnitelmassa lukuvuoden aikana. Liikuntatunneilla pelattiin useiten eri pallopelejä. Viiden eniten esiintyvän liikuntamuodon joukossa oli neljä pallopelejä, joista koripallo oli eniten koulussa pelattu pallopelejä. Salibandy tai sähly on noussut tuoreena palloilulajina perinteisten pallopelien rinnalle ja tämä kertoo pelin soveltuvuudesta koululiikuntaan. Liikunnanopettajilta tiedusteltiin myös, mitä muita lajeja heillä on perinteisten oppisisältöjen lisäksi omassa liikunnan opetussuunnitelmassaan. Opettajat olivat kirjanneet seuraavia lajeja: keilailu, ammunta, ultimate, melonta / soutu, squash, itsepuolustus, kiipeily, pöytätennis, golf, rullaluistelu ja ratsastus. Seuraavalla sivulla taulukossa 20 ovat koululiikunnan oppisisällöt.

TAULUKKO 20. Lukuvuoden aikana esiintyvät liikuntamuodot (n = 109)

Oppisisällön useus (%)					
	1 = ei lainkaan				
	2 = 1-5 kertaa lukuvuodessa				
	3 = 6-10 kertaa tai enemmän				
Oppisisältö	1	2	3	ka	Useus järj.
Koripallo	-	62	38	2.43	1
Salibandy / sähly	-	69	31	2.39	2
Jääpelit	2	67	32	2.34	3
Pesäpallo	-	73	27	2.32	4
Tanssi	1	73	26	2.30	5
Luistelu	5	66	29	2.29	6
Lentopallo	-	75	25	2.28	7
Leikit	11	66	23	2.25	8
Yleisurheilu	3	71	26	2.24	9
Kuntoilu	4	75	21	2.20	10
Perusvoimistelu	9	68	23	2.18	11
Jalkapallo	2	83	15	2.16	12
Telinevoimistelu	7	76	17	2.11	13
Kuntosalityöskentely	4	83	13	2.11	14
Suunnistus	3	88	9	2.10	15
Uinti	14	73	13	2.01	16
Sulkapallo	10	79	11	2.01	17
Aerobic	20	68	12	1.93	18
Rentoutuminen	21	73	6	1.86	19
Maastohiihto	33	62	5	1.73	20
Tennis	34	63	3	1.70	21
Laskettelu	33	66	1	1.68	22
Retkeily	47	53	-	1.53	23
Välinevoimistelu	56	43	1	1.46	24

9.4.1 Liikunnan opetussuunnitelmien oppisisällöt opettajan sukupuolen ja iän mukaan

Sekä nais- että miesopettajat pitivät koripalloa yhtä usein liikuntatunneilla lukuvuoden aikana (taulukko 21). Kuitenkin pallopeleistä salibandyä ja jääpelejä oli miesopettajien tunneilla useammin kuin naisopettajilla. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Naisilla oli puolestaan pesäpalloa ja tanssia miehiä useammin liikuntatunneilla ja ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Naisilla esiintyi aerobicia enemmän kuin miehillä ja jalkapallo oli puolestaan miesopettajilla useammin opetussuunnitelman sisältönä kuin naisopettajilla. Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Iällä ei ollut yhteyttä liikunnan opetussuunnitelmien sisältöjen esiintymiseen lukuvuoden aikana.

TAULUKKO 21. Lukuvuoden aikana esiintyvät liikuntamuodot opettajan sukupuolen mukaan

Liikuntamuoto	Nainen		Mies		T-testi	Tilastollinen tod.näk.	
	N	ka	kh	ka			kh
Koripallo	109	2.38	0.56	2.48	0.64	0.82	-
Salibandy /sähly	109	2.21	0.49	2.58	0.70	3.15	**
Jääpelit	106	2.16	0.46	2.56	0.71	3.41	**
Pesäpallo	109	2.44	0.66	2.19	0.45	2.31	*
Tanssi	109	2.44	0.60	2.15	0.54	2.62	*
Luistelu	105	2.21	0.49	2.39	0.79	1.33	-
Lentopallo	109	2.25	0.47	2.31	0.54	0.64	-
Leikit	103	2.29	0.85	2.21	0.81	0.45	-
Yleisurheilu	109	2.21	0.56	2.27	0.45	0.60	-
Kuntoilu	93	2.16	0.51	2.26	0.62	0.82	-
Perusvoimistelu	108	2.16	0.68	2.20	0.60	0.31	-
Jalkapallo	108	1.98	0.23	2.34	0.59	4.16	***
Telinevoimistelu	108	2.00	0.54	2.24	0.43	2.50	*
Kuntosalityöskentely	109	2.14	0.48	2.08	0.44	0.72	-
Suunnistus	109	2.07	0.42	2.06	0.24	0.19	-
Uinti	108	2.07	0.65	1.94	0.47	1.17	-
Sulkapallo	108	2.09	0.43	1.92	0.52	1.80	-
Aerobic	105	2.21	0.49	1.61	0.53	5.97	***
Rentoutuminen	102	1.98	0.45	1.72	0.58	2.48	*
Maastohiihto	107	1.68	0.54	1.78	0.62	0.86	-
Tennis	102	1.77	0.57	1.61	0.54	1.44	-
Laskettelu	105	1.69	0.51	1.66	0.48	0.32	-
Retkeily	98	1.50	0.51	1.57	0.50	0.64	-
Välinevoimistelu	99	1.62	0.49	1.25	0.49	3.72	***

Liikuntamuodot luokiteltiin jatkoanalyysijä varten seuraaviin luokkiin: perus-, kunto-, väline- ja telinevoimistelu muodostavat voimistelun lajiryhmän. Joukkuepelit koostuvat kori-, jalka- ja lentopallosta. Luontoliikuntaan kuuluvat suunnistus ja retkeily. Talvilajeihin luokiteltiin maastohiihto, laskettelu, luistelu ja jääpelit. Mailapelejä ovat pesäpallo, tennis, sähly / salibandy ja sulkapallo sekä musiikkiliikuntaan kuuluvat tanssi ja aerobic. Kuntoliikunta koostuu kuntosalityöskentelystä ja kuntoilusta. Uinti, yleisurheilu, leikit ja rentoutuminen ovat kukin omana kokonaisuutenaan.

Opettajan sukupuolella oli yhteyttä musiikkiliikunnan useuteen koululiikunnassa. Naisopettajien opetussuunnitelmassa oli tanssia ja aerobicia useammin kuin miesopettajien suunnitelmissa. Tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä (taulukko 22). Kuitenkaan iällä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Naisopettajat pitävät miehiä useammin myös rentoutumista. Tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä (liite 6, taulukko 8).

TAULUKKO 22. Musiikkiliikunta oppituntien sisältönä opettajan sukupuolen mukaan

	Musiikkiliikunta			T-testi	Tilastollinen tod.näk.
	N	ka	kh		
Nainen	57	2.3	0.48	5.13	.000***
Mies	52	1.9	0.40		

*** $p < .001$

Miesliikunnanopettajien tunneilla pelattiin joukkuepelejä useammin kuin naisopettajien tunneilla (taulukko 23). Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Opettajan ikä ei ollut yhteydessä joukkuepelien useuteen koululiikunnassa. Joukkuepelien useuteen liikunnassa vaikutti sukupuolen lisäksi myös koulun koko. Pienten koulujen (51-200 oppilasta) liikunnanopettajilla oli useammin joukkuepelejä liikuntatunneilla kuin suurempien koulujen opettajilla (liite 6, taulukko 9).

TAULUKKO 23. Joukkuepelit liikuntatuntien sisältönä opettajan sukupuolen mukaan

	Joukkuepelit			T-testi	Tilastollinen tod.näk.
	N	ka	kh		
Nainen	57	2.2	0.33		
Mies	52	2.4	0.49	2.14	0.03*

* $p < .05$

Miesopettajien tunneilla oli myös talvilajeja useammin kuin naisopettajilla. Ero oli tilastollisesti melkein merkitsevästi (liite 6, taulukko 10). Sukupuolella ja iällä ei ollut yhteyttä muiden liikuntamuotojen useuteen.

9.4.2 Liikunnan opetussuunnitelmien oppisisällöt koulun koon mukaan

Liikunnan opetussuunnitelmassa olevat liikuntamuodot, ja se miten usein näitä toteutetaan käytännössä, ovat riippuvaisia useista tekijöistä. Opettajan ja oppilaan lisäksi oppituntien sisältöjen valintaa ohjaavat muun muassa resurssikysymykset. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin koulun kokoa yhtenä tällaisena tekijänä. Aiemmin tutkimuksen tuloksissa on viitattu tämän muuttujan merkitykseen esimerkiksi uimataidon toteutumisessa. Sukupuolen lisäksi, koulun koolla todettiin olevan vaikutusta talvilajien useuteen liikunnan opetussuunnitelman sisältönä. Pienillä kouluilla olivat talvilajit useammin liikuntatuntien aiheena kuin suuremmissa kouluissa. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä (taulukko 24).

Kun ristiintaulukoitiin talvilajeihin liittyvät opetustilat ja niiden käyttömahdollisuus koulun koon mukaan, tulokset tukivat varianssianalyysiä (liite 7, taulukko 11 ja 12). Kaikkien pienten koulujen liikunnanopettajat saivat luistinradan tarvittaessa käyttöönsä, kun taas suurten koulujen opettajista neljä viidestä voi käyttää luistinrataa halutessaan. Lähes kaikki pienten koulujen opettajat voivat käyttää tarvittaessa hyväkseen myös hiihtomaastoa. Keskikokoisista kouluista 2/3:lla ja suurista kouluista vajaalla 4/5:lla on mahdollisuus järjestää hiihtoa.

TAULUKKO 24. Talvilajien useus oppisisältönä koulun koon mukaan

Koulun koko	Talvilajit			ANOVA F-arvo	LSD- moniarvotesti
	N	ka	kh		
(R1) Pienet koulut	15	2.28	0.44	6.24** df 2, 106	- R1-R2 - R1-R3
(R2) Keskikokoiset koulut	44	2.02	0.37		
(R3) Suuret koulut	50	1.93	0.27		

** p < .01

Koulun koolla oli yhteys myös voimistelun useuteen liikunnan opetussuunnitelman sisältönä (taulukko 25). Pienillä kouluilla on enemmän voimistelua (teline-, väline-, perus- ja kuntovoimistelua) lukuvuoden aikana kuin suuremmilla kouluilla. Tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä.

TAULUKKO 25. Voimistelun useus oppisisältönä koulun koon mukaan

Koulun koko	Voimistelu			ANOVA F-arvo	LSD- moniarvotesti
	N	ka	kh		
(R1) Pienet koulut	15	2.18	0.42	3.99* df 2, 105	- R1-R2 - R1-R3
(R2) Keskikokoiset koulut	44	1.88	0.33		
(R3) Suuret koulut	49	1.94	0.40		

* p < .05

Muilla oppisisältökokonaisuuksilla ei ollut jatkoanalyseissä tilastollista merkitsevyyttä koulun koon mukaan.

9.5 Liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen yläasteella ja lukiossa

9.5.1 Yläasteen valinnaiset liikuntakurssit

Opettajilta kysyttiin, mitä valinnaisia liikuntakursseja he järjestävät koulussaan. Yläasteella oli valinnaiskursseiden sisältönä useiten palloilu (89 %). Seuraavaksi eniten järjestettiin kursseja, joiden sisältöinä oli eri liikuntalajeja. Tanssi, mailapelit ja luontoliikunta olivat valinnaisina liikuntakursseina kolmasosalla yläasteen liikunnanopettajista (liite 8, taulukko13). Tämän tutkimuksen perusteella yläasteella järjestettiin keskimäärin 3.4 valinnaiskursssia koulua kohden. Taulukossa 26 on yläasteen valinnaiset liikuntakurssit.

TAULUKKO 26. Yläasteen valinnaiset liikuntakurssit (n = 247)

Valinnaiskurssi	f	%
Palloilu	73	30
Eri lajit	44	18
Tanssi	27	11
Mailapelit	27	11
Luontoliikunta	26	11
Kuntoilu	18	7
Musiikkiliikunta	6	2
Muu	26	10
Yhteensä	247	100

Muita yläasteen valinnaisia liikuntakursseja olivat esimerkiksi: bodaus, purjehdus, keilailu, luova liikunta ja ensiapu.

Liikunnanopettajat olivat markkinoineet yläasteensa valinnaisia liikuntakursseja seuraavin nimikkein:

"Paino pallo pyörimään"

"Löytöretkelle lajeihin"

"Vetelästä vetreäksi"

"Pallo on sinun"

"Sählyt solakaksi"

"Lumikenttien kutsu"

"Palloilusta piristystä"

"Look good feel good"

"Yhdessä iloa liikunnasta"

"Pesältä pesälle"

"Mailateatteri"

"Valloita vesi"

9.5.2 Lukion syventävät ja soveltavat liikuntakurssit

Virkistys- ja stressinhallintakurssi oli eniten järjestetty lukion syventävien liikuntakurssien kirjosta (62 %). Taitokurssin tarjosivat yli puolet liikunnanopettajista ja noin 40 prosenttia opettajista järjesti vanhat tanssit kurssia ja palloilukurssia (liite 8, taulukko 14). Tässä tutkimuksessa lukion syventäviä kursseja järjestettiin keskimäärin 3.3 kappaletta koulua kohden. Taulukossa 27 on lukion syventävät liikuntakurssit.

TAULUKKO 27. Lukion syventävät liikuntakurssit (n = 190)

Syventävä kurssi	f	%
Virkistys ja stressinhallinta	39	21
Taito	34	18
Vanhat tanssit	27	15
Palloilu	26	14
Kunto	22	12
Yhdessä liikkuen	12	5
Uudet lajit	12	5
Muu	18	10
Yhteensä	190	100

Muita lukion syventäviä liikuntakursseja olivat: itsepuolustus, telemark, Poloneesi, akrobatia ja tramboliini, oma liikuntaohjelma ja lastenliikunnan ohjauskurssi. Lukiossa syventäviä ja soveltavia kursseja markkinoitiin esimerkiksi seuraavin nimikkein:

<i>"Syksyyn säpinää"</i>	<i>"Kesähäksi kuntohon"</i>
<i>"Ruskavaellus"</i>	<i>"Bodykurssi"</i>
<i>"Tosimiesten kuntokurssi"</i>	<i>"Loppukiri"</i>
<i>"Stressinpoisto"</i>	<i>"Pelimiehestä juristiksi"</i>

Luontoliikuntaa tarjottiin yli puolessa (54 %) lukion liikunnanopettajien soveltavien kurssien tarjottimista. Wanhat tanssit esiintyivät myös soveltavana liikuntakurssina kolmanneksessa tapauksista. Eri lajien kurssi ja valmennuskurssi oli noin 30 prosentilla liikunnanopettajista soveltavana kurssina lukiossa (liite 8, taulukko 15). Tämän tutkimuksen mukaan lukiossa järjestettiin keskimäärin 2.4 liikunnan soveltavaa kurssia. Taulukossa 28 on lukion soveltavat liikuntakurssit.

TAULUKKO 28. Lukion soveltavat liikuntakurssit (n = 127)

Soveltava kurssi	f	%
Luontoliikunta	30	24
Wanhat tanssit	20	16
Eri lajit	18	14
Valmennus	17	13
Projekti	9	7
Musiikkiliikunta	7	6
Liikunta ammatiksi	5	4
Muu	21	16
Yhteensä	127	100

Muita lukion soveltavia liikuntakursseja olivat: golf, purjelautailu, beach-volley, ilmaisutaito, näyttämöilmaisu, liikuntaohjelman laadinta ja toteutus sekä liikuntatapahtuman järjestäminen.

9.5.3 Kuvaus liikuntaa valitsevista oppilaista

Opettajilta tiedusteltiin arviota siitä, millaiset oppilaat valitsevat liikuntakursseja. Opettajien vastausten pohjalta muodostettiin kaksi luokkaa. Toiseen luokkaan tulivat ns. liikunnalliset oppilaat ja toinen luokka nimettiin luokaksi ”muut”. Liikuntaa valitsevista oppilaista oli 70 % liikunnallisia ja noin 30 % luokassa muut oppilaat. Opettajan sukupuolella (taulukko 29) ja iällä (liite 9, taulukko 16) ei ollut yhteyttä liikuntaa valitsevien oppilaiden kuvauksiin.

TAULUKKO 29. Nais- ja miesopettajien kuvaus liikuntaa valitsevista oppilaista (n = 107)

Kuvaus	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Liikunnalliset oppilaat	38	67	38	76	76	71
Muut oppilaat	19	33	12	24	31	29
Yhteensä	57	100	50	100	107	100

$\chi^2 = 1.1$; df 1; NS

Opettajat luonnehtivat kuvauksissaan oppilaita seuraavasti:

Liikunnalliset:

”Sportit, kokeilunhaluiset”
”Liikunta-alalle tähtäävät”
”Reippaat, eloiset”
”Oppilaat, jotka haluavat liikkua ja rentoutua koulutyön ohessa”
”Positiivisesti liikuntaan asennoituneet”
”Oppilaat, jotka ovat nauttineet liikunnasta jo yläasteen aikana”

Muut:

”Laiskat, jotka eivät saa kursseja muuten täyteen”
”Joitakin huuserityyppejä, koska uskovat pääsevänsä kaikkein vähemmällä”
”Tavallista vilkkaammat lapset”
”Sosiaalisesti ongelmalliset”

10 POHDINTA

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää kouluihin kohdistuneiden muutosten yhteyttä koululiikuntaan. Vuonna 1994 voimaan tulleiden opetussuunnitelmauudistusten yhteyksiä liikunnanopetukseen tarkasteltiin opetussuunnitelman, koululiikunnan tavoitteiden ja sisältöjen sekä liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisen kautta.

10.1 Menetelmällinen tarkastelu

Tutkimus oli kyselytutkimus, johon osallistui yläasteen ja lukion liikunnanopettajia ympäri Suomea (N = 116), joten tutkimuksesta saatuja tietoja voidaan jossain määrin yleistää koko maata koskeviksi. Tutkimuksella haluttiin selvittää opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksia koululiikuntaan ja saada mahdollisimman hyvä kuva muutoksen vaikutuksista Suomessa. Kyselylomake soveltui hyvin suhteellisen laajan aineiston hankintaan. Haastattelututkimuksella olisi saatu syvällisempää tietoa uudistuksen tuomista muutoksista, mutta se olisi vienyt paljon enemmän aikaa ja resursseja, joten se ei soveltunut tutkimuksen tarkoitukseen.

Tämän kyselytutkimuksen palautusprosentti oli 57, ja sitä voidaan pitää tyypillisenä palautusprosenttina postikyselylle. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 1997, mikä saattoi vaikuttaa vastausaktiivisuuteen. Kun kouluvuosi alkaa lähestyä loppuaan, moni opettaja kokee työnsä rasittavammaksi kuin esimerkiksi alkusyksystä. Mittausajankohta ei ollut siis paras mahdollinen. Kyselylomakkeet lähetettiin liikunnanopettajien kotiosoitteisiin, millä oletettiin olevan positiivinen vaikutus palautusprosenttiin. Koehenkilöiden sen hetkiset kotiosoitteet selvitettiin Jyväskylän Maistraatin avulla ja tällä pyrittiin varmistamaan se, että vastaajat saavat kyselyn henkilökohtaisesti. Kuitenkin kyselyn palautusprosentti jäi melko alhaiseksi, vaikka aihe on ajankohtainen liikunnanopettajille.

Vuonna 1986 opintonsa aineenopettajina aloittaneiden alhaisinta palautusprosenttia (50 %) verrattuna muihin osaotoksiin voidaan selittää osaksi sillä, että työuran alkuvaiheessa on paljon suunnittelu- ja organisointitehtäviä, ja nämä vievät paljon sekä energiaa että aikaa. Lisäksi monella vastaajalla saattaa perheen perustaminen olla ajankohtaista, joka osaltaan

voi vaikuttaa vastausaktiivisuuteen. Eräänä selittäjänä voidaan pitää myös sitä, että heillä ei ole vertailupohjaa aikaisempiin opetussuunnitelmiin samalla tavoin kuin pidempään liikunnanopettajina toimineilla. Tästä syystä vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen tuomia muutoksia he eivät pidä niin merkittävinä.

Kyselylomakkeeseen vastaamiseen kului melko runsaasti aikaa, koska se oli suhteellisen laaja. Kuitenkin palautetuista kyselylomakkeista havaitsi sen, että vastaamiseen oli paneuduttu huolella. Pääosiltaan mittarin kysymykset olivat onnistuneet. Kuitenkin tulosten analysointia ja tulkintaa olisi helpottanut, jos koululiikunnan tavoitteita käsittelevä mittarin osa olisi ollut asteikoltaan samanlainen sekä tavoitteiden tärkeydessä että tavoitteiden toteutumisessa.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentää summamuuttujien muodostaminen teoriapohjan eikä faktorianalyysin avulla. Summamuuttujat muodostettiin opetussuunnitelman perusteiden 1994 esittämän ryhmittelyn mukaan, joka soveltui tutkimuksen analysoinnin pohjaksi paremmin kuin faktoroinnin tulos. Koska kyseessä on liikunnanopettajien omien käsitysten ja mielipiteiden selvittäminen, on oletettavaa, että mittarin reliabiliteetti voi jäädä alhaiseksi. Joissain tapauksissa summamuuttujien reliabiliteettikerrointa olisi voitu korottaa jättämällä yksittäinen muuttuja pois, mutta muuttuja oli tärkeä kokonaisuuden kannalta. Esimerkiksi tavoitealueen tärkeyden summamuuttuja, myönteiset liikuntakokemukset, olisi saanut Cronbachin alfa-arvoksi .70, jos elämyksellisyys olisi jätetty huomioimatta. Kuitenkin mittari antaa tutkimusaiheen kannalta luotettavaa ja tarkoituksenmukaista tietoa.

Tutkimustulosten ajallista pysyvyyttä on vaikea ennakoida, koska koulumaailma on jatkuvassa dynaamisessa muutosprosessissa. Myös yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset tulevat vaikuttamaan kouluinstituution toimintaan ja henkeen yhä suuremmin ja nopeammassa aikataulussa. Koska uudistettu opetussuunnitelma oli ollut voimassa ainoastaan noin kolme vuotta aineiston keruuvaiheessa, eivät kaikki muutokset ole vielä konkreetisti havaittavissa tässä tutkimuksessa. Usein uudistusten seuraukset ovat vakiintuneet arkipäiväisiksi vasta useamman vuoden kuluttua.

10.2 Opettajien kokemukset opetussuunnitelmauudistuksen yhteyksistä työhönsä

Tässä tutkimuksessa noin puolet liikunnanopettajista oli kokenut roolinsa opettajana muuttuneen. Opettajasta on tullut yhä enemmän ohjaaja ja organisaattori. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Jauhiaisen (1995) ja Syrjäläisen (1994) tutkimuksissa, joissa opettajien rooli oli voimistunut ohjaajan, avustajan sekä organisaattorin suuntaan. Toimimiseen ohjaajana vaikuttaa valinnaisliikunnan lisääntyminen ja erityisesti uusien liikuntalajien kokeileminen. Opetus- ja oppimiskäsityksissä on myös tapahtunut muutosta. Nykyisin on vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, jolle on ominaista opettajan rooli ohjaajana.

Naiset olivat kokeneet opetukseen liittyvän suunnittelutyön lisääntyneen ja työn muuttuneen monipuolisemmaksi. Vastaavasti miesten mielestä koulun ulkopuolinen toiminta on lisääntynyt. Ryhmäkokojen suureneminen johtaa tilanteisiin, joissa opetusryhmä on organisoitava useaan eri suorituspaikkaan. Naisten kokemaa suunnittelutyön lisääntymistä voidaan selittää osaksi lisääntyneellä valinnaiskurssitarjonnalla ja sillä, että naiset suhtautuvat tunnollisemmin työhönsä sekä käyttävät enemmän aikaa kirjalliseen suunnitteluun kuin miehet. Tulos tukee Varstalan (1997) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan naiset käyttävät enemmän aikaa opetuksen suunnitteluun kuin miehet. Miehet puolestaan suunnittelevat opetustaan ehkä suurpiirteisemmin: toteutukseen liittyvät yksityiskohdat he jättävät merkitsemättä muistiin ja toteuttavat ne ilman kirjallista ennakkosuunnittelua. Toisaalta voidaan ajatella, että sekä naiset että miehet suunnittelevat yhtä paljon, mutta opetussuunnitelma-ajattelun prosessiluonne saa erilaisen merkityksen. Naiset saattavat pyrkiä prosessissaan liiankin uudenlaiseen ja tarkkaan suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin ja tämä lisää työn määrää. Joissakin tapauksissa saattaa syntyä tilanne, jossa yhteissuunnittelun tuloksena saadaan aikaan hyvät ideat ja ajatukset tulevasta kurssista, mutta puhtaaksi kirjoittaminen ja loppuhionta jää useasti toisen hoidettavaksi.

Syrjäläisen (1994) tutkimuksessa opetussuunnitelmatyössä esiintyi sekä myönteisyyttä että muutosvastarintaa. Myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että yli 2/3 liikunnanopettajista piti koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaa positiivisena työnä. Kuitenkin miehet kokivat naisia usemmin laadintaprosessin myönteisenä. Naiset pitivät suunnitteluprosessia usein aikaa vievänä, mutta ilmeisesti miehet liikkuvat ajattelussaan suurpiirteisemmällä tasolla

eivätkä pyri ratkaisemaan jokaista yksityiskohtaa ja eteen tulevaa ongelmaa vaan antavat ”ajan hoitaa”.

Nykyään Suomessa opetussuunnitelman laadintaprosessi on siirtynyt kouluille kouluhallinnollisen päätöksenteon hajauttamisen myötä, kun taas esimerkiksi Englannissa ja Yhdysvalloissa kehitys kulkee kohti keskitettyä, valtakunnallista ohjausta. Suurin osa liikunnanopettajista piti hajautettua päätöksentekoa hyvänä muutoksena Suomessa. Kuitenkin Yhdysvalloissa hajautettu opetussuunnitelman laadinta johti liian moninaisiin suuntauksiin, mitä on Suomessa varottava, jotta eri koulujen välillä säilyisi riittävä tasa-arvo.

10.3 Koululiikunnan tavoitteiden tärkeys ja toteutuminen

Tutkimus osoitti, että tämän päivän koululiikunnan keskeisimmät tavoitteet liikunnanopettajien mielestä ovat tarjota myönteisiä liikuntakokemuksia ja liikunnan iloa, aikaansaada myönteinen liikunta-asette ja vahvistaa itsetuntoa. Varstalan (1997) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat ilmoittivat liikuntatuntiansa päätavoitteiksi fyysisen kunnon, liikuntataitojen kehittämisen sekä ilon sekä virkistyksen tuottamisen ja pyrkivät myös toteuttamaan opetussuunnitelmaa tavoitteiden osalta siten kuin se oli mahdollista muiden tekijöiden puitteissa. Varstalan tutkimuksen aineisto oli kerätty 1980-luvun alussa. Vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistus painotti myös näitä tavoitteita keskeisinä liikunnanopetukselle. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen myötä liikunnanopettajasta tuli oman opetuksensa suunnittelija ja tämän tutkimuksen mukaan opettajan itsensä asettamat tavoitteet liikunnanopetukselle poikkeavat aiemmin opetushallituksen asettamista tavoitteista. Näin pystytään reagoimaan muuttuvaan yhteiskuntaan joustavammin.

Fyysinen kunto ja liikuntataitojen kehittäminen ovat jääneet vähempiarvoisiksi tavoitteiksi, ja opettajat ovat nostaneet myönteiset liikuntakokemukset ja myönteisen liikunta-asetteen keskeisiksi tavoitteiksi koululiikunnassa. Tavoitteiden asettelussa voidaan nähdä ajatus liikunnan saamisesta elinikäiseksi harrastukseksi. Juuri koulussa saadut kokemukset liikunnasta ovat pohja tulevaisuuden liikuntaharrastukselle, ja tässä ollaan tehty uusia

linjavalintoja tavoitteiden asettelulla. Toisaalta myönteisten tavoitteiden painotuksessa on varmasti osatekijänä myös opettajan omat edut. Jos kaikille yhteisten liikuntakurssien tavoitteet eivät palvele myönteisen liikunta-asenteen syntymistä, se voi vaikuttaa oleellisesti myös valinnaisliikuntaan osallistuvien oppilaiden tai opiskelijoiden lukumäärään ja tätä kautta opettajan toimeentuloon.

Nuorelle liikunnanopettajalle on opinnoissa iskostettu mieleen lajitietojen- ja taitojen merkitys liikunnanopetuksen tavoitteina kuntoa ja motorisia taitoja unohtamatta. Kuitenkin tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että ”kentällä” olevat opettajat eivät pidä näitä tavoitteita opetuksessaan keskeisinä. Tavoitteiden asettelussa tulisi löytää se ”kultainen keskitie”, joka palvelisi näitä molempia pyrkimyksiä, ja siihen uudistunut opetussuunnitelma-ajattelu tarjoaa puitteet. Liikunnasta ei saa tulla oppiainetta, joka korostaa vain hauskanpitoa. Ehkä opettajaopinnoissa voitaisiin entistä enemmän kiinnittää huomiota harjoitteiden toimivuuden lisäksi niiden mielekkyyteen juuri myönteisten liikuntakokemusten saamiseksi. Näin voitaisiin viedä taitotavoitteita lävitse eräällä tavalla ”huijaamalla”.

Myönteiset liikuntakokemukset olivat tärkein koululiikunnalle asetuista tavoitteista ja tämä tavoite toteutui myös parhaiten liikunnanopettajien arvioimana. Yhteistyötaidot toteutuivat varsin hyvin liikunnanopetuksessa, ja niiden kehittämistä pidettiin myös tärkeänä tavoitteena. Liikunta tarjoaa monia hyviä tilaisuuksia harjaannuttaa ja kehittää oppilaan yhteistyötaitoja. Opettaja voi didaktisin keinoin järjestää sellaisia harjoitteita, joissa voidaan oppilaan yksilölliset tarpeet ottamalla huomioon kehittää yhteistyötaitoja, esimerkiksi erilaisten avustustehtävien kautta. Yhteistyötaidot ovat tulevaisuuden työelämässä erittäin tärkeitä taitoja, joita mitataan esimerkiksi työhönottotilanteissa. Tässä koulun tulee kantaa oma osansa vastuusta ja valmentaa oppilaita kohtaamaan ja selviytymään tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Uimataito tavoitteena toteutui tässä tutkimuksessa toiseksi parhaiten kaikista tavoitteista, mutta vastaavasti se jäi toteutumatta kaikkein useimmin. Peräti 28 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että uintitavoite ei toteudu heidän opetuksessaan. Usein kouluilla ei ole mahdollisuutta käydä uimassa koko lukuvuonna tai uintikerrasta tulee lähinnä tutustumiskäynti uimahalliin. Tähän vaikuttaa kuntien yleinen taloudellinen tila. Varsinkin

pienien koulujen oppilaat eivät pääse uimaan, koska uimahalliin meno edellyttää useimmiten yhteiskuljetusta. Koska maamme on hyvin vesistöinen ja viime kesän eli kesän 1997 hukkumistilastot olivat erityisen synkät, ei opetusta ja erityisesti liikunnanopetusta koskevia säästöjä saisi kohdistaa kaikille Suomessa asuville tärkeään uintitaitoon.

10.4 Liikunnan opetussuunnitelmien sisällöt

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että eri palloilulajit olivat koululiikunnan sisältönä useiten lukuvuoden aikana. Erityisesti koripallo ja salibandy tai sähly esiintyivät pallopeleistä eniten. Salibandy on noussut uutena lajina erittäin suosituksi koululajiksi, koska se soveltuu kaikille oppilaille. Se ei vaadi oppilaalta korkeaa taitotasoa onnistuneen pelielämyksen saamiseksi ja toisaalta siinä on elementtejä, jotka tukevat jääpelien opetusta. Esimerkiksi lentopallossa tarvitaan suhteellisen hyvät perustaidot, jotta pelistä saataisiin ehjä kokonaiskäsitelmä ja peli olisi mielekästä. Myös Grahamin (1992) mukaan lentopallossa pelaajien taitojen tulee olla riittävän kehittyneet, jotta peli onnistuisi. Koripallon vankka suosio koulupelinä pohjautuu suhteellisen helposti opetettaviin perustaitoihin ja lisäksi opettaja ei tarvitse mitään erityisvälineitä toiminnan käynnistämiseen.

Liikunnan opetussuunnitelman sisältöihin saattaa vaikuttaa myös se, minkälaista kerho- ja kilpailutoimintaa koulun sisällä ja koulujen välillä on. Monissa kouluissa on eri luokkien välisiä turnauksia tai sarjoja esimerkiksi salibandyssä. Mikäli oppilaat pääsevät vaikuttamaan liikunnan opetussuunnitelman sisältöihin, monissa tapauksissa he haluavat lajeja, joissa he mittelevät taitojaan toisia luokkia vastaan. Perinteisen lajikirjon lisäksi on suuri joukko muita lajeja, joihin oppilaat pääsevät tutustumaan. Esimerkiksi keilailua, ammuntaa ja melontaa on jo monien koulujen ohjelmassa.

Vanhan opetussuunnitelman mukaan tytöillä tuli painottaa voimistelua enemmän kuin pojilla ja pojilla painotuksena esitettiin puolestaan palloilua. Aikaisemmin tytöillä oli voimistelua, mutta nykyisin se on laajentunut enemmän musiikkiliikunnan suuntaan. Musiikkiliikunta käsittää esimerkiksi jazzin, aerobican, afron, streetin ja hip hopin. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että tämä sama painotus tyttöjen ja poikien liikunnan opetussuunnitelman sisällöissä olisi vielä olemassa. Tuloksista kävi ilmi, että

naisliikunnanopettajilla oli miehiä useammin musiikkiliikuntaa ja miesliikunnanopettajilla oli naisia useamman joukkuepelejä (koripallo, lentopallo ja jalkapallo). Ehkä tässä ilmenee suomalaisen liikuntakulttuurin perinteet nyky muodossaan eli naisvoimistelu ja miesten kilpaurheilullisuus.

10.5 Liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen

Tutkimus osoitti, että yläasteen valinnaiskursseiden sisältönä oli useiten palloilua. 90 prosenttia kouluista tarjosi palloilua valinnaiskursseina. Nykyisin joukkueurheilu on tullut yhä suosittumaksi verrattuna yksilöurheiluun. Esimerkiksi jääkiekolla on valtaisa suosio nuorten parissa. Tällainen suuntaus heijastuu väistämättä myös koululiikunnan valinnaiskursseihin. Opettajan tulee siis tarjota sitä, mitä ”asiakkaat” haluavat. Koululiikunnassa voidaan tarjota kaikille tunnetta joukkuepeleihin liittyvästä ”hengestä”. Toisaalta uudet ja oudommat lajit ovat myös oppilaiden mielenkiinnon kohteena, sillä eri lajien kurssi oli toiseksi suosituin valinnaiskurssi yläasteella. Näillä kursseilla oppilailla on esimerkiksi mahdollisuus kokeilla omia rajojaan turvallisesti asiantuntijoiden parissa, riippuen kurssisisällöstä.

Lukion syventävien liikuntakurssien tarjottimesta suosituin oli virkistys- ja stressinhallintakurssi. Tätä kurssia markkinoidaan varmasti ylioppilaskirjoituksiin valmistautuville opiskelijoille ja liikunta tarjoaakin mainion vastapainon tiiviille opiskelulle, jolla voidaan selittää kurssin suosiota. Toisaalta, miksi kurssia ei markkinoitaisi myös opettajakollegoille, jos siihen ei ole käytännön esteitä? Tiedetäänhän varsin hyvin, kuinka opettajan stressinsieto alenee syys- ja kevätlukukauden tiettyssä vaiheessa. Ehkä opettajien ja opiskelijoiden yhteiskurssi toisi uusia ulottuvuuksia kouluelämään.

Vanhat tanssit olivat koulusta riippuen joko syventävänä tai soveltavana liikuntakurssina. Nykyään vanhat tanssit on yksi vapaavalintainen kurssi, jolla liikunnanopettaja saa itselleen kaivattuja lisätunteja. Soveltavien kurssien suosituin liikuntakurssi oli luontoliikunnan kurssi. Luontoliikuntakurssin sisältönä mainostetaan nykyisin pinnalla olevia käsitteitä kuten survival- ja henkiinjäämistaidot. Myös liike-elämässä tämäntyyppiset tapahtumat ovat suosiossa. Ehkä nyky nuorella on halu päästä tutustumaan suomalaiseen luontoon ja sen

tarjoamiin erilaisiin elämyksiin. Tähän saattaa vaikuttaa myös se, että Suomea mainostetaan maailmalle luonnonkauniina ja ainutlaatuisena. Nykynuori saattaa olla myös vieraantunut suomalaisesta luonnosta, ja hänellä on tarve kokea luonto henkilökohtaisesti.

Liikunnanopettajan koulutuksessa ei ole riittävästi otettu huomioon, kuinka tärkeää on osata suunnitella, markkinoida ja toteuttaa valinnaiskursseja. Tulevaisuudessa tulee koulutuksessa korostaa valinnaiskurssien merkitystä liikunnanopettajan työssä. Varsinkin lukiossa liikunta joutuu kamppailemaan olemassaolostaan ylioppilaskirjoituksissa olevien aineiden kanssa ja tässä taistossa markkinointitaitoja tarvitaan!

10.6 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mitkä olivat opettajien arvioimina keskeisiä tavoitteita oppilaan kannalta liikunnassa. Parhaillaan koululiikuntaprojektissa tutkitaan myös peruskoulun yläasteen ja lukion oppilaiden arvioita koululiikunnan tavoitteista. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, kohtaavatko opettajan ja oppilaan asettamat tavoitteet koululiikunnassa.

Näiden tulosten mukaan näyttäisi siltä, että liikuntaa eivät valitse sitä eniten tarvitsevat oppilaat. Olisi haastavaa tutkia, mitä eri tekijöitä on näiden oppilaiden taustalla ja voidaanko heidän asenteeseensa liikuntaa kohtaan vaikuttaa positiivisesti, jotta heissä heräisi innostus liikuntaa kohtaan.

Opetussuunnitelmaudistus oli ollut voimassa tätä aineistoa kerätessä noin kolme vuotta. Muutoksen kaikki vaikutukset eivät varmasti ole vielä ehtineet kunnolla ilmetä käytännön kouluelämässä. Esimerkiksi opettajan roolimutoksia olisi mielenkiintoista tutkia muutaman vuoden kuluttua. Onko opettajasta tullut vielä selkeämmin ohjaaja, markkinoija, tukihenkilö kuin tässä tutkimuksessa? Opettajia pyydettiin tämän tutkimuksen yhteydessä lähettämään koulunsa liikunnan opetussuunnitelma, mutta niitä palautui vain parikymmentä. Lähetetyt opetussuunnitelmat olivat hyvin eri tasoisia. Koulujen liikunnan opetussuunnitelmien tutkiminen olisikin kiinnostava ja keskeinen tutkimusalue.

LÄHTEET

- Aarnio, J. & Hiisivuori, C. 1997. Tampereen normaalikoulun yläasteen ja lukion kehittämishanke. Opetussuunnitelmat ja niiden kohtaaminen. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 9.
- Ahtiainen, J. 1997. Rehtorien käsitykset liikunnan merkityksestä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. WSOY.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Atjonen, P. 1993a. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus -ja kuvakeskus.
- Atjonen, P. 1993b. Koulun opetussuunnitelman laadinta. Opetusmonisteita ja selosteita 2. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 2.
- Blom, H. & Lipsanen, S. 1993. Valinnaisuus lisää liikkumavaraa. Opetushallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Browne, J. 1992. Reasons for the selection or nonselection on physical education. Studies by year 12 girls. *Journal of Teaching in Physical Education* 11 (4), 402 - 410.
- Drakenberg, M. 1995. Compulsory school development in Sweden; three dimensional view. Research Bulletin 91. Department of Education University of Helsinki. Helsinki: Silverprint.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Graham, G. 1990. Physical education in U.S. schools, K-12. *CAHPER Journal* 56 (1), 8 - 11.
- Graham, G. 1992. Teaching children physical education; Becoming a master teacher. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

- Grant, B. 1990. Influences on physical education and those who teach it. *CAHPER Journal* 56 (2), 4 - 9.
- Hakala, L. 1996. Tunti lapsen kouluviikosta. *Liikunta & Tiede* 33 (1), 16.
- Helin, P. 1996a. Ajankohtaista puheenjohtajalta. *Liikunnanopettaja* (2), 3 - 4.
- Helin, P. 1996b. Eniten tarvitsevat eivät valitse liikuntaa. *Liikunta & Tiede* 33 (1), 16 - 17.
- Hennessy, B.F. 1996. *Physical education sourcebook*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Ilmarinen, J. 1996. Opetushallitukselta toivoisi koululiikunnan kehittämissuunnitelman. *Liikunta & Tiede* 33 (1), 15.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetusuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.
- Jauhiainen, P. 1996. Mahdollisuus muutokseen. Opetusuunnitelmatyö opettajan työn ja ammattikuvan muuttajana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 1996.
- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 29. Jyväskylän yliopisto.
- Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa *Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 9 D. Jyväskylä.
- Kari, J. 1994. *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY.
- Kettunen, H. & Huuhka, H. (1996). Haaste opettajille: liikunnanopetusta kaikille. *Koululiikunta* 20 (5), 40 - 41.
- Komiteamietintö 1925: 14. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmamietintö 1. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Komiteamietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1990:24. Liikuntapolitiikan linjat 1990-luvulla. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat - väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Kääriäinen, H. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Laakso, L. 1998. Edelläkävijä katsoo tulevaisuuteen. Liikunta & Tiede 35 (1), 36 - 39.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Liikunta lisää voimavaroja. 1993. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 84.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: Teoriaa ja käytäntöä no 88.
- Melograno, V.J. 1996. Designing the physical education curriculum. Champaign: IL: Human Kinetics.
- Mäki, N. 1996. Lukiolaisten liikuntakurssien valintoihin yhteydessä olevia tekijöitä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Nias, J., Southwork, G & Campbell, P. 1992. Whole school curriculum development in the primary school. London: Falmer Press.

- Nöjd, O. 1994. Oppismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. Teoksessa: J. Kari (toim.) Didaktiikka ja suunnittelu. Juva: WSOY.
- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa: J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turku: Kirjapaino Pika.
- Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. 1996. Kehittyvä koulutus 3. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. Kasvatus 22 (4), 273 - 278.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 23 (2), 99 - 110.
- Ruuskanen, E. 1996a. Istukaa. Liikunta & Tiede 33 (1), 4 - 9.
- Ruuskanen, E. 1996b. "Liikuntaan ei tule lisää pakollisia tunteja ". Liikunta & Tiede 33 (1), 6 - 9.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 31.
- Sarjala, J. 1993. Tuntijakoesityksen koulutuspoliittinen merkitys. Teoksessa H. Blom (toim.) Valinnaisuus lisää liikkumavaraa kouluun. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sastamala, A. 1994. Peruskoulu, arviointi, opetussuunnitelma. Koululiikunta 19 (3), 9.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.

- Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B 48.
- SPSS-X Users guide. 1993. Chicago, IL: McGraw-Hill.
- Suojanen, R. 1994. Liikunta ja sen opettamisen haasteet opettajankoulutukselle. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Turku: Painosalama.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttaminen: opettajan ansa vai mahdollisuus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A5.
- Telama, R. 1984. Sports in and out of school. Teoksessa O. Meriläinen & A. Pälvimäki (toim.) Research institute of physical culture and health & research unit for sport and physical fitness. Year book 1983-1984. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 46.
- Telama, R. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 9 D. Jyväskylä.
- Tiilikainen, M. 1997. Valinnaisen liikunnan markkinointi. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turku: Kirjapaino Pika.
- Tähtinen, J. & Koljonen, A. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turku: Painosalama.
- Uudistuva lukio: lukion opetussuunnitelman laadinta. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Uudistuva peruskoulu. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulun kahdeksaluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

- Varstala, V. 1996. Opettajn toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunneilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45. Jyväskylän yliopisto.
- Virkkunen, A. 1996. Reilu yrittäminen ja vastuuntunto kuuluvat koululiikuntaan. *Liikunta & Tiede* 33 (1), 18.
- Vuori, I. 1996. Kouluilla etulyöntiasema nuorison liikuntaan. *Liikunta & Tiede* 33 (1), 2.

PERUSTIEDOT

LIITE 1

1. Koulun nimi ja paikkakunta _____

2. Sukupuoli 1. nainen 2. mies

3. Ikä _____ vuotta

4. Ammatillinen peruskoulutus

1. VO

2. LiK

3. LitK tai LitM

4. luokanopettaja, erikoistumisala(t)

5. liikunnanohjaaja

6. muu, mikä _____

5. Kuinka kauan olet toiminut liikunnanopettajana? _____ vuotta.

6. Onko virkasuhteesi

1. vakituinen

2. päätoiminen tuntiopettaja

3. tuntiopettaja

4. sijainen

5. muu, mikä? _____

7. Kuinka monta viikkotuntia opetat? _____ viikkotuntia.

8. Kouluaste

1. yläaste

2. lukio

3. muu, mikä? _____

9. Onko koulunne luokaton?

1. ei

2. kyllä, luokattomuuteen siirrytty vuonna _____

10. Koulun oppilasmäärä

1. alle 50 oppilasta

2. 51- 200

3. 201- 400

4. yli 400 oppilasta

11. Koulussasi toimivien liikunnanopettajien lukumäärä? _____

12. Onko koulussanne jaksojärjestelmä?

1. ei

2. kyllä, mikä? _____

13. Jos koulussanne on jaksojärjestelmä, niin onko liikunta jaksotettu?

1. ei

2. kyllä, miten? _____

14. Arvioi lukujärjestystäsi. Onko liikuntatunnit sijoitettu järkevästi koulupäivääsi?

OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN

15. Millaiset ovat kokemuksesi koulusi opetussuunnitelman laadintaprosessista?

16. Mitkä ovat koulusi opetussuunnitelman painopistealueet?

17. Miten nämä ovat huomioitu liikunnassa? _____

18. Miten liikunnan opetussuunnitelma koulussanne laaditaan?

1. Teen yksin

2. Liikunnanopettajat yhdessä

3. Yhteistyössä muiden koulujen kanssa

4. muuten, miten? _____

19. Osallistuvatko oppilaat liikunnan opetussuunnitelman laadintaan?

1. ei

2. kyllä, miten? _____

20. Kuinka kauan koulukohtainen liikunnan opetussuunnitelma on ollut käytössä koulussanne? _____ vuotta.

21. Oletko osallistunut koulutukseen, jossa on käsitelty opetussuunnitelman laatimista?

1. en

2. kyllä, mihin? _____

22. Onko työmäärä uuden opetussuunnitelman myötä

1. vähentynyt

2. pysynyt ennallaan

3. lisääntynyt

23. Onko koulussasi liikunnanopetuksen tuntimäärät muuttuneet ja kuinka paljon?

1. vähentyneet, yhteensä n. _____

2. ei muutosta

3. lisääntyneet, yhteensä n. _____

LIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN

Haluaisimme tietoa koulusi tarjoamista liikuntakursseista. Merkitse kurssin nimen perään: Y - (yläasteen kurssi) tai L - (lukion kurssi).

24. Mitä pakollisia kursseja koulussanne on (*yläasteen pakollisia ei tarvitse merkitä*) ?

25. Mitkä ovat koulusi valinnaiset kurssit liikunnassa?

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____

26. Mitä syventäviä kursseja koulussanne on?

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____

27. Mitä soveltavia kursseja koulussanne on?

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |

28. Oletko huomannut, että liikuntaa valitsevat tietynlaiset oppilaat? (kuvaus) _____

29. Onko jotain kursseista toteutettu sekaryhmissä?

1. ei
 2. kyllä, mitkä? _____
-

30. Miten olet kokenut sekaryhmien opettamisen? _____

31. Onko koulussanne liikunnan kerhotoimintaa?

1. ei
2. kyllä, mitä? _____

32. Järjestetäänkö koulussanne liikuntapäiviä?

1. ei
2. kyllä, kuinka monta lukuvuodessa? _____

33. Kuka suunnittelee liikuntapäivän? _____

34. Osallistuuko koko koulu liikuntapäivään samanaikaisesti?

1. ei
2. kyllä

35. Millä tavoin koulunne juhlat toteutetaan? Oletko mukana ohjelmien valmistamisessa?

KOULULIIKUNNAN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT

36. Mitä pidät liikunnanopetuksesi keskeisinä tavoitteina? Ympyröi vasemmalta puolelta se vaihtoehto, joka kuvaa omaa mielipidettäsi tavoitteen tärkeydestä ja oikeanpuoleisesta asteikosta se vaihtoehto, joka kuvaa tavoitteen toteutumista.

TÄRKEYS

- 1= ei lainkaan tärkeä
 2 = jonkin verran tärkeä
 3 = keskimäärin
 4 = tärkeä
 5 = erittäin tärkeä

TOTEUTUMINEN

- 1 = ei toteudu
 2 = toteutuu osittain
 3 = toteutuu

1	2	3	4	5	myönteiset liikuntakokemukset	1	2	3
1	2	3	4	5	liikunnan ilo	1	2	3
1	2	3	4	5	myönteinen liikunta-asenne	1	2	3
1	2	3	4	5	lajitaidot ja -tiedot	1	2	3
1	2	3	4	5	motoriset perustaidot	1	2	3
1	2	3	4	5	kunto	1	2	3
1	2	3	4	5	yhteistyötaidot	1	2	3
1	2	3	4	5	oman kehon tuntemus	1	2	3
1	2	3	4	5	elämykset	1	2	3
1	2	3	4	5	itsetunto	1	2	3
1	2	3	4	5	ilmaisutaito	1	2	3
1	2	3	4	5	turvalliset liikuntatavat	1	2	3
1	2	3	4	5	uimataito	1	2	3
1	2	3	4	5	terveellinen elämäntapa	1	2	3
1	2	3	4	5	kansallinen liikuntakulttuuri	1	2	3
1	2	3	4	5	liikkuminen luonnossa	1	2	3
1	2	3	4	5	esteettiset kokemukset	1	2	3

37. Mitä lajeja koulusi liikunnan opetussuunnitelma sisältää? Kirjoita kunkin liikuntamuodon eteen sen vaihtoehdon numero, joka kuvaa kuinka monta kertaa ko. oppisisältöä on lukuvuoden aikana:

1= ei lainkaan

2 = 1 - 5 kertaa lukuvuodessa

3 = 6 - 10 kertaa lukuvuodessa

4 = yli 10 kertaa lukuvuodessa

__ perus- ja kuntovoimistelu	__ yleisurheilu	__ tennis
__ tanssi	__ suunnistus	__ sähly/salibandy
__ telinevoimistelu	__ retkeily	__ sulkapallo
__ välinevoimistelu	__ maastohiihto	__ aerobic
__ pesäpallo	__ laskettelu	__ rentoutuminen
__ koripallo	__ luistelu	__ leikit jossain muodossa
__ lentopallo	__ uinti	__ kuntosalityöskentely
__ jalkapallo	__ kuntoilu	__ jääpelit
__ muu, mikä? _____	__ muu, _____	__ muu, _____
__ muu, _____	__ muu, _____	__ muu, _____

38. Arvioi miten fyysisesti rasittaviksi oppilaat kokevat pitämäsi liikuntatunnit keskimäärin

1. ei lainkaan rasittavina
2. vähän rasittavina
3. aika rasittavina
4. rasittavina
5. erittäin rasittavina

39. Mitä keskeisiä asioita et mielestäsi ehdi riittävästi opettaa liikuntatunneilla?

40. Onko erityisoppilaiden (*vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden*) yksilölliset tarpeet huomioitu liikunnanopetuksessa?

1. ei
 2. kyllä, miten _____
-

RESURSSIT

41. Onko opetusryhmien koossa tapahtunut muutosta?

1. pienentyneet
2. ei muutosta
3. kasvaneet

42. Arvioi keskimääräinen opetusryhmän koko: _____ oppilasta/opiskelijaa.

43. Ovatko liikunnan määrärahat tänä vuonna

1. vähentyneet, n. _____ markasta, n. _____ markkaan.
2. pysyneet ennallaan
3. lisääntyneet, n. _____ markasta, n. _____ markkaan.

44. Kuinka paljon käytetään rahaa esimerkiksi liikunnan syventäviin/soveltaviin kursseihin?

1. liian vähän
2. sopivasti
3. liian paljon

45. Kuinka usein voit käyttää seuraavia opetustiloja? Käytä seuraavaa asteikkoa:

- 1 = en koskaan
- 2 = joskus
- 3 = kerran viikossa
- 4 = väh. 2 kertaa viikossa

- ___ voimistelusalit/liikuntahalli
- ___ puoli/osa voimistelusalit
- ___ kuntosalit
- ___ pallokenttät
- ___ pururata
- ___ hiihtomaasto
- ___ luistinrata
- ___ uimahalli
- ___ muu, mikä? _____

46. Mitkä muutokset ovat mielestäsi tärkeimpiä, jotta opetussuunnitelman asettamat tavoitteet liikunnanopetuksessa voitaisiin saavuttaa. Aseta muutokset tärkeysjärjestykseen 1 - 7 siten, että 1 tarkoittaa tärkeintä muutosta, 2 toiseksi tärkeintä jne.

- paremmat liikuntatilat
- enemmän ja uudenaikaisempia välineitä
- enemmän kaksoistunteja liikuntaan
- enemmän viikottaisia liikuntatunteja
- pienemmät oppilasryhmät
- parempaa vuorovaikutusta ja enemmän yhteistyötä muiden opettajien kanssa
- muu, mikä? _____

OPETTAJAN TYÖ JA ARVIOINTI

47. Onko roolisi opettajana muuttunut opetussuunnitelmauudistuksen myötä?

1. ei
2. kyllä, miten? _____

48. Minkälaisia käytännön toteutukseen liittyviä muutoksia opetussuunnitelmauudistus on aiheuttanut? _____

49. Oletko toteuttanut liikunnanopetuksessasi oppilaiden itsearviointia?

1. en
2. kyllä, miten? _____

50. Annatko kotitehtäviä oppiaineessasi?

1. en
2. kyllä, kuinka usein? _____

51. Arvioitko kaikki kurssit samalla tavoin?

1. en, miten eri tavoin? _____

2. kyllä, millä tavoin (esim. numeroarvostelu)? _____

52. Onko omissa arviointiperusteissasi tapahtunut muutoksia opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen?

1. ei

2. kyllä, minkälaisia? _____

53. Seuraavaksi pyydämme sinua arvioimaan, miten seuraavat väittämät kuvaavat nykyistä koulujen liikunnanopetusta?

1 eri mieltä

2 jokseenkin eri mieltä

3 en osaa sanoa

4 jokseenkin samaa mieltä

5 samaa mieltä

eri
mieltä

samaa
mieltä

1. Eri oppiaineissa tulisi olla sama opetusvelvollisuus	1	2	3	4	5
2. Kokonaispalkkaus soveltuu opetuslalle	1	2	3	4	5
3. Ostopalvelut eivät sovellu liikunnanopetukseen	1	2	3	4	5
4. Liikunnanopetuksessa tulisi siirtyä sekaryhmiin	1	2	3	4	5
5. Huomioin paikkakunnan erityispiirteet liikunnan opetussuunnitelmassa	1	2	3	4	5
6. Tämän hetkiset koululiikunnan tuntimäärät ovat aivan riittäviä	1	2	3	4	5
7. Liikunnan numeroarvostelusta pitäisi luopua kokonaan	1	2	3	4	5
8. Liikunnassa oppilasryhmien koot ovat sopivia	1	2	3	4	5
9. Koululiikunnan jättävät valitsematta ne oppilaat, jotka sitä eniten tarvitsisivat	1	2	3	4	5
10. Yksilöllisten opetussuunnitelmien laatiminen on lisääntynyt uusien koululakien myötä	1	2	3	4	5
11. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä opettajan työ on muuttunut kevyemmäksi	1	2	3	4	5

12. Ala-asteelle voitaisiin palkata nykyistä enemmän liikunnanopettajia	1	2	3	4	5
13. Liikunta on vähän arvostettu oppiaine koulussa	1	2	3	4	5
14. Tietyt liikuntamuodot sopivat parhaiten opetettaviksi erikseen tytöille ja pojille	1	2	3	4	5
15. Työrauhaongelmat ovat lisääntyneet liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
16. Nykyinen liikunnan opetussuunnitelma on parempi kuin entinen kouluhallinnon määräämä opetussuunnitelma	1	2	3	4	5
17. Nykyisin liikunnanopetuksen suunnitteluun kuluu enemmän aikaa	1	2	3	4	5

54. Mikäli sinulle tarjottaisiin mahdollisuutta osallistua liikunnanopettajille suunnattuun täydennyskoulutukseen, olisitko halukas osallistumaan?

1. en

2. kyllä, minkälaiseen? _____

55. Lopuksi, mikäli voisit muuttaa nykyistä oppiainetta liikunta (yläasteella) tai liikunta ja terveystieto (lukiossa), miten muuttaisit sitä?

MUITA KOMMENTTEJA: _____

KIITOKSET YHTEISTYÖSTÄ & ANTOISAA TYÖVUOTTA 1997

HUOM! Keräämme myös koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joissa näkyy liikunnan kurssit. Mikäli Teidän on mahdollista toimittaa koulunne opetussuunnitelma, olisimme erittäin kiitollisia. Opetussuunnitelman voi toimittaa tämän kyselyn mukana tai suoraan liikuntakasvatuksen laitokselle.

TAULUKKO 1. Opetusryhmän koon muutos (n = 113)

Opetusryhmän koko	f	%
Pienentyneet	19	17
Ei muutosta	54	48
Kasvaneet	40	35
Yhteensä	113	100

TAULUKKO 2. Kokemukset opetussuunnitelman laadintaprosessista opettajan sukupuolen mukaan (n = 101)

	Nainen		Mies		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Myönteinen	40	80	38	75	78	77
Neutraali / negatiivinen	10	20	13	25	23	23
Yhteensä	50	100	51	100	101	100

$\chi^2 = 0,43$; df 1; NS

TAULUKKO 3. Kokemukset opetussuunnitelman laadintaprosessista opettajan iän mukaan (n = 101)

	27-35 vuotiaat		36-46 vuotiaat		47-60 vuotiaat		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Myönteinen	20	77	25	74	33	80	78	77
Neutraali/negatiivinen	6	23	9	26	8	20	23	23
Yhteensä	26	100	34	100	41	100	101	100

$\chi^2 = 0.51$; df 2; NS

TAULUKKO 4. Koululiikunnan tavoitteiden tärkeys (n = 116)

Tavoitteiden tärkeys	Tärkeysaste (%)					ka	tär.järj.
	1	2	3	4	5		
	1 = ei lainkaan tärkeä 2 = jonkin verran tärkeä 3 = keskimäärin tärkeä 4 = tärkeä 5 = erittäin tärkeä						
Myönteiset liik.kokokemukset	-	-	-	9.5	90.5	4.90	1
Myönteinen liik.asenne	-	-	2.6	13.8	83.6	4.81	2
Liikunnan ilo	-	-	0.9	24.1	75.0	4.74	3
Itsetunto	-	-	4.3	42.2	53.4	4.49	4
Tervellinen elämäntapa	-	0.9	4.3	40.5	53.4	4.47	5
Uimataito	0.9	3.4	6.0	30.2	59.5	4.44	6
Yhteistyötaidot	0.9	-	8.6	45.7	44.8	4.34	7
Elämykset	-	-	15.5	40.5	44.0	4.28	8
Turvalliset liikuntatavat	-	0.9	16.4	48.3	32.8	4.15	9
Oman kehon tuntemus	-	2.6	22.4	51.7	23.3	3.96	10
Motoriset perustaidot	0-9	2.6	24.1	50.0	22.4	3.92	11
Kunto	-	2.6	18.1	67.2	12.1	3.88	12
Liikkuminen luonnossa	0.9	2.6	30.2	43.1	21.6	3.83	13
Lajitaidot ja -tiedot	-	3.4	42.2	51.7	2.6	3.53	14
Ilmaisutaito	0.9	9.5	37.9	42.2	8.6	3.48	15
Esteettiset kokemukset	0.9	12.9	41.4	36.2	8.6	3.39	16
Kansallinen liikuntakulttuuri	0.9	15.5	50.0	29.3	4.3	3.21	17

TAULUKKO 5. Tavoitteiden tärkeyden korrelaatiomatriisi

	X62	X63	X64	X65	X66	X67	X68	X69	X70	X71	X72	X73	X74	X75	X76	X77	X78
X62																	
X63	.46***																
X64	.53***	.44***															
X65	.14	.16	.03														
X66	.18	.04	.12	.48***													
X67	-.01	.09	.02	.22*	.26**												
X68	.36***	.40***	.35***	.13	.15	.12											
X69	.34***	.30**	.29**	.26*	.25**	.23*	.32***										
X70	.21*	.30**	.10	-.07	-.13	-.01	.19*	.25**									
X71	.28**	.45***	.31	.12	.13	.05	.40***	.35***	.31**								
X72	.19*	.26**	.23	.18	.32**	.19	.36***	.40***	.25**	.24*							
X73	.27**	.33***	.38***	.28**	.29**	-.00	.40***	.40***	.13	.37***	.34***						
X74	.07	.19	.17	-.01	.00	.06	-.02	.04	.30**	.17	.16	.16					
X75	.06	.23*	.10	-.04	.10	.15	.24*	.22	.33***	.19*	.33***	.22*	.31**				
X76	.12	.19*	.28**	.34***	.22	.22*	.22*	.27**	.13	.12	.50***	.30**	.21*	.32**			
X77	.22	.34***	.17	-.17	.19*	.11	.16	.38***	.25**	.29**	.44***	.25**	.25**	.21*	.44***		
X78	.18	.23*	.18	.14	.27**	.17	.19	.40***	.23**	.25**	.58***	.41***	.23*	-.27*	.42***	.43***	

TAULUKKO 6. Koulun koon yhteys uinnin useuteen oppisisältönä lukuvuoden aikana

Koulun koko	Uinnin useus			ANOVA	LSD-
	N	ka	kh	F-arvo	moniarvotesti
(R1) 51-200 opp.	15	1.67	0.49	4.97** df 2, 105	- R1-R3
(R2) 201-400 opp.	43	1.95	0.62		
(R3) Yli 400 opp.	50	2.16	0.51		

TAULUKKO 7. Myönteisyystavoitteen toteutuminen koululiikunnassa opettajan sukupuolen ja iän mukaan

Sukupuoli		Myönteisyystavoitteen toteutuminen		
		27-35 vuotiaat	36-46 vuotiaat	47-60 vuotiaat
Nainen	ka	2.40	2.25	2.17
	kh	0.42	0.33	0.31
	n	14	19	28
Mies	ka	2.55	2.31	2.31
	kh	0.29	0.38	0.39
	n	17	17	18
ANOVA:		F	df	p
Sukupuoli		3.22	1	0.07
Luokiteltu ikä		4.49	2	0.13
Yhdysvaikutus		0.15	2	0.86

TAULUKKO 8. Rentoutumisen useus oppisisältönä opettajan sukupuolen mukaan

	Rentoutumisen useus			T-testi	Tilastollinen tod. näk.
	N	ka	kh		
Nainen	55	1.98	0.45	2.53	0.01*
Mies	47	1.72	0.58		

TAULUKKO 9. Joukkuepelien useus koulun koon mukaan

Koulun koko	Joukkuepelien useus			ANOVA F-arvo	LSD-moniarvotesti
	N	ka	kh		
(R1) 51-200 opp.	15	2.60	0.40	5.48** df 2, 106	- R1-R2 - R1-R3
(R2) 201-400 opp.	44	2.27	0.47		
(R3) Yli 400 opp.	50	2.21	0.34		

TAULUKKO 10. Talvilajien useus opettajan sukupuolen mukaan

	Talvilajien useus			T-testi	Tilastollinen tod. näk.
	N	ka	kh		
Nainen	57	1.94	0.30	2.38	0.02*
Mies	52	2.10	0.39		

TAULUKKO 11. Hiihtomaaston käyttömahdollisuus koulun koon mukaan (n = 105)

	51-200 opp.		201-400 opp.		Yli 400 opp.		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Satunnaisesti	1	6	13	33	11	22	25	24
Tarvittaessa	16	94	26	67	38	78	80	76
Yhteensä	17	100	39	100	49	100	105	100

TAULUKKO 12. Luistinradan käyttömahdollisuus koulun koon mukaan (n = 105)

	51-200 opp.		201-400 opp.		Yli 400 opp.		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Satunnaisesti	0	0	3	7	8	16	11	10
Tarvittaessa	17	100	40	93	43	84	100	90
Yhteensä	17	100	43	100	51	100	111	100

TAULUKKO 13. Yläasteella järjestetyt valinnaiset liikuntakurssit

Valinnainen liikuntakurssi	%
Palloilu	89
Tanssi	33
Mailapelit	33
Luontoliikunta	32
Kuntoilu	22
Eri lajit	54
Musiikkiliikunta	7
Muu	32
Yhteensä	301

TAULUKKO 14. Lukion liikunnan syventävät kurssit

Liikunnan syventäväkurssi	%
Virkistys ja stressinhallinta	62
Palloilu	41
Wanhat tanssit	43
Yhdessä liikkuen	19
Taito	54
Kunto	35
Uudet lajit	19
Muu	29
Yhteensä	302

TAULUKKO 15. Lukion liikunnan soveltavat kurssit

Liikunnan soveltavakurssi	%
Luontoliikunta	54
Musiikkiliikunta	13
Wanhat tanssit	36
Valmennus	30
Projekti	16
Eri lajit	32
Liikunta ammatiksi	9
Muu	38
Yhteensä	227

TAULUKKO 16. Opettajan iän yhteys kuvaukseen liikuntaa valitsevista oppilaista

	27-35 vuotiaat		36-46 vuotiaat		47-60 vuotiaat		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Liikunnalliset	24	77	22	61	30	75	76	71
Muut	7	23	14	39	10	25	31	29
Yhteensä	31	100	36	100	40	100	107	100

$\chi^2 = 2.64$; df 2; NS