

**MINUSTAKO LIIKUNNANOPETTAJA – KOKEMUKSIANI
LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖSTÄ**

Mikko Lyyra

Liikuntapedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Kevät 2005
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mikko Lyyra. Minustako liikunnanopettaja - Kokemuksiani liikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu- tutkielma, 2005. 57 sivua.

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata tuntemuksiani ja kokemuksiani liikunnanopettajan työstä toimiessani viransijaisena kesken omien liikuntapedagogiikan opintojeni aloittelevana liikunnanopettajana yhden lukuvuoden ajan. Lisäksi halusin selvittää oppilaiden mielipiteitä minusta heidän liikunnanopettajanaan. Tämä tutkimus on oman opettajuutensa kehittymisestä kiinnostuneen liikunnanopiskelijan tekemä etnografinen tapaustutkimus.

Aineisto muodostui omasta havaintopäiväkirjastani, jota kirjoitin koko sijaisuuteni ajan sekä oppilaskyselyistä. Päiväkirjaani kertyi sivuja 56 ja oppilaskyselyyn vastasi yhteensä 190 oppilasta. Tuloksiin tiivistin päiväkirjani siten, että siitä muodostui lyhyt kuvaus vuodestani liikunnanopettajana. Oppilaskyselyt tiivistin omaksi kappaleekseen poimien niistä tutkimukseni kannalta olennaiset kohdat. Oppilaskyselyjen tuloksia kuvailin ristiintaulukoinnin ja frekvenssien avulla. Aineiston tilastollisessa käsittelyssä käytin tietokonepohjaista SPSS 11.5 ohjelmaa.

Havaintopäiväkirjastani keskeisimmäksi teemaksi nousi esiin kokemani väsymys liikunnanopettajan työssä. Sijaisuuden alussa kokemani väsymys liittyi oppituntien pitämiseen, mutta myöhemmin väsymyksen laatu muuttui enemmän opettajana olemiseen. Työstä tuli kokonaisvaltaisempaa ja tunsinkin olevani opettajana vuorokauden jokaisena tuntina, en ainoastaan pitämilläni oppitunneilla. Päiväkirjojeni mukaan en pitänyt itseäni erityisen hyvänä opettajana ja varsinkin oppituntien suunnittelun koin liian vähäiseksi.

Oppilaskyselyt antoivat minulle paljon positiivisemmän kuvan omasta työstäni verrattuna päiväkirjoihini. Sain paljon kehuja ja oppilaat tuntuivat aidosti pitävän minusta heidän liikunnanopettajanaan. Liikunnan suosio oppilaiden keskuudessa oli kiistaton. Lähes 60 prosenttia oppilaista ilmoitti liikunnan omaksi suosikkiaineekseen koulussa. Tarkastelin myös oppilaiden aikaisempia liikunnasta saamia arvosanoja ja vertailin niitä omiin kokemuksiini. Kokemukseni ryhmistä olivat ryhmien aikaisempien liikunnan arvosanojen suuntaisia. Ryhmätasolla vertailin liikunnan arvosanojen keskiarvoja omiin päiväkirjakommentteihini.

Tutkimus auttoi minua rakentamaan kuvaa omasta opettajuudestani ja syvensi käsitystäni opettajan ammatista. Sain arvokasta tietoa omasta opettajapersoonastani niin omien päiväkirjamerkintöjeni kuin oppilaskyselyidenkin kautta. Aiempaa tutkimusta opettajan kokemuksista omasta työstään on vähän. Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajan kokemuksia täydennetään oppilaiden käsityksillä liikunnanopettajasta.

Avainsanoja:

opettajuus, etnografia, tapaustutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	5
2 LIKUNNANOPETUS.....	7
2.1 Tavoitteet.....	7
2.2 Koululiikunnan asema Suomessa.....	9
2.3 Motivaatio koululiikunnassa.....	9
2.3.1 Tavoiteorientaatioteoria.....	10
2.3.2 Tavoiteorientaatio.....	10
2.3.3 Motivaatioilmasto.....	11
2.3.4 Oma suhteeni liikuntamotivaatioon.....	11
3 ERILAISIA OPPIMISKÄSITYKSIÄ.....	13
3.1 Behaviorismi.....	14
3.2 Konstruktivismi.....	15
3.3 Oppimiskäsitysten vertailua.....	17
4 OPETTAJAN AMMATTIIN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ.....	19
4.1 Professio.....	19
4.2 Opettajuus.....	20
4.3 Opettajuuden rakentuminen.....	21
4.4 Opettaminen.....	22
4.5 Liikunnanopettajuus.....	23
4.6 Hyvän opettajan myytti.....	23
5 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	25
5.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	25
5.2 Tutkimustehtävä.....	25
5.3 Etnografinen tapaustutkimus.....	26
5.4 Aineisto.....	27

5.5 Aineiston analysointi.....	28
5.6 Tutkimuksen eettinen näkökulma.....	29
5.7 Tutkimuksen luotettavuudesta.....	29
6 NÄKEMYKSENI LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖSTÄ.....	31
6.1 Päiväkirjat.....	31
6.1.1 Sijaisuus alkaa.....	31
6.1.2 Syyslomalle.....	32
6.1.3 Ongelmia liikuntapaikkojen kanssa.....	33
6.1.4 Tunnelmia ennen joulua.....	34
6.1.5 Jääpelejä pukuhuoneessa.....	36
6.1.6 Kohti omaa opettajuutta.....	37
6.1.7 Kevättä rinnassa.....	38
7 OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ.....	39
7.1 Oppilaiden liikuntanumerot verrattuna omiin kokemuksiini.....	39
7.2 Liikuntanumeroiden tarkastelua luokka-asteittain.....	40
7.2.1 7-luokka.....	40
7.2.2 8-luokka.....	41
7.2.3 9-luokka.....	41
7.3 Suosituin oppiaine.....	42
7.4 Oppilaiden mielipiteitä minusta heidän liikunnanopettajanaan.....	43
8 POHDINTA.....	44
LÄHTEET.....	50
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Opettajuudesta on viime aikoina kirjoitettu melko paljon ja aiheeseen liittyviä tutkimuksia on tehty aina väitöskirjatoihin saakka. Näille tutkimuksille yhtenäinen piirre tuntuu olevan, että tutkitaan toisen opettajuutta havainnoiden ja erilaisten kyselyjen avulla. Esimerkkinä tämän tyyllisestä tutkimuksesta on Hynnisen (1998) pro gradu- työ, jossa hän tutkii kokeneen liikunnanopettajan opettajuutta. Tässä etnografisessa tapaustutkimuksessa hän havainnoi ja haastatteli kokenutta liikunnanopettajaa ja muodosti kuvaa hänen opettajuudestaan. Myös oman opettajuuden tarkasteluun liittyviä tutkimuksia on tehty. Kokkonen (2001) etsi opettajuuttaan omaelämäkerrasta omassa pro gradu- työssään. Tutkimuksessa Kokkonen tutki omaa opettajuuttaan ennen työelämään siirtymistä liikunnanopettajaksi. Luukkainen (2004) on tehnyt opettajuutta käsittelevän väitöskirjansa laadullisin menetelmin, joiden kautta hän rakentaa kuvaa opettajuudesta vuonna 2010. Tutkimuksia, joissa opettaja tarkastelee omaa opettajuuttaan, on tehty vähän. Vasta-alkavan opettajan kokemuksista työhön ja opettajuuteen liittyen ei tietääkseni ole tehty ainuttakaan tutkimusta Suomessa.

Tämä pro gradu- tutkielma keskittyy oman opettajuuteni rakentumiseen lukuvuoden kestäneen liikunnanopettajan sijaisuuden perusteella. Vuosi herätti minut ajattelemaan liikunnanopettajan ammattia syvällisemmin. Olen tehnyt tämän tutkimuksen ensisijaisesti itseäni varten. Halusin saada lisää tietoa opettajan ammatista sekä siitä minkälainen itse olen liikunnanopettajana. Ennakkokäsitykseni opettajan ammatista eivät luuloistani huolimatta olleet kovinkaan vankalla pohjalla.

Pääsin opiskelemaan Jyväskylän yliopistoon liikuntapedagogiikka pääaineenani kolmannella yrityksellä vuonna 1998. Olin aivan varma, että ala oli se mitä halusin ja liikunnanopettajan työ paras mahdollinen ammatti minulle. Perustelut ammatin valinnalleni olivat melko löyhät, sillä ajattelin työn olevan liikunnalliselle ihmiselle ihanteellinen. Työssä on lyhyet työpäivät, pitkät lomat sekä ehdottomana etuna liikunnan harrastamismahdollisuus työaikana.

Vielä ensimmäisen opiskeluvuoteni jälkeen elättelin unelmaa odotusteni mukaisesta ammatista. Jossakin vaiheessa ammatin kuva kuitenkin alkoi realisoitua ja käsitys leppoisasta työnkuvasta sai ensimmäisen särönsä. Todellisuus alkoi paljastua ja huomasin, että liikunnanopettajan työ saattaa olla jotain ihan muuta, kuin opettajan omaa leppoisaa kuntoilua pitkine lomineen ja lyhyine työpäivineen.

Opintojeni edetessä kolmatta vuotta kohti alkoi minulla jo muotoutua kuva liikunnanopettajan kovasta työstä. Kesällä 2001 kaikki oli yhtäkkiä aivan edessäni, kun minua pyydettiin liikunnanopettajan viransijaiseksi yläasteelle. Kaikki se, mistä olin opintojeni aikana saanut viitteitä, olisi kohta totta ja arkipäivää. Minusta tulisi liikunnanopettaja!

Minulle oli mielestäni kehittynyt opintojeni aikana varsin realistinen kuva siitä, minkälaista liikunnanopettajan työ tulisi olemaan ja lähdin opettajan taipaleelle melko mukavin mielin. Tiesin, että kaikki oppilaat eivät pidä liikunnasta ja että joillakin oppilailta on vaikeuksia koulunkäynnin kanssa. Kaikki ei tulisi sujumaan tanssin lailla ja jotkut oppitunnit tulisivat olemaan hankalampia kuin toiset.

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata tuntemuksiani ja kokemuksiani liikunnanopettajan työstä toimiessani viransijaisena kesken omien liikuntapedagogiikan opintojeni aloittelevana liikunnanopettajana yhden lukuvuoden ajan. Lisäksi halusin selvittää oppilaiden mielipiteitä minusta heidän liikunnanopettajanaan. Pyrin myös selvittämään opettajan ammattia purkamalla mielestäni kolme keskeisintä elementtiä opettajan työssä. Nämä ovat: opettaminen, opettajuus ja opettajan professio.

2 LIIKUNNANOPETUS

2.1 Tavoitteet

Koululiikunnan yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on pysyvän liikuntatottumuksen juurruttaminen oppilaisiin. Jos oppilas kokee liikuntatuntien ilmapiirin negatiivisena ja kokee epäonnistuneensa liikuntatunneilla, on hänen kovin vaikeaa omaksua elämäntapaa, johon liittyy pysyvä tottumus liikuntaan. Koululiikunnan tulisikin tarjota oppilaille elämyksiä, kokemuksia ja kokonaisvaltaista hyvinvointia, jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin. (Heikinaro-Johansson & Ryan 2004; National Association for Sport and Physical Education 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248; The world summit on physical education 2001.)

Liikunta oppiaineena on erilainen verrattuna luokkahuoneessa opetettaviin oppiaineisiin. Liikuntatunneilla oppilaan suoritus on muista koulun oppiaineista poiketen aina näkyvillä. Jotta liikuntatunneille saataisiin myönteinen ilmapiiri, on liikunnanopettajan omattava taito asettaa oppilailleen realistisia tavoitteita ja osattava ottaa tuntien suunnittelussa huomioon yksittäisen oppilaan tarpeet. Tarvittaessa liikunnanopettajan on kyettävä eriyttämään opetustaan oppilaiden taitojen ja edellytysten mukaisesti, jolloin kaikki oppilaat pääsevät liikkumaan omalla tasollaan. Liikuntatunneilla liikkumisen iloa ja riemua kokeneen oppilaan on helpompi omaksua liikunnallinen elämäntapa ja säännöllinen liikuntaharrastus. (Heikinaro-Johansson 2003a.)

Liikunnallisen elämäntavan omaksumisen lisäksi koululiikunnan tavoitteita ovat fyysisen kunnon lisääminen, kasvattaminen liikunnan avulla ja oppilaan sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen. Mikään muu oppiaine koulussa ei pysty vastaamaan tavoitteisiin, joilla pyritään edistämään oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Koululiikunnalla on siis aivan erityinen merkitys oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. (Heikinaro-Johansson 2003a; Heikinaro-Johansson & Ryan 2004.)

Myönteisen minäkäsityksen luomisen ja aktiivisen liikuntaharrastuksen kehittymisen kannalta liikuntakasvatuksessa on kolme keskeistä tavoitealuetta. Ensinnä

liikunnanopetuksen tulisi antaa oppilaille pätevyyskokemuksia. Toiseksi monilla oppilaille saattaa olla hyvin suppea käsitys omasta osaamisestaan, joten tavoitteena on laajentaa oppilaiden käsitystä omasta osaamisalueestaan. Kolmanneksi liikunnanopetuksen tulisi tarjota oppilaille sosiaalista tukea. (Lintunen 2003b.)

Fyysisen toimintakyvyn ylläpitäminen on yhteiskunnallisesti merkittävä tavoite, sillä pelkästään sosiaali- ja terveydenhuollolle on arvioitu aiheutuvan 11 000 euron lisäkustannukset liikuntaa harrastamattoman henkilön kohdalla verrattuna liikuntaa harrastavaan. Lisäksi liikuntaa harrastavalla henkilöllä on myöhemmässä työiässä vähemmän sairauspoissaoloja, työkyvyttömyyseläkkeelle jääminen on vähäisempää ja työn tuottavuus on parempaa. Yksilötasolla liikunta lisää fyysistä hyvinvointia sekä parantaa elämänlaatua yleisesti. (Laakso 2003.) Liikunnanopettajana minulla on siis parhaimmillaan mahdollisuus säästää yhteiskunnan varoja.

Käytännössä resurssit ovat melko heikot. Perusopetuksen vuosiluokilla 1-9 on liikuntaa keskimäärin kaksi oppituntia viikossa. Kun yksi oppitunti kestää 45 minuuttia ja aktiivisen liikunnan osuuden siitä on arvioitu olevan noin puoli tuntia, on fyysisen kunnon lisäämisen tavoite mahdoton saavuttaa. Sekä liikunnan- että luokanopettajat näkevätkin tärkeimpänä tavoitteena, että koululiikunta tarjoaisi oppilaille liikkumisen iloa, ja että oppilaat omaksuisivat myönteisen liikunta-asenteen. (Heikinaro-Johansson 2003a; Heikinaro-Johansson 2003b; Hänninen & Hänninen 1998; Karjalainen 2002; Siniharju 2002.)

Kasvatuksella liikunnan avulla tarkoitetaan koulun yleisten kasvatustavoitteiden toteuttamista käyttäen hyväksi liikunnan erityisluonnetta oppiaineena. (Heikinaro-Johansson 2003a; Laakso 2003). Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnan opetuksessa tulee korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. Lisäksi liikuntakasvatuksen tehtävänä on korostaa turvallista liikennekäyttäytymistä ja tutustuttaa oppilas kansalliseen liikuntaperinteeseen liikunnan opetuksen yhteydessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248.)

2.2 Koululiikunnan asema Suomessa

Koululiikunnan asema on heikentynyt maassamme jatkuvasti ja pakollisen liikunnan tuntimäärää on vähennetty (Heikinaro-Johansson 2001). Vastaavasti valinnaisen liikunnan tuntimäärä on noussut. Liikunnanopetuksen tavoitteiden kannalta tämä on juuri väärinpäin, sillä oppilaat, jotka liikkuvat vähän ja joiden liikuntataidot ovat heikot jättävät valinnaiskurssit helposti valitsematta. Tällöin esimerkiksi lukion opiskelija saattaa suorittaa liikunnasta vain pakolliset kurssit ja nekin yhden lukukauden aikana. Liikunnanopettajilla on melkoinen haaste saada juuri nämä vähän liikkuvat oppilaat valitsemaan liikuntakursseja ja pitämään huolta omasta terveydestään liikunnan avulla. (Heikinaro-Johansson 2001; Heikinaro-Johansson 2003a; Jaakkola 2003.)

Nyky-yhteiskunnassa ihmisen ei enää tarvitse rasittaa itseään fyysisesti pysyäkseen hengissä. Koululaisista n. 20 % ei harrasta liikuntaa ollenkaan ja kaikista suomalaisista alle puolet liikkuu terveyden kannalta suositellun vähimmäismäärän. Nuorilla erityisesti kestävyys ja yläraajojen voima ovat heikentyneet viimeisen 25 vuoden aikana. Tämä on seurausta nuorten vapaa-ajan viettotapojen muutoksesta. Kun ennen oltiin tähtiä pihapeleissä, nyt ollaan tähtiä pelikoneen ääressä. (Heikinaro-Johansson 2003a; Heikinaro-Johansson & Ryan 2004; Huotari 2004; Laakso 2003; Lintunen 2003a.)

Koska tuntimäärät ovat vähentyneet fyysisesti passiivisilla oppilailla, on tärkeää miettiä, miten tunteista saataisiin liikuntaan negatiivisesti suhtautuneille oppilaille miellyttäviä, positiivisia liikuntakokemuksia antavia oppitunteja. Yksi kerta koululiikuntaa viikossa ei vielä riitä kohottamaan oppilaan fyysistä kuntoa, mutta sen avulla voidaan antaa oppilaalle positiivisia kokemuksia liikunnasta ja vaikuttaa oppilaan asenteisiin liikuntaa kohtaan. Tämän johdosta koululiikunnan psykologisten tekijöiden merkitys on tullut tärkeämmäksi. (Darst 2003; Heikinaro-Johansson 2003; Jaakkola 2003.) Erityisen keskeistä on oppilaiden halu liikkua eli liikuntamotivaatio.

2.3 Motivaatio koululiikunnassa

Monet ihmiset, jotka suhtautuvat negatiivisesti liikuntaan, ovat kertoneet liiallisen kilpailun ja sosiaalisen vertailun olevan syitä kielteiseen suhtautumiseensa liikuntaa kohtaan. Kasvavassa iässä oleva nuori saattaa häpeillä omaa fyysistä olemustaan, joten

vertailu muihin voi saada aikaan negatiivisen varauksen koko liikuntaa kohtaan. Myös liikuntataitonsa heikoiksi kokeva oppilas jää kilpailutilanteissa aina häviävälle puolelle, joten positiivisten kokemusten saaminen voi olla todella vähäistä. Olisi siis tärkeää pohtia, kuinka liikuntatunneista saataisiin sellaisia, jotka motivoisivat mahdollisimman suurta osaa oppilaista ja antaisivat mahdollisimman monelle onnistumisen elämyksiä ja positiivisia kokemuksia. (Lintunen 2003a; Jaakkola 2003.)

2.3.1 Tavoiteorientaatioteoria

Liikunnanopetuksen psykologisessa tutkimuksessa eniten käytetty motivaatioteoria on tavoiteorientaatioteoria. Tässä teoriassa yhdistyvät sekä persoonallisuuden piirteet eli tavoiteorientaatio, että tilanteelliset tekijät eli liikuntatunnin motivaatioilmasto. Näiden kahden tekijän vuorovaikutuksen seurauksena syntyy liikuntamotivaatio ja ovat näin ollen yhteydessä toimintaan osallistujien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Jaakkola 2003.)

Koetun pätevyyden kokeminen ja sen osoittaminen ovat tavoiteorientaatioteorian mukaan liikuntamotivaation keskeisimmät tekijät. Oppilaan hyvinvoinnin ja liikuntamotivaation kannalta merkitsevää on se, osoitetaanko pätevyyttä tehtävä- vai minäsuuntautuneesti ja perustuuko vertailu itsevertailuun vai normatiiviseen vertailuun. (Jaakkola 2003.)

2.3.2 Tavoiteorientaatio

Tehtäväorientoituneet henkilöt vertailevat omia suorituksiaan aikaisempiin suorituksiinsa ja kokevat pätevyyttä kehittyessään omissa taidoissaan tai yrittäessään parhaansa. Myös yhteistyö toisten oppilaiden kanssa sekä uuden suoritustekniikan oppiminen antavat pätevyyden kokemuksia tehtäväorientoituneelle henkilölle. Oma koettu pätevyys ei näin ollen ole riippuvaista muiden toimintaan ja liikuntataidoiltaan heikompikin oppilas kokee onnistuneensa helpommin. (Ames 1992; Jaakkola 2002, 33; Jaakkola 2003; Treasure 1997.)

Minäorientoituneet henkilöt kokevat pätevyyttä silloin, kun he pystyvät voittamaan muut tai pärjäävät hyvin esimerkiksi kuntotesteissä, joissa tuloksia vertaillaan valmiisiin

normitaulukkoihin. Myös suoriutuminen tehtävistä vähemmällä yrittämisellä kuin muut on kilpailuorientoituneelle henkilölle pätevyyden kokemuksia antavaa, jolloin kilpailuorientoitunut henkilö ei yritä parastaan yhtä helposti kuin tehtäväorientoitunut henkilö. (Ames 1992; Jaakkola 2002, 34; Jaakkola 2003.)

Meissä jokaisessa on piirteitä sekä kilpailu- että tehtäväsuuntautuneisuudesta. Näiden suhde voi kuitenkin muodostua oppilaan hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavaksi silloin, kun hän on voimakkaasti kilpailusuuntautunut ja hänen koettu pätevyytensä on heikko. (Jaakkola 2003.)

2.3.3 Motivaatioilmasto

Tavoiteorientaation lisäksi liikuntatuntien motivaatioilmasto vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon ja hyvinvointiin. Opettajalla on suuri rooli liikuntatuntien motivaatioilmaston kehittämisessä ja kaikki hänen tekemät didaktiset ratkaisut muokkaavat motivaatioilmastoja joko tehtävä- tai minäsuuntautuneisuuden. Mieleltään kilpailullinen liikunnanopettaja luo oppitunneilleen herkästi minäsuuntautuneen motivaatioilmaston. Myös oppilaat itse vaikuttavat liikuntatuntien motivaatioilmaston kehittämiseen. Jos suuri osa oppilaista on tehtäväsuuntautuneita, kehittyy motivaatioilmasto helpommin tehtäväsuuntautuneeksi. (Jaakkola 2002, 3335; Jaakkola 2003; Lintunen 2002; Ntoumanis & Biddle 1998.)

Minäsuuntautuneilla liikuntatunneilla korostuvat oppilaiden keskinäinen sosiaalinen vertailu sekä voitontavoittelu. Oppilaat ovat haluttomia yrittämään pelätessään epäonnistumisia. Tehtäväsuuntautuneilla tunneilla oppilaille on parempi mahdollisuus kehittää omia taitojaan ja onnistumisen kokemuksia tulee herkemmin verrattuna minäsuuntautuneisiin tunteihin. Tätä kautta oppilaille, jotka ovat saaneet osallistua tehtäväsuuntautuneille liikuntatunneille, on suurempi taipumus omaksua elinikäinen liikuntatottumus. (Jaakkola 2002, 3335; Jaakkola 2003.)

2.3.4 Oma suhteeni liikuntamotivaatioon

Itse olen aina ollut kilpailuorientoitunut. Voittaminen on ollut minun kohdallani ”se juttu”, enkä koe pettyneeni, sillä olen saanut pätevyyden kokemuksia riittävästi. Nyt,

kun kilpaurheilu kohdallani on toistaiseksi loppunut, olen tietoisesti pyrkinyt enemmän tehtäväorientoituneeseen tavoiteorientaatioon. En enää tavoittele muiden päihittämistä tai voittamista, mutta samalla huomaan oman motivaationi liikuntaa kohtaan laskeneen. En saa enää samankaltaisia pätevyyskokemuksia liikunnasta.

Oppilailleni pyrin järjestämään tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston ja opettamaan heille liikuntaa oman hyvinvoinnin ja mielihyvän lähteenä. Nautinnollista pitäisi siis olla itse liikunta, taitojen oppiminen tai kunnon kehittyminen eikä ainoastaan voittaminen. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on oppilaiden kannalta vähemmän ahdistavaa verrattuna kilpailusuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Lisäksi oppilaat viihtyvät tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa paremmin, joten siihen pyrkiminen on liikunnanopetuksen tavoitteiden mukaan perusteltua. (Lintunen 2002; Jaakkola 2002, 29.)

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ei kuitenkaan ole mikään hetken huumassa toteutettava taikatemppu. Jotta tulokset olisivat pysyviä, on opettajan kyettävä ylläpitämään tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa läpi oppilaiden kouluajan. Tutkimuksissa on saatu aikaan muutoksia kohti tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, mutta intervention loputtua on palattu jälleen lähtötilanteen suuntaan. Ilmiö ei siis ole pysyvä. (Christodoulidis, Papaionnou & Digelidis 2001; Digelidis, Papaioannou, Laparidis & Christodoulidis 2003.) Tässä vaiheessa opettajan uraani en pysty sanomaan, onko minusta tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luojaksi.

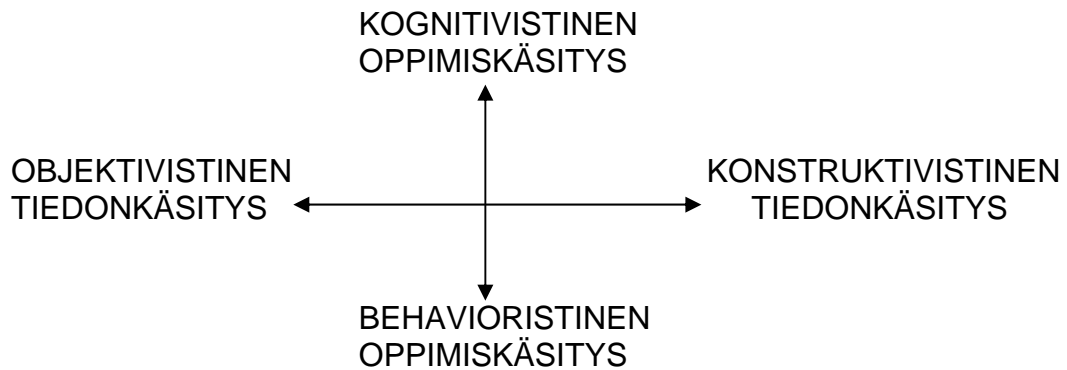
3 ERILAISIA OPPIMISKÄSITYKSIÄ

Informaation määrä kasvaa yhä kiihtyvämpää tahtia, mutta sen sisältämä tieto ei lisäänny samaa vauhtia. Myös koulut ovat yrittäneet juosta kilpaa lisääntyvän tietomäärän kanssa paisuttaen sekä opetussuunnitelmia että oppimateriaaleja. Tämä on johtanut pirstaleisen, faktapainotteisen tiedon ylikorostamiseen ja kiireiseen tahtiin opetuksessa, jolloin syvälliseen maailmankuvaamme jäsentävien ydinasioiden, käsitteiden sekä periaatteiden ymmärtämiseen ei ole jäänyt aikaa. (Olkinuora 1994.)

Tiedon määrää tärkeämmäksi on noussut sen laatu. On tärkeää osata käsitellä suurta informaatiomäärää ja kyetä poimimaan sieltä tiedon kannalta oleellisia asioita. (Luukkainen 1998). Tämä on johtanut myös opettajan roolin ja opetuskäytäntöjen muutokseen. Aikaisemmin valta ja vastuu oppilaan oppimisesta on ollut opettajalla, jolloin oppilaan rooli on ollut passiivinen tiedon vastaanottaja. Tämän päivän käsityksen mukaan oppilaan tulisi olla aktiivinen oppija, johon sisältyy oppilaan vastuun ottaminen omasta oppimisestaan ja kehittyminen oma-aloitteisemmaksi. Opettajan rooli tällöin on olla oppimiseen aktivoivien tilanteiden järjestäjänä, opastajana ja oppilaan oppimisprosessin arvioijana. (Olkinuora 1994.)

Opettajan ja oppilaan roolien muuttuminen on seurausta muuttuneista tieto- ja oppimiskäsityksistä. Käsittelen tässä luvussa konstruktivismia ja behaviorismia, sillä nykykirjallisuudessa ne ovat yleisimmin esiintyvät oppimiskäsitykset. (Puolimatka 2002, 82.)

Konstruktivismin ja behaviorismin käsitteet Patrikainen (1999) esittelee kirjassaan mielestäni selkeästi tiedon- ja oppimiskäsitysten dimensioimisen avulla (kuvio 1).



Kuvio 1. Tiedon- ja oppimiskäsityksen muodostama ”nelikenttä” (Patrikainen 1999, 61).

Objektivistisen tiedonkäsityksen mukaan epistemologinen tieto maailmasta voidaan opettaa ja oppia absoluuttisena, kun taas konstruktivistisen tiedonkäsityksen lähtökohtana on, että jokainen meistä tekee omat tulkintansa maailmasta ja siten konstruoi omat tietämysrakenteensa. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan tieto voidaan siirtää sellaisenaan tai pieniin osiin paloitetuna oppilaan tajuntaan. Kognitivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksessa on taas tärkeintä auttaa opiskelijaa itse rakentamaan omat ajattelumallinsa ja strategiansa oppia uutta tietoa. (Ojanen 2003; Patrikainen 1999, 62.)

Kun tästä lähtien puhun behaviorismista, tarkoitan sillä objektivistis-behavioristista opetus- ja oppimisenäkemyttä. Konstruktivismista puhuessani tarkoitan vastaavasti kognitivistis-konstruktivistista opetus- ja oppimiskäsitystä. (Patrikainen 1999, 62.)

3.1 Behaviorismi

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa maailmasta on mahdollista saada kokemusten ja aistihavaintojen kautta. John Locken 1600-luvulla esittämän mallin mukaan oppija on tyhjä taulu (tabula rasa), johon kokemukset piirtävät jälkiä. Jäljet näkyvät ulkoisessa käyttäytymisessä, joka on behavioristisen tutkimuksen kohteena. Ajatuksena on, että ihmismielen sisällöstä tai tietoisuudesta ei ole mahdollista saada objektiivista tietoa, joten tutkimuksenkin on keskityttävä nimenomaan ulkoisesti

havaittaviin muutoksiin käyttäytymisessä. Muutoksia saadaan aikaan vahvistamalla käyttäytymiseen liittyvien ärsykkeiden määrää siten, että palkitaan toivottuja suorituksia ja rangaistaan ei-toivotuista suorituksista. (Tynjälä 1999, 29.)

1900-lukua aina 1970-luvulle saakka voidaan kutsua behaviorismin ”kulta-ajaksi”. Opetus-oppimistapahtuman kannalta keskeisinä elementtejä behaviorismissa ovat opetus eli ärsyke ja opetuksen tulos eli reaktio. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan lähes mitä tahansa voidaan opettaa ja oppia, kun löydetään oikea menetelmä. Opettajan tehtävänä on esittää tieto oppilaille ja kontrolloida sen perillemeno. Selkeästi jäsennehty oppiaines lupaa hyviä ja helposti arvioitavia tuloksia. Oppimisen tuloksia arvioidaan mittaamalla opittujen tietojen osaamisen tasoa määrällisesti eli testaamalla sitä, kuinka hyvin oppilas pystyy toistamaan opetetut asiat. Selkeys ja yksinkertaisuus ovatkin behaviorismin vahvuuksia. Perustaitojen opettamisessa behavioristinen lähestymistapa on opettajalle turvallinen ja johdonmukainen. (Ojanen 2000, 39; Tynjälä 1999, 6667; Uusikylä & Atjonen 2000, 124-125.)

Heikkouksina behavioristisella oppimiskäsityksellä on inhimillisen vuorovaikutuksen mekanisoituminen sekä oppilaan passivoituminen pelkäksi tiedon vastaanottajaksi. Opetus on kaikille osallistujille samaa, eikä näin ollen ota huomioon oppilaiden erilaisia lähtötasoja opetettavassa asiassa. (Olkinuora 1994; Uusikylä & Atjonen 2000, 124125.)

3.2 Konstruktivismi

Konstruktivismi ei itsessään ole oppimisteoria, vaan se on ennemmin tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on yksi kognitiivisen oppimiskäsityksen suuntauksista. (Ojanen 2000, 40; Tynjälä 1999, 37; Uusikylä & Atjonen 2000, 127.)

Ydinajatuksena konstruktivismissa on, että tieto rakentuu ihmisen oman ajattelun avulla. Konstruktivismiin mukaan on olennaista auttaa oppijaa saamaan asioista syväallinen käsitys niin, että oppijan on mahdollista ymmärtää asioita ja ilmiöitä. Vain ymmärretty tieto nähdään konstruktivismiin mukaan merkityksellisenä tietona. (Lahdes 1997, 94; Ojanen 2003; Ojanen 2000, 4142; Puolimatka 2002, 82.)

Koska uutta tietoa rakennetaan oppijan aikaisempien kokemusten ja tulkintojen pohjalle, ovat erilaiset tulkinnat mahdollisia oppijoiden välillä. Jokaisella on omat kiinnostuksen kohteensa ja asioilla voi taten olla eri merkitys toisille ihmisille verrattuna toisiin. Tällöin on hyödyllistä käyttää opetuksessa menetelmiä, joissa oppilaiden eri tulkinnat tulevat esille sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä. (Tynjälä 1999, 6163.)

Faktatietoa, kuten että Suomen pääkaupunki on Helsinki, ei konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä syrjitä. Faktatietoa voidaan tosin opettaa siten, että oppilaalle muodostuu syvällisempi ymmärrys asiasta. Tällöin Helsinki ei ole vain kaupunki, vaan siihen sisältyy monia muitakin tietämisen arvoisia asioita. (Tynjälä 1999, 63.)

Kouluopetuksessa konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksuminen kohdistuu ensisijaisesti opettajan ja oppilaan rooleihin. Opettajan rooliksi muodostuu opiskelutapojen opettaminen, sopivan opiskelumateriaalin valitseminen sekä suotuisan oppimistilanteen järjestäminen. Lisäksi opettajan tehtäviin muodostuu motivaation rakentaminen, johdatteleminen aiheeseen sekä oppilaan edistyksen arvioiminen. Itse vastuu oppimisesta jää tämän mallin mukaan kokonaan oppilaalle. (Kroksfors 1998.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen tuloksia arvioidaan mittaamalla opittujen tietojen osaamisen tasoa eli sitä, kuinka hyvin oppilas pystyy toistamaan opetetut asiat. Arviointi on tällöin määrällistä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan arviointi pohjautuu oppimistulosten laatuun. Monivalintatehtävien sijaan oppilailta kysytään kysymyksiä, joihin vastaaminen edellyttää opiskeltujen asioiden syvällisempää ymmärtämistä. (Tynjälä 1999, 6667.)

Konstruktivistisen opetustarkoituksen voi ymmärtää oppimiseen ohjaamisena. Tällöin on kuitenkin syytä muistaa, että opettajaa tarvitaan tukemaan oppimista oikeaan suuntaan. Jos opettajan rooli nähdään ainoastaan taustalla ohjaajana, on riskinä, että virhetietojen- ja käsitysten määrä lisääntyy oppilaiden keskuudessa ja pahenee kouluvuosien edetessä. Oppijan itseohjautuvuus tulisikin nähdä tavoitteena, eikä sitä tulisi pitää opetuksen lähtökohtana. (Kroksfors 1998; Lahdes 1997, 93; Uusikylä & Atjonen 2000, 128.)

3.3 Oppimiskäsitysten vertailua

Good (1996) toteaa, että innokkaat opetuksen uudistajat unohtavat usein, mistä opetuksen laadussa perimmiltään on kysymys. He uskovat, että jokin maaginen opetustapa ratkaisee kaikki opetuksen ongelmat kuin itsestään. Pitäisi kuitenkin ajatella sitä, mikä opetustapa kulloinkin parhaiten edistää opetuksen tavoitteita ja oppimista. Miksi esimerkiksi luento-opetusta moititaan niin paljon? Yhdysvalloissa ollaan ylpeitä esimerkiksi siitä, että oppilaat ovat olleet matematiikassa ja luonnontieteissä niin hyviä. Heitä on opetettu enimmäkseen luennoiden. (Uusikylä & Atjonen 2000, 101.)

Mikä on parasta yhden oppilaan kannalta, ei aina ole parasta toiselle, jonka ajattelutyyli on täysin erilainen. Toiselle sopii parhaiten itsenäinen työ, toiselle taas ohjaus tai yhteistoiminnallisuus. Vaikka itsenäinen ajattelijahaluaisikin tehdä mieluiten itsenäistä työtä, hänetkin on totutettava riittävästi yhteistoiminnalliseen opetukseen. Tällä tavoin elämässä välttämättömät sosiaaliset taidot kehittyvät. (Uusikylä & Atjonen 2000, 101.)

Opiskelijan omatoimisuuden arvostaminen ei tee opettamista tarpeettomaksi. Esimerkiksi koulutulokas tarvitsee johdonmukaista opetusta ja ohjausta. Oppilaille ei pidä antaa vastuuta enemmän kuin he pystyvät kantamaan. On monia tietoja ja taitoja, jotka on viisainta opettaa ainakin osalle oppilaista opettajajohtoisesti. Opettajan tulee arvioida, mitä oppilaat voivat konstruoida ja mikä on heidän konstruoitavakseen liian vaativaa ja aikaa vievää. Hyvä opettaja siirtää tietoisesti ja joustavasti vastuun painopistettä siten kuin opetuksen tavoitteet vaativat. (Uusikylä & Atjonen 2000, 16.)

Opetustapa riippuu siitä, mitä kulloinkin halutaan opettaa ja oppia.

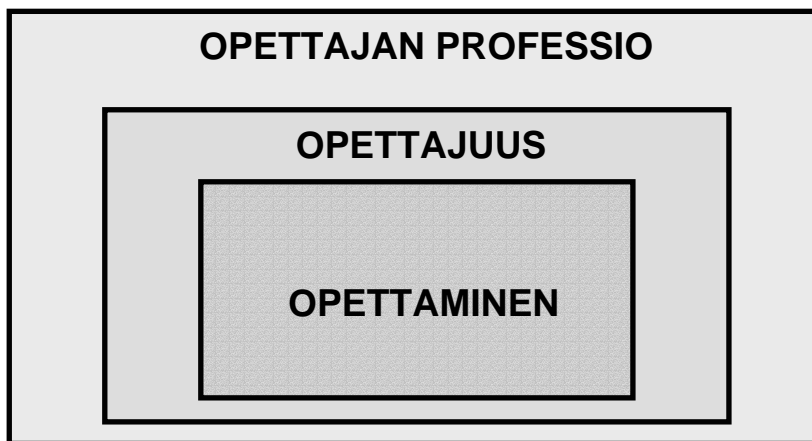
Opettajajohtoisuuden määrää ja vastuunjakoa tulee muuttaa opetustavoitteiden mukaisesti, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

”Jalkapalloilijan pitää oppia hyvin valmentajan (opettajan) johdolla monta perustaitoa, esimerkiksi erilaiset potkutavat. Osaava valmentaja näyttää ensin itse mallia miten voimakas, matala laakapotku laukaistaan: mihin tukijalka asetetaan palloon nähden, miten laukaiseva jalka heilahtaa taaksepäin, missä kulmassa jalkaterä kohtaa pallon ja miten palloa saatetaan potkaisevalla jalalla. Potku lähtee kunnolla vain silloin, kun suoritustapa on oikea ja fysiikanlakien mukainen. Jos pelaaja luo oman mallinsa, pallo

ei lennä siten kuin pitäisi, aika kuluu ja kokeilu saattaa tuoda vain potkussa revähtäneen reiden tai kipeän varpaan. Tekninen taito on pelaajalle vasta lähtökohta. Hyvälle jalkapalloilijalle välttämätön luovuus ja peliäly kehittyvät vain silloin, jos pelaajalle sallitaan riittävästi oma-aloitteisuutta pelitilanteissa. Mitä paremmin perustaidot ovat automatisoituneet, sitä paremmat edellytykset pelaajalla on omaperäisiin, itsenäisiin ratkaisuihin. Sama pätee kaikessa opiskelussa, onpa kyseessä matematiikka, musiikki, käsityö tai tutkimustyö.” (Uusikylä & Atjonen 2000, 1819.)

4 OPETTAJAN AMMATTIIN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ

Selvitän tässä luvussa opettajan ammattiin liittyviä käsitteitä Luukkaisen (2000) mallin mukaan (kuvio 2), jossa kuvataan opettamisen, opettajuuden ja opettajan profession välisiä suhteita.



Kuvio 2. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2000, 29).

4.1 Professio

Profession käsitteelle on ominaista, että se liitetään pitkää koulutusta vaativiin ammatteihin, joissa pitkälle erikoistunutta teoreettista tietoa sovelletaan käytännön työhön. Myös pitkälle menevä autonomisuus ammatin harjoittamisessa katsotaan kuuluvan professionlle ominaisiin piirteisiin. (Leino & Leino 1997, 54.) Sanakirjassa professio määritellään ammatiksi tai elinkeinoksi, mutta vähitellen se on yhteiskuntatieteissä saanut tarkemman määritelmän, jossa sillä viitataan ammattiin, joka on arvostettu ja johon liittyy abstrakti, erikoistunut tietoperusta. Auktoriteettiasema suhteessa muihin asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä pyrkimys yhteiseen hyvään ennen taloudellista etua ovat myös professionlle tyypillisiä ominaisuuksia. (Luukkainen 2000, 60.) Aitoja professioita ovat esimerkiksi lääkärit, opettajat, juristit, psykologit ja sosiaalityöntekijät. (Tirri 1999, 13.)

Voidaanko opettajan ammattia pitää professiona? Opettaja on ammattiaan varten suorittanut pitkän, laajan tietomäärän sisältävän, järjestelmällisen yliopistokoulutuksen. Teoreettinen tieto perustuu kasvatustieteeseen ja sen lähitieteisiin sekä kehittyneeseen kieli- ja käsitejärjestelmään. Opettaja hoitaa yhteiskunnan kannalta välttämätöntä palvelutehtävää. Työllä on autonominen ja vastuullinen asema. Opettajat ovat ammatinharjoittajina organisoituneet erilaisiksi järjestöiksi. (Moilanen 2002; Rinne & Jauhiainen 1988, 7.)

Opettajan ammattia voidaan siis kaikilta osin pitää professiona, mutta silti monet mieltävät opettajan ammatin tyypilliseksi semiprofessioksi, jossa ammatti ei täysin täytä aidon profession piirteitä. (Raivola 1989, 120147.) Simolan (1995, 1619) mukaan opettajan ammatti ei vielä ole vakiinnuttanut asemaansa täytenä professiona, mutta sillä on voimakas pyrkimys siihen. Opettaminen on usein mielletty opetussuunnitelman ja muiden säädösten sisällä tapahtuvaksi työksi, joten ammatin autonomisuuden on katsottu olevan profession aseman saavuttamiseksi liian vähäinen. Tänä päivänä opettajan työ ei kuitenkaan sisällä ainoastaan oppimateriaalin tiedon jakamista oppilaille, vaan opettaja joutuu aktiivisesti osallistumaan opetussuunnitelman kehittämiseen ja asettamaan oppimistavoitteita oppilaille. Lisäksi opettaja voi itse päättää, mitä hän oppilailleen kertoo ja opettaa, joten autonomian aste on kuitenkin melko suuri. (Kallioniemi 1997, 28; Leino & Leino 1997,12; Numminen 1993.) Opettajan ammatti liitetäänkin nykypäivänä käsitteeseen uusprofessionalismi, joka eroaa perinteisestä professionaalisuudesta siten, että ammatin arvostusta pyritään nostamaan ilman palkkapolitiittisia tavoitteita. Tällöin myös opettaja on enemmän sitoutunut työhönsä ja kokee sen arvokkaammaksi. (Niemi 1995, 29, 36.)

4.2 Opettajuus

Erilaisia lähestymistapoja opettajuuteen on monia, perinteisesti ajateltuna opettajuus tarkoittaa luokkahuonekeskeistä, praktista ja yksinäistä työtä. (Räisänen 1996, 14.) Luukkaisen (2000) jalostama pelkistetty malli Marchin ajatuksista, jossa opettajuuden olemus rakentuu kolmen kivijalan varaan, siirtää opettajuuden jo luokkahuoneen ulkopuolelle. Ensimmäisenä kivijalkana on usko oppimiseen, jossa merkitsevää on usko tiedon kauneuteen ja ylevyyteen sekä sivistyksen ja älyn suurenmoisuuteen. Toinen kivijalka muodostuu sitoutumisesta aikuisuuteen ja opettajan antamasta tuesta oppilaan

aikuistumisen tiellä. Kolmannessa opettajan kasvatustyöltä edellytetään syvää optimistista henkeä. (Luukkainen 2000, 67.)

Käsitteenä opettajuus on erittäin laaja ja epämääräinen. Se on paljon enemmän kuin se mitä opettajan hallinnollisesti määritetyt työtehtävät pitävät sisällään. Opettajuus liittyy opettajana olemiseen, asemaan työyhteisössä ja yhteiskunnassa yleensä sekä opettajan työn piirteisiin. (Räisänen 1996, 14.)

Opettajuus pitää sisällään kaiken sen, mikä liittyy opettajan ammattiin. Opettajana olemisen, opettajan ominaisuudet, opettajaan kohdistuneet odotukset, työ ja asema opettajana sekä erilaiset kokemukset opettajista muodostavat opettajuuden. Olemme kaikki olleet oppilaina ja meillä kaikilla on ollut erilaisia opettajia, joten meillä kaikilla on myös sisäinen kokemuksemme opettajuudesta ja käsitys siitä minkälainen on hyvä opettaja. (Korpinen 1996, 14.)

Tiivistetysti voidaan sanoa, että opettajuudella tarkoitetaan opettajan työn sisältämiä osa-alueita. Näihin osa-alueisiin kuuluvat opettamisen lisäksi mm. oppilaiden kasvattaminen, oppilaiden henkisen kasvun tukeminen, opettajien yhteistoiminnallisuus sekä yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa. (Luukkainen 2000, 4953; Niemi 1998; Sahlberg 1997, 158159.)

Opettajan työ on siis paljon enemmän kuin pelkästään tietojen ja taitojen opettamista tai ohjaamista oppimiseen. Opettajuus on eräänlainen ihmisenä olemisen tapa, sosiaalinen rooli, joka rakentuu omalla erityisellä tavallaan ammatilliseksi identiteetiksi. (Heikkinen 2001, 13; Luukkainen 2005, 1720.) Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen onkin ratkaisevassa asemassa osana opettajaksi kasvua. (Niemi 1992, 34.)

4.3 Opettajuuden rakentuminen

AmmatINVALINTA ja hakeutuminen opettajankoulutukseen ovat yksilön minäkäsityksen kannalta jo pyrkimyksiä omien persoonallisten taipumusten toteuttamiseen. Koulutuksen aikana yksilön ammatillinen minäkäsitys muodostuu omien aikaisempien ja tulevaisuuden kokemusten sekä koulutuksen vaikutuksesta. Koulutuksen avulla pyritään siirtämään opiskelija opettajan ammattikulttuuriin asettamalla hänelle erilaisia

tulevan opettajan ammatin edellyttämiä rooli-odotuksia, ihanteita, tavoitteita ja tehtäviä. Näiden ja saamansa palautteen kautta opiskelija muodostaa kuvaa itsestään opettajan ammatin harjoittajana. (Korpinen 1993.)

Kehittyminen opettajaksi ja oman opettajuuden sisäistäminen on koko elämän kestävä yksilöön kokonaisvaltaisesti vaikuttava prosessi. Ammatillinen ja persoonallinen identiteetti ovat opettajan elämässä osittain yhtä. Opettajan persoonaan ja työhön liittyvät arvot, mielipiteet ja tiedot vaikuttavat oleellisesti opettajan ammatilliseen kehitykseen. Opettajan ammatilliseen kehitykseen vaikuttavat jo ennen opiskeluaikaa aikaisemmat kokemukset opettajista sekä omasta kouluajasta oppilaana ja oma elämänhistoria. Opiskeluaikana kehitys ohjautuu usean kanavan kautta. Opettajana ammatillista kehitystä ohjaavat opettajakunta sekä paikallinen sosiaalinen yhteisö. (Heikkinen 2001, 16, 32; Räisänen 1996, 1819, 23.)

4.4 Opettaminen

Työssään opettaja on asiantuntija oman tieteenalansa tai oppiaineensa saralla, joka hallitsee ohjaamisen, opettamisen ja oppimisen osa-alueet. Opettajalla on myös taito nähdä erilaisia oppijoita ja kyky käyttää oikeita oppimisen prosesseja. Pedagogisen menetelmä- ja sisältötiedon lisäksi opettaja omaa vuorovaikutustaitoja koulun oppilaiden, heidän vanhempien, muiden opettajien ja koko kouluun kuuluvan lähipiirin yhteistyön merkeissä. Opettaja tekee työtä koko persoonallaan, ja usein kysyttäessä hyvän opettajan ominaisuuksia todetaan joukko erilaisia luonteenpiirteitä, joten vastataan: minkälainen hyvä opettaja on ihmisenä. (Kari & Heikkinen 2002.)

Vielä 1980- ja 90 lukujen vaihteessa opettajia arvosteltiin liian opettajajohtoisesta opetustyylistä, jolle ominaista oli faktatiedon opettaminen. Tiedon määrällinen lisääntyminen aiheutti jatkuvasti uusien opetusmateriaalien ja opetussuunnitelmien kehittelyä, josta seurasi tiedon pirstaleinen opettaminen. Kovassa kiireessä yritettiin opettaa mahdollisimman paljon, josta seurasi se, että oppilaat eivät pystyneet hahmottamaan tiedonjyvistä kokonaisuuksia. (Aho 1994; Luukkainen 2000, 84; Olkinuora 1994.)

Nykyään oppia ei enää kaadeta oppijan päähän, vaan opettaja pyrkii ohjaamaan, kannustamaan ja tukemaan oppilasta oppimaan järjestämällä oppimiselle suotuisan ilmapiirin ja oikeat välineet oppimisen toteutumiseksi. Uutta tietoa ja taitoa konstruoidaan ja opetettava asia rakennetaan oppilaan kannalta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Opettajan pyrkimyksenä ei enää ole käyttää koko tuntia yksinpuhumiseen, vaan suoran opetuksen määrää on vähennettävä, jotta oppilaille jää aikaa keskinäiselle keskustelulle, väittelylle, neuvottelulle ja arvioinnille. Vasta tiedon aktiivinen prosessointi mahdollistaa tiedon muistissa säilymisen ja ymmärtämisen. (Aho 1994; Luukkainen 2000, 8586.)

4.5 Liikunnanopettajuus

Liikunnanopettajakin on opettaja, johon pätevät kaikki opettajuuteen tai opettajan profession liittyvät teoriat. Vaikka oppiaineena liikunta onkin erilainen verrattuna esimerkiksi luokkahuoneessa opetettavaan matematiikkaan, ovat opettamiseen liittyvät käsitteet samoja. Perinteinen opettajajohtoinen, lähes sotilaallinen opetustyyli on muuttunut enemmän hyvinvoinnin ja ihmistaitojen osaamisen mestarin suuntaan, jonka tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään hänelle sopiva liikuntamuoto. Tavoitteena on koko elämän kestävän liikuntatottumuksen juurruttaminen. Tulevaisuudessa liikunnanopettajan vastuu laajenee myös koko työyhteisön liikuttajaksi, jolloin hän palvelee oppilaiden lisäksi koko työyhteisön hyvinvointia. (Laakso 2003.)

Liikunnan asema oppilaiden suosiossa on vahva; sitä pidetään yhtenä mielekkäimmistä oppiaineista koulussa (Hiltunen 1998; Rahkonen 2003). Kuitenkin sen arvostus oppiaineena opetuksen tuntimääristä päättävien elimien keskuudessa on laskussa ja liikunta joutuu antamaan tilaa uusille oppiaineille. Merkillinen ristiriita aikana, jona puhutaan fyysisen aktiivisuuden tärkeydestä ihmisen yksilölliselle ja yhteisölliselle toimintakyvylle. (Heikinaro- Johansson 2003a.)

4.6 Hyvän opettajan myytti

Myytti hyvästä opettajasta on peräisin ajalta, jolloin opettajan ammatillinen arvostus oli nykyistä huomattavasti korkeampi. Se on aikojen kuluessa piirtynyt sitkeästi ihmisten mieliin ja on vielä tänäkin päivänä rasiitteena opettajille. Myytin mukaan opettaja on

aina iloinen, ei erehdy koskaan, on loputtoman kärsivällinen ja tietää aina enemmän kuin oppilaansa. Myytin opettajaa pidetään tietynlaisena yli-ihmisenä, jolla on rajaton määrä tietoa ja jonka luonne kestää mitä vain. Tämä on haitaksi opettajuuden kehittymiselle etenkin silloin, kun nuori opettaja omaksuu myytin mukaisen epäaidon julkisivun. Tämä estää opettajan ja oppilaan välisen tasavertaisen, toista osapuolta kunnioittavan yhteistyön ja on henkisesti kuluttavaa. (Koro 1998.)

Tämä on mielestäni juuri se seikka, joka estää opettajaa opettamasta koko persoonallaan ja olemaan vilpitön oppilaiden edessä. Opettajasta tulee näyttelijä, joka väsy roolinsa alle. Ei kai kukaan pysty näyttelemään hyvän opettajan myytin mukaista roolia koko työelämänsä ajan.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata, minkälaisia kokemuksia minulla on liikunnanopettajan työstä toimiessani liikunnanopettajan sijaisena yläasteella. Pyrin ymmärtämään aloittelevan liikunnanopettajan kokemusmaailmaa eli oman opettajuuteni kehittymistä urani alkuvaiheessa.

5.2 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänäni oli tutkia kokemuksiani aloittelevana liikunnanopettajana. Selvitin myös kyselylomakkeella oppilaiden kokemuksia minusta heidän liikunnanopettajaan.

Tutkimustehtäväni eli ja muuntui monta kertaa ennen lopullista suuntaansa. Aluksi sivuosaa näytellyt tutkijan päiväkirjani nousi lopulta ratkaisevaan asemaan tämän tutkimuksen kannalta ja oppilaille teettämäni kyselyt saivat sivuroolin osan. Alkuperäinen asetelma oli täysin päinvastainen. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimustehtävät saavat uusia suuntia tutkimuksen edetessä ja täsmentyvät, kun tutkijan tietämys ja ymmärrys tutkittavasta asiasta syventyy ja lisääntyy. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155157.)

Ryhtyessäni keräämään aineistoa minulla ei ollut minkäänlaisia ajatuksia siitä, minkälainen tutkimuksestani voisi tulla. En ollut aikaisemmin työskennellyt liikunnanopettajana koulussa, joten tunsin itseni erityisen sopivaksi tutkimaan vasta-alkavan liikunnanopettajan kokemuksia työstään opettajana. Omat kokemukseni liikuntatunneilla tapahtuviin toimintoihin sijoittuivat suurimmaksi osaksi aikaan, jolloin olin itse oppilaana. Opiskelujeni ohessa olin kuitenkin saanut pieniä viitteitä siitä, mistä liikunnanopettajan ammatissa opetusteknisesti on kysymys, joten täysin ummikkona en minäkään tutkimustani voinut tehdä. (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 19.)

5.3 Etnografinen tapaustutkimus

Tutkimukseni luonne on valtaosiltaan laadullinen. Valtaosiltaan siksi, että mukana on määrällistä aineistoa, jonka tarkoituksena on täydentää laadullista aineistoa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellista elämää, jolloin myös aineiston hankinta tapahtuu todellista elämää vastaavissa luonnollisissa tilanteissa. Tutkija on avaininstrumentti aineiston hankinnassa ja hänen roolinsa tulee olla aktiivinen, tietoisesti vuorovaikutukseen pyrkivä (Bogdan & Biklen 2003, 37; Hirsjärvi ym. 2002, 151152.)

Oman tutkimukseni määritän ensisijaisesti tapaustutkimukseksi, jonka tarkoituksena on kuvata yhtä kohdetta ja siihen liittyviä prosesseja mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja intensiivisesti. Kohteena tutkimuksessani olen minä itse ja prosessina toimii oma toimintani omien kokemusteni ohella liikunnan opettajana. Luonteeltaan tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ja sen tarkoituksena on lisätä ilmiön ymmärtämistä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11.) Tässä tapauksessa tapaustutkimuksen tehtävänä on saada tietoa kokemattoman liikunnanopettajan kokemuksista ja tilanteista, joihin hän opettajana joutuu.

Pyrkimyksenäni on lisätä tietoa itsestäni kertomalla ja vertailemalla tuloksia teoriaan. Monitieteisyys on tapaustutkimukselle ominaista. Yksilöllistämällä tarkoitetaan tapaustutkimuksessa yksilön kykyä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja hänen kykyä antaa niille merkityksiä. Omassa työssäni kuvaan näitä tapahtumia ennen kaikkea omasta, mutta myös jossakin määrin opettamieni oppilaiden näkökulmasta. Vaikka pääpaino työssäni on omien kokemusteni kertomisessa, saavat oppilaanikin oman äänensä esiin oppilaskyselyn kautta. Tämä auttaa tutkimustani saamaan kokonaisvaltaisemman käsityksen aiheesta jota se käsittelee. (Syrjälä ym. 1994, 1315.)

Oma tutkimukseni täyttää myös etnografisen tutkimuksen vaatimuksia, joten mielelläni kutsunkin työtäni etnografiseksi tapaustutkimukseksi. Etnografiselle tutkimukselle on luonteenomaista, että tutkija osallistuu tutkittavan päivittäiseen elämään tietyn ajan (Hammersley & Atkinson 2003, 1). Itse osallistuin omaan elämääni sijaisuuteni ajan, jota myöhemmin tarkkailin lukemalla päiväkirjojani ulkopuolisena tutkijana.

Kirjaimellisesti sanalla etnografia tarkoitetaan ihmisistä kirjoittamista, josta omassa tutkimuksessani nimenomaan on kysymys.

5.4 Aineisto

Tutkin tässä tutkimuksessani omaa työtäni opettajana koulussa. Oma elämäntilanteeni oli sijaisuuden alkaessa opiskelun ja työnteon välillä. Olin päässyt opiskelemaan liikuntapedagogiikkaa vuonna 1998 ja kaksi vuotta opiskeltuani siirryin työelämään. Kokeilin kaupallista alaa myyntiedustajana. Se työ oli kuitenkin muita varten ja lopetin. Palasin vanhaan työpaikkaani urheiluliikkeeseen, jossa olin työskennellyt kiireapulaisena useita vuosia. Olin päättänyt jatkaa opintojani syksyllä 2001, mutta toisin kävi. Sain mahdollisuuden neljän kuukauden sijaisuuteen liikunnanopettajana, enkä malttanut olla ottamatta haastetta vastaan. Koulu, jonka liikunnanopettajaksi sain sijaisuuden, oli noin 400 oppilaan yläaste Keski-Suomessa.

Ennen sijaisuuteni alkua olin päättänyt kerätä neljän kuukauden aikana materiaalin omaan pro gradu- tutkielmaani. Suunnittelin kyselylomakkeen (liite 1) yhdessä professori Pilvikki Heikinaro-Johanssonin kanssa. Kyselyn teettäisin oppilailla neljän kuukauden työrupeaman loppupuolella. Myös havaintopäiväkirjan pitämisestä oli puhetta, joten tein valmiin kaavakkeen, johon minun olisi helppo työpäivän aikana kirjata tuntikohtaisesti ylös omia tuntemuksiani liikunnanopettajana olemisesta.

Havaintopäiväkirjaan kirjoitin koko sijaisuuteni ajan kaiken liikunnanopettajana olemiseen liittyvän, jonka koin kirjoittamisen arvoiseksi. Kun sijaisuuttani juuri ennen joululomaa jatkettiin kesäkuun lopulle, päätin jatkaa havaintopäiväkirjani kirjoittamista kevätkuuhlaan saakka. Tämä olikin tutkimukseni kannalta merkittävä ratkaisu, sillä näin sain tutkimusmateriaalia koko lukuvuoden ajalta.

Koska työsopimukseni oli määrä päättyä joulukuuhlaan, teetin oppilaskyselyn joululomaa edeltävällä viikolla. Jokainen ryhmä vastasi kyselyyn liikuntatunnin alussa ja vastausaikaa annoin niin paljon, kun oli tarpeen. Keskimäärin vastauksiin käytettiin puoli tuntia aikaa ryhmää kohti. Kyselyssä oli kaikkiaan kymmenen kohtaa, joihin oppilaat saivat vastata. Kaikki kysymykset ensimmäistä lukuun ottamatta liittyivät pitämiini liikuntatunteihin syksyn aikana. Halusin kyselyllä saada oppilailta tietoa siitä,

minkälainen olin toimiessani heidän liikunnanopettajanaan. Tärkeää oli myös saada tietoa siitä, minkälainen oppilaiden mielestä on hyvä liikunnanopettaja ja mikä oppilaiden mielestä on mukavin oppiaine koulussa.

5.5 Aineiston analysointi

Jotta saamani tulokset olisivat lukijan kannalta uskottavia, on minun tutkijana kyettävä osoittamaan ne keinot, joiden avulla olen aineistostani poiminut esittämäni tulokset. Tarkoitukseni on analysoida aineistoa ja esittää tuloksia siten, että mitään oleellista ei jää aineiston ulkopuolelle. Analyysi on tiivis kuvaus aineistosta, joka sisältää kaiken sen sisältämän informaation ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1999, 138.)

Havaintopäiväkirjaani analysoin teemoittelun avulla. Tekstiä oli kertynyt yllättävän paljon ja käsinkirjoitettuja A4 kokoisia sivuja havaintopäiväkirjassani oli 56. Ensimmäisillä kerroilla luin kirjoittamaani tekstiä muistellen tapahtumia, joista kulloinkin oli kirjoittanut. Tämän jälkeen luin tekstejäni paneutuen kuhunkin opettamaani liikuntaryhmään ja yksittäisiin oppilaisiin ryhmissä ja niiden ulkopuolella. Lopuksi yritin löytää teksteistä ajanjaksoja, joissa oli tapahtunut muutoksia omaan suhtautumiseeni liikunnanopettajan ammattia kohtaan. Kaikkea en tietenkään pystynyt kirjoittamaan suoraan paperille, vaan tekstejä lukiessani minulla oli pyrkimys lukea myös rivien välistä keskeisiä merkityksiä kirjoittamalleni. (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 152.)

Tutkimuksessani olen käyttänyt havaintopäiväkirjaa apuna kuvaamaan omaa persoonaani ensimmäisenä lukukautenani peruskoulun yläasteen liikunnanopettajana, johon koulutukseni perusteella tulen sijoittumaan myös myöhemmässä työelämässäni.

Oppilaskyselyt ovat tutkimukseni määrällinen aineisto. Valitsin kymmenen kysymyksen joukosta tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat, jotka parhaiten täydensivät havaintopäiväkirjojeni sisältöä. Koska kyselylomake oli suunniteltu ennen sijaisuteni alkamista eikä tutkimukseni lopullinen tehtävä ollut vielä muotoutunut, oli tämän tyylinen ratkaisu tarpeen tutkimukseni kannalta. Valitut kysymykset olivat oppilaan luokka (1), viimeisin liikunnan numero (2), mistä oppiaineesta pidät koulussa eniten (4)

ja kysymys numero 9, jossa kysyin oppilaiden mielipiteitä minusta heidän liikunnanopettajanaan.

Aineiston tilastollisessa käsittelyssä käytin tietokonepohjaista SPSS 11.5 ohjelmaa ja tulosten analysoinnissa käytin seuraavia menetelmiä: frekvenssit, hajonnat, keskiarvot, 1-suuntainen varianssianalyysi ja LSD-monivertailutesti. Kyselyn tarkoitus oli tukea ja täydentää havaintopäiväkirjojeni materiaalia ja auttaa minua löytämään uusia ulottuvuuksia oppilaiden mielipiteistä minusta opettajana.

5.6 Tutkimuksen eettinen näkökulma

Tutkimukseni on rehellinen kuvaus oman opettajuuteni kehittymisestä ja väistämättä joudun tuomaan esille seikkoja, jotka vaativat oppilaitteni henkilöllisyyden salaamista. En mainitse tutkimuksessani yhtään oppilasta hänen oikealla nimellään enkä luokkaa, jossa hän on ollut. En myöskään mainitse koulun nimeä, vaikka joillekin se saattaa käydä ilmi tarkemman silmäilyn tuloksena. Lisäksi korostin oppilaita vastaamaan rehellisesti painottaen heille, että kenenkään nimi ei tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa.

Sijaisuudestani on kulunut jo kolme vuotta, joten muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikki opettamani oppilaat ovat siirtyneet muihin oppilaitoksiin tai työelämään. Ulkopuolisen on siis lähes mahdotonta saada selville päiväkirjoistani poimimieni esimerkkioppilaiden henkilöllisyyksiä. Pyrin näillä toimilla takaamaan luottamuksellisuuden sekä tutkittavien anonymiteetin (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 56-57.)

5.7 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa siitä, minkälainen minä olen liikunnanopettajana. Tapaustutkimuksen luonteelle yleistäminen ei ole niin tärkeää kuin ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 175.) Pyrin tässä tutkimuksessa monin keinoin lisäämään ymmärrystä omasta opettajuudestani. Minulla on aineistona omat havaintopäiväkirjani, joita olen lukenut useaan otteeseen

muodostaen niiden perusteella tiiviin kuvauksen ensimmäisestä vuodestani liikunnanopettajana jättämättä mitään oleellista pois.

Vaikka kokemuksiani ei voi yleistää koskemaan laajempia yhteyksiä tai kokonaisuuksia, voi niistä löytää yhtäläisyyksiä muihin vastaaviin tutkimuksiin. Näistä kerron lisää pohdinnassani. Lisäksi uskon, että tästä tutkimuksesta on hyötyä myös muille vasta-alkaville liikunnanopettajalle.

6 NÄKEMYKSENI LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖSTÄ

6.1 Päiväkirjat

Päiväkirjamerkintöjeni perusteella olin koko sijaisuuteni ajan melko väsynyt. Podin huonoa omaatuntoa suunnittelemattomista tunteista sekä tekemättömistä tilavarauksista. Luettuani päiväkirjat useaan otteeseen, alkoi sieltä nousta esiin eräänlaisia selkeitä teemoja, jotka muuttuivat lukuvuoden edessä. Oman aineistoni purkamisen aloitan kertomalla omia tunnetilojani ja käsitystäni liikunnanopettajana olemisesta.

6.1.1 Sijaisuus alkaa

Päiväkirjoista näkee selvästi, kuinka ennakkoluuloton ja innostunut olin aloittaessani liikunnanopettajan töitä. Minulla oli selkeä kuva liikunnanopettajan työstä oppitunneilla, joten olin tehnyt valmiiksi lomakkeen, joka toimisi aineistonani ja päiväkirjanani. Lomakkeessa pureuduttiin olennaisiin asioihin, kuten siihen kuinka moni oli tunneilla ilman liikuntavarustusta ja mitä sisältöjä oppitunneilla oli. Oman sarakkeen olin tehnyt myös häiriökäyttäytymiselle tunneillani, mutta tämä sarake jäi useimpien ryhmien kohdalla täysin tyhjäksi. Lomakkeita täytin aina tuntien jälkeen, kun asiat olivat vielä tuoreessa muistissa, liikunnanopettajan pukuhuoneessa koulun kellarikerroksessa. Asioita, jotka jäivät mieleeni kirjoittamisen arvoisesti olivat liikuntavarusteiden puuttuminen sekä oppilaiden kielenkäyttö. Selvästi eniten minua ärsytti liikuntavarusteiden puuttuminen, josta löytyy useita mainintoja päiväkirjoistani pitkin syyslukukautta. Ensimmäinen päiväkirjamerkintäni olikin: ”*Pientä nahinaa, kaksi ilman varusteita.*”

Heti ensimmäisten tuntien perusteella minulle muodostui kuva ryhmästä. Joko pidin tai sitten en pitänyt. Erään yhdeksännen luokan kohdalla ensimmäinen kommenttini päiväkirjoissani on seuraavanlainen: ”*Koko ryhmä vaikutti helvetin tyhmältä.*” Tämä tapahtui heti toisen työpäiväni aamutuntien jälkeen. Vaikka tuosta tapahtumasta on jo yli kaksi vuotta aikaa, muistan vieläkin koko tunnin kyseisen ryhmän osalta. Vaikka tuntemukseni ryhmästä olikin masentava, olin kirjoittanut saman tunnin kohdalle:

”Vaatii kovaa kohtelua, mutta perustellut nootit. Jatkossa erinomainen ryhmä.”

Kaikesta huolimatta olin valmis taistelemaan tämän ryhmän kanssa, enkä antanut oppilaiden kommenttien pilata sijaisuuttani. Myös oppilailla oli minusta oma käsityksensä ensimmäisen tunnin perusteella, jonka olin kirjannut ylös: *”Mulkku ope!”* Voisiko sitä enää paremmin sanoa!

Myös omat suosikkiryhmäni antoivat heti ensimmäisillä tunneilla merkkejä omasta loistavuudestaan. Koko vuoden parhaiden ryhmien osalta kirjoitin seuraavaa: *”Reipas ryhmä.”* *”Paras ryhmä.”* Nämä olivat ensimmäiset merkintäni ryhmistä, joista ensimmäinen oli seitsemännen luokka-asteen liikuntaluokka ja toinen yhdeksännen tavallinen liikuntaryhmä. Koko lukuvuoden aikana nämä olivat ainoat ryhmät, joista minulla ei ollut negatiivista sanottavaa. Kaikki muut saivatkin sitten osansa niin hyvässä kuin pahassakin.

Ongelmallisin ryhmä oli selvillä jo heti ensimmäisen viikon jälkeen. Tämä oli jo aiemmin mainittu yhdeksäs luokka, jonka toiselta tunnilta löytyy eräänlainen tunnilla käyty dialogi minun ja oppilaan välillä: *”Onko toi sun pyörä”*, oppilas kysyi minulta osoittaen maastopyörääni. *”On”*, vastasin, johon oppilas kylmänviileästi totesi: *”Ei oo kauan.”* Tämä tapahtui toisen jakson ensimmäisellä tunnilla, joka siis oli toinen tuntini kyseiselle ryhmälle. Tunti oli tässä jaksossa siirretty iltapäivälle, jonka jälkeen ryhmä pääsi kotiin. Tältä samalta tunnilta kuvailen myös tapahtumaa, jonka muistan yhä: *”Nuorisokodin pojat mopojen kanssa kentän reunalla. Nuorempi Muranen (nimi muutettu) viihdytti muita tekemällä natsitervehdyksiä ajaessaan pyörällä rivin edessä.”* Myös merkintäni lomakkeen kohdassa: Muut huomiot, kertoi oleellisen tuntemuksistani: *”Paska ryhmä!”*

Ensimmäisen työviikkoni jälkeen kuvasin itseäni väsyneeksi. Ensimmäinen kosketukseni ryhmiin oli ollut joidenkin kohdalla musertava, mutta joukkoon mahtui myös kaksi mahtavaa ryhmää.

6.1.2 Syyslomalta

Syksy jatkui ja eteni huimaa vauhtia kohti syyslomaa, jota odotin todennäköisesti enemmän kuin yksikään oppilas. Ohjelmassa oli yleisurheilua, pesäpalloa,

sisäjalkapalloa, jalkapalloa, jääkiekkoa, koripalloa, salibandya, ultimatea, soikista ja suunnistusta. Olin juossut paikasta toiseen koko syksyn ja tunsin oloni erittäin väsyneeksi. Syysloman koittaessa olin ollut opettajana puolitoista kuukautta. Päiväkirjoissani teen tässä kohtaa koontia syksyn tapahtumista ja samalla hylkään tekemäni lomakkeet. On aika kertoa tapahtumista vapaammin, ilman lokerointia.

Kuvailen syyslomalla kirjoittamassani kolmen käsinkirjoitetun aanelosen pituisessa kertomuksessani seuraavaa: *”Nyt tuntuu siltä, kun olisin sokeutunut kaikelle sille, mikä aluksi sai minut kirjoittamaan.”* Kyseessä oli erityisesti liikuntavarusteiden puuttuminen, johon en enää jaksanut kiinnittää huomiota, vaan totesin: *”Tietyillä kavereilla aina puutteelliset.”* Samasta aiheesta jatkoin kirjoittaen: *”Jos teet siitä (liikuntavarusteet) kynnyskysymyksen, ei oppilas enää välitä senkään vertaa liikunnasta. Voi olla, ettei häntä enää näy tunneilla. Onko se sitten liikunnanopetuksen tavoitteiden mukaista?”* Olin tässä vaiheessa asettanut tavoitteen omalle opetukselleni, joka oli pysyvän liikuntatottumuksen juurruttaminen. Ajattelin, että jos opetukseni johtaa jonkun oppilaan kohdalla uuden liikuntaharrastuksen aloittamiseen, olen onnistunut tavoitteessani.

Jos oppilaiden kiro sanojen käyttö oli alussa kuulostanut pahalta, niin syyslomalla kirjoittamani mukaan paremmalta kuulostivat oppilaiden kommentit: *”Onko pakko tehdä?”*, *”Ei mennä ulos, siellä sataa.”* Oppilaiden flegmaattisuus liikuntaa kohtaan sai mieleni apeaksi. Annan myös itselleni palautetta oppituntieni suunnittelun vähäisyydestä. Esiin nousee ajatus siitä, että haluaisin opettaa enemmän, mutta en koe jaksavani. Monia asioita, jotka ovat negatiivisia, mutta lopetan kuitenkin kirjoitukseni toteamalla: *”Mukavaa hommaahan tämä loppujen lopuksi on, ellei tee siitä itselleen liian vaikeaa!”*

6.1.3 Ongelmia liikuntapaikkojen kanssa

Syysloman jälkeen alkoi uudenlainen jakso opetuksessani. Aiemmat lajit olin pystynyt pitämään joko koulun tiloissa tai kentillä, joihin ei tilavarauksia tarvinnut tehdä. Nyt, kun opetussuunnitelmaani tuli lajeja, joiden pitämiseen täytyi tehdä varauksia liikuntakeskuksen tiloihin, nousi uudenlainen ongelma eteeni. En saanut tiloja niihin aikoihin käyttööni, kun olisin niitä tarvinnut. Tekemäni opetussuunnitelma kariutui

lähes kokonaan tilojen puutteen vuoksi. Vaikka aikaisemmin olin antanut itselleni palautetta suunnitelmallisuuden vähäisyydestä, olin tällä kertaa ruuvannut kasaan joululomaan asti tarkan opetussuunnitelman jokaisen ryhmän osalta. Kun sitten soitin varatakseni tiloja käyttöni, sain vastaukseksi pelkkää varattua. Lähes kaikki vuorot oli varattu kahden liikuntapainotteisen koulun käyttöön vakiovuoroiksi. Käteeni jäi ainoastaan murto-osa tilatarpeistani. Ei auttanut muu, kuin tehdä koko suunnitelma uusiksi. Piti sijoittaa opetusta puolikkaaseen saliin, jolloin joitakin lajeja jäi väistämättä pois suunnitelmasta. Terveiseni liikuntatilojen osalta kaupungille kuului päiväkirjoissani näin: ”*Kiitti vitusti!*”

6.1.4 Tunnelmia ennen joulua

Seuraavat kaksi kuukautta ennen joululomaa tuntuivat kirjoitusteni mukaan erityisen raskailta. Kirjoitusväli harveni, mutta samalla tekstiä syntyi enemmän yhdellä kirjoituskerralla. Asioita, joista kirjoitin, olivat sekä hyvät että huonot muistot tunneilta. Yllätyksekseni pääpaino tekstissä oli positiivisilla kokemuksilla. Miellyttävimpänä muistona koko syksyn osalta oli yksi tunti, jonka jouduin pitämään Hipposhallin yhdessä pienessä nurkkauksessa torstaina marraskuun ensimmäisenä päivänä. En ollut saanut varattua paikkaa kyseiselle tunnille ja koulun salikin oli varattu muuhun käyttöön. Pakkasin reppuuni ainoastaan peliliivit sekä yhden pallon. Alkutunti ryhmän kanssa kului keskustelun merkeissä, kunnes saimme käyttööme kaksi monttua monitoimitalon squash-tiloista. Jaoin oppilaat kahteen ryhmään, joista toinen meni pelaamaan squashia ja toinen jäi kanssani Hipposhalliin. Hipposhallissa pelasimme sovellettua tornipalloa pienessä tilassa, jossa pallon käytyä jokaisella oman joukkueen jäsenellä koskematta maahan sai tehdä pisteen syöttämällä pallo oman joukkueen tornille. Kaikessa yksinkertaisuudessaan peli oli mitä mainioin ja oppilaat rehkivät hiki päässä. Myös squash sujui loistavasti ja oppilaat pelasivat tosissaan toisiaan vastaan omilla säännöillään. Tunnelma tunnilla oli vapautunut ja tekevä. Lopuksi otimme seiväshyppypaikalla painiturnauksen, jossa voittaja oli se joka kaatoi vastustajansa. Vaikka opetus tapahtui ilman minkäänlaista suunnitelmaa onnettomissa tiloissa, oli oppilailla mukavaa ja minulle tuli hyvä mieli. Jälkeenpäin tuo tunti oli myös oppilaiden mielestä paras liikuntatunti, joka heillä oli ollut!

Päiväkirjamerkinnöissäni eniten huomiota ennen joulua sai tilojen varaamisen vaikeus. Siirtyminen sisätiloihin ei minulta onnistunut ongelmitta. Lähes jokaisessa päiväkirjamerkinnässäni kirjoitan lisääntyneestä työmäärästä, jonka jouduin tekemään suunnitellessani tunteja vapaiden tilojen mukaan. Tämä tuntuikin vievän suurimman osan energiastani, enkä jaksanut enää niinkään panostaa tuntien sisältöihin. Tunsin huonoa omaatuntoa omasta saamattomuudestani tuntien opetuksellisten asioiden suhteen.

Eniten tekstiä yksittäisestä ryhmästä löytyy alussa mainitsemani yhdeksännen luokan osalta, joka kaikessa huonoudessaan oli saanut minusta kaikki tunteet esiin niin hyvässä kuin pahassakin. Kyseisen ryhmän kohdalta päiväkirjani kertovat eräästä jääpeli kerrasta, jolloin ryhmän 26 oppilaasta kahdeksalla oli luistimet mukana. En keksinyt tossumiehille muuta tekemistä, kuin laittaa heidät laskemaan sorsia kentän vieressä sijaitsevalta lammelta. Kun sorsia ei näkynyt, annoin heille tehtäväksi etsiä palloja ja kiekkoja kentän laidoilta. Itse pelailin jäällä olevien kahdeksan oppilaan kanssa. *”Kiekkoja löytyi kymmenen + muutama pallo, joten ei se hukkaankaan mennyt. Vitutti vaan ankarasti.”* Saman ryhmän osalta olin kertonut myös seuraavanlaisesti: *”En edes muista kaikkien nimiä, kun kaikki aika on mennyt kurinpitoon. Silti tuntien jälkeen on aina väsynyt, mutta onnellinen olo.”* Koin tämän ryhmän tunnit selviytymistaisteluina ja pienikin positiivinen asia sai aikaan hyvän olon tunteita.

Joidenkin ryhmien osalta en pysty sanomaan pidinkö heistä vai en. Jotkut ryhmät olivat liikunnallisesti erittäin lahjakkaita, mutta asenteellisesti heidän toimintansa vaihteli kiitettävän ja hylätyn välillä. Toisten ryhmien kohdalla tuntien onnistuminen oli täysin kytköksissä opetettavaan lajiin: He joko pitivät lajista ja tekivät parhaansa tai eivät pitäneet eivätkä edes yrittäneet pitää. Joku ryhmä saattoi olla niin herkkä, että yksikin vääränlainen huomautus sai koko tunnin menemään pilalle. Tämänäyttävän ryhmän onnistuneen tunnin jälkeen olinkin maininnut: *”...ja peli oli menevän näköistä. Oma roolini oli lähinnä tasoa sivustaseuraaja.”*

Tilojen puutteesta huolimatta loppusyksyn ohjelma yllätti minut monipuolisuudellaan. Lajeina oli jääpelejä, sulkapalloa, squashia, kuntosalityöskentelyä, telinevoimistelua, biljardia, keilausta sekä sovellettuja pallopelejä.

6.1.5 Jääpelejä pukuhuoneessa

Päätin kevätlukukaudella ottaa uusiksi jääpelikerran yhdeksännen luokan kanssa, joka syksyllä meni kiekkojen keräämiseksi ja sorsien laskemiseksi. Sain varattua jäähallista vuoron ja olin valmistautunut mukavaan pelihetkeen. Tunnin oli tarkoitus olla rentoa pelailua ja hauskanpitoa mukavassa seurassa. Menin hallille odottelemaan oppilaita, joita olikin jo kaksi pukuhuoneessa luistimet jalassa. Loput tulisivat varmasti pian, ajattelin, ja ryhdyin itsekin laittamaan luistimia jalkaan. Tunnin alkaessa 29 oppilaan ryhmästä oli paikalla 15, joista nuo kaksi innokasta ainoina luistimet jalassa. Täytyy sanoa, että silmissä musteni ja olin menettää malttini totaalisesti. Tässäkö se kiitos taas oli. Tunnit olivat päivän viimeiset, enkä jaksanut passittaa oppilaita hakemaan luistimia koululta. Jotain muuta oli siis keksittävä ja hetken mykkäkoulun jälkeen annoin oppilaille tehtäväksi kirjoittaa lyhyen aineen aiheesta koululiikunta.

Tilanteen kireydestä johtuen odotin oppilaiden kirjoittavan koululiikuntavastaista tekstiä ja kritisoivan minua heidän opettajanaan. Oppilaat kuitenkin kirjoittivat pitävänsä koululiikuntaa tärkeänä ja sainpa minäkin kehuja. Yllättävää mielestäni oli se, että en tämän ryhmän osalta pysty yhdistämään kirjoitettuja tekstejä liikuntatunteihin. Tekstien perusteella tämä ryhmä on mukava ja liikunnallinen toisin kuin omat havaintoni osoittavat.

”Koulun liikuntatunneilla olisi tarkoitus osallistua ja tehdä parhaansa. Niin minä teenkin kaikessa muussa paitsi sellaisissa missä tarvitsee luistimia. Luistelu kun ei jaksaa kiinnostaa pätkän vertaa. Liikuntaan jaksaa panostaa jos ei ole luistelua. Koripallo, sähly, kössi yms. ovat mukavia, niitä jaksaa pelata. Ylä-asteen aikana olen luistellut kerran. Pitäisi olla asennetta, mutta ei sitä kaikkea jaksaa pelata. Hyvän liikuntanumeron voi saada luistelemattakin.”

”...koulun luistimet voi terottaa. Kun olen luistellut niillä ne ovat olleet tylsät ja huonot jalassa, joten monet ei varmaan siksi ota koulun luistimia...”

”...luistelu ei innosta kun ei osaa eikä ole luistimia...”

Luistelu oli siis vain huono laji tälle ryhmälle ja koulun luistimet tylsiä ja huonoja jalassa. Muuten liikunta on kivaa.

”Noh mun mielestä koululiikunta on ihan hyvä juttu...ja kai joillakin sinä kuntokin paranee...et koululiikunta on hyvä asia.”

”Minun mielestäni koululiikunta on erittäin tärkeää ja joskus kivaa. Koululiikunta on kaikkein parasta kun pääsee ulos pelaamaan...”

Myös minä sain positiivista palautetta tilanteen herkkyydestä huolimatta.

”Minusta liikunnan tunnit on mukavia ja opettaja on rento...”

”Tunnit ovat loistavia ja opettaja osaa pitää ne oikein. Opettaja kuuntelee meitä ja antaa meidän välillä valita mitä tunneilla tehdään.”

Vaikka tällä liikuntatunnilla ei liikuttu ja paikalla oli vain puolet ryhmän oppilaista, jäi minulle mukava mieli luettuani oppilaiden aineet. Kyllä tämä tästä vielä iloksi muuttuu.

6.1.6 Kohti omaa opettajuutta

Kevään osalta tuntemukseni olivat syksyn kaltaisia. Paljon hyvää, mutta toisinaan enemmän huonoa kerrottavaa. Kirjoitin kuitenkin pitäväni opettajana työskentelemisestä. Kirjoitin myös paljon kokemastani ristiriidasta, joka on liikunnanopettajan työn ja opiskelun välissä. Kevään aikana useat kirjoitukseni kritisoivat opiskelua, joilla ei mielestäni löytynyt yhtymäkohtia liikunnanopettajan työnkuvaan. Koin turhautuneisuutta, sillä en millään pystynyt sisällyttämään yliopistossa opiskelemiani asioita käytännön työhön. Tätä sisäistä painettani kuvaavat päiväkirjoissa esiintyvät maininnat: *”Tiukka taitojen opettamiseen keskittyminen tappaa innostuksen suurimmalta osalta murrosiässä olevia nuoria.”* *”Paljon yritetään, mutta silti moni opiskelija kohtaa koulumaailman erilaisena, kun se meille esitellään.”* Päiväkirjoista käy ilmi, että itselleni tärkeämpää on liikunnan avulla kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskunnan sääntöihin, kuin yksittäisten liikuntataitojen opettaminen.

Jos sijaisuuteni alussa väsyin opettajan työhön totuttautumiseen, oli keväällä väsymyksen aiheuttaja toisenlainen. Kirjoitin, että tunnen olevani opettaja vuorokauden jokaisena tuntina, enkä saa ajatuksiani pois koulumaailmasta. Minusta tuntui, että olin jo juurtunut niin syväälle koulumaailmaan ja sen asettamiin ehtoihin, että työtaakka vain lisääntyi eksponentiaalisesti. ”*Pitäisi varata jäähallia, uimahallia, telinesalia, monitoimitaloa, hipposhallia, jne., pitäisi miettiä lajit ja paikat loppukevälle, pitäisi suunnitella. Pitäisi siirtää arvosanat levykkeelle, joka piti olla tehtynä jo kaksi kuukautta sitten!! Pitäisi seurata oman luokanvalvontaluokan poissaoloja, jota en ole vielä tehnyt. Pitäisi katsoa, onko kaikkien jaksojen todistukset kunnossa ja palautettu sekä siirtää ne toiseen kansioon. Pitäisi muistaa merkata joka tunnin jälkeen poissaolot opettajan huoneen seinällä oleviin seurantalappuihin. Pitäisi kerätä jalkapallojoukkue, joka lähtee Saksaan toukokuussa. Pitäisi soittaa joukkueenjohtajalle ja kertoa seuraavan palaverin ajankohta matkaa koskien. Pitäisi miettiä ohjelmaa liikuntapäivälle...*” Työtä siis tuntui riittävän ja katsoinkin palkkaukseni olevan täysin pielessä.

6.1.7 Kevättä rinnassa

Huhtikuun loppupuolella alkoi päiväkirjoissani ikään kuin uusi luku. Tuntui kuin raskas vuosi olisi vihdoinkin kantanut hedelmää ja suurimmalta osin kirjoitukseni olivat liikunnanopettajan työn puolesta puhuvia. Päiväkirjoissani ilmaukset päivistä olivat esimerkiksi: ”*Oli mukavaa!*”, ”*Ihan hyvä fiilis!*”, ”*Mukavan lyhyt ja antoisa päivä!*” Muutenkin työ tuntui tärkeältä ja mieltä nostattavalta. Voisi jopa sanoa, että aikansa kun hakkaa päätä seinään, se joskus murtuu. Siis seinä, ei pää!

Päivät pitenivät, ulkona paistoi aurinko ja oppilaatkin vaikuttivat mukavammilta. Päästiin ulos liikkumaan ja vihdoinkin tuntui siltä, että vuosi on kääntymässä voiton puolelle. Kohta olisi kesä ja koulun henkilökunta siirtyisi viettämään ansaittua kesälomaa, joka hakee vertaistaan. Kyllä opettajan työ sittenkin on aivan hyvä ammatti!

7 OPPILAIKEN NÄKEMYKSIÄ

7.1 Oppilaiden liikuntanumerot verrattuna omiin kokemuksiini

Oppilailla teettämäni kyselylomakkeen avulla vertailin ryhmien tuntemuksia ja arvosanoja omiin kokemuksiini ryhmästä. Aluksi tarkastelen ryhmien liikunnasta saamien arvosanojen keskiarvoja ja vertailen niitä omiin päiväkirjamerkintöihini. Alla olevasta taulukosta (taulukko 1) näkyy ryhmien keskiarvot ja kutakin ryhmää vastaava luokka-aste.

TAULUKKO 1. Liikuntanumeroiden keskiarvot ja keskihajonnat ryhmien ja luokka-asteen mukaan (n=191).

Luokka-aste	luokka-asteen ka	Ryhmä	n	ka	kh
7	8,55	1	23	9,26	0,45
		2	11	8,55	0,93
		3	17	7,94	0,83
		4	18	8,22	1,00
8	8,42	5	18	7,83	1,15
		6	12	8,00	0,60
		7	22	9,14	0,71
9	8,49	8	13	9,23	0,60
		9	16	8,75	0,78
		10	23	7,65	0,83
		11	18	8,78	0,81

Omien merkintöjeni mukaan eniten työtä ja tuskaa aiheutti ryhmä numero 10, jonka keskiarvo oli liikunnan arvosanojen perusteella koulun heikoin. Parhaina pitämäni ryhmät (1 ja 8) erottuivat edukseen myös arvosanojensa puolesta. Myös kahdeksannella luokalla yksi ryhmä (7) sai arvosanakseen kiitettävän, joskaan päiväkirjoissani ryhmän saama palaute ei aina ollut tähän suuntaan viittaavaa. Luokka-asteellaan ryhmä oli

kuitenkin päiväkirjojani mukaan paras, joten kiitettävä lienee oikea arvosana liikunnasta tälle ryhmällä.

Kun luin päiväkirjojani verraten ryhmiä oman luokka-asteensa keskiarvoon, huomasin alle keskiarvon jäävien ryhmien olevan myös käytökseltään heikompia, kuin keskiarvon yläpuolella olevien. Näiden ryhmien kohdalla päiväkirjoissani oli useita merkintöjä oppilaista, jotka eivät osallistuneet liikuntatunneillani toimintaan antamieni ohjeiden mukaisesti. Näissä ryhmissä oli myös kiitettävän arvosanan saaneita oppilaita, mutta heikomman arvosanan saaneiden oppilaiden määrä oli suurempi muihin ryhmiin verrattuna ja he laskivat koko ryhmän arvosanojen keskiarvoa.

7.2 Liikuntanumeroiden tarkastelua luokka-asteittain

Seuraavaksi tarkastelen liikuntanumeroiden tilastollisia eroja luokka-asteittain. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

7.2.1 7-luokka

Ykkösryhmän liikuntanumeroiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi verrattuna muihin ryhmiin. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (taulukko 2).

TAULUKKO 2. 7-luokan ryhmien väliset erot liikuntanumeroissa (n=69).

Ryhmä	n	ka	kh	varianssianal. F, df, p	LSD -testi
1	23	9,26	0,45	F=10, 44	R1>R2*
2	11	8,55	0,93	df= 3, 65	R1>R3***
3	17	7,94	0,83	p= .00	R1>R4***
4	18	8,22	1,00		

***p<.001; *p<.05 (varianssien yhtäsuuruustestissä varianssit erit)

Päiväkirjamerkinnöissäni ryhmä 1 oli selvästi muita ryhmiä parempi. Aineiston tilastollinen tarkastelu tuki omia havaintoja ja mielipiteitäni 7-luokan ryhmistä.

7.2.2 8-luokka

Seitsemännen ryhmän liikuntanumeroiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi verrattuna ryhmiin 5 ja 6. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Ryhmät 5 ja 6 olivat ainoat opettamani ryhmät, joissa liikunta ei ollut suosituin oppiaine (taulukko 3).

TAULUKKO 3. 8-luokan ryhmien väliset erot liikuntanumeroissa (n=52).

Ryhmä	n	ka	kh	variانسsianal. F, df, p	LSD -testi
5	18	7,83	1,15	F=12, 95	R5<R7***
6	12	8,00	0,60	df= 2, 49	R6<R7***
7	22	8,42	0,71	p= .00	

***p<.001

7.2.3 9-luokka

Kymmenennen ryhmän liikuntanumeroiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi alhaisempi verrattuna ryhmiin 8, 9 ja 11. Muiden ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Päiväkirjamerkintöjeni mukaan ryhmä 10 aiheutti minulle eniten vaivaa ja harmia vuoden aikana ja oli myös koko koulun heikoin ryhmä (taulukko 4).

TAULUKKO 4. 9-luokan ryhmien väliset erot liikuntanumeroissa (n=70).

Ryhmä	n	ka	kh	variانسsianal. F, df, p	LSD -testi
8	13	9,23	0,60	F=14, 35	R10<R11***
9	16	8,75	0,78	df= 3, 66	R10<R9***
10	23	7,65	0,83	p= .00	R10<R8***
11	18	8,78	0,81		

***p<.001

7.3 Suosituin oppiaine

Kaikista kyselyyn vastanneista oppilaista, joita oli 191, 59 prosenttia (112) ilmoitti liikunnan omaksi suosikkiaineekseen. Vastauksissa ääniä saaneita oppiaineita oli yhteensä neljätoista. Seuraavassa tarkastelen oppilaiden ilmoittamia suosituimpia oppiaineita ryhmän ja luokka-asteen mukaan (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Suosituimman oppiaineen prosentuaalinen osuus kaikista oppiaineista ryhmän mukaan (n=191).

Luokka-aste	Ryhmä	Suosituin oppiaine	n	%
7	1	Liikunta	23	87
	2	Liikunta	11	46
	3	Liikunta	17	57
	4	Liikunta	18	55
8	5	Atk	18	50
	6	Atk	12	39
	7	Liikunta	22	86
9	8	Liikunta	13	69
	9	Liikunta	16	50
	10	Liikunta	23	36
	11	Liikunta	18	72

Kuten liikunnasta saadut arvosanat, myös liikunnan suosio oppiaineena on suurinta päiväkirjojeni perusteella parhaimpina pitämieni ryhmien osalta. Yhdeksännen luokka-asteen osalta suosituinta liikunta oli ryhmän 11 keskuudessa. Tämä ryhmä oli valinnainen mailapelikurssi, joten liikunnan suosio oppiaineena oli odotettu. Kokonaisuudessaan liikunnalla on erittäin vankka asema oppilaiden suosion mukaan kyseisessä koulussa.

Kahdeksannen luokka-asteen kohdalla suosituimman oppiaineen tittelin vei itselleni hieman yllättäen atk. Luettuani päiväkirjoja uudelleen tämän näkökulman mukaan huomasin siellä seuraavanlaisia tekstejä koskien ryhmiä 5 ja 6: *"Flegmaattisia oppilaita!"*, *"On aivan sama mitä sanot, kun oppilaat vain ovat."* *"Levoton porukka."*

Häslää koko ajan muuta, kun sitä, mitä pitäisi.” Samantyyllisiä huomautuksia oli näiden ryhmien kohdalla enemmän, kuin muiden, unohtamatta ryhmää 10, joka on aivan oma lukunsa kokemieni ongelmien suhteen.

7.4 Oppilaiden mielipiteitä minusta heidän liikunnanopettajanaan

Itselleni mielenkiintoisimmaksi kohdaksi kyselylomakkeessa nousivat kohdat, joissa oppilaat kertoivat omia mielipiteitään minusta opettajana. Kaiken kaikkiaan oppilaat pitivät minua hyvänä opettajana. Sain myös negatiivista palautetta, jonka mukaan olen liian tiukka tai liian ankara. Nämä kohdat mainittiin 14 oppilaan vastauksissa. Lisäksi sain huomautuksia liian myöhään ilmoitetuista oppituntien paikoista sekä niillä tehtävistä lajeista. Näistä kertoi neljä oppilasta. Yhteensä 33 negatiivista mainintaa, joista mieleenpainuvimpana erään oppilaan lyhyt ja ytimekäs maininta: *”Ihan gay!”*

Positiivisen palautteen osalta olin todella yllättynyt: sitä oli paljon! Kaikista vastauksista 146:ssa minua keuhuttiin hyväksi opettajaksi. Jotkut jopa sanoivat koulun parhaaksi opettajaksi. Kun laskin kaikkien positiivisten mainintojen määrän kaikissa kyselylomakkeissa kysymyksen kohdalta, jossa kysyttiin oppilaiden mielipiteitä minusta heidän liikunnan opettajanaan, sain tulokseksi 375 mainintaa. Myös kurinpitotaitojani oli kuvailtu positiivisesti 17 vastauksessa.

Eniten olin tyytyväinen kaiken aikaa negatiivisessa valossa esittämäni ryhmän 10 vastauksista. Ryhmä oli ainoa, jonka negatiivinen palautteen määrä oli nolla. Yhteensä sain ryhmältä positiivisia mainintoja 46, joista kerron hieman tarkemmin. Ryhmän kohdalta vastaajia oli yhteensä 22, joista 17 piti minua hyvänä opettajana ja 5 parhaana, joka heillä on ollut. Lisäksi olin kahdeksan maininnan mukaan mukava opettaja. Muita hajaääniä saaneita mainintoja olivat: asiallinen (2), monipuolinen (2), hauska (1), auttavainen (1), taitava liikunnassa (4), huippu (1), huumorintajuinen (1), reilu (2) ja lopuksi vielä yksi oppilas rohkeni kirjoittamaan seuraavaa: *”Toivoisin, että olisit jatkossakin meidän ope.”* Työvoitto!

8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata, minkälaisia kokemuksia minulla on liikunnanopettajan työstä toimiessani liikunnanopettajan sijaisena yläasteella. Pysin ymmärtämään aloittelevan liikunnanopettajan kokemusmaailmaa eli oman opettajuuteni kehittymistä urani alkuvaiheessa.

Ennen sijaisuuteni alkua minulla oli mielestäni hyvä kuva liikunnanopettajan työstä. Osittain ammatinvalintaan liittyvät omat kokemukseni liikuntatunneilta olivat erittäin positiivisia. Koululiikuntaa minulla oli omana kouluaikanani noin kaksi tuntia viikossa. Nuo kaksi tuntia olivat ylivoimaisesti parhaat ja odotetuimmat tunnit koko kouluviikolla. Nyt opettajana opetin liikuntaa keskimäärin 26 tuntia viikossa lukuvuoden ajan. Täytyy sanoa, että liikuntatunnit eivät enää olleet niitä viikon odotetuimpia, vaan suuri tuntimäärä jopa ahdisti kokematonta opettajaa. Myös opettamisesta saadut kokemukset opintojeni kautta olivat melko vähäiset ja ajoittuivat pitkälle aikavälille. Opintojen aikana satunnaisesti pitämäni liikuntatunnit eivät rasittaneet. Pikemminkin syntyi kuvitelma helposta työstä. Vasta sijaisuuteni aikana tajusin, kuinka raskasta työtä liikunnanopettajana oleminen oikeasti on. Ei se ollut mitään jatkuvaa hauskanpitoa ja liikunnanriemua. Se oli pääosin jotain ihan muuta ja ajoi minut ajattelemaan ammattia paljon syvällisemmin. (vrt. Stroot & Whipple 2003.)

Opetukselle on tarpeellista asettaa tavoitteita, jolloin työn merkitys ja itsensä kehittäminen opettajana on helpompaa. Tärkein tavoite omassa opetuksessani oli pysyvän liikuntatottumuksen juurruttaminen oppilaisiin. Tavoitteena tämä on äärimmäisen vaikea, sillä sen toteutumista en pystynyt kontrolloimaan vuoden sijaisuuteni aikana. Tulokset näkyvät paljon myöhemmin, kun oppilas on suorittanut oppivelvollisuutensa ja siirtynyt opiskelu- tai työelämään. Tämä tutkimus kuitenkin selvästi viestii, että olen onnistunut tavoitteessani ja saanut oppilaita innostumaan liikunnasta. Se, että oppilaiden mielestä liikunta on mieluisin oppiaine koulussa kertoo paitsi liikunnanopettajien taidosta olla innostavia myös siitä, että liikunta on positiivisella tavalla erilaista muihin oppiaineisiin verrattuna. Tämä on mielestäni liikunnan ehdoton rikkaus oppiaineena ja oma toimintani pyrki korostamaan juuri tätä ominaisuutta. Pysin tarjoamaan oppilailleni mahdollisimman monipuolisen

lajivalikoiman ja auttamaan heitä löytämään jonkin oppilasta itseään miellyttävän liikuntamuodon. Kaikesta ei tarvitse pitää, mutta kaikkea voi kokeilla. Vasta onnistuneen kokeilun jälkeen oppilas voi sanoa joko pitävänsä tai inhoavansa tiettyä lajia. Jos lajit esitellään hyvin, tuloksena on useista eri liikuntalajeista pitävä oppilaiden joukko, joka ennakkoluulottomasti kokeilee uusiakin lajeja.

Pyrin tarjoamaan oppilaille mahdollisimman monipuolisen lajivalikoiman ja usein koinkin olevani pelkkä eri lajien esittelijä. Koko ajan minulla oli tunne, että pitäisi opettaa enemmän liikuntataitoja, mutta usein tunnit menivät eri lajeja pelaillessa. Annoin oppilaille melko vapaat kädet toiminnan suhteen ja halusin heidän oivaltavan itse liikunnan merkityksen sen sijaan, että olisin koko ajan johtanut toimintaa harjoitteesta toiseen. Koin konstruktivismiin läsnäolon opetuksessani. Joidenkin ryhmien kohdalla tämä tyyli toimi erinomaisesti, toisten kohdalla ei. Tällöin minusta nousi esiin behavioristi, joka selvästi johtajan elkein piti ryhmän tiukassa kurissa ja nuhteessa. Nämä ryhmät eivät vielä olleet valmiita kohtaamaan konstruktivistista puolta itsestään, mutta palautteen perusteella nämä oppilaat pitivät opettajajohtoisista tunneistani. Konstruktivismi ei milloinkaan saisi olla lähtökohta, vaan maali johon pyritään. Alkupisteessä behavioristinen lähestyminen antaa oppilaille enemmän aikaa sulautua ryhmään ja he saavat turvallisesti tulla tunnille oppimaan uutta. (vrt. Krokfors 1998; Stroot & Whipple 2003; Uusikylä & Atjonen 2000, 16,101.)

On kuitenkin harhaanjohtavaa sanoa, että olisin välillä ollut behavioristi ja toisinaan konstruktivisti. Toimintani oli lähempänä sosiokonstruktivismia, jossa vuorovaikutustilanteiden kautta oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä sain tarpeellista tietoa erilaisiin tilanteisiin liittyen ja pystyin sopeuttamaan opetustani kullekin ryhmälle sopivaksi. Tietenkään näin ei tapahtunut heti alusta lähtien, vaan prosessi kesti koko sijaisuuteni ajan ja vasta nyt pystyn erittelemään oman opettamiseen liittyvän tiedon prosessointini sosiokonstruktivismiksi. (vrt. Rovegno 2003.)

Opettajan työhön liittyvä tieto on tietoa käytäntöön sovellettuna. Käytäntö tuo lisää yksityiskohtaisempaa ja tarkoituksenmukaisempaa tietoa, jolloin käytännön työ opettajana helpottuu. Ei siis voida olettaa, että aloitteleva opettaja hallitsee täysin oppilaansa ja pystyy eriyttämään opetustaan yksittäisen oppilaan tarpeiden mukaisesti. Vasta kokemus liittyy opitun tiedon ”mitä?” käytäntöön ”miten?”. (Rovegno 2003.)

Tämä on helpottava tieto ainakin itselleni, mutta olisi ollut mukava tietää se jo ennen opettajan taipaleelle astumista. Olisin ehkä pystynyt antamaan itselleni enemmän anteeksi kykenemättömyyttäni käytännön opetustyöhön.

Kokemattomuuteni ei kuitenkaan välittynyt oppilailteni saakka. Oppilaat nimittäin pitivät minusta opettajana. Oli varsin imartelevaa lukea oppilaiden kommentteja, jotka olivat omien kokemusteni vastaisia. Itse ajattelin olevani jopa huono opettaja. Yksi syy suosiooni, jos näin voidaan sanoa, oli teeskentelemätön ja reilu persoonani opettajana. En yrittänyt tehdä itsestäni jotain, mitä en ole. Olin tunneilla omana itsenäni ja luulen, että oppilaat myös huomasivat tämän. Esittelemäni myytti hyvästä opettajasta (Koro 1998) murentui omassa opettajapersoonassani. En voi väittää, että toimintani olisi ollut täysin vapautunutta omana itsenäni olemista, mutta tuskin lähemmäksi tässä ammatissa on tarpeen päästäkään. Ei kaikkea tarvitse tuoda mukanaan oppitunneille, mutta teeskentelykään ei ole mikään vaihtoehto.

Ero omien kokemuksieni ja oppilaiden mielipiteiden välillä siitä, minkälainen liikunnanopettaja olin, oli melkoinen. En osaa selittää, mistä se johtuu, mutta olen onnellinen, että ajatukset olivat juuri näin päin. Minkälainen tilanne olisi ollutkaan, jos itse olisin kuvitellut olevani parasta, mitä oppilaille voi tarjota ja samaan aikaan oppilaat olisivat pitäneet minua huonoimpana mahdollisena opettajana. Jollekin tämä vaihtoehto varmasti olisi mieluisampi, mutta itse olen erittäin tyytyväinen siitä, että olen ollut pidetty oppilaiden keskuudessa. Sain siitä voimaa ja halua kehittää itseäni opettajana.

Kun perehdyin opettajan ammattia koskevaan kirjallisuuteen, luin rivien välistä melko epämiellyttävän seikan. Vaikka vanha myytti olisikin mennyttä aikaa, on tilalle nousemassa uusi myytti hyvästä opettajasta. Omien pohdintojeni mukaan tämä myytti antaa opettajasta kuvan, jossa opettaja on sosiaalinen yhteisen hyvän eteen ahkeroiva mielikuvituksellinen oman koulukulttuurinsa kehittäjä. Siis vaikka opettaja saakin näyttää tunteitaan ja persoonaansa, on hänen oltava uudistusmielinen puurtaja. Tämän uuden myytin myötä opettajan työtaakka nousee entisestään ja aikaa sekä voimia opettajan perustyölle, opettamiselle, ei riitä. Vaarallinen suunta ja toivottavasti oman mielikuvituksen tuotetta. Vai onko?

Koin ensimmäisen lukuvuoteni liikunnanopettajana erittäin väsyttävänä. Tämä nousi jatkuvasti esiin omissa päiväkirjamerkinnöissäni. Kun asiaa miettii näin jälkikäteen, oli tuntemus täysin normaali ja odotettu. Uusi työpaikka, uudet kollegat, vieras toimintakulttuuri ja noin 400 uutta kasvoa oppilaina. Lähtökohdiltaan siis melko paljon uutta hetkessä. Kuinka paljon voikaan tulla itselle vieraita ihmisiä ja uusia kokemuksia kaupungissa, jossa on asunut lähes koko elämänsä!

Itselleni tämän työn rasittavuus tuli osittain yllätyksenä, mutta sai minut vakavasti ajattelemaan omaa jaksamistani tulevaisuudessa liikunnanopettajana. Miten jaksan tehdä tätä työtä vuosikymmeniä? Ensimmäisen vuoden perusteella en varmasti kovinkaan kauan, mutta eväitä menestyksekkääseen uraan liikunnanopettajana oli olemassa. Oma opettajuuteni kehittyi valtavasti ja tämä aiemmin tuntematon käsite sai toimintani kautta sisällön. Tämän tutkimuksen tekeminen oli ehdottomasti terapeutista ja auttoi minua ymmärtämään omia käsityksiäni liikunnanopettajan ammatista. Jatkossa ensimmäinen tavoitteeni liikunnanopettajana on tehdä työstä itselleni mielenkiintoista ja haastavaa. Sellaista, että sitä jaksaa innokkaasti tehdä. Työhönsä kyllästynyt liikunnanopettaja ei taatusti pysty kannustamaan oppilaitaan elinikäisiksi liikunnanharrastajiksi.

Kokemani väsymys ei ole mitenkään ainutlaatuinen ilmiö. Ensimmäinen vuosi on yleensä ahdistuneisuuden aikaa, jossa opettajan ensisijainen huolenaihe on selviytyminen työpäivästä. Opettaja alkaa myös pohtia omaa pätevyyttään ja haluaan opettaa. (Stroot & Whipple 2003.) Näin kävi myös omalla kohdallani. Useaan otteeseen kyseenalaistin oman haluni tehdä opettajan työtä ja tunsin uuden työpäivän ahdistavana. Ajattelin, että minusta ei ole opettajaksi ja tunsin olevani väärällä alalla.

Vaikka suhteeni koulun muihin opettajiin oli hyvä ja koin opettajainhuoneen ilmapiirin mukavaksi, olisi jonkinlainen mentorointi ollut paikallaan. Varsinkin ensimmäisen työvuoden aikana opettajalla olisi tarpeen olla joku kokenut opettaja mentorina, jonka puoleen voisi kääntyä ja joka tukisi ja kannustaisi vaikeimman vaiheen yli. (vrt. Stroot & Whipple 2003.)

Liikunnanopettajan työ eroaa muiden aineiden opettajien työstä siinä, että ei ole omaa luokkaa koulun sisällä, johon voi aina mennä pitämään oppituntiaan. Työpaikka voi

vaihdella päivänkin aikana useaan otteeseen, joten kyseessä on melko liikkuva työnkuva. Monesti nämä eri tilat joutuu varaamaan, sillä tarpeita on muidenkin koulujen osalta. Jos tarpeiden mukaiset tilat haluaa saada käyttöönsä, on suunniteltava lukuvuoden ohjelma hyvissä ajoin. Onnistuneen suunnitelman laatiminen vaatii tietoa koulun ulkopuolisten liikuntatilojen ominaisuuksista sekä käytännöistä. On myös hyvä tietää, milloin tilat tulisi varata ja kenen kautta, kuka maksaa ja miten tiloihin pääsee. Itse olin tutussa ympäristössä ja tiesin eri liikuntapaikkojen sijainnit ja henkilöt, joihin ottaa yhteyttä. Myös maksupuoli oli hoidossa kunnan tilojen osalta, joten kaikki oli teoriassa melko vaivatonta. Käytännössä tosin melko vaikeaa, kuten päiväkirjoissanikin kerrottiin.

Minkälainen tilanne olisi ollut, jos olisin tehnyt ensimmäisen työvuoteni liikunnanopettajana minulle vieraalla paikkakunnalla. Minkälaiset valmiudet minulla olisi ollut opintojeni pohjalta aloittaa työ paikassa, jossa koulun liikuntatilat rajoittuvat pieneen saliin ja huonosti hoidettuun hiekkakenttään koulun pihalla? Melko heikot. Tämä on kuitenkin totta useille liikunnanopettajan työtään aloittaville ja voin vain kuvitella, miten raskasta tämä jo sinällään erittäin vaativa ja haastava työ on tällöin. Jyväskylässä vietetty opiskeluaika ja samassa kaupungissa suoritettut opettajan pedagogiset opinnot antavat melko epätodellisen kuvan tulevasta, sillä kaikki tilat on valmiiksi varattu ja liikuntapaikat ovat tulleet tutuiksi aikaisempien opintojen aikana.

Lopuksi

Etnografinen tapaustutkimus menetelmänä oli hyvä valinta tutkimukselleni. Sain päiväkirjojeni avulla luotua selkeän kuvan aloittelevan liikunnanopettajan työnkuvasta. Oppilaskysely antoi syvyyttä tutkimukseeni tuoden oppilaiden mielipiteet esille minusta heidän opettajanaan. Ilman oppilaskyselyä tämä tutkimus olisi jäänyt vaillinaiseksi ja olisin saanut turhan negatiivisen kuvan omista kyvyistäni opettajana. Lähdekirjallisuus auttoi minua avartamaan käsityksiäni opettajan ammatista ja pyrin tutkimuksessani välittämään sen myös muille. Itselleni tämä tutkimus merkitsi paljon ja toivon siitä olevan apua myös muille työtään aloitteleville opettajille.

Tutkimukseni keskittyi ainoastaan omiin kokemuksiini ensimmäisestä vuodestani liikunnanopettajana. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, minkälaisia kokemuksia

vastavalmistuneilla opettajilla on ensimmäisestä työvuodestaan. Ovatko he valmiimpia kohtaamaan koulun arjen verrattuna omiin kokemuksiini epäpätevänä opettajana?

Jyväskylän yliopistolla liikuntatieteiden laitoksella käynnistyi tammikuussa 2005 liikunnanopettajien pätevöittämiskoulutus. Hakemuksia tuli runsaasti opettajilta, jotka opettavat ilman liikunnanopettajan pätevyyttä liikuntaa omassa koulussaan. Olisikin mielenkiintoista tutkia epäpätevien liikunnanopettajien kokemuksia liikunnanopettajan työstä sekä sitä, miten he opettavat liikuntaa. Onko koulutuksella merkitystä vai pystyykö kuka tahansa opettamaan liikuntaa suomalaisessa koulussa? ”Siperia opettaa”, mutta päästäänkö ilman asianmukaista koulutusta liikunnanopetuksen tavoitteisiin?

LÄHTEET

- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, 89.
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261 – 271.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative research for education – an introduction to theory and methods*. 4. painos. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Christodoulidis, T., Papaionnaou, A. & Digelidis, N. 2001. Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year long intervention. *European Journal of Sport Science* 1(4), 1 – 12.
- Darst, P. W. 2003. Fitness routines for directing students toward a physically active lifestyle. Teoksessa National Association for Sport and Physical Education (toim.) *National physical education standards in action*. Oxon Hill, MD: AAHPERD Publications, 11 – 18.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. 2003. A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 195 – 210.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2003. *Ethnography – principles in practice*. 2.painos. London: Routledge.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa. *Liikunta & Tiede* 1, 4 – 9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003a. Johdatus liikuntadidaktiikkaan. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson, & T. Huovinen, & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 101 – 110.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003b. Hyvästä parempaa normiohjauksella. *Liikunta & Tiede* 2, 4 – 9.

- Heikinaro-Johansson, P. & Ryan, S. 2004. Tulevaisuuden koululiikunta – Terveyttä edistävää liikuntakasvatusta. *Liikunta & Tiede* 4, 4 – 7.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hiltunen, T. 1998. Yläasteen ja lukion oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaar, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? – Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Hänninen, J. & Hänninen, K. 1998. Peruskoulun ja lukion uudistettujen opetussuunnitelmien yhteydet koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Väitöskirja. LIKES – Research reports on sport and health 131. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson & T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 139 – 150.
- Kallioniemi, A. 1997. Uskonnonopettajien ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 180.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2002. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, & P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino ER –paino Ky, 42.
- Karjalainen, I. 2002. Koululiikunnan tavoitteet ja sisällöt perusopetuksen vuosiluokilla 7-9 ja lukiolla uuden vuosituhanen alussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koro, J. 1998. Opettajuus ja koulun kehittäminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät – Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 132.

- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141 – 142.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallissalan kehittämissäätöön Polemia-sarjan julkaisu nro 18. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Krokkfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 72 – 77.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson & T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY. 14 – 22.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Leino, A- L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lintunen, T. 2002. Eettisyyteen voi kasvattaa. Tehtäväsuuntautunut ajattelutapa suojaa urheilijaa kiellettyjen keinojen käytöltä. Liikunta ja Tiede 2, 8 – 9.
- Lintunen, T. 2003a. Liikunta ihmisen elämänsä. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson & T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 24 – 29.
- Lintunen, T. 2003b. Liikunta kouluiässä. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson & T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 41 – 45.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 15 – 18.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.
- Moilanen, P. 2002. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi –ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari & P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Kirjapaino ER –paino Ky, 82.

- National Association for Sport and Physical Education. 2004. Moving into the future: National standards for physical education (2nd ed.) Reston, VA: Author.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44/1992.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 3.
- Niemi, H. 1998. Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. 1998. The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise & Sport* 69, 176 – 187.
- Numminen, J. 1993. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 34.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia –kustannus.
- Ojanen, S. 2003. Ohjausteorian kehittäminen. Ohjauksesta oivallukseen –ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino, 13.
- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Kirjapaino Pika Oy, 61 – 68.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.
- Rahkonen, K. 2003. ”Jotain muuta kuin luokassa oloa” – 9-luokkalaisten kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimusraportti A 44. Tampere: Tampereen yliopisto (jäljennepalvelu).
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 128. Turku: Painosalama.
- Rovegno, I. 2003. Teachers' knowledge construction. Teoksessa J.S. Silverman & C.D. Ennis (toim.) Student learning in physical education – applying research to enhance instruction. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 295 – 300.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 31.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Siniharju, K. 2002. Luokanopettajien ja liikunnanopettajien näkemyksiä koulukohtaisista liikunnan opetussuunnitelmista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Stroot, S. A. & Whipple C. E. 2003. Organizational socialization: Factors affecting beginning teachers. Teoksessa J.S. Silverman & C.D. Ennis (toim.) Student learning in physical education – applying research to enhance instruction. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 311 – 327.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- The world summit on physical education, 2001. Proceedings of the World Summit of Physical Education, Berlin, 3-5 November, 1999. Germany: Verlag Karl Hofmann, 115.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.

- Treasure, D. C. 1997. Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 19, 278 – 290.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteet. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

HEI!

LIITE 1

Syyslukukausi ja liikuntatunnit alkavat olla loppuillaan. Sijaisuuteni sinun liikunnanopettajanasi on päättymässä ja siksi haluaisin sinun antavan minulle palautetta pitämistäni liikuntatunneista ja opetuksesta. Voit vastata tähän kyselyyn nimettömänä. Kaikki mielipiteet ovat minulle arvokkaita.

Mikko Lyyra

-
1. Luokka: ____
 2. Viimeisin liikunnan numeroni: ____ 3. Oma arvioni seuraavasta liik. numerostani: ____
 4. Mistä oppiaineista pidät koulussa eniten?
 1. _____
 2. _____
 3. _____

5. Mitä harrastat vapaa-ajallasi?

6. Mikä on mukavin muistosi syksyn liikuntatunneilta?

7. Mikä on ikävin muistosi syksyn liikuntatunneilta?

8. Mitä olet oppinut liikuntatunneilla tänä syksynä?

9. Mitä mieltä olet liikunnanopettajastasi (ML)? (*Minkälainen opettaja olin mielestäsi, mitä mieltä olet opettajan liikuntataidoista entä opettamisen taidoista*)

käännä

LIITE 1(2)

10. Lopuksi haluaisin sinun kertovan, minkälainen liikunnanopettajan tulisi olla, jotta koululiikunta olisi mahdollisimman antoisaa? (Voit kirjata kaikenlaisia mieleesi tulevia asioita koskien liikuntatunteja ja liikunnanopetusta) _____

KIITOKSET VASTAUKSESTASI JA VIRKISTÄVÄÄ JOULULOMAA ☺