

**LIKUNTAPEDAGOGIIKAN OPISKELIJOIDEN MINÄPYSTYVYYS LIKUNNAN
OPETUKSEN OSA-ALUEILLA JA ERI LIKUNTAYMPÄRISTÖISSÄ**

Pia Haarma & Iida Kokko

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

TIIVISTELMÄ

Haarma, P. & Kokko, I. (2023). Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys liikunnan opetuksen osa-alueilla ja eri liikuntaympäristöissä. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 72 s, 4 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten liikuntapedagogiikan opiskelijat kokevat minäpystyvyytensä liikunnan opetuksen osa-alueilla ja eri liikuntaympäristöissä. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, onko liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyydessä eroja opintojen eri vaiheissa, ja onko liikunnan opetuksen osa-alueiden tai eri liikuntaympäristöjen minäpystyvyyksien välillä keskinäisiä yhteyksiä.

Tutkimuksen kohderyhmä muodostui Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan liikuntapedagogiikan opiskelijoista, jotka olivat aloittaneet opintonsa vuosien 2018–2022 välillä (N=221). Tutkimus oli osa liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden opetusvalmiuksia ja osaamisen kehittymistä koskevaa tutkimusta. Tutkimus toteutettiin sähköisellä opiskelijan osaaminen ja valmiudet -kyselylomakkeella syksyllä 2022 liikuntapedagogiikan opintojen yhteydessä. Tutkimuskysely muodostui 44 väittämästä, joissa opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, miten luottavaisia he olivat kyvyistään suoriutua erilaisista liikunnan opettamiseen liittyvistä tehtävistä. Väittämiin vastattiin asteikolla 1–10. Tutkimuksen vastausprosentiksi muodostui 80,7 %. Tutkimusaineistoa analysoitiin kvantitatiivisesti yksisuuntaisella varianssianalyysillä sekä Pearsonin korrelaatiokertoimella. Aineiston kuvaamiseen käytettiin lisäksi frekvenssejä, keskiarvoja, keskihajontaa sekä prosenttijakaumia. Tutkimuksen luotettavuutta tutkittiin Cronbachin alfa -kertoimella.

Tutkimustuloksemme osoittivat, että opiskelijoiden minäpystyvyys oli korkein teknologian hyödyntämisen sekä oppilaiden taitotason huomioimisen osa-alueilla. Matalimmaksi minäpystyvyys koettiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa sekä arvioinnissa. Voimakkaimmat keskinäiset yhteydet löytyivät taitotason huomioimisen ja ohjeiden annon, sekä tieteellisen tiedon ja sisällön hallinnan kesken. Eri liikuntaympäristöistä minäpystyvyys koettiin korkeimmaksi vapaa-ajan pelien sekä palloilun opettamisessa, ja matalimmaksi erilaisten tanssien ja rytmiliikunnan opettamisessa. Ainoastaan rytmiliikunnan ja erilaisten tanssien välinen yhteys oli voimakas. Lisäksi uinti ja vesiturvallisuus oli liikuntaympäristöistä ainoa, joka oli kohtalaisesti yhteydessä kaikkien ympäristöjen kanssa. Korkeimmaksi minäpystyvyytensä liikunnan opetuksen osa-alueilla sekä eri liikuntaympäristöissä kokivat lähes aina kolmannen tai neljännen vuosikurssin opiskelijat, ja matalimmaksi puolestaan ensimmäisen tai toisen vuosikurssin opiskelijat.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että liikunnanopettajakoulutukseen voisi lisätä arviointitaitojen kehittämistä sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyviä sisältöjä. Lisäksi koulutuksessa voisi olla enemmän rytmiliikunnan ja erilaisten tanssien sisältöjä sekä opetusharjoitteluita. Opetusharjoittelut ovat tutkimusten mukaan tärkeässä asemassa tulevien liikunnanopettajien minäpystyvyyden kehittymiselle liikunnanopetuksessa.

Asiasanat: liikuntapedagogiikka, liikuntapedagogiikan opiskelija, minäpystyvyys, liikunnanopetuksen osa-alue, liikuntaympäristö, liikunnanopettajaksi kehittyminen

ABSTRACT

Haarma, P. & Kokko, I. 2023. Pre-service physical education teachers' self-efficacy in the subareas of teaching physical education and the different physical exercise environments. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 72 pp, 4 appendices.

The purpose of this study was to examine how pre-service PE teachers experience self-efficacy in the subareas of teaching PE and the different physical exercise environments. Furthermore, the purpose was to find differences in the self-efficacy of pre-service PE teachers during the different phases of their studies and whether correlations exist between the subareas of teaching PE or the different physical exercise environments.

The target group of this study consisted of students from Jyväskylä University's faculty of Sport and Health Sciences who began their studies during 2018-2022 (N=221). This study was a part of the Sport and Health Sciences faculty's research on its students' teaching readiness and competence development. The study was conducted through an electronic questionnaire on the students' teaching readiness and competence during the fall studies of 2022. The questionnaire consisted of 44 claims, where the students were asked to assess how confident they were of their skills in performing teaching PE related tasks. The claims had an answer scale of 1–10. The overall response rate was 80.7 %. The research material was analyzed quantitatively through a one-way variance analysis and the Pearson's correlation coefficient. Additional analysis on the material utilized frequencies, averages, standard deviation and percentage distributions. The reliability of the research material was examined with the Cronbach alfa coefficient.

The results of our study suggested that the students' self-efficacy was at its highest in the subareas of using technology and accommodating skill level differences between pupils. The lowest self-efficacy was experienced in teaching students with special needs and assessment. The strongest correlations were between accommodating skill level differences and instruction, and between PE content knowledge and applying scientific knowledge in teaching PE. The self-efficacy of the different physical exercise environments was the strongest in teaching leisurely games and ball games, whereas the weakest self-efficacy was in teaching different dances and rhythmic exercise. The only strong correlation was between rhythmic exercise and different dances. Additionally, teaching swimming and water related safety was the only environment which had a moderate correlation to all other environments. The highest self-efficacy in the subareas of teaching PE and in the different physical exercise environments were almost always experienced by students in their third or fourth year of their studies, whereas the weakest by students in their first or second year.

According to the results of our study, the subareas of assessment and teaching students with special needs could be developed further in the pre-service physical education curriculum. Furthermore, it could be beneficial to incorporate more content for rhythmic exercise, different dances and teaching apprenticeships. Other research has demonstrated that teaching apprenticeships play an important role in the self-efficacy development of future PE teachers.

Key words: physical education, pre-service physical education teacher, self-efficacy, subarea of teaching physical education, physical exercise environments, becoming a physical education teacher

KÄYTETYT LYHENTEET

LIITU	Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa -tutkimuksia
NASPE	National Association for Sport and Physical Education
PE	Physical-Education
PETES	Physical Education Teaching Efficacy Scale
SVT	Suomen virallinen tilasto
WHO	World Health Organization, Maailman terveysjärjestö

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN JA LIKUNNANOPETUKSEN MÄÄRITTELYÄ	3
2.1 Liikuntapedagogiikka	3
2.2 Liikunnanopetus	4
2.2.1 Liikunnanopetuksen tavoitteet	5
2.2.2 Kasvattaminen liikuntaan ja liikunnan avulla	7
3 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN KOULUTUS	9
3.1 Liikunnanopettajan pätevyys	9
3.2 Liikuntapedagogiikan koulutuksen tavoitteet ja sisältö	10
3.2.1 Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma	11
3.2.2 Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma	12
3.3 Liikunnanopettajien muuttunut työnkuva ja koulutuksesta saadut valmiudet	13
4 LIKUNNANOPETTAJAOPISKELIJAN MINÄPYSTYVYYS	16
4.1 Minäpystyvyyden määrittelyä	16
4.2 Opettajan minäpystyvyys	18
4.2.1 Minäpystyvyyden yhteys opetukseen	20
4.2.2 Minäpystyvyyden yhteys oppilaisiin	22
4.3 Aiempaa tutkimusta opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä	23
4.3.1 Minäpystyvyys liikunnan opetuksen osa-alueilla	23
4.3.2 Minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä	27
5 LIKUNNANOPETTAJAKSI KASVAMINEN JA KEHITTYMINEN	32
5.1 Opettajuuden kehittyminen	32
5.2 Opetustaitojen kehittyminen	35

6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	37
7	TUTKIMUSMENETELMÄT	39
7.1	Kohderyhmä ja aineiston keruu	39
7.2	Tutkimuksen mittari	40
7.3	Aineiston analysointimenetelmät	42
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	43
7.4.1	Reliabiliteetti	45
7.4.2	Validiteetti.....	46
8	TUTKIMUSTULOKSET.....	47
8.1	Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla.....	47
8.2	Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäiset yhteydet liikunnan opettamisen osa-alueilla.....	48
8.3	Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla opintojen eri vaiheessa.....	48
8.4	Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä ..	52
8.5	Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäiset yhteydet eri liikuntaympäristöissä	53
8.6	Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä opintojen eri vaiheessa	56
9	POHDINTA.....	62
9.1	Minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla	62
9.2	Minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla opintojen eri vaiheessa	64
9.3	Minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä	65
9.4	Minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä opintojen eri vaiheessa	67
9.5	Johtopäätökset	68
9.6	Tutkimuksen rajoitukset	70

9.7 Jatkotutkimusehdotukset.....	71
LÄHTEET	73
LIITTEET	
Liite 1: Tutkimuskysely	
Liite 2: Liikuntapedagogiikan kandidaatti tutkinnon ohjeellinen ajoitussuositus 2020–2022	
Liite 3: Liikuntapedagogiikan maisteri tutkinnon ohjeellinen ajoitussuositus 2020–2022	
Liite 4: Liikuntapedagogiikan syventävien opintojen valinnaiset opintojaksot	

1 JOHDANTO

Kouluilla on suuri merkitys lasten ja nuorten terveyden edistäjänä sekä päivittäisen fyysisen aktiivisuuden mahdollistajana (WHO 2004, 9), sillä oppivelvollisuuden myötä peruskoulun liikunnanopetus tavoittaa jokaisen Suomessa asuvan lapsen ja nuoren (Opetushallitus 2022c). Kaikkien luokka-asteiden ammattitaitoiset liikunnanopettajat ovat edellytys sille, että koululiikunnan mahdollisuuksia voidaan hyödyntää lasten ja nuorten hyväksi mahdollisimman tehokkaasti (Heikinaro-Johansson ym. 2009b). Koulun ja koululiikunnan rooli lasten ja nuorten liikkumisen edistäjinä on vuosien saatossa noussut yhä merkittävämmäksi erityisesti lasten vähäisen liikkumisen myötä. Esimerkiksi vuoden 2022 LIITU tutkimuksen mukaan 15-vuotiaista nuorista noin 25 % harrasti omaehtoista liikuntaa harvemmin kuin kerran viikossa. Lisäksi vain joka viides 15-vuotias nuori saavutti liikuntasuosituksen (Kokko & Martin 2023, 16–21). Jos liikunnanopettajat saavat oppilaat innostumaan ja motivoitumaan liikkumiseen sekä fyysisesti aktiiviseen elämäntapaan, on huomattavasti todennäköisempää, että lapsi tai nuori liikkuu omaehtoisesti myös myöhemmin elämässään (Jenkin ym. 2017; Telama ym. 2014). Elämän mittainen liikkuminen on positiivisesti yhteydessä yksilön terveyteen, joka puolestaan lisää koko yhteisön hyvinvointia.

Liikunnanopettajan minäpystyvyys opettaa liikuntaa nousee tärkeäksi tekijäksi oppilaiden motivoimisessa ja liikuntataitojen oppimisessa (Armor ym. 1976, 24–35; Barni ym. 2019; Lazarides ym. 2018; Zee & Koomen 2016). Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön käsityksiä ja uskomuksia omista kyvyistä organisoida ja toteuttaa toimintatapoja, joita tarvitaan tiettyjen saavutusten aikaansaamiseksi (Bandura, 1997, 3–7). Opettajan minäpystyvyys voidaan selittää tarkemmin opettajan omiksi uskomuksiksi kyvyistään suunnitella, organisoida ja toteuttaa opetustavoitteiden mukaista opetusta (Lauremann & König 2016; Skaalvik & Skaalvik 2007; Tschannen-Moran ym. 1998). Opettajan minäpystyvyys on positiivisesti yhteydessä hänen omaan hyvinvointiinsa, työssä viihtymiseensä sekä opetuksen laatuun (Holzberger ym. 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Zee & Koomen 2016). Liikunnanopettajien minäpystyvyys on siis yhteydessä myös siihen, miten opetushallituksen valtakunnalliset opetussuunnitelma määräykset toteutuvat liikunnan opetuksessa.

Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta on ainoa tiedekunta Suomessa, jossa voi opiskella liikuntapedagogiikkaa. Näin ollen valtaosa Suomen liikunnanopettajista valmistuu

liikuntapedagogiikan maisteriksi Jyväskylän yliopistosta. (Jyväskylän yliopisto 2022b) Liikuntapedagogiikalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, jossa liikuntaa tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta (Jaakkola ym. 2017, 12–13). Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden eli toisin sanoen liikunnanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen kohdistuva tutkimus on ollut maailmalla melko vähäistä (Choi ym. 2021; Hand 2014; Hovey, ym. 2020; Jovanović ym. 2014; Milosis ym. 2020). Suomalaista tutkimusta liikunnanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä ei vielä ole. Liikunnanopettajaopiskelijoiden osaamista on kuitenkin tutkittu myös minäpystyvyyden lähikäsitteiden, kuten koettujen opetustaitojen tai -pätevyyksien kautta, niin Suomessa kuin muualla maailmalla (Dillon ym. 2020; Johansson ym. 2009; Nieminen & Varstala 2004; Sloan 2007). Opiskelijoiden sekä valmistuneiden liikunnanopettajien osaamista minäpystyvyyden näkökulmasta olisi tärkeää tutkia lisää, jotta liikuntapedagogiikan koulutusta osattaisiin kehittää mahdollisimman paljon liikunnanopettajien todellista työnkuvaa vastaavaksi.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opetuksen osa-alueilla ja eri liikuntaympäristöissä. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan opiskelijat, jotka ovat aloittaneet opintonsa vuosien 2018–2022 välillä. Tämän tutkimuksen aineisto on osa opiskelijan valmiudet ja osaaminen -projektia, joka jatkuu pitkittäistutkimuksena ainakin vuoteen 2029 asti. Vuoden 2024 syksyllä Jyväskylän yliopistolle tulee voimaan uusi opetussuunnitelma, jonka kehittämiseen tämä tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa.

2 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN JA LIIKUNNANOPETUKSEN MÄÄRITTELYÄ

Tässä luvussa käsittelemme pro gradu -tutkielmamme osalta kahta keskeistä käsitettä; *liikuntapedagogiikkaa* ja *liikunnanopetusta*. Koska tutkimuksemme tavoitteena on selvittää liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opettamisessa, on perusteltua avata ensin liikuntapedagogiikan käsitettä. Liikuntapedagogiikan rinnalla on oleellista määritellä myös liikunnanopetusta, sillä liikuntapedagogiikan koulutuksen keskeisimpänä tavoitteena on kehittää opiskelijoiden valmiuksia nimenomaan liikunnan opettamisessa (Jyväskylän yliopisto 2022a). Liikunnanopetusta käsittelevän luvun yhteydessä avaamme tarkemmin myös liikunnanopetuksen tavoitteita sekä käsitteitä *kasvattaminen liikuntaan* ja *liikunnan avulla kasvattaminen*, jotka ovat sekä liikuntapedagogiikan, että liikunnanopetuksen tärkeimpiä tehtäviä (Jaakkola ym. 2017, 14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148). Tässä pro gradu -tutkielmassa käsittelemme liikunnanopetusta yleisellä tasolla perusopetuksen näkökulmasta, sillä tutkimuskysymystemme valossa ei ole tarvetta rajata liikunnanopetusta kohdistumaan millekään tietylle luokka-asteelle.

2.1 Liikuntapedagogiikka

Liikuntapedagogiikassa yhdistyy kaksi asiaa; liikunta ja pedagogiikka. Liikunta on hyvin monimuotoinen käsite, jonka WHO (2022) määrittelee tarkoitukselliseksi lihasvoimin tuotetuksi fyysiseksi aktiivisuudeksi, joka aikaansaa energiankulutusta. Pedagogiikan käsite on puolestaan lähtöisin kreikan kielestä, jossa se on tarkoittanut lapsen tai pojan ohjaamista tai valvontaa koulussa (Watkins & Mortimore 1999, luku 1). Paulsen (1930, 9) on määritellyt pedagogiikan ytimekkäästi lasten kasvatukseksi. Myöhemmin pedagogiikka on määritelty henkilön, esimerkiksi opettajan, tietoiseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on toisen henkilön oppiminen (Watkins & Mortimore 1999, luku 1). Käytännössä pedagogiikka tarkoittaa yleistä käsitystä siitä, miten kasvatus tai opetus tulisi järjestää. Paulsenin (1930, 9–10) sekä Jaakkolan ym. (2017, 12–13) mukaan pedagogiikassa yhdistyvät sekä teoreettisuus, että käytännöllisyys. Liikuntapedagogiikka voidaan siis määritellä toiminnaksi, jossa liikuntaa tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta (Jaakkola ym. 2017, 12–13).

Liikuntapedagogiikkaa on mukana kaikessa organisoidussa liikunnassa, kuten päiväkotien liikuntahetkillä, koulujen liikuntatunneilla sekä seurojen järjestämissä liikuntaharrastuksissa.

Lasten kasvun ja kehityksen näkökulmasta tärkein liikuntapedagogista kasvatusta sisältävä konteksti on kuitenkin koti, sillä sieltä lapsi omaksuu liikuntaan liitettyjä arvoja, asenteita ja odotuksia. Liikuntapedagogiikka ei kuitenkaan kohdistu vain lapsiin ja nuoriin, sillä työtä fyysisesti aktiivisen elämäntavan edistämiseksi, joka on yksi liikuntapedagogiikan keskeisimmistä tavoitteista, tehdään myös aikuisten ja ikääntyneiden parissa. (Jaakkola ym. 2017, 12–13) Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme liikuntapedagogiikka kuitenkin koulujen liikunnanopetuksen näkökulmasta, jolloin sen kohteena ovat lapset ja nuoret. Koulujen organisoidusta liikuntapedagogiikasta vastaavat pääsääntöisesti liikunnan aineenopettajat, joista suuri osa on kouluttautunut työhönsä opiskelemalla liikuntapedagogiikkaa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa (Jyväskylän yliopisto 2022e; Opetushallitus 2020, 9).

Liikuntapedagogiikka voidaan määritellä myös liikuntakasvatusta ja liikunnanopetusta tutkivaksi tieteenalaksi. Liikuntapedagogiikka on tieteenalana hyvin monitieteinen, sillä siihen ovat vahvasti yhteydessä liikunta- ja kasvatustieteiden lisäksi muun muassa psykologia, sosiaalipsykologia, sosiologia, filosofia sekä historia. (Laakso 2007, 16–18) Liikuntapedagogiikan tutkimuksilla pyritään löytämään vastauksia kysymyksiin, miten liikuntaa opitaan ja opetetaan, miten liikuntaan kasvatetaan ja miten liikunta kasvattaa (Jaakkola ym. 2017, 10). Muita liikuntapedagogiikan tutkimusaiheita ovat muun muassa liikunta- ja terveyskäyttämiseen vaikuttavat tekijät, liikuntaharrastukset, liikuntamotivaatio, taidon oppiminen, liikunnanopettajakoulutuksen kehittäminen sekä lasten ja nuorten fyysinen aktiivisuus ja toimintakyky (Jyväskylän yliopisto 2022e; Jyväskylän yliopisto 2022a).

2.2 Liikunnanopetus

Liikunnanopetuksella tarkoitetaan kouluissa järjestettävää, opetussuunnitelman mukaista tavoitteellista oppiainetta. Liikuntaa oppiaineena kuvastavat hyvin toiminnallisuus, virikkeellisyys sekä kokonaisvaltaisuus. Liikunnanopetuksesta voidaan yleisesti käyttää myös nimitystä koululiikunta. (Jaakkola ym. 2017, 17) Peruskoulun liikunnanopetus on kaikille pakollinen oppiaine, jota opetetaan vuosiluokilla 1–9 yhteensä 20 vuosiviikkotuntia. Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa 38:aa oppituntia. (Koivula ym. 2017, 265) Liikunnanopetuksen vähimmäistuntimääristä päättää valtioneuvosto (Valtioneuvoston asetus 422/2012), mutta tuntimäärät voivat kuitenkin vaihdella oppilaiden iän sekä oppilaitoksen mukaan (Jaakkola ym.

2017, 17), sillä oppilaitokset saavat itse päättää tarjoamistaan valinnaisista oppiaineista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 95). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 148–437) ohjaavat liikunnanopetuksen järjestämistä määrittämällä oppiaineelle sen tehtävät, tavoitteet, sisältöalueet sekä arviointikriteerit. Liikunnan opettamisesta vastaavat alakouluissa pääsääntöisesti luokanopettajat ja yläkouluissa liikunnanopettajat (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 505–534). Seuraavassa luvussa syvennymme tarkemmin liikunnanopetuksen tavoitteisiin, jotka toimivat samalla suuntaviivoina käytännön opetustyölle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9) ja sitä kautta myös liikunnanopettajakoulutukselle.

2.2.1 Liikunnanopetuksen tavoitteet

Suomessa peruskoulujen opetus ja sen tavoitteet perustuvat aina valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Valtakunnallisen opetussuunnitelman tarkoituksena on tukea käytännön opetustyötä sekä varmistaa tasa-arvoisen ja laadukkaan opetuksen toteutuminen. Yhteisellä opetussuunnitelmalla pyritään lisäksi luomaan mahdollisimman hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Opetussuunnitelmassa on määritelty perusopetukselle sekä yleiset, että oppiainekohtaiset tavoitteet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9)

Perusopetuksessa liikunnanopetuksen keskeisimpänä tavoitteena on oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen fyysisistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä edistäen (Opetushallitus 2022b). Kun oppilaiden toimintakyvyn ulottuvuudet huomioidaan liikunnanopetuksessa monipuolisesti, auttaa se kehittämään oppilaiden itseluottamusta sekä kykyä selviytyä erilaisista arkielämän toiminnoista. Lisäksi se luo tärkeää pohjaa liikunnasta nauttimiselle. (Koivula ym. 2017, 264) Liikunnanopetuksen tavoitteena on myös tukea oppilaiden myönteistä suhtautumista omaan kehoon (Opetushallitus 2022b). Omaan kehoon tutustuminen, sen arvokkaaksi kokeminen sekä erilaiset kehollisen ilmaisun kokemukset turvallisessa ilmapiirissä tukevat myönteistä ihmisenä kasvua (Opetushallitus 2022a). Liikunnanopetuksen tavoitteisiin kuuluu lisäksi positiivisten kokemusten mahdollistaminen liikuntatunneilla sekä liikunnallisen elämäntavan tukeminen (Opetushallitus 2022b). Koska etenkin nuorimmat oppilaat voivat kokea liikkumiseen liittyvät pitkän aikavälin positiiviset seuraukset kovin etäisinä, ovat yksittäisten liikuntatuntien myönteiset kokemukset tärkeässä

roolissa (Opetushallitus 2022a). Myös tutkimusten valossa oppilaiden kokemuksiin liikunnanopetuksesta kannattaa panostaa, sillä myönteisillä koululiikunta kokemuksilla on todettu olevan positiivinen yhteys aikuisiän liikkumiseen (Heikinaro-Johansson ym. 2009a; Koivula ym. 2017, 264; Nupponen & Penttinen 2012, 32–41; Pietilä 2015, 34; Takatalo 2016, 123–128) ja päinvastoin negatiiviset kokemukset tai liikkumiseen pakottaminen ovat heikentäneet motivaatiota liikkua myöhemmin elämässä (Allender ym. 2006; Kestilä ym. 2015; Nupponen ym. 2010, 113–114; Pietilä 2015, 40; Trudeau & Shephard 2005; Vanttaja ym. 2017, 50).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 148, 433) mukaan liikunnanopetuksessa tulisi korostua fyysinen aktiivisuus sekä yhdessä tekeminen. Fyysisen aktiivisuuden kautta oppilaat saavat mahdollisuuden fyysisen toimintakyvyn sekä monipuolisten liikuntataitojen kehittämiseen, jotka puolestaan mahdollistavat liikunnalliseen elämäntapaan kasvamisen sekä arjen fyysisistä tehtävistä suoriutumisen (Jaakkola 2017, 15). Parhaimmillaan liikunnanopetus voi myös tarjota mahdollisuuksia iloon, sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, rentoutumiseen, itsensä kehittämiseen, tunnetaitojen harjoitteluun sekä toisten auttamiseen. Liikunnanopetuksen tavoitteena on lisäksi pyrkiä edistämään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tukea kulttuurista moninaisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148). Nämä ovat tärkeitä tavoitteita, sillä esimerkiksi monet vähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat kohdanneet koululiikunnassa syrjintää (Zacheus 2020) tai ennakkoluuloja sekä oppilaiden, että liikunnanopettajan toimesta (Berg ym. 2020). Siljamäen ja Anttilan (2022) mukaan liikuntapedagogiikan opintoihin sisältyvällä yhdenvertaisuutta käsittelevällä opintojaksolla on kuitenkin onnistuttu laajentamaan liikunnanopettajaopiskelijoiden tietoisuutta kulttuurien moninaisuudesta sekä ymmärrystä aiheen keskeisyydestä liikunnanopetuksessa. Lisäksi tutkimusaiheeseemme liittyen on saatu selville, että mitä korkeampi on liikunnanopettajan minäpystyvyys, sitä tärkeämpänä hän kokee sukupuolten välisen tasa-arvon liikunnanopetuksessa (Gråsten ym. 2022).

Liikunnanopetukselle määriteltyjen tavoitteiden näkökulmasta tarkasteltuna koulujen liikunnanopetus ei siis ole vain oppilaiden fyysisen toimintakyvyn kehittämistä, vaan ennen kaikkea kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin vaikuttamista. Tätä ajatusta vahvistaa Laakso (2007, 20–21), jonka mukaan koulujen liikunnanopetuksen rajatuilla tuntimäärillä ei pystytä juurikaan vaikuttamaan oppilaiden fyysiseen kuntoon. Fyysisestä kuntoa ei voida oppia samalla tavalla kuin

muita koulun oppimistavoitteita, eivätkä liikunnan positiiviset terveys- ja hyvinvointivaikutukset säily kovin pitkään, jos liikkuminen ei ole säännöllistä. Tästä syystä koulujen liikunnanopetuksen yhtenä tärkeimmistä tehtävistä olisi Laakson (2007, 20–21) mukaan kasvattaa oppilaita läpi elämän kattavaan liikunnan harrastamiseen. Myös Koivulan ym. (2017, 273) mukaan koulujen liikunnanopetuksen minimitalo tulisi olla, ettei koululiikunta etäännyttäisi ketään lasta liikunnasta.

Tutkimusten mukaan liikunnanopettajaopiskelijoiden käsitykset liikunnanopetuksen tärkeimmistä tavoitteista ovat keskenään hieman ristiriitaisia. Niemisen ja Salmisen (2010) tutkimuksen mukaan viiden eri maan (Suomi, Ruotsi, Alankomaat, Kreikka ja Japani) liikunnanopettajaopiskelijat kokivat liikunnanopetuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi myönteisen liikunta-asenteen sekä fyysisesti aktiivisen elämäntavan syntymisen, kun taas fyysisen kunnan kehittäminen koettiin tavoitteista vähiten tärkeäksi. Adamakis ja Danian (2020) sekä Adamakis ja Zounhian (2016) tutkimuksissa nousi esiin, että kreikkalaiset liikunnanopettajaopiskelijat kokivat oppiaineen tavoitteista tärkeimmiksi fyysisen aktiivisuuden ja terveyden edistämisen sekä itsensä kehittämisen. Vähiten tärkeäksi koettiin motoristen taitojen kehittäminen. Myös Sofon ym. (2012) yhdysvaltalaisia liikunnanopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa tärkeimmäksi tavoitteeksi koettiin fyysinen aktiivisuus ja terveys. Heidän tutkimuksessaan tärkeiksi tavoitteiksi nousivat myös terveelliset elämäntavat ja motoristen taitojen kehittäminen, ja vähiten tärkeiksi puolestaan kognitiivinen kehittyminen ja psyykkinen hyvinvointi. Samassa tutkimuksessa tutkittiin myös luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikunnanopetuksen tavoitteista. Suurin ero oli, että luokanopettajat arvostivat psyykkistä hyvinvointia selkeästi korkeammalle kuin liikunnanopettajaopiskelijat.

2.2.2 Kasvattaminen liikuntaan ja liikunnan avulla

Liikuntapedagogiikan sekä liikunnanopetuksen tärkeimmät tehtävät ovat kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla (Jaakkola ym. 2017, 14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148). Nämä tavoitteet ovat kulkeneet mukana opetussuunnitelman perusteissa jo vuodesta 1985 lähtien ja ne ovat edelleen merkittävässä roolissa suomalaisessa koululiikunnassa (Pietilä & Sääsälahti 2015). Liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista, joilla on yhteys oppilaan monipuoliseen liikkumiseen (Opetushallitus 2022a), liikunnan harrastamiseen,

terveellisiin elämäntapoihin sekä omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen. (Jaakkola ym. 2017, 14–15) Liikuntaan kasvattaminen perustuu ajatukseen liikunnan itseisarvosta, jonka tavoitteena on elinikäinen liikunnan harrastaminen (Laakso 2007, 16–24). Liikuntaan kasvattaminen vaatii onnistuakseen monipuolisia liikuntaympäristöjä- ja tilanteita, joissa oppilaat voivat saada myönteisiä emotionaalisia kokemuksia liikunnasta. Positiiviset kokemukset ovat avainasemassa liikuntamotivaation edistämisessä, joka puolestaan luo pohjaa elinikäiselle fyysiselle aktiivisuudelle. (Jaakkola ym. 2017, 14–15) Liikuntaan kasvamisen ja liikuntamotivaation taustalla vaikuttavat positiivisten kokemusten lisäksi psykologisten perustarpeiden täytyminen (Liukkonen & Jaakkola 2017, 130–132; Polet ym. 2021), joita Ryanin ja Decin (2017, 10–12) mukaan ovat kokemukset autonomiasta, pätevyydestä sekä sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta.

Liikunnan avulla kasvattamisessa liikunta on väline, jota voidaan hyödyntää ihmisenä kasvamisessa ja kehitymisessä (Opetushallitus 2022a) sekä yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisessa (Valtonen 2016, 11). Liikunnan avulla kasvattamiseen kuuluu yhdessä tekeminen, toisten auttaminen ja kunnioittaminen, vastuun kantaminen sekä itsensä kehittäminen (Opetushallitus 2022a; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 273). Liikunnan avulla voidaan harjoitella vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja, jotka ovat tärkeitä taitoja yhteiskunnassa menestymisen näkökulmasta. Liikunta voi myös tarjota mahdollisuuksia eettiseen ja moraaliseen kasvatukseen (Nieminen & Salminen 2010), keholliseen itseilmaisuun sekä myönteisen minäkuvan kehittymiseen. Lisäksi liikkuminen voi lisätä ymmärrystä liikunnan ja terveellisten elämäntapojen yhteydestä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Liikunnan avulla kasvattaminen ei kohdistu vain fyysiseen kasvuun ja kehitykseen, vaan se voi toimia myös psyykkisen ja sosioemotionaalisen kehityksen tukena. (Jaakkola ym. 2017, 12–16)

3 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN KOULUTUS

Tässä luvussa syvennymme tarkemmin liikuntapedagogiikan eli liikunnanopettajien koulutukseen. Käymme läpi, mitä vaaditaan liikunnanopettajan pätevyyden saavuttamiseksi, millaisia tavoitteita ja sisältöjä liikuntapedagogiikan koulutus pitää sisällään sekä millaiseksi valmistuneet liikunnanopettajat ovat kokeneet koulutuksesta saamansa valmiudet. Koulutuksen sisältämät opintokokonaisuudet esittelemme erikseen kandidaatti- ja maisteriohjelmiin jaoteltuina. Koska yhtenä tutkimuksemme tavoitteista on selvittää, onko liikuntapedagogiikan opiskelijoiden liikunnan opettamisen minäpystyvyydessä eroa opintojen eri vaiheissa, löytyy tämän tutkielman liitteistä ohjeelliset ajoitussuositukset. Suosituksista selviää opintojen tarkempi eteneminen vuosikurssi tasolla (liitteet 2 ja 3). Vaikka opinnot on suunniteltu etenevän tiettyssä aikataulussa ja järjestyksessä, on kuitenkin hyvä tiedostaa, että jokainen opiskelija voi suorittaa opintoja omaan tahtiinsa.

3.1 Liikunnanopettajan pätevyys

Suuri osa Suomen liikunnanopettajista on kouluttautunut Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa, joka on samalla ainoa tiedekunta Suomessa, jossa voi saavuttaa itselleen virallisen liikunnanopettajan pätevyyden (Jyväskylän yliopisto 2022e). Liikunnanopettajaksi opiskellaan liikuntapedagogiikan tutkinto-ohjelmassa, joka koostuu liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteritutkinnoista. Koulutus kestää keskimäärin viisi vuotta. (Jyväskylän yliopisto 2022a) Suomessa aineenopettajan pätevyyden voi saavuttaa suorittamalla valtioneuvoston asettamat opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset (Perusopetuslaki 986/1998). Asetuksen mukaan aineenopettajan kelpoisuuteen vaaditaan, että henkilö on suorittanut: 1) ylemmän korkeakoulututkinnon, 2) jokaisessa opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen sisältyvät opetettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perus- ja aineopinnot sekä 3) vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Tämä antaa aineenopetus kelpoisuuden perusopetuksessa. Aineenopettajan kelpoisuuteen lukioissa, toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa sekä ammattikorkeakouluissa vaaditaan edellä mainittujen lisäksi syventävät opinnot (vähintään 120 op) yhdessä opetettavassa aineessa. (Perusopetuslaki 986/1998; Jyväskylän yliopisto 2022a)

Yllä mainittujen kelpoisuusvaatimusten valossa liikunnanopettajan pätevyyden saavuttaminen edellyttää, että henkilö on suorittanut liikuntatieteiden kandidaatin- ja maisterintutkinnot (180 op + 120 op = 300 op) (Jyväskylän yliopisto 2022a). Avaamme liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisterintutkintojen sisältöjä tarkemmin luvuissa 3.2.1 sekä 3.2.2.

Koska Suomessa on vuosien saatossa työskennellyt merkittävä määrä muodollisesti epäpäteviä liikunnanopettajia, on 2000-luvun alussa aloitetun liikunnanopettajakoulutuksen kehittämishankkeen myötä liikunnanopettajaksi voinut kouluttautua myös liikunnanohjaajatutkinnon kautta. Tässä vaihtoehdossa liikunnanohjaajakoulutuksen käynyt opiskelija suorittaa ensin viestintä- ja kieliopinnot täydentävinä opintoina, jonka jälkeen hän etenee liikuntapedagogiikan maisteriohjelmaan. Tämä koulutusvaihtoehto kulkee nimellä liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma. (Jyväskylän yliopisto 2022d)

3.2 Liikuntapedagogiikan koulutuksen tavoitteet ja sisältö

Liikuntapedagogiikan tutkinto-ohjelmassa opiskellaan valmiuksia toimia liikunnanopettajana eri kouluasteilla sekä liikunnan opetuksen ja -oppimisen asiantuntijoina erilaisissa liikunta-alan organisaatioissa. Tavoitteena on, että koulutuksesta valmistuisi opettajia, joilla on mahdollisimman monipuoliset tiedot ja taidot liikunnan opettamiseen, oppimisen liittyvien haasteiden kohtaamiseen sekä oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen. (Jyväskylän yliopisto 2022b; Jyväskylän yliopisto 2022e). Opinnoissa pyritään kehittämään myös opiskelijoiden pedagogisia näkemyksiä sekä lisäämään heidän ymmärrystään liikunnanopettajan työn eettisestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. (Jyväskylän yliopisto 2022b; Jyväskylän yliopisto 2022a) Liikuntapedagogiikan koulutus painottuu vahvasti tutkittuun tietoon. Tutkimukset ohjaavat liikunnanopettajien pedagogista ajattelua ja toimintaa. (Jyväskylän yliopisto 2022a)

Liikunnanopettajien koulutus on hyvin käytännönläheistä, sillä koulutuksen yksi keskeisimmistä periaatteista on työelämälähtöisyys. Opiskelijat pääsevät harjoittelemaan opetustaitojaan koulutukseen sisältyvissä opetusharjoittelussa heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. (Jyväskylän yliopisto 2022e) Opetusharjoitteluiden yhtenä tavoitteena on, että opiskelijat pääsisivät mahdollisimman aikaisessa vaiheessa siirtymään oppilaan roolista kohti opettajan roolia (Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2002,

Niemisen & Varstalan 2004 mukaan; Toura & Sääkslahti 2021). Liikunnanopettajien koulutuksessa korostuvat myös kasvatuksellinen osaaminen, vuorovaikutustaidot, opetuksen suunnittelu, opettajan itsetuntemus, oppilaiden kohtaaminen, motorinen oppiminen sekä opetuksen soveltaminen (Jyväskylän yliopisto 2022e; Jyväskylän yliopisto 2022b). Näillä koulutuksen sisältöalueilla pyritään vastaamaan liikunnanopettajien työnkuvan moninaisuuteen, sillä liikunnanopettajien työ ei ole nykypäivänä ainoastaan oppilaiden fyysisestä toimintakyvystä huolehtimista, vaan työtehtäviin kuuluvat myös koko kouluyhteisön liikunnasta ja hyvinvoinnista huolehtiminen sekä oppilaiden tukeminen heille itselleen mieleisten liikuntamuotojen löytämisessä (Laakso 2007, 23–24). Laaksosen ja O’Learyn (2018, 45–46) mukaan liikunnanopettajat kokevat työssään yleisimmin tarvittaviksi taidoiksi ihmissuhde-, kasvatus- sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot. Vasta näiden jälkeen tulevat muun muassa liikunnanopetukseen, opetuksen suunnitteluun ja eriyttämiseen liittyvät taidot.

3.2.1 Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma

Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma on laajuudeltaan 180 opintopistettä ja se on suunniteltu suoritettavaksi kolmessa vuodessa. Kandidaattiohjelman opinnot koostuvat viestintä- ja kieliopinnoista (12 op), liikuntatieteellisen tiedekunnan yhteisistä metodiopinnoista (14 op), liikunnan ja terveyden monitieteisistä perusopinnoista (20 op), kasvatustieteiden perusopinnoista (25 op), liikuntapedagogiikan perus- ja aineopinnoista (25 + 37 op) sekä valinnaisista opinnoista (60 op). Valinnaisina opintoina opiskelija voi suorittaa esimerkiksi terveystiedon monitieteiset perus- ja aineopinnot, jolloin opiskelija saa oikeuden opettaa myös terveystietoa. Lisäksi vuodesta 2023 lähtien liikuntapedagogiikan opiskelijoilla on mahdollisuus valintamenettelyn kautta suorittaa valinnaisena opintokokonaisuutena perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM-opinnot) eli luokanopettajan kelpoisuuden antavat opinnot. (Jyväskylän yliopisto 2022a)

Seuraavaksi avaamme hieman tarkemmin liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelmaan sisältyviä *liikuntapedagogiikan* ja *kasvatustieteen opintoja*. Koemme, että nämä opintokokonaisuudet ovat eniten yhteydessä liikuntapedagogiikan opiskelijoiden opetustaitoihin ja sitä kautta tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittavaan minäpystyvyyteen liikunnan opettamisessa. Esittelemme liikuntapedagogiikan ja kasvatustieteen opintokokonaisuuksiin sisältyviä opintoja myös maisteriohjelman osalta luvussa 3.2.2.

Liikuntapedagogiikan perus- ja aineopinnoissa opiskellaan muun muassa liikuntakasvatusta, taidon oppimisen periaatteita, yhdenvertaisuutta, ihmisen anatomiaa sekä liikkumisen fysiologiaa. Opinnoissa harjoitellaan liikkumisen havainnointia, motoristen ydinkohtien tunnistamista, palautteenantoa, liikunnanopetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia sekä fyysisen toimintakyvyn kehittämistä. Lisäksi opiskelijat pääsevät kehittämään omia tietoja ja taitojaan monipuolisesti eri liikuntaympäristöissä. Ensiaskeleita liikunnanopettajan työhön tutustumisessa sekä oppilaiden kohtaamisessa opiskelijat pääsevät ottamaan kouluun tutustumisviikolla, kummikoulussa sekä liikuntadidaktiikan perus- ja jatkokursseilla, joissa opiskelijat pääsevät opettamaan liikuntaa sekä toisilleen, että oikeille oppilasryhmille. Liikuntapedagogiikan aineopintoihin sisältyy myös tieteellisen asiatekstin kirjoittaminen kandidaatintutkielman muodossa. (Jyväskylän yliopisto 2022b)

Kasvatustieteen perusopintojen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kykyä hahmottaa ja jäsentää kasvatustieteen ilmiöitä teoreettisesta ja käytännöllisestä näkökulmasta, sekä hyödyntää tätä osaamista oman asiantuntijuuden rakentamisessa. Lisäksi tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kykyä tunnistaa omia toimintatapoja ja niiden taustalla vaikuttavia arvoja. Kasvatustieteen perusopinnoissa käsiteltäviä sisältöjä ovat muun muassa oppimiseen ja ryhmän toimintaan liittyvät ilmiöt, vuorovaikutusosaaminen sekä kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät yhteiskunnalliset rakenteet. (Jyväskylän yliopisto 2022b)

3.2.2 Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma

Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma on laajuudeltaan 120 opintopistettä ja se on ajoitettu kahdelle vuodelle. Maisterin tutkintoon vaadittavia opintoja ovat liikuntapedagogiikan syventävät opinnot (62 op), jotka on jaettu pakollisiin (43–47 op) sekä valinnaisiin opintoihin (17–18 op). Lisäksi maisteriohjelma sisältää opettajan pedagogisia aineopintoja (35 op), muita pakollisia opintoja (7 op) sekä vapaasti valittavia opintoja (vähintään 16 op). (Jyväskylän yliopisto 2022c; Jyväskylän yliopisto 2022a)

Liikuntapedagogiikan syventävistä opinnoista iso osa koostuu maisterin tutkinnon opinnäytetyöstä eli pro gradu -tutkielmasta ja sitä tukevista opintojaksoista. Tieteellisen tutkimuksen tekemisen lisäksi liikuntapedagogiikan syventävien opintojen tavoitteena on

kehittää opiskelijoiden pedagogista osaamista liikunnan opettamisessa erilaisissa liikuntaympäristöissä ja -kulttuureissa, sekä syventää opiskelijoiden osaamista liikunnallisen elämäntavan tukemisessa kaikissa elämänkulun vaiheissa. Käytännön opetusharjoittelua opiskelijat pääsevät kokeilemaan liikuntapedagogiikan syventävien opintojen valinnaisissa opinnoissa. (Jyväskylän yliopisto 2022g) Valinnaisissa opinnoissa opiskelijat pääsevät valitsemaan opintojaksoja omien henkilökohtaisten tavoitteidensa mukaan. Karin (2016, 174–175) mukaan opiskelijan suhde liikuntaan näyttää olevan yhteydessä siihen, minkälaisia valinnaisia opintoja hän valitsee. Valinnan taustalla saattavat vaikuttaa muun muassa: 1. halu pärjätä ja olla hyvä, 2. opintojen hyödyllisyys ja halu kehittyä opettajana, 3. opintojen mielenkiintoisuus tai 4. oma liikunnallisuus (Kari 2016, 174–175). Valinnaisten opintojen vaihtoehdot esittelemme tarkemmin liitteessä 4. Maisterivaiheessa opiskelijat pääsevät vaikuttamaan omien opintojensa sisältöön myös vapaasti valittavien opintojaksojen kautta (vähintään 16 op), jotka voivat olla mitä vain yliopiston tarjoamia opintoja, joihin liikuntapedagogiikan opiskelijoilla on opiskeluoikeus.

Opettajan pedagogisissa aineopinnoissa syvennyttään työstämään omaa opetus- ja kasvatusajattelua. Opintojaksojen sisältöinä ovat muun muassa tasa-arvo ja osallisuus koulu- ja koulutusyhteisöissä, vuorovaikutuksen, tunteiden ja oppimisen yhteydet, ryhmäilmiöt ja ryhmän ohjaaminen sekä tutkivan opettajuuden ja liikunta oppiaineen pedagogiikan soveltaminen käytännössä. Viimeisenä opiskeluvuonna opinnot sisältävät paljon käytännön harjoittelua kolmen opetusharjoittelun myötä. (Jyväskylän yliopisto 2022c)

3.3 Liikunnanopettajien muuttunut työnkuva ja koulutuksesta saadut valmiudet

Suomalainen liikunnanopettajakoulutus on kansainvälisesti vertailtuna korkeatasoista (Laakso 2004; Niemi 2005, 187). Tästä huolimatta koulutusta on vuosien saatossa kritisoitu liiallisesta teoriapainotteisuudesta, joka ei anna riittäviä valmiuksia käytännön liikunnanopettajan työhön (Lahti 2016, 14). Vuoden 2005 tutkintouudistuksessa koulutusta muutettiin siten, että opettajan pedagogiset opinnot sekä opetusharjoittelut alkavat aikaisemmin, jotta opiskelijat pääsevät rakentamaan omaa liikunnanopettajuuttaan heti ensimmäisestä opintovuodesta lähtien. (Huhtiniemi & Mäkelä 2011; Toura & Sääkslahti 2021) Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelmien opintosuunnitelma on päivitetty edellisen kerran vuonna 2020 (Jyväskylän

yliopisto 2022b; Jyväskylän yliopisto 2022c) ja seuraava opintosuunnitelma on tulossa käyttöön vuonna 2024.

Liikunnanopettajien työnkuva on muuttunut vuosien saatossa paljon sekä yhteiskunnassa, että nuorisokulttuurissa tapahtuvien muutosten myötä. Liikunnanopettajien työtä haastavat muun muassa oppituntien ulkopuolisten tehtävien lisääntyminen (Heikinaro-Johansson 2001; Laakso 2007, 23), erot oppilaiden motorisissa perustaidoissa (Rintala ym. 2016), liikuntaan negatiivisesti suhtautuvat oppilaat (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 109–111), oppilaiden vähäinen liikunta-aktiivisuus (Kokko & Martin 2023, 16–21; Lahti 2016, 13), aiempaa heterogeenisemmat oppilasryhmät (Huovinen 2019, 45–81; Huovinen & Rintala 2017, 410–412; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 109–111), oppilaiden häiriökäyttäytyminen (Kulinna ym. 2006; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 109–111; Wagner ym. 2022), liikuntalajien kirjon monipuolistuminen (Huhtiniemi & Mäkelä 2011; Lahti 2016, 13–14) sekä oppilaiden ja vanhempien kasvaneet vaatimukset opettajia kohtaan (Huhtiniemi & Mäkelä 2011; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 109–111). Muuttunut työnkuva heijastuu myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014), jossa korostuvat aiempaa enemmän yhteisöllisyys, toiminnallisuus, digitaalisuus sekä monipuolisten opetusympäristöjen hyödyntäminen (Salin ym. 2017, 565).

Muuttuneen työnkuvan myötä liikuntapedagogiikan koulutusta tulisi tutkia ja kehittää säännöllisesti. Jotta koulutusta osataan kehittää oikeaan suuntaan, tarvitaan tietoa siitä, millaiseksi työelämässä olevat liikunnanopettajat kokevat koulutuksesta saadut valmiudet (Lahti 2016, 17). Koulutuksesta saatuja valmiuksia tarkasteltaessa on huomioitava, että liikunnanopettajien kokemuksiin ovat yhteydessä myös ennen koulutusta sekä myöhemmin työelämässä hankittu osaaminen, joten opettajien koetut valmiudet eivät ole riippuvaisia vain koulutuksesta. Esimerkiksi Laineen ym. (2021) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat ovat arvioineet työkokemuksen koulutusta merkittävämmäksi tekijäksi työssä vaadittavien tietojen ja taitojen näkökulmasta.

Liikuntapedagogiikan koulutuksesta saatuja valmiuksia on tutkittu liikuntatieteiden laitoksen koulutus- ja työtyytyväisyystutkimuksissa 1990-luvun lopusta lähtien (Huhtiniemi & Mäkelä 2011). Nupposen ym. (2000) sekä Huhtiniemen ja Mäkelän (2011) tutkimuksiin osallistuneista liikunnanopettajista kolme neljäsosaa kertoi olevansa tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä koulutukseensa. Koulutuksen sisältöalueiden näkökulmasta tarkasteltuna parhaat valmiudet

molemmissa tutkimuksissa saatiin liikunnan pedagogiikkaan ja didaktiikkaan, liikeoppiin ja lajituntemukseen sekä opetusharjoitteluun. Heikoimmat valmiudet oli puolestaan saatu liikuntapsykologiaan (Nupponen ym. 2000), erityisryhmien liikuntaan sekä sosiaalitieteisiin (Huhtiniemi & Mäkelä 2011). Liikunnanopettajan työtehtävien näkökulmasta tarkasteltuna parhaat valmiudet saatiin liikunnanopetukseen ja suunnitteluun, ja eniten kehitettävää jäi puolestaan opetuksen ulkopuolisten tehtävien hoitamiseen kuten luokanvalvojana toimimiseen (Huhtiniemi & Mäkelä 2011; Nupponen 2000).

Vuonna 2020 liikuntatieteellisessä tiedekunnassa toteutetun koulutus- ja osaamistarveyskyselyn mukaan vuosien 2010–2020 aikana valmistuneet liikuntapedagogiikan maisterit kokivat koulutuksesta saatujen valmiuksien vastaavan hyvin työelämän tarpeita. Vastaajat kokivat saaneensa koulutuksesta parhaimmat valmiudet liikunnanopetuksen organisointiin, omiin laji- ja motorisiin taitoihin, esiintymistaitoihin sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Alhaisimmat valmiudet vastaajat kokivat puolestaan saaneensa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, hanke- ja projektityöskentelyyn, digitalisaation hyödyntämiseen sekä monikieliseen ja kulttuurien väliseen osaamiseen. (Laine ym. 2021)

Liikuntapedagogiikan koulutuksesta saatuja valmiuksia on tutkittu myös pro gradu - tutkielmissa liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden toimesta (Harmanen 2014; Huhtiniemi 2011; Laaksonen & O’Leary 2018; Mikkonen 2009; Nummela 2004). Uusin tutkimus on Laaksonen ja O’Learyn vuodelta 2018 ja siitä käy ilmi, että liikunnanopettajat kokivat saaneensa koulutuksesta parhaat valmiudet liikunnanopetukseen sekä laji- ja motorisiin taitoihin. Myös opetuksen suunnitteluun liittyvät taidot koettiin hyviksi, toisin kuin valmiudet luokanvalvontaan, oppilashuoltoon sekä hallinnollisiin tehtäviin, jotka koettiin riittämättömiksi. Tutkimuksessa selvitettiin myös, miten liikunnanopettajien odotukset työelämästä kohtasivat todellisuuden kanssa. Vastauksista kävi ilmi, että opetuksen ulkopuoliset tehtävät, oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja haastava asenne sekä opetustilojen ja välineiden tilanne yllättivät vastaajat negatiivisesti. Työn kuormittavuus puolestaan vastasi opettajien odotuksia hyvin totuudenmukaisesti. Liikunnanopetustaitoja vastaavat kokivat tarvitsevänsä vähemmän kuin olivat etukäteen ajatelleen. (Laaksonen & O’Leary 2018)

4 LIKUNNANOPETTAJAOPISKELIJAN MINÄPYSTYVYYS

Tässä luvussa määrittelemme minäpystyvyyden ja sen lähikäsitteet, käsittelemme opettajan minäpystyvyyden rakentumista sekä sitä, miten opettajan minäpystyvyys on yhteydessä hänen opettamiseensa ja oppilaidensa suoriutumiseen. Minäpystyvyys käsitettä on tutkittu aiemmin useissa eri yhteyksissä, kuten urheilussa (Haluk Sivrikaya 2018; Valiante & Morris 2013), koulutuksessa (Ouyang ym. 2020; Xue-liu & Mu 2021), lääketieteessä (Klassen & Klassen 2018) ja opettajilla (Barni ym. 2019; Humphries ym. 2012; Hutzler ym. 2019; Reina ym. 2019; Skaalvik & Skaalvik 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Xiong ym. 2020; Zee & Koomen 2016). Luvun lopussa esittelemme aiempia tutkimuksia opettajaksi opiskelevien ja erityisesti liikunnanopettajaksi opiskelevien minäpystyvyydestä liikunnan opetuksessa.

4.1 Minäpystyvyyden määrittelyä

Minäpystyvyys (self-efficacy) tarkoittaa yksilön käsitystä ja uskomuksia omista kyvyistä organisoida ja toteuttaa toimintatapoja, joita tarvitaan tiettyjen saavutusten aikaansaamiseksi. Nämä uskomukset omasta suoriutumisesta ovat yhteydessä yksilön toiveisiin, pyrkimyksiin, tunnereaktioihin, sinnikkyyteen, käyttäytymiseen ja valintoihin. (Bandura, 1997, 3–7) Esimerkiksi opettajan uskomukset omista kyvyistään suoriutua opettamastaan tunnista opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, kertovat opettajan minäpystyvyydestä. Valtonen (2016, 42) on määritellyt minäpystyvyyden samankaltaisesti tarkoittamaan yksilön subjektiivista käsitystä hänen omasta pystyvyydestään suhteessa tehtävään. Lisäksi hän määrittelee minäpystyvyyden koostuvan omista kokemuksista, havainnoista ja toisten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta sekä kognitiivisesta arvioinnista (Valtonen 2016, 44). Ihmisen minäpystyvyys voi siis muuttua koko hänen elämänsä ajan. Tämän takia minäpystyvyydellä ei ole olemassa tiettyä määrällistä rajaa, vaan yksilön elämän aikana tapahtuvat muutokset vaikuttavat minäpystyvyyden kehitykseen. (Bandura 1997, 162–163) Martin ja Hodges-Kulinna (2004) pitävät minäpystyvyyttä ihmisen käyttäytymisen ensisijaisena määrittäjänä.

Minäpystyvyys on Albert Banduran (1977) esiin tuoma käsite, jonka hän on esittänyt ensimmäisen kerran vuonna 1977 osana sosiaalisen oppimisen teoriaa. Sosiaalisen oppimisen

teoria (social learning theory) pohjautuu behavioristiseen ihmiskäsitykseen (Bandura 1977), jossa oppimisen uskotaan tapahtuvan pysyvänä käyttäytymisen muutoksena (Nabavi 2012, 6). Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ihmisen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä havainnoimalla omaa käyttäytymistä ja käyttäytymisen seurauksia (Bandura 1977, 199). Vuonna 1986 Bandura esitteli kuitenkin uuden sosiaalisen oppimisen mallin, jonka hän nimesi tarkoituksella uudelleen sosio-kognitiiviseksi teoriaksi (social cognitive theory) etäännyttääkseen sen aiemmista teorioista ja korostaakseen kognition roolia (Muro & Jeffrey 2008). Banduran (1997, 3) sosio-kognitiivisessa teoriassa ihmisen ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat kaksisuuntaisesti käyttäytyminen, sisäiset persoonalliset tekijät ja ympäristön tapahtumat, jotka ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Sosiaalisen oppimisen teoriassa minäpystyvyyden on käsitteellistetty syntyneen erilaisista epäsuorien ja suorien kokemusten kautta välittyneistä tietolähteistä (Bandura 1977, 203). Näitä tietolähteitä on Banduran (1977, 195–200; 1997, 79) mukaan neljä: 1. saavutukset, 2. sijaiskokemukset, 3. verbaalinen vaikuttaminen ja 4. fysiologiset tilat. *Saavutukset* (performance accomplishments/mastery experience) pitävät sisällään ihmisen aiemmat henkilökohtaiset kokemukset, jotka voivat olla onnistumisia tai epäonnistumisia. Epäonnistumiset vaikuttavat pystyvyyteen laskevasti, jos ne tapahtuvat tekemisen alkuvaiheessa tai ovat jatkuvia. Satunnaiset epäonnistumiset sen sijaan voivat joko vahvistaa tai heikentää minäpystyvyyttä. *Sijaiskokemukset* (vicarious experience) tarkoittavat muita ihmisiä seuraamalla saatuja kokemuksia. Kun esimerkiksi toinen ihminen suoriutuu tehtävästä ilman kielteisiä seurauksia, tulee ihmiselle itselleen uskoa suoriutua tehtävästä. *Verbaalinen vaikuttaminen* (verbal persuasion) tarkoittaa muiden antamaa sanallista palautetta, jonka avulla ihminen voidaan johdatella uskomaan selviytymiseensä ylivoimaisesta tehtävästä. Sanallinen vaikuttaminen voi kuitenkin olla heikompaa, kuin aiempien saavutusten vaikutus, sillä odotukset suoriutua tehtävästä eivät tule ihmisen omista aidoista kokemuksista käsin. *Fysiologiset tilat* (physiological states) tarkoittavat ihmisen omia tunnekokemuksia ja tunnetilaa, jotka voivat vahvistaa tai heikentää ihmisen minäpystyvyyttä. Esimerkiksi stressi ja ahdistus voivat heikentää ihmisen minäpystyvyyttä negatiivisten tunnekokemuksien kautta, kun taas positiiviset tunnetilat, kuten ilon tunteminen, vahvistavat minäpystyvyyttä. (Bandura 1977, 195–200; 1997, 76–113) Käyttäytymisen muutoksen ja koetun minäpystyvyyden välillä on havaittu olevan yhteys. Mitä luotettavampia nämä neljä edellä mainittua tietolähdettä ovat, sitä suuremmat ovat muutokset koetussa minäpystyvyydessä. (Bandura 1977, 191)

Ihmisen minäpystyvyys on yhteydessä hänen yrittämiseensä, sinnikkyyteensä, toiminnassa pysymiseensä sekä vastoinkäymisistä palautumiseen (Bandura 1997, 3). Mikäli ihminen ei luota omiin kykyihinsä selviytyä annetusta tehtävästä, eli hänen minäpystyvyytensä on alhainen, hän ei välttämättä yritä edes suoriutua tehtävästä, vaikka taidot suoriutumiseen riittäisivätkin. Toisaalta mitä korkeampi ihmisen oma näkemys minäpystyvyydestään on, sitä sinnikkäämmiin hän haluaa suoriutua tehtävästä ja saavuttaa oman tavoitteensa, vaikka taidot eivät siihen välttämättä riittäisikään. (Bandura 1997, 37–38)

Banduran minäpystyvyyden käsitteen kanssa samansuuntaisia käsitteitä ovat koetut vahvuudet ja koettu pätevyys (Valtonen 2016, 41–42). Sekä koetut vahvuudet ja koettu pätevyys, että minäpystyvyys tarkoittavat yksilön subjektiivisia käsityksiä omasta osaamisesta (Valtonen 2016, 41–42). Hughes ym. (2011) määrittelevät koetun pätevyyden kuuluvan minäpystyvyyteen, jossa käsitykset pätevyydestä ovat ensisijaisesti kognitiivisia eli havaitsemalla, ajattelemalla ja muistin avulla käsiteltyjä tietoja. Koetut vahvuudet liikunnanopetuksessa suuntaavat Valtonen (2016, 41–44) mukaan omien kykyjen arvioimisesta yleisempää kuvaa eli kokemus voi subjektiivisen käsityksen lisäksi olla myös objektiivinen. Esimerkiksi, jos yksilö on menestynyt aina pikajuoksukilpailuissa, hän voi kokea urheilussa vahvuudekseen nopeuden. Minäpystyvyys taas kertoo tarkemmin yksilön arvioimista kyvyistä suoriutua tietystä tehtävästä (Valtonen 2016, 44). Toisaalta myös minäpystyvyyteen vaikuttavat yksilön aiemmat onnistumisen kokemukset (Bandura 1977, 195–200; 1997, 80). Opettajankoulutuksen alussa olevilla koetut vahvuudet opettamisesta voivat olla kuvitteellisia, sillä opetus- tai ohjauskokemusta ei vielä ole (Valtonen 2016, 42). Tässä pro gradu -tutkielmassa olemme ottaneet huomioon myös sellaisia tutkimuksia, joissa on käytetty käsitteitä koettu opetuspätevyys, koettu pätevyys, koettu opetustaito, koettu osaaminen ja koetut vahvuudet.

4.2 Opettajan minäpystyvyys

Opettajan minäpystyvyyden tunnetta (teacher's sense of efficacy) voidaan pitää minäpystyvyytenä, jota sovelletaan erityisesti opetustehtävien yhteydessä (Chang & Engelhard 2016). Opettajan minäpystyvyys (teacher efficacy) voidaan selittää tarkemmin opettajien omiksi uskomuksiksi omista kyvyistään suunnitella, organisoida ja toteuttaa opetustavoitteiden mukaista opetusta (Lauremann & König 2016; Skaalvik & Skaalvik 2007; Tschannen-Moran

ym. 1998). Opettajan opetuksen laatu, eli opetustavoitteiden mukainen opetus, ei välttämättä ole vain seurausta opettajan minäpystyvyyden kokemuksesta, vaan se voi myös olla yhteydessä opettajien minäpystyvyyden kehittymiseen (Holzberger ym. 2013), jolloin opettajan minäpystyvyyden ja opetuksen laadun välillä on kaksisuuntainen suhde. Opettajan minäpystyvyyksikäsitteeseen on Banduran (1997) mukaan yhteydessä neljä tekijää, jotka ovat samansuuntaisia edellisessä alaluvussa esittelemämme neljän minäpystyvyyden perustana olevan tietolähteen kanssa: 1) muilta ihmisiltä saatu kannustus ja tuki (esimerkiksi kollegoilta), 2) henkilökohtaiset opetuskokemukset, 3) opetustilanteen fyysiset ja psyykkiset tuntemukset ja 4) sijaiskokemukset eli opettajan omat kokemukset muiden opettajien toiminnasta. Vasta työelämään siirtyneillä opettajilla henkilökohtaiset opetuskokemukset ovat vielä vähäisiä, joten heidän minäpystyvyyden kokemukseensa vaikuttavat enemmän sijaiskokemukset, muilta ihmisiltä saatu kannustus ja tuki sekä opetustilanteen fyysiset ja psyykkiset tuntemukset (Bandura 1997, 80).

Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001; 2007) jaoittelivat tutkimuksessaan opettajan minäpystyvyyden kolmeen eri osa-alueeseen: 1. opettamisstrategiat (instructional strategies), 2. luokkahuoneen hallinta (classroom management) ja 3. oppilaiden sitoutuminen (student engagement). Opettamisstrategiat pitävät sisällään opettajan kyvyn toteuttaa vaihtoehtoisia opetusstrategioita luokassa sekä antaa vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin, jos oppilas ei ymmärrä jotakin asiaa. Luokkahuoneen hallinta pitää sisällään opettajan kyvyn hallita häiriökäyttäytymistä luokassa sekä rauhoittaa häiritsevää ja meluisaa oppilasta. Oppilaiden sitoutuminen pitää sisällään opettajan kyvyn motivoida oppilaita suoriutumaan koulutöistä hyvin sekä kyvyn motivoida oppilaita, joiden kiinnostus koulutöihin on vähäinen.

Opettajan minäpystyvyyden kokemuksen taustalla ratkaisevia tekijöitä ovat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten opetuskokemus, sukupuoli, ikä ja koulutustaso (Hutzler ym. 2019). Miehet kokevat Callean ym. (2008) mukaan minäpystyvyytensä opettaa motorisia perustaitoja korkeammaksi kuin naiset. Tätä tulosta tukee Xiong ym. (2020) liikunnanopettajille tehty tutkimus, jonka mukaan miehet kokivat minäpystyvyytensä liikunnanopettamisessa korkeammaksi kuin naiset. On kuitenkin myös ristiriitaisesti todettu, ettei opettajan sukupuolella olisi vaikutusta hänen minäpystyvyyden tunteeseensa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007). Sen sijaan opettajan ikä, työssäoloaika, päätoimisuus ja tutkinto vaikuttavat opettajan minäpystyvyyteen. Xiong ym. (2020) tutkimuksen mukaan 36–45-vuotiailla liikunnanopettajilla oli merkitsevästi korkeampi minäpystyvyys verrattuna alle 35

vuotiaisiin ja yli 45 vuotiaisiin. Mitä pidempään opettaja oli toiminut opettajana, sitä korkeammaksi hän koki minäpystyvyytensä opetustyössä (Tschannen-Moranin & Woolfolk Hoy 2007; Xiong ym. 2020). Klassen ja Chiun (2010) mukaan yli 23 vuotta opettajana toimineiden minäpystyvyyden kokemus lähti kuitenkin laskuun. Huomion arvoista oli, että kauemmin työssä olleet opettajat raportoivat saavansa hallinnolta enemmän henkilökohtaista tukea, opetusresursseja sekä suurempaa tyytyväisyyttä omaan ammatilliseen suoriutumiseensa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007). Sirviö-Hyttisen (2022) mukaan juuri yhteiset keskustelut ja palaute kouluyhteisössä vahvistavat opettajan minäpystyvyyttä. Liikunnanopettajana päätoimisesti toimivat ja korkeamman tutkinnon suorittaneet opettajat raportoivat merkittävästi korkeampaa minäpystyvyyttä liikunnanopetuksessa, kuin osaaikaisesti liikunnanopettajan työtä tekevät ja alemman tutkinnon suorittaneet (Xiong ym. 2020). Liikunnanopetuksessa koettu minäpystyvyys näyttää rakentuvan myös opettajaopiskelijoiden liikuntataustan perusteella (Valtonen 2016, 45). Vaikuttaisi, että korkea minäpystyvyys liikunnanopetuksessa on todennäköisimmin liikunnallisesti pätevällä ja aktiivisella opettajalla (Callea ym. 2008). Lisäksi mitä positiivisempi suhde opettajalla oli oppilaan vanhempiin ja mitä korkeammaksi opettaja koki työtyytyväisyytensä, sitä vahvempi minäpystyvyyden kokemus hänellä oli (Barni ym. 2019; Skaalvik & Skaalvik 2010).

4.2.1 Minäpystyvyyden yhteys opetukseen

Opettajan minäpystyvyyden kokemus on yhteydessä siihen, mitä hän tuntee, miten toimii, mihin uskaltaa ryhtyä ja miten hän motivoi itseään (Sirviö-Hyttinen 2022). Opettajan uskomukset omasta pystyvyydestään vaikuttavat hänen yleiseen suhtautumiseensa koulutusprosessia kohtaan, niin kuin myös hänen spesifeihin opetustoimintoihinsa (Bandura 1997, 241), kuten opetuksen organisointiin ja palautteen antoon. On näyttöä siitä, että opettajien omat uskomukset opetuksellisesta pystyvyydestään vaikuttavat osittain siihen, kuinka he rakentavat akateemista toimintaa opettamilleen luokille (Bandura 1997, 240) ja minkälaisia opetusmenetelmiä he valitsevat oppitunneilleen (Humphries ym. 2012). Opettajan minäpystyvyydellä on lisäksi positiivinen yhteys opettajan käyttäytymismalleihin ja opetuksen laatuun, työhön sitoutumiseen sekä opettajan omaan hyvinvointiin, kuten innostukseen, henkilökohtaisiin saavutuksiin, työtyytyväisyyteen ja työhön sitoutumiseen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Zee & Koomen 2016). Holzbergerin ym. (2013) tutkimuksessa opetuksen laatu nousi sitä mukaa, mitä korkeammaksi opettajat kokivat minäpystyvyytensä.

Parempaan minäpystyvyyden omaavien opettajien on havaittu auttavan oppilaita aktiivisemmin (Emilie ym. 2017; Xiong ym. 2020), käyttävän enemmän aktiivisia opettamistapoja (Emilie ym. 2017; Holzberger ym. 2013; Lazarides ym. 2018; Xiong ym. 2020), olevan parempia luokanhallinnassa ja antavan yksilöllisempää oppimisen tukea oppilailleen (Holzberger ym. 2013; Lazarides ym. 2018). Lisäksi korkean minäpystyvyyden omaavien opettajien on todettu keskittyvän opettamisessaan luokan oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen eikä niinkään oppilaiden väliseen kilpailuun. (Lazarides ym. 2018)

Opettajan minäpystyvyyssuskomukset vaikuttavat hänen periksiantamattomuuteensa, kun hän kohtaa takaiskuja ja sinnikkyytensä, kun asiat eivät sujukaan rauhallisesti (Gibson & Dembo 1984, Sirviö-Hyttisen 2022 mukaan). Vaikka opettajalla olisi tietoa ja taitoja saavuttaa jokin tietty tavoite opetuksessaan, ei hän välttämättä pysty tekemään niin, koska hänen minäpystyvyyden kokemuksensa on matala (Hartmann 2012). Opettajat, jotka kokevat pystyvyyden puutetta, luovuttavat todennäköisemmin turhautuessaan, eikä heillä ole välttämättä motivaatiota jatkaa kohdatessaan vaikeuksia (Martin & Kulinna 2005). Motivaation puutteen lisäksi opettajan omat asenteet ja arvot voivat olla hyvän minäpystyvyyden kokemisen esteenä. Liikunnanopetuksessa opettajat, jotka kokevat merkittäväksi tarjota paljon liikkuville oppilailleen liikuntaa, terveyttä ja kuntoa tukevia ohjelmavoitteita, tekevät niin todennäköisemmin, kuin opettajat, jotka eivät pidä liikunnan, terveyden ja kunnan ohjelmavoitteita tärkeinä (Martin & Hodges-Kulinna 2004). Lisäksi opettajat, joilla on matala koettu pystyvyys, putoavat helpoiten pois opettajan ammatista (Glickman & Tamashiro 1982, Banduran 1997, 243 mukaan; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001).

Opettajien minäpystyvyyden yhteyttä työuupumukseen on tutkittu runsaasti (Emilie ym. 2017; Lauremann & König 2016; Skaalvik & Skaalvik 2007; Skaalvik & Skaalvik 2010; Zee & Koomen 2016). Tutkimuksien mukaan opettajan minäpystyvyys on tärkeä stressin ja työuupumuksen negatiivinen ennustaja eli mitä paremmaksi opettaja kokee minäpystyvyytensä, sitä epätodennäköisemmin hän kokee stressiä tai työuupumusta (Lauremann & König 2016; Skaalvik & Skaalvik 2007; Zee & Koomen 2016). Matalan minäpystyvyyden omaavat opettajat käyttivät tunteisiin keskittyviä selviytymisstrategioita (esimerkiksi toivoivat ihmeitä tapahtuvaksi) sekä kokivat stressaavat tilanteet uhkana tai menetyksenä, jolloin heidän loppuun palamisensa ennuste oli korkeampi (Emilie ym. 2017). Omasta mielestään opettajat voivat uupua ja stressaantua, jos he eivät pysty täyttämään akateemisia vaatimuksia, mikä voi johtua jatkuvasti häiritsevien ja huonosti suoriutuvien oppilaiden opettamisesta (Bandura 1997, 242).

Koska saavutuksia eli onnistumisen kokemuksia pidetään kaikista vaikuttavimpana minäpystyvyyden lähteenä, uupuminen voi myös olla yhteydessä opettajan minäpystyvyyden huonontumiseen. Tämä on seurausta siitä, että saavutuksia tulee vähemmän, jolloin vaikutus minäpystyvyyteen voi olla kielteinen. (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612–621)

4.2.2 Minäpystyvyyden yhteys oppilaisiin

Opettajien minäpystyvyys on tutkimusten mukaan positiivisesti yhteydessä oppilaiden suoriutumiseen (Armor ym. 1976, 24–35; Barni ym. 2019; Lazarides ym. 2018; Martin & Kulinna 2005; Tschannen-Moranin & Woolfolk Hoy 2001; Zee & Koomen 2016), motivaatioon (Barni ym. 2019; Skaalvik & Skaalvik 2010; Truelove ym. 2019; Yi-Hsiang 2020), oppimisilmapiiriin (Yi-Hsiang 2020), oppilaiden arvioimaan opetuksen laatuun (Holzberger ym. 2013) sekä oppilaiden uskomuksiin omista kyvyistään ja oppimisestaan (Bandura 1997, 241; Humphries ym. 2012). Armorin ym. (1976) tutkimuksen mukaan, mitä enemmän opettajat kokivat minäpystyvyyttä lukutaidon opettamisessa, sitä enemmän heidän oppilaansa kehittyivät lukutaidossaan. Vaikka minäpystyvyyden tunne onkin vain yksi osa opettajan sitoutumista opettajuuteen, tutkimukset osoittavat, että opettajan minäpystyvyys on yhteydessä oppilaan saavutuksiin (Armor ym. 1976, 24–35; Tschannen-Morani & Woolfolk Hoy 2001). Opettajien minäpystyvyyden tunne näyttää lisäksi olevan yhteydessä oppilaiden minäkuvaan ja toiveisiin (Bandura 1997, 241). Opettajan minäpystyvyys on Barnin ym. (2019) mukaan avain asemassa oppilaiden motivaatiossa ja koulumenestyksessä.

Liikunnan opetuksessa opettajan minäpystyvyys on voimakkaasti yhteydessä oppilaiden liikkumisen määrään (Martin & Kulinna 2005), oppimismotivaatioon, oppimisilmapiiriin ja oppimistytyväisyyteen liikuntatunneilla (Yi-Hsiangn 2020). Opettajat, jotka näyttivät itse liikkeitä liikuntatunnin aikana, rajoittivat ohjeiden antoa sekä oppilaiden ohjausaikaa, saivat todennäköisemmin oppilaat liikkumaan tunnilla kohtalaisesti ja voimakkaasti, kuin opettajat, jotka käyttivät vähemmän aikaa liikkeiden näyttämiseen ja enemmän aikaa ohjeiden antoon ja ohjaukseen (Martin & Kulinna 2005).

Opettajien minäpystyvyyden yhteyttä inklusioon ja vammaisten oppilaiden opettamiseen (Malinen ym. 2013; Reina ym. 2019; Sharma ym. 2018) on myös tutkittu paljon. Malisen ym. (2013) tutkimus tehtiin Kiinassa, Suomessa ja Etelä-Afrikassa ala- ja yläkoulujen opettajille.

Opettajat, joilla oli paljon kokemusta vammaisten oppilaiden opettamisesta, kokivat minäpystyvyytensä inklusiivista opetusta kohtaan korkeammaksi, kuin opettajat, joilla kokemusta opettamisesta oli vähän. Sharmanin ym. (2018) tutkimuksen italialaisten ja australialaisten opettajien korkea minäpystyvyys oli merkittävä ennustaja sille, että opettaja aikoi toteuttaa inklusiota luokassaan, eli huomioida vammaiset oppilaat opetuksessaan. Voidaan siis todeta, että opettajat, joilla on enemmän kokemusta ja koulutusta erityisopetusta tarvitsevista oppilaista, on myönteisempi asenne ja parempi minäpystyvyyden kokemus inklusiota kohtaan (Malinen ym. 2013; Reina ym. 2019; Sharma ym. 2018).

4.3 Aiempaa tutkimusta opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä

Seuraavaksi esittelemme aiempia tutkimustuloksia liikunnanopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä liikunnan opetuksessa. Olemme jakaneet aiemmat tutkimukset kahteen osioon tutkimuskysymyksiemme mukaisesti: 1. minäpystyvyys liikunnan opetuksen osa-alueilla ja 2. minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä. Sekä liikunnan opetuksen osa-alueilla, että eri liikuntaympäristöissä minäpystyvyyttä on aiemmin tutkittu lähinnä valmistuneiden liikunnanopettajien näkökulmasta. Esittelemme seuraavissa alaluvuissa kuitenkin vain sellaisia tutkimuksia, joiden kohderyhmänä ovat olleet liikunnanopettajaopiskelijat tai liikunnan opintoja suorittaneet luokanopettajaopiskelijat. Koska aiempaa tutkimusta opiskelijoiden näkökulmasta on vähän, olemme ottaneet mukaan myös joitakin pro gradu -tutkielmia. Minäpystyvyys käsitteen lisäksi olemme huomioineet sellaiset tutkimukset, joissa on tutkittu opiskelijoiden osaamista minäpystyvyyden lähikäsitteiden, kuten koetun opetuspätevyyden, koettujen opetustaitojen, koetun osaamisen ja opetusvalmiuksien kautta.

4.3.1 Minäpystyvyys liikunnan opetuksen osa-alueilla

Tässä alaluvussa tarkastelemme, miten minäpystyvyyttä on aiemmin tutkittu liikunnan opetuksen osa-alueilla, joita meidän tutkimuksessamme ovat tieteellinen tieto, sisällön hallinta, taitotason huomioiminen, ohjeiden anto, erityinen tuki, arviointi ja teknologian käyttö. Liikunnan opetuksen osa-alueet eivät kaikissa esittelemissämme tutkimuksissa ole täysin

samoja, mutta huomioimme tässä luvussa myös sellaiset tutkimukset, joiden osa-alueet olivat samankaltaisia meidän tutkimuksemme osa-alueiden kanssa.

Zach ym. (2012) tutkivat toisen-, kolmannen ja neljännen vuoden israelilaisen yliopiston opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden muuttumista yhden opiskeluvuoden aikana (n=203). Kyselytutkimus suoritettiin opiskeluvuoden alussa ja lopussa. Tulosten mukaan opiskelijoiden minäpystyvyys lisääntyi merkittävästi yhden opiskeluvuoden aikana kaikkien osallistujien osalta sekä yleisen opettajan minäpystyvyyden, että liikunnanopettajan minäpystyvyyden osalta. Yleinen opettajan minäpystyvyys sisälsi oppitunnin hallinnan, suunnittelu-, opetus- ja arviointimenetelmät sekä pedagogisen tietämyksen ja didaktiset mukautukset. Liikunnanopettajan minäpystyvyys sisälsi haastavan motivoivan oppimisen (esimerkiksi väittämiä oppilaiden motivoimiseen, kehittymiseen ja huomioimiseen liittyen) sekä tehokkaan opetuksen (esimerkiksi väittämiä opettajan osaamisesta opettaa isoa ryhmää, pienessä tilassa tai maksimoida fyysistä aktiivisuutta tunneilla). Vuoden aikana liikunnanopettajan minäpystyvyyden osalta eniten lisääntyi haastava motivoiva oppiminen ja yleisen opettajan minäpystyvyyden osalta pedagoginen tietämys ja didaktiset mukautukset. Opiskelujen kolmantena vuonna minäpystyvyys oli huomattavasti korkeampi kuin toisena vuonna, mutta neljäntenä vuonna nousua ei tapahtunut enää niin paljon. Haapakangas (2007) sai omassa pro gradu -tutkielmassaan samankaltaisia tuloksia, sillä suomalaisten keskivaiheen liikuntapedagogiikan opiskelijoiden koettu opetustaito oli tilastollisesti merkittävästi parempi kuin aloittavassa vaiheessa olevien opiskelijoiden vastaava. Myös päättävässä vaiheessa olevien opiskelijoiden koettu opetustaito oli parempi kuin keskivaiheessa olevien opiskelijoiden (Haapakangas 2007). Todennäköisesti minäpystyvyys siis kehittyy kaikkien vuosien aikana, eikä vain yhden lukuvuoden aikana.

Nieminen ja Varstala (2004) tutkivat suomalaisten liikuntapedagogiikan opiskelijoiden (n=262) koettuja opetustaitoja neljän opetuslottuvuuden kautta: 1) suunnittelu, 2) vuorovaikutustaidot, motivointi ja arviointi, 3) erityisoppilaiden kohtaaminen ja 4) liikkeen rytmittäminen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin millaiseksi 1–5 vuosikurssin opiskelijat arvioivat oman opettajuutensa kehitysvaiheen tutkimuskyselyn toteuttamishetkellä. Opiskelijat kokivat taitonsa parhaimmaksi suunnittelussa ja vuorovaikutustaidoissa, ja heikoimmaksi puolestaan erityisoppilaiden kohtaamisessa. Opiskeluaan päättävät opiskelijat kokivat kuitenkin opetustaitonsa kaikissa opetuslottuvuuksissa vähintään hyväksi. Samankaltaisia tuloksia erityisoppilaiden kanssa toimimisesta on saanut myös Jovanovićn ym. (2014) ja Dillon ym.

(2020). Jovanović ym. (2014) tutkimuksessa serbialaiset viimeisen vuoden liikunnanopettajaopiskelijat (n=120) kolmesta eri yliopistosta vastasivat kysymyksiin siitä, kuinka luottavaisia he ovat kykyihinsä toteuttaa liikuntatunteja, joissa on mukana myös kehitysvammaisia, näkövammaisia ja liikuntarajoitteisia oppilaita (asteikko 1–5). Lisäksi he tutkivat, että vaikuttaako vammaisuuden tyyppi opiskelijan minäpystyvyyteen opettaa liikuntaa. Opiskelijoiden minäpystyvyyden keskiarvot vaihtelivat vammatyyppien ja yliopistojen mukaan 3,25–3,82. Kaikista matalimmaksi minäpystyvyys koettiin näkövammaisten (ka=3,45) ja korkeimmaksi puolestaan liikuntarajoitteisten oppilaiden opettamisessa (ka=3,57). Myös matalimmat minäpystyvyyden keskiarvot olivat suhteellisen suuria, jolloin opiskelijoiden minäpystyvyyden opettaa vammaisia oppilaita voitiin todeta hyväksi. Huomioitavaa kuitenkin oli, että opiskelijoista 81,7 % ilmoitti, ettei heillä ollut opinnoissaan yhtään opintojaksoa soveltavaan liikuntaan liittyen (Jovanović ym. 2014). Dillon ym. (2020) tutkivat opintojen loppuvaiheessa olevien yhdysvaltalaisen liikunnanopettajaopiskelijoiden kehittymistä vammaisten oppilaiden opettamisessa (n=12). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat suorittaneet vähintään yhden soveltavan liikunnan kurssin opinnoissaan. Tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat opintojen alussa hermostuneita ja epäileväisiä kyvyistään opettaa vammaisia oppilaita ja lisäksi heitä turhautti, miten vähän opinnot sisälsivät soveltavan liikunnankursseja. Opintojen jälkeen käsitykset vammaisten oppilaiden opettamisesta olivat muuttuneet. Opiskelijat kertoivat kokemuksien olleen silmiä avaavia ja palkitsevia.

Penttisen (2003) tutkimuksen tulokset erityisryhmien opettamisesta ovat hieman ristiriitaisia Niemisen ja Varstalan (2004) ja Jovanović ym (2014) tutkimuksien kanssa. Penttinen tutki suomalaisia liikunnan perus- ja erikoistumisopinnot suorittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden (n=48) koettuja tietoja ja taitoja liikunnanopetuksen osa-alueilla, joita olivat: 1. pedagoginen sisältötieto- ja taito, 2. opetussuunnitelma- ja menetelmätieto ja -taito, 3. koulun ulkoinen ja sisäinen yhteistyö, 4. fyysis-motoristen vaikeuksien tunnistaminen, 5. alkuopetuksen opetusvalmiudet ja 6. liikunnallisten erityisryhmien opetusvalmiudet. Tulosten mukaan opintojen loppuvaiheessa lähes 80 % opiskelijoista koki riittämättömyyttä opettaa erityisryhmiä ja noin 40 % koki riittämättömyyttä opettaa oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Opetuksen suunnittelutaidot sen sijaan koettiin riittäviksi. Arviointitaidot koki riittämättömäksi noin 15 % ja eriyttämistäidot vajaa 20 %. Huomioitavaa oli, että kaikilla opetuksen osa-alueilla tietojen ja taitojen koettu hallinta parani opintojen edetessä (Penttinen 2003), mikä oli samansuuntaista Zachin ym. (2012) ja Haapakankaan (2007) tutkimuksissa.

Handn (2014) tutkimuksessa selvitettiin yhdysvaltalaisen liikunnanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä opettaa liikuntaa (n=149). Liikunnanopettajaopiskelijat raportoivat minäpystyvyytensä korkeimmalle ammatillisissa valmiuksissa ja sisällön tuntemisessa, kun taas alhaisimmat arviot omasta minäpystyvyydestä koskivat kykyä parantaa oppilaiden osallistumista sekä kykyä hyödyntää arvioimista oppilaiden oppimisen tukena. Opiskelijat raportoivat, että opetusharjoittelut, mahdollisuus antaa palautetta sekä valmistuneiden opettajien observointi olivat kolme yleisintä teemaa, jotka paransivat heidän minäpystyvyyttään opettajana toimiessa. Minäpystyvyyttä heikentäviä teemoja olivat opetusharjoittelujen puute, nykyteknologian puute kouluissa ja hyvän yhteistyöopettajan roolimallin puute. Myös Kinnusen ym. (2021) tutkimuksen mukaan suomalaisilla liikunnanopettajaopiskelijoilla oli melko paljon epävarmuutta arviointiosaamisessa, vaikka opiskelijoista yli puolet kokivat, että liikunnan arviointikriteerejä oli käsitelty opintojen aikana hyvin. Ainoastaan kymmenesosan mielestä arviointikriteerejä oli käsitelty huonosti.

Johansson ym. (2009) tutkivat opintojen loppuvaiheessa olevien suomalaisten liikuntapedagogiikan opiskelijoiden ammatillisia valmiuksia ”oman osaamisen arviointi” -kyselyllä (n=183). Tulosten mukaan liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat osaavansa parhaiten luokanhallintaan ja motivointiin liittyviä sisältöjä, opetuksen suunnittelua ja ohjausta sekä huomioida oppilaiden kasvua ja kehitystä opetusten suunnittelussa ja toteuttamisessa. Heikoimmaksi opiskelijat kokivat osaamisensa eri tahojen kanssa tehtävässä yhteistyössä, teknologian käytössä opetuksen tukena, oppilaan arvioinnissa sekä erilaisten oppilaiden huomioinnissa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että keskiarvot vaihtelivat 3,6–3,7 välillä (asteikolla 1–5), myös niillä opetuksen osa-alueilla, jotka opiskelijat kokivat heikoimmiksi. Kokonaisuudessaan liikuntapedagogiikan opiskelijoilla oli siis hyvin myönteinen kuva omasta ammatillisesta pätevydestään ja osaamisestaan. Teknologian käytöstä on saatu samankaltaisia tuloksia myös muissa tutkimuksissa. Jonesin ym. (2017) yhdysvaltalaisille liikunnanopettajaopiskelijoille (n=80) tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelijoilla oli tietoa teknologiasta, mutta he kokivat haasteelliseksi sen yhdistämisen liikunnan opettamiseen. Myöskään Phelps ja Fullertonin (2022) tutkimuksen mukaan yhdysvaltalaisilla liikunnanopettajaopiskelijoilla ei ole tarpeeksi osaamista teknologian opetuskäytöstä. Scrabis-Fletcher ym. (2016) tutkimukseen osallistui 91 yhdysvaltalaisista liikunnanopettajaopiskelijaa 11 eri yliopistosta. Yli puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että yliopisto tarjosi tehokkaita malleja teknologian ja opetuksen yhdistämisestä. Liikunnanopettajaopiskelijoilla oli lisäksi positiivinen

asenne teknologian käyttöön. Opiskelijat osasivat käyttää teknologiaa sitä paremmin, mitä enemmän sitä oli harjoiteltu.

Choi ym. (2021) tutkivat liikunnanopettajaopiskelijoiden koetun liikuntaosaamisen ja minäpystyvyyden välistä yhteyttä (n=218) Hong Kongissa ja Taiwanissa. Koettu liikuntaosaaminen (perceived physical literacy) tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, miten hän sitoutuu ja arvostaa liikunta-aktiivisuutta eri ulottuvuuksista tarkasteltuna. Näitä liikuntaosaamisen ulottuvuuksia ovat itsetuntemus, itseluottamus, itseilmaisu ja muiden kanssa kommunikointi sekä liikuntaa koskevat tiedot ja niiden ymmärtäminen. Tutkimuksen mukaan liikunnanopettajaopiskelijoiden liikuntaosaamisen ulottuvuudesta itseilmaisu ja kommunikaatio muiden kanssa olivat merkittävimpiä ennustajia opettajan minäpystyvyydelle kehittää sisältötietoa, soveltaa tieteellistä tietoa opetuksessaan, opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja käyttää teknologiaa. Lisäksi opiskelijoiden tietämys ja ymmärrys liikuntaosaamisesta ennusti heidän minäpystyvyyttään ottaa taitotaseroja huomioon opetuksessa.

4.3.2 Minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä

Tässä alaluvussa esittelemme, miten opiskelijoiden minäpystyvyyttä on aiemmin tutkittu eri liikuntaympäristöissä, joita meidän tutkimuksessamme ovat palloilu, vapaa-ajan pelit, uinti ja vesiturvallisuus, jääliikunta, talviliikunta, ulkoliikunta, kuntoilu, erilaiset tanssit, telinevoimistelu ja rytmiliikunta. Kaikissa esittelemissämme tutkimuksissa ei ole kuitenkaan tutkittu samaan aikaan jokaista liikuntaympäristöä, vaan osa tutkimuksista on keskittynyt spesifisti vain yhteen liikuntaympäristöön. Liikuntaympäristöt eivät myöskään kaikissa tutkimuksissa ole täysin samat, mutta otimme tähän lukuun huomioon myös sellaiset tutkimukset, joiden ympäristöt olivat samankaltaisia meidän tutkimuksemme kanssa.

Palloilu ja vapaa-ajan pelit. Morgan ja Bourke (2005) tutkivat australialaisten luokanopettajaopiskelijoiden luottamusta opettaa liikuntaa eri liikuntaympäristöissä (n=422). Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden luottamus opettaa erilaisia pelejä oli melko korkea (ka=4,67 asteikolla 1–6). Myös muihin liikuntaympäristöihin verrattuna pelien opetustaidot koettiin korkeaksi. Luottamus omiin taitoihin oli korkeimmillaan opintojen loppuvaiheessa. Tätä tulosta tukevat myös Sloanin (2007) ja Junnilan (2017) tutkimukset. Sloanin (2007)

tutkimuksen mukaan 67 % brittiläisistä liikunnanopettajaopiskelijoista (n=30) koki, että heillä oli eniten osaamista pelien opettamisessa. Junnilan (2017) pro gradu -tutkielman mukaan joka viides suomalainen liikuntapedagogiikan opiskelija (n=57) koki valmiutensa pelikeskeiseen palloilunopetukseen koulussa huonoksi tai heikoksi, kun taas hyviksi ja erittäin hyviksi valmiudet koki kolmasosa opiskelijoista. Pallopelien alaluokat osasi nimetä kolmasosa opiskelijoista ja lukuvuoden sisältöjen suunnittelussa pallopelien sukulaisuussuhteet huomioi hieman alle puolet (41,3 %) opiskelijoista. Opetuspätevyyden on kuitenkin tutkittu nousevan liikuntakurssien seurauksena. Carney ja Chedzoy (1998) tutkivat englantilaisten luokanopettajaopiskelijoiden (n=46) opetuspätevyyttä kuudessa eri liikuntaympäristössä; pelit, voimistelu, uinti, tanssi, yleisurheilu sekä ulkoilu- ja seikkailuliikunta. Opetuspätevyyttä tutkittiin liikuntakurssin alussa, keskellä sekä kurssin jälkeen. Tulosten mukaan opetuspätevyys nousi liikuntakurssin aikana kaikissa liikuntaympäristöissä ja kaikista merkittävimmin voimistelussa sekä pelien opettamisessa. Liikuntakurssin jälkeen 85 % koki olevansa pätevä tai erittäin pätevä opettamaan pelejä. Hännikäisen ja Sunin (2002) pro gradu -tutkielman tulosten mukaan suomalaisten liikuntapedagogiikan opiskelijoiden (n=101) koettu opetuspätevyys palloilun opettamisessa oli keskiarvoa parempaa (ka=7,50 asteikolla 1–10). Penttisen (2003) tutkimuksessa on sen sijaan hieman ristiriitaa pallopelien opettamisen välillä, sillä tutkimuksen mukaan loppuvaiheessa olevat liikunnan perus- ja erikoistumisopinnot suorittaneet luokanopettajaopiskelijat (n=39) kokivat eniten riittämättömyyttä jalkapallon opetusvalmiuksissa ja vähiten lentopallon opetusvalmiuksissa.

Uinti ja vesiturvallisuus. Morganin ja Bourken (2005) tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden (n=422) luottamus opettaa vesiurheilua oli keskitasoa vastauksien keskiarvon ollessa 4,03 (asteikolla 1–6). Muihin liikuntaympäristöihin verrattuna opetustaidot koettiin toiseksi heikoimmaksi. Vesiurheilun opetustaidot olivat korkeimmat opintojen loppuvaiheessa. Carneyn ja Chedzoyn (1998) tutkimuksessa liikuntakurssille osallistumisen jälkeen luokanopettajaopiskelijoista 82 % koki olevansa pätevä tai erittäin pätevä opettamaan uintia. Tutkimusta opiskelijoiden minäpystyvyydestä opettaa vesiturvallisuutta ei ole tehty.

Talvi- ja jäätuliikunta. Eski (2019) ja Eski ym. (2020) ovat tutkineet turkkilaisten liikunnanopettajaopiskelijoiden osaamista talviliikunta ympäristössä opiskelijoiden tietojen näkökulmasta (n=562 ja n=21). Tutkimusten mukaan opiskelijoiden tiedot talviliikunnasta oli keskitasoa (ka=3,11 asteikolla 1–5) ja se lisääntyi pikkuhiljaa opintojen edetessä (ka=3,47). Penttisen (2003) tutkimuksesta käy puolestaan ilmi, että liikuntaan erikoistuvat

luokanopettajaopiskelijat kokivat riittämättömyyttä laskettelun opetusvalmiuksissa, mutta luistelun opetustaidot koettiin riittäväksi.

Ulkoliikunta. Hovey ym. (2020) tutkivat yhdysvaltalaisten mies- ja naisliikunnanopettajaopiskelijoiden (n=95) minäpystyvyyttä opettaa ulkoliikuntaa (outdoor education) ennen ja jälkeen ulkoliikunta opintojakson. Opiskelijoiden minäpystyvyys lisääntyi kaikkien kolmen ulkoliikunnan opetuksen osa-alueen osalta, joita olivat ulkoliikunnan opetustaidot, ryhmädynaamiset opetustaidot sekä mallit ja teoriat. Sukupuolittain tarkasteltuna naisten ja miesten minäpystyvyyden kasvulla havaittiin olevan suuri vaikutus ulkoliikunnan opettamiseen, mikä voi johtua opintojakson aikana opituista ulkoliikunta taidoista, kuten melonnasta ja kartan sekä kompassin käytöstä. Mallien ja teorioiden osaamiseen naisten minäpystyvyyden kasvulla oli suuri ja miehillä keskisuuri vaikutus. Ryhmädynaamisten taitojen opettamiseen naisten minäpystyvyyden kasvulla oli vain pieni vaikutus, kun taas miehillä vaikutusta ei havaittu ollenkaan. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijoilla on jo ollut aiempaa kokemusta ryhmädynaamisista taidoista esimerkiksi muilta opintojaksoilta hankittuna. Tulokset eroavat Sutherlandin ja Leggen (2016) systemaattisen kirjallisuus katsauksen tuloksista, joiden mukaan opettajaopiskelijoiden tieto, ymmärrys tai kokemus opettaa ulkoliikunta kouluissa ei ollut lisääntynyt ulkoliikunta opintojaksojen jälkeen, vaikka sen koettiin vaikuttavan persoonalliseen ja ammatilliseen kasvuun. Liikunnanopettajaopiskelijoiden lisäksi tutkimusta luontoliikunnan opettamisesta on tehty myös luokanopettajaopiskelijoille. Carneyn ja Chedzoyn (1998) tutkimuksen mukaan liikuntakurssin jälkeen 60 % luokanopettajaopiskelijoista koki olevansa pätevä tai erittäin pätevä opettamaan ulko- ja seikkailuliikuntaa.

Kuntoilu. Petersen ym. (2003) tutkivat yhdysvaltalaisten liikunnanopettajaopiskelijoiden tietoja ja taitoja kuntoilun opettamisessa (n=76). Tutkimuksen mukaan 90 % opiskelijoista koki tietonsa kuntoilun opettamiseen keskivertoiseksi tai keskivertoa paremmaksi. Lisäksi 73–92 % opiskelijoista koki kuntoilun opettamisen mukavaksi. Mitä nuorempia opetettavat oppilaat olivat, sitä mukavammaksi opettaminen koettiin. Myös Morganin ja Bourken (2005) luokanopettajaopiskelijoihin (n=422) kohdistuvan tutkimuksen mukaan opiskelijoiden luottamus omiin taitoihin opettaa kuntoilua oli melko korkea (ka=4,62 asteikolla 1–6). Kuntoilun opetustaidot olivat korkeimmillaan opintojen loppuvaiheessa. Halonen (2022) tutki pro gradu -tutkielmassaan sekä suomalaisten liikunnanopettaja- että luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia oppilaiden fyysisen toimintakyvyn tukemisessa.

Tutkimuksen mukaan liikunnanopettajaopiskelijoiden valmiudet olivat hieman yli keskitason (ka=3,5 asteikolla 1–5) ja luokanopettajaopiskelijoiden puolestaan keskitasoa (ka=2,6). Ramirez ym. (2016) ovat puolestaan tutkineet espanjalaisten opettajaopiskelijoiden osaamista terveyttä edistävän kuntoilun opettamisessa (n=180). Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat kuntoilun opettamisen tärkeänä, mutta heillä ei ollut tarpeeksi osaamista, jotta sen opettaminen olisi ollut tehokasta.

Erilaiset tanssit ja rytmiiikka. Rustad (2012) on tutkinut opintojen keskivaiheilla olevien norjalaisten liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tanssin opettamisesta (n=36). Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kokemukset tanssin opettamisesta olivat hyvin ristiriitaisia. Osalla opiskelijoista oli tanssiopinnoissa hauskaa ja he kokivat saaneensa uusia ideoita tanssin opettamiseen, kun taas osa opiskelijoista koki, ettei opinnoissa käydyt asiat välttämättä toimisi heidän omissa opetuksissaan. Tuloksista kävi myös ilmi, ettei osa opiskelijoista haluaisi opettaa tanssia koulussa. Hännikäinen ja Suni (2002) ovat pro gradu -tutkielmassaan tutkineet liikunnanopettajaopiskelijoiden (n=101) koettua opetuspätevyyttä ja asenteita tanssin ja rytmiiikan opettamisessa. Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat opetustaitonsa tanssissa keskinkertaisiksi (ka=5,97, asteikolla 1–10). Lisäksi 75 % opiskelijoista muuttaisi opintoihin sisältyviä rytmiiikka- ja tanssiopintoja, esimerkiksi painottamalla enemmän nuoria kiinnostavia tanssilajeja sekä lisäämällä opetustunteja. Russell-Bowien (2012) viiden eri maan (Australian, Etelä-Afrikan, Namibian, Yhdysvaltojen ja Irlannin) luokanopettajaopiskelijoihin (n=936) kohdistuvassa tutkimuksessa opiskelijoista 32 % koki olevansa itsevarma ja nauttivansa tanssin opettamisesta. Epävarmuutta tanssin opetuksessa koki 34 % opiskelijoista. Penttisen (2003) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kokivat eniten riittämättömyyttä tanssin- ja musiikkiliikunnan opetustaidoissa. Morgan ja Bourken (2005) tutkimuksessa opiskelijoiden luottamus omiin tanssin opetustaitoihin koettiin puolestaan melko hyväksi ja lisäksi luottamus oli samalla tasolla monen muun liikuntaympäristön opetustaitojen kanssa (ka=4,40 asteikolla 1–6). Luottamus omiin tanssinopetustaitoihin oli korkeimmillaan opintojen puolivälissä. Opiskelijoiden minäpystyvyyttä rytmiliikunnan opettamisen osalta on tutkittu todella vähän. Niemisen ja Varstalan (2004) tutkimuksesta kuitenkin selviää, että liikunnanopettajaopiskelijat kokivat neljästä eri opetusulottuvuudesta opetuspätevyytensä heikoimmaksi liikkeen rytmittämässä.

Telinevoimistelu. Milosis ym. (2018) ovat tutkineet kreikkalaisten liikunnanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä ja opetustaitoja telinevoimistelussa (n=370). Opiskelijoiden minäpystyvyyttä arvioitiin sekä opintojen alussa että lopussa. Tulosten mukaan

opintojen alussa opiskelijoilla oli taipumusta aliarvioida omaa minäpystyvyyttään ja päinvastoin opintojen loppuvaiheessa opiskelijat saattoivat yliarvioida omia telinevoimistelun opetustaitojaan. Myös Sloan (2007) on tutkinut liikunnanopettajaopiskelijoiden tietoja ja pätevyyttä opettaa telinevoimistelua (n=30). Opiskelijoista 10 % koki nauttivansa eniten telinevoimistelun opettamisesta. Noin puolet opiskelijoista koki osaavansa suunnitella telinevoimistelutunteja heikkotaitoisille oppilaille, mutta eivät luottaneet kykyihinsä suunnitella ja toteuttaa opetusta taitaville oppilaille tai erityistä tukea tarvitseville. Morganin ja Bourken (2005) luokanopettajaopiskelijoita koskevan tutkimuksen mukaan opiskelijoiden luottamus opettaa voimistelua oli keskinkertainen (ka 3,38 asteikolla 1–6). Muihin liikuntaympäristöihin verrattuna luottamus voimistelun opetustaitoihin oli kaikista matalin. Luottamus voimistelun opetustaitoihin oli korkeimmillaan opintojen puolivälissä. Myös Penttisen (2003) liikuntaan erikoistuviin luokanopettajaopiskelijoihin kohdistuneen tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat riittämättömyyttä telinevoimistelun opetustaidoissa.

5 LIKUNNANOPETTAJAKSI KASVAMINEN JA KEHITTYMINEN

Tässä luvussa käsittelemme eri teorioiden ja mallien sekä aiempien tutkimustulosten valossa liikunnanopettajaopiskelijoiden kasvamista ja kehittymistä liikunnanopettajan ammattiin. Tarkastelemme tätä kehityskulkua ammattiin sosiaalistumisen, opettajuuden sekä opetustaitojen kehittymisen näkökulmista. Meidän pro gradu -tutkielmamme toteutettiin poikittaistutkimuksena, emmekä siksi päässeet tarkastelemaan yksittäisten opiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Opiskelijoiden kehittymisen seuraaminen luo kuitenkin pohjan heidän ohjaamiselleen sekä koulutuksen kehittämislle (Väisänen 2000, 39) ja siksi on mielestämme perusteltua syventyä aiheeseen myös tässä tutkimuksessa.

5.1 Opettajuuden kehittyminen

Liikunnanopettajaksi kasvamisesta voidaan käyttää termiä ammattiin sosiaalistuminen (occupational socialization), joka tarkoittaa kehityskulkua, jonka aikana opiskelija omaksuu opiskelemansa ammatin kulttuurin sekä sen keskeiset arvot ja toimintatavat (Valtonen 2016, 16). Ammattiin sosiaalistuminen on vuorovaikutuksen ja oppimisen kautta tapahtuva elinikäinen prosessi, johon voidaan todeta kuuluvan kaikki sellaiset tapahtumat, jotka vaikuttavat yksilön käsityksiin ja toimintatapoihin toimia opettajana. Ammattiin sosiaalistumista tapahtuu ennen koulutusta, koulutuksen aikana sekä edelleen valmistumisen jälkeen. (Lawson 1983; 1986)

Opettajuus on käsitteenä hyvin moniulotteinen. Se kuvaa samaan aikaan sekä yksilön omaa kasvuprosessia, että yleisesti opettajan tehtävää yhteiskunnassa. Vaikka opettajuus on sidoksissa ympärillä olevaan kulttuuriin ja yhteiskuntaan, on jokainen opettajuus silti omanlainen. (Luukkainen 2004, 91–92) Väisänen (2004, 31–34) kirjoittaa opettajaksi kehittymisen olevan pitkä ja monimutkainen oppimistapahtuma, joka koskettaa syvästi ihmisen persoonallisuutta. Kagan (1992) kirjoittaa opettajana kehittymisestä ammatillisen kasvun (professional growth) näkökulmasta. Hänen mukaansa ammatillisessa kasvussa tapahtuu muutoksia opiskelijan käyttäytymisessä, tiedoissa, mielikuvissa, uskomuksissa sekä havainnoissa. Väisänen (2004, 31–34) lisää näihin vielä muutokset opiskelijan tieteellisessä ja pedagogisessa ajattelussa sekä opettajaidentiteetissä. Opettajaidentiteetin muovautumisen

kautta opiskelija oppii ymmärtämään paremmin itseään ja muita. Myös omaa toimintaa ohjaavien arvojen tiedostaminen on hyvin merkittävässä asemassa opettajuuden kehittymisessä.

Lawson (1983) jakaa liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen kolmeen vaiheeseen: 1) akkulturaatioon, 2) professionaaliseen ja 3) organisationaaliseen sosialisatioon. *Akkulturaatio* on vaihe ennen liikunnanopettajakoulutuksen alkua ja se alkaa jo yksilön syntymästä. Akkulturaatiossa yksilö omaksuu eri ympäristöjen, kuten opettajien, kavereiden, median, valmentajien ja muiden merkittävien henkilöiden kautta arvoja, asenteita ja merkityksiä, jotka ovat yhteydessä yksilön käsityksiin liikunnan opettamisesta sekä haluun opiskella kyseistä ammattia (Curtner-Smith ym. 2008; Lawson 1983; Richards ym. 2014). Yksilön liikuntataidot ja uskomukset omasta kehosta (González-Calvo ym. 2020a; Virta ym. 2019), liikuntatausta sekä aiemmat kokemukset, esimerkiksi lapsuudesta ja omilta kouluajoilta, ovat erittäin merkittävässä roolissa liikunnanopettajaksi kasvamisessa (Deenihan & MacPhail 2013; Fuller & Brown 1975, 35–36; González-Calvo ym. 2020b; Kari 2016; Zhang 2022). Curtner-Smith ym. (2008) kirjoittavat akkulturaatiolla olevan jopa kaikista voimakkain vaikutus opettajuuteen, suurempi kuin esimerkiksi virallisella opettajankoulutuksella (Graber ym. 2017, Adamakis & Danian 2020 mukaan; Lortie 1975). Myös liikunnanopettajakoulutuksessa on alettu ymmärtämään opiskelijoiden aiempien kokemusten ja tietojen yhteys ammatilliseen kehittymiseen (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017, 629). Tämä on haaste koulutuksen järjestäjille, sillä aiemmat uskomukset saattavat olla niin vahvoja, että niiden muuttaminen voi olla todella vaikeaa (Lawson 1983; Pike & Fletcher 2014; Wall 2016).

Professionaalinen sosialisatio on aikaa, jolloin yksilö opiskelee liikunnanopettajaksi (Lawson 1983). Koulutuksen myötä yksilö hankkii ja ylläpitää arvoja, tietoja ja taitoja, jotka hän kokee tärkeiksi liikunnanopettamisessa (Lawson 1983; Richards ym. 2014). González-Calvon ym. (2020b) mukaan syitä liikunnanopettajakoulutukseen hakeutumiselle ovat muun muassa halu päästä vaikuttamaan oppilaiden terveyteen, oppimiseen sekä kokemuksiin liikunnasta. Tässä kehitysvaiheessa liikunnanopettajaksi sosiaalistumiseen ovat yhteydessä yksilön kokemukset käytännön opetusharjoittelusta (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017b; Deenihan & MacPhail 2013; Jones 1992; Palomäki ym. 2005; Richards ym. 2014; Toura 2020; Virta ym. 2019), sekä halu suuntautua työelämässä joko valmentamiseen tai liikunnan opettamiseen (Adamakis & Zounhia 2016; Pike & Fletcher 2014; Richards ym. 2014). Cruzin (2016) mukaan työelämässä olevat liikunnanopettajat arvostavat koulutuksen kautta saatuja opetuskokemuksia, sillä ne ovat toimineet pohjana opetustaitojen kehittymiselle myöhemmin työelämässä. Aarto-Pesonen

(2013) sekä Aarto-Pesonen ja Tynjälä (2017b) korostavat lisäksi opinnoissa koettujen tunteiden merkitystä. Heidän mukaansa sekä kriittisyyteen, eettisyyteen, että voimaantumiseen luokiteltavat tunteet ja mielialat ovat vahvasti yhteydessä opiskelijan oppimisen ja kehittymisen tehokkuuteen.

Organisationaalisisessa sosialisatiossa yksilö on siirtynyt työelämään. Tämä on kriittinen vaihe liikunnanopettajana kehittämisessä, sillä työyhteisöissä voidaan joko kannustaa uusien ideoiden kokeiluun ja itsensä kehittämiseen (Cruz 2016) tai päinvastoin voidaan arvostaa vanhoja toimintamalleja, jotka ovat ristiriidassa valmistuneiden opettajien ajatusten kanssa (Aarto-Pesonen 2013; Lawson 1983). Tähän haasteeseen opiskelijat saattavat törmätä myös jo opiskeluvaiheessa, sillä kouluharjoittelukokemukset voivat joko vahvistaa tai heikentää opiskelijoiden suhtautumista liikunnanopettamiseen. Osa opiskelijoista on saanut kouluharjoitteluissa paljon positiivista palautetta, myönteisiä kokemuksia oppilaiden opettamisesta ja oppimisesta, yhteistyöstä ohjaavan opettajan kanssa sekä uusia ideoita opettajuutensa kehittämiseen. Omaan opettajuuteen ja uramotivaation heikentävästi vaikuttavia tekijöitä ovat puolestaan olleet yksipuoliset opetussisällöt, ohjaavan opettajan välinpitämättömyys, oppilaiden heikko liikuntamotivaatio ja häiriökäyttäytyminen tai työyhteisön kautta tullut kritiikki opiskelijan uudistusmielisyydestä. (Aarto-Pesonen 2013; Jones 1992; Palomäki ym. 2005) Monille työelämään siirtyville liikunnanopettajille on tullut yllätyksenä, millaista opettajan arki todellisuudessa on. Osa aloittelevista opettajista kokee, etteivät he olleet tarpeeksi valmistautuneita työhön liittyvään vastuuseen, työmäärään sekä eri tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Richards ym. 2013)

Lawsonin (1983) teorian lisäksi opettajuuden kehittymistä voidaan tarkastella Fullerin ja Brownin (1975) mallin mukaan. Fullerin ja Brownin (1975, 36–41) kolmivaiheisessa mallissa tarkastellaan opettajaksi kehittymistä opettajien huolenaiheiden kautta. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelija tarkastelee itseään vielä oppilaan näkökulmasta ja pohtii muun muassa, miten hän selviytyy opettajana ja pitävätkö oppilaat hänestä. Toisessa vaiheessa opiskelija alkaa pohtimaan tarkemmin soveltuvuuttaan opettajaksi, ja huolenaiheet siirtyvät koskemaan opetustilanteiden sisältöjä, ryhmänhallintaa, välineitä sekä ajankäyttöä. Viimeisessä vaiheessa opiskelijan huolenaiheet kohdistuvat oppilaisiin. Opiskelija on huolissaan oppilaiden oppimisesta sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. (Conway & Clark 2003; Fuller & Brown 1975, 36–41) Touran (2020) tutkimuksessa liikuntapedagogiikan opiskelijoiden kehittyminen eteni Fullerin ja Brownin mallin mukaisesti. Opintojen loppuvaiheessa olevat

opiskelijat eivät keskittyneet enää niin paljon omiin liikuntataitoihin ja -suhteeseen, vaan enemmän ainedidaktisiin ja kasvatuksellisiin asioihin. Lisäksi opiskelijoiden ajatukset siirtyivät omasta itsestä ja tunnin organisointiin liittyvistä asioista kohti oppilaita ja opetuksen vaikutuksia. Myös Wallin (2016) tutkimuksessa nousi esiin, että opintojen edetessä opiskelijat alkoivat löytämään paremmin omaa opetuspersoonansa sekä luottamaan uuteen rooliinsa. Kaganin (1992) mukaan opiskelijat kykenevät siirtämään huomionsa itsestä oppilaisiin vasta sitten kun käsitys itsestä opettajana on tarpeeksi selkeä.

Aarto-Pesonen (2013) sekä Aarto-Pesonen ja Tynjälä (2017a) käsittelevät opettajaksi kehittymistä hieman laajemmassa mittakaavassa. Heidän tutkimustensa mukaan opettajaksi kasvu alkaa tutustumalla omaan itseensä; millainen olen liikkujana ja oppijana. Myös Akkermanin ja Meijerin (2011) mukaan itsensä tunteminen auttaa ymmärtämään, mitkä asiat vaikuttavat opettajuuden rakentumiseen sekä opettajana toimimiseen. Aarto-Pesonen (2013) sekä Aarto-Pesonen ja Tynjälä (2017a) jatkavat, että itseensä tutustumisen jälkeen tarkastelu siirtyy kohti omaa opettajuutta; havainnoinnin, tietoisuuden ja tiedon lisääntymisen kautta yksilön ammatillinen osaaminen vahvistuu ja hän alkaa aktiivisesti etsiä uusia haasteita kehittääkseen itseään. Viimeisessä vaiheessa erilaiset ympäristöt, kuten läheiset sekä opiskelu- ja työyhteisöt, ovat vahvasti yhteydessä yksilön oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun. Yksilö tarkastelee itseään osana työyhteisöä ja yhteiskuntaa, sekä alkaa etsiä itselleen ammatillisia verkostoja ja yhteistyötahoja.

5.2 Opetustaitojen kehittyminen

Siedentop (1991, 11–12) on kehittänyt viisivaiheisen liikunnanopettajaopiskelijoiden kehittymistä kuvaavan mallin, joka perustuu liikunnan opetuksessa tarvittaviin opetustaitoihin. Mallin mukaan opiskelijat ovat ensimmäisessä vaiheessa vielä melko epävarmoja ja keskittyminen kohdistuu lähinnä omaan puhekäyttäytymiseen ja esiintymiseen ryhmän edessä. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2004) tutkimus tukee Siedentopin mallia, sillä heidän tutkimuksessaan toisen vuoden liikuntapedagogiikan opiskelijat kiinnittivät opetuksissaan eniten huomioita omaan eli opettajan toimintaan sekä puhekäyttäytymiseen. Hutchinsonin (1993) sekä Wallin (2016) tutkimuksista käy puolestaan ilmi, että ennen opintoja ja opintojen alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden käsitys opettamisesta on melko idealistinen. Wall (2016) kirjoittaa, että opintojen edetessä opiskelijat kuitenkin huomaavat, ettei opettaminen ole niin

yksinkertaista ja se on riippuvaista monista rajoittavista tekijöistä, kuten opetussuunnitelmasta, koulun aikatauluista sekä oppilaiden yksilöllisistä eroista ja tavoista oppia. Zhangin (2022) tutkimuksessa opintojen alkuvaiheessa olevat liikunnanopettajaopiskelijat kokivat valmiutensa liikunnanopettamiseen paremmiksi kuin opintojen loppuvaiheessa olevat. Tulosta saattoi kuitenkin selittää se, ettei opintojen alkuvaiheessa oleville opiskelijoille ollut kertynyt vielä käytännön kokemusta liikunnan opettamisesta.

Siedentopin (1991, 12) mallin toisessa vaiheessa opiskelija harjoittelee erilaisia opetustaitoja ja menetelmiä. Kolmannessa vaiheessa taidot alkavat vakiintua tavoiksi, jolloin opiskelija pystyy keskittymään opetuksissaan myös muihin asioihin (Kagan 1992; Siedentop 1991, 12). Neljännessä vaiheessa opiskelijan itsevarmuus ja soveltamistaidot kehittyvät. Viimeisessä vaiheessa kehittyvät opiskelijan havainnointi-, ennakointi- (Siedentop 1991, 12) sekä ongelmanratkaisutaidot (Kagan 1992). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2009) tutkimustulokset mukailevat hyvin Siedentopin mallin vaiheita. Heidän tutkimuksessaan opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden opetus oli vähemmän opettajakeskeistä ja sisälsi enemmän vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, kuin opintojen alussa. Lisäksi opintojen loppuvaiheessa opiskelijat olivat tietoisempia oman toimintansa vaikutuksista oppilaisiin.

Tutkimusten mukaan opiskelijoiden kehitys ei etene aina suoraviivaisesti tai johdonmukaisesti, vaan jokainen opiskelija kehittyy yksilöllisesti ja omaan tahtiinsa. Opiskelijat joutuvat opinnoissaan keskittymään yhtä aikaa moniin eri asioihin, joten haasteita voi olla opetuksen eri osa-alueilla ja kehitys voi myös palata taaksepäin. Lisäksi kaikki opiskelijat eivät välttämättä käy läpi kaikkia opettajaksi kehittymisen vaiheita tai saavuttavat viimeiset vaiheet vasta myöhemmin työelämässä. (Capel 1998, Palomäen & Heikinaro-Johanssonin 2004 mukaan.) Myös Lawson (1983) ja Väisänen (2004, 31–34) kirjoittavat siitä, ettei opettajaksi kehittyminen ole aina ongelmatonta, sillä samaan aikaan kun koulutuslaitokset yrittävät kouluttaa tietynlaisia opettajia, opiskelijat yrittävät vaikuttaa koulutuslaitoksiin.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus oli osa liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden opetusvalmiuksia ja osaamisen kehittymistä koskevaa tutkimusta, jonka tarkoituksena on selvittää, miten liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden osaaminen kehittyy opintojen aikana, mitkä ovat heidän jo olemassa olevat valmiudet sekä miten opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen linkittyy osaamisen kehittymiseen opintojen aikana. (Jyväskylän yliopisto 2023a) Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittymistä yksittäisten liikuntaympäristöjen osalta. Tutkimuksen vastuullisena johtajana toimii Kasper Salin. Tutkimus on aloitettu syksyllä 2022 ja sen on tarkoitus jatkaa pitkittäistutkimuksena ainakin vuoteen 2029 asti, jolloin se on käynyt läpi kaksi opetussuunnitelmakautta.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opettamisessa. Tarkastelimme opiskelijoiden minäpystyvyyttä kahdesta eri näkökulmasta; liikunnan opettamisen osa-alueilla sekä eri liikuntaympäristöissä. Molemmista näkökulmista oli tavoitteena selvittää, millainen on kaikkien opiskelijoiden minäpystyvyys sekä mitä eroja on eri opintojen vaiheessa olevien opiskelijoiden minäpystyvyydessä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää keskinäisiä yhteyksiä liikunnan opettamisen osa-alueiden sekä eri liikuntaympäristöjen välillä.

Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraaviksi:

Liikunnan opettamisen osa-alueet

1. Miten liikuntapedagogiikan opiskelijat kokevat minäpystyvyytensä liikunnan opettamisen osa-alueilla?
2. Miten liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla on yhteydessä toisiinsa?
3. Onko eri opintojen vaiheessa olevien liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyydessä eroja liikunnan opettamisen osa-alueilla?

Eri liikuntaympäristöt

4. Miten liikuntapedagogiikan opiskelijat kokevat minäpystyvyytensä eri liikuntaympäristöjen sisällönhallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa?
5. Miten liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys eri liikuntaympäristöjen sisällön hallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa ovat yhteydessä toisiinsa?
6. Onko eri opintojen vaiheessa olevien liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyydessä eroja eri liikuntaympäristöjen sisällönhallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimuksemme kohderyhmänä olivat Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan liikuntapedagogiikan opiskelijat vuosikursseilta 1–5, eli opiskelijat, jotka olivat aloittaneet liikuntapedagogiikan opintonsa vuosien 2018–2022 välisenä aikana (N=274). Tutkimukseen osallistui myös aiempina vuosina opintonsa aloittaneita opiskelijoita, jos he olivat mukana opintojaksoilla, joiden yhteydessä opiskelijat osallistuivat tutkimukseen. Tutkimuskyselyyn vastasi 221 liikuntapedagogiikan opiskelijaa. Yksi osallistujista ei kuitenkaan vastannut kaikkiin väittämiin, joten osassa tuloksissa otos tippuu 220:een. Tutkimusjoukosta ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita oli 52 (23,5 %), toisen vuosikurssin opiskelijoita oli 39 (17,6 %), kolmannen vuosikurssin opiskelijoita oli 40 (18,1 %) ja neljännen vuosikurssin opiskelijoita oli 44 (19,9 %). Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 11 (5 %) oli aloittanut opintonsa ennen vuotta 2018, joten heidän vastauksensa liitimme 5. vuosikurssin opiskelijoiden vastauksiin. Näin ollen viidennen sekä sitä vanhemman vuosikurssin opiskelijoita oli yhteensä 46 (20,8 %). Tutkimusjoukosta 117 (52,9 %) oli naisia ja 104 (47,1 %) miehiä. Heidän ikänsä vaihteli 18–37 ikävuoden välillä. Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan tarkastele sukupuolen tai iän merkitystä minäpystyvyyteen, sillä koulutus on samanlainen kaiken ikäisille ja eri sukupuolille.

Tutkimusaineiston keräys toteutettiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella syksyllä 2022 osana liikuntapedagogiikan opintojaksoja. Ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoilta aineisto kerättiin asiantuntijana kehittyminen (LTKY1020) -opintojaksolla. Kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoilta aineisto kerättiin kandidaatintutkielman (LPEA034) ja pro gradu -tutkielman (LPES0005) seminaarien yhteydessä. Viidennen vuosikurssin opiskelijoilta aineisto kerättiin päättövuoden yhteisissä opinnoissa. Tutkimukseen tavoiteltiin 274:ää vastaajaa. Tutkimukseen osallistui lopulta 221 opiskelijaa, jolloin tutkimuksen vastausprosentiksi muodostui 80,7 %.

7.2 Tutkimuksen mittari

Tämän tutkimuksen mittarina toimi kyselylomake (liite 1), joka oli käännetty Humphriesin ym. (2012) tekemästä PETES-mittarista (Physical Education Teaching Efficacy Scale). Mittarin luomisen apuna käytettiin kansainvälisen liikuntakasvatusyhdistyksen eli NASPE:n (National Association for Sport and Physical Education) kehittämiä koulutusstandardeja (the Initial Physical Education Teacher Education Standards). Nämä NASPE:n standardit koskivat odotuksia, jotka liittyivät tulevien opettajien tietopohjaan, opetuksen laajoihin osa-alueisiin (esimerkiksi suunnitteluun, johtamiseen, viestintään, oppilaiden arvioimiseen sekä motivaatioon) ja ammattitaitoon (Humphries ym. 2012, 286). Humphries ym. halusivat pitää PETES-mittarin moniulotteisena niin kuin Skaalvik ja Skaalvik (2007) sekä Woolfolk-Hoy ja Spero (2005) olivat tehneet, joten moniulotteinen lähestymistapa valittiin näyttämään liikunnan opetuksen monimuotoisuutta (Humphries ym. 2012, 286). Humphries ym. (2012) PETES-mittari oli 35-kohtainen, jossa minäpystyvyyttä tarkasteltiin seitsemän eri faktorin kautta; sisällön tuntemus, tieteellisen tiedon soveltaminen opetuksessa, taitotaserojen huomioon ottaminen, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen, ohjeiden antaminen, arvioiminen sekä teknologian käyttäminen opetuksessa. Kasper Salin suomensi Humphriesin ym. (2012) PETES-mittarin väittämät ja muokkasi ne sopiviksi suomalaiseen opetussuunnitelmaan.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetty kyselylomake sisälsi monipuolisesti erilaisia väittämiä liikunnan opettamiseen liittyvistä tiedoista ja taidoista. Kaikkien väittämien yhteinen tehtävänanto ohjeisti vastaajaa arvioimaan, miten luottavainen hän oli kyvystään suoriutua seuraavaksi kyselyssä mainituista liikunnan opettamiseen liittyvistä tehtävistä. Väittämiä oli yhteensä 44 ja niihin vastattiin asteikolla 1–10 (*1 = En kykene ... 5 = Kohtuullisen luottavainen, että kykenen ... 10 = Erittäin luottavainen, että kykenen*). Faktorianalyysin avulla saimme väittämistä luotua kahdeksan eri summamuuttujaa. Kahdeksas summamuuttuja sisälsi kuitenkin vain kaksi väittämää (14 ja 15), joten yhdistimme ne osaksi ensimmäistä summamuuttujaa. Näin ollen summamuuttujia muodostui seitsemän ja ne olivat hyvin samankaltaisia kuin Humphriesin ym. (2012) PETES-mittarissa (sulkeissa olevat muuttujien nimet otettu Humphriesin ym. tutkimuksesta). Nimesimme summamuuttajat Humphriesin ym. (2012) mittaria apuna käyttäen. Summamuuttujiksi muodostuivat: 1. tieteellinen tieto (*Efficacy about PE content knowledge*), 2. sisällön hallinta (*Efficacy for applying scientific knowledge in teaching PE*), 3. taitotason huomioiminen (*Efficacy about accommodating skill level*

differences), 4. ohjeiden anto (*Efficacy about instruction*), 5. erityinen tuki (*Efficacy for teaching students with special needs*) 6. arviointi (*Efficacy for using assessment*) ja 7. teknologian käyttö (*Efficacy for using technology*). Käytämme summamuuttajista tästä eteenpäin nimitystä liikunnan opetuksen osa-alue, esimerkiksi tieteellisen tiedon osa-alue.

Tieteellisen tiedon osa-alueeseen ($\alpha=0,84$) sisältyivät väittämät 1–3 sekä 14–16. Väittämissä kysyttiin, millaiseksi opiskelija kokee tietonsa ja taitonsa soveltaa opetuksissaan liikunnan opetukseen liittyvää tieteellistä tietoa (esim. ”Tiedän paljon motorisista perustaidoista (mm. liikkumistaidot) ja osaan opettaa niitä”). Sisällön hallinnan osa-alueeseen ($\alpha=0,82$) sisältyivät väittämät 4–13, joissa kysyttiin, millaiseksi opiskelija kokee tietonsa ja taitonsa opettaa eri liikuntaympäristöissä (esim. ”Tiedän paljon erilaisista pallopeleistä (esim. sulkapallo) ja kykenen opettamaan niitä”). Taitotason huomioimisen osa-alueeseen ($\alpha=0,88$) sisältyivät väittämät 17–18 sekä 25–27. Väittämissä kysyttiin, miten hyvin opiskelija kokee osaavansa huomioida opetuksessaan eri tasoisia oppilaita ja muokata opetustaan taitotasojen mukaan (esim. ”Pystyn suunnittelemaan taitoharjoitteita niin, että ne etenevät helpommista vaikeampiin”).

Ohjeiden annon osa-alueeseen ($\alpha=0,88$) sisältyivät väittämät 19–24. Väittämissä kysyttiin, miten hyvin opiskelija kokee osaavansa antaa ohjeita sekä luoda tunneille oppimista tukevan ilmapiirin (esim. ”Osaan käyttää erilaisia opetusvihjeitä, jotka auttavat oppilaita muistamaan ja ymmärtämään kuinka taito tehdään oikein”). Erityisen tuen osa-alueeseen ($\alpha=0,94$) sisältyivät väittämät 28–34, joissa kysyttiin, millaiseksi opiskelija kokee tietonsa ja taitonsa ottaa opetuksessaan huomioon erityistä tukea tarvitsevan oppilaan (esim. ”Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, joka on heikkonäköinen ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa”). Arvioinnin osa-alueeseen sisältyivät väittämät 35–39 ($\alpha = 0,85$). Väittämissä kysyttiin, millaiseksi opiskelija kokee tietonsa ja taitonsa arvioida oppilaita liikunnan opetuksessa (esim. ”Ymmärrän arvioinnin käsitteet ja osaan käyttää niitä opetuksessa (summatiivinen, formatiivinen, jatkuva)”). Tulosten analysoinnissa väittäjä 36 poistettiin, koska sen huomattiin olevan kaksiosainen. Tähtinen ym. (2020, 28) mukaan väittämät saavat mitata vain yhtä asiaa kerrallaan, jotta väittäjä on validiteetin näkökulmasta luotettava. Teknologian käytön osa-alueeseen ($\alpha=0,91$) sisältyivät väittämät 40–44, joissa kysyttiin, millaiseksi opiskelija kokee tietonsa ja taitonsa käyttäen teknologiaa sekä etsiä uusia ideoita opetuksiinsa internetistä (esim. ”Osaan hyödyntää internetiä ja tietotekniikkaa opetuksen suunnitteluun”).

7.3 Aineiston analysointimenetelmät

Tämä tutkimus on metodologisilta lähtökohdiltaan määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa ovat keskeisiä aiemmat teorit, aiempien tutkimuksien johtopäätökset, hypoteesien esittäminen sekä käsitteiden määrittely (Hirsjärvi ym. 2009, 140). Kvantitatiivinen tutkimus kuvaa ja tulkitsee kohdetta tilastojen ja numeroiden avulla. Se sisältää paljon erilaisia tilastollisia ja laskennallisia analyysimenetelmiä, sillä määrällisessä tutkimuksessa ollaan usein kiinnostuneita vertailusta, syy- ja seuraussuhteista, luokitteluista ja ilmiön selittämisestä numeerisiin tuloksiin perustuen. (Jyväskylän yliopisto 2015)

Käytimme tutkimustulosten analysoinnissa kvantitatiivisia analysointimenetelmiä. Tilastollisen analysoinnin suoritimme IBM SPSS Statistic version 28.0.1.1-ohjelmalla. Tutkimuskyselyyn vastanneiden taustatietoja kuvailimme frekvenssien ja prosenttijakaumien avulla. Kaikkien liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opettamisen osa-alueilla sekä eri liikuntaympäristöissä analysoimme yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Yksisuuntaista varianssianalyysiä käytimme myös vuosikurssien välisten erojen selvittämiseen. Lisäksi post hoc -testeistä käytimme Bonferronin monivertailutestiä, jonka avulla selvitimme, minkä vuosikurssien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Minäpystyvyyden kuvaamiseen käytimme frekvenssejä, keskiarvoja ja keskihajontaa. Lisäksi kuvailimme tuloksia F-arvon, efektikoon ja 95 %:n luottamusvälin avulla. Tässä tutkimuksessa efektikoko kertoi, kuinka voimakkaasti opintojen vaihe oli yhteydessä liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyteen. Effektikoon tulkinnassa käytimme raja-arvoja, jotka ovat; pieni = 0,01, keskiuuri = 0,06 ja suuri = 0,14 (Ellis 2010; Tähtisen ym. 2012, 149 mukaan). Tilastollista merkitsevyyttä kuvasimme p-arvolla, jonka tasot ovat Tähtisen ym. (2012, 42) mukaan; $p < 0.001$ *** = erittäin merkitsevä, $p < 0.01$ ** = merkitsevä ja $p < 0.05$ * = melkein merkitsevä.

Liikunnan opettamisen osa-alueiden sekä eri liikuntaympäristöjen välisiä yhteyksiä analysoimme Pearsonin korrelaatiokertoimella. Tähtisen ym. (2012, 186) mukaan korrelaation kertoimet ovat: $r > 0,7$ = voimakas, $0,3 < r < 0,7$ = kohtalainen ja $r < 0,3$ = heikko tai olematon. Jos tutkimuksen otos on suurempi kuin 50 niin, jonkin verran alle 0,3 kerroinkin voidaan tulkita kohtalaiseksi (Tähtinen ym. 2020, 186). Meidän tutkimuksemme otos on 223, mutta tulkitsimme tulokset edellä mainittujen kertoimien mukaisesti. Esittelemme kaikki tutkimustulosten analysointiin käyttämämme menetelmät taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset analysointimenetelmät

Analysointimenetelmä	Käyttötarkoitus
Frekvenssit, keskiarvot, keskihajonnat ja prosenttijakaumat	Aineiston kuvailu
Cronbachin alfa	Mittarin luotettavuus
Faktorianalyysi	Summamuuttujien eli liikunnan opettamisen osa-alueiden muodostaminen
1-suuntainen varianssianalyysi	Vuosikurssien väliset erot liikunnan opettamisen osa-alueilla sekä eri liikuntaympäristöissä
Pearsonin korrelaatiokerroin	Liikunnan opettamisen osa-alueiden keskinäisten yhteyksien tarkastelu
	Eri liikuntaympäristöjen sisällönhallintaan liittyvien tietojen ja taitojen keskinäisten yhteyksien tarkastelu

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen (Metsämuuronen 2005, 64). Tutkimuksen luotettavuutta pyritään arvioimaan erilaisilla mittaus- ja tutkimistavoilla. Reliaabelius ja validius ovat tutkimuksen arviointiin liittyviä käsitteitä, joiden avulla voidaan kuvata tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232) Reliaabeliudesta käytetään myös termiä reliabiliteetti ja validiudesta termiä validiteetti. Tutkimuksemme reliabiliteettia ja validiteettia tarkastelemme enemmän alaluvuissa 7.4.1 ja 7.4.2. Tutkimuksen eettinen tarkastelu on hyvän ja kestävän tutkimuksen teon välttämätön ehto, jonka pitäisi olla tietoisesti mukana koko tutkimusprosessin ajan (Tähtinen ym. 2020). Suomessa kaikilla tieteenaloilla tutkimuksen tekemistä ohjaavat yleiset eettiset periaatteet: 1.

tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeuden ja ihmisarvoin kunnioittaminen perustuslain (1999/731, 6–23 §) mukaisesti, 2. aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön sekä luonnon monimuotoisuuden kunnioittaminen perustuslain mukaisesti ja 3. tutkimuksen toteutus niin, ettei siitä aiheudu merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille. Näiden lisäksi kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa Suomessa noudatetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Yhdessä lainsäädännön kanssa nämä periaatteet ohjaavat ihmiseen kohdistuvaa tutkimusta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7) Myös meidän tutkimustamme ohjasivat koko tutkimusprosessin ajan edellä mainitut eettiset periaatteet.

Tutkimuksen kohdistuessa ihmiseen korostuvat eettiset kysymyksen tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa. Tutkittavan osallistuminen tutkimukseen on oltava vapaaehtoista ja hänen on pystyttävä kieltäytymään osallistumisesta. Tutkittavan on myös pystyttävä keskeyttämään osallistumisensa ja peruuttamaan suostumuksensa osallistua tutkimukseen milloin tahansa. Lisäksi tutkittavan on saatava tietoa tutkimuksen sisällöistä, henkilötietojen käsittelystä, tutkimuksen käytännön toteutuksesta (esimerkiksi millaiseksi kerättävän aineiston käsittelyn ja säilyttämisen elinkaari on suunniteltu), tutkimuksen tavoitteista ja mahdollisista riskeistä sekä tutkimuksen kannalta olennaisista sidonnaisuuksista (esimerkiksi tutkijan toisesta roolista tutkittavaan nähden). (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8) Meidän tutkimuksessamme osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista eikä kenenkään henkilöllisyys ole tunnistettavissa tutkimustuloksista. Tutkimuslupa kysyttiin sähköisen kyselylomakkeen alussa (liite 1), jossa oli myös kerrottu tarkemmin tutkimuksen tarkoitus ja annettu linkki tietosuojailmoitukseen. Tutkittavat pystyivät halutessaan vastaamaan vain kyselyyn ja jättää osallistumatta tutkimukseen, jolloin heidän vastauksiaan ei otettu mukaan tutkimukseen. Jokainen tutkimukseemme osallistunut henkilö oli täysi-ikäinen kolmannen asteen opiskelija eli päätti itse vastaamisestaan kyselyyn. Aineiston ja henkilötietojen käsittelystä tutkimuksen aikana ja sen jälkeen tutkittavat saivat tarkemmin tietoa tietosuojailmoituksesta, jossa oli myös tutkimuksen vastuullisen johtajan Kasper Salinin yhteystiedot lisäkysymyksiä varten. Meidän tutkimuksessamme käytettyä tutkimusaineistoa tullaan Salinin toimesta säilyttämään vuoteen 2029 asti, mutta me poistamme tutkimusaineiston suojatulta asemaltamme heti, kun olemme palauttaneet pro gradumme lopullisen version. Esittelemme tutkimuksemme tulokset vuosikurssien sekä kaikkien opiskelijoiden yhteenlaskettuina keskiarvoina, jolloin yksittäisiä henkilöitä ei pysty tunnistamaan tuloksista. Lisäksi opiskelijoille luotu ID-tunniste on tiedossa vain tutkimuksen vastuullisella johtajalla.

7.4.1 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tutkimustuloksia (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Tähtinen ym. 2020, 84). Se on numeerisiin mittaustuloksiin liittyvä suure, joka ilmaisee, kuinka moni havaituista pistemääristä on osa todellista pistemäärää ilman, että ottaa kantaa siihen mitä todellinen pistemäärä on (Nummenmaa 2009, 360). Jos mittari on reliaabeli, ovat vastaukset jokaisella mittauksella samankaltaisia (Metsämuuronen 2005, 65). Meidän mittarimme kyselylomake koostui useasta väittämästä, jolloin reliabiliteettia tarkastellaan pelkästään mittarin sisäisenä ominaisuutena (Nummenmaa 2009, 356). Liikunnanopetukseen liittyvää minäpystyvyyttä kuvaavan mittarimme reliabiliteettia selvitimme Cronbachin alfa -kertoimella, joka on yleisimmin käytetty menettely reliabiliteetin arvioimiseen (Nummenmaa 2009, 357). Saimme mittarin alfan arvoksi 0,88, jota voidaan pitää riittävänä, sillä Nummenmaan (2009, 378) mukaan tutkimuksessa käytettävän mittarin reliabiliteetti ei saisi alittaa 0,8:aa. Mitä lähempänä arvo on ykköistä, sitä yhdenmukaisempia mittarin muuttujat keskenään ovat (Tähtinen ym. 2020, 87). Hyvä reliabiliteetti ei kuitenkaan yksin auta, jos mittari ei mittaa sitä, mitä on tarkoitus mitata. Toisin sanoen mittarin reliabiliteetti voi olla korkea, vaikka mittarin validiteetti olisi huono. Tutkimuksen mittari ei voi kuitenkaan olla validi, jos reliabiliteetti on alhainen. Näin ollen hyvällä mittarilla on sekä korkea validiteetti että reliabiliteetti. (Nummenmaa 2009, 365–366)

Tässä tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen reliabiliteettia voidaan pitää suhteellisen korkeana, sillä yhtä mitattavaa asiaa kysytään useammalla väittämällä (Tähtinen ym. 2020, 81). Tulokset olisivat luultavasti samankaltaisia, jos kysely toistettaisiin uudelleen. Kaikkien paitsi ensimmäisen vuoden opiskelijoiden osalta kyselyyn vastanneet ovat opiskelleet osan liikuntapedagogiikan opinnoistaan korona-ajan poikkeusoloissa. Tämä saattaa vaikuttaa heidän minäpystyvyyteensä liikunnan opetuksen osa-alueilla sekä eri liikuntaympäristöissä, jolloin mittaustulokset voivat muuttua myöhemmin suoritettavien mittauksien osalta. Jos esimerkiksi vesiliikunnan opetus on ollut yhden vuoden osalta kokonaan etäopetuksena, voi olla haastavaa toimia vesiliikuntaympäristössä, sillä kokemusta siellä toimimisesta ei välttämättä ole niin paljon. Tutkimusten mukaan aiemmat kokemukset vaikuttavat eniten yksilön minäpystyvyyteen (Bandura 1977, 195–200; 1997, 79).

7.4.2 Validiteetti

Tutkimuksen pätevyys eli validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata juuri sille tarkoitettua ilmiötä tai asiaa. Menetelmä tai mittari ei nimittäin aina mittaa sitä, mitä tutkija on luullut tutkivansa. (Hirsjärvi ym. 2009, 231) Nummenmaan (2009, 366) mukaan validiteetti kuvaa, kuinka paljon mittaustulokset sisältävät tietoa tarkasteltavasta käsitteestä. Koska reliabiliteettitarkastelulla ei voida arvioida, mittaako mittari juuri sitä asiaa, mitä sen on oletettu mittaavan, on validiteettitarkastelua syytä käyttää tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen. Metsämuurosen (2005, 66) mukaan validiteettitarkastelussa pyritään huomioimaan etukäteen tutkimuksen luotettavuutta alentavat uhat. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen, ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti kertoo tutkimuksen yleistettävyydestä, ja sisäinen tutkimuksen sisäisestä luotettavuudesta, johon sisältyvät käsitteiden hyvyys, teorian sopivuus, muuttujien korreloiminen ja validiuden kriteerin samankaltaisuus (Metsämuuronen 2005, 65–66). Tutkimuskyselyymme vastasi 221 opiskelijaa, mikä kattoi 80,7 % liikuntapedagogiikan tutkinto-ohjelman läsnä olevista opiskelijoista. Ulkoiselta validiteetiltä tutkimuksen voidaan siis sanoa edustavan hyvin liikuntapedagogiikan opiskelijoita.

Tutkimuksemme sisäisestä validiudesta saimme tietoa mittarimme pohjana käytetyn Humphriesin ym. (2012) tutkimuksen PETES-mittarista. Tutkimuksen mukaan PETES-mittari on sopiva väline mittaamaan monipuolisesti liikunnan opettamiseen liittyvää minäpystyvyyttä sekä sen vaikutusta opettajan käyttäytymiseen ja oppilaiden suoriutumiseen. Mittari täytti luotettavuutta koskevat tutkimuskriteerit, joka tukee myös meidän mittarimme luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksessamme käsitellyt käsitteet vastaavat hyvin tutkimuksen väittämiä, sillä kaikkien väittämien yhteinen tehtävänanto ohjeisti vastaajaa arvioimaan, miten luottavainen hän oli kyvystään suoriutua kyselyssä mainituista liikunnan opettamiseen liittyvistä tehtävistä. Koettu minäpystyvyys tarkoittaa juuri tuota yksilön omaa käsitystä ja uskomusta omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimintatapoja, joita tarvitaan tiettyjen saavutusten aikaansaamiseksi (Bandura, 1997, 3–7), eli meidän mittarissamme oppimisen aikaansaamiseksi.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opettamisen osa-alueilla

Analysoimme liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opettamisen eri osa-alueilla keskiarvojen, keskihajontojen ja 95 % luottamusvälin avulla. (taulukko 2). Liikunnan opettamisen osa-alueita oli seitsemän: 1. tieteellinen tieto, 2. sisällön hallinta, 3. taitotason huomioiminen, 4. ohjeiden anto, 5. erityinen tuki, 6. arviointi ja 7. teknologian käyttö. Tässä analyysissä tarkastelimme kaikkia liikuntapedagogiikan opiskelijoita yhtenä joukkona.

Analyysin tulokset osoittivat, että liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä korkeimmaksi teknologian käytössä sekä taitotason huomioimisessa liikunnan opettamisessa. Lisäksi ohjeiden annossa ja sisällön hallinnassa minäpystyvyys koettiin melko korkeaksi. Matalimmaksi minäpystyvyys koettiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden liikunnan opettamisessa. Huomion arvoista on kuitenkin se, että erityisen tuen sekä arvioinnin osa-alueilla keskihajonta oli kaikista korkeinta. Tämä kertoo siitä, että näillä opettamisen osa-alueilla vastaajien välillä oli eniten hajontaa.

TAULUKKO 2. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja 95 % luottamusvälit (95 % LV) liikunnan opettamisen osa-alueilla.

Liikunnan opettamisen osa-alue	n	ka	kh	95 % LV
1. Tieteellinen tieto	221	6,91	1,21	6,75–7,07
2. Sisällön hallinta	221	7,08	1,16	6,92–7,23
3. Taitotason huomioiminen	221	7,78	1,12	7,63–7,93
4. Ohjeiden anto	221	7,46	1,10	7,31–7,60
5. Erityinen tuki	221	5,70	1,57	5,49–5,91
6. Arviointi	220	6,58	1,56	6,37–6,79
7. Teknologian käyttö	220	7,84	1,35	7,66–8,02

8.2 Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäiset yhteydet liikunnan opettamisen osa-alueilla

Analysoimme liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäisiä yhteyksiä liikunnan opettamisen osa-alueilla Pearsonin korrelaatiokertoimella (taulukko 3). Voimakkaimmat keskinäiset yhteydet olivat taitotason huomioimisen ja ohjeiden annon sekä tieteellisen tiedon ja sisällön hallinnan väleillä. Kaikkien muiden liikunnan opettamisen osa-alueiden väliset yhteydet olivat kohtalaisia. Lisäksi kaikki keskinäiset yhteydet olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$).

TAULUKKO 3. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäiset yhteydet liikunnan opettamisen eri osa-alueilla (Pearsonin korrelaatiokerroin).

Liikunnan opettamisen osa-alue	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Tieteellinen tieto	1						
2. Sisällön hallinta	0,71***	1					
3. Taitotason huomioiminen	0,69***	0,62***	1				
4. Ohjeiden anto	0,66***	0,59***	0,82***	1			
5. Erityinen tuki	0,59***	0,60***	0,62***	0,56***	1		
6. Arviointi	0,66***	0,60***	0,65***	0,67***	0,57***	1	
7. Teknologian käyttö	0,54***	0,51***	0,60***	0,58***	0,45***	0,60***	1

$p < 0,001$ ***

8.3 Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla opintojen eri vaiheessa

Analysoimme liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opettamisen osa-alueilla opintojen eri vaiheessa yksisuuntaisella varianssianalyysillä (taulukot 4–10). Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat jaettiin vuosikursseihin 1–5 opintojen vaiheen mukaan.

Tieteellisen tiedon osa-alueella minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan toisen vuosikurssin opiskelijat. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että kolmannen, neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys tieteellisen tiedon osalta oli tilastollisesti merkitsevästi

korkeampi kuin ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. (taulukko 4)

TAULUKKO 4. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys tieteellisen tiedon osa-alueella opintojen eri vaiheessa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	6,38	1,13				
2.	39	6,32	1,24				
3.	40	7,35	0,92	9,36	<0,001	0,15	0,60–0,22
4.	44	7,27	1,26				
5.	46	7,28	1,05				

3, 4, 5 > 1, 2

Sisällön hallinnan osa-alueella minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että sisällön hallintaan liittyvä minäpystyvyys oli kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoilla tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoilla. Myös viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. (taulukko 5)

TAULUKKO 5. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys sisällön hallinnan osa-alueella opintojen eri vaiheessa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	6,53	1,16				
2.	39	6,68	1,05				
3.	40	7,50	1,11	7,94	<0,001	0,13	0,05–0,20
4.	44	7,47	1,05				
5.	46	7,28	1,06				

3, 4 > 1, 2; 5 > 1

Taitotason huomioimisen osa-alueella korkeimmaksi minäpystyvyytensä kokivat kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan

toisen vuosikurssin opiskelijat. Erot vuosikurssien välisissä keskiarvoissa olivat kuitenkin pieniä, eikä post hoc -vertailussa havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja vuosikurssien välillä. (taulukko 6)

TAULUKKO 6. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys taitotason huomioimisen osa-alueella opintojen eri vaiheessa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	7,63	1,11				
2.	39	7,44	1,26				
3.	40	8,00	1,01	2,00	0,095	0,04	0,00–0,08
4.	44	7,99	0,97				
5.	46	7,86	1,18				

Ohjeiden antamisen osa-alueella korkeimmaksi minäpystyvyytensä kokivat neljännen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan toisen vuosikurssin opiskelijat. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että neljännen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys ohjeiden annossa oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin toisen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. (taulukko 7)

TAULUKKO 7. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys ohjeiden antamisen osa-alueella opintojen eri vaiheessa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	7,23	1,02				
2.	39	7,04	1,24				
3.	40	7,68	0,94	3,84	0,005	0,07	0,01–0,12
4.	44	7,82	1,01				
5.	46	7,54	1,14				

4 > 2

Erityisen tuen osa-alueella minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat neljännen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Post hoc -vertailussa ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja erityisen tuen osa-alueella vuosikurssien välillä. Huomion arvoista on, että

keskihajonnat olivat suhteellisen korkeat kaikilla vuosikursseilla. Tämä kertoo siitä, että vastauksien välillä oli melko paljon hajontaa. (taulukko 8)

TAULUKKO 8. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys erityisen tuen osa-alueella opintojen eri vaiheessa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	5,34	1,59				
2.	39	5,41	1,56				
3.	40	5,97	1,50	1,83	0,124	0,03	0,00–0,08
4.	44	6,00	1,41				
5.	46	5,84	1,70				

Arvioinnin osa-alueella minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan toisen vuosikurssin opiskelijat, mutta huomioitavaa on, että heidän vastauksiensa välillä oli eniten hajontaa. Post hoc -vertailussa havaittiin lisäksi, että neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys arvioinnissa oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys. Myös neljännen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. (taulukko 9)

TAULUKKO 9. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys arvioinnin osa-alueella opintojen eri vaiheessa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	6,16	1,48				
2.	38	5,85	1,71				
3.	40	6,43	1,28	7,79	<0,001	0,13	0,04–0,20
4.	44	7,37	1,32				
5.	46	7,04	1,54				

4, 5 > 1, 2; 4 > 3

Teknologian käytön osa-alueella minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan

toisen vuosikurssin opiskelijat. Post hoc -vertailussa ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja teknologian käytössä eri vuosikurssien välillä. Huomion arvoista kuitenkin on se, että toisen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksien välillä oli eniten hajontaa. (taulukko 10)

TAULUKKO 10. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys teknologian käytön osa-alueella opintojen eri vaiheessa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	7,51	1,25				
2.	38	7,35	1,48				
3.	40	8,15	1,21	3,54	0,008	0,06	0,01–0,12
4.	44	8,15	1,17				
5.	46	8,04	1,49				

Yhteenvetona liikunnan opetuksen osa-alueiden tuloksista opintojen eri vaiheissa voimme todeta, että korkeimmaksi minäpystyvyytensä kokivat aina kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat. Tieteellisen tiedon, sisällön hallinnan ja taitotason huomioimisen osa-alueilla korkeimmaksi minäpystyvyytensä kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat, kun taas ohjeiden antamisen, erityisen tuen ja arvioinnin osa-alueilla neljännen vuosikurssin opiskelijat. Teknologian käytössä kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä yhtä korkeaksi. Matalimmaksi minäpystyvyytensä liikunnan opetuksen osa-alueilla kokivat aina ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Sisällön hallinnan ja erityisen tuen osa-alueella matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat, kun taas tieteellisen tiedon, taitotason huomioimisen, ohjeiden antamisen, arvioinnin ja teknologian käytön osa-alueilla toisen vuosikurssin opiskelijat.

8.4 Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä

Analysoimme liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä eri liikuntaympäristöjen sisällönhallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa keskiarvojen, keskihajontojen ja 95 % luottamusvälin avulla (taulukko 11). Eri liikuntaympäristöjä oli kymmenen: 1. palloilu, 2. vapaa-ajan pelit, 3. uinti ja vesiturvallisuus, 4. jäätliikunta, 5. talviliikunta, 6. ulkoliikunta ja 7. kuntoilu, 8. erilaiset tanssit, 9. telinevoimistelu ja 10. rytmiliikunta. Tässä analyysissä tarkastelimme kaikkia liikuntapedagogiikan opiskelijoita yhtenä joukkona.

Analyysin tulokset osoittivat, että liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä korkeimmaksi vapaa-ajan peleissä ja palloilussa. Lisäksi kuntoilussa sekä talvi-, ulko- ja jääteliikunnassa minäpystyvyys koettiin melko korkeaksi. Matalimmaksi minäpystyvyys koettiin erilaisissa tansseissa sekä rytmiliikunnassa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että rytmiliikunnassa, erilaisissa tansseissa ja telinevoimistelussa opiskelijoiden vastauksien välillä oli eniten hajontaa. Myös jääteliikunnassa, uinti- ja vesiturvallisuudessa sekä palloilussa keskihajonta oli melko korkeaa.

TAULUKKO 11. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja 95 % luottamusvälit (95 % LV) eri liikuntaympäristöjen sisällönhallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa.

Liikuntaympäristö	n	ka	kh	95 % LV
1. Palloilu	221	8,13	1,72	7,90–8,35
2. Vapaa-ajan pelit	221	8,17	1,39	7,98–8,35
3. Uinti ja vesiturvallisuus	221	6,95	1,87	6,70–7,19
4. Jääteliikunta	221	7,18	1,91	6,92–7,43
5. Talviliikunta	221	7,59	1,62	7,37–7,80
6. Ulkoliikunta	221	7,22	1,67	7,00–7,44
7. Kuntoilu	221	7,90	1,47	7,71–8,10
8. Erilaiset tanssit	221	5,50	2,24	5,20–5,80
9. Telinevoimistelu	221	6,40	2,18	6,11–6,69
10. Rytmiliikunta	221	5,72	2,35	5,41–6,04

8.5 Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäiset yhteydet eri liikuntaympäristöissä

Analysoimme liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäisiä yhteyksiä sisällönhallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa Pearsonin korrelaatiokertoimella (taulukko 12). Ainoastaan rytmiliikunnan ja erilaisten tanssien välinen yhteys oli voimakas. Rytmiliikunta, telinevoimistelu sekä erilaiset tanssit olivat kaikki heikosti yhteydessä palloilun, vapaa-ajan pelien, jääteliikunnan, talviliikunnan, ulkoilun sekä kuntoilun kanssa. Lisäksi kuntoilun ja palloilun välinen yhteys oli heikko. Kaikkien muiden sisältöalueiden väliset

yhteydet olivat kohtalaisia. Uinti ja vesiturvallisuus oli liikuntaympäristöistä ainoa, joka oli kohtalaisesti yhteydessä kaikkien muiden ympäristöjen kanssa. Eri liikuntaympäristöjen välisten yhteyksien tilastollinen merkitsevyys oli vaihtelevaa ja esittelemme sen tarkemmin taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyden keskinäiset yhteydet eri liikuntaympäristöjen sisällönhallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (Pearsonin korrelaatiokerroin).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Palloilu	1									
2. Vapaa-ajan pelit	0,60***	1								
3. Uinti ja vesiturvallisuus	0,35***	0,36***	1							
4. Jääliikunta	0,47***	0,37***	0,34***	1						
5. Talviliikunta	0,37***	0,36***	0,50***	0,65***	1					
6. Ulkoilu	0,37***	0,42***	0,45***	0,47***	0,69***	1				
7. Kuntoilu	0,28***	0,39***	0,32***	0,35***	0,43***	0,50***	1			
8. Erilaiset tanssit	-0,00	0,19**	0,39***	0,17*	0,22***	0,24***	0,25***	1		
9. Telinevoimistelu	-0,05	0,12	0,45***	0,16*	0,21**	0,19**	0,26***	0,54***	1	
10. Rytmiliikunta	-0,12	0,11	0,35***	0,09	0,13	0,17*	0,20**	0,89***	0,60***	1

p < 0,001***; p < 0,01**; p < 0,05*

8.6 Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä opintojen eri vaiheessa

Analysoimme liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä eri liikuntaympäristöjen sisällönhallintaan liittyvissä tiedoissa ja taidoissa yksisuuntaisella varianssianalyysillä (taulukot 13–22). Tässä analyysissä tarkastelimme eri liikuntaympäristöjä vuosikurssi kohtaisesti.

Palloilun opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Post hoc -vertailussa ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja vuosikurssien välillä. Huomion arvoista on, että keskihajonnat olivat kaikilla vuosikursseilla suhteellisen korkeat. Tämä kertoo siitä, että vastauksien välillä oli melko paljon hajontaa. (taulukko 13)

TAULUKKO 13. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys palloilun opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	7,69	1,74				
2.	39	7,97	1,77				
3.	40	8,58	1,47	1,99	0,097	0,04	0,00–0,08
4.	44	8,43	1,61				
5.	46	8,07	1,87				

Vapaa-ajan pelien opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan toisen vuosikurssin opiskelijat. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin toisen vuosikurssin opiskelijoilla. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa oli eniten hajontaa, kun taas kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla hajonta oli vähäisintä. (taulukko 14)

TAULUKKO 14. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys vapaa-ajan pelien opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	7,92	1,37				
2.	39	7,82	1,37				
3.	40	8,70	1,02	2,66	0,034	0,05	0,00–0,10
4.	44	8,30	1,46				
5.	46	8,15	1,52				

3 > 2

Uinnin ja vesiturvallisuuden opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat, mutta huomioitavaa on, että heidän vastauksiensa välillä oli eniten hajontaa. Myös muiden vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa hajonta oli suhteellisen korkea. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että kolmannen, neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys. Tilastollisesti merkitsevä ero oli myös kolmannen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden välillä. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. (taulukko 15)

TAULUKKO 15. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys uinnin ja vesiturvallisuuden opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	6,08	2,09				
2.	39	6,38	1,50				
3.	40	7,83	1,57	7,63	<0,001	0,12	0,04–0,20
4.	44	7,43	1,65				
5.	46	7,17	1,84				

3, 4, 5 > 1; 3 > 2

Jääliikunnan opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan toisen vuosikurssin opiskelijat. Post hoc -vertailussa ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja vuosikurssien välillä. Huomion arvoista on,

että kaikkien vuosikurssien opiskelijoiden vastauksien välillä hajonta oli korkea, erityisesti ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla. (taulukko 16)

TAULUKKO 16. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys jääliikunnan opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	6,81	2,08				
2.	39	6,64	1,97				
3.	40	7,75	1,82	2,63	0,035	0,05	0,00–0,10
4.	44	7,55	1,90				
5.	46	7,20	1,61				

Talviliikunnan opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat neljännen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että kolmannen, neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Huomion arvoista on myös se, että kaikkien vuosikurssien opiskelijoiden vastauksien välillä hajonta oli suhteellisen korkea. (taulukko 17)

TAULUKKO 17. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys talviliikunnan opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	6,90	1,69				
2.	39	7,21	1,58				
3.	40	7,95	1,55	5,32	<0,001	0,09	0,02–0,15
4.	44	8,14	1,39				
5.	46	7,85	1,53				

3, 4, 5 > 1

Ulkoliikunnan opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat neljännen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin ensimmäisen ja toisen

vuosikurssin opiskelijoiden. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Huomion arvoista on, että kaikkien muiden paitsi neljännen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksien välillä hajonta oli suhteellisen korkea. (taulukko 18)

TAULUKKO 18. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys ulkoliikunnan opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	6,46	1,63				
2.	39	6,64	1,97				
3.	40	7,25	1,45	9,49	<0,001	0,15	0,06–0,22
4.	44	8,18	1,11				
5.	46	7,63	1,53				

4, 5 > 1, 2

Kuntoilun opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat neljännen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Lisäksi post hoc -vertailussa havaittiin, että neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden. Muiden vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Eniten hajontaa opiskelijoiden vastauksissa oli ensimmäisen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoilla. (taulukko 19)

TAULUKKO 19. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys kuntoilun opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	7,35	1,55				
2.	39	7,33	1,40				
3.	40	8,15	1,21	6,38	<0,001	0,11	0,03–0,17
4.	44	8,45	1,27				
5.	46	8,26	1,53				

4, 5 > 1, 2

Erilaisten tanssien opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat viidennen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan ensimmäisen vuosikurssin

opiskelijat. Post hoc -vertailussa ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja vuosikurssien välillä. Huomion arvoista on, että kaikilla vuosikursseilla vastauksien välinen hajonta oli erittäin korkeaa. (taulukko 20)

TAULUKKO 20. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys erilaisten tanssien opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	5,00	2,33				
2.	39	5,13	2,15				
3.	40	5,85	2,29	1,62	0,171	0,03	0,00–0,07
4.	44	5,70	1,95				
5.	46	5,89	2,37				

Telinevoimistelun opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Post hoc -vertailussa ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja vuosikurssien välillä. Huomion arvoista on, että kaikilla vuosikursseilla vastauksien välinen hajonta oli erittäin korkeaa. (taulukko 21)

TAULUKKO 21. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys telinevoimistelun opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	5,81	2,21				
2.	39	6,08	2,33				
3.	40	6,93	2,10	2,08	0,084	0,04	0,00–0,08
4.	44	6,64	2,07				
5.	46	6,65	2,06				

Rytmi liikunnan opettamisessa minäpystyvyytensä korkeimmaksi kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat ja matalimmaksi puolestaan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat. Post hoc -vertailussa ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja vuosikurssien välillä. Huomion arvoista on, että kaikilla vuosikursseilla vastauksien välinen hajonta oli erittäin korkeaa. (taulukko 22)

TAULUKKO 22. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys rytmiliikunnan opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa (1-suuntainen varianssianalyysi).

Vuosikurssi	n	ka	kh	F-arvo	p-arvo	efektikoko	95 % LV
1.	52	5,25	2,53				
2.	39	5,62	2,35				
3.	40	6,05	2,56	0,87	0,484	0,02	0,00–0,04
4.	44	5,91	1,91				
5.	46	5,89	2,33				

Yhteenvetona eri liikuntaympäristöjen tuloksista opintojen eri vaiheissa voimme todeta, että korkeimmaksi minäpystyvyytensä kokivat lähes aina kolmannen tai neljännen vuosikurssin opiskelijat. Palloilussa, vapaa-ajan peleissä, uinnissa ja vesiturvallisuuudessa, jääliikunnassa, telinevoimistelussa ja rytmiliikunnassa korkeimmaksi minäpystyvyytensä kokivat kolmannen vuosikurssin opiskelijat. Talvi- ja ulkoliikunnassa sekä kuntoilussa korkeimmaksi minäpystyvyytensä kokivat puolestaan neljännen vuosikurssin opiskelijat ja erilaisissa tansseissa viidennen vuosikurssin opiskelijat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä eri liikuntaympäristöissä kokivat aina ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat. Palloilussa, uinnissa ja vesiturvallisuuudessa, talviliikunnassa, ulkoliikunnassa, erilaisissa tansseissa, telinevoimistelussa ja rytmiliikunnassa matalimmaksi minäpystyvyytensä kokivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat, kun taas vapaa-ajan peleissä, jääliikunnassa ja kuntoilussa toisen vuosikurssin opiskelijat.

9 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää vuosien 2018–2022 välisenä aikana liikuntapedagogiikan opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opettamisessa. Minäpystyvyyttä tutkittiin liikunnan opetuksen osa-alueilla sekä eri liikuntaympäristöissä. Eroja minäpystyvyydessä tarkasteltiin myös eri opintojen vaiheissa olevien opiskelijoiden osalta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, onko liikunnan opetuksen osa-alueiden tai eri liikuntaympäristöjen minäpystyvyyksien välillä keskinäisiä yhteyksiä.

9.1 Minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla

Tutkimuksemme mukaan liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä melko korkeaksi suurimmalla osalla opetuksen osa-alueista. Tulos on samansuuntainen aiempien tutkimuksien kanssa, sillä isolla osalla liikunnanopettaja- sekä luokanopettajaopiskelijoista on hyvin myönteinen kuva omasta ammatillisesta pätevydestä ja opetustaidoista (Johansson ym. 2009; Jovanović ym. 2014; Nieminen & Varstala 2004).

Minäpystyvyytensä korkeimmaksi liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat teknologian käytössä liikunnan opettamisessa. Tulos on hieman ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä Laineen ym. (2021), Phelps ja Fullertonin (2022), Jonesin ym. (2017) sekä Johanssonin ym. (2009) tutkimusten mukaan opiskelijat ovat kokeneet digitalisaation hyödyntämisen sekä teknologian käytön liikunnan opettamisessa haasteelliseksi. Pesosen ja Aarto-Pesosen (2017) mukaan digitalisaatio on yksi nykypäivän monista koulumaailmaa koskevista muutoksista, josta myös työelämässä olevat liikunnanopettajat kokevat paineita. Tutkimuksemme tulos on yllättävä myös siksi, että liikuntapedagogiikan opinnoissa käsitellään teknologian käyttöä opetuksessa melko vähän. Teknologian käyttöön osana liikunnan opettamista ja oppimista syvennyttään tarkemmin vain yhdellä liikuntapedagogiikan syventävällä opintojaksolla, joka on opiskelijoille valinnainen opintojakso neljäntenä opiskeluvuonna (Jyväskylän yliopisto 2022g). Opiskelijoiden korkeaan minäpystyvyyteen teknologian käytössä voivat kuitenkin olla yhteydessä myös muut tekijät, kuten esimerkiksi terveystiedon perus- ja aineopintojen suorittaminen, jotka puolestaan sisältävät melko paljon opetusteknologian käyttöä. Lisäksi suuri osa tutkimuksemme osallistuneista opiskelijoista on suorittanut osan liikuntapedagogiikan opinnoistaan etäopetuksena vuonna 2019 levinneen koronavirus-

pandemian (COVID-19) vuoksi. Etäopetuksen myötä opiskelijat ovat saaneet kokemusta teknologian käytöstä sekä opiskelijana, että opettajana toimimisen näkökulmista. Tutkimusten mukaan liikunnan- (Centeio ym. 2021; Johnson ym. 2021; Valtonen 2021, 76–77) sekä luokanopettajien teknologian käyttötaidot ovat kehittyneet korona-ajan etäopetuksen myötä (Van der Spoel ym. 2020), joka voi selittää myös meidän tutkimuksemme tuloksia.

Seuraavaksi korkeimmalle opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä taitotasojen huomioimisessa, ohjeiden annossa sekä sisällön hallinnassa. Tulosta tukevat hyvin aiemmat tutkimukset, sillä opiskelijat ovat kokeneet sisällön hallintaan liittyvät taidot korkeiksi myös Handn (2014), Zach ym. (2012) sekä Johanssonin ym. (2009) tutkimuksissa. Myös eriyttämis- ja suunnittelutaidot, jotka sisältyvät meidän tutkimuksessamme taitotasojen huomioimisen osa-alueelle, on aiemmissa tutkimuksissa koettu riittäviksi (Johansson 2009; Nieminen & Varstala 2004; Penttinen 2003). Opiskelijat pääsevät harjoittelemaan taitotasojen huomioimista ja ohjeiden antoa monella eri opintojaksolla, joten on loogista, että minäpystyvyys koettiin näillä osa-alueilla suhteellisen korkeaksi. Opiskelijat pääsevät harjoittelemaan paljon myös sisällön hallintaan liittyviä tietoja ja taitoja, sillä liikuntapedagogiikan opinnot sisältävät liikuntadidaktiikan opintoja laajasti monissa eri liikuntaympäristöissä. Oppilaiden arviointi on puolestaan taito, joka monen tutkimuksen mukaan vaatii vielä harjoittelua (Hand 2014; Johansson ym. 2009; Kinnunen ym. 2021). Penttisen (2003) tutkimuksessa arviointitaidot koki riittämättömäksi kuitenkin vain 15 % opiskelijoista. Tässä tutkimuksessa arviointitaidot koettiin keskitasolle, mutta muihin osa-alueisiin verrattuna melko matalaksi. Oppilaiden arviointia käsitellään liikuntapedagogiikan opinnoissa vain yhdellä opintojaksolla (Jyväskylän yliopisto 2022f), joten tulos on ymmärrettävä. Arviointia käsitellään myös muilla opintojaksoilla, mutta siihen ei syvennytä tai sitä ei harjoitella käytännössä. Sen sijaan terveystiedon perus- ja aineopinnoissa arviointia harjoitellaan enemmän kuin liikunnan opinnoissa. Laineen ym. (2021) mukaan valmistuneet liikunnanopettajat ovat toivoneet täydennyskoulutusta oppilaiden arviointiin, joka myös kertoo siitä, ettei osaaminen kyseisellä osa-alueella ole välttämättä riittävää.

Tutkimuksessamme liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä matalimmaksi erityisen tuen osa-alueella. Tulos on linjassa monen aiemman tutkimuksen kanssa, sillä suuri osa opiskelijoista kokee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden liikunnan opettamisen haasteelliseksi (Dillon ym. 2020; Johansson ym. 2009; Nieminen & Varstala 2004; Penttinen 2003). Myös ristiriitaisia tuloksia on saatu, sillä Jovanovićn ym. (2014)

tutkimuksessa minäpystyvyys vammaisten oppilaiden opettamisessa koettiin keskitasoa korkeammaksi. Jos tutkimustulostamme pohtii liikuntapedagogiikan koulutuksen sisältöjen näkökulmasta, ei tulos ole kovinkaan yllättävä. Liikuntapedagogiikan koulutus sisältää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyviä pakollisia opintojaksot melko vähän (Jyväskylän yliopisto 2022f). Kyseiset opintojaksot ovat lisäksi hyvin teoriapainotteisia, jolloin käytännön kokemusta ei juurikaan kerry. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että mitä enemmän opettajilla on kokemusta ja koulutusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, sitä korkeampi on minäpystyvyys kyseisellä osa-alueella (Malinen ym. 2013; Reina ym. 2019; Sharma ym. 2018). Liikuntapedagogiikan koulutuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista käsittelevät opintojaksot ajoittuvat voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan toiselle opiskeluvuodelle, joka voi osittain selittää sitä, että minäpystyvyys kyseisellä osa-alueella koettiin korkeimmaksi kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoilla. Erot muihin vuosikursseihin eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Liikuntatieteellinen tiedekunta tarjoaa pakollisten opintojen lisäksi kattavan paketin soveltavan (45 op) sekä erityisliikunnan (120 op) opintoja (Jyväskylän yliopisto 2023b; Jyväskylän yliopisto 2023c), joita voi halutessaan suorittaa vapaasti valittavina opintoina, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus kehittää omaa osaamista lisää.

9.2 Minäpystyvyys liikunnan opettamisen osa-alueilla opintojen eri vaiheessa

Tutkimuksemme mukaan minäpystyvyytensä korkeimmaksi liikunnan opettamisen osa-alueilla kokivat aina kolmannen tai neljännen vuosikurssin opiskelijat, ja heikoimmaksi ensimmäisen tai toisen vuosikurssin opiskelijat. Viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys tippui hieman korkeimmista lukemista, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa, sillä useiden tutkimusten mukaan opiskelijoiden opetuspätevyys lisääntyivät opintojen edetessä (Dillon ym. 2020; Haapakangas 2007; Nieminen & Varstala 2004; Penttinen 2003; Zach ym. 2012). Aikaisempien tutkimusten tuloksista löytyy myös ristiriitaisuutta tutkimustuloksemme kanssa, sillä Zhangin (2022) mukaan opintojen alkuvaiheessa olevat liikunnanopettajaopiskelijat kokivat valmiutensa liikunnanopettamiseen paremmaksi verrattuna opintojen loppuvaiheessa oleviin opiskelijoihin. Wallin (2016) tutkimuksesta käy puolestaan ilmi, että opintojen alkuvaiheessa olevat opiskelijat uskoivat opettamisen olevan helppoa ja yksinkertaista.

Vaikka tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä korkeimmaksi aina kolmannella tai neljännellä vuosikurssilla, olivat keskiarvot melko korkeita jo opintojen alkuvaiheessa. Esimerkiksi taitotason huomioimisen, erityisen tuen ja teknologioiden käytön osa-alueilla erot vuosikurssien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tuloksia saattaa selittää opintojen alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden opetuskokemusten vähäisyys ja siten epärealistiseksi muodostunut käsitys omasta opetuspätevyydestä. Tätä ajatusta tukee Krugerin ja Dunningin (2009) tutkimuksiin perustuva Dunning-Kruger efekti, eli ylivoimaisuusvinouma. Dunning-Kruger efekti on ilmiö, joka saa ihmiset yliarvioimaan omia kykyjään, koska oman toiminnan arvioimisen puutteen vuoksi ihmisillä on haasteita omien todellisten tietojen ja taitojen tunnistamisessa. Ilmiöön liittyy myös se, että tietojen ja taitojen karttuessa ihminen voi alkaa päinvastoin aliarvioimaan omia kykyjään, sillä tietojen lisääntyessä ihminen käsittää, että opittavaa on vielä paljon. (Kruger & Dunning 2009) Tämä käänteinen ilmiö saattaisi selittää sitä, miksi tässä tutkimuksessa viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys oli kaikilla opetuksen osa-alueille hieman alhaisempi kuin kolmannen tai neljännen vuosikurssin opiskelijoilla. Opiskelijoiden aiemmilla kokemuksilla, saaduilla sanallisilla palautteilla, sijaiskokemuksilla (Bandura 1977, 195–200; 1997, 76–113) sekä onnistumisilla (Skaalvik & Skaalvik 2007) on myös todettu olevan yhteys minäpystyvyyteen. Opiskelijat ovat saaneet näitä kokemuksia paljon sekä opetusharjoitteluiden, että muiden käytännön opintojen kautta. Viidennen opiskeluvuoden opinnot koostuvat hyvin pitkälti päättöharjoitteluista, joiden uskomme olevan merkittävässä asemassa opiskelijoiden minäpystyvyydessä. Myös aikaisempien tutkimuksien mukaan kouluharjoitteluiden yhteys liikunnanopettajana kehittymiseen on suuri (Aarto-Pesonen 2013; Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017b; Deenihan & MacPhail 2013; Palomäki ym. 2005; Richards ym. 2014; Toura 2020; Virta ym. 2019).

9.3 Minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä

Tutkimuksemme mukaan liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat minäpystyvyytensä korkeimmaksi vapaa-ajan pelien sekä palloilun opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa. Lisäksi kyseisten liikuntaympäristöjen keskinäinen yhteys oli kohtalainen. Liikuntaympäristöt ovat keskenään hyvin samankaltaisia, joka voi osaltaan selittää liikuntaympäristöjen välistä korrelaatiota. Myös aikaisempien tutkimuksien perusteella opiskelijat ovat kokeneet palloilun ja pelien opetustaidot korkeiksi (Carney & Chedzoy 1998; Hännikäinen & Suni 2002; Junnila 2007; Morgan & Bourke 2005; Penttinen 2003; Sloan 2007). Palloilun ja vapaa-ajan pelien

korkean minäpystyvyyden taustalla saattaa vaikuttaa ainakin osittain se, että liikuntapedagogiikan opinnot sisältävät palloilua pakollisilla liikuntadidaktiikan perus- ja jatkokursseilla eri liikuntaympäristöistä kaikista eniten. Lisäksi opiskelijat pääsevät harjoittelemaan erilaisten pelien ja leikkien opettamista kaikissa eri liikuntaympäristöissä.

Palloilun ja vapaa-ajan pelien jälkeen korkeimmaksi minäpystyvyys koettiin kuntoilun sekä talvi-, ulko- ja jääliikunnan opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa. Tulos on osittain samansuuntainen aiempien tutkimuksien kanssa. Opetuspätevyys kuntoilussa ja fyysisen toimintakyvyn tukemisessa on koettu korkeaksi tai melko korkeaksi Petersenin ym. (2003), Morganin ja Bourken (2005) sekä Halosen (2022) tutkimuksissa. Myös ristiriitaisia tuloksia löytyy, sillä Ramirezin ym. (2016) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoilla ei ollut riittävästi osaamista, jotta kuntoilun opettaminen olisi ollut tehokasta. Minäpystyvyyttä opiskelijoiden talvi- ja jääliikunnan opetustaidoista on tutkittu todella vähän. Tutkimuksemme antaa opiskelijoiden minäpystyvyydestä kuitenkin hyvin samansuuntaisen kuvan aiempien tutkimusten kanssa (Eski 2019; Eski ym. 2020; Penttinen 2003). Talviliikuntaa on liikuntadidaktiikan perus- ja jatkokursseilla kaikista liikuntaympäristöistä toiseksi eniten, joka voi osaltaan selittää melko korkeaksi koettua minäpystyvyyttä. Minäpystyvyydestä ulkoliikunnan osalta on aiemmissa tutkimuksissa saatu ristiriitaista tietoa. Hoveyn ym. (2020) sekä Carneyn ja Chedzoyn (1998) tutkimukset tukevat meidän tutkimuksemme tulosta melko korkeasta minäpystyvyydestä, mutta Sutherlandin ja Leggen (2016) mukaan opiskelijoiden osaaminen ulkoliikunnan opettamisessa ei lisääntynyt ulkoliikuntaa käsittelevän opintojakson jälkeen.

Seuravaksi korkeimmalle minäpystyvyys koettiin tutkimuksessamme uinnin ja vesiturvallisuuden sekä telinevoimistelun opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa. Uinnissa ja vesiturvallisuudessa tulos on samansuuntainen aiempien tutkimustulosten kanssa, sillä uinnin opetustaitojen on koettu olevan keskitasoa, mutta muihin opetuksen osa-alueisiin verrattuna melko heikkoa (Morgan & Bourke 2005). Aiempaa tutkimusta opiskelijoiden minäpystyvyydestä opettaa uintia ja vesiturvallisuutta on kuitenkin todella vähän. Uinti ja vesiturvallisuus oli tutkimuksemme liikuntaympäristöistä ainoa, jolla oli kohtalainen yhteys kaikkien muiden liikuntaympäristöjen minäpystyvyyden kanssa. Telinevoimistelun osalta tämä tutkimus antaa opiskelijoiden minäpystyvyydestä jopa hieman positiivisemmän kuvan, mitä aikaisemmat tutkimukset. Esimerkiksi Morgan ja Bourken (2005) tutkimuksessa voimistelun

opetustaidot on koettu kaikista matalimmaksi. Myös Sloanin (2007) ja Penttisen (2003) tutkimuksissa nousi esiin, että telinevoimistelun opetustaidot koettiin riittämättömiksi.

Kaikista matalimmaksi minäpystyvyys tutkimuksessamme koettiin erilaisten tanssien sekä rytmiliikunnan opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa. Aiemmat tutkimukset ovat osittain samoilla linjoilla. Monissa tutkimuksissa tanssin opetustaidot on koettu keskitasoiseksi tai epävarmoiksi (Hännikäinen & Suni 2002; Penttinen 2003; Russell-Bowie 2012; Rustad 2012). Myös päinvastaisia tuloksia on saatu, sillä Morgan ja Bourken (2005) mukaan luottamus omiin tanssinopetustaitoihin koettiin hyväksi ja osa Rustadin (2012) tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista koki saaneensa tanssiopinnoista paljon uusia ideoita tanssin opettamiseen. Liikkeen rytmittämistäidot koettiin Niemisen ja Varstalan (2004) tutkimuksessa kaikista opetusulottuvuuksista heikoimmaksi, mikä tukee meidän tutkimustulostamme. Erilaiset tanssit ja rytmiliikunta olivat tutkimuksessamme ainoita liikuntaympäristöjä, joiden keskinäinen yhteys oli voimakas. Yhteys selittyy todennäköisesti sillä, että ympäristöissä vaaditut opetustaidot ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Minäpystyvyys erilaisten tanssien ja rytmiliikunnan opettamisessa on melko odotettu, jos asiaa tarkastelee liikuntapedagogiikan opintojen sisältöjen näkökulmasta, sillä kyseisiä liikuntaympäristöjä on muihin ympäristöihin verrattuna liikuntadidaktiikan perus- ja jatkokursseilla kaikista vähiten. Kyseissä liikuntaympäristössä tarvittavia opetustaitoja harjoitellaan kuitenkin myös ryhmäliikunnan opinnoissa.

9.4 Minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä opintojen eri vaiheessa

Tutkimuksemme mukaan korkeimmaksi minäpystyvyytensä eri liikuntaympäristöissä kokivat lähes aina kolmannen tai neljännen vuoden opiskelijat. Ainoastaan erilaisten tanssien opettamiseen liittyvissä tiedossa ja taidoissa oli viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyys korkein. Matalimmaksi minäpystyvyytensä eri liikuntaympäristöissä kokivat puolestaan aina ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijat. Aiempien tutkimusten mukaan osaaminen eri liikuntaympäristöissä oli korkeimmillaan joko liikuntakurssin jälkeen (Eski ym. 2020; Carney ja Chedzoy 1998; Hovey ym. 2020; Junnila 2017) tai opintojen loppuvaiheessa (Eski 2019; Morgan & Bourke 2005). Opintojen keskivaiheilla opetustaidot oli koettu korkeimmaksi ainoastaan tanssissa ja telinevoimistelussa (Morgan & Bourke 2005). Tutkimustuloksemme ovat siis hieman ristiriidassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa.

Tutkimuksemme mukaan monien liikuntaympäristöjen vuosikurssien väliset erot olivat kuitenkin erittäin pieniä. Esimerkiksi palloilun, jääliikunnan, erilaisten tanssien, telinevoimistelun ja rytmiliikunnan opettamisessa erot vuosikurssien väleillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Suurimmat vuosikurssien väliset erot olivat uinnin ja vesiturvallisuuden sekä talviliikunnan opettamisessa. Huomionarvoista tuloksissa oli myös se, että monissa liikuntaympäristöissä keskihajonta oli suhteellisen suuri, josta voidaan päätellä, että opiskelijoiden kokemassa minäpystyvyydessä on ollut lisäksi yksilökohtaisia eroja. Suurimmat keskihajonnat minäpystyvyyksissä olivat erilaisissa tansseissa, telinevoimistelussa ja rytmiliikunnassa, ja pienimmät puolestaan kuntoilussa ja vapaa-ajan peleissä.

Uskomme, että vaikuttavat tekijät eri liikuntaympäristöissä koettujen minäpystyvyyksien taustalla ovat hyvin samanlaisia kuin liikunnan opetuksen osa-alueilla, jotka esittelimme jo aiemmassa luvussa. Opetuskokemusten, päättöharjoitteluiden, koulutuksen sisältöjen, Dunning-kruger efektin ja koronapandemian lisäksi uskomme, että erot minäpystyvyyksissä eri liikuntaympäristöissä sekä vuosikurssien välillä voivat johtua myös opiskelijoiden omasta liikunta- ja harrastustaustasta. Myös aikaisempien tutkimuksien mukaan oma liikunnallisuus ja liikuntatausta ovat yhteydessä minäpystyvyyteen (Callea ym. 2008; Valtonen 2016, 45) sekä liikunnanopettajaksi kasvamiseen (Deenihan & MacPhail 2013; González-Calvo ym. 2020b; Kari 2016; Virta ym. 2019; Zhang 2022). Lisäksi tuloksiin on voinut vaikuttaa se, mitä opintojaksoja opiskelijoilla on ollut samaan aikaan käynnissä tutkimuskyselyn vastaamishetkellä. Esimerkiksi suurin osa neljännen vuosikurssin opiskelijoista osallistui syksyllä 2022 luontoliikunnan syventävälle opintojaksolle, joka on saattanut nostaa kyseisen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyyttä ulkoliikunnan opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa. Lisäksi neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoiden minäpystyvyyteen on voinut vaikuttaa se, mitä opintojaksoja he ovat valinneet liikuntapedagogiikan syventävien valinnaisista opintojaksoista, joita opiskelijat saavat valita 17–18 opintopisteen laajuudelta.

9.5 Johtopäätökset

Meidän tutkimustulostemme sekä aiempien tutkimusten perusteella liikuntapedagogiikan koulutuksen tulevaisuuden kehittämislinjaukset ovat melko selkeät. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys on matalimmillaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimisessa, oppilaiden arvioinnissa sekä liikuntaympäristöjen osalta erilaisten tanssien,

rytmiliikunnan sekä telinevoimistelun opettamiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa. Työelämässä olevat liikunnanopettajat ovat arvioineet koulutuksesta saatuja valmiuksia hyvin samansuuntaisesti. Liikunnanopettajat kokevat, että koulutuksessa tulisi panostaa enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (Huhtiniemi & Mäkelä 2011), oppilaiden yksilölliseen huomiointiin, arviointiin (Laine ym. 2021) sekä teknologian käyttöön liikunnan opetuksessa (Daum & Erwin-Kassab 2023; Laine ym. 2021). Amerikassa tehdyn tutkimuksen mukaan liikunnanopettajaopiskelijoita opettavat lehtorit kokevat taitonsa teknologian käytöstä opetuksissaan hyviksi, mikä on positiivinen asia liikunnanopettajaksi opiskelevien kannalta (O'Neil & Krause 2019).

Tällä hetkellä liikuntapedagogiikan koulutus pitää sisällään melko vähän pakollisia opintoja liittyen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen, mikä on hieman ristiriidassa sen suhteen, että tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on nykypäivänä peruskoulussa yli 20 % (SVT 2021). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen on selkeä kehityskohde opiskelijoiden minäpystyvyydessä, joten kyseisiä opintoja olisi tärkeää joko lisätä tai vähintäänkin kannustaa opiskelijoita aktiivisemmin osallistumaan soveltavan- tai erityisliikunnan valinnaisille opintojaksoille. Karin (2016) mukaan oppilaiden yksilölliseen huomiointiin liittyy se, että liikunnanopettajien pitäisi pystyä tarjoamaan mielekästä ja monipuolista sisältöä erilaisille liikkujille, ei pelkästään kilpailusta ja urheilusta nauttiville. Liikunnanopettajien taidot liikunnallisen elämäntavan tukemiseen on siis yksi liikuntapedagogiikan koulutuksen tärkeimmistä kehityskohteista. (Kari 2016)

Koska liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyys oppilaiden arvioinnissa on melko matala, tulisi tätä sisältöaluetta korostaa opinnoissa jatkossa enemmän. Arviointia olisi tärkeää päästä harjoittelemaan käytännössä, joten sitä voisi yhdistää esimerkiksi liikuntadidaktiikan perus- ja jatkokursseille, joissa opiskelijat voisivat harjoitella muun muassa toistensa arviointia eri liikuntaympäristöissä. Liikuntaympäristöistä matalimpien minäpystyvyyksien vuoksi erottuvat melko selkeästi erilaiset tanssit, rytmiliikunta sekä telinevoimistelu. Myös näitä sisältöalueita olisi koulutuksessa tärkeää korostaa enemmän, jotta opiskelijoiden minäpystyvyys saataisiin sellaiselle tasolle, että he tulevana liikunnanopettajina voisivat luottaa omaan kykyihinsä kyseisissä liikuntaympäristöissä. Esimerkiksi Asikaisen ym. (2021) mukaan valmistuneet liikunnanopettajat ovat kokeneet, että pelkkien pakollisten tanssiopintojen myötä osaaminen voi jäädä melko ohueksi. Meidän ehdotuksemme olisi, että kyseisten

liikuntaympäristöjen opinnot sisältäisivät omien lajitaitojen kehittämisen lisäksi enemmän myös oppilaiden opettamista.

Aiempien tutkimusten mukaan muita koulutuksen kehittämiskohteita liikunnanopettajien sekä liikuntapedagogiikan opiskelijoiden mielestä ovat yhteistyötaidot koululiikuntaan liittyvien sidosryhmien, kuten vanhempien kanssa (Johansson ym. 2009; Laine ym. 2021), valmiudet hanke- ja projektityöskentelyyn, monikieliseen ja kulttuurien väliseen osaamiseen, oppilaiden motivointiin, (Laine ym. 2021) sekä opetuksen ulkopuolisten tehtävien hoitamiseen (Huhtiniemi & Mäkelä 2011; Laaksonen & O’Leary 2018; Nupponen 2000). Liikunnanopettajien koulutuksessa tulisi panostaa myös siihen, että opiskelijoita tuettaisiin enemmän omien lähtökohtien, tietojen, taitojen, arvojen ja tavoitteiden pohtimiseen oman opettajuuden kehittymisessä, sillä nämä asiat ovat vahvasti yhteydessä opiskelijan toimintatapoihin tulevana opettajana (Kari 2016; Wall 2016). Opiskelijoiden osaaminen ja valmiudet -tutkimushankkeen on tarkoitus jatkaa ja kerätä säännöllisesti opiskelijoiden näkemyksiä omasta osaamisestaan, jolloin hanke voi parhaimmillaan tukea opiskelijan oman osaamisen tunnistamista ja kehityksen seuraamista. Tutkimustulokset antavat samaan aikaan arvokasta tietoa myös koulutuksen kehittäjille esimerkiksi opetussuunnitelmien kehittämistyötä varten. (Jyväskylän yliopisto 2023a)

9.6 Tutkimuksen rajoitukset

Tämä tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, joten vaikka olemme tutkineet liikuntapedagogiikan opiskelijoiden minäpystyvyyttä opintojen eri vaiheissa, emme ole saaneet tietoa siitä, miten yksittäisten opiskelijoiden minäpystyvyys on kehittynyt opintojen aikana. Olemme kuitenkin pystyneet vertaamaan eri opintojen vaiheessa olevia opiskelijoita keskenään, jolloin tutkimus antaa osviittaa siitä, millaiset sisältöalueet ovat milläkin vuosikurssilla opiskelijoiden vahvuuksia, ja mitkä puolestaan lisää harjoitusta kaipaavia. Lisäksi kyselyyn vastaaminen on aina yksilön omien subjektiivisten käsityksien varassa, jolloin erot yksilöiden välisissä kokemuksissa voivat olla suuria. Joku opiskelijoista voi kokea minäpystyvyytensä esimerkiksi palloilun opettamisessa tasolle 9 ja toinen tasolle 5 (asteikko 1–10), vaikka todellisuudessa he olisivatkin yhtä hyviä opettamaan palloilua opetussuunnitelman mukaisesti. Opiskelijan omaan minäpystyvyyden kokemukseen voivat vaikuttaa esimerkiksi aiempi opetuskokemus, opiskellut opintojaksot ja oma liikuntatausta.

Oma kokemus osaamisesta voi myös muuttua opintojen aikana. Esimerkiksi ennen liikuntapedagogiikan opintoja opiskelija on voinut kokea itsensä liikunnallisesti taitavaksi, mutta on opiskelujen aikana huomannut, että kaikki muutkin ovat liikunnallisesti taitavia tai taitavampia kuin itse on. Tämän seurauksena oman osaamisen kokemus voi laskea, jos itseään vertaa muihin.

Kyselylomakkeella saimme määrällistä tietoa opiskelijoiden minäpystyvyydestä. Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kyselytutkimuksen etuna on tutkimusaineiston laajuus, tehokkuus ja helppous sekä tutkimusaineiston keräämis-, että analysointivaiheessa. Heikkoutena ja haittoina puolestaan pidetään aineiston pinnallisuutta, teoreettista vaatimattomuutta sekä vastaajien ymmärtämättömyyttä ja heikkoa motivaatiota tutkimuskyselyyn vastaamiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Juuri tämä heikko motivaatio vastaamiseen voi pitkässä tutkimuskyselyssä olla rajoittavana tekijänä, sillä vastauksiin ei välttämättä paneuduta tai jossain vaiheessa kyselyä vastaaminen voi alkaa muuttumaan erilaiseksi. Emme voi tietää, kuinka hyvin vastaajat ovat jaksaneet pohtia meidän väittämiämme, sillä meidän kyselymme oli vain yksi osa suurempaa kyselytutkimusta. Meidän kyselymme oli noin puolivälissä kyselytutkimusta, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että vastaajat ovat vielä jaksaneet keskittyä kyselyyn.

9.7 Jatkotutkimusehdotukset

Niin kuin jo tutkimuksen rajoituksissa tuli ilmi, tässä tutkimuksessa tutkimme poikittaistutkimuksena opiskelijoiden minäpystyvyyttä liikunnan opetuksen osa-alueilla ja eri liikuntaympäristöissä. Jatkotutkimusehdotuksena haluaisimme pitkittäistutkimuksen keinoin tietää, miten opiskelijoiden minäpystyvyys muuttuu opintojen edetessä ja valmistumisen jälkeen. Olisi mielenkiintoista saada tietoa siitä, mitkä tekijät nostavat yksilön minäpystyvyyttä koulutuksessamme ja mitkä tekijät laskevat sitä. Tämä voisi myös auttaa tiedekuntaa kehittämään liikuntapedagogiikan koulutusta minäpystyvyyttä vahvistavaan suuntaan, jolloin opettajan ammatissa pysyminen, työhyvinvointi ja opettamisen laatu voisivat parantua. Pidemmällä tähtäimellä ajatellen tästä aiheesta tehdyllä tutkimustyöllä voisi olla myös vaikutusta tulevaisuudessa toimivan opettajan oppilaiden oppimiseen.

Toisena jatkotutkimusehdotuksena haluaisimme saada lisää tietoa opiskelijan minäpystyvyydestä opettaa eri liikuntaympäristöissä. Huomasimme, että meidän tutkimuksestamme oli jätetty kokonaan pois perusliikunnan eli toisin sanoen yleisurheilun opettaminen. Tämä oli mielestämme ristiriidassa sen kanssa, että perusliikuntaa opetetaan kouluissa kuitenkin suhteellisen paljon ja esimerkiksi kävely- ja juoksulenkkeily olivat vuoden 2020 LIITU-tutkimuksen mukaan lukiolaisten ja ammattikoululaisten nuorten suosituimpia vapaa-ajan liikuntamuotoja sekä kesällä, että talvella (Kokko ym. 2021, 18). Koska liikuntaa opetetaan eri liikuntaympäristöjen kautta, olisi ensisijaisen tärkeää, että tulevien opettajien minäpystyvyys eri liikuntaympäristöissä olisi korkea. Tutkimusta olisi siis hyvä tehdä enemmän myös liikuntaympäristöjä ja liikuntamuotoja eritellen. Esimerkiksi tanssissa ja yleisurheilussa on olemassa paljon erilaisia lajeja, jolloin osaaminen lajeissa voi olla erilaista.

Kolmantena jatkotutkimusehdotuksena pohdimme, että olisi mielenkiintoista saada tutkimusta myös siitä näkökulmasta, kuinka liikuntapedagogiikan opiskelijat itse kehittäisivät koulutustaan. Tällaisen tutkimuksen voisi tehdä esimerkiksi viimeisen vuoden opiskelijoille tai vastavalmistuneille liikunnanopettajille, joilla on jo kokemusta koulutusprosessista sekä liikunnan opettamisesta. Jonkun verran tutkimusta tästä aiheesta on valmistuneiden liikunnanopettajien osalta jo tehty (Huhtiniemi & Mäkelä 2011; Laine ym. 2021; Nupponen ym. 2000), mutta uusimman opetussuunnitelman ajalta tutkimusta ei vielä ole.

LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. (2013). "Tää koulutus ei oo tehny musta pelkkää jumppamaikkaa" Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192. Väitöskirja. Viitattu 4.5.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5096-5>.
- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. (2017a). Dimension of Professional Growth in Work-Related Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education* 42 (1). doi:10.14221/ajte.2017v42n1.1.
- Aarto-Pesonen, L. & Tynjälä, P. (2017b). The Core of Professional Growth in Work Related Teacher Education. *The Qualitative Report* 22 (12), 3334–3354.
- Adamakis, M. & Dania, A. (2020). Are Pre-Service Teachers' Beliefs Toward Curricular Outcomes Challenged by Teaching Methods Modules and School Placement? Evidence from Three Greek Physical Education Faculties. *European Physical Education Review* 26 (4), 729–746. doi:10.1177/1356336X19880574.
- Adamakis, M. & Zounhia, K. (2016). The Impact of Occupational Socialization on Physical Education Pre-Service Teachers' Beliefs About Four Important Curricular Outcomes: A Cross-sectional Study. *European Physical Education Review* 22 (3), 279–297. doi:10.1177/1356336X15605519.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 308–319. doi:10.1060/j.tate.2010.08.013.
- Allender, S., Cowburn, G. & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research* 21 (6), 826–835. doi:10.1093/her/cyl063.
- Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., King, N., MvDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Asikainen, P., Kauppila, V. & Siljamäki, M. (2021). Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tanssiopetuksesta yläkoulussa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* (4), 34–37.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology* 10, 1–7. doi:10.3389/fpsyg.2019.01645.
- Berg, P. & Kokkonen, M. (2020). “Et olis sekaryhmät, unisex-pukuhuone ja et opettajia olis jotenkin perehdytetty asiaan”: sateenkaarinuoret, koululiikunta ja liikuntaharrastukset. *Kasvatus ja aika* 14 (3), 43–59. doi:10.33350/ka.87202.
- Callea, M. B., Spittle, M., O'Meara, J. & Casey, M. (2008). Primary School Teacher Perceived Self-Efficacy to Teach Fundamental Motor Skills. *Research in Education* 79, 67–75.
- Carney, C. & Chedzoy, S. (1998). Primary Student Teacher Prior Experiences and Their Relationship to Estimated Competence to Teach the National Curriculum for Physical Education. *Sport, Education and Society* 3 (1), 19–36. doi:10.1080/1357332980030102.
- Centeio, E., Mercier, K., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R. & Foley, J. (2021). The Success and Struggles of Physical Education Teachers While Teaching Online During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education* 40 (4), 667–673. doi:10.1123/jtpe.2020-0295.
- Chang, M-L. & Engelhard, G. (2016). Examining the Teachers' Sense of Efficacy Scale at the Item Level with Rasch Measurement Model. *Journal of Psychoeducational Assessment* 34 (2), 177–191. doi:10.1177/0734282915593835.
- Choi, S-M., Sum, R, K-W., Wallhead, T., Ha, A, S-C., Sit, C, H-P., Shy, D-Y. & Wei, F-M. (2021). Preservice Physical Education Teachers' Perceived Physical Literacy and Teaching Efficacy. *Journal of Teaching in Physical Education* 40 (1), 146–156. doi:10.1123/jtpe.2019-0076.
- Conway, P. E. & Clark, C. M. (2003). The Journey Inward and Outward: A Re-Examination of Fuller's Concerns-Based Model of Teacher Development. *Teaching and Teacher Education* 19 (5), 465–482. doi:10.1016/S0742-051X(03)00046-5.
- Cruz, A. (2016). The Practices of Hong Kong Primary Physical Education Teachers after Four Years of Teaching. *Aasian Journal of Physical Education & Recreation* 22 (1), 6–16.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P. & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13, 97–117. doi:10.1080/13573320701780779.
- Daum, D. & Erwin-Kassab, L. (2023). Only When it Is Raining: Technology in Physical Education. *The Physical Educator* 80 (1), 108–128. doi:10.18666/TPE-2023-V80-11-11116.

- Deenihan, J. T. & MacPhail, A. (2013). A Preservice Teacher's Delivery of Sport Education: Influences, Difficulties and Continued Use. *Journal of Teaching in Physical Education* 32, 166–185.
- Dillon, S. R., Corcoran, N., Bailey, J., Davis, T. & Columna, L. (2020). Occupational Socialisation of Physical Education Teacher Candidates Teaching Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 68 (5), 643–661. doi:10.1080/1034912X.2020.1716959.
- Emilie, B., Maria, P. R., Palomares, E. A., Annika, D., and Emilie, C. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 36, 8–20. doi:10.1016/j.rasd.2017.01.002.
- Eski, T. (2019). Examining Winter Sports Awareness Level of University Students Receiving Sport Education. *Cypriot Journal of Educational Science* 14 (4), 630–640. doi:10.18844/cjes.v11i4.4457.
- Eski, T., Ozbal, A. F. & Yilmaz, D. (2020). Increasing University Students' Awareness About Winter Sports. *Cypriot Journal of Educational Science* 15 (1), 65–72. doi:10.18844/cjes.v15i1.4594
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. Teoksessa K. J. Ryan. (toim.) *Teacher education*. NSSE 74th yearbook, part 2. Chicago: University of Chicago Press, 25–52.
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Balboa, J. M. (2020a). Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. *Sport, Education and Society* 25 (3), 292–304. doi:10.1080/13573322.2019.1578206.
- González-Calvo, G., Gerdin, G., Philpot, R. & Hortigüela-Alcalá, D. (2020b). Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school Physical Education and the development of professional teacher identities. *Sport, Education and Society* 26 (8), 931–944. doi:10.1080/13573322.2020.18125.
- Gråsten, A., Kokkonen, J. & Kokkonen, M. (2022). Gender bias and gender equality beliefs in teaching efficacy profiles of Finnish physical education teachers. *Teachers and Teaching* 28 (2), 246–262. doi:10.1080/13540602.2022.2062714.
- Haapakangas, T. (2007). *Liikunta-alan opiskelijoiden koetut opetustaidot*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 11.10.2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202206033075>.

- Halonen, E. (2022). Opettajaopiskelijoiden itsearvioitu kompetenssi ja asenteet oppilaiden fyysisen toimintakyvyn mittaamiseen ja tukemiseen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 29.3.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202206233615>.
- Haluk Sivrikaya, M. (2018). The Role of Self-Efficacy on Performance of Sports Skills of Football Players. *Journal of Education and Training Studies* 6 (12), 75–79. doi:10.11114/jets.v6i12a.3952.
- Hand, K, E. (2014). Building confident teachers: Preservice physical education teachers' efficacy beliefs. *Journal of Case studies in Education* 6, 1–9.
- Harmanen, S-M. (2014). Liikunnanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteet. Lajiosaamisesta liikunnalliseen elämäntapaan ja kasvatustajatteluun. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 24.1.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201401161074>.
- Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 106 (11), 728–738. doi:10.1177/0145482X1210601103.
- Heikinaro-Johansson, P. (2001). Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* 38 (1), 4–9.
- Heikinaro-Johansson, P., Johansson N. & Mckenzie, T. (2009a). Koululiikunta – Monista tavoitteista selkeämmin terveyden edistämiseen. *Liikunta & Tiede* 46 (2–3), 10–11.
- Heikinaro-Johansson, P., Mckenzie, T. & Johansson, N. (2009b). Koululiikunta – käyttämätön voimavara liikkumisen edistämisessä. *Liikunta & Tiede* 46 (2–3), 4–9.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology* 105 (3), 774–786. doi:10.1037/a0032198.
- Hovey, K., Niland, D. & Foley, J, T. (2020). The Impact of Participation in an Outdoor Education Program on Physical Education Teacher Education Student Self-Efficacy to Teach Outdoor Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 39, 18–27. doi:10.1123/jtpe.2018-0288.
- Hughes, A., Galbraith, D. & White, D. (2011). Perceived Competence: A Common Core for Self-Efficacy and Self-Concept? *Journal of Personality Assessment* 93 (3), 278–289. doi:10.1080/00223891.2011.559390.

- Huhtiniemi, M. (2011). Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta: Vuosina 2001–2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 24.1.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011052010893>.
- Huhtiniemi, M. & Mäkelä, K. (2011). Liikunnanopettajat valmiina työelämän tuuliin. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja 2011 (4), 50–51.
- Humphries, C., Hebert, E., Daigle, K. & Martin, J. (2012). Development of a Physical Education Teaching Efficacy Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 16 (4), 284–299. doi:10.1080/1091367X.s012.716726.
- Huovinen, T. (2019). Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä. University of Jyväskylä. Faculty of Sport and Health Sciences. JYU dissertations 135. Väitöskirja. Viitattu 14.2.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7851-8>.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 410–421.
- Hutchinson, G. E. (1993). Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. *Journal of Teaching in Physical Education* 12, 344–354. doi:10.1123/jtpe.12.4.344.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24 (3), 249–266. doi:10.1080/17408989.2019.1571183.
- Hännikäinen, R. & Suni, M. (2002). Liikunnanopettajaksi opiskelevien tanssiasenteet, käsitykset koetusta pätevyydestä ja mielipiteet rytmikka- ja tanssikoulutuksesta sekä koulutanssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 16.3.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002884706>.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jenkin, C. R., Eime, R. M., Westerbeek, H., Sullivan, G. & Van Uffelen, J. G. Z. (2017). Sport and ageing: A systematic review of the determinants and trends of participation in sport for older adults. *BMC Public Health* 17 (1). doi:10.1186/s12889-017-4970-8.

- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Palomäki, S. & Huovinen, T. (2009). Liikunnanopettajaopiskelijan ammatilliset valmiudet työelämän kynnyksellä ja käsityksiä tulevasta työtodellisuudesta. *Liito: Liikunnan- ja terveystiedon opettaja* 1, 42–45.
- Johnson, J., Daum, D. & Norris, J. (2021). I Need Help! Physical Educators Transition to Distance Learning During COVID-19. *Physical Educator* 78 (2), 119–137.
- Jones, R. (1992). Student Teachers: Incidents That Lead Them to Confirm or Question Their Career Choice. *Physical Educator* 49 (4), 205–212.
- Jones, E., Baek, J-H. & Wyant, J. (2017). Exploring Pre-Service Physical Education Teacher Technology Use During Student Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education* 36, 173–184. doi:10.1123/jtpe.2015-0176.
- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. & Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of Pre-service Physical Education Teacher Toward Teaching Students with Disabilities in General Physical Education Classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity* 7 (2), 32–46.
- Junnila, I. (2017). Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä pelikeskeisestä palloilunopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.4.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201704121986>.
- Jyväskylän yliopisto. (2015). Määrällinen tutkimus. Verkkosivu. Viitattu 3.4.2023. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/maarallinen-tutkimus>.
- Jyväskylän yliopisto. (2020). Liikuntatieteiden maisteri, LitM (LPE), 2020, 2021, 2022. Verkkosivu. Viitattu 27.10.2022. https://www.jyu.fi/sport/fi/opiskelu/opiskelijan-ohjeet/opintojen-suunnittelun-tueksi/ajoitussuositus/liikunnan-kayttaytymis-ja-yhteiskuntatieteet/lpe_ajoitus_s20_litm.pdf/view.
- Jyväskylän yliopisto. (2022a). Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma, liikuntatieteiden kandidaatti ja maisteri (3v + 2v), syksy 2023. Verkkosivu. Viitattu 6.12.2022. <https://www.jyu.fi/fi/hakijalle/koulutustarjonta/liikuntapedagogiikan-kandidaatti-ja-maisteriohjelma-liikuntatieteiden-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v-syksy-2023>.
- Jyväskylän yliopisto. (2022b). Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma. Verkkosivu. Viitattu 19.10.2022. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/lpeka2020/>
- Jyväskylän yliopisto. (2022c). Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma. Verkkosivu. Viitattu 19.10.2022. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/lpema2020/>

- Jyväskylän yliopisto. (2022d). Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma (aikuiskoulutus), liikuntatieteiden maisteri (2v). Verkkosivu. Viitattu 20.10.2022. <https://www.jyu.fi/fi/hakijalle/koulutustarjonta/liikuntapedagogiikan-maisteriohjelma-aikuiskoulutus-liikuntatieteiden-maisteri-2-v>
- Jyväskylän yliopisto. (2022e). Liikuntapedagogiikan opiskelu ja tutkimus. Verkkosivu. Viitattu 2.10.2022. <https://www.jyu.fi/sport/fi/liikuntapedagogiikka>
- Jyväskylän yliopisto. (2022f). Liikuntatieteiden kandidaatti, LitK (LPE), 2020, 2021, 2022. Verkkosivu. Viitattu 19.10.2022. https://www.jyu.fi/sport/fi/opiskelu/opiskelijan-ohjeet/opintojen-suunnittelun-tueksi-ajoitussuositus/liikunnan-kayttaytymis-ja-yhteiskuntatieteet/lpe_ajoitus_s20_litk.pdf/view.
- Jyväskylän yliopisto. (2022g). Liikuntapedagogiikan syventävät opinnot (63–64 op). Verkkosivu. Viitattu 20.10.2022. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/lpesyv/>.
- Jyväskylän yliopisto. (2023a). Valmiudet ja osaaminen -tutkimushanke. Verkkosivu. Viitattu 1.3.2023. <https://www.jyu.fi/sport/fi/tutkimus/hankkeet/valmiudet-ja-osaaminen>.
- Jyväskylän yliopisto. (2023b). Erityisliikunnan perusopinnot (25 op). Verkkosivu. Viitattu 29.3.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/eliper/>.
- Jyväskylän yliopisto. (2023c). Soveltavan liikunnan moduuli (15 op). Verkkosivu. Viitattu 29.3.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/sovliikok/>.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Pre-Service and Beginning Teachers. *Review of Education Research* 62, 129–169.
- Kari, J. (2016). Hyvä opettaja: Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 233. Väitöskirja. Viitattu 4.5.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6523-5>.
- Kestilä, L., Mäki-Opas, T., Kunst, A., Borodulin, K., Rahkonen, O. & Prattala, R. (2015). Childhood Adversities and Socioeconomic Position as Predictors of Leisure-time Physical Inactivity in Early Adulthood. *Journal of Physical Activity and Health* 12 (2), 193–199.
- Kinnunen, J., Siljamäki, M. & Hirvensalo, M. (2021). Mitä opettajaopiskelijat ajattelevat liikunnan arvioinnista? *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 3, 26–29.
- Klassen, R. M. & Klassen, J. R. L. (2018). Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review. *Perspectives on Medical Education* 7, 76–82. doi:10.1007/s40037-018-0411-3.

- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741–756. doi:10.1037/a0019237.
- Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. (2017). Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus, 256–275.
- Kokko, S., Hämylä, R. & Martin, L. (toim.) (2021). Nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2020. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2021:1.
- Kokko, S. & Martin, L. (toim.) (2023). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1.
- Kruger, J. & Dunning, D. (2009). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1121–1134. doi:10.1037//0022-3514.77.6.1121.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. & Regualos, R. (2006). Teachers' Reports of Students Misbehavior in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (1), 32–40.
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos*. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laakso, L. (2004). Suomalainen liikunnanopetus kestää vertailun. *Liikunta & Tiede* 41 (4), 11–13.
- Laaksonen, J. & O'Leary, S. (2018). Liikunnan ja terveystiedon opettajat 2010-luvulla: Työkykyyn vaikuttavat tekijät opettajien kokemina sekä vuosina 2012–2017 valmistuneiden opettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja koulutuksesta saaduista valmiuksista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 11.10.2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201803011639>.
- Lahti, J. (2016). *Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisterintutkintoon*. Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 251. Väitöskirja. Viitattu. 1.1.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6897-7>.
- Laine, A., Salin, K., & Juutinen, T. (2021). Liikunta-alan korkeakoulutetut työllistyvät hyvin. *Liikunta & Tiede* 58 (4), 47–51.

- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction* 45, 9–19. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.06.006.
- Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), 3–16. doi:10.1123/jtpe.2.3.3.
- Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5 (2), 107–116. doi:10.1123/jtpe.5.2.107.
- Lazarides, R., Buchholz, J. & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education* 69, 1–10. doi:10.1016/j.tate.2017.08.017.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Viitattu 7.4.2023. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrech, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education* 33, 34–44. doi:10.1016/j.tate.2013.02.004.
- Martin, J. J. & Hodges-Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active PE classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (3), 288–297. doi:10.1080/02701367.2004.10609161.
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2005). A social cognitive perspective of physical activity related behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 24 (3), 265–281. doi:10.1123/jtpe.24.3.265.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkonen, O. (2009). *Ääniä kentältä – Liikunnanopettajien arvioita lajidiidaktisesta koulutuksesta ja sen kehittämistä*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 24.1.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200905251618>.

- Milosic, D., Siatras, T., Proios, M. & Proios, M. (2018). Accuracy of University Students' Skill-Specific Self-efficacy and Self-efficacy-performance in Gymnastics Relationship. *International Journal of Sport Psychology* 49 (5), 429–447. doi:10.7352/IJSP 2018.49.429.
- Morgan, P. J. & Bourke, S. (2005). An Investigation of Pre-Service and Primary School Teachers' Perspectives of PE Teaching Confidence and PE Teacher Education. *Healthy Lifestyles Journal* 52 (1), 7–13.
- Muro, M. & Jeffrey, P. (2008). A Critical Review of the Theory and Application of Social Learning in Participatory Natural Resource Management Processes. *Journal of Environmental Planning and Management* 51 (3), 325–344. doi:10.1080/09640560801977190.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1–24. Viitattu 12.1.2023. https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Nieminen, P. & Salminen, K. (2010). Viiden maan liikunnanopiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteiden tärkeydestä. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 45–53.
- Nieminen, P. & Varstala, V. (2004). Eri vuosikursseilla opiskelevien liikunnanopiskelijoiden kokemat opettamisen perustaidot. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 35–42.
- Nummela, J. (2004). Liikunnanopettajan työnkuva: liikunnanopettajan koulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 24.1.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2004946973>.
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi Oppimateriaalit, 346–379.
- Nupponen, H., Herva, H., Koponen, J. & Laakso, L. (2000). Liikunnanopettajaksi vuosina 1993–1996 valmistuneiden nykyinen työ, työ- ja koulutustyytyväisyys. *Liikunnanopettaja* 4–5, 13–16.
- Nupponen, H. & Penttinen, S. (toim.). (2012). *Koululaisesta nuoreksi aikuiseksi: aikuisiän liikunnallisuuden ennusteita*. Turku: Turun yliopisto.

- Nupponen, H., Penttinen, S., Pehkonen, M., Kalari, J., & Palosaari, A-M. (2010). Koululiikunnan vaikuttavuus -tutkimus: Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvaus. Turku: Turun yliopisto.
- O'Neil, K. & Krause, J, M. (2019). Physical Education Teacher Education Faculty Self-Efficacy Toward Educational Technology. *The Physical Educator* 76 (5), 1287–1305. doi:10.18666/TPE-2019-V76-I5-9107.
- Opetushallitus. (2022a). Liikunnan tehtävä. Verkkosivu. Viitattu 2.10.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-tehtava>.
- Opetushallitus. (2022b) Liikunta perusopetuksessa. Verkkosivu. Viitattu 20.10.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/liikunta-perusopetuksessa>.
- Opetushallitus. (2022c). Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet perusopetuksessa. Viitattu 10.11.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oikeudet-ja-velvollisuudet-perusopetuksessa>.
- Opetushallitus. (2020). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat. Raportit ja selvitykset 2020:11. Viitattu 10.11.2022. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat>.
- Ouyang, Y., Wang, K., Zhang, T., Peng, L., Song, G. & Luo, J. (2020). The Influence of Sport Participation on Body Image, Self-Efficacy and Self-esteem in College Students. *Frontiers in Psychology* 10 (3039), 1–10. doi:10.3389/fpsyg.2019.03039.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2004). Miten liikunnanopettajiksi opiskelevat näkevät oman opetuksensa? – Liikunnan opetus-oppimistapahtuman havainnointi ja analysointi. *Liikunta ja Tiede* 41 (6), 43–49.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2009). Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 24–30.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Helsinki: Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Viitattu 12.2.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131648_liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010-1.pdf.
- Palomäki, S., Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. (2005). Liikunnanopettajaksi opiskelevien kokemuksia kouluharjoitteluviikosta ja koulujen liikunnan opetuksesta. *Liikunta & Tiede* 42 (6), 22–29.
- Paulsen, F. (1930). *Pedagogiikka. Kuudennesta ja seitsemännestä saksalaisesta painoksesta mukailten suomentanut Martti Hela*. Porvoo: WSOY.

- Penttinen, S. (2003). Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi: Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 219. Väitöskirja. Viitattu 4.5.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5160-3>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 7.4.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Perusopetuslaki 986/1998. (1998). Viitattu 11.12.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.
- Pesonen, J. & Aarto-Pesonen, L. (2017). Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 626–636.
- Petersen, S., Byrne, H. K. & Cruz, L. (2003). The Reality of Fitness for Pre-service Teachers: What Physical Education Majors "Know and Can Do". *Research Quarterly for Exercise and Sport* 73 (1), 5–16.
- Pietilä, J. (2015). Koululiikuntakokemusten yhteys aikuisiän liikuntaharrastuneisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 14.3.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201504221645>.
- Pietilä, M. & Sääkslahti, A. (2015). Peruskoulun liikuntakasvatus uudistuu. Liikunnan opetussuunnitelman perusteet ovat osa laajaa kokonaisuutta. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 4, 6–8.
- Pike, S. & Fletcher, T. (2014). A Review of Research on Physical Education Teacher Socialization from 2000-2012. *Revue phenEPS/PHEnex Journal* 6 (1), 1–17.
- Phelps, A. & Fullerton, S. (2022). Technology Preparation for Preservice Physical Education Teachers: A Credit Hour Analysis. *The Physical Educator* 79 (3), 259–279. doi:10.18666/TPE-2022-V79-I3-10881.
- Polet, J., Laukkanen, A. & Lintunen, T. (2021). Autonomiaa tukeva liikunnanopetus. *Liikunta & Tiede* 58 (4), 38–41.
- Ramirez, J. V., Mayorga-Vega, D. & Campillo, M. M. (2016). Compliance of curriculum standards of health-related physical fitness in Physical Education. A study of planning in pre-service teachers. *Cultura Ciencia Deporte* 11 (32), 87–95.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I. & Klavina, A. (2019). IncluyeT: a Professional Development Program to Increase the Self-Efficacy of Physical Educators

- Towards Inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24 (4), 319–331. doi:10.1080/17408989.2019.1576863.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J. & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the Realities of School Life: Recommendations for the Preparation of Physical Education Teachers. *Quest* 65, 442–457. doi:10.1080/00336297.2013.804850.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J. & Graber, K. (2014). The Socialization of Teachers in Physical Education: Review and Recommendations for Future Works. *Kinesiology Review* 3 (2), 113–134. doi:10.1123/kr.2013-0006.
- Rintala, P., Sääkslahti, A. & Iivonen, S. (2016). 3–10-vuotiaiden lasten motoriset perustaidot. *Liikunta & Tiede* 53 (6), 49–55.
- Russell-Bowie, D. E. (2012). What? Me? Teach dance? Background and Confidence of Primary Preservice Teachers in Dance Education Across Five Countries. *Research in Dance Education* 14 (3), 216–232. doi:10.1080/14647893.2012.722614.
- Rustad, H. (2012). Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers. *Nordic Journal of Dance* 3 (1), 14–29. doi:10.2478/njd-2012-0003.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. E-kirja. New York: The Guilford Press. Viitattu 29.3.2023.
- Salin, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. (2017). Liikunnanopettajien työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 564–581.
- Scrabis-Fletcher, K., Juniu, S. & Zullo, E. (2016). Preservice Physical Education Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *The Physical Educator* 73 (4), 704–718. doi:10.18666/TPE-2016-V73-I4-6818.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subban, P. (2018). In-Service Teachers' Attitudes, Concerns, Efficacy and Intentions to Teach in Inclusive Classrooms: An International Comparison of Australian and Italian Teachers. *European Journal of Special Needs Education* 33 (3), 437–446. doi:10.1080/08856257.2017.1361139.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Ohio State University. 3. painos. CA: Mayfield Publishing Company.
- Siljamäki, M. & Anttila, E. (2022). Näkökulmia kulttuuriseen moninaisuuteen: kulttuurienvälisen osaamisen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 59 (3), 99–106.

- Sirviö-Hyttinen, U. (2022). Tutkimusten mukaan oppilaan ja oppilasryhmien kohtaaminen vaativat yhä enemmän opettajan sosioemotionaalista osaamista. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 22 (4), 8–10.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26 (4), 1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001.
- Sloan, S. (2007). An Investigation into the Perceived Level of Personal Subject Knowledge and Competence of a Group of Pre-Service Physical Education Teachers Towards the Teaching of Secondary School Gymnastics. *European Physical Education Review* 13 (1), 57–80. doi:10.1177/1356336X07072674.
- Sofa, S., Beard, D. H., Slattery A. & Howard, S. (2012). Preservice Teachers' Beliefs about the curricular Goals for Physical Education. *Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation & Dance* 22, 18–35.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2021.) Oppimisen tuki (verkkójulkaisu). ISSN=1799–1595. 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 6.4.2023. https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html.
- Sutherland, S. & Legge, M. (2016). The Possibilities of “Doing” Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 35 (4), 299–312. doi:10.1123/jtpe.2016-0161.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo K. (2017). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 505–517.
- Takatalo, S. (2016). Mikä nuorta liikuttaa? Tutkimus liikuntatottumusten rakentumisesta lapsesta nuoreksi aikuiseksi. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveydenjulkaisuja 315. Väitöskirja. Viitattu 14.3.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-790-405-6>.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. S. A. & Raitakari, O. T. (2014). *Medicine & Science in Sports & Exercise*. doi:1249/MSS.0000000000000181.
- Toura, E. (2020). Liikunnanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen koulutusvaiheessa – opetusfilosofioiden näkökulma. Jyväskylän yliopisto.

- Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 12.10.2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202011046506>.
- Toura, E. & Sääkslahti, A. (2021). Viisivuotinen koulutus luo pohjan liikunnanopettajaksi kasvamiselle. *Liikunta ja Tiede* 58 (4), 34–37.
- Trudeau, F. & Shephard, R.J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine* 35, 89–105. doi:10.2165/00007256-200535020-00001.
- Truelove, S., Johnson, A., Burke, S. & Tucker, P. (2019). Comparing Canadian Generalist and Specialist Elementary School Teachers' Self-Efficacy and Barriers Related to Physical Education Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education* 40 (1), 10–20. doi:10.1123/jtpe.2019-0091.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248. doi:10.3102/00346543068002202.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje: Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Viitattu 4.4.2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C (22). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>.
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & Van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education* 43 (4), 623–638.
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. (2017). Liikkumattomuuden jäljillä. Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikuntaaktiivisuuden muutoksista. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura,

- verkkojulkaisuja 115. Viitattu 7.4.2023.
https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/liikkumattomuuden_jaljilla_verkko.pdf.
- Valiante, G. & Morris, D.B. (2013). The Sources and Maintenance of Professional Golfers' Self-Efficacy Beliefs. *The Sport Psychologist* 27 (2), 130–142. doi:10.1123/tsp.27.2.130.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. (2012). Viitattu 7.11.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2012/20120422>.
- Valtonen, J. (2016). Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan sosialisaatioympäristöt, koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston tutkimuksia 385. Väitöskirja. Viitattu 20.10.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2007-6>.
- Valtonen, J. (2021) Korona tilanteen vaikutus peruskoulun opettajien opetusteknologiasuhteeseen. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 4.4.2023. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20210350>.
- Virta, J., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2019). Professional Identity among Student Teachers of Physical Education: the Role of Physicality. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. doi:10.1080/02619768.2019.1576628.
- Väisänen, P. (2000). Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinäitä: kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34–60.
- Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 31–34.
- Wagner, I., Rayling, S., Geisler, T. & Jekauc, D. (2022). Relationships between emotions and disruptive behaviour in physical education – a systematic literature review. *International Sports Studies* 44 (2), 39–57.
- Wall, C. R. G. (2016). From Student to Teacher: Changes in Preservice Teacher Educational Beliefs Throughout the Learning-to-teach Journey. *Teacher Development*, 20 (3), 364–379. doi:10.1080/13664530.2016.1149509.

- Watkins, C. & Mortimore, P. (toim.) (1999). *Pedagogy: What do we know?* In P. Mortimore (Toim.). *Understanding pedagogy and its impact on learning*. E-kirja. London: Paul Chapman. Viitattu 4.5.2023.
- Woolfolk-Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education* 21, 343–356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007.
- World Health Organization (WHO). (2022). Physical activity. Verkkosivu. Viitattu 20.10.2022. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- World Health Organization (WHO). (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva: Switzerland. Viitattu 20.10.2022. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43035/924?sequence=1>.
- Xiong, Y., Sun, X.-Y., Liu, X.-Q., Wang, P. & Zheng, B. (2020). The Influence of Self-Efficacy and Work Input on Physical Education Teachers' Creative Teaching. *Frontiers in Psychology* 10 (2856), 1–13. doi:10.3389/fpsyg.2019.02856.
- Xue-Liu, L. & Mu, X. (2021). The Positive Effect of Perceived Exercise Benefit and the Negative Effect of Perceived Severity of Disease and Weakness on College Students' Amount of Exercise: The Mediate and Suppressor Role of Physical Fitness Evaluation Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology* 12 (762865), 1–9. doi:10.3389/fpsyg.2021.762865.
- Yi-Hsiang, P. (2020). Relationships among Teachers' Self-Efficacy and Students' Motivation, Atmosphere, and Satisfaction in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 33 (1), 68–92. doi:10.1123/jtpe.2013-0069.
- Zach, S., Harari, I. & Harari, N. (2012). Changes in Teaching Efficacy of Pre-Service Teachers in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17 (5), 447–462. doi:10.1080/17408989.2011.582491.
- Zacheus, T. (2020). Nuorten rasismien kokemukset peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa Mattila, M. (toim.) *Eriarvoisuuden tila Suomessa*. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö. 187–212.
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research* 86 (4), 981–1015. doi:10.3102/0034654315626801262A.
- Zhang, D. (2022). Occupational Socialization in Pre-Service Physical Education Teachers. *PLOS ONE* 17 (7). doi:10.1371/journal.pone.0271772.

LIITE 1. Tutkimuskysely - Tähän liitteeseen olemme ottaneet vain meidän tutkimuksemme kannalta tärkeimmät kyselyn osiot.

Osaaminen ja valmiudet

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Opiskelijan valmiudet ja osaamisen kehittyminen tutkimushankkeen tavoitteena on selvittää, miten liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden osaaminen kehittyy opintojen aikana. Tämän lisäksi selvitetään jo olemassa olevia valmiuksia ja miten opiskelijan aiempi hankittu osaaminen linkittyy opiskelijoiden osaamisen kehittymiseen opintojen aikana. Tutkimuksessa selvitetään myös yksittäisten liikuntaympäristöjen osalta tietojen ja taitojen kehittymistä.

Tutkimushanke linkittyy vahvasti opetussuunnitelmien kehittämistyöhön ja tiedekunnan aiempiin selvityksiin koulutustarpeista ja koulutuksen antamista valmiuksista työelämään.

Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä opiskelijoilta säännöllisesti näkemyksiä omasta osaamisesta. Parhaimmillaan tutkimushanke tukee opiskelijaa oman osaamisen tunnistamisessa ja kehityksen seurannassa. Asiantuntijaksi kehittyminen opintojaksolla oman osaamisen kehittymistä voidaan analysoida ja pohtia tarkemmin. Samaan aikaan tutkimustulokset antavat arvokasta tietoa koulutuksen kehittäjille siitä, mitkä osa-alueet mahdollisesti kaipaavat enemmän huomiota tulevaisuuden opetussuunnitelmissa.

Tutkimuksen tietosuojailmoituksen löydät täältä:

<https://www.jyu.fi/sport/fi/tutkimus/hankkeet/valmiudet-ja-osaaminen>

Opiskelijan valmiudet ja osaaminen - tutkimus

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä

kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa. Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille

tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

1. Olen tutustunut tutkimuksen tarkoitukseen ja haluan osallistua siihen *

kyllä

en

2. Annan luvan valintakoetietojeni yhdistämisen tutkimusaineistoon (hakukohteet, todistusvalinnan pisteet, valintakokeen pisteet) *

kyllä

en

3. Annan luvan opintorekisteritietojeni yhdistämisen tutkimusaineistoon (suoritetut kurssit arvosanoineen)

kyllä

en

4. ID tunniste *

5. Sukupuoli

nainen

mies

muu

en halua sanoa

7. Ikä (vastaus vain numeroina)

8. Opiskeluvuosi

1 vsk.

2. vsk.

3. vsk.
4. vsk.
5. vsk.
6. vsk.
7. vsk.
8. vsk.
9. vsk.
10. tai vanhempi

21. Arvioi, miten luottavainen olet, että kykenet suoriutumaan seuraavista opettajan tehtävistä. Sulkuihin on laitettu joitakin esimerkkejä erilaisista liikuntamuodoista eri liikuntaympäristöissä.

1 - En kykene ... 5 - Kohtuullisen luottavainen, että kykenen ... 10 - Erittäin luottavainen, että kykenen

1. Tiedän paljon motorisista perustaidoista (mm. liikkumistaidot) ja osaan opettaa niitä.
2. Tiedän paljon havaintomotorisista taidoista (mm. kehontuntemus) ja osaan opettaa niitä.
3. Minulla on hyvä käsitys liikuntatieteen käsitteistä (liikuntafysiologia, biomekaniikka) ja voin soveltaa niitä liikunnanopetuksessa.
4. Tiedän paljon erilaisista pallopeleistä (esim. sulkapallo) ja kykenen opettamaan niitä.
5. Tiedän paljon vapaa ajan peleistä (kroketti, mölkky, hippaleikit) ja kykenen opettamaan niitä
6. Tiedän paljon uinnista ja vesiturvallisuudesta ja kykenen opettamaan niitä.
7. Tiedän paljon jääliikunnasta ja kykenen opettamaan sitä.
8. Tiedän paljon erilaisista talviliikuntamuodoista ja kykenen opettamaan niitä.
9. Tiedän paljon ulkoliikunnasta (esim. suunnistus, melonta) ja kykenen opettamaan sitä.
10. Tiedän paljon kuntoilusta ja kykenen opettamaan sitä.
11. Tiedän paljon erilaisista tansseista ja kykenen opettamaan niitä.
12. Tiedän paljon telinevoimistelusta ja kykenen opettamaan sitä.
13. Tiedän paljon rytmiliikunnasta ja kykenen opettamaan sitä.
14. Tiedän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tavoitteet liikunnassa.
15. Kykenen laatimaan opetussuunnitelman mukaista opetusta.
16. Tiedän, miten eri ikäiset eroavat fyysisesti, kognitiivisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti.

17. Pystyn suunnittelemaan taitoharjoitteita niin, että ne etenevät helpommista vaikeampiin.
18. Kun katson jonkun suorittavan liikettä, näen, tekeekö hän sen oikein tai mitä korjattavaa hänellä on.
19. Saan oppilaani kunnioittamaan toisiaan ja tekemään yhteistyötä keskenään.
20. Pystyn organisoimaan ja pitämään tunteja turvallisesti, jotta oppilaat eivät loukkaantuisi.
21. Osaan demonstroida ja selittää liikkeen/harjoituksen niin, että luokka ymmärtää mitä pitää tehdä.
22. Pystyn käyttämään kysymyksiä tai toimenpiteitä, saadakseni oppilaani ajattelemaan kriittisesti tai ratkaisemaan ongelmia.
23. Osaan käyttää erilaisia opetusvihjeitä, jotka auttavat oppilaita muistamaan ja ymmärtämään kuinka taito tehdään oikein.
24. Kykenen luomaan onnistuneita liikuntakokemuksia kaikille riippumatta oppilaan sosioekonomisesta taustasta.
25. Jos jollakin oppilaalla on vaikeuksia liikkeen suorittamisessa, voin kertoa ja näyttää mitä pitää tehdä parantaakseen suoritusta.
26. Jos jollakin oppilaalla on ongelmia harjoitteen kanssa, tiedän tapoja muuttaa tai helpottaa sitä.
27. Jos harjoite on liian helppo taitavalle oppilaalle, voin helposti muuttaa sen haastavammaksi.
28. Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, joka on heikkonäköinen ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa.
29. Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, joka on huonokuuloinen ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa.
30. Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, joka liikkuu pyörätuolilla ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa.
31. Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, jolla on kognitiivisia haasteita (esim. kehitysvamma) ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa.
32. Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, jolla on sosiaalisia haasteita (esim. autismin kirjo) ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa.
33. Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, jolla on psyykkisiä haasteita (esim. ahdistuneisuus) ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa.
34. Kykenen ottamaan huomioon oppilaan, jolla on keskittymisen haasteita (Esim. ADHD) ja luomaan opetuksen niin, että hän voi osallistua opetukseen yhdessä muun luokan kanssa.

35. Ymmärrän arvioinnin käsitteet ja osaan käyttää niitä opetuksessa (summatiivinen, formatiivinen, jatkuva).
36. Kykenen käyttämään arviointia sekä luokkani arvioinnissa, että suunnittelun apuna.
37. Osaan laatia arviointiasteikon arvioidakseni oppilaiden oppimista (tiedot, taidot, työskentely).
38. Osaan antaa arvosanat sen perusteella, miten hyvin oppilaat ovat oppineet sen, mitä olen halunnut heidän oppivan.
39. Kykenen muuttamaan opetustani kesken oppitunnin sen mukaan, miten hyvin oppitunti toimii.
40. Osaan hyödyntää internetiä ja tietotekniikkaa opetuksen suunnitteluun.
41. Kykenen integroimaan teknologiaa opetukseeni, jos minulla on sitä käytettävissä (videot, musiikki).
42. Mikäli rehtori haluaa nähdä minun käyttävän teknologiaa liikunnanopetuksessa (tietokoneet, sovellukset), kykenen käyttämään sitä.
43. Kykenen etsimään uusia ideoita liikunnanopetuksen suunnitteluun internetistä.
44. Olen tietoinen teknologisista ratkaisuista, joita voi hyödyntää liikunnanopetuksessa.

LIITE 2. Liikuntapedagogiikan kandidaatin tutkinnon ohjeellinen ajoitusuusositus 2020–2022
(Jyväskylän yliopisto 2022f)

	1. vuosi syksy		op kevät		2. vuosi syksy		kevät		3. vuosi syksy		kevät	
I Viesintä- ja kieliopinnot	XYHL1000 Akateeminen vuorovaikutus	3	XYHL1001 Akateemiset tekstitaidot	3	XYHL1002 Monikielinen vuorovaikutus	3			XYHL1003 Tutkimusviestintä	3	XYHL1003 Tutkimusviestintä (jatkuu syysyllä)	3
II Liikunnan ja terveyden perusopinnot	LTKY1001 Johdatus liikunta- ja terveystieteisiin	2	HYVY001 Akateeminen opiskelukyky 1 (suositeltava, ei pakollinen)	2	LTKY1005 Liikunta, terveys ja hyvinvointi elämäntilanteessa	5	LTKY1006 Liikunta- ja terveyskäyttäytymisen edistäminen	5	LTKY1003 Viestintä perusteet liikunta- ja terveystieteissä (*2 op)	2		
	LTKY1004 Väestön liikuntakäyttäytymisen ja suomalaisen liikuntakulttuurin (*3op)	5	LPEY1002 Liikunnan ja urheilun pedagogikka	3	LPEY1003 Lapsen ja nuoren kasvu ja kehitys	2						
III Liikuntapedagogiikan perus-, aine- ja syventävät opinnot	LPEP013 Liikuntataitojen oppimisen ja ohjauksen peruskurssi	2	LPEP012 Oppilaasta opettajaksi	1	LPEP014 Kummikoulu (*3op)	3	LPEA1025 Tutkiva opettaja (*2op)	4	LPEA004 Liikuntadiidaktiikan jatkokurssi 2	5	LPEA1026 Opetussuunnittelu ja arviointi	3
	LPEP004 Liikkuksen havainnoinnin kurssi	6	LPEP005 Liikuntadiidaktiikan peruskurssi 1	8	LPEP1006 Liikuntadiidaktiikan jatkokurssi 1	6	LPEA003 Liikuntadiidaktiikan jatkokurssi 2	7				
	LTKP1000 Toiminnallinen anatomia ja kuormituksen anatomia	5	LTKP1001 Elijärjestön toiminta luvossa ja kuormituksen anatomia	5	LPEA1100 Yhdenvertaisuuden perusteet	2	LPEA1101 Yhdenvertainen opetus liikunnassa (*1op)	2				
IV Liikunta-tieteellisen tiedekunnan metodopinnot	LTKY009 Johdatus seminaarityön tekemiseen	3	LTKY002 Tieteelliseen toimintaan perusteet (*3op)	3					LTKY1011 Kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien perusteet	5	LTKY1012 Laadullisen tutkimustiedon analysointi ja arviointi	3
V Opinnäyte									LPEA034 Kandidaatintutkielma	7	LPEA016 Kandidaatintutkielma	7
									LTKA001 Maturiteetti	0		0
Muut opinnot	LTKY1020 Asiantuntijana kehittyminen 1	1	LTKY1020 Asiantuntijana kehittyminen 1	1	LTKY1020 Asiantuntijana kehittyminen 1	1	LTKY1020 Asiantuntijana kehittyminen 1	1	LTKY1020 Asiantuntijana kehittyminen 1	1	LTKY1020 Asiantuntijana kehittyminen 1	1
Kasvatustieteiden perusopinnot	KTKP050 Vuorovaikutus ja yhteistyö	2	KTKP020 Kasvatus, yhteiskunta ja muutokset	2	KTKP009 Orientoiva ohjattu harjoittelu (itsenäisesti tehtynä KTKP3009 = KTKP030)	2						
Välillaiset opinnot	LTKY003 Liikunnan ea	1	TTMP1001 Terveystiedon perusteet	4	TERV002 Terveystiedon didaktiikan perusteet	5	TERV007 Kulttuuri ja terveys	3	TERV110 Terveystiedon didaktiikan syventäminen	6	LTY011 Ravitsemus ja liikunta	4
			TTMP1003 Riippuvuus (itsen.)	4	TTIP1002 Terveystiedon edistäminen	4	TTMP1003 Riippuvuus (itsen.)	3	TERV111 Asiantuntijuus terveystiedon opetuksessa	4	TERV111 Asiantuntijuus terveystiedon opetuksessa	4
			TTIP1002 Terveystiedon edistäminen	4			TTIP1002 Terveystiedon edistäminen	4	TERV107 Terveystiedon opettaja-harjoittelu	6	TERV107 Terveystiedon opettaja-harjoittelu	6
Välillaiset opinnot									TERV116 Terveystiedon oppim digitaalisen opetuksen avulla	3	TERV116 Terveystiedon oppim digitaalisen opetuksen avulla	3
									TTMA1001 Terveystiedon selittäminen...	3	TTMA1001 Terveystiedon selittäminen...	3
Opintopisteet		27		30		34		34		19		45

LIITE 3. Liikuntapedagogiikan maisterin tutkinnon ohjeellinen ajoitussuositus 2020–2022
(Jyväskylän yliopisto 2020d)

LitM 4. vuosi		5. vuosi	
syksy	kevät	syksy	kevät
	LTKY1002 Liikunnan ja terveyden kulttuurihistoria		
	2		
LPEA1102 Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen	LPEA1102 Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen		
Liikuntadidaktiikan syventävät kurssit	Liikuntadidaktiikan syventävät kurssit		
	3		
	8		
LTKS1003 Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät	TAI		
TAI	5		
LTKS1002 Kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien syvent	LTKS1002 Kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien syvent jatkuu		
LTKS1001 Tutkimusetiikan syventäminen			
	2		
LPEA0005 Pro gradu -seminaari I	LPEA0005 Pro gradu -seminaari I		
	2		
	LPEA0006 Pro gradu -seminaari II		
	28		
	LPEA0007 Pro gradu tutkielma		
	0		
	LPEA0040 Maturiteetti		
	0		
Asiantuntijaksi kasvaminen	Asiantuntijaksi kasvaminen	Asiantuntijaksi kasvaminen	Asiantuntijaksi kasvaminen
	1	1	1
		OPEA215 Vuorovaikutus ja yhteistyö	OPEA525 Syventävä ohjattu harjoittelu
		5	5
		OPEA315 Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 2	OPEA535 Soveltava ohjattu harjoittelu
		4	4
		KTK0006 Opetushallinnon opinnot	
		1	
		OPEA4150 Oppiminen ja ohjaaminen	
		8	
		OPEA515 Ohjattu perusharjoittelu	
		5	
Valinnaiset opinnot, vaihto-opinnot			
	20	23	11
	51		11

LIITE 4. Liikuntapedagogiikan syventävien opintojen valinnaiset opintojaksot (Jyväskylän yliopisto 2022c)

Opintojakson nimi	Opintojakson laajuus
LPES1015 Talviliikunnan syventäminen	3 op
LPES024 Luontoliikunta	4 op
LPES012 Perusliikunnan ja motorisen oppimisen syventäminen	2 op
LPES014 Koulu ja tanssi	2 op
LPES015 Kehonhuolto	1–3 op
LPES017 Tanssillinen voimistelu	1–2 op
LPES018 Telinevoimistelu ja akrobatia	2 op
LPES019 Vesiliikunta	3 op
LPES020 Palloilu	4 op
LPES1007 Terveys- ja kuntoliikunnan ohjaaminen	2 op
LPES026 Oppimisen tukeminen koululiikunnassa	3 op
LPES027 Varhaiskasvatuksen liikunta	2 op
LPES028 Uudet liikuntalajit ja opetusmallit	2 op
LPES1008 Hyvinvoinnin edistäminen kouluympäristössä	2–4 op
LPES1009 Digitaaliset oppimisympäristöt ja teknologia osana liikunnan opetusta ja oppimista	2 op
LPES1014 Hyvinvointivalmennus elintapamuutoksen tukemisessa	2 op
LPES1013 Teaching physical education	4 op
LPES031 Ulkomailta suoritettuja liikuntapedagogiikan syventäviä opintoja	1–17 op