

LIIKUNTAA OPETTAVAKSI OPETTAJAKSI SOSIAALISTUMINEN – LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOULUTUS- JA TYÖKOKEMUSTAUSTOJEN YHTEYDET KÄSITYKSIIN HYVÄSTÄ ALAKOULUN LIIKUNNANOPETUKSESTA

JUHA VALTONEN, HEIKKI RUISMÄKI

Yhteyshenkilö: Juha Valtonen, Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, PL 8, 00014 Helsingin yliopisto.
Puh. 09-1912 9756. Sähköposti: juha.valtonen@helsinki.fi

TIIVISTELMÄ

Valtonen J., Ruismäki H. Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen – luokanopettajaopiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustojen yhteydet käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. *Liikunta & Tiede* 49 (6), 23–28.

■ Tässä tutkimuksessa selvitettiin liikunta-alan kouluttautumisen ja työkokemuksen yhteyksiä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Käsitusten nähtiin ilmentävän kyseisten taustojen liikunnanopetukseen sosiaalistavaa vaikutusta. Aineisto kerättiin verkkokyselynä Helsingin yliopistossa luokanopettajakoulutuksen vuosina 2007–2010 aloittaneilta opiskelijoilta (n = 412). Analyysimenetelminä käytettiin sisällönanalyysejä ja ristiintaulukointia.

Keskeisinä tuloksina todettiin, että luokanopettajaopintonsa aloittavien käsitysten mukaan myönteisyys, motivoivuus ja monipuolisuus olivat keskeisiä alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkkejä. Tutkimuksessa havaittiin myös viitteitä siitä, että alakoulun liikunnanopetuskokemuksen myötä käsitykset myönteisyyden merkityksestä laatuksena lisääntyivät. Kouluttautuminen ja työkokemus sekä urheiluvälillä mainintoja monipuolisesta ja fyysisistä suorituskykyä edistävästä liikunnanopetuksesta, mutta vähensivät oppilaiden huomiointia korostavia käsityksiä.

ASIASANAT: *opettajasosialisaatio, luokanopettajakoulutus, käsitykset, liikuntatausta, hyvä liikunnanopetus*

JOHDANTO

Monilla luokanopettajaopiskelijoilla on pitkän oppilaskokemuksen ja monipuolisen liikuntataustan lisäksi liikunnanopetuskokemusta sekä urheiluvälillä ja liikunnanohjauksen työkokemusta ja kouluttautumista. Opettajakoulutuksen haasteena on tunnistaa työkokemuksen ja kouluttautumisen yhteydet opiskelijoiden käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta, koska niiden on havaittu vaikuttavan opetuskäytännön (Kember & Kwan 2000; Kember 2003; Parpala ym. 2011). Koulutuksen kehittämisen kannalta tärkeitä kysymyksiä ovat, miten erilaiset kokemustaustat näyttäytyvät käsityksissä hyvästä liikunnanopetuksesta ja miten ne vaikuttavat opiskelijan koulutettavuuteen.

Käsitysten on havaittu syntyvän kokemusten kautta (Lortie 2002; Väisänen & Silkelä 2001, 132). Opiskelijoiden käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta vaikuttavat muun muassa kouluikäiset vuo-

ABSTRACT

Valtonen J., Ruismäki H. Socialisation into teaching physical education – the conceptions of good teaching of preservice class teachers in the light of work and schooling experience of sports and physical activities. *Liikunta & Tiede* 49 (6), 23–28.

■ The conceptions of good physical education of pre-service class teachers need to be studied, especially at the beginning of their formal teacher education. The conceptions have been found to be like filters affecting their capability to absorb new information and skills in teacher training.

This study aimed to explore the connections between the schooling/work experience backgrounds of pre-service class teachers and their conceptions of good physical education. The conceptions were seen to express the socializing effects of schooling/work experiences. The data were collected from the pre-service class teacher students of the University of Helsinki (n = 412) during the years 2007–2010. On-line questionnaire was used to gather the data.

The main findings indicated that the most common characteristics of good physical education were: positive, motivating, and versatile. Increased work experience as a substitute teacher seemed to increase the mentions of positive physical education. Schooling and work experience in coaching or instructing physical activities seemed to increase the mentions of versatile physical education and promoting the fitness, skills and health. However, the mentions focusing to the pupils were decreasing at the same time.

KEYWORDS: *teacher socialisation, class teacher training, conceptions, beliefs, work experience, coaching, instructing*

rovaikutustilanteet liikunnanopettajien ja luokkatovereiden kanssa. Liikuntatoiminnan mielekkyys on merkityksellistä henkilökohtaisten kokemusten syntymisessä, ja nämä taas vaikuttavat käsitysten muodostumiseen. Liikuntatoiminnan mielekkyyteen vaikuttavat lisäksi fyysiset toimintaympäristöt, liikuntavälineistö, opetusryhmän ryhmäkoko sekä liikuntatuntien määrä. Wallheadin & Buckworthin (2004) mukaan koululiikunnassa viihtyminen on yhteydessä aktiivisuuteen niin liikuntatunneilla kuin koulun ulkopuolella. Viihtymisen tai viihtymättömyyden voidaan olettaa olevan sekä suoraan että aktiivisuuden kautta välillisesti yhteydessä käsityksiin hyvästä liikunnanopetuksesta.

Luokanopettajaopiskelijan käsitykset ilmentävät hänen subjektiivista kokemustaan opetuksesta. Hänen kokemuksensa voivat olla ristiriidassa opettajankoulutuksessa esitettävien periaatteiden kans-

sa (Nespor 1987; Richardson ym. 1991), sillä kokemukset eivät ole objektiivisia totuuksia, vaan ne muodostuvat arvioijasisidonnaisesti. Kukin oppilas tarkastelee opettajan toimintaa oman viitekehjyksensä, kuten arvojen, asenteiden, kokemusten ja osaamisen kautta (Nespor 1987; Richardson ym. 1991). Käsitelyyn on tutkimuskirjallisuudessa viitattu myös käsitteillä uskomus, luulo ja mielipide. Käsitelyille on tyypillistä, että ne voivat olla piintyneitä ja voimakkaita. Siten ne vaikuttavat suodattimena koulutuksessa esitettävän tiedon omaksumiseen (Lortie 2002, 39–40, 53).

Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana ovat Lortien 1973 julkaisemassa kirjassa 'Schoolteacher, a Sociological Study' esittämät havainnot opettajaksi sosiaalistumisesta (Lortie 2002). Käsitteellä "apprenticeship of observation" Lortie viittasi yleissivistävään koulutukseen kahdentoista vuoden pituisena 'oppipoika-aikana'. Tänä aikana tehdyt havainnot koulukulttuurista, opettajasta, opettajan toiminnasta ja vuorovaikutuksesta opettajan kanssa vaikuttavat osaltaan opiskelijoiden käsityksiin hyvästä tai huonosta (liikunnan) opetuksesta. (Lortie 2002, 61–67.)

Lawson kehitti Lortien tutkimuksiin tukeutuen liikunnanopettajaksi sosiaalistumisen kolmivaiheisen mallin, jossa syntymästä opettajankoulutuksen alkamiseen kestävä sosiaalistumisen vaihetta kutsutaan akkulturaatioksi (Lawson 1983). Akkulturaatiovaiheen aikana tapahtuva opettajaksi sosiaalistuminen kattaa tällöin myös koulun ulkopuolisen liikuntatoiminnan. Myös liikunnanopetussijaisuudet, liikunnanohjaus- tai urheiluvalmennustehtävissä toimiminen sekä niihin liittyvät koulutukset vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Liikunnanohjauksessa ja urheiluvalmennuksessa toimitaan vuorovaikutuksessa lasten ja nuorten kanssa ohjaaja-ohjattava- tai valmentaja-valmennettavuus-suhteessa, joten myös näiden tehtävien voidaan olettaa sosiaalistavan liikunnanopetukseen. Lortie esitti oppipoika-aikana tehtyjen havaintojen ja saatujen kokemusten vaikuttavan opettajaksi hakeutumiseen. Näiden tehtävien parissa nuorelle voi muodostua käsitys siitä, että hänellä on sellaisia ominaisuuksia tai taitoja, joita tarvitaan opettajan työssä. (Lortie 2002, 49–50.)

Hyvää liikunnanopetusta määritellään monin tavoin. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään yleisimmin käsitteitä effective teaching, quality teaching ja good teaching, jotka sisältävät niin opetuksen laadullisia kuin määrällisiä kriteereitä (Chen ym. 2011; Fenstermacher & Richardson 2005; Murphy ym. 2004; Rink & Hall, 2008; Siedentop & Tannehill 2000). Rink & Hall (2008) nostavat yläkäsitteeksi laadukkaan opetuksen (quality teaching), joka sisältää sekä hyvän että tehokkaan opetuksen. Hyvä liikunnanopetus voidaan pelkistää niin, että mikäli tavoitteet saavutetaan, niin opetus on ollut hyvää. Opettajan toimintaa ohjaavat valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laaditut kunta- ja koulukohittaiset opetussuunnitelmat. Niissä esitetään yhteiskunnassa vallalla olevien arvojen mukaiset liikunnanopetuksen tavoitteet ja suunta-aviivat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 248) mukaan liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin huomioiden hänen yksilöllisyytensä ja yhteisöllisyytensä.

Liikuntaan sosiaalistuminen ja oman liikuntasuhteen määrittely alkaa jo varhaislapsuudessa jatkuen lähes läpi elämän (Koski 2008). Lehmuskallion mukaan tärkeimpiä liikuntaan sosiaalistajia ovat kaverit, ohjaajat ja valmentajat sekä vanhemmat. Hänen tutkimuksessaan opettajan todettiin vaikuttaneen monen lapsen liikuntakiinnostusta vähentävästi. (Lehmuskallio 2011.) Liikuntaan sosiaalistuminen ja liikuntasuhde ilmenevät myöhemmin muun muassa arvoina, asenteina ja toimintamalleina opettajankoulutuksessa sekä edelleen liikunnanopettajana. Koulussa oppilaat alkavat koota käsityksiä hyvästä opettajasta ja opettamisesta ainakin toiselta vuosiluokalta alkaen (Murphy ym. 2006). Käsitukset muodostuvat opettajien esimerkin lisäksi myös valmentajien ja harrastustoiminnan ohjaajien toiminnan

observoimien myötä ja toimintaan liittyvien kokemusten myötä (Doolittle ym. 1993; Hutchinson ym. 1993; Morgan & Hansen 2008; Penttinen 2003). Käsitukset ovat tutkimusten mukaan pysyviä (Murphy ym. 2004), ja mitä aiemmin ne ovat muodostuneet, sitä vaikeampi niitä on muuttaa (Chinn ym. 1993; Doolittle ym. 1993, Pajares 1992).

Akkulturaatiovaiheen liikuntakokemusten on todettu olevan yhteydessä koettuun pätevyYTEEN, asenteisiin ja opetuskäytäntöihin (Curtner-Smith 2001; Faulkner & Reeves 2000; Hutchinson ym. 1993; Matanin ym. 2003; Morgan & Bourke 2008; Morgan & Hansen 2008; Stidder & Hayes 2006; Tabacnik & Zeichner 1984; Webster ym. 2010). Kotimaisessa tutkimuksessa on havaittu viitteitä siitä, että luokanopettajaopiskelijoiden sukupuoli, liikuntanumero ja vapaa-ajan liikuntaharrastuneisuus ovat yhteydessä heidän käsityksiinsä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta (Valtonen ym. 2012). Kokemusten yhteydet asenteisiin ja varsinkin opetuskäytänteisiin voivat olla ketjuuntuneita. Tyypillisimmät yhteydet näyttävät kulkevan liikuntaharrastuneisuuden ja koetun pätevyYDEN kautta. Mikäli opettajien omat kouluuikuntakokemukset olivat kielteiset, niin he harrastivat epätodennäköisemmin liikuntaa ja heidän itseluottamuksensa opettaa liikuntaa oli alhaisempi kuin niillä, joilla oli enemmän myönteisiä kokemuksia (Morgan & Bourke 2008; Morgan & Hansen 2008). Opettajat saattavat myös siirtää kielteiset asenteensa ja kokemuksensa omille oppilailleen. Toisaalta opettajat voivat pyrkiä välttämään kouluaiikoina huonoiksi koettuja toimintatapoja. Lisäksi he pyrkivät olemaan tietoisempia liikunnallisesti heikompien tarpeista. (Morgan & Hansen 2008)

Opettajan kouluuikuntataustaan on havaittu olevan yhteydessä myös oppiaineeseen, sillä opettajien on havaittu sisällyttävän usein opetusohjelmaan sellaisia liikuntalajeja, jotka ovat tuttuja heille itselleen omalta kouluaikalta (Morgan & Hansen 2008). Opettajan omalla lajisuuntautuneisuudella on myös havaittu olevan laajempiakin yhteyksiä opetuksen painotuksiin ja tavoitealueisiin. Viitteitä siitä antaa esimerkiksi tutkimus, jonka mukaan joukkuepallopoleja harrastaneet liikunnanopettajat painottivat opetustyössään muita opettajia enemmän sosiaalista vastuullisuutta (Curtner-Smith & Meek 2000).

Akkulturaatiovaiheeseen ajoittuvan liikunta-aktiivisuuden on todettu ennustavan luokanopettajaopiskelijoiden aikomuksia opettaa liikuntaa alakoulussa (Faulkner & Reeves 2000; Penttinen 2003). Liikunnallisesti aktiivit luokanopettajat käyttivät enemmän aikaa oppilaiden fyysisen kunnan harjoittamiseen kuin vähemmän aktiivit kollegansa (McKenzie ym. 1999). Mitchellin tutkimusryhmä havaitsi, että liikuntataustaltaan passiivisemmat opiskelijat kiinnittivät useammin huomiota observointitehtävissä oppilaisiin, kun taas liikuntataustaltaan kokeneemmat tarkkailivat ennemminkin oppitunnin sisältöä (Mitchell ym. 2005). Myös liikunnanopetus- ja urheiluvalmennuskokemuksen on havaittu olevan yhteydessä koettuun opetus-pätevyYTEEN ja -valmiuksiin (Callea ym. 2008; Webster ym. 2010). Liikunnanohjaus- ja -valmennustehtäviin hakeutuivat ne, joilla oli myönteisiä liikuntakokemuksia ja parempi koettu liikuntapätevyys (Webster ym. 2010).

Yhteenvetona voidaan todeta, että liikuntataustalla on havaittu olevan yhteyksiä ja vaikutuksia koettuun pätevyYTEEN, asenteisiin ja aikomuksiin opettaa liikuntaa sekä toimintamalleihin liikunnanopettajana. Erilaiset taustat vaikuttavat opiskelijoiden tapaan valikoida ja omaksua tai olla omaksumatta opettajankoulutuksessa annettavaa informaatiota ja toimia myöhemmin liikuntaa opettavina opettajina (Matanin 2003).

Opettajaopiskelijoiden käsitysten muodostuminen on yhteydessä moniin eri tekijöihin. Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajataan siihen, miten liikunta-alan koulutus ja työkokemus ovat yhteydessä heidän käsityksiinsä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- Miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat hyvää alakoulun liikunnanopetusta?

- Miten liikunta-alan koulutus on yhteydessä opiskelijoiden käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta?
- Miten liikunta-alan työkokemus on yhteydessä opiskelijoiden käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta?

TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETLMÄT

Tutkimukseen osallistuivat Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen lukuvuosina 2007–2010 aloittaneet opiskelijat. Aineisto kerättiin verkkokyselylomakkeella ensimmäisen kevätlukukauden alussa ennen liikunnan didaktiikan opintojen ensimmäistä opintojaksoa. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 412 opiskelijaa, joista naisia oli 341 (82,8 %) ja miehiä 71 (17,2 %). Vastausprosentti kyselyihin oli korkea (85 %), ja miesten ja naisten vastausosuudet noudattelivat opiskelijoiden sukupuolijakaumaa.

Opiskelijoiden käsityksiä hyvästä liikunnanopetuksesta mitattiin avoimella kysymyksellä: ”Määrittele omin sanoin hyvä liikunnanopetus perusopetuksen alaluokilla”. Luotettavuuden lisäämiseksi vastaukset luettiin useaan kertaan. Teoriasidonnaisen sisällön analyysin avulla päädyttiin muodostamaan 12 kategoriaa (taulukko 1), joiden katsottiin edustavan opiskelijoiden luonnehdintoja hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Teoriasidonnaisen sisällön analyysin katsotaan sisältyvän teoria- ja aineistolähtöisen tarkastelun väliin (Eskola 2001). Teoriasidonnaisuuteen päädyttiin, koska teksteissä kuvatut käsitykset perustuivat aikaan ennen formaalia opettajakoulutusta, mutta kuitenkin pitkään kokemukseen oppipoikana.

Taustamuuttujina käytettiin vastaajien sukupuolen lisäksi heidän liikunta-alan koulutustaan ja työkokemustaan. Liikunta-alan koulutusta mitattiin avoimella kysymyksellä: ”Mitä liikunta-alan koulutusta olet suorittanut?” Aineistolähtöisen analyysin perusteella koulutus

TAULUKKO 1. Hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kategoriat ja niiden kuvaukset

Kategoria	Kuvaus
myönteisyys	myönteisyys, hauskuus ja leikinomaisuus
motivoivuus	motivoivuus, innostavuus, kannustavuus ja rohkaisuus
monipuolisuus	liikuntalajien ja opetusmenetelmien monipuolisuus
inkluisio	kaikki oppilaat mukaan osaamisesta, kyvystä tai motivaatiosta riippumatta
liikunnallinen elämäntapa	jatkuva liikuntaharrastus ja liikunnallisen elämäntavan merkitys
ei-kilpailullisuus	ei kilpailevaa, vertailevaa ja mittaavaa
onnistumisen kokemukset	oppimisen ja edistymisen kokemukset henkilökohtaisella tasolla ja myös muiden nähden
oppilaslähtöisyys	oppilaiden kuunteleminen ja toiveiden huomiointi
fyysinen suorituskyky	fyysisen kunnon, liikuntataitojen ja terveyden edistäminen
haasteellisuus ja toiminnallisuus	riittävästi haasteita taitotasosta riippumatta, paljon liikuntaa
yhteistoiminnallisuus	yhdessä tekeminen, yhteistyön oppiminen ja luokkahengen kehittyminen
ihmisenä kasvu	rehtiys, reiluus, oikeudenmukaisuus sekä voittamisen ja häviämisen käsittely

päädyttiin luokittelemaan yksittäisten koulutusten yhteenlasketun ajallisen keston pohjalta. Yksittäisten koulutusten ajalliset kestot saatiin koulutusta järjestäneiden tahojen verkkosivuilta. Vastausten perusteella muodostettiin kolmiluokitus: 1) korkeintaan 20 tuntia, 2) kymmeniä tunteja sekä 3) sata tuntia tai enemmän liikunnanohjaus-, liikunnanopetus- tai valmennuskoulutusta.

Liikunta-alan työkokemusta mitattiin kahdella monivalintakysymyksellä. Ensinnäkin tiedusteltiin vastaajan ohjaus- ja valmennuskokemusta seuraavasti: ”Kuinka paljon sinulla on liikunnanohjaus- tai valmennuskokemusta (urheiluseuroissa, järjestöissä tms.)?” Toiseksi kysyttiin työkokemuksen määrää alakoulun liikunnanopetuksesta seuraavasti: ”Miten suuri osa liikunnanopetuskokemuksestasi koulussa sijoittuu ala-asteelle?” Molemmissa kysymyksissä annettiin viisi vastausvaihtoehtoa, ääripäiden ollessa ei lainkaan ja yli 200 tuntia. Aineiston tilastollisessa käsittelyssä todettiin alkuperäinen viisiluokitus liian laajaksi ja vinoksi, joten luokkia yhdistettiin kolmiluokitukseksi: 1) korkeintaan muutamia tunteja, 2) kymmeniä tunteja ja 3) vähintään sata tuntia työkokemusta.

Opiskelijoiden käsityksiä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta tarkasteltiin ensinnäkin prosenttiyksiköinä, jolla kuvattiin, kuinka suuri osa vastaajista oli maininnut kyseiseen kategoriaan kuuluvan laatukriteerin. Ryhmien välisiä eroja tutkittiin taustamuuttujakohtaisesti ristiintaulukoinnilla. Eroavuuksien tilastollista merkitsevyyttä tutkittiin khiin neliö -testillä ja eroavuuksien efektiivisyyttä sukupuolen osalta Cramerin V-testillä ja muiden taustamuuttujien osalta Eta-testillä, sillä ne olivat järjestysasteikollisia. Koska aineisto on kerätty Helsingin yliopiston opiskelijoilta, saatuja tuloksia ei voi yleistää koskemaan luokanopettajaopiskelijoita valtakunnallisesti.

TULOKSET

Tutkimustuloksissa tarkastellaan ensin opiskelijoiden käsityksiä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Seuraavaksi käsityksiä raportoidaan muiden tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

Käsitykset hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta

Alakoulun hyvän liikunnanopetuksen tunnusmerkeiksi mainittiin useimmiten myönteisyys (83 %), motivoivuus (67 %) ja monipuolisuus (59 %). Hieman alle puolet vastanneista mainitsi laatukriteeriksi inkluisioiden (40 %). Harvemmin esiin tuotuja hyvän alakoulun liikunnanopetuksen tunnusmerkkejä olivat liikunnallinen elämäntapa (20 %), ei-kilpailullisuus (14 %), onnistumisen kokemukset (13 %), oppilaslähtöisyys (12 %), fyysinen suorituskyky (11 %), haasteellisuus ja toiminnallisuus (10 %), yhteistoiminnallisuus (10 %) sekä ihmisenä kasvu (6 %).

Käsitykset koulutuksen mukaan tarkasteltuina

Tyypillisimpiä koulutuksia olivat Nuori Suomi ry:n lyhyet ohjauskoulutukset sekä eri lajiliittojen valmennus- ja ohjaajakoulutukset. Koulutustaustoja tarkasteltiin niiden ajallisen keston perusteella. Korkeintaan kaksikymmentä tuntia opetus-, ohjaus- tai valmennuskoulutusta oli 81 %:lla opiskelijoista. Kymmenien tuntien koulutustausta oli noin joka kuudennella (16 %) ja vähintään sata tuntia noin 3 %:lla vastanneista.

Koulutus ei ollut tässä aineistossa tilastollisesti merkitsevällä tasolla yhteydessä minkään hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kategorian kanssa. Kuitenkin on syytä todeta, että maininnat monipuolisuudesta hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kriteerinä lisääntyivät vastanneiden koulutustaustan pidentyessä (taulukko 2). Vailla liikunta-alan koulutusta olleista opiskelijoista monipuolisuuden mainitsi 57 %, kun eniten koulutautuneista 79 % ilmaisi sen kriteerikseen. Onnistumi-

TAULUKKO 2. Keskeisimmät havainnot käsityksistä koulutuksen keston mukaan tarkasteltuina (vähiten mainintoja saaneet tai vähiten ryhmiä erottelevat kriteerit on poistettu → rivisummat poikkeavat luvusta 100)

		moni-puolisuus	onnistumisen kokemukset	oppilas-lähtöisyys	yhteistoiminnallisuus
korkeintaan 20 t (n=334)	f	189	45	44	34
	%	57 %	14 %	13 %	19 %
kymmeniä tunteja (n=64)	f	44	7	5	6
	%	69 %	11 %	8 %	9 %
100 t tai enemmän (n=14)	f	11	1	1	1
	%	79 %	7 %	7 %	7 %

TAULUKKO 3. Keskeisimmät havainnot käsityksistä liikunnan ohjauksen ja valmennuksen työkokemuksen mukaan tarkasteltuina (vähiten mainintoja saaneet tai vähiten ryhmiä erottelevat kriteerit on poistettu → rivisummat poikkeavat luvusta 100)

		moni-puolisuus	inkluisio	oppilas-lähtöisyys	fyys. suorituskyyky
enintään muutamia t (n=255)	f	146	107	35	26
	%	57 %	42 %	14 %	10 %
kymmeniä tunteja (n=64)	f	40	26	11	4
	%	63 %	41 %	17 %	6 %
vähintään sata tuntia (n=92)	f	58	30	4	14
	%	63 %	33 %	4 %	15 %

TAULUKKO 4. Keskeisimmät havainnot käsityksistä alakoulun liikunnanopetuksen mukaan tarkasteltuina (vähiten mainintoja saaneet tai vähiten ryhmiä erottelevat kriteerit on poistettu → rivisummat poikkeavat luvusta 100)

		myönteisyys	motivoivuus	inkluisio	ei-kilpailullisuus	oppilas-lähtöisyys	fyys. suorituskyyky
enintään muutamia t (n=293)	f	240	196	114	44	39	29
	%	82 %	67 %	39 %	15 %	13 %	10 %
kymmeniä tunteja (n=85)	f	70	55	37	9	11	10
	%	82 %	65 %	44 %	11 %	13 %	12 %
vähintään sata tuntia (n=31)	f	29	23	9	3	0	6
	%	94 %	74 %	29 %	10 %	0 %	19 %

sen kokemusten, oppilaslähtöisyyden sekä yhteistoimintaa korostavien laatuksiteereiden maininnat vähenivät systemaattisesti koulutuksen keston lisääntyessä.

Käsitykset liikunnanohjaus- ja valmennuskokemuksen mukaan tarkasteltuina

Kymmeniä tunteja työkokemusta oli 38 %:lla opiskelijoista, ja noin joka viidennellä (22 %) oli työkokemusta vähintään sata tuntia. Joka toisella miesopiskelijalla (51 %) oli työkokemusta vähintään kymmeniä tunteja kun naisten vastaava osuus oli 35 % ($\chi^2(2, n = 411) = 9,241, p = 0,010, Eta = 0,150$).

Opiskelijat joilla oli pisin työkokemus liikunnan ohjaus- ja valmennustehtävissä mainitsivat useammin *monipuolisuuden* ja *fyysisen suorituskyyvyn* hyvän alakoulun liikunnanopetuksen tunnusmerkkeinä (taulukko 3). Vastaavasti he mainitsivat oppilaslähtöisyyden ($\chi^2(1, n = 411) = 5,078, p = 0,025, Eta = 0,100$) sekä *inklusion* harvemmin kuin opiskelijatoverinsa joilla oli vähemmän työkokemusta.

Käsitykset alakoulun liikunnanopetuksen mukaan tarkasteltuina

Alakoulun liikunnanopetuksen työkokemusta vähintään kymmeniä tunteja oli joka neljännellä (28 %) ja vähintään sata tuntia 8 %:lla opiskelijoista. Miehillä vähintään kymmenien tuntien opetuskoke-mus oli joka kolmannella (37 %) ja naisista joka neljännellä (27 %).

Opiskelijat, joilla oli pisin alakoulun liikunnanopetuksen kokemus, mainitsivat muita useammin *myönteisyyden*, *motivoivuuden* sekä *fyysisen suorituskyyvyn* hyvän alakoulun liikunnanopetuksen tunnusmerkkeinä (taulukko 4). Vastaavasti he ilmoittivat muita harvemmin *inklusion*, *ei-kilpailullisuuden*, *onnistumisen kokemukset* ja *oppilas-lähtöisyyden* laatuksiteerikseen. Prosentuaaliset erot olivat kuitenkin pienenhöjä eikä tilastollisesti merkitseviä eroja havaittu.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tekijät tiedostavat, että käsitysten syntymiseen on yhteydessä monia tekijöitä joiden yhteis- ja välilliset vaikutukset käsityksiin vaativat laajempaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajattiin siihen, miten opetus-, liikunnanohjaus- ja urheiluvälennuskoulutautuminen sekä työkokemus erottelevat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Näiden akkulturaatiovaiheen osatekijöiden katsottiin sosiaalistavan liikunnanopetukseen. Tähän rajaukseen päädyttiin, koska akkulturaation yhteyksiä käsityksiin ei ole juurikaan tutkittu.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta painoutuivat selkeästi laatukriteerit, joita voidaan pitää oppilaan kokemusmaailmasta nousevina. Useimmin mainitut laatukriteerit *myönteisyys*, *motivoivuus*, *monipuolisuus* ja *inkluisio* sisältyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 248) esitettyihin päämääriin ja painotuksiin sekä hyvästä liikunnanopetuksesta kansainvälisesti esitettyihin kriteereihin (Fenstermacher 1986; Fenstermacher & Richardson 2005; Rink & Hall 2008; Seidel & Shavelson 2007; Siedentop & Tannehill 2000).

Kokemuksellisuutta korostavien laatukriteereiden painottuminen antaa viitteitä liikunnanopetuksen lähitavoitteiden merkityksellisyydestä. Onko niin, että lapset odottavat liikuntatunneilta ennen kaikkea mukavia kokemuksia ja myönteistä ilmapiiriä? Lähitavoitteiden ja kokemuksellisuuden painottuminen tukee Lortien (2002, 62) havaintoja siitä, että ennen formaalia opettajankoulutusta esitetyt käsitykset heijastavat erityisesti oppilaan, eikä niinkään opettajan näkökulmaa hyvään liikunnanopetukseen. Tämä onkin luonnollista, koska opettajaopinnot ovat vasta alkamassa. Lähitavoitteiden painottumista tukee myös se, ettei vastauksista nouse painotetusti esiin käsityksiä fyysisen suorituskyvyn (liikuntataitojen, kunnon ja terveyden) edistämisestä, jotka kuitenkin ovat liikunnanopetuksessa keskeisiä.

Hyvän liikunnanopetuksen näkeminen myönteisenä, monipuolisena ja kaikki oppilaat osallistavina, on opettajankoulutuksen näkökulmasta hyvä signaali. Käsitysten voidaan katsoa heijastavan opintonsa aloittavien arvoja ja myönteistä suhtautumista liikuntaan, mikä voi myöhemmin todentua näiden arvojen suuntaisena opetuksena (Curtner-Smith 2001; Faulkner & Reeves 2000; Hutchinson ym. 1993; Matanin ym. 2003; Morgan & Bourke 2008; Morgan & Hansen 2008; Stidder & Hayes 2006; Webster ym. 2010).

Mielenkiintoisena havaintona oli myös *ei-kilpailullisuuden* esiintuminen hyvän opetuksen kriteerinä. Opiskelijat ilmaisevat negatiiviseksi koetun liikunnanopetuksen piirteiden välttämisen hyvänä opetuksen piirteinä. Tämä tulos tukee Morganin ja Hansenin (2008) tutkimuksessa havaittua omien kouluikäisten myönteisten kokemusten ja havaintojen toistamisesta ja kielteisten välttämisestä omassa opetuksessa. Kilpailun ja vertailun välttäminen nähdään siis tärkeäksi osaksi hyvää liikunnanopetusta. Tämä asettaa haasteita liikunnanopetuksen toteutustavoille ja arvioinnin kehittämislle.

Koulutuksen havaittiin lisäävän mainintoja *monipuolisuudesta*, mutta vähentävän mainintoja *oppilaslähtöisyydestä*, *onnistumisen kokemuksista* ja *yhteistoiminnasta* hyvän alakoulun liikunnanopetuksen kriteerinä. On syytä pohtia toteutuuko pyrkimys monipuoliseen koululiikuntaan oppilaiden kustannuksella, vai halutaanko korostaa koulutuksen tuomaa liikunnallista osaamista. Tulos tukee havaintoja siitä että liikuntataustaltaan kokeneemmat opettajat tai opiskelijat kiinnittävät enemmän huomiota toimintaan, kun taas liikuntataustaltaan passiivisemmat huomioivat oppilaan (Mitchell ym. 2005; Valtonen ym. 2012). Havainto saa tukea myös Morganin ja Bourken (2008) sekä Morganin ja Hansenin (2008) tutkimuksista, joiden mukaan osaamisestaan epävarmat opettajat saattavat pitäytyä opetustyössä itselleen koululiikunnasta tuttuihin liikuntalajeihin.

Työkokemus liikunnan ohjaus- ja urheiluvalmennustehtävissä lisäsi hieman *monipuolisen liikunnan* ja *fyysisen suorituskyvyn* mainintoja, mutta vähensi *inkluisioiden* ja *oppilaslähtöisyyden* mainintoja. Tulos on samansuuntainen tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen kanssa koulutuksen keston yhteydestä käsityksiin. Substanssin

korostaminen näyttää kytkeytyvän ainakin tässä aineistossa siihen, että kiinnitetään vähemmän huomiota oppilaaseen. Havainnot ovat samansuuntaisia kuin Mitchellin tutkimusryhmän sekä Valtonen ym. havainnoille, että opiskelijat joilla on passiivinen liikuntatausta, keskittyvät enemmän oppilaaseen kuin sisältöihin. Kokeneemmat opiskelijat vastaavasti keskittyivät enemmän tunnin sisältöön. (Mitchell ym. 2005; Valtonen ym. 2012) Kuten aiemmin todettiin, niin *fyysisen suorituskyvyn* edistäminen ei noussut esille opiskelijoiden vastauksissa. Vastaaajien ajatuksissa *monipuolisen liikunnan* mainitseminen laatukriteerinä saattaa kuitenkin sisältää implisiittisesti myös esimerkiksi liikuntataitojen opettamisen.

Alakoulun liikunnanopetuskokemus oli muuttujista ainoa, johon liittyi autenttisia kokemuksia opettajan työstä. Opettajakokemuksen lisääntyminen näyttäytyi siten, että *myönteisyys* ja *motivoivuus* korostuivat hyvinä alakoulun liikunnanopetuksen tunnusmerkkeinä. Onko niin, että akkulturaatiovaiheen aikainen työskentely lasten kanssa vahvistaa käsityksiä myönteisen ilmapiirin merkityksellisyydestä alakoulun liikunnanopetuksessa? Myös fyysinen suorituskyky *mainittiin* useammin opettajakokemuksen lisääntyessä, kun taas *inkluisio* ja *ei-kilpailullisuus* ilmoitettiin harvemmin. Opiskelijoilla ei ollut vastatessaan formaalia opettajankoulutusta, joten myönteisyyden ja substanssin painottamisen perusteena saattaa olla ammattitaidon puute opettaa oppilaslähtöisesti, osallistavasti ja ilman kilpailullisuutta. Prosentuaaliset erot olivat kuitenkin pienehköjä eikä tilastollisesti merkitseviä eroja havaittu.

Yhteenvedon voidaan todeta, että luokanopettajaksi Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opintonsa aloittavilla on samansuuntaiset myönteisen liikunnanopetuksen merkitystä korostavat käsitykset hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Erilaiset koulutus- ja työkokemustaustat olivat suuntaa antavasti yhteydessä opiskelijoiden käsityksiin, mutta vahvoja tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan havaittu. Työkokemus valmennuksen ja liikunnanohjauksen parissa sekä liikunta-alan koulutus näyttivät tukevan käsityksiä monipuolisen liikunnanopetuksen tärkeydestä. Opettajankoulutusta edeltävä työkokemus vaikutti suuntaavan käsityksiä yleisen myönteisyyden korostamisen lisäksi enemmän kohti oppiainesisältöä ja fyysisen suorituskyvyn painottamista.

Tämän tutkimuksen tulokset antoivat suuntaa siitä, miten koulutus- ja työkokemustaustat ovat yhteydessä heidän käsityksiinsä hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Jatkotutkimuksissa on mahdollista syventää käsitysten tarkastelua esimerkiksi lisäämällä taustamuuttujien määrää. Esimerkiksi koetun fyysisen pätevyyden ja liikuntaharrastustaustan merkitykset käsitysten muodostumisessa ovat mielenkiintoisia. Laajemman taustamuuttujapatterin avulla saataisiin paremmin selville muuttujien vaikuttavuuksia sekä keskinäisiä riippuvuuksia ja vaikutuspolkuja. Käsitysten muuttumista ja vaikutusta opetuskäyttäytymiseen on syytä tutkia pitkittäistutkimuksella.

Tutkimustulosten perusteella kannattaisi opettajankouluttajien kartoittaa opiskelijoiden liikuntataustoja ja käsityksiä liikunnanopetuksesta, jotta ne voidaan ottaa huomioon koulutuksessa ja edelleen sen kehittämiseksi. Olennaisinta on kuitenkin se, että opiskelijat saadaan tiedostamaan omaksumansa käsitykset ja mallit liikunnanopetuksesta. Omien käsitysten tunnistaminen on samalla omien arvojen ja asenteiden reflektointia ja siten myös julkilausumista, mitä voidaan pitää opettajaksi kehittymisen elementtinä (Husu ym. 2008; Jung 2011; Kagan 1992; Penttinen 2003, 124). Näin koulutus ja kehityshaasteet kohtaavat toisensa nykyistä paremmin.

LÄHDELUETTELO

- 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.
- Chen, W., Hendricks, K., & Archibald, K.** 2011. Assessing pre-service teachers' quality teaching practices. *Educational Research & Evaluation*, 17 (1), 13–32.
- Chinn, C. A., & Brewer, W. F.** 1993. The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63 (1), 1–49.
- Curtner-Smith, M.** 2001. The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education & Society*, 6 (1), 81–105.
- Curtner-Smith, M. D., & Meek, G. A.** 2000. Teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6 (1), 27–45.
- Doolittle, S. A.** 1993. Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 355–365.
- Eskola, J.** 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Faulkner, G., & Reeves, C.** 2000. Primary school student teachers' physical self-perceptions and attitudes toward teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (3), 311–324.
- Fenstermacher, G. D.** 1986. Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (eds.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 37–49.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V.** 2005. On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107 (1), 186–213.
- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S.** 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9 (1), 37–51.
- 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 (4), 344–354.
- Jung, J.** 2011. The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17 (2), 1–19.
- Kagan, D. M.** 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169.
- Kember, D.** 2003. Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning. Part 1: Influencing the development of self-determination. *Studies in Continuing Education*, 25 (2), 239–239.
- Kember, D., & Kwan, K.** 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469–490.
- Koski, P.** 2008. Physical activity relationship (PAR). *International Review for the Sociology of Sport*, 43 (2), 151–163.
- 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*, 1983, 2 (3), 3–16.
- Lehmuskallio, M.** 2011. Ei villegalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseensa vaikuttajista. *Liikunta ja Tiede*, 48 (6), 24–31.
- Lortie, D. C.** 2002. *School-teacher: A sociological study, with a new preface*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Matanin, M.** 2003. Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (2), 153–153.
- McKenzie, T. L., LaMaster, K. J., & Sallis, J. F.** 1999. Classroom teachers' leisure physical activity and their conduct of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 126–132.
- Mitchell, M., Doolittle, S., & Schwager, S.** 2005. The influence of experience on pre-service teachers' perceptions of good and bad aspects of a lesson. *Physical Educator*, 62 (2), 66–75.
- Morgan, P., & Bourke, S.** 2008. Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (1), 1–29.
- Morgan, P. J., & Hansen, V.** 2008. The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education & Society*, 13(4), 373–391.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N.** 2004. The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69–92.
- Nespor, J.** 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317–328.
- Pajares, M. F.** 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. & Rytönen, H.** 2011. Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (5), 549–549.
- Penttinen, S.** 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology, and Social Research* 219. Väitöskirja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Richardson, V., A., P., Tidwell, D., & Lloyd, C.** 1991. The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559–586.
- Rink, J. E., & Hall, T. J.** 2008. Research on effective teaching in elementary school physical education. *Elementary School Journal*, 108 (3), 207–218.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J.** 2007. Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Siedentop, D., & Tannehill, D.** 2000. *Developing teaching skills in physical education*, 4th ed. Mountain View, Calif: Mayfield.
- Stidder, G., & Hayes, S.** 2006. A longitudinal study of physical education trainee teachers' experiences on school placements in the south-east of England (1994–2004). *European Physical Education Review*, 12 (3), 317–338.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K.** 1984. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), 28.
- Väisänen, P., & Silkelä, R.** 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelijien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa: Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan Opettajankoulutuslaitos, 132–153.
- Valtonen, J., Autio, O., Reunamo, J., & Ruismäki, H.** 2012. The relationship between pre-service class teachers' various backgrounds and conceptions of good physical education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, 595–604.
- Wallhead, T. L., & Buckworth, J.** 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285–301.
- Webster, C., Monsma, E., & Erwin, H.** 2010. The role of biographical characteristics in preservice classroom teachers' school physical activity promotion attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (4), 358–377.