

Sanna Palomäki

Opettajaksi opiskelevien
pedagoginen ajattelu ja
ammattillinen kehittyminen
liikunnanopettajakoulutuksessa



STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 142

Sanna Palomäki

Opettajaksi opiskelevien pedagoginen
ajattelu ja ammatillinen kehittyminen
liikunnanopettajakoulutuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen Martti Ahtisaari-salissa
marraskuun 21. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Opettajaksi opiskelevien pedagoginen
ajattelu ja ammatillinen kehittyminen
liikunnanopettajakoulutuksessa

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 142

Sanna Palomäki

Opettajaksi opiskelevien pedagoginen
ajattelu ja ammatillinen kehittyminen
liikunnanopettajakoulutuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Harri Suominen

Department of Health Sciences, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover Picture and Page Design by Esa Nykänen

URN:ISBN:978-951-39-3774-4

ISBN 978-951-39-3774-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-3702-7 (nid.)

ISSN 0356-1070

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009



*Vanhemmilleni
Kirstille ja Leeville*

ABSTRACT

Palomäki, Sanna

Pre-service teachers' pedagogical thinking and professional development in physical education teacher education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 118 p.

(Studies in Sport, Physical Education and Health

ISSN 0356-1070; 142)

ISBN 978-951-39-3774-4 (PDF), 978-951-39-3702-7 (nid.)

English summary

Diss.

This study focuses on the professional development of pre-service teachers in Finnish physical education teacher education. The main aims were to examine the pedagogical thinking of pre-service teachers and to study their reflections on field experiences. In addition, one central aim was to evaluate and develop physical education teacher education. The number of pre-service teachers who participated in different phases of this study ranged from 4 to 62. Several methods were used including video and stimulated recall techniques, interviews, students' reflective reports, observation and questionnaires. Both quantitative and qualitative analyses were used. Content analysis was the main method used when processing text data. The results indicated that video and observation feedback made students more aware of what was happening during the teaching-learning process and also supported their reflective, pedagogical thinking. By the end of their training, the pre-service teachers' pedagogical thinking was less teacher-centred and focused more on the teacher-pupil interaction than at earlier stages of their training. The findings showed that early field experiences may play a critical role in the career choices and professional development of pre-service teachers. A one-year supervised field experience and weekly contacts with the same class provided the pre-service teachers with a good opportunity to develop their knowledge and understanding of the pupils and improve the teacher-pupil interaction. Pre-service teachers need many opportunities to teach pupils in order to develop their pedagogical thinking and become more pupil-centred. In teacher education, video and observation feedback and stimulated recall techniques should be used more effectively to promote the development of pre-service teachers' pedagogical thinking.

Keywords: physical education – teacher education, teacher's pedagogical thinking, stimulated recall method, teacher as researcher, field experience, student teaching

Authors address	Sanna Palomäki University of Jyväskylä Department of Sport Sciences PL 35 (L) FIN-40014 Jyväskylän yliopisto, Finland
Supervisor	Professor Pilvikki Heikinaro-Johansson Department of Sport Sciences University of Jyväskylä Jyväskylä, Finland
Reviewers	Professor Päivi Atjonen Department of Education University of Joensuu Joensuu, Finland Adjunct Professor Riitta Jyrhämä Department of Applied Sciences of Education University of Helsinki Helsinki, Finland
Opponents	Professor Päivi Atjonen Department of Education University of Joensuu Joensuu, Finland Professor Emeritus Risto Telama Department of Sport Sciences University of Jyväskylä Jyväskylä, Finland

ESIPUHE

Uskon, että jokaisella opettajankoulutukseen pyrkivällä on halu tulla hyväksi opettajaksi. Mutta, mitä hyvä opettajuus on? Voiko sitä määritellä? Miten hyväksi opettajaksi tullaan? Ja miten opettajaksi kehittymistä voi tukea? Nämä opettajankoulutuksen ydinkysymykset ovat keskeisiä taustakysymyksiä myös tässä väitöstyössä, jossa tarkastelen liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillista kehittymistä.

Liikunnassa oppiminen ja sen ohjaaminen on luonteeltaan näkyvämpää kuin monissa muissa kouluaineissa. Liikuntakokemukset, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia, ovat usein mieleenpainuvia. Tähän vaikuttanee liikunnan oppimisen kokonaisvaltaisuus ja elämyksellisyys. Monet liikuntatilanteet pitävät sisällään paitsi fyysis-motorisia niin myös kognitiivisia ja sosiaalis-affektiivisia haasteita. Parhaimmillaan koululiikunta tuottaa oppimisen ja liikunnan iloa, lisää yhteisöllisyyttä ja aktivoi oppilaita omatoimiseen liikkumiseen. Negatiivisilla koululiikunta kokemuksilla voi olla kohtalokkaat seuraukset. Fyysisesti passiivinen elämäntapa näkyy aikuisiällä työssä jaksamisessa, terveydessä ja yleisessä hyvinvoinnissa. Oppilaslähtöisellä pedagogisella ajattelulla on suuri merkitys liikunnanopettajan työssä, jonka keskeisimpänä tavoitteena on antaa oppilaille asenteelliset, tiedolliset ja taidolliset eväät liikunnalliseen elämäntapaan.

Työni ohjaajan, liikuntapedagogiikan professori Pilvikki Heikinaro-Johansonin tuki ja kannustus on auttanut minua akateemisella opinpolullani monin tavoin. Väitöstyöhöni olen saanut asiantuntevaa, idearikasta ja selkeäsanaista ohjausta. Minulle on välittynyt tunne siitä, että osaan ja pystyn sekä voin tehdä omat ratkaisuni työni suhteen. Lämmin kiitos ohjaustyöstä, työtoveruudesta ja ystävyyydestä!

Olen tyytyväinen siihen, että sain työlleni esitarkastajat, jotka paneutuivat työhönsä erittäin huolellisesti. Kasvatustieteen professori Päivi Atjonen ja didaktiikan lehtori Riitta Jyrhämä ovat molemmat opettajan ammatillisen kehittymisen ja opettajankoulutuksen vankkoja asiantuntijoita. Kiitän heitä kommenteista, jotka antoivat ajattelulleni lisää näkökulmia ja käsitteitä sekä toivat työhöni jäsentyneisyyttä.

Työtoverini ja kollegani liikuntatieteiden laitokselta ovat tukeneet eritavoin tämän prosessin vaiheissa. Kiitän siitä, että olette kuunnelleet, keskustelleet ja välittäneet. Erityiskiitokseni haluan antaa lehtori-erikoistutkija Mirja Hirvensalolle, joka on aina ollut valmis lukemaan tekstejäni. Kiitos ystävyystasi ja monista reflektiokeskusteluistamme. Laitoksen tutkimussihteeri Esa Nykästä kiitän ansiokkaasta työstä tekstin muotoilussa ja työn ulkoasun viimeistelyssä. Työn kielenhuollossa auttoi äidinkielen lehtori Annikki Siljoranta ja englanninkieliset osat tarkasti Eileen McEvoy. Kiitän heitä huolella tehdystä työstä.

Aktiiviset, innostuneet ja monella tavalla lahjakkaat liikunnanopiskelijat ovat opettajankoulutustyöni haaste ja ilon lähde. Kiitän erityisesti niitä opiskelijoita, joiden opetusta sain käydä kuvaamassa, ja jotka osallistuivat videoidun opetustilanteen kommentointiin ja haastatteluun. Kiitos kuuluu myös kummi-kouluharjoitteluun (v. 2003–2004) ja kouluharjoitteluviikkoon (v. 2004) osallistuneille toisen vuosikurssin opiskelijoille. Ne aidot havainnot, elämänmakuiset kokemukset ja avoimet pohdinnat, jotka tuotitte, olivat minulle arvokas aineisto.

Tutkimustyöni taloudellisesta tukemisesta kiitän Jyväskylän yliopistoa. Yliopiston myöntämä 4kk lehtorin tutkimusvapaa keväällä 2009 mahdollisti väitöskirjan yhteenveto-osan kirjoittamisen ja oli työn valmistumisen kannalta erittäin merkittävä.

Omistan tämän työn vanhemmilleni Kirsti ja Leevi Palomäelle kiitokseksi turvallisesta lapsuudenkodista ja siitä pyyteettömästä huolenpidosta ja rakkaudesta, jota olen osakseni saanut. Vasta oman lapsen myötä olen oppinut ymmärtämään, miten suuria tunteita vanhemmuus pitää sisällään, ja miten vaativasta kasvatustehtävästä on kysymys. Olen iloinen siitä, että ohjasitte minut jo lapsena liikuntaharrastuksen pariin. Tukenne ja apunne on ollut korvaamaton monissa elämäni hankkeissa.

Kulunut vuosi on ollut perheellemme työntäyteinen. Omakotitalon rakentaminen omien päivätöidemme ohessa on välillä vaatinut voimien venyttämistä äärimmilleen. Kiitos, Pete tästä suururakasta ja siitä, että olet ymmärtänyt oikujani ja halannut väsynyttä. Olen ylpeä ja onnellinen siitä, että meillä on ihana, touhukas ja päättäväinen kolmevuotias Venla-tyttö. Hän pitää osaltaan huolen siitä, että arjessamme riittää sisältöä ja liikettä tulevinakin vuosina.

Jyväskylässä 25.09.2009

Sanna Palomäki

KUVIOT

- KUVIO 1 Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli (alkuperäinen lähde: Clark & Peterson 1986, 257; mallin aiemmat suomalaiset versiot: Tornberg 2000, 5; Aaltonen 2003, 8)
- KUVIO 2 Tutkimuksen viitekehys
- KUVIO 3 Liikunnan aineopettajakoulutuksen kaksiportainen tutkimomalli (muokattu lähteistä: Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Johansson 2008, 15; Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007)
- KUVIO 4 Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun sisällöt aineopintojen vaiheessa (f = 178) ja opetusharjoitteluvaiheessa (f = 202)
- KUVIO 5 Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun laadulliset piirteet aineopintojen vaiheessa (f = 178) ja opetusharjoitteluvaiheessa (f = 202)

TAULUKOT

- TAULUKKO 1 Opetusharjoittelu liikunnanopettajakoulutuksessa ennen tutkinnonuudistusta ja sen jälkeen (1.8.2005)
- TAULUKKO 2 Yhteenveto osajulkaisujen tutkimusmenetelmistä
- TAULUKKO 3 Str-aineiston sisällönanalyyssissä käytetty luokitusjärjestelmä

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT OSAJULKAISUT

1	JOHDANTO	15
2	OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	18
2.1	Opettajan ammatillisen kehittymisen malleja ja haasteita	19
2.2	Opettajan ammatillinen kehittyminen eksperti-noviisi-näkökulmasta	22
2.3	Opetusharjoittelun merkitys opettajaksi opiskelevan ammattillisessa kehitymisessä	24
3	OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU	27
3.1	Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan kokonaisuus	30
3.2	Opettajan pedagogisen ajattelun tutkiminen	32
3.3	Opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimus Suomessa	34
4	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TARKOITUS	38
4.1	Tutkimuksen viitekehys	38
4.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	39
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
5.1	Liikunnanopettajakoulutus	41
5.1.1	Tutkiva ote ja opettajuus	43
5.1.2	Opetusharjoittelun jatkumo	45
5.2	Tutkimusote	47
5.3	Tutkimukseen osallistuneet henkilöt	50
5.4	Aineistojen keruu ja analysointi	51
5.4.1	Stimulated recall -haastattelut	51
5.4.2	Tutkiva opettaja -kurssin raportit ja observointiaineistot	54
5.4.3	Kouluharjoittelukysely	54
5.4.4	Opiskelijoiden harjoitteluraportit	55
5.5	Tutkimuksen luotettavuus	55

6	TULOKSET.....	58
6.1	Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja sen tukeminen aineopintojen vaiheessa.....	58
6.2	Kenttäharjoittelut liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen tukena.....	60
6.3	Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu opetusharjoitteluvaiheessa.....	63
6.4	Liikunnanopettajaksi opiskelevien käsitykset liikunnanopetuksesta ja opettajuudesta.....	65
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	70
7.1	Kohti oppilaslähtöistä pedagogista ajattelua	70
7.2	Menetelmiä pedagogisen ajattelun kehittämiseen	72
7.3	Opetusharjoittelun muodot ja mahdollisuudet	74
7.4	Liikunnanopetuksen haasteet ja koulutuksen kehittäminen.....	78
7.5	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheet.....	80
	SUMMARY.....	83
	LÄHTEET	86
	LIITTEET	98

ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTÄVÄT OSAJULKAISUT

- I Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2004. Miten liikunnanopettajaksi opiskelevat näkevät oman opetuksensa? - Liikunnan opetus-oppimista-pahtuman havainnointi ja analysointi. *Liikunta & Tiede, tutkimusartikkelit* 41 (6), 43-49.
- II Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2005. "Teacher as researcher" Approach in the Finnish physical education teacher education. *International Journal of Physical Education. A Review Publication* 42 (1), 19-26.
- III Palomäki, S., Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2005. Liikunnan-opettajaksi opiskelevien kokemuksia kouluharjoitteluviikosta ja koulujen liikunnan opetuksesta. *Liikunta & Tiede, tutkimusartikkelit* 42 (6), 22-29.
- IV Palomäki, S. 2005. Vuosi liikuntaa kummiluokan kanssa - liikunnanopettajakoulutuksessa lukuvuonna 2003-2004 toteutettu opetusharjoittelukokeilu. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B; 75.
- V Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2008. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede, tutkimusartikkelit* 45 (6), 30-36.
- VI Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. The influence of teacher education on preservice teachers' beliefs about teaching physical education. Teoksessa J.A. Diniz, F.C. da Costa & M. Onofre (toim.) *AIESEP 2005 World Congress. Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport. Proceedings*. Universidade Tecnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 199-203.

1 JOHDANTO

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia liikuntakasvatuksen asiantuntijoita ja opettajia edistämään ihmisten fyysistä aktiivisuutta ja hyvinvointia eri kouluasteille. Alansa monitieteisen sisältötiedon lisäksi liikunnanopettajien tulee hallita hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, ymmärtää opettajan työn eettinen ja yhteiskunnallinen perusta, olla vastuullisia kasvattajia ja työyhteisön jäseniä sekä osata ohjata ja tukea erilaisten oppilaiden oppimista. Erityistä huomiota vaativat ne lapset ja nuoret, joiden fyysinen aktiivisuus on vähäistä ja liikkumattomuus on koitumassa terveyttä uhkaavaksi tekijäksi. (Heikinaro-Johansson 2005; Hirvensalo & Palomäki 2003; Laakso 2007; Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008) Kansanterveydellinen, ihmisten hyvinvointinäkökulma asettaa liikunnanopettajien työlle tulevaisuudessa entistä keskeisemmän ja suuremman haasteen (McKenzie 2007).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillista kehittymistä koulutuksen aikana, ja sitä lähestytään erityisesti pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä opetusharjoittelukokemusten näkökulmista. Ammatillisen kehittymisen seuraaminen ja opiskelijanäkökulman ymmärtäminen on keskeinen lähtökohta opettajaksi opiskelevien ohjauksessa ja opettajakoulutuksen kehittämisessä (Väisänen 2000).

Opettajan ammatillista kehittymistä voi luonnehtia monimutkaiseksi oppimis- ja sosiaalistumistapahtumaksi. Ammatillisen kehittymisen pitkäkestoinen prosessi koskettaa koko persoonallisuutta ja sisältää muutoksia opettajaidentiteetissä, tietopohjassa, tieteellisessä ajattelussa, pedagogisessa ajattelussa ja opetuskäyttäytymisessä. (Väisänen 2004) Opettajuus ei kehity yksin opettajakoulutuksessa vaan kaikissa niissä suhteissa, joissa opiskelija sosiaalisessa elämässään on. Ammatillisen kehittymisen prosessi alkaa jo ennen koulutusta mm. omien kouluvuosien aikana ja jatkuu koulutuksen jälkeen työelämässä. (Kari & Heikkinen 2002; Lauriala & Kukkonen 2005; Väisänen & Atjonen 2005)

Opettajakoulutus on Suomessa suosituimpia akateemisia aloja, ja se kiinnostaa lahjakkaita nuoria (Opetusministeriö 2007b, 10–11). Liikunnanopettajakoulutukseen on hakeutunut viime vuosina noin 700–900 pyrkijää, ja heistä 6–19 prosenttia saa koulutuspaikan (Mäkelä, Palomäki, Kalaja, Keskinen & Hirvensalo

2008, 58). Kansainvälisesti suomalainen opettajankoulutus on saanut myönteisiä arvioiteja, ja koulutusmalliamme arvostetaan. Opettajamme ovat sitoutuneita, ja ammatissa pysyminen on meillä toistaiseksi ollut verrattain hyvällä tasolla muihin maihin verrattuna. Nämä lähtökohdat sekä koulutuksen akateemisuus ja maisterintutkinto tarjoavat hyvän perustan opettajankoulutukselle ja sen kehittämiselle. (Opetusministeriö 2007a, 11–19)

Tutkimuspohjaisuus on yksi suomalaisen opettajankoulutuksen kulmakivistä. Tavoitteena on että opettajat oppivat suhtautumaan työhönsä analyytisesti ja avoimesti, oppivat reflektoimaan havaintojaan ja kokemuksiaan sekä pyrkivät kehittämään opetusta ja oppimisympäristöjä systemaattisesti. Opettajat tarvitsevat työssään syvällistä tutkimukseen pohjaavaa tietoa sekä opetettavasta aineesta että opetuksesta ja kasvatuksesta, jotta he voisivat tehokkaasti edistää erilaisten oppilaiden oppimista. (Jyrhämä ym. 2008; Niemi & Jaku-Sihvonen 2006, 40–41; Opetusministeriö 2007a, 17, 37) Opettaja tarvitsee tutkivaa asennetta, koska työ ei perustu staattisesti valmiiden mallien soveltamiselle vaan vaatii hyvää havainnointikykyä, taitoa ymmärtää luokassa ilmeneviä tapahtumia ja syy-seuraus suhteita sekä valmiutta muuttaa toimintaansa saatujen kokemusten perusteella (Niemi 2005, 212). Tutkimuksen tulee olla opettajankoulutuksessa läpäisevä teema, jotta voitaisiin kouluttaa opettajista pedagogisia ajattelijoita, joiden päätöksenteko on perusteltua ja tutkimukseen pohjaavaa (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 4–5).

Tutkiva ote on myös liikunnanopettajakoulutuksessa läpäisevä teema, jota opiskellaan useilla eri kursseilla. Keskeisen lähtökohdan tälle väitöskirjatyölle on muodostanut liikuntapedagogiikan aineopintoihin sisältyvä Tutkiva opettaja -kurssi, jonka tavoitteena on lisätä opiskelijan tietoisuutta omasta opetustoiminnasta, kehittää reflektiivistä, pedagogista ajattelua ja antaa valmiuksia opetuksen kehittämiseen. Kurssilla tapahtuvaa toimintaa ja oppimista on analysoitu aiemmin tutkijan lisensiaatintyössä (Palomäki 2003), ja myös väitöstutkimus sai alkunsa näistä lähtökohdista (osajulkaisut I ja II).

Korkeatasoisen tiedollisen osaamisen rinnalla opettajan työssä tarvitaan myös vahvaa käytännön taitojen hallintaa, jota ei voida oppia vain lukemalla ja kirjoittamalla. Opettajankoulutuksessa harjoittelu on merkittävä elementti, jonka kautta opettajaksi opiskelevalle tarjoutuu mahdollisuus liittää teoreettinen tieto käytäntöön ja käytännöllinen tieto teoreettiseen tietoon. (Niemi 2005, 212) Harjoittelu tukee osaltaan opettajaksi opiskelevan kehittymistä työtään tutkivaksi ja kehittäväksi ammattilaiseksi, mutta sillä on myös keskeinen tehtävä opettajaksi opiskelevan ammattietiikan sekä sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä (Opetusministeriö 2007a, 17).

Sekä opettajaksi opiskelevat että kentällä työskentelevät opettajat ja opettajankouluttajat ovat korostaneet opetusharjoittelun merkitystä ja roolia opettajan ammatillisessa kehittämisessä (Behets & Vergauwen 2006; Dodds 1989; Goodman 1985; Johnston 1994; Prater & Sileo 2002). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opetusharjoitteluun voi myönteisten piirteiden lisäksi liittyä myös tekijöitä, jotka ovat opettajaksi opiskelevan kehittymisen kannalta kielteisiä. Opetusharjoittelun järjestelyt kokonaisuudessaan ja harjoittelijan saama ohjaus vaikuttavat siihen, minkälaisiksi oppimiskokemukset muodostuvat. (Johnston 1994; Jyrhämä 2002, 164–166; Kiviniemi 2003; O’Sullivan 2003)

Opetusministeriön vuonna 2007 asettaman selvitystyöryhmän mukaan opettajankoulutuksen kehittäminen ei nykyisellään pohjaa riittävästi systemaat-

tisesti kumuloituvaa tutkimustietoon (Opetusministeriö 2007a, 38). Erityisen tärkeänä pidettiin sitä, että opettajankoulutukseen kuuluvaa ohjattua harjoittelua kehitetään jatkuvasti erilaisia vaihtoehtoja kokeilemalla ja liittämällä niihin tutkimusta sekä vahvistamalla kenttäkoulujen roolia harjoittelun toteutuksessa. Opiskelijoiden, eri oppilaitosten ja työnantajien osallisuutta opettajankoulutuksen arvioinneissa ja kehittämisessä tulisi myös lisätä. (Opetusministeriö 2007a, 37–50) Opettajien peruskoulutuksen arviointiin 2005 liittynyt kysely osoitti, että opiskelijat kokivat olevansa edelleen laitosten kehittämistyön ulkopuolella sekä suhtautuivat jopa aiempaa pessimistisemmin heiltä kerättävän palautteen merkityksellisyyteen (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 142–143). Tässä väitöstutkimuksessa on osaltaan vastattu edellä esitettyyn tehtävään selvittämällä opiskelijoiden kenttäharjoittelukokemuksia ja antamalla ehdotuksia harjoittelujen kehittämiseen. Liikunnanopettajakoulutus on nimetty yhdeksi liikuntatieteiden laitoksen päätutkimusalueista, mutta toistaiseksi väitöskirjatasoista tutkimusta on tältä alueelta tehty vähän (Heinilä 2002; Klemola 2009).

Opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimuksen yhtenä lähtökohtana tulisi olla tiedon hankkiminen luonnollisissa toimintaympäristöissä, joissa tutkittavat arjessa työskentelevät (Hall & Smith 2006). Tässä tutkimuksessa liikunnanopettajankoulutus, siihen kuuluvat tietyt opintojaksot ja opetusharjoittelut ovat muodostaneet luonnollisen kontekstin opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimiselle. Aineistoina on hyödynnetty paljon erilaisia opettajaksi opiskelevien oppimistehtäviä ja raportteja, jotka ovat osa koulutusta eivätkä ensisijaisesti tai pelkästään tutkimuksen aineistoksi tuotettuja. Tutkimus perustuu sille lähtökohdalle, että opettajaksi opiskelevat ovat osaltaan päteviä kertomaan ammatillisesta kehittymisestään ja arvioimaan sitä sekä opettajankoulutuksen sisältöjä ja käytänteitä.

Opettajan pedagoginen ajattelu nähdään työssä ilmiönä, josta voidaan saada tietoa opettajilta itseltään esimerkiksi opetus-oppimistilanteen havainnointiin ja analysointiin perustuvan stimulated recall -menetelmän avulla (Kansanen 2004, 95). Pedagogiseksi ajatteluksi kutsutaan opettajan ajattelua, joka kohdistuu opetus-oppimistapahtuman aihepiiriin ja sen eri tekijöihin (Kansanen 2004, 87; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 5-6). Opettajan pedagoginen ajattelu ja siihen kuuluva päätöksenteko muodostavat perustan opettajan toiminnalle ja vaikuttavat olennaisesti myös siihen, minkälainen opetus-oppimisprosessista oppilaan näkökulmasta muodostuu (Clark & Peterson 1986).

Stimulated recall -menetelmän (str-menetelmä) lisäksi tutkimuksessa on hyödynnetty myös opetusten videointeja ja observointeja. Nämä menetelmät ovat ehkä työläytensäkin vuoksi olleet vähemmän käytettyjä aikaisemmissa suomalaisissa opettajan ammatillisen kehittymisen ja pedagogisen ajattelun tutkimuksissa, joissa haastattelut ja opettajien kirjalliset tuotokset ovat toimineet yleisimmin analyysin pohjana. Stimulated recall -menetelmää on toki hyödynnetty aikaisemminkin kotimaisessa opettajan ajattelun tutkimuksessa (mm. Patrikainen 1997, Pitkäniemi 1998; Toom 2006), mutta opettajaksi opiskelevien kehittymisen seuraamisessa sen käyttö näyttäisi olevan harvinaista. Ammatillinen kehittyminen ja pedagoginen ajattelu ovat moniulotteisia ilmiöitä, ja niihin liittyy sekä tiedostettua että tiedostamatonta ainesta, mikä tekee alueen tutkimuksesta haasteellista.

2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Opettajan ammatillinen kehittyminen on pitkäkestoinen ja monimutkainen oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma, joka koskettaa koko persoonallisuutta. Sen myötä tapahtuu muutoksia opettajaidentiteetissä, tietopohjassa, tieteellisessä ajattelussa, pedagogisessa ajattelussa ja opetuskäyttäytymisessä. (Väisänen 2004) Perinteisen kolmijaon mukaisesti ammatillisesta kehittämisestä voidaan erottaa kognitiivinen, persoonallinen ja sosiaalinen ulottuvuus (Jeronen 2003, 23). Usein puhutaan lisäksi vielä ammatillisesta ulottuvuudesta tai ammatillisista taidoista (Niikko 1998, 59; Pickle 1985).

Ammatillisen kehittymisen käsitteeseen voidaan liittää myös monia lähikäsitteitä, kuten kasvu, kypsyminen, muutos tai kehitysvaihe. Nämä käsitteet eivät ole keskenään täysin synonyymisiä ja niistä löytyy merkityseroja esimerkiksi riippuen siitä, mistä teoreettisesta näkökulmasta opettajaksi tulemista tarkastellaan. Toisaalta käsitteiden erillään pitäminen on vaikeaa ja niiden rinnakkainen käyttö on yleistä sekä usein myös perusteltua. Erityisesti opettajan kasvun ja kehittymisen prosessit voidaan ymmärtää yhteen kietoutuneiksi, toisiaan täydentäviksi ja samanaikaisiksi ilmiöiksi. Kasvu ja kehitys ilmenevät muutoksena, joka voi olla laadultaan positiivista tai negatiivista. (Niikko 1998, 12-13, 81-82)

Kaganin (1992) tunnetun määritelmän mukaan ammatillisen kasvun (professional growth) myötä tapahtuu muutoksia opettajaksi opiskelevan käyttäytymisessä, tiedoissa, mielikuvissa, uskomuksissa ja havainnoissa. Kagan (1992) tarkastelee tutkimusyhteenvedossaan opettajaksi opiskelevan ammatillista kasvua lähinnä kognitiivisesta näkökulmasta ja esittää sen ilmenevän ainakin viidellä alueella: (1) opettajaksi opiskeleva tulee tietoisemmaksi opettamiseen liittyvistä tiedoistaan ja uskomuksistaan, (2) oppilaisiin liittyvä tieto lisääntyy, uudelleen rakentuu ja tulee relevantimmaksi, (3) opettajaksi opiskelevan huomio siirtyy itsestä opettajana oppilaiden opettamiseen ja oppimiseen, (4) opettajaksi opiskelevalle kehittyy opettamista ja luokanhallintaa helpottavia rutiineja ja (5) opettajaksi opiskelevan ongelmanratkaisutaidot kehittyvät siten, että luokkahuoneongelmiin liittyvästä ajattelusta tulee eriytyneempää, monisuuntaisempaa ja kontekstispesifimpää.

Opettamiseen liittyvien tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymisen lisäksi ammatillinen kasvu on oleelliselta osaltaan ”opettajaksi tulemista”, opettajaidentiteetin kehittymistä. Ammatillisen kehittymisen prosessi koskettaa syvästi koko persoonallisuutta, ja se alkaa jo ennen koulutusta muun muassa omien kouluvuosien aikana. (Lauriala & Kukkonen 2005; Väisänen & Atjonen 2005) Opettajuus ei kehity yksin opettajankoulutusinstituutiossa vaan kaikissa niissä suhteissa, joissa opiskelija sosiaalisessa elämässään on. Identiteetin rakentumiseen vaikuttavat koulu- ja työkokemusten lisäksi vapaa-aikana ja harrastuksista saadut kokemukset, kaverit ja muut ihmissuhteet, medioiden informaatio, matkustelu jne. Ammatti-identiteetti ei ole koskaan lopullinen tai täysin valmis, mutta opettajankoulutus voi antaa tärkeitä työvälineitä sen kehittymiselle. (Kari & Heikkinen 2002)

2.1 Opettajan ammatillisen kehittymisen malleja ja haasteita

Tutkijat ovat laatineet monenlaisia malleja ja teorioita, jotka kuvaavat opettajaksi kehittymistä (Niikko 1998). Useille opettajien kehittymistä kuvaaville malleille on yhteistä se, että opettajan huomion katsotaan siirtyvän vaiheittain itsestä ja omasta opetustoiminnasta oppilaiden oppimiseen ja yksittäisten oppilaiden tarpeisiin.

Tunnetuimpien mallien joukkoon kuuluu Fullerin ja Brownin (1975) kolmivaiheinen teoria, joka pohjautuu opettajaksi opiskelevan huolenaiheisiin. Mallin mukaan ensimmäisessä vaiheessa vallitsee ”huoli minästä”, jolloin opettajan huomio kohdistuu opetustilanteessa ensisijaisesti omaan selviytymiseen. Opettajaksi opiskeleva saattaa pohtia, miten selviytyy luokanhallinnasta, onko pidetty oppilaiden keskuudessa ja miten kykenee vastaamaan ohjaavan opettajan, rehtorin tai vanhempien odotuksiin. Opetusharjoittelijaa voi huolettaa opetuksen arviointi ja observointi. Toisessa vaiheessa opettajan huomio kiinnittyy työtehtäviin, kuten opetuksen toteuttamiseen ja koulunpidon tehtäviin. Opettaja voi olla huolestunut esimerkiksi suurten oppilasryhmien kanssa työskentelystä tai aika- ja materiaaliressurssien puutteista. Kolmannessa vaiheessa opettajan keskittyminen alkaa suuntautua opetuksen vaikutuksiin ja oppilaiden oppimiseen. Tärkeitä huolenaiheita ovat oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden huomioiminen, oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu sekä opetuksen eriyttäminen oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Fullerin ja Brownin (1975) mukaan opettajan siirtyminen mallissa seuraavalle tasolle edellyttää, että hän on ratkaissut edellisen vaiheen haasteet. Opettaja, jonka huomio on vielä omassa selviytymisessä, ei ole valmis keskittymään oppilaiden tarpeisiin ja oppimiseen.

Muista tunnetuista malleista voidaan mainita Picklen (1985) tarkastelu, jossa opettajaksi kehittymistä kuvataan kolmella osa-alueella: ammattitaidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit, sekä Berlinerin (1988) malli, joka perustuu vertaileviin kognitiotutkimuksiin noviisi- ja eksperttiopettajien välillä. Opettajan työuraa käsittelevistä malleista ehkä tunnetuimpia on Hubermanin (1992) opettajan työvuosiin ja mahdollisiin urareitteihin perustuva vaihekuvaus.

Liikuntapedagogiikan ansioitunut tutkija ja opettajankouluttaja Siedentop (1991, 11-12) kuvaa liikunnanopettajaksi opiskelevien opetustaitojen kehittymis-

tä viisivaiheisella mallilla, jossa on piirteitä Fullerin ja Brownin (1975) teoriasta. Mallin mukaan useat opettajaksi opiskelevat tuntevat aluksi epävarmuutta opetustilanteessa. Keskittyminen omaan puhekäyttämiseen ja luontevaan esiintymiseen opetusryhmän edessä on tyypillistä ensimmäisessä vaiheessa. Toisessa vaiheessa opiskelija harjoittelee erilaisia opetustaitoja ja -menetelmiä. Kolmannessa vaiheessa opiskelijat kehittävät opetustaitojaan edelleen, niin että osa perustaidoista alkaa jo vakiintua tavoiksi ja opiskelija voi kiinnittää samanaikaisesti huomiotaan muihin olennaisiin tekijöihin opetustilanteessa. Neljännessä vaiheessa opiskelija kehittyä opetustaitojen soveltamisessa ja oppii käyttämään niitä entistä tarkoituksenmukaisemmin tilanteen ja ajan huomioiden. Opiskelijan opetustaitojen kehittyessä kasvaa myös varmuus opetustilanteen hallinnasta. Viidennessä vaiheessa opettajaksi opiskeleva alkaa havainnoida sitä, miten oppilaat reagoivat hänen opetukseensa. Lisäksi opettajaksi opiskeleva oppii asteittain ennakoimaan luokan tapahtumia ja voi suunnata opetustaan yhä paremmin ja joustavammin tilanteen edellyttämällä tavalla.

Myöhemmin esimerkiksi Fullerin ja Brownin (1975) teoria on toisaalta saanut vahvistusta ja täydennystä uudemmissa tutkimustuloksista (Kagan 1992) ja toisaalta sen paikkansapitävyys on kiistetty (Burn, Hagger, Mutton & Everton 2003). Vaihemaalien kritiikki on perustunut siihen, että tutkimukset ovat osoittaneet opettajaksi kehittymisen olevan monimutkaisempi tapahtuma, kuin mitä mallit antavat odottaa. Opiskelijoiden kehitys ei välttämättä aina etene vaiheittain, eikä se aina ole suoraviivaisen nousujohteista. Tutkimuksissa on havaittu, että opettajaksi opiskelevan huomio voi olla samanaikaisesti useissa erilaisissa "huolenaiheissa" ja että opiskelijat voivat myös palata kehityksessä taaksepäin kohdatessaan uusia tilanteita. Kehittymisen on myös todettu etenevän yksilöllisesti ja eri nopeudella. Opiskelija ei välttämättä käy kaikkia vaiheita läpi vielä koulutuksen aikana, vaan kehittyminen jatkuu opettajan työvuosina. (Capel 1998)

Esitetystä kritiikistä ja rajoituksista huolimatta on selvää, että vaihemallit ovat osaltaan myös jäsentäneet ja lisänneet ymmärrystä opettajan ammatillisesta kehitymisestä sekä luoneet suuntaviivoja opettajankoulutukseen. Opettajaksi kehittymisen moni-ilmeisyyden, kompleksisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen edellyttää kuitenkin sitä, että opettajankoulutus ei voi toimia kapea-alaisesti vain yhden mallin varassa. Niikko (1998, 92-93) painottaa aiheellisesti sitä, että opettajan kehittymistä tulee tarkastella riittävän laaja-alaisesti. Opettajan kasvun ja kehityksen tukemisessa tarvitaan samanaikaisesti useita lähestymistapoja ja teoriamalleja. Se, miten opettajaksi kehittyminen ymmärretään ja minkälaisia teoriamalleja koulutuksessa sovelletaan, vaikuttaa osaltaan tulevien opettajien kehittymiseen ja ammatissa toimimiseen. (Niikko 1998, 92-93)

Väisänen (2005) on käsitellyt opettajan ammatillisen kasvun moniulotteisuutta erityisesti koulutuksen ja ohjauksen näkökulmasta. Väisänen (2005, 171) mallinnus opettajan ammatillisesta kehitymisestä ja sen ohjauksesta sisältää ammatillisen minän, pedagogisen ajattelun ja pedagogisten käytäntöjen tasot. Tässä väitöstyössä tätä kolmitasoista mallinnusta on hyödynnetty myös tutkimuksen viitekehyksen (luku 4.1) muodostamisessa. Väisänen korostaa, etteivät tasot kuvaa tyhjentävästi opettajuuden kehittymisen kaikkia puolia, vaan kyseessä on pelkistys keskeisistä elementeistä. Lisäksi tasojen toiminnot ovat osin integroituneita ja päällekkäisiä. Esimerkiksi opettajan arvojen, asenteiden ja uskomusten voidaan nähdä olevan osa ammatillista identiteettiä, mutta samalla ne muodos-

tavat pohjan opettajan pedagogiselle ajattelulle. Koulutuksen tehtävänä on tukea opettajan kehityksen eri puolien integroitumista toisiinsa eli eheyttää ammatillista kasvua ja kehitystä sekä ohjata opiskelijaa omien voimavarojen käyttöön-otossa.

Ammatillisen minän tasolle Väisänen (2005) sisällyttää opettajana olemista koskevat tunteet ja käsitykset työn päämääristä. Ammatillinen minä pohjaa yksilön persoonalliseen identiteettiin, mutta edellyttää myös tietoisuutta opettajan työn kollektiivisesta identiteetistä sekä työn normien ja etiikan sisäistämistä. Ammatillisen minän ydinkysymys on: ”Mikä minä olen opettajan ammatin edustajana?” Pedagogisen ajattelun taso sisältää ne opetuksen teoreettiset ja käytännölliset perusteet, jotka opettaja on sisäistänyt. Pedagoginen ajattelu ilmenee erityisesti opettajan päätöksenteossa ja henkilökohtaisessa käyttöteoriasa. Opettajan pedagoginen ajattelu on kiinteässä yhteydessä opettajan pedagogiseen toimintaan eli käytäntöihin. Opetustilanteessa niiden erottaminen onkin keinotekoisia. Pedagogisten käytäntöjen taso sisältää opetustaitojen ja opettajakompetenssin kehittymisen. Koulutuksen päämääränä voidaan Väisänen (2005) mukaan nähdä tilanne, jossa opettajaksi aikovalla on mahdollisimman selkeä ammatillinen identiteetti, hän on löytänyt persoonallisen tyylinsä toimia opettajana ja pystyy oikeuttamaan sekä perustelevaan opetuksensa henkilökohtaisen käyttöteoriasa pohjalta.

Opettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja käsitysten muuttuminen kohti koulutuksen tavoittelemia tiedollisesti monipuolisempia ja jäsenyneempiä käsityksiä edellyttää erilaisia kognitiivisia prosesseja, kuten tietoiseksi tulemista, käsitysten haastamista, teoreettisen ja kokemuspohjaisen tiedon integrointia sekä uudelleen käsitteellistämistä. Keskeistä on myös opiskelijan oman toiminnan itsesäätely, joka auttaa rakentamaan siltaa uskomusten, teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnassa kehittyvän tiedon välille ja luomaan henkilökohtaista käyttöteoriaa. Tavoitteena on, että opiskelijalle kehittyy oma tiedostettu, sisäistynyt näkemys opettamisesta. (Väisänen & Silkelä 2003)

Ammatillisen kehittymisen monimuotoisuus ja monitasoisuus tekee siitä oppijalle haasteellisen ja usein vaikeankin prosessin. Kaganin (1992) mukaan opettajaksi opiskelevan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaa ainakin kolmesta keskeistä tekijää: 1) opiskelijan elämänhistoria 2) opettajankoulutuksen kokonaisuus ja 3) ne koulukontekstit, joissa opetusharjoittelu ja myöhemmin työuran aloittaminen tapahtuu. Ammatillista kehittymistä voi Kaganin mukaan estää haluttomuus sitoutua kehitysprosessiin ja heikot valmiudet omien uskomusten tiedostamiseen ja kyseenalaistamiseen. Tällöin voi käydä niin, että opettajaksi opiskeleva omaksuu koulutuksesta vain tietoja ja taitoja, jotka vahvistavat hänen aikaisempia uskomuksiaan, eikä hän aktiivisesti rakenna uutta ja korjaa käsityksiään. Koulukontekstiin liittyvistä tekijöistä Kagan (1992) näkee erityisen merkityksellisinä opetusharjoittelijan ja ohjaavan opettajan suhteen sekä myöhemmin autonomian, joka opettajalle sallitaan koulun työyhteisössä.

2.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen ekspertti – noviisi -näkökulmasta

Opettajien ammatillista kehittymistä ja kognitiivisia prosesseja on tutkittu varsin paljon ns. ekspertti–noviisi-näkökulmasta, ja näitä tutkimuksia on toteutettu useita myös liikunnanopettajien parissa (Griffey & Housner 1999; Manross & Templeton 1997; Shempp 2003). Se, mitä eksperttiys opettamisessa on, voidaan ymmärtää monella tavalla. Tyypillisesti eksperttiopettajilla nähdään olevan sellaiset opettamiseen liittyvät tiedot ja taidot, että he pystyvät ohjaamaan tulokseksikaasti erilaisten oppilaiden oppimista ja hyödyntämään tehokkaasti opetusolosuhteet. Noviisiksi voidaan kutsua opettajaa, jolla on vasta vähäinen kokemus alalta. (Manross & Templeton 1997) Ekspertti–noviisi- tutkimuksissa onkin usein ollut mukana opettajaksi opiskelevia ja opetusharjoittelijoita. Tutkimusten tulokset ovat muodostaneet kuvaa siitä, millaista opettajaksi opiskelevien ajattelu ja toiminta opetuksen eri vaiheissa on. Tästä lähtökohdasta ekspertti–noviisi- tutkimusten tuloksia on voitu käyttää tukena myös tämän väitöskirjan tulosten tulokinnassa.

Opetuksen suunnittelua tutkittaessa on havaittu, että eksperttiopettajat keskittyvät kokonaisuuksiin, pitkäntähtäimen tavoitteisiin ja tuntien jatkumoihin. Eksperttien suunnittelu on luonteeltaan usein mentaalista ja epämuodollista, mutta johtaa silti selkeään kokonaiskuvaan opetuksen kulusta. Noviisiopettajat suuntaavat enemmän huomiota yksittäisiin tunteihin, niiden yksityiskohtiin ja tekevät yleensä kirjallisen suunnitelman siitä, miten opettavat ja etenevät tunnilta. Eksperttiopettajat käyttävät oppilas- ja olosuhdetietoja aloittelijoita paremmin hyödykseen suunnittelussa sekä osaavat käyttää välineitä ja tiloja luovasti ja tehokkaasti. Heidän suunnittelunsa on myös oppilaskeskeistä, koska he tietävät, mitkä sisällöt ja tehtävät ovat sopivia oppilaille ja kauanko oppilaat tarvitsevat niihin aikaa. Noviisiopettajalle sisältöjen sopivuuden ja määrän arvioiminen suhteessa oppilaiden kykyihin on usein haasteellista ja tunnin tapahtumien ennakoimista vaikeaa. Eksperttiopettajien suunnitteluun sisältyy myös mahdollisten kriittisten tuntitapahtumien ennakoimista ja näihin liittyviä jatkosuunnitelmia. (Hall & Smith 2006; Manross & Templeton 1997; Shempp 2003, 181)

Opetuksen aikana eksperttiopettajat tekevät enemmän opetusta suuntaavia päätöksiä kuin noviisit, ovat tietoisempia merkityksellisistä tapahtumista tai oppilasvihjeistä ja erottavat ne vähemmän tärkeistä. Noviisiopettaja saattaa olla ongelmissa opetustilanteen informaatiotulvassa, eikä hänellä ole käytössään samanlaisia strategioita ja keinoja opetuksen suuntaamiseksi kuin eksperttiopettajalla. (Griffey & Housner 1999, 203; Hall & Smith 2006; Manross & Templeton 1997) Esimerkiksi Mitchell ja Marland (1989) raportoivat, että eksperttiopettajalla on opetustilanteen informaatiotulvassa noviisia parempi kyky tiedon kognitiiviseen järjestelyyn mm. sen erotteluun ja yhdistämiseen, ja näin he pystyvät vähentämään tilanteen aiheuttamaa kuormitusta kognitiiviselle prosessoinnille. Lisäksi eksperttien automatisoituneet toiminnot ja selkeät rutiinit mahdollistavat sen, että opettaja pystyy keskittymään vaativampaan ongelmanratkaisuun ja oppilaiden oppimisen tukemiseen.

Eksperttiopettajien opetus on yleensä hyvin tavoitesuuntautunutta, oppilaiden oppimiseen tähtäävää, kun taas noviisiopettajat näyttävät keskittyvän siihen, että saavat pidettyä oppilaat toiminnassa, hyvin käyttäytyvinä ja että

suunnitelman mukaiset tehtävät tulevat läpi käytyä. Noviisin opetusta voi usein luonnehtia suunnitelmasidonnaiseksi, kun taas eksperttiopettajilla suunnitelma on suuntaa antavan ohjeen asemassa. Noviisiopettajat havainnoivat oppilaita ryhmänä ja tekevät opetusta koskevia päätöksiä paljon luokkatasolla. Eksperttiopettajat puolestaan pyrkivät kohtaamaan ja ohjaamaan oppilaita yksilöinä. He ovat myös valmiimpia muuttamaan suunnitelmiaan ja antamaan vaihtoehtoisia tehtäviä, jos huomaavat, etteivät annetut tehtävät suju oppilailta. Lisäksi on todettu, että eksperttiopettajat aistivat herkästi muutokset oppilaiden mielialoissa, tunnetiloissa tai oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Griffey & Housner 1999, 203; Hall & Smith 2006, Manross & Templeton 1997; Shempp 2003, 182) Noviisiopettajien ja opettajaksi opiskelevien voi olla vaikeaa ottaa todellista vastuuta opetuksestaan, oppilaiden oppimisesta ja oppimisen ongelmista (Shempp 2003, 179).

Eksperttiopettajille on tyypillistä reflektiivinen ja analyttinen suhtautuminen työhön ja pyrkimys kehittyä opettajana (Manross & Templeton 1997). Reflektoidessaan eksperttiopettajat keskittyvät erityisesti oppilaiden oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamisen arviointiin. Ekspertit muistavat yleensä hyvin tunnin tapahtumia ja liittävät reflektion osaksi seuraavien tuntien suunnittelua. Noviisiopettajilla tunnin jälkeinen reflektiivinen ajattelu on vähemmän fokuoitetunutta; he kiinnittävät enemmän huomiota opetuksen käytäntöihin ja menetelmiin sekä omaan opetuskäyttäytymiseen. Noviisiopettajatkin refleктоivat oppilaiden aktiivisuutta, mutta kiinnittävät usein vähän huomiota oppimiseen. (Hall & Smith 2006) Noviisiopettajien ja opettajaksi opiskelevien reflektiivinen ajattelu voi olla rajallista jo siitäkin syystä, että heillä ei vielä ole samanlaista laaja-alaista tietämystä oppilaista, opetuksen kontekstista ja sisällöistä kuin kokeneemmilla opettajilla (Tsangaridou & O'Sullivan 2005). Vaikka reflektiivisen ajattelun luonne ja sisällöt vaihtelevat opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheesta ja kokemuksen määrästä riippuen, tulee muistaa, että kaikki opettajat voivat hyötyä opetuksen reflektiivisestä käsittelystä (Griffiths 2000).

Ekspertti–noviisi-tutkimusperinteeseen liittyy myös joitakin rajoituksia, jotka on syytä tiedostaa, kun pohditaan tutkimustulosten sovellettavuutta opettajankoulutuksessa. Ekspertti–noviisi-tutkimus rajoittuu pitkälti opettajan kognitiivisiin prosesseihin, jolloin opettamisen sosiaaliset, poliittiset ja moraaliset näkökulmat jäävät huomiotta. Lisäksi voidaan kysyä, millä kriteereillä ekspertit on tutkimukseen valittu. Eksperttiyden määrittely ei ole yksiselitteistä eikä eksperttien löytäminen välttämättä helppoa. Lisäksi ekspertitkin ovat aina yksilöitä, joilla on omat persoonalliset vahvuutensa. Yleisesti ajatellaan, että ekspertiksi kehittyminen vaatii vuosien työn ja kokemuksen. (O'Sullivan & Douthett 1994) Ekspertin piirteiden esiintyminen opetuksessa ja opettajan ajattelussa ei kuitenkaan ole aina eikä ainakaan yksinomaan kokemuksesta riippuvaista, sillä esimerkiksi Pitkäniemi (1998) havaitsi myös opettajaksi opiskelevien joukossa olevan sekä eksperttien että noviisien tavoin toimivia ja ajattelevia.

Opettajankoulutuksen kannalta on toki hyödyllistä tietää, miten eksperttien ja noviisien ajattelu eroaa toisistaan, mutta vielä hyödyllisempää olisi ymmärtää, miten ekspertiksi kehitytään ja minkälaisia oppimiskokemuksia opettajaksi opiskelevat tarvitsevat, jotta he voisivat kehittää ajatteluaan ja tietorakenteitaan (O'Sullivan & Douthett 1994). Manross ja Templeton (1997) ovat koonneet ekspertti–noviisi-tutkimusten pohjalta ohjeita ekspertiksi aikoville. Niiden mukaan opettajien tulisi kehittää opetuksen suunnittelun ja havainnoinnin taitojaan

erityisesti oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Opettajien tulisi pyrkiä huomiomaan oppilaiden tarpeet ja toiveet sekä ohjata oppimista yksilöllisesti. Tämä edellyttää hyvän oppilaantuntemuksen kehittämistä. Selkeiden toimintarutiinien luominen ja vakiinnuttaminen tunneille vapauttaa aikaa ja energiaa opettamiseen ja oppimiseen. Ekspertiksi kehittyminen vaatii myös oman sisältötiedon ylläpitämistä ja uudistamista, opetusmenetelmien kokeilua ja kehittämistä sekä reflektiivistä suhtautumista opetukseen. Uuden tiedon etsiminen ja lukeminen, toisten opettajien opetuksen seuraaminen ja keskustelut heidän kanssaan voivat tarjota myös eväitä opettajan kehittymiselle. (Manross & Templeton 1997)

2.3 Opetusharjoittelun merkitys opettajaksi opiskelevan ammatillisessa kehittämisessä

Opetusharjoittelun keskeistä roolia opettajan ammatillisessa kehittämisessä ovat korostaneet paitsi opettajaksi opiskelevat niin myös kentällä työskentelevät opettajat ja opettajankouluttajat. Monissa tutkimuksissa on todettu, että opiskelijat arvostavat käytännönläheisiä opintoja ja erityisesti kenttäharjoittelukokemuksia. (Behets & Vergauwen 2006; Dodds 1989; Goodman 1985; Johnston 1994; Prater & Sileo 2002). Usein opiskelijat kohdistavat opetusharjoitteluun paljon positiivisia odotuksia ja toiveita, jopa paineita muuttaa käytännöksi kaikki se, mitä opettajankoulutuksessa on teoriassa opittu (Atjonen 2003, 101).

Yleensä opettajankoulutukseen ja myös liikunnanopettajakoulutukseen sisältyy sekä varhaisvaiheen kenttäharjoittelua (early field experiences) että loppuvaiheen opetusharjoittelua (student teaching) (Behets & Vergauwen 2006; Goodman 1985). Kenttäharjoittelujaksojen tarkoituksena on tarjota opiskelijalle mahdollisuus toimia oikeiden oppilasryhmien kanssa, harjoitella pedagogisia taitoja sekä antaa opiskelijalle realistinen kuva tulevasta työkentästä (Dodds 1989). Varhaiset harjoittelukokemukset tarjoavat opiskelijalle niitä selviytymisen eväitä, joiden varassa siirtyminen varsinaiseen opetusharjoitteluun tapahtuu pehmeämmin. Opettajan työhön orientoiva varhainen kenttäharjoittelu voi olla myös opettajaksi aikovien opiskelumotivaation ja teoreettisen tarttumapinnan kannalta hyödyllistä. (Atjonen 2003; Väisänen & Silkelä 2000, 90)

Kansainvälisesti arvioituna suomalaisen opettajankoulutukseen kuuluvaa ohjattua harjoittelua voi pitää hyvin harkittuna osana koulutuksen opetussuunnitelmakokonaisuutta (Opetusministeriö 2007b, 18). Hyvin suunniteltu harjoittelu tarjoaa opettajaksi opiskelevälle mahdollisuuden tutkia ja reflektoida omia käsityksiään opettamisesta, koulusta ja opettajan roolista nuorten kasvattajana (Curtner-Smith & Sofu 2004; O'Sullivan & Tsangaridou 1992; Posner 2000, 21–25; Zeihner 1992). Atjonen (2004; 2005) näkee opetusharjoittelun myös mahdollisuutena kehittää tulevien opettajien eettistä sensitiivisyyttä ja korostaa, että opetusharjoittelussa vastaan tulevat ongelmatilanteet tulisi tässä suhteessa hyödyntää. Opettajalla tulee olla kykyä asettua oppilaan asemaan, tunnistaa ja hyödyntää tunteita sekä oivaltaa arvokasvatuksen merkitys koulussa. Niemi (2005, 213) tähdentää, että harjoittelun tulee olla kiinteässä yhteydessä ja vuorovaikutuksessa opettajankoulutuksen teoriaopintoihin. Harjoittelua ei pitäisi nähdä opettajankoulutuksen erillisenä osana eikä eri tiedon lajeja, käytännöllistä ja teoreettista,

kilpailevina. Harjoittelussa luokkahuoneen tilanteet, oppilaiden oppimisprosessit ja opetussuunnitelman kehittäminen voivat tarjota lukemattomia mahdollisuuksia teorian ja käytännön kohtaamiselle. (Niemi 2005, 213)

Kenttäharjoittelujen ajoitukset, kestot, paikat, toteutustavat ja niihin sisältyvä ohjaus vaihtelevat melko paljon opettajankoulutusyksiköstä riippuen ja samankin yksikön sisällä. Kenttäharjoittelu saattaa tapahtua vain yhdessä kunnan koulussa, mutta yleensä siinä on mukana useampia oppilaitoksia, jolloin voidaan puhua kenttäkouluverkostosta (Opetusministeriö 2007b 16). Kenttäharjoittelu alkaa yleensä vierailulla koulussa, opetustiloihin ja -välineisiin tutustumisella, keskusteluilla opettajien kanssa ja opetuksen seuraamiseen sekä oppilaiden ohjaamiseen liittyvillä tehtävillä. Loppuvaiheen opetusharjoittelu puolestaan käsittää tavallisesti pidemmän, usein yhdessä harjoittelukoulussa toteutettavan kokonaisuuden, jonka aikana opetusharjoittelija saa jo laajemmin vastuuta opetukseen ja opettajan työhön liittyvistä tehtävistä. (Behets & Vergauwen 2006). Atjonen (1995, 94–118) muistuttaa, että opintojensa alussa olevalta opiskelijalta ei tarvitse harjoittelussa heti edellyttää kokonaisten oppituntien pitämistä, sillä esimerkiksi apuopettajana toimiminen, pienryhmien ohjaaminen tai yhteisopetus opiskelijatoverin kanssa voivat tarjota arvokkaita kokemuksia harjoittelijalle. On tärkeää, että opiskelijat saavat harjoitusta myös tuntien havainnoinnista, sillä varsinaisella observoinnilla ja luokassa istumisella on suuri ero (Atjonen 1995, 94–118; 2003).

Harjoittelujaksojen pituus on opettajankoulutuksessa yleinen keskustelun aihe. Pitkien ja usein toistuvien kenttäharjoittelujaksojen vaaraksi on nähty se, että nuoret opettajaksi opiskelevat sosiaalistuvat koulussa tavoille ja rutiineille, jotka eivät kaikilta osin ole tavoiteltavia ja hyvään opettamiseen johtavia. Etenkin silloin, kun koulun yhteistyöopettajalle jää vahva rooli opettajaksi opiskelevan ohjauksessa, on nähty vaarana oppipoikamallin mukaisen ohjaussuhteen syntyminen. Tällaisessa ohjauksessa huomio kiinnittyy ensisijaisesti opetuksessa ilmeneviin ongelmakohtiin ja käytännön haasteisiin, eikä tilaa tarjota uusille ajatuksille tai opetusmenetelmäkokeiluille. (Behets & Vergauwen 2006) Lyhyiden harjoittelujaksojen ja vaihtuvien oppilasryhmien ongelmana puolestaan on se, että harjoittelijan kokemukset opettamisesta ja opettajan työstä voivat jäädä pinnallisiksi ja pirstaleisiksi. Opetustilanne on osin keinotekoinen silloin, kun opettajaksi opiskeleva ei kunnolla tunne oppilasryhmää eikä luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta muodostu oppilaiden ja opettajan välille. Heikon oppilaantuntemuksen takia harjoittelijan voi olla vaikea arvioida, minkälaiset tavoitteet, sisällöt ja menetelmät sopivat oppilasryhmälle ja miten opetusta tulisi eriyttää yksilöllisten tarpeiden mukaan. Lyhyt harjoittelujakso ei myöskään tarjoa kovin hyviä mahdollisuuksia oppilaiden kehittymisen seuraamiseen ja oppimisen arviointiin.

Harjoittelun pituuttakin tärkeämpi kysymys on se, mitä harjoittelussa tapahtuu? Pelkkä käytännön kokemusten lisääntyminen ei vielä johda opetus-oppimistapahtuman analyysiin, reflektiiviseen ajatteluun ja opettajaksi opiskelevan ammatilliseen kasvuun (Atjonen 1995, 77, Behets & Vergauwen 2006). Erityisissä harjoittelukouluissa (normaalikouluissa) tapahtuvan opetusharjoittelun vahvuudeksi voidaan nähdä harjoitteluympäristön turvallisuus ja vakaus sekä kokenut ja ammattitaitoinen henkilökunta (Opetusministeriö 2007b, 15). Harjoittelukoulut toimivat yleensä tiiviimmässä yhteistyössä yliopistojen ja opettajankoulutuslaitosten kanssa kuin kenttäkoulut, ja harjoittelukoulujen

opettajat ovat mahdollisesti sitoutuneempia ohjaustehtäväänsä (Jyrhämä 2002, 146–152). Toisaalta voidaan ajatella, että harjoittelu pelkästään normaalikoulussa ei anna luotettavaa kuvaa opettajan ammatista esimerkiksi tavallista pienempien opetusryhmien sekä ”liian hyvien” tilojen ja välineiden vuoksi (Heikkinen 2004; Opetusministeriö 2007b, 15). Kenttäkouluissa tapahtuvan harjoittelun vahvuutena voikin pitää ”olosuhteiden aitoutta”. Lisäksi opiskelija saa monipuolisesti harjoittelukokemuksia erilaisista kouluista. Kenttäharjoittelu lisää myös harjoittelijoiden ja opettajien välityksellä opettajankoulutuksen ja kenttäkoulujen välistä vuorovaikutusta. Kenttäharjoittelun haasteina voidaan nähdä koulujen valinta, epävarmuus harjoittelupaikoista, motivoituneiden opettajien löytäminen ja kouluttaminen ohjaustehtävään sekä koulujen ja yliopiston välinen yhteistyö. Toimivan kenttäharjoitteluverkoston perustaminen ja ylläpito on työläs prosessi, joka vaatii sekä aikaa että taloudellisia resursseja. (Behets & Vergauwen 2006; Opetusministeriö 2007b, 16; Syrjäläinen & Meri 2007)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opetusharjoitteluun voi liittyä opettajaksi opiskelevan kehittymisen kannalta sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. Vaikka harjoittelun koetaan antavan paljon, siihen liittyy usein myös stressaavia, ahdistavia ja itsetuntoa koettelevia kokemuksia. Opetusharjoittelun järjestelyt kokonaisuudessaan ja erityisesti harjoittelijan saama ohjaus vaikuttavat siihen, minkälaisiksi oppimiskokemukset muodostuvat. (Johnston 1994; Jyrhämä 2002, 164–166; Kiviniemi 2003; O’Sullivan 2003) Jyrhämä (2002, 164–166) totesi väitöstutkimuksessaan, että ohjaussuhteen laatu ja ilmapiiri vaikuttivat välittömästi sekä opetusharjoittelijan että ohjaajan työskentelyyn. Luottamus, eettinen toimintatapa, vuorovaikutuksen symmetrisyys ja opiskelijan aktiivisuus olivat Jyrhämän mukaan ominaisia piirteitä onnistuneessa ohjaussuhteessa. Kiviniemi (2003, 70–71) on tuonut tutkimuksessaan esille sen, että opiskelijan oppimista voi heikentää opetusharjoittelun kokeminen eräänlaisena selviytymispelinä tai ohjaajaa tyydyttävien näytösten esittämisenä.

Opetusharjoittelun haasteiden ja harjoittelijan saaman tuen on oltava sopivassa suhteessa, jotta harjoittelusta muodostuu ammatillista kasvua edistävä prosessi. Erityisesti harjoittelun alkuvaiheessa tuki, kannustus ja tunnelmatoltaan turvallinen ohjaussuhde ovat tärkeitä, jotta opiskelija rohkenee sitoutua ammatillisen kasvun prosessiin. Toisaalta harjoittelussa tarvitaan myös sopivia, hetkelliseen epätasapainotilaan johtavia haasteita, joiden myönteinen ratkaisu saa aikaan kehittymistä. Opetusharjoittelun ohjauksen tärkeänä lähtökohtana onkin opiskelijoiden yksilöllisen kehitysvaiheen ja ohjaustarpeiden tunnistaminen. (Tang 2003; Väisänen 2004)

Opetusharjoittelukokemukset ja -ympäristöt vaikuttavat merkittävästi ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Harjoittelutilanteet merkitsevät opiskelijalle usein etsikkoaikaa, jolloin oman ammatillisen identiteetin aineksia, rajoja ja mahdollisuuksia etsitään ja kokeillaan. Tähän liittyy myös kamppailua ja ristiriidan kokemista minän eri puolten välillä. Opiskelijoiden harjoittelukokemukset osoittavat, miten erilaisena oma opettajaminä voidaan eri harjoittelutilanteissa ja eri ohjaajien kautta kokea sekä miten haavoittuva ja mukautuva ammatti-identiteetti koulutusvaiheessa on. (Lauriala & Kukkonen 2005)

Liikunnan opetusharjoittelijoiden parissa tehdyt tutkimukset (Jones 1992; Smith 1993) ovat osoittaneet, että uranvalintaa vahvistavina tekijöinä harjoittelussa toimivat erityisesti oppilaiden myönteiset reaktiot; ohjaajalta saatu myönteinen, säännöllinen ja hyödylliseksi koettu palaute; hyvä ohjaussuhde opetus-

harjoittelijan ja opettajan välillä; koulun ilmapiirin kokeminen hyväksi sekä tarkoituksenmukaiset opetustehtävät harjoittelun aikana. Sitä vastoin oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja heikko liikuntamotivaatio sekä koulun liikunnanopetuksen kokeminen laadultaan heikoksi ja yksipuoliseksi synnyttävät negatiivisia harjoittelukokemuksia ja saavat harjoittelijat kyseenalaistamaan uranvalintansa. Myös tuoreemmassa Larsonin (2005) tutkimuksessa todettiin, että koulujen liikunnanopetuksen laatu saattoi olla negatiivinen yllätys opetusharjoittelijoille ja todellisuus poiketa paljon siitä, mitä opettajankoulutuksessa oli opetettu.

Usein opiskelijoita kiinnostaa opetusharjoittelussa juuri opettamiseen liittyvien käytännön taitojen harjoittelu ja oppiminen. Esimerkiksi Chepyator-Thompson ja Liu (2003) raportoivat, että suurin osa liikunnan opetusharjoittelijoista koki oppineensa ryhmänhallintaan ja järjestyksenpitoon liittyviä taitoja. Lisäksi opiskelijat kokivat oppineensa opettamaan tiettyjä sisältöjä paremmin, kertomaan ohjeet selkeämmin, painottamaan oleellisia asioita sekä havainnollistamaan. Myös opetusmenetelmiä ja -tyylejä oli opittu varioimaan ja tehtäviä soveltamaan. Tutkijat pitivät luonnollisena sitä, että opetusharjoittelijat keskittyivät enimmäkseen ryhmänhallinnan taitoihin ja suuntasivat vähän huomiota oppilaiden oppimiseen. Opiskelijoilla oli melko vähän opetuskokemusta, ja erityisesti liikunnanopetuksessa organisointi- ja ryhmänhallintataidot ovat keskeisiä opetuksen onnistumisen edellytyksiä. (Chepyator-Thompson & Liu 2003)

Niin opetuksen tutkimuksessa kuin opetusharjoittelun ohjauksessakin on siirrytty näkyvän opetuskäyttäytymisen ja tehokkaiden opetuskäytäntöjen painotuksesta opettajan ajatteluprosessien ohjaamiseen ja tietopohjan syventämiseen (Behets & Vergauwen 2006). Hall ja Smith (2006) viittaavat review -artikkelissaan tutkimustuloksiin, jotka kertovat opetuksen suunnitteluun liittyvän ajattelun kehittymisestä opetusharjoittelun aikana. Sen lisäksi, että opettajaksi opiskelevat oppivat harjoittelussa arvioimaan paremmin opettavien sisältöjen sopivuutta suhteessa oppilaiden kykyihin ja käytettävissä olevaan aikaan, he voivat myös kehittyä joustavammiiksi suunnitelman toteuttajiksi, ja heidän kykynsä reagoida tilanteenmuutoksiin voi kasvaa. McCaughtryn ja Rovegnon (2003) liikunnan opetusharjoittelijoiden pedagogisen sisältötiedon kehittymistä selvitellessä tutkimuksessa todettiin, että opiskelijat kehittyivät tunnistamaan oppilaiden taitotason paremmin ja sovittamaan opetuksen sen mukaisesti. Lisäksi opiskelijat kehittyivät oppilaiden suoritusten havainnoinnissa ja ohjaamisessa. He oppivat myös paremmin ymmärtämään tunteiden ja ilmapiirin merkityksen oppilaiden oppimisessa.

Woodsin, Goc Karpin ja Escamillan (2000) tutkimustulokset kertoivat oppilasnäkökulman vahvistumisesta opetusharjoittelijoiden ajattelussa. Tutkijat havaitsivat, että varhainen kenttäharjoittelu ja siihen kytketty opettaja tutkijana -projekti auttoivat liikunnanopettajaopiskelijoita tulemaan tietoisemmiksi oppilaiden motivaatiosta ja kiinnostuksenkohteista, luonteenpiirteistä ja ominaisuuksista sekä kaverisuhteista. Opiskelijoiden tekemät oppilashavainnot ja uusi tieto oppilaista haastoivat heidät pohtimaan aikaisempia käsityksiään ja olettamuksiin. Opiskelijat alkoivat myös hyödyntää ja soveltaa uusia oppilastietoja suunnittelussa, opetuksessa ja luokanhallinnassa. Toisaalta tutkijat huomauttivat, että opiskelijoiden saavuttama tieto oppilaista oli varsin rajallista ja perustui suurimaksi osaksi oppilaiden näkyvään käyttäytymiseen.

Curtner-Smith ja Sofu (2004) sekä Curtner-Smith (2007) tutkivat, miten kriittinen orientaatio liikunnan kenttäharjoittelussa ja opetusmenetelmäkursilla vai-

kuttavat opettajaopiskelijoiden oppimiseen. Tutkijat totesivat, että harjoittelu ja menetelmäkurssi tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden käyttöteorian (theories of action and theories in action) muodostamiseen ja kokeiluun. Harjoittelussa pedagogisia taitoja kokeiltiin, testattiin ja hiottiin. Opiskelijoiden reflektiivinen ajattelu keskittyi pääasiassa opetusteknisiin ja käytännön tekijöihin, erityisesti opettamisen ja luokanhallinnan taitoihin. Kriittistä reflektiota esiintyi kurssin tavoitteista huolimatta vähän, ja opiskelijoiden teorioissa käsiteltiin harvoin laajempia moraalisia, eettisiä, sosiaalisia tai poliittisia kysymyksiä. Curtner-Smith (2007) näki opiskelijoiden reflektion rajallisuuden johtuvan sekä persoonallisista että kulttuurisista ja koulutusohjelmaan liittyvistä syistä.

Saavutetuista monista myönteisistä oppimistuloksista huolimatta voidaan todeta, että reflektiivisen ajattelun, opetus-oppimistapahtuman analyysin ja opettajaksi opiskelevan ammatillisen kasvun tukeminen ovat edelleen keskeisiä haasteita opetusharjoittelussa. Opetusharjoittelun määrällinen kasvattaminen ei missään tapauksessa riitä vastaukseksi näihin haasteisiin. On tarpeen kehittää sekä uusia tutkimusmenetelmiä että ohjauskäytäntöjä opetusharjoittelijoiden ammatillisen kehittymisen tukemiseen ja seuraamiseen. (Behets & Vergauwen 2006)

3 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU

Opettajan ajattelua on tutkittu aktiivisesti 1970–80 -luvulta lähtien (Clark & Peterson 1986). Suomessa opettajan ajattelun varhaisimpiin esille tuojiin kuuluu Koskenniemi (1965), jolta on peräisin ilmaisu opettajan didaktinen ajattelu (ks. Uusikylä 1980, 22–24). Myös Uusikylä (1980, 22–24) on puhunut didaktisesti ajattelevasta opettajasta korostaen sitä, että opettaja itse on vastuussa tekemistään ratkaisuksista ja että hänellä tulee olla riittävä pedagoginen ja didaktinen asian-tuntemus valintojen tekemiseen. Myöhemmin Uusikylä (1998) on opettajan pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia pohtiessaan todennut, että hyvä opettaja on sopivassa määrin sekä ajattelijaa että ymmärtäjä. Opettajan pedagoginen intelligenssi ilmenee kykynä ajatella ja toimia opetustilanteissa sekä loogisesti että luovasti, oppilaiden persoonallista kasvua tukien. (Uusikylä 1998) Sittemmin didaktisen ajattelun käsitteen rinnalla on Suomessa alettu käyttää käsitettä pedagoginen ajattelu, koska se avaramman tulkintansa vuoksi on kansainvälisessä kielenkäytössä käyttökelpoisempi (Kansanen 1996; 2004, 87).

Pedagogiseksi ajatteluksi kutsutaan opettajan ajattelua, joka kohdistuu opetus-oppimistapahtuman aihepiiriin ja sen eri tekijöihin (Kansanen 2004, 87; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 5–6). Opettajan muusta ajattelusta pedagogisen ajattelun erottaa opetuksen konteksti, jota kouluopetuksessa määrittää opetussuunnitelma (Kansanen 2004, 88). Opettajan pedagogista ajattelua voidaan kuvata pohtivana eli reflektiivana tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista vaan opettajalla on aikaa miettiä ja analysoida vaihtoehtoja (Kansanen 1996, 46). Tällöin tietoiseksi tuleminen, tavoitteellisuus ja pedagogisen päätöksenteon perustelevuus ovat pedagogisen ajattelun olennaisia piirteitä (Jyrhämä 2002, 8). Opetustilanteessa ilmenevä interaktiivinen ajattelu ei kuitenkaan voi olla aina tietoista ja reflektiivistä, vaan opettajan päätöksenteossa on mukana myös tiedostamattomia, rutiininomaisia ja spontaaneja piirteitä (Mitchell & Marland 1989; Tighelaar & Korthagen 2004).

Pedagogisen ajattelun suhde tietoon on kaksijakoinen. Toisaalta opettaja tuottaa tietoa ja toisaalta taas käyttää sitä haluamallaan tavalla opetuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti. (Kari 1995, 41) Opettajan pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttavasta tiedosta on tutkimuksissa käytetty varsin paljon erilaisia

käsitteitä ja konstruktioita. Tutkijat puhuvat mm. käyttöteoriasta, praktisesta tietämyksestä, implisiittisistä ja subjektiivisista teorioista sekä opettajan hiljaisesta tiedosta (ks. Väisänen & Silkelä 2003; Aaltonen & Pitkäniemi 2001). Käsitteiden heterogeenisyydestä huolimatta on suurelta osin kyse samasta ilmiöstä. Käyttöteoria voidaan määritellä opettajan persoonalliseksi ajattelun jäsentymäksi, jossa on aineksia kokemuksista, uskomuksista, arvoista ja teorioista liittyen opettajan ja oppilaan rooliin sekä opettamisen ja oppimisen dynamiikkaan (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004). Käyttöteorialle on ominaista henkilökohtaisuus, käytäntöön suuntautuneisuus, kontekstuaalisuus, vaikea artikuloitavuus, kokemuksellisuus, emotionaalisuus sekä moraaliset ja eettiset tietoaineokset (Aaltonen & Pitkäniemi 2001). Shulmanin (1987) tunnetuksi tekemä pedagogisen sisältötiedon käsite (pedagogical content knowledge) viittaa tietoon, jota opettaja tarvitsee muuntaessaan opetettavaa ainesta sellaiseen muotoon, että oppilaat voivat sen omaksua. Käyttöteorian voidaan siis nähdä olevan astetta abstraktimpi ja staattisempi kuin pedagoginen sisältötieto, jota voidaan verrata opettajan ”käsi-kirjoitukseen” (skriptiin) opetuksen kulusta (Aaltonen & Pitkäniemi 2001; Aaltonen 2003). Myös sellaiset käsitteet kuin reflektio, metakognitio, itsearviointi ja itseohjautuvuus kuuluvat kaikki samaan opettajan ajattelun ilmiöön, vaikkakin hieman eri lähtökohdista ja teoreettisista perusteista käsin (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004).

3.1 Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan kokonaisuus

Tässä tutkimuksessa pedagogisen ajattelun ja toiminnan kokonaisuutta kuvataan Clarkin ja Petersonin (1986, 257) kehittämää mallia soveltaen (kuvio 1). Mallissa opettajan ajatteluprosesseja käsitteellistetään opetusta edeltävänä suunnitteluna, opetuksen aikaisena ajatteluna ja opetuksen jälkeisenä reflektiona. Nämä ajattelun osa-alueet ovat keskenään kiinteässä vuorovaikutuksessa, eikä niiden erottaminen käytännön opetustoiminnassa ole yksiselitteisesti mahdollista. Myöhemmin on esimerkiksi korostettu sitä, ettei reflektiota tulisi nähdä vain opetuksen jälkeisenä toimintana vaan opettajan reflektiivisen ajattelun tulisi yltää opetuksen kaikkiin vaiheisiin suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin (Hall & Smith 2006).

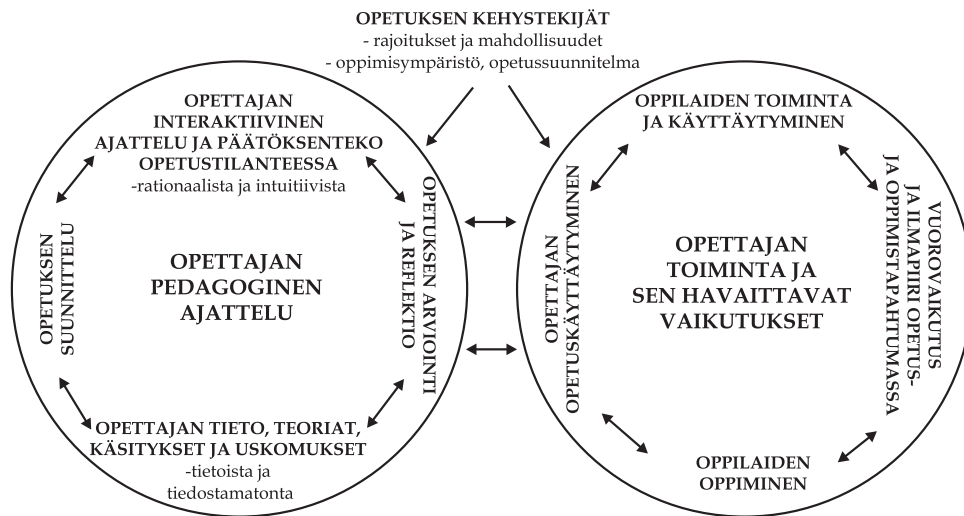
Opettajan pedagogisen ajattelun perustan muodostavat ne henkilökohtaiset teorit, käsitykset ja uskomukset, joita opettajalla opettamisesta ja oppimisesta on. Uskomusjärjestelmän ”sisältö” on osin tiedostettua, mutta osin tiedostamatonta. (Kansanen 1996; 2004, 96) Opettajan tieto ja uskomukset voidaan nähdä osittain päällekkäisinä käsitteinä, mutta yleensä uskomusten nähdään eroavan tiedosta siinä, että ne perustuvat arvottamiseen, kun taas tieto käsitetään objektiiviseksi, varmistettavissa olevaksi tosiasiaksi (Murphy, Delli & Edwards 2004; Pajares 1992). Monet opettajaksi opiskelevien opettamista ja oppimista koskevista uskomuksista ovat peräisin henkilökohtaisista kokemuksista ja omilta kouluajoilta. Ne eivät yleensä muodosta relevanttia kokonaiskuvaa opettamisen kompleksisuudesta, ja niihin saattaa liittyä myös virheellisiä uskomuksia. Opettajaksi opiskelevien käsitysten ja uskomusten muuttaminen ei kuitenkaan ole osoittautunut helpoksi tehtäväksi. Tutkimuksissa on jouduttu toteamaan opettajaksi opiskelevien käsitysten pysyneen melko muuttumattomina läpi koulutuksen ja opetta-

jankoulutuksen vaikutuksen olleen tässä suhteessa vähäinen. (Kagan 1992; Laine 2004) Uskomusten tunnistamista ja käsittelemistä voidaan silti pitää yhtenä keskeisimmistä lähtökohdista opettajankoulutuksessa, sillä niiden kautta opiskelijat tulkitsevat ja valikoivat koulutuksen sisältöä. Jotta opettaja voisi kehittää opetustaan ja ymmärtää, miten hänen tulisi muuttua, on hänen ensin pohdittava toimintaansa ja sen perusteita eli uskomuksia. (Calderhead & Robson 1991; Kagan 1992; Pajares 1992; Väisänen & Silkelä 2003)

Opettajan pedagoginen ajattelu muodostaa perustan opettajan toiminnalle opetustilanteessa ja tätä kautta vaikuttaa olennaisesti myös oppilaan toimintaan ja edelleen vuorovaikutukseen, ilmapiiriin ja oppimiseen, jota luokassa tapahtuu (kuvio 1: oikea ympyrä). Edellä kuvattu tapahtumaketju on vastavuoroinen, ja esimerkiksi oppilaan toiminta vaikuttaa osaltaan opettajan opetuskäyttäytymiseen. Opettajan ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat myös ns. opetuksen kehystekijät, jotka toisaalta luovat mahdollisuuksia ja toisaalta rajoittavat opetustoimintaa.

Opettajan pedagogisen ajattelun ja pedagogisen toiminnan erottaminen toisistaan käytännön opetustyössä on keinotekoisia. Opetustilanteessa ajattelu on tilannesidonnaista ja opettaja tekee nopeita päätöksiä tilanteen herättämien vihjeiden, tunteiden ja aiempien kokemusten pohjalta. (Väisänen 2005, 172) Pedagoginen ajattelu ilmenee toisaalta opettajan toiminnan kautta ja toisaalta sen välityksellä, mitä opettaja kertoo työstään ja miten hän perustelee ratkaisujaan (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004). Opettajan ajattelun tutkimusta onkin kritisoitu ajattelun tutkimisesta irrallaan opettajan toiminnasta ja myös affekttiivisen ulottuvuuden laiminlyönnistä (Aaltonen & Pitkäniemi 2001).

Opettajan ajattelun ja toiminnan välinen suhde ei kuitenkaan ole täysin suoraviivainen, eikä ketju opettajan käyttöteoriasta opetustilanneajatteluun ja opetuksen toteutukseen paljasta ajattelun ja toiminnan suhdetta kokonaisuudessaan. Tutkimuksissa on todettu, etteivät opettajat aina toimi käyttöteoriensa ja ihanteidensa mukaisesti opettaessaan (Pitkäniemi 1998; Tighelaar & Korthagen 2004). Tähän voivat vaikuttaa opetuskäytäntöä rajoittavat tekijät tai tiedostamattomat tottumukset (Väisänen 2005). Opettajan ajattelun ja toiminnan suhteessa näyttäisi olevan keskeistä myös se, miten käyttöteoria tai -tieto operationaalistaan opetustoteutukseen (Aaltonen & Pitkäniemi 2001).



KUVIO 1 Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli (alkuperäinen lähde: Clark & Peterson 1986, 257; mallin aiemmat suomalaiset versiot: Tornberg 2000, 5; Aaltonen 2003, 8)

3.2 Opettajan pedagogisen ajattelun tutkiminen

Opettajien ajattelusta voidaan saada tietoa ensisijaisesti vain kysymällä heiltä itseltään. Haasteena on kuitenkin se, että kysyttäessä suoraan opettajat tulevat samalla tietoisiksi tutkijan odotuksista. Vastauksista tulee helposti sen mukaisia, mitä opettaja ajattelee kysyjän haluavan. Toinen haaste on se, että opettajan ratkaisujen perusteluista ja niiden taustalla olevista arvoista on tavallisesti vaikea saada tietoa. On tyypillistä, että opettajat kuvailevat toimintaansa sisällöllisesti ja tilannekohtaisesti, ja lisäselvitystä pyydettyä edelleen tarkentavat kuvausta. Kun opetusta ja opettajien käsityksiä koskevat kysymykset sijoitetaan sellaiseen käytännölliseen kontekstiin, jossa perustelu tuntuu luontevalta, voidaan päästä luotettavampaan lopputulokseen. (Kansanen 2004, 93) Päästäkseen kiinni opettajien implisiittisiin teorioihin tutkijat ovat lähestyneet opettajien ajattelua esimerkiksi mielikuvien (Calderhead & Robson 1991; Niikko 1995, 10), merkittävien oppimiskokemusten (Carter & Gonzalez 1993; Silkelä 1999) tai opettajan tuottamien ohjeiden ja reseptien kautta (Jyrhämä 2002).

Opetuksen preinteraktiivisen (suunnittelu) ja postinteraktiivisen (arviointi ja reflektio) vaiheen tutkiminen on käytännössä melko helppo toteuttaa. Haastateluaineistojen lisäksi on mahdollista tarkastella esimerkiksi opettajien tekstejä, kuten päiväkirjoja, esseitä tai portfolioita. Opettajan ajattelun tutkiminen opetustapahtuman aikana on metodologisesti suurempi haaste, sillä kyseleminen kesken opetuksen ei ole mahdollista tai ei ainakaan luontevaa. Jälkeenpäin kysyttäessä opettaja ei ehkä enää muista, mitä kussakin tilanteessa ajatteli. (Kansanen 2004, 95) Yksi ratkaisu on stimulated recall -menetelmä, jossa opetuksesta kuvatun videonauhan ja haastattelun avulla pyritään pääsemään selville opettajan opetustilanneajattelusta. Menetelmää onkin käytetty jo 1950-luvulta lähtien lähinnä laadullisen tutkimuksen piirissä. (Patrikainen & Toom 2004, 240)

Tutkittaessa opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa stimulated recall -menetelmällä (str-menetelmällä) aloitetaan aineiston keruu videoimalla opettajan pitämä oppitunti. Str-haastattelu suoritetaan jälkeinpäin, kuitenkin melko pian kuvatun opetustilanteen jälkeen. Osa tutkijoista suosittaa mallia, jossa tutkittavan pitäisi prosessoida ajattelunsa välittömästi tietojen ollessa vielä lyhytkestoisessa muistissa. Toiset uskovat tapahtumien mieleen palauttamisen onnistuvan muutaman vuorokauden viiveelläkin. Tutkija ja tutkittava opettaja katsovat videonauhaa yhdessä, joko koko tunnin tai osia siitä. Tavoitteena on, että opettaja kertoo oppitunnin aikaisesta ajattelustaan ja toiminnastaan sekä niiden perusteista. Str-haastattelun muodot ja toteutukset voivat vaihdella. Erityisesti tutkijan roolilla, esitetyillä kysymyksillä ja tutkittavalle annetuilla ohjeilla on merkitystä str-tilanteen vuorovaikutukseen ja syntyvän aineiston laatuun. (Patrikainen & Toom 2004, 242–245) Tutkijan tehtävänä on videon katselun aikana edistää mieleen palauttamista ja rohkaista tutkittavan ajatusten verbalisointia. Tutkijan tulisi olla aktiivinen kuuntelija, joka voi kysellä ja selkeyttää, mutta ei esitä johdattelevia kommentteja tai arvioi opetusta. (Marland 1984)

Str-menetelmän etuna on se, että menetelmä mahdollistaa opettajan ajattelun tutkimisen kiinteässä yhteydessä todelliseen opetustoimintaan ja konkreettisiin oppitunnin tapahtumiin. Videon avulla opettaja voi palauttaa tuntitilanteen mieleensä todenmukaisesti. Syntynyt aineisto on yleensä rikasta ja vapaata kaavamaisista vastauksista, mutta kuitenkin tutkimusaiheen mukaista. Str-menetelmä on saanut osakseen myös kritiikkiä, jota on kohdistettu etenkin tutkimushenkilön kykyyn kertoa omista ajatuksistaan, tutkijan rooliin prosessissa ja syntyvän aineiston laatuun. (Patrikainen & Toom 2004) Opetuskäyttäytymisen todellisia syitä on vaikea täysin tavoittaa jälkikäteen, koska opettajat, kuten ihmiset yleensäkin, pyrkivät keksimään rationaalisia selityksiä toiminnalleen, vaikka päätöksiä tehdään osittain myös tiedostamattomien tarpeiden, arvojen, merkitysten, tunteiden ja rutiinien pohjalta (Tighelaar & Korthagen 2004).

Opettajan ajattelun ja toiminnan kokonaisvaltainen tutkiminen on suuri haaste. Esimerkiksi Hall ja Smith (2006) esittävät, että opettajan ajattelua ja toimintaa tulisi tutkia luonnollisissa olosuhteissa ja siten, että koko ketju suunnittelusta opetustoimintaan ja reflektioon tulisi katettua. Näin saataisiin tietoa sekä opetuskäyttäytymisestä että siihen liittyvästä opettajan ajattelusta ja erityisesti näiden yhteyksistä. Edelleen tulisi tutkia myös opettajan ajattelun ja toiminnan yhteyksiä oppilaiden oppimiseen. Ratkaisuksi haastavaan tutkimusasetelmaan Hall ja Smith (2006) ehdottavat tapaustutkimustyyppistä lähestymistapaa, joka tarkoittaisi monien erilaisten menetelmien ja aineistojen hyödyntämistä sekä samalla hyvin rajallista tutkittavien joukkoa.

Kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi opettajan ajattelusta ja toiminnasta tutkijan tulisi hallita sekä opettajan ajattelun tutkimukseen että opetus-oppimistapahtuman tutkimukseen liittyviä menetelmiä ja vieläpä osata yhdistellä näitä. Opetuksesta voidaan kerätä myös observointitietoja erilaisin systemaattisin ja epäsystemaattisin menetelmin. Systemaattisten observointimenetelmien etuna on, että observoijalta vaaditaan vähän tulkintaa koodaustilanteessa, sillä tarkasti ennalta määritellyt observoitavat toiminnot näkyvät luokassa opettajan tai oppilaiden käyttäytymisenä ja sanoina. Epäsystemaattisiin menetelmiin, kuten vapaaseen havainnointiin, muistiin kirjaamiseen tai arviointiasteikkojen käyttöön, sisältyy enemmän subjektiivisuutta ja tulkinnanvaraisuutta. (Metzler 1990, 69–70) Vapaan havainnoinnin tai osallistuvan observoinnin etuna on se,

että havainnoija ei ole sidoksissa ennakkosuunnitelmaan tai observointijärjestelmään vaan voi kiinnittää huomionsa opetuksen mielenkiintoisimpiin piirteisiin ja yksityiskohtiin, jotka saattavat joskus olla toistuvia tapahtumia merkityksellisempiä (Uusikylä 1980, 27–29).

Havainnoinnin tai observoinnin apuvälineenä voidaan opettajan ammatillista kehittymistä tutkittaessa käyttää videointia. Sen avulla varmistetaan usein myös tutkimuksen luotettavuutta. Videoinnin eduksi voidaan lukea ”lahjottomuus”, jolla viitataan sen tarjoamaan mahdollisuuteen tarkistaa tapahtumien todellinen kulku nauhalta jälkikäteen. On kuitenkin otettava huomioon, että videoinnin luotettavuuteen vaikuttavat kuvaustilanteen järjestelyt, valitut kuvauskohteet, videokuvan ja äänen laatu sekä osallistujien reagointi kuvaukseen. Videon avulla tutkija voi katsella tilanteita toistuvasti, jopa eri nopeuksilla, erilaisia havainnointistrategioita tai observointimenetelmiä valiten ja eri arvioitsijoita käyttäen. Videolta voidaan havaita myös pieniä yksityiskohtia, nopeasti ohi meneviä tilanteita ja asioita, jotka varsinaisessa tilanteessa jäivät huomiotta. (Lindlof & Taylor 2002, 114–117; Vienola 2004)

Video- ja observointipalautetta voidaan hyödyntää monella tavalla myös opettajankoulutuksessa. Videon avulla opetus-oppimistilanteesta saadaan välitöntä, suoraa ja tulkinnasta vapaata palautetta. Opettajaksi opiskelevalla on mahdollisuus kohdata itsensä ”ulkopuolisen silmin” ja kehittää itsetuntemustaan. Ohjaustilanteessa video- ja observointipalautte tarjoaa pohjan yhteiselle keskustelulle. Videon avulla voidaan tarkistaa tapahtumien kulkua ja todentaa, mitä puhutulla palautteella tarkoitetaan. (esim. Atjonen 1998, 26–28; 82–86) Erilaisilla observointimenetelmillä saatu tieto voi täydentää ja fokusoida videopalautteen antamaa kuvaa opetuksesta sekä auttaa opettajaksi opiskelevaa havaitsemaan ja tiedostamaan opetus-oppimistapahtumasta uusia näkökulmia (Atjonen 1998, Palomäki 2003).

Videokamerat ovat nykyisin varsin pienikokoisia, keveitä ja helppokäyttöisiä, joten tutkijoilla tai opettajilla olisi mahdollisuus kuvata itsekkin hyvälaatuista materiaalia (Vienola 2004). Silti voidaan kysyä, onko systemaattisemman videon hyödyntämisen esteenä opettajankoulutuksessa edelleen videoinnin vaatima vaivannäkö ja osaamiseen? On myös muistettava, että video on vain väline, jonka käytön on oltava tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista, jotta voitaisiin saavuttaa tuloksia joko tutkimuksissa tai opettajien ammatillista kehittymistä tuettaessa. Videomateriaalia tärkeämpää on se, minkälaisia ajatusprosesseja sen avulla saadaan aikaan (Atjonen 1998, 26; Newhouse, Lane & Brown 2007).

3.3 Opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimus Suomessa

Opettajan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimus on ollut viime vuosina Suomessakin vireää. Esimerkiksi Kansasen ym. (2000) laajassa opettajan pedagogisen ajattelun tutkimusprojektissa on selvitelty mm. opettajan pedagogisia ammattikäytäntöjä, opettajien moraalikäsitteitä, opetusta koskevia ohjeita sekä opetusharjoittelun ohjausta. Projektin keskeisenä lähtökohtana on ollut opettajien päätöksenteko ja ratkaisujen perustelut. Opettajien todetaan peruste-

levan tekemiään ratkaisuja sekä intuitiivisesti että rationaalisesti, pohjaten sekä kokemukselliseen että teoreettiseen tietoon tai näiden yhdistelmään. Toiminnan perusteleva sinänsä nähdään pedagogista ajattelua kehittävänä, ja siihen opettajankoulutuksessa tulisi erityisesti pyrkiä. Sekä projektin tutkimuksissa että opetusharjoittelun ohjauksessa on Helsingin yliopistossa käytetty viitekehystenä Kansasen kehittämää pedagogisen ajattelun tasomallia, joka perustuu Königin (1975, 26–31) ajatteluun. Sen avulla voidaan kuvata opettajan ajattelua opetuksen toimintatasolta opetuksen teoretisointiin (objektiteoriat) ja kasvatuksen metateoreettisiin kysymyksiin. (Kansanen ym. 2000; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004)

Tämän väitöstyön taustoittamiseksi koottiin tarkasteluun suomalaisia opettajan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimuksia kymmenen vuoden ajalta, vuosilta 1997–2007 (liite 1). Taulukossa on mukana enimmäkseen väitöskirjatasoisia tutkimuksia, ja se on rajattu suomalaiseen opettajankoulutukseen ja opettajuuteen, koska opettajaksi kehittymisen ilmiötä voi pitää yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaisena. Suomalainen opettajankoulutus on menestynyt kansainvälisissä arvioinneissa hyvin, ja opettajankoulutuksestamme ollaan kiinnostuneita myös ulkomailla (Opetusministeriö 2007a, 11, 19). Aiemmin Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) ovat review -artikkelissaan tehneet varsin perusteellisen selvitystyön opettajan ajattelun kansainvälisestä tutkimuksesta. Tutkijat toteavat katsauksensa perusteella, että opettajan ajattelun ja toiminnan kokonaisuudesta on saatu selville joitakin osakokonaisuuksia, mutta kokonaisvaltaista ja pätevää käsitystä ajattelun ja toiminnan suhteesta ei voida muodostaa. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) ehdottavat laaja-alaisempia tutkimusasetelmia, joissa huomioidaan opettajan ajattelun kaikki vaiheet ja pyritään selvittämään näiden relaatioita.

Taulukko (liite 1) paljastaa opettajan ajattelun tutkimuksissa käytettyjen käsitteiden moninaisuuden ja monitasoisuuden sekä tutkimuksellisten lähestymistapojen erilaisuuden. Käsitteiden ja menetelmien moninaisuus tekee tutkimustulosten vertailusta haasteellista. Esimerkiksi opetustilanteessa tapahtuvan interaktiivisen ajattelun sisällöt ovat monisyisiä, ja niistä voidaan laatia erilaisia jäsennyksiä (ks. Husu 2002; Patrikainen 1997; Pitkäniemi 1998; Toom 2006; Tornberg 2000). Samoin pedagogisen ajattelun laadun jäsennyksissä on päädytty toisistaan poikkeaviin ratkaisuihin (ks. Aaltonen 2003; Korkfors 1997). Erilaiset tulokset kuvastavat osaltaan ilmiön kompleksisuutta ja kontekstisidonnaisuutta.

Menetelmien tarkastelu osoittaa, että haastattelu on ollut näissä tutkimuksissa yleisin tapa hankkia tietoa opettajan ajattelusta ja kehittymisestä. Taulukon seitsemästätoista tutkimuksesta yhdessätoista on hyödynnetty jonkinmuotoista haastattelua tai keskustelua. Seuraavaksi yleisin aineisto ovat olleet erilaiset opettajien tuottamat kirjalliset materiaalit. Yhdeksän tutkimuksen aineistoon ovat kuuluneet esimerkiksi opintopäiväkirjat, raportit, narratiivit, kirjoitelmat, esseet tai portfoliot. Kyselyä on hyödynnetty kuudessa tutkimuksessa, samoin kuin havainnointia, joka on ollut useimmiten ns. osallistuvaa observointia. Oppituntien videoinnit ovat olleet aineistona myös kuudessa tutkimuksessa (Aaltonen 2003; Atjonen 1998; Jeronen 2003; Patrikainen 1997; Pitkäniemi 1998; Toom 2006), ja näistä kolmessa jälkimmäisessä on hyödynnetty sekä videointia että stimulated recall -menetelmää. Stimulated recall -menetelmää ei ole näissä aiemmissa tutkimuksissa hyödynnetty seurattaessa opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun kehittymistä, niin että samat opiskelijat olisivat osallistuneet str-haastatteluun koulutuksen eri vaiheissa. Myöskään systemaattisen observoinnin me-

netelmiä, kuten tapahtuma- tai kestonrekisteröintiä, ei ole näissä tutkimuksissa käytetty. Atjosen (1998) tutkimusprojektissa opiskelijat hankkivat palautetietoa opetuksestaan tietokonepohjaisella observointiohjelmalla, jossa observointi perustui laadulliseen arviointiasteikkoon ja vapaaseen kirjaamiseen. Menetelmänä mielenkiintoinen on myös Haringin (2003) käyttämä sanallisten ja graafisten mallien tekniikka, jolla voisi olla sovellusarvoa erityisesti opettajaksi opiskelevia ohjattaessa. Tutkijoiden aineiston hankinta on noudattanut lähes poikkeuksetta triangulaation periaatetta, eli samaa tutkimustehtävää on tarkasteltu useiden erilaisten aineistojen kautta.

Aineistojen hankinnan ajallinen kesto ja ajoittuminen opettajan ammatillisen kehityksen jatkumossa ovat vaihdelleet paljon. Osassa tutkimuksia on keskitytty opetusharjoitteluaikaan (Atjonen 1998; Jeronen 2003; Jyrhämä 2002; Kiviniemi 1997) ja toisissa opettajaksi opiskelevan kehittymistä on pyritty tarkastelemaan koko koulutuksen ajalta (Laine 2004; Nissilä 2006; Silkelä 1999; Tornberg 2000). Muutamat tutkimuksista ovat liittyneet työelämässä toteutettuihin interventioihin ja projekteihin sekä niiden seuraamiseen (Lauriala 1997; Wilska-Pekonen 2001). Kaikissa tutkimuksissa ei ole ollut tavoitteena selvittää ja seurata jossakin ajassa tai prosessissa tapahtuvaa opettajan ajattelun muutosta, vaan ensisijaisena pyrkimyksenä on ollut kuvata opettajan pedagogisen ajattelun luonnetta, sisältöjä, laatuja tai rakennetta (Aaltonen 2003; Haring 2003; Husu 2002; Patrikainen 1997; Pitkäniemi 1998; Toom 2006).

Taulukon (liite 1) tutkimuksista valtaosa on kvalitatiivisia, eikä joukossa ole yhtään tutkimusta, joka olisi otteeltaan täysin kvantitatiivinen. Sen sijaan laadullisen ja määrällisen otteen yhdistämistä on käytetty kuudessa tutkimuksessa (Atjonen 1998; Krokfors 1997; Lauriala 1997; Toom 2006; Tornberg 2000; Wilska-Pekonen 2001). Aineistojen analysoinnin tavat ovat vaihtelevia, mutta esimerkiksi grounded -teorian lähtökohtia ja sisällönanalyysiä on hyödynnetty useammassa tutkimuksessa.

Yhteenvetona tutkimusten tuloksista voidaan todeta, että opettajien pedagoginen ajattelu on yksilöllistä sekä erilaista ammatillisen kehittymisen eri vaiheissa (Laine 2004; Patrikainen 1997; Pitkäniemi 1998). Usein opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun taidot ovat korkeammalla tasolla kuin he käytännön opetustilanteissa pystyvät ilmentämään (Nissilä 2006; Pitkäniemi 1998). Pedagogista ajattelua voidaan pyrkiä edistämään monin tavoin. Myönteisiä tuloksia opettajien ajattelussa ja ammatillisessa kehittämisessä on saavutettu esimerkiksi opetusharjoittelun ohjauksen ja kokemusten käsittelyn kautta (Jeronen 2003; Jyrhämä 2002; Kiviniemi 1997), video- ja observointipalautetta käyttäen (Atjonen 1998) tai dialogin ja tapahtumien analyysin avulla (Husu 2002). Merkittävien oppimiskokemusten käsitteleminen auttaa ymmärtämään opettajien ammatillista kehittymistä ja subjektiivisen kasvatusteorian muodostumista (Sikkelä 1999). Tärkeinä kehittymisen edellytyksinä pidetään yhteistyötä ja kollektiivista reflektiota, tunnetta tasavertaisuudesta ja kokemusten jakamista. Ammatillinen kehittyminen voi saada alkunsa ns. kognitiivisen ristiriidan kokemisesta, ja siihen voi antaa mahdollisuuden esimerkiksi jokin kehittämisprojekti tai interventio. (Lauriala 1997; Wilska-Pekonen 2001)

Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen voi ilmetä tutkimusten mukaan uusien näkökulmien löytämisenä opettamiseen ja oppimiseen, parempana ymmärryksenä omasta persoonasta ja luokkahuonevuorovaikutuksesta sekä pedagogisen ajattelun syvenemisenä ja oppilasnäkökulman vahvistumisena (At-

jonen 1998). Opettajan tietoisuus itsestä opettajana kehittyy, itseluottamus opettamiseen vahvistuu ja perinteisestä opettajajohtoisesta opetustavasta siirrytään aktivoivaan, oppilaiden oppimisen huomioivaan opettamiseen (Jeronen 2003; Kiviniemi 1997). Kehittyminen ilmenee omien olettamusten kyseenalaistamisena ja uudelleen konstruointina, opettajakeskeisyyden vähenemisenä sekä oppilaseskeisyyden, vuorovaikutuksen ja oppilaisiin kohdistuvan luottamuksen vahvistumisena (Lauriala 1997). Eksperttien opetus on vuorovaikutteista, oppilaan ajattelua kehittävä ja tilannetekijät huomioon ottavaa (Pitkäniemi 1998). Opettajan kehittyessä itsekriittinen, reflektiivinen ajattelu ja opetuksen tavoitteellisuus lisääntyvät ja spontaaniin reagointiin perustuva toimintatapa vähenee (Tornberg 2000). Opetuksen reflektointi ja uusien opetusratkaisujen kehittäminen voi myös lieventää opettajan kokemusta opetuksen esteistä, kuten resurssien puutteesta (Wilska-Pekonen 2001).

4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TARKOITUS

4.1 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen viitekehyksessä (kuvio 4) opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä ja liikunnanopettajakoulutusta kuvataan toisiinsa yhteydessä olevilla jatkumoilla. Viitekehysten esitys on pelkistys tähän tutkimukseen kuuluneista teoreettisista ja käytännöllisistä aineksista, eikä siinä kuvata esimerkiksi koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa ammatillista kehitystä tai opiskelijan elämäntilanteen kokonaisuutta. Koulutuksesta kuvioon on nostettu vain ne kurssit ja opintokokonaisuudet, joita tutkimuksessa on käsitelty.

Opettajan ammatillista kehittymistä on viitekehyksessä jäsennetty Väisäsen (2005, 171) kolmitasoisien mallin avulla. Siinä ammatillinen minä, pedagoginen ajattelu ja pedagogiset käytännöt muodostavat omat, toisiinsa kiinteässä yhteydessä olevat tasonsa. Tasojen sisältöjä kuvattiin aiemmin luvussa 2.1. Mallinnus perustuu Väisäsen opetusharjoittelujen ohjausta koskeneisiin tutkimuksiin ja ohjauskirjallisuuteen, joten lähtökohdiltaan se kohtaa tämän tutkimuksen hyvin.

Viitekehysten tarkoituksena on ensisijaisesti havainnollistaa sitä, miten tutkimuksen osajulkaisut sijoittuvat ammatillisen kehittymisen kokonaisuuteen. Väitöskirjaan kuuluvat osajulkaisut on paikannettu viitekehykseen (kuvio 4) roomalaisin numeroin sen mukaisesti, mitä ammatillisen kehittymisen tasoa ja koulutuksen vaihetta niissä on käsitelty.

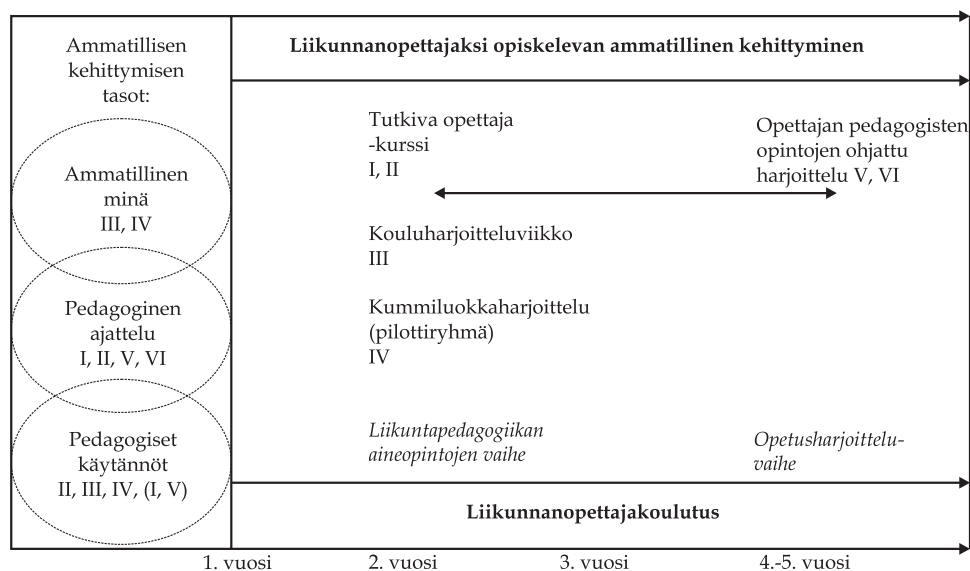
Ammatillisen minän tasolla opettajaksi opiskelevan kehitystavoitteina voidaan nähdä opettajaidentiteetin selkiytyminen, persoonallinen kasvu ja psyykinen hyvinvointi (Väisänen 2005). Tutkimuksessa on käsitelty opetusharjoittelukokemusten vaikutuksia opiskelijoiden ammatilliseen minään ja uramotivaatioon. Lisäksi tuodaan esille valmistumassa olevien liikunnanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omasta ammatillisesta pätevyydestä ja opettajuudesta. Pääosin tutkimus sijoittuu kuitenkin pedagogisen ajattelun ja pedagogisten käytäntöjen tasolle.

Pedagogisen ajattelun tasolla opettajaksi opiskelevan tulisi kehittyä sekä reflektiivisessä ajattelussa että oman käyttöteorian muodostamisessa (Väisänen 2005). Opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun kehittymistä on tarkastel-

tu seurannan avulla toisesta opintovuodesta opetusharjoitteluvaiheeseen. Lisäksi on tutkittu, voidaanko opettajaksi opiskelevien reflektiivistä, pedagogista ajattelua ja tietoisuutta liikunnan opetus-oppimistapahtumasta kehittää videon sekä observointi- ja itsearviointimenetelmien avulla.

Pedagogisten käytäntöjen tasolla opettajaksi opiskelevan kehitystavoitteet voidaan tiivistää opettajakompetenssin ja opetustaitojen kehittymiseksi (Väisänen 2005). Tutkimuksessa on raportoitu observointituloksia opettajaksi opiskelevien opetuskäyttäytymisestä ja sen kehittämistä. Pedagogista ajattelua on käsitelty myös siitä näkökulmasta, miten se ilmenee opettajaksi opiskelevien toiminnassa. Lisäksi on selvitetty opettajaksi opiskelevien kokemuksia ja arviointeja siitä, minkälaista pedagogista käytäntöä he ovat kenttäharjoitteluissa oppineet.

Tutkimuksen kohteena olleet opintojaksot sisältävät kaikki jossakin muodossa opetusharjoittelua ja ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden aikana opiskelija toimii kaikilla ammatillisen kehittymisen tasoilla, usein vieläpä samanaikaisesti. Toisaalta ammatillisen kehittymisen puolet ilmenevät ja painottuvat myös eri tavoin opintojaksokohtaisesti.



KUVIO 2 Tutkimuksen viitekehys

4.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillista kehittymistä liikunnanopettajakoulutuksessa. Näkökulmina ammatilliseen kehittymiseen olivat ensisijaisesti opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja toiminta sekä koulutuksesta saadut oppimiskokemukset, erityisesti opetusharjoittelukokemukset. Tutkimukseen sisältyy myös koulutuksen käytäntöiden ja vaikuttavuuden arviointia.

Tutkimusongelmat on eritelty kokoavien otsakkeiden alle, ja samoja otsikoita on käytetty myös tulososan jäsentelyssä. Otsikon perässä olevat roomalaiset numerot viittaavat osajulkaisuihin, joissa kyseessä olevia ongelmia on käsitelty. Kaksi ensimmäistä ongelmakokonaisuutta liittyvät koulutuksessa liikuntapedagogiikan aineopintoihin, toiseen opintovuoteen. Kaksi jälkimmäistä kiinnittyvät ajallisesti koulutuksen loppupuolelle, 4. – 5. opintovuoteen ja opetusharjoitteluvaiheeseen.

Tutkimusongelmat:

1. Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja sen tukeminen aineopintojen vaiheessa (I, II)
 - 1.1 Minkälaista liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu on aineopintojen vaiheessa, toisena opintovuonna?
 - 1.2 Miten pedagogista ajattelua voidaan tukea video-, observointi- ja itsearviointipalautetta hyödyntäen?
2. Kenttäharjoittelut liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen tukena (III, IV)
 - 2.1 Miten opiskelijat kokevat opetusharjoittelun kenttäkouluissa?
 - 2.2 Mitä vaikutuksia erilaisilla harjoittelukäytänteillä on opiskelijoiden kokemuksiin ja oppimiseen?
3. Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu opetusharjoitteluvaiheessa (V)
 - 3.1 Minkälaista liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu on opintojen loppupuolella opetusharjoitteluvaiheessa?
 - 3.2 Mitä muutoksia siinä on tapahtunut verrattaessa aineopintojen vaiheeseen?
4. Liikunnanopettajaksi opiskelevien käsitykset liikunnanopetuksesta ja opettajuudesta (VI)
 - 4.1 Minkälaisia käsityksiä ja ihanteita opetusharjoittelijoilla on liikunnan opettamisesta?
 - 4.2 Onko näissä käsityksissä ja ihanteissa tapahtunut muutoksia verrattaessa aineopintojen vaiheeseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Liikunnanopettajakoulutus

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa laaja-alaisia liikuntakasvatuksen asiantuntijoita ja opettajia edistämään ihmisten fyysistä aktiivisuutta ja hyvinvointia eri kouluasteille ja toimimaan liikuntapedagogiikan koulutus- ja asiantuntijatehtävissä (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008). Haasteena ovat erityisesti eri-ikäiset ihmiset, joiden fyysinen aktiivisuus on vähäistä ja liikkumattomuus on koitumassa terveyttä uhkaavaksi tekijäksi. Liikunnanopettajan tehtävänä on auttaa kutakin oppilasta löytämään hänelle sopivat liikuntamuodot ja ohjata läpi elämän jatkuvaan harrastukseen. (Heikinaro-Johansson 2005; Hirvensalo & Palomäki 2003)

Laaja-alainen hyvinvoinnin asiantuntijuus edellyttää, että opettajat tuntevat liikuntaan ja liikuntakulttuuriin liittyvää tietoa, liikunnan biolääketieteellisiä lähtökohtia sekä inhimillistä käyttäytymistä ohjaavia käyttäytymis-yhteiskuntatieteellisiä perusteita. Opiskelijalla on koulutuksen jälkeen tietoja ja taitoja, jotka liittyvät esimerkiksi liikuntamuotoihin ja motoriikkaan, ihmisen fysiologiseen ja terveydelliseen perustaan sekä pedagogiikkaan ja didaktiikkaan. (Laakso 2007; Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008)

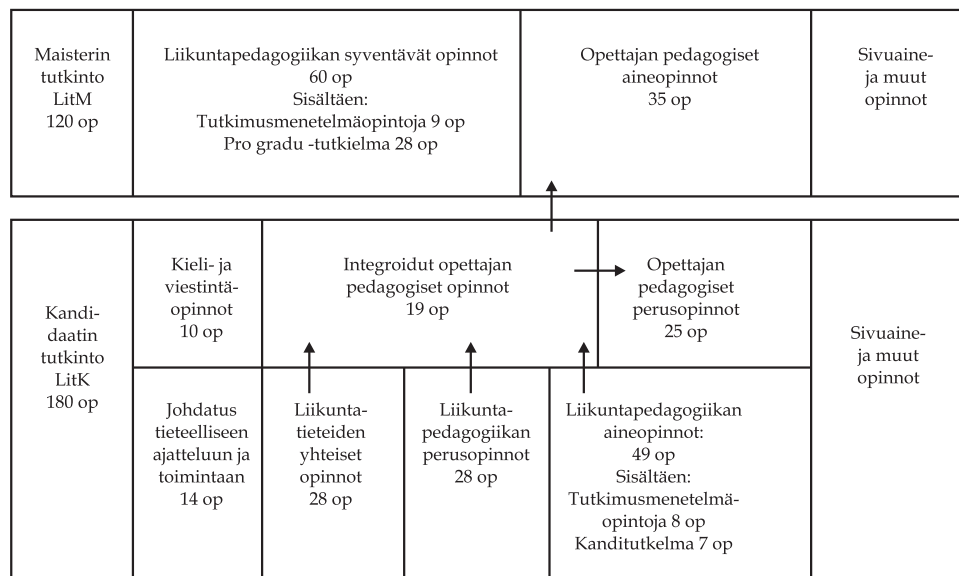
Tavoitteena on kouluttaa liikunnanopettajia, jotka alansa sisältötiedon lisäksi hallitsevat hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, ymmärtävät opettajan työn eettisen ja yhteiskunnallisen perustan, ovat vastuullisia kasvattajia ja työyhteisön jäseniä sekä osaavat ohjata ja tukea erilaisten oppilaiden oppimista. Jatkuvat muutokset yhteiskunnassa, koulussa, oppilaissa ja heidän taustoissaan, oppimiskäsityksissä ja -menetelmissä edellyttävät opettajalta myös joustavuutta, luovuutta, valmiuksia kohdata muutoksia ja epävarmuutta sekä kykyä elinikäiseen oppimiseen. (Heikinaro-Johansson 2005; Laakso 2007; Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008)

Hakeutuminen Jyväskylän yliopistossa toteutettavaan liikunnan aineenopettajakoulutukseen on ollut viime vuosikymmeninä erittäin suosittua. Hakijoiden määrä on vaihdellut vuosittain noin 700:n ja 900:n välillä, ja hyväksy-

tyksi tulee 6–19 % hakijoista. (Mäkelä, Palomäki, Kalaja, Keskinen & Hirvensalo 2008, 58) Opiskelijat on valittu jo pitkään suoravalinnalla opiskelemaan liikunnanopettajiksi.

Liikunnanopettajakoulutukseen hakeutuvia voi luonnehtia sisäisesti motivoituneiksi ja urasuuntautuneiksi (Hirvensalo & Palomäki 2006; Mäkelä, Palomäki, Kalaja, Keskinen & Hirvensalo 2008, 60). Koulutuksen alkaessa opiskelijoilla on jo runsaasti kokemuksia koulun liikuntatunneilta oppilaan näkökulmasta sekä liikunnan ja urheilun harrastamisesta ja usein myös sen ohjaamisesta ja valmentamisesta. Oma liikunnallisuus, halu toimia lasten ja nuorten kanssa sekä välittää positiivisia liikuntakokemuksia heille ovat tyypillisiä lähtökohtia ammattiin hakeutumiselle. (Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Lumela 2001; Sissala & Turppa 2008)

Koulutukseen on kehitetty 1980-luvun loppupuolelta lähtien pedagogis-didaktisesti orientoitunut, integroitu koulutusmalli, jossa aineopinnot ja pedagogiset opinnot kulkevat rinnakkaisina koko koulutuksen ajan (kuvio 2). Opettajuuden tukeminen ja opetusharjoittelu aloitetaan jo ensimmäisenä opintovuonna ainelaitoksella (kuvio 3). Koulutusmallin toteuttaminen edellyttää tiivistä yhteistyötä liikuntatieteiden laitoksen, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen, terveystieteen laitoksen, Jyväskylän normaalikoulun ja muiden oppilaitosten välillä. (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008)



KUVIO 3 Liikunnan aineopettajakoulutuksen kaksiportainen tutkintomalli (muokattu lähteistä: Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Johansson 2008, 15; Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007)

Eri tieteenalojen ja lähtökohtien integroiminen opettajuutta tukevaksi kokonaisuudeksi on koulutukselle tärkeä ja haasteellinen tavoite. Vuonna 2000 liikunnanopettajakoulutuksessa aloitettiin opettajatuutorointiin perustuva opintojen ohjaustoiminta, jota kutsutaan ryhmäohjaukseksi. Ryhmäohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijan ammatillista suuntautumista ja kasvua opettajuuteen sekä

auttaa opiskelijaa koulutuskokonaisuuden haltuunotossa ja tukea opintojen etenemistä henkilökohtaisen opintosuunnittelun avulla. (Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Lumela 2001; Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Johansson 2008; Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007, 46) Tehtyjen seurantojen mukaan opintojen keskeyttämisprosentti on pieni, liikuntatieteiden laitoksen opettajaopiskelijat valmistuvat tavoitteiden mukaan ja he sijoittuvat hyvin työelämään (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008).

Tämän väitöstudiumin aineistot on kerätty opiskelijoilta, jotka ovat aloittaneet ja suorittaneet opintonsa, ainakin pääosin, ennen vuoden 2005 tutkinon uudistusta ja kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymistä. Koulutuksen keskeiset elementit ovat tutkiva ote, opettajuus opintojen ja ainedidaktiikan vahva asema ja integroituminen sekä käytäntöön perustuva pienryhmäopiskelu, ja ne olivat olemassa jo ennen tutkinnon uudistusprosessia. Uuden tutkinnon tuomia muutoksia olivat esimerkiksi opetusharjoittelun kehittäminen ja aikaistaminen (kummiluokkaharjoittelu ja orientoiva ohjattu harjoittelu), oppimisympäristöajattelu liikuntalajien didaktiikan opetuksessa, liikkumisen havainnoinnin ja motorisen oppimisen osuuden vahvistaminen ja aikaistaminen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen vahvistaminen sekä kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmäopintojen suhteen tasaaminen. Myös liikuntatieteiden tiedekunnan yhteisten opintojen kokonaisuus uudistettiin.

5.1.1 Tutkiva ote ja tutkiva opettajuus

Tutkiva ote on koulutuksen läpäisevä keskeinen teema, jota opiskellaan useilla eri kursseilla. Tavoitteena on tarjota tuleville opettajille valmiuksia perehtyä uuteen tutkimustietoon ja soveltaa sitä omassa työssään, kykyä arvioida kriittisesti omia toimintatapojaan sekä kehittää opetustaan, oppimisympäristöjä ja koulua yhteistyössä muiden opettajien ja toimijoiden kanssa. (Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008; osajulkaisu II)

Keskeisen lähtökohdan tälle väitöskirjatyölle on muodostanut liikuntapedagogiikan aineopintoihin sisältyvä Tutkiva opettaja -kurssi. Kurssilla tapahtuvaa toimintaa ja oppimista on analysoitu aiemmin tutkijan lisensiaatin työssä (Palomäki 2003). Lisäksi tämän väitöskirjan osajulkaisu II sisältää tuloksia liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittymisestä Tutkiva opettaja -kurssin aikana.

Tutkiva opettaja -kurssi (4 op) ajoittuu toisen opintovuoden syksyyn, ja sen tavoitteena on lisätä opiskelijan tietoisuutta omasta opetustoiminnasta, kehittää reflektiivistä, pedagogista ajattelua ja antaa valmiuksia opetuksen kehittämiseen. Kurssi alkaa kymmenen tunnin luentosarjalla ja jatkuu viikoittaisilla harjoituksilla, joita on yhteensä 24 tuntia. Tutkivan opettajan taitoja harjoitellaan kurssin aikana analysoimalla liikunnan opetus-oppimisprosessia ja omaa opetuskäyttämistä videoidun opetustilanteen ja erilaisten observointimenetelmien avulla. Opiskelijat tekevät kurssin aikana observointipalautteeseen ja itsearviointeihin perustuvan tutkimuksen omasta toiminnastaan opetustilanteessa. (Palomäki 2003; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2003)

Opetustilanteiden videoiteja ja observointeja on tehty suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa jo vuodesta 1973 lähtien (Heinilä 1979; 2002). Kurssilla käytettävät observointimenetelmät perustuvat liikunnanopetuksen

tutkimuksiin, ja niitä on uudistettu sekä tutkimustietoon että opiskelijapalautteeseen pohjaten (liite 2). Vuodesta 1998 lähtien opiskelijoiden käytössä on ollut liikunnanopetuksen tarkkailuun ja analysointiin suunniteltu tietokonepohjainen observointisovellus LOTAS, jolla tehtävät observoinnit perustuvat keston ja tapahtumien rekisteröintiin (Heikinaro-Johansson & Palomäki 1998; Palomäki 1999).

Opiskelijat toimivat kurssilla pareittain, koska tällä tavalla on haluttu hyödyntää ja tukea vertaisoppimista. Aluksi opiskelijan tulee suunnitella parin kanssa mielekäs opetusaihe ja laatia tuntisuunnitelmat opetustuokiota varten. Tämän jälkeen jokainen opettaa oman 15 minuutin pituisen pienoisoPETUSTILANTEENSA. PienoisoPETUKSISSA oppilaina toimivat oman ryhmän 8-10 opiskelijaa. PienoisoPETUS tarjoaa koulutuksensa alkutaipaleella olevalle opiskelijalle turvallisen mahdollisuuden opetuksen videointiin ja analysointiin. Muutosten tekeminen opetukseen ja jonkin uuden kokeilu on opiskelijalle helpompaa pienoisoPETUKSESSA kuin opetusharjoittelussa, jossa toimitaan koulun oppilasryhmien kanssa. Opetustuokioiden tallennetaan yhdellä videokameralla, ja kuvauksesta on vastannut tiedekunnan av-henkilö. Opettajalla on opetustuokioiden langaton mikrofoni, jolla hänen puheensa saadaan tallennetuksi nauhalle. Vuonna 2008 kurssilla siirryttiin digitaaliseen kuvaustekniikkaan, jonka myötä opiskelijoiden opetukset voitiin tallentaa verkkoon yliopiston Moniviestin julkaisualustalle ryhmäkohtaisen salasanan taakse.

LOTAS-observointien lisäksi opiskelijat analysoivat opetuksestaan opettajan puhe- ja vuorovaikutuskäyttäytymistä ja palautteenantoa sekä täyttävät itsearviointikyselyn (liite 2). Analyysien pohjalta opiskelija valitsee opetuksestaan yhden tai useampia asioita, joita haluaa kehittää tai muuttaa seuraavaa opetustuokiota varten. Toisesta opetustuokiosta analysoidaan ensisijaisesti opiskelijan muutostavoitteiden toteutumista. Kun opiskelija on opettanut ja analysoinut molemmat opetustuokionsa, kirjoitetaan tutkimusraporttiin tulokset, niiden tulkinat ja johtopäätökset. Kurssin viimeiset seminaarikerrat käytetään opiskelijoiden tutkimusraporttien esittelyyn ja niistä käytävään keskusteluun.

Tutkiva ote näkyy liikunnanopettajien koulutuksessa myös useilla muilla kursseilla. Opetussuunnittelun ja arvioinnin kurssilla (3 op) opiskelijat työstävät opetussuunnitelmaraportin, jossa he pohtivat liikunnanopetuksen arvoja ja lähtökohtia, tavoitteita, menetelmiä, sisältöjä ja arviointia eri kouluasteilla ja oppilaitoksissa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kurssilla (2 op) opiskelijat tutkivat erilaisia opettajan työssä koettuja vuorovaikutustilanteita, reflektoivat omia toimintatapojaan näissä tilanteissa sekä pohtivat ja harjoittelevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä (Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio 2004). Kenttäharjoittelujaksoilla (kouluharjoitteluviikko ja kummiluokkaharjoittelu) opiskelijat toteuttavat tutkivaa otetta analysoimalla opetusta ja oppilaiden toimintaa erilaisia observointimenetelmiä hyödyntäen. Oppilaantuntemuksen syventämiseksi kerätään tietoa myös oppilaita haastatteleamalla. Harjoittelukokemukset kirjataan päiväkirjaan ja harjoitteluraporttiin, ja niistä keskustellaan palauteseminaareissa.

Liikuntapedagogiikan ainedidaktisissa opinnoissa (49 op) opitaan eri liikuntamuotojen perusteita ja opettamista erilaisissa liikunnan oppimisympäristöissä. Näissä opinnoissa tutkiva ote näkyy esimerkiksi siten, että opiskelijat tekevät videon avulla analyysejä ja itsearviointeja liikuntasuorituksistaan sekä reflektoivat opettamista eri liikuntamuodoissa ja -ympäristöissä.

Tutkiva ote jatkuu opinnoissa vahvana myös neljäntenä ja viidentenä opintovuonna, joihin ajoittuvat pro gradu -työn lisäksi opettajan pedagogiset opinnot. Keskeisimpänä pedagogisiin opintoihin kuuluvana työnä voinee pitää oman opetusfilosofian työstämistä ja raportointia. Opiskelijat kokeilevat ohjatussa harjoittelussa myös tutkimuksellisen otteen sisällyttämistä opettajan työhön, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi opetusmenetelmäkokeilua ja sen arviointia.

5.1.2 Opetusharjoittelun jatkumo

Liikunnanopettajakoulutuksessa orientaatio koulussa työskentelyyn ja oppilaan kohtaamiseen alkaa opinnoissa heti ensimmäisenä syksynä. Ensimmäisen kouluharjoitteluviikon teemana on ”oppilaasta opettajaksi” (taulukko 1). Tällöin opiskelijat menevät omiin entisiin kouluihinsa (yläkoulu tai lukio) tutustumaan liikunnanopettajan työhön ja tekemään havaintoja liikuntatunneilta. Kouluharjoitteluviikon lisäksi ensimmäiseen vuoteen kuuluu myös oman vertaisryhmän opettamista tuokioissa, joissa demonstroidaan erilaisia opettamiseen liittyviä taitoja ja tekijöitä, kuten palautteen annon muotoja, opetuksen eriyttämisen keinoja tai opetustyyliä.

Ennen vuoden 2005 tutkinonuudistusta kouluharjoitteluviikko kuului myös toisen opintovuoden ohjelmaan, mutta on sen jälkeen korvautunut pitkäkestoisemmalla kummiluokkaharjoittelulla (taulukko 1). Perusopetuksen alaluokilla suoritettava kummiluokkaharjoittelu kuuluu opintojaksoon Koulu sosiaalisenä työympäristönä, ja sen tavoitteena on opettajan työhön ja kouluyhteisön toimintaan tutustuminen, liikunnan opettamisen perustaitojen harjoittelu ja oppilaantuntemuksen sekä opettaja-oppilas vuorovaikutuksen kehittäminen. Edelleen keskeisenä tavoitteena on myös se, että opiskelijat oppivat refleктоimaan harjoittelukokemuksiaan ja keskustelemaan havainnoistaan vertaisryhmässä. Kummiluokkaharjoittelun kanssa rinnakkain opiskellaan aiemmin esiteltyä Tutkiva opettaja -kurssia, jolla opittuja observointitaitoja hyödynnetään myös koulun liikuntatunneilla. Syyskuusta helmikuuhun kestävä kummiluokkaharjoittelu saa toisen opintovuoden keväällä jatkokseen vielä opettajan pedagogisten opintojen Orientoivan ohjatun harjoittelun, joka suoritetaan Jyväskylän normaalikoulussa yläluokkien ja lukion opetusryhmissä.

Kolmantena opintovuonna opetusharjoittelua sisältyy sekä Opetussuunnittelu ja arviointi -kurssin yhteyteen että liikuntadidaktiikan opintoihin eri lajiympäristöissä. Oppilasryhmät opetusharjoituksiin tulevat Jyväskylän kaupungin eri kouluista ja oppilaitoksista. Opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluva ohjattu harjoittelu suoritetaan loppuun neljäntenä tai viidentenä opintovuonna. Pedagogisten opintojen harjoittelua suoritetaan harjoittelukoulun lisäksi myös muissa oppilaitoksissa (mm. ammatilliset oppilaitokset ja erityiskoulut). Pedagogiset opinnot suorittaneella opiskelijalla on sellaiset opetuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen valmiudet, että hän on valmis siirtymään opettajaksi ja ymmärtää opettajuuden kehittymisen olevan elinikäinen prosessi. (Opettajan pedagogiset opinnot aineenopettajaksi opiskeleville. Opetusohjelma lv. 2008–2009)

TAULUKKO 1 Opetusharjoittelu liikunnanopettajakoulutuksessa ennen tutkinonuudistusta ja sen jälkeen (1.8.2005)

Liikunnanopettajakoulutuksen ennen vuotta 2004 aloittaneet:				Liikunnanopettajakoulutuksen vuonna 2005 tai sen jälkeen aloittaneet:			
1. vuosi	2. vuosi	3. vuosi	4.-5. vuosi	1. vuosi	2. vuosi	3. vuosi	4.-5. vuosi
Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 1 (4 ov):	Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 2 (6 ov):	Liikuntadidaktiikan sovellukset (12 ov):	Opettajan pedagogisten opintojen harjoittelu (9 ov):	Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 1 (3 op):	Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 2 (4 op):	Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka 3 (3 op):	Opettajan pedagogisten opintojen harjoittelu (15 op):
Kouluharjoitteluviikko I	Kouluharjoitteluviikko II	Opetusharjoitukset eri liikuntalajeissa	Perusopintojen opettajaharjoittelu	Kouluharjoitteluviikko I	Tutkiva opettaja	Opetussuunnittelu	Ohjattu perusharjoittelu
Liikuntapedagogiikan perusteet ja liikunnan opetus-oppimisprosessi	Tutkiva opettaja Opetussuunnittelu		Aineopintojen opettajaharjoittelu	Liikuntapedagogiikan perusteet ja liikunnan opetus-oppimisprosessi	Koulu sosiaalisena työympäristönä eli kummiluokkaharjoittelu (3 op)	Liikuntadidaktiikan jatkokurssi (12 op): Opetusharjoitukset eri lajiympäristöissä	Syventävä ohjattu harjoittelu Soveltava ohjattu harjoittelu
					Orientoiva ohjattu harjoittelu (4 op)		

5.2 Tutkimusote

Väitöskirjan osajulkaisut ovat luonteeltaan tapaustutkimustyyppisiä. Ensisijaisesti tutkittavana tapauksena ovat olleet liikunnanopettajaopiskelijat ja heidän ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Toisaalta tutkittavana tapauksina ovat olleet myös liikunnanopettajakoulutukseen kuuluneet opintokokonaisuudet: Tutkiva opettaja -kurssi, kouluharjoitteluviikko ja kummiluokkaharjoittelu. Tutkimusasetelmaltaan suurin osa osajulkaisuista on ollut poikkileikkaustutkimuksia, lukuun ottamatta osajulkaisuja V ja VI, jotka voidaan määrittellä seurantatutkimuksiksi, koska niissä on tarkasteltu opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun ja käsitysten kehittymistä toisesta opintovuodesta opetusharjoitteluvuoteen.

Tapaustutkimukselle ominaisesti työssä on tavoiteltu ilmiön syvempää ymmärtämistä sen konteksti huomioon ottaen. Tyypillistä tapaustutkimukselle on väitöstyössä toteutettu monimenetelmällisyys ja se, että menetelmät pyritään valitsemaan tutkittavan tapauksen edellyttämällä tavalla. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Yin 1994, 14) Tutkimuksessa on hyödynnetty monia aineistoja (taulukko 2), jotka on pääosin kerätty luonnollisissa olosuhteissa eli osana opiskelijoiden koulutusta. Laadullisen tutkimusotteen lisäksi tutkimuksessa on käytetty myös sellaisia aineistoja, jotka ovat mahdollistaneet tilastollisen analyysin. Numerot ja tekstien merkitykset on nähty tutkimuksessa toisiaan tukeviksi ja täydentäviksi sekä toisistaan vastavuoroisesti riippuviksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 126).

Tutkimusta, joka pyrkii yhden tai muutaman tapauksen ainutlaatuisuuden tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen, voidaan kutsua intensiiviseksi tapaustutkimukseksi. Tämä väitöstutkimus on kuitenkin lähempänä ns. ekstensiivistä tapaustutkimusta, jossa vertaillaan ja haetaan selityksiä useammalle tapaukselle. Tutkija voi hakea tapauksista samankaltaisuuksia, erilaisuuksia tai molempia. (Eriksson & Koistinen 2005, 15–17) Esimerkiksi analysoitaessa opiskelijoiden kouluharjoittelukokemuksia on toimittu tämän periaatteen mukaisesti. Ekstensiiviselle tapaustutkimukselle on tyypillistä myös muihin tapauksiin yleistettävien teorioiden ja selitysmallien testaus, täydentäminen tai kehittäminen (Eriksson & Koistinen 2005, 15–17). Tutkimustuloksia opettajaksi opiskelevien pedagogisesta ajattelusta on tarkasteltu esimerkiksi suhteessa opettajan kehittymistä kuvaaviin vaihemalleihin.

Väitöstyöllä voidaan katsoa olevan myös joitakin toimintatutkimuksen piirteitä, sillä sen tavoitteena on ollut toiminnan tutkiminen, ymmärtäminen ja kehittäminen (Heikkinen 2001). Toimintatutkimukseen sisältyy usein myös jonkinasteista toiminnan tuloksellisuuden arviointia, kuten tässä työssä. Varsinaisesti väitöstyössä ei kuitenkaan ole pyritty syklisesti etenevän toimintatutkimusprosessin luomiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa opettajaksi opiskelevien pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta, opetusharjoittelukokemuksista ja ammatillisesta kehitymisestä, niin että syntyvää ymmärrystä voidaan käyttää hyödyksi koulutusta kehitettäessä. Opiskelijat ovat olleet aktiivisessa roolissa tutkimusaineiston tuottajina ja palautetiedon antajina.

Osajulkaisun numero, julkaisuvuosi ja tutkimustehtävä	Tutkimukseen osallistuneet	Aineistot	Aineistojen analysointi	Luotettavuus
I (2004) Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu aineopintojen vaiheessa (opetuksen havainnointi ja kommentointi str-tilanteessa)	6 toisen vuosikurssin liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijaa	- videoidut pienoisopetustuokiot ja niiden pohjalta suoritettu nauhoitettu stimulated recall-haastattelu (str-haastattelu) - haastattelun kesto noin 45-60 minuuttia / opiskelija - kerätty syyslukukaudella 2001	- str-aineiston litterointi tekstiksi - luokitteluun ja laskemiseen perustuva sisällön erittely - luokittelurunko sekä teoria- että aineistolähtöinen - tukena tulkitseva sisällön-analyysi	- koehaastattelut - opiskelijoilla mahdollisuus nähdä haastatteluaineistonsa litteroituna - koodauksen toistaminen ja tarkastuskierrokset - aineistositaatit ja tulkinta-teoriat
II (2005) Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja sen tukeminen video-, observointi- ja itsearviointipalautteen avulla Tutkiva opettaja -kursilla	58 liikuntapedagogiikan aineopintoja suorittavaa opiskelijaa, 29 naista ja 29 miestä, heistä kuusi osallistui myös str-haastatteluun	- opiskelijoiden omaa opetustoimintaa käsittelevät tutkimusraportit ja systemaattisen observoinnin lomakkeet (palautteenannon analyysi, opettajan toiminnan LOTAS-observointi ja puhe- ja vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkkailu), - 6 opiskelijan str-haastattelu - kerätty syyslukukaudella 1999 ja 2001	- kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineiston analyysi - tilastollinen analysointi SPSS-ohjelmalla (jakauma ja keskiarvotiedot, t-testi, varianssianalyysi) - numeerisen kuvauksen tukena merkityksiä ja selityksiä hakeva, teemoiteltu pohjaava laadullinen analyysi - str-aineiston sisällön erittely ja analyysi	- aineisto- ja menetelmätrian-gulaatio - opetusten videointi ja observointimenetelmien käytön harjoittelu kursilla - LOTAS-observointien yksimielisyyskertoimet - tutkijan osallistuminen kurssin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin

<p>III (2005) Liikunnanopettajaksi opiskelevien kouluharjoittelukokemukset</p>	<p>62 liikuntapedagogiikan aineopintoja suorittavaa opiskelijaa, 31 naista ja 31 miestä</p>	<ul style="list-style-type: none"> - harjoittelun jälkeen täytetty kyselylomake (3 sivua) - 30 opiskelijan harjoitteluraportit ja niiden liitteenä olleet observointilomakkeet - kerätty kevätlukukaudella v. 2004 	<ul style="list-style-type: none"> - kyselyaineiston tilastollinen analysointi SPSS-ohjelmalla (jakauma- ja keskiarvotiedot, t-testi) - avointen vastausten ja raporttien tekstien teemoittelu ja luokittelu 	<ul style="list-style-type: none"> - rinnakkaiset aineistot - kyselyn vastinparien hajonnan tarkkailu (semanttisen differentiaalimenetelmä) - v. 2005 uusintamittaus samalla kyselyllä
<p>IV (2005) Liikunnanopettajaksi opiskelevien ja ohjaavien opettajien kokemukset kummiluokkaharjoittelusta</p>	<p>13 liikuntapedagogiikan opiskelijaa (ns. uusien yliopilaiden ryhmästä), 7 naista ja 6 miestä sekä 9 ohjaavaa opettajaa kenttäkouluilta ja yliopistolta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijoiden harjoitteluraportit ja harjoittelun seurantalomakkeet - opettajien kokousmuistio ja loppuraportit - kerätty kevätlukukaudella v. 2004 	<ul style="list-style-type: none"> - harjoittelun toteutumisen laskeminen tunteina ja kertoina - laadullinen analyysi tiivistämällä raporttien tietoja tutkimustehtävän kannalta oleellisten teemojen alle ja luokittelemalla aineistoa 	<ul style="list-style-type: none"> - eri osapuolten kokemusten huomioiminen (opiskelijat, koulujen ja yliopiston opettajat) - tutkijan osallistuminen harjoittelun suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin
<p>V (2008) Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu opetusharjoitteluvaiheessa ja aineopintojen vaiheessa (vertailu)</p>	<p>4 liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijaa, 2 naista ja 2 miestä (samoja opiskelijoita kuin osajulkaisussa I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - videoidut opetusharjoittelutunnit ja niiden pohjalta suoritettu str-haastattelu - haastattelun kesto noin 45-60 minuuttia / opiskelija - uusi aineisto kerätty kevätlukukaudella v. 2004 ja 2005, vertailuaineisto v. 2001 	<ul style="list-style-type: none"> - str-aineiston analysointi ks. osajulkaisu I - aineopintojen ja opetusharjoitteluvaiheen aineistojen vertaaminen koko aineiston ja yksilöaineistojen tasolla 	<ul style="list-style-type: none"> - ks. osajulkaisu I
<p>VI (2006) Liikunnanopettajaksi opiskelevien käsitykset liikunnanopetuksen tarkoituksesta ja hyvästä opettajasta opetusharjoitteluvaiheessa, ja aineopintojen vaiheessa (vertailu)</p>	<p>4 liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijaa, 2 naista ja 2 miestä (samoja opiskelijoita kuin osajulkaisuissa I ja V)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - str-tilanteen jälkeen suoritettu avoin, standardoitu haastattelu - uusi aineisto kerätty kevätlukukaudella v. 2004 ja 2005, vertailuaineisto v. 2001 	<ul style="list-style-type: none"> - nauhoitettujen haastattelujen litterointi - sisällön erittely ja analyysi tukeutuen aikaisempiin tutkimuksiin - vertailu koko aineiston ja yksilöiden tasolla 	<ul style="list-style-type: none"> - teorialatki luokitusjärjestelmien luonnissa - sisällön erittelyn ja luokittelun toistaminen

Työn tekijällä on ollut tutkivan opettajan kaksoisrooli: opettajana hän on osallistunut opiskelijoiden koulutusprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja ohjaamiseen ja tutkijana pyrkinyt analysoimaan kriittisesti tapahtunutta toimintaa ja oppimista. Tutkijan opetusvastuuseen ovat kuuluneet jo vuodesta 1998 lähtien Tutkiva opettaja -kurssin harjoitukset (osajulkaisut I, II). Kummiluokka-harjoittelun pilottikokeilussa (osajulkaisu III) tutkija toimi ohjaavana opettajana yhdellä harjoittelukoululla työskennellen kahden opiskelijan ja liikuntaryhmän oman opettajan kanssa. Tutkija on osallistunut myös opiskelijoiden kouluharjoitteluviikkojen ohjeistuksiin ja palauteseminaareihin, mutta vuonna 2004 palauteseminaarit ja niihin liittyneen aineiston keruun hoiti toinen tutkija-opettaja (osajulkaisu IV). Opettajan pedagogisten opintojen ohjattu harjoittelu (osajulkaisu V) toteutetaan opettajankoulutuslaitoksen järjestämänä, eikä tutkija ole mukana sen ohjauksessa.

Opettajan roolissa toimiessaan tutkijan on mahdollista saavuttaa syvällisempi ymmärrys siitä, miten opintokokonaisuus on toteutettu, miten opiskelijat ja ohjaava opettaja itse ovat toimineet ja minkälaista vuorovaikutus eri tilanteissa ja vaiheissa on ollut. Näitä kokemuksia voidaan käyttää aineiston analysoinnin tukena, mutta toisaalta on hyväksyttävä se, että tutkija toimivana subjektina tulkitsee tilanteita myös omasta näkökulmastaan käsin (Heikkinen 2001). Tutkivalle opettajalle tarjoutuu mahdollisuus pohtia opettajuutta eri näkökulmista. Samalla omat käsitykset, asenteet ja ammatilliset valmiudet joutuvat tietoisien, kriittisen tarkastelun alle. (Niikko 2001) Kymmenen vuotta sitten alkaneen opettajan työuran lisäksi on opetustyöhön kytkeytyvän tutkimuksen tekeminen rikastuttanut merkittävästi tutkijan omaa ammatillisen kehittymisen prosessia.

5.3 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt

Tutkittavien liikunnanopettajaopiskelijoiden määrä on vaihdellut eri osajulkaisuissa 4:n ja 62:n välillä. Osajulkaisuissa I, IV, V ja VI kaikki tutkittavat ovat olleet liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijoita, kun taas osajulkaisuissa II ja III on ollut mukana pääaineopiskelijoiden lisäksi myös sivuaineopiskelijoita, tosin vähemmistönä. Lisäksi on otettava huomioon, että myös pääaineopiskelijoiden taustat vaihtelevat, eli heilläkin saattaa olla takanaan aikaisempia opintoja yliopistossa tai esimerkiksi liikunnanohjaajan tai liikuntaneuvojan ammattitutkinto. Osalla opiskelijoista on myös aiempaa työ- ja ohjauskokemusta, joka on hankittu esimerkiksi opettajana, kouluavustajana, valmentajana tai kerho-ohjaajana. Edellä mainittuja tekijöitä selvitettiin taustatietolomakkeen avulla seurantatutkimukseen (osajulkaisut V ja VI) osallistuneilta neljältä opiskelijalta, mutta näitä tietoja ei tutkimuksessa lopulta raportoitu. Sukupuolijakaumaltaan osatutkimukset ovat tasaisia, eli niissä on ollut mukana yhtä paljon sekä nais- että miesopiskelijoita. Tämä edustaa hyvin myös liikunnanopettajakoulutukseen valittavien sukupuolijakaumaa, sillä naisilla ja miehillä on valinnassa omat kiintiöt. Osatutkimuksessa IV oli mukana myös viisi liikuntaa opettavaa opettajaa kummiluokista ja neljä ohjaavaa opettajaa liikuntatieteiden laitokselta. Tutkittavia on tiedotettu eri osatutkimusten tarkoituksesta, ja heiltä on pyydetty suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Tutkittavien anonyymiteetin säilyttämiseksi väitöskirjassa ei käytetä heidän nimiään, vaan tunnustietona toimii kirjain- tai numerotunnus.

5.4 Aineistojen keruu ja analysointi

Lähtökohtana väitöstyölle on ollut tutkimuksen tekijän vuonna 2003 valmistunut lisensiaatintutkimus (Palomäki 2003). Osa tuolloin kerätystä runsaasta aineistosta jäi lisensiaatintyössä raportoimatta, joten oli luontevaa aloittaa väitöstyö näiden aineistojen pohjalta (osatutkimukset I ja II). Tutkimuksessa käytettyjä aineistoja ja menetelmiä on kuvattu tiivistetysti taulukossa 2.

5.4.1 Stimulated recall -haastattelut

Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun tutkimiseksi tehtiin stimulated recall -haastatteluja koulutuksen kahdessa eri vaiheessa (osatutkimukset I ja V). Ensimmäisen kerran opiskelijoiden opetusta videoitiin syksyllä 2001 Tutkiva opettaja -kurssin yhteydessä opiskelijoiden ollessa aineopintojen vaiheessa. Kurssilla opiskelijat suunnittelivat ja opettivat 15 minuutin pienoisopetus-tuokion itse valitsemastaan aiheesta harjoitusryhmän muille opiskelijoille (8–10 oppilasta). Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan AV-toiminnasta vastaava henkilö kuvasi opetukset yhdellä videokameralla. Tutkimukseen ja str-haastatteluihin valikoitui kuusi opiskelijaa, kolme naista ja kolme miestä, satunnaisesti ja vapaaehtoisuuteen perustuen. Ennen kuuden opiskelijan tutkimushaastatteluja testattiin str-menetelmän käyttöä sekä ohjeiden ja haastattelukysymysten ymmärrettävyyttä kahden opiskelijan koehaastattelulla.

Toisen kerran videoinnit ja str-haastattelut toteutettiin opiskelijoiden suorittaessa opetusharjoittelua, joka kuului Opettajan pedagogisten opintojen kevätlukukauden opintokokonaisuuteen. Tällöin tavoitettiin neljä edellisessä vaiheessa mukana ollutta liikunnanopettajaopiskelijaa, kaksi naista ja kaksi miestä. He olivat tuolloin 4. tai 5. vuosikurssin opiskelijoita riippuen siitä, milloin olivat hakeutuneet Opettajan pedagogisiin opintoihin. Yksi edelliseen vaiheeseen osallistuneista opiskelijoista oli nopeuttanut opintojaan aikaisemman koulutuksen pohjalta ja siirtynyt jo työelämään keväällä 2004, kun str-aineiston toista vaihetta alettiin kerätä. Toinen opiskelija, jota ei tavoitettu, teki opintoja mm. ulkomailla, eikä suorittanut opettajan pedagogisia opintoja vielä aineistonkeruun aikana, keväällä 2004 tai 2005. Tällä tavalla tutkimuksessa havainnollistui sekä tutkittavien opiskelijoiden opintopolkujen yksilöllisyys että seurantalututkimuksen haasteellisuus tutkittavien tavoitettavuuden näkökulmasta.

Opettajan pedagogisten opintojen harjoittelussa opiskelijoilla oli opettavanaan harjoittelukoulujen oppilasryhmiä peruskoulun yläluokkalaisista lukion oppilaisiin ja ryhmäkoot vaihtelivat 12:sta 30 oppilaaseen. Opetettavat tunnit olivat kaikki kaksoistunteja, ja niiden aiheet määräytyivät kunkin liikuntaryhmän suunnitelman mukaisesti. Tutkimuksen tekijä varmisti kuvausluvut ryhmien liikunnanopettajilta ja videoi tunnit yhdellä videokameralla. Molemmissa vaiheissa kuvaus toteutettiin laajalla kuvauskulmalla, niin että opettajan lisäksi kuvasa näkyisi mahdollisimman paljon myös oppilaiden toimintaa. Toisen vaiheen str-haastattelussa videoidusta tunnista katsottiin kolme viiden minuutin otosta tunnin eri vaiheista eli yhteensä 15 minuuttia, jotta str-tilanne olisi ajallisesti yhtenevä vuonna 2001 toteutetun haastattelun kanssa.

Opetustilanteen ja str-haastattelun aikaväli vaihteli kahdesta kolmeen päivään. Aluksi opiskelijalle selvitettiin tutkimuksen ja haastattelujen tarkoitus sekä

annettiin ohjeita siihen, miten hänen tulisi toimia str-tilanteessa (liite 3). Str-menetelmän mukaisesti (Marland 1984; Patrikainen & Toom 2004) opetustilanne palautettiin videon avulla opiskelijan mieleen ja hän sai vapaasti havainnoida, analysoida ja kommentoida sitä, mitä nauhalla tapahtui. Toiveena oli, että opiskelija tuottaisi ajatuksiaan mahdollisimman paljon ääneen. Tutkija pyrki videon katselun aikana myötäilemään ja rohkaisemaan mutta ei ohjailemaan opiskelijaa. Opiskelijalla oli lupa pysäyttää nauha halutessaan, esimerkiksi silloin, kun aikoi kertoa jostakin tilanteesta pidempään.

Videon katselun ja kommentoinnin jälkeen toteutettiin ns. standardoitu avoin haastattelu (Patton 2002, 344–346), jossa kaikilta opiskelijoilta kysyttiin samat peruskysymykset molemmissa tutkimuksen vaiheissa (liite 3). Haastattelun avulla haluttiin selvittää opiskelijoiden käsityksiä liikunnan opettamisesta. Heitä pyydettiin esimerkiksi kuvailemaan hyvää liikunnanopettajaa ja kertomaan, miten he näkevät liikunnanopetuksen tarkoituksen ja tavoitteet, sekä kuvailemaan omaa opetustyyliään. Lisäksi opetusharjoitteluvaiheen haastattelussa opiskelijoilta kysyttiin, mitä he ovat koulutuksesta saaneet ja miten he näkevät oman opettajuutensa ja tulevan työnsä. Str-tilanteiden ja haastattelujen kokonaiskestot vaihtelivat 45 minuutista reiluun tuntiin, ja ne toteutettiin tutkijan työhuoneessa tai liikuntatieteen laitoksen seminaaritallassa.

Haastattelunauhurin avulla taltioidut str-haastattelut litteroitiin nauhoilta tekstiksi. Str-aineiston analysointi perustui sekä kvantitatiiviseen sisällön erittelyyn eli luokitteluun ja laskemiseen että sanalliseen, tulkitsevaan sisällönanalyyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2002). Analysointiyksikkönä olivat opiskelijoiden tuottamat ajatuskokonaisuudet, joista tutkimuksessa käytetään nimeä kommentti. Luokitusjärjestelmä (taulukko 3), jossa eritellään kommenttien sisältö ja laatu, syntyi osittain aikaisempiin tutkimuksiin tukeutuen (Graham, French & Woods 1993; McCallister & Napper-Owen 1999; Tsangaridou & O'Sullivan 1994). Voidaankin puhua teoriaohjaavasta sisällönanalyyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Lopulliset luokat syntyivät kuitenkin myös aineistolähtöisesti, eikä järjestelmä siis suoraan perustu aikaisempaan tutkimukseen. Käytännössä analysointi eteni siten, että kunkin opettajaksi opiskelevan kommentit kerättiin allekkain taulukkoon, josta niitä oli helppo tarkastella, luokitella ja laskea. Sen lisäksi, että kommentit luokiteltiin pääluokkiin (taulukko 3), analysoitiin niiden sisältöä myös tarkemmin erilaisia alaluokituksia muodostamalla. Opetusharjoitteluvaiheen str-aineistosta analysoitiin myös sitä, minkälaisiin oppilastekijöihin opettajaksi opiskelevat reagoivat ja miten he toimivat tilanteessa.

Toisena opintovuonna ja opetusharjoitteluvaiheessa kerättyjä aineistoja vertailtiin sekä koko aineiston että yksilöaineistojen tasolla. Tulkintojen uskottavuutta pyrittiin vahvistamaan esittämällä aineistositaatteja ja lyhyitä kuvauksia opetustapahtumista sekä käyttämällä tulkintateorioita.

TAULUKKO 3 Str-aineiston sisällönanalyysissä käytetty luokitusjärjestelmä

	PÄÄLUOKAT	ESIMERKKI
KOMMENTIN SISÄLTÖ	Opettaja	- opettajan opetuskäyttäytyminen, opettajan ajatukset jne.
	Oppilas	- oppilaan suoritus, osaaminen, käyttäytyminen, ilmeet jne.
	Opettaja - oppilas- vuorovaikutus	- opettajan ja oppilaan toiminnan vaikutukset toisiinsa
	Muu sisältö	- harjoitukset, sisällöt, tavoitteet, välineet, tilat, opetustilan- ne jne.
KOMMENTIN LAATU	Kuvailevat	- kertomusta ja kuvausta tunnin tapahtumista, oppilaan käyttäytymisestä jne.
	Arvioivat	- opettajan opetuskäyttäytymisen, oppilaan suorituksen jne. arviointia
	Selittävät	- perustelu opettajan ratkaisulle, harjoitteen valinnalle jne.
	Ehdottavat	- muutosehdotus organisointiin, harjoitukseen, tehtävien antoon jne.

Haastattelukysymyksiin saadut vastaukset analysoitiin myös sisällön erittelyn ja analyysin keinoin (osajulkaisu VI). Analysoitaessa opiskelijoiden käsityksiä hyvästä liikunnanopettajasta tukeuduttiin Laineen (2004) väitöskirjan tuloksiin sekä artikkeliin Solmon, Worthy, Lee ja Carter (1991). Näiden ja aineiston pohjalta syntyi luokittelu, jossa hyvää opettajaa määritellään a) opettajan didaktisen osaamisen ja sisällönhallinnan, b) opettajapersoonan, c) tehtävä- ja tavoiteorientaation, d) oppilaskeskeisyyden sekä e) myönteisen ilmapiiriin ja vuorovaikutuksen kautta. Opiskelijan kuvausta hyvästä opettajasta ei pyritty tiivistämään vain yhteen ensisijaiseen luokkaan (vrt. Laine 2004), vaan kuvauksen sisällöt eriteltiin tarpeen mukaan esimerkiksi kolmeen eri luokkaan. Lopuksi tarkasteltiin myös luokkien frekvenssejä ja tehtiin vertailua tutkimuksen ensimmäisen ja toisen vaiheen välillä. Liikunnanopetuksen tarkoitusta ja tavoitteita analysoitaessa toimittiin samaan tapaan. Viitekehyksen muodostivat kansainväliset tutkimukset (Placek, Dodds, Doolittle, Portman, Ratliffe & Pinkham 1995; Ryan, Bridges, & Yerg 2000), joita apuna käyttäen opiskelijoiden tuottamat tavoitteet luokiteltiin seuraavasti: a) liikuntainnostus ja liikunnan arvostaminen, b) liikunnan ilo, c) oppilaiden osallistuminen liikuntaan koulussa ja sen ulkopuolella, d) liikuntataitojen oppiminen, e) kunnon kehittäminen, f) virkistäytyminen g) kognitiiviset tavoitteet ja h) sosiaaliset tavoitteet. Tavoitteita verrattiin ja suhteutettiin myös valtakunnallisiin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin ja niissä ilmaistuihin liikunnanopetuksen tavoitteisiin (Opetushallitus 2003; 2004). Opiskelijoiden kuvausta omasta opetustavasta tarkasteltiin ensisijaisesti opettajakeskeisyys – oppilaskeskeisyys-akselilla. Tässä, samoin kuin aiemmissa kysymyksissä, tarkasteltiin myös yksilötasolla muutosta tai pysyvyyttä tutkimuksen kahden vaiheen välillä.

5.4.2 Tutkiva opettaja -kurssin raportit ja observointiaineistot

Osajulkaisussa II on hyödynnetty str-aineiston lisäksi opiskelijoiden (n = 58) Tutkiva opettaja -kurssilla tekemiä raportteja. Pareittain tehtävässä raportissa opiskelijat kuvaavat, mitä he saivat selville opetustoiminnastaan video-, observointi- ja itsearviointipalautetta hyödyntäen ja minkälaisia muutoksia he opetukseensa tavoittelivat. Raportit sisälsivät keskimäärin noin 14 tekstisivua ja liitteet, joita olivat tuntuunneet ja alkuperäiset observointilomakkeet: opettajan palautteenannon analyysi, puhe- ja vuorovaikutuskäyttäytymisen analyysi, LOTAS -observointitulosteet ja itsearviointilomakkeet (liite 2). Observointitulosten lisäksi opiskelijoita kannustettiin kirjaamaan raporttiin myös muita vapaamuotoisia huomioita omasta ja työparin opetuksesta sekä pohtimaan observointituloksiaan ja niiden mahdollisia syitä.

Raporttien analysoinnissa käytettiin kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä, sillä aineisto sisälsi sekä systemaattisella observoinnilla hankittua numeerista dataa että tekstimuotoista raportointia. SPSS-ohjelmalla toteutettuun tilastolliseen analyysiin sisältyi sekä tiedon kuvaamista jakaumien ja keskiarvojen avulla että erojen testaamista t-testillä ja varianssianalyysillä. Numeerisen kuvauksen tukena ja elävöittäjänä tutkimuksessa käytettiin laadullista, merkityksiä ja selityksiä hakevaa aineiston analysointia.

5.4.3 Kouluharjoittelukysely

Opiskelijoiden (n = 62) kokemuksia kouluharjoitteluviikosta ja koulujen liikunnanopetuksesta (osatutkimus III) selvitettiin kolmesivuisella kyselylomakkeella (liite 4), jonka opiskelijat täyttivät harjoitteluviikon jälkeen. Aluksi opiskelijaa pyydettiin kirjaamaan, kuinka paljon he olivat harjoitteluviikolla käyttäneet aikaa erilaisiin tehtäviin, kuten opetuksen suunnitteluun, opettamiseen, tuntien seuraamiseen tai muuhun toimintaan koulussa. Kysely sisälsi myös kouluharjoitteluviikon ja liikunnanopetuksen arviointia semanttisen differentiaalimenetelmällä (esim. Meri 2004). Siinä vastaajat arvioivat toisilleen vastakkaisten sanaparien paikkansa pitävyyttä asteikolla 1-7, arvion 4 edustaessa asteikon keskikohtaa. Esimerkiksi kouluharjoitteluviikko oli hyödyllinen vs. hyödytön. Näiden 29 vastinparin lisäksi pyydettiin vastausta muutamiin avoimiin kysymyksiin. Opiskelijat kirjasivat kyselyyn mm. kolme keskeisintä observointitulostaan, annettujen observointitehtävien pohjalta sekä kolme keskeisintä muuta havaintoaan harjoitteluviikon ajalta.

Monivalintakysymysten vastaukset analysoitiin tilastollisesti SPSS 11,5 ohjelmalla. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli ensisijaisesti kuvata opiskelijoiden kokemuksia, analysointi perustui lähinnä frekvenssi- ja keskiarvotietoihin. Mies- ja naisopiskelijoiden käsitysten eroja testattiin t-testillä. Avoimet vastaukset poimittiin kyselystä teemoittain, ja tarkemman luokittelun avulla voitiin tarkastella opiskelijoiden havaintojen yleisyyttä, yhtenevyyttä ja eroja.

5.4.4 Opiskelijoiden harjoitteluraportit

Edellä kuvatun kyselyn lisäksi kouluharjoitteluviikosta saatiin tietoja analysoimalla 15 naisopiskelijan ja 15 miesopiskelijan harjoitteluraportteja (osatutkimus III). Opiskelijoita ohjeistettiin kertomaan raportissa niistä tehtävistä, kokemuksista ja tuntemuksista, joita kouluharjoitteluviikkoon ja sen opetustilanteisiin sisältyi (liite 5). Lisäksi heitä pyydettiin kuvaamaan tarkkailemaansa liikuntatun-tia ja kertomaan koulun liikunnanopetuksen opetussuunnitelmasta. Analysoidut raportit sisälsivät yhteensä noin 61 tekstisivua ja liitteet, joita olivat opiskelijoiden koulussa täyttämät observointilomakkeet (liite 5), viikon lukujärjestys ja osalla myös liikunnan opetussuunnitelma. Opiskelijoille annetut observointitehtävät sisälsivät mm. opettajan toiminnan keston rekisteröintiä, palautteenannon ja vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkkailua sekä työtapojen, häiriökäyttäytymislanteiden ja tunnin ilmapiiriin liittyvien tekijöiden muistiin kirjaamista.

Myös kummiluokkaharjoitteluun osallistuneet opiskelijat (n = 13) laativat lukuvuoden päätteeksi kokemuksistaan harjoitteluraportin (osatutkimus IV). Raportin ohjeistuksessa (liite 6) opiskelijaa pyydettiin kirjoittamaan, minkälaisia asioita hän oli harjoittelussa oppinut, mikä harjoittelussa oli tuntunut vaikealta ja mikä helpolta sekä miten harjoittelu oli vaikuttanut opettajuuden kehittymiseen. Lisäksi toivottiin kommentteja harjoittelun merkityksestä osana opintoja ja ajatuksia sen kehittämiseksi. Opiskelijoiden harjoitteluraportit sisälsivät yhteensä 22 tekstisivua ja seurantalomakkeet (liite 6), joihin opiskelijat olivat päiväkirjatyypisästi kirjanneet osallistumisensa kummiluokan liikunnanopetukseen ja muuhun koulun toimintaan. Osatutkimuksen IV aineistoon kuului myös ohjaavien opettajien palautekeskustelun muistio ja loppuraportit.

Harjoitteluraporttien analyysin lähtökohtana on osatutkimuksissa III ja IV ollut teemoittelu. Raporttien tekstiaineistoa rajattiin käsittelemällä tutkimusteh-tävän kannalta oleellisia tekstiosia. Analyysi kohdistui esimerkiksi siihen, min-kälaisia oppimiskokemuksia harjoittelijat raportoivat ja minkälaiset seikat ovat tukeneet tai estäneet heidän oppimistaan. Teemoittelun ja luokittelun avulla on aineistosta haettu sekä usein esiintyviä, tyypillisiä kokemuksia että niistä poikke-avia, harvemmin esiintyviä kokemuksia. Teemoittelulla saadut tutkimustulokset voivat palvella hyvin erilaisia käytännön intressejä, kuten tässä opetusharjoitte-lun kehittämistä (Eskola & Suoranta 2000, 174).

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi on tutkimuksen eri vaiheissa käy-tetty sekä aineistojen että menetelmien triangulaatiota (Lindlof & Taylor 2002, 240–241). Tällä tavoin on pyritty hyödyntämään eri menetelmien vahvuuksia, etsimään mahdollisia eri tulkintoja ja täydentämään ilmiöstä saatavaa koko-naiskuvaa. Rinnakkaisina aineistoina ovat toimineet esimerkiksi opiskelijoiden harjoitteluraportit, kyselyaineistot ja observointitiedot (osatutkimus III). Mene-telmällistä triangulaatiota on hyödynnetty esimerkiksi siten, että numeerisen sis-ällön erittelyn rinnalla on käytetty tulkitsevampaa, selityksiä hakevaa sisällön analyysiä (osatutkimus V). Eri osatutkimuksissa käytetyt aineistot, menetelmät ja keinot luotettavuuden varmistamiseksi on koottu taulukkoon 2.

Esimerkkeinä toimenpiteistä, joilla luotettavuutta on pyritty aineiston keruuvaiheessa lisäämään, ovat mm. str-menetelmän käytön kokeilu esihaastattelussa ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja sekä kouluharjoittelukokemuksia kartoittaneen kyselyn laatiminen eri tutkijoiden yhteistyönä, liikunnanopetuksen aikaisempaa tutkimusta hyödyntäen. Lisäksi kyselyn kykyä tuottaa harhatonta tietoa testattiin myöhemmin uusintamittauksella. Aineistojen analysointivaiheessa luotettavuutta on haettu esimerkiksi toistamalla luokitteluja ja koodauksia sekä tekemällä tarkastuskierroksia mahdollisten virheiden löytämiseksi. Rinnakkaisten luokittelijoiden käyttö tutkimuksessa ei valitettavasti ollut mahdollista. Luotettavuutta on tavoiteltu myös tutkimuskulkujen tarkalla raportoinnilla siinä laajuudessa, kuin se artikkelimuotoisissa osajulkaisuissa on ollut mahdollista. Tutkijan tulkintojen uskottavuus on pyritty tuloksia raportoitaessa osoittamaan aineistositaatteja ja tulkintateorioita tukena käyttäen. Kaikki osajulkaisut ovat referee -arvioinnin läpikäyneitä, joten raportoinnin luotettavuutta on arvioitu myös ulkopuolisten asiantuntijalukijoiden toimesta.

Koska tutkimuksessa on hyödynnetty paljon opiskelijoiden itsensä tuottamaa aineistoa, voidaan luotettavuuden näkökulmasta kysyä, miten pätevinä opiskelijoita voidaan pitää arvioimaan kokemuksiaan, liikunnanopettajakoulutusta sekä sen aikana tapahtuvaa oppimista ja ammatillista kehittymistä. Opiskelijoiden, samoin kuin tutkijankin, kokemukset ovat aina subjektiivisia: asioita lähestytään ja tulkitaan omasta kokemusmaailmasta käsin. Lisäksi omien kokemusten, oppimisen tai kehittymisen tiedostaminen ja arviointi eivät ole helppoja tehtäviä. Koska opiskelijoiden kokemuksilla on kuitenkin kiistaton merkitys oppimisen laadussa ja koulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa, näiden kokemusten tutkiminen on tärkeää ja perusteltua (Väisänen 2000, 39).

Aineistona käytetyt opiskelijoiden raportit ovat olleet ensisijaisesti oppimistehtäviä, joissa esiintyy vaihtelua sekä laajuuden että laadun suhteen. On selvää, että opiskelijoiden paneutuminen kirjoittamiseen on vaihdellut. Aineiston ”epätasaisuus” näyttäytyi tutkijalle analysointivaiheessa kuitenkin pikemminkin rikkautena kuin ongelmana. Niukallakin harjoitteluraportilla on sanomansa. Toki tutkija-opettaja jäi pohtimaan myös sitä, mikä on estänyt opiskelijaa käsittelemästä ja refleктоimasta kokemuksiaan. Kokonaisuutena tarkastellen aineistoa on kaikissa osatutkimuksissa ollut määrällisesti riittävästi.

Myös opiskelijoille annettuja ohjeita ja tehtäviä (liitteet 3-6) voidaan tarkastella kriittisesti: ovatko ne olleet riittävän hyviä virittämään reflektiivistä ajattelua ja toisaalta riittävän väljiä jättämään tilaa opiskelijan tärkeänä pitämille kokemuksille? Harjoitteluraportit on kirjoitettu melko pian harjoittelun päättymisen jälkeen, joten niiden perusteella ei voida tehdä päätelmiä siitä, miten opiskelijat näkisivät harjoittelun merkityksen myöhemmin.

Jo lisensiaatintutkimuksen yhteydessä pohdittiin sitä, miten tutkijan rooli opettajankouluttajana ja heidän ohjaajanaan vaikuttaa syntyvän aineiston laatuun (Palomäki 2003, 111). On mahdollista, että asetelma tuottaa jossakin määrin ns. sosiaalisesti suotavia vastauksia, vaikka pyrkimyksenä onkin ollut avoimen ja luottamuksellisen ohjaaja-opiskelija- ja tutkija-tutkittava-suhteen luominen. Yhtenä osoituksena opiskelijoiden vastausten luotettavuudesta voidaan pitää sitä, että he ovat uskaltaneet olla koulutusta kohtaan myös kriittisiä. Sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten ”keksiminen” on todennäköisesti helpompaa tavallisessa haastattelutilanteessa kuin str-tilanteessa, jossa keskitytään intensiivisesti

videon tapahtumiin ja haastateltavan ajatukset kytkeytyvät suoraan opetustilanteeseen.

Väitöstyön tulosten yleistämiseen on suhtauduttava tietyin varauksin, kuten tapaustutkimuksissa yleensäkin. Tulosten tulkinnassa on otettava huomioon niiden kontekstisidonnaisuus ja osatutkimusten I, V ja VI osalta myös tutkittavien pieni määrä. Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin pyrkiä vertailemaan ja suhteuttamaan aikaisempiin tuloksiin ja teorioihin opettajien ammatillisesta kehittämisestä. Tapaustutkimus voi tarjota myös sellaisia ymmärtämisen tapoja ja ajattelun välineitä, joilla on siirrettävyyssarvoa, vaikka suoranaista tulosten yleistämistä muihin konteksteihin ei voida tehdä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Seurantatutkimuksessa (osatutkimus V) on otettava huomioon myös se, että vertailussa oli mukana tavoitteiltaan, sisällöiltään ja opetusryhmiltään erilaisia opetustapahtumia. Opetustilanteen vaihtuminen vertaisopiskelijoille pidettävästä pienoisopetuksesta koulun liikuntatuntiin on varmasti osaltaan vaikuttanut saattuihin tuloksiin. Toisaalta opetus-oppimistapahtumaa ja opettajan ajattelua tutkittaessa on myös hyväksyttävä se tosiasia, että jokainen opetustapahtuma on erilainen ja ainutlaatuinen, dynaaminen ja kompleksinen luonteeltaan eikä sen tekijöitä voida täysin vakioda.

6 TULOKSET

6.1 Liikunnanopettajiksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja sen tukeminen aineopintojen vaiheessa

Liikunnanopettajiksi opiskelevien pedagogista ajattelua tutkittiin aineopintojen vaiheessa stimulated recall -haastattelulla, johon osallistui 6 opiskelijaa. Tutkittava aineisto sisälsi yhteensä 271 luokiteltua kommenttia.

Tulosten mukaan opiskelijoiden pedagoginen ajattelu keskittyi aineopintojen vaiheessa suurimmaksi osaksi opettajan omaan toimintaan (60 % kommentteista). Erityisesti opettajan puheikäyttämiseen kiinnitettiin paljon huomiota. Opettajaksi opiskelevien kaikista kommentteista 27 % sisälsi opettajan puheikäyttämisen, äänen ja tehtävien selitysten käsittelyä. Oppilasta koskevaa pedagogista ajattelua esiintyi opettajaopiskelijoiden str-aineistossa keskimäärin 18 %. Näistä oppilaskommenteista noin puolet käsitteli oppilaiden liikuntasuorituksia ja loput oppilaiden tai oppilasryhmän muita ominaisuuksia. Oppilasta käsittelevien kommenttien määrässä ja oppilaiden suoritusten arvioinnissa oli paljon opiskelijakohtaista vaihtelua. Tähän näytti vaikuttavan mm. opetettava sisältö ja opettajan sisällönhallinta. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen käsittelyä esiintyi opettajaksi opiskelevien kommentteissa 14 %. Näiden kommenttien sisältö kuvasi useimmiten opettajan toimintaa suhteessa oppilaaseen. Vähiten opiskelijat käsitelivät muita sisältöjä (8 %), kuten tavoitteita, harjoitteita, menetelmiä, tiloja ja välineitä.

Tulokset liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun sisällöistä sopivat hyvin yhteen esimerkiksi opettajien kehittymistä kuvaavien vaihemallien kanssa (Fuller & Brown 1975; Siedentop 1991, 11–12). Aloittelevan opettajaopiskelijan huomio on usein omassa esiintymisessä ja selviytymisessä. Oppilasnäkökulman niukkuudesta huolimatta opiskelijoiden pedagogista ajattelua ei voi kutsua sisällöllisesti kapea-alaiseksi, sillä huomiota kiinnitettiin monipuolisesti erilaisiin asioihin (vrt. Bell, Barret & Allison 1985).

Laadultaan opiskelijoiden pedagoginen ajattelu oli aineopintojen vaiheessa enimmäkseen kuvailevaa (33 %) ja arvioivaa (32 %). Opettajan oman toiminnan

arviointi oli pääosin kriittistä. Tulosten perusteella tulkittiin, että liikunnanopettajaopiskelijat olivat jo tässä vaiheessa opintojaan omaksumassa arvioivan ja kriittisen otteen opetustapahtuman analysointiin, eikä heidän pedagoginen ajattelunsa str-tilanteessa jäänyt vain tapahtumien kuvailun tasolle (vrt. Graham, French & Woods 1993).

Kuvailevien ja arvioivien kommenttien lisäksi opiskelijoiden pedagogisesta ajattelusta luokiteltiin ehdottavia (10 %) ja selittäviä kommentteja (26 %). Suurin osa opiskelijoista tuotti str-tilanteessa kolmesta neljään opetuksen kehittämiseen liittyvää ehdotusta, mikä on määrällisesti yhtenevä tulos aikaisempien tutkimusten kanssa (Graham, French & Woods 1993). Eniten ehdotuksia annettiin tehtävien selittämisestä ja ohjeistuksista sekä palautteenannosta.

Selittävässä kommentteissa opiskelijat esittivät syitä tai perusteluja opetustilanteen tapahtumille ja opettajan valinnoille. Suurin osa näistä perusteluista oli opettajasta lähteviä (f = 30), ja niissä viitattiin esimerkiksi opettajan opetustapaan, opetusta ohjaavaan periaatteeseen, sisällönhallintaan, opetuksen suunnittelussa tehtyihin päätöksiin tai käytännön kokemuksiin. Oppilaasta lähtevissä perusteluissa (f = 22) opettajaksi opiskelevat osoittivat, että he olivat tietoisia oppilaiden liikuntataidoista, osaamisesta ja ryhmän muista ominaisuuksista. Opiskelijat pyrkivät huomioimaan oppilasnäkökulman sekä opetuksen suunnittelussa että toteutuksessa, mutta toisaalta tulokset osoittivat, että oppilasvihjeitä ei aina havaittu tai niihin ei osattu reagoida. Suunnitteluvaiheen ratkaisuihin oppilasnäkökulma on usein aloittelevallakin opettajalla hallitseva, mutta opetustilanteen nopeassa päätöksenteossa ratkaisut saattavat kääntyä enemmän opettajasta kuin oppilaasta lähteviksi (Penso & Shoham 2003). Osalla opettajaopiskelijoista opetus oli selvästi tuntisuunnitelmajohtoista ja muutosten tekeminen opetukseen koettiin vaikeaksi (esim. Westerman 1991).

Opettajaopiskelijoiden pedagogisessa ajattelussa oli yksilöllisiä eroja sekä määrässä että laadussa. Kaikki eivät reagoineet videon tapahtumiin yhtä nopeasti tai eivät ainakaan tuottaneet ajatuksiaan puheeksi samassa määrin kuin toiset. Tuloksista näkyi selvästi se, että opiskelijan tausta, persoona ja aikaisemmat kokemukset esimerkiksi valmennus- ja ohjaustyöstä heijastuivat siihen, miten hän opetusta havainnoi ja minkälaista pedagogista ajattelua hän tuotti.

Tutkiva opettaja -kurssilla saatu video- ja observointipalaute lisäsi opiskelijoiden (n = 58) tietoisuutta opetusikäytännöstä ja sai pohtimaan myös sen syitä. Tietokonepohjaisten LOTAS-observointien mukaan opettajaopiskelijat käyttivät opetustuokiossa eniten aikaa tehtävien selittämiseen (35 %) ja toiminnan tarkkailuun (30 %). Opetustoiminta erosi opetettavan sisällön mukaan siten, että palloilulajien tunneilla opettajaopiskelijat tarkkailivat enemmän, kun taas tanssi- ja voimistelulajeissa opettajat ohjasivat enemmän. Kolmasosa opettajaopiskelijoista koki käyttäneensä tehtävien selittämiseen liian paljon aikaa oppilaiden toiminnan kustannuksella. Palautetta opettajaksi opiskelevat antoivat opetustuokion aikana keskimäärin 20 kertaa. Monet kokivat palautteenannon liikunnanopetuksen nopeasti vaihtuvissa tilanteissa ja etenkin pallopeleissä haasteelliseksi.

Video- ja observointipalaute tarjosi myös hyvän lähtökohdan ja mahdollisuuden opetuksen kehittämiseen. Suosituimpia omaan opetukseen liittyviä muutostavoitteita opiskelijoilla olivat palautteenannon kehittäminen, opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen lisääminen ja tehtävien selitysten selkeyttäminen. Suurin osa opiskelijoista myös onnistui kehittämään opetustaan tavoitteen suunnassa, sillä 76 % valituista tavoitteista toteutui.

Tutkimus osoitti, että riittävän konkreettisen palautemateriaalin varassa opiskelija voi jo koulutuksen alkutaipaleella päästä kiinni opetuksen kriittiseen arviointiin ja analysointiin, syiden ja seurausten pohdintaan sekä opetusratkaisujen perusteluihin. Merkkejä opiskelijoiden reflektiivisen, pedagogisen ajattelun lisääntymisestä oli havaittavissa sekä opiskelijoiden laatimissa raporteista että str-haastatteluissa. Opiskelijat kertoivat oppineensa avoimemmin ajattelemaan, että on olemassa erilaisia tapoja opettaa ja ”nähdä” opetustilanne. Tieto opetustilanteesta vaikuttavista moninaisista tekijöistä oli lisääntynyt, samoin kuin vastuullinen suhtautuminen opettamiseen, sen suunnitteluun ja arviointiin. Opiskelijat kertoivat oppineensa hyväksymään sen, että omia toimintatapoja on arvioitava, jotta opettajana voi kehittyä. Muutostavoitteiden tärkein anti opiskelijalle ei välttämättä ole aikaan saatu muutos sinänsä vaan opiskelijan saama konkreettinen kokemus siitä, että omaa opetustaan voi kehittää.

Lähes kaikki opiskelijat (90 %) pitivät Tutkiva opettaja -kurssia ja oman opetuksen tietokonepohjaista observointia LOTAS-ohjelmalla hyödyllisenä. Osa opiskelijoista (12 %) olisi toivonut lisää aikaa observointiharjoitteluun LOTAS-ohjelmalla, ja 15 % opiskelijoista olisi toivonut pidempää opetusaikaa. Oman opetuksen havainnointi ja kommentointi str-haastattelussa koettiin hyödylliseksi mutta samalla vaativaksi. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että opiskelijat tarvitsevat videopalautteen lisäksi ohjausta ja työkaluja, esimerkiksi observointimenetelmiä, opetus-oppimistapahtuman analysoinnin tueksi ja pedagogisen ajattelun kehittämiseksi.

6.2 Kenttäharjoittelut liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen tukena

Liikunnanopettajaksi opiskelevien kenttäharjoittelukokemuksia selvitettiin kahden erimuotoisen harjoittelun, kouluharjoitteluviikon ja kummiluokkaharjoittelun, avulla. Sekä kouluharjoitteluviikkoon (n = 62) että kummiluokkaharjoitteluun (n = 11) osallistuneet opiskelijat kokivat kenttäharjoittelun tärkeäksi ja arvokkaaksi osaksi koulutusta. Suurin osa opiskelijoista piti kenttäharjoittelua hyödyllisenä, mielenkiintoisena ja motivoivana tulevaa työtä ajatellen. Opiskelijat raportoivat, että harjoittelu koulussa oli antanut heille hyvän kuvan liikunnanopettajan työstä sekä tarjonnut eväitä oman opettajuuden kehittymiseen. Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajaksi opiskelevat arvostavat käytännönläheisiä opintoja ja erityisesti kenttäharjoittelukokemuksia (Behets & Vergauwen 2006; Dodds 1989; Goodman 1985; Johnston 1994).

Monet opiskelijat olivat saaneet kenttäharjoittelusta tukea ammatilliselle minälleen (ks. viitekehys). Kummikouluharjoitteluun osallistuneet opiskelijat kokivat, että kuva omasta opettajuudesta oli lukuvuoden myötä selkiytynyt, eikä kukaan kertonut harjoittelun vaikuttaneen negatiivisesti ammatinvalintaansa. Myös kouluharjoitteluviikon raportit sisälsivät mainintoja siitä, että harjoittelu oli vahvistanut opiskelijan halua tulla liikunnanopettajaksi. Vain noin 5 % kouluharjoitteluviikkoon osallistuneista opiskelijoista (n = 62) kertoi harkitsevansa muuta ammattia.

Lisäksi harjoittelukokemusten todettiin antaneen motivaatiota opiskelujen jatkamiseen ja tarjonneen koulumaailman näkökulmaa sekä jo opittuun että tuleviin opintoihin. Erityisesti pitkäkestoinen kummiluokassa tapahtuva harjoittelu näytti tarjoavan opiskelijalle hyvän mahdollisuuden teoriaopintojen ymmärtämiseen ja soveltamiseen käytännössä. Käytännön ja teorian vuorovaikutusta opetusharjoittelussa on korostettu paljon (mm. Niemi 2005, 213; Väisänen & Silkelä 2000, 90). Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin saatu viitteitä myös siitä, että opiskelijat kokevat koulutuksen kohtaavan heikosti käytännön opetustyön vaatimukset (Aitken & Mildon 1991; Chepyator-Thompson & Liu 2003).

Opiskelijoiden harjoittelukokemuksissa korostui erityisesti kaksi keskeistä vaikuttavaa tekijää. Toinen tekijä oli harjoittelijan ja koulun liikunnanopettajan välille muodostunut yhteistyösuhde ja sen toimivuus. Opiskelijat kirjoittivat raporteissaan esimerkiksi siitä, miten opettaja suhtautui harjoitteliijaan, oliko opettaja kannustava, kokiko harjoittelija, että häneen luotettiin, ja annettiin hänelle riittävästi opetusvastuuta. Toinen harjoittelukokemuksissa korostunut tekijä oli se, miten harjoittelija oli kokenut onnistuneensa opettajana ja tullut toimeen oppilaiden kanssa. Myönteiset kokemukset oppilaiden kanssa toimimisesta, oppilaiden innostuneisuus ja oppiminen mainittiin uranvalintaa vahvistaneina tekijöinä. Edellä mainitut tulokset vahvistavat esimerkiksi Jonesin (1992) ja Smithin (1993) liikunnan opetusharjoittelijoiden uramotivaatiota koskevia tutkimuksia. Monet suomalaiset opettajankouluttajat ja tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota ohjaussuhteen laadun ja harjoitteluilmapiiriin vaikutuksiin (Jyrhämä 2002; Kiviniemi 2003; Väisänen 2004; 2005).

Harjoittelijat kirjoittivat myös pedagogisten käytäntöjen tasolla (ks. tutkimuksen viitekehys) tapahtuneista oppimiskokemuksista. Omien tuntien suunnittelu ja pitäminen oli opiskelijoiden mukaan haasteellista ja raskastakin mutta samalla antoisaa. Jo viikon mittainen kouluharjoittelukokemus antoi harjoittelijoiden mukaan lisää itseluottamusta opettamiseen. Pitkäkestoiseen kummiluokkaharjoitteluun osallistuneet opiskelijat kokivat oppineensa erityisesti organisointi- ja ryhmänhallintataitoja sekä vuorovaikutustaitoja.

Pedagogisen ajattelun kehittymiseen kummikouluharjoittelussa viittaa esimerkiksi se, että oppilaantuntemuksen parantuessa opiskelijat kokivat kehittyneensä oppilaiden lähtökohtien huomioidussa sekä oppivat soveltamaan harjoitteita oppilaiden taitotasolle sopiviksi. Sekä kummikouluharjoitteluun että kouluharjoitteluviikkoon osallistuneet opiskelijat pitivät keskusteluja kokeneen liikunnanopettajan kanssa antoisina ja opettavaisina. Pedagogista ajattelua viritäväksi oli kouluharjoitteluviikon aikana koettu myös eri opettajien opetuksen seuraaminen. Pedagogisen ajattelun kehittymisen arviointi on opiskelijoiden harjoitteluraporttien perusteella kuitenkin vaikeaa, sillä kuvaukset olivat raporteissa varsin yleisellä tasolla: "...sain paljon uutta ajateltavaa opettajuudesta (N4)"

Opiskelijat arvioivat koulujen liikunnanopetusta varsin myönteiseen sävyyn. Enemmistö opiskelijoista koki, että liikuntatunnit olivat turvallisia, tilan ja ajankäytöltään tarkoituksenmukaisia ja että tunneilla oli selvät säännöt, paljon vuorovaikutusta, hyvä työrauha ja paljon toimintaa. Kehitettävää saattaisi opiskelijoiden havaintojen mukaan olla liikunnanopettajien palautteenantotavoissa ja työtapojen monipuolisessa hyödyntämisessä. Häiriökäyttäytymiseen liittyviä havaintoja liikuntatunneilla tehtiin jopa yllättävän vähän. Sen sijaan harjoittelijoiden havainnot oppilasryhmien heterogeenisyydestä sekä suurista kunto- ja taitoeroista olivat samansuuntaisia koululaisten kuntotutkimustulosten kanssa

(Nupponen & Huotari 2002). Ulkomaisissa tutkimuksissa opetusharjoittelijoiden kokemukset koulujen liikunnanopetuksen laadusta eivät ole aina olleet näin myönteisiä. Harjoittelijan kokemus opetuksen laadusta vaikuttaa usein merkittävästi siihen, millaisiksi harjoittelukokemukset kokonaisuudessaan muotoutuvat. (Jones 1992; Larson 2005; Smith 1993)

Tarkasteltaessa kenttäharjoittelujen toteutumista havaittiin, että opiskelijoiden tehtävissä ja toiminnassa oli paljon variaatiota. Osittain tätä vaihtelua voi pitää kenttäharjoitteluun kuuluvana luonnollisena ilmiönä, koska opiskelijat toimivat erilaisissa kouluissa, erilaisten opettajien ja oppilasryhmien kanssa. On tarkoituksenmukaista, että koulussa harjoittelijatkin ”elävät koulun elämää” ja sopeutuvat sen toimintakäytänteisiin. Osittain tehtävien vaihtelussa on kyse myös harjoittelijoiden omasta aktiivisuudesta tai sen puutteesta. Joidenkin opiskelijoiden oli vaikea mieltää omien opetustehtävien ulkopuolisia tehtäviä, esimerkiksi opetuksen observointia tai koulun muuhun toimintaan osallistumista, merkitykselliseksi osaksi opettajaksi oppimisen prosessia.

Kouluharjoitteluviikkoon osallistuneista opiskelijoista (n = 62) kymmenen ei pitänyt harjoittelua kovin hyödyllisenä. Yleisimmin tyytymättömyyttä harjoittelussa aiheutti se, että opiskelija olisi halunnut opettaa harjoittelussa enemmän tai harjoitella koulussa pidempään. Viikon mittaiseen kouluharjoitteluun osallistuneista opiskelijoista kolmannes toivoi pidempää, esimerkiksi kahden viikon harjoittelujaksoa. Myös liikunnanopetuksen sisällöllinen kapea-alaisuus viikon aikana oli turhauttanut joitakin harjoittelijoita.

Liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemukset kummiluokkaharjoittelusta olivat monelta osin samansuuntaisia esimerkiksi Helsingin yliopiston kenttäkouluverkostohankkeen opiskelijapalautteen kanssa (Syrjäläinen & Meri 2007, 47). Molemmissa tapauksissa opiskelijat antoivat myönteistä palautetta harjoittelun jatkuvuudesta ja siitä, että pääsivät tutustumaan tavallisen koulun arkeen ja monipuolisesti opettajan työtehtäviin. Rohkeuden, varmuuden ja itseluottamuksen lisääntyminen harjoittelussa oli ollut tärkeää myös Helsingin aineenopettajaopiskelijoille, samoin kuin asiantunteva, innostava ja kannustava ohjaus. Osa Helsingin opiskelijoista olisi toivonut kolmen viikon kenttäjakson olevan pidempi ja soveltavan harjoittelun tapahtuvan muualla kuin peruskoulussa ja lukiossa. (Syrjäläinen & Meri 2007, 47)

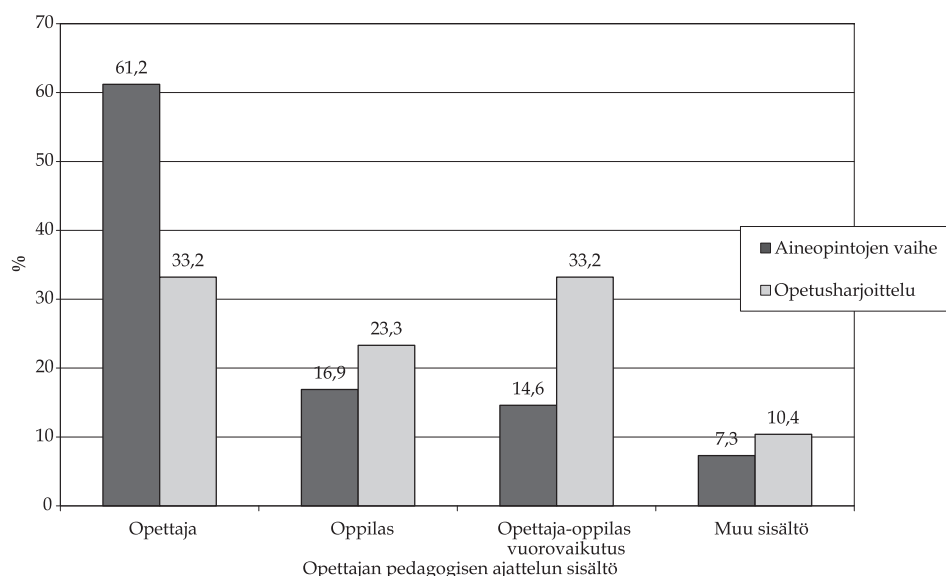
Tutkimuksen tulokset tukivat aikaisempien opetusharjoittelututkimusten havaintoja siitä, että kenttäharjoittelukokemuksilla on usein erityistä merkitystä opettajaksi kasvussa ja opettajan uramotivaation kehittämisessä. Harjoittelussa voidaan saavuttaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia, oli harjoittelu sitten viikon intensiivinen kouluelämäjakso tai pidempikestoinen, vuoden kummiluokkaharjoittelu. Kummiluokkaharjoittelulla voidaan nähdä silti olevan jatkuvuutensa vuoksi joitakin selviä etuja, joista keskeisin on varmasti se, että opiskelijoiden oppilaantuntemus pääsee kehittymään. Tällöin oppilaiden kohtaamisesta tulee aidompaa ja opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa voidaan paremmin ottaa huomioon sekä oppilasryhmän että yksilöiden tarpeita. Kummiluokkaharjoittelu näytti mahdollistavan sen, että opiskelijoiden keskittyminen ei kohdistunut opetuksessa yksinomaan ryhmänhallinnan ja organisoimisen taitoihin vaan huomiota alettiin kiinnittää myös vuorovaikutukseen ja oppilaiden oppimisen edistämiseen (vrt. Chepyator-Thompson & Liu 2003). Pitkäkestoisessa harjoittelussa opiskelija saa kokemuksen eri vuodenaikojen liikuntamuodoista koulussa, kun taas viikon kouluharjoittelussa opettavat sisällöt saattavat py-

syä hyvin samanlaisina. Harjoittelun jatkuvuus mahdollistaa paremmin myös liikuntatuntien ulkopuoliseen kouluelämään tutustumisen ja esimerkiksi koulun juhliin osallistumisen. Kummiluokkaharjoittelun suorittaminen opiskelijaryhmissä mahdollistaa myös vertaispalautteen ja -tuen hyödyntämisen, joka voi olla opiskelijalle yllättävän tärkeä (Jyrhämä 2002, 164; Väisänen 2005). Kummiluokkaharjoittelun varjopuoleksi voidaan koulutuksen näkökulmasta nähdä se, että harjoittelun ohjaus vaatii melko paljon resursseja. Aikaisemmin esimerkiksi Väisänen ja Silkelä (2000, 90) ovat päätyneet esittämään luokanopettajakoulutukseen riittävän pitkäkestoista, samassa ympäristössä tapahtuvaa ja riittävän varhain aloitettavaa opetusharjoittelua.

6.3 Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu opetusharjoitteluvaiheessa

Opetusharjoitteluvaiheessa, 4.–5. opintovuonna, saatiin str-haastatteluaineistot neljältä opiskelijalta, jotka olivat osallistuneet str-haastatteluun myös aineopintojen vaiheessa. Opetusharjoittelijoilta analysoitiin yhteensä 202 str-tilanteessa tuotettua kommenttia ja vertailuaineistona käytettiin heidän aineopintojen vaiheessa tuottamia 178 kommenttia.

Opetusharjoittelijoiden pedagoginen ajattelu oli vähemmän opettajakeskeistä ja enemmän opettaja-oppilas -vuorovaikutukseen suuntautunutta kuin aineopintojen vaiheessa (kuvio 4). Erityisesti opettajan puhekäyttämiseen, olemuksen ja eleisiin kiinnitettiin selvästi vähemmän huomiota kuin aineopintojen vaiheessa. Yhtäläistä molempien vaiheiden opettajakommenteille oli kuitenkin se, että instruktioon (tehtävien selitykseen, ohjeistukseen ja näyttöihin) kiinnitettiin paljon huomiota.



KUVIO 4 Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun sisällöt aineopintojen vaiheessa (f = 178) ja opetusharjoitteluvaiheessa (f = 202)

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta käsittelevän pedagogisen ajattelun osuus nousi aineopintovaiheen vajaan 15 prosentista 33 prosenttiin. Myös oppilaiden toimintaa käsiteltiin hieman enemmän opetusharjoitteluvaiheessa. Tulosten perusteella voitiin todeta, että opetusharjoittelijat sekä tiedostivat oman toimintansa vaikutuksia oppilaisiin että havainnoivat oppilaiden reaktioita ja toimintaa opetustilanteessa enemmän kuin toisen vuosikurssin opiskelijat.

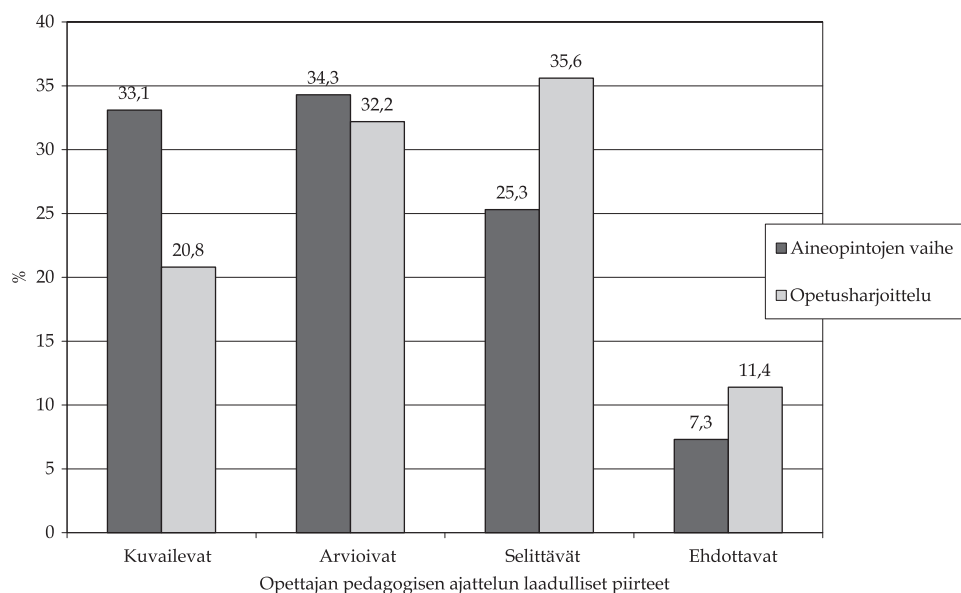
Opetusharjoittelijoiden näytti olevan helpompi reagoida oppilaiden suoriin ja osaamiseen kuin muuhun käyttäytymiseen tai ryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Erityisesti tilanteet, joihin opetusharjoittelija ei ollut osannut ennalta varautua, esimerkiksi ryhmässä esiintyvä häiritsevä tai epäsosiaalinen käyttäytyminen sai harjoittelijan helposti neuvottomaksi. Aloittelevalla opettajalla ei useinkaan ole vielä riittävästi tietoa tunnin mahdollisista tapahtumista ja oppilaiden todennäköisistä reaktioista, eikä heillä ole käytössään sellaista laajaa kirjoa pedagogisista ratkaisuista, joiden avulla kokeneet opettajat ohjaavat oppilaiden oppimista ja aktiivisuutta (Griffey & Housner 1999). Opetusharjoittelijoiden kommentteista näkyi myös se, että he olivat toisinaan epävarmoja ratkaisuihistaan ja pohtivat sitä, mikä olisi ollut ”oikea” toimintatapa. Opetusharjoittelutilanteeseen saattaa liittyä tavallista voimakkaampi halu välttää mahdollisia ristiriitaitilanteita oppilaiden kanssa (Klemola 2007).

Opetusharjoittelijat arvioivat oppilaiden liikuntasuorituksia ja osaamista str-haastattelun aikana 3–7 kertaa, joten osa tutkituista kiinnitti oppilaiden oppimisen varsin vähän huomiota. Oppimisen arviointi ja ohjaaminen on opettajalle monen oppilaan luokassa haasteellinen tehtävä. Opetusharjoittelussa oppilaiden yksilöllistä kohtaamista voi rajoittaa myös oppilaantuntemuksen puute ja tilanteen ”harjoitteluluonteisuus” (Kiviniemi 2003). Oppilaiden käyttäytymistä koskeva puhe lisääntyi opetusharjoitteluvaiheessa. Sen sijaan oppilaiden tunnetilojen, esimerkiksi innostuneisuuden tai ilmeiden, käsittely oli sekä toisena opintovuonna että opetusharjoitteluvaiheessa määrällisesti vähäistä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että opetusharjoittelijoilla voi olla vielä heikot valmiudet oppilaiden tunteiden havaitsemiseen ja ymmärtämiseen sekä tämän tiedon hyödyntämiseen opetuksen eteenpäin viemisessä (McCaughtry & Rovigno 2003).

Opetusharjoittelijoiden pedagoginen ajattelu oli laadultaan enimmäkseen selittävää (36 %) ja arvioivaa (32 %). Kuvailuvan pedagogisen ajattelun osuus oli opetusharjoitteluvaiheessa selvästi vähäisempi kuin aineopintovaiheessa, ja selittävän ajattelun osuus vastaavasti lisääntyi tutkimusjakson aikana (kuvio 5). Arvioivien kommenttien osuus pysyi samankaltaisena molempina tutkimusajankohtina. Selittävien kommenttien lisääntyminen opetusharjoitteluvaiheessa antaa viitteitä siitä, että opettajaksi opiskelevien valmiudet pohtia valintojaan ja perustella ratkaisujaan olisivat kehittyneet koulutuksen aikana. Lisäksi opetusharjoittelijoiden perustelut ratkaisuilleen olivat oppilassyistä johdettuja useammin kuin aineopintojen vaiheessa. Opetusharjoittelijat kertoivat toimineensa muutamia kertoja myös oppilaiden toiveita noudattaen, ja kahdella harjoittelijalla esiintyi perusteluissa pyrkimys toteuttaa opetusta oppilaskeskeisesti. Perusteluissa tuli selvästi ilmi myös aikaisempien opetus- ja ohjauskokemusten merkitys, eli perustelut pohjasivat usein käytännön opetustoiminnassa muotoutuneeseen tai vahvistettuun praktiseen tietoon. Krokfors (1997) havaitsi tutkimuksessaan, että myös opetusharjoittelua ohjaavien opettajien perustelut olivat enimmäkseen

käytännönläheisiksi luokiteltavia (96 %) ja teoreettisia perusteita esiintyi vähän (4 %).

Ehdottavien kommenttien lisääntyminen opetusharjoitteluvaiheessa (kuvio 5) viittaa siihen, että opiskelijat olivat kehittyneet erilaisten vaihtoehtojen havaitsemisessa ja tunnistivat opetuksen kehittämisen mahdollisuuksia paremmin kuin koulutuksen aikaisemmassa vaiheessa. Opetusharjoittelijoiden ehdotusten määrää, 4–7 ehdotusta kultakin opiskelijalta, voidaan käytäntöön suhteutettuna pitää hyvänä saavutuksena. Opiskelijoiden ehdotukset olivat aineopintojen vaiheessa ja opetusharjoitteluvaiheessa yhteneviä sen suhteen, että molemmissa vaiheissa tehtävien selityksiin ja ohjeistuksiin liittyviä ehdotuksia tuotettiin eniten.



KUVIO 5 Liikunnanopettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun laadulliset piirteet aineopintojen vaiheessa ($f = 178$) ja opetusharjoitteluvaiheessa ($f = 202$)

6.4 Liikunnanopettajaksi opiskelevien käsitykset liikunnanopetuksesta ja opettajuudesta

Opettajan didaktinen osaaminen ja sisällönhallinta sekä opettajapersoona muodostivat eräänlaiset peruspilarit, joille liikunnanopettajaopiskelijoiden ($n = 4$) kuvaama hyvä opettajuus rakentui seurantatutkimuksen molemmissa vaiheissa. Myös Laine (2004, 148) havaitsi samat painotukset tutkiessaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä opettajuudesta. Useimmin mainittuja opettajan osaamisen alueita liikunnanopettajaopiskelijoiden haastatteluissa olivat opettajan sisällönhallinnan lisäksi järjestely- ja organisointitaidot. Hyvää järjestely- ja organisointikykyä voikin pitää etenkin liikunnanopetuksen vaihtuvissa ja moni-

puolisissa opetusympäristöissä ensisijaisen tärkeänä opettajan taitona. Opetusharjoitteluvaiheessa opiskelijat toivat esille myös joustavan ja tilanteenmukaisen opetustoiminnan merkityksen sekä opettajan jatkuvan kouluttautumisen tärkeyden.

Opiskelijoiden lausunnot opettajapersoonasta toivat ehkä selvimmin näkyväksi käsitysten subjektiivisuuden. Yksi opiskelija piti rohkeutta ja reippautta opettajan tärkeinä ominaisuuksina, toinen opiskelija korosti iloisuutta ja sitä, että opettaja pitää työstään, kolmannen mukaan opettajan tuli olla luotettava ja rauhallinen ja neljäs piti tärkeänä, että liikunnanopettaja on esimerkkinä oppilaille ja on elämäntavoiltaan liikunnallinen. Hyviä opettajia on monenlaisia, ja erilaisille oppilaille sopivat parhaiten erilaiset opettajapersoonallisuudet erilaisine temperamentteineen (Uusikylä 2006, 57).

Hyvän opettajan määrittelyminen opetuksen tavoitteiden ja tehtävien kautta oli tyypillisempää opetusharjoitteluvaiheessa kuin aineopintovaiheen haastattelussa. Tämä saattaa viitata siihen, että opettajaksi opiskelevien tavoitetietoisuus olisi kehittynyt koulutuksen aikana. Opetusharjoittelijoiden mukaan hyvä opettaja on sellainen, joka saa jokaisen oppilaan innostumaan ja liikkumaan omien kykyjensä mukaisesti.

Selvin ero aineopintovaiheen ja opetusharjoitteluvaiheen haastattelulausunnoissa oli oppilaskeskeisten ihanteiden vahvempi mukaan tulo hyvän opettajan määrittelyihin. Opetusharjoitteluvaiheessa etenkin naisopiskelijat puhuivat oppilaiden huomioon ottamisesta yksilöinä, kaikkien oppilaiden tasapuolisesta kohtelusta, oppilaiden kykyjen, lähtökohtien ja kiinnostuksenkohteiden huomioon ottamisesta, oppilaiden kohtaamisesta kokonaisina ihmisinä, ei vain liikkujina, sekä myönteisten asioiden näkemisestä jokaisessa oppilaassa. Miesopiskelijat puolestaan korostivat opettajan vuorovaikutustaitoja ja kykyä luoda positiivinen ilmapiiri. Myös Klemolan (2007) tutkimuksessa liikunnan opetusharjoittelijoiden opettajaihanteet näyttäytyivät samansuuntaisina. Opiskelijat esimerkiksi puhuivat lähestyttävyydestä ja inhimillisyydestä opettajan keskeisinä ominaisuuksina ja pitivät tärkeänä opettajan kykyä vuorovaikutukseen oppilaidensa kanssa.

Opiskelijakohtaisesti tarkasteltuna aineopintovaiheen ja opetusharjoitteluvaiheen haastattelulausunnoista havaittiin sekä teemoja, jotka olivat pysyneet muuttumattomina, että teemoja, jotka esiintyivät vain toisessa vaiheessa. Esimerkiksi opiskelija A kuvasi molemmissa vaiheissa hyvää opettajaa organisaattorina ja toiminnan käynnistäjänä sekä mainitsi, että hyvän opettajan tunneilla oppilailla on mukavaa. Opetusharjoitteluvaiheen kuvauksessa oppilaskeskeiset ihanteet olivat kuitenkin aiempaa vahvemmin esillä. Opiskelija J kertoi molemmissa haastatteluissa, että hyvä opettaja opettaa monipuolisesti erilaisia sisältöjä. Hänellä itsellään oli kouluvuosilta kokemuksia melko kapea-alaisesta liikunnanopetuksesta. Opetusharjoitteluvaiheessa opiskelija J:n käsitys hyvästä opettajasta oli laajentunut siten, että kuvauksessa esiintyi opettajan didaktisen osaamisen lisäksi myös tavoiteorientaatioon sekä vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin liittyviä tekijöitä.

Laineen (2004, 232) väitöstutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden ihanteet olivat koulutuksesta huolimatta sangen pysyviä. Toisaalta Laine toteaa, että joidenkin opiskelijoiden ihanteissa tapahtui merkittävää katsannon laajenemista. Etenkin opiskelijat, jotka koulutuksen alussa olivat korostaneet opettajan didaktista osaamista, pystyivät koulutuksen myötä näkemään opettajuuden laajemmin ja oppilaan kannalta.

Liikunnanopetuksen tarkoitusta ja tavoitteita kysyttäessä jokainen opiskelija toi molemmissa haastatteluissa esille enemmän kuin yhden tavoitteen. Useimmin mainittuja tavoitteita olivat liikuntainnostuksen virittäminen ja liikunnan arvostaminen, liikunnanilo, oppilaiden aktivoiminen liikkumaan koulussa ja sen ulkopuolella sekä liikuntataitojen oppiminen. Vuonna 1996 toteutetussa opettajakyselyssä (n = 249) havaittiin sekä liikunnan- että luokanopettajien pitäneen liikunnanopetuksen kaikkein tärkeimpinä tavoitteina liikunnan ilon kokemista ja myönteisen liikunta-asenteen omaksumista (Heikinaro-Johansson & Telama 2005).

Opetusharjoitteluvaiheen haastattelussa liikunnan arvostamista ja liikuntainnostuksen virittämistä painotettiin hieman enemmän kuin aineopintovaiheen haastattelussa. Kolme neljästä opetusharjoittelijasta korosti, että koululiikunnan tulisi saada oppilaat liikkumaan myös vapaa-aikanaan. Kaksi opiskelijaa viittasi aineopintovaiheessa kunnon kehittämisen tavoitteeseen, mutta opetusharjoitteluvaiheessa sitä ei mainittu lainkaan. Aiemmissä ulkomaisissa tutkimuksissa opiskelijat ovat etenkin opintojen alkuvaiheessa maininneet sen, että liikunta antaa mahdollisuuden virkistytymiseen, (Placek, Dodds, Doolittle, Portman, Ratliffe & Pinkham 1995; Ryan, Bridges & Yerg 2000) mutta tähän tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajaopiskelijat eivät nostaneet tällaista tavoitetta esiin.

Opetusharjoitteluvaiheessa kaksi opiskelijaa viittasi kognitiivisiin tavoitteisiin ja lisäksi kaksi opiskelijaa toi esille persoonalliseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyviä tavoitteita. Tällaisia tavoitteita ei tuotu esille vielä aineopintovaiheen haastattelussa. Opettajaopiskelijoiden käsitykset liikunnanopetuksen tavoitteista näyttivät monipuolistuneen ja laajentuneen koulutuksen myötä. Niiden voidaan katsoa olevan myös yhteneviä perusopetuksen ja lukion liikunnan valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa, jossa keskeiseksi päämääräksi asetetaan liikunnallisen ja terveellisen elämäntavan omaksuminen (Opetushallitus 2003; 2004).

Oppilaskeskeisten ja konstruktivistista oppimiskäsitystä edustavien ihanteiden vahvistuminen opiskelijoiden käsityksissä tuli esiin erityisesti, kun heitä pyydettiin kuvailemaan omaa opetustapaansa. Opetusharjoittelijat puhuivat oppilaiden aktivoinnista, halusta saada oppilaat ajattelemaan, valmiiden vastausten välttämisestä, oppilasta lähellä olemisesta, yhteistoiminnasta ja yhdessä tekemisestä, oppilaiden kuuntelusta ja ideoiden huomioimisesta, oppilaiden omatoimisuuden korostamisesta ja pyrkimyksestä oppilaskeskeisten opetusmenetelmien käyttöön. Vastaavanlaisia piirteitä esiintyi aineopintovaiheen haastattelulausunnoissa hyvin vähän, mutta opetusharjoitteluvaiheessa jokainen neljästä opiskelijasta viittasi ainakin jossakin määrin oppilaskeskeisiin ihanteisiin. Opetusharjoitteluvaiheessa opiskelijoiden käsitys omasta opetustavasta oli myös aikaisempaa pohditumpi ja konkreettisemmin ilmaistu. Opetusharjoittelijoiden kuvauksiin sisältyi didaktiikkaan ja opetusmenetelmiin liittyviä esimerkkejä, kun taas aineopintojen vaiheessa kuvaukset jäivät usein yleisemmälle tasolle.

Edellä kuvattuja tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon, etteivät opiskelijoiden oppilaskeskeiset käsitykset ja ihanteet tarkoita suoraan oppilaskeskeistä opetuksen toteutusta. Opettajaopiskelija ei välttämättä käyttäydy pedagogisen ajattelunsa mukaisesti (Pitkaniemi 1998; Tigchelaar & Korthagen 2004). Pitkaniemi (1998, 36–37) totesi tutkimuksessaan, että opettajaksi opiskelevien käyttöteoriat ja opetusta koskevat ihanteet, eivät välttämättä erottele ekspertin ja noviisin tavalla toimivia, vaan erot ilmenevät ennemminkin siinä, miten käyttöteoriaa ilmenetään opetuksen toteutuksessa. Oppilaslähtöiset käsitykset muodostavat

yhden perusedellytyksen oppilaslähtöiselle opetukselle mutta eivät vielä takaa vastaavan opetuksen toteutumista.

Liikunnan opetusharjoittelijat näkivät omassa opettamisessaan vahvuuksina erityisesti opetuksen organisoinnin, toiminnan aikaansaamisen sekä ryhmän- ja tilanteenhallinnan. Opettajapersoonaan liittyviksi vahvuuksiksi opetusharjoittelijat nimesivät iloisuuden, huumorintajun sekä innostamisen ja kannustamisen taidon. Vuorovaikutustaitojen vahvuuksiksi koettiin kuuntelun taito, kyky ottaa huomioon oppilaiden mielipiteitä ja luoda positiivinen ilmapiiri. Kehitettävää opetusharjoittelijat sanoivat olevan oppilaantuntemuksessa, tilanteenmukaisessa toiminnassa, opetus-oppimistilanteen havainnoinnissa, palautteenannossa, erilaisten opetusmenetelmien käytössä sekä joidenkin aiheisältöjen tuntemuksessa. Myös nämä kuvaukset opettajaksi opiskelevien vahvuuksista ja kehitystarpeista kertovat osaltaan heidän ammatillisen kehittymisensä vaiheesta. Huomio ei opetusharjoittelijoilla ole enää korostuneesti opettajan persoonaan liittyvissä henkilökohtaisissa ominaisuuksissa, vaikka niitäkin kyllä mainitaan (vrt. Widjeskog & Perkkilä 2008, 59). Vahvistusta opettajan roolille on alettu etsiä myös minän ulkopuolelta, kuten opetuksen toteutukseen ja oppilaiden oppimiseen liittyvistä tekijöistä.

Kolme opetusharjoittelijaa nimesi liikunnanopettajakoulutuksen keskeisimmäksi anniksi eri liikuntamuotojen ja -lajien monipuoliset sisältötiedot ja -taidot. Aineenopettajakoulutukselle ominaisesti opetettavalla aineella eli liikunnalla on vahva asema koulutuksen sisällöissä. Pedagogiset opinnot ja erityisesti opetusharjoittelut koettiin myös tärkeiksi. Niistä oli saatu tietoja ja taitoja, joita sovellettiin omassa opetuksessa, sekä varmistusta ja vahvistusta omaan opettajanajatteluun. Kaksi opiskelijaa uskoi, että opiskeluvuosiin oli sisällytynyt monenlaista ihmisenä ja samalla myös opettajana kasvamista. Toinen heistä kertoi, että oli oppinut syvemmin ajattelemaan sitä, miksi toimii opettajana tietyllä tavalla ja mihin sillä pyrkii. Koulutuksen tavoittelemaa pedagogisen ajattelun kehittymistä oli siis opiskelijan oman kokemuksen mukaan tapahtunut.

Kahdella haastatelluista opetusharjoittelijoista oli selvänä toiveena ja tavoitteena liikunnanopettajan ammatti. Yksi opetusharjoittelijoista näki vaihtoehtoikseen joko liikunnanopettajan tai valmentajan työn tai näiden yhdistelmän. Neljäs harjoittelijoista kertoi motivaationsa liikunnanopettajan työhön vaihdelleen koulutuksen aikana. Hän uskoi hakeutuvansa liikunnanopettajaksi valmistumisensa jälkeen, mutta kertoi haaveekseen oman kuntoliikuntayrityksen perustamisen. Nikkolan (2007) mukaan on varsin yleistä, että opettajaksi opiskelevat epäilevät omaa ammatinvalintaansa opintojen aikana. On luonnollista, että nuoret aikuiset harkitsevat ammattiaan. Koulutuksen myötä opettajan työ saattaa myös näyttäytyä aiempia mielikuvia vaativampana työnä. (Nikkola 2007) Uranvalintaan vaikuttavat monet tekijät, ja sitä voidaan luonnehtia pitkäaikaiseksi, läpi elämän jatkuvaksi prosessiksi eikä vain tiettyyn valintatilanteeseen rajautuvaksi tapahtumaksi (Jussila & Lauriala 1989, 14). Tehtyjen selvitysten mukaan valmistuvat liikunnanopettajat sijoittuvat joka tapauksessa erittäin hyvin työelämään ja noin 90 % toimii opetustehtävissä eri kouluasteilla ja oppilaitoksissa (Nupponen, Herwa, Koponen & Laakso 2000; Tauriainen 2004).

Kaikki neljä opetusharjoittelijaa uskoivat valmiuksiinsa selvittää liikunnanopettajan työssä. Jonkin verran pohdittiin sitä, miten uutena opettajana tulee tottumaan koulun käytänteisiin ja koulunpitoon liittyvään muuhun työhön. Itse liikunnan opettamisen uskottiin sujuvan hyvin, mutta hyvän suhteen luominen

oppilaisiin koettiin haasteellisemmaksi. Osa opetusharjoittelijoista pohti myös sitä, miten esimerkiksi huume- ja päihdeongelmat ja perheiden rikkonaisuus tulevat vaikuttamaan työhön. Eri yhteyksissä onkin tuotu esille, että koulun ja opettajien ongelmat eivät varmastikaan liity opetettavan sisällön hallintaan vaan siihen, että ollaan valmistautumattomia elävän todellisuuden ongelmien kohtaamiseen (esim. Laine 2004, 251).

Kaiken kaikkiaan haastatellut opetusharjoittelijat suhtautuivat tulevaan työhönsä luottavaisesti ja optimistisesti. Myös laajempi selvitys liikunnanopettajaopiskelijoiden (n = 183) ammatillisista valmiuksista osoitti, että koulutuksesta valmistuvilla on myönteinen kuva sekä omasta ammatillisesta pätevyystään että tulevasta työstä. Valmistuvien opettajaopiskelijoiden ajattelusta kuvastui myönteinen suhtautuminen oppilaisiin ja usko omaan kykyihin liikuntakasvattajana. (Johansson, Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Palomäki & Huovinen 2009). Osaksi tulokset voivat kertoa siitä, että opettajaksi opiskelevat ovat epärealistisen optimistisia tulevaa työtä kohtaan ja uskovat, etteivät muiden kohtaamat vaikeudet osu heidän kohdalleen (Weinstein 1988). Joka tapauksessa on tärkeää, että tuleva opettaja uskoo kasvattajan työn mahdollisuuksiin ja merkitykseen. Opettajaidentiteetin ja opettajan elämäntehtävän reflektointi ja tiedostaminen ovat koulutuksen keskeisiä tavoitteita, vaikkakin muutosten saavuttaminen näillä ammatillisen kehittymisen syvillä alueilla on haasteellista (Korthagen 2004).

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Kohti oppilaslähtöistä pedagogista ajattelua

Tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymistä oppilasnäkökulmasta voi pitää yhtenä tärkeimmistä tavoitteista opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun kehittämisessä. Oppilaita koskevan tiedon merkitys opettajan toiminnassa ja erityisesti opetuksen tilannekohtaisessa soveltamisessa on todettu useissa tutkimuksissa (mm. Griffey & Housner 1999; Marland & Osborne 1990). Seurantatutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajaopiskelijoiden (n = 4) pedagogisessa ajattelussa tapahtui koulutuksen edetessä myönteistä kehitystä. Oppilasnäkökulma vahvistui sekä opetustilanteeseen liittyvässä ajattelussa että opetusta koskevissa käsityksissä. Opetusharjoitteluvaiheessa opettajaksi opiskelevien huomio oli siirtynyt omasta opetuskäyttäytymisestä kohti opettaja-oppilas -vuorovaikutusta. Osa opetusharjoittelijoista kiinnitti kuitenkin vähän huomiota oppilaiden oppimisen arviointiin.

Opetusharjoittelijan ongelmana oppilaslähtöisessä päätöksenteossa ovat usein hänen rajalliset tietonsa oppilaista ja heidän oppimisestaan (ks. Woods, Goc Karp & Escamilla 2000). Pedagogisen sisältötiedon karttuessa noviisiopettajalla on mahdollisuus oppia tekemään entistä tarkoituksenmukaisempia nopeita päätöksiä opetustilanteessa (Hall & Smith 2006). Opiskelijoille tulee tarjota jo koulutuksessa riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia oppilaantuntemuksen kehittämiseen, niin että heille kehittyä ymmärrystä erilaisten oppilaiden tarpeista ja kiinnostuksen kohteista (O'Sullivan 2003).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että esimerkiksi pitkäkestoinen, ohjattu kummiluokkaharjoittelu voi antaa hyvät mahdollisuudet oppilaantuntemuksen ja opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen kehittämiseen. Myös opiskelijoilta myöhemmin, vuosina 2006–2008, saatu palaute kummiluokkaharjoittelusta on vahvistanut tätä näkemystä. Aiemmin esimerkiksi Reynolds (1992) on raportoinut tutkimusyhenteenvedossaan, että pidemmät työskentely- ja harjoittelujaksot oppilaiden kanssa sekä oppilaisiin kohdistettu havainnointi ja tiedonkeruu voivat kehittää noviisiopettajan kykyä soveltaa oppilastietoja pedagogisissa ratkaisuis-

sa. Opetusharjoittelijan puutteelliset tiedot oppilaiden kiinnostuksenkohteista, asenteista ja käyttäytymisen syistä voivat johtaa ongelmiin esimerkiksi oppilaiden motivoinnissa ja lisätä häiriökäyttäytymistä (Rikard & Knight 1997).

Seurantatutkimuksessa havaittiin, että oppilastekijöistä johdetut perustelut opettajan ratkaisuille olivat lisääntyneet opetusharjoitteluvaiheessa ja että liikunnan opetusharjoittelijat tuottivat näitä perusteluja hieman enemmän kuin opettajasta lähteviä perusteluja (46 % vs 41 %). Opettajaksi opiskelevia tulisi rohkaista oppilaslähtöiseen päätöksentekoon tuntitilanteissa. Tällöin myös liiallinen tunti-suunnitelmaan takertuminen ja suoraan suunnitelmasta johdettu päätöksenteko todennäköisesti vähenee. (Hall & Smith 2006)

Opetuksen suunnitteleminen, melko tarkastikin, on aloittelevalla opettajalle keskeinen keino ottaa haltuun ja pyrkiä ennakoimaan tulevan opetustilanteen monia tekijöitä. Suunnitelman tulisi toisaalta olla niin tarkka, että opettaja kykenee toimiaan sen perusteella tavoitteellisesti ja uskottavasti ja toisaalta niin väljä, että se ei estä tilanteen ja oppilasvihjeiden edellyttämiä poikkeamia ja joustoja suunnitelmasta. Jo suunnitteluvaiheessa opettajaksi opiskelevaa tulisi ohjata pohtimaan, miltä pohjalta valinnat ja päätökset syntyvät, eli onko suunnittelu enemmän sisältö- kuin oppilaslähtöistä. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004) Voi myös kysyä, ovatko opetusharjoittelun ohjauksen haasteena pikemminkin harjoittelijoiden liian hienot, tarkat ja yksityiskohtaiset suunnitelmat kuin se, että opetuksen suunnitteluun ei paneuduttaisi riittävästi. Ehkä harjoittelussakin laadittujen suunnitelmien pitäisi olla lähempänä opettajien työssään käyttämiä suunnitelmia (Hall & Smith 2006), pohjautua enemmän ”yksinkertainen on kaunista” -periaatteeseen ja sisältää myös epävarmuutta ja vaihtoehtoja. Tällöin opetuksen toteutuksessa jäisi todennäköisesti enemmän tilaa oppilaiden reaktioille, tilanteessa syntyvälle vuorovaikutukselle ja luoville ratkaisuille eikä harjoittelijan tarvitsisi ponnistella muistaakseen, mikä tempu tulisi ohjelmassa seuraavaksi suorittaa.

Opettaja-oppilas -vuorovaikutus on haaste sekä kokeneelle opettajalle että erityisesti opetusharjoittelijalle, joka toimii rajatussa harjoittelun aika- ja kontekstikehyksessä. Esimerkiksi Barney (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että liikunnan opetusharjoittelijoiden vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli luonteeltaan pääasiassa positiivista mutta lyhytkestoista, yleistä ja ei-persoonallista. Havaintojen mukaan opetusharjoittelijat eivät osanneet käyttää vuorovaikutustilanteita riittävästi hyväkseen ja esimerkiksi palautteen laadussa ja oppilaiden nimien käytössä olisi ollut kehitettävää. Griffey ja Housner (1999) ovat todenneet harjoittelijoiden kaipaavan tukea oppilaiden ohjaamiseen ja siihen, että he oppivat rohkeammin käyttämään ohjauksessa hyödykseen erilaisia pedagogisia keinoja, kuten kannustamista, kehumista, kysymysten esittämistä ja oppilaiden yksilöllistä huomiointia. Nikkola ja Räihä (2007) toteavat ytimekkäästi, että kyvykkyyttä toisen ihmisen kohtaamiseen tulee opiskella systemaattisesti läpi opettajankoulutuksen.

Klemola (2009) selvitti tuoreessa väitöstutkimuksessaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelun merkitystä liikunnanopettajakoulutuksen osana. Tutkimukseen osallistuneet liikunnan opetusharjoittelijat (n = 17) totesivat tulleen tietoisemmiksi vuorovaikutustaitojen keskeisyydestä opettajan työssä sekä pohjineensa omaa tapaansa olla kontaktissa oppilaiden kanssa. Lisäksi onnistumiset vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa näyttivät vahvistavan opetusharjoittelijoiden ammatti-identiteettiä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelu kuuluu nykyisin kaikkien liikunnan-

opettajaopiskelijoiden koulutukseen jo ensimmäisenä opintovuonna ja lisäksi opetusharjoitteluvaiheessa. Tämän tutkimuksen seurantaan osallistuneet opiskelijat olivat suorittaneet ennen opetusharjoittelua vaihtelevasti vuorovaikutusopintoja (0–3 ov), sillä ne olivat koulutuksessa aikaisemmin valinnaisia kursseja. Lisäksi vain yksi opiskelija oli osallistunut syventävälle vuorovaikutuskurssille opetusharjoitteluvaiheessa.

Yksilöllisen oppilaantuntemuksen ja kohtaamisen saavuttaminen sekä keskusteluyhteyden luominen suuren oppilasjoukon kanssa on erityisesti aineenopettajien haasteena (Hovila 2004, 61). Perusopetukseen on annettu suositus, jonka mukaan ryhmä koko ei saisi ylittää 20:tä oppilasta (Opetusministeriö 2007a, 46). Opetusministeriön 7.10.2008 julkaiseman ryhmäkokoselvityksen mukaan liikunta oli perusopetuksen 8. luokalla oppiaine, jossa esiintyi eniten (11 %) todella suuria, 25–34 oppilaan ryhmiä. Lisäksi liikunnan ryhmistä 45 % oli vähintään kahdenkymmenen oppilaan ryhmiä. Ryhmäkokosuosituksen noudattaminen ja liikuntatuntien määrällinen lisäys antaisivat liikunnanopettajille entistä paremmat mahdollisuudet oppilaslähtöiseen liikunnanopetukseen, liikuntaneuvontaan ja liikunta-aktiivisuuden tukemiseen oppilaiden yksilöllisen tarpeiden ja toiveiden lähtökohdista. Näistä ratkaisuista voisivat hyötyä erityisesti passiiviset, vähän liikkuvat oppilaat.

7.2 Menetelmiä pedagogisen ajattelun kehittämiseen

Seurantatutkimuksen molemmissa vaiheissa kävi ilmi, että videon katsominen paljasti opettajaksi opiskeleville oppilaiden toiminnasta asioita, joita he eivät olleet opetuksen aikana huomanneet. Video antoi uuden mahdollisuuden esimerkiksi oppilaiden liikuntasuoritusten arviointiin, ja str-tilanteiden aikana syntyikin oivalluksia esimerkiksi siitä, miksi oppilailta oli ongelmia tehtävissä. Opetusten videointi ja analysointi on yksi tehokas keino lisätä opettajaksi opiskelevien tietoisuutta sekä omasta opetuskäyttäytymisestä että erityisesti oppilaiden tuntitoiminnasta ja oppimisesta (myös Atjonen 1998, 69; Harford & MacRuairc 2008).

Tutkimuksen aikana havaittiin, että str-menetelmällä ei ollut pelkästään tutkimuksellista arvoa, vaan sillä oli myös opettajaksi opiskelevan havaintoja laajentava ja itsereflektiota virittävä vaikutus. Omien ajatusten ja havaintojen äänen tuottaminen str-tilanteessa ohjasi opiskelijaa keskittyneeseen tilanteen uudelleen elämiseen ja kokemusten käsittelyyn. Videon avulla käyty str-haastattelun tyyppinen ohjauskeskustelu on esimerkiksi opetusharjoittelussa vaihtoehtoisena perinteisemmälle palautekeskustelulle, jossa opiskelijan rooliksi jää helposti olla enemmän palautteen vastaanottaja kuin sen aktiivinen, itsereflektiivinen tuottaja. Myös ohjaavalle opettajalle tarjoutuu paremmat mahdollisuudet päästä selville opetusharjoittelijan pedagogisesta ajattelusta ja niistä perusteluista, joihin hän toimintansa pohjaa. Whitehead ja Fitzgerald (2007) esittävät jonkin verran vaativampaa sovellusta, jossa sekä ohjaavalta opettajalta että opetusharjoittelijalta videoidaan oppitunti ja molempien pohjalta käydään reflektiokeskustelu. Tausta-ajatuksena on ohjaajan roolin muuttuminen ohjeiden ja palautteen antajasta kanssaooppijaksi ja yhteistyökumppaniksi.

Käyttökelpoinen voisi olla myös Ethellin ja McMenimanin (2000) kehittämä kognitiivisen intervention menetelmä. Sen ideana on päästää opettajaksi opis-

kelevat tutustumaan kokeneen opettajan pedagogiseen ajatteluun (myös Whitehead ja Fitzgerald 2007). Ensin opettajaksi opiskelevat katsoivat videoidun tunnin, jonka kokenut opettaja oli opettanut, ja sen jälkeen he saivat kuulla nauhan, jossa opettaja reflektoi opetuksenaikaista ajatteluaan ja ratkaisujaan. Opettajaksi opiskelevat kokivat, että pelkkä tapahtuminen tarkkailu ei auttanut heitä oivaltaamaan niitä aikomuksia, joita opettajan opetuskäyttäytymisen taustalla oli, mutta opettajan reflektion kuuleminen teki pedagogista ajattelua näkyväksi.

Videopalautteen mahdollisuuksia soisi käytettävän enemmän ja tehokkaammin hyödyksi opettajankoulutuksessa. Kansainvälisten tutkimusjulkaisujen perusteella onkin viime vuosina ollut havaittavissa lisääntyntä kiinnostusta videon hyödyntämiseen opettajia koulutettaessa (Greenwalt 2008; Harford & MacRuairc 2008; Newhouse, Lane & Brown 2007; Whitehead & Fitzgerald 2007). Tähän on saattanut vaikuttaa osaltaan digitaalisen kuvaustekniikan kehittyminen ja yleistyminen. Liikunnanopetuksessa videopalautteen merkitystä lisää se, että opetus-oppimistapahtuma on luonteeltaan toiminnallinen ja näkyvä. Lisäksi liikunnassa tapahtuu paljon ja nopeasti; esimerkiksi oppilaiden liikuntasuoritusten havainnointi on tunteilanteessa haastavaa, mutta videon kautta opettaja voi tarkastella tilanteita rauhassa ja tarvittaessa palata niihin uudelleen.

Opetustilanteen videointi voi aluksi tuntua monesta opetusharjoittelijasta jännittävältä tai jopa ahdistavalta. Yleensä kamera kuitenkin nopeasti unohdetaan opetusharjoittelijan ja oppilaiden mielestä sen jälkeen, kun tunti on lähtenyt käyntiin. Videointiin liittyvää ahdistusta voi vähentää esimerkiksi ns. vertaisvideoinnilla, jossa opetusharjoittelijat vastavuoroisesti käyvät videoimassa toistensa tunteja (Harford & MacRuairc 2008).

Tärkeän näkökulman videon vaikutuksiin tarjoaa Lehtosen (2008) väitöskirja, jossa videointeja käytettiin perhetyön menetelmänä. Lehtosen mukaan videon avulla on mahdollista kokea ns. positiivinen kuvashokki. Keskeistä videon käytössä oli myönteisten ja toimivien asioiden löytäminen vuorovaikutuksesta sekä ohjaaminen piilevien voimavarojen löytämiseen. Tällainen myönteinen näkökulma ja pyrkimys opettajaidentiteetin vahvistamiseen tulisi olla selvästi esillä myös opettajankoulutuksen piirissä tapahtuvissa opetuksen videoinneissa. Näitä voimaannuttavia kokemuksia saattaisivat tarvita monet työelämässäänkin olevat opettajat, ja videointeja voisi hyödyntää täydennyskoulutuksessa jatkuvan ammatillisen kehittymisen tukena.

Tutkimuksen tulokset puoltavat erilaisten observointimenetelmien tarpeellisuutta videopalautteen tukena (osatutkimukset I ja II). Observointimenetelmät auttavat opiskelijaa suuntaamaan huomiota monipuolisesti erilaisiin asioihin opetuksessa, ja näin ne voivat laajentaa pedagogisen ajattelun näkökulmia. Observointimenetelmien etuna on myös se, että reflektiomateriaalin lisäksi opiskelijalle voidaan niiden avulla tarjota konkreettisia välineitä opetuksen kehittämiseen. Liikunnanopetuksen tarkkailuun ja analysointiin kehitetty LOTAS-observointiohjelma on todettu koulutuksessa hyödylliseksi ja mielekkääksi työkaluksi. LOTAS on saanut opiskelijoilta kiitosta etenkin palautteen puolueettomasta luonteesta ja siitä, että opetuksenaikaisesta toiminnasta muodostuu observointitulosten perusteella selkeä kokonaiskuva (Palomäki 2003, 104).

Kouluharjoitteluviikon aikana liikunnanopettajaopiskelijat saivat tehtäväkseen käyttää erilaisia observointimenetelmiä (liite 5) tunteja tarkkaillessaan. Osa opiskelijoista koki systemaattisen observoinnin menetelmien käytön työlääksi ja vaikeaksi kenttäharjoittelun aikana, ja 40 % opiskelijoista koki saaneensa obser-

vointitehtävästä vain vähän tai ei lainkaan hyötyä (osatutkimus III). Observointimenetelmien suunnittelussa ja soveltamisessa koulutuskäyttöön on erityisenä haasteena se, että menetelmät eivät saisi olla liian työläitä suhteessa saavutettavaan hyötyyn, ja lisäksi niiden käytön tulee olla suhteellisen nopeasti opeteltavissa. Opiskelijoiden ohjaaminen erilaisten opetuksen tutkimusmenetelmien käyttöön on joka tapauksessa perusteltua myös kenttäharjoittelussa. Tutkiva opettajuus voi siirtyä osaksi opettajan arkea vain, jos siihen on harjaannuttu jo koulutuksen eri vaiheissa. Lisäksi tällaisen tutkimuksellisen otteen tuominen kentälle voi auttaa omalta osaltaan kuroma umpeen opettajankoulutuksessa usein koettua teoria-käytäntö -kuilua. Kuten Tynjälä (2007) korostaa, kokeuksellinen tieto ei yksin riitä silloin, kun tavoitteena on reflektiivisten ja toimintaa kehittävien ammattilaisten kouluttaminen, vaan tarvitaan myös käsitteellistä ymmärrystä ja valmiuksia toiminnan kriittiseen arviointiin.

Toisaalta on syytä pohtia kriittisesti sitä, missä vaiheessa koulutusta ja millä tavalla opiskelijat ovat tutkivaa otetta valmiita hyödyntämään. Esimerkiksi monille kouluharjoitteluviikkoon osallistuneille toisen vuosikurssin opiskelijoille pääasiallinen ja riittävä tehtävä harjoittelussa näytti olevan se, että he pääsivät opettamaan itsenäisesti ja kokeilemaan ”omien siipiensä kantavuutta” toiminnassa oppilaiden kanssa. On ymmärrettävää, ettei opiskelija ole ammattillisen kehittymisen alkuvaiheessa erityisen kiinnostunut opetuksen tutkimisesta, jos toisessa vaakakupissa painaa huoli siitä, miten selviän käytännön opetustilanteissa. Tutkiva opettaja -kurssin aikana on havaittu, että opiskelijat, joilla on jo opetuskokemusta, oivaltavat observointimenetelmien hyödyt ja sovellusarvon usein helpommin kuin opiskelijat, joilla tällaista käytännön heijastuspintaa ei ole. Monesti opetuskokemusta omaavat opiskelijat osaavat ja uskaltavat olla observointimenetelmiä kohtaan myös kriittisiä, kun taas joillekin opiskelijoille kurssin anti saattaa jäädä mekaanisesti suoritettujen tehtävien tasolle.

7.3 Opetusharjoittelun muodot ja mahdollisuudet

Tulokset osoittivat, että toisen vuoden liikunnanopettajaopiskelijat pitivät kenttäharjoittelua hyödyllisenä ja kiinnostavana osana koulutusta. Tyytyväisimpiä harjoitteluunsa olivat opiskelijat, jotka olivat saaneet sopivasti vastuuta opetuksesta sekä kokeneet onnistumisia opetustehtävissä ja oppilaiden kanssa toimiessaan. Vuorovaikutussuhde koulun liikunnanopettajaan sekä häneltä saatu luottamus, tuki ja kannustus olivat myös merkittäviä tekijöitä myönteisten harjoittelukokemusten takana. Kenttäharjoitteluilla näytti olevan erityistä merkitystä opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin muotoutumisessa, ja useimmat kokivat sen motivoineen tulevaan opettajan työhön. (osatutkimukset III ja IV)

Opetusharjoittelujen suunnittelussa on tärkeää pohtia erilaisia rakenteellisia ja ajoitukseen liittyviä vaihtoehtoja, jotta koulutuksen tarjoama formaalitieto ja käytännön opetuskokemukset kohtaisivat ja integroituisivat tarkoituksenmukaisella tavalla (O’Sullivan 2003). Kenttäharjoittelun ajoittaminen liikunnanopettajakoulutuksen toiseen opintovuoteen on ollut opiskelijoiden kokemuksen mukaan onnistunut ratkaisu. Sekä kouluharjoitteluviikkoon että kummiluokkaharjoitteluun osallistuneet opiskelijat kokivat harjoittelun antaneen mahdollisuuden kokeilla koulutuksen oppeja käytännössä ja tarjonneen koulumaailman

näkökulmaa jo opittuun. Erityisesti viikoittainen kontakti kummiluokkaan näytti tarjoavan hyvät mahdollisuudet teoriaopintojen ja käytännön harjoittelukokemusten kohtaamiselle.

Teoria–käytäntö-yhteyksien löytyminen harjoittelussa on, paitsi sen ajoitukseen, rakenteeseen ja sisältöihin liittyvä kysymys, erityisesti harjoittelun ohjauksen haaste. Pedagogiset teoriat ja käsitteet eivät itsestään siirry pedagogiseen toimintaan, vaan opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja yhdessä pohtimista erilaisissa käytännön tilanteissa (Patrikainen 2005). Tighelaar ja Korthagen (2004) esittävät, että teorian ja käytännön integroitumista voidaan opettajakoulutuksessa edistää tuloksekkaasti käsittelemällä ja refleктоimalla opettajaopiskelijoiden omia opetuskokemuksia ja opetuskäyttäytymistä, tukemalla opiskelijoiden välistä yhteistyötä ja vertaisoppimista sekä ottamalla opettajaopiskelijoiden käsitykset, uskomukset, tunteet ja tottumukset ammatillisen kehittymisen lähtökohdaksi. Tynjälän (2007) mukaan olennaista on, että opiskelijat ottavat haltuunsa ydinkäsitteitä tai käsitteellisiä viitekehyksiä, joita he voivat soveltaa ja arvioida käytännön tilanteissa. Teorian käytännöllistäminen ja käytännön teoretisoiminen voivat tapahtua reflektoiden esimerkiksi ohjaustilanteessa, ryhmäkeskustelussa tai oppimispäiväkirjassa.

Integratiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan sitä, että koulutuksessa luodaan kytkeviä harjoittelujen ja muiden kurssien välille sekä pyritään sisällyttämään kaikkiin opintojaksoihin teoreettisia ja käytännöllisiä aineksia integroiden (Tynjälä 2007, 28–31). Kummiluokkaharjoittelu integroituu liikunnanopettajakoulutuksessa nykyisellään erityisesti kahteen samaan aikaan suoritettavaan opintojaksoon. Tutkiva opettaja -kurssin aikana tutustutaan opetus-oppimistapahtumaa kuvaaviin käsitteisiin ja observointimenetelmiin, joita käytetään ja sovelletaan myös harjoittelussa. Toinen integroitu opintojakso on liikuntapsykologista näkökulmaa antava ”Kasvu, kehitys ja vanheneminen”, jonka kautta ohjataan oppilaiden kehityksen tarkkailuun ja oppilaantuntemuksen lisäämiseen tähtäävä havainnointi- ja haastattelutehtävä.

Kenttäharjoittelujen toteutumisessa ja harjoittelijoiden tehtävissä havaittiin paljon vaihtelua. Kummiluokkaharjoittelua käsitelleessä tutkimuksessa todettiin, että harjoittelukäytäntöjen yhdenmukaistamiseksi tulisi pohtia ohjeistuksen tarkentamista ja harjoittelijoiden ohjauksen lisäämistä (osatutkimus IV). Kummiluokkaharjoittelun ohjauskokemukset ovat osoittaneet, että ainakin osa opiskelijoista on tarkkoja tehtävien ja opetuskertojen tasapuolisesta jakautumisesta. Toisaalta voi kysyä, kuinka yhdenmukaisia ja tasapuolisia harjoittelijoiden tehtävien eri koulu- ja luokkaympäristöissä tulee oikeastaan olla. Käytäntöjen ja tehtävien erilaisuus voidaan nähdä luonnolliseksi osaksi aitoa kouluympäristöä ja opettajan työtä ja näin ollen tulkita kenttäharjoittelun rikkaudeksi ja mahdollisuudeksi.

Harjoittelukokemuksista kävi ilmi myös opiskelijan oman aktiivisuuden merkitys opettajaksi oppimisessa. Opiskelijat, jotka olivat pohtineet ja perustelleet kenttäharjoittelupaikkansa valintaa, olivat olleet aktiivisia harjoittelutehtävien suunnittelussa ja hoitamisessa sekä olivat käsitelleet ja arvioineet kokemaansa, saivat harjoittelusta enemmän irti kuin opiskelijat, jotka syystä tai toisesta lipuivat passiivisemmin harjoittelun läpi (myös Atjonen 1995, 77). Opettajapersoonan kehittäminen on aina myös itsensä kehittämistä, ja siksi opiskelijan aktiivisella roolilla on keskeinen merkitys koulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa (Patrikainen 2005). Myös Laine (2004, 174) huomasi luokanopettajaopiskelijoita

tutkiessaan, että opiskelijan oma tahto ja halu kehittyä nousi koulutuksessa merkittävään asemaan. Opettajaksi kehittyminen on osaltaan identiteetin rakentamista ja itsehallintataitojen kehittymistä, Laine toteaa.

Opiskelijoiden omalla tavoitteenasettelulla ja harjoittelusuunnitelmalla kenttäharjoitteluja voisi suunnata siten, että kunkin opiskelijan opettajaksi kehittymisen vaihe tulisi yksilöllisemmin huomioiduksi (Sarja, Kiviniemi & Hämäläinen 2005). Lähtökohta on, että koulutuksen käytänteet mahdollistavat opiskelijan aktiivisen roolin itsensä kehittämässä ja tarjoavat tukea siihen. Opettajankouluttajien haasteena on aktivoida ja rohkaista erityisesti niitä opiskelijoita, jotka tahtovat syystä tai toisesta omaksua passiivisemmän roolin ja joiden on vaikea ottaa vastuuta omasta ammatillisesta kehittymisestään.

Yksi opetusharjoittelun keskeisistä tavoitteista on tarjota opettajaksi opiskelevalle mahdollisuus tutkia ja reflektoida omia käsityksiään opettamisesta, oppimisesta, koulusta ja kasvatuksesta (Curtner-Smith & Sofo 2004; Posner 2000, 21–25). Garrett ja Wrench (2008) sovelsivat liikunnanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa kriittisen pedagogiikan näkökulmaa pyrkiessään vaikuttamaan opiskelijoiden ennakkokäsityksiin ja toimintamalleihin. Harjoittelun ohjauksen tavoitteena oli, paitsi tukea opiskelijan reflektiota, myös rohkaista opiskelijaa kyseenalaistamaan perinteisiä opetusmenetelmiä, ohjata opiskelijaa ”tekemään toisin” ja kehittämään liikuntakasvatusta. Tutkimuksen mukaan suurinta muutostarainta esiintyi niillä opiskelijoilla, jotka kokivat liikuntakasvatuksen itseäänselvyytenä ja itseoikeutettuna. Heidän mielenkiintonsa oli ensisijaisesti urheilun ja liikuntataitojen opettamisessa, ja reflektio oli luonteeltaan hyvin teknistä.

Garretin ja Wrenchin (2008) kuvaamia opiskelijoita löytynee myös suomalaisten liikunnanopettajaopiskelijoiden joukosta. On luonnollista, että koulutukseen tuleva opiskelija, jolla on usein paljon kokemuksia urheilu- ja valmennustoiminnasta, näkee liikunnanopetuksen ensisijaisesti liikkumisena ja fyysis-motoristen taitojen opettamisena. Liikunnanopetuksen ja urheiluvalmennuksen erojen tiedostaminen on tuleville opettajille tärkeää. Opettajan ja urheiluvalmentajan rooleissa ja tehtävissä on paljon yhteistä mutta myös eroja, jotka johtuvat toiminnan tavoitteista, sisällöistä, toimintaympäristöstä ja -ajasta sekä osallistujista (Bergmann Drewe 2000). Kummiluokkaharjoittelua ohjanneiden opettajien mukaan liikunnanopetuksen kasvatuksellinen puoli eli kasvatus liikunnan avulla oli monelle toisen vuoden opiskelijalle keskeinen ”uusi” asia (osatutkimus IV). Liikunnan merkitykset ja moninaiset tavoitteet fyysis-motorisesta, psykososiaalisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta konkretisoituvat ja tulevat paremmin ymmärretyiksi harjoitteluympäristössä kuin luennolla opiskellen. Seurantatutkimuksen mukaan opetusharjoittelijoiden käsitykset liikunnanopetuksen tarkoituksesta ja tavoitteista olivat laaja-alaisempia kuin opintojen aikaisemmassa vaiheessa (osatutkimus VI).

Opetusharjoittelujen kehittämisen suunniksi on esitetty sekä harjoittelujen järjestämistä nykyistä enemmän kenttäkouluissa että harjoittelujen monipuolistamista ja valinnaisuuden lisäämistä (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 115). Opettajaksi opiskelevan kannalta parhaana vaihtoehtona voinee pitää sellaista harkittua ja tavoitteellista ohjatun harjoittelun kokonaisuutta, jossa hyödynnetään monipuolisesti sekä harjoittelukoulujen että kenttäkoulujen mahdollisuuksia ja ohjatut harjoittelut integroituvat mielekkäällä tavalla sekä toisiinsa että koulutuksen teoriaopintoihin (ks. Opetusministeriö 2007b, 17–18). Opetusharjoittelun

laajentamista kenttäkouluihin voidaan opettajankoulutuksessa perustella sekä määrällisten että laadullisten tarpeiden pohjalta. Harjoittelukoulujen kapasiteetti ei nykyisinkään riitä huolehtimaan etenkin aineenopettajakoulutuksessa kaikkien harjoittelujen toteuttamisesta. Kenttäharjoittelu voi monipuolistaa koulutuksen opiskeluympäristöjä, luo mahdollisuuksia laaja-alaisen opettajuuden kehittymiseen, edistää työelämäyhteistyötä ja lisää yliopiston ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. (Syrjäläinen & Meri 2007, 3–5)

Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen yhteyteen on vuosina 2004–2006 luotu laaja kenttäkouluverkosto, jonka piirissä tapahtuva harjoittelu on saanut opiskelijoilta myönteisen vastaanoton. Harjoittelun toteuttamiseen kenttäkouluissa liittyy kuitenkin myös haasteita. Hankkeen raportissa keskeisimmiksi haasteiksi mainitaan harjoittelun organisointi ja yhteisten toimintamallien hakeeminen koulujen kanssa, yhteistyön ylläpito, sen laatu ja tavoitteellisuus, ohjaustyön laatu ja ohjaajakoulutus sekä riittävän resurssipohjan vakiinnuttaminen. (Syrjäläinen & Meri 2007, 55–57)

Liikunnanopettajakoulutuksen kummiluokkaharjoittelua toteutetaan selvästi pienemmissä mittasuhteissa kuin edellä mainittua Helsingin lähes 100 koulun ja oppilaitoksen hanketta, mutta silti mainitut haasteet voidaan tunnistaa meilläkin. Kummiluokkaharjoittelussa opiskelijoiden ohjauksen päävastuu on liikuntatieteiden laitoksen ohjaavilla opettajilla, ja kummiluokkien opettajat ovat osallistuneet opiskelijoiden ohjaukseen hieman vaihdellen mm. opettajan opetuskiireistä riippuen. Kummiluokkaharjoittelussa tarjoutuu luonteva paikka ns. erialaiselle ohjaukselle, jota esimerkiksi Kukkonen (2007) on tarkastellut väitöskirjassaan. Luokanopettaja, ainedidaktikko ja opettajaksi opiskelevat tarkastelevat liikunnan opetus-oppimistilannetta omista positioistaan ja voivat tuoda keskusteluun näkökulmia, jotka ovat rikastuttamassa, täydentämässä ja haastamassa toinen toisiaan. Jotta erialainen ohjaus voisi todentua ja toimia kaikissa harjoittelupisteissä, tulisi luokanopettajien roolia kummiluokkaharjoittelun ohjauksessa vahvistaa nykyisestään. Kollegiaalisen yhteistyön ja ohjauksen tueksi olisi varmasti tarpeen järjestää myös ohjaajakoulutusta. Lisäksi säännöllisesti kokoontuvalle yhteistyöfoorumille voisi olla tarvetta, etenkin jos kummikoulujen ja liikunnanopettajakoulutuksen välistä yhteistyötä halutaan syventää esimerkiksi tutkimus- ja kehittämishankkeisiin.

Opetusharjoittelun vaihtoehtoisista toteuttamistavoista voidaan mainita esimerkiksi Kokkolassa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa käytetyt yhdysluokkaharjoittelu, projektiharjoittelu, ulkomailla harjoittelu, erityiskasvatuksen harjoittelu ja omaluokkaharjoittelu (Valli & Isosomppi 2008). Liikunnanopettajakoulutuksessa harjoittelua toteutetaan jo nykyisin varsin laaja-alaisesti. Opiskelijat hankkivat ohjaus- ja opetuskokemuksia päiväkodeissa, perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa sekä aikuisten ja ikääntyvien parissa. Kaikki saavat soveltavan liikunnan kursseilla kokemuksia myös sellaisten lasten ohjaamisesta, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Lisäksi opettajan pedagogisten opintojen harjoittelujaksoista osa on mahdollista suorittaa erityiskoulussa. Mahdollisuus harjoitella kansainvälisessä koulussa on ollut myös pedagogisten opintojen osana.

Kokkolan luokanopettajien aikuiskoulutuksessa toteutettu omaluokkaharjoittelu vaikuttaa mielekkäältä harjoittelumuodolta opettajaopintojen loppuvaiheessa (Valli & Meriläinen 2008). Sen avulla voidaan mahdollisesti lieventää ns. induktiovaiheen ongelmia ja lisäksi välttää opetusharjoitteluun tavallisesti liitty-

viä ”harjoitteluluonteisuuden lieveilmiötä” (Kiviniemi 2003), joista saatiin viitteitä tässäkin tutkimuksessa (osatutkimus V). Omaluokkaharjoittelu on todellisuudessa pitkäkestoinen työharjoittelu, jossa harjoittelija ei ole enää opiskelijan roolissa vaan toimii itsenäisenä opettajana, on vastuussa oppilaistaan ja saa siitä myös palkan. Työelämään siirtymässä olevan opettajaopiskelijan ammatillista kasvua tuetaan aidoissa olosuhteissa mm. tutor-opettajatoiminnalla. Harjoittelun toteuttaminen omassa luokassa asettaa toki myös monenlaisia haasteita etenkin harjoittelun ohjaukselle, koska opiskelijat voivat sijoittua harjoittelemaan hyvinkin kauas opettajankoulutuslaitoksesta, ohjaavista opettajista ja muista opiskelijoista. (Valli & Meriläinen 2008)

Omassa koulussa tapahtuvasta harjoittelusta on saatu myönteisiä kokemuksia myös liikunnanopettajien pätevöittämissä koulutuksissa (PÄTKO), jota toteutetaan Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella. Monimuoto-opiskeluna suoritettavassa koulutuksessa opettajan työssä oppiminen ja työelämään liittyvät kehittämistehtävät ovat keskeisiä toimintaperiaatteita. Pätevöittämissä koulutuksen malli on lähellä ns. konnektiivista koulutusmallia, jota Guile ja Grifiths (2001) sekä Tynjälä (2007) esittelevät. Konnektiivisessa koulutusmallissa työelämäyhteistyö otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon opetussuunnitelmassa ja tavoitteena on, että koulutus ja työpaikat yhdessä loisivat oppimisympäristöjä ja kehittäisivät työelämää.

7.4 Liikunnanopetuksen haasteet ja koulutuksen kehittäminen

Liikunta on yksi suosituimmista oppiaineista kouluissamme (Heikinaro-Johansson & Telama 2005). Peruskoulun yläluokkien oppilaista (n = 879) 80 % suhtautuu koululiikuntaan innostuneesti ja täysin kielteisesti suhtautuvien joukko on varsin pieni (3%) (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008). Terveytensä kannalta liian vähän liikkuvia nuoria on kuitenkin noin puolet ikäluokasta ja viidennes ei liiku lainkaan koulun liikuntatuntien ulkopuolella (Huisman 2004, 73). Koululiikunnan suosioista kertovista tutkimustuloksista huolimatta joudumme valitettavan usein kuulemaan tai lukemaan myös negatiivisista koululiikuntamuistoista. Niiden painuminen lähtemättömästi kokijan mieleen muistuttaa sekä liikuntaoppiaineen kokonaisvaltaisesta ja tunnepohjaisesta luonteesta että opettajan ammatin vaativuudesta ja siitä suuresta eettisestä vastuusta, joka oppilaan kohtaamiseen ja ohjaamiseen liittyy.

Monet tutkimustulokset viittaavat siihen, että liikunnanopettajat ovat tulevaisuudessa entistä suurempien haasteiden edessä: lasten ja nuorten fyysinen kunto heikkenee, ja siitä johtuva oirehdinta lisääntyy, jo lapsilla alkaa näkyä radikaalia jakaantumista paljon liikkuvien ja täysin passiivisten ryhmiin ja oppilasryhmien heterogeenisyys lisääntyy. Arvostettu fyysisen aktiivisuuden ja koululiikunnan tutkija Thomas McKenzie (2007) painottaa, että tulisi kiinnittää erityistä huomiota vähän liikkuviin lapsiin ja nuoriin sekä keskittyä liikunnanopetuksessa sellaisiin toiminnan muotoihin, joita voidaan suoraan hyödyntää myös koulun ulkopuolella ja vapaa-aikana. McKenzién (2007) mukaan koululiikunnassa tulisi opettaa motoristen perustaitojen lisäksi toimintatapoja, jotka lisäävät fyysisestä aktiivisuutta, kannustaa oppilaita huolehtimaan kunnostaan, rohkaista omatoimisuuteen ja opastaa toimimaan turvallisesti eri liikuntapaikoissa.

Kansanterveydellinen näkökulma laajentaa liikunnanopettajan roolia koulussa ja haastaa opettajat kiinnostumaan paitsi koulutyöstä myös oppilaittensa kokonaisvaltaisemmasta hyvinvoinnista ja vapaa-ajankäytöstä (McKenzie 2007). Suomessa opetusministeriö on esittänyt, että liikunnanopettajien toimenkuvaa tulisi tulevaisuudessa kehittää ”fyysisen hyvinvoinnin ammattilaisen suuntaan”, jolloin liikunnanopettajat voisivat ottaa nykyistä suuremman vastuun koko koulun terveysliikunnasta, toimintakulttuurin liikunnallistamisesta sekä henkilökohtaisesta liikuntaneuvonnasta (Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista 11.12.2008).

Koulutuksen tavoitteistossa ”liikunnanopettaja laaja-alaisena hyvinvoinnin asiantuntijana” on näkynyt jo 2000-luvun alkupuolelta lähtien. Tavoitteeseen on pyritty vastaamaan kehittämällä koulutuksen sisältöjä laaja-alaisesti monitieteiset lähtökohdat huomioiden. Laaja-alaisen sisältötiedon lisäksi koulutuksessa on painotettu vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, pedagogista ja didaktista osaamista, tutkivaa otetta työhön sekä kykyä kohdata erilaisuutta. Jotta koulutus voisi vastata tulevaisuudessa entistä paremmin liikunnanopetuksen kansanterveydelliseen haasteeseen, tulee aiheelliseksi pohtia mm. terveysliikuntaan, liikuntaneuvontaan, työkykyyn ja ergonomiaan liittyvien sisältöjen vahvistamista koulutuksessa. Nytkin näitä sisältöjä jo opiskellaan mutta enimmäkseen valinnaisilla kursseilla, jotka eivät tavoita kaikkia liikunnanopettajaksi valmistuvia.

Edellä mainitut ajankohtaiset näkökulmat antavat osaltaan lisää painoarvoa sille, että opettajaksi opiskeleville tulee tarjota jo koulutuksessa monia mahdollisuuksia erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja oppilaantuntemuksen kehittämiseen. Liikunnanopettajalla tulee olla kykyä ymmärtää erilaisia syitä ja motiiveja, jotka vaikuttavat lasten liikkumiseen tai liikkumattomuuteen. Opettajalla tulee olla kykyä eläytyä myös liikunnallisesti passiivisen tai heikon oppilaan asemaan, jotta hänellä olisi herkkyyttä tukea myös näiden oppilaiden liikunta-aktiivisuutta. Lisääntyvä tietoisuus oppilasnäkökulmasta auttaa opettajaksi opiskelevaa pedagogisen ajattelunsa ja opetuksensa kehittämisessä oppilaslähtöiseksi. Hyvä oppilaantuntemus, pedagoginen ja didaktinen tieto-taito sekä sisällönhallinta antavat mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen ja sellaisten oppimisympäristöjen luomiseen, joissa oppilaat voivat osallistua tasavertaisesti kykyjensä ja taitojensa mukaisesti.

Liikunnanopettajakoulutuksen pedagogis-didaktisesti orientoituneen koulutusmallin vaikuttavuudesta ja tuloksellisuudesta on saatu myönteisiä viitteitä sekä tässä tutkimuksessa että muissa viimeaikaisissa selvityksissä (Johansson, Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Palomäki & Huovinen 2009; Nupponen, Herwa, Koponen & Laakso 2000; Tauriainen 2004). Opetuksen kehittämisessä on liikunnanopettajakoulutuksessa tehty monelta osin arvokasta työtä (Research Evaluation Report 2005, 71). Sitä vastoin koulutuksen tuloksellisuuden ja opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen seuraaminen tutkimuksin voisi olla nykyistä systemaattisempaa ja laajamittaisempaa.

Liikuntasisällöillä on vahva asema liikuntatieteen laitoksen opetuksessa. On selvää, että ilman hyvää sisällönhallintaa ei synny hyvää liikunnanopetusta. Ainedidaktiikalla on siis perusteltu asemansa, mutta liittyykö sen ”ylivaltaan” myös ongelmansa? Välttääkö koulutuksen kautta opiskelijalle kuva kokonaisvaltaisesta, oppilaslähtöisestä liikunnanopetuksesta, jonka tavoitteena on oppilaan hyvinvointi, vai jäävätkö päällimmäiseksi mielikuvat eri liikuntamuotojen tai -lajien tekniikoista ja tempuista? Kyse on vanhasta tutusta periaatteesta: tulisi

opettaa oppilaita tai opiskelijoita, ei sisältöä. Nykyisistä integrointipyrkimyksistä huolimatta (mm. liikuntaympäristöihin ja liikuntaominaisuuksiin perustuva opetus) saattaa laitoksella annettava opetus näyttäytyä opiskelijalle osista ja palasista koostuvana kurssituksena. Tarvetta kokonaisvaltaisemmalle koulutuksen suunnittelulle, yhteistyölle ja opetuksen integroinnille varmasti vielä on.

Lisääntyvä erityisopetuksen tarve, lasten ja nuorten ongelmien moninaistuminen sekä yhteiskunnan ja koulun monikulttuuristuminen ovat opetusministeriön teettämän selvityksen mukaan keskeisimpiä suomalaisen opettajan-koulutuksen tulevaisuuden haasteista. Myös yhteistyöhön vanhempien kanssa tarvitaan nykyistä enemmän koulutusta ja ohjausta. Opettajan työn laaja-alais- tunut toimenkuva edellyttää, että koulutuksessa kehitetään opettajien ajattelun taitoja, kykyä ymmärtää yhteiskunnallisia ilmiöitä ja valmiuksia hankkia laaja sivistyspohja. Lisäksi koulutuksen tulisi yhtenäistää opettajakuntaa siten, että luotaisiin edellytyksiä opettajien liikkuvuudelle ja opettajaryhmien yhteistyölle. (Opetusministeriö 2007a, 14–19)

Edellä mainitut haasteet ja kehittämisen suunnat tulisi ottaa huomioon niin liikunnanopettajien perus- kuin täydennyskoulutuksessakin. Liikuntaa opettaville opettajille suunnattu täydennyskoulutus on saatu viime vuosina varsin hyvin käyntiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksen koordinoimana. Koulutuksen hankeluontoisuus ja resurssipohjan epävarmuus ovat kuitenkin hankaloittaneet pitkäjänteisen ja systemaattisen koulutuksen suunnittelua. Liikuntatieteiden laitoksen rooli täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja koordinoinnissa on koettu tärkeäksi, jotta voidaan rakentaa mielekäs jatkumo peruskoulutuksesta työssä oppimiseen ja luoda edellytyksiä liikunnanopettajien ammatillisen kehittymisen jatkuvuudelle (myös Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008; Opetusministeriö 2007a, 46–47). Vaikka jatkuvan ammatillisen kehittymisen merkitys on tiedostettu Suomessa jo pitkään, ei peruskoulutukseen linkittyvää, systemaattista opettajien täydennyskoulutusmallia ole vielä onnistuttu luomaan. Erityisesti tukea tarvittaisiin opettajan työuran alussa, ns. induktiovaiheessa, sillä tällä hetkellä aloittavat opettajat saavat kouluissa hyvin vähän tai eivät lainkaan ohjausta työhönsä. Paineita täydennyskoulutuksen kehittämiseen luo sekin, että tulevaisuudessa opettajien ennakoitaan vaihtavan alaa entistä yleisemmin myös Suomessa. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008; Laaksola 2007)

7.5 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheet

Opettajan ammatillinen kehittyminen on moniulotteinen ja haastava ilmiö, josta yhdessä väitöstutkimuksessa voidaan tavoittaa vain joitakin rajallisia näkökulmia. Tässä työssä on keskitytty erityisesti str-menetelmän käyttöön opettajaksi opiskelevien pedagogisen ajattelun ja ammatillisen kehittymisen seuraamisessa sekä opetusharjoittelukäytäntöjen kehittämispyrkimyksiin, joista osa on koulutuksessa toteutunutkin.

Työn yhtenä solmukohtana ovat olleet siinä käytetyt moninaiset aineistot ja menetelmät, jotka ovat toisaalta rikastuttaneet tutkimusta mutta toisaalta vaatineet ponnisteluja moneen suuntaan. Osatutkimusten yhteensovittaminen ja synteisin teko sekä teoreettisesti että tulosten osalta on ollut haasteellista. Tutkimuskokonaisuus olisi ollut ehkä helpommin hallittavissa, jos sen aineistot olisivat

olleet rajatummatt ja työ olisi fokusoitunut tarkemmin jollekin ammatillisen kehittymisen tasolle. Rajatumpaa aihetta on mahdollista tarkastella syventyneemmin, mutta samalla menetetään laajemman tarkastelunäkökulman edut. Teoreettisesti työn toteuttaminen on ollut haastavaa siitäkin syystä, että se sijoittuu vahvasti sekä liikuntapedagogiikan että kasvatustieteen kenttään. Tehtyjen valintojen ja rajausten seurauksena näiden tieteenalojen lähteistö painottuu tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen eri osioissa hieman eri tavalla. Liikunnanopettajakoulutuksen kuvaamiseen ja arviointiin oman haasteensa toi tutkinnonuudistuksen ajoittuminen keskelle tutkimusprosessia.

Tutkimusta olisi ollut mahdollista laajentaa ja syventää varsin moneen suuntaan. Kerätyt aineistot antaisivat mahdollisuuden esimerkiksi perusteellisempaan opiskelijatapausten kuvaamiseen ja yksilöiden pedagogisen ajattelun kehittymisen analysointiin laadullista tutkimusotetta käyttäen. Str-aineistojen rinnalla olisi ollut mahdollista käyttää opiskelijoiden kirjoittamia opetusfilosofiatöitä. Kirjoitettujen opetusfilosofioiden perusteella olisi voinut tarkastella sitä, miten nämä ns. julkiteoriat näkyvät opetustilanteeseen liittyvässä pedagogisessa ajattelussa ja opetuksen toteutuksessa. Tulevaisuuden haasteeksi jää myös sellaisen tutkimusasetelman rakentaminen, jossa opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa kuvataan kokonaisvaltaisemmin opetuksen suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin (ks. Hall & Smith 2006).

Väitöstutkimuksessa toteutettiin opettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen seuranta vain kahdessa koulutuksen eri vaiheessa. Tutkimusta olisi voinut laajentaa monivaiheistamalla seuranta tai jatkamalla pedagogisen ajattelun tutkimusta opettajaksi opiskelevien siirryttyä työelämään. Minkälaisista opettajan pedagoginen ajattelu on ns. induktiovaiheessa ensimmäisinä työvuosina ja minkälaisista esimerkiksi viiden vuoden työssä olon jälkeen? Tässä työssä opettajan ammatillista kehittymistä on rajauduttu tarkastelemaan ensisijaisesti yksilön prosessina, joten ammatilliseen kehittymiseen liittyvät yhteisölliset tekijät ja ns. kollegiivinen reflektio eivät ole saaneet työssä sellaista merkitysarvoa, joka niillä todellisuudessa on.

Pitkähkön väitösprosessinsa aikana tutkija-opettaja on kokenut luontevaksi ja tärkeäksi osallistua myös muihin laitoksen tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. Ne ovat osaltaan luoneet laajempia viitekehyksiä ja näköaloja omaan työhön mutta vaatineet toki aikansa ja toisinaan suunnanneet huomiota pois väitöstyöstä. Hyvinvointia koulu liikunnalla -tutkimushankkeessa on kerätty laaja videoitujen oppituntien aineisto, joka antaa monia mahdollisuuksia liikuntatuntien todellisuuden ja liikunnanopettajien työn tarkasteluun (Heikinaro-Johansson, Breilin, Hasanen & Palomäki 2004; Heikinaro-Johansson, Varstala, Lyyra, Palomäki & Huovinen 2005). Näkökulmia opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumoon on tarjonnut lisäksi osallistuminen laitoksen opiskelijavalintoja koskevaan tutkimus- ja kehittämistyöhön (Hirvensalo & Palomäki 2003; Hirvensalo & Palomäki 2006; Mäkelä, Palomäki, Kalaja, Keskinen & Hirvensalo 2008).

Työ opettajankouluttajana tarjoaa jatkuvasti mahdollisuuksia opettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymisen seuraamiseen ja tutkimiseen. Ryhmäohjaajien toimenkuvaan kuuluu esimerkiksi opiskelijoiden haastattelemisen vuosittain, ja sitä kautta saadaan tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja käsityksistä sekä voidaan seurata heidän opettajuutensa kehittymistä. Nykyisin liikunnanopettajaksi opiskelevat keräävät myös koko opintojensa ajan töitään pedafoliioon, jota voi luonnehtia opettajan ammatillisen kasvun kansiksi. Syyskuusta

helmikuuhun kestävän kummiluokkaharjoittelun ohjaaminen tarjoaa puolestaan tilaisuuden ammatillisen kehittymisen tarkasteluun kenttäharjoitteluympäristössä. Erityisesti opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjat muodostavat rikkaan ja elävän aineiston, josta kuvastuu harjoitteluprosessin vaiheittainen eteneminen sekä opiskelijan tuntemukset ja huomion kohteet harjoittelun eri vaiheissa.

On vähintään toivottavaa, että tutkimustyötä liikunnanopettajien ammatillisen kehittymisen viitekehyksessä tehdään jatkossakin. Koulutuksen kehittämisen pohjaksi tarvitaan sekä tietoja koulutuksen aikaisesta oppimisesta ja kehitymisestä että tutkimuksia, joissa tarkastellaan työelämässä olevien liikunnanopettajien ammatillista kehittymistä sekä koulutus- ja työtyytyväisyyttä.

SUMMARY

A teacher's professional development is a complex and multifaceted learning and socialization process. It involves changes in the teacher's identity, knowledge, thinking and teacher behaviour. (Väisänen 2004) The purpose of this study was to investigate the professional development of pre-service teachers in Finnish physical education teacher education. The main aims were to examine the pedagogical thinking of pre-service teachers and to study their reflections on field experiences. This information can provide valuable insights into pre-service teachers' learning experiences and may help teacher educators to better understand and support the professional development of their students. In addition, the aim was to evaluate and develop physical education teacher education.

The theoretical framework of this study was provided by prior research on teacher professional development, teacher pedagogical thinking and field experiences. The main concept of this study, pedagogical thinking, refers to the area of a teacher's thinking that deals with different aspects of the teaching-learning process and it involves making decisions regarding different alternatives. A teacher's pedagogical thinking is based on his/her pedagogical belief system and personal philosophy of teaching. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 5-6; Kansanen 2004, 87). The relationships between teacher pedagogical thinking, teacher behaviour, pupil behaviour and pupil achievement are reciprocal (Clark & Peterson 1986, 257).

Researchers have suggested that teachers' thoughts and actions should be examined holistically and in natural teaching environments, thereby linking actual behaviours with the cognitive process that produced them (Hall & Smith 2006). It is quite challenging to study a teacher's pedagogical thinking during the teaching-learning process. However, the stimulated-recall method provides one promising possibility for the study of pedagogical thinking, as it allows the opportunity to recollect different situations that occurred during the lesson (Marland 1984; Patrikainen & Toom 2004).

The 'teacher as researcher' concept was key in this study, as it is in Finnish physical education teacher education. The thinking behind this approach is that teachers should be able to reflect on their professional experiences in order to develop their knowledge and skills, teaching-learning environments and curriculum. The 'teacher as researcher' approach has been included throughout the five-year PETE in different courses, such as field experiences, curriculum planning, adapted physical education and a course on social and emotional skills. All second-year students take an intensive one-semester course called Teacher as Researcher. The main goal of this course is to enhance student teachers' reflective, pedagogical thinking by means of videotapes, different observation systems such as the computer-based observation system, LOTAS (English: PEAS), self-evaluation and peer assessment.

Teaching practice has been described as the most influential of all the teacher preparation programme experiences, both for pre-service teachers and teacher educators. However, field experiences may have both positive and negative consequences for the professional development of pre-service teachers. (Behets & Vergauwen 2006; Dodds 1989; Goodman 1985; Johnston 1994; Prater & Sileo 2002) Reflections on field experiences are an important source of insight in trying

to understand the professional development of pre-service teachers and improve teacher education practices.

The number of physical education pre-service teachers who participated in different parts of this study ranged from 4 to 62. Several methods were used including video and stimulated recall techniques, interviews, students' reflective reports, observation and questionnaires with semantic differential and open-ended questions. In the stimulated recall interviews subjects viewed their own videotaped lessons and at the same time commented on and analyzed what they did, thought and saw happening during the lesson. The stimulated recall sessions were tape-recorded and later transcribed from the tape into textual form. Both quantitative and qualitative analyses were used. Content analysis was the main method used when processing text data (Tuomi & Sarajärvi 2002).

The results from the Teacher as Researcher course indicated that the video and observation feedback made students (n=58) more aware of what was happening in their teaching behaviour and encouraged them to think about how they could improve their teaching. Almost all students (90%) reported that the computer-based analysis system, LOTAS, was very useful. There were several statements from students about how their reflective thinking increased during the course. The students stated that they had learned to be more open-minded, and they understood better that there are different methods of teaching physical education and evaluating the teaching-learning situation. In addition, their knowledge of the different factors affecting the teaching-learning situation had improved. They recognized their own responsibility in the process of planning, implementation and evaluation of teaching. They understood that analyzing and reflecting one's own teaching behaviour forms the basis for developing teaching skills.

The findings from early field experiences (n=73) showed that it may play a critical role in the career choices and professional development of pre-service teachers. The majority of pre-service teachers reported that the early field experience was meaningful and educational. These pre-service teachers stated that they had formed positive relationships with their supervising teacher, had been actively involved in the teaching process and had gained positive teaching experiences. A one-year supervised field experience and weekly contacts with the same class provided the pre-service teachers (n=11) with a good opportunity to develop their knowledge and understanding of the pupils and improve the teacher-pupil interaction. During this kind of field experience pre-service students also learned to form connections between theory and practice.

The results from the stimulated recall sessions indicated that 60 % of second-year students' (n =6) comments referred to their own teaching behaviour. Teacher's talk and task presentation were the main focus under this category. Less than 20 % of the comments of second-year students referred to pupil behaviour and only 15 % to teacher-pupil interaction. The pre-service teachers' pedagogical thinking changed during the teacher education program so that, by the end of their training, the students' (n= 4) comments were focused less on their own teaching behaviour and more on the teacher-student interaction and behaviour of the pupils. The pre-service teachers had learned to think of physical education from the perspective of the pupil and observed how pupils respond to instruction and task. On the other hand, the student teachers still had occasional difficulties in deciding how to respond effectively to the actions of pupils,

especially those with disruptive or inappropriate behaviour. By the end of their training, the pre-service teachers could provide more explanations for their teaching behaviour and made more suggestions for improving the lesson. At least to some extent, the pre-service teachers assimilated the messages of the program, in relation to the constructivist nature of learning and student-centred teaching styles, into their beliefs about teaching physical education. The pre-service teachers had a positive and optimistic attitude towards their future work as physical education teachers.

Researchers have presented several models in identifying and describing the professional development of pre-service teachers (Berliner 1988; Fuller & Brown 1975; Pickle 1985; Siedentop 1991, 11-12). In many models, the stages of development progress from focus on self to focus on the needs of individual pupils (Cabel 1998). The results of this study were consistent with these models and also consistent with the findings of some earlier researchers (McCallister and Napper-Owen 1999; 2005).

Pre-service teachers need many opportunities to teach pupils in order to gain a knowledge and understanding of children's needs and interest and to develop their pedagogical thinking and become more pupil-centred. A continuing concern for teacher educators is how to improve the effectiveness of field experiences and student teaching. Central challenges are to give appropriate tasks and feedback at all phases of students' individual professional development, bridge the gap between theory and practice and encourage pre-service teachers to adopt the 'teacher as researcher' perspective. In teacher education, video and observation feedback and stimulated recall techniques should be used more effectively to promote the development of pre-service teachers' pedagogical thinking. Questions about subject-centred versus pupil-centred teaching and learning should be considered both in school physical education and in physical education teacher education.

The research area of teacher professional development is wide-ranging and challenging. It is important to continue work within this topic and systematically follow up what Finnish PETE students learn during the program and how they succeed in the demanding role of being a successful physical education teacher.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89.
- Aaltonen, K. & Pitkaniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32, 402-418.
- Aitken, J.L. & Mildon, D. 1991. The dynamics of personal knowledge and teacher education. *Curriculum Inquiry* 21, 141-162.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 8.
- Atjonen, P. 1998. Becoming a teacher in the crossfire of videocameras. Oulun yliopisto. *Acta universitatis Ouluensis* E34.
- Atjonen, P. 2003. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 101-111.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 20.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu, 57-82.
- Bailey, R. 2001. *Teaching physical education. A handbook for primary & secondary school teachers*. London: Kogan Page.
- Barney, D. 2005. Elementary physical education student teachers' interactions with students. *Physical Educator* 62, 130-135.
- Behets, D. & Vergauwen, L. 2006. Learning to teach in the field. Teoksessa D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (toim.) *The handbook of physical education*. London: Sage, 407-424.
- Bell, R., Barrett, K., & Allison, P. 1985. What preservice physical education teachers see in an unguided early field experience. *Journal of Teaching in Physical Education* 4, 81-90.
- Berliner, D.C. 1988. *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- Bergmann Drewe, S. 2000. An examination of relationship between coaching and teaching. *Quest* 52, 79-88.
- Burn, K., Hagger, H., Mutton, T. & Everton, T. 2003. The complex development of student-teachers' thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9, 309-331.
- Borich, G.J. 1999. *Observation skills for effective teaching*. 3. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Calderhead, J. & Robson, M. 1991. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education* 7, 1-8.
- Capel, S. 1998. PE Students' stages of development as teachers. Part 1: The students' perspective. *The British Journal of Physical Education* 29 (3), 17-20.

- Carter, K. & Gonzalez, L. 1993. Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education* 44, 223-232.
- Chepyator-Thompson, J.R. & Liu, W. 2003. Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60, 2-13.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: MacMillan, 255-296.
- Curtner-Smith, M.D. 2007. The impact of a critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 26, 35-56.
- Curtner-Smith, M.D. & Sofo, S. 2004. Influence of a critically oriented methods course and early field experience on preservice teachers' conceptions of teaching. *Sport, Education and Society*, 9, 115-142.
- Darst, P.W., Mancini, V.H. & Zakrajsek, D.B. 1983. *Systematic observation instrumentation for physical education*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Dodds, P. 1989. Trainees, field experiences and socialization into teaching. Teoksessa T.J. Templin & P.G. Schempp (toim.) *Socialization into physical education: Learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press, 81-104.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4.
- Ethell, R.G. & McMeniman, M.M. 2000. Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of Teacher Education* 51, 87-101.
- Fuller, F.F. & Brown, O.H. 1975. *Becoming a teacher*. Teoksessa K.J. Ryan (toim.) *Teacher education*. NSSE 74th yearbook, part 2. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- Garrett, R. & Wrench, A. 2008. Connections, pedagogy and alternative possibilities in primary physical education. *Sport, Education and Society* 13, 39-60.
- Goodman, J. 1985. What students learn from early field experiences: A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education* 36, 42-48.
- Graham, K.C., French, K.E. & Woods, A.M. 1993. Observing and interpreting teaching-learning processes: Novice PETE students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education* 13, 46-61.
- Greenwalt, K.A. 2008. Through the camera's eye: A phenomenological analysis of teacher subjectivity. *Teaching and Teacher Education* 24, 387-399.
- Griffey, D.C. & Housner, L.D. 1999. Teacher thinking and decision making in physical education: Planning, perceiving, and implementing instruction. Teoksessa C.A. Hardy & M. Mawer (toim.) *Learning and teaching in physical education*. UK, Falmer Press: London, 203-214.
- Griffiths, V. 2000. The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research* 33, 539-555.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14, 113-131.
- Hall, T.J. & Smith, M.A. 2006. Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest* 58, 424-442.

- Harford, J. & MacRuairc, G. 2008. Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education* 24, 1884-1892.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus, 170-185.
- Heikkinen, H.L.T. 2004. Nuoren opettajan tueksi mentori. *Helsingin Sanomat* 18.09.2004, Vieraskynä, A5.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39, 205-217.
- Heikinaro-Johansson, P. 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 82.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including students with special needs in physical education. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 38.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5-9.
- Heikinaro-Johansson, P., Breilin, O., Hasanen, L. & Palomäki, S. 2004. Secondary school students' physical activity during ball game lessons. Teoksessa V. Klisouras, S. Kellis & I. Mouratidis (toim.) *Pre-Olympic Congress 2004. Thessaloniki: Hellas. Sport Science through the ages. Proceedings. Vol 1: Lectures-orals*, 251.
- Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Huovinen, T. & Johansson, N. 2008. Ohjausta opintielle. Ryhmäohjauksen laatukäsikirja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Raportteja 1/2008.
- Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Huovinen, T. & Lumela, P. 2001. Yhteisöllisyys opettajuuden voimavarana. Ryhmäohjaajat tulevien opettajien tukena liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunnanopettaja* (2), 34-37.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 1998. LOTAS V.1,0. Liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemi. Käyttäjän ohjekirja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Julkaisematon.
- Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. 2005. Physical education in Finland. Teoksessa U. Pühse & M. Gerber (toim.) *International comparison of physical education: concepts, problems, prospects*. UK, Oxford: Meyer & Meyer Sport, 250-271.
- Heikinaro-Johansson, P. & Varstala, V. 2000. Developing the teaching skills of physical education students through self-evaluation. Teoksessa F. Carreiro da Costa, J.A. Diniz, L.M. Carvalho & M.S. Onofre (toim.) *Research on teaching and research on teacher education. Proceedings of the Lisbon AIESEP International Seminar*. Portugal: Cruz Quebrada, 221-225.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31-37.

- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V., Lyyra, M., Palomäki, S. & Huovinen T. 2005. How physical education lessons have changed during 20 years in Finland. Teoksessa AIESEP World Congress 17-20 November 2005. Lisboa: Portugal. Active lifestyles: The impact of education and sport. Abstracts Book, 202.
- Heinilä, L. 1979. Application of interaction analysis to the teacher education in physical education. Jyväskylä University. Department of Physical Education. Serie A. Research reports 15.
- Heinilä, L. 2002. Analysis of interaction processes in physical education. Development of an observation instrument, and its application to teacher training and program evaluation. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 81.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.-7. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, M. & Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajakoulutuksen valinta. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajakoulutuksen valintaseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 229-241.
- Hirvensalo, M. & Palomäki, S. 2006. Factors that influence Finnish students to apply to physical education teacher education. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & E. McEvoy (toim.) The role of physical education and sport in promoting physical activity and health. AIESEP World Congress 5-8 July. Jyväskylä. Finland, 180.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1031.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. Teacher College Press.
- Huisman, T. 2004. Liikunnanarviointiperuskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi. Opetushallitus
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 9.
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Palomäki, S. & Huovinen, T. 2009. Liikunnanopettajaopiskelijan ammatilliset valmiudet työelämän kynnyksellä ja käsityksiä tulevasta työtodellisuudesta. LIITO, Liikunnan ja Terveystiedon opettaja (1), 42-45.
- Johnston, S. 1994. Experience is the best teacher: Or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. Journal of Teacher Education 45, 199-208.
- Jones, J., Jenkin, M. & Lord, S. 2006. Developing effective teacher performance. London: Paul Chapman.
- Jones, R. 1992. Student teachers: Incidents that lead them to confirm or question their career choice. Physical Educator 49, 205-212.

- Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittymien päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E65.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhamuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31, 1-16.
- Kagan, D.M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62, 129-169.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 45-50.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, L. 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Lang.
- Kari, J. 1995. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2002. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleella. 2. painos*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-60.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kiviniemi, K. 2003. Opetusharjoittelun tulkintakehykset – miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteen? Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 61-72.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38, 432-443.
- Klemola U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. "Kun oppilasta potuttaa, kuuntele" – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26-32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 50-57.

- Korthagen, F. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77-97.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 613.
- König, E. 1975. *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik.* München: Wilhelm Fink.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan.* Helsinki: WSOY, 15-24.
- Laaksola, H. 2007. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja* 48-49, 11.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Larson, A. 2005. Preservice teachers' field experience surprises: some things never change. *Physical Educator* 62, 154-163.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E27.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatiossa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä.* Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu, 91-107.
- Lehtonen, P. 2008. Voimauttava video. Asiakaslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research*, 343.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2007. (2007-2008, 2008-2009). Jyväskylän yliopisto.
- Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008. Viitattu 11.2.2009. http://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/laatukasikirjan_rakenne
- Lindlof, T.R. & Taylor, B.C. 2002. *Qualitative communication research methods.* 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Manross, D. & Templeton, C.L. 1997. Expertise in teaching physical education. *JOPERD (Journal of Physical Education, Recreation and Dance)* 68 (3), 29-35.
- Marland, P. 1984. Stimulated recall from video: Its use in research on the thought processes of classroom participants. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) *Video in higher education.* London: Kogan Page, 156-165.
- Marland, P. & Osborne, B. 1990. Classroom theory, thinking and action. *Teaching and Teacher Education* 6, 93-109.
- McCallister, S.G. & Napper-Owen, G. 1999. Observation and analysis skills of student teachers in physical education. *Physical Educator* 56, 19-31.

- McCaughtry, N. & Rovegno, I. 2003. Development of pedagogical content knowledge: moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 355-368.
- McKenzie, T.L. 2007. The preparation of physical educators: A public health perspective. *Quest* 57, 346-357.
- Meri, M. 2004. Vanhassa vara parempi – käsiteanalyysia kvantitatiivisin keinoin. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 99-111.
- Metzler, M.W. 1990. *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mitchell, J. & Marland, P. 1989. Research on teacher thinking: The next phase. *Teaching & Teacher Education* 5, 115-128.
- Myrphy, K.P., Delli, L.A. & Edwards, M.N. 2004. The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education* 72, 69-92.
- Mäkelä, K., Palomäki, S., Kalaja, T., Keskinen, I. & Hirvensalo, M. 2008. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinta vuosina 2002–2007. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Tutkimuksia 2/2008.
- Newhouse, C.P., Lane, J. & Brown, C. 2007. Reflecting on teaching practices using digital video representation in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 32 (3), 1-12.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-218.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Association, 31-50.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksesta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus, 186-202.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 61-105.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9-21.

- Nissilä, S-P. 2006. Dynamic dialogue in learning and teaching: towards transformation in vocational teacher education. Tampereen yliopisto. Department of Education. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 558.
- Nupponen, H., Herva, H., Koponen, J. & Laakso, L. 2000. Liikunnanopettajiksi vuosina 1993-1996 valmistuneiden nykyinen työ, työ- ja koulutustyytyväisyys. *Liikunnanopettaja* (4-5), 13-16.
- Nupponen, H. & Huotari, P. 2002. Nuorten kuntoerojen kasvu huolestuttaa. *Liikunta & Tiede* 39 (3), 4-9.
- Opettajan pedagogiset opinnot (60 op) aineenopettajaksi opiskeleville. Opetusohjelma lv. 2008-2009. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 5.2.2009. <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/ohjelma>
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 12.1.2009. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 12.1.2009. http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Opetusministeriö 2007a. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44.
- Opetusministeriö 2007b. Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 19.
- O'Sullivan, M. 2003. Learning to teach physical education. Teoksessa S.J. Silverman & C.D. Ennis (toim.) *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction*. 2. painos. Champaign IL: Human Kinetics, 275-294.
- O'Sullivan, M. & Douthett, P. 1994. Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in physical education. *Quest* 46, 176-185.
- O'Sullivan, M. & Tsangaridou, N. 1992. What undergraduate physical education majors learn during a field experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 63, 381-392.
- Pajares, F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, 307-332.
- Palomäki, S. 1999. Tietokonepohjainen observointi liikunnanopetuksen analysoinnin tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajaksi opiskelevat oman opetuskäyttämisen tutkijoina ja kehittäjinä. Opetuksen reflektointi Didaktisen observoinnin -kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopettajaksi opiskelevat oman opetuskäyttämisen kehittäjinä Didaktisen observoinnin kurssilla. *Liikunta & Tiede*, tutkimusjulkaisut 40 (5-6), 10-15.
- Palomäki, S. Heikinaro-Johansson, P. & Varstala, V. 2000. Effects on self-evaluation on teaching skills of physical education. Teoksessa J. Avela, P.V. Komi & J. Komulainen (toim.) *Proceedings of the 5th Annual Congress of European College of Sport Science*. Jyväskylä: Gummerus.

- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Patrikainen, R. 2005. Opetuksen teorian ja käytännön kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 44-51.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall - opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 239-260.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. London: Sage.
- Penso, S. & Shoham, E. 2003. Student teachers' reasoning while making pedagogical decisions. *European Journal of Teacher Education* 26, 313-328.
- Pickle, J. 1985. Towards teacher maturity. *Journal of Teacher Education* 36, 55-59.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002-2005. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuslauseita 28.
- Pitkäniemi, H. 1998. Opettajaksi opiskelevien opetustilanneajattelun sisällöt ja oppituntin toteutus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 162.
- Placek, J.H., Dodds, P., Doolittle, S.A., Portman, P.A., Ratliffe, T.A. & Pinkham, K.M. 1995. Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching Physical Education* 14, 246-261.
- Posner, G. J. 2000. Field experience. A guide to reflective teaching. 5. painos. New York: Longman.
- Prater, M.A. & Sileo, T.W. 2002. School-university partnerships in special education field experiences. A national descriptive study. *Remedial and Special Education* 23, 325-334.
- Raynolds, A. 1992. What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research* 62, 1-35.
- Research Evaluation Report 2005. University of Jyväskylä. Evaluation of research activities 2000-2004. Viitattu 20.3.2009. https://www.jyu.fi/hallinto/tutkimuspalvelut/kokonaisarviointi/arvioinnin_tiedostot/evaluation_report_final.pdf
- Rikard, G.L. & Knight, S.M. 1997. Obstacles to professional development: interns' desire to fit in, get along and be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 16, 440-453.
- Ryan, S., Bridges, F.S. & Yerg, B. 2000. The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of physical education. *Education* 121, 301-304.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: Gummerus, 158-169.
- Sarja, A., Kiviniemi, U. & Härmäläinen, S. 2005. Harjoitteluraportti ammatillisen itseohjautuvuuden välineenä luokanopettajien koulutuksessa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetus-harjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 29-43.
- Shempp, P. 2003. *Teaching Sport and Physical Activity: Insights on the road to excellence*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1-23.
- Siedentop, D. 1991. *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 2000. *Developing teaching skills in physical education*. 4. painos. Mountain View, CA: Mayfield.
- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset: tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Sissala, M. & Turppa, H. 2008. Liikuntatieteitä opiskelemaan hakevien uravalintamotiivit. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Smith, M.D. 1993. An examination of a generic field experience from a physical education perspective. *Physical Educator* 50, 151-169.
- Solmon, M.A., Worthy, T., Lee, A.M. & Carter, J.A. 1991. Teacher role identity of student teachers in physical education: An interactive analysis. *Journal of Teaching in Physical Education* 10, 188-209.
- Stronge, J.H. 2007. *Qualities of effective teachers*. 2. painos. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Syrjäläinen, E. & Meri, M. 2007. Kenttäkouluverkosto osana opettajankoulutusta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja 24. Viitattu 18.2.2009. http://www.helsinki.fi/sokla/kenttakouluverkosto/pedagogica_24%5B1%5D.pdf
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. *Praktikumikäsikirja*. *Studia Pedagogica* 33. Viitattu 29.1.2009. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/>
- Tang, S.Y.F. 2003. Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. *Teaching and Teacher Education* 19, 483-498.
- Tauriainen, J. 2004. Selvitys Jyväskylän yliopistosta ajalla 1.8.2002 – 31.7.2003 valmistuneiden maistereiden sijoittumisesta työelämään: Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Tutkimus- ja rekrytointipalvelut. Viitattu 20.1.2009. <https://www.jyu.fi/hallinto/rekrytointi/opiskelija/sijoittumisenseuranta/intra/liiktdk02-03>
- Tighelaar, A. & Korthagen, F. 2004. Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education* 20, 665-679.

- Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher's professionalism. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 276.
- Tornberg, A. 2000. Valistus on viritetty. Seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 35.
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. 1994. Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 13-33.
- Tsangaridou, N. & O' Sullivan, M. 2005. Classroom teachers' reflections on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 24, 24-50.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11-36.
- Uusikylä, K. 1980. Miten kuvaan opetustapahtumaa? Helsinki: Gaudeamus.
- Uusikylä, K. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus* 29, 190-200.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus.
- Valli, R. & Isosomppi, L. (toim.) 2008. Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valli, R. & Meriläinen, M. 2008. Modernit ohjausvälineet ja -tavat harjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185-201.
- Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista 11.12.2008. Viitattu 26.3.2009. http://www.minedu.fi/OPM/Liikunta/liikuntapolitiikka/linjaukset_ohjelmat_ja_hankkeet/liitteet/VN_periaatepaatos_111208.pdf
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45.
- Varstala, V., Telama, R. & Heikinaro-Johansson, P. 1987. Koulun liikuntatuntien sisältötutkimus. Menetelmäraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 52.
- Vienola, V. 2004. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 71-81.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34-60.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta*. Joensuu, 31-46.

- Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 155-179.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 7-15.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa - Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa - tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 27-42.
- Weinstein, C. 1988. Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education* 4, 31-40.
- Westerman, D. A. 1991. Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education* 42, 292-305.
- Whitehead, J. & Fitzgerald, B. 2007. Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in training school partnership. *Teaching and Teacher Education* 23, 1-12.
- Widjeskog, M. & Perkkilä, P. 2008. Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-67.
- Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 65.
- Woods, M., Goc Karp, G. & Escamilla, E. 2000. Preservice teachers learning about students and the teaching-learning process. *Journal of Teaching in Physical Education* 20, 15-39.
- Yin, R.K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. 2. painos. Sage: London.
- Zeichner, K. 1992. Rethinking the practicum in the professional development of school partnership. *Journal of Teacher Education* 43, 296-307.

LIITE 1 Opettajan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen tutkimuksia Suomessa (v. 1997–2007)

Tekijä / vuosi	Tutkimuskohde	Keskeiset käsitteet	Aineisto ja menetelmät	Päätulokset
Aaltonen, K. 2003	pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde lähihoitajakoulutuksessa työskentelevillä opettajilla	opettajan ajattelu, toiminta ja tieto, opettajan käyttötieto, pedagoginen sisältötieto, interaktiivinen ajattelu, opetuksen suunnittelu, integraatio	haastattelut, oppituntien havainnointit ja videoinnit (n=3), grounded teorian induktiivis-deduktiivinen lähestymistapa	<ul style="list-style-type: none"> - käyttötietoon sisältyvät käytännön periaatteet toivat esille opettajien implisiittisiä oppimisteoreettisia näkemyksiä ja pedagogisen ajattelun tavoitteellisuutta - interaktiivinen ajattelu oli laadultaan: opetusta eteenpäin kuljettavaa ajattelua, spontaania tilannesuunnittelua, ennakkosuunnitelmia muuttavaa ajattelua ja ennakkosuunnitelmiin vaikuttamatonta tilanneharkintaa - käyttötiedolla ja pedagogisella tiedolla on laadullista eroa, mutta suhde vuorovaikutteinen - opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan malli
Atjonen, P. 1998	luokanopettaja-opiskelijoiden didaktisen tietoisuuden ja opetustapahtuman omaehtois-analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa	opettajan pedagoginen ajattelu, didaktinen reflektio, video- ja observointipalautte, opetusharjoittelun ohjaus	haastattelut, kyselyt ja osallistuva havainnointi, opettajaksi opiskelevat (n=97) ja heidän ohjaajansa (n=34)	<ul style="list-style-type: none"> - video- ja observointipalautteen avulla tapahtui edistymistä opetuksen omaehtoisessa tarkastelussa ja pedagogista päätöksentekoa koskevassa tietoisuudessa - opiskelijat saivat uutta näkökulmaa opettamiseen, oppimiseen, omaan persoonaan ja luokkahuonovuorovaikutuksen ymmärtämiseen - pedagoginen ajattelu syveni ja opiskelijat oppivat tarkastelemaan oppilaan näkökulmaa opetus-oppimistilanteessa

Haring, M. 2003	esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun erot ja yhtäläisyydet	pedagoginen ajattelu ja tietoperusta	haastattelut alkuopettajille (n=9) ja esiopettajalle (n=9), sanallisten ja graafisten mallien käyttö, laadullinen analysointi aineisto- ja teorialähtöisesti	<ul style="list-style-type: none"> - opettajaryhmät olivat pedagogiselta tietoperustaltaan lähempänä toisinaan kuin pedagogiseen prosessiin kohdistuvalta ajattelultaan - esiopettajilla lapsen oppimisen kuvailu runsaampaa ja tietoperustaltaan yhtenäisempää - esiopettajien ajattelu ilmensi vuorovaikuteista ja lapsilähtöistä toiminnan tasoa, alkuopettajien ajattelussa painottui opettajakeskeisyys
Husu, J. 2002	opettajan pedagogisen tiedon luonne ja rakenne	pedagoginen tieto ja tietäminen, opettajan etiikka ja moraali	kolmenlainen narratiivien analyysi (narrative inquiry, multiple cross-case analyses, individual case studies)	<ul style="list-style-type: none"> - opettajan pedagoginen tietäminen sisältää käsitteenä ja käytännössä tiettyjä opettamiseen luonnollisen osana kuuluvia jännitteitä: oppilaista huolehtiminen ja oppilaiden kunnioittaminen, opettajan henkilökohtaisten perusteiden / oikeutusten valta, yhteisen opetuskäytäntöä ohjaavan koodin puuttuminen, opettajan yksityisten ja julkisten roolien tasapaino sekä opettajaprofession epävarmuus - pedagogista tietämistä ja toimintaa leimasi käytännön ongelmien epävarmuus, jonka vuoksi ratkaisujen seuraamuksia on vaikea ennustaa - dialogi ja tapahtumien analysointi voi auttaa opettajia tiedostamaan praktista tietämystään
Jeronen, E. 2003	luokanopettaja-opiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantiedon opetuksessa	opettajan ammatillinen kasvu, ammatilliset käsitykset, opetus-harjoittelijoiden strategiat, opetusharjoittelun ohjaus	kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa aineistona opintopäiväkirjat, raportit, ohjaus- ja opetustilanteiden nauhoitukset (n=50), aineistolähtöinen sisällönanalyysi	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijoiden mukaan tietoisuus itsestä opettajana kehittyi, oppituntien jännittäminen väheni ja itseluottamus kasvoi päättöharjoittelun aikana - ainetiedoissa ja työtavoissa kehittymisen tarvetta - oppilaan tuntemusta ja kunnioittamista pidettiin tärkeänä - opetustilanteen ajankäyttö kehittyi oppilaiden oppimista huomioivaksi ja perinteisestä opetustavasta pyrittiin siirtymään aktivoivaan opetustapaan - pääosa harjoittelijoista noudatti luokan käytänteitä - selviytymisstrategioissa tilannekohtaista vaihtelua

Jyrhämä, R. 2002	opetusharjoittelun ohjaajina toimivien opettajien pedagoginen ajattelu ja opiskelijoiden käsitykset opetusharjoittelusta	opettajan pedagoginen ajattelu ja päätöksenteko, opetusharjoittelun ohjaus, neuvot ja ohjauspyrkimykset	kysely ohjaaville opettajille (n=196) ja opiskelijoille (n=226), haastattelut opiskelijoille (n=6) yhden vuoden aikana neljässä eri harjoitteluvaiheessa, kvalitatiivinen ja systemaattinen sisällönanalyysi	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaajat antavat paljon ohjeita ja opiskelijat myös pyytävät niitä - vuorovaikutuksen laatu olennaista ohjaussuhteessa - ohjeet voivat auttaa opiskelijaa tietyissä kehitysvaiheissa edettäessä kohdisti itseohjautuvuutta ja omaa praktista teoriaa - kuusi erilaista ohjausintentiota: mallin antaminen, itseluottamuksen vahvistaminen, vuorovaikutustaitojen oppiminen, opetustaitojen kehittyminen, metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettiseen toimintatapaan kasvaminen
Kiviniemi, K. 1997	aikuisopiskelijoiden kokemukset opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa	reflektio, opettajan koulutus, opetusharjoittelu, opetusharjoittelun ohjaus	havainnointi, haastattelut, avoimet kyselyt ja oppimispäiväkirjat, laadullinen tapaustutkimus (n=48), synteesi, teemat, kehysanalyysi	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijoiden kokemukset opetusharjoittelusta pääosin positiivisia - harjoittelu oli antanut itseluottamusta opettajan työhön ja tukenut opettajaidentiteetin kehittymistä - ohjaussuhteen vuorovaikutus keskeisessä asemassa - ohjuksen lähtökohtana tulee olla opiskelijan oma käyttöteoria - neljä erilaista opetusharjoittelun tulkintakehystä: opetustyön, opettajuuden harjoittelun, esityksen ja näytteille panon ja teatraalisten harhautusten tulkintakehys
Krokkfors, L. 1997	opetusharjoittelun ohjauskeskustelujen toimintamallit ja laadulliset ominaisuudet	opettajan ajattelu, reflektio, opetusharjoittelu, ohjaus	nauhoitetut ohjauskeskustelut, haastattelut ja kirjoitelmat (n=24), kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi mm. luokittelu, profiilit, erotteluanalyysi, tulkinta	<ul style="list-style-type: none"> - ohjauskeskusteluista 29% oli tapahtumia kuvailevaa, 41% arvioivaa, 25% perustelevaa ja 5% selittävää keskustelua - tapahtumia ja arviointeja perusteltiin eniten käytännön tekijöillä ja kokemuksilla, vain 4% perusteluista pohjasi kasvatuksen teoriaan - tilannekeskeinen, normatiivinen ja reflektiivinen ohjauskeskustelun toimintamalli

Laine, T. 2004	luokanopettaja- opiskelijoiden ammattillinen kehittyminen koulutuksen aikana	opettajan am- matillinen iden- titeetti, roolit, ideaalit ja ihan- teet, opettajaksi kehittyminen, koulutuksen vaikuttavuus	opintojen eri vaiheissa kirjoitetut esseet ja portfoliot (n= 64) sekä opiskelijoiden haastat- telut (n=12), grounded theory lähestymistapa	- viisi erilaista opettajuuden ideaalia: didaktiset osaajat, affektiivisesti oppilaskeskeiset, tavoite- ja tehtäväorientoituneet, ilmapiiriä korostavat ja vaikuttamisorientaation omaavat - opettajapersoonallisuus opettajuuden perustekijä - luokanopettajan ammattillisen identiteetin kahdeksan kokemuksellista ulottuvuutta - opettajatyypit suhteellisen muuttumattomia koko koulutuksen ajan, koulutus pystyy kuitenkin laajentamaan näköpiiriä
Lauriala, A. 1997	opettajien amma- tillisten kogniti- oiden ja toimin- taorientaatioiden kehittyminen uran kahden eri vaiheen aikana	opettajan kognitiot, opettajan ajat- telu, opettajan tieto, reflektio, ammattillinen kehittyminen ja sosialisaatio	- monitapaustutkimus, jossa kaksi päävaihetta (n=53-16) - kyselyt, haastattelut, keskustelut, narratiiv- it, havainnointi - kuvaavaa ja tulkitse- vaa, kvantitatiivista ja kvalitatiivista analy- sointia	- tutkittujen kokemukset toivat esille kumulatiivisen sosialisointin ja opet- tajakulttuurin vaikutuksia - interventiot johtivat arvioimaan koulun käytäntöjä kriittisesti ja opettajat kokivat aluksi kognitiivista ristiriitaa - interventiot saivat opettajat kyseenalaistamaan ja uudelleen konstruo- imaan omia implisiittisiä olettamuksiaan - interventiot vahvistivat opettajien luottamusta ja kunnioitusta oppilai- siin sekä uskoa omaehtoiseen oppimiseen - opettajien oppimista edisti työskentely yhdessä kokeneen uudistajan kanssa, tunne tasavertaisuudesta, kokemusten jakaminen ja kollegiivi- nen reflektio - opettajien tieto on sosiokulttuurisesti välittyvää ja situationaalista
Nissilä, S.-P. 2006	ammattillisten opettajaopiskeli- joiden kokemuk- set opettajankou- lutuksen aikana: kehittymispolut ja ajattelun taidot	opettajan tietoisuus, pedagoginen ajattelu, reflek- tio, oppiminen ja opetus	opettajien (n=50) kir- joitelmat, fenomeno- grafinen ote, temaatti- nen sisällönanalyysi	- opettajaopiskelijoilla laajempi toimintavalikoima, kuin mitä rohkenevat käyttää - opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun taidot hyvät, mutta ilmene- minen käytännössä ei samalla tasolla - tarvitaan opetuskokemuksia ja reflektiota, myös kollegiaalista reflektiota - opettajuuden tukipilarit: laaja-alainen vuorovaikutus, dialogi henkilöi- den, asioiden ja kulttuurien välillä, tieto- ja tunnetekijöiden tasapaino

Patrikainen, R. 1997	luokanopettajien pedagogisen ajattelun sisältö ja laatu	opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta, ”uusi opettajuus”, ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys	opettajien työn havainnointi, teemahaastattelut ja stimulated recall - haastattelut (n=14), grounded theory, dimensionaalinen lähestymistapa	<ul style="list-style-type: none"> - opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan -käsitteellinen malli: ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen dimensiot - neljä erilaista opettajuuden luokkaa: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja - opettajat eri vaiheissa ammatillisessa kehittyneisyydessään: objektiivis-behavioristisesta kognitiivis-konstruktivistiseen näkemykseen
Pitkäniemi, H. 1998	historian aineenopettajiksi opiskelevien opetustilanneajattelun sisällöt ja oppitunnin toteutus	opettajan ajattelu, opetustilanneajattelu, käyttöteoriat, noviisit ja ekspertit	stimulated recall- tekniikalla kerätty haastattelu- ja oppituntiaineisto (n=11), kvalitatiivinen teemanalyysi	<ul style="list-style-type: none"> - kaikilla opiskelijoilla tavoitteellisuuteen, suunnitteluun ja oppilaisiin liittyviä kommentteja - ekspertti opiskelijat pohtivat enemmän joustavuutta ja yllättäviä tilanteita, noviisi opiskelijat enemmän työrauha ja ajankäyttökysymyksiä - eksperttien opetus oli vuorovaikutteista, oppilaan ajattelua kehittävää ja tilannetekijöistä määräytyvää - noviisien opetustapahtuma oli yleensä opettajakeskeinen, ei pohdintaan kannustava ja matalakognitiivinen
Sikkelä, R. 1999	luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset	merkittävät oppimiskokemukset, semiotiikka, fenomenologia	seurantatutkimus, jossa viisi teemahaastattelukierrosta (n=8-18)	<p>merkittävät oppimiskokemukset:</p> <ul style="list-style-type: none"> - olivat pääosin myönteisiä - opiskeluajalta eniten opetusharjoittelukokemuksia - tärkeitä merkittävät henkilöt, oppimisen kokemuksellisuus, sosiaalisuus, dialogisuus sekä tunne merkitykset - auttavat ymmärtämään opettajuuden elämäntulkua ja opettajaksi opiskelevan subjektiivisen kasvatusteorian rakentumista

Toom, A. 2006	luokanopettajien interaktiivinen pedagoginen ajattelu ja toiminta (hiljainen pedagoginen tietäminen)	opettajan tieto, opettajan pedagoginen ajattelu, hiljainen tieto ja tietäminen	oppituntien videoinnit ja stimulated recall-haastattelut (n=4), fenomenologinen, abduktiiviseen päättelyyn perustuva analyysi, korrelaatiotarkastelu	-luokanopettajan hiljainen pedagoginen tietäminen ilmenee pedagogisen suhteen, opettajan opetuksen sisältöön liittyvän suhteen ja didaktisen suhteen ylläpitämisenä - hiljaisen pedagogisen tietämisen sisällöt monisyisiä - myös pedagogisen auktoriteetin ylläpitäminen, oppilaan roolin tai auktoriteetin ylläpitäminen sekä tietoisuus opetuksen sisällön luonteesta kuuluvat hiljaisen pedagogisen tietämisen sisältöihin - opettajan hiljaisen pedagogisen tietämisen malli
Tornberg, A. 2000	luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kehitys	sisäiset mallit, suunnittelutyö, opetustilanneajattelu, reflektio, narratiivit	kvantitatiivinen seuranta tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella (n=168-44) ja laadullinen tutkimus narratiiveja analysoimalla (n=5)	- opiskelijoiden pedagoginen ajattelu ja reflektointi taidot kehittyivät koulutuksen aikana spontaanista reagoinnista itsekritiiseen ajatteluun - opettajaksi opiskelevien suunnitteluorientaatioissa (tavoiteoppiminen) on nähtävissä koulutuksen vaikutus - opetustilanneajatteluun kohdistuvat orientaatiot vaihtelivat opiskelijoilla, päättöharjoittelussa kolme orientaatiota: sosiaalisuus, itsetietoisuus ja reflektiivisyys - opetustilanneajattelun sisällöt: varmuus, opetuksen hallinta, järjestyksen kaipuu, oma opettajapersoona ja kasvatuksen käytännöllisyyden painotus
Wilska-Pekonen, I. 2001	luokanopettajien ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukeminen ympäristökasvattajina	opettajan ammatillinen kehittyminen, reflektio, kokemuksellinen oppiminen	toimintatutkimus (v.1993-96), jossa mukana 10 opettajaa, aineisto kerätty haastattelujen, kyselyjen opetuksen havainnoinnin ja reflektiopäiväkirjojen muodossa, kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi	- opettajat refleктоivat kokemuksellisen oppimisen tilanteita sekä yksin että yhdessä oppilaiden kanssa - projekti tuki opettajien voimaantumista ja ammatillista kasvua - opettajien reflektiossa oli kuitenkin eroja - resurssien puutetta ei enää projektin lopussa koettu niin merkittäväksi esteeksi kuin alussa kokemuksellisen ympäristökasvatuksen toteuttamisessa

LIITE 2**TUTKIVA OPETTAJA -KURSSILLA KÄYTETTÄVÄT
OBSERVOINTIMENETELMÄT**

Tutkiva opettaja -kurssilla opettajaksi opiskelevat analysoivat omaa opetustaan ja liikunnan opetus-oppimistapahtumaa useilla erilaisilla systemaattisilla ja epäsystemaattisilla observointimenetelmillä. Kurssia ja sen menetelmiä on tutkittu ja uudistettu aktiivisesti jo vuodesta 1973 lähtien (Heinilä 1979, 2002; Heikinaro-Johansson & Varstala 2000; Palomäki, Heikinaro-Johansson & Varstala 2000; Palomäki 1999; Palomäki 2003). Esimerkiksi kurssin alkuvaiheessa Heinilä (1979) kehitti liikunnan vuorovaikutusprosessin analyysijärjestelmää PEIAC/LH-75, joka perustui Flandersin teoriaan. Vuonna 1997 alettiin observointitietojen keräämisen ja käsittelyn helpottamiseksi suunnitella tietokonepohjaista observointijärjestelmää, jonka ensimmäinen versio LOTAS 1,0 otettiin opiskelijoiden kanssa käyttöön syksyllä 1998 (Palomäki 1999, 2003). Menetelmien kehittäminen on pohjannut liikunnan opetus-oppimistapahtuman empiiriseen tutkimukseen, erityisesti observointitutkimuksiin (ks. Palomäki 2003, 19-33) sekä alan menetelmä kirjallisuuteen (Bailey 2001; Borich 1999; Darst, Mancini & Zakrajsek 1983; Jones, Jenkins & Lord 2006; Metzler 1990; Siedentop & Tannehill 2000, 318-350; Stronge 2007). Tarkoituksena on ollut suunnitella tarkoituksenmukaisia, monipuolisia ja riittävän helppokäyttöisiä observointimenetelmiä palvelemaan sekä koulutusta että liikunnanopetuksen tutkimusta.

Puhe- ja vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkkailu

Puhe- ja vuorovaikutus käyttäytymisen tarkkailu perustuu lomakkeeseen, jota täytetään samalla kun katsotaan opetuksesta kuvattu video. Opettajan puhe-käyttäytymisestä pyydetään kirjaamaan huomioita mm. puheen nopeudesta, äänen sävystä ja artikulaation selvydestä. Lisäksi pyydetään tarkkailemaan ja laskeamaan puheessa mahdollisesti toistuvia sanoja, sanontoja tai muita maneeereja. Tehtävien selityksistä arvioidaan selitysten selkeyttä, ja sitä esiintyykö niissä turhaa saman asian toistoa. Opettajan vuorovaikutuskäyttäytymisestä tarkkaillaan opettajan oppilaskontakteja laskemalla oppilaiden nimien käyttöä. Huomiota pyydetään kiinnittämään siihen, miten tasapuolisesti opettaja on opetuksessaan huomioinut eri oppilaita, ja mistä syystä jotkut oppilaan ovat mahdollisesti saaneet enemmän huomiota kuin toiset. Lomakkeelle kirjataan myös kysymykset, joita oppilaille esitettiin tai joita oppilaat esittivät opettajalle. Tässä tehtävässä tarkkaillaan, odottiko opettaja vastausta, miten hän vastaajan valitsi ja miten reagoi vastaukseen. Lopuksi pyydetään pohtimaan, minkälaiset asiat opetuksessa tukivat vuorovaikutusta ja mitkä taas estivät sitä.

Opettajan palautteen annon analysointi

Palautteenannon analyysi aloitetaan katsomalla opetuksesta kuvattu video ja kirjaamalla lomakkeelle kaikki opettajan antamat palautteet lauseittain. Tämän jälkeen palautteet luokitellaan lomakkeella olevaa taulukkoa apuna käyttäen kohteen, laadun ja tason mukaan. Palaute voidaan antaa joko yksilölle tai ryhmälle, ja se voidaan kohdistaa joko taitoon tai käyttäytymiseen. Laadultaan palaute voi olla positiivista, korjaavaa tai negatiivista ja tasoltaan yleistä tai spesifiä.

Lopuksi lasketaan yhteen eri luokkiin kertyneet merkinnät ja kirjoitetaan lyhyt yhteenveto analyysistä.

Itsearviointi

Itsearviointitehtävä perustuu epäsystemaattiseen observointiin ja opiskelijan havaintoihin opetuksestaan. Avoimilla kysymyksillä tiedustellaan opiskelijan yleisarviota opetuksen onnistumisesta ja pyydetään nimeämään asioita, joihin opiskelija oli opetuksessaan tyytyväinen. Lisäksi opiskelijat arvioivat onnistumistaan numeerisesti Likert-asteikolla 1–5 seuraavissa asioissa: puheen selkeys, aloitus- ja lopetuskomennot, äänen sävyjen ja eleiden käyttö, järjestelyt ja organisointi, tehtävän selitys, työtapojen monipuolisuus, opetettavan sisällön hallinta, liikkuminen ja sijoittuminen, palautteen määrä, palautteen laatu, oppilaiden tarkkailu ja suoritusten havainnointi, motivointi, vuorovaikutuksen määrä ja tasapuolisuus sekä ajankäyttö. Lopuksi opiskelijaa pyydetään kirjaamaan asioita, joita hän haluaisi opetuksessaan kehittää tai tehdä toisin kurssin toisessa opetus-tuokiossa (muutostavoitteiden asettaminen).

Opettajan ja oppilaan toiminnan observointi LOTAS-ohjelmalla

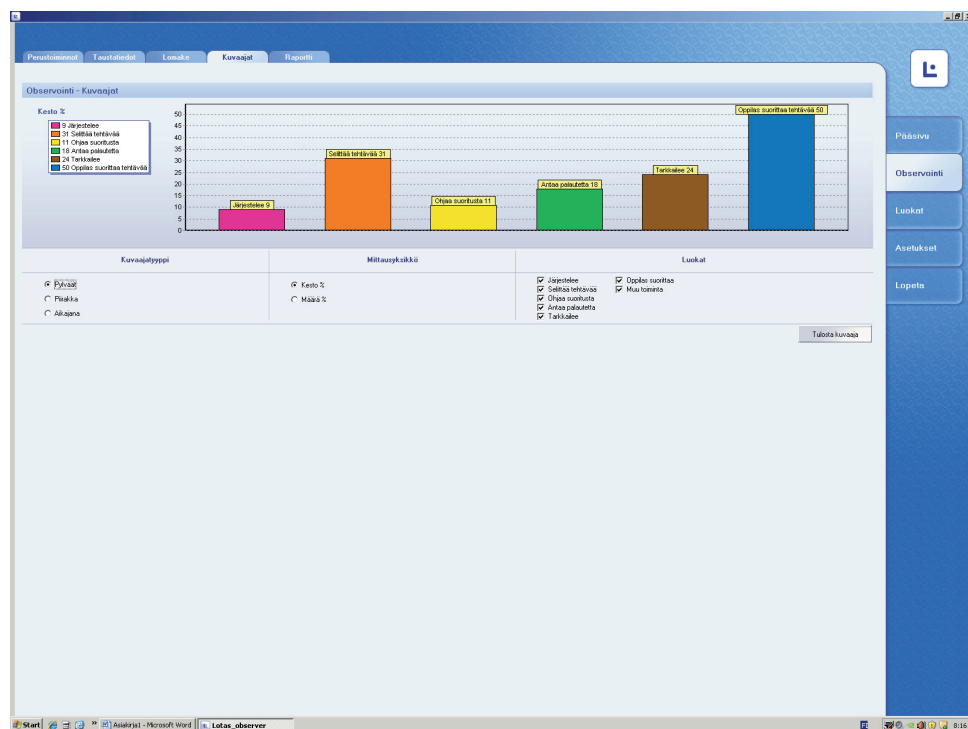
LOTAS on tietokonepohjainen observointisovellus, joka on kehitetty liikunnanopettajakoulutuksen tarpeisiin, opetus-oppimistapahtuman tarkkailun ja analysoinnin apuvälineeksi. Ohjelman nimi on lyhenne sanoista Liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemi. Ohjelma toimii Windows ympäristössä ja sen toteutuksesta on vastannut Sportum Oy. Suunnittelun asiantuntijoina ovat toimineet Pilvikki Heikinaro-Johansson ja Sanna Palomäki. LOTAS-ohjelmalla suoritettavat observoinnin perustuvat sekä keston rekisteröintiin että tapahtumarekisteröintiin. Ohjelma siis kertoo esimerkiksi sen, kuinka kauan opettaja käytti aikaa oppilaiden ohjaamiseen ja kuinka monta ohjausjaksoa opetuksessa esiintyi. Tapahtumien kestot esitetään myös prosentuaalisina osuuksina tunnin kokonaiskestosta. Tuloksia voidaan tarkastella joko taulukosta (ks. kuva alla) tai erilaisista kuvaajista, joita ovat pylvää, piirakka tai aikajana. Observointitulokset voi tallentaa ja tulostaa, tai niitä voi tarkastella ohjelman avulla myöhemmin uudelleen.

LOTAS-ohjelman avulla on mahdollista tarkkailla liikunnanopetuksen lisäksi myös muita opetus- ja vuorovaikutustilanteita sekä käyttäytymistä yleensä, sillä observoija voi määrittää ohjelmaan tarkkailtavat tapahtumat itse eli luoda observointikategorian. Ohjelma mahdollistaa myös päällekkäisten toimintojen observoinnin. Esimerkiksi liikunnanopetuksessa voidaan observoida samanaikaisesti sekä opettajan että oppilaiden toimintaa. Tutkiva opettaja -kurssilla on keskitytty seuraavien opettajan toimintojen observointiin ja analysointiin: järjestelyt, tehtävien selitys, palautteen anto, ohjaus ja tarkkailu. Lisäksi opiskelijoilla on ollut mahdollisuus observoida oppilaiden aktiivista toiminta aikaa (time-on-task). Tähän luokitusjärjestelmään on päädytty, koska edellä mainitut toiminnot on todettu relevanteiksi aikaisemmissa liikunnanopetuksen tutkimuksissa (Heikinaro-Johansson 1992; 1995; Varstala 1996; Varstala, Telama & Heikinaro-Johansson 1987), ja tällainen melko yksinkertainen luokitusjärjestelmä on mahdollista oppia lyhyehkön observointikoulutuksen avulla.

Liikunnanopettajakoulutuksessa LOTAS-ohjelmaa on käytetty opiskelijoiden kanssa vuodesta 1998 lähtien. Aluksi käytössä oli ohjelman pilottiversio LOTAS 1.0, josta sittemmin kehitettiin käyttäjien kokemusten ja palautteen perus-

teella uudistettu versio LOTAS 2.0. Opiskelijat ovat kokeneet LOTAS-ohjelman käytön hyödylliseksi ja mielenkiintoiseksi. LOTAS-tulosten avulla opiskelija voi muodostaa kokonaiskuvan opetuksen aikaisesta toiminnasta ja ajankäytöstä. Lisäksi ohjelman toimintaperiaatteita on pidetty varsin helppoina oppia.

LOTAS-observointeja varten opiskelijat ovat saaneet käyttöönsä liikuntatieteiden laitoksen kannettavat tietokoneet, joihin ohjelma on asennettu. Ohjelman käytön helpottamiseksi on laadittu myös LOTAS käyttäjän ohjekirja (Heikinaro-Johansson & Palomäki 1998). Aluksi LOTAS-ohjelman käyttöä on harjoiteltu opiskelijoiden kanssa esimerkkivideoiden avulla. Oman opetuksensa lisäksi opiskelijat observeivat myös työparin opetuksen, ja tällä tavoin mahdollistuu observointien luotettavuuden tarkkailu.



LIITE 3

STR -HAASTATTELUOHJEET JA KYSYMYKSET

*Muista testata nauhurin toimivuus ennen opiskelijan tuloa.
Myös TV-video valmiiksi.*

Kerro opiskelijalle tutkimuksen nimi ja tarkoituksesta:

Väitöskirjan työnimi: Opettajan ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana.

Pyritään saamaan tietoa, joka kertoo liikunnanopettajaksi opiskelevien kasvusta opettajuuteen, ja jota voidaan hyödyntää liikunnanopettajakoulutusta kehitettäessä.

Ohjeet oman opetuksen kommentointiin videolta:

Seuraavaksi katsotaan videolta opetusharjoittelustasi 15 minuutin tuokio ja samalla saat vapaasti kommentoida ja analysoida sitä, mitä nauhalla tapahtuu. Voit tuoda esille kaikki ne asiat, joihin huomiosi kiinnittyy ja toivon, että kerrot ne mahdollisimman rohkeasti, avoimesti ja rehellisesti. Sinun ei tarvitse pyrkiä asettumaan ulkopuoliseksi tarkkailijaksi oman opetuksen suhteen. Koska tarkkaillet omaa opetustasi, on luontevaa, että muistat, mitä ajattelit tai tunsit opetuksen aikana. Toivon, että kerrot kaikista havainnostasi ja ajatuksistasi ääneen eli tuotat puhetta mahdollisimman paljon ("ääneen ajattelun"-menetelmä). Hiljaisia hetkiä ei kuitenkaan tarvitse erityisesti vältellä tai pelätä, sillä ajattelulle on annettava välillä aikaakin. Voit pysäyttää nauhan aina, kun se tuntuu tarpeelliselta. Pysäyttäminen on paikallaan ainakin silloin, kun aiot kertoa tai selostaa jostakin asiasta pidempään.

En tutkijana puutu kommentteihisi, enkä halua ohjailla huomiosi keskittymistä tiettyihin asioihin. Tehtäväni on videon katselutilanteessa lähinnä myötäillä ja rohkaista. Voin kuitenkin välillä pyytää kertomaan joistakin asioista lisää tai tarkemmin. Nauhan katselun jälkeen seuraa haastattelutuokio, johon olen valinnut ennalta muutamia opetusta koskevia kysymyksiä.

Haastatteluosuus

Kysymykset, jotka on kysytty sekä aineopintojen vaiheessa että opetusharjoitteluvaiheessa:

Tähän tuntiin liittyvät kysymykset

- 1) Miltä nauhan katsominen ja kommentointi tuntui?
- 2) Miten tunti mielestäsi (kokonaisuutena) onnistui?
- 3) Mihin asioihin olit tyytyväinen opetuksessasi?
Mihin jäi parannettavaa tai mitä tekisit nyt toisin?

Yleisemmin opettajuuteen ja liikunnanopetukseen liittyvät kysymykset

- 4) Miten kuvailisit omaa opetustyyliäsi ja tapaasi opettaa?
- 5) Mitkä ovat vahvuutesi opettajana ja missä asioissa haluaisit vielä kehittyä?
- 6) Minkälainen on mielestäsi hyvä liikunnanopettaja (mitä ominaisuuksia ja taitoja)?
- 7) Minkälaisia asioita haluat oman liikunnan opetuksesi kautta edistää ja tavoitella? Eli oman liikunnanopetuksen tärkein tehtävä?

Koulutukseen ja työhön liittyvät lisäkysymykset, jotka on kysytty vain opetusharjoitteluvaiheessa:

- 8) Mitä olet liikunnanopettajakoulutukselta saanut?
- 9) Mitkä opinnot (opintojaksot) ovat olleet sinulle tärkeimpiä?
- 10) Miten uskot kehittyneesi opettajana koulutuksen aikana? (vertaa nykytilannetta siihen kun tänne tulit)
- 11) Mitä muistat Didaktisen observoinnin kurssista ja pienoisopetuksista (=Tutkiva opettaja -kurssi)?
- 12) Kuinka halukas ja sitoutunut olet opettajan työhön?
- 13) Ovatko opinnot vahvistaneet motivaatiota opettajan ammattiin?
- 14) Minkälainen olo sinulla on tällä hetkellä omasta opettajuudesta ja tulevasta työstä? (varmuus - epävarmuus / selviän - en selviä)
- 15) Tuleeko sinulle mieleen asioita, jotka aiheuttavat epävarmuutta tai huolestuttavat tulevassa opettajan työssä?

KIITOS!

LIITE 4

Kouluharjoittelukysely

KOULUHARJOITTELU 2004

Tämän lomakkeen tarkoituksena on kerätä palautetta toisen vuosikurssin opiskelijoiden kouluharjoitteluviikosta. Lomakkeen avulla halutaan saada tietoa siitä, miten aikaisemmat liikuntapedagogiikan opinnot nivoutuvat kouluharjoitteluun, ja miten opiskelijat kokevat didaktisen observoinnin menetelmien käytön normaalissa kouluopetuksessa. Antamaanne palautetta käytetään hyödyksi liikunnanopettajakoulutusta ja erityisesti liikuntapedagogiikan opintoja kehitettäessä.

Yhteistyöterveisin,
Mirja, Sanna ja Pilvikki

TAUSTATIEDOT

Nimi: _____

1. Onko sinulla kokemusta liikunnanopettajan työstä?

- () ei
() kyllä, missä ja kuinka pitkään olet toiminut liikunnanopettajana:

• peruskoulun alaluokat (1-6)

- () yksittäisiä tunteja
() päiviä
() viikkoja
() kuukausia

• peruskoulun yläluokat (7-10)

- () yksittäisiä tunteja
() päiviä
() viikkoja
() kuukausia

• lukio

- () yksittäisiä tunteja
() päiviä
() viikkoja
() kuukausia

• muu kouluaste, mikä? _____

- () yksittäisiä tunteja
() päiviä
() viikkoja
() kuukausia

2. Missä suoritit kouluharjoittelun?

Koulun / oppilaitoksen nimi: _____ Kouluaste: _____

3. Mistä tehtävistä kouluharjoittelusi koostui?

- () toimin opettajana yhteensä _____ tuntia
() toimin apuopettajana yhteensä _____ tuntia
() seurasin tunteja yhteensä _____ tuntia
() tein haastatteluja yhteensä _____ tuntia
() suunnittelin opetusta yhteensä _____ tuntia
() muu tehtävä, mikä? _____ yhteensä _____ tuntia
() muu tehtävä, mikä? _____ yhteensä _____ tuntia

OPETUKSEN TARKKAILU

4. Kuva kolme keskeisintä havaintoasi kouluharjoitteluviikon ajalta?

-
-
-

5. Mitä observointilomakkeessa mainittuja menetelmiä käytit opetuksen tarkkailuun kouluharjoittelun aikana?

Opettajan toiminta (kesto)	<input type="checkbox"/> kyllä	<input type="checkbox"/> en
Oppilaiden skannaus (lkm)	<input type="checkbox"/> kyllä	<input type="checkbox"/> en
Opettajan palaute (lkm)	<input type="checkbox"/> kyllä	<input type="checkbox"/> en
Oppilaiden häiriökäyttäytyminen (tilanne)	<input type="checkbox"/> kyllä	<input type="checkbox"/> en
Etunimet (lkm)	<input type="checkbox"/> kyllä	<input type="checkbox"/> en
Työtapojen kirjaaminen	<input type="checkbox"/> kyllä	<input type="checkbox"/> en
Kuvaus tunnin ilmapiiristä ja opettajan vuorovaikutuskäyttäytymisestä	<input type="checkbox"/> kyllä	<input type="checkbox"/> en

6. Kuva kolme tärkeintä observointitulostasi edellä mainittuihin menetelmiin pohjautuen?

-
-
-

7. Miten hyvin menetelmän käyttö mielestäsi onnistui? (1=huonosti, 2=kohtalaisesti, 3=hyvin)

Opettajan toiminta (kestonrekisteröinti)	1	2	3
Oppilaiden skannaus (lkm)	1	2	3
Opettajan palaute (lkm)	1	2	3
Oppilaiden häiriökäyttäytyminen (tilanteen kuvaus)	1	2	3
Etunimet (lkm)	1	2	3
Työtapojen kirjaaminen	1	2	3
Kuvaus tunnin ilmapiiristä ja opettajan vuorovaikutuskäyttäytymisestä	1	2	3

8. Mitä ongelmia menetelmien käyttöön tai tarkkailuun liittyi?

9. Oliko tarkkailutehtävästä mielestäsi hyötyä?

ei ollenkaan vähän jonkin verran paljon

10. Minkälaisia kehittämissuhteita sinulla on 2. vsk:n kouluharjoitteluun ja liikuntatuntien tarkkailuun?

KOULUHARJOITTELUKOKEMUKSET

8. Miten koit kouluharjoitteluviikon ja liikunnanopetuksen arvioituna asteikolla 1 – 7. Ympyröi numero, joka vastaa parhaiten käsitystäsi.

Kouluharjoitteluviikko harjoittelijan kokemana

hyödytön	1	2	3	4	5	6	7	hyödyllinen
kevyt	1	2	3	4	5	6	7	raskas
tylsä	1	2	3	4	5	6	7	mielenkiintoinen
motivoi tulevaan työhön	1	2	3	4	5	6	7	harkitsen muuta ammattia

Opettajan toiminta

hyvä järjestelijä	1	2	3	4	5	6	7	huono järjestelijä
selitti paljon	1	2	3	4	5	6	7	selitti vähän
antoi paljon palautetta	1	2	3	4	5	6	7	antoi vähän palautetta
palautteen anto spesifiä	1	2	3	4	5	6	7	palautteen anto yleisestä
tarkkaili paljon	1	2	3	4	5	6	7	tarkkaili vähän
monipuoliset työtavat	1	2	3	4	5	6	7	yksipuoliset työtavat
tunneilla paljon toimintaa	1	2	3	4	5	6	7	vähän toimintaa
tunnit fyysisesti rasittava	1	2	3	4	5	6	7	fyysisesti kevyitä
tunneilla selvät tavoitteet	1	2	3	4	5	6	7	tavoitteet epäselvät
tunneilla selvät säännöt	1	2	3	4	5	6	7	säännöt epäselvät
ajankäyttö tarkoituksenmukaista	1	2	3	4	5	6	7	epätarkoituksenmukaista
tilankäyttö tarkoituksenmukaista	1	2	3	4	5	6	7	epätarkoituksenmukaista
tunnit turvallisia	1	2	3	4	5	6	7	tunneilla paljon vaaratilanteita
tunneilla hyvä työrauha	1	2	3	4	5	6	7	paljon häiriökäyttäytymistä
tunnit hyvin suunniteltu	1	2	3	4	5	6	7	tunteja ei suunniteltu

Oppilaan toiminta

innostuneita liikunnasta	1	2	3	4	5	6	7	eivät innostuneita
aktiivisia tunneilla	1	2	3	4	5	6	7	passiivisia
hyväkuntoisia	1	2	3	4	5	6	7	huonokuntoisia
toiminta vastuullista	1	2	3	4	5	6	7	vastuutonta
noudattivat ohjeita	1	2	3	4	5	6	7	eivät noudattaneet ohjeita
osasivat tehtävät hyvin	1	2	3	4	5	6	7	eivät osanneet tehtäviä

Liikunnanopetuksen ilmapiiri

opettaja autoritäärinen	1	2	3	4	5	6	7	opettaja demokraattinen
päätösvalta opettajalla	1	2	3	4	5	6	7	päätösvalta oppilailla
tehtäväsuuntautunut	1	2	3	4	5	6	7	kilpailusuuntautunut
paljon vuorovaikutusta	1	2	3	4	5	6	7	vähän vuorovaikutusta

Kiitos vastauksestasi!

LIITE 5

Kouluharjoitteluviikon tehtävät 2004

LPE.216 Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka II, osa II:
Harjoittelu kenttäkoulussa

Tässä harjoittelujaksossa tavoitteena on saada omakohtaisia kokemuksia opettamisesta sekä tutustua koulussa voimassa oleviin liikunnan opetussuunnitelmiin. Lisäksi tehtävänä on liikuntatuntien analysointi systemaattiseen ja epäsystemaattiseen observointiin perustuen.

Kouluharjoitteluviikosta laaditaan kirjallinen raportti, jota käsitellään harjoittelujakson jälkeen seminaarissa ryhmäohjaajan johdolla. Raportointia varten kirjaa seuraavia asioita suorittamastasi harjoittelusta:

1. Missä suoritit harjoittelun?
2. Mitä teit viikon aikana?
3. Missä koit onnistuvasti tai epäonnistuvasti opetustilanteissa?
4. Minkälainen liikunnan opetussuunnitelma koulussa oli (tehtävä 1)?
5. Kuvaa tarkkailemaasi liikuntatuntia (tehtävä 2)?
6. Miten koit tämän harjoittelujakson?

KOULUHARJOITTELU 2004
TEHTÄVÄ 1.

Tähän opintojaksoon kuuluu opetussuunnitelmia käsitteleviä luentoja ja harjoituksia keväällä 2004.

Selvitä opettajan haastattelun avulla harjoittelukoulustasi seuraavat asiat:

Koulun opetussuunnitelma liikuntaan

1. Kuka tekee opetussuunnitelman koulussa, onko jokaisella liikunnanopettajalla oma suunnitelma vai liikunnanopettajien yhteisesti laatima suunnitelma?
2. Jakautuuko lukuvuoden opetussuunnitelma liikunnassa tiettyihin jaksoihin (kuinka moneen)?
3. Osallistuvatko oppilaat opetussuunnitelman laatimiseen?

Koulun tarjoamat valinnaiskurssit liikunnassa (lukiossa syventävät, soveltavat kurssit)

4. Minkälaisia liikunnan valinnaiskursseja koulussa on tarjolla (kuinka monta ja nimi)?
5. Toteutuvatko kurssit?
6. Minkälaiset oppilaat valitsevat valinnaiskursseja?
7. Mitä mieltä opettaja on valinnaisuuden vähenemisestä tulevaisuudessa (koskeeko koulun valinnaisia liikunnankursseja)?
8. Jos koulussa ei ole valinnaiskursseja tarjolla, niin miksi ei ole?

Liikunnan asema

9. Minkälainen asema liikunnalla on muiden kouluaineiden joukossa?
10. Minkälaiset resurssit opettajalla on toteuttaa liikunnanopetusta?
11. Minkälaiset tilat (salit, kentät, uimahalli, luistelu-, hiihtomahdollisuudet jne.)
12. Minkälaiset välineet (pallot, telinevoimisteluun välineet, koulun luistimet jne.)
13. Minkälainen budjetti liikunnanopettajalla on käytössään välinehankintoihin ym.

Toiveet liikunnanopetuksen aseman parantamiseksi

14. Mitä asioita tulisi kehittää liikunnanopetuksessa tässä koulussa (enemmän liikuntatunteja, paremmat tilat, paremmat välineet, pienemmät ryhmät, enemmän yhteistyötä kollegojen kanssa jne.)

Tehtävä 2. "Mitä liikuntatunneilla tapahtuu?" eli liikuntatunnin observointi**2a. TARKKAILE ENSIMMÄISESTÄ TUNNISTA: Kirjaa tunnin taustatiedot**

Päivämäärä	Opettaja	Koulun nimi ja kouluaste
Luokka	Sisältö	Oppilaiden lkm
Tunti alkoi	Tunti päättyi	tarkkailuaika

Opettajan toiminta (kesto)

Järjestelee	Selittää tehtävää	Tarkkailee, ohjaa suoritusta
1 ___ - ___ = ___	1 ___ - ___ = ___	1 ___ - ___ = ___
2 ___ - ___ = ___	2 ___ - ___ = ___	2 ___ - ___ = ___
3 ___ - ___ = ___	3 ___ - ___ = ___	3 ___ - ___ = ___
4 ___ - ___ = ___	4 ___ - ___ = ___	4 ___ - ___ = ___
5 ___ - ___ = ___	5 ___ - ___ = ___	5 ___ - ___ = ___
6 ___ - ___ = ___	6 ___ - ___ = ___	6 ___ - ___ = ___
7 ___ - ___ = ___	7 ___ - ___ = ___	7 ___ - ___ = ___
8 ___ - ___ = ___	8 ___ - ___ = ___	8 ___ - ___ = ___
___ min = ___ %	___ min = ___ %	___ min = ___ %

Oppilaiden skannaus (lkm)

	hyvä suoritus	suorittavinaan	ei suoritusta
10min.			
20min			
30min			
40min			
50min			
60min			
70min			
80min			

2b. TEE SEURAAVAT ANALYYSIT TOISESTA TUNNISTA:

Päivämäärä:	Luokka:	Sisältö:	Oppilaiden lkm:
Tunti alkoi	Tunti päättyi	tarkkailuaika	

Opettajan palaute (lkm)

	Yleinen	Spesifi
Ryhmä:		
Taito	_____	_____
Käytös	_____	_____
Yksilö:		
Taito	_____	_____
Käytös	_____	_____

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen (tilanne)

Etunimet (lkm): _____
Kirjaa **työtavat**, joita tunnilla käytettiin: _____

KÄÄNNÄ PAPERI!

Kuvaa tunnin ilmapiiriä ja opettajan vuorovaikutuskäyttäytymistä
(VAPAASTI OMIEN HAVAINTOJEN MUKAAN):

Ensimmäinen tarkkailtu tunti

Toinen tarkkailtu tunti

LIITE 6

Kummikouluharjoittelun raportointi

Oppilaiden kohtaaminen ja opettaminen perusopetuksessa: e-ryhmän kummikouluharjoittelu lv. 2003-2004

LOPPURAPORTIN OHJEET

Kirjoita kooste kokemuksistasi kouluharjoittelusta tämän lukuvuoden (syksy + kevät) aikana. Kirjoitelma on sinulle mahdollisuus koota yhteen oppimaasi. Kuvaile tehtäviäsi, tapahtumia, tunnelmia, mietteitäsi ja kokemuksiasi koulun arjessa ja kummiluokassasi. Tärkeää on, että kirjaat ylös sinulle henkilökohtaisesti merkittäviä asioita ja kokemuksia. Pohdi ja perustele näkemyksiäsi.

Tässä muutamia kysymyksiä virikkeeksi:

- Mitä opit?
- Mikä oli helppoa / vaikeaa?
- Miten harjoittelu vaikutti oman opettajuutesi kehittymiseen?
- Millainen merkitys kouluharjoittelulla on osana koulutustasi? Miten kouluharjoittelu rakenteellisesti toimi osana opintojasi?
- Mitä muuttaisit?

Palauta kirjoitelmasi sähköpostin liitteenä viimeistään 24.5.2004 omalle liikunnan ohjaavalle opellesi eli Manskulle, Sannalle, Ullalle ja Tepolle.

Nimi: _____

**Oppilaiden kohtaaminen ja opettaminen perusopetuksessa:
e-ryhmän kummikouluharjoittelu lv. 2003-2004**

Opetus ja tuntien seuranta

Yhteensä 60 tuntia lukuvuoden aikana

Tehtävänä toimia (apu)opettajana ja seurata oppilaita ja opetusta.

Tehtävä 1=seuranta 2=apuope 3=opetus	Pvm/klo	Tekemäni huomiot	Ohjaava opettaja

Palauta lomakkeet harjoittelun päätyttyä ryhmäohjaajalle.

Nimi: _____

**Oppilaiden kohtaaminen ja opettaminen perusopetuksessa:
e-ryhmän kummikouluharjoittelu lv. 2003-2004****Perehtyminen koulun toimintaan ja opettajan tehtäviin**

Yhteensä 10 tuntia syksyllä ja 10 tuntia keväällä

Tehtävät:

- 1) Tutustuminen muihin liikuntaryhmiin (2-4 tuntia)
- 2) Tutustuminen muiden aineiden opetukseen (2-4 tuntia)
- 3) Välituntivalvonnat ja ruokailuvalvonnat (noin 1 tunti)
- 4) Opettajainkokous (1-2 tuntia)
- 5) Vanhempainilta tai muu kodin ja koulun yhteistyö (1-2 tuntia)

Tuntimäärät tehtävien perässä ovat ohjeellisia eli opiskelija saa tehdä valintaa. Tarkoitus on kuitenkin, että jokaiseen tehtävään tutustuttaisiin.

Tehtävä 1-5	Pvm/klo	Tekemäni huomiot	Ohjaava opettaja

Palauta lomakkeet harjoittelun päätyttyä ryhmäohjaajalle.