

**Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia
liikunnanopetuksessa**

Meri Laukkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laukkanen, Meri. Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kokemuksia liikunnanopetuksessa. Pro Gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2015. 107 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden pystyvyyden kokemuksia sekä käsityksiä tiedoistaan ja taidoistaan liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Kiinnostuneita ollaan myös siitä, millaiset ympäristötekijät yhdistyvät opiskelijoiden pystyvyyskuvaukseen. Lisäksi kuvataan, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksesta saadut valmiudet. Tarkoitus ei ole yleistää tuloksia laajaan joukkoon, vaan ymmärtää syvällisesti muutaman opiskelijan kokemusmaailmaa.

Tutkimus toteutettiin vertailuasetelmalla niin, että tutkimusjoukko koostuu sekä liikuntaan erikoistuneista että erikoistumattomista luokanopettajaopiskelijoista. Tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttiseen tieteen teoriaan perustuen laadullinen, ja aineisto kerättiin kahdeksalla puolistrukturoidulla haastattelulla. Aineisto analysoitiin ja teemoiteltiin laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen.

Kuvauksia tarkastellessa ilmeni, että liikunnalliselta taustaltaan monipuoliset ja opetuskokemusta omaavat opiskelijat kuvasivat vahvempaa luottamusta omaan liikunnanopettajuuteensa. Koulutustaustasta riippumatta liikuntaa vähän opettaneet, vähän harrastaneet tai ikäviä välillisiä kokemuksia omaavat opiskelijat epäilivät enemmän omia kykyjään liikunnanopettajana. Yleisesti ottaen hyvä liikunnan aineenhallinta yhdistyi erikoistuneilla myönteisempään pystyvyyskuvaukseen liikunnanopetuksessa. Vahvuuksiksi koettiin kasvatuksellisen puolen taidot sekä organisointitaidot ja heikkuuksiksi puolestaan oppilasarvioinnin toteutus ja erilaisten oppijoiden kohtaaminen. Liikuntaan erikoistumattomat ja liikunnan perusopinnot suorittaneet osoittivat tyytymättömyyttään yliopiston liikunnanopintoihin, kun pitkään sivuaineen suorittaneet kokivat koulutuksesta saadut valmiudet erittäin myönteisesti. Opiskelijoiden kuvauksia tarkastellessa tulkittiin, että luokanopettajakoulutuksen liikunnan opintojen järjestäjät voisivat pohtia erityisesti liikuntaan erikoistumattomien opiskelijoiden koulutuksen sisältöjä.

Avainsanat: Sosio-kognitiivinen teoria, liikunnanopetus, minäpystyvyys, luokanopettajakoulutus, sisällönanalyysi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	MINÄPYSTYVYYS IHMISEN TOIMINNASSA.....	8
2.1	Minäpystyvyys – sosio-kognitiivinen teoria.....	8
2.1.1	Koettu minäpystyvyys.....	11
2.1.2	Pystyvyyden muotoutuminen.....	13
2.1.3	Pystyvyyssuomusten vaikutukset toimintaan.....	14
2.2	Minäpystyvyys opettajan ammatissa.....	16
2.3	Opettajan pystyvyyden yhteydet oppilaisiin.....	21
3	LIKUNNANOPETUS JA OPETTAJAN VALMIUDET.....	23
3.1	Liikuntapedagogiikka.....	23
3.1.1	Liikuntakasvatus ja liikunta.....	24
3.1.2	Koululiikunta ja liikunnanopetus.....	25
3.1.3	Liikunnanopetuksen opetus-oppimisprosessi.....	27
3.2	Liikuntaa opettavan opettajan ammatillisen minäkuvan rakentuminen.....	31
3.3	Liikunnanopetuksen ja minäpystyvyysteorian yhteydet.....	36
4	LIKUNNAN OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA.....	42
4.1	Opettajankoulutus ja sen tavoitteet.....	42
4.2	Liikunnanopetuksen tavoitteet Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa.....	44
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	46
5.1	Tutkimustehtävät.....	46
5.2	Tutkittavat.....	48
5.3	Taustalla oleva tieteen teoria.....	49
5.4	Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmä.....	51
5.5	Aineiston analyysi.....	52
5.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	54
6	TULOKSET.....	58
6.1	Koetut tiedot ja taidot sekä pystyvyyden muotoutuminen.....	58
6.1.1	Pystyvyyttä tukevat tai horjuttavat tiedot ja taidot.....	58

6.1.2	Opiskelijoiden pystyvyyskuvaukset	68
6.1.3	Tunteisiin ja kognitiiviseen toimintaan liittyvät kuvaukset.....	69
6.1.4	Valikoimisprosesseihin ja motivaatioon liittyvät kuvaukset.....	73
6.1.5	Pystyvyyskuvausta tukevat tai horjuttavat ympäristötekijät.....	76
6.2	Koulutuksesta saadut valmiudet.....	81
6.2.1	Tyytymättömyys koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin	82
6.2.2	Kokemukset valmiuksien riittävydestä.....	86
7	POHDINTA.....	90
7.1	Tulosten tarkastelua	90
7.2	Tutkimuksen merkittävyys, rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset.....	97
	LÄHTEET	100
	LIITTEET.....	106

1 JOHDANTO

Luokanopettajien merkitystä lasten ja nuorten liikunnallisen elämäntavan aikaansaamisessa ei voida aliarvioida, sillä suuri osa oppilaiden koululiikuntakokemuksista muotoutuu jo alakoulun aikana, jolloin liikunnanopetuksesta vastaavat yleensä luokanopettajat (Penttinen 2003, 11). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 100) mukaan alakoulussa liikuntaa opettavissa opettajissa on sekä liikuntaan erikoistuneita että siihen erikoistumattomia opettajia. Suomessa liikunnanopetukselle asetetut vaatimukset ja tavoitteet ovat laajat. Voimassaolevan perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan liikunnallisen elämäntavan omaksuminen, terveyden merkityksen ymmärtäminen sekä nuorten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ovat liikunnanopetuksen ensisijaisia tavoitteita. Opettajalta vaaditaan ominaisuuksia, joiden avulla hän ”tarjoaa oppilaille tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksumaa liikunnallinen elämäntapa”. Erikseen mainitaan vielä yksilöllisen kehityksen tukeminen, oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen, yhteisöllisyyden lisääminen, oppilaan erityistarpeiden huomiointi sekä motoristen perustaitojen ja lajitaitojen opettaminen. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–249.) Myös vuonna 2016 voimaan tuleva uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma painottaa koululiikunnassa samankaltaisia asioita. Eri liikuntalajit eivät ole uudessa versiossa pääosassa, vaan tavoitteena on kokonaisvaltainen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehitys, joka perustuu ilmiölähtöiseen opiskeluun sekä motoristen perustaitojen oppimiseen. (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 306–308.) Ilmasen (2013, 53–55) mukaan huomattavimmat liikunnanopetusta ohjaavat arvot ovat terveys, liikunnan ilo ja virkistys, liikunnallisuutta painottava elämäntapa ja kasvattaminen yhteisöllisyyteen. Tulevilla liikuntaa opettavilla luokanopettajilla on siis suuri vastuu siitä, millaisella liikunnanopetuksella laaja-alaiset tavoitteet toteutetaan. Niinpä esimerkiksi luokanopettajakoulutuksella on suuri vastuu luokanopettajien opetuksellisten valmiuksien mahdollistajana.

Penttisen (2003, 13) mukaan luokanopettajakoulutuksen aikana opiskelijat kasvavat tietoisesti opettajiksi heidän sisäistäessä esimerkiksi ammattitaidon perusteita ja opetukseen liittyviä käsitteitä. Vuosina 2010-2013 Jyväskylän opettajankoulutuslaitos

tarjosi pakollista liikunnanopetukseen valmistavaa koulutusta viisi opintopistettä käsitävän kurssin laajuisesti, minkä lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus erikoistua liikunnanopetukseen sivuainekokonaisuudessa. Itse liikuntaan erikoistuneena luokanopettajaopiskelijana olen tietoinen koulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista. Tämän myötä kiinnostuin aluksi siitä, kuinka tulevat luokanopettajat kokevat koulutuksen vaikuttaneen heidän valmiuksiinsa opettaa liikuntaa. Kirjallisuuteen tutustumisen myötä kiinnostukseni tarkentui koskemaan erityisesti luokanopettajaopiskelijoiden omien ajatteluprosessien merkityksellisyyttä oman liikunnanopettajuuden arvioinnissa. Intressieni pohjalta lähdin tutkimaan opiskelijoiden pystyvyyden kokemuksia eli sitä, *kuinka he luottavat omiin kykyihinsä liikunnanopettajina*. Tätä tehtävää kuvaa parhaiten Banduran (1997) luoma käsite minäpystyvyys, joka voidaan määritellä ihmisen uskomuksiksi ja luottamukseksi omia kykyjä kohtaan tietyissä tilanteissa (Bandura 1997, 3; Pajares 2002). Toiminnassa onnistumisen kannalta merkittävämpää on luottamus omiin kykyihin kuin se, omaako yksilö tosiasiaassa tarvittavat taidot. Tästä syystä uskominen omiin kykyihin on tärkeää. (Bong & Skaalvik 2003, 5; Schunk & Pajares 2005, 86.) Banduran (1997, 6) mukaan ihmisen ympärillä vaikuttava sosiaalinen ympäristö muokkaa yksilön ajatteluprosesseja ja minäpystyvyyttä. Tämän vuoksi tarkastelen tutkimuksessani myös sitä, *millaiset ympäristötekijät ovat erityisesti vaikuttaneet opiskelijoiden arvioihin itsestään liikuntaa opettavana opettajana*. Koen tärkeäksi tutkia kyseistä aihetta, sillä esimerkiksi Bunsin (2010, 1) mukaan opiskelijoiden ja opettajien luottamus omiin opetuksellisiin kykyihin luo pohjan heidän päätöksenteolleen. Gibbsin (2002) mukaan opettajan minäpystyvyys tarkoittaa opettajan luottamusta ja uskoa siihen, kuinka hän suoriutuu opettaessaan. Tähän vaikuttaa oleellisesti opettajan usko omaan tekemiseen sekä omiin taitoihin tietyssä oppiaineessa. (Gibbs 2002.) Tutkimuksissa (ks. Bandura 1995, 17; Pajares 2005, 342) on selvinnyt, että opettajan omat pystyvyyksäilykset vaikuttavat suoraan oppilaiden omiin kykyuskomuksiin joko myönteisesti tai negatiivisesti. Niinpä opettajan omien ajatteluprosessien voidaan nähdä olevan tärkeässä asemassa opetustilanteessa.

Liikunnanopetuksessa koettuun pystyvyyteen yhdistyvät olennaisesti valmiudet, joita opettajankoulutuksen tulisi tarjota tulevaa työuraa varten. Moilasen (2001, 61) mukaan luokanopettajakoulutuksen pyrkimys on valmistaa tulevaisuuden opettajat oman alansa ammattilaisiksi. Koetun pystyvyyden lisäksi tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksesta saadut valmiu-

det liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Esimerkiksi Niemi (1995, 14–15) korostaa tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajaopiskelijat kokevat usein, että opintojen kautta saadut opetukselliset valmiudet eivät ole tarkoituksenmukaisia koulussa opettamisen kannalta, minkä lisäksi suhteellisen laajat opinnot yliopistotasolla eivät ole antaneet tarpeeksi taitoja hyvään oppiaineen opettamiseen. Joskus tulevat opettajat saattavat myös yliarvioida omia taitojaan ennen kuin varsinaista opetuskokemusta on takana (Penttinen 2003, 13), joten on mielenkiintoista tutkia, millaisia valmiuksia opiskelijat kokevat oppineensa koulutuksessa. Nämä valmiudet voivat vaikuttaa myös siihen, kuinka kykeneviä opettajaopiskelijat kokevat olevansa liikunnan opettamiseen koulussa.

Luokanopettajilla on halutessaan mahdollisuus erikoistua liikunnanopetukseen koulutuksen aikana. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättömyys, vaan opiskelija voi oman mielenkiintonsa mukaan hakeutua sivuaineopintoihin, joiden tavoitteena on syventää osaamista (esim. Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelma 2010-2013). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä liikuntaan erikoistuneiden että siihen erikoistumattomien luokanopettajaopiskelijoiden pystyvyyden kokemuksia sekä koettuja tietoja ja taitoja. Taustalla on kiinnostus siitä, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä liikuntaa enemmän opiskelleiden sekä vähemmän opiskelleiden kokemuksissa ilmenee. Esimerkiksi Woolfolk Hoyn ja Davisin (2005, 118–120) mukaan se, että opettaja työskentelee alallaan asiantuntijana tai hallitsee enemmän tietoja ja taitoja tietyn oppiaineen opetukseen, voi vaikuttaa myönteisesti myös pystyvyyden kokemuksiin.

Edellä kartoittamani asiat, oma kiinnostukseni liikunnanopetusta koskeviin ajankohtaisiin asioihin sekä oma tuleva urani liikuntaa opettavana luokanopettajana saivat aikaan ne lähtökohdat, joista lähdän tutkimustani toteuttamaan. Tutkimukseni tarjoaa uutta tietoa, sillä aikaisempaan tutkimukseen tutustuessa selvisi, että enemmän ja vähemmän liikuntaa opiskelleiden pystyvyyttä ja koettuja tietoja ja taitoja ei ole tutkittu yhtäaikaa kovinkaan paljoa. Vaikka tutkimusjoukko on pieni, voi tutkimus laajemmassa mittakaavassa antaa merkittävää tietoa opettajankoulutuksen järjestäjille, jotka saavat tietoa siitä, miten opiskelijat kokevat koulutuksen tarjoamat valmiudet liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Näiden faktojen pohjalta lähdän mielenkiinnolla tutkimaan tulevien liikuntaa opettavien luokanopettajien pystyvyyden kokemuksia liikunnanopetuksessa, heidän tietojaan ja taitojaan sekä käsityksiään koulutuksesta.

2 MINÄPYSTYVYYS IHMISEN TOIMINNASSA

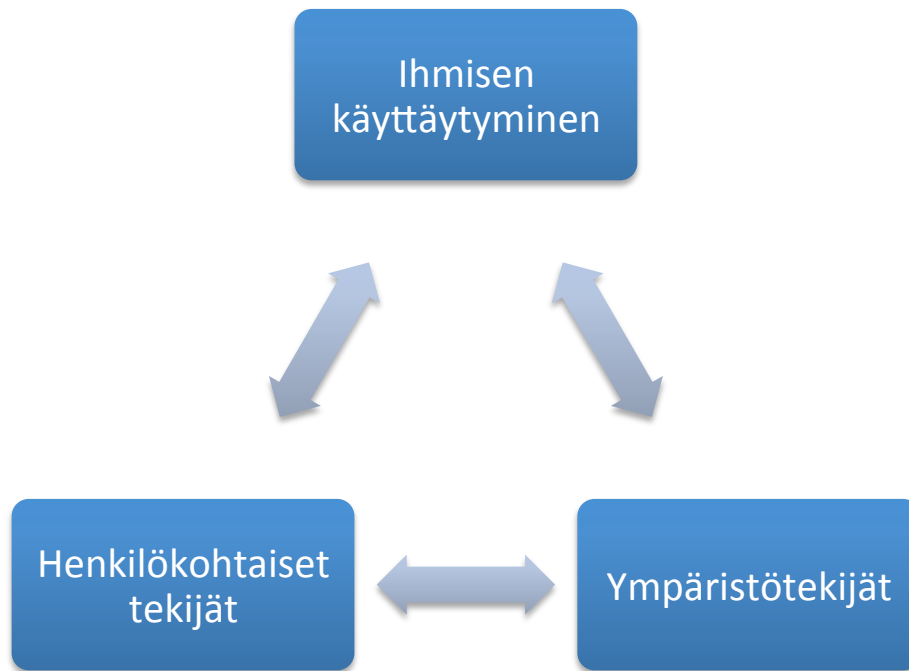
2.1 Minäpystyvyys – sosio-kognitiivinen teoria

Albert Bandura (1997) korostaa sosio-kognitiivisessa teoriassaan toimintaa, jossa yksilön pystyvyysuskomukset ovat merkittäviä aikaansaannosten kannalta. Ihmisen ajattelu ja toiminta ovat monimutkaisten persoonallisten, käyttäytymiseen liittyvien sekä ympäristöllisten tekijöiden vaikutuksen alaisia. Nämä tekijät muodostavat vastavuoroisen päätöksentekoprosessin, jossa edellä mainitut ulottuvuudet vuorovaikuttavat toistensa kanssa jatkuvasti. (Bandura 1997, 5–6.) Sosio-kognitiivisessa teoriassa yksilö nähdään ainutkertaisena toimijana, jolla on kykyjä suunnata omaa työskentelyään (Schunk & Pajares 2005, 86). Banduran (1997, 4) mukaan tämä viittaa ajatteluprosessien merkityksellisyyteen ihmisen toiminnassa.

Myös Pajares (2002) havainnollistaa yksilön asemaa sosio-kognitiivisessa teoriassa. Kirjoittajan mukaan ihminen voi vaikuttaa myönteisesti omaan kehitykseensä, sillä hän voi edistää elämänsä omilla teoillaan ja ajatuksillaan. Näihin tekoihin yksilö voi vaikuttaa juuri minäpystyvyyden kautta, eli säännöstelemällä omia ajatuksiaan sekä tunteitaan uskomalla itseensä. (Pajares 2002.) Toimijan uskomukset omasta suoriutumista säännöstelevät hänen pyrkimyksiään ja toiveitaan, käyttäytymistään ja valintojaan, sinnikkyyttään sekä tunnereaktioitaan (Bandura 1997, 3–5). Pajaresin (2002) mukaan sosio-kognitiivisessa teoriassa ihmiset ovat sekä toiminnan ja sosiaalisen järjestelmän kohteita että sen toimeenpanijoita. Schunk ja Pajares (2005) kirjoittavat, että oman toiminnan pohdinnan avulla yksilöt arvioivat omia kykyjään sekä tarkastelevat omia uskomuksiaan, jonka vuoksi he voivat yksilöllisesti ohjata omaa elämäänsä haluttuun suuntaan. Heidän mukaansa yksilöt koostuvat moninaisista piirteistä, jotka luovat pohjan ihmisyydelle. Vaikutusvaltaisimpia näistä ovat taidot erilaisten toimintatapojen kehittelyyn, kyvyt oppia välillisesti toisten ihmisten kautta sekä taidot säädellä ja pohtia omaa toimintaa. Oman toiminnan tarkastelu on sosio-kognitiivisessa teoriassa olennaista, sillä sen avulla yksilöt pohtivat kokemuksiaan, tarkastelevat omia kykyuskomuksiaan sekä arvioivat itseään. (Schunk & Pajares 2005, 86.)

Pajares (2002) selittää sosio-kognitiivisen teorian ilmenemistä esimerkiksi kouluissa. Opettajat voivat edistää oppilaiden toimintaa sekä korjata virheellisiä itsearviointeja (*henkilökohtaiset tekijät*), minkä lisäksi he pystyvät parantamaan oppilaiden opiskelu- sekä itsesäätelytaitoja (*ihmisen käyttäytyminen*). Kun ohjaajat luovat uusia rakenteita ja järjestelyjä luokkahuoneeseen (*ympäristötekijät*), vaikuttavat he sosio-kognitiivisesta näkökulmasta siihen, kuinka oppilaat muokkaavat omaa toimintaansa. (Pajares 2002.) Näin ollen teoriaa voidaan selittää niin, että ihmisellä on mahdollisuuksia vaikuttaa omiin elämäntapahtumiinsa ja säännöstellä omia tavoitteitaan, mutta toimintaa ohjaavat myös ympäristön jatkuva havainnointi sekä esimerkiksi toisten ihmisten antamat mallit. Monet alan asiantuntijat pohjaavat minäpystyvyyteen liittyvät tutkimuksensa sosio-kognitiiviseen teoriaan (ks. Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy 1998; Schunk & Pajares 2002; Feltz, Short & Sullivan 2008; Penttinen 2003).

Toimija määrittelee itsensä sosiaalisessa kontekstissa, mutta on myös samanaikaisesti oman toimintansa vahva edistäjä. Ihmisen päämäärätietoinen toiminta kehittyy kuviossa 1 esitellyssä kolmiosaisessa verkostossa, jossa toimijan kognitiiviset ajattelu-prosessit, käyttäytyminen sekä sosiaalinen ympäristö limittyvät keskenään muodostaen toisistaan riippuvaisen kehän. (Bandura 1997, 6; Pajares 2002.)



KUVIO 1. Banduran (1997, 6) mallista muokattu kuvio, joka havainnollistaa kolmitasoista verkostoa sosio-kognitiivisessa teoriassa. Ihmisen käyttäytyminen, ulkoiset ympäristötekijät sekä toimijan persoonalliset tekijät vuorovaikuttavat jatkuvasti toisiinsa nähden ja luovat pohjan ihmisen kognitiiviselle toiminnalle ja päätöksenteolle.

Sosio-kognitiivisen -teorian ydin muodostuu minäpystyvyydestä (Pajares 2002), eli ihmisen oman kyvykkyyden arvioinnista (Vesioja 2006, 11). Bandura (1977, 193) erotti jo 1970-luvulla minäpystyvyyden käsitteessä kaksi osa-aluetta, 1) lopputulosodotukset sekä 2) pystyvyyden odotukset. Hänen mukaansa lopputulosodotukset ovat yksilön arvioita siitä, että toiminta johtaa tiettyihin tuloksiin. Pystyvyyden odotukset puolestaan ovat toimijan uskomuksia hänen kyvyistään tuottaa halutun tuloksen vaativaa toimintaa. (Bandura 1977, 193–194.) Esimerkiksi Gibson ja Dembo (1984, 572) samaistavat pystyvyyden odotukset suoraan ihmisen koettuun pystyvyyteen, tulosodotusten ollessa yleisempiä odotuksia lopputuloksesta. Bandura (1977) perustelee jakoa sillä, että kuka tahansa voi uskoa tietyn toiminnan johtavan haluttuun lopputulokseen. Jos yksilö kuitenkin epäilee, ettei hänellä ole kykyjä saavuttaa tuloksen kannalta oleellisia taitoja, ei positiivinen muutos näy ihmisen käyttäytymisessä, jolloin hän ei usko omaavansa tarvittavia kykyjä. (Bandura 1977, 194.) Tschannen-Moranin, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998, 203) mukaan edellä esitelty teoreettinen näkökulma minäpystyvyyteen on antanut pohjan esimerkiksi myöhemmille opettajan minäpystyvyyteen liittyville tutkimuksille (ks. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Gibson & Dembo 1984; Pajares 2005.)

Tschannen-Moranin ym. (1998, 210) mukaan toimijan tärkein kysymys minäpystyvyyden kannalta kuuluu, ”onko minulla tarpeelliset kyvyt suorittaa tulevat tehtävät halutulla tavalla?” Lisäksi kirjoittajat painottavat, että sosio-kognitiivisesta näkökulmasta tärkeät sosiaaliset yhteydet tulisi aina ottaa huomioon pystyvyytutkimusta tehtäessä (Tschannen-Moran ym. 1998, 203).

2.1.1 Koettu minäpystyvyys

Oman elämän kontrollointi on läsnä koko ajan ihmisten arjessa ja edistää parhaimmillaan ihmisen hyvinvointia. Elämäntapahtumia on helpompi ennustaa, jos ihmisellä on kykyjä vaikuttaa elämäänsä koskeviin asioihin. Kykenemättömyyden uskomukset vaikuttavat toimijan elämään kielteisesti luoden esimerkiksi epätoivoa ja pelkoja, kun kyvykkyyden kokemukset vahvistavat elämänhallinnan kokemuksia. (Bandura 1995, 1.)

Sosio-kognitiivisessa teoriassa koetulla minäpystyvyydellä (perceived self-efficacy) tarkoitetaan ”ihmisen uskomuksia ja arvioita omista kyvyistään saavuttaa tietyn toiminnan vaatima suorituskyky” (Bandura 1997, 3; Pajares 2002). Pystyvyys on siis luottamusta omaa kyvykkyyttä kohtaan ja yhdistyy oleellisesti yksilön omaan toimintaan kohdistamiin odotuksiin ja arvostuksiin (Bandura 1997 36; Schunk & Pajares 2008, 35–37). Koettu pystyvyys kertoo siitä, kuinka pätevä yksilö uskoo olevansa. Nämä pätevyysuskomukset vaikuttavat vahvasti tulevaan käyttäytymiseen. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 210–211.) Vesiojan (2006) mukaan minäpystyvyys tulee erottaa minään yhdistyvistä käsitteistä kuten itsetunnosta. Pystyvyys on omien kykyjen arviointia, kun itsetunto yhdistyy itsearvostukseen, mikä on eri asia kuin kykyjen arviointi. (Vesioja 2006, 97.)

Bong ja Skaalvik (2003) ovat tutkineet minäpystyvyyden sekä toimijan minäkäsityksen tai minäkuvan (self-concept) välistä eroa. Esimerkiksi Partasen (2011) mukaan yksilön minäkäsitys eroaa pystyvyyden käsityksistä, minäkäsityksen ollessa kokonaisvaltaisempi näkemys itsestä tietyissä tilanteissa. Minäpystyvyys puolestaan viittaa ihmisen odotuksiin ja luottamukseen omasta selviytymisestä tietyissä toiminnoissa. (Partanen 2011, 18.) Myös Bong ja Skaalvik (2003) selittävät näiden kahden käsitteen eroa sillä, että ihmisen ylläpitämät selviytymisodotukset eli minäpystyvyys toimii yleisen minäkäsityksen kehityksen lähtökohtana. Heidän mukaansa minäkäsitys on eri asioista juontuva käsitys tai mielikuva itsestä. Näiden kahden käsitteen erottelemisen toisistaan on hyvin vaikeaa. Minäkäsitys edustaa ihmisen yleisempiä näkemyksiä omasta suoriu-

tumisestaan tietyissä toiminnoissa, kun minäpystyvyys kuvaa ennemminkin yksilön kykyodotuksia ja uskoa omaan itseeseen. Lisäksi minäkäsitys korostaa enemmän ihmisen pysyviä käsityksiä itsestään, kun taas minäpystyvyys yhdistyy tulevaisuuteen ja mukautuviin odotuksiin omasta kyvykkyydestä, johon kuitenkin vaikuttavat aikaisemmat kokemukset. (Bong & Skaalvik 2003, 1, 2, 5, 9.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti pystyvyyden kokemuksiin, sillä halutaan tutkia muun muassa sitä, kuinka tutkittavat luottavat omaan kykyihinsä lähteä opettamaan liikuntaa tulevaisuudessa.

Minäpystyvyyttä ovat toimijan havainnot ja käsitykset omista kyvyistään, ei näiden kykyjen varsinainen taso (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 210–211). Uskomukset ja selviytymisodotukset vaikuttavat esimerkiksi toimijan motivaatioon eli haluun toimia, kognitiivisiin prosesseihin, tunteiden säätelyyn tai ympärillä oleviin olosuhteisiin (Bandura 1997, 31). Se, miten ihmiset uskovat omaan kykyihinsä on merkittävämpää edellä mainittujen asioiden säätelyssä kuin se, mitä yksilön todelliset taidot antavat olettaa (Pajares 2002; Bong & Skaalvik 2003, 5; Schunk & Pajares 2005, 86). Schunkin ja Pajaresin (2005) mukaan epärealistinen käsitys omista kyvyistä voi olla positiivisessa yhteydessä menestymiseen eri tilanteissa, vaikka yksilön taidot eivät vastaisikaan hänen uskomuksiaan. Jos uskomukset omista kyvyistä ovat huonot, voi toiminnasta alisuoriutua, vaikka kyvyt itsessään olisivat muiden silmissä korkeat. (Schunk & Pajares 2005, 87.) Kuitenkaan vain uskomalla omaan taitoihin toiminnasta ei voi selviytyä. Hyvät uskomukset omista kyvyistä sekä riittävät tiedot ja taidot vaikuttavat yhdessä toiminnan laatuun. (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 342.) Myös ympäristön olosuhteet voivat vaikuttaa suoriutumiseen saman henkilön kokiessa omat kykynsä eri tavoin eri tilanteissa. Kun ihminen aliarvioi kykyjään, voi se vaikuttaa negatiivisesti lahjakkuuteen ja erityisiin taitoihin. (Bandura 1997, 3; Bandura 1995, 2; Bandura 1997, 31.) Vesiojan (2006, 97) mukaan myös taidokas henkilö voi kärsiä heikosta pystyvyydestä, sillä hänen pyrkimyksensä voivat olla liian vaativia.

Klassen ja Chiun (2010) mukaan minäpystyvyyttä tutkiessa täytyy olla tarkka siitä, mitä aikoo tutkia. Heidän mukaansa ihmisen pohtiessa kyvykkyyttään suoriutua toiminnoista, on ”pystyä” oleellisempi kuin ”aikoa” -verbi. Tällä tarkoitetaan sitä, että ”pystyä” kuvaa ihmisen uskomuksia ja kyvykkyyttä eli koettua minäpystyvyyttä, kun taas ”aikoa” merkitsee aikomusta tulevaisuudessa, mikä ei kuvaa toimijan koettua pystyvyyttä, eli hänen uskomuksiaan omista kyvyistään. (Klassen & Chiu 2010, 741.)

Yksilön pystyvyydenuskomuksilla on monenlaisia vaikutuksia. Uskomukset omista kyvyistä vaikuttavat suoraan siihen, millaisia toimintoja ihmiset valitsevat tehtäväkseen, kuinka paljon he jaksavat yrittävää näiden asioiden eteen sekä siihen, kuinka he pystyvät käsittelemään epäonnistumiset ja palautumaan vastoinkäymisten jälkeen. Uskomukset omista kyvyistä määrittävät myös, missä määrin toimijan ajattelumaailma vie ihmistä eteenpäin, kuinka paljon toimija uskoo omaavansa taitoja ja kuinka paljon ihminen kokee epämukavuuden tunteita, kuten stressiä ja alakuloisuutta haastavissa tilanteissa. Uskomusten vaikuttava voima näkyy esimerkiksi siinä, että ihmiset eivät jaksaa yrittää tavoitteiden eteen, jos he eivät usko omaan kykyihinsä saavuttaa näitä päämääriä. (Bandura 1994, 71–72; Bandura 1997, 3; Pajares 2002.)

2.1.2 Pystyvyyden muotoutuminen

Pystyvyyden tunteet muotoutuvat pääasiassa neljän erillisen lähteen kautta (ks. Bandura 1977; Schunk & Pajares 2005). Myöhemmin näitä neljää pystyvyyden kokemuksia muokkaavaa tekijää on käytetty tutkimuksissa jatkuvasti (ks. Woolfolk & Hoy 2005, 118; Lirgg 2006, 8; Pajares 2005, 341). Tutkimusten mukaan toimijan minäpystyvyys muotoutuu 1) suorituksissa, joissa ihmiset kokevat menestystä ja hallitsevat tilanteita (*mastery experience*), 2) välillisissä kokemuksissa (mallisuoritukset), joita sosiaaliset mallit tuottavat (*vicarious experience*), 3) toisten ihmisten tuottaman sanallisen kannustamisen kautta (*social persuasion*) sekä 4) psyykkisen ja fysiologisen olotilan (*physiological factors*), kuten stressin vaikutuksesta (Pajares 2002; Bong & Skaalvik 2003, 5–6; Gibbs 2003, 5–6; Schunk & Pajares 2005, 87).

Omat onnistumisen kokemukset ovat merkittävimpiä pystyvyysuskomusten kannalta, sillä ne yhdistyvät vahvoihin käsityksiin omasta kyvykkyydestä, epäonnistumisten ollessa negatiivisessa yhteydessä pystyvyyteen. Ihmisen nähdessä toisen ihmisen onnistumisia ja samaistuessa tähän henkilöön, uskoo hän todennäköisemmin itsekin omaavansa kykyjä onnistua samankaltaisissa tilanteissa. Jos henkilö ei pysty samaistumaan mallinsa kanssa, ei mallisuorituksilla ole erityisen suurta vaikutusta toimijan kykyuskomuksiin. Myös myönteinen palaute ja vakuuttelu sosiaalisilta malleilta ovat positiivisesti yhteydessä toimijan itsearviointiin. Jatkuva kielteinen palaute johtaa helposti haastavien tehtävien välttelyyn sekä lisää luovuttamisen tunteita. Heikot kykyuskomukset omasta suoriutumisesta yhdistyvät puolestaan haluttomuuteen toimia. Parantamalla omaa psyykkistä olotilaa, kuten stressinsietokykyä tai minäkuvaa ihminen voi muuttaa

käsityksiään omasta pystyvyydestään. Näin ollen myös koettu olotila vaikuttaa koettuun pystyvyyteen. (Bandura 1995, 3–4; Bandura 1997, 79–82; Pajares 2002.)

2.1.3 Pystyvyyssuskomusten vaikutukset toimintaan

Pystyvyyssuskomukset vaikuttavat ihmisen toimintaan neljän psykologisen pääprosessin kautta. Kykyuskomukset vaikuttavat 1) *ihmisen kognitiiviseen toimintaan*, 2) *motivaatioon*, 3) *affektiivisiin eli tunteisiin liittyviin asioihin* sekä 4) *valikoimisprosesseihin*. (Bandura 1994, 72–74; Bandura 1995, 5–11; Pajares 2002.) Partasen (2011, 20–21) mukaan näiden edellä mainittujen prosessien kautta voidaan havainnollistaa monipuolisesti tekijöitä ja syitä, jotka johtavat yksilön tekemiin päätöksiin, mikä puolestaan antaa kuvaa hänen pystyvyyden odotuksistaan.

Kognitiivisella puolella kykyjen itsearviointi näkyy esimerkiksi siinä, millaisia toiminnan ennakkoskenaarioita ihmiset luovat. Omiin kykyihinsä uskovat luovat menestymisen skenaarioita, kun uskomuksissaan horjuvat epäilevät omia kykyjään suoriutua toiminnasta. Ihmisen on tärkeä oppia hallitsemaan elämänsä vaikuttavia tapahtumia menestyvästi. Korkean pystyvyyden omaavat asettavat itselleen haastavia päämääriä, kun matalia odotuksia ylläpitävät pysyttelevät mukavuusalueellaan ja laskevat pyrkimyksiään. (Bandura 1994, 72–73; Pajares 2002.) Esimerkiksi Bongin ja Skaalvikin (2003, 6–7) mukaan myönteiset pystyvyyssikäsitukset johtavat opiskelijoiden kohdalla tavoitteelliseen toimintaan sekä haluun sitoutua opiskeluun ja oppimiseen.

Kykyjen itsearvioinnilla on vahva asema motivaation säätelyssä. Pystyvyyssikäsitysten vaikutus motivaatioon eli haluun toimia on laaja-alainen. Kykyuskomukset vaikuttavat siihen, millaisia päämääriä toimija asettaa, kuinka paljon hänellä on halua yrittää niiden saavuttamiseksi, kuinka kauan ihmiset sinnittelevät kohdatessaan vaikeuksia ja kuinka hyvin he sietävät epäonnistumisia. Kykyjen alhainen itsearviointi voi johtaa yrittämättömyyteen ja nopeaan luovuttamiseen vaikeuksien edessä, jolloin toimijan halu toimia haastavissa tilanteissa on heikko. (Bandura 1994, 74; Pajares 2002; Schunk & Pajares 2005, 87.) Banduran (1994, 74) mukaan ihmiset jättävät tavoittelematta monenlaisia asioita ja vaihtotoja, koska heiltä puuttuu usko niiden saavuttamiseen.

Minäpystvyysuskomukset vaikuttavat suoraan myös tunteisiin, niiden säätelyyn ja sen taitoihin. Huonoja kykyuskomuksia omaavat ihmiset epäilevät omia kykyjään haastavissa tilanteissa, mikä voi johtaa lisääntyneeseen stressiin, pelkoon, epävarmuuteen sekä alakuloisuuteen. Ihmiset, jotka uskovat selviytyvänsä haastavista toiminnoista,

näkevät ne myös myönteisesti haastavina, jolloin se näkyy yleisenä hyvänä mielialana. (Bandura 1994, 74–75; Pajares 2002; Schunk & Pajares 2005, 87.) Banduran (1994, 74–75) mukaan ihmisten kyvyt kontrolloida omia häiritseviä ajatuksiaan ovat tärkeässä asemassa hyvinvoinnin kannalta.

Ihmiset ovat osa ympäristöään ja uskomukset omista kyvyistä vaikuttavat myös toimintoihin, joihin ihmiset osallistuvat. Kun ihminen uskoo selviytyvänsä toiminnasta, pyrkii hän osallistumaan tilanteisiin, joissa uskoo pärjäävänsä. Tilanteita, joissa ihminen uskoo olevansa kykenemätön toimimaan, puolestaan vältellään. (Pajares 2002; Schunk & Pajares 2005, 87.) Hyvä esimerkki valikointi-prosessien vaikutuksesta ovat työtehtävät. Pystyvyyttä kokevilla on laajempi näkemys tulevaisuuden työtehtävistä, voimakkaampi tahto onnistua niissä sekä halua kouluttautua hyväksi työntekijäksi. (Bandura 1994, 75.)

Kiteytettynä pystyvyysuskomukset vaikuttavat erityisesti toimijan ajatteluprosesseihin, motivaatioon, sen pysyvyyteen ja tasoon sekä tunteiden säätelyyn, jotka kaikki ovat merkityksellisiä onnistuneen toiminnan kannalta. Vaikeat tehtävät ja tavoitteet ovat liikaa ihmisille, jotka epäilevät omia kykyjään näitä asioita kohtaan, minkä vuoksi he luovuttavat nopeasti. He epäilevät jatkuvasti omia kykyjään ja sitoutuminen tavoitteisiin on vain näennäistä. Kun epäonnistumisia ilmaantuu, alhaisia kykyuskomuksia omaavien ihmisten on vaikea jatkaa eteenpäin ja jo pienikin epäonnistuminen vaikuttaa yhä kielteisemmin pystyvyyteen. (Bandura 1997, 39; Pajares 2002.)

Koetulla pystyvyydellä on myös yhteys toimijan suhtautumiseen ja suoriutumiseen akateemisissa tehtävissä koulutuksen aikana (Zimmerman 1995, 213). Kirjoittajan mukaan kykyuskomukset vaikuttavat enemmän akateemiseen suoriutumiseen kuin todelliset kyvyt ja ovat oleellisia toimijan koulutukseen liittyvän motivaation, tunteiden, saavutusten sekä oppimisen kannalta. Tutkimuksissaan hän on löytänyt pystyvyyteen liittyviä tuloksia, joiden mukaan korkeampia koulutuksellisia odotuksia omaavat ihmiset asettavat itselleen myös korkeampia akateemisia haasteita ja suoriutuvat niistä paremmin. (Zimmerman 1995, 221.) Suomessa Partanen (2011) on tutkinut minäpystyvyyden ja akateemisen koulutusmenestyksen välistä yhteyttä. Jos opiskelijat luottavat omaan kykyihinsä koulutuksellisissa tehtävissä, uskovat he enemmän saavuttavansa asettamansa tavoitteet koulutuksen aikana. (Partanen 2011, 23, 184.)

Koettu minäpystyvyys yhdistyy myös urheilijoiden suorituksiin ja tavoitteellisuuteen. Urheilussa menestyminen yhdistyy ihmisen ajatteluun ja psykologisiin tekijöihin.

Koetun minäpystyvyyden on Feltzin, Shortin ja Sullivanin (2008) mukaan nähty olevan yksi keskeisimmistä psykologisista tekijöistä, joka vaikuttaa urheilusuoritusten laatuun. Ne, jotka uskovat omaavansa menestystä vaativia kykyjä, menestyvät todennäköisesti paremmin urheilusuorituksissa kuin heikkoja pystyvyyden odotuksia ylläpitävät urheilijat. (Feltz ym. 2008, 4.) Niinpä minäpystyvyysteoria pätee monissa eri ilmiöissä, pystyvyyden ollessa voimakas ihmisen toiminnan selittäjä.

2.2 Minäpystyvyys opettajan ammatissa

Woolfolk Hoy ja Davisin (2005, 117) mukaan opettajien pystyvyyuskäsitykset ovat arvioita kyvyistä, jotka vaikuttavat oppilaiden oppimiseen. Opettajien arviot omasta pystyvyydestään ovat siis käsityksiä omista kyvyistään vaikuttaa oppilaiden saavutuksiin (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 117; Tschannen-Moran ym. 1998, 202; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, 783). Gibbsin (2002) mukaan opettajan koettu pystyvyys voidaan määritellä opettajan luottamukseksi siihen, kuinka hän pärjää opettaessaan. Tähän vaikuttaa oleellisesti opettajan usko omaan tekemiseen sekä omiin taitoihin tietyssä oppiaineessa. (Gibbs 2002.)

Opettajien minäpystyvyytutkimuksia on tehty kahden teorian pohjalta, joita ovat jo aikaisemmin esitelty Banduran (1997) sosio-kognitiivinen teoria pystyvyyssuskomusten vaikutuksesta, sekä ympäristöllisen oppimisen teoria, jonka on kehittänyt Rotter (1966) (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 204–208; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, 784–787). Tschannen-Moranin ym. (1998, 211) mukaan sosio-kognitiiviseen teoriaan pohjaava käsitys opettajan pystyvyydestä kulminoituu neljään minäpystyvyyteen vaikuttavaan lähteeseen, joita ovat menestyksen kokemukset, psyykkiset vaikuttimet, sosiaaliset mallit sekä sosiaalinen kannustus. Banduran (1997, 79) mukaan opettajan pystyvyys muotoutuu muiden ihmisten kautta saatavien kokemusten, omien kokemusten, verbaalisen vaikuttamisen sekä tunnereaktioiden keskiössä. Tschannen-Moran ym. (1998, 203) painottavat, että sosio-kognitiivisesta näkökulmasta tärkeät ympäristötekijät tulisi nähdä oleellisena opettajien pystyvyytutkimusta tehtäessä. Myös Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2006, 945) korostavat niiden vaikutusta opettajien itsensä kokemassa pystyvyydessä. Heidän tutkimuksen mukaan opettajan uskomukset omista kyvyistään kasvavat, kun opettaja kokee menestystä ja sitä vastoin heikentyvät epäonnistumisissa. Opettajien saadessa vahvistavaa palautetta arvostamil-

taan henkilöiltä, kuten kollegoilta, kouluttajilta tai rehtorilta, vahvistuu koettu pystyvyys. Onnistumisista saatava mielihyvä yhdistyy vahvistuviin kykyuskomuksiin parantuneen olotilan vaikutuksesta, kun taas epäonnistumiset ja stressi laskevat pystyvyyttä. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2006, 945.) Ympäristötekijät voivat siis vaikuttaa vahvasti opettajan kokemaan pystyvyyteen, eli siihen, kuinka hän arvioi omia kykyjään todellisesta taitotasosta riippumatta.

Gibson ja Dembo (1984) puhuvat *yksilöllisestä opetuspystyvyydestä*, joka käsittelee opettajien arviot taidoistaan edistää oppilaiden toimintaa. Niinpä opettaja voi esimerkiksi luottaa oman kasvatustoimintansa johtavan lasten hyvinvointiin ja lisääntyneeseen oppimiseen. Yksilöllisen opetuspystyvyyden näkökulman mukaan opettaja voi esimerkiksi myös uskoa, että oppilaan vaikeudet johtuvat opettajan omasta toiminnasta. (Gibson & Dembo 1984, 573–574). Yksilöllinen opetuspystyvyys voidaan Gibsonin ja Dembon (1984, 572) mukaan samaistaa koetun pystyvyyden käsitteeseen. Jo 1980-luvulla Gibson ja Dembo (1984, 579) saivat tutkimuksessaan tuloksia, joiden mukaan paremman minäpystyvyyden omaavat opettajat olivat tehokkaampia ja käyttivät suuren osan opetuksellisesta ajasta oleelliseen eli opettamiseen.

Yksilölliseen opetuspystyvyyteen uskovat opettajat ovat Tschannen-Moranin ym. (1998) tutkimuksen mukaan sinnikkäämpiä, pyrkivät antamaan huolellisempaa palautetta oppilailleen ja ovat asiantuntevampia luokkatyöskentelyn aikana. Alhaisia odotuksia taidoistaan ylläpitävät opettajat uskovat pystyvänsä vaikuttamaan oppimiseen vain vähän. (Tschannen-Moran ym. 1998, 213). Saman tutkimuksen mukaan yksilölliseen opetuspystyvyyteen liittyvät uskomukset voivat vaikuttaa oleellisesti opettajien uskomuksiin yleisestä opetuspystyvyydestä. Jos opettaja ei esimerkiksi usko osaavansa opettaa tiettyjä asiasisältöjä, odottaa hän myös todennäköisemmin heikkoja tuloksia omasta opetuksellisesta suoriutumisestaan. (Tschannen-Moran ym. 1998, 210.) Tämä malli pohjaa suoraan aikaisemmin esiteltyyn Banduran (1977) käsitykseen kaksijakoisista pystyvyyden odotuksista.

Koska opettajien pystyvyyttä on tutkittu eri teorioiden ja konseptien pohjalta, tutkimuksissa on esitetty, että asianmukaisia tutkimusmenetelmiä minäpystyvyyden tarkasteluun on ollut vaikea kehitellä (ks. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, 792; Tschannen-Moran ym. 1998, 219; Kleinsasser 2014, 178). Gibson ja Dembo (1984, 579) painottivat jo 1980-luvulla opettajan pystyvyyden olevan moniulotteinen ja monimutkainen käsite. Minäpystyvyyttä mitattaessa on muistettava, että siihen liittyvät

tutkimisen keinot kohdistuvat riittävän yksityiskohtaisesti juuri tavoiteltuun näkökulmaan kohdistuviksi. Sekä laadullisia haastattelumetodeja että määrällisiä menetelmiä on käytetty opettajan pystyvyyden tutkimuksessa, mutta tutkimus on ollut pääasiassa kvantitatiivista. (Tschannen-Moran ym. 1998, 219–220.) Kleinsasser (2014, 175–177) tuo laajassa katsauksessaan esille kaikki opettajan pystyvyyteen viime vuosikymmeninä liittyneet tutkimukset ja toteaa opettajan pystyvyyden olevan ”kasvava kiinnostuksen kohde, jonka tutkimuksessa tulisi perehtyä kattavammin minäpystyvyyden käsitteeseen ja sen tarkoitukseen”. Tässä tutkimuksessa käsitellään tutkittavien kokemuksia laadullisesti sosio-kognitiivisesta perspektiivistä.

Jo 1960-luvulla havaittiin, että korkeaa pystyvyyttä kokeneet opettajat uskoivat voivansa vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja saavutuksiin (Gibson & Dembo 1985, 1). Tschannen-Moranin ym. (1998) mukaan opettajan pystyvyyksikäsitteet ennustavat heidän sinnikkyytään työskennellä haastavien lasten kanssa. Jos käsitykset omista kyvyistä ovat hyvät, jaksavat opettajat myös paremmin yrittää haastavien lasten kanssa. Samaisen tutkimuksen mukaan opettajan pystyvyyksikäsitteet vaikuttavat esimerkiksi luovien tehtävien toteuttamiseen sekä opettajien asenteisiin opettamista kohtaan. Myös oppilaiden saavutukset ja asenteet koulussa ovat yhteydessä opettajan pystyvyyden kokemuksiin. (Tschannen & Moran ym. 1998, 214–215.) Soodakin, Podellin ja Lehmanin (1998) tutkimuksen mukaan kohtaamiset oppilaan kanssa ovat merkittävimpiä tapahtumia opettajan pystyvyydentunteen kehitykselle. Jos opettaja on kokenut vaikeuksia ja turhautuneisuutta esimerkiksi oppimisvaikeuksia omaavan oppilaan kanssa, voi se vaikuttaa pystyvyyden uskomuksiin kielteisesti. Tällöin opettaja ei luota omiin kykyihinsä selviytyä haastavien lasten kanssa. (Soodak ym. 1998, 487–491.)

Jos opettaja työskentelee asiantuntijana alallaan, ovat pystyvyyksikäsitteet usein korkeampia. Tämän vuoksi opettajien pystyvyyttä tarkastellessa on välttämätöntä ottaa huomioon se konteksti, jossa arvioitavat opettajat ovat. (Zimmerman 1995, 204; Tschannen-Moran ym. 1998, 215; Woolfolk Hoy & Davis 2005, 118–119.) Tämän näkökulman mukaan esimerkiksi liikuntaa opettava luokanopettaja, jolla on enemmän opiskelutaustaa liikunnassa, voi myös tuntea olevansa kykenevämpi opettamaan liikuntaa kuin opettaja, joka ei ole alaa juurikaan opiskellut. Lisäksi opettajan kykyuskomukset esimerkiksi oppiaineissa ovat riippuvaisia myös siitä, kuinka paljon heillä on sisältötietoa alalta (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 120). Penttisen (2003) mukaan sisältötieto liittyy opettajan mielessä järjestäytyneeseen tietoon ja sen määrään, jolloin opettajan

täytyy osata perustella näkemyksiään ja liittää olemassa olevaa tietoa muuhun tietoon. Hyvä sisältötiedon hallinta ei merkitse sitä, että opettaja tietää, kuinka jokin asia on. (Penttinen 2003, 35.) Jos aloitteleva opettaja kokee omaavansa liian vähän valmiuksia tietyn oppiaineen opettamiseen, saattaa hän vältellä siihen liittyvien aiheiden opettamista (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 120).

Gibbsin (2003) mukaan pystyvyyttä kokevat opettajat arvioivat itseään myönteisemmin ja ovat menestyksekkäämpiä sekä itsevarmempia. Heikkoa pystyvyyttä kokevista opettajista heijastuu usein epävarmuus ja ikävät tunteet sekä luovuttaminen hankalissa työtehtävissä. Kun opettaja uskoo omiin opetuksellisiin kykyihin, yhdistyy se suoraan myönteisiin tulevaisuuskäsityksiin, kun taas alhainen itsearviointi on yhteydessä kielteisiin arvioihin tulevaisuuden työstä ja siinä menestymisestä. Gibbsin (2003) mukaan opettajaopiskelijoiden pystyvyyteen suuntautuvassa tutkimuksessa on tultu tuloksiin, joiden mukaan opettajankoulutus ei ole vahvistanut tulevien opettajien pystyvyyden kokemuksia vaan pikemminkin heikentänyt niitä. Kirjoittajan mukaan tämä on kriittistä, sillä opettajaopiskelijoiden kokema pätevyys, opetusmotivaatio sekä omanarvontunto riippuvat siitä, miten he luottavat omiin kykyihinsä opettajana. Hänen mukaansa opettajankouluttajien tulisi siirtyä pois taitopainotteisesta ajattelusta ja huomioida opiskelijoiden ajatteluprosessien merkityksellisyys tehokkaan opettajuuden lähtökohtana. (Gibbs 2003, 7–9.)

Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2006, 944) puolestaan tutkivat aloittelevien ja kokeneiden opettajien koettua pystyvyyttä ja löysivät tuloksia, joiden mukaan kokeneiden opettajien koettu pystyvyys oli kaikilla tasoilla korkeampi kuin aloittelevilla opettajilla. Tutkimuksessa kokeneet opettajat kokivat saaneensa enemmän tukea ylemmiltä tahoilta, omaavansa enemmän opetuksellisia valmiuksia sekä olevansa tyytyväisempiä ammattitaitoonsa. Eniten aloittelevien opettajien pystyvyyteen vaikuttivat kielteisesti opetuksellisten valmiuksien vähäisyys, mikä ei noussut tulokseksi kokeneiden opettajien kohdalla. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2006, 950–951.) Samankaltaisia tuloksia saivat Klassen ja Chiu (2010, 746), joiden mukaan pidempään työssä olleiden opettajien koettu pystyvyys oli huomattavasti korkeampi kuin aloittelevilla opettajilla. Tutkimuksessa havaittiin myös, että työhön liittyvä stressi on yhteydessä pystyvyyteen ja työssä viihtymiseen (Klassen & Chiu 2010, 743–749). Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel ja Nel (2013, 41), joiden kolmeen eri valtioon ulottuvassa tutkimuksessa pidemmällä opetuskokemuksella

ja koetulla pystyvyydellä oli selkeä yhteys. Näyttää siis siltä, että kokemuksella on vankka asema pystyvyytkuvausten mutoutumisessa.

Suomessa opettajan pystyvyyttä on tutkittu verrattain vähän. Jotkut tutkijat käyttävät Banduran (1997) mallille pohjaavaa minäpystyvyyden teoriaa osana tutkimustensa lähtökohtia. Esimerkiksi Penttinen (2003) on tutkinut luokanopettajien valmiuksia liikunnanopetuksen toteuttamiseen ja käyttää pystyvyyden käsitettä kuvaamaan ”liikunnan ja liikunnan opettamisen suhteen koettua pystyvyyttä tai pätevyyttä”. Tutkimuksessaan hän samaistaa opiskelijoiden opinnot ja koulutuksessa käydyt harjoittelut sekä aiemmat harrastukset sosiaalisiksi ympäristöiksi, jotka myös Banduran (1997) mukaan ovat tärkeitä ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä muokkaavia ympäristötekijöitä. Penttisen (2003) tutkimuksen mukaan luokanopettajien valmiuksia liikunnan opetukseen tulisi vahvistaa luokanopettajakoulutuksen taholta. Korkeaa opetuspystyvyyttä edustivat opiskelijat, joilla oli vahva suhde liikuntaan jo ennen opintoja. (Penttinen 2003, 26–27, 116–117, 136.)

Partanen (2011) puolestaan käyttää sosio-kognitiivista pystyvyysteoriaa pohjana tutkimuksessaan, jossa tarkasteltiin koulutuksellisen pystyvyyden muotoutumista eli opiskelijoiden pystyvyyden rakentumista opintojen aikana. Koulutuksellinen minäpystyvyys kuvaa opiskelijan näkemyksiä itsestään oppijana, arvioitua tietojen ja taitojen riittävyyttä sekä käsityksiä omasta kyvykkyydestä. Hänen mukaansa opettajankoulutuksen ja ohjaajien tulisi toiminnallaan vahvistaa aikuisopiskelijoiden pystyvyyden kehitystä, jotta opiskelijat säilyttävät mielenkiintonsa ja tavoitteellisuutensa opiskella. Tutkimuksessa olivat merkittäviä erityisesti sosio-kognitiivisessa teoriassakin kannalta olennaiset ympäristötekijät. Partanen mukaan ”merkittävät toiset” ovat tärkeitä, sillä erityisesti muualta tuleva kannustus lisää opiskelijoiden pystyvyyden ja opiskeluissa jaksamisen kokemuksia. (Partanen 2011, 23, 181, 197–198.)

Vesioja (2006) puolestaan tutki laadullisesti luokanopettajien kokemuksia musiikkikasvattajana toimimisesta luokilla 1–6. Minäpystyvyysteoria on hänen tutkimuksessaan oleellinen näkökulma. Tulosten mukaan itsensä epävarmaksi kokemiseen sekä opetusprosessin suunnittelun ja arvioinnin vaikeuksiin johtivat heikot musiikin aineenhallinnalliset valmiudet. Kattavampi opetuskokemus ei nostanut pystyvyyden tunteita, jos aineenhallintaa ei ollut riittävästi. Myös stressireaktiot ja turhautuminen laskivat opettajien kykyjen arviointeja. Vähän musiikkia harrastaneet kokivat opetusvalmiutensa heikoiksi verraten enemmän harrastaneisiin. (Vesioja 2006, 245–264.) Voidaan todeta,

että ympäristötekijöillä on siis merkittävä yhteys pystyvyyden kokemuksiin. Opettajan minäpystyvyyteen liittyen on tehty myös Pro Gradu -tutkielmia, joissa opettajan minäpystyvyyden käsite nähdään osana koettuja opetuksellisia valmiuksia (esim. Väätäinen 2014; Flyktman 2008). Väätäinen (2014) tarkasteli osana laadullista tutkimustaan luokanopettajien kokemien valmiuksien riittävyttä suhteessa musiikinopetukseen. Luokanopettajaopiskelijat kokivat musiikin opetukseen tähtäävät valmiutensa suhteellisen riittäviksi, epävarmuutta esiintyessä vain harvan tutkittavan kohdalla. (Väätäinen 2014, 91.)

2.3 Opettajan pystyvyyden yhteydet oppilaisiin

Koulutuksen ja opettajien tulisi tarjota oppilaille valmiuksia pystyvyyksien kehitykseen. Tämä vahvistaa myös oppilaan sisäistä halua kouluttautua. Opettajien henkilökohtaiset arviot kyvyistään edistää oppilaiden oppimista sekä motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan vaikuttavat myös oppilaiden omiin kykyuskomuksiin. (Bandura 1995, 17.) Woolfolk Hoy ja Davisin (2005) mukaan opettajat tulkitsevat omia kykyjään tuottaa oppilaille esimerkiksi onnistumisen kokemuksia, positiivista palautetta sekä myönteisiä malleja ja luovat näin kuvaa omasta opetuspystyvyydestään. Onnistunut toiminta voi johtaa sinnikkyuteen ja parempiin suorituksiin, johtaen samalla koko ajan lisääntyneeseen minäpystyvyyteen opetustilanteissa. (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 118.)

Myös Pajaresin (2005, 342, 366) mukaan opettajan omat pystyvyyksien käsitykset heijastuvat suoraan oppilaiden kokemaan pystyvyyteen ja siihen, odottavatko oppilaat itseltään menestyksekkästä toimintaa ja kokevatko he olevansa sosiaalisesti eteviä. Woolfolk Hoy ja Davisin (2005) mukaan pitkään kestäneet tutkimukset todistavat, että opettajan korkeat pystyvyyksien käsitykset ovat yhteydessä myönteisiin opetustuloksiin. Sitä vastoin heikot pystyvyyksien käsitykset ovat yhteydessä heikkoihin opetustuloksiin, mikä luo pystyvyyttä alentavan kehän. Opettajan kokema pystyvyys vaikuttaa esimerkiksi sinnikkyuteen ja yritykseen sekä pyrkimysten ja päämäärien saavuttamiseen sen mukaan, ovatko uskomukset omista kyvyistä korkeat vai matalat. Korkeita pystyvyyksien käsityksiä omaavat opettajat etsivät monipuolisempia ratkaisuja sekä pitävät omia ominaisuuksiaan menestymisen sekä epäonnistumisen lähtökohdana, jolloin nämä käsitykset välittyvät myös oppilaille. (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 118–120.) Heikkoja kykyus-

komuksia omaava oppilas saattaa sosiaalisissa tilanteissa vetäytyä, koska hän luo jo mielessään epäonnistumisen kuvia ennen varsinaista toimintaa (Pajares 2005, 342–343).

Opettajan omat pystyvyysuskomukset heijastuvat siis oppilaiden pystyvyyskäsitteisiin, oppimissaavutuksiin sekä motivaation tasoon (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, 783). Zimmermanin (1995, 204–207) mukaan laadukkaita pystyvyysuskomuksia omaavat oppilaat työskentelevät ahkerammin, kestävät paremmin haastavissa opetuksellisissa tilanteissa, suoriutuvat tehtävistään nopeammin sekä jaksavat todennäköisemmin panostaa enemmän opiskeluihinsa kuin kykyjään epäilevät oppilaat. Woolfolkin (2010) mukaan positiivisia tulevaisuusnäkyviä ylläpitävät oppilaat voivat psyykkisesti sekä fyysisesti paremmin sekä tavoittelevat menestystä. Oppilaiden kykyjen aliarviointi tuottaa yrittämättömyyttä, mutta opettajan ei tulisi myöskään yliarvioida oppilaiden kykyjä, sillä se on yhteydessä työskentelyhaluttomuuteen. (Woolfolk 2010, 354–355.)

Opettajat voivat siis vaikuttaa oppilaiden pätevyyden ja itsevarmuuden kokemuksiin (Pajares 2005, 340–341). Hyvä opettaja kääntää oppilaiden erehdykset positiivisiksi kokemuksiksi, mikä johtaa myöhemmin parempiin saavutuksiin. Tällainen opettaja korostaa sitä, että erheet ovat elämässä väistämättömiä, opettajan itsekkin ollessa altis epäonnistumisille. Oppilaat myös oppivat suoraan malliansa toiminnasta, joten opettajan omat toimintatavat ja ajatteluprosessit vaikuttavat oppilaiden kokemuksiin. (Pajares 2005, 344.)

3 LIKUNNANOPETUS JA OPETTAJAN VALMIUDET

3.1 Liikuntapedagogiikka

Liikuntapedagogiikalla tarkoitetaan teoreettisiin sekä käytännönläheisiin lähtökohtiin pohjaavaa kasvatukseen ja liikuntaan liittyvää oppia. Koulu on tärkeässä osassa liikuntapedagogiikan ja sen aikaansaannosten toteuttamisessa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 17–18.) Capelin (2005) mukaan liikuntapedagogiikalla tarkoitetaan sitä, miten liikuntakasvatusta opetetaan oppilaille. Hän määrittelee pedagogiikan yleisesti yhden henkilön tietoiseksi toiminnaksi, jolla edistetään toisen henkilön oppimista (Capel 2005, 111). Oppilaita lähellä olevat aikuiset vaikuttavat toiminnallaan ja omilla arvostuksillaan lasten ja nuorten kokemuksiin liikunnasta niiden muotoutuessa vahvasti sen mukaan, millaisia arvostuksia läheiset aikuiset, kuten opettajat, kohdistavat liikunnalliseen elämäntapaan ja urheiluun (Jaakkola ym. 2013, 17–18).

Laakso (2007, 16) puolestaan määrittelee liikuntapedagogiikan olevan liikunnanopetusta sekä liikuntakasvatusta tarkasteleva tieteenala, joka käsittää sekä koululiikunnan että koulun ulkopuolisen liikunnan tarkastelun. Liikunnanopetus, liikuntakasvatus sekä liikunnan oppiminen ovat kaikki kyseisen tieteenalan tutkimuksen kohteena ja luovat pohjan liikuntapedagogiikan määrittelylle. Koska liikuntapedagogiikalla on moniulotteiset tavoitteet, on sillä myös yhteyksiä muihin tieteisiin, kuten biologiaan, fysiologiaan, sosiaalipsykologiaan tai esimerkiksi kasvatopsykologiaan. Erityisesti liikunnanopetuksessa ovat keskeisiä motoristen perustaitojen oppiminen sekä opettaminen ja sosiaaliset tilanteet, mikä luo selkeän eron liikuntapedagogiikan ja muun kasvatustieteellisen tutkimuksen välille. (Laakso 2007, 17; Jaakkola ym. 2013, 19.) Motorisilla perustaidoilla tarkoitetaan liikkumisen kannalta olennaisia liikuntataitoja, jotka kehittyvät jo lapsuudessa. Näitä taitoja ovat esimerkiksi käveleminen, hyppääminen, juokseminen, heittäminen, pallon vierittäminen, kiinniottaminen, kääntyminen tai kieriminen. Ne muodostavat perustan erityisille liikunta- ja lajitaidoille, kuten jalkapallo-, uinti-, tanssita- tai luistelutaidoille, joita sovelletaan myös koululiikunnassa. (Gallahue & Ozmun 2002, 306–307.) Motoristen taitojen oppiminen on kolmivaiheinen prosessi, jossa oppilaan

taidot kehittyvät aluksi kognitiivisella tasolla, jolloin taidon oppiminen on yleensä hidasta ja tehotonta. Assosatiivisella tasolla oppilaan taidot kehittyvät taloudellisemmiksi ja automaattisemmiksi. Autonomisella tasolla taito on opittu sujuvasti sen ollessa pysyvää ja automatisoitunut. (Wulf 2007, 3–4.)

Liikunnanopetuksen lähtökohdat ovat sen monipuolisen sisällön vuoksi erilaisia muihin oppiaineisiin verrattuna. Eniten eroja muodostavat ympäristöt, joissa opettaja ja oppilaat toimivat, niiden ollessa hyvin erilaisia normaaliin luokkahuoneopetukseen verrattessa. (Laakso 2007, 18.) Jaakkola ym. (2013, 26) painottavat myös tulevien liikuntaa opettavien opettajien koulutuksen tiedeperustan varmistamista ja kehittämistä osana liikuntapedagogiikan sisältöjä. Capel (2005, 122) korostaakin opettajien koulutuksen tärkeänä näkökohtana sitä, kuinka opettajat itse oppivat opettamaan eli ”opettamaan oppimista”. Tulevien opettajien kouluttajien arvot ja uskomukset vaikuttavat suoraan opettajaopiskelijoihin, sillä kokeneemmat kouluttajat ja opiskelijat vuorovaikuttavat jatkuvasti keskenään (Capel 2005, 122). Niinpä liikuntaa opettavien opettajien koulutus on liikuntapedagogisesta näkökulmasta keskeisessä asemassa.

3.1.1 Liikuntakasvatus ja liikunta

Liikuntakasvatus ja sen tutkiminen ovat siis olennainen osa liikuntapedagogiikkaa. Liikuntapedagogiikalla sekä liikuntakasvatuksella nähdään olevan kaksi päätavoitetta, joita ovat 1) kasvattaminen liikuntaan sekä 2) kasvattaminen liikunnan avulla. (Laakso 2007, 18; Jaakkola ym. 2013, 20).

Oppilaiden kasvattamisella liikuntaan tai liikunnalliseen elämäntapaan tarkoitetaan Jaakkolan ym. (2013, 20) mukaan sellaisten asenteiden sekä tiedollisten ja taidollisten valmiuksien opettamista, joiden avulla oppilas voi nähdä liikunnallisen harrastamisen tärkeänä, elää terveellisesti sekä pitää yllä omaa hyvinvointiaan. Laakson (2007, 19) mukaan liikuntaa johtaa tällöin välineellisesti ja epäsuorasti liikunnalliseen elämäntapaan ja sen arvostukseen. Toisaalta Jaakkola ym. (2013) painottavat myönteisten kokemusten tärkeyttä liikunnanopetuksen aikana, jolloin oppilaiden motivaatiota liikua kohennetaan mielekkäiden liikuntatilanteiden avulla (Jaakkola ym. 2013, 20).

Kasvatus liikunnan avulla voidaan puolestaan määritellä kasvatukseksi ja opettamiseksi, jossa liikunta tukee oppilaiden persoonallista kasvua ja hyvinvointia (Jaakkola ym. 2013, 20). Laakson (2007, 21) mukaan yleisempiä kasvatuspäämääriä voidaan edistää liikunnan avulla, kun opetus on tarkoituksenmukaista. Liikunnan avulla voidaan

opettaa liikunnallisten taitojen lisäksi monenlaisia muitakin taitoja, kuten tunnekäyttäytymistä tai vuorovaikutustaitoja, moraalista ja eettistä ajattelua ja esimerkiksi edistää sellaisen oppilaan oppimista, jolla ei ole kärsivällisyyttä keskittyä vain teoreettiseen oppimiseen ja luokkahuonetyöskentelyyn. (Laakso 2007, 21–22; Jaakkola ym. 2013, 20.)

Laakson (2007) mukaan liikunnalla tarkoitetaan ”tarkoituksellista fyysistä aktiivisuutta ja lihastoimintaa, joka saa aikaan energiankulutuksen kasvua”. Jokapäiväisessä elämässämme käsitämme liikunnan fyysisesti rakentuneeksi toiminnaksi, joka liittyy urheiluun. (Laakso 2007, 17.) Liikuntapedagogisesta näkökulmasta liikuntaa tulee tarkastella kuitenkin monista lähtökohdista. Laakso, Nupponen ja Telama (2007) jaottelevat artikkelissaan liikunnan ulottuvuuksia, joita ovat 1) biologinen ja fysiologinen ulottuvuus, 2) psykososiaalinen ulottuvuus sekä 3) liikunta yhteisötasolla-ulottuvuus. *Biologis-fysiologisella* ulottuvuudella oleellisia ovat liikunnan aikaansaamat fysiologiset vaikutukset oppilaissa, jolloin liikunta nähdään fyysisen aktiivisuuden aikaansaajana. Tällöin liikunta nähdään liikkeistä ja asennoista muodostuvana kokonaisuutena, jossa tahdonalaiset lihakset tekevät jatkuvasti työtä. *Psykososiaalisella* osa-alueella liikunta muodostuu oppilaan päämäärätietoisesta ja tiedollisesta toiminnasta. Tärkeää osa-alueella on, millaisin asentein oppilaat liikkuvat, jolloin psykososiaalisen ulottuvuuden kautta vaikutetaan erityisesti liikunnallisen elämäntavan kehitykseen. *Yhteisötasolla* liikunta puolestaan liitetään yhteiskunnallisiin instituutioihin, kuten liikuntaseuroihin tai kouluun, joka määrittellään yhteiskuntamme pedagogisesti merkittävimmäksi liikuntayhteisöksi. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 43–44.)

3.1.2 Koululiikunta ja liikunnanopetus

Liikunnanopettaja toimii opettajana koululiikunnassa, joka voidaan määritellä ”opetussuunnitelmien normittamaksi tavoitteelliseksi oppiaineeksi, jota opetetaan eri-ikäisille oppilaille viikoittain eri oppilaitoksissa eri määriä” (Jaakkola ym. 2013, 23). Suomessa liikunnanopetuksesta kouluissa vastaa yleensä liikunnanopettaja. Kuitenkin vuosiluokilla 1-6 liikuntaa opettavat yleensä luokanopettajat, jotka ovat suorittaneet yliopistossa ylemmän korkeakoulututkinnon ja valmistuneet kasvatustieteiden maistereiksi (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 483).

Liikunnanopetus on Suomessa sidottu lakiin valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 2014) määrätessä liikunnanopetuksen toteutta-

misesta suomalaisissa kouluissa. Voimassa olevan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan liikuntaa opetetaan viikossa 2-3 oppituntia määrän vaihdellessa luokka-asteen mukaan. (Opetussuunnitelman perusteet 2004.) Valtioneuvoston asetuksessa (2012) liittyen perusopetuksen tuntijaon uudistukseen liikunnan oppiaineen asemaa vahvistetaan ja viikoittaisia tuntimääriä lisätään. Tämä asetus tulee virallisesti voimaan vuonna 2016, joten tällä hetkellä liikuntaa opetetaan kouluissamme nykyisen opetussuunnitelman mukaisesti.

Erityisesti alakouluissa liikuntakasvatus pyrkii tukemaan lapsen psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista kehitystä. Alakoulussa liikunnanopetuksen sisällöt koostuvat pääasiassa kasvatuksen, motoristen taitojen opettamisen sekä leikkien soveltamisen kautta. Opettajalta vaaditaan erilaisia ominaisuuksia ja taitoja kuin vanhempien oppijoiden kanssa. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482–483, 492.) Opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan myös keskeisiä sisältöjä, joita koululiikunnassa tulee toteuttaa. Näihin sisältöihin kuuluvat esimerkiksi erilaisiin lajitaitoihin valmistavat liikuntamuodot, kuten talviliikunta, uinti, perusliikunta, tanssi- ja voimisteluliikunta, palloilu ja suunnistus. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 249–250.) Hakala (1999) puolestaan erottelee lähestymistapoja, joiden kautta liikunnanopetusta tulisi tarkastella. Fyysis-motorinen lähestymistapa kuvaa koululiikunnan ulottuvuutta, jossa liikunnan lajitaidot nähdään oleellisena. Terveystieteellinen puoli korostaa henkisen toimintakyvyn sekä terveyden merkityksen ymmärrystä osana liikunnanopetusprosessia. Kasvatuksellisessa lähestymistavassa liikunnanopetus nähdään kasvatuksen välineenä ja oppilaan elämänhallinnan muokkaajana. Itseisarvoinen puoli taas korostaa niitä liikunnan tietoja ja taitoja, jotka auttavat oppilasta sitoutumaan liikunnalliseen toimintakulttuuriin. (Hakala 1999, 115–116.) Edellä mainitut tekijät ohjaavat koululiikunnan toteutustapoja.

Esimerkiksi Virkkunen (2011) puhuu liikunnanopetuksen sosiaalisen puolen tärkeydestä. Hänen mukaansa ”liikunnanopetus on ryhmän ohjaamista, kasvattamisen tapahtuessa sekä ryhmän kasvattamisen että ryhmään kasvattamisen kautta”. Tämän vuoksi liikunnanopetuksessa korostuu vuorovaikutus, joka voi olla fyysistä kohtaamista tai kohtaamista tunnetasolla. Koska liikunnanopetus ja sen ympäristöt mahdollistavat Virkkusen nimeämän ”luonnollisen kohtaamisen”, on tärkeää, millaisia vuorovaikutustaitoja liikunnanopettaja omaa. (Virkkunen 2011, 39–40.) Taito- ja taideaineiden oppimistulosten arviointiraporteissa (2011) selvisi, että liikunnanopettajan omilla taidoilla sekä persoonalla on yhteys oppilaiden myönteisiin kokemuksiin liikuntatunneilla (Hei-

kinaro-Johansson, Palomäki ja Kurppa 2011, 251). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 81) tutkimuksessa puolestaan selvisi, että opettajan ratkaisujen noustessa oppilaiden tarpeista ja opetuksen ollessa monipuolista sekä opettajan ollessa asiantunteva ja kannustava, oppilaat kokivat liikuntatunnit miellyttäväksi.

Tutkimuksissa on yleisesti selvinnyt, että selkeästi suurin osa suomalaisista oppilaista pitää liikunnasta ja viihtyy koulun liikuntatunneilla (Soini, Liukkonen Jaakkola, Leskinen & Rantanen 2007, 50; Yli-Piipari, Jaakkola & Liukkonen 2009, 66; Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011, 250). Riittävät positiiviset kokemukset liikunnan opetuksesta voivat johtaa myöhemmin liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Liikunnanopetuksessa pyritään tuottamaan monipuolisia opetussisältöjä, jotka vahvistavat oppilaiden myönteisiä liikunnallisia tunteita. (Heikinaro-Johansson ym. 2011, 249.) Moilasen (2001, 64) mukaan opettaja on myös kasvattaja, joka ei voi vain opettaa työkseen. Myös liikunnanopetuksessa korostuu kasvatuksellinen puoli, kun oppilaita tulee ohjata liikunnalliseen elämäntapaan sekä esimerkiksi tunnekkaita tunteita säätelyyn (Laakso 2007, 21–22; Jaakkola ym. 2013, 20).

Esimerkiksi Yhdysvalloissa Groutin ja Longin (2009, 2) mukaan kansallisen opetus suunnitelman tavoitteet painottavat liikunnanopetuksen päämäärän olevan auttaa oppilaita kasvamaan oppimisesta nauttiviksi, itsenäisiksi ja edistyviksi oppijoiksi, joille mahdollistetaan turvallinen, terveellinen sekä itseään täydentävä elämäntapa. Liikunnanopetuksen avulla oppilaiden tulee olla kykeneviä jalostamaan ja kehittämään erilaisia sujuvia taitoja ja tekniikoita, joita he pystyvät kontrolloimaan ja täsmentämään myöhemmin. (Grout & Long 2009, 2–7.)

3.1.3 Liikunnanopetuksen opetus-oppimisprosessi

Liikunnanopetus ja oppiminen ovat erillisiä asioita. Numminen ja Laakso (2010) esittävät opetuksen tarkoittavan opettajan itselleen luoman käyttöteorian hyödyntämistä tilanteissa, joissa oppilas pyritään saattamaan oppimaan. Tällöin oppilas siis saatetaan vuorovaikutukseen ympäröivän oppimistilanteen kanssa, jolloin hyödynnetään hänen omaa aktiivisuuttaan tiedonmuodostuksessa. Opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaaseen niin, että oppilaan havainnot muodostavat kokemuksia, jotka oppilaat ymmärtävät ja joiden avulla oppilaat muodostavat käsityksiä opetettavasta aiheesta. Ymmärrys on opetus-oppimisprosessissa kaiken lähtökohta, jotta oppilas voi käyttää syntyneitä käsityksiään myös tulevaisuuden tilanteissa. Ymmärtäessään ja käyttäessään opittuja käsityksiä oppilaan

taidot automatisoituvat, jolloin opetettu asia on opittu lopullisesti. Liikunnanopetuksen kohdalla oppilaissa syntyneet käsitykset ovat usein fyysisiä suorituksia, mikä luo eroja muihin oppiaineisiin. (Numminen & Laakso 2010, 31, 32.) Esimerkiksi Uusikylän ja Atjosen (2000, 198) mukaan opettaja on alansa asiantuntija, jonka päätavoitteena on ohjata oppilaiden oppimista koulussa tapahtuvissa sosiaalisissa tilanteissa, mikä muodostaa opettajuuden käsitteen ytimen.

Liikunnassa oppilaat oppivat kehonsa avulla. Tärkeää on kehitellä toiminnallisia opetusmenetelmiä, joilla tarkoitetaan opetuksellisia tapoja, joissa oppilaat ”ratkovat erilaisia, esimerkiksi kognitiivisia tai motorisia kysymyksiä, tehtäviä ja ongelmia”. Toiminnallista oppimista korostavassa opetuksessa hyödynnetään kuulo-, näkö- ja tuntoaisteja, mikä tehostaa keskittymistä ja on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 315–316.)

Mosstonin ja Ashworthin (1994) mukaan opettaessa syntyy aina erityinen ihmisten välinen yhteys, joka vaikuttaa sekä oppijaan että opettajaan. Opetusoppimisprosessi on opettajan käytöksen sekä oppijan käytöksen jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa opettajan tekemät päätökset määrittelevät, miten hän opetuksestaan suoriutuu. Opetustapahtumassa opettaja on tietoinen suhteestaan oppilaisiin sekä hyödyntää yhteyksiään heihin. Liikunnanopetuksessa tehokas opetus voi tarkoittaa esimerkiksi erilaisten *opetustyylien* (teaching styles) hyödyntämistä opetuksen tavoitteiden mukaisesti. (Mosston & Ashworth 1994, 2–3.) Hakalan (1999) mukaan erilaisia opetusmenetelmiä käytettäessä on oleellista se, millainen osuus esimerkiksi opettajalla tai oppilaalla on päätöksenteossa. Oppijalähtöisissä eli konstruktivistisissä opetustyyliissä oppilaalle itselleen annetaan vastuu omasta oppimisesta ja sen arvioinnista. Aina ei kuitenkaan ole oleellista käyttää oppilaslähtöisiä opetustyyliä, joten myös opettajakeskeiset tyylit ovat merkittävä osa liikunnanopetusta. Tällöin opettaja määrittää, mitä tunteilla tehdään sekä antaa itse palautetta ja arvioinnin. Erilaisten opetustyylien hallitsemisella pyritään erilaisten oppilaiden tukemiseen ja kohtaamiseen sekä oppilaiden itseohjautuvuuden kasvattamiseen. (Hakala 1999, 131–132.)

Mosstonin ja Ashworthin (1994) mukaan liikunnanopetuksessa ovat aina läsnä tavoitteet, joita opetuksella tulee saavuttaa sekä opettajan valitsema opetustyyli ja sen mukaan määräytyvä oppimistyyli, jotka muodostavat toisistaan riippuvaisen kehän. Liikuntatunnille asetetut tavoitteet voidaan vielä jakaa kahteen osaan, 1) *asiasisältöön* (subject matter objectives) liittyviin sekä 2) *käyttäytymiseen* (behavior objectives) liitty-

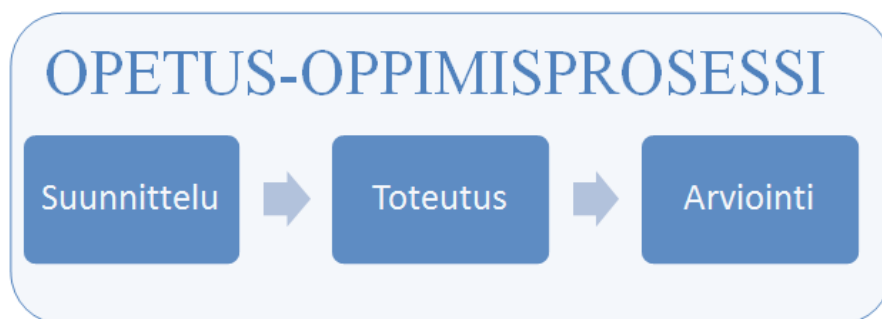
viin tavoitteisiin. Asiasisältöihin liittyvät tavoitteet määrittävät esimerkiksi, millaisia taitoja opetuksella pyritään saattamaan oppilaille, kun taas käyttäytymiseen liittyvät tavoitteet liittyvät liikunnan oppiaineen sosiaalisiin eli yhteisöllisiin ulottuvuuksiin. (Mosston & Ashworth 1994, 2, 3, 9.)

Jaakkolan ja Sääkslahden (2013) mukaan opettaminen nähdään päämäärätietoisena toimintana, jossa tarkoitus on saavuttaa opetustilanteeseen liitetyt oppimistavoitteet. Liikunnanopetukseen liittyvissä tutkimuksissa on tultu tuloksiin, joiden mukaan tehokkaalla liikunnanopettajalla on käytössään monenlaisia tilanteeseen sopivia opetusmenetelmiä. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 314–315.)

Nummisen ja Laakson (2010) mukaan liikuntaa opettavalle opettajalle voidaan jaotella perustaitoja, joista puolestaan muodostuvat liikunnanopettajan opetukselliset taidot. *Perustaidot*, eli esimerkiksi oppiaineuksen hallinta tai vuorovaikutustaidot, luovat pohjan opetuksen soveltamiselle sekä kokonaisuuksien hallinnalle. *Opetuksen soveltamisen taidoilla* tarkoitetaan esimerkiksi työtapojen hallintaa tai eriyttämisen taitoja. *Kokonaisuuksien hallinnan tasolla* liikuntaa opettava opettaja hallitsee opetuksen suunnittelun sekä arvioinnin ja opetuksen organisoinnin muuttamisen taitoja, mitä pidetään välttämättömänä edellytyksenä tehokkaalle opetukselle. (Numminen & Laakso 2010, 34.) Kirjoittajat painottavat liikuntaa opettavan opettajan tietoja opetettavan asian sisällöistä sekä hallitsemisesta. Heidän mukaansa opettaja ei voi ymmärtää opetettavan sisällön perustaa, jos hän ei ole perehtynyt sen sisältöön perusteellisesti. (Numminen & Laakso 2010, 34–35.)

Lahdes (1986) kuvasi jo vuosia sitten opetus-oppimisprosessia ja sen kehittymistä kirjassaan ”Peruskoulun didaktiikka”. Hänen mukaansa didaktiikka on ”kokonaisesitys keinoista, joilla ennakko-opetussuunnitelma pyritään toteuttamaan”. (Lahdes 1986, 81.) Sanakirjan mukaan didaktiikka tarkoittaa opetusoppia eli opetustapahtuman tutkimista (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 1998, 39). Jo 1980-luvulla Lahdes (1986) esitteli laaja-alaisen opetuksen teorian, jossa opetusprosessi koostuu kolmesta vaiheesta: suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Tällaisessa opetusprosessin tarkastelussa opetusprosessi ei rajoitu vain suunnitteluun ja toteutukseen, vaan mukaan otetaan myös oppilaan oppiminen sekä sen arviointi. (Lahdes 1986, 64–65.) Tämä tukee liikunnanopetuksen ymmärtämistä päämäärätietoisena toimintana, jossa tarkoitus on saavuttaa oppimiselle asetetut tavoitteet.

Jaakkola ja Sääkslahti (2013) selittävät Lahdeksen (1986) esittämää opetusprosessin kuvausta. Opetuksen suunnitteluvaiheessa opetus-oppimisprosessille asetetaan päämäärät eli tavoitteet. Vaiheen jälkeen seuraa opetuksen toteutus, jolloin tulee tapahtua oppimista asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Tämän jälkeen arvioidaan liikunnanopetustilanne tai -prosessi ja vertaillaan ilmenneitä oppimistuloksia alussa säädettyihin tavoitteisiin. Opetus-oppimisprosessia voidaan näin ollen kehittää arvioinnin avulla. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 316.) Nummisen ja Laakson (2010) mukaan liikuntaa opettavan opettajan opetustaito koostuu opetuksen suunnittelun, toteutuksen sekä arvioinnin kokonaisuudesta, mikä ilmenee päämäärätietoisena sekä johdonmukaisena toimintana opetustilanteissa. Suunnitteluun kuuluvat erilaiset suunnitelmat, kuten tunti-suunnitelmat tai eriytyssuunnitelmat, toteutukseen puolestaan esimerkiksi opetustyyliä tai suoritusten tarkkailu ja palautteenanto, ja arviointiin esimerkiksi oppilaiden oppimistulosten vertaaminen valtakunnallisiin että yksittäisten tuntien tavoitteisiin. (Numminen & Laakso 2010, 34–35.) Tässä tutkimuksessa liikunnanopetusta ja opiskelijoiden pystyvyyden kokemuksia liikunnanopetuksessa tarkastellaan muun muassa edellä mainitun kolmiosaisen opetusprosessin kuvauksen avulla. Kuviossa 2 on esitelty opetus-oppimisprosessin kuvaus pelkistetysti.



KUVIO 2. Opetus-oppimisprosessin kuvaus Lahdeksen (1986, 64–65) mallista muotoiltuna. Opetusprosessi on suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista koostuva kokonaisuus. Tässä tutkimuksessa esitellään juuri kyseinen kuvaus opetusprosessista, sillä tutkittavilta kysytään heidän kyvyistään suunnitella, toteuttaa sekä arvioida liikunnanopetuksessa.

3.2 Liikuntaa opettavan opettajan ammatillisen minäkuvan rakentuminen

Niemen (1995) mukaan opettajaksi kehittyminen on henkilö- ja tilannekohtainen, yksilöllinen ja pitkään kestävä prosessi. Hänen mukaansa opettajaksi kehittymisen tutkimus on kohdistunut esimerkiksi opettajan ammatillisiin taitoihin ja tietoihin, uratapahtumiin tai tulevaan opettajan työhön asetettuihin odotuksiin, mikä tarkoittaa uskomuksia ja käsityksiä omia valmiuksia ja opetusta kohtaan, asenteita omaa itseään tai muita kohtaan tai ammatillista tyytyväisyyttä sekä kypsyyttä. (Niemi 1995, 5.) Tässä tutkimuksessa oletetaan, että edellä mainittuihin kuuluu olennaisena osana myös yksilön pystyvyyden odotukset eli minäpystyvyys.

Korpisen (1993, 141–142) mukaan opettajan ammatillisella minäkuvalla tarkoitetaan opettajan tai opettajaopiskelijan uskomuksia siitä, kuinka hän suoriutuu opettajan ammatissa. Vesiojan (2006, 94) mukaan siihen yhdistyvät ammatillinen itsearvostus, ammatin omaksuminen sekä kasvattajana toimiminen. Korpisen (1987) mukaan ammatillinen minäkuva sisältää käsityksen yksilön todellisista taidoista sekä käsitykset hyvään opettajuuteen sisältyvistä ominaisuuksista. Siihen liittyvät opiskelijan asettamat selviytymisodotukset omalle toiminnalle. Yksilö siis määrittelee, kuinka hänen ominaisuuksensa vastaavat esimerkiksi koulutuksen asettamia opettajan ominaisuuksia ja luo näin kuvaa omasta minästään. Aikaisemmat kokemukset, kouluttajien antama palaute sekä yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat opetuksellisen minäkuvan kehitykseen. (Korpinen 1987, 19–20.) Korpisen (1987) mukaan opettajankoulutuksen tulee tukea opettajaopiskelijan ammatillisen minäkuvan kehitystä. Koulutuksen tulisi myös vahvistaa opiskelijoiden uskoa omaan opettajuuteen. Hyväksi opettajaksi tuleminen edellyttää erityisesti didaktisia taitoja, aineenhallinnallisia taitoja sekä oman ammatillisen minäkuvan tarkastelua. (Korpinen 1987, 17, 24.) Karin ja Heikkisen (2001) mukaan opettajan täytyy olla opetettavan oppiaineen osaaja. Opettajan täytyy hallita sekä pedagogista sisältötietoa että menetelmätietoa. Lisäksi hänen tulee hallita laajalti ohjauksen, oppimisen ja opettamisen perusteet. Lisäksi opettajalta edellytetään vahvaa sosiaalista asian- tuntuutta, kuten hyviä vuorovaikutustaitoja. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

Jo vuosikymmeniä sitten esimerkiksi Perry (1970) ja Selman (1980) ovat tutkineet opettajan kasvua ja kehitystä erilaisten kehittyvien vaiheiden kautta, joita jo opettajaopiskelija käy läpi. Näiden vaiheteorioiden tutkimuksen valossa opettajaopiskelijan aikaisimmat ajattelumallit ovat vielä yksittäiseen tilanteeseen liittyviä, yksinkertaisia

sekä jäsentymättömiä, niiden edetessä kehityksen jatkuessa monipuolisempiin ja abstrakteihin malleihin. Vaiheteorioiden mukaan aloittelevan opettajan huolet kasaantuvat ensin oman minän ympärille, minkä jälkeen ne laajentuvat koskemaan oppilaita sekä myöhemmin kasvatusalalla vallitsevia kysymyksiä. (Niemi 1995, 4–7.)

Capel (2005) esittelee opettajien tietoperustaan liittyvää tutkimustietoa. Capelin (2005, 118) mukaan Shulmanin (1986) määritelmät tehokkaan opettajan tarvitsemasta tietopohjasta ovat oleellisia ja määrittävät opettajan ammatillista käsitystä, niitä voitaessa soveltaa myös liikuntaa opettavan opettajan kohdalla. Shulman (1986) jakoi opettajan tiedonalueet seitsemään osaan, joita ovat: 1) sisältötieto (content knowledge), 2) pedagoginen tieto (general pedagogical knowledge), 3) opetussuunnitelmatieto (curriculum knowledge, 4) pedagoginen sisältötieto (pedagogical content knowledge), 5) oppilaisiin yhdistyvä tieto (knowledge of learners and their characteristics, 6) koulutukselliseen ympäristöön yhdistyvä tieto (knowledge of educational contexts) sekä 7) kasvatuksen lähtökohtiin sekä historiallisiin aspekteihin yhdistyvä tieto (knowledge of educational ends, purposes, values, and philosophical and historical influences). (Capel, 2005, 118.) Shulman (1986, 9) jakoi opettajan sisältötiedon vielä eri kategorioihin, joita ovat ”oppimisteemojen oma sisältötieto eli subject matter content knowledge”, ”pedagoginen sisältötieto eli pedagogical content knowledge” sekä ”opetussuunnitelmiin liittyvä tieto eli curricular knowledge”. Capel (2005, 119) huomauttaa näiden opettajan tietoperustan osa-alueiden olevan monimutkaisessa yhteydessä toisiinsa, jolloin opettajan toimintaa, kuten opetusmenetelmien valintaa, opetustyylin valintaa tai tunnin organisointia ohjaavat monet eri tietoperustan osat.

1980-luvulla myös opettaja alettiin nähdä oppijana, mikä pohjaa konstruktivistiseen oppimiseen viittaavaan opettajatutkimukseen (Niemi 1995, 12). Rovegnon ja Dollyn (2006) mukaan konstruktivismi antaa opetukselle ja oppimiselle teoreettisen näkökulman. Konstruktivismin yleisten periaatteiden mukaan oppiminen nähdään aktiivisena prosessina ja oppija aktiivisena tiedon tuottajana. Oppijat rakentavat uutta tietoa suhteessa heidän aikaisempaan tietoonsa, ja tieto nähdään sosiaalisesti rakentuneena. (Rovegnon & Dolly 2006, 242.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa oppijan omat valmiudet, aktiivisuus, tavoitteellinen toiminta, vuorovaikutus sekä taidot, jotka johtavat ”oppimaan oppimiseen”, korostuvat (Woolfolk 2010, 311).

Niemi (1995, 13) korostaa juuri Shulmanin (1986) ”pedagogical content knowledge” -käsitteen johtaneen siihen, että opettajan itsensä oppimisesta alettiin kiinnostua.

Opettajatutkimuksissa, joissa konstruktivistinen oppimiskäsitys nähdään lähtökohtana, tutkimuksen päämäärät liittyvät opettajan ammatin oppimisen prosesseihin sekä opetus-tilanteisiin liittyvien ajattelutapojen ja käsitysten muuttumiseen. Silloin tutkitaan siis erityisesti opettajien käsityksiä tietyn oppiaineen opettamisesta tai aineen sisällöistä. Niemi (1995) korostaa tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajaopiskelijat kokevat usein, että opinnoissa kohdatut opetukselliset aspektit eivät ole olennaisia koulussa opettamisen kannalta. Lisäksi suhteellisen pitkät opinnot yliopistotasolla eivät ole antaneet tarpeeksi valmiuksia hyvään oppiaineen opettamiseen. (Niemi 1995, 14–15.) Luokanopettajalta vaaditaan useiden eri osa-alueiden hallintaa, kun tietoja ja taitoja tarvitaan jokaisessa opetettavassa oppiaineessa (Moilanen 2001, 61).

Niemi (1995, 14) korostaa myös ohjaajan merkitystä opettajaopiskelijan opetuskäytäntöjen muokkautumisen tukijana. Ojasen (2000, 16–18) mukaan aina, kun toista ihmistä kasvatetaan (vrt. opettajaopiskelija-ohjaaja suhde), ollaan suhteessa toiseen, mikä edellyttää dialogia ohjaajan ja ohjattavan välillä. Myös Kostiainen ja Gerlander (2009) korostavat opettajan asiantuntijuuden kehittymistä dialogisten vuorovaikutussuhteiden keskiössä, jolloin opettajien usko omaan asiantuntijuuteen voi kehittyä. Niinpä opettajankoulutuksessa oppimisen täytyy tarjota välineitä yhteisölliseen vuorovaikutukseen, mikä tukee asiantuntijuuden kehitystä. (Kostiainen & Gerlander 2009, 6–9.) Tällöin harjoittelun ohjaajan tai esimerkiksi yliopiston opettajan tulee muistaa, että aito vuorovaikutus tapahtuu onnistuneen dialogin kautta, eikä ohjaajien ”ohjauksiasitus” voi rakentua vain itselle suotuisan toimintamallin pohjalle (Ojanen 2000, 14–22). Opettajaopiskelijan ohjauksen tulee Ojasen (2000, 30) mukaan kohdistua asioihin, joihin opiskelijoilla on kasvatuksellista mielenkiintoa. Niemen (1995, 15) mukaan ohjattavat monesti yliarvioivat opettajaopiskelijoiden tietopohjaa, jolloin oletetaan opiskelijoiden jo omaavan tarvittavat tiedot.

Ammatillisen kehityksen kannalta opettajaopiskelijalta puuttuvat usein tarvittavat tiedot ja taidot tehokkaaseen opetukseen, minkä lisäksi aloittelevan opettajan ymmärrys oppiaineiden sisältöspesifeistä opetuksellisista kysymyksistä on puutteellista (Niemi 1995, 19). Myös Rovegno ja Dolly (2006) painottavat kokeneiden ja aloittelevien opettajien eroja ammatillisessa kehittyneisyydessä. Heidän mukaansa kokeneet opettajat suuntaavat oppilaita pohtimaan esimerkiksi liikunnan merkitystä myös koulun ulkopuoliseen elämään, kun taas aloittelevat opettajat keskittyvät yksipuolisemmin aiemman tiedon aktivointiin. (Rovegno & Dolly 2006, 249.) Woolfolkin (2010, 9) mukaan aloit-

televilla opettajilla ulkoiset asiat, kuten järjestyksen ylläpito, erilaisten oppilaiden vaatimuksiin mukautuminen tai oman toiminnan prosessointi vievät aikaa oleelliselta, eli esimerkiksi oman sisältötiedon sekä pedagogisen ajattelun kehittämiseltä, kun taas kokenempi opettaja voi keskittyä oppilaisiin hänen tietotaitonsa ollessa jo huomattavasti kehittyneempi. Jotta opettajien ammatillisen käsityksen kasvu voidaan taata, tarvitaan opintoihin enemmän pohdintaa ja reflektointia, ohjattavan apua käsitteiden ymmärtämiseen sekä selitysten ja merkitysten tarkoituksenmukaista etsimistä (Niemi 1995, 14–19).

Kiviniemi (2000) on tutkinut opettajien näkemyksiä opettajankoulutuksen luonteesta. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat, että koulutuksen tarjoamat osat alueet olivat ristiriidassa keskenään. Tutkittavat kokivat, että opettajan ammatin vaadittavat valmiudet olisi pitänyt oppia hyvin nopeasti, vaikka itse koulutus ei antanut siihen riittäviä valmiuksia. Aineenhallinnallisia valmiuksia opiskeltiin pitkään, jonka jälkeen oletettiin, että opiskelijat pärjäävät myös opettajan työssä. Opettajat toivoivat koulutukselta lisää ammattiin valmistavia opintoja. (Kiviniemi 2000, 43–45.) Lisäksi samaisessa tutkimuksessa selvisi, että tutkittavat olisivat toivoneet koulutuksen aikaisen harjoittelun ohjaajalta enemmän tukea sekä opiskelijan mielipiteiden huomiointia. Vaikka opetusharjoittelut olivatkin tärkeä osa opettajaksi kehittymistä, kertoi osa tutkittavista opetusharjoittelukokemuksen olleen pääasiassa itsetuntoa alentava kokemus. (Kiviniemi 2000, 54–55.) Korpinen (1987) sai puolestaan tuloksia, joiden mukaan luokanopettajaopiskelijoiden itsearvostus laski merkittävässä määrin koulutuksessa. Opinnoissaan loppuvaiheessa olleet puolestaan osoittivat korkeaa ammatillista itsearvostusta. Vähiten valmiuksia koettiin saaneen kasvatusalan asiantuntijan tehtäviin. (Korpinen 1987, 3–4.)

Partanen (2011, 181) puolestaan huomasi, että merkittävillä toisilla, kuten opiskelukavereilla tai kouluttajilla on merkittävä rooli opiskelijoiden onnistumisen kokemuksen muotoutumisessa. Hänen mukaansa opiskelijoiden minäpystyvyys tulisi nostaa koulutuksen ja opiskelijoiden ohjauksen kulmakiveksi, sillä opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset ja odotukset yhdistyvät koulutuksellisen pätevyyden tuntemuksiin. Ohjaajat eivät voi siirtää koulutuksellista pystyvyyttä suoraan opiskelijoille, joten ohjauksen tulisi perustua tietoisesti vuorovaikutukseen ja kannustukseen, jotka lisäävät opiskelijan pystyvyyden kokemuksia Banduran (1997) mallin mukaisesti. (Partanen 2011, 181, 208–211.) Gibbsin (2003, 7) tutkimusten mukaan opettajankoulutus ohjaa usein tavanomaisiin ja vanhoillisiin opetustapoihin, jonka vuoksi opettajankouluttajien tulisi pohtia

opiskelijoiden ammatillista kehitystä ja ajatteluprosesseja paremmin tukevia toimintatapoja.

Numminen ja Laakso (2010) puhuvat erityisesti liikuntaa opettavan opettajan oppimisesta ja ammatillisesta kehittymisestä. Liikuntaa opettavaksi opettajaksi ei voi kehittyä vain muita ihmisiä seuraamalla vaan prosessi vaatii aktiivista oman oppimisen peilaamista aiempiin tapahtumiin sekä oman ajattelun uudelleenarviointia. Lisäksi painotetaan liikuntaa opiskelevan omaa aktiivisuutta, joka on edellytys ammatilliselle kehitykselle, ”opettamaan oppimiselle” sekä omien liikunnallisten tietojen ja taitojen oppimiselle. Se, kuinka liikuntaa opettava opettaja kykenee siirtämään omat kokemuksensa oppilaiden oppimiseen, on riippuvaista opettajan omista oppimisstrategioista ja -taidoista, jotka liikunnan oppiaineessa ilmenevät todellisessa toiminnassa. Lisäksi erityisesti liikunnanopettajalta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla hän voi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden motivaatioon, mikä puolestaan vaikuttaa suoraan oppimiseen. (Numminen & Laakso 2010, 14–16.)

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 81) liikunnanopetukseen suuntautuneessa tutkimuksessa selvisi, että oppilaat pitivät liikuntatunneista, kun opetus oli monipuolista ja opettaja koettiin asiantuntevaksi. Capel (2005, 118) korostaa erityisesti liikuntaa opettaviksi opettajiksi opiskelevien ja heidän opetuksellisten kykyjensä kannalta olevan tärkeää, että opiskelijat reflektoivat omaa sisältötietoaan soveltumaan opetuksellisiin tarkoituksiin sekä kehittävät omaa pedagogista sisältötietoansa eli sitä, miten pedagogiikka ja liikuntatuntien sisältö yhdistetään. Tiedon syvyys eli oleellisuus vaikuttavat siihen, millaisia pedagogisia valintoja aloittelevat opettajat tekevät (Capel 2005, 119). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 77) mukaan myönteisten koululiikuntakokemusten synnyttämiseksi täytyy liikuntaa opettavan opettajan hallita monenlaista asiantuntijuutta.

Penttisen (2003, 11) mukaan tulevat luokanopettajat saavat verrattain lyhyen koulutuksen koululiikunnan pitämiseen siihen nähden, että suomalaiset oppilaat saavat koululiikuntakokemuksia eniten juuri alakoulussa. Samanlaisen huolenaiheen ovat esittäneet muun muassa Numminen ja Laakso (2010, 11). Tutkimusten mukaan aloittavat opiskelijat kokevat omat valmiutensa jopa epärealistisen myönteisiksi, mihin voi vaikuttaa aiempi harrastuneisuus tai arvot (esim. Yrjönsuuri 1987, 54; Penttinen 2003, 42). Nummisen ja Laakson (2010, 16) mukaan nuoriin liikunnanopettajiin kohdistunut tut-

kimus antoi tuloksia, joiden mukaan opiskelijat luottivat vahvasti omaan opetuksellisiin valmiuksiinsa uran alkuvaiheessa.

Penttinen (2003) on tutkinut luokanopettajien koettuja valmiuksia liikunnanopetuksessa. Luokanopettajien lähtökohdat liikuntaa opettaviksi opiskelijoiksi ovat kirjoittajan mukaan positiivisia, mutta opiskelijat olisivat toivoneet lisää valmiuksia erityisesti oppilaiden oppimisvaikeuksien sekä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Erikoistumattomat opiskelijat kokivat useammin riittämättömyyttä taidoissaan erikoistuneihin verrattessa. Penttinen (2003) esittää, että joidenkin tutkimusten mukaan liikuntaa opettavat luokanopettajat ovat kokeneet saaneensa koulutuksesta eniten valmiuksia kasvatustaitoihin ja -tietoihin sekä opetuksen suunnittelun valmiuksiin. Koettuun liikunnan opetuspätevyteen vaikuttivat vahvasti kokemukset, kuten sijaisuudet tai harjoittelu ja erityisen myönteisesti vaikuttivat esimerkiksi hyvä liikunnallinen minäkäsitys tai kasvaminen urheilullisessa kodissa. Tutkimuksen johtopäätöksenä esitettiin, että liikuntaan erikoistumattomille luokanopettajille tulisi järjestää lisää koulutusta. Opettajankoulutuksen asettamat tavoitteet tuleville liikuntaa opettaville luokanopettajille tulisi olla totuudenmukaisia ja realistisia siihen nähden, kuinka paljon opiskelijat saavat valmiuksia koulutuksesta. (Penttinen 2003, 11, 36, 42–45, 123, 132, 137.)

Samankaltaisia tuloksia Penttinen (2001) sai toisessa tutkimuksessaan, jossa liikuntaan erikoistumattomat kokivat ammatillisen pätevyytensä alhaiseksi. Koulutukseen tutkittavat olivat kyseisessä tutkimuksessa puolestaan yleisesti ottaen tyytyväisiä. (Penttinen 2001, 3–4.) Myös Nortunen (2009, 2) havaitsi luokanopettajien liikuntadidaktisiin ja -pedagogisiin taitoihin liittyvässä tutkimuksessaan, että liikuntaa enemmän opiskelleet luokanopettajat kokivat liikunnanopetusvalmiutensa huomattavasti paremmiksi kuin liikuntaan erikoistumattomat luokanopettajat.

3.3 Liikunnanopetuksen ja minäpystyvyysteorian yhteydet

Banduran (1997, 176) mukaan kouluilla on ensisijainen rooli kansakunnan terveyden edistämisessä. Koulussa kaikenlaiset oppilaat pääsevät liikkumaan riippumatta taustostaan, kuten perheen sosioekonomisesta tai etnisestä asemasta. Fyysiseen toimintaan liittyy aina kognitiivisia, tunteisiin liittyviä ja motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Nuorten minäpystyvyyteen ja motivaatioon liikunnallista toimintaa kohtaan vaikutetaan esimerkiksi kohdistamalla odotuksia heidän itsesätelyynsä ja antamalla myönteistä palautetta

erityisesti heidän ollessaan fyysisen kehityksensä alkutaipaleella. Muualta tuleva, erityisesti opettajalta saatava kannustus ja aktiivisen elämäntavan malli edistävät nuorten käsityksiä fyysisen aktiivisuuden tärkeydestä. (Bandura 1997, 415–416.)

Aikaisemmin esiteltyt pystyvyyden lähteet pätevät myös liikunnallisissa toiminnoissa, kun nuoret oppivat ja arvioivat itseään sen mukaisesti, millaisia onnistumisen kokemuksia he kokevat, millaisia malleja he saavat liikunnalliseen elämäntapaan, millaista palautetta he saavat työskentelystään, sekä millaista olotilaa psyykkiset suoritukset heissä vahvistavat. Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001, 783) mukaan opettajan käsitykset omista kyvyistään käyttää opetuksessaan hyväksi edellä mainittuja aspekteja vaikuttavat oppilaiden suoriutumiseen ja motivaatioon. Koetulla liikunnallisella pätevyydellä on myös suora yhteys sekä opettajien että oppilaiden itsearvostukseen (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42). Niinpä liikunnanopettajalla ja hänen pystyvyyskäsityksillään on vahva merkitys onnistuneen liikunnanopetuksen kannalta heidän oman pystyvyytensä ollessa vahvasti yhteydessä oppilaiden käsityksiin liikunnanopetuksesta. Bunsin (2010, 1) mukaan opettajan uskomukset omista opetuksellisista kyvyistä ovat heidän päätöksentekonsa määrääviä tekijöitä.

Suomessa liikunnanopetuksen asemaa on korostettu, sillä vain koululiikunnan kautta saadaan liikkumaan myös oppilaat, joille liikunnallinen elämäntapa ei ole itsestäänselvyys (Opetushallitus 2009, 3; Penttinen 2003, 11). Maailman terveyden keskusjärjestön WHO:n mukaan yli puolet maapallon ihmisistä liikkuu liian vähän (World Health Organisation 2009). Esimerkiksi istuva elämäntapa ja vähentynyt vapaa-ajan liikunta ovat johtaneet tähän huolestuttavaan ilmiöön (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 24–25). Voidaan todeta, että liikuntaa opettavilla opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntamme ongelmiin, kun kaikki oppilaat ovat velvollisia osallistumaan koululiikuntatunneille. Lirgg (2006) painottaa liikuntatuntien olevan sosiaalisia tilanteita, jonka vuoksi sosiaalis-psykologinen tutkimus on tärkeässä asemassa myös liikunnanopetusta tutkittaessa. Aikaisemmin oppimaamme eli tässä tapauksessa opittua asiaa minäpystyvyysteoriasta voidaan käyttää hyväksi myös liikunnanopetukseen liittyvässä tutkimuksessa. (Lirgg 2006, 5.)

Liikunnanopetuksen ja kilpaurheilun tavoitteet eriävät toisistaan selkeästi, mutta sisältävät myös samankaltaisuuksia. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan oppilaiden odotetaan oppivan erilaisia liikuntataitoja koululiikunnassa. Feltz, Short ja Sullivan (2008) ovat tutkineet koetun pystyvyyden vaikutusta urheilussa.

Heidän mukaansa esimerkiksi valmentajien myönteiset näkemykset omista valmennuskyvyistään ovat suorassa yhteydessä valmennettavien menestykseen. Urheilussa koetulla pystyvyydellä on voimakas asema sen ollessa yksi tärkeimmistä menestymiseen vaikuttavista psykologisista tekijöistä. (Feltz ym. 2008, 4.) Aikaisemmin esitelty Banduran (1997) sosio-kognitiivinen teoria minäpystyvyydestä voidaan liittää myös urheiluun. Feltz ym. (2008, 5) esittelevät kolmitahoisen syy-suhdemallin, jossa ympäristötekijät (esim. ohjaajan antama palaute), toimijan henkilökohtaiset tekijät (esim. koettu minäpystyvyys tai tavoitteiden asettaminen) sekä toimijan käyttäytymiseen liittyvät tekijät (esim. sinnikkyys tai yrittäminen) vuorovaikuttavat jatkuvasti toistensa kanssa ja muodostavat esimerkiksi urheilijan käyttäytymistä ennakoivan kehän. Samalla tavoin edellä mainittu teoria voidaan siirtää liikunnanopetukseen (ks. Lirgg 2006, 7–8), jossa sekä oppilaiden että opettajan pystyvyyteen vaikuttaa monenlaisia tekijöitä, jotka ohjaavat liikunnanopettajan ja hänen oppilaidensa toimintaa.

Liikunnallisissa toiminnoissa pystyvyys vaikuttaa siihen, millaisia toimintoja ja tavoitteita ihmiset asettavat, kuinka kauan he jaksavat yrittää ja sinnitellä haastavissa tilanteissa, kuinka he suoriutuvat liikunnallisista toiminnoista sekä siihen, millaisia ajattelutapoja ja tunnereaktioita he kokevat. Liikunnalliseen toimintaan liittyvä stressi ja pelko alentavat suoritusten tasoa, kun taas korkeat pystyvyyden odotukset ja niiden myötä lisääntynyt sinnikkyys sekä onnistumiset johtavat onnistumisiin jatkossakin. (Feltz ym. 2008, 15–20.) Koululaitoksen ja liikunnanopettajien on muistettava, että fyysinen aktiivisuus parantaa itsetuntoa sekä vaikuttaa positiivisesti nuorten kokemaan stressiin ja alakuloon. Winsley ja Armstrong (2005, 68) korostavat liikunnanopetuksen tärkeimmän tavoitteen olevan lasten ja nuorten ohjaaminen aktiiviseen elämäntapaan, mikä tuodaan esille myös suomessa annettavan liikunnanopetuksen tavoitteissa (ks. perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 2014). Jos liikuntaa opettava opettaja uskoo omiin kykyihinsä opettaa liikuntaa, on edellä mainituilla tavoitteilla paremmat mahdollisuudet toteutua.

Jo aiemmin todettiin, että opettajien valmiuksiin liittyvässä tutkimuksessa on keskitytty esimerkiksi tulevaan työhön liittyviin asenteisiin ja odotuksiin, jotka ovat käsityksiä omista valmiuksista opetuksessa, sekä asenteita omaa opettajuutta kohtaan. (Niemi 1995, 6.) Penttisen (2003, 26) mukaan minäpystyvyysteoria antaa opettajaopiskelijan yksilöllisen mielipiteen opettajaksi oppimiseen ja soveltuu hyvin opettajaopiskelijan oman opetuksellisen kehityksen tarkasteluun. Tutkimalla luokanopettajaopiskeli-

joiden odotuksia ja käsityksiä omista tiedoista ja taidoistaan liikunnanopetuksessa saadaan tietoa heidän pystyvyyden kokemuksistaan liikunnanopetuksessa, mitkä puolestaan voivat vaikuttaa odotuksiin uralla onnistumisesta sekä oppilaiden suoriutumiseen koululiikunnassa.

Martin ja Hodges Kulinna (2003, 220) painottavat opettajan koetun pystyvyyden ymmärtämisen tärkeyttä liikunnanopetuksessa ja oppilaiden fyysisen aktiivisuuden sekä terveyden edistämisessä. Liikunnanopettajien pystyvyyttä on tutkittu vain vähän (Martin, Kulinna & Eklund ym. 2001, 130; Martin & Hodges Kulinna 2003, 220; Buns 2010, 1). Buns (2010, 1–2) esittelee kuitenkin Yhdysvalloissa kehitetyn liikunnanopetuksen pystyvyysasteikon, jonka ovat luoneet Chase, Lirgg ja Carson (2001). Bunsin (2010, 2) mukaan tutkimuksessa luotiin liikunnanopettajan pystyvyysmalli, jonka mukaan laadukkaita pystyvyysuskomuksia omaavat opettajat käyttävät varsinaiseen opetukseen enemmän aikaa sekä antavat laadukkaampaa palautetta oppilailleen kuin heikkoja kykykomuksia omaavat opettajat.

Kuviossa 3 esitellään edellä mainittu näkemys liikuntaa opettavan opettajan pystyvyyden muotoutumisesta (Buns 2010, 29). Liikunnanopettajan pystyvyys jaetaan siinä neljään ulottuvuuteen, joita ovat 1) *opettajan uskomukset kyvyistään motivoida oppilaita*, 2) *opettajan kyvyt eritellä oppilaiden taitosuorituksia*, 3) *opettajan kyvyt suunnitella liikunnanopetusta* sekä 4) *opettajan vuorovaikutuskyvyt*, kuten palautteenanto tai oppilaan kohtaaminen. Näihin neljään pystyvyyden ulottuvuuteen kohdistuneen tutkimuksen mukaan opettajan uskomukset omista kyvyistään heijastuivat hänen sitoutumiseensa työhön ja opetukseen, opetustilanteissa ilmenneeseen sinnikkyyteen, ohjeiden antoon käytettyyn aikaan sekä oppilaille suunnatun palautteen laatuun. Mitä enemmän opettajat uskoivat omaavansa kykyjä edellä mainituilla osa-alueilla, sitä enemmän opettajat kokivat olevansa kykeneviä antamaan erityistä tukea, rohkaisua, spesifiä palautetta sekä hallitsivat paremmat järjestelykyvyt tunneilla. (Buns 2010, 29–30.)

Motivaatio

- Opettajan uskomukset kyvyistään motivoida oppilaita

Taitojen erittely

- Opettajan kyvyt eritellä ja analysoida oppilaan taitoja

Valmistelu

- Opettajan kyvyt suunnitella ja valmistella liikunnanopetusta

Vuorovaikutus

- Opettajan vuorovaikutuskyvyt

KUVIO 3. Muokattu Bunsin (2010, 29) esittelemän liikunnanopettajan pystyvyysasteikon mukaan. Liikuntaa opettavan opettajan pystyvyyden neljä ulottuvuutta.

Barros, Laburu ja Ramos da Silva (2010, 3130) tuovat myös esille liikunnanopettajien pystyvyyteen liittyneen tutkimuksen puutteellisuuden ja pienen määrän. Barros ym. (2010) jakoivat liikunnanopettajan pystyvyyden opettajien henkilökohtaisiin uskomuksiin omista kyvyistään sekä yleisiin uskomuksiin liikunnanopetuksesta. Tutkimuksen mukaan liikunnanopettajien henkilökohtaisilla uskomuksilla omista kyvyistään oli huomattavasti vahvempi asema kuin yleisillä uskomuksilla (Barros ym. 2010, 3130), mikä ohjaa myös tämän tutkimuksen päämäärää tutkia erityisesti tulevien liikuntaa opettavien opettajien henkilökohtaisia kokemuksia pystyvyydestään. Opettajien arvioi- dessa omia kykyjään taidoistaan, tiedoistaan, opetusmenetelmistään ja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, arvioivat he henkilökohtaisia näkemyksiään omasta opetuspystyvyydestään (Tschannen-Moran ym. 1998, 228).

Martin, Kulinna, Eklund ja Reed (2001) korostavat liikunnanopettajien päämääriä ja aikomuksia liikunnanopetusta toteuttaessa. Uskomukset, joiden pohjalta opettajat opettavat ovat tärkeitä, sillä ne ovat ratkaisevia tekijöitä opettajien käyttäytymisen muodostumisessa. Liikuntaa opettavan opettajan kokema pystyvyys kertoo siitä, kuinka luottavainen opettaja on suhteessa omiin kykyihinsä opettaa liikuntaa. (Martin ym. 2001, 130.) Martin ym. (2001) löysivät tuloksia, joiden mukaan liikunnanopettajien pystyvyyskäsityksillä sekä opetuksen suunnittelulla ja toteutuksella oli vahva yhteys sen mukaan, kuinka opettajat kokivat omat kykynsä. Positiivisia uskomuksia omaavilla opettajilla oli vahva halu myös opettaa liikuntaa, kun taas heikompia uskomuksia

omaavat liikunnanopettajat kokivat päinvastoin. Opettajien arvostamien henkilöiden, kuten työkavereiden tai vanhempien usko opettajan kykyihin vaikutti myös liikunnanopettajien omiin uskomuksiin. (Martin ym. 2001, 138–139.) Tämä tulos nousee Banduran (1977, 1997) minäpystyvyysteoriasta, jossa muiden antama palaute vaikuttaa toimijan uskomuksiin omasta pystyvyydestään.

Mouton, Hansenne, Delcour ja Cloes (2013, 342) tutkivat liikunnanopettajien tunneälyn ja pystyvyyksäsitysten välistä suhdetta. Heidän mukaansa opettajan tunneälyllä tarkoitetaan omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisua sekä kykyä ymmärtää muiden ihmisten tunteita. Tutkimuksen mukaan positiivisilla pystyvyyksäsityksillä ja paremmilla tunneälytaidoilla on selkeä yhteys. Huomattavaa oli, että liikunnanopettajana toimineiden naisten korkea pystyvyys yhdistyi miehiä useammin herkkätunteisuuteen, kun taas miehet kokivat omaavansa paremmat itsehillintätaidot. Opettajan iällä tai kokemuksella ei ollut merkitystä heidän kokemissaan tunneälyyn liittyvissä kyvyissä. Tutkimuksen mukaan tehokkaalla liikunnanopettajalla tulee olla hyvät kuuntelu- ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi tutkimuksen tulokset vahvistivat aikaisempaan opettajan pystyvyyteen liittyntä tutkimusta, jonka mukaan opettajan pystyvyyksäsityksillä on vahvat siteet oppilaiden sekä opettajien saavutuksiin. (Mouton ym. 2013, 347–349.)

Malinauskas ja Stankevicius (2013, 32) tutkivat puolestaan liikuntaa opiskelevien koetun pystyvyyden ja ammatin välistä yhteyttä. Tutkimuksessa havaittiin, että pidemmän opiskelutaustan omanneilla opiskelijoilla oli korkeampia odotuksia omista kyvyistään kuin vasta aloittaneilla opiskelijoilla. Pidempään opiskelleet opettajat kokivat omaavansa enemmän ammatillista tietopohjaa sekä asettivat itselleen haastavampia opetuksellisia päämääriä sekä korkeampia tavoitteita työmarkkinoille. Tutkimuksessa enemmän kokemusta ja asiantuntijuutta kokeneet opiskelijat siis kokivat olevansa kykenevämpiä liikunnanopetukseen. (Malinauskas & Stankevicius 2013, 36–37.) Tutkimuksen tulokset ovat yhteydessä aikaisempaan tutkimustietoon, jonka mukaan sisältötiedon määrä on usein yhteydessä opettajan koettuun minäpystyvyyteen (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 118–119; Tschannen-Moran ym. 1998, 215). Myös Capel (2005, 119) painottaa sisältötiedon merkitystä opetuksellisten päämäärien asettamisessa, sillä liikunnanopetuksessa sisältötiedon puute vaikuttaa negatiivisesti aloittelevien opettajien pedagogisiin valintoihin. Tällaiset opettajat välttelevät opetuksessaan asioita, joissa he eivät koe olevansa päteviä. Niinpä sisältötiedon määrä voi vaikuttaa opetuksen laatuun opettajan uskoessa olevansa kyvytön toteuttamaan hyvää opetusta. (Capel 2005, 119.)

4 LIIKUNNAN OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA

4.1 Opettajankoulutus ja sen tavoitteet

”Opettajan työ on monia erilaisia vaatimuksia sisältävä ammatti, joka edellyttää pitkäkestoisen ja korkeatasoisen koulutuksen, joka mahdollistaa ammatin tieto- ja taitovaatimusten hallinnan ja erityisesti ammattiin sisältyvän korkean eettisen vastuun sisäistämisen.” Itsenäiseksi ja jatkuvasti oppivaksi yksilöksi kasvaminen kuvaa nuoren kehitystä, ja opettajalla tulisi olla valmiuksia sen tukemiseen. Opettaminen edellyttää aineenhallintaa sekä pedagogisia taitoja. Aineenhallinnalla tarkoitetaan esimerkiksi opettajan tietystä oppiaineesta omaavia käsityksiä tiedonmuodostuksesta, kun taas pedagogiset taidot kuvaavat niitä tapoja, joilla oppiaineiden tärkeimmät sisällöt siirretään oppilaan kokemusmaailmaan, jolloin tapahtuu oppimista. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007, 11–16.) Moilasen (2001, 63) mukaan aineenhallinnalla tarkoitetaan oppiainetiedon sekä aineen opettamisen filosofian hallintaa. Penttisen (2003, 33) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteiden sekä tieto- ja taitoperustan tulee mukaila sen hetkisen yhteiskunnallisen vaiheen tarpeita. Eri aikoina opettajankoulutuksen tavoitteita on lähdetty rakentamaan erilaisista lähtökohdista, joita ovat esimerkiksi konstruktivismi tai opettajapersoonaa korostavat näkökulmat. (Penttinen 2003, 33.) Kasvatustieteellinen koulutus antaa valmiuksia opettajuuteen, jossa tutkimuksellinen ote nähdään oleellisena (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007, 14).

Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelman (2014–17) mukaan suomalaisen opettajankoulutuksen päämäärä on valmistaa tulevat opettajat aktiivisiksi kasvatustieteen asiantuntijoiksi. Lähtökohtana on tutkiva oppiminen ja opettajuus. Erityisenä tehtävänä mainitaan opettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittäminen ”autonomisiksi ja eettisesti vastuullisiksi koulutus- ja kasvatuskulttuurista sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi ammattilaisiksi”. Opettajan työn tärkeimpänä lähtökohtana korostetaan oppilaiden ja oppilasryhmien kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista sekä ymmärtämistä, jolloin opettajan täytyy hallita sekä käytännöllisiä tapoja menetellä että

taitoja perustella omia näkemyksiään ja toimintaansa. Opitun teorian ja käytännönläheisyyden yhdistäminen tapahtuu opetusharjoittelujen avulla. Seuraavat osa-alueet ovat erityisen kehittämisen kohteena:

1. Eettinen osaaminen
2. Intellektuaalinen osaaminen (tieteelliseen ajatteluun perustuva osaaminen)
3. Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen
4. Kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen
5. Pedagoginen osaaminen (oppimisprosessien suunnittelu, toteuttaminen, arviointi)
6. Esteettinen osaaminen

Opettajankoulutuksen korostetaan kulkevan samaa kehittyvää ja uudistuvaa polkua, joita myös opettajaopiskelijoille opetetaan ajan mukaisesti. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–17.) Vuosien 2010–2014 opetussuunnitelma painottaa myös yhteisöllisyyttä. Opiskeluissa tulisi toteutua ilmapiiri, jossa sekä opiskelijat että opettajat voivat keskustella, kysyä sekä kyseenalaistaa. Tämä ilmentää opiskelun dialogisuutta. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2010–2014.)

Kandidaatintutkinnon suoritettuaan opettajaopiskelijan tulee hallita erilaisia osaamistavoitteita. Opettajaopiskelija hallitsee kandidaatintutkinnon jälkeen oppimisprosessien sekä opetuskokonaisuuksien suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin, hallitsee valmiuksia oppilaiden ja ryhmien kohtaamiseen ja osaa arvioida omaa pedagogista osaamistaan. Samantyylliset tavoitteet mainitaan myös maisterin tutkinnon osaamispäämäärissä. Maisterin tutkinnossa näitä tavoitteita on vielä syvennetty. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–17.) Kasvatustieteiden maisterin tutkintoon vaaditaan 300 opintopistettä, johon sisältyvät perusopetuksessa opettavien aineiden ja integroivien oppimiskokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM-opinnot), joihin kuuluu myös liikunnanopintoihin liittyvä pakollinen kurssi.

4.2 Liikunnanopetuksen tavoitteet Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa

Liikunnan pakolliset opinnot

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa (2010-2013) liikunnanopetukseen valmistavaa opetusta tarjottiin 5 opintopistettä (POM11LI -kurssi), jonka lisäksi oli mahdollista hakea 25 opintopistettä käsittävää sivuaineoikeutta opettajankoulutuslaitoksen sisällä tai 60 opintopistettä käsittävää sivuaineoikeutta Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Opintosuunnitelman tavoitteiden mukaan POM11LI -kurssin suoritettuaan ”opettajaopiskelijan tiedot ja taidot ovat riittävät toteuttamaan alakoulun liikunnanopetusta. Opiskelijan odotetaan käsittävän motoriikan ja sen oppimisen alkeet, osaavan tunnistaa liikunnassa esille tulevia oppimisen vaikeuksia sekä tietävän liikunnan merkitys oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen aikaansaannissa.” (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013.) Opettajankoulutuksen opetusohjelman (2011-2012) mukaan POM11LI-kurssin sisältöihin kuuluu liikkuminen ja ohjaaminen erilaisissa toimintaympäristöissä. Sisällöissä mainitaan myös liikunnan perustaidot: perusliikunta, hiihto, luistelu, vesiliikunta, suunnistus, sisä- ja ulkopalloilu sekä tanssi. Kurssille osallistumisen edellytyksenä mainitaan ”riittävät henkilökohtaiset liikuntaidot”. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusohjelma 2011–2012.)

Liikunnan sivuaineopinnot

Kandidaatintutkintoon opiskellaan yhteensä 25 opintopistettä sivuaineopintoja. Liikunnan perusopintojen (25op) jälkeen opiskelija hallitsee seuraavanlaisia tavoitteita:

1. Fyysis-motorisen kehityksen ja motorisen taidon oppimisen perusteet
2. Liikunnan oppiaineuksen didaktiset erityispiirteet ja niiden hallinta
3. Liikunnan terveydellisten vaikutusten ymmärtäminen
4. Keskeiset liikuntataidot ja -tiedot sekä osaa soveltaa niitä ryhmän tarpeiden mukaisesti
5. On perehtynyt valtakunnallisiin ja keskeisiin liikunnanopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä tuntee suunnittelu- ja arviointiprosessit

Opintokokonaisuuden alle on vielä jaoteltu kokonaisuuteen sisältyvien kurssien sisällölliset tavoitteet. Kurssit ovat ”motorinen oppiminen ja liikunnan didaktiikan erityispiirteet, ”liikunnan yksilölliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset”, ”liikuntataidot ja liikkuminen erilaisissa toimintaympäristöissä” sekä ”soveltava liikuntakasvatus ja opetuksen yksilöinti”. Lisäksi liikuntaa on mahdollista opiskella maisterivaiheessa vielä 35 opintopistettä lisää eli yhteensä 60 opintopistettä, mikä useimmissa tapauksissa antaa ai-
neenopettajankelpoisuuden opiskelijan valmistuttua. (Jyväskylän yliopiston opettajan-
koulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013.) Tässä tutkimuksessa on esitelty erityisesti edellä mainitut tavoitteet, sillä tutkimusjoukko koostuu opiskelijoista, jotka ovat opiskelleet joko 5 opintopistettä tai 25-60 opintopistettä liikuntaa. Erityisen tärkeäksi koettiin esitellä juuri 25 opintopisteen laajuisen sivuainekokonaisuuden tavoitteet, sillä luokanopettajakoulutus tarjoaa siihen liittyviä opintoja itsenäisesti. Opiskelijat, jotka opiskelevat liikuntaa vielä 35 opintopistettä lisää eli pitkän sivuainekokonaisuuden, suorittavat nämä jatko-opinnot liikuntatieteellisessä tiedekunnassa Jyväskylässä. Huomion-
arvoinen asia on, että esitellyt opinnot ja niiden tavoitteet ovat Jyväskylän opettajankou-
lutuslaitoksen opetussuunnitelmasta vuosilta 2010-2013, sillä tutkittavat ovat tehneet opintoja tällä hetkellä vanhaksi jääneen opetussuunnitelman mukaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävät

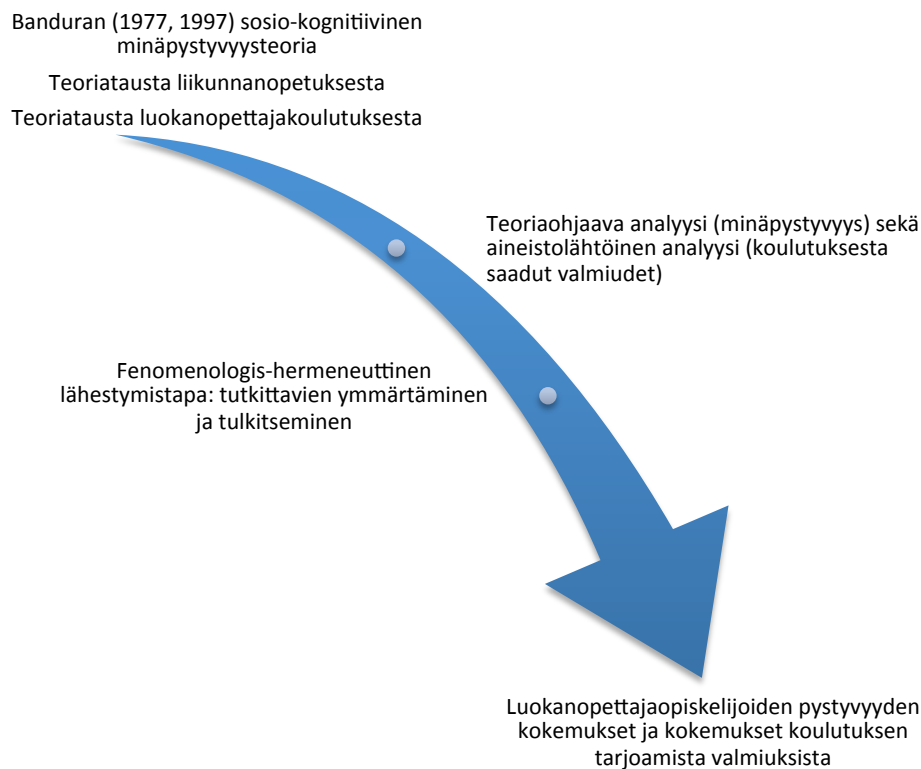
Tutkimuksessani tarkastelen, miten luokanopettajaopiskelijat luottavat omiin kyihinsä liikunnanopettajina sekä millaisina he kokevat tietonsa ja taitonsa koululiikunnan toteuttamiseen. Lisäksi tutkin, millaisena opiskelijat kokevat koulutuksesta saadut valmiudet. Luottamusta tarkastelen Banduran (1997) kehittämän pystyvyysteorian mukaan. Tavoitteenani on ymmärtää tutkittavien kokemusmaailmaa ja heidän tulevaisuuteen liittyviä käsityksiään liikunnanopettajana toimimisesta.

Toteutan tutkimukseni vertailuasetelmalla, ja tutkimusjoukko koostuu sekä liikuntaan erikoistumattomista opettajaopiskelijoista (5op), että liikuntaan erikoistuneista opiskelijoista, jotka ovat opiskelleet liikuntaa sivuaineenaan yliopistossa. Näin ollen tutkimukseni keskittyy myös tarkastelemaan, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä enemmän ja vähemmän liikuntaa opiskelleiden luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksissa ja kokemuksissa ilmenee.

Koska tarkoitukseni on ymmärtää opiskelijoiden käsityksiä ja omiin tietoihin ja taitoihin liittyviä näkemyksiä, tutkitaan asioita heidän oman kokemusmaailmansa kautta. Todellisen elämän kuvaaminen on yksi keskeinen lähtökohta laadullisessa tutkimuksessa ja pyrkimyksenä on löytää tosiasioita tutkittavasta ilmiöstä eikä niinkään todentaa vain aikaisemmin ilmenneitä väittämiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 161). Kiviniemen (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen tekeminen on prosessi, joka voidaan käsittää myös tutkijan oppimistapahtumana. Tulkinnat ja näkökulmat muuttuvat ja kehittyvät tutkimusprosessin edetessä tutkijan oman pään sisällä. Prosessillisen luonteen vuoksi myös tutkimustehtävät kehittyvät ja täsmentyvät koko tutkimuksen ajan. (Kiviniemi 2010, 70–71.) Tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymyksiksi ovat muodostuneet seuraavanlaiset kysymykset:

1. Millaista pystyvyyttä vastaukset ilmentävät liikunnanopetuksessa?
 - 1.1 Millaisena opiskelijat kokevat tietonsa ja taitonsa liikunnanopetuksen toteuttamiseen?
 - 1.2 Miten opiskelijat luottavat omaan kykyihinsä liikunnanopettajina?
 - 1.3 Millaisilla ympäristötekijöillä on ollut merkitystä kokemuksen muotoutumisessa?
2. Millaisena opiskelijat kokevat koulutuksesta saadut valmiudet liikunnanopetuksen toteuttamiseen?
3. Millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä ilmenee enemmän ja vähemmän liikuntaa opiskelleiden kokemuksissa?

Tutkimusongelmat ovat syntyneet teoriaosassa käsiteltyjen aiheiden, kuten sosio-kognitiivisen pystyvyysteorian, opettajan pystyvyyden, liikunnanopetukseen ja koulutukseen liittyvien teemojen pohjalta. Omat käsitykseni ja kokemukseni sekä aikaisemmat tietoni aiheesta ovat myös vaikuttaneet tutkimuskysymysten ja ongelmien valintaan, sillä liikuntaa paljon opiskelleena luokanopettajaopiskelijana minulla on tietynlaisia käsityksiä opiskelukokemuksen vaikuttavuudesta, minkä vuoksi haluan tutkia juuri kyseistä aihetta. Tutkimukseni pyrkii kuvaamaan opiskelijoiden näkemyksiä kyvyistään siinä kontekstissa, missä kukin luokanopettajaopiskelija taidoiltaan ja tiedoiltaan kokee tutkimushetkellä olevansa. Kuviossa 4 on esitelty tutkimukseni tavoitteita ohjaava malli, joka havainnollistaa tutkimuksen tarkoituksen kannalta tärkeitä asioita, kuten tutkimuksen teoreettista viitekehtystä.



KUVIO 4. Tutkimusta ohjaava malli. Tutkimuksen taustalla on vahvasti Banduran (1997) sosio-kognitiivinen teoria, mikä on ohjannut tutkimuskysymysten syntyä. Lisäksi taustalla on vahva teoriatausta liikunnanopetuksesta. Tavoitteena on ensisijaisesti ymmärtää ja tulkita opiskelijoiden kokemusmaailmaa.

5.2 Tutkittavat

Tutkimuksessani tutkimusjoukko koostuu kahdeksasta luokanopettajaopiskelijasta. Iältään opiskelijat olivat tutkimushetkellä 22-26-vuotiaita ja jokainen heistä opiskeli joko viidettä tai kuudetta vuottaan yliopistossa. Haastattelujoukossa on kaksi miestä ja kuusi naista. Tutkimuksessani en kuitenkaan tarkastele sukupuolten välisiä merkityksenantoja. Tässä vaiheessa kaikki haastateltavat ovat suorittaneet tietyn määrän liikunnan opintoja, jotka antavat valmiuksia liikunnanopetuksen toteuttamiseen peruskoulussa. Neljä haastateltavaa on opiskellut liikuntaa 5 opintopistettä eli Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen vuosina 2010-2014 velvoittaman vähimmäismäärän. Neljä muuta tutkittavaa on suorittanut liikunnasta sivuaineopintokokonaisuuden. Enemmän liikuntaa opiskelleista kaksi on suorittanut 25 opintopistettä kattavat liikunnan perusopinnot ja kaksi muuta henkilöä on suorittanut näiden lisäksi 35 opintopistettä lisää eli liikunnan pitkän sivuainekokonaisuuden. 60 opintopistettä liikuntaa opiskelleet ovat myös suorittaneet Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tarjoaman 25 opintopisteen lyhyen sivuaineen.

Tuomin ja Sarajärven (2009, 85–86) mukaan laadullista tutkimusta tehtäessä tutkimushenkilöillä on oltava kokemusta tutkittavasta aiheesta, joten tutkimusjoukon hankinta ei voi olla satunnaista vaan tarkoituksenmukaista. Myös Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 155) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan usein harkinnanvaraisesti niin, että tutkimushenkilöt valikoituvat tarkoitukseen sopiviksi. Näin ollen tutkimusjoukko muotoutui Hirsjärven ja Hurmeenkin (2000, 59) esittelemän harkinnanvaraisen näytteen mukaisesti. Tutkimushenkilöitä valitessani vaatimuksena oli, että haastateltavat ovat luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet liikunnan opintoja Jyväskylän yliopistossa tietyn määrän verran. Vaatimuksena oli myös, että opiskelijoiden opinnoista saadut valmiudet perustuvat opintoihin, jotka ovat sisällöltään samantyyllisiä. Koska muutamaa henkilöä haastatteleamalla on mahdollista saada merkittävää tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59), määrittyi aineiston kooksi kahdeksan opiskelijaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei aineistosta pyritä tekemään yleistettäviä päätelmiä, vaan pyritään kuvaamaan esimerkiksi tietynlaista toimintaa tai ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2004, 171; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Tarkoitukseni on tehdä aineistosta tulkintaa ja ymmärtää tutkimuskohdetta, joten haastateltavien määrä ei saa olla liian suuri. Kukaan haastateltavista ei ollut vielä opettanut liikuntaa työkseen koulussa, mutta osa oli opettanut liikuntaa esimerkiksi harjoitteluissa tai sijaisena olleessaan ja osalla oli muuta ohjauskokemusta tietyissä liikuntalajeissa. Tutkimushenkilöiden nimiä ei paljasteta missään vaiheessa tutkimusta, jonka vuoksi heistä käytetään tutkimuksen tuloksia tarkastellessa muokattuja nimityksiä. Vähemmän liikuntaa opiskelleet: HV1, HV2, HV3, HV4. Enemmän liikuntaa opiskelleet: HS5, HS6, HS7, HS8.

”HV” -merkinnässä ”H” tarkoittaa haastateltavaa ja ”V” vähemmän, joka merkitsee sitä, että kyseinen henkilö on opiskellut liikuntaa koulutuksen aikana vähemmän. ”HS” -merkinnässä ”H” tarkoittaa myös haastateltavaa, kun ”S” merkitsee sitä, että opiskelija on opiskellut liikuntaa sivuaineenaan yliopistossa, eli käynyt liikuntaa enemmän kuin vain yhden kurssin suorittaneet. HS6 ja HS7 ovat opiskelleet liikuntaa 60 opintopistettä.

5.3 Taustalla oleva tieteen teoria

Tutkimukseni taustalla on piirteitä fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen perustuvasta ajattelusta. Fenomenologiassa kiinnitetään huomiota ihmisen ja hänen elämän-

todellisuutensa väliseen suhteeseen. Tavoitteena on ymmärtää tutkimushenkilöiden luomia merkityksiä heidän omakohtaisten kokemustensa kautta. Nämä kokemukset puolestaan muotoutuvat yksilön asioille antamien merkitysten mukaan. Kaikki tutkimukseen osallistujat ovat fenomenologisen suuntauksen mukaan myös osa yhteisöä, joka muokkaa yksilöiden kokemusmaailmaa. Niinpä tätä tutkimusta tehdessä voidaan ajatella, että eri tutkimushenkilöiden antamat vastaukset kertovat myös jostain yleisemmistä merkityksistä. Fenomenologisessa tarkastelussa pyritään pääsemään sisään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden merkitysmaailmaan. (Laine 2010, 28–31.) Kun tutkitaan yksilön merkitysverkostoa, ”etsitään tutkittavan henkilökohtaisia merkityksenantoja jollekin ilmiölle” (Moilanen & Rähkä 2010, 47).

Hermeneutiikka puolestaan merkitsee ymmärtämisen ja tulkitsemisen teoreettista lähestymistapaa. Fenomenologia ja hermeneutiikka kietoutuvat toisiinsa silloin, kun tutkittavien kokemuksia ja merkityksenantoja pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään. Toisen ihmisen ajatusten tulkintaan liittyy aina tutkijan oma esiymmärrys eli hänen käsityksensä tutkittavana olevasta ilmiöstä sekä itse tutkittavista. Niinpä oikeuttaakseen omat tulkintansa, tutkijan on arvioitava omia tulkintojaan myös kriittisesti ja osattava irtautua omista lähtökohdistaan. Tarkoituksena ei ole esimerkiksi arvottaa haastateltavia, vaan ymmärtää heidän toiseuttaan. Syvällisesti aineistoon paneutumalla pyritään tulkitsemaan se, mitä tutkimuksen kohteena oleva henkilö tosiasiallisesti sanoillaan tarkoittaa. (Laine 2010, 31–37.) Tuomin ja Sarajärven (2009, 35) mukaan fenomenologishermeneuttinen tutkimus keskittyy kuvaamaan ihmisen kokemuksia, joita henkilö ei ole vielä ajatellut tietoisesti.

Halu ymmärtää tutkimusjoukon luomia merkityksiä ohjaa minua arvostamaan heidän omaa kokemustaan sekä käsitystään asioista, jolloin ryhdyn tutkittavien kanssa suoraan vuorovaikutukseen. Taustalla olevan käsityksen mukaan tutkimuksessani opiskelijoiden itsensä kertomat kokemukset paljastavat heidän asioilleen antamia merkityksiä, jonka vuoksi tutkittavien oma ääni on ratkaisevassa asemassa. Tutkijana minulla on vastuu siitä, että lähestyn näitä merkityksenantoja mahdollisimman avoimin mielin ja tietoisena omista lähtökohdistani ja aikaisemmasta tietämyksestäni. Niinpä tiedostan, että esimerkiksi oma lähtökohtani liikuntaan erikoistuneena luokanopettajana on vaikuttanut tutkimustehtävän valintaan. Siitä huolimatta pyrin lähestymään tutkimusaineistoa kyseenalaistaen omia tulkintojani.

5.4 Aineiston hankinta ja tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni aineisto koostuu kahdeksan luokanopettajaopiskelijan haastatteluista. Erilaiset haastattelut tai kyselyt ovat laadullisessa tutkimuksessa käytetyimpiä menetelmiä (Hirsjärvi ym. 2004, 181). Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti aineiston avulla pyritään selvittämään tutkittavien henkilöiden käsityksiä ja kokemuksia sekä saamaan heidän oma äänensä kuuluviin. Niinpä käytän tutkimuksessani laadullista eli kvalitatiivista menetelmää, jonka perustana on todellisen elämän kuvaaminen. Ihminen itsessään on tiedon keruun kohde, kvalitatiivisen tutkimuksen perustuessa tutkittavien ajattelun tai toiminnan ymmärtämiseen. Tarkoituksena ei ole selittää ilmiöitä tilastollisesti, vaan käsitellä tutkimuskohdetta yksityiskohtaisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 126; Hirsjärvi ym. 2004, 152, 155). Edellä mainitut asiat ohjasivat minua valitsemaan ihmisläheisen, laadullisen aineistonkeruumenetelmän.

Aineistonkeruu toteutettiin syksyn 2014 aikana Jyväskylässä. Haastattelut kestivät noin 22-35 minuuttia ja ne toteutettiin aina kahdenkesken tutkittavan kanssa. Haastateltaville annettiin mahdollisuus tutustua tutkimuskysymyksiin ennen haastattelun toteutusta, mikä on Tuomin ja Sarajärven (2009, 73) mukaan oleellista hyvän haastattelun aikaansaamiseksi. Tyypiltään haastattelut olivat puolistrukturoituja. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelukysymykset ja niiden muoto ovat kaikille samat, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten järjestystä ja vastaajat saavat vastata omasta näkökulmastaan. Tällä korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Vaikka kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat, muotoilin kysymysten järjestystä haastattelutilanteessa keskustelun mukaisesti. Haastattelulaji muistutti näin ollen teemahaastattelua, jossa aiheita käsitellään ennalta määrättyjen teemojen ja tarkentavien kysymysten avulla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Kysymysrunkoon laitettiin vain tutkijan perehtyneisyyden pohjalta muotoillut yhdeksän kysymystä (ks. liite 1), joiden avulla pyrittiin saamaan tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta oleellista tietoa. Fenomenologisen perinteen mukaisesti halusin käsitellä yksilön omakohtaisia kokemuksia, joten haastattelurunko sekä kysymykset muotoiltiin avoimiksi (ks. Laine 2010, 37–38; Hirsjärvi ym. 2004, 190). Tuomin ja Sarajärven (2009, 75–76) mukaan puolistrukturoitu haastattelu voi olla lähes avoimen

haastattelun kaltainen, kun tutkijalla on mahdollisuus tarkentaa haastateltavien vastauksia ja tehdä väliintuloja.

Tutkijan valitsemien aiheiden tulisi olla niin laajoja, että tutkittavasta aiheesta voidaan saada kokonaisvaltaista ja monipuolista informaatiota niin, että aineistoa voidaan myöhemmin tulkita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67). Haastatteluiden avulla pyrin saamaan aikaiseksi keskustelua, jonka avulla pystyin asettamaan jatkokysymyksiä. Näillä pyrittiin syventämään tutkittavien vastauksia ja niistä löytyviä merkityksiä oleellisesti tutkittavan aiheen kannalta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 104) mukaan puoli-strukturoidussa haastattelussa lisäkysymyksillä voidaan ohjata haastateltavan tiedonantoa, jotta epäolennaista tietoa ei tulisi liikaa. Kun tutkitaan ihmisten omia käsityksiä ja hahmotuksia asioista, ei voida käyttää tutkijan valmiiksi kehittämiä vastausvaihtoehtoja vaan aineistoksi tulee saada tutkittavien omien sanojen mukaisia vastauksia (Alasuutari 2011, 83).

Tutkimuksessani haastattelukysymykset muotoutuivat teoriaan perehtyneisyyden sekä asetettujen tutkimuskysymysten avulla. Kysymysten muotoilua helpotti viitekehysten kautta saatu tietämys erityisesti pystyvyyden teoriasta, liikunnanopetuksesta sekä koulutuksesta. Haastattelurunko pyrittiin laatimaan niin, että se ei olisi liian pitkä, mutta ei myöskään liian lyhyt ja epäoleellinen. Haastattelu kannattaa aloittaa helpoilla ja keskustelua virittävillä kysymyksillä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 107). Lähdin liikkeelle kysymällä opiskelijoiden omasta suhteesta liikuntaan, mikä osoittautui keskustelua hyvin avaavaksi ja haastateltavan omaan kokemusmaailmaan liittyväksi kysymykseksi, jonka jälkeen keskustelua oli helppo jatkaa luonnollisesti. Kaikille haastateltaville esitin samat kysymykset lukuun ottamatta tilanteita, joissa koin, että haastateltava oli jo vastannut kysymykseen aikaisemman kysymyksen kohdalla. Tarkentavat kysymykset syntyivät yksittäisen keskustelun pohjalta, mutta joillekin esitin myös samoja tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut olivat kaikille tutkittaville pääpiirteittäin samansisältöisiä.

5.5 Aineiston analyysi

Jotta haastatteluilla kerätty aineisto voidaan analysoida, täytyy haastattelut litteroida eli kirjoittaa tekstiksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138). Tutkimuksessani litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 88 sivua. Haastatteluaineiston analyysissä päädyttiin käyttämään sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä sisällönanalyysia, ja aineisto teemoitel-

tiin alkuperäisilmauksista sekä teoriasta syntyneiden teemojen mukaisesti. Tuomin ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysissä aineisto tiivistetään ja saatetaan lukijalle yleiseen sekä ymmärrettävään muotoon. Aineistoa pyritään tulkitsemaan, jolloin saavutetaan teoreettisempi yleiskuva tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–110). Tässä analyysimuodossa tekstistä lähdetään etsimään tutkittavien luomia merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Koska tutkimuksessani tiedonsaantia ohjaa todellisuuden käsitteellistäminen ja ymmärrys ihmisen oman ajattelun ja kokemusten kautta, sopii sisällönanalyysi tutkittavan oman äänen kautta saadun tiedon analysointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.)

Käytin ensimmäiseen tutkimustehtävään eli opiskelijoiden pystyvyyden kokemuksiin liittyvässä osiossa teoriaohjaavaa analyysia, mikä tarkoittaa, että analyysiin liitetään teoreettisia näkökulmia, jolloin teoria toimii analyysin apuna (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Banduran (1994) mukaan pystyvyyssuhteet vaikuttavat ihmisen toimintaan neljän psykologisen pääprosessin kautta. Pystyvyyssuhteet vaikuttavat 1) *ihmisen kognitiiviseen toimintaan*, 2) *motivaatioon*, 3) *affektii-visiin eli tunteisiin liittyviin asioihin* sekä 4) *valikoimisprosesseihin*. Tarkastelin opiskelijoiden kokemuksia erityisesti edellisistä näkökulmista ja pääteemoiksi muodostuivat teoriaohjatusti *tunteisiin ja kognitiiviseen toimintaan liittyvät kuvaukset* sekä *valikoimisprosesseihin ja motivaatioon liittyvät kuvaukset*. Näiden teemojen avulla analysoin, miten edelliset tekijät ilmenivät opiskelijoiden kertomassa ja millaista pystyvyyttä vastaukset ilmentävät. Lisäksi yhdeksi teemaksi muodostui *pystyvyyksuvausta tukevat tai horjuttavat ympäristötekijät*. Koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin liittyvät osiot analysoin aineistolähtöisesti.

Haastatteluaineiston analyysin alussa lähdin lukemaan aineistoa moneen kertaan, samalla alleviivaten tutkimustehtävien kannalta oleellisia ilmaisuja eri väreillä. Myös Syrjälän ym. (1994, 90) mukaan aineistoon on aluksi perehdyttävä syvällisesti ja yhdistettävä käsitykset teoriaan. Alleviivasin esimerkiksi pystyvyyttä kuvaavat ilmaisut oranssilla, ja koulutuksesta saatuihin valmiuksiin liittyvät näkemykset sinisellä värillä. Tämä auttoi tutkijaa saamaan parempaa kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa suoritettiin osaltaan Tuomin & Sarajärven (2009, 109) esittelemä aineiston pelkistäminen, jonka aikana karsitaan tutkimuksen kannalta merkityksetön aines. Pelkistystä jatkettiin vielä tietokoneella, jonka ”kopioi & leikkaa” toiminnon avulla litteroidusta aineistosta siirrettiin tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia toiseen

tiedostoon. Näin tutustuin yhä syvemmin tutkittavien vastauksiin ja loin alustavaa kuvaa kokonaisuudesta sekä alustavista teemoista.

Analyysin seuraavassa vaiheessa lähdin ryhmittelemään aineistosta samansuuntaisuutta kuvaavia ilmaisuja, kun huomasin, että niitä esiintyy runsaasti. Tätä vaihetta kutsutaan kirjallisuudessa aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Koska aineistosta nousi erilaisia aihepiirejä, lähdin tematisoimaan aineistoa alustaviin teemoihin eli merkityskokonaisuuksiin ja ryhmittelin samankaltaisia ja kiinnostavia näkemyksiä saman teeman alle. Nämä suorat ilmaukset nimesin pelkistetyllä, alkuperäisiä sitaatteja kuvaavilla ilmaisuilla, jotka itse muotoilin. Teemoittelussa ei ole oleellista, kuinka monta kertaa aineistosta nousee esiin jokin ilmiö, vaan se, millaisia asioita tutkittavien kokemuksista nousee kunkin teeman alle. Toisin sanoen tärkeää on, mitä jokaisesta teemasta sanotaan aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Eskolan (2010, 193) mukaan teemoittelu on aineiston järjestämistä teemoittain, jolloin teemojen alle kerätään tutkimuksen kannalta oleellisia sitaatteja, joita voidaan tulkita.

Teemoittelun avulla loin tutkittavien merkityskokonaisuuksista alaluokkia, joita yhdistellen päädyin lopullisiin teemoihin, joiden alle ryhmiteltiin samankaltaisia ilmaisuja. Näin muodostuneiden merkityskokonaisuuksien avulla esittelen tutkittavien kokemuksia koulutuksesta saaduista valmiuksista. Koulutuksesta saatuihin valmiuksiin liittyvässä osiossa muodostui kaksi pääteemaa: *tyytymättömyys koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin* sekä *kokemukset valmiuksien riittävydestä*. Eskolan (2010, 202) mukaan eriäviä tapauksia tai ilmauksia ei kannata jättää kokonaan analyysin ulkopuolelle, joten esittelen analyysissä myös poikkeavia ilmaisuja, jotka lisäävät tutkittavien kokemusten ymmärrystä. Koska pyrin nostamaan esiin opiskelijoiden kokemusten kautta syntyneitä merkityksiä, esittelen tulosten tarkastelussa myös tutkittavien omien sanojen mukaisia sitaatteja. Syrjälän ym. (1994, 143) mukaan ”vain ajatuksellisen kokonaisuuden sisältävästä ilmaisusta voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen”.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu on olennaista hyvän tutkimuksen aikaansaamiseksi. Tuomin ja Sarajärven (2009, 125) mukaan tutkimuseettinen pohdinta korostuu laadullisessa tutkimuksessa, jossa menetelmät ovat vapaamuotoisia ja usein lähellä arkielämän vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen eettisiä kytkentöjä pohdittaessa

otettiin huomioon esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevat henkilöt. Eettisesti toimittiin oikein, kun aluksi tutkittavilta henkilöiltä kysyttiin alustavaa suostumusta haastatteluihin. Itse haastattelutilanteessa pyysin vielä kirjallista lupaa siihen, voinko käyttää tutkittavien vastauksia Pro Gradu -tutkielmassani. Eettisyyteen liittyy olennaisesti tutkittavien henkilöiden oikeanmukainen kohtelu, tunnistettamattomuuden takaaminen sekä osallistumisen vapaaehtoisuus (Hirsjärvi ym. 2004, 26–27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimukseni eettisyyttä lisää tutkimuslupien kerääminen sekä opiskelijoiden anonyymiyden arvostaminen. Tutkittavien nimiä ei mainita missään vaiheessa, vaan heistä käytetään peitenimiä. Tuntemattomien ihmisten ei ole mahdollista selvittää, keitä tutkittavat henkilöt tarkalleen ovat.

Eettinen kysymys on myös se, minkä vuoksi tutkimus tehdään (Hirsjärvi ym. 2004, 26). Pysin valitsemaan aiheen, joka voisi olla myös laajemmassa mittakaavassa merkittävä. Tutkimukseni avulla saadaan tärkeää tietoa esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen järjestäjille. Lisäksi valitsin tutkimusaiheen, koska halusin saada lisää tietoa eri verran liikuntaa opiskelleiden henkilökohtaisista pystyvyyden kokemuksista. Tutkimusaihetta ei valittu eettisesti epäilyttävin syin.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin tutkimushaastattelu. Koska tehdään fenomenologiseen suuntaukseen painottuvaa kokemukseen perustuvaa tutkimusta (ks. Laine 2010, 28–31), on tärkeää, että tutkittavien kanssa päästään suoraan vuorovaikutukseen. Haastatteluilla oli mahdollista saada luotettavaa tietoa tutkimushenkilöiden omakohtaisista näkemyksistä, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta haastatteluun liittyy menetelmänä myös monia epäilyksiä. Niin haastattelija kuin haastateltavakin voi esittää ajatuksensa ristiriitaisesti, tai haastateltava voi esimerkiksi sanoa asioita, joita hän ei totuudenmukaisesti tarkoita. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa pitää ottaa huomioon se, että tutkijan on luotettava vastaajan näkemykseen vastata juuri oman kokemuksensa pohjalta. Tutkimuksessani luotettavuutta lisää haastattelukysymysten muotoilu melko avoimiksi. Avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden vastata omien sanojen ja tunteiden mukaisesti. Lisäksi ne antavat tutkijalle mahdollisuuden tarkastella merkityksiä kokonaisvaltaisemmin. (Hirsjärvi ym. 2004, 190). Tutkimukseni luotettavuutta lisäävät myös harkiten muotoillut haastattelukysymykset (ks. liite 1). Nämä pääkysymykset esitettiin kaikille vastaajille samansisältöisinä. Puolistrukturoituun menetelmään liittyen täytyy huomioida se, että vastaajille esitettiin myös jatkokysymyksiä, jotka eivät olleet aina kaikille

henkilöille samankaltaisia. Tämä täytyy ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Lisäksi huomioon täytyy ottaa se tosiasia, että tutkittavat henkilöt olivat minulle tuttuja henkilöitä. Tiesin kaikki henkilöt ennen tutkimukseen lähtemistä. Yhteiset kokemuksemme sekä muut lähtökohdat ovat voineet vaikuttaa vastauksien muotoutumiseen, mikä täytyy huomioida luotettavuutta ja eettisyyttä arvioidessa.

Ennen varsinaiseen tutkimukseen lähtemistä tein esihaastatteluja, joiden avulla sain tietoa tutkimuskysymysten toimivuudesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 72) mukaan esihaastattelut ovat välttämättömiä hyvän haastattelututkimuksen aikaansaamiseksi. Luotettavuutta lisäsi se, että muotoilin ja muokkasin tutkimuskysymyksiä, kun kahdessa esihaastattelussa huomasin alkuperäisten kysymysten olevan liian ohjaavia ja vaikeasti ymmärrettäviä. Esihaastatteluiden avulla päädyin varsinaisiin haastattelukysymyksiin, jotka olivat helposti ymmärrettäviä ja oleellisia aiheen kannalta. Jälkeenpäin ajatellen tutkimuskysymyksiä olisi voinut muokata vieläkin lisää, mikä olisi lisännyt luotettavuutta. Tutkittavilta olisi voinut kysyä yksityiskohtaisemmin heidän kokemastaan pystyvyydestä liikunnanopetuksen eri osa-alueilla.

Eryteisesti laadullisessa tutkimuksessa haasteeksi voivat muodostua tutkijan vahvat ennako-oletukset tutkimustuloksista (Metsämuuronen 2008, 47). Tutkimuksessani tulokset nousivat aineistosta, mutta täytyy huomioida, että tutkijana minulla on ollut vahvoja ennakkokäsityksiä esimerkiksi enemmän ja vähemmän liikuntaa opiskelleiden kokemasta pystyvyydestä. Tähän ovat vaikuttaneet omat kokemukseni liikunnanopettamisesta sekä siihen liittyvä vahva koulutustausta. Olen opiskellut liikuntaa 60 opintopistettä yliopistossa ja minulla on ollut tiettyjä oletuksia esimerkiksi koulutuksen riittävydestä. Lisäksi olen suorittanut itse samoja opintoja kuin tutkittavat, minkä vuoksi ennako-oletuksia on ollut olemassa. Luotettavuutta on lisännyt pyrkimykseni päästä eroon näistä oletuksista. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat näkökulmat vaikuttavat aina tutkimustulokseen, sillä tutkija itse luo tutkimusasetelman ja myös tulkitsee sen. Puolueettomuus viittaa siihen, vaikuttavatko tutkijan omat asenteet tai taustat tutkittavien vastausten ymmärtämiseen vai pystyykö tutkija käsittelemään vastaukset täysin tiedonantajien omina. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 136.) Vaikka pyrin lähestymään tutkimusaineistoani omat lähtökohtani sivuuttaen, täytyy oma läheinen suhteeni tutkimusteemaan ja liikunnanopetukseen huomioida tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa.

Tutkimuksen kohdejoukko oli pieni, vain kahdeksan henkilöä. Tutkimukseni tuloksia on mahdoton yleistää. Laadulliseen traditioon perustuen tarkoitus ei ole ollut tehdä yleistettäviä päätelmiä, vaan ymmärtää tutkittavien kokemusmaailmaa syvällisesti. Esimerkiksi Syrjälän ym. (1994, 152) mukaan tavoitellessa laadullista, henkilöiden omista lähtökohdista olevaa tietoa hankitaan aineistoksi mieluummin syvällisempää dataa, eikä suuri vastaajien määrä ole oleellinen. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksen kohdejoukko olisi kuitenkin voinut olla suurempi.

Koska laadullisessa tutkimuksessa korostuu tulkinnallisuus, on tärkeää pohtia sitä, vastaavatko tutkijan tekemät tulkinnat haastateltavien ajatuksia. Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan esille mahdollisimman paljon suoria lainauksia, joiden perusteella voin perustella tulkintojani. Eettinen kysymys on, kuinka totuudenmukaisesti tutkija käyttää saamaansa aineistoa (Hirsjärvi & Hurme 2004, 28; Tuomi & Sarajärvi 2009, 130, 133). Tutkimustulokset nousivat aineistosta, eikä niitä ole vääristelty missään vaiheessa tutkimusta. Lisäksi luotettavuutta lisää myös argumentointi, kuten hyvien ja kansainvälisten lähteiden oikeanmukainen käyttö (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuksessani käytetyt lähteet ovat monipuolisia ja usein kansainvälisesti tunnettuja tieteellisesti merkittäviä lähteitä. Myös viittaukset niihin on tehty ohjeidenmukaisesti.

Tuomin ja Sarajärven (2009, 141, 142) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttaa myös sen kesto. Tässä tutkimuksessa lähdekirjallisuuteen tutustumiseen ja sen kautta tietämyksen lisäämiseen on käytetty paljon aikaa. Lisäksi erityisesti analyysivaiheessa paneuduttiin syvällisesti tutkittavien vastauksiin. Tämän avulla mahdollistuivat vahvat ja todenmukaiset tulkinnat. Tutkimuksen tuloksissa raportoidaan vain merkittävät ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta oleelliset asiat.

Itse tutkimusraporttini on luotettava, sillä siinä on esitelty järjestelmällisesti tutkimuksen toteutus. Kuka tahansa voisi suorittaa samankaltaisen tutkimuksen tämän tutkimusraportin mukaisesti.

6 TULOKSET

6.1 Koetut tiedot ja taidot sekä pystyvyyden muotoutuminen

Ensimmäisessä osiossa (luku 6.1) tarkastelen, millaisina tutkittavat kokevat tietonsa ja taitonsa liikunnanopetuksen toteuttamiseen sekä miten heidän kokemuksensa rakentavat kuvaa heidän kokemastaan pystyvyydestä, eli siitä miten he luottavat omiin kykyihinsä liikunnanopettajina. Opettajien arvioidessa omia kykyjään taidoistaan, tiedoistaan, opetusmenetelmistään ja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan, arvioivat he henkilökohtaisia näkemyksiään omasta opetuspystyvyydestään (Tschannen-Moran ym. 1998, 228). Tulososion luvussa 6.1.1 kuvaan ensin aineistolähtöisesti, millaisia tietoja ja taitoja opiskelijat kokevat omaavansa liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Rakennan tulososion aikana samanaikaisesti kuvaa opiskelutaustoiltaan eroavien ryhmien kesken, millä viitataan kolmanteen tutkimustehtävääni.

6.1.1 Pystyvyyttä tukevat tai horjuttavat tiedot ja taidot

Taulukossa 1 on esitelty aineistosta nousseet alaluokat, jotka kuvaavat opiskelijoiden vastauksista nousseita merkityksiä siitä, millaisia tietoja ja taitoja he kokevat omaavansa liikunnanopetuksen toteutukseen. Yläluokat muodostettiin niin, että ne kuvaavat mahdollisimman hyvin pystyvyyden kannalta oleellisia asioita. Opiskelijoiden kuvauksista oli pääteltävissä, että tietyt tiedot ja taidot joko tukivat tai horjuttivat heidän opetuspystyvyytensä muotoutumista.

TAULUKKO 1. Sisällönanalyysin avulla tuotetut alaluokat ja niiden perusteella syntyneet merkityskokonaisuudet.

Yhdistävä merkityskokonaisuus	Koettua pystyvyyttä tukevat tiedot ja taidot	Koettua pystyvyyttä horjuttavat tiedot ja taidot
Merkityskokonaisuuksien alaluokat	Organisoititaidot Laajat aineenhallinnalliset ja lajitekniset taidot Pedagogiset ja opetusprosessiin liittyvät taidot Kasvatukselliset taidot	Heikko aineenhallinta Tiedon jäsentymättömyys Pedagogisten taitojen yksipuolisuus Opetusprosessiin liittyvät taidot (arviointi)

Organisointi- ja yleistaidot voimavarana

Useat opiskelijat kokivat merkityksellisiksi omat organisointitaitonsa liikunnanopetustilanteissa. Tämän teeman kohdalla jotkut kuvasivat esimerkiksi omia kykyjään ”*rauhoitaa häsellystä sisältäviä liikuntatunteja*” (HS6) oman rauhallisen persoonansa kautta tai esimerkiksi sitä, että ”*oppilasryhmän kanssa tuntuu olevan kaikki langat käsissä*” (HS2). Organisointikyvyt koettiin voimavaraksi sekä enemmän että vähemmän opiskelien joukossa. Tulkitsin opiskelijoiden vastauksista, että nämä taidot liittyivät opettajalle yleisesti tärkeisiin taitoihin, jotka ilmenevät erityisesti juuri opetusta toteutettaessa. Esimerkiksi Nummisen ja Laakson (2010, 34) mukaan opetuksen organisoinnin taitoja pidetään välttämättömänä edellytyksenä tehokkaalle opetukselle. Opetusprosessin hallinnasta kysyttäessä opiskelijat kokivatkin olevansa vahvimpia opetuksen toteutusvaiheessa. Eräs opiskelija kiteytti vahvuutensa seuraavalla tavalla:

”Valmiudet ja vahvuudet liittyy ehkä enemmän sinne perus ryhmän ohjaamisen puolelle, että sillee napakasti osaisin niitä lapsia sillee ohjata siellä liikunnanopetuksessa sillee – –.” (HV2)

Samantyyliä vahvuuksia opiskelijat kuvasivat seuraavin esimerkein:

”– – mä koen et mulla on tosi hyvä semmonen niinku, liikuntatunnilla esimerkiks kaikki siirtymät ja järjestelyt ja kaikki tämmöset, et periaatteessa... Organisointi, organisointi, et se et mä osaan ottaa huomioon et jos niinku, varsinkin kun tietää ryhmän, mitenkä kannattaa siirtymiä hoitaa sun muita...– –” (HV1)

”– – mä kuitenkin pystyn, koen et niinko ryhmänhallinta ja kaikki organisoinnit ja tämmöset on niinkun hallussa, et tottakai joku turvallisuus niinku aina mietityttää, et se ehkä pelottaa siinä, mut

niinku.. Et aina voi sattua jotain, mut se nyt on tosiasia et siitä ei mihinkään pääse, et niinku...” (HS8)

Myös muut opiskelijat antoivat samansuuntaisia vastauksia ja kokivat olevansa valmiita hallitsemaan ryhmää, hoitamaan harjoitteiden välisiä siirtymiä sekä antamaan selkeitä ohjeita. Niinpä merkitykselliseksi omia liikunnanopetustaitoja vahvistavaksi taidoksi koettiin lähes kaikkien vastaajien keskuudessa erityisesti toiminnan organisointi- ja järjestelytaidot.

Aineenhallinnalliset tiedot ja taidot

Erityisesti enemmän opiskelleet kokivat hallitsevansa runsaasti aineenhallinnallisia valmiuksia eli lajitekniisiä ja lajitietoutta vaativia taitoja, joiden koettiin helpottavan liikunnanopetukseen lähtemistä. Opiskelijoiden vastauksista ilmenneistä merkityksistä pystyi päättämään, että *laaja tietotaito, yleinen lajitekniisten taitojen hallinta, spesifien lajien hallinta, liikuntataitojen opettaminen* sekä *kyvykkyys oppilaiden liikuntasuorituksen erittelyssä* antoivat vahvan pohjan omalle liikunnanopettajuudelle. Hyvät valmiudet tiettyjen lajien, kuten suunnistuksen tai palloilun opettamiseen korostuivat kaikkien, sekä enemmän että vähemmän opiskelleiden vastauksissa. Spesifeistä lajeista erityisesti voimistelu, tanssi, luistelu ja uinti korostuivat kielteisesti, jolloin niiden opettaminenkin koettiin hankalana. Opiskelijat kuvasivat taitojaan spesifeissä lajeissa seuraavanlaisesti:

”Uinti, uinti nyt tulee ensimmäisenä mieleen, et en oo todellakaan mikää vahva uimari, että siinä nyt, tavallaan opettajan näkökulmasta se on helppoa, kun sun ei tarvii olla siellä altaassa, ja sun ei tavallaan tarvii näyttää sitä osaamista, että kyllä mä teoriassa pystyn ne opiskelemaan..et se on kyllä semmonen, et siinä mennään kyllä epämukavuusalueelle, et jos lähtis uintia opettamaan.. Se on ainakin, ja luistelu on kans semmonen ja telinevoimistelu jossain määrin et ei niinku vahvimpiä.” (HS5)

”– et just niinku niissä lajeissa, joku koripallo, mun on hirveen helppo mun mielestä, tai ei nyt voi sanoa hirveen helppo, mut on mun helppo arvioida, mun on helppo niiku nähä valmiiks, et kellä on niinku, ja et miten mää annan sitä, sitä niinku kokoaikaista sitä palautetta ja sitä arvioo. Ni se on mulle hirveen paljon helpompaa, ku vaikka voimistelussa, missä niinkun mulla ei oo itelläkää niin vahva se tietotaito ja mä en tiedä minkälainen on oikee ojennus välttämättä, niin mun on tosi hankala lähtee niinku sit sanoo siitä toisesta, et tekeeks se oikein, jos mä en itekää tiedä (naurah-
taa).” (HS7)

”– Tai se vaikuttaa aika paljon, et minkälainen suunnitelma siellä pohjalla on, et varmasti jo suunnitteluvaiheessa pyrin ottamaan sen oman lähtökohdan huomioon, et mitkä on ne mun taidot. Et esimerkiks vaikka luistelussa, ni en todellakaan rupee opettaa mitään takaperin sirklausta, ku sitä ei itekää osaa...” (HV4)

Opiskelijat kuvasivat siis omaa opetusvalmiuttaan heikommaksi lajeissa, joissa heillä ei ollut omaakaan osaamista. Kokonaisuudessaan vastauksia tarkastellessa huomattiin, että enemmän opiskelleet kokivat hallitsevansa runsaasti enemmän lajitekniisiä taitoja sekä omaavansa laajemman tietotaidon eli aineenhallinnan. Eräät opiskelijat kuvasivat osaamistaan näin:

”– no sillee aika laaja tietotaito, niinku suurimmasta osasta lajeista, et kyl uskoisin et on yks niistä vahvimista aineista, mitä luokanopettajan työssä tällä hetkellä ois.. Ehtottomasti liikunta ja matikka ois ehtottomasti ne vahvimmat aineet..” (HS5)

”Mun mielestä mä oon saanu hyvät, öö, hyvän semmosen niinku sisältöopin tavallaan, voiko niin sanoa.. Tuolta, tavallaan noista (viittaa sivuaineeseen). Ja mä huomaan ehkä myös semmosissa tilanteissa, tai niinku, ku ruvetaan keskustelea tai jotenki vaik tuolla niinku töissä ku siel on niinku jotenki, sen liikunnanopettajan kanssa ku jutellaan, ni mulla on niinkun, mä ihan eri tavalla otan niitä asioita nykyään. Mun mielestä, mä oon sitä mieltä et mun asiantuntijuus on ehkä kehittynyt siinä asiassa jotenkin.” (HS7)

H: ”Eli vaikka motorisiin taitoihin, tiedätkö mitä ne on?” ”Joo siis tiedän! Et niihin mä koen et mul kyl on ihan tietoa ja taitoa opettaa – –”. (HS8)

Kun omat lajitaidot koettiin vähäiseksi, vaikutti se suoraan opetusta kohtaan nouseviin tunteisiin ja asenteisiin. Eräät vähemmän liikuntaa opiskelleet kuvasivat omaa lajitaidollista osaamistaan ja niiden opetusta seuraavin sanoin:

H: ”Okei, ymmärsin ainakin tosta, mitä puhuit. Totaa, sä puhuit tossa vahvuuksistas, se oiski ollu seuraava kysymys, mut minkälaisia heikkouksi sä koet omaavas?” ”Lajitaitoja, mä en lajitaitoja osaa opettaa, tai siis... Ku en oo ite harrastanu lajeja oikeestaan mitään, jos pitäs niinku jotain tekniikkaa, et miten tää käden liikerata menee tässä heitossa, niin niitä mun pitää ruveta opiskelmaan, siis pitää ottaa selvää itsenäisesti sitten.” (HV2)

”– on, vähän epäi.. epäilyksiä sitten, että miten tietyissä lajeissa pärjää, et miten pystys opettaa sillee monipuolisesti.” (HV4)

Eräs vähemmän opiskellut kuvaa joidenkin opiskelijoiden kokemusta tiedon jäsenymättömyydestä sekä tietotaidon vähäisyydestä osuvasti. Seuraava esimerkki antaa kuvan siitä, mitä jotkut opiskelijat tarkoittivat sillä, että tietotaito ei yksinkertaisesti ole riittävä:

”– kyllä varmaan onnistuis se käytännön juttu ja kaikki, mutta se ku sä et osaa kohdentaa sitä sun omaa huomiota, ku sä et oikein tiijä, mitä siinä pitäs kattoo, tai mikä siinä on se taito, mitä siinä välttämättä tehään... tai mitä siihen kuuluu, niin ehkä se tekee siitä arvioinnista vähän vaikeeta. Just et se on niissä teoretieto ja kaikki lajitieto ja tällanen se on se mun heikkous, mitä mulla ei periaat.. tai ei ole oikeestaan mistään – –” (HV1)

Liikunnan oppiaineessa oleellisten *motoristen taitojen tai liikuntataitojen opettaminen* herätti ristiriitaisia tuntemuksia opiskelijoiden keskuudessa. Alakoulussa liikunnanopetuksen yhtenä pääasiallisena sisältönä on motoristen taitojen opettaminen leikkien soveltamisen kautta (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482–483). Erityisesti vähemmän opiskelleet kokivat, että jopa jäsentymättömyys siinä, mitä motoriset taidot tarkoittavat, vaikutti siihen, miten he kokivat niiden opettamisen. Suurin osa vähemmän opiskelleista kuvasi kokemuksiaan taidoistaan keskinkertaisiksi. Vastauksista välittyi epävarmuus.

H: ”Okei. Ää, jos iha vähä jaotellaan noita, niitä valmiuksia niin millasena sä koet sun aineenhallinnalliset valmiudet liikunnanopetuksessa? H: ”Ja voin nyt antaa esimerkiksi vaikka motoristen taitojen opettamisen.” ”Koen todella surkeiksi mun taidot siinä. Että, no nykyään paremmat joo ku ollu siinä esi- ja alkuopetuksessa ja pidettiin just motorisia testejä esimerkiks, vähän niinku tietää nyt, et mitä sinne kuuluu, mut seki oli viime viikolla. Mut ennen sitä, ni ei, ei, jos sä oisit sanonu mulle tommosen sanan, ni mä oisin ollu et mitä, eit todel.. ei mitään.” (HV1)

H: ”Miten sä koet sun aineenhallinnalliset taidot liikunnanopetuksessa?” ”Meinaaks tää nyt vaikka niitä lajitaitoja? Nojoo emmä tiijä, ei kyl ku ei toi sananakaan kauheesti kertonu et ding, nää on näitä, niin et ehkä niinku vois olla paremmatkin. Et ei nyt kauheesti oo niistä kyllä sanottavaa, et no joo, et semmosia perus liikuntataitoja, et mitä nyt, neki tulee taas sinne alkuopetukseen mieleen, et leikin kautta, et siinä oppii monenlaista tietty. Et vois olla paljon paremmatkin.” (HV3)

Motoristen taitojen opettamiseen liitettiin oppiminen leikkien kautta. Tulkitsin, että opiskelijoilla oli kyllä halua opettaa taitoja pelien ja leikkien kautta, mutta itse motoristen taitojen opettaminen koettiin vaikeaksi, koska tieto oli hajanaista. Vain yksi vähemmän opiskelleista koki olevansa osaava opettamaan motorisia perustaitoja sujuvasti. Lajitaitojen opettaminen korostuu erityisesti alakoulun viimeisillä luokilla, jolloin motorisista taidoista siirrytään hiljalleen lajitaitojen opettamiseen (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 482–483). *Yleisesti ottaen liikuntaan erikoistumattomat opiskelijat kuvasivat enemmän tyytymättömyyttä sekä lajitaitojen että motoristen taitojen opettamiseen kuin enemmän opiskelleet.*

Osa vähemmän opiskelleista koki myös vaikeaksi *oppilaiden suoritusten erittelemisen tai palautteenannon*, koska juuri edellä mainittua tietotaitoa ei ollut riittävästi. Suurin osa enemmän opiskelleista puolestaan yhdisti nämä taidot positiivisiin ilmauksiin omasta kyvykkyydestä.

”No mä en ehkä pysty lähtee sitten korjaamaan joissakin lajeissa jotain suorituksia, että miten sä voisit nyt lähteä vaik tekemään tän täydellisesti oikeen, tän et liikeradat menis täydellisesti oikein.. Just sinne lajitaitoihin tullaan jälleen, että ku ne ei oo hallussa, ni ei se sitte ehkä lähtis se, en osais poimia sieltä oppilasjoukosta jonkun pelin keskeltä, et katoppas Petteri tästä nyt, et tälleen tää heitto nyt lähtee..” (HV2)

”No onhan sitä, niinku sillee, no lajitekniisiä taitoja on koulutuksessa niinku painotettu todella paljon, et tietää noista päälajeista et niinku, tai tietää tavallaan et mikä on se oikeanlainen suoritus ja mitä kuuluu arvioida, et se on tullu kyllä.” (HS5)

”No palaute on tavallaan, se on ehkä helpompaa siinä tunnin aikana. Mut se että ehtis antaa sitä palautetta jokaiselle, ni se on vaikeeta. Mutta että osaan kyllä antaa sitä palautetta, korjaavaa palautetta, ja sitten positiivista palautetta osaa antaa, jos sujuu hyvin. Mutta niin, että osaan kyllä korjata sitä.” (HS6)

Koottuna enemmän opiskelleet kokivat hallitsevansa lajitaitoja laajemmin, omaavansa enemmän tietotaitoa liikunnan opettamiseen sekä pystyvänsä paremmin antamaan tarkkaa palautetta oppilaiden suorituksista. Yleisesti ottaen omat hyvät taidot antoivat enemmän opiskelleille enemmän valmiuksia esimerkiksi lajitaitojen tai motoristen taitojen opettamiseen. Yksittäiset lajit tuottivat päänvaivaa sekä enemmän että vähemmän opiskelleille, mutta suurin osa uskoi kuitenkin selviytyvänsä niiden opettamisesta. Eriyisesti suurin osa enemmän opiskelleista luotti omaan tekemiseen, vaikka tietty laji koettiin vaikeaksi:

”Oon mä varmaa sijaisena ollu niinku pitämässä uintitunteja joskus mutta että sillee niinku et se on ollu aika epävarma olo itellä, mutta nytte sitte on, on enemmän valmiuksia ja itseluottamusta siihen sen opettamiseen.” (HS5)

Yksi enemmän opiskelleista kuitenkin koki, ettei hänellä ole tarpeeksi kaikkia lajitaitoja. Hän uskoi kyllä, että niitä voi kehittää, mutta oli ainoa enemmän opiskelleista, joka mainitsi heikkoudeksi lajitaitojen puutteellisuuden.

”No, ää, no mun valmiudet, no just se, et mul esim oo niitä lajitaitoja välttämättä, monestakaan lajista niin siinä mielessä niissä on puutteita, mutta niinku niitäki voi kehittää, mutta tällä hetkellä...” (HS8)

Pedagogiset ja opetusprosessiin liittyvät taidot

Pedagogiset sekä opetusprosessiin (liikunnanopetuksen suunnittelu-toteutus-arviointi) liittyvät tiedot ja taidot koettiin hyvin ristiriitaisesti. Yleisesti ottaen opiskelijat eivät olleet huolissaan niinkään opetuksen toteutusvaiheesta, vaan haasteelliseksi koettiin erityisesti oppilasarviointi. Vähemmän opiskelleiden ryhmässä korostuivat myös kokemukset *liikunnanopetuksen suunnittelun vaikeudesta*. Opiskelijat arvioivat liikunnanopetuksen suunnittelun vaikeana esimerkiksi kokemuksen puutteen tai tuen vähäisyyden vuoksi. Eräät opiskelijat kuvasivat kokemustaan seuraavanlaisesti:

”Et niin, niin, et sitte taas heikkouksista; just se et siinä suunnittelussa, et nii. Tiettyihin, no nyt tulee taas se yleisurheilu... Et tavallaan ehkä se et ei tavallaan tiedä mistä sitä tietoa niinku lähtee hakemaan ku lähet suunnittelemaan jotain tunteja tai vaikka yleisurheilujaksoa, et mistä niinku saa sitä tietoa siihen. Et niinku, joo netissä on tietty sivustoja, niinku vaikka nuorisuomi. ei, et ei niinku sieltäkää, et sit kyllä niinku pitää niinku osata käyttää (naurahtaa). Et niin niin, et liikuntaan niinku tuntuu, et aika vähän on semmosia käytännön juttuja esimerkiks jossai netissä.” (HV3)

H: ”Kerro, miten sä koet sun omat kyvyt suunnitella liikunnan opetusta tai liikuntatunteja?”

”No tässä vaiheessa huonot, ku sitä kokemusta ei oo, niinku sanoin tossa alussakin, sanoin siitä suunnittelusta et pitäs miettiä aika tarkkaan, et kyllä siinä muutaman viikonlopun saa varmaan jotain jaksoa tai... viettää suunnittelessa, et ei se varmaa tosta no ivaa lähe et otanpa tohon ekalle tunnille tällästä, tokalle tunnille tällästä, vinkkejä... Tukeudun varmaan tässäkin asiassa työyhteisöön, et sieltä niitä liikunnanooettajia kuitenkin löytyy, ja sen oon kokenu semmosena, se vois olla semmonen voimavara meikäläiselle liikunnanopetuksessa.” (HV2)

Eräs liikuntaa vähemmän opiskellut kuvasi kuitenkin kykyjään liikunnanopetuksen suunnitteluun positiivisin mielin. Seuraavasta esimerkistä voi päätellä, että kyseisellä opiskelijalla ei ollut erityisiä kyvyttömyyden tuntemuksia liikunnanopetuksen suunnittelua kohtaan.

”Ööö, no kyllä, kyllä varmaan koska on jonkin verran joutunut ettimään niitä ideoita ja tällästä, ni ei ne varmaan ne ideat kesken lopu siihen suunnitteluun, et kyl varmaan sen suunnittelun koen ihan semmosena mukavana ja niinku helppona, tietysti se, että miten ne suunnitelmat toteutuu ja toimiiko ne käytännössä, se on sit taas ihan eri juttu.” (HV4)

Enemmän liikuntaa opiskelleet puolestaan kokivat useammin, että valmiudet liikunnanopetuksen suunnitteluun ovat hyvällä tasolla. Opetuksen sisällön suunnittelu ei tuottanut heille vaikeuksia, eikä suurin osa kokenut epävarmuuden tunteita. Suunnittelun taidot koettiin heidän ryhmässään yleisesti ottaen vahvuudeksi.

”Niin kuinka sä koet sun kyvyt liikunnanopetuksen suunnitteluun?”

”Hmm, no koen sen tavallaan, en nyt helppona, mut ei se kovinkaan vaikeeta mun mielestä oo. Ehkä eniten tossa suunnitteluvaiheessa se, et mitenkä organisoi sen tunnin, ni se on ehkä se kaikkein vaikein tossa suunnitteluvaiheessa, mut ehkä ne sisällöt ei niinkään, tuota vaikeuksia. Että.. No tuntuu et on omia ideoita, että ei varmaan iha hirveesti tarvii ettii mistää netistä tai mistää, tietoo. Tietysti jos haluaa ettii jotain sellasta spesiaalia keksii siihen niin, ni sit voi ettii siihe jotain vinkkiä, mut aika pitkälle osaa iha omasta päästä keksiä näitä.” (HS6)

”Hmm, noh, kyllä mä niinku tosi hyvät, et siinä ku kolmos harjottelussa vielä piti liikuntaa, niin siinä sai vielä hiottua ne valmiudet suunnitella tunteja –. (HS5)

Yhdellä liikunnan pitkän sivuaineen käyneellä opiskelijalla oli epäilyksiä kyvyistään suoriutua liikunnanopetuksen suunnittelusta. Tämä opiskelija kuvasi, ettei mielestään ole ”erityisen idearikas suunnittelussa minkään oppiaineen alalla” (HS7). Opiskelija koki, että hänelle liikunnanopetuksen suunnittelu on haastavaa, sillä hän ei ollut mielestään tarpeeksi luova keksimään ”uusiu harjoitteita tai tarjoamaan monipuolisuutta”

(HS7). Hänen myös perusteli, että suunnittelu on vaikeaa, sillä hänellä ”*on kova halu löytää uusia, vaihtoehtoisia toimintatapoja, jotka motivoivat oppilaita*” (HS7).

Taidot liikunnanopetuksen arviointiin koettiin puolestaan hyvin heikoiksi lähes kaikkien opiskelijoiden osalta. Haastavaksi koettiin esimerkiksi liikuntatuntien luontees- ta johtuva nopea eteneminen ja sen tuomat vaikeudet oppilaiden taitojen havainnoinnis- sa. Tutkittavien mielestä haastavaa oli myös se, mitä liikunnanopetuksessa tulisi arvioi- da, oppilaiden taitoja vai heidän yritteliäisyyttään. Tämä johtui osaltaan siitä, että opis- kelijat eivät kokeneet saaneensa tarpeeksi valmiuksia liikunnanopetuksen arvioinnin toteuttamiseen. Vaikeaa oli myös päättää, mitä taitoja tietyllä tunnilla tulisi arvioida ja kuinka arviointi voidaan saada tasapuoliseksi kaikille oppilaille. Yksi asia nousi aineis- tosta ylitse muiden; opiskelijat kokivat, että arviointi on vaikeaa, koska liikunnassa ei ole oikeastaan mitään konkreettista lopputulosta, mitä voit arvioida.

H: ”Entäs liikunnanopetuksen arviointi. Millaisia tunteita herättää ja miten koet sun omat valmiu- det?”

”Ihan äärettömän vaikeeks koen. Että, se varsinkin, et sen..” (HS8)

H: ”Osaaksä sanoo miks?”

”No se että sen pitäs kuitenkin olla jatkuvaa, ja liikuntatunnilla se tilanne on niin hektinen, kaikki liikkuu, et sä tietenkää voi kaikkia joka tunnilla havainnoida.. Et se esimerkiks mitä harkan ope sano, et hänellä on joka tunnilla aina muutama oppilas, jota hän seuraa yhdellä tunnilla ja tekeesen jälkeen muistiinpanoja et miten he, ja seuraavalla tunnilla muita oppilaita, mutta se että, kyl se on tosi vaikeeta. Et vaikka jotain, mitä keväällä opetin pesäpalloa, ku se on niin vauhikasta, ni sitte yrität siinä kattoo siinä et kuinka se lähtee se heitto, et onko siinä kyynänpää edessä vai mihi se so- jottaa, että ne on nii nopeita ne tilanteet, et se tulee varmaa sit kokemuksen myötä se, et niinko, mut et nyt on kuitenkin vielä iha sillee et ”mitä tapahtuu missäkin ja kuka... Et se on vaikeeta. Mutta se, että onhan se aina niinku, arvostella toista, onhan se aina kova paikka, mutta monessa muussa aineessa jää jotain konkreettista, niinku vaikka koetulos, tai käsitöissä joku työ, minkä sä sit pystyt, niinkun tottakai sitä prosessiakin arvioidaan. Mut liikunnassa sulla ei oo mitään sem- mosta, että niinku, periaatteessa...” (HS8)

Edellinen suora lainaus kuvaa melko kokonaisvaltaisesti sitä, millaisia asioita opiskeli- jat kokivat arvioinnissa haastavana. Eräs liikuntaan erikoistunut käytti arvioinnin osalta paljon kertovaa kuvausta: ”*Se on laajasti vaikeaa*” (HS6). Kyvyttömyys oppilasarvioin- nin toteutukseen oli taito, joka horjutti opiskelijoiden pystyvyyden tuntemuksia.

Opiskelijat puhuivat myös *opetuksen eriyttämisestä sekä vaihtoehtoisista toimin- tataravoista*. Opetuskeinojen ja harjoitteiden eriyttäminen koettiin liikunnanopetustaitoja vahvistavana kykynä, ja opiskelijat kokivat saaneensa valmiuksia esimerkiksi harjoitte- luiden muunteluun tai erilaisten välineiden käyttöön. Eräs opiskelija antoi seuraavanlai- sia esimerkkejä siitä, miten hän käsittää eriyttämisen liikunnassa:

”No siis ihan vaikka se, että,öööö, välineitä voi niinku vaihdella, että sä voit vaik pelata sählyä isolla pallolla, et ei oo pakko pelata sil pienellä pallolla. H: ”Et iha konkreettisia..?” ”Joo ja eri, niinku vaikka, mikä se sana on.. Siis tää että, eri niinku pelimuotoja, sitä mä hain. Siis et sen ei oo aina pakko vaik koripallossa olla se viis vs. viis, niinku isoihin koreihin, korkeisiin koreihin, et se peli-idea tulee muillakin tavoilla.” (HS8)

Edelliset yksittäisten harjoitteiden ja välineillä eriyttämisen taidot koettiin siis vahvuuk-siksi. Eriyttämiseen liittyvä, *erilaisten oppilaiden kohtaaminen tai motivointi* oli puoles-taan valmius, joka kuvattiin riittämättömäksi lähes kaikkien vastanneiden kesken. Mo-net kuvasivat esimerkiksi sitä, kuinka vaikeaa on kohdata oppilas, joka ei ole millään tavalla kiinnostunut liikkumaan. Tällaisen oppilaan motivointi koettiin lähes mahdotto-mana monien opiskelijoiden kesken. Lisäksi opiskelijat kuvasivat riittämättömiä val-miuksia esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen.

”– sitä ois voinu ehkä korostaa lisää, et miten niitä erityisiä oppijoita otetaan huomioon tässä lii-kunnassa. Et sitten jos kaiken lisäksi ku erityisiä tai tunne puolen juttuja on, et saa jotain raivareita, et liikunnanopetuksessahan se on, oon nähnyki tuolla harjoittelussa, että ku ei saa sitä maalia teh-tyä ni raivostutaan iha täysin, et mite semmosia oppilaita siten käsitellään, ns. käsitellään ja näin.” (HV2)

”No, mä koen ehkä heikkoudeksi semmosen, mitä oon ainaki ite huomannu varsinkin harjoitteluis-sa, et jos siellä on semmosia apaattisia oppilaita, jotka ei halua osallistua siihen tuntiin, niin niitä on jotenki tosi vaikee motivoida. Et on jotenkin paljon helpompi tarttuu niihin valmiiks liikunnal-lisiin oppilaisiin ja sit keskittyy niihin tavallaan. Et sitten, niin, se on ehkä mun heikkous, et mä en välttämättä keksi niille heikommille oppilaille sitä motivointikeinoo.” (HS6)

H: ”Minkälaisia sitten heikkouksia sä koet, et sulla vois olla ku lähet opettaa liikuntaa?” ”Hmmm, ainakin se ku sit on niitä heikompia oppilaita liikunnassa, ku sit ite on aina ollu niinku liikunnalli-nen ja tykänny liikunnasta, ni sitte niitäki lapsia, jotka ei oo liikunnallisia ja niitte motivaatio on paljon heikompi, että sitten niitä niinku kannustas ja sais mukaan, et se niitten tilanteeseen samais-tuminen voi olla vähän haastavaa..” (HS5)

Opiskelijoiden vastauksista välittyi kaipuu edellä mainittujen taitojen kohentamiseen. Niinpä tulkitsin, että tiedot ja taidot erilaisten oppilaiden motivointiin sekä kohtaami-seen koettiin opetuspystyvyyttä horjuttavina.

Pedagogisten taitojen yksipuolisuus nousi aineistosta erityisesti vähemmän opis-kelleiden huolenaiheeksi. Esimerkiksi erilaisten opetustyylien käyttö koettiin haasteelli-seksi, ja erilaisia opetusmenetelmiä oli vaikea eritellä. Seuraavassa on esitelty yhden sekä enemmän että vähemmän liikuntaa opiskelleen kuvaukset kokemuksistaan opetus-tylien hallinnassa:

”Ööö no siis tota, tavallaan joo ihan hyvät pedagogiset taidot, mut jotain opetustyyliä, niin, kun näin mieltii, niin emmä tiijä, ei mulle nyt kovin monenlaisia niinku tuu mieleen liikunnan opetuk-seen, että, mitä nyt aika perus semmonen liikunnan tunti et opettaja sanoo et mitä tehään, et sem-mosta niinku, niin niin... Et joo.” (HV3)

” – osaan käyttää kyllä erilaisia opetustyyliä, mutta omassa tyyliissä kyllä kannatan sitä oppilaslähtöisyyttä, että se on kyllä semmoinen, mitä mä eniten kannatan. Tietysti jossain vaiheessa kannattaa opettajankin ottaa enemmän roolia.. eikä aina antaa vastuuta niille oppilaillekkaan.” (HS6)

Kokonaisuutena tarkasteltuna opiskelijat kertoivat vähän suoranaisten opetustyylien hallinnasta.

Kasvatukselliset tiedot ja taidot voimavarana

Opiskelijat kuvasivat kokemuksissaan erityisen paljon tietoja ja taitoja, joiden avulla voidaan vaikuttaa liikunnanopetuksen kasvatuksellisiin päämääriin. Lähes kaikki kokivat hyvin tärkeänä sen, millaista kuvaa ihmisyydestä, oikeudenmukaisuudesta tai ylipäätään liikunnan tarkoituksesta he opetuksen kautta jakavat oppilailleen. *Tulkintani mukaan opiskelijat kokivat omaavansa paremmin tietoja ja taitoja liikunnanopetuksen kasvatuksellisten ja sosiaalisten päämäärien saavuttamiseen.* Lisäksi he olivat huomattavasti kiinnostuneempia kasvatuksellisista näkökulmista ja pitivät niitä tärkeämpinä kuin lajitaitoihin ja pedagogiikkaan liittyviä valmiuksia. Moilasen (2005, 6–7) mukaan opettaja on ammatissaan erityisesti kasvattajan roolissa. Kasvattajan eli opettajan pääasiallisena tavoitteena on puolestaan tukea oppilaan kasvua (Moilanen 2005, 6–7, 34). Valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelmien (2004, 2014) mukaan liikunnallisen elämäntavan omaksuminen, terveyden merkityksen ymmärtäminen sekä nuorten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ovat liikunnanopetuksen ensisijaisia tavoitteita. Opettajaopiskelijat kuvasivat valmiuksiaan erityisesti *liikuntaan kasvattamisen ja liikunnan avulla kasvattamisen kautta.*

Opiskelijoiden vastauksista ilmenneistä merkityksistä pystyi selkeästi päättelemään, että he haluavat toteuttaa liikunnanopetusta, jonka avulla oppilaat motivoituisivat liikkumaan myös vapaa-ajallaan. Vahvuutena koettiin oma halu toteuttaa ”*ilon ilmapii-riä luovaa opetusta*” (HVI), jonka avulla lapsille välittyvä positiivinen kuva liikunnasta ja sen harrastamisesta. Nämä vastaukset korostuivat monien opiskelijoiden keskuudessa.

” – pidän sitä niinku äärettömän tärkeänä, ja se, että, se olis niiiiiin siistiä, et sais jonkun jota se ei niin kiinnosta, et ”arvaa ope ku mä eilen illalla kävin vaika lyömäs sitä pesäpalloo”, et siis, iha sairaa siistu juttu, joka ei oo aikasemmin innostuntu siitä, et se niinku.” (HS8)

”Joo no, niin. Kyllä mun mielestä iha positiivisia ajatuksia, koska, tai siis mun mielestä ehkä tärkeintä, kun roolimallina toimii niinku lapsille, ni tärkeintä on se oma, oma positiivinen asenne ja suhtautuminen siihen liikuntaan, ja koska se on itellä hyvin positiivinen ja semmoinen avoin asen-

ne, niin samalla toivois et välittyis niille oppilaillekin semmonen positiivinen suhde siihen liikuntaan ylipäätänsä... ja vaikka tottakai saattaa olla joitain lajeja kohtaan vähä, ei kaikki tykkää kaikesta, enkä määkää tykkää kaikista lajeista, et kuitenkin semmonen suhtautuminen on positiivinen ja sillee ja sitte ku iteki niinku harrastaa monipuolisesti liikuntaa niinku itse, ni toivois et seki välittyis niille oppilaille et neki sittes löytäs sen oman lajinsa tai tapansa harrastaa sitä liikuntaa.” (HV4)

”– liikunnanopetuksen perusideakaan ei oo mun mielestä opettaa niitä lapsia täydellisiksi kilpailustelijoiksi tai jääkiekon pelaajiksi, vaa et kaikilla ois hauskaa ja kaikki pääsis niinku liikkumaan ja vapaa-ajallakin harrastas liikuntaa sen takia, et siellä on ollu hauskaa siel liikunnan tunneilla. En mä oo mikää semmonen pilliin puhaltaja, et nyt juokset viivalta viivalle et en mä semmosta lähestymistäpa siihen ota, vaan hyvin silleen lapsilähtöisesti lähtisin toteuttamaan ja varmasti onnistuisinkin siinä.” (HV2)

”Just se ku on ne lajitaidot ja sitte miettii sitä, miten niitä sais opetettua, et mikä ois se paras tapa sillee, että ajattelee sitä lasten kannalta, just sen lasten motivaation kannalta, etten ajattele pelkästään sen niinku lajitaitojen hiomisen, että tärkeempää on sen ilon löytäminen, eikö se meneekö teknisesti täydellisesti ne suoritteet...” (HS5)

Vahvuudeksi koettiin erityisesti lapsille mielekkään opetuksen toteuttaminen, jonka avulla liikunnanopetuksen kasvatuspäämäärät on helpompi saavuttaa.

”Ehkä semmonen niinku, koska mä oon ihan sitä mieltä kyl kaikissa aineissa, et se niinku oppilaan kohtaaminen on se eka, mikä määrittää sitä, et miten se viihtyy siellä. Tavallaan ei niin se aine, vaan se miten se opettaja.. tai tavallaan se ehkä, se ilmapiiri, kyllä, se tunnin ilmapiiri. Niin mä aattelen mun vahvuutena ehkä semmosen niinku positiivisen, hyvän ilmapiirin luomisen sinne luokkaan.” (HS7)

”Ni, mutta sit taas mä toivon olevani ja koenkin olevani semmonen niinku innostava ja kannustava, et ne saa niitä iloja siitä.. Et pitää niinku hyvä henki sen opettajan mun mielestä pystyä säilyttämään siellä tunneilla... Et mahdollisimman monella ois mahdollisimman kivaa.” (HS8)

Yleisesti ottaen kokemuksissa korostuivat liikunnanopetuksen kasvatuksellisiin ja sosiaalisiin päämääriin liittyvät vahvuudet.

6.1.2 Opiskelijoiden pystyvyyskuvaukset

Tässä osiossa tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia sosio-kognitiivisesta näkökulmasta (ks. Bandura 1997, 5–6; Schunk & Pajares 2005, 86). Pystyvyyttä tarkastellessa oleellista on opiskelijoiden luottamus omiin kykyihinsä, ei näiden kykyjen varsinainen taso (Schunk & Pajares 2002, 86). Niinpä tarkastelen sitä, miten opiskelijat luottavat omaan kykyihinsä liikunnanopettajana nyt ja tulevaisuudessa, en sitä, millaisia taitoja he kokevat tällä hetkellä omaavansa. Banduran (1994, 71–75; 1995, 5–11) mukaan pystyvyysuskomukset vaikuttavat ihmisen toimintaan neljän psykologisen pääprosessin kautta. Pystyvyysuskomukset vaikuttavat 1) *ihmisen kognitiiviseen toimintaan*, 2) *motivaatioon*, 3) *affektiivisiin eli tunteisiin liittyviin asioihin* sekä 4) *valikoimisprosesseihin*.

Tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia erityisesti edellisistä näkökulmista ja tulkitsen heidän vastauksistaan, miten edelliset ilmenevät heidän kertomuksissaan. Opiskelijoiden kokemat tunteet, tulevaisuuden odotukset ja motivaatio-odotukset antavat kuvaa heidän pystyvyydestään (ks. Bandura 1997; Pajares 2002; Bong & Skaalvik 2003; Schunk & Pajares 2005).

Pystyvyyden tarkasteluun yhdistyvät olennaisesti ne ympäristötekijät, jotka vaikuttavat ajatteluprosessien muotoutumiseen (Bandura 1997, 5–6; Tschannen-Moran ym. 1998, 203). Niinpä tarkastelen tässä osiossa myös ympäristötekijöitä, jotka yhdistyvät opiskelijoiden pystyvyysskuvaukseen. Taulukossa 2 on esitelty teoriaohjaavasti muodostetut yläluokat. Myös alaluokat luotiin pystyvyyden näkökulmasta. Ne nousivat opiskelijoiden kokemusten kautta.

TAULUKKO 2. Teoriaohjaavassa analyysissä tuotetut yläluokat sekä niiden kautta aineistosta nousseet alaluokat.

Teoriaohjaavasti muodostetut yläluokat	Tunteisiin liittyvät tekijät ja kognitiivinen toiminta	Valikoimisprosessit ja motivaatio
Pystyvyyden näkökulmasta nousseet alaluokat	Pelonsekaisuus ja epävarmuus Epärealistinen tai riittämätön usko itseeseen Itsevarmuus Levollisuus Menestymisen mielikuvat Myönteinen haasteellisuus	Halu haastaa itseä Haastamattomat päämäärät ja halu pysytellä omalla osaamisalueella Opetushalukkuus Opetushaluttomuus

6.1.3 Tunteisiin ja kognitiiviseen toimintaan liittyvät kuvaukset

Perustan tulkintani erityisesti opiskelijoiden tunnekuvauksen sekä kognitiivisen ajattelun kautta saatuihin käsityksiin heidän kokemastaan pystyvyydestä. Ihmiset, jotka uskovat selviytyvänsä haastavista toiminnoista, näkevät ne myös myönteisesti haastavina. Heikkoja kykyuskomuksia omaavat ihmisistä heijastuu pelon ja epävarmuuden tunteita. (Bandura 1994, 72–73; Pajares 2002.) Kognitiivisella puolella kykyjen itsearviointi nä-

kyky esimerkiksi siinä, millaisia toiminnan ennakkoskenaarioita ihmiset luovat. Omiin kykyihinsä uskovat luovat onnistumisen skenaarioita, kun uskomuksissaan horjuvat epäilevät omia kykyjään suoriutua haastavasta toiminnasta. (Bandura 1994, 71–72.) Opiskelijat antoivat yleisesti ottaen paljon kuvauksia, jotka luovat kuvaa heidän liikunnanopetukseen liittyvistä tunteistaan.

Aineistoa tarkastellessani aloin hiljalleen huomata, että kahdella liikuntaan erikoistumattomalla opiskelijalla oli selkeästi epävarmoja tunteita liikunnanopettajuuteensa liittyen. Lähtökohtaisesti asenteessa liikunnanopetusta kohtaan ei ollut ongelmia, vaan opiskelijat arvostivat yleisesti liikuntaa ja sen terveydellistä merkitystä. Nämä opiskelijat kuvasivat pelonsekaisia tunteitaan, minkä tulkitsin yhdistyvän oman liikunnanopettajuuden epäilyyn. Esimerkiksi Gibbsin (2002) mukaan heikkoa pystyvyyttä kokevista opettajista heijastuu epävarmuus. Opiskelijat kuvasivat omaa kokemustaan seuraavanlaisesti:

”Hmm, asenteet on semmoset pelonsekaiset, sanotaanko näin. Tai ei nyt pelonsekaiset, mut kuitenkin sillee epävarmat.” (HV2)

”Nojoo, siis, jos mä lähtisin nyt opettamaan sillein, oisin lapsiryhmän kanssa niinku minä ja lapset ni uskoisin et ei ne lapset sitä näkis, et ehkä tunnen itteni epävarmaks, et mä ehkä vetäisin silleen omalla rennolla tatsillani sitä tuntia eteenpäin... et ei ne sitä ehkä huomais mut sit jos joku muu tulis tarkkailee siihe viereen et mitä mä teen, et sit hermostuttas kyllä iha hirveesti varmaan.” (HV2)

”Tiedot ja taidot ovat riittävät totettamaan alakoulun liikunnanopetusta, no koen että ne on, mutta ne on juurikin, paino sanalla ”riittävät”. Että pystyn kyllä toteuttamaan” (HV2)

”Ehkä, vähän semmonen epävarma, et tosi niinku, mmm, et jos mun pitäs nytte sitä vaikka harjoittelussa opettaa, niin vähä ehkä semmonen pelko, tai tällane et osaa välttämättä niin paljon mitä tarviis osata – – . Kyllä pystyn suoriutumaan, mutta en välttämättä ihan niin hyvin ku joku toinen” (HV1)

”Mä uskon, mä uskon, et mä pystyn siihen, mutta mä uskon et se tarv... se vaatii aika, jonkun verran kokemusta ennen ku mä pystyn olla sillee omimmillani siinä, tai sillee niinku vahvimmillani, tai niinku mä en yhtää jännittäis sitä tai muuta.” (HV1)

Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoy (2006, 950–951) mukaan aloittelevien opettajien pystyvyyden tuntemuksiin vaikuttaa kielteisesti opetuksellisten valmiuksien vähäisyys. Kykyuskomukset mutoutuvat myös sen mukaan, kuinka paljon henkilöillä on sisältötietoa alalta (Woolfolk Hoy & Davis 2005, 120). Vesiojan (2006, 247) mukaan heikot aineenhallinnalliset taidot yhdistyvät oleellisesti omien opetuskykyjen alhaiseen itsearviointiin. Yleisesti tulkitsin, että opiskelijat kokivat epävarmuutta erityisesti omien vähäisten liikuntataitojensa kautta (ks. pystyvyyttä horjuttavat tiedot ja taidot) eivät sen

vuoksi, että epäilisivät omia kykyjään yleisesti opettajana tai innostavan liikunnanope-
tuksen toteuttajina. Tämä asia korostui koko aineistossa.

”– tai siis sille en mä yhtää siitä huolissani, ettenkö mä osais antaa semmosta niinku terveellisen elämän ja siis tällästä niinku ku on kuitenkin ite semmonen perus, niinku että.. Perus liikunnallinen ja terveellinen ja tälleen että, en mä siitä oo periaatteessa yhtään huolissani, ettenkö mä osais antaa semmosta niin sanottua vibaa sinne tunneille, etteikö kaikilla ois siellä ihan niinku hauskaa.” (HV1)

H: ”Kuinka sä koet, et tota, oletko sä mielestäsi hyvä liikunnanopettaja?” No en ehkä teknisesti, mutta...” (HV2)

”Öö, tuntisin että mulla on ehkä sen oppilasryhmän kanssa kaikki langat käsissä, mutta, mutta semmonen pieni epävarmuus siellä taustalla kuitenkin, että mites mä nyt tässä etenisin tässä tilanteessa. Niinku oon tossa jo muutaman kerran maininnu, että ei mikään varmin pohja oo tähän liikunnanopetukseen, että.. Ens viikon sijaisuudessahan sitä pitäs taas opettaa liikuntaa (huokaa), et kattoo, mitä siitä tulee.” (HV2)

Kaksi muuta liikuntaan erikoistumatonta opiskelijaa puolestaan kuvasi liikunnanopetukseen liittyviä tunteitaan yleisesti positiiviseen sävyyn, vaikka he kokivatkin, että tietyt aineenhallinnalliset taidot eivät olleet riittävällä tasolla. Schunkin ja Pajaresin (2005, 87) mukaan epärealistinen tai liian vahva käsitys omista kyvyistä voi olla positiivisessa yhteydessä menestymiseen eri tilanteissa, vaikka yksilön taidot eivät vastaisikaan hänen uskomuksiaan. Itsevarmuuden ja positiivisuuden tunteita välittivät esimerkiksi seuraavat ilmaukset:

”Niin (mietti), mä mietinkin tätä kysymystä jo vähä aiemmin, et miten tähä vastais, musta tuntuu et mä en vielä (painottaa) oo niiku, voi sanoo itteeni hyvää liikuntaa opettavaks opettajaks, mut musta tuntuu, et musta tulee semmonen, että niinku, pohja on semmonen ihan hyvä ja mahdollisuus kehittyä–.” (HV4)

”Hmm, no asenteista, no sillee iha positiivinen suhtautuminen liikunnanopetukseen, että, että en sillei, niinku, niinku.. Niinku et ei se tunnu kauheen pahalta nakilta, et iha varmasti on, on.. Pidän siitä.” (HV4)

”Mutta siis ei mua, mutta siis ihan positiivista, positiivisia kokemuksia on niistä liikunnan toteuttamisista, et itellä on aika semmonen jämäkkä tyyli kuitenkin, ja semmonen varma, vaikka ei oiskaan varma, niinku jotenkin...” (HV4)

”No positiivisia sillälailailla, et kyllä mä tykkään sitä niinku opettaa ja kyllä musta tuntuu sillälailailla, tavallaan on sillai roolimalli siinä mielessä et kuitenkin ite on sen verran liikunnallinen ja tykkää siitä ja et niinku et ei nyt niinku ainakaan huono esimerkki oo siinä mielessä, että niiniin. Et kyllä mulla niinku, et vaikka se on haastava ja kokee sen niinku haasteellisena, et se on kyl niinku mieluista hommaa ja tykkää niinku, tai niinku, liikuntaa opettaa. Et vaikka taidot nyt ei oookkaan ihan niin hyvät ku vois olla, niin tosi positiiviset tuntemukset kuitenkin siitä...” (HV3)

Omiin kykyihinsä uskovat luovat menestymisen mielikuvia, kun uskomuksissaan horjuvat epäilevät kykyjään suoriutua tulevasta toiminnasta (Bandura 1994, 72–73). Kyseis-

ten kahden liikuntaan erikoistumattoman vastauksissa oli mielenkiintoista, että he kuitenkin kokivat omat aineenhallinnalliset taitonsa, kuten tietyt lajitaidot puutteellisiksi. Seuraavat esimerkit kuvastavat edellistä:

” – just se uinti on esimerkiksi mun mielestä paras esimerkki siinä mielessä, et se on aika tärkeä taito, mut ku omalla kohalla se taito on aika heikko, että kyl pinnalla pysyy, mut se tekniikka on aivan pielessä, ni miten voi sit opettaa sitä tekniikkaa toiselle, ku itellä se on niin pielessä. Ettää, että siinä, siinä kyllä se oman esimerkin näyttäminen ja siinä niinku lajitekniseltä kannalta, ni valmiudet siihen on kyl todellā riittämättömä.” (HV4)

”No tota mä, mullon ehkä tietyt lajit mitkä on sit semmosia.. Et esimerkiks yleisurheilu on semmonen, et mä oon niinku sijaisena ollu, et jotenki siihen niinku, ei oo semmosta, mä en oo ikinä ite ollu siinä hyvä enkä oo harrastanu sitä ikinä...” (HV3)

Vaikka opiskelijat kokivat tietotaitonsa osittain puuttelliseksi, yhdistivät he myönteisiä tunteita liikunnanopettajuuteensa sekä loivat myönteisen haasteellisuuden mielikuvia. Nämä tunteet rakentivat positiivista kuvaa heidän kokemastaan pystyvyydestä suhteessa liikunnanopetukseen. Ihmiset, jotka uskovat selviytyvänsä haastavista toiminnoista, näkevät ne myös myönteisesti haastavina (Bandura 1994, 74–75; Pajares 2002). Esimerkiksi seuraavissa ilmaisuista välittyvät onnistumisen mielikuvat liikunnanopetuksen haastavuudesta huolimatta:

”No kyl joku, joku semmonen pieni perusrunko on, koska on joutunu noitte mutte taito- ja taideaineiden näkökulmasta, ku oon suuntautunu aika paljon niihin, ni miettimään, ni se sama pohja toimii siel liikunnassakin, mut tottakai täytyy sitte spesifimmin ajatella sitte lajikohtaisesti, et kyl, kyl se.. Siis, tiedän et siit tulee olemaan hirveesti työtä ja joutuu näkee vaivaa, mutta kuitenkin, ei pelota se.” (HV4)

”Et kyllä mulla niinku, et vaikka se on haastava ja kokee sen niinku haasteellisena, et se on kyl niinku mieluista hommaa ja tykkää niinku, tai niinku, liikuntaa opettaa. Et vaikka taidot nyt ei oookkaan ihan niin hyvät ku vois olla, niin tosi positiiviset tunteet kuitenkin siitä...” (HV3)

Yleisesti ottaen enemmän liikuntaa opiskelleiden kuvauksista pystyi selkeästi päättämään, ettei liikunnan opettaminen herätä pelkoja tai ikäviä tunteita. Vahva usko omaan liikunnanopettajuuteen välittyi yleisinä menestymisen mielikuvina sekä luottamuksen tunteina omia kykyjä kohtaan:

” – – no joo, on mulla enemmän muita oppiaineita mis tuntuu etten ois valmis opettamaan sitä, mutta kyllä mä niinku liikuntaa pystysin laji ku laji, ni menemään opettamaan tällä hetkellä. (HS5)

”Hyvällä asenteella ja ehkä semmonen, tavallaan ehkä itseluottamus ainakin tässä vaiheessa, ku on niin tuores muistissa nää kaikki opinnot, niiniin, on jopa ehkä semmonen rohkee asenne, et uskaltais lähteä sitä opettaa. Tuntuu et on hyvät valmiudet lähteä tällä hetkellä.” (HS6)

”Ja must tuntuu että opettaja on kuitenkin roolimalli, ni jos siel on kuitenkin ilonen opettaja, joka tykkää liikunnasta, ni ehkä se sit tarttuu ja näkyy siinä ilmapiirissä. Koen olevani hyvä.” (HS6)

”Tottakai niinku sisältöä pitää vielä harjotella tai voi vielä harjoitella, mutta mun mielestä mun sisällötkin on siinä kunnossa, että mä pystyn yläkoululle ihan helposti opettamaan niitä kaikkia liikuntoja. Et ei se niinkun.. Et se on sit semmosta hienosäättö, ta ei, mut semmosta että... Niin, et kyl mun sisällöt on siinä kunnossa, et mä pystyn yläkoulun puolella sitä ihan hyvin opettamaan, ei oo mitään niin...” (HS7)

”Hyviä, mun mielestä mä oon hyvä, ihan hyvä roolimalli. En mä niinku, mun mielestä, joo, kyllä.. En mä niinku nää sitä mitenkään niinku ahdistavana tai pelottavana tai jotenkin sellasena paineita luovana vaikka, en. Mä oon sitä mieltä (naurahtaa ja madaltaa ääntään), et mä oon ihan hyvä roolimalli niinkun naisena ja myös niinkun liikunnanopettajana.” (HS7)

Edellisistä esimerkeistä heijastuu vahva luotto omiin kykyihin. Gibbsin (2003, 7–8) mukaan pystyvyyttä kokevat opettajat arvioivat itsensä hyväksi opettajaksi ja ovat itsevarmempia. Yleisesti kuvauksista heijastui itsevarmuuden ja levollisuuden tunteita. Yksi liikunnan perusopinnot suorittanut kuvasi kokonaisuudesta poikkeavasti epävarmuuden tunteita liikunnanopettajuuteen liittyen. Hän koki, ettei hallitse tarvittavia lajitaitoja ja kuvauksista pystyi tulkitsemaan omien taitojen vähättelyä.

”No, ää, no mun valmiudet, no just se, et mul ei esim oo niitä lajitaitoja välttämättä, monestakaan lajista niin siinä mielessä niissä on puutteita, mutta niinku niitäki voi kehittää, mutta tällä hetkellä...” (HS8)

H: ”Joo, sulla, onko sulla semmosta erityistä halua vaikka niiden heikompien liikkujien motivointiin?” ”No ehkä joo, et mä ehkä koen, et mä ehkä niille voin tarjota jopa enemmän, ku niille niinko..” H: ”Periaatteessa miks?” ”No just sen takia että, en mä tiijä.. Et niinko, mä pystyn niilleki tarjoo niille taitavemmille, kilpailuhenkisemmille, mut jotenkin ku mä ite tykkään enemmän semmosesta hyvässä hengessä tekemisestä... ni mä ehkä sitten niin, pystyn ehkä tarjoamaan niitä kokenuksia, toivottavasti ne sitten riittää niille, niille, jotka kaipais sitä kilpailua ja tämmöstä, että, niin...” (HS8)

H: ”Millä tavalla sä luotat niihin (tietoihin ja taitoihin)?” ”Ää, en ehkä täydellisesti, mutta kyllä mä luotan sillee, et kuitenkin tietoo löytyy niinku...” (HS8)

6.1.4 Valikoimisprosesseihin ja motivaatioon liittyvät kuvaukset

Kun ihminen uskoo selviytyvänsä toiminnasta, pyrkii hän osallistumaan tilanteisiin, joissa uskoo pärjäävänsä. Tilanteita, joissa ihminen uskoo olevansa kykenemätön toimimaan, puolestaan vältellään. (Bandura 1994, 75; Pajares 2002.)

Vastauksia tarkastellessa huomattiin, että eräät liikuntaan erikoistumattomat opiskelijat kokivat olevansa kykenevämpiä opettamaan liikuntaa alkuopetuksen luokilla. Nämä opiskelijat olivat suorittaneet esi- ja alkuopetuksen sivuaineen. Tulkitsin, että kyseisillä opiskelijoilla oli epävarmuuden tunteita ylempien luokkien (5.-6.) liikunnanopetusta kohtaan ja erityisesti toinen heistä halusi pysytellä alueella, johon sivuaine oli

antanut hyvät valmiudet. Kuvaukset ilmensivät haastamattomia päämääriä ja epävarmuuden mielikuvia.

”– tuntuu et alkuopetukseen joo on iha hyvät valmiudet saanut, mutta sitten niinku, ja ehkä nyt joku kolmos-nelonenkin, mut sit ku aattelee et mennää niihin vitos-kutosiin missä ollaan oikeesti, et joku vaikka harrastaa jotain koripalloa, ni osaako sitten tavallaan niin hyvin, et ku sillä on niinku tavallaan paremmat taidot, ni sais tavallaan hyödynnettyä sen –.” (HV3)

”– että just no mä erikoistun sinne esi- ja alkuopetukseen, et siellä varmasti on niinku ihan, oon tosi luottavaisin mielin et ei mitään ongelmaa, mutta just näillä vähän vanhemmilla, ni ei mulla oo valmiuksia semmoseen niinku välttämättä, kaikkia lajitaitoja.. Et nyt, et jos aatellaan mitä kaikkee ja mitä mä oon nyt puhunu tästä liikunnanopetuksesta tulee sen kautta, et mä aattelen et mä suuntaudun tonne alkuopetukseen.. Et senki takia se on ehkä luottavaisempi koska mä tiijän et siellä just painottuu se organisointi, ja kaikki tälläne. Sieltä on saanu ehkä ensimmäisen kerran semmosta, niinku just teoriapohjaa ja mitä taitoja kuuluu alkuopetuksen liikuntaan ja tälleen.” (HV1)

Edellinen lause kuvaa hyvin sitä, että opiskelija ei välttämättä luota omiin kykyihinsä opettaa vanhempia oppilaita, joiden opettamisesta hänellä ei ole kokemuksia. Lisäksi hänen vastauksistaan välittyi, että hän haluaisi opettaa liikuntaa mielummin alkuopetuksessa kuin ylemmille luokille. Esimerkiksi Schunkin ja Pajaresin (2005) mukaan kykyuskomukset yhdistyvät siihen, millaisia päämääriä henkilö itselleen asettaa. Kielteinen itsearviointi voi johtaa yrittämättömyyteen alueella, jossa henkilö kokee alhaista pystyvyyttä. (Schunk & Pajares 2005, 87.) Banduran (1994, 75) mukaan ihminen välttelee usein tilanteita, joissa hän ei koe olevansa pätevä.

Motivaation alueella kykyuskomukset vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaisia päämääriä toimija asettaa (Bandura 1994, 75). Myös Malinauskasin ja Stankeviciuksen (2013, 32) tutkimuksen mukaan itseensä uskovat opettajat asettivat itselleen haastavampia päämääriä. Kuvauksista tulkitsin, että osa liikuntaan erikoistuneista halusi haastaa itseään liikunnanopettajana. He eivät halunneet päästää itseään helpolla. Eräs liikunnan pitkän sivuaineen käynyt kuvasi omaa kokemustaan alakoulun liikunnanopetuksesta seuraavasti:

”Mutta myös se, että mua ei kiinnosta tippaakaan opettaa alakoulun esi- ja alkuopetuksen liikuntaa, ei yhtään. Se on, mua ei niinku, mun mielestä siinä ei pääse ite niinku tavallaan tuomaan sitä omaa.. Se on semmosta, et juoskaa piirissä.. No ei, tää nyt on vähän tyhmästi, mutta siinä ei pääse sitä omaa sellasta ammattitaitoo tai omaa tietotaitoo jotenkin tuomaan. Sä et pysty niinkun hirveesti lähtee niitten jotain koripallon.. Mä nyt puhun koripallosta, ku se nyt on mun.. Mut vaikka koripallon heittoa, se on vaan tärkeintä et se pallo lähtee siinä vaiheessa käsistä, et jotenkin siinä ei pääse niin paljoo ohjaamaan sitä semmosta, no emmä tiijä, mutta niin. Mä pidän liikunnan opettamisesta, mitä enemmän mä sitä teen, sitä enempi mä sitä haluan tehdä, mutta mä haluan tehdä sitä pääasiassa yläkoulun puolella jos mää, tai lukiossa ois tosi siisti, mut se ei, ei toi koulutus riitä sinne.” (HS7)

Kyseinen opiskelija koki, että alakoulun liikuntatuntien opettaminen ei ole hänelle riittävän haastavaa. Myös seuraavista lainauksista välittyy opiskelijoiden kokemukset siitä, että liikunnanopetus nähtiin myönteisesti haastavana (ks. Bandura 1995, 5–6).

”Ja just se niinku sanoin aikasemmin, et mä niinku haluan kuitenkin sit taas löytää semmosia uusia juttuja ja uusia, ja jotenkin niinku.. Mä haluan tehdä niistä tunteista niinku mielekkäitä ja motivoivia niinku jotenkin, niin niin sen takia se jotenkin.. mä saatan joskus myös pikkasen pistää iteeni liikaa siihen, et joskusha ne tunnit voi.... Nojoo, kuitenkin.” (HS7)

”– osaan käyttää kyllä erilaisia opetustyyliä, mutta omassa tyylissä kyllä kannatan sitä oppilaslähtöisyyttä, että se on kyllä semmoinen, mitä mä eniten kannatan. Mä tykkään siitä et mä tavallan huomaa et mitä ne ite tekee, mistä ne lähtee liikkeelle. Mun mielestä se kertoo myös paljon siitä et missä, millä tasolla nyt mennään että se on mun mielestä paljon hedelmällisempää..” H: Elikkä, iha niinku koen et sain sellaisen kuvan et koet et on noihin iha semmoset hyvät valmiudet ja..? ”Kyllä on, ei pelkää ehkä semmosia epäonnistumisia nii paljon, uskaltaa kokeilla erilaisia juttuja.” (HS6)

”Ja sitte mitä mä tuolla aivan aluksi sanoin, että jos se ei mee iha sen oman suunnitelman mukaan, niin osaa keksiä siihen jonkun iha uudenkin ratkaisun ettei tavallaan tarvii mennä ihan sen suunnitelman mukaan.” (HS6)

”Joo kyl mä siinä mielessä, et niinku kiinnostaa niitä vaikeita lajeja opettaa, ku niissä pitää toisaalta sitte haastaa itteensä ja sitte niinku perehtyä niihin lisää, et niitä sitten lähtis opettamaan... Et se on siinä mielessä semmonen, mitä työuran aikana pystyy kehittämään paljonkin, pelkästään sitä omaa lajiosaamista...” (HS5)

Joidenkin opiskelijoiden kohdalla myös liikunnanopetushalukkuuteen liittyvät vastaukset antoivat kuvaa heidän kokemastaan pystyvyydestä. Banduran (1994) mukaan ihminen pyrkii osallistumaan tilanteisiin, joista hän uskoo selviytyvänsä. Tilanteita, joissa ihminen uskoo olevansa kykenemätön toimimaan, puolestaan vältellään. (Bandura 1994, 75.) Ainoastaan yksi opiskelija kuvasi vastauksissaan olevansa haluton opettamaan liikuntaa. Tämä henkilö oli liikuntaan erikoistunut luokanopettajaopiskelija.

”Koulutuksen pohjalta tällä hetkellä aika... Mä en tiedä haluanko mä tällä hetkellä, onko mulla motivaatiota lähtee sitä opettamaan. Että, toisaalta on, ja siis, mä haluan, haluaisin, että lapset sais semmosia positiivisia kokemuksia... liikunnasta niitten tuntien kautta, ja ehkä se vois sit vaikuttaa myös siihen, että ne vois vapaa-ajalla myös haluta liikkua sen kautta et on saanu hyviä kokemuksia... Mutta jotenkin noi meidän opinnot niin, mä en tykännyt niistä niiden tyylistä, se oli nii jotenkin sellaista (pohtii hetken) taito keskeistä..”H: ”Okei, kiteytäkö sitten vielä, oli tosi hyvä pitkä vastaus, mut sun tän hetkisen asenteen lähtee opettaa liikuntaa?” ”Ööö, hmmm, mitä mä sanoisin.. Niin, ku mä en oo itseasias asiaa miettiny. Mut tällä hetkellä... Saako sanoo yhdellä sanalla?”H: ”Joo?” ”Ehkä huono. Huono asenne, en tiedä haluanko lähteä, jos nyt pitäis. Mut sitten se jotenkin, se opettajien tyyli siellä jotenkin, se että kun, koin että en ollut tarpeeksi hyvä..” (HS8)

Martinin ym. (2001, 139) mukaan myönteisiä uskomuksia omasta kyvykkyydestään ylläpitävillä on myös enemmän halua opettaa liikuntaa. Kaksi liikuntaan erikoistumattomia opiskelijaa puolestaan kuvasi opetusmotivaatiotaan myönteiseen sävyyn:

”No ehdottomasti se oma positiivinen suhtautuminen siihen liikuntaan, se on niinku oma vahvuus, ja kiinnostus siihen ja semmonen, semmonen niinku liikunnan ilo periaatteessa, koska ite suhtautuu siihen positiivisesti, niin on se halukin opettaa sitä ja semmonen motivoitunut asenne siihen, joka toivottavasti välittyy sinne oppilaallekin.. Siis joojaa ja totaki että, iha mielelläni niinku tulevaisuudessa opettaisinki sitä liikuntaa, vaikka oiskin semmonen vaihtoehto, että joku toisen luokan opettaja opettais ne mun liikunnat... ja mä vaikka sen tekniset, mutta emmää haluais siihenkään lähteä.” (HV4)

”– et kyllä mä tykkään sitä niinku opettaa ja kyllä musta tuntuu sillälailla, tavallaan on sillä roolimalli siinä mielessä et kuitenkin ite on sen verran liikunnallinen ja tykkää siitä ja et niinku et ei nyt niinku ainakaan huono esimerkki oo siinä mielessä, että niiniin. Mut et kyllä ehdottomasti haluan kyllä opettaa liikuntaa ja pidän sitä tosi tärkeänä.” (HV3)

Yleisesti ottaen aineistossa tuli esille vain vähän opetusmotivaatioon liittyviä kuvauksia. Opiskelijat, jotka kuvasivat motivaatiotaan liikunnan opettamiseen positiivisesti, kuvasivat myös myönteisiä tunteita liikunnanopetusta kohtaan ja loivat näin kuvaa omaan tekemiseen liittyvästä uskosta.

Yleisesti koottuna voidaan todeta, että liikuntaan erikoistuneet kuvasivat enemmän myönteisiä tunteita liikunnanopetukseen liittyen erikoistumattomiin verratessa. Poikkeuksena oli ainostaan yksi erikoistunut opiskelija, joka kuvasi myös opetusmotivaatiotaan heikoksi. Erityisesti kaksi liikuntaan erikoistumatonta opiskelijaa kuvasi epävarmoja tunteita liikunnanopetukseen liittyen. Kaksi muuta erikoistumatonta opiskelijaa puolestaan näkivät opettajuutensa yleisesti ottaen positiivisesti ja he olivat myös motivoituneita opettamaan liikuntaa, vaikka tietyt lajitaidot koettiin puutteellisiksi.

6.1.5 Pystyvyyskuvausta tukevat tai horjuttavat ympäristötekijät

Omat kokemukset, liikunnallinen tausta ja harrastuneisuus vaikuttavina tekijöinä

Opiskelijoiden kuvauksista pystyi selkeästi päättämään, että ympäristötekijät olivat vavasti yhteydessä siihen, millaisina liikunnanopettajina he itsensä kokevat. Aineistoa tarkastellessa huomattiin, että pelokkaita ja epävarmoja tunteita omaavat opiskelijat olivat liikunnanopetustaustaltaan kokemattomia. Lisäksi tällaiset opiskelijat kokivat liikunnallisen taustansa vähäiseksi, eivätkä olleet harrastaneet mitään tiettyä liikuntalajia. Seuraavat suorat lainaukset paljastavat paljon:

”Kokemusta ei oo minkäänlaista, en oo hakeutunut tietoisesti mihinkään jatkokoulutukseen, esimerkiksi sivuaineeseen tai muualle, ni tota, ku ei oo sitä, ei oo minkäänlaista kokemusta siitä opettamisesta, niin ei oikeen tiijä, et miten sitä sit lähtis toteuttamaan.” (HV2)

”Mä en tiiä, mä en oo ikinä pitäny liikuntaa.” (HV1)

” – – ku ei oo ite ikinä ollu mikää huippu, niin ymmärtää tavallaan sen, et kaikki ei vaa niinku aina vaa osaa... – – ” (HV1)

” – – en oo koskaan nähnyt itseäni mitenkään liikunnallisena, tai se ei oo ollu niinku ykkösjuuttu elämässä. On ollu muita prioriteetteja, että ala-asteella en tykänny, esim koulussa en oo tykänny liikunnasta ihan älyttömästi, mut sitten niinkun myöhemmällä iällä.. Tossa oikeestaan intin jälkeen tuli semmonen lenkkeily, tai liikuntaharrastus niinku yleensäkin et halus pitää itestään huolta, et sillee iha perusliikuntaa ruvennu sit harrastamaan sen jälkeen, et nytten iha positiivisin mielin, et tiettyihin.. Harrastelen sillön tällön, mikä tuntuu hyvältä. Mut ei mikää pääprioriteetti elämässä.” (HV2)

”Ku en oo ite harrastanu lajeja oikeestaan mitään, jos pitäs niinku jotain tekniikkaa, et miten tää käden liikerata menee tässä heitossa, niin niitä mun pitää ruveta opiskelemaan, siis pitää ottaa selvää itsenäisesti sitten.” (HV2)

Opettajan pystyvyys muotoutuu erityisesti *sijaiskokemusten, omien kokemusten, verbaalisen vaikuttamisen sekä tunnereaktioiden kautta*, jolloin ne vaikuttavat siihen, millaisena liikunnanopettajana opiskelijat näkevät itsensä (Bandura 1997, 79). Erityisesti tilanteet, joissa ihminen kokee olevansa tilanteen hallitsija, muokkaavat pystyvyyttä paremmaksi (Pajares 2002; Bong & Skaalvik 2003, 5–6; Gibbs 2003, 5–6; Schunk & Pajares 2005, 87.) Tulkitsin, että näiden kahden opiskelijan pystyvyyden muotoutumiseen yhdistyi oleellisesti *kokemattomuus liikunnanopetuksen toteuttamisesta*. Lisäksi huomasin, että vähemmän opiskelleiden ryhmässä opetuspystyvyyteen vaikutti huomattavasti oma liikunnallinen tausta ja harrastuneisuus. Ne, jotka olivat harrastaneet paljon, kokivat myös olevansa pystyvämpiä liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Samankaltaisia tuloksia on saanut esimerkiksi Penttinen (2003, 42–43), jonka tutkimuksessa vahva liikunnallinen tausta lisäsi opettajaopiskelijoiden pystyvyyden tuntemuksia liikunnanopetuksessa. HV1:n ja HV2:n liikuntatausta oli huomattavasti heikompi kuin esimerkiksi kahden muun vähemmän opiskelleen. Vaihtelevia, mutta myönteisiä tulevaisuudennäkymiä ylläpitäneet kaksi muuta erikoistumatonta opiskelijaa olivat opettaneet liikuntaa aikaisemmin ja harrastaneet liikuntaa enemmän. Lisäksi toinen oli myös valmentanut urheiluseurassa. Kyseiset opiskelijat kuvasivat näitä kokemuksia myös myönteiseen sävyyn.

”Noh, mitähän liikunnan valmiuksiin, opetuksen valmiuksiin, no, tietysti se varmaan valmiuksissa että niinku itellä on kuitenkin liikuntataustaa ni se varmasti, ja on semmonen positiivinen suhde siihen liikuntaan ni se varmaan on aika suuri valmius, et se välitys myös niille oppilaille... ja tietysti joissai lajeissa, missä on ite enemmän, ite enemmän sillei harrastanut, sillee ei nyt virallisesti harrastanut, ni niissä tietysti valmiudet on paremmat, tommoset sählyt sun muut – – .” (HV4)

H: ”Niinpä, tuleeko, ootsä tota opettanu liikuntaa yhtään liikuntatuntia?” ”Oon joo, sijaisena, ja sitte harjoittelussa tota niinniin, kolmos luokallaisia poikia, kakkos harjoittelussa.” (HV4)

”Mutta siis ei mua, mutta siis ihan positiivista, positiivisia kokemuksia on niistä liikunnan toteuttamisista.” (HV4)

”No joo, ehkä nyt riittävät ku ei voi olettaa niinku muissakaa oppiaineis, et ei voi olla täydellinen mut ehkä niinku vois sanoa että riittävät joo, mut ehkä se ei oo välttämättä tullu pomien aikana, vaa ehkä se on siitä omasta ihan kiinnostuksesta ja taustasta sillälailla, mutta..” (HV3)

” – – Et se uinti on semmoinen ja mitä nyt pienempänä on tullu ala-asteikäsenä suunnistusta, tanssia, tosi monenlaisia lajeja oon niinku kokeillu. H: ”Joo, elikkä on sillee kokemusta? Niinku liikunnasta ja urheilusta? Ja ohjaamisestakin jonkin verran?” ”Kyllä, kyllä, on joo.” (HV3)

Tulkitsin, että liikunnallinen tausta sekä hyvät omat kokemukset yhdistyivät myönteiseen kuvaan liikunnanopettajuudesta, vaikka opiskelijat eivät olisikaan opiskelleet liikuntaa pakollisia opintoja enempää.

Enemmän liikuntaa opiskelleiden joukossa kokemusta tuonut *monipuolisempi opiskelutausta, laaja harrastuneisuus, ohjaus- ja opetuskokemus sekä myönteinen suhde liikuntaan* yhdistyivät vahvaan uskoon omasta liikunnanopettajuudesta. Lisäksi liikuntaan erikoistuneet olivat myös opettaneet liikuntaa sijaisena tai harjoitteluissa. Esimerkiksi Metsämuurosen (1995) mukaan lapsuuden kodilla on vahva yhteys harrastuneisuuden muotoutumiseen. Harrastuneisuus on pysyvä ominaisuus, joka vaikuttaa myönteiseen käsitykseen sekä omaehtoiseen suuntautumiseen tietyllä alalla. Kun yksilö on harrastanut esimerkiksi liikuntaa, voi harrastuneisuus johtaa tulevaisuudessa myönteiseen käsitykseen liikunnallisesta toiminnasta. (Metsämuuronen 1995, 21–23, 41.)

”Hmm, no, sillee hyvin läheinen, justii oon liikunnallisesta perheestä, et tyylii lapsena leikkiny hiekkalaatikossa ku iskä on hypänny siihe toiseen päähän ja sillee kasvanu niinku liikunnan mukana ja sit harrastanu aika monipuolisesti liikuntaa. Mulla on se lähtötilanne, ku on pitäny jonkin verran urheilukouluja ennen OKL:llää ja harrastanu liikuntaa, ni sinäänsä olis sillo jo kokenut olevansa jossain määrin valmis opettamaan liikuntaa.” (HS5)

H: ”Kuinka paljon.. Mitä sä oot harrastanu ja niinku periaatteessa kuinka paljon?” ”Hmm, (mietti), no sillee ihan suunnistusta, salibandy, koripallo, jalkapallo, yleisurheilun kaikki lajit, hiihtoa, et niinku enemmän jalkapalloo, koripalloo ja yleisurheilua, et yleisurheilua oon niinku kilpaillukki niinku aikuisenakin. Ja koripalloo semmoset yhdeksän (9) vuotta niinku pelasinkin.” (HS5)

”Ja sitte ehkä sekin, et on pitäny, tai on valmentanu tai on täs harjoittelussa pitäny iha ykkösille, ykkösluokkalaisille ja sit vähän vanhemmillekin et on niinku tavallaan kokemusta kaikista ikäluokista, ni sen koen kyllä vahvuutena. Koen, että selviydyn niistä, osaan opettaa opettaa motorisia taitoja just sen takia ku oon opettanu niitä ykkösiä, ja just siellä on pitäny lähtee niistä – –.” (HS6)

”Tuntuuko susta siis et se koulutus on antanu sellasia, puhuit tuosta noin et on niin tuoreessa muistissa noi..? ”Joo kyllä koen, et se koulutus on ollu ja sit ne harjoittelut tietysti siihen päälle.” (HS6)

”Mulla on sitä kohtaan... Must tuntuu, et mitä enempi mä oo sitä opiskellut, sitä enempi mua niinku se kiinnostaa se liikunnan opettaminen – –.” (HS7)

Yhdistettyinä opiskelijoiden aikaisempiin tunne- ja motivaatiokuvauksiin tulkitsin, että edellä mainitut ympäristötekijät yhdistyivät opiskelijoiden kokemukseen omasta kyvykkyydestä. Kun omat kokemukset ovat hyviä, heijastuvat ne yleensä vahvasti käsityksiin

omasta kyvykkyydestä (ks. Bong & Skaalvik 2003, 5–5; Schunk & Pajares 2005, 87–88). Ainoastaan yksi liikuntaan erikoistunut kuvasi heikompaan liikunnallista taustaansa.

” – – mulla ei oo missään lajissa niin pitkää harrastuneisuutta, että mulla ois semmosta järkyttävää taitoo missää... – – ” (HS8)

Välilliset kokemukset

Pystyvyyden kokemukset muototutuvat osaltaan välillisissä kokemuksissa, joihin liittyvät muut ihmiset. Näiden merkittävien toisten arvostus sekä kannustus vaikuttaa oleellisesti yksilön kokemaan pystyvyyteen. Kun henkilö saa hyvää palautetta ja kokee menestystä, vahvistuu koettu pystyvyys. Kielteinen palaute lisää luovuttamisen tunteita. (ks. Bandura 1997, 79–82; Martin ym. 2001, 138–139; Bong & Skaalvik 2003, 5–6.) Erään opiskelijan vastauksista oli selkeästi tulkittavissa, että ikävät, erityisesti koulutuksen ja omien kouluaikeiden kautta saadut kokemukset olivat yhteydessä epävarmoihin tunteisiin sekä liikunnanopetushaluttomuuteen.

”Mutta jotenkin noi meidän opinnot niin, mä en tykännyt niistä niiden tyylistä, se oli nii jotenkin sellaista (pohtii hetken) taito keskeistä..”H: ”Okei, kiteytäkö sitten vielä, oli tosi hyvä pitkä vastaus, mut sun tän hetkisen asenteen lähtee opettaa liikuntaa?” ”Ööö, hmmm, mitä mää sanoisin.. Niin, ku mää en oo itseasias asiaa miettiny. Mut tällä hetkellä... Saako sanoo yhdellä sanalla?”H: ”Joo?” ”Ehkä huono. Huono asenne, en tiedä haluanko lähteä, jos nyt pitäis. Mut sitten se jotenkin, se opettajien tyyli siellä jotenkin, se että kun, koin että en ollut tarpeeksi hyvä..” (HS8)

” – – mulla on itellä niin, mulla on hirveen hyviä kokemuksia liikunnasta niinkun peruskouluajoilta, mut mullon myös hirveen huonoja, vaikka mä oon periaatteessa ollu aina hyvä, ja vaikka on peritteessä liikunnallinen ja olen pärjännyt siellä parhaimpien joukossa, mut silti mä olen kokenut sen ehdistavaksi, että opettaja on ollut semmoinen suorituskeskeinen.” (HS8)

Tulkitsin, että opiskelijan luottamus omiin kykyihin ei vastannut hänen taitotasoaan eli sitä, millaiset kyvyt hän tosiasiallisesti esimerkiksi koulutukselta on saanut. Vaikka opiskelijalle oli omasta mielestään tarjottu suhteellisen riittävät valmiudet liikunnanopetuksen toteuttamiseen, tuntuivat ympäristötekijät vaikuttavan niin vahvasti hänen kykyuskoksiinsa, että hän kuitenkin yleisesti kuvasi riittämättömyyttään liikunnanopettajana.

Myös yksi liikuntaan erikoistumaton opiskelija kuvasi vastauksissaan välillisiä kokemuksia. Nämä kokemukset liittyivät opetusharjoitteluihin. Seuraavasta esimerkistä voi havaita, että *toisten antama palaute* on saattanut heikentää hänen kokemusta pätevydestään liikunnanopettajana.

”Niin, niin, niinpä, et ei ne sitä ehkä huomais mut sit jos joku muu tulis tarkkailee siihe viereen et mitä mä teen, et sit hermostuttas kyllä iha hirveesti varmaan.. Et mitä mä teen oikein, mitä mä teen väärin (nauraa); tuttu kaikista harjoiteluista.” (HV2)

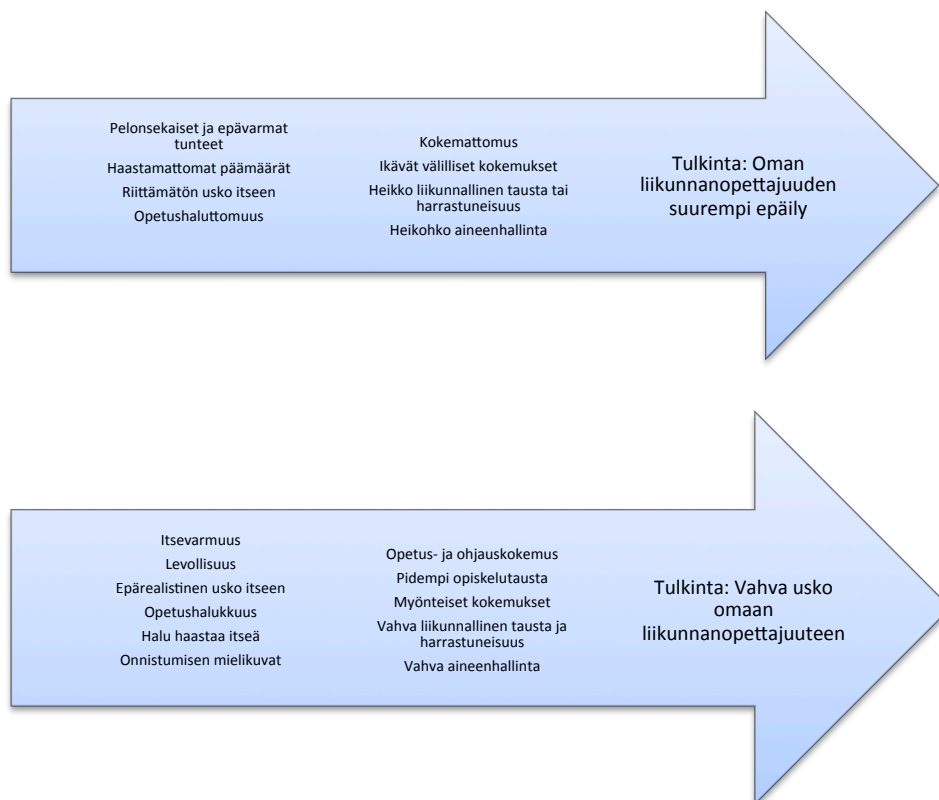
Pystyvyysuskomusten muotoutumiseen vaikuttavat oleellisesti toisten ihmisten antamat palautteet tai malli (Schunk & Pajares 86–87). Kielteinen palaute lisää luovuttamisen tunteita. Opiskelijan kohdalla en suoraan tulkinnut, että hän olisi saanut harjoitteluissa huonoa palautetta, mutta hänen kokemuksestaan voi päätellä, että opetusharjoittelut eivät ole välttämättä edistäneet uskoa omaan itseeseen, jos on täytynyt pelätä sitä, kuinka toiset ihmiset arvostelevat omaa tekemistä.

Koottuna voidaan todeta, että erityisesti *omat kokemukset, aikaisempi liikunnan harrastuneisuus tai harrastamattomuus, liikunnallinen tausta sekä välilliset kokemukset* yhdistyivät opiskelijoiden kokemuksissa siihen, miten he luottivat omaan kykyihinsä liikunnanopettajina. Lisäksi jo tuloksien aikaisemmassa vaiheessa huomattiin, että erityisesti liikuntaan erikoistuneet kokivat aineenhallinnalliset taitonsa vahvoiksi. Tulkitsin yleisesti, että *hyvät aineenhallinnalliset taidot* yhdistyivät positiivisiin kuvauksiin omasta liikunnanopettajuudesta. Taulukkoon 3 on koottu ympäristötekijöitä, joiden tulkitsin yhdistyvän opiskelijoiden pystyvyyskuvaukseen.

TAULUKKO 3. Pystyvyydenkuvauksiin yhdistyvät ympäristötekijät opiskelijoiden kokemuksissa.

Yläluokka	Pystyvyyskuvausta tukevat ympäristötekijät	Pystyvyyskuvausta horjuttavat ympäristötekijät
Aineistosta nousseet alaluokat	Opetus- ja ohjauskokemus Harrastuneisuus Vahva liikunnallinen tausta Vahva koulutustausta	Kokemattomuus liikunnan opettamisesta Harrastamattomuus ja vähäinen liikunnallinen tausta Ikävät välilliset kokemukset

Kuviossa 5 kokoan omat tulkintani opiskelijoiden pystyvyyskokemuksista eli siitä, miten edelliset luvut rakentivat kuvaa heidän luottamuksestaan omaan kykyihinsä liikunnanopettajina.



KUVIO 5. Vasemmalta lähdettäessä on ensin pelkistettynä teoriaohjaavassa analyysissa nousseet alaluokat ja keskellä pystyvyyskuvaukseen vaikuttaneet ympäristötekijät. Aivan oikealla on kuvattu opiskelijoiden kuvausten kautta syntyneet tulkintani. Ympäristötekijät yhdistyivät selkeästi siihen, miten opiskelijat luottivat omaan kykyihinsä liikunnanopettajina.

Tulkitsin, että liikuntaan erikoistuneet kuvasivat vastauksissaan useammin olevansa pystyviä liikunnanopetuksen toteuttamiseen erikoistumattomiin verratessa. Vastaukset ilmensivät kuitenkin myös ristiriitaisuutta, kun puolet liikuntaan erikoistumattomista kuvasivat liikunnanopettajuuttaan hyvin myönteisesti ja yksi liikuntaan erikoistunut selkeästi kielteisemmin.

6.2 Koulutuksesta saadut valmiudet

Toisessa tutkimustehtävässäni tarkastelen, millaisena opiskelijat kokevat koulutuksesta saadut valmiudet liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Kuvaan aineistosta nousseita seikkoja aineistolähtöisesti. Esittelen kahden eri ryhmän kokemukset erillisenä, sillä enemmän ja vähemmän liikuntaa opiskelleiden koulutustaustat eroavat toisistaan huomattavasti. Taulukossa 3 on esitelty sisällönanalyysin avulla tuotetut luokitukset. Pelkistetyt

ilmaukset ja alaluokat kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia siitä, millaisia valmiuksia koulutus on tarjonnut ja miten koulutusta olisi heidän mielestään kehitettävä. Näiden kautta muodostettiin kokonaiskuva siitä, miten opiskelijat kokivat yliopistossa tarjotut opinnot. Näitä merkityksenantoja kuvaavat ylimpänä olevat merkityskokonaisuudet. Vähemmän liikuntaa opiskelleet olivat yleisesti ottaen tyytymättömiä koulutuksesta saatuihin valmiuksiin, kun enemmän opiskelleet kokivat valmiutensa pääasiallisesti riittäviksi.

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden kokemus koulutuksesta saaduista valmiuksista. Aineistosta nousseiden pelkistettyjen ilmauksien kautta muodostetut ala- ja yläluokat.

	Vähemmän opiskelleet		Enemmän opiskelleet	
Merkityskokonaisuuden yläluokat	Tyytymättömyys koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin		Kokemukset valmiuksien riittävydestä	
Alaluokat	Koulutuksesta saadut valmiudet	Kehityskohdat	Koulutuksesta saadut valmiudet	Kehityskohdat
Pelkistetyt ilmaukset	Vinkit ja ideat Harjoitteet Lähestymistavat Lajikohtaisuus Eriyttäminen	Konkretian kaipuu Toiveet eheyttämisestä Lajikohtaisuus Oppiminen omalla vastuulla Erialaisten oppijoiden kohtaaminen	Kokonaisvaltainen näkemys Heikkojen lajitaitojen kehitys Hyvät lajitaidot	Taitopainotteisuus Lajikeskeisyys Toiveet pedagogisista valmiuksista Arviointi

6.2.1 Tyytymättömyys koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin

Yleisesti ottaen vähemmän liikuntaa opiskelleet kuvasivat kokemustaan liikunnan opintojen riittävydestä kielteiseen sävyyn. Kolme neljästä oli sitä mieltä, että koulutus ei ollut tarjonnut riittävästi valmiuksia liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Opiskelijat saivat itse määritellä, kuinka he kokevat sanan riittävä. Kaikki eivät kuvanneet tyytymät-

tömyyttään niin suorilla sanoilla kuin toiset, mutta vastauksista oli selvästi tulkittavissa tyytymättömyys.

H: ”Elikkä sanotko vielä ihan vaikka lyhkäisesti et just ku sanoit että et koe periaatteessa saanees tarpeeksi valmiuksia ja puhuit että et oo pomista saanu, niin miksi?” ”En oo saanu. No siks koska mun mielestä siellä ei tullu tai mä en ite vaa osannu ottaa sitä semmosta teoriapohjaa, ehkä tarpeeks silleen kansantajuisesti ei tullu sitä, tai siis tavallaan siellä ei tullu sitä silleen, et semmosetkin jotka ei niistä asioista niin tiedä ois pystyny niistä hyötymään.” (HV1)

H: ”No koetko saaneesi riittävästi valmiuksia liikunnanopetukseen koulutuksen aikana?”
 ”En, en. Et kyllä niinku paljon enemmän olis voinu saada, et ehkä sit ku mietti et vaikee niinku ajatella pelkästään tätä koulutusta kun on joitakin sijaisuuksia ym tehny ja niistäkin.. (HV3)

”Ei, ei, ei ei saanu tarpeeks, ei. Siihen alkuopetukseen ihan hyvin joo, mutta että jotenkin siitä eteenpäin, et ei pelkät pomit oo niinku.. Et aika paljon sen oman aktiivisuuden varassa, et miten hyvin sitä liikkaa tulee sit joskus opettamaan.” (HV3)

”No, niinku sanoin tossa aiemminkin, et lisääkin ois voinu saada, just jos oltais menty syvemmälle noissa niin sanotuissa lajitaidoissa.” (HV2)

Edellä mainitut esimerkit antavat kuvaa opiskelijoiden tyytymättömyyden kokemuksista. Yksi vähemmän opiskelleista kuvasi kuitenkin ajatuksiaan myönteisemmin. Hän oli ainut, joka suoraan koki, että koulutus on tarjonnut riittävät valmiudet. Hän perusteli näkemystään seuraavalla tavalla:

”Niin, no sillee kokonaisuudessa ku aatellaan et mitkä on sillee, mikä on se määrä, mitä meille on opetettu sitä liikuntaa, ni kyllä mä oon nyt sillee, et perusvalmiudet on kuitenkin nyt tarjottu, et kyl se mun mielestä on opettajan, ja opettajaopiskelijankin itse vastuulla myös.... niitä, et ei täällä voida kaikkee tehdä, sulle valmiiks sen eteen, et täytyy olla sit se oma halu kehittyä ja hankkii valmiiks sitä tietoo lisää, mut kyllä se kokonaisuudessaan se pohja on ihan ok. (HV4)

Koulutuksesta saadut valmiudet

Tässä ryhmässä opiskelijat kuvasivat koulutuksesta saamiaan valmiuksia yleisiksi. Opiskelijat kertoivat saaneensa pääasiassa yleisiä vinkkejä, pedagogisia ideoita tai konkreettisia harjoituksia tiettyihin lajeihin. Opiskelijat kuvasivat saatuja valmiita toteutusmalleja positiiviseen sävyyn mutta olisivat toivoneet niitä lisää.

H: ”Millaisia asioita koet oppineesi liikunnanopetuksesta koulutuksen aikana, mitä muistat?”
 ”Jonkun verran pedagogisia vinkkejä, erilaisia leikkejä, erilaisia lähestymistapoja, miten lähteä toteuttamaan sitten, et nyt ku mä äsken sanoin, et en osaa lähteä toteuttamaan ja nyt ku mä rupeen muistelemaan noita liikunnan opintoja, ni kyllähän siellä sit jotakin on, tiettyihin lajeihin, et mistä niinku lähtee liikkeelle. Et tietää ehkä mihi puoleen kääntyä, et mihi lähtis jos tarvi. On se tämmösiä pedagogisia vinkkejä, toteutustapoja, neuvoja..” (HV2)

”Ööö, mitähän mä nyt.. Siis tiettyihin lajeihin semmosia käytännön harjoitteita ehkä enimmäkseen.

Mut kyllä mä koen, et siellä hyviäkin juttuja sit tuli, et tosiaan niinku tos mä koen parhaaksi ne, et tuli oikeesti niitä valmiita harjoitteita, ne mä oon kirjottanu sillo ylös ja kyl niitä on.. et esimerkiksi siellä ku yläasteella olin sijaisena, ni kaivoin palloiluun jonku niitä harjoitteita ja käytin niitä ja ne oli toimivia.” (HV3)

Opiskelijat kokivat koulutuksesta saadut valmiudet ristiriitaisesti eri lajeissa. Joidenkin lajien, kuten suunnistuksen tai palloilun, opetukseen koettiin saaneen hyvät valmiudet. Esimerkiksi uinnin opettamiseen toivottiin lisää työhön valmistavia taitoja.

H: ”Okei, ää, no, jos sä mietit koulutusta ja täällä olevaa liikunnanopetusta, ni minkälaisia asioita koet oppinees täällä liikunnanopetuksesta koulutuksen aikana?” ”Nooo, se vähän vaihtelee noin niinkun lajikohtaisesti, et esimerkiks niinku palloilussa, palloilujaksoilla ja näillä, niin sieltä sai iha tosi hyviä sellasia, iha konkreettisia harjoituksiakin, et sieltä on jääny semmoseen, semmoseen niinku materiaalivarastoon, ja niitä testasinki harjoittelussa ja ihan hyvin toimi... toimi, et sieltä on saanu semmosta konkreettista, sitte taas toisissa lajeissa ni, ei sitte oo niin jääny, jääny...” (HV4)

Yleisesti vähemmän opiskelleiden ryhmässä opiskelijat kokivat opintojen antamat valmiudet yksipuolisesti. Koulutus oli lähinnä antanut ideoita ja suuntia liikunnanopetuksen toteuttamiseen.

Kehityskohdat

Opiskelijoiden kuvauksista välittyi opintojen kritisointi. Suurin osa tämän ryhmän opiskelijoista oli kokenut viiden opintopisteen laajuiset liikunnan opinnot pinnallisiksi. Opiskelijat toivoivat, että opinnot olisivat valmistaneet enemmän itse opetukseen. He kaipasivat erityisesti lisää konkreettisia vinkkejä sekä teorian ja käytännön yhdistämistä. Osa toivoi, että opinnot olisivat antaneet enemmän ”*perustaa omalla tekemiselle*” (HV1).

”– – kaipais sitä lisää semmosia vinkkejä, ehkä valmiita iha jotain käytännön harjoitteita ja juttuja. H: ”Niijust, elikkä jotain konkreettista?” ”Kyllä, jotain konkreettista.” (HV3)

”Et toki nyt niinku on kokemuksia niinku koululiikunnasta ja tällee, mut ehkä enemmän niinku semmosta et niinku tajuaa, miten, siis mitä vaikka niinku johonkin koripallopeliin, niin siellä on iha hirveesti kaikkee taustalla, ei se oo vaa sitä, et sä vaa sanot ne säännöt ja sä pidät sitä, vaan siellä on niin paljon kaikkee niitä osa-taitoja et ois ollu ehkä kivempi silleen käydä siis jotain sellasia ylipäätään niinku esimerkkien kautta, et niinku ymmärtäis, mitä kaikkee siellä on... et tavaltaan sellasta yleistä että ”näin pidät hyvän tunnin” – – ” (HV1)

Joidenkin mielestä liikunnan opinnoissa olivat korostuneet liikaa opiskelijoiden omat taidot. Jotkut kokivat, että opiskelu oli ollut liialti opiskelijoiden omalla nojalla.

”Niin, niin, vaikee ehkä pelkästään erottaa sitä koulutusta, mutta kun miettii niin, olis sieltä paljon enemmänkin voinu saada, et mä tykkäsin, vaikka kauheestihan OKL:ssä sitä painotetaan et itse niinkun, että itse pitää oppia se asia niinkun, mun mielestä pomeissakin oli ne kaks opettajaa, jotka tosi paljon laitto vastuun niitten demojen suunnittelusta niille oppilaille.” (HV3)

”Musta tuntuu et mejän koulutus oli aika semmosta, että keksikää niinku ryhmissä jotain tai keksikää ryhmissä jotain harjoitteita, ku en mä.. ku sä pystyt niitä sitten periaatteessa ite keksimään ku sä meet töihin, et tuolla vois enemmän oppia semmosta perustaa semmoselle omalle tekemiselle, eikä sitä, et mejät laitetaan tekemään vaa jotain harjoitteita.” (HV1)

Jotkut puolestaan kaipasivat lisää valmiuksia omiin lajitaitoihin. Osa koki, että tiettyjen lajitaitojen opetus ei ollut antanut juuri mitään omalle opettajuudelle. Tällaisia aineistosta nousseita lajeja olivat esimerkiksi uinti ja yleisurheilu. Eräs opiskelija kuvasi yleisurheilun opetusta myönteiseen sävyyn, kun taas toinen koki jakson olleen täysin turha.

”Mun mielestä se yleisurheilun jakso oli meillä siinä POM:ssa tosi hyvä, mikä pidettiin. Siinä oli niinku semmosta järkevää, noitte heittotaitojen ym opettamista, motoristen taitojen.. Et sieltä sit miustaa vähä mite voi eritavalla lähtee, et just et ei opeta sitä sillee että yks heittää ja 18 seuraa perässä ja opettaja arvostelee vaan, et leikkien, pelien kautta näytetään muutama juttu, ja sovelletaan niitä käytäntöön esim just erilaisten leikkien kautta.” (HV2)

”Niin jotenkin tuntuu et siihen yleisurheiluun ei kyl niinku pomeista saanu mitään, meil oli niinku jotain perus liikuntajuttuja, pallon työntämistä ja tällasta, mut ei niinku yhtään semmosta, et mitä minkäkin ikäisille ja millaisia lajeja sun muuta.” (HV3)

Merkittävää oli, että viisi opintopistettä liikuntaa opiskelleet kuvasivat kertomassaan enemmän kehitysehdotuksia kuin tyytyväisyyttään opintojen antiin. Kurssille asetetut tavoitteet koettiin liian vaativiksi siihen nähden, millaisia valmiuksia opinnot antoivat. Erityisesti opiskelijat tarttuivat tavoitteissa mainittuun kohtaan ”*opiskelijat osaavat tunnistaa liikunnassa esille tulevia oppimisen vaikeuksia*”. Siihen kukaan ei ollut kokenut saaneensa riittävästi valmiuksia.

”– sitä ois voinu ehkä korostaa lisää, et miten niitä erityisiä oppijoita otetaan huomioon tässä liikunnassa. Et sitten jos kaiken lisäksi ku erityisiä tai tunne puolen juttuja on, et saa jotain raivareita, et liikunnanopetuksessahan se on, oon nähnyki tuolla harjoittelussa, että ku ei saa sitä maalia tehtyä ni raivostutaan iha täysin, et mite semmosia oppilaita siten käsitellään, ns. käsitellään ja näin.” (HV2)

H: ”Tota miten sä, tos on esim toi ”odotetaan osaavan tunnistaa liikunnassa esille tulevia oppimisen vaikeuksia, ni kuinka koet vaikka omalla kohdalla?” ”Joo, no tää on justtiisa, se just se tunnistaminen, ja tässä nyt ei sitä eritelty, mut ehkä niihin pitäs reagoidaki jollain tavalla, että, tämän on se on ehkä näistä tavoitteista semmonen, joka on jääny sillee eniten pimentoon.” (HV4)

”Ehkä noi on vähän korkeelle tähtäävät tavoitteet noin lyhyestä kurssista, jos ajatellaan että mullaki on kuitenkin ihan hyvät perustaidot liikunnassa, ja jos ajatellaan sitä et sinne menee joku ihminen, joka on vähän niinku , et ei niinku oo liikunnasta välttämättä ees niitä perustaitoja. Ni en usko et yltää noihin tavoitteisiin– ” (HV1)

6.2.2 Kokemukset valmiuksien riittävydestä

Kaikki liikunnan lyhyen tai pitkän sivuaineen opiskelleet kuvasivat koulutuksen antamia valmiuksia riittäviksi alakoulun liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Koulutus oli antanut riittävästi valmiuksia erityisesti aineenhallintaan ja lajitaitoihin. Opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan esimerkiksi seuraavasti:

”No kyllä mä koen, että oon saanu riittävästi valmiuksia. Että eihän täällä koulutuksen aika kenestäkään varmasti täydellistä tuu, voisin väittää, mutta että on niinki oppinu ehkä refleктоimaan sitä omaa toimintaa, ja huomaa omassa toiminnassa kehitettävää aina. Ja tämmöstä, mitä voi sitte hyödyntää siellä työelämässä, ja totaa, no semmoset perustaidot ja -tiedot, et se on mun mielestä tärkeätä.” (HS6)

H: ”Koetko sä saanees riittävästä valmiuksia liikunnanopetukseen koulutuksen aikana?” ”No kyllä. Tai joo, niin. Ehkä se, että on käyny ne perusopinnot, koska se on kuitenkin niin paljon enemmän ku monesta muusta aineesta... et vaikka en tyytyväinen niihin opintoihin ookaan, ni mä oon saanu niistä opinnoista niin paljon enemmän oppia ku jostain muusta, niin ehkä se on se...” (HS8)

”Jos kysyt valmiuksia niin kyllä, joo kyllä. Et tavallaan niinku kyl mulla on hyvät valmiudet lähtee siihen. Tottakai niinkun on varmasti ihan kaikessa, kaikilla alueilla opettajuudessa ni emmä sano, et mä oon niinku valmis liikunnanopettaja, mut emmä usko et kukaan on valmis minkään opettaja, kun lähtee tuolta opinnoista. Et niinku et kyl mulla on hyvä pohja siihen, hyvällä pohjalla mulla on lähtee kehittää itteeni lisää siinä.” (HS7)

Valmiudet koettiin riittäviksi, mutta opiskelijat kertoivat myös kehitysehdotuksia.

Koulutuksesta saadut valmiudet

Liikunnan pitkän sivuaineen käyneet kaksi opiskelijaa kuvasivat valmiuksiaan hyvin laajoiksi. He kuvasivat saaneensa kokonaisvaltaista näkemystä, joka auttaa liikunnanopetuksen koko prosessin hallinnassa.

”Hmm, no sitte myös se, et miten sitä voi lähtee opettaa iha pienille, ja mite se sit tavallaan kehityy se liikunnanopetus, että ei välttämättä tarvii enää niitä motorisia taitoja opettaa enää siellä vanhemmille oppilaille. Et osaa niinku tavallaan rakentaa sitä liikunnanopetusta niin se on kyllä tullu ihan koulutuksesta – –.” (HS6)

”Varmaan semmosta näkökulmaa, tai sitä semmosta niinku mitä tossa aiemmin puhuin jotenki et niinku laajemmin osaa ajatella tavallaan myös sitä suunnittelua ja sitä kaikkea, et osaa iha eri tavalla ottaa huomioon asioita. H: ”Okei, eli tarkotatsä jotenkin sitä kokonaisuutta..?” ”Joo, eli siihen tavallaan vaikuttavia semmosia niinkun, et jos suunnittelee vaa jonku yhen tietyn harjoitteen, niin sit tavallaan ruvetaan, niinku, osaa tavallaan laajemmin miettii, et mitä kaikkee tosiaan pitääkään ottaa huomioon...” (HS7)

Liikunnan lyhyen sivuaineen käyneet kuvasivat koulutuksen antaneen erityisesti valmiuksia omien lajitaitojen kehitykselle. Samoin kokivat myös kaksi muuta opiskelijaa. Omat lajitaidot olivat kehittyneet sekä valmiiksi vahvoissa että aikaisemmin itselle vie-

raammissa liikuntalajeissa, kuten suunnistuksessa, uinnissa tai voimistelussa. Heikkojen lajitaitojen kehittyminen oli ollut joillekin tärkein koulutuksesta saatu valmius. Ainoastaan yksi opiskelija (HS8) koki, että koulutuksen jälkeen lajitaidot eivät olleet riittävät.

”Joo, ja sitte siihenki saanu sitä teoriataustaa vaik sitten niistä lajeista. Itelle on ehkä ollu suurin anti vaik se heikompien lajien lajitaitojen kehittyminen.” (HS5)

”No jos lähtee iha sieltä alusta asti, ainaki omat lajitaidot on parantunu kaikissa lajeissa, että nää heikommatkin, esimerkiks itelle joku suunnistus, ni nyt on paljon enemmän eväitä, et erilaisia vaihtoehtoja, et miten sitä voi lähteä opettamaan. Et omat taidot on kehittyyny—.” (HS6)

Jotkut kokivat saaneensa valmiuksia erilaisten opetustyylien käyttämiseen tai opetuksen eriyttämiseen. Osa taas koki, että pedagogisia valmiuksia ei ollut tarjottu riittävästi, josta kerrotaan seuraavan teeman kohdalla.

”Se, että hallitsee erilaisia opetustyyliä ja osaa ottaa erilaiset oppijat huomioon, mä näkisin sen niin, ja siis se että, mun mielestä, meille on aika hyvin siihen niinku kuitenkin annettu valmiuksia ja oppia, että..”H: Millasia juttuja siel tuli, minkä kautta niitä tuli..? ”No siis ihan vaikka se, että,öööö, välineitä voi niinku vaihdella, että sä voit vaik pelata sählyä isolla pallolla, et ei oo pakko pelata sil pienellä pallolla... Joo ja eri, niinku vaikka, mikä se sana on.. Siis tää että, eri niinku pelimuotoja, sitä mä hain. Siis et sen ei oo aina pakko vaik koripallossa olla se viis vs. viis, niinku isoihin koreihin, korkeisiin koreihin, et se peli-ide tulee muillakin tavoilla.” (HS8)

”– ja sitten myös noi niinku, on kehittyyny myös nää metodit, et millä tavalla sitä voi lähteä sit opettamaan.” H: ”Tarkotatko sä esim jotain opetustyyliä?” ”Just sitä, just sitä hain.” (HS6)

Yleisesti ottaen opiskelijat kokivat koulutuksesta saadut valmiudet riittäviksi. Valmiudet liittyivät enimmäkseen omien lajitaitojen kehitykseen. Pitkän sivuaineen käyneet kokivat myös saaneensa kokonaisvaltaisemman tietämyksen liikunnanopetuksen toteuttamiseen.

Kehityskohdat

Lyhyen sivuaineen suorittaneet opiskelijat korostivat vastauksissaan sitä, että 25 opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus oli keskittynyt liialti pelkkien omien taitojen hiomiseen, tekniseen osaamiseen sekä lajikeskeisyyteen. Vastauksista välittyi negatiivinen suhtautuminen lyhyen sivuaineen sisältöihin. Opiskelijat olisivat kaivanneet enemmän valmiuksia liikunnanopetuksen pedagogiikkaan.

”No...Joo ku se oli sitä tavallaan samaa ku se pom-liikunta, et se oli tavallaan vaa laajemmassa määrin että niitä demokertoja oli enemmän. Et siellä me justii jossai luistelussa vedetään päästä päähän, ja hiotaan niitä lajitaitoja edelleen, ja voimistelussa tehää niitä testejä ja ratoja niinku itelle, hiotaan sitä omaa, omia lajitaitoja. Jotenki jäiks se, tuliko niissä sitä, niinku sitä opettajan roolia

niin harjotettua. Et siihä ite opettamiseen en koe saaneeni hirveesti, et onko periaatteessa en yhtää mitää niinku koulutuksen aikana. (HS5)

H: ”Entäs tämmöset pedagogiset valmiudet, eli tämmösiä erilaisia opetustyyliä tai opetusmenetelmiä, niin niin, koetko saaneesi riittävästi valmiuksia koulutuksesta?” ”No ku ei niitä hirveesti oo saanu, ni kai sitte että en... En koe. Että niitä ois kaivannu niinku liikunnanopetuksessa paljon paljon enemmän – –.” (HS5)

”Mutta jotenkin noi meidän opinnot niin... Mä en tykännyt niistä niiden tyylistä, se oli nii jotenkin sellaista, taitokeskeistä.” (HS8)

” – – no siis mä en tykänny niistä meijä opinnoista... H: ”Tuntuuks siis et ne opinnot on vaikuttanu siihen et sä et sen takia tykkää ees lähtee opettaa liikuntaa?” Joo, joo, siis kyl mä varmasti haluan lähteä sitä opettaan, mutta se oli jotenkin niin, ne vaa vei multa sen ilon siihen.” (HS8)

Liikunnan pitkän sivuaineen käyneet eivät eritelleet juurikaan kehityskohtia koulutukselle. Parempia valmiuksia olisi kaivattu enimmäkseen arviointiin. Näitä koulutuksessa unohtettuja taitoja kaipasivat kaikki enemmän opiskelleet.

”Niin toi arviointi, sitä ois kyl voinu olla enemmän, siis niinku että, se jäi vähän et en oikein sitä osaa lähtee, tuli vaa mieleen.. Oisin halunnu, ehkä keskustella siitä, koska se on jotenkin niin semmonen aihe, missä varmaan jokainen arvioi nii omalla tyylillään, niin ehkä enemmän... Siihen enemmän.” (HS6)

” – et kyllähän se siel kolmosharkassa tehtiin periaatteessa, mut kyl se vähän hirvittää, et periaatteessa jotenkin arviointi missä tahansa oppiaineessa hirvittää, et jos ei voi antaa hyvää arviointia niinku et tottakai aina sitä positiivistakin pitää löytä.. Mutta se, että onhan se aina niinku, arvostella toista, onhan se aina kova paikka – –.” (HS8)

Yleisesti ottaen opiskelijat olisivat toivoneet saavansa opettaa enemmän todellisia oppilaita koulutuksen aikana. Suunnittelua ja opetusharjoitteita valmisteltiin muille opiskelijoille, mutta esimerkiksi lyhyessä sivuaineessa ei oltu päästy opettamaan juurikaan oikeita oppilaita. Ainoastaan harjoitteluissa päästiin käsiksi todellisuuteen.

” – mehä ei ite hirveesti päästy niinko pitää, meil kävi yhen kerran ne oppilaat siel voimistelussa. Et eihä me muuten ikinä päästy niinku kokeilee, et kuinka sä oikeesti vaikka sitä ryhmää ohjaat, ja kaikkee tällästä. Ehkä tollasta ois voinu olla enemmän. Siellä voimistelussa, voimistelussa kävi ne. Et just tämmöset kaikki avustamiset ja muut, et kyllä me niitä toisillamme harjoteltiin, mut sit ku se on pikkusen eri avustaa vaik takaperin kuperkeikassa semmosta jäntevää, urheilullista tyyppiä, kun sellestä lötköpötköö kakkosluokkalaista, jol ei oo minkäänlaista kehonhallintaa.” (HS8)

” – koulutuksessa ne oli vaa semmosia pikku hommia, ja sit ku niitä keksittiin vaa omalle ryhmälle suurimmaks osaksi. Ja sit ku suunniteltiin yleensä ryhmässä, niin se on mun mielestä ehkä pikkasen eri asia. Mut toisaalta ku on ryhmässä suunniteltu, ni siinä saa monia eri ideoita, ni sit on ehkä kehittyny iteki siinä suunnittelussa, ku on huomannu..” (HS6)

Yleisesti ottaen erityisesti liikunnan lyhyen 25 opintopistettä sisältävän opintokokonaisuuden käyneet antoivat kritiikkiä opinnoille. Omia lajitekniisiä taitoja oli harjoiteltu

liikaa pedagogisten ja itse todelliseen opetukseen liittyvien taitojen kustannuksella. Vaikka valmiudet koettiin riittäviksi, koulutukselta toivottiin syvempiä ja asianmukaisempia valmiuksia. Pitkän sivuaineen käyneet opiskelijat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä opintoihinsa ja kokivat saaneensa erittäin hyvät valmiudet liikunnan opettamiseen koulussa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen päätarkoitus oli kuvata minäpystyvyyden näkökulmasta sitä, miten luokanopettajaopiskelijat luottavat omaan kykyihinsä liikunnanopetuksessa. Edellistä selvitettyä lähdettiin tarkastelemaan, millaisina opiskelijat kokevat tietonsa ja taitonsa liikunnanopetuksen toteuttamiseen, sekä millaiset ympäristötekijät ovat vaikuttaneet opiskelijoiden pystyvyyden muotoutumiseen. Lisäksi tutkittiin, millaisena opiskelijat kokevat koulutuksesta saadut valmiudet liikunnanopetuksen toteuttamiseen alakoulussa. Tutkimus toteutettiin vertailuasetelmalla, minkä vuoksi tutkimushenkilöiksi valikoitui neljä liikuntaan erikoistunutta sekä neljä liikuntaan erikoistumatonta henkilöä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että ympäristötekijät vaikuttavat siihen, kuinka päteviä opettajat kokevat olevansa (ks. Zimmerman 1995, 204; Woolfolk Hoy & Davis 2005, 118–119). Tutkimuksissa on selvinnyt, että korkeampaa opetuspystyvyyttä edustavat yleensä yksilöt, joilla on enemmän kokemusta, sisältötietoa tai asiantuntijuutta alallaan (ks. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2006, 950–951; Vesioja 2006, 247; Klassen & Chiu 2010, 743–749). Tässä tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia. *Aineistoa tarkastellessa nousi selkeästi esiin, että enemmän liikuntaa opettaneet, sitä paljon harrastaneet tai liikuntaa enemmän yliopistossa opiskelleet kuvasivat yleisesti ottaen vahvempaa luottamusta omaan liikunnanopettajuuteensa. Erityisesti hyvät aineenhallinnalliset tiedot ja taidot yhdistyivät myönteisempään kuvaukseen omasta pystyvyydestä.*

Mielenkiintoista on, että erityisesti vahva liikunnallinen tausta, pitkä harrastuneisuus, aikaisemmat positiiviset kokemukset sekä vahva aineenhallinta yhdistyivät opiskelijoiden kuvauksissa selkeästi myönteisempiin käsityksiin omasta liikunnanopetuspystyvyydestä. Samankaltaisia tuloksia on saanut esimerkiksi Penttinen (2003, 136), jonka tutkimuksessa liikunnalliselta taustaltaan monipuoliset luokanopettajaopiskelijat kokivat olevansa pätevämpiä liikunnanopetuksen toteuttamiseen kuin vähän harrastaneet. Tuloksesta tekee kiinnostavan se tosiasia, että tässä tutkimuksessa myös puolet

liikuntaan erikoistumattomista opiskelijoista yhdisti omaan opettajuuteensa selkeästi positiivisia tulevaisuudennäkymiä. Nämä opiskelijat olivat opettaneet liikuntaa aikaisemmin, kokivat harrastaneensa paljon ja heillä oli hyviä kokemuksia sekä opettamisesta että liikunnasta yleensä. Vaikka koulutus ei ollut tarjonnut paljoakaan valmiuksia, osoittivat he myönteisiä mielikuvia tulevaisuuteen liittyen. Pohtia voidaan siis sitä, vaikuttaako koettuun opetuspätevyYTEEN itse asiassa enemmän muualta kuin koulutuksesta saadut kokemukset, tiedot ja taidot? Tarjoaako koulutus riittävästi valmiuksia niille, jotka eivät aikaisemmassa elämässä ole olleet erityisen liikunnallisia tai harrastaneet paljon? Kuinka koulutusta tulisi muuttaa, jotta myös vähemmän liikunnalliset opiskelijat saisivat valmiudet, joiden avulla he voivat paremmin luottaa omaan liikunnanopettajuuteensa? Myös Vesioja (2006) sai tuloksia, joiden mukaan musiikin oppiaineeseen erikoistuneet opettajat sekä paljon musiikkia harrastaneet kokivat selkeästi korkeampaa pystyvyyttä kuin vähän harrastaneet tai erikoistumattomat opettajat. Erityisesti harrastustausta oli yhteydessä parempaan itsearvioon. Kokeneet, mutta vähän harrastaneet opettajat eivät kuvailleet omaa osamistaan niin myönteisesti kuin kokeneet ja paljon harrastaneet. (Vesioja 2006, 247.) Tämän tutkimuksen perusteella olisi mielenkiintoista tutkia laajemmissa määrin harrastuneisuuden sekä opiskelijoiden taustan välistä yhteyttä koettuun opetuspystyvyyteen erityisesti taito- ja taideaineissa, joissa harrastuneisuus on laajaa.

Tässä tutkimuksessa *omaa liikunnanopettajuuttaan tuntuivat epäilivän erityisesti opiskelijat, joilla ei ollut juurikaan opetuskokemusta, yleisesti vähän liikuntaa harrastaneet tai ikäviä välillisiä eli muiden ihmisten kautta saatuja kokemuksia omaavat opiskelijat*. Eräs liikuntaan erikoistunut opiskelija kuvasi vastauksissaan epävarmuuden tunteita pidemmästä opiskelutaustastaan huolimatta. Hänellä oli huonoja kokemuksia koulutuksen sekä omien kouluaikojen kautta. Pohtia voidaan, voiko erityisesti kouluttajien antama palaute olla ratkaisevassa asemassa opiskelijoiden pystyvyyden muotoutumisessa? Pystyvyyshän tarkoittaa yksilön kokemuksia ja käsityksiä omista kyvyistään, ei niiden kykyjen varsinaista tasoa (ks. Tschannen-Moran ym. 1998, 210–211; Bong & Skaalvik 2003, 5; Schunk & Pajares 2005, 86). Niinpä esimerkiksi kouluttajien asenteet ja jatkuva kielteinen palaute voi vaikuttaa opiskelijan käsityksiin omasta pystyvyydestä, vaikka taidot tosiasiallisesti olisivat korkealla tasolla. Jatkuva kielteinen palaute lisää todistettavasti luovuttamisen ja epäonnistumisen tunteita. (ks. Bandura 1997, 79–82; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2006, 945). Kiviniemen (2000, 54–55) tutkimuk-

sessä esimerkiksi opetusharjoittelun ohjaajalta toivottiin enemmän tukea ja kannustusta. Niinpä voidaan pohtia, onko muilla tekijöillä kuin itse koulutuksen sisällöllä tosiasiaassa enemmän vaikutuksia opiskelijoiden kokemaan pystyvyyteen? Toisaalta voidaan miettiä, korostuvatko kielteiset, eli esimerkiksi koulutuksen kautta saadut välilliset kokemukset erityisellä tavalla opiskelijoiden ajatteluprosesseissa? Tutkimuksen mukaan koulutus voi yhdistyä myös negatiivisesti opiskelijan pystyvyykokemukseen, jos opintojen kautta saadaan ikäviä kokemuksia. Lisäksi huomasin, että opiskelijat arvioivat itseään yleisesti hyvin taitopainotteisesti, eli he tutkailivat omaa hyvää tai puuttuvaa osamista lähinnä lajitaitojen kautta. Esimerkiksi Gibbs (2003, 7–9) esittää, että tutkimusten mukaan opettajankouluttajat usein siirtävät omilla ajatustavoillaan taitopainotteista ajattelutapaa opiskelijoiden omaan ajatteluun, mikä ei edistä ajatteluprosessien merkityksellisyyttä opiskelijoiden toiminnassa. Niinpä pohdin, voivatko yliopiston liikunnanopettajat edistää opiskelijoiden pystyvyydentunteita, jos he jo omassa opetuksessaan korostavat laadukkaita ajatteluprosesseja taitopainotteisen opetuksen sijasta? Erikoistumattomat opiskelijat olivat yleisesti ottaen tyytymättömiä koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin, jolloin tulkitsin, että koulutus ei ollut myöskään edistänyt pystyvyydentunteita. Tähän asiaan opettajankouluttajat voivat vaikuttaa refleктоimalla omaa opettajuuttaan sekä tarkoituksperiään. Kouluttajien on syytä harkita, millaisia asioita opetuksessa kannattaa painottaa, taitokeskeisyyttä vai opiskelijoiden laadukkaiden ajatteluprosessien ja minäpystyvyyden kehitystä. Samansuuntaisesti tulevat liikuntaa opettavat luokanopettajat voivat pohtia, millaisia käsityksiä he haluavat oppilailleen opetuksellaan välittää. *Tämän tutkimuksen valossa merkittäviä olivat erityisesti opiskelijoiden pystyvyykskäsitukseen yhdistyvät ympäristötekijät, kuten harrastuneisuus tai liikunnallinen tausta sekä hyvät tai huonot omat kokemukset. Suurin osa enemmän liikuntaa opiskelleista kuvasi vahvaa luottoa omiin opetuksellisiin kykyihin liikunnassa. Tulkitsin, että kokemattomuus, harrastamattomuus sekä ikävät välilliset kokemukset korostuivat kielteisesti niiden ollessa yhteydessä oman liikunnanopettajuuden epäilyyn, vaikka tosiasialliset taidot olisivatkin olleet hyvällä tasolla.*

Suurin osa liikuntaan erikoistumattomista koki heikkoudeksi aineenhallinnalliset valmiudet, kuten heikot lajitekniset taidot, jotka yhdistyvät lajitaitojen opetukseen. Suurin osa erikoistuneista opiskelijoista puolestaan koki aineenhallinnalliset valmiudet vahvuudeksi, sillä lajitaitoja ja -tietoja hallittiin paremmin. Myös Fors (2008, 2) on saanut samankaltaisia tuloksia. Esimerkiksi Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2006, 951)

tutkimuksessa kokeneet opettajat kokivat omaavansa enemmän opetuksellisia valmiuksia sekä olevansa tyytyväisempiä ammattitaitoonsa. Koulutustausta on varmasti vaikuttanut tähän tutkimukseen osallistuneiden kokemukseen omista aineenhallinnallisista taidoista. Tutkijana pystyn samaistumaan tulosten antamaan kuvaan, sillä olen opiskellut liikunnan aineenopettajaksi ja tiedän, millainen koulutus erikoistuneilla on takana. Kokemukseni mukaan aineenhallinta paranee vain opiskelemalla ja harjoittelemalla asioita lisää. Yleisesti ottaen tiettyjen erityistä teknisyyttä vaativien lajien opetus koettiin haasteena lähes kaikkien opiskelijoiden joukossa. Näitä lajeja olivat esimerkiksi uinti, tanssi tai telinevoimistelu. Vahvasti itseensä uskovat eivät kuitenkaan erityisesti pelänneet näidenkään lajien opettamista. Pohdintaa erikoistumattomien opiskelijoiden keskuudessa herätti enimmäkseen se, kuinka lajeja voi opettaa, jos ei itsekään niitä osaa. Esimerkiksi Vesiojan (2006, 4) tutkimuksessa selvisi, että hyvään käsitykseen musiikinopettajana toimimisesta yhdistyivät oleellisesti korkeat arviot omasta aineenhallinnallisesta osaamisesta. *Tässä tutkimuksessa erityisesti liikunnan aineenhallinta oli opetus- ja oppimisympäristöä selkeästi tukeva vahvuus. Yleisesti ottaen korostui se tosiasia, että opiskelijat kokivat olevansa valmiita toteuttamaan liikunnanopetuksen kasvatuksellisia ja sosiaalisia päämääriä ja kokivat ne myös tärkeämmäksi kuin liikuntaan liittyvien lajitekniisten osa-alueiden opetuksen. Lisäksi opiskelijat kokivat olevansa vahvoja opetuksen organisoinnissa, jonka taitoja tarvitaan kaikessa opetustoiminnassa.* Penttinen (2003, 42–45) esittää, että joidenkin tutkimusten mukaan opiskelijat ovat kokeneet saaneensa koulutuksesta eniten valmiuksia juuri liikunnanopetukseen liittyviin kasvatustaitojen opetukseen. Tässä tutkimuksessa oma lajiosaaminen tai -tietämys vaikutti paljon siihen, millaisena liikunnanopettajina opiskelijat itsensä kokivat. Pohtia voidaan siis sitä, pitäisikö jo koulutuksessa ottaa enemmän huomioon joidenkin erityisiä taitoja vaativien teknisten lajien hallinta? Onko koulutuksella resurssien puitteissa edes mahdollisuuksia tarjota opiskelijoille riittävästi tukea vaikeiden lajien hallintaan? Vastauksista päätellen voidaan sanoa, että erityisesti erikoistumattomat luokanopettajaopiskelijat eivät kokeneet olevansa valmiita opettamaan näitä haastavia lajeja. Se on huolestuttavaa, sillä luokilla 1-6 liikuntaa opettavat pääasiassa luokanopettajiksi valmistuneet (ks. Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 483). Näin ollen liikuntataitojen oppiminen on useiden, erityisesti liikuntaa vapaa-ajallaan harrastamattomien oppilaiden kohdalla riippuvaista luokanopettajan antamasta opetuksesta. Tiettyjen lajitaitojen hallintaan voitaisiin panostaa tarkemmin jo luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatasolla, jolloin ne varmemmin siir-

tyisivät myös todellisuuteen. Opiskelijoiden kuvausten mukaan lajitaitojen opetuksen ei tulisi kuitenkaan olla luokanopettajakoulutuksen päätavoite.

Huomattavimpina opetuspystyvyyttä horjuttavina tietoina ja taitoina koettiin erilaisten oppilaiden kohtaaminen sekä liikunnasta kiinnostumattomien tai taidoiltaan eri tasoisten oppilaiden motivointi. Lisäksi yleisesti heikkoutena koettiin opetuksen ja oppimisen arvioinnin taidot, eikä arviointiin ollut saatu riittävästi valmiuksia. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman (2010-2014) tavoitteissa mainitaan, että koulutuksen käytyään opiskelijoiden ”odotetaan osaavan tunnistaa liikunnassa esille tulevia oppimisen vaikeuksia”. Useat opiskelijat myös kokivat, että koulutus ei ollut antanut lainkaan valmiuksia juuri edellisen tavoitteen toteutumiseksi. Jotkut toivat vastauksissaan esille, että koulutuksen aikana ei saada kokemusta todellisten oppilaiden opettamisesta. Jos koulutuksessa ei päästä harjoittelemaan ja kokeilemaan liikunnanopetusta oikeiden oppilaiden kanssa, kuinka voidaan olettaa, että opiskelijat osaavat kohdata tällaiset oppijat ammattitaidolla? Pohtia voidaan sitä, onko omien opiskelukavereiden opettaminen verrattavissa siihen hyötyyn, jonka opiskelijat saavat todellisten oppilaiden ohjaamisesta? Samalla he saisivat myös kokemuksia heidän kohtaamisestaan. Koska monet tutkittavat kokivat vaikeaksi myös liikunnasta kiinnostumattomien motivoinnin, voidaan pohtia, mistä tämä johtuu. Soodakin, Podellin ja Lehmanin (1998) tutkimuksen mukaan haastavan oppilaan kanssa vaikeuksia kokenut opettaja ei todennäköisesti luota omaan kykyihinsä selvityttyä haastavien lasten kanssa. Tämä voi vaikuttaa myös pystyvyyden uskomuksiin kielteisesti. (Soodak ym. 1998, 487–491.) Motivoinnin vaikeudesta puhuivat erityisesti opiskelijat, joilla oli kokemusta liikunnan opettamisesta. Nämä opiskelijat olivat ilmeisesti kohdanneet esimerkiksi oppilaita, joita liikunta ei kiinnosta. Motivointi saatettiin siis kokea heikkoudeksi, koska siihen liittyvät kokemukset olivat olleet opiskelijalle negatiivisia. Motivoinnin vaikeus on huomiota herättävä osa-alue, sillä koululiikunnan tulisi tarjota hyviä kokemuksia kaikille oppilaille sekä tukea yleistä hyvinvointia ja liikunnallisen elämäntavan omaksumista (opetussuunnitelman perusteet 2004, 2014). Vaikka suurin osa suomalaisista oppilaista viihtyy koululiikunnassa (ks. Soini, Liukkonen Jaakkola, Leskinen & Rantanen 2007, 50; Yli-Piipari, Jaakkola & Liukkonen 2009, 66; Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011, 250), mielenkiintoista on pohtia, kuinka saadaan viihtymään myös ne oppilaat, jotka eivät liikunnasta pidä? Jo koulutuksessa voitaisiin keskittyä monipuolisemmin erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Ei riitä, että erilaisten oppijoiden kohtaaminen mainitaan koulutuksen tavoitteissa, jos

nämä tavoitteet eivät toteudu käytännössä. Myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa oppilaan yksilöllisyyden huomioimista liikunnanopetuksen aikana. Kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus onnistua ja osallistua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 309.) Jokainen oppilas on erilainen yksilö, ja osa oppilaista tarvitsee oppiakseen vahvempaa tukea kuin toiset. Tämän tuen mahdollistamiseksi täytyy koulutuksen tarjota luokanopettajaopiskelijoille siihen riittävät valmiudet.

Arviointi liittyy oleellisena osana opetus-oppimisprosessiin (ks. Lahdes 1986, 64–65; Jaakkola & Sääkslahti 2013, 316). Liikunnassa oppilasarviointia toteutetaan tällä hetkellä opetussuunnitelmaan (2004) kirjattujen hyvän osaamisen kuvausten avulla niin, että opettaja vertaa oppilaiden osaamista opetussuunnitelman kuvauksiin ja tavoitteisiin (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 148). *Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksien kautta ilmeni, että liikunnanopetuksessa oppilasarviointi koettiin haastavana toteuttaa.* Arviointi koettiin vaikeana monenlaisista syistä. Liikunnanopetuksen lähtökohdat ja toimintaympäristö ovat hyvin erilaisia verrattuna normaaliin luokkahuoneopetukseen (Laakso 2007, 18). Juuri edellä mainitun vuoksi useat opiskelijat kokivat, että liikunnanopetuksessa on vaikea toteuttaa arviointia. Haastavana koettiin esimerkiksi se, kuinka nopeatempoisen opetustunnin aikana ehditään havainnoida kaikkea, mikä vaikeuttaa arvioinnin tasapuolisuuteen. Tasapuolisuus ja totuudenmukaisuus puolestaan ovat arvioinnin ehtoja (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 262). Lisäksi epäselvänä koettiin, mitä liikunnanopetuksessa tulisi arvioida, osaamista vai työskentelyä. Kinnusen ja Kohosen (2008) tutkimuksessa luokanopettajat kokivat arvioinnin vaikeana osana opettajan työtä. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa mainitut hyvän osaamisen kuvaukset eivät ohjanneet hyvään arviointiin, vaan opettajat kokivat ne tulkinnanvaraisina. Tutkittavat myös arvioivat liikunnanopetuksessa keskenään erilaisin kriteerein. (Kinnunen & Kohonen 2008, 67–70.) Nieminen (2012, 2) sai puolestaan tuloksia, joiden mukaan oppilasarvioinnin haasteena koettiin sen oikeanmukaisuuden ja tasapuolisuuden toteutuminen. Näyttää siltä, että liikunnanopetuksen arviointiin kaivataan yleisesti lisää ohjeita ja valmiuksia. Opettajankoulutuksen kehittäjien haasteena voidaan nähdä se, kuinka opinnot rakennetaan paremmin tukemaan luokanopettajien valmiuksia oppimisen arviointiin. Opintoihin tulisi sisällyttää arvioinnin opiskelua niin, että kaikkien opiskelijoiden on mahdollista rakentaa omaa tapaansa arvioida. Opetus-oppimisprosessin kokonaisuus ei toteudu, jos olennainen osa eli arviointi joudutaan tekemään epämääräisiin havaintoihin perustuen. Arvioinnin tarkoitus on antaa oppilaalle palautetta, jonka avulla hän voi

muodostaa todenmukaisen kuvan omasta kehityksestä (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 262). Jos arviointi koetaan haastavaksi toteuttaa, on myös edellä mainittu tavoite vaikea saavuttaa. Voidaan myös pohdiskella, helpottuuko liikunnan oppilasarvioinnin toteuttaminen tulevaisuudessa, kun arvioinnin kriteerit ja ohjeet muuttuvat uuden valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) myötä vuosien 2016-2019 aikana. Tulevaisuudessa arviointia toteutetaan havainnoimalla oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä ja vertaamalla havaintoja valtakunnallisiin kuvauksiin (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 310). Edellistä olisi hyvä tutkia tulevaisuudessa heti, kun se on mahdollista.

Tämän tutkimuksen merkittäväksi tulokseksi nousi liikuntaan erikoistumattomien opiskelijoiden kuvauksista noussut kokemus siitä, että 5 opintopistettä laaja liikunnanopetukseen valmistava kurssi ei ollut antanut riittävästi valmiuksia liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Tyytymättömyys heijastui suurimman osan vastauksista. Opiskelijat kuvasivat koulutuksesta saatuja valmiuksia pinnallisiksi. Lisäksi liikuntaan 25 opintopisteen verran erikoistuneet kaksi opiskelijaa olisivat myös toivoneet koulutukselta asianmukaisempia ja enemmän liikunnanopetuksen pedagogiikkaan liittyviä valmiuksia, vaikka koettiin, että riittävät valmiudet oli tarjottu. Erityisesti lyhyen sivuaineen käyneet kokivat, että erikoistumisopinnot olivat olleet liian taitopainotteisia, eivätkä valmistaneet itse opetukseen. Vain liikunnan pitkän sivuaineen käyneet kuvasivat tyytyväisyyttään opintoihin ja heidän oli vaikea eritellä kehityskohtia. Esimerkiksi Niemi (1995) korostaa tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajaopiskelijat kokevat usein, että opinnoissa kohdatut opetukselliset aspektit eivät ole olennaisia koulussa opettamisen kannalta. Lisäksi suhteellisen laajat opinnot korkeakoulutasolla eivät ole hänen mukaansa antaneet tarpeeksi valmiuksia hyvään oppiaineen opettamiseen. (Niemi 1995, 14–15.) Samankaltaisia tuloksia on saanut esimerkiksi Kiviniemi (2000, 43–45). Huolestuttavaa on, että vain liikuntaa aineenopettajankelpoisuuteen saakka opiskelleet osoittivat selkeitä tyytyväisyyden tuntemuksia koulutusta kohtaan. Penttinen (2001, 3–4) sai puolestaan tuloksia, joiden mukaan luokanopettajaopiskelijat olivat tyytyväisiä koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin. Tässä tutkimuksessa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tarjoamiin liikunnan opintoihin kohdistettiin runsaasti kritiikkiä, jota ei voida jättää huomioimatta. Huomattava on kuitenkin, että nykyään liikuntaa opiskellaan yliopistolla uuden vuosille 2014-2017 suunnatun opetussuunnitelman mukaisesti vähintään kuusi opintopistettä. Suunnitelmaa tarkastellessa huomattiin, että koulutuksen tavoitteet ovat

kuitenkin hyvin samankaltaisia kuin vuosina 2010-2014 (ks. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014-2017). Sisällöt eroavat huomattavasti, joten olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka uuden opintosuunnitelman mukaan opiskelevat kokevat koulutuksen vaikuttavuuden. *Kokoavana voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa erityisesti liikuntaan erikoistumattomat olisivat kaivanneet syvempiä valmiuksia koulutukselta.* Myös Penttisen (2003, 136) mukaan luokanopettajien tulisi saada paremmat valmiudet koulutuksesta liikunnanopetuksen toteuttamiseen. Jos opintoja halutaan kehittää tulevien opettajien tarpeita palveleviksi, täytyy koulutussuunnittelijoiden huomioida kokemukset koulutuksen riittävydestä.

Tiivistettynä tulkitsin, että opiskelijoiden omalla menneisyydellä ja aikaisemmilä kokemuksilla oli merkittävämpi asema pystyvyyden tunteen kannalta kuin koulutuksella. Pidempi koulutustausta oli selkeästi yhteydessä vahvaan uskoon omasta liikunnanopettajuudesta, mutta enemmän pystyvyyuskuvan muotoutumiseen vaikutti tässä tutkimuksessa opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset eli muut ympäristötekijät, kuten harrastuneisuus. Liikunnan pitkän sivuaineen käyneillä koulutus oli tuonut selkeästi lisää varmuutta ja osaamista ja liikuntaan erikoistuneet opiskelijat kokivat yleisesti omaavansa paremman liikunnan oppiaineen aineenhallinnan. Tyytyväisyyttä koulutukseen kuvasivat vain 60 opintopistettä liikuntaa opiskelleet. Tämä kaikki tuottaa pohdittavaa opettajankoulutuslaitoksen liikunnan opintojen järjestäjille. Opiskelijoiden kuvausten kautta nostan pohdittavaksi, tulisiko koulutusta kehittää suuntaan, jossa myös liikuntaan erikoistumattomat voivat kokea saavansa opinnoista riittävät valmiudet?

7.2 Tutkimuksen merkittävyys, rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus tarjosi arvokasta tietoa erityisesti Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen liikunnan opintojen järjestäjille. Opintojen järjestäjien tulisi ottaa huomioon kaikenlaiset opiskelijat niin, että myös liikuntaa vähän harrastaneet tai muuten vähän liikunnallisia kokemuksia omaavat voivat saada tarvittavat valmiudet liikunnanopetuksen toteuttamiseen alakoulussa. Tämä on välttämätöntä, sillä alakoulussa liikuntaa opettavat yleensä luokanopettajat, jotka eivät kaikki ole erikoistuneet liikunnanopetukseen. Opintojen järjestäjät saivat ensiarvoista tietoa suoraan opiskelijoidensa rehellisten kuvauksien kautta, jolloin esille tulleita asioita ei voida aliarvioida. Sekä opiskelijoiden kuvaamat myönteiset asiat että kehitysehdotukset voidaan ottaa huomioon omaa jatkotoimintaa

suunnitellessa. Erityisesti opiskelijoiden kokemus liikunnanopetukseen valmistavan POM11LI -kurssin riittämättömyydestä on merkittävä. Merkittävää on myös, että tämän tutkimuksen mukaan liikuntaan erikoistumattomien koulutuksella ei ole paljoakaan merkitystä opiskelijoiden opetuspystyvyyden muotoutumisessa.

Tutkimusten mukaan opettajien koettu pystyvyys heijastuu suoraan oppilaiden kyvykkyyden kokemuksiin (ks. Woolfolk Hoy & Davis 2005, 366; Pajares 2005, 366), asenteisiin oppiainetta kohtaan sekä motivaatioon opiskella (ks. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, 783; Partanen 2011, 208–211). Niinpä tutkimus tarjosi merkittävää tietoa siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijat luottavat omaan kykyihinsä liikuntaa opettavina opettajina, sillä sekä myönteiset että negatiiviset kokemukset voivat siirtyä suoraan oppilaiden kokemusmaailmaan. Omien kykyjen epäily voi heijastua myös oppilaiden asenteisiin ja motivaatioon liikunnanopetusta kohtaan. Tämä on huomioitavaa, sillä erityisesti joillekin oppilaille koululiikunta on ainut liikunnan lähde. Näin ollen olisi suotavaa, että luokanopettajat osoittavat itsevarmuutta, vaikka omat lajitaidot eivät olisiakaan korkealla tasolla. Tämän tutkimuksen lukijat, ja erityisesti luokanopettajaopiskelijat voivat tutkimuksen avulla pohtia sitä, kuinka vahva asema on omaan taitoihin liittyvällä luottamuksella ja uskolla.

Huomattava on myös, että liikunnanopetuksen kasvatukselliseen tai sosiaaliseen päämäärään liittyneet kyvyt nähtiin vahvuutena. Voidaan todeta, että tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat luottavat kykyihinsä toteuttaa innostavaa ja oppilasta arvostavaa liikunnanopetusta, mikä on merkittävää liikunnanopetuksen valtakunnallisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2004, 2014). Huomioitava on myös se tosiasia, että vain osa opiskelijoista koki olevansa pystyviä motoristen taitojen ja lajitaitojen opetukseen. Koululiikunnalla on myös taitopainotteisia tavoitteita (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2004), joten huomion arvoista on, että niiden saavuttamiseksi tulisi koulutuksen tarjota opiskelijoille lisää valmiuksia.

Tutkimukseni rajoitteena voidaan pitää tutkittavien henkilöiden määrää. Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä laajaan joukkoon, vaan tutkimus antaa suunta- viivoja vain paikallisella tasolla. Tutkimukseni ei anna erityisen merkittävää tietoa kansallisella tai kansainvälisellä tasolla. Lisäksi Jyväskylän yliopisto on vuoden 2015 alusta lähtien siirtynyt noudattamaan uutta opetussuunnitelmaa (ks. Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmat 2014-17), jossa esimerkiksi liikunnan opintojen tavoitteet ja sisällöt ovat hieman erilaiset. Niinpä ennen uusia tutkimuksia ei voida tietää, onko koulutuk-

seen tällä hetkellä tehty tarvittavia muutoksia. Tutkimus kuvaa vain pienen opiskelijajoukon kokemuksia henkilökohtaisesti koetusta pystyvyydestä sekä opintojen riittävydestä. Myös valtakunnallisella tasolla siirrytään vuoden 2016 aikana ja jälkeen uuteen opetussuunnitelmaan (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2014), jossa liikunnanopetuksen tavoitteet ovat hieman erilaiset. Niinpä jatkossa liikunnanopetuksen tavoitteita tulee tarkastella uuden opetussuunnitelman mukaisesti.

Tutkimuksen avulla ei ole mahdollista tarkastella esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, eroavatko naisten ja miesten pystyvyyden kokemukset sekä koetut tiedot ja taidot merkittävästi toisistaan. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella sukupuolten välisiä käsityksiä yliopiston liikunnan opinnoista. Toiseksi tämän tutkimuksen jälkeen oleellista olisi kysyä myös koulutuksen järjestäjien käsityksiä luokanopettajakoulutuksen liikunnan opintojen riittävydestä ja sisällöistä. Resursseja ei voida kasvattaa, jos sille ei ole tarpeeksi perusteluja. Ehdottomasti laajemmassa mittakaavassa tulisi tutkia myös sitä, miten ennen koulutusta muodostuneet kokemukset ja muut ympäristötekijät vaikuttavat pystyvyysskuvan muotoutumiseen luokanopettajaopiskelijoilla. Näin saataisiin tarkempaa tietoa luokanopettajakoulutuksen liikunnan opintojen kehitykseen erityisesti niiden henkilöiden osalta, jotka juuri koulutukselta tarvitsevat puuttuvat tiedot ja taidot. Lisäksi voitaisiin tarkastella, pitäisikö koulutuksen aikana järjestää mahdollisuus vapaaehtoisein syventäviin ja tiettyihin lajitaitoihin valmistaviin liikunnan opintoihin sivuainekokonaisuuksien lisäksi. Samankaltaista tutkimusta voisi laajentaa myös muiden taito- ja taideaineiden alueille sekä jatkaa liikunnanopetukseen liittyen laajemmalla tutkimusjoukolla esimerkiksi kvantitatiivisin menetelmin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa: V. S. Ramachandran (toim.) *Encyclopedia of human behavior*, (4). New York: Academic Press, 71–81.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa: A. Bandura (toim.) *Self-efficacy on Changing Societies*. 1995. Cambridge University Press, 1–45.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Barros, M.A., Laburu, C.E. & Ramos da Silva, F. 2010. An instrument for measuring self-efficacy beliefs of secondary school physics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 3129–3133.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. 2003. Academic Self-Concept and Self-efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review* 15 (1), 1–40.
- Buns, M. 2010. *Environmental Support and Physical Education Teacher Self-Efficacy: A test of Social Cognitive Theory*. Iowa State University.
- Capel, S. 2005. *Teachers, Teaching and Pedagogy in Physical Education*. Teoksessa: K. Green & K. Hardman (toim.) *Physical Education: Essential issues*. London: SAGE Publications Ltd, 111–128.
- Chase, M.A., Lirgg, C.D & Carson, R.L. 2001. Development of the physical education teacher efficacy scale: Evaluation of reliability, concurrent and construct validity. American Association of Health, Physical Education, Recreation, and Dance Conference, Cincinnati, OH.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Feltz, D.L., Short, S.E. & Sullivan, P.J. 2008. *Self-Efficacy in Sport. Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches*. United States of America: Human Kinetics.
- Flyktman, P. 2008. Opettajan minäpystyvyys ja erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan kohtaaminen. Erityispedagogiikan Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Forss, M. 2008. Luokanopettajien kokemukset omasta aineenhallinnasta liikunnanopetuksessa. Käyttätymistieteiden Pro Gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. 2002. *Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults*. New York: McGraw-Hill.
- Gibbs, C. 2002. *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. England: University of Exeter.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm> Viitattu: 17.12.2014
- Gibbs, C. 2003. *Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action*. Auckland: University of Technology.
<http://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/520/390> Viitattu: 09.01.2015

- Gibson, S. & Dembo, M.H. 1984. Teacher Efficacy: A construct Validation. *Journal of Educational Psychology* 4, 569–582.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. 1985. Teacher's Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*. 86 (2), 173–182.
- Grout, H. & Long, G. 2009. Planning teaching activities to increase pupils' learning. Teoksessa: H, Grout. & G, Long. (toim.) *Improving Teaching and Learning in Physical Education*. New York: The McGraw-Hill Companies, 1–19.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen – Yhdeksäsluokkalaisten mielipiteitä liikunnanopetuksen mieluisuudesta ja sekaryhmäopteuksesta. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset 2011: 11. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy, 249–258.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ilmanen, K. 2013. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa: T, Jaakkola, J, Liukkonen. & A, Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2013. Juva: Bookwell Oy, 48–61.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa: T, Jaakkola, J, Liukkonen. & A, Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2010. Juva: Bookwell Oy.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa: T, Jaakkola, J, Liukkonen. & A, Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2013. Juva: Bookwell Oy, 315–329.
- Kari, J. & Heikkinen, L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa: J, Kari, P, Moilanen. & P, Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos, 41–60.
- Kinnunen, A. & Kohonen, L. 2008. Musiikin ja liikunnan oppilasarviointiluokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä. *Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma*. Tampereen yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (Opepro) selvitys 14. Opetushallitus 2000. Helsinki: Hakapaino Oy, 1–204.
<http://ohopop.files.wordpress.com/2008/10/oeprow14.pdf> Viitattu: 16.12.2014.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J, Aaltola & R, Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 70–85.
- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. 2010. Effects on Teachers's Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*. 2010, 102 (3), 741–756.
- Kleinsasser, R.C. 2014. Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 44, 168–179.
- Korpinen, E. 1987. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 13. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä 2. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos.

- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa: Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan, kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Kirjapaino Sisäsuomi Oy, 141–154.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Puheviestinnän vuosikirja. 2009. Jyväskylä: Prologos ry.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson. & T, Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2007. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 15–30.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson. & T, Huovinen (2007) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 41–63.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: T, Aaltola. & R, Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lirgg, C. 2006. Social Psychology and Physical Education. Teoksessa: D, Kirk, D, Macdonald. & M, O`Sullivan (toim.) Handbook of Physical Education. London: Publishing company: SAGE Publications Ltd, 141–163.
- Malinauskas, R. & Stankevicius, Z. 2013. Expression of career self-efficacy of students enrolled in university physical education and sports study programmes. *Lietuva: Sportas 1* (88), 32–39.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, Jiacheng., Nel, M. & Nel, N. 2013. Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education* 33, 34–44.
- Martin, J. & Kulinna, P. 2003. The development of a physical education teachers` physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 219–232.
- Martin, J.J., Hogdes Kulinna, p., Eklund, R.C. & Reed, B. 2001. Determinants of Teachers` Intentions to Teach Physically Active Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education* 20, 129–143.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa: J, Kari, P, Moilanen. & P, Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos, 61–80.
- Moilanen, P. 2005. Opettaja kasvattajana. Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin. Opettajakoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: T, Aaltola. & R, Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching Physical Education. New York: Macmillan College Publishing Company.

- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R. & Cloes, M. 2013. Emotional Intelligence and Self-Efficacy Among Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 2013 32, 342–354.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nieminen, S. Liikuttaako arviointi? 2012. Opettajien näkökulmia liikunnan oppilasarviointiin. Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Nortunen, M. 2009. Luokanopettaja liikunnanopettajana – luokanopettajien liikuntapedagogiset ja liikuntadidaktiset taidot. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen Pro Gradu -tutkielma.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2010. Liikunnan opetusprosessin ABC. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Nurmi, T., Rekiaro, T. & Rekiaro, P. 1997. Sivistyssanakirja. Jyväskylä, Helsinki: Gummerus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2010-14. Jyväskylän yliopisto.
https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13. Viitattu: 01.12.2014
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014-17. Jyväskylän yliopisto.
<https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014-2017/OKL-OPS-2014-17/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet>. Viitattu: 25.11.2014.
- Opetushallitus. 2009. Opetushallituksen muistio 1 (4): Liikunta/peruskoulu.
http://www.oph.fi/download/116471_Liikunta_Muistio_tuntijakotyoryhmalle.pdf
Viitattu: 06.11.2014.
- Opetushallitus. 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> Viitattu: 10.11.2014.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Viitattu: 10.11.2014.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu: 03.01.2015.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Yliopistopaino.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
http://www.oph.fi/download/131648_Liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf Viitattu 27.11.2014.
- Pajares, F. 2005. Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. Teoksessa: T, Urdan. & F, Pajares (toim.) Self-efficacy Beliefs of Adolescents. 2005. IAP. Information Age Publishing, Inc.
- Pajares, F. 2002. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Viitattu 15.12.2014. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Partanen, A. 2011. Kyllä minä tästä selviän. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, S. 2001. Opettajankoulutuksen merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Osaraportti 2: Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten valmiuksien itsearviointi neljän opettajankoulutusvuoden aikana. Jyväskylän yliopisto.
- Perry, W. 1970. Formal of intellectual and ethical development during the college years. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rovegno, I. & Dolly, J.P. 2006. Constructivist Perspectives on Learning. Teoksessa: K, Kirk, D, MacDonald. & M, O`Sullivan (toim.) Handbook of Physical Education. London: SAGE Publications Ltd, 242–262.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. 2005. Competence Perceptions and Academic Functioning. Teoksessa: A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) 2002. Handbook of competence and motivation. London: Guilford Press, 85–105.
- Schunk, D. & Pajares, F. 2008. Self-Efficacy Theory. Teoksessa: K, Wentzel. & A, Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 35–53.
- Schwarzer, R. & Fuchs, R. 1995. Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. Teoksessa: A, Bandura (toim.) Self-efficacy on Changing Societies. 1995. Cambridge University Press, 259–288.
- Selman, R.L. 1980. The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.
- Shulman, L.S. 1986. Those Who Understand: knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher 15 (2), 4–14.
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. 2007. Motivatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. Liikunta & Tiede 44 (1), 45–51.
- Soodak, L.C., Podell, D. & Lehman, L. 1998. Teacher, student and school attributes as predictors of teacher`s responsion to inclusion. The Journal of Special Education 31 (4), 480–497.
- Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2013. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa: T, Jaakkola, J, Liukkonen. & A, Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2013. Juva: Bookwell Oy, 482–496.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education 17 (2001), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.A. 1998. Teacher Efficacy: It`s Meaning and Measure. Review of Educational Research. 68 (2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A. 2006. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education 23 (2007), 944–956.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Livonia Print.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-810-2/urn_isbn_952-458-810-2.pdf Viitattu: 17.12.2014.
- Virkkunen, A. 2011. Liikunnanopettaja sosio-eettisenä kasvattajana. Tutkimuksia 322. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

- Väättäinen, O. 2014. Musiikin sivuaineopinnot opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma.
- Winsley, R. & Armstrong, N. 2005. Physical activity, Physical Fitness, Health and Young People. Teoksessa: K, Green. & K, Hardman (toim.) *Physical Education: Essential Issues*. 2005. London: SAGE Publications Ltd, 65–78.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H.A. 2005. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. Teoksessa: T, Urdan. & F, Pajares (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. IAP. Information Age Publishing, Inc, 117–138.
- Woolfolk, A. 2010. *Educational Psychology*. New Jersey: Pearson Education International.
- Wulf, G. 2007. *Attention and motor skill learning*. United States: Human Kinetics.
- Yli-Piipari, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2009. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8. luokalle. *Liikunta & Tiede* 46 (6), 61–67.
- Yrjönsuuri, Y. 1987. Luokanopettajan taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 111.
- Zimmerman, B.J. 1995. Self-efficacy and educational development. Teoksessa: A, Bandura (toim.) *Self-efficacy in changing societies*. 1995. New York: Cambridge University Press, 202–231.

LIITTEET

Liite 1.

Haastattelurunko

1. Millainen suhde sinulla on liikuntaan elämässäsi?
2. Kerro yleisesti omista 1) asenteistasi ja 2) valmiuksistasi liikunnanopetuksessa.
 - vahvuudet
 - heikkoudet
3. Millaisia asioita koet vaikeana? *Jatkokysymys:* Miten toimit kertomissasi haastavissa tilanteissa?
4. Mitä koet oppineesi liikunnanopetuksesta koulutuksen aikana? Millaisia asioita olisit halunnut oppia lisää?
5. Koetko olevasi hyvä liikunnanopettaja? Miksi/miksi et?
6. Kerro omista kyvyistäsi 1) suunnitella 2) toteuttaa 3) arvioida liikunnanopetuksessa. Mikä näistä osa-alueista tuntuu vaikeimmalta? Miksi?
7. Millaisia ajatuksia ja tunteita sinulle herää, kun mietit itseäsi liikunnanopettajana ja roolimallina oppilaillesi?
8. Koetko saaneesi riittävästi valmiuksia liikunnanopetukseen koulutuksen aikana? Miksi/miksi et?
 - aineenhallinnalliset valmiudet
 - pedagogiset valmiudet

OKL:n opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan POMI ILLI -kurssin suoritettuaan ”opettajaopiskelijan tiedot ja taidot ovat riittävät toteuttamaan alakoulun liikunnanopetusta. Opiskelijan odotetaan käsittävän motoriikan ja sen oppimisen alkeet, osaavan tunnistaa liikunnassa esille tulevia oppimisen vaikeuksia sekä tietävän liikunnan merkitys oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen aikaansaannissa.”

9. Millaisia ajatuksia edellä mainitut tavoitteet herättävät?

Liite 2.

HAASTATELTAVAN ESITIEDOT

Sukupuoli: _____

Liikunnanopintojen määrä:

Pom-opinnot (5op)

Lyhyt sivuaine (25op)

Pitkä sivuaine (60op)

Sähköpostiosoite: _____

Puhelinnumero: _____

Haastattelussa antamiasi vastauksia käytetään vain Pro Gradu -tutkielmassani. Vastauksiasi ja yhteystietojasi käytetään vain anonymisti ja ainoastaan tässä tutkimuslupalomakkeessa. Antamasi tiedot ovat luottamuksellisia.

Saako haastattelun aineistoa ja antamiasi vastauksia käyttää Pro Gradu -tutkielmassa?

Alleviivaa vaihtoehto.

Kyllä.

Ei.