

**Koetut valmiudet liikunnan opettamiseen
luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden
näkökulmasta**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Minna-Maria Karonen
Riku Poikolainen

29.4.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Minna-Maria Karonen & Riku Poikolainen

Otsikko: Koetut valmiudet liikunnan opettamiseen luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Mari Lehmuskallio

Sivumäärä: 78 sivua + 14 liitesivua

Päivämäärä: 29.4.2024

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisina luokanopettajaopiskelijat ja jo valmistuneet luokanopettajat kokevat omat valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen. Tutkimus toteutettiin Survey-tutkimuksen muodossa. Liikunnan opettamisen koettuja valmiuksia tarkasteltiin soveltamalla moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallia (MAP-malli) (Metsäpelto ym. 2022). Liikunnan opettamisen valmiudet jaettiin kyseisen mallin mukaisesti viiteen osaamisalueeseen; opetuksen ja oppimisen tietoperustaan, kognitiivisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin, persoonallisiin orientaatioihin ja ammatilliseen hyvinvointiin.

MAP-mallia ei ole ennen sovellettu liikunnan opettamisen valmiuksia tutkittaessa. Tutkimuksesta saatiin tietoa siitä, mistä liikunnan opettamisen valmiudet muodostuvat ja mistä näitä valmiuksia saadaan. Tutkimus ottaa huomioon sekä yliopiston tarjoamat luokanopettajakoulutuksen opinnot että työkokemuksen vaikutuksen kyseisiin valmiuksiin.

Tutkimusjoukko (n = 157) muodostui Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoista sekä valmistuneista ja työelämässä olevista luokanopettajista. Koettuja liikunnan opettamisen valmiuksia mitattiin määrällisesti kyselylomakkeen avulla. Kyselylomake sisälsi MAP-mallin osaamisalueiden mukaisesti jaettuja väittämiä, joihin vastattiin seitsemäportaisen Likert-asteikon avulla. Kyselylomakkeesta saatu data analysoitiin määrällisesti Mann-Whitneyn U-testien, Kruskal-Wallis testien sekä Tukeyn post hoc -testien avulla. Analysointivaiheessa otettiin huomioon mahdollinen työkokemuksen määrä luokanopettajana vuosina sekä suoritettut liikunnan sivuaineopinnot.

Saatujen tulosten mukaan valmiudet liikunnan oppiaineen opettamiseen koettiin sekä luokanopettajaopiskelijoiden että valmistuneiden luokanopettajien näkökulmasta vahvoiksi. Suoritetuilla liikunnan opinnoilla ja työkokemuksella oli yhteyttä koettuihin valmiuksiin. Liikunnan sivuaineopintoja vähintään 25 opintopistettä suorittaneet kokivat omat valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen vahvemmitse verrattuna henkilöihin, jotka olivat suorittaneet vain kaikille pakollisen monialaisiin opintoihin kuuluvan liikunnan kurssin laajimpana liikuntaa käsittelevänä opintokokonaisuutenaan. Työkokemusta luokanopettajana tarkasteltiin jakamalla osallistujat kolmeen ryhmään kertyneen työkokemuksen perusteella: alle vuoden työskennelleet, 1–10 vuotta työskennelleet ja 11–40 vuotta työskennelleet. Henkilöt, joilla oli työkokemusta 11–40 vuoden ajalta kokivat omat valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen muita ryhmiä korkeammaksi kaikilla mitatuilla osa-alueilla.

Avainsanat: Liikunnan opetus, luokanopettaja, luokanopettajaopiskelija, moniulotteinen opettajan prosessimalli, liikunta oppiaineena, opettajuus, valmius

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Mitä tämän päivän liikunnan opettajalta vaaditaan?	7
3	Moniulotteinen opettajan osaamisen malli	10
3.1	Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	11
3.2	Kognitiiviset taidot	13
3.3	Sosiaaliset taidot	16
3.4	Persoonalliset orientaatiot	17
3.5	Ammatillinen hyvinvointi	20
4	Liikuntakasvatus osana luokanopettajan työtä	23
5	Luokanopettajan ura	29
6	Tutkimusongelmat	33
7	Tutkimusmenetelmät	34
7.1	Osallistujat	34
7.2	Tutkimuksen empiirinen toteutus	34
7.3	Aineiston analysointi	35
7.4	Menetelmän luotettavuus	37
7.5	Tutkimusetiikka	38
8	Tulokset	40
8.1	Koetut liikunnan opettamisen valmiudet luokanopettajaopiskelijoilla ja luokanopettajilla	40
8.2	Liikunnan opintojen yhteys koettuihin liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksiin	42
8.3	Luokanopettajan työkokemuksen yhteys koettuihin liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksiin	44
9	Pohdinta	51
9.1	Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys	54
9.2	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet	55

9.3	Jatkotutkimusehdotukset	57
	Lähteet	59
	Liitteet	79
	Liite 1. Tietosuojailmoitus	79
	Liite 2. Sähköinen kyselylomake	81

1 Johdanto

Säännöllinen liikkuminen on yksi kansanterveyden avaintekijöitä (Euroopan komissio 2014). Tästä huolimatta lähes kolmasosa suomalaisista aikuisista kuntoilee harvoin tai ei ollenkaan (Euroopan komissio 2022). Koululla on merkittävä rooli liikunnallisen elämäntavan edistäjänä, sillä se tavoittaa myös lapset, jotka liikkuvat vapaa-ajallaan vähän. Koska liikunta on kaikille pakollinen oppiaine osana perusopetusta, on koulun liikunnanopetus vahva väline liikkumisen tavan levittämiseen (Pönkkö & Sääkslahti 2017, 486–489). Onnistuessaan koululiikunta vahvistaa myönteistä liikuntasuhdetta (Koski 2017, 88–89).

Laadukkaalle ja innostavalle liikunnanopetukselle on nähtävissä selkeä tarve, sillä vain joka kolmas lapsi tai nuori täyttää valtakunnallisen liikkumissuosituksen eli liikkuu tunnin päivässä reippaasti tai rasittavasti (Husu ym. 2023, 37). Lapset ja nuoret viettävät arkisin koulussa kolmasosan ajastaan (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 28). Koulupäivän aikana tapahtuvalla liikkumisella voidaan ohjata lapsia ja nuoria kiinnostumaan liikkumisesta myös vapaa-ajalla. Lapsuudessa ja nuoruudessa tapahtuva liikkuminen on erityisen merkittävää, sillä elämäntavat omaksutaan peruskoulun aikana (Syväoja ym. 2012, 24–25). Liikunnan oppiaine mahdollistaa monipuolisiin liikuntamuotoihin tutustumisen, mikä parhaillaan johtaa liikkumiseen myös liikuntatuntien ulkopuolella esimerkiksi koulun välituntien tai kerhotoiminnan aikana. Koulupäivän aikainen fyysinen aktiivisuus parantaa oppilaiden toiminnanohjausta, tarkkaavaisuutta sekä tiedonkäsittelytaitoja (Syväoja ym. 2012, 5). Tämän lisäksi liikunnalla on mielenterveyttä edistävä vaikutus ennaltaehkäisten mielenterveyden haasteita (Fox ym. 2000, 2.) Kun liikutaan yhdessä muiden kanssa, opetellaan ja kehitetään myös sosiaalisia taitoja ja resilienssiä (O'Donnell, Sandford & Parker 2020, 606–608.) Koulussa tapahtuva liikkuminen edistää huomattavasti oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Koululiikunnalla on tärkeä merkitys liikkumaan kasvamiseen (Opetushallitus, jatkossa 2016, 274). Peruskoulun oppilaat pitävät liikuntaa mielekkäänä ja tärkeänä oppiaineena sekä tiedostavat sen terveyttä edistävän vaikutuksen (Lyyra & Palomäki 2023, 71). Täten on tärkeää, että oppilaiden parissa toimivat liikuntaa opettavat luokanopettajat kokevat omat valmiutensa riittäviksi laadukkaan ja innostavan liikunnan opetuksen ja liikuntakasvatuksen tarjoamiseksi. Hyvä liikunnan opettaja muun muassa kiinnittää opetuksessaan huomiota liikuntaryhmän sosiaalisiin suhteisiin, tehtävien hauskuuteen ja haastavuuteen, motoristen taitojen harjoittamiseen, iloiseen otteeseen sekä omien ratkaisujensa perustelemiseen (Beni, Fletcher & Choirin 2017, 297–304).

Luokanopettajan työkuva on laaja ja siihen vaikuttavat sekä oppilaslähtöisen opetuskulttuurin yleistymisen että työnkuvan laajeneminen. Opettaja toimii kasvatustieteen asiantuntijana, ja on vastuussa lasten opetuksesta ja kasvatuksesta. Samalla opettajan toimintaan vaikuttaa entistä enemmän tutkimusperustaisuus sekä moniammatillinen yhteistyö eri toimijoiden kanssa. (Hakanen 2006, 29–42; Kesler & Kärnä 2021, 204; Rantala ym. 2013, 189–199; Tapaninen 2006, 53–54.) Liikunta on opettajan arjessa yksi oppiaine muiden joukossa. Luokanopettajat kuitenkin tiedostavat, että liikunnan oppiaineen opetus pitää sisällään monta kasvatuksellista ulottuvuutta. Liikunnan oppiainetta opettaessa opettajan täytyy ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys, mutta samalla tukea liikuntaryhmän sisäistä yhteisöllisyyttä. Liikunnanopetuksessa tulee myös ottaa huomioon oppilasryhmässä esiintyviä kulttuurisia eroja sekä rakentaa oppilaita aktivoivia liikkumisympäristöjä. (Baek & Dyson 2024, 10–18.) Vaikka liikunnan oppiainetta arvostetaan ja pidetään tärkeänä, koetaan liikunnan opettaminen usein haastavaksi luokanopettajan roolissa (Linker & Woods 2018, 84–85). Haastavuuteen vaikuttaa muun muassa liikunnanopetuksen muuttuminen strukturoidumpaan ja suunnitelmallisempaan suuntaan (Linker & Woods 2018, 85–92).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden sekä valmistuneiden ja työelämässä toimivien luokanopettajien kokemia valmiuksia liikunnan oppiaineen opettamiseen. Valmiuksia tarkastellaan yksilöiden subjektiivisten kokemusten kautta. Nämä subjektiiviset kokemukset pohjautuvat kunkin yksilön henkilökohtaiseen itsearviointiin. (Jylkkä 2020, 15.) Tämän tutkimuksen avulla voidaan saada tietoa siitä, kohtaako tämän hetken yliopiston antama teoreettinen ja käytännöllinen tietotaito kentällä esiintyvien ilmiöiden ja haasteiden kanssa. Sen lisäksi liikunnan opettamisen eri ulottuvuuksia tarkastellaan Metsäpellon ym. (2020) tekemän moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin avulla. Kyseinen malli on käytössä valtakunnallisesti luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa. Tavoitteena on kiinnittää huomiota osaamisalueisiin, joista koetut liikunnan opettamisen valmiudet koostuvat.

Tällä tavalla jokainen luokanopettaja saa mahdollisuuden pysähtyä pohtimaan omia kokemuksiaan ja halutessaan pyrkiä kehittymään juuri liikunnan oppiaineen opettajana. Luokanopettajan arjessa liikunnan oppiaineen opetus on yksi osa moninaisista työtehtävistä, joten näkemykset juuri yksittäisen oppiaineen opettamisesta voivat vaihdella. Tutkimus kiinnittää huomiota osallistujien koulutustaustaan sekä luokanopettajana kertyneeseen työkokemukseen. Tällä tavalla etsitään tietoa siitä, onko liikunnan sivuaineopinnoilla tai kertyneellä luokanopettajan työkokemuksen määrällä yhteyttä koettuihin valmiuksiin liikunnan oppiaineen opettamisesta. Samalla pyritään rakentamaan kokonaiskuvaa siitä, mistä kaikkialta liikunnan opettamisen valmiuksia saadaan työelämässä.

2 Mitä tämän päivän liikunnan opettajalta vaaditaan?

Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajan ammattitaidon taustalle liitetään ajatukset maisteritason yliopistokoulutuksesta sekä opettajan pedagogisesta vapaudesta (Toom & Husu 2017, 41).

Käytännössä tämä pedagoginen vapaus näyttäytyy mahdollisuutena valita itselle parhaiten sopivat toimintatavat sisältöjen opettamiseen ja kasvatustyöhön. Tähän vapauteen vaikuttavat kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat sekä koulun arvopohja ja toimintasuunnitelma (Erss 2015, 35; Toom & Husu 2012, 41–45). Koska pedagoginen vapaus näyttäytyy käytännössä opettajan omien vahvuuksien hyödyntämisenä sekä itsenäisten valintojen tekemisenä (Toom & Husu 2012, 45), ovat opettajan kokemukset omista valmiuksistaan tärkeitä.

Nyky-yhteiskunnassa vallitsee monia ristiriitaisia jännitteitä koskien globalisaatiota, hyvinvointivaltiollista ajattelua sekä kapitalismia (Clarke 2021). Yhteiskunnan muutos vaikuttaa luonnollisesti työelämään. Kun luodaan kuvaa Suomessa esiintyvistä tulevaisuuden työpaikoista, nousevat esiin ajatukset muun muassa työsuhteen monimuotoisuudesta, digitalisaatiosta sekä tehokkuuden maksimoinnista (Limnell, Hiltunen & Dufva 2022, 77–113). Tämä jatkuva muutos heijastuu myös koulumaailmaan. Opettajan toimenkuva muokkautuu ja laajentuu jatkuvasti ottaen huomioon yhteiskunnallisten tahojen muutokset. (Fullan & Hargreaves 1992, 17–18; Lapinoja 2006, 21–22; Tuominen & Hellström 2017, 137–147.) Kasvattajan roolin lisäksi opettajilta on jo pitkään odotettu monialaista tietotaitoa sekä hyviä ihmissuhdetaitoja. Opettajalta vaaditaan myös aktiivista osallistumista yhteiskunnan toimintaan, oppilaiden yksilöllisen kasvun ohjaamista sekä tietotekniikan hallintaa. (Syrjälä 1998, 30–32.)

Opettajan tulee sopeutua jatkuvasti muuttuviin rooleihin ja tehtäviin samalla kun hänen on päivitettävä opettajan identiteettiään ja henkilökohtaista näkemystään säännöllisesti (Bolivar & Domingo 2006; Honkonen 2002, 43). Koska opetussuunnitelmat päivittyvät, joutuvat sekä kokeneet että vastavalmistuneet opettajat kehittämään omaa työntekoaan ja käyttämiään opetusmenetelmiä (Sääkslahti 2013). Työelämän muutosta ja työssä oppimista tarkastelleet tutkimukset ovat osoittaneet, ettei nykyinen työelämä välttämättä tarjoa riittäviä mahdollisuuksia vakaan osaamisen ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen (Bolivar & Domingo 2006; Kirpal 2004). Kehittääkseen ammatillista identiteettiään tulee opettajan uskaltaa toimia osaamisensa ylärajoilla ja tavoitella uusia vaativia haasteita (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 78–82). Vaikka laadukkaan koulutuksen ja laajan kokemuksen myötä opettaja kykenee kehittämään omaa työtään ja alaansa, ei ole

tieteellistä näyttöä siitä, että pitkä työkokemus itsessään tekisi opettajasta alansa huipputekijän (Bereiter 2002; Pesonen 2011).

Opettajan osaaminen rakentuu vahvasti oman kasvatusnäkemyksen, arvomaailman ja moraalilin varaan. Hyvä opettaja pyrkii aina toimimaan oikein kehittäen opetustaan jatkuvasti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan velvollisuutena on käydä säännöllisesti arvokeskustelua sekä kollegoidensa että muiden osapuolten kanssa. Opettajan on tarpeellista harkita, mitkä kasvatukselliset toimenpiteet edistävät inhimillistä kasvua ja yhteiskunnan päämääriä ja mitkä voivat etäännyttää niistä. (Lapinoja 2006, 156.) Etenkin liikuntatunneilla opettajan toteuttama arvokasvatus on jatkuvasti läsnä. Liikunnan oppiaineen luonne kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin vahvistajana sekä liikuntatuntien muuttuvat sosiaaliset tilanteet vaativat opettajalta arvopohdintaa jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Onnistuessaan liikunnan opetus kannustaa oppilaita arvostamaan liikkumista ja tuottaa positiivisia liikuntakokemuksia. (Freire, Marques & Miranda 2018, 450–456.)

Korkea itseluottamus opettamisen pätevyudessa ja työkokemus ovat osoittautuneet vaikuttavan myönteisesti opettajien ongelmanratkaisutaitoihin, kykyyn tarjota oppilaslähtöistä opetusta sekä vuorovaikutustaitoihin oppilaiden kanssa (Zee & Koomen 2016, 981–982). Taitavat opettajat pyrkivät tehostamaan oppimisprosessia vähentämällä tarpeetonta toimintaa, joka ei liity opetuksen keskeisiin tavoitteisiin, ja varmistamalla, että mahdollisimman paljon aikaa käytetään oppimisen edistämiseen. Opetustilanteessa sekä opettaja että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, ja opettajan menestys riippuu suurelta osin hänen taidoistaan luoda myönteinen ilmapiiri tunnille. (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 26.) Laadukkaassa liikunnanopetuksessa noudatetaan Meyerin (2004, 17–18) määrittelemiä hyvän opetuksen tunnusmerkkejä: opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen oppimistapahtumiin, jatkuva palaute opiskelijoille opettajalta, yksilöllinen ja joustava opetus, selkeä jäsenyys opetuksessa ja sisällössä sekä monipuolisten opetusmenetelmien käyttö. Tämän ohella oppimisympäristön ilmapiirin tulisi olla myönteinen tarjoten selkeitä suoritustavoitteita ja henkilökohtaista tukea. Opetus olisi suunniteltava järkevästi käyttäen harkittua ja mielekästä viestintää. (Meyer 2004, 17–18.)

Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa ilmeni, että täydennyskoulutuksen koettiin kehittävän luokanhallintaa, organisointitaitoja, aineenhallintaa sekä niitä pedagogisia taitoja, joita opettaja tarvitsee kohdatessaan stressaavilta tuntuvia tilanteita liikuntatunnilla (Curtner-Smith 2007, 43–52). Myös Suomessa perusopetuksessa opettavat opettajat ovat osallistuneet aktiivisesti täydennyskoulutukseen oman ammatillisen osaamisensa kehittämiseksi (Kangasniemi, Hämäläinen & Kyrö 2014, 142.) Laadukas opettajille suunnattu täydennyskoulutus huomioi kunkin opettajan

henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat ja yleisesti oppilaitosten kohtaamat tarpeet ja tavoitteet (Paaso 2022, 54.) Täten opettajan on mahdollista jatkuvasti kehittää itseään ja opetustaan entistä laadukkaampaan suuntaan. Luokanopettajat ovat kokeneet täydennyskoulutuksen juuri liikunnan oppiaineen opettamisesta hyödylliseksi esiintyvien haasteiden ratkaisemiseen ja oman opetuksen kehittämiseen (Curtner-Smith 2007, 43–54; Linker & Woods 2018, 91–92).

3 Moniulotteinen opettajan osaamisen malli

Jotta opetuslalla saavutettaisiin mahdollisimman yhtenäinen näkemys opettajan ammatissa tarvittavista keskeisistä tiedoista ja taidoista, kehitettiin käsitteellinen malli, joka selventää vaadittavaa opettajan ammattitaitoa tutkimuksen näkökulmasta. Metsäpelto ym. (2022) loivat moniulotteisen opettajan osaamisen mallin (jatkossa MAP-malli), joka keskittyy opettamisen keskeisiin tietoihin ja taitoihin. Malli mahdollistaa opetuksen ja opettajien ammattitaidon kehittämisen ja ymmärtämisen uudella tavalla tutkimuksen näkökulmasta. MAP-malli koostuu viidestä osaamisalueesta, jotka yhtenä kokonaisuutena näyttäytyvät opettajan osaamisena (kuvio 1). MAP-mallia ei ole aiemmin sovellettu liikunnan oppiaineen opettamisen tutkimiseen.



Kuvio 1. MAP-mallin mukaiset osaamisalueet (Metsäpelto ym. 2022, 152–159) jaettuina kognitiivisiin ja ei-kognitiivisiin kompetensseihin.

Kyseinen malli perustuu Blömecken, Gustafssonin ja Shavelsonin (2015) osaamismalliin ja määrittelee keskeiset ammatilliset käytännöt, tilannesidonnaiset taidot sekä kognitiiviset ja ei-kognitiiviset kompetenssit, jotka ovat olennainen osa laadukasta opetusta. Kompetenssilla viitataan kyvykkyyteen ja ammatilliseen pätevyYTEEN. Kompetensseja voidaan luokitella niiden luonteen mukaan esimerkiksi kognitiivisiin, affektiivisiin ja motivaationaalisiin. Kompetensseihin vaikuttavat kunkin henkilön omaksumat näkökulmat sekä tilannekohtaiset tulkinnat. Kompetenssit ovat harjoiteltavissa ja niitä voi parantaa jatkuvasti tietoisien harjoittelun ja eri tilanteiden avulla. (Blömeke ym. 2015, 5–7.)

MAP-malli jakaa opettajan osaamista kognitiivisten ja ei-kognitiivisten kompetenssien lisäksi viiteen keskeiseen osaamisalueeseen. MAP-malli perustuu viiteen keskeiseen osaamisalueeseen: opetuksen ja oppimisen tietopohjaan, kognitiivisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin, persoonallisiin

orientaatioihin ja ammatilliseen hyvinvointiin (kuvio 1). Näistä ulottuvuuksista opetuksen ja oppimisen tietopohja sekä kognitiiviset taidot nähdään kognitiivisinä kompetensseina (kuvio 1). Sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi puolestaan kuuluvat ei-kognitiivisten ulottuvuuksien joukkoon. (Metsäpelto 2022, 149).

Taulukko 1. MAP-mallin osaamisalueiden määritelmät. Metsäpelto ym. (2020, 152–159).

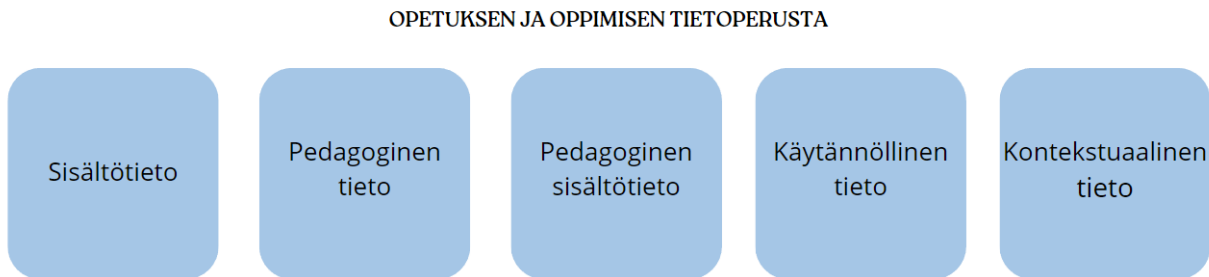
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	Kognitiiviset taidot	Sosiaaliset taidot	Persoonalliset orientaatiot	Ammatillinen hyvinvointi
Sisältötieto	Tiedonkäsittely	Vuorovaikutustaidot	Henkilökohtaiset ominaisuudet	Työhyvinvointi
Pedagoginen tieto	Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu	Tunnetaidot	Minäkäsitykset	Stressinhallinta
Pedagoginen sisältötieto	Luovuus	Moninaisuutta koskeva osaaminen	Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka	Resilienssi
Käytännöllinen tieto	Metakognitio	Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot	Motivatornaaliset orientaatiot	
Kontekstuaalinen tieto	Kommunikaatio, argumentointi ja päättely		Ammatillinen identiteetti	

MAP-mallia on kehitetty Suomen yliopistopohjaisen opettajankoulutuksen puitteissa kansallisella tasolla kaikkien opettajankoulutusyksiköiden yhteistyönä. Mallin tavoitteena on huomioida opettajan työssä tarvittava laaja osaaminen mahdollisimman tarkasti. Tästä johtuen jokainen MAP-mallin viidestä osaamisalueesta koostuu yksityiskohtaisemmista ulottuvuuksista (ks. taulukko 1). Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan jokaista MAP-mallin viittä osaamisaluetta ja niiden sisältämiä ulottuvuuksia tarkemmin.

3.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta viittaa käsitteelliseen perustaan, joka ohjaa opetuksen ja oppimisen suunnittelua, toimeenpanoa ja arviointia. Tämä perusta koostuu teoreettisista, käsitteellisistä ja tutkimuksellisista näkökulmista. (Metsäpelto ym. 2022, 152–153.) MAP-mallissa opetuksen ja oppimisen tietoperusta sisältää opettajan teoreettisen ja käsitteellisen osaamisen. Tämä osaaminen mahdollistaa tehokkaan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen sekä monipuolisen oppilaiden tukemisen erilaisissa oppimistilanteissa. (Metsäpelto ym. 2022, 152–153.) MAP-mallissa opetuksen ja oppimisen tietoperustan ytimen muodostavat sisältötieto, pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto (Gess-Newsome 1999). Kun kaikki kyseiseen osaamisalueeseen

vaikuttavat ulottuvuudet otetaan huomioon, voidaan opetuksen ja oppimisen tietoperustan nähdä koostuvan lisäksi kontekstuaalisesta sekä käytännöllisestä tiedosta (kuvio 2).



Kuvio 2. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta -osaamisalueen ulottuvuudet MAP-mallissa (Metsäpelto ym. 2022, 152–153).

Sisältötieto kattaa alakohtaisen tiedon faktoista, käsitteistä ja keskeisistä ilmiöistä, sekä ymmärryksen siitä, miten kyseisen alan tieto on rakentunut ja luotu (Ball, Thames & Phelps 2008; Shulman 1987). Lisäksi siihen liittyy syvä ymmärrys siitä, mitä opetettava opetussuunnitelmasisältö pitää sisällään (Baumert ym. 2010). Liikunnan opetussuunnitelma ja sen toteuttaminen perustuvat perusopetuslakiin. Perusopetuslain (628/1998) 3§ mukaan opetuksen tulee tukea oppilaiden terveellistä kasvua ja kehitystä. Koska fyysinen aktiivisuus ja terveelliset elämäntavat usein vakiintuvat jo lapsuusvuosina, on mahdollisella säännöllisellä liikunnalla merkittävä rooli oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemisessa (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 56). Kasvun ja kehityksen turvaamisen takaamiseksi opettajaa ohjaa valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Liikunnan osalta kyseisissä perusteissa määritellään oppiaineeseen kuuluvat sisällöt ja tavoitteet, sekä ohjataan opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. (Opetushallitus 2016). Liikunnanopettajalta vaaditaan kykyä integroida liikunnan oppiaineelle määritellyt sisällöt ja tavoitteet opetukseen sekä huolehtia samalla oppilaiden itsetunnon ja kasvun tukemisesta sekä ryhmätyötaitojen opettamisesta (Opetushallitus 2016, 148, 273).

Pedagogisella tiedolla (kuvio 2) tarkoitetaan tietoa luokanhallinnan, opetuksen ja arvioinnin periaatteista (Shulman 1987) sekä ymmärrystä siitä, miten oppimista ohjaavat kognitiiviset, emotionaaliset ja motivaatiotekijät toimivat sekä miten ne kehittyvät oppilaissa (Guerriero & Révai 2017; Voss, Kunter & Baumert 2011). Kun tavoitteena on yhdistää oppiaineen sisältö sen opettamiseen, käsitellään *pedagogista sisältötietoa*. Tämä kattaa tiedon tehokkaista opetusmenetelmistä kyseisen aiheen opettamiseen, eriyttämisen oppilaiden kykyjen mukaan sekä ymmärryksen siitä, miten aihe yleensä tulkitaan tai väärinymmärretään. (Shulman 1987; van Driel, Verloop & De Vos 1998.)

Liikuntatunnilla tapahtuva oppiminen eroaa usein muista koulun oppimistilanteista. Uuden liikuntataidon oppiminen vaatii oppilaalta kognitiivisia taitoja, aistitietojen hyödyntämistä sekä tietoista oman kehon ulkoista ohjausta. (Huisman & Nissinen 2005, 27.) Tästä johtuen liikunnan oppitunnit sisältävät usein taktiilis-kinesteettistä oppimista, mikä nojautuu vahvasti liike- ja tuntoaistien kautta saadun tiedon käsittelyyn ja soveltamiseen (Huisman & Nissinen 2005, 26–27, 41). Opettajan tulee tiedostaa liikunnan oppiaineen poikkeava luonne myös opetussisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa. Liikunnanopetuksen suunnittelussa on otettava huomioon opetuksen tarkoitus ja tavoitteet, oppilaiden yksilölliset tarpeet, liikuntamuodot, opetusmenetelmät, tilojen ja välineiden saatavuus sekä oppimisen arviointi. Laadukas liikuntatunti edellyttää asianmukaisten välineiden ja tilojen käyttöä sekä selkeää rakennetta, mikä helpottaa yksilöllistämistä ja erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämistä. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 104–105). Liikunnan oppiaineen arvioinnin tueksi on määritelty oppiaineen arviointikriteerit kuudennen ja yhdeksännen vuosiluokan päätteeksi toteutettavaa arviointia varten. Arvioinnissa opettajan tulee huomioida liikunnan opetuksen sisällöt, tavoitteet sekä oppilaan oma toiminta. (Opetushallitus 2016, 276.) Liikunnan oppiaineen opettaminen ja arviointi edellyttää opettajilta riittävää tietoa ja taitoa, jotta opetus voidaan suunnitella laadukkaaksi ja monipuoliseksi.

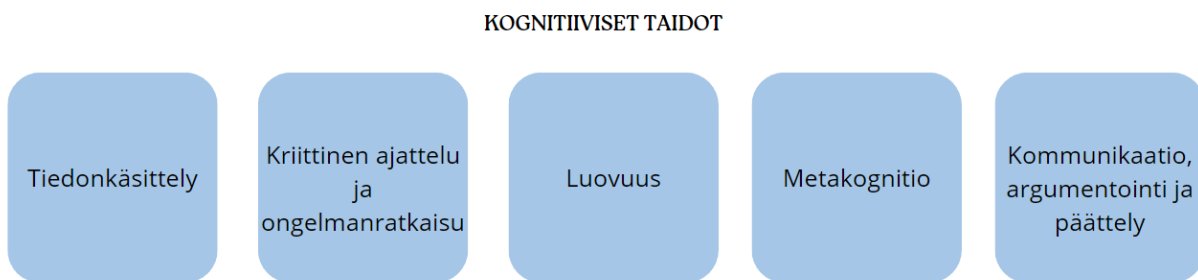
Edellä mainituista ulottuvuuksista pedagoginen sisältötieto on vahvasti kytköksissä *käytännöllisen tiedon* käsitteeseen (Cochran-Smith & Lytle 1999) ja viittaa opetuksessa esiintyvien haasteiden ja käytännön pulmien ratkaisemiseen. Tämän tyyppinen tieto yhdistää formaalin ja käytännön tiedon ja rakentuu opettajien aiempien kokemusten sekä toimien pohjalta luokkahuoneessa.

Käytännölliseen tietoon ja sen muodostumiseen vaikuttavat myös opettajien omat kokemukset sekä niistä muodostuvat pohdinnat. (van Driel, Beijaard & Verloop 2001.) Kaiken lisäksi taitavilla opettajilla on myös hyvin kehittynyt *kontekstuaalinen tieto*, eli ymmärrys siitä, millaisessa yhteiskunnalliskulttuurisessa ympäristössä opetus tapahtuu (Shulman 1987). Koska liikunta itsessään on osa terveellisiä elämäntapoja, liikunnanopettajalla on myös rooli koko kouluyhteisön liikuntakulttuurin edistämässä. Tämä korostaa liikunnanopettajan monipuolista ja monialaista roolia kouluympäristössä (Lyyra, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2016, 49).

3.2 Kognitiiviset taidot

Kognitiiviset taidot ovat tärkeitä oppimisessa ja päivittäisessä elämässä. Ne sisältävät monia ulottuvuuksia, kuten huomion keskittämisen, muistamisen, ajattelun, päätöksenteon, ongelmanratkaisun ja luovuuden. Opettajan kognitiivinen osaaminen liittyy kykyyn hyödyntää näitä taitoja opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (Metsäpelto ym. 2022, 154.) Lisäksi

opettaminen vaatii monimutkaista metakognitiivista säätelyä samalla kun seurataan oppilaiden ymmärtämistä ja ajattelua ja käytetään tätä tietoa opetuksen parantamiseksi (Duffy ym. 2009). Kognitiivisesti taitava opettaja pystyy havainnoimaan oppilaiden keskuudessa esiintyvät haasteet ja tarttumaan näihin tilanteisiin kehittämällä opetustaan. MAP-mallin mukaisesti (kuvio 3) voidaan kognitiivisten taitojen nähdä muodostuvan tiedonkäsittelystä, kriittisestä ajattelusta ja ongelmanratkaisusta, luovuudesta, metakognitiosta sekä kommunikaation, argumentoinnin ja päättelyn ulottuvuuksista (Metsäpelto ym. 2022, 153–154).



Kuvio 3. Kognitiiviset taidot -osaamisalueen ulottuvuudet MAP-mallissa (Metsäpelto ym. 2022, 153–154).

Menestyksenkäs opetus edellyttää laajaa joukkoa opettajan sisältötiedon taustalla olevia kognitiivisia ja ei-kognitiivisia kykyjä. Näihin kuuluvat perustason *tiedonkäsittelytaidot*, kuten kyky hakea tietoa pitkäaikaismuistista, ymmärtää ja tulkita tietoa sekä soveltaa tätä tietoa. Lisäksi opettajan on hyvä kykyä omaamaan yleisiä korkeamman asteen ajattelutaitoja, joita voi soveltaa eri yhteyksissä. Nämä taidot sisältävät kyvyn arvioida kriittisesti, järjestellä, tuottaa ja laajentaa tietoa sekä kehittää innovatiivisia ratkaisuja tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Krathwohl 2002, 214–215.)

Korkeamman asteen ajattelutaidot ovat MAP-mallin mukaan välttämättömiä opettajan työssä. *Kriittistä ajattelua* tarvitaan tehokkaassa *ongelmanratkaisussa* ja päätöksenteossa samalla kun se edistää päättelyn kehittymistä (Dwyer, Hogan & Stewart 2014). Kriittinen ajattelu kuvataan tarkoitukselliseksi ja tavoitteelliseksi osallistumisena toimintaan, jossa tarkastellaan ideoita, arvioidaan argumentteja, käytetään erilaisia päättelytapoja (esimerkiksi induktiivinen ja deduktiivinen) ja yhdistetään tietoa vakaumusten muodostamiseksi ja haasteiden ratkaisemiseksi. (Binkley ym. 2012.)

Luovuus puolestaan ilmenee opettajien kyvyssä reagoida opetustilanteisiin uusilla ja innovatiivisilla tavoilla (Sternberg & Horvath 1995). Se mahdollistaa opettajille innostavien ja merkityksellisten oppimiskokemusten tarjoamisen sekä oppilaiden aloitteisiin vastaamisen (Dobbins 2009).

Luovuutta tukeva liikunnanopetus antaa tilaa oppilaiden omalle mielikuvitukselle ja luovalle

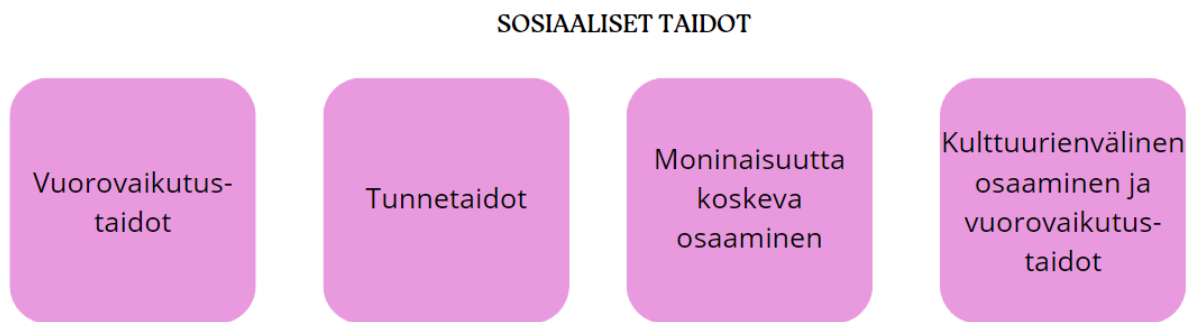
ajattelulle (Pickard & Maude 2014, 2–5). *Metakognitio* viittaa kykyyn säädellä omia kognitiivisia prosesseja esimerkiksi itsesäätelyn ja suunnitelmallisuuden avulla (Binkley ym. 2012, 43).

Luokanopettajan oma metakognition taso vaikuttaa pedagogiseen ajatteluun ja sitä kautta myös oppilaille opetettaviin taitoihin ja sisältöihin (Wilson & Bai 2010, 270–273).

Kommunikaatio, argumentointi ja päättely ovat isossa osassa luokanopettajan työssä. Opettajan on oleellista kyetä ilmaisemaan oppituntien tavoitteet ja oppimistehtävien päämäärä, jotta voidaan edistää merkityksellisempää oppimista aktivoimalla oppilaiden tietorakenteita ja integroimalla uutta tietoa. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että opettajan selkeä viestintä vaikuttaa merkittävässä määrin oppilaiden affektiiviseen ja kognitiiviseen oppimiseen. Tämän lisäksi mahdollisimman selkeä yhteisymmärryksessä tapahtuva vuorovaikutus vähentää väärinkäsitysten esiintymistä ja edistää päättelykykyä. (Hattie 2009; Titsworth ym. 2015). Opettajan täytyy pystyä argumentoimaan omaa opettamistaan sekä opettaa argumentointitaitoja osana oppimisen ja opettamisen sosiaalista luonnetta. Argumentointi viittaa omien näkökantojen perusteluun ja mahdolliseen puolustamiseen. (Driver, Newton & Osborne 2000).

3.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot jaetaan MAP-mallin perusteella vuorovaikutustaitoihin, tunnetaitoihin, moninaisuutta koskevaan osaamiseen sekä kulttuurienväliseen osaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin (kuvio 4). Opettajan omat sosiaaliset taidot ovat erityisen tärkeitä laadukkaan kasvatuksen ja opetuksen näkökulmista. Opettajan rooli luokan kasvattajana ja vuorovaikutuksellisenä esimerkkinä heijastuu opetettavan ryhmän ilmapiirin muotoutumiseen, lasten osallisuuden huomioiminen sekä vertaissuhteisiin. (Jones & Bouffard 2012, 655; Rasku-Puttonen 2006, 112.)



Kuvio 4. Sosiaaliset taidot –osaamisalueen ulottuvuudet MAP-mallissa (Metsäpelto ym. 2022, 155–156).

Hyvät *vuorovaikutustaidot* rakentuvat yhteistyökyvystä, joustavuudesta, erilaisuuden hyväksymisestä sekä tunteiden havaitsemisesta. Vuorovaikutustilanteessa korostuvat myös puhujan äänensävy, sanavalinnat ja nonverbaalit viestit. (Kuusela 2013, 41.) Näin ollen vuorovaikutustaidot ovat suuressa roolissa opettajan työnkuvassa opettajan toimiessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden, vanhempien sekä koulun muun henkilökunnan kanssa. Opettajan kyky rakentaa ja toimia osana positiivisia vuorovaikutussuhteita toimii koko turvallisen luokkailmapiirin kulmakivenä (Simonton, Garn & Washburn 2022, 401). Näiden vuorovaikutustaitojen ja –suhteiden pohjalta opettaja pystyy myös havainnoimaan ja tulkitsemaan laajemmin oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä antamaan kullekin oppilaalle tarkoituksenmukaista emotionaalista tukea (Ruzek ym. 2016, 97).

Tunnetaidot sisältävät ihmisen kyvyn tunnistaa, arvioida ja säädellä omia ja muiden tunteita. Käytännössä tunnetaidot sisältävät myös omien rajojen tunnistamisen ja kunnioittamisen sekä tunteiden ilmaisun ja sanoittamisen. (Oberts ym. 2009, 525.) Opettajan työssä tunnetaitoja harjoitellaan jatkuvasti osana oppilaiden arkea. Opettajan näkökulmasta empatiakyky ja sosioemotionaaliset taidot ovat erittäin tärkeässä roolissa opettaessa koulussa ja liikuntatunneilla tarvittavia tunnetaitoja (Lyyra ym. 2018, 88–93). Opettajan omat tunnetaidot toimivat oppilaille

tärkeinä malleina, sillä tunnetaidot kehittyvät jatkuvissa vuorovaikutustilanteissa (Ekas, Braunkart-Riegel & Messinger 2018, 32–33). Myös työyhteisön sisällä näkyvä tunnetaito-osaaminen mahdollistaa väärinkäsitysten ennaltaehkäisyn sekä omien ja muiden ennakkoluulojen tiedostamisen. Samalla jokainen työntekijä pystyy olemaan oma itsensä osana työyhteisöä sekä ymmärtämään toisten näkökulmia ja todellisuutta. (Gardenswartz, Cherbosque & Rowe 2010.)

Liikuntaa opettavan opettajan tulee huomioida oppilasryhmänsä oppilaat omina ainutlaatuisina yksilöinä. Käytännössä liikuntaryhmään sisältyy yleensä hyvin eri taitotason sekä vahvuuksien omaavia oppilaita (Spratt & Florian, 2015, 4–6). Oppilaiden tuen tarpeiden havaitseminen ja tarvittavan tuen antaminen kuuluu osaksi kaikkia opetus ja kasvatustilanteita (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 27). Koska liikunnanopetus tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella hyödyntäen monipuolisia liikuntaympäristöjä (Opetushallitus 2016, 148–149), nousee liikunnan opetuksen suunnittelu ja *moninaisuutta koskeva osaaminen* tärkeään rooliin positiivisten liikuntakokemusten tarjoamisessa.

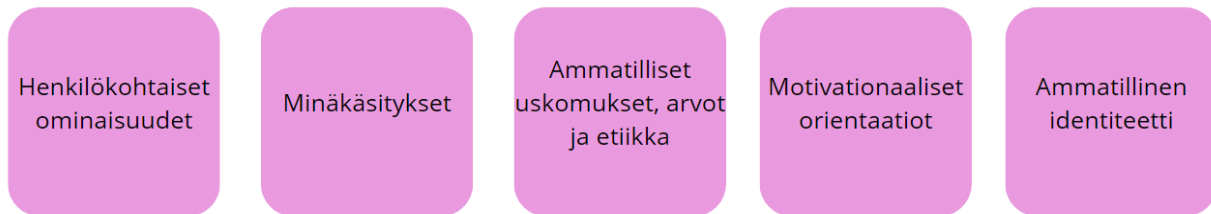
Kaikkeä perusopetuksessa tapahtuvaa kasvatus- ja opetustoimintaa ohjaavat myös laaja-alaiset osaamistavoitteet (Opetushallitus 2016, 20–24). Sosiaalisten taitojen kannalta tavoitteista nousee esiin erityisesti kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2). Tämän tavoitteen mukaisessa opetuksessa oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä ilmaisun tukena. Tämän lisäksi oppilaat kehittävät sosiaalisia taitojaan arvostaen ja kunnioittaen muita ihmisiä sekä kulttuurillista moninaisuutta. (Opetushallitus 2016, 21.) Koska *kulttuurien välinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot* ohjaavat koko opetustoimintaa, tulee opettajan tiedostaa oma roolinsa näiden taitojen mallintajana. Kulttuurien välinen osaaminen ja oppilaiden taustan huomioiva sensitiivinen ja kunnioittava kohtaaminen tukee positiivisen vuorovaikutussuhteen muodostumista sekä lisää molempien osapuolten itsevarmuutta (Perry & Southwell 2011, 454). Liikuntaa opettaessa kulttuurien välinen osaaminen näyttäytyy käytännössä esimerkiksi opettajan tietotaitona muokata opetustaan ja oppimistilanteita tarvittaessa, jotta kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan toimintaan tasapuolisesti (Choi & Chepyator-Thompson 2011, 14).

3.4 Persoonalliset orientaatiot

Persoonalliset orientaatiot jaetaan MAP-mallin mukaisesti henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, minäkäsityksiin, ammatillisiin uskomuksiin, arvoihin ja etiikkaan, motivaationaalisiin orientaatioihin sekä ammatilliseen identiteettiin (kuvio 5). Opettajan työn näkökulmasta persoonalliset orientaatiot heijastuvat opettajan ymmärrykseen omasta ammatillisesta roolista sekä opettajan suosimiin toimintatapoihin ja päätöksiin (Metsäpelto ym. 2022, 157–158). Myös

kouluyhteisön antamalla tuella ja koulussa vallitsevalla toimintakulttuurilla on vaikutusta opettajan liikunnan opetuksessa esiintyviin persoonallisiin orientaatioihin. Mikäli opettaja kokee saavansa tukea ja apua tarvittaessa, uskaltaa hän käyttää hyväksi omia vahvuuksiaan ja persoonallisuuttaan liikunnan opetuksessa luovasti ja rohkeasti. (Deng, Zheng & Cheng 2020, 6–8.)

PERSOONALLISET ORIENTAATIOT



Kuvio 5. Persoonalliset orientaatiot –osaamisalueen ulottuvuudet MAP-mallissa (Metsäpelto ym. 2022, 157–158).

Opettajan arkea ohjaavat suurilta osin opettajan tehtävään ja rooliodotuksiin kohdistuvat vaatimukset toiminnan toteuttamisesta. Opettajan työn vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi nämä odotukset ja vaatimukset heijastuvat moniin ulottuvuuksiin. Luokassa opettajalta odotetaan johtajuutta ja johdonmukaisuutta. Työyhteisön jäsenenä opettajalta odotetaan tasavertaista yhteistyötä ja vuorovaikutusta muiden opettajien kanssa. Kommunikaatio korostuu myös esimiehen kanssa toimiessa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. (Blomberg 2010, 42–43.) Opettajan oman hyvinvoinnin kannalta hänen tuleekin ymmärtää häneen kohdistuvat odotukset sekä niiden herättämät tunteet. Kuitenkin juuri nämä yksilölliset tunteet ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten persoonallisuuspiirteet, ohjaavat opettajan toimintaa ja työn merkityksellisyyden kokemista. (Blomberg 2010, 45.)

Opettajan persoonallisuus ja käyttäytyminen heijastuvat käytännön opetukseen (Göncz 2017, 75–82). Liikuntaa opettaessa opettajan tulee käyttää opetuksensa tukena sosiaalisia taitoja, luovia ratkaisuja, yhteistyötaitoja ja itsereflektiota. Liikuntaa opettavilta opettajilta löytyykin usein avoimuuteen, itsenäisyyteen ja yhteistyökykyyn viittaavia persoonallisuuspiirteitä. (Deng ym. 2020, 7.) Koska liikuntaa opettavalta opettajalta vaaditaan kykyä motivoida ja rohkaista oppilasryhmää käytännön toimintaan (Hunzicker 2017, 3–7), on edellä mainituista persoonallisuuspiirteistä hyötyä. Koska liikuntatunneilla tapahtuu paljon yllättäviä tilanteita, opettajan avoimuus muuttuvia tilanteita kohtaan ja joustavuuskyky ovat myös yhteydessä opettajan kokemaan pätevyteen ja työhyvinvointiin (Bijender, Kuldeep & Parveen 2023, 302).

Henkilökohtaisista ominaisuuksista erityisesti toimintaan sitoutuminen korostui osana opettajan persoonallisuuden hyödyntämistä työyhteisön toimivuuden vahvistamisessa. Käytännössä tämä sitoutuminen ilmenee esimerkiksi motivaation ja vastuunkannon muodoissa. (Utami ym. 2021, 121–127.) Kun tarkastellaan opettajan uran takaa löytyviä *motivaationaalisia orientaatioita*, nousee esille työn merkityksellisyyden lisäksi mahdollisuus itsensä toteuttamiseen oman opetustyylin kautta. Tämän lisäksi vahvasti työhönsä sitoutunutta opettajaa motivoi oman kyvykkyyden tunteet sekä halu työskennellä lasten ja nuorten parissa. (Richardson & Watt 2014, 15.) Myös työn haastavuus ja opettajan kokema autonomia nousivat esiin opettajaa motivoivina tekijöinä (Butler 2017, 378–381).

Minäkäsitys linkittyy vahvasti henkilön omiin uskomuksiin ja arvioihin omista kyvyistä (Bandura 2012, 10–11; Salonen & Hannula 2022, 268). On myös havaittu, että opettajan oma minäkäsitys kyvykkyydestään opettajana heijastuu oppilaiden motivaatioon ja kyvykkyyden kokemukseen (Chiu & Klassen 2010, 741). Opettajan kokemaan minäkäsitykseen ja minäpystyvyyden tunteisiin opetustilanteissa vaikuttavat esimerkiksi opettajan käyttämät opetusstrategiat, oppilaiden sitoutuminen oppimistilanteeseen, käytettävissä olevat ryhmänhallintakeinot, työkokemus sekä työtyytyväisyys (Chiu & Klassen 2010, 747). Minäkäsitys linkittyy myös ammatilliseen hyvinvointiin ollessaan yhteydessä opettajan kokemaan stressinsietokykyyn ja resilienssiin (Bandura 2012, 11; Chiu & Klassen 2010, 742–743).

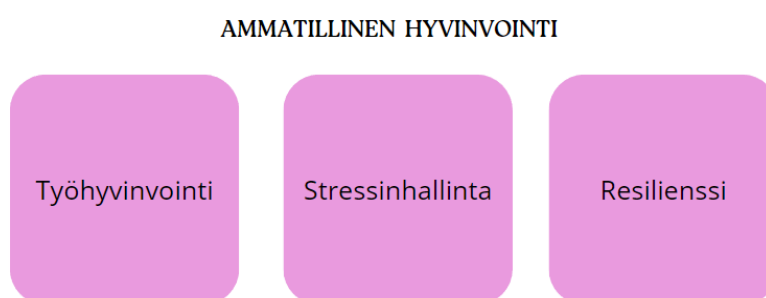
Opettajan ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka muotoutuvat henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi hyvin vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetyn perusopetuksen arvoperustan pohjalta (Opetushallitus 2016, 15–16). Kyseinen arvoperusta tuo esille neljä koko perusopetusta ohjaavaa arvoa. Nämä arvot ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä kestävän elämäntavan välttämättömyys. (Opetushallitus 2016, 15–16.) Tämä arvopohja heijastuu vahvasti myös opettajan eettisiin periaatteisiin. Opettajan eettiset periaatteet (Opetusalan ammattijärjestö 2023) tuovat esille opettajan työnkuvan moninaisuuden. Eettiset periaatteet kiinnittävät huomion opettajan työkuvan suhteen oppilaisiin, työyhteisöön, yhteiskuntaan, sidosryhmiin ja moniarvoisuuteen (Opetusalan ammattijärjestö 2023). Näin ollen opettajan tuleekin olla eettisesti toimiva ja luotettava henkilö, joka ymmärtää työnkuvansa merkityksellisyyden ja sen sisältämän vallankäytön (Norrena 2021, 10–13).

Opettajan kohtaamat velvollisuudet heijastuvat myös opettajan *ammatilliseen identiteettiin*. Opettajan ammatillinen identiteetti nähdään dynaamisena kokonaisuutena. Ammatillisen

identiteetin rakentamiseen ja päivittämiseen vaikuttaa koulussa vallitseva sosiaalinen ulottuvuus. Jatkuvat sosiaaliset tilanteet, niiden lukeminen ja muutoksiin sopeutuminen muovaa opettajan ammatillista identiteettiä jatkuvasti. (Akkerman & Meijer 2011, 310–311). Ammatillinen identiteetti on tiiviisti sidoksissa opettajan omiin näkemyksiin opetuksen päämäärästä, käytetyistä toimintatavoista ja omasta roolistaan (Mouhu 2021, 53).

3.5 Ammatillinen hyvinvointi

Sosiaali- ja terveysministeriön (2023) käyttämän määritelmän mukaan työhyvinvointi on kokonaisuus, joka muotoutuu työn mielekkyydestä, terveydestä, turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. Ammatillinen hyvinvointi on siis yksi ulottuvuus ihmisen kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Ammatillinen hyvinvointi jakautuu Metsäpellon ym. (2022, 158–159) mukaan työhyvinvoinnin, resilienssin ja stressinhallinnan ulottuvuuksiin (kuvio 6). On tärkeää tiedostaa opettajan jaksamisen ja ammatillisen hyvinvoinnin rooli, sillä opettajan oma hyvinvointi välittyy työpanoksen kautta oppilaiden oppimistuloksiin (Skaalvik & Skaalvik 2011). Liikunnan oppiaineen opetuksessa haasteita ammatilliselle hyvinvoinnille aiheuttavat esimerkiksi vaihtuvien liikuntapaikkojen mukanaan tuomat äänenkäytön haasteet sekä fyysisen rasituksen altistus tuki- ja liikuntaelimestön vammoille (Both ym. 2017, 23–25). Ammatillista hyvinvointia kannattaakin tarkastella laajempänä kokonaisuutena, sillä se koostuu psyykkisten tekijöiden, fyysisten tekijöiden sekä ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksena (Alves, Lopes & Precioso 2020, 204–205).



Kuvio 6. Ammatillinen hyvinvointi –osaamisalueen ulottuvuudet MAP-mallissa (Metsäpelto ym. 2022, 158–159).

Opetusalan työolobarometrin (Golnic & Ilves 2021, 7) mukaan 69 prosenttia opettajista kokee työssään usein iloa ja tyytyväisyyttä. Työn mielekkyyteen ja *työhyvinvointiin* liittyy läheisesti työn imu, jota kuvaa työn teon antama tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen (Hakanen 2011, 38). Työn mielekkyys ja työimun kokeminen nostavat opettajan energiatasoja sekä työnteossa tarvittavaa resilienssiä (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2005, 498). Tämä toimii myös esimerkkinä

siitä, kuinka Metsäpellon ym. (2022, 158–159) esille nostavat ammatillisen hyvinvoinnin osa-alueet tukevat toinen toisiaan.

Opettajan työnkuvan sekä koko vallitsevan yhteiskunnan muutos entistä hektisemmäksi vaikuttavat myös stressin kokemiseen. Etenkin opettajat joutuvat tekemään työpäivänsä aikana jatkuvasti erilaisia päätöksiä ja sopeutumaan nopeasti vaihtuviin tilanteisiin. Opettajan työssään kokema stressi voidaan jakaa ammatilliseen stressiin, työn vaativuudesta johtuvaan stressiin sekä emotionaaliseen uupumukseen (Chan ym. 2023, 6). Opettajan työn erityispiirteiden vuoksi tehokkaiden ja hyvinvointia tukevien *stressinhallintakeinojen* käyttö korostuu osana hyvinvoivaa työ- ja kouluyhteisöä (Brouskeri, Kaltsi & Loumakou 2018, 56; Lehrer & Woolfolk 2021, 11–13). Liikunnan oppiaineen opettaminen vaatii myös opettajalta riittävän hyvää fyysistä toimintakykyä, jotta hän pystyy ohjaamaan oppilasryhmiä vaihtelevissa ulko- ja sisäolosuhteissa (Lipponen ym. 2020, 88). Liikunnan oppiaineen opettamisen on kuitenkin huomattu olevan yhteydessä myös opettajan omiin terveellisiin elämäntapoihin, kuten aktiivisuustasoon, terveelliseen ravintoon ja toimiviin stressinhallintakeinoihin. Täten liikunnan opettamisella on myös terveelliseen elämäntyyliin kannustava vaikutus, mikä puolestaan tukee kokonaisvaltaista ammatillista hyvinvointia. (Both ym. 2017, 23.)

Resilienssillä kuvataan ihmisten luontaisesta sopeutumiskyvystä kumpuavaa toleranssia, toipumiskykyä sekä psyykkistä sietokykyä (Joutsenniemi & Lipponen 2015, 2515–2516). Koska resilienssi korostuu ihmisen sopeutuessa riskitilanteisiin ja eteentuleviin haasteisiin, on resilienssi ja stressin sietokyky usein sidoksissa toisiinsa (Hornor 2017, 385). Opettajan oma resilienssi on luokkahuoneessa erittäin tärkeässä osassa, sillä kasvattajien roolissa toimivien aikuisten johdolla myös lapset harjoittelevat stressaavilta tuntuissa tilanteissa toimimista ja niihin suhtautumista (Hornor 2017, 385). Opettajan omalla resilienssillä on myös vaikutusta työn tehokkuuteen ja työhön sitoutumiseen (Gu & Day 2007, 1302–1316).

Opettajien ammatillisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota myös esimiestyöhön ja koko työyhteisössä vallitseviin toimintatapoihin. Opettajan työssään kohtaamia haasteita on mahdollista helpottaa esimerkiksi vertaistuen ja mentoroinnin avulla kohdistamalla tukitoimia ja resursseja jaksamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (Meng & Jia 2021, 475). Tämän lisäksi esimiehen viestimällä arvostuksella ja kunnioituksella kunkin opettajan työpanosta kohtaan on suuri rooli ammatillisen hyvinvoinnin tukena (Hakanen ym. 2005, 3, 507). Tämä koskee myös liikunnan oppiaineen opettamista, sillä liikunnanopettajien näkökulmasta arvostuksen tunne ja yhteisöllisyys lisäsivät koettua työhyvinvointia (Lipponen, Hirvensalo & Ilmanen 2017, 101–102). Työyhteisön

tuki helpottaa nuoren opettajan työhön sitoutumista sekä auttaa jaksamaan työssä, jossa vietetään usein paljon aikaa itsenäisesti liikuntapaikoilla kaukana muista opettajista (Lipponen ym. 2017, 103–104).

4 Liikuntakasvatus osana luokanopettajan työtä

Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU 2022, LIITU 2018) -tutkimusten mukaan lapset ja nuoret viettävät suurimman osan valveillaoloajastaan passiivisesti paikallaan, usein istuen. Paikallaanolon määrä lisääntyi ja liikkumisen määrä vähentyi nuoremmista vanhempiin peruskoululaisiin. Reippaan ja rasittavan liikkumisen huomattiin vähenevän oppilaiden vanhetessa. (Husu, Jussila, Tokola, Vähä-Ypyä & Vasankari. 2019, 38–39; Husu, Tokola, Vähä-Ypyä & Vasankari. 2023, 44). Lisäksi tutkimukset osoittavat, että vain harva nuori saavuttaa suositellun minimimäärän päivittäistä liikuntaa (Husu ym. 2023, 37; Kokko ym. 2021, 16–17). Liikkumissuositus määrittelee, että kaikkien 7–17-vuotiaiden lasten ja nuorten tulisi harjoittaa monipuolista, reipasta ja rasittavaa liikuntaa vähintään 60 minuuttia päivittäin ottaen huomioon yksilölliset tarpeet ja ikä. Pysyvää, pitkäkestoista paikallaanoloa tulisi pyrkiä välttämään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 11–12.)

Lasten näkökulmasta lapsuuden aikainen liikkuminen mahdollistaa havaintomotoristen sekä motoristen taitojen oppimisen. Havaintomotoriset taidot kuvaavat aistitiedon ja motoristen suoritusten välistä vastavuoroista suhdetta (Donnelly, Mueller & Gallahue 2017, 34–36). Käytännössä havaintomotorinen prosessi koostuu havaitsemisesta, päätöksenteosta sekä liikesuorituksen valitsemisesta (Vickers 2007, 10). Esimerkiksi liikuntatunnilla pelatessaan pelaaja kokoaa itselleen jatkuvasti tietoa sekä ympäristöstään että itsestään (Jaakkola 2010, 70–71). Motorisilla taidoilla puolestaan viitataan tavoiteltuihin tahdonalaisiin liikkeisiin, jotka tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja sen asettamien olosuhteiden kanssa (Gallahue, Ozmun & Goodway 2012, 14). Motorisiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi tasapainotaidot, liikkumistaidot ja välineenkäsittelytaidot (Donnelly ym. 2017, 38–44). Nämä taidot rakentavat pohjaa myös eri urheilulajien lajitaitojen oppimiselle sekä yleiselle kehonhallinnalle. Eri motoristen taitojen harjoittelu ja kehittäminen tulisikin olla osa jokaista liikuntatuntia (Grout & Long 2009, 7).

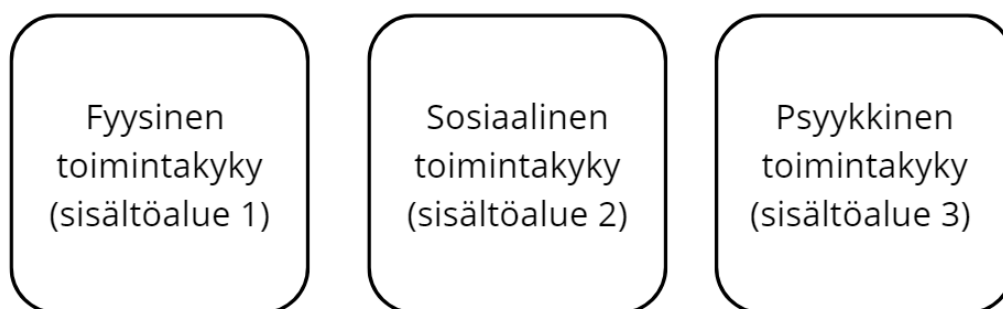
Liikuntatunteja järjestetään ensimmäisellä ja toisella luokalla vähintään neljä vuosiviikkotuntia. Kolmannen luokan alusta kuudennen luokan loppuun liikuntaa on vähintään yhdeksän vuosiviikkotuntia. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 6§). Liikuntatuntien vähäisen määrän vuoksi muulla koulupäivän aikana tapahtuvalla liikunnalla on tärkeä merkitys liikuntataitojen oppimisen ja liikkumissuosituksen saavuttamisen kannalta. Liikuntatuntien kesto vaihtelee Suomessa tyypillisesti 45 minuutin ja 90 minuutin välillä. Liikuntatunneilla tapahtuva aktiivinen liikkuminen jää kuitenkin vähäisemmäksi, sillä aikaa kuluu tunnin organisointiin, siirtymiin, ohjeistukseen sekä muuhun oheistoimintaan. Käytännössä 45 minuutin liikuntatunnista jää liikkumiselle aikaa noin 35

minuuttia liikuntapaikalle siirtymisen, varusteiden vaihdon ja tunnin käynnistämisen jälkeen. (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018, 28). Suomessa liikunnanopetuksen keskeinen päämäärä 1970-luvulta lähtien on ollut lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen sekä terveellisen liikuntatavan juurruttaminen (Jaakkola ym. 2017, 12–21; Lyyra 2013, 25–36). Kyseinen tavoite toimii edelleen liikunnan oppiaineen suuntaviivana (Opetushallitus 2014, 148). Tähän pyritään opettamalla liikuntataitoja, tarjoamalla monipuolisia liikuntakokemuksia ja kannustamalla oppilaita vastuulliseen ja toisia kunnioittavaan käyttäytymiseen liikuntatilanteissa (Opetushallitus 2004, 159–162; Opetushallitus 2014, 148, 273). Pelkkä lasten ja nuorten tavoittaminen ei riitä, mikäli kyseiselle kohderyhmälle tarjottava liikunnan oppiaines ei ole riittävän monipuolista ja kyseistä kohderyhmää innostavaa (Jaakkola ym. 2017, 12–21). Jotta liikunnanopetus itsessään voi olla kokonaisvaltaista, motivoivaa sekä lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia edistävää, tulee liikunnan oppiainetta opettavien opettajien olla hyvin tietoisia siitä, kuinka kasvatustieteen opinnoista hankittua teoriaa voidaan soveltaa kentällä (Hakala 1992, 96).

Liikuntatuntien lisäksi koulu voi kannustaa lapsia liikkumiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen koulun toimintakulttuurin avulla. Fyysiseen aktiivisuuteen ja koulupäivän aikaiseen liikkumiseen voidaan kannustaa esimerkiksi välituntiliikunnan, pidennettyjen välituntien ja liikuntakerhojen avulla. Tämän lisäksi pitkien istumisjaksojen välttäminen, opettajan positiivinen suhtautuminen koulupäivän aikaisen liikkeen lisääntymiseen sekä erilaiset liikuntakampanjat tukevat lasten koulupäivän aikaista liikkumista. (Kämppe, Asunta & Tammelin 2022, 45–46.) Myös koulumatkaliikunnan tukeminen edistää fyysistä aktiivisuutta sekä kestävästä kehitystä (Niemi ym. 2021, 6). Koulun toimintakulttuurin suunnittelu ja sen käytännön toteutus on tulosta koulun instituution, koulun henkilökunnan ja kunnan tekemistä valinnoista ja päätöksistä (Kämppe ym. 2018, 88). Täten koulussa toimivalla opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien lisäksi myös mahdolliseen muuhun koulupäivän aikana tapahtuvaan liikuntaan. Onnistunut koulun toimintakulttuurin liikunnallistaminen edellyttää myös oppilaiden osallistumista suunnitteluprosessiin. (Kämppe ym. 2018, 88.)

Liikunnan oppiaineen opettamista ohjataan lainsäädännön avulla. Perusopetuslain (628/1998) 3§ mukaan opetus tulee järjestää siten, että se tukee oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Tämän lisäksi opetus- ja oppimisympäristöjen täytyy olla oppilaille turvallisia (perusopetuslaki 628/1998, 4§) ja itse opetuksen tulee pohjautua valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (perusopetuslaki 628/1998, 14§). Perusopetuslaki ohjaa koko Suomen koulujärjestelmän runkoa ja opetuksen toteuttamista tarkoituksena taata yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet jokaiselle oppilaalle.

Liikunnan oppiainetta opettavan opettajan näkökulmasta valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tärkeä työkalu oman opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Liikunnan oppiaineen sisällöt (S) jaetaan POPS 2014:ssa (Opetushallitus 2016, 149; 274–275) fyysiseen toimintakykyyn (S1), sosiaaliseen toimintakykyyn (S2) ja psyykkiseen toimintakykyyn (S3) (kuvio 7). Fyysistä toimintakykyä kehitetään esimerkiksi motorisia taitoja kehittämällä sekä erilaisissa oppimisympäristöissä liikkumalla. Sosiaalisen toimintakyvyn sisältöihin kuuluu yhteisöllisyyden ja ryhmätyötaitojen kehittymisen tukeminen esimerkiksi vastuunkantamisen ja sääntöjen noudattamisen muodossa. Psyykkistä toimintakykyä tuetaan pitkäjänteisyyden harjoittamisella sekä virkistävillä liikuntatehtävillä. (Opetushallitus 2016, 274–275). Kukaan toimintakyvyn ulottuvuus pitää sisällään yksityiskohtaisempia tavoitteita opetuksen laadukkuuden ja monipuolisuuden tukemiseksi. Tämän lisäksi kyseiset tavoitteet jaotellaan omiksi kokonaisuuksiksi vuosiluokille 1–2 ja 3–6. Täten kukin POPS 2014:ssa esiintyvä sisältöalue koostuu vähintään kahdesta tarkasta tavoitteesta. (Opetushallitus 2016, 147–148; 274).



Kuvio 7. Liikunnan oppiaineen sisältöalueet. (Opetushallitus 2016, 149; 274–275).

Fyysisen toimintakyvyn (S1) sisällöissä nousevat esiin fyysisesti aktiivisen toiminnan monipuolinen toteuttaminen vaihdellen sekä liikuntaympäristöjä että käytettäviä välineitä. Opetukseen tulee sisältyä myös kehonhallintaa ja itseilmaisua vaativia tehtäviä. (Opetushallitus 2016, 148–149, 273–275.) Tämän lisäksi keskitytään ominaisuuksien ylläpitoon ja kehittämiseen nopeuden, liikkuvuuden, kestävyuden ja voiman harjoittamisen avulla (Opetushallitus 2016, 274). Nopeusharjoittelu tähtää reaktionopeuden, räjähtävän nopeuden sekä liikkumisnopeuden kehittämiseen (Kalaja 2017, 172). Liikkuvuus puolestaan näyttäytyy kehon nivelten liikelaajuuksina ja sitä voidaan harjoittaa esimerkiksi venyttelyn avulla (Kalaja 2017, 172). Kestävyys tarkoittaa elimistön kykyä vastustaa jatkuvan lihastyön aiheuttamaa väsymystä ja se voidaan jakaa peruskestävyyteen, vauhtikestävyyteen, maksimikestävyyteen sekä nopeuskestävyyteen (Kalaja

2017, 171). Voimaharjoittelu puolestaan tähtää lihasten kykyyn vastustaa ulkoista voimaa. Myös voima jaotellaan kestovoimaan, maksimivoimaan sekä nopeusvoimaan. (Kalaja 2017, 172).

Sosiaalisen toimintakyvyn (S2) osalta vahvistetaan yhteisöllisyyttä, sääntöjen noudattamista sekä vastuunottoa (OPH 2014, 275). Eriteltyjen opetuksen tavoitteiden valossa (tavoitteet T8 & T9) tämä tapahtuu kaikkien kanssa työskentelemällä, reilun pelin periaatteiden noudattamisella, oman tunneilmaisun säätelyllä sekä vastuun kantamisella (Opetushallitus 2016, 274). Sosiaalinen toimintakyky ilmenee oppilaiden aktiivisena osallistumisena, kykynä toimia sujuvasti ja aktiivisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Heikkinen 2013, 386–396). Liikuntatunnit tarjoavat aidon ja luonnollisen oppimisympäristön myös sosiaalista hyvinvointia tukevien tunne- ja ihmissuhdetaitojen harjoittamiseen. Tämä mahdollisuus on erittäin tärkeä tiedostaa, sillä kouluissa toteutetut tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevat interventiot ovat osoittautuneet tulokselliseksi sekä osana yleistä opetusta (Durlak ym. 2011, 417–419; Weare & Nind 2011, 63–67) että osana liikuntatunteja (Gil-Madrona, Samalot Riviera & Kozub 2016, 32–38).

Psyykinen toimintakyky määritellään (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2023, jatkossa THL) ihmisen kyvyiksi ja voimavaroiksi selviytyä arjen haasteista ja esiin tulevista kriisitilanteista. Tämän lisäksi psyykinen toimintakyky pitää sisällään yleisen elämänhallinnan, mielenterveyden sekä persoonallisuuden (THL 2023). Psykkistä toimintakykyä (S3) pyritään liikunnanopetuksessa vahvistamaan pitkäjänteisyyttä ja yhteistyökykyä vaativilla tehtävillä sekä tarjoamalla runsaasti pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia (Opetushallitus, 275). Myönteisten liikuntakokemusten avulla oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia omien tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn, toisten auttamiseen, leikinomaiseen kisailuun, ponnisteluun ja rentoutumiseen (OPH 2014, 148). Liikunta antaa mahdollisuuden paineiden purkamiseen, yhteenkuuluvuuden tunteeseen sekä itsekontrollin kokemiseen. Tämä voi parhaillaan johtaa myös tyytyväisyyteen omasta kehosta. (Morgan 1997; Ojanen & Liukkonen 2017, 224.) Opettajan oppilailleen antama tarkoituksenmukainen tuki ja rohkaisu on erittäin tärkeä tekijä oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin ja viihtyvyyden kannalta (Wright & Li 2009, 247–249). Myös liikunnanopettajan oppilailleen suuntaama positiivinen ja kiittävä palaute (Nicaise ym. 2007, 923) sekä sanallisen aggressiivisuuden välttäminen (Bekiari, Kokaridas & Sakellariou 2006, 457–458) tukevat oppilaiden viihtyvyyttä.

Alkuopetuksen 1.–2.-luokkien osalta liikunnan opetus korostaa kasvamista liikkumaan ja liikunnan avulla. Käytännössä tämä tapahtuu liikkumalla yhdessä leikkien (Opetushallitus 2016, 148). Opetuksessa painotetaan havaintomotoristen taitojen ja motoristen perustaitojen oppimista,

sosiaalisten taitojen kehittämistä yhdessä tekemällä sekä liikuntaan liittyvien myönteisten kokemusten vahvistamista. Tämän lisäksi opetuksessa otetaan huomioon kehollisuus, yhdenvertaisuus, vastuullisuus ja itsensä kehittäminen. (Opetushallitus 2016, 148.) Siirryttäessä 3.–6.luokille liikunnan opetuksen teemaksi vaihtuu liikkuminen yhdessä toimien ja taitoja harjoitellen (Opetushallitus 2016, 273). Edelleen liikunnan opetuksessa korostuu sekä fyysinen että sosiaalinen ulottuvuus. Liikunta oppiaineena tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää eri vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden tarjoamia edellytyksiä sekä edistää eettisesti kestäväää toimintaa ja oppimisympäristöä. (Opetushallitus 2016, 433.) Tällä tavoin jokaisella liikunnan opettajalla on erinomainen tilaisuus tarjota laadukasta ja innostavaa opetusta.

Liikunnan oppiainetta opettaessaan opettajan tulee ottaa huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnan oppiaineelle asetetut tavoitteet. Esimerkiksi vesiliikunta ja vesipelastus tulee sisällyttää osaksi liikunnan oppiaineen opetusta. Myös valtakunnalliset Move!-mittaukset tulee järjestää jokaiselle 5.- ja 8.-luokkalaiselle (Opetushallitus 2016, 273–274). Move! on valtakunnallinen perusopetuksen 5. ja 8. vuosiluokkien oppilaille tarkoitettu fyysisen toimintakyvyn mittaus- ja palautejärjestelmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, Valtion liikuntaneuvosto, Jyväskylän yliopisto, Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö & THL 2022, 3). Move!-n tarkoituksena on toimia pedagogisena työkaluna fyysisen toimintakyvyn edistämiseen. Tämän lisäksi Move!-n tavoitteena on kannustaa omatoimiseen fyysisen toimintakyvyn ylläpitoon ja kehittämiseen (Huhtiniemi 2017, 367–368). Move! -mittaustuloksia hyödynnetään lasten ja nuorten toimintakyvyn seurannassa esimerkiksi kouluterveydenhuollossa. (Terveystieteiden lausunto 1326/2010, 16§; Valtionneuvoston asetus 338/2011, 5§).

Liikunnan oppiaineen tavoitteiden saavuttamista arvioitaessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset vahvuudet sekä kehitystarpeet monipuolisen näytön avulla (Opetushallitus 2016, 150, 275). Alkuopetuksessa arvioinnin perusteena tarkastellaan oppilaan edistymistä liikuntatilanteissa sopivien ratkaisujen löytämisessä. Tämän lisäksi keskitytään motoristen perustaitojen kehittämisen, turvallisen toiminnan sekä työskentelyn taitojen edistämiseen. (Opetushallitus 2016, 150.) Vuosiluokkien 3–6 osalta arvioinnin tueksi on määritelty arviointikriteerit 6. luokan kouluarvosanaa varten. Nämä arviointikriteerit ottavat huomioon eri sisältöalueet ja oppiaineen opetukselle asetetut tavoitteet kuvaten esimerkein oppilaalta toivottua toimintaa. (Opetushallitus 2016, 276.) Arvioinnin lähtökohtana toimivat oppilaiden osoittama oppiminen ja työskentely oppilaan henkilökohtainen terveydentila huomioon ottaen (OPH 2014, 275). Näin ollen fyysisiä kunto-ominaisuuksia tai Move!-mittausten tuloksia ei käytetä osana oppiaineen oppilasarviointia (Opetushallitus 2016, 275).

Kaikkia oppilaita ohjataan myös itsearvioinnin pariin läpi alakoulun liikunnanopetuksen (Opetushallitus 2016, 150, 275).

5 Luokanopettajan ura

Valmiuksia liikunnan oppiaineen opettamiseen hankitaan ja hiotaan koulutuksen avulla.

Luokanopettajapätevyyden saavuttaakseen on opiskeltava kasvatustieteen maisterin tutkinto (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 4§). Suomessa on mahdollista kouluttautua luokanopettajaksi Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen sekä Turun yliopistoissa. Tämän lisäksi koulutusohjelma toteutetaan ruotsin kielellä Åbo Akademiassa. (Opintopolku 2023.) Valtakunnallisesti opettajankoulutus on viimeisten vuosikymmenten aikana törmännyt teoriakritiikkiin. Huolenaiheena on ollut se, että teoria irtoaa käytännöstä eli opetuksesta. Työelämään siirtyessään opettaja saa täyden vastuun (juridinen sekä pedagoginen) kaikista opettajan tehtävistä. Pohja siirtymään luodaan opettajankoulutuslaitoksessa, joten on aiheellista tarkastella opettajankoulutuksen myötä saatavia valmiuksia, tässä tutkielmassa liikunnanopetuksen näkökulmasta. (Haapasalo 2004, 171–189; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 15; Lapinoja 2006, 94; Tynjälä & Heikkinen 2011, 12.)

Jokaisessa Suomessa toteutettavassa luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa liikunnan oppiaineen opettamiseen perehdytään osana perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja. Tästä nykyisin 60–62 opintopisteen kokonaisuudesta liikunnan oppiaineen opettamiseen keskitytään 5–8 opintopisteen verran. (Helsingin yliopisto 2023; Itä-Suomen yliopisto 2022; Jyväskylän yliopisto 2020; Lapin yliopisto 2021, 34; Oulun yliopisto 2023; Tampereen yliopisto 2023; Turun yliopisto 2022b; Åbo Akademi 2022.) Näin ollen jokaisella valmistuneella luokanopettajalla tulisi olla valmiuksia ja työkaluja liikunnan oppiaineen opettamiseen.

Mikäli opiskelija suorittaa sivuaineenaan sekä liikunnan perus- että aineopinnot, on hän pätevä liikunnan aineenopettaja perusopetuksessa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 5§). Luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa liikunnan aineenopettajan pätevyys suomen kielellä sivuaineopintojen kautta sekä Turun että Jyväskylän yliopistoissa (Turun yliopisto, 2022a; Jyväskylän yliopisto 2020) osana kandidaatti- ja maisteriopintojaan. Tämän lisäksi liikunnan perus- ja aineopinnot voidaan suorittaa erillisinä opintoina (Turun yliopisto 2022a). Turun yliopistossa liikunnan perusopinnot koostuvat 25 opintopisteestä ja aineopinnot 35 opintopisteestä (Turun yliopisto 2022a). Jyväskylän yliopistossa opinnot järjestetään yhtenä liikunnan sivuainekokonaisuutena, mikä on laajuudeltaan 60 opintopistettä (Jyväskylän yliopisto 2023).

Liikunnan sivuaineopinnot koostuvat liikunnan perusopinnoista (25 opintopistettä) ja liikunnan aineopinnoista (35 opintopistettä). Liikunnan sivuaineekseen valinnut luokanopettajaopiskelija voi suorittaa pelkät perusopinnot tai sekä perus- että aineopinnot osana tutkintoaan. (Turun yliopisto 2022a). Tämä tutkimus rajautui koskemaan luokanopettajaopiskelijoista vain Turun yliopistossa opiskelevia henkilöitä. Turun yliopisto tarjoaa liikunnan sivuaineopinnot Jyväskylän yliopiston hyväksymän opetussuunnitelman mukaisesti. Koska liikunnan aineopettajan pätevyyden voi Suomessa suorittaa vain Jyväskylän ja Turun yliopistoissa, ovat opintosisällöt kuitenkin kaikille samoja.

Liikunnan perusopintojen opintokokonaisuudelle on määritelty kolme osaamistavoitetta. Nämä tavoitteet koskevat opiskelijan ymmärrystä koulun liikunnan mahdollisuuksista yksilön kasvun, kehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. Tämän lisäksi opinnot suoritettuaan opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää alakoulun liikunnanopetusta. Tämän lisäksi opiskelija on tavoitteellinen luotaessa liikunnallisia oppimisympäristöjä sekä fyysistä aktiivisuutta ja hyvinvointia edistävää koulun toimintakulttuuria. Aineopinnoissa toistuvat samat tavoitteet, mutta näkökulma siirtyy alakoulusta yläkouluun. (Turun yliopisto 2022a).

On kuitenkin tärkeää huomioida, että tähän tutkimukseen osallistuu myös luokanopettajia, jotka ovat suorittaneet yliopistotutkinnon ennen opintopisteiden käyttöönottoa. Korkeakoulujen tutkintorakennetta uudistettiin vuodesta 2005 alkaen muuttaen muun muassa opintojen määrän mittaamiseen käytetyt opintoviikot opintopisteisiin (Kortelainen, Suominen & Tuomi 2005, 1–2). Tästä johtuen nykyisin käytössä olevat yliopisto-opinnot rakentuvat opintopisteistä. Yhden opintopisteen opinnot vastaavat 27 työtuntia, kun puolestaan yksi opintoviikko koostui 40 työtunnista (Hietanen ym. 2021, 29; Rasku 2015, 68). Ennen korkeakoulujen tutkintorakenteen uudistusta 2005 liikunnan perusopinnot koostuivat yhteensä 15 opintoviikosta. Henkilöt, jotka suorittivat sekä liikunnan perus- että aineopinnot opiskelivat liikunnan opintoja yhteensä 35 opintoviikon verran. (Asetus liikuntatieteellisistä tutkinnoista 327/1994, 4§.)

Opettajuus on monimutkainen ja jatkuvasti kehittyvä ammatillinen rooli, joka vaikuttaa koko opettajan uraan. Kokeneet opettajat ovat kuluttaneet vuosia koulutukseen, harjoitteluun ja ammatilliseen kehittymiseen, kun taas opettajaopiskelija on vasta aloittamassa matkaansa opetuslalla. Lähtökohtana onkin hyvä ymmärtää, ettei opettajuus ole staattinen tila, vaan jatkuva prosessi (Huberman 1993, 181–214). Tästä syystä on tärkeää selvittää myös työkokemuksen vaikutusta koettuihin liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksiin.

Vuosien varrella opettaja vahvistaa käsityksiään muun muassa opettajaidentiteetistä, tietopohjasta, tieteellisestä ja pedagogisesta ajattelusta sekä opetuskäyttäytymisestä. Luonteeltaan opettajan ammatillinen kehittyminen on hyvin yksilöllistä ja se koskettaa opettajan koko persoonallisuutta. (Väisänen 2004, 18.) Opettajan jatkuva oppiminen on vahvasti sidoksissa opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Opettajan oppiminen on aktiivinen prosessi, joka mahdollistaa opettajan oman ammatillisen kehityksen ja kypsymisen. Tämä kehitysprosessi on erityisen tehokas, kun se tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kollegoiden kanssa. Opettajalla on keskeinen vastuu omasta ammatillisesta kehityksestään. Ne asiat, joita koetaan merkityksellisiksi oman opettajuuden kannalta, ohjaavat tätä prosessia. (Niikko 1998, 18–21.) Konstruktivistisen paradigman näkökulmasta opettajan kehittyminen nähdään laaja-alaisena, elinikäisenä ja erityisen henkilökohtaisena oppimisprosessina, joka rakentuu vahvasti opettajan omista kokemuksista ja näkemyksistä (Niikko 1998, 58–70; 84–88). Opettajaksi opiskelevat ovat tämän elinikäisen oppimisprosessin alkutaipaleella (Tahvanainen 2001, 76).

Opettajat käyvät läpi monia vaiheita uransa aikana. Nämä vaiheet johtavat opettajan polkua noviisista asiantuntijaksi. Tämä kehitysprosessi voi kestää vuosia ja siihen liittyy monia oppimistilanteita, joiden avulla opettaja hankkii kokemusta ja syventää osaamistaan. (Huberman 1993, 181–214.) Vuosien myötä mukaan tarttuva kokemus onkin keskeinen ero kokeneen opettajan ja opettajaopiskelijan välillä (Ingersoll 2003). Kun opettajaopiskelija on vasta alkutekijöissään ammatillisen kehittymisensä parissa, on kokeneempi opettaja saattanut vuosien varrella kerätä monipuolista kokemusta erilaisten opetusmenetelmien, oppilaiden tarpeiden huomioimisen sekä luokkahuoneen hallinnan suhteen. Nämä tekijät usein johtavat siihen, että kokemus auttaa kentällä toimivaa opettajaa sopeutumaan opettajaopiskelijaa paremmin erilaisiin opetustilanteisiin ja tarjoamaan näin ollen myös laadukkaampaa opetusta. (Ingersoll 2003.) Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyy opettajan ammatissa vahvasti yhteisöllisyys, yhteistyön tekeminen eri toimijoiden kanssa sekä kehityshakuisuus. Opettajan odotetaan kasvatuksensa ja opetuksensa avulla vastaavan tulevaisuuden tarpeisiin, jolloin jatkuva ammatillisten toimintavalmiuksien kehittäminen on osa opettajuuden kehittymistä. (Rasehorn 2009, 259.)

Monimuotoisuus ja monitasoisuus tekevät ammatillisen kehittymisen opettajalle haastavaksi prosessiksi. Kagan (1992, 159) mainitsee teoksessaan, että opettajaksi opiskelevan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat ainakin kolme tekijää: 1) opiskelijan oma elämänhistoria, 2) opettajankoulutuksen kokonaisuus ja 3) kouluympäristöt, joissa opetusharjoittelu ja myöhempi työuran aloittaminen tapahtuvat. Yksi opettajankoulutuksen keskeisistä tavoitteista on usein mahdollisimman selkeän ammatillisen identiteetin ja oman persoonallisen työskentelytyylin

kehittäminen (Väisänen 2005, 155–156). Opettajaksi kehittyminen on monimutkainen, pitkäkestoinen ja kokonaisvaltainen kasvu-, oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma (Heikkinen 2007, 97).

Opettajuus on aina kytkettynä myös vallitsevan yhteiskunnan tilaan, sillä työn ilmentymä ja opettajalle asetetut odotukset vaihtelevat yhteiskunnan tarpeiden mukaan (Rasehorn 2009, 259). Tämä edellyttää opettajalta valtavan määrän eettistä pohdintaa, sillä yhteiskunnan ongelmakohtiin puuttumiseen ei usein ole yhtä selkeää toimivaksi todettua ratkaisua. Opettajan arkeen kuuluu kiusaamisen vähentäminen, digitalisaation hyödyntäminen ja sukupuoli-identiteetin tukeminen. Tämän lisäksi tulee ottaa huomioon erilaiset oppijat ja räätälöidä opetusta yksilöllisesti sekä keskittyä lisääntyneiden mielenterveysongelmien ennaltaehkäisyyn ja hoitoon. (Norrena 2021, 7–10). Liikunnan oppiaineen näkökulmasta opettajaa koskettaa lasten ja nuorten passivoituminen (Husu ym. 2023, 44) sekä fyysisen toimintakyvyn heikentyminen (Lintu ym. 2018, 41).

Aiempaan tutkimustietoon perustuen käytyjen liikunnanopintojen laajuus on yhteydessä liikunnanopettajuuden kehittämiseen. Opiskelijan käsitys koulun liikuntakasvatuksesta ja hänen tapansa keskustella aiheesta vaihtelee suoritettujen opintojen määrän mukaan. (Kari 2016, 173.) Erityisesti liikunnan sivuaineen opintojen suorittaminen innostaa opiskelijoita keskustelemaan liikunnan opetusaiheista. Liikunnan sivuaineen perusopinnot syventävät opiskelijoiden ymmärrystä liikuntapedagogiikasta ja tuovat keskusteluun didaktisia näkökulmia. Kyseiset perusopinnot auttavat opiskelijoita tunnistamaan ne osa-alueet liikunnanopettamisessa, jotka koetaan haastaviksi, ja hahmottamaan, millaisia kehitysalueita halutaan vahvistaa tulevina liikunnanopettajina. (Kari 2016, 175–176.) Yksi yleinen haaste ja samalla opettajuuden kehityksen kohde voivat esimerkiksi olla heikot valmiudet omien uskomusten tunnistamiseen ja kyseenalaistamiseen. Tällaisissa tilanteissa yksilö voi omaksua koulutuksesta tietoa ja taitoja, jotka perustuvat hänen aiempiin ajatuksiinsa ja uskomuksiinsa, eikä hän siten aktiivisesti uudista tai muuta näkemyksiään. (Kagan 1992, 140–146.)

6 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisina luokanopettajaopiskelijat ja valmistuneet luokanopettajat kokevat omat valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen. Tutkimusjoukossa mahdollisesti esiintyviä eroja tarkasteltiin suoritettujen liikunnan opintojen laajuuden ja kertyneen työkokemuksen näkökulmista. Koska luokanopettajatutkinto sisältää kaikille pakollisia liikunnan opintoja, tulisi jokaisella tutkimukseen osallistuneella olla käsitys omista koetuista valmiuksista liikunnan oppiaineen opettamiseen.

Tutkimusongelmat olivat:

1. Millaisina liikunnan opettamisen valmiudet koetaan luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien keskuudessa?
2. Miten liikunnan opintojen määrä on yhteydessä liikunnan opettamisen valmiuksiin?
 - 2.1 Millaisia mahdollisia eroja liikunnan pakollisen opintojakson laajimpana opintokokonaisuutena suorittaneiden ja liikunnan sivuaineopintoja suorittaneiden välillä on koetuissa liikunnan opettamisen valmiuksissa?
3. Miten työkokemus luokanopettajana on yhteydessä koettuihin liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksiin?

7 Tutkimusmenetelmät

7.1 Osallistujat

Osallistujat koostuivat sekä nykyisistä että tulevista luokanopettajista. Tutkimuksen vastaajajoukko käsitti 157 henkilöä. Osallistuneista 55 oli valmistuneita luokanopettajia, joilla oli työkokemusta 1–40 vuoden ajalta. Loput 102 osallistuneista oli luokanopettajaopiskelijoita, jotka suorittavat tutkintoaan parhaillaan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella Turun ja Rauman kampuksilla. Tutkittavat luokanopettajaopiskelijat olivat aloittaneet opintonsa lukuvuosien 2018–2022 aikana. Tutkimus rajattiin koskemaan juuri Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, sillä Turun yliopistossa on mahdollista suorittaa liikunnan sivuaineopintoja perus- ja aineopintotasoisina osana luokanopettajan tutkintoa. Koko vastaajajoukosta 54 (näistä 20 luokanopettajaopiskelijoita) oli valinnut liikunnan sivuaineopintoja, loput 103 oli suorittanut vain kaikille pakollisen liikunnan monialaisen opintojakson. Kaikista 54 vastaajasta 37 oli laajimpana kokonaisuutena suorittanut liikunnan perusopinnot sekä 17 vastanneista liikunnan aineopinnot.

7.2 Tutkimuksen empiirinen toteutus

Tämä kasvatustieteellinen tutkimus pyrki tuottamaan tietoa, joka perustuu tutkittavien mielipiteisiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin. Toteutustapana käytettiin määrällistä survey-tutkimusta (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 13–14), ja tutkimus pohjautui moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin (Metsäpelto ym. 2020), jota sovellettiin myös kyselylomakkeen rakenteessa. Kyselylomake (liite 2) jakautui viiteen eri ulottuvuuteen MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) rakenteen mukaisesti. Kyselylomakkeessa oli yhteensä 57 kysymystä. Näistä kysymykset 5–57 olivat seitsenportaisella Likert-asteikolla arvioitavia väittämiä. Osallistujilta kysyttiin kyselylomakkeen alussa heidän opintotaustaansa ja mahdollisen työkokemuksen määrää luokanopettajana taustamuuttujina. (Liite 2.)

Kyselylomake lähetettiin tutkittaville sähköisen Webropol-kyselyn muodossa marraskuussa 2023. Kyselylomake oli auki tutkittaville seitsemän viikon ajan. Luokanopettajaopiskelijat tavoitettiin Turun yliopiston koostamien sähköpostilistojen avulla. Valmistuneita luokanopettajia lähestyttiin sähköpostitse sekä koulu- että henkilökohtaisilla viesteillä. Koulukohtaiset viestit lähetettiin yhteensä kuudelle koululle. Koulut sijaitsivat neljässä eri kunnassa, joista jokaisesta anottiin tutkimuslupa ennen kyselylomakkeen lähettämistä.

7.3 Aineiston analysointi

Kyselylomakkeella (liite 2) kerätyn aineiston käsittelemiseen käytettiin IBM SPSS 28 ohjelmistoa. Aineiston analysointi aloitettiin summamuuttujien luomisella. Tämä oli mahdollista, koska liikunnan opettamisen valmiuksia tarkasteltiin kyselylomakkeessa seitsenasteisen ordinaaliasteikon avulla. Näin ollen kyselylomakkeen sisältämät väittämät liikunnan oppiaineen opettamisen koetuista valmiuksista olivat kategorisia muuttujia. Nämä kvantitatiivisesti mitattavissa olevat muuttujat luokiteltiin viiteen summamuuttujaan, jotka noudattivat MAP-mallin osa-alueiden jaottelua. (Ks. Nummenmaa 2021, 272.)

Tutkimuksessa muodostettiin siis viisi summamuuttujaa, jotka kattoivat opetuksen ja oppimisen tietoperustan, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillisen hyvinvoinnin. Summamuuttujien luotettavuutta arvioitiin käyttämällä Cronbachin alfaa, joka mittaa mittarin sisäistä yhtenäisyyttä. Jokaiseen summamuuttujaan sisältyi 9–12 väitettä, ja niiden luotettavuus arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla (taulukko 2). Kaikkien summamuuttujien Cronbachin alfa ylitti arvon 0,70 osoittaen niiden soveltuvan aineiston analysointiin (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 188–196). Lisäksi tarkasteltiin huipukkuutta ja vinoutta, jotta voitiin arvioida summamuuttujien jakautumista ja mahdollisia poikkeamia normaalijakaumasta. Havaitut vinous- ja huipukkuusarvot osoittivat, että opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot ja ammatillinen hyvinvointi -summamuuttujat noudattivat normaalijakaumaa, kun taas sosiaaliset taidot ja persoonalliset orientaatiot –summamuuttujat poikkesivat selvemmin normaalijakauman ideaalista muodosta.

Taulukko 2. Perustiedot MAP-mallin osaamisalueiden summamuuttujista.

Summamuuttuja (MAP-mallin osaamisalueet)	Väittämien lukumäärä	Cronbachin alfa	Huipukkuus	Vinous
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	10	0,89	0,90	-0,72
Kognitiiviset taidot	12	0,91	0,57	-0,82
Sosiaaliset taidot	10	0,89	1,29*	-0,84
Persoonalliset orientaatiot	12	0,89	3,46*	-1,47*
Ammatillinen hyvinvointi	9	0,86	0,83	-0,79

*Ei noudata normaalijakaumaa, sillä huipukkuus > 1, vinous < -1.

Summamuuttujien normaalijakaumia arvioitiin myös Kolmogorov-Smirnov -testillä. Saadut tulokset osoittivat, että testattavien muuttujien jakaumat poikkesivat merkitsevästi

normaalijakaumasta. Kuten aiemmin havaittiin vinouden ja huipukkuuden tarkastelun yhteydessä, eivät jakaumat persoonallisten orientaatioiden ja sosiaalisten taitojen osaamisalueiden osalta noudattaneet täysin normaalijakauman ideaalia muotoa. On tärkeää huomata, että Kolmogorov-Smirnov -testin ja muiden normaalijakaumatestien haasteena on niiden taipumus antaa usein tuloksia, jotka viittaavat eroavaisuuksiin normaalijakaumasta (ks. Tähtinen ym. 2020, 107). Koska summamuuttujissa havaitut vinous- ja huipukkuusarvot eivät kunkin osaamisalueen osalta täyttäneet ihanteellisen normaalijakauman muotoa, vältettiin perinteisten keskiarvotestien, kuten t-testien ja varianssianalyysin, käyttöä virheellisten tulkinnoilta. Luotettavuuden säilyttämiseksi valittiin näiden testien epäparametriset vastineet (ks. Tähtinen ym. 2020, 107). Nämä testit ovat vahvempia suhteessa jakauman oletuksiin, tarjoten luotettavan vaihtoehdon, kun normaalijakauman oletukset eivät täyty. Tämä päätös varmisti, että tutkimustulokset ovat mahdollisimman luotettavia ja kattavia ottaen huomioon kunkin summamuuttujan jakaumat.

Tutkittavien ryhmien vastausten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tarkasteltiin Mann-Whitneyn U-testin avulla. Kyseinen ei-parametrinen testi sopi t-testiä paremmin tämän tutkimuksen yhteyteen johtuen normaalijakaumista sekä eroista ryhmäkokojen kohdalla. Jotta vertailtavista ryhmistä saatiin tasaisemmat sekä paremmin testejä kestäviä, yhdistettiin liikunnan perusopinnot laajimpana opintokokonaisuutena suorittaneet ($n = 37$) sekä aineopinnot laajimpana kokonaisuutena suorittaneet ($n = 17$) yhdeksi ryhmäksi, jolloin ryhmän kooksi muodostui $n = 54$. Tällöin Mann-Whitneyn U-testiä varten muodostetut vertailtavat ryhmät olivat liikunnan pakollisen opintojakson laajimpana kokonaisuutena käyneet ($n = 103$) sekä liikunnan sivuaineopintoja suorittaneet ($n = 54$). Lisäksi Mann-Whitneyn U-testiä hyödynnettiin vertailemaan liikunnan opettamiseen liittyviä koettuja valmiuksia luokanopettajaopiskelijoiden ($n = 102$) ja valmistuneiden opettajien ($n = 55$) kesken.

Tutkimusta varten laaditussa kyselylomakkeessa osallistujilta kysyttiin työkokemusta seuraavanlaisessa muodossa: "Työkokemukseni liikunnan oppiainetta opettavana opettajana (vuosina)". Osallistujien työkokemus vuosissa vaihteli alle yhdestä vuodesta 40 vuoteen. Vastaajien työkokemuksen keskiarvoksi muodostui 4,86 vuotta. Ennen varsinaista tulosten analysointia oli nähtävissä, että valtaosalla vastaajista oli varsin vähän työkokemusta liikunnan oppiaineen opettamisesta. Tarkempaa useamman kokemusryhmän välistä vertailua varten vastaukset luokiteltiin niin, että lopulliset ryhmät olivat:

1. Kokemus liikunnan oppiainetta opettavana opettajana alle vuoden (n = 88, valmistuneita opettajia 7)
2. Kokemus liikunnan oppiainetta opettavana opettajana 1–10 vuotta (n = 42, valmistuneita opettajia 22)
3. Kokemus liikunnan oppiainetta opettavana opettajana 11–40 vuotta (n = 27, valmistuneita opettajia 26)

Kolmen edellä mainitun kokemusryhmän keskinäistä vertailua varten käytettiin Kruskal-Wallis-testiä. Kyseistä testiä hyödyntämällä pystyttiin selvittämään, miten opetuskokemus on yhteydessä koettuihin valmiuksiin ja millaisia eroja kolmen eri luokan välillä on. Kolmen ryhmän keskiarvojen ja keskihajontojen lisäksi tahdottiin selvittää ryhmien välisiä eroja summamuuttujittain. Tätä varten toteutettiin Tukeyn post hoc -testi kullekin MAP-mallin osaamisalueelle.

7.4 Menetelmän luotettavuus

Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 261). Tutkimuksen osalta reliabiliteettia tukee käytetty SPSS-analysointiohjelmisto. Aineiston analysointiin käytettiin ei-parametrisia testejä luotettavuuden varmistamiseksi.

Tämä kvantitatiivinen tutkimus toteutettiin kyselylomakkeen (liite 2) avulla. Kyselylomake pohjautui Metsäpellon ym. (2020) luomaan MAP-malliin ja sen osa-alueisiin. Tutkimusprosessin suunnitteluvaiheessa kysyttiin lupaa MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) hyödyntämiseen Opettajakoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) -hankkeen johtajalta, MAP-mallin teossa mukana olleelta professorilta sekä opettajankoulutuksen kansallisen tietovarannon (FinTED) projektipäälliköltä. Käytännössä MAP-mallia sovellettiin tutkimuskyselyn rakenteessa ja osioiden jaottelussa sekä tutkittavien osa-alueiden määrittelyssä. Kyselyssä esiintyvät väitteet olivat tutkijoiden itse muotoilemia.

Tutkimuskyselyä esiteltiin kahdesti neljällä eri henkilöllä. Jokainen esiteltävä erosi muista opintohistorialtaan ja työkokemukseltaan. Mukana oli sekä liikunnan sivuaineopiskelijoita (yhdellä liikunnan perusopinnot käytyinä, yhdellä sekä liikunnan perus- että aineopinnot käytyinä) että liikunnan monialaisen kurssin käyneitä. Esiteltävien joukossa oli myös valmistunut opettaja, jolla oli työkokemusta usean vuoden ajalta. Esitelausprosessin aikana tutkimuskyselyä muokattiin saatujen palautteiden pohjalta väitteiden ymmärrettävyyden parantamiseksi. Toisella

esitestauskierroksella tutkimuskysely toimi moitteetta. Tämän jälkeen valmis tutkimuskysely lähetettiin tutkimusjoukolle.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, ettei voida varmuudella tietää, ovatko vastaajat vastanneet kyselyyn huolellisesti ja rehellisesti (Hirsjärvi ym. 2008, 190–191). Jotta osallistujat pystyivät mahdollisimman luotettavasti vastaamaan kyselyyn, kerrottiin kyselyn eri vaiheissa, mitä aihealuetta tulevat kysymykset käsittelevät sekä se, mistä tekijöistä osa-alue koostuu. Kyselyyn pystyi vastaamaan myös osissa.

Tutkimuksen reliabiliteettiin ja validiteettiin vaikuttaa väistämättä tutkimuksen toteuttaminen tutkimusparina. Kun useampi tutkija on mukana tutkimuksen toteuttamisessa tutkien samaa ilmiötä, on kyse tutkijatriangulaatiosta (Cohen, Manion & Morrison 2007, 142). Tutkimuksen teko toteutettiin tiiviinä yhteistyönä, jolloin molemmat tutkimusparin osapuolet toivat esiin omia näkökulmiaan rikastuttaen tutkimusprosessia. Yhteinen kommunikointi lisäsi tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia.

7.5 Tutkimusetiikka

Tutkimus noudattaa vahvasti tutkimuseettisiä lähtökohtia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–13). Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja osallistuminen oli mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Tutkimusaineistoa käytettiin ainoastaan ilmoitettuihin tutkimustarkoituksiin. Tutkimuksen aineisto koostui kyselylomakkeen avulla kerätystä datasta. Tutkittavien oikeutta yksityisyyteen kunnioitettiin anonyymillä Webropol-kyselyllä sekä tutkimuksen yhteydessä lähetetyllä tietosuojatiedotteella. Osallistujia informoitiin siitä, mihin tarkoitukseen heidän vastauksiaan käytetään. Ennen vastaamista osallistujille tarjottiin mahdollisuus perehtyä tietosuojaselosteeseen (liite 1). Kyselyn ohjeteksti ja kyselylomakkeessa esiintyneet väitteet oli muotoiltu kielellisesti ja kognitiivisesti ymmärrettävään muotoon. Saatuja vastauksia käsiteltiin tarkasti ottaen huomioon tietosuojavaatimukset, eikä valmiista tutkimusraportista voi tunnistaa yksittäisiä osallistujia. Tutkimusaineisto on tallennettu salasanan suojaamaan Webropol-ympäristöön, johon ainoastaan tutkijoilla on pääsy. Tutkimusdataa säilytetään sähköisesti kolmen eri salasanan suojauksella. Tutkimuksen päätyttyä kerätty aineisto tuhoetaan asianmukaisesti viiden vuoden päästä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–13.)

Ihmisten vapaaehtoisuuden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen on keskeistä ihmistutkimuksessa. Tutkimuksessa ei kerätty vastaajien henkilötietoja eikä vastauksia voida yhdistää yksittäisiin henkilöihin. Kyselyyn vastaajat olivat täysi-ikäisiä, joten erillistä lupaa

tutkimukseen osallistumiseen ei tarvittu. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.)

Luokanopettajaopiskelijoiden lisäksi vastauksia kerättiin valmistuneilta luokanopettajilta. Tätä varten tutkimusluvut anottiin erillisillä hakulomakkeilla kunkin neljän tutkimukseen osallistuneen kunnan ohjeiden mukaisesti. Kun kunnilta saatiin luvat tutkimukseen, otettiin yhteyttä eri koulujen rehtoreihin kunkin kunnan alueella.

8 Tulokset

Tulososio on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan, millaisina luokanopettajaopiskelijat ja valmistuneet luokanopettajat kokevat valmiutensa liikunnan opettamiseen. Toisessa osassa tutkitaan, miten liikunnan opintojen määrä on yhteydessä liikunnan opettamisen valmiuksiin. Lopuksi tarkastellaan, kuinka työkokemuksen määrä vaikuttaa liikunnan oppiaineen opettamisen koettuihin valmiuksiin.

8.1 Koetut liikunnan opettamisen valmiudet luokanopettajaopiskelijoilla ja luokanopettajilla

Valmistuneet luokanopettajat ($ka = 5,88$) kokivat keskimäärin valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen vahvemiksi verrattuna luokanopettajaopiskelijoihin ($ka = 5,45$). Seitsenportaisella (1 = heikko valmius, 7 = erittäin vahva valmius) vastausasteikolla molempien vastaajaryhmien keskiarvot koetuista valmiuksista olivat korkeat (taulukko 3). Opiskelijoiden ja luokanopettajien välinen ero koettujen valmiuksien suhteen osoittautui tilastollisesti erittäin merkitseväksi ($p < 0,001$, $Z = -4,52$).

Taulukko 3. Liikunnan oppiaineen opettamisen koettujen valmiuksien perustiedot luokanopettajaopiskelijoiden sekä luokanopettajien osalta seitsenportaisella Likert-asteikolla.

	Luokanopettajaopiskelijat	Luokanopettajat
Lukumäärä (n)	102	55
Keskiarvo	5,45	5,88
Keskihajonta	0,64	0,55
Maksimi	6,67	6,69
Minimi	3,35	3,95

Luokanopettajaopiskelijoiden ($n = 102$) kokemat liikunnan opettamisen valmiudet vaihtelivat keskiarvoiltaan välillä 5,10–5,98 (taulukko 4). Tutkimuksessa hyödynnettiin MAP-mallia, jossa käytettiin viittä eri osa-alueita: oppimisen ja opetuksen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi (ks. Metsäpelto ym. 2020). Opiskelijat kokivat vahvimmiten valmiutensa liikunnan opettamisessa persoonalliset orientaatioiden osaamisalueella ($ka = 5,98$), kun taas heikoimmiksi ammatillisen hyvinvoinnin osaamisalueella

(5,10). Opiskelijoiden kokemista valmiuksista persoonalliset orientaatiot sekä sosiaaliset taidot koettiin kolmea muuta osaamisaluetta merkittävästi vahvempina (taulukko 4).

Taulukko 4. Luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien kokemat valmiudet liikunnan opettamiseen MAP-mallin osaamisalueittain.

Summamuuttujat (MAP-mallin osaamisalueittain)	Opiskelijat (n = 102)	Opettajat (n = 55)	Mann-Whitneyn U-testi	
	Keskiarvo- ja hajonta	Keskiarvo- ja hajonta	Z	p
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	ka. 5,13 kh. 0,83	ka. 5,85 kh. 0,67	-5,30	< 0,001***
Kognitiiviset taidot	ka. 5,30 kh. 0,78	ka. 5,91 kh. 0,59	-4,98	< 0,001***
Sosiaaliset taidot	ka. 5,76 kh. 0,68	ka. 6,04 kh. 0,59	-2,93	0,003**
Persoonalliset orientaatiot	ka. 5,98 kh. 0,68	ka. 6,26 kh. 0,54	-2,78	0,005**
Ammatillinen hyvinvointi	ka. 5,10 kh. 0,71	ka. 5,37 kh. 0,69	-2,57	0,010*

*** Tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0,001$.

** Tilastollisesti merkitsevä, $p < 0,01$.

* Tilastollisesti melkein merkitsevä, $p < 0,05$.

Valmistuneiden luokanopettajien (n = 55) kokemat valmiudet liikunnan oppiaineen opettamiseen vaihtelivat viiden eri summamuuttujan keskiarvojen osalta välillä 5,37–6,26. Korkein keskiarvo (6,26) saavutettiin persoonallisten orientaatioiden osaamisalueella, kun taas alhaisin keskiarvo (5,37) saatiin ammatillisen hyvinvoinnin osaamisalueella. Ammatillisen hyvinvoinnin valmiudet arvioitiin valmistuneiden luokanopettajien näkökulmasta selvästi muita osaamisalueita heikommaksi. Opetuksen ja oppimisen tietoperustan, kognitiivisten taitojen ja sosiaalisten taitojen keskiarvot olivat kaikki suhteellisen lähellä toisiaan, sijoittuen välille 5,85–6,04.

Sekä opiskelijoilla että valmistuneilla luokanopettajilla persoonallisten orientaatioiden valmiudet koettiin vahvimaksi osaamisalueeksi (taulukko 4). Myös sosiaaliset taidot nousivat esiin kummankin vastaajajoukon merkittävänä koettuna valmiutena. Sen sijaan valmiudet ammatillisen hyvinvoinnin osalta koettiin molempien vastaajajoukkojen toimesta heikoimmiksi. Tuloksista ilmeni, että valmistuneiden luokanopettajien ammatillisen hyvinvoinnin osaamisalueen keskiarvo (5,37) oli neljää muuta osa-alueita huomattavasti alhaisempi. Lisäksi koetut opetuksen valmiudet

opetuksen ja oppimisen tietoperustan ($ka = 5,13$) sekä kognitiivisten taitojen ($ka = 5,30$) osaamisalueilla näyttäytyivät heikoimpina osaamisalueina verrattuna sosiaalisten taitojen ja persoonallisten orientaatioiden osaamisalueiden valmiuksiin. Opiskelijoiden keskihajonnat olivat suuremmat jokaisen viiden osaamisalueen osalta verrattuna valmistuneiden luokanopettajien keskihajontoihin. Tämä indikoi, että valmistuneet opettajat vastasivat keskenään yhdenmukaisemmin verrattuna opiskelijoihin. Tulokset osoittivat, että valmistuneet luokanopettajat kokivat keskimäärin valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen vahvemiksi opiskelijoihin verrattuna kaikkien MAP-mallin osaamisalueiden kohdalla. Ryhmien keskinäinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$) opetuksen ja oppimisen tietoperustan sekä kognitiivisten taitojen osalta. Erot myös muissa keskiarvoissa olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,01$).

8.2 Liikunnan opintojen yhteys koettuihin liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksiin

Osallistujat, jotka olivat suorittaneet vähintään yhden liikunnan sivuaineopintokokonaisuuden ($n = 54$, $ka = 5,87$), arvioivat keskimäärin valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen vahvemiksi verrattuna heihin, jotka olivat suorittaneet vain liikunnan pakollisen opintojakson ($n = 103$, $ka = 5,46$) (taulukko 5). Keskihajonnat olivat liikunnan sivuaineopintoja suorittaneilla pakollisen liikunnan opintojakson laajimpana opintokokonaisuutena suorittaneisiin verrattuna pienempiä. Ero koettujen valmiuksien välillä liikunnan pakollisen opintojakson suorittaneiden ja sivuaineopintoja suorittaneiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$, $Z = -3,97$).

Taulukko 5. Liikunnan oppiaineen opettamisen koettujen valmiuksien perustiedot liikunnan pakollisen opintojakson sekä sivuaineopintoja käyneiden osalta seitseenportaisella Likert-asteikolla.

	Liikunnan pakollinen opintojakso	Liikunnan sivuaineopinnot
Lukumäärä (n)	103	54
Keskiarvo	5,46	5,87
Keskihajonta	0,68	0,44
Maksimi	6,67	6,69
Minimi	3,35	4,42

Liikunnan pakollisen opintojakson laajimpana opintokokonaisuutena suorittaneilla oli korkeimmiksi koetut opetusvalmiudet persoonallisten orientaatioiden osaamisalueella (ka = 5,95) ja sosiaalisissa taidoissa (ka = 5,80) (taulukko 6). Tulokset olivat tältä osin hyvin samansuuntaisia kuin aiemmin havaitut erot luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien välillä (ks. taulukko 3). Liikunnan pakollisen opintojakson laajimpana opintokokonaisuutena suorittaneiden kolmanneksi vahvin koettujen valmiuksien osaamisalue oli kognitiiviset taidot (ka = 5,35). Liikunnan pakollisen opintojakson laajimpana kokonaisuutena suorittaneiden keskiarvot osoittivat, että opetuksen ja oppimisen tietoperusta sekä ammatillinen hyvinvointi koettiin selvästi muita osaamisalueita heikommiksi koetuilta valmiuksiltaan. Samanaikaisesti persoonallisten orientaatioiden ja sosiaalisten taitojen osaamisalueiden koetut valmiudet erottuivat myös näkyvästi muita summamuuttujia korkeimmilla keskiarvoillaan. (taulukko 6.) Liikunnan sivuaineopintoja suorittaneet osallistujat kokivat persoonalliset orientaatiot (ka = 6,31) vahvimaksi koettujen valmiuksien osaamisalueeksi (taulukko 6). Kyseisen summamuuttujan keskiarvo oli merkittävästi korkeampi kuin muut ja ainoa, joka ylitti raja-arvon 6,00 vastausasteikolla 1–7. Sivuaineopintoja suorittaneiden kolme seuraavaksi vahvinta osaamisaluetta valmiuksiltaan olivat sosiaaliset taidot, opetuksen ja oppimisen tietoperusta sekä kognitiiviset taidot, järjestyksessä korkeimmasta matalimpaan. Ammatillisen hyvinvoinnin (ka = 5,40) valmiudet koettiin selvästi alhaisemmiksi.

Taulukko 6. Liikunnan pakollisen opintojakson laajimpana opintokokonaisuutena käyneiden sekä liikunnan sivuaineopintoja suorittaneiden välinen vertailu MAP-mallin osaamisalueittain.

Summamuuttujat (MAP-mallin osaamisalueittain)	Keskiarvo- ja hajonta	Liikunnan pakollinen opintojakso (n = 103)	Liikunnan sivuaineopinnot (n = 54)	Mann-Whitneyn U-testi	
				Z	p
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	ka.	5,14	5,86	-5,37	< 0,001***
	kh.	0,88	0,53		
Kognitiiviset taidot	ka.	5,35	5,82	-3,38	< 0,001***
	kh.	0,83	0,53		
Sosiaaliset taidot	ka.	5,80	5,97	-1,38	0,166
	kh.	0,72	0,52		
Persoonalliset orientaatiot	ka.	5,95	6,31	-3,52	< 0,001***
	kh.	0,70	0,46		
Ammatillinen hyvinvointi	ka.	5,09	5,40	-2,41	0,016*
	kh.	0,76	0,57		

*** Tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0,001$.

* Tilastollisesti melkein merkitsevä, $p < 0,05$.

Liikunnan pakollisen opintojakson laajimpana opintokokonaisuutena suorittaneiden ja liikunnan sivuaineopintoja suorittaneiden koetuista liikunnan oppiaineen opetusvalmiuksista löytyi sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Kummallakin ryhmällä ammatillisen hyvinvoinnin valmiudet oli heikoimmaksi koettu osa-alue (taulukko 6). Molemmissa ryhmissä persoonallisten orientaatioiden valmiudet koettiin vahvimiksi ja toiseksi sosiaaliset taidot. Sivuaineopintoja suorittaneet kokivat keskimäärin valmiutensa opettaa liikuntaa vain liikunnan pakollisen opintojakson käyneisiin nähden vahvemiksi kaikilla MAP-mallin osaamisalueilla. Suurin keskiarvoero (0,72) ryhmien välillä oli opetuksen ja oppimisen tietoperustan valmiuksissa, jossa keskiarvot olivat 5,14 ja 5,86. Sen sijaan pienin ero (0,17) nähtiin sosiaalisten taitojen valmiuksissa, kun keskiarvot olivat 5,80 ja 5,97. Ryhmien välillä tilastollisesti erittäin merkitsevät erot ($p < 0,001$) olivat opetuksen ja oppimisen tietoperustan, kognitiivisten taitojen sekä persoonallisten orientaatioiden valmiuksien kohdalla. (taulukko 6.)

8.3 Luokanopettajan työkokemuksen yhteys koettuihin liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksiin

Edellisten tulosten pohjalta voitiin todeta, että liikunnan sivuaineopintoja suorittaneet kokivat keskimäärin valmiutensa opettaa liikuntaa vahvemiksi verrattuna vain liikunnan pakollisen opintojakson suorittaneisiin. Koska opettajuuden kehittyminen on jatkuva dynaaminen prosessi (Huberman 1993, 181–214), luokanopettajan työkokemuksen yhteyttä koettuihin liikunnan opettamisen valmiuksiin tarkasteltiin vielä tarkemmin kokemusryhmien avulla.

Kolmelle kokemusryhmälle suoritettuna Kruskal-Wallis -testin tuloksen mukaan ryhmien väliset erot koettujen valmiuksien osalta olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä kullakin MAP-mallin osaamisalueella ($p < 0,001$; taulukko 7). Tulokset osoittivat, että mitä enemmän omaa kokemusta liikunnan oppiainetta opettavana opettajana, sitä paremmat ovat myös keskimäärin valmiudet kullakin MAP-mallin viidellä eri osaamisalueella. Suurimmat erot ryhmien välillä olivat opetuksen ja oppimisen tietoperustan sekä kognitiivisten taitojen osaamisalueiden koetuissa valmiuksissa 11–40 vuotta opettaneiden kokemusryhmän eduksi. Pienimmät erot kokemusluokkien välillä nähtiin puolestaan persoonallisten orientaatioiden sekä ammatillisen hyvinvoinnin valmiuksien kohdalla. Keskiarvoltaan ammatillinen hyvinvointi oli kaikkien ryhmien heikoimmaksi koettu valmius. Kaikilla kolmella ryhmällä vahvimiksi vahvuudeksi muodostui persoonallisten orientaatioiden valmiudet, yhtä lailla sosiaaliset taidot olit kullakin ryhmällä toiseksi vahvin osa-alue.

Taulukko 7. Työkokemusryhmien keskiarvot, keskihajonnat sekä ryhmien väliset tilastolliset merkitsevyydet.

Summamuuttujat (MAP-mallin osaamisalueittain)	Tunnus	Työkokemus luokanopettajana			Kruskal- Wallis	p
		Alle vuoden (n = 88)	1–10 vuotta (n = 42)	11–40 vuotta (n = 27)	H	
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	ka.	5,11	5,44	6,19	38,541	p < 0,001***
	kh.	0,86	0,67	0,43		
Kognitiiviset taidot	ka.	5,24	5,67	6,17	38,473	p < 0,001***
	kh.	0,80	0,62	0,34		
Sosiaaliset taidot	ka.	5,68	5,90	6,38	27,141	p < 0,001***
	kh.	0,70	0,57	0,32		
Persoonalliset orientaatiot	ka.	5,94	6,10	6,48	16,632	p < 0,001***
	kh.	0,71	0,57	0,31		
Ammatillinen hyvinvointi	ka.	5,04	5,20	5,70	19,684	p < 0,001***
	kh.	0,75	0,62	0,45		

***Tilastollisesti erittäin merkitsevä, p < 0,001.

Jatkotarkasteluna suoritettiin ryhmien välisiä parivertailuja Tukeyn post hoc -testillä kunkin osaamisalueen kohdalla. Näin saatiin tarkempi käsitys, kuinka opettajien kokemat opetusvalmiudet eroavat eri työkokemusryhmien välillä ja olivatko ryhmien väliset erot tilastollisesti merkitseviä. Post hoc -testi *opetuksen ja oppimisen tietoperustavalmiuksien* osalta vahvisti käsitystä siitä, että kokemuksella on keskimäärin positiivinen vaikutus kyseisen osaamisalueen koettuihin valmiuksiin. Alle vuoden työkokemusta omanneet erosivat 1–10 vuotta ja 11–40 vuotta kokemusta omanneista tilastollisesti merkitsevästi (taulukko 8). Alle vuoden työkokemusta omanneiden keskiarvo oli noin 0,3 alhaisempi kuin kokemusta 1–10 vuotta omanneilla (I-J = -0,33*; p = 0,049) sekä lähes 1,1 pienempi kuin kokemusta 11–40 vuotta omaavien (I-J = -1,09*; p < 0,001). Työkokemusta 1–10 vuotta sekä 11–40 vuotta omaavien välinen ero oli myös tilastollisesti merkitsevä (I-J = -0,75; p < 0,001). Tilastollisesti merkitsevän eron lisäksi kahden edellä mainitun kokemusryhmän välinen keskiarvoero oli suurin verrattuna muiden osaamisalueiden keskiarvoeroihin (ks. taulukko 8).

Taulukko 8. Työkokemusryhmien väliset erot opetuksen ja oppimisen tietoperustan koettujen liikunnanopetusvalmiuksien osalta.

	(I) Työkokemuksen määrä	(J) Työkokemuksen määrä	Keskihajonta (I-J)	Keskivirhe	p
Tukey HSD (Opetuksen ja oppimisen tietoperusta)	Alle 1 v.	1–10 v.	-0,33*	0,14	0,049
		11–40 v.	-1,09***	0,16	< 0,001
	1–10 v.	Alle 1 v.	0,33*	0,14	0,049
		11–40 v.	-0,75***	0,18	< 0,001
	11–40 v.	Alle 1 v.	1,09***	0,16	< 0,001
		1–10 v.	0,75***	0,18	< 0,001

*** Tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0,001$.

* Tilastollisesti melkein merkitsevä, $p < 0,05$.

Kognitiivisten taitojen osaamisalueen koettujen opetusvalmiuksien osalta alle vuoden kokemusta omanneiden sekä 1–10 vuotta kokemusta omaavien sekä alle vuoden ja 11–40 vuotta kokemusta omanneiden väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä (taulukko 9). Tilastollisesti merkitsevin ero oli ryhmien alle vuoden kokemus ja 11–40 vuotta kokemusta välillä ($I-J = -0,93^*$; $p < 0,001$). Keskiarvoero edellä mainittujen ryhmien välillä oli reilu 0,9. Alle vuoden työkokemusta omaavien keskiarvo oli myös alhaisempi kuin kokemusta 1–10 vuotta omaavilla ($I-J = -0,44^*$; $p = 0,003$). Työkokemusta 1–10 vuotta sekä 11–40 vuotta omaavien välinen ero kognitiivisissa taidoissa oli keskiarvoltaan 0,5 ja tilastollisesti melkein merkitsevä ($I-J = -0,49$; $p = 0,013$). (Ks. taulukko 7). Saadut tulokset antoivat viitteitä siitä, että kokemuksen kasvaessa myös kognitiivisten taitojen koetut opetusvalmiudet kehittyvät. Ryhmien välisiä tilastollisia merkitsevyyksiä tarkasteltaessa, oli huomattavissa, ettei kognitiivisten taitojen osaamisalueen koettujen opetusvalmiuksien osalta mikään parivertailun kohde erotu jyrkästi muista ja samalla kaikki vertailut osoittautuivat vähintään tilastollisesti melkein merkitseviksi ($p < 0,05$). (taulukko 9.)

Taulukko 9. Työkokemusryhmien väliset erot kognitiivisten taitojen koettujen liikunnanopetusvalmiuksien osalta.

	(I) Työkokemuksen määrä	(J) Työkokemuksen määrä	Keskihajonta (I-J)	Keskivirhe	p
Tukey HSD (Kognitiiviset taidot)	Alle 1 v.	1–10 v.	-0,44**	0,13	0,003
		11–40 v.	-0,93***	0,15	< 0,001
	1–10 v.	Alle 1 v.	0,44**	0,13	0,003
		11–40 v.	-0,49*	0,17	0,013
	11–40 v.	Alle 1 v.	0,93***	0,15	< 0,001
		1–10 v.	0,49*	0,17	0,013

*** Tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0,001$.

** Tilastollisesti merkitsevä, $p < 0,01$.

* Tilastollisesti melkein merkitsevä, $p < 0,05$.

Sosiaalisten taitojen osaamisalueen koettujen opetusvalmiuksien osalta alle vuoden työkokemusta omaavat erosivat 11–40 vuotta kokemusta omaavista tilastollisesti merkitsevästi (I-J = -0,70*; $p < 0,001$). Näiden ryhmien välinen ero keskiarvon puolesta oli 0,7. Alle vuoden kokemusta omaavien vastaajien sekä 1–10 vuotta työkokemuksen omaavien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa (I-J = -0,23; $p = 0,125$). (Taulukko 10.) Edellä mainittujen ryhmien välinen keskiarvoero oli 0,22. Tämä tulos osoitti osaltaan, että vastaajat kokivat keskimäärin sosiaalisten taitojen osaamisalueen valmiuksien kehittyvän varsin vähän ensimmäisten opetusvuosien aikana verrattuna kehitykseen yli 10 opetusvuoden jälkeen. Saadun tuloksen valossa kuitenkin oli oleellista muistaa, että sosiaalisten taitojen osaamisalueen koetut opetusvalmiudet olivat myös varsin korkeat seitsenportaisella asteikolla niillä, joilla oli alle vuoden kokemusta. (Ks. taulukko 7.) Sosiaalisten taitojen kohdalla myös 1–10 vuotta ja 11–40 vuotta työkokemusta omaavien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero (I-J = -0,47*; $p = 0,007$) (taulukko 10). Kahden edellä mainitun ryhmän välinen ero keskiarvon osalta oli lähes 0,5 (taulukko 7).

Taulukko 10. Työkokemusryhmien väliset erot sosiaalisten taitojen koettujen liikunnanopetusvalmiuksien osalta.

	(I) Työkokemuksen määrä	(J) Työkokemuksen määrä	Keskihajonta (I-J)	Keskivirhe	p
Tukey HSD (Sosiaaliset taidot)	Alle 1 v.	1–10 v.	-0,23	0,12	0,125
		11–40 v.	-0,70***	0,14	< 0,001
	1–10 v.	Alle 1 v.	0,23	0,12	0,125
		11–40 v.	-0,47**	0,15	0,007
	11–40 v.	Alle 1 v.	0,70***	0,14	< 0,001
		1–10 v.	0,47**	0,15	0,007

*** Tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0,001$.

** Tilastollisesti merkitsevä, $p < 0,01$.

Koettujen *persoonallisten orientaatioiden* opetusvalmiuksien osalta, joka koettiin kaikkien työkokemusryhmien kohdalla keskimäärin vahvimaksi osaamisalueeksi, ainoa tilastollisesti erittäin merkitsevä ero oli alle vuoden ja 11–40 vuotta työkokemusta omanneiden välillä (I-J = -0,54*; $p < 0,001$). Sen sijaan alle vuoden työkokemusta omaavat erosivat 1–10 vuotta kokemusta omaavista keskiarvallisestikin vain 0,16 ja näin ryhmien välillä ei ollut lainkaan tilastollisesti merkitsevää eroa ($p = 0,375$). 1–10 vuotta kokemusta omaavien sekä 11–40 vuotta työkokemusta omaavien välinen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä (I-J = -0,38; $p = 0,038$). (Taulukko 11.)

Koettujen valmiuksien osalta kyseisen osaamisalue erosi muista osaamisalueista siltä osin, että valmiudet olivat jo selvästi muita osaamisalueita vahvemmiksi koettuja vain alle vuoden työkokemusta omanneiden keskuudessa. Vastaajat siis arvioivat muun muassa henkilökohtaisista ominaisuuksista, minäkäsityksistä sekä ammatillisesta identiteetistä muodostuvan osaamisalueen erittäin vahvaksi. Koska keskiarvallisesti persoonallisten orientaatioiden opetusvalmiudet koettiin ryhmien osalta vahvoiksi, oli ymmärrettävää, ettei tilastollisesti merkitseviä eroja ollut kaikkien työkokemusryhmien välillä.

Taulukko 11. Työkokemusryhmien väliset erot persoonallisten orientaatioiden koettujen liikunnanopetusvalmiuksien osalta.

	(I) Työkokemuksen määrä	(J) Työkokemuksen määrä	Keskihajonta (I-J)	Keskivirhe	p
Tukey HSD (Persoonalliset orientaatiot)	Alle 1 v.	1–10 v.	-0,16	0,12	0,375
		11–40 v.	-0,54***	0,14	< 0,001
	1–10 v.	Alle 1 v.	0,16	0,12	0,375
		11–40 v.	-0,38*	0,15	0,038
	11–40 v.	Alle 1 v.	0,54***	0,14	< 0,001
		1–10 v.	0,38*	0,15	0,038

*** Tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0,001$.

* Tilastollisesti melkein merkitsevä, $p < 0,05$.

Tarkasteltaessa työkokemusryhmien välisiä eroja *ammattillisen hyvinvoinnin* koettujen opetusvalmiuksien kohdalla, huomattiin, että alle vuoden työkokemusta omaavat erosivat 11–40 vuotta kokemusta omaavista tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($I-J = -0,67^*$; $p < 0,001$). Näiden kahden ryhmän välinen keskiarvo ero oli 0,66 (ks. taulukko 7). Lisäksi toinen tilastollisesti merkitsevä ero oli työkokemusryhmien 1–10 vuotta 11–40 vuotta välillä ($I-J = -0,51^*$; $p = 0,008$). Kahden vähiten kokemusta omaavien työkokemusryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($I-J = -0,16$; $p = 0,404$). (Taulukko 12.) Tulokset antoivat viitteitä siitä, että ammatillisen hyvinvoinnin osaamisalueen koetut valmiudet kehittyvät melko hitaasti työuran alkuvaiheessa, mutta vahvistuvat merkittävästi työkokemuksen karttuessa, jopa kokeneempien opettajien keskuudessa.

Taulukko 12. Työkokemusryhmien väliset erot ammatillisen hyvinvoinnin koettujen liikunnanopetusvalmiuksien osalta.

	(I) Työkokemuksen määrä	(J) Työkokemuksen määrä	Keskihajonta (I-J)	Keskivirhe	p
Tukey HSD (Ammatillinen hyvinvointi)	Alle 1 v.	1–10 v.	-0,16	0,13	0,404
		11–40 v.	-0,67***	0,15	< 0,001
	1–10 v.	Alle 1 v.	0,16	0,13	0,404
		11–40 v.	-0,51**	0,17	0,008
	11–40 v.	Alle 1 v.	0,67***	0,15	< 0,001
		1–10 v.	0,51**	0,17	0,008

*** Tilastollisesti erittäin merkitsevä, $p < 0,001$.

** Tilastollisesti merkitsevä, $p < 0,01$.

Saadut tulokset post hoc -testeillä antoivat viitteitä siitä, että työkokemuksen karttuessa koetut valmiudet vahvistuvat entisestään. Kunkin viiden MAP-mallin osaamisalueen kohdalla erot työkokemusryhmien 1–10 vuotta kokemusta ja 11–40 vuotta kokemusta olivat vähintään tilastollisesti melkein merkitseviä. Tältä osin tulokset antoivat merkkejä myös siitä, ettei valmiuksien kehittyminen keskimäärin pysähdy esimerkiksi ensimmäisten opetusvuosien aikana, vaan kehitys on jatkuvaa. Persoonallisten orientaatioiden ja kognitiivisten taitojen osaamisalueiden koettujen valmiuksien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa niiden ryhmien välillä, joilla oli eniten työkokemusta. Sen sijaan, opetuksen ja oppimisen tietoperustan osaamisalueen koetut valmiudet erosivat tilastollisesti merkitsevästi niiden välillä, joilla oli 1–10 vuoden ja 11–40 vuoden työkokemus. Työkokemusryhmien vertailuista saadut tulokset tukevat ajatusta siitä, että opettajaksi kehittyminen on pitkä prosessi, joka ei lopu ensimmäisten opetusvuosien aikana.

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemia liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksia. Tutkimusjoukko koostui luokanopettajaopiskelijoista ja jo työelämässä olevista luokanopettajista. Molemmat tarkasteltavista ryhmistä arvioivat valmiutensa liikunnan opettamiseen vahvoiksi. Valmistuneet luokanopettajat kokivat valmiutensa liikunnan oppiaineen opettamiseen vahvemiksi kuin luokanopettajaopiskelijat. Persoonalliset orientaatiot ja sosiaaliset taidot arvioitiin vahvimiksi valmiuksien osaamisalueiksi molempien ryhmien keskuudessa. Valmistuneet luokanopettajat kokivat valmiutensa vahvemiksi kaikilla viidellä MAP-mallin opetusvalmiuksien osaamisalueella. Kaikki tutkimukseen osallistuneet kokivat keskimäärin valmiutensa ammatillisen hyvinvoinnin osaamisalueelta heikoimmiksi.

Opettajankoulutus on viimeisten vuosikymmenten aikana törmännyt teoriakritiikkiin, joka pohjautuu huoleen teoratiedon liiallisesta irtoamisesta käytännöstä. (Haapasalo 2004, 171–189; Heikkinen ym. 2010, 15; Lapinoja 2006, 94; Tynjälä & Heikkinen 2011, 12.) Tarkasteltaessa koettuja valmiuksia juuri liikunnan oppiaineen opettamisen näkökulmasta, ei vastaavaa tulosta nouse esiin.

On huomioitava sekä luokanopettajien että luokanopettajaopiskelijoiden keskimäärin heikoimmat kokemukset ammatillisen hyvinvoinnin osaamisalueelta. Opettajuus on aina kytkettynä vallitsevaan yhteiskuntaan ja sen opettajalle asettamiin odotuksiin (Rasehorn 2009, 259.) Opettajan työnkuvan laajeneminen (Tuominen & Hellström 2017, 137–147) sekä liikunnan opetuksen muuttuminen entistä strukturoidumpaan suuntaan (Linker & Woods 2018, 85–92) haastavat opettajia nyky-yhteiskunnassa. Myös aiempien tutkimusten mukaan nykyinen työelämä ei välttämättä tarjoa riittäviä mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin ja oman osaamisen kehittämiseen (Bolívar & Domingo 2006; Kirpal 2004).

Ne tutkittavat, jotka olivat suorittaneet laajimpana liikunnan opintokokonaisuutena vähintään toisen liikunnan sivuaineopintokokonaisuuden, kokivat valmiutensa vahvemiksi kaikilla viidellä MAP-mallin opetusvalmiuksien osaamisalueella verrattuna heihin, jotka olivat suorittaneet ainoastaan liikunnan pakollisen opintojakson. Neljän osaamisalueen kohdalla ero oli tilastollisesti merkitsevä, suurin tilastollinen ero ryhmien välillä oli opetuksen ja oppimisen tietoperustan valmiuksissa. Ammatillisen hyvinvoinnin valmiudet oli heikoimmaksi koettu osaamisalue kummassakin ryhmässä. Tulos on linjassa myös aiemman tutkimustiedon kanssa, jonka mukaan liikunnanopintojen laajuus on yhteydessä liikunnanopettajuuden kehittämiseen (Kari 2016, 173.).

Kumpikin näistä ryhmistä kuitenkin koki valmiutensa sosiaalisten taitojen ulottuvuudesta vahvoiksi. Tämä tulos voi osittain selittyä sillä, että luokanopettajatutkinto itsessään vahvistaa ja muovaa laaja-alaisesti kaikkien luokanopettajien sosiaalisia taitoja. Liikunnan sivuaineopintojen tavoitteet linkittyvät vahvasti liikunnan opettamiseen koulumaailmassa vahvistaen kunkin sivuaineopiskelijan opetuksen ja oppimisen osaamisalueen valmiuksia. Ero koetuissa opetuksen ja oppimisen tietoperustan osaamisalueen valmiuksissa voi osittain selittyä sivuaineopinnoille määriteltyjen tavoitteiden täyttymisellä. On kuitenkin otettava huomioon, että tähän tutkimukseen osallistuneet valmistuneet luokanopettajat ovat saattaneet suorittaa liikunnan sivuaineopinnot aiempien opetussuunnitelmien ja opintokokonaisuuksien tavoitteiden mukaan. Toinen ero löytyi koetuista valmiuksista persoonallisten orientaatioiden osaamisalueella. Sekä liikunnan perus- että aineopintoihin hakeudutaan erillisten valintakokeiden kautta. Nämä valintakokeet mittaavat hakijoiden liikunnallista soveltuvuutta, aiheenhallintaa sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja (Jyväskylän yliopisto 2023). Valintakokeet ja opiskelijakiintiöt ohjaavat ja rajaavat itsessään sivuaineeseen hakeutuvien hakuprosessia. Täten liikunnan sivuaineeseen valitut henkilöt ovat osoittaneet liikunnalliset taitonsa ja oman kiinnostuksensa kyseisen oppiaineen parissa työskentelemiseen. Myös sivuaineopintojen tavoitteissa esiintyy kannustaminen aktiiviseen toimijuuteen ja kehittämismyönteisyyteen (Turun yliopisto 2022a). Onkin mahdollista, että sivuaineopintoihin seulotaan näitä persoonallisia orientaatioita omaavia opiskelijoita ja valmiuksia vahvistetaan opinnoissa.

Työkokemusta luokanopettajana tarkasteltaessa huomattiin, että kokemuksen määrä on yhteydessä koettuihin valmiuksiin kaikissa tarkasteltavissa MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2022) osaamisalueiden koetuissa valmiuksissa. Kokemusta tarkasteltiin kolmen ryhmän (alle 1 vuotta työkokemusta, 1–10 vuotta työkokemusta sekä 11–40 vuotta työkokemusta). Kokemuksen lisääntyessä opettajalla oli vahvemmat koetut valmiudet liikunnan oppiaineen opettamiseen. Suurimmat erot valmiuksissa työelämässä olevien luokanopettajien ja vielä tutkintoaan suorittavien opiskelijoiden välillä nousi esiin opetuksen ja oppimisen tietoperustan sekä kognitiivisten taitojen osaamisalueilta. Etenkin kognitiivisten taitojen osalta on nähtävissä viitteitä siitä, että jo ensimmäisten opetusvuosien merkitys on suuri kyseisellä osa-alueella liikunnan opettamisen valmiuksien vahvistumisen näkökulmasta. Kognitiivisten taidot muodostuvat MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2022, 154) mukaisesti tiedonkäsittelyn, kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun, luovuuden, metakognition sekä kommunikaation, argumentoinnin ja päättelyn ulottuvuuksista. Kun tarkastellaan opettajan työnkuvaa, kommunikointi kollegoiden ja kodin välillä sekä muuttuviin ja vaihtuviin tilanteisiin mukautuminen tapahtuvat käytännössä vasta kentällä ensimmäisessä

työpaikassa. Persoonallisten orientaatioiden ja ammatillisen hyvinvoinnin osalta erot kokemusryhmien välillä olivat pienimmät. Valmistuneille opettajille on tarjolla täydennyskoulutusta opettajankoulutuksesta valmistumisen jälkeen (Kangasniemi ym. 2014, 142.) Aktiivinen osallistuminen ja oman ammattitaidon kehittäminen täydennyskoulutusten kautta ylläpitää ja vahvistaa oman opettajuuden kehitystä. Laadukas täydennyskoulutus vastaa opettajan kehittymissuunnitelmiin (Paaso 2022, 54) ja tarjoaa näin mahdollisuuden omien vahvuuksien hyödyntämiseen sekä heikkouksien kehittämiseen luokanopettajana toimiessa.

Myös aiempien tutkimusten mukaan ero kokeneen opettajan ja vastavalmistuneen välillä näyttäytyy eroina pedagogisessa ajattelussa, opetuskäyttäytymisessä, opettajaidentiteetissä sekä tietopohjassa (Ingersoll 2003; Väisänen 2004, 18). Edellä mainittujen osa-alueiden kehittyminen ja omien käsitysten vahvistuminen vaativat opettajalta sekä kognitiivisten taitojen, että opetuksen ja oppimisen tietoperustan osaamisalueiden aktiivista hyödyntämistä. Tällöin opettaja pystyy yhdessä kertyvän kokemuksen sekä omaksuttujen tietojen ja taitojen avulla vähitellen kehittymään oman alansa asiantuntijaksi (Hubermann 1993, 181–214. Myös tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä vertaillaessa vähintään 11 vuotta opettaneita opettajia vastavalmistuneisiin, oli koetut valmiudet vahvemmat MAP-mallin jokaisessa osaamisalueessa. Sama ilmiö on huomattavissa myös 1–10 vuotta opettaneita sekä 11–40 vuotta opettaneita vertaillaessa. Mitä enemmän työkokemusta tutkimukseen osallistuneilla oli, sitä paremmat olivat myös liikunnan opettamisen valmiudet. Tähän voi vaikuttaa toistuvien opetustilanteiden tuoma varmuus sekä asiantuntijuuden kehittyminen.

Opettajankoulutuksen ajatellaan usein toimivan siltana teoreettisten mallien ja kasvatustieteessä vallitsevien ideologioiden sekä käytännön välillä. Kun valmistunut luokanopettaja pääsee opettamaan ensimmäistä kertaa useampia kuukausia sekä lukuvuosia, pääsee hän soveltamaan oppimaansa ja omaksumaansa tietoa jatkuvasti. Täten myös opetuksen ja oppimisen tietoperusta voi vahvistua oman opettajuuden käytännön rakentamisen kautta. Ingersollin (2003) tutkimuksen mukaan kokeneella opettajalla on enemmän kokemusta ja monipuolista tietoa opetusmenetelmistä, luokanhallinnan keinoista sekä oppilaiden tarpeiden huomioimisesta. Tämä on yksi esimerkki siitä, kuinka opettajankoulutuksesta saatua tietoa syvennetään ja sovelletaan itse kentällä toimiessa kokemuksen karttuessa. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta pitää sisällään käytännöllisen tiedon, sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja kontekstuaalisen tiedon (Metsäpelto ym. 2022, 152–154). Opettajan työtä käytännössä ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014). Näiden lisäksi opettajan tulee toimia mahdollisten kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien mukaisesti. Täten opettajana toimiessaan opettaja hyödyntää paitsi

opiskeluaikoinaan oppimia kasvatustieteellisiä teorioita sekä opetussuunnitelmissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöalueita.

9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla sen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetin käsitteellä viitataan siihen, mittaavatko tutkimuksen kysymykset tai mittarit todella niitä ilmiöitä tai ominaisuuksia, joita niiden on tarkoitus mitata. Reliabiliteetti puolestaan kuvaa sitä, kuinka luotettavasti ja toistettavasti käytetty mittari pystyy mittaamaan haluttua ilmiötä tai ominaisuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 226–227.)

Tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia voivat mahdollisesti heikentää tutkittavien rehellisyyden ja huolellisuuden puute sekä kyvyttömyys tarkasti arvioida omia valmiuksiaan, mikä vaikeuttaa vastaamista kunkin viiden MAP-mallin osaamisalueen väittämiin. Vastausten luotettavuutta voi heikentää subjektiivisuus, sillä ne perustuvat osallistujien koettuihin itsearvioihin omista valmiuksistaan. Itsearvioinnin haastavuus ja alttius virhearvioille voivat vaikuttaa tulosten luotettavuuteen, kun osallistujat saattavat yli- tai aliarvioida omia valmiuksiaan (Tuckman & Harper 2012, 258.) Lisäksi vastauksiin voivat vaikuttaa erilaiset satunnaiset tekijät, kuten osallistujien mielentila, vireys sekä kyselyyn käytetty aika kuin myöskin ympäristö.

Ennen varsinaisten tilastotestien suorittamista muuttujien jakaumien muotoa arvioitiin vinous- ja huipukkuusarvojen avulla, jotta voitiin päätellä, tuleeko analyysissä käyttää parametrisiä vai epäparametrisiä testejä. Tutkimuksen tuloksia on tulkittava suuntaa antavina, ja edustavampia tuloksia voitaisiin saada suuremmalla otoskoolla. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat suorittivat tutkintoaan Turun yliopistossa. Tulevaisuudessa tutkimusta voitaisiin laajentaa suuremmalla otoskoolla ja eri alueilla, jotta mahdolliset alueelliset erot voitaisiin huomioida. Lisäksi rajaamalla jo valmistuneiden luokanopettajien koulutus yhden tietyn yliopiston tarjoamiin opintoihin, voitaisiin saada entistä tarkempaa tietoa kyseisen yliopiston liikunnanopetuksen valmiuksien kehittäjänä. Tutkimuksessa käytettiin moniulotteista opettajan osaamisen mallia (MAP-malli) (Metsäpelto ym. 2022) välineenä luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien valmiuksien tutkimiseen liikunnan oppiaineen opettamisessa. MAP-malli tarjoaa moniulotteisen kehyksen opettajan osaamisen arvioimiseen, mutta se ei ole suoraan suunniteltu yhden oppiaineen, kuten liikunnan, opetusosaamisen arvioimiseen. Näin ollen tutkijoiden oli kyselylomaketta laatiessaan tehtävä tulkintoja ja sovellettava mallia siten, että se vastasi tutkimuksen tarkoitusta ja kohdetta. Operationalisointi määrällisessä tutkimuksessa tarkoittaa teoreettisten käsitteiden muuttamista empiirisesti mitattavaan muotoon. Toisin sanoen

muuttajat määritellään siten, että ne voidaan mitata. (Vilkka 2007.) Tutkimusaiheen keskeiset teoreettiset käsitteet muutettiin käytännön ja arkikielen tasolle. Käsitteet liikunnan opettamisen koetuista valmiuksista hahmoteltiin ja määriteltiin MAP-mallin mukaisiin osaamisalueisiin, minkä jälkeen ne pilkottiin MAP-mallin osaamisalueiden ulottuvuuksiin ja lopulta lomakeväittämiin. Tutkimuksen luotettavuuden keskeinen näkökohta on MAP-mallin soveltuvuus liikunnan opettamisen valmiuksien tarkasteluun. Vaikka MAP-malli tarjoaa monipuolisen ja kattavan kehyksen opettajan osaamisen arvioimiseen, on mahdollista, että se ei huomioi kaikkia niitä valmiuksia, jotka ovat olennaisia liikunnan oppiaineen opetuksessa. Toinen tärkeä näkökohta on se, ettei MAP-malli ole ainoa vaihtoehto opettajan valmiuksien tarkasteluun. On olemassa useita muitakin malleja ja menetelmiä, kuten Marzanon (2011) opettajan arviointimalli sekä Danielsonin (2007) kehys opettajan ammatilliselle osaamiselle, joita voitaisiin käyttää vastaavan kaltaisten tutkimuskysymysten tarkasteluun. Tutkijoiden valinta käyttää MAP-mallia perustui osittain sen laajaan käyttöön ja tunnettavuuteen kotimaisella opetusallalla.

Tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten syvällisyyttä olisi voitu parantaa integroimalla määrällisen tutkimuksen rinnalle laadullinen näkökulma. Yksinomaan määrällisen kyselyn sijaan olisi voitu harkita luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluja. Tällainen laadullinen lähestymistapa olisi voinut tarjota syvempää ymmärrystä luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden todellisista opetustaidoista verrattuna pelkästään itsearviointikyselyyn perustuvaan lähestymistapaan. Tutkimustuloksiin ja opettajien itsearvioihin omista liikunnanopetusvalmiuksistaan voi vaikuttaa myös se, opettavatko he liikuntaa tällä hetkellä koulussa. Vastaajien joukossa saattaa olla valmistuneita luokanopettajia, joiden työtehtäviin ei välttämättä kuulunut tutkimushetkellä liikunnanopetus tai joiden liikunnanopetusmäärät vaihtelevat merkittävästi.

9.2 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet

Koska tämä tutkimus huomioi luokanopettajaopiskelijat, valmistuneet luokanopettajat ja mahdolliset liikunnan sivuaineopinnot, on saaduilla tuloksilla monia hyödyntämismahdollisuuksia. Tutkimus osoitti, että yleisesti ottaen sekä luokanopettajaopiskelijat että valmistuneet luokanopettajat kokivat valmiutensa liikunnan opettamiseen korkeiksi. Tämä antaa mahdollisuuden tarkastella koettuja liikunnan opettamisen valmiuksia työelämän ja opettajuuden kehittymisen näkökulmista.

Opettajankoulutuslaitoksen tarjoamien opintojen näkökulmasta tämä tutkimus antaa tietoa siitä, kuinka hyvin kaikille pakollinen liikunnan opintojakso ohjaa liikunnan opetusvalmiuksien

kehitystä. Samalla tutkimus keskittyy myös liikunnan sivuaineen antamiin eväisiin. Tulosten perusteella liikunnan sivuaineopinnot syventävät selkeästi opiskelijoiden kokemia liikunnanopetuksen valmiuksia. Näin ollen tutkittavat saavuttivat liikunnan sivuaineopinnoille asettamat tavoitteet (Turun yliopisto 2022a). Nämä tulokset viittaavat siihen, että opettajakoulutuslaitoksen tarjoamilla opinnoilla on perusteltu paikkansa liikunnan opetuksen valmiuksien kehittäjänä.

Opettajankoulutukseen kuuluu vahvana osana myös opetusharjoittelut, joiden kautta saadaan kerrytettyä käytännön kokemusta eri oppiaineiden ja luokkatasojen opettamisesta. Toki opettajaopiskelija saa hankittua lisää työkokemusta esimerkiksi sijaisopettajan tehtävissä jo opiskeluaikoina. Tämän tutkimuksen mukaan työkokemuksella oli positiivista vaikutusta koettuihin liikunnan opettamisen valmiuksiin. Koska koetut valmiudet paranivat työkokemusvuosien kertyessä, on havaittavissa, että opettajan arjen kokeminen ja eläminen hioo kunkin opettajan kokemuksia liikunnan opettamisen valmiuksista entistä vahvemmiksi. Tulos rohkaisee opettajaopiskelijoita kerryttämään rohkeasti työkokemusta jo opiskeluaikoina sekä tuo esille luokanopettajatutkintoon kuuluvien harjoittelujen tärkeyttä liikunnan opettamisen valmiuksien kehittäjänä.

Valmistuneiden luokanopettajien näkökulmasta tämä tutkimus tuottaa tietoa nykyhetken opettajien liikunnan opettamisen valmiustasosta. Tulosten esiin tuomien osaamisalueiden koettujen valmiuksien avulla kukin opettaja voi tarkastella ja pohtia omaa osaamistaan sekä mahdollisuuksien mukaan kehittää omia valmiuksiaan entistä paremmiksi. Koska koettuja liikunnan opettamisen valmiuksia mitattiin soveltamalla MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) mukaisia osaamisalueita, tämän tutkimuksen tuloksia voi tarkastella myös MAP-mallin näkökulmasta. Kyseinen malli käy läpi opettajan ammattitaitoa ja sen muodostamia osaamisalueita. Tämän tutkimuksen avulla saadaan tietoa MAP-mallin sovellettavuudesta yksittäisen oppiaineen opettamisen koettujen valmiuksien tarkasteluun. Tulokset antavat viitteitä siitä, että MAP-mallia pystyi soveltamaan liikunnan oppiaineen opettamisen näkökulmaan. Kuitenkin liikunnan opettamisen koettujen valmiuksien tarkasteleminen myös Marzanon (2011) opettajan arviointimallia ja Danielsonin (2007) opettajan ammatillisen osaamisen kehyksiä soveltamalla toisi lisää tietoa siitä, kuinka liikunnan oppiaineen näkökulma sopii opettajan osaamisen ja valmiuksien tutkimiseen.

9.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen mukaan liikunnan opettamisen valmiudet koettiin heikoimmaksi ammatillisen hyvinvoinnin osaamisalueella. Tämän takia olisi aiheellista tutkia lisää luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia omasta ammatillisesta hyvinvoinnistaan liikunnan opettamisen näkökulmasta. Ammatillinen hyvinvointi pitää sisällään muun muassa työn mielekkyyden (Hakanen 2011) sekä stressin tunteiden kokemukset (Lehrer & Woolfolk 2021, 11–13). Esimerkiksi edellä mainittujen tuntemusten kokemisen tutkiminen voisi antaa tietoa ammatillisen hyvinvoinnin kehittämisen tueksi. Ammatillinen hyvinvointi on tärkeää, sillä opettajan oma hyvinvointi välittyy työpanoksen kautta myös oppilaiden toimintaan ja oppimistuloksiin (Skaalvik & Skaalvik 2011, 117–128). Luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa ei laajemmin käsitellä ammatilliseen hyvinvointiin liittyviä osaamistavoitteita. Tulevaisuudessa olisi perusteltua tutkia, olisiko aiheellista lisätä ammatillisen hyvinvoinnin käsittelyä jo opintojen aikana. (Metsäpelto ym. 2021, 164; 175.)

Tämä tutkimus rajautui koskemaan luokanopettajaopiskelijoita sekä kyseisen tutkinnon suorittaneita. Liikunnan oppiainetta opettavat etenkin yläkouluissa usein liikuntatieteiden maisterit, joilla on eri tutkinto kuin luokanopettajan ja liikunnan aineenopettajan pätevyyden sivuaineopintojen kautta suorittaneilla henkilöillä. Täten olisi mielenkiintoista laajentaa vertailua liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksista koskemaan myös valmistuneita liikuntatieteen maistereita. Tulokset saattaisivat olla arvokkaita, sillä tutkimuksessa sovellettu MAP-malli (Metsäpelto ym. 2022) keskittyy pedagogisen tiedon ja sisältötiedon lisäksi lukuisiin muihin liikunnan opettajan roolin ulottuvuuksiin. MAP-malli (Metsäpelto ym. 2022) on parhaillaan käytössä juuri luokanopettajan tutkinto-ohjelman pääsykokeissa, mutta samaa menetelmää ei noudateta liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelman opiskelijavalinnassa (Jyväskylän yliopisto 2024).

Koska MAP-malli (Metsäpelto ym. 2022) ohjaa edelleenkin luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeiden arviointia ja tulevien opiskelijoiden valintaa, olisi kyseistä mallia mielenkiintoista soveltaa myös muihin oppiaineisiin koettujen opettamisen valmiuksien näkökulmasta. Alakoulussa luokanopettaja vastaa usean eri oppiaineen opettamisesta samalle oppilasryhmälle. Liikunta oppiaineena sijoittuu taito- ja taideaineiden joukkoon, joten koetut valmiudet voisivat olla erilaisia tutkittaessa esimerkiksi luonnontieteiden tai kielten opettamisen valmiuksia MAP-mallin osaamisalueita soveltamalla.

Liikunnan opettajuuden kehittymistä olisi myös mahdollista tarkastella pitkittäistutkimuksen avulla, joka tarkastelisi samoja tutkittavia luokanopettajaopinnoista pitkälle työelämään asti. Tällä tavalla pystyttäisiin vielä monipuolisemmin tarkastelemaan sitä, mistä valmiuksia liikunnan opettamiseen kulloinkin saadaan opettajuuden kehittyessä työelämän ja opettajankoulutuksen osalta. Toki myös tarkempi keskittyminen liikunnan sivuaineopiskelijoihin olisi mielenkiintoista, sillä isomman otoskoon avulla olisi mahdollista tarkastella myös liikunnan perusopinnot suorittaneiden ja liikunnan perus- ja aineopinnot suorittaneiden välisiä eroja koetuissa liikunnan opettamisen valmiuksissa.

Lähteet

- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that can explain professional well-being. *International Journal of Education Research and Innovation*, 15(15), 203–217.
- Asetus liikuntatieteellisistä tutkinnoista, 327/1994. (1994). Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1994/19940327>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998. (1998). Finlex.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>
- Baek, S., & Dyson, B. (2024). 'I'm more than a PE-teacher': teachers' perspectives of social and emotional learning in PE and classroom at a rural elementary school. *Curriculum studies in health and physical education*. New York: Routledge.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bekiari, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Associations of students' self-reports of their teachers' verbal aggression, intrinsic motivation, and perceptions of reasons for discipline in Greek physical education classes. *Psychological Reports*, 98(2), 234–250.

- Beni, S., Fletcher, T., & Choirin, N. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: a review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bijender, C., Kuldeep, N., & Parveen, K. (2023). Aging, personality, and teaching aptitude in school grade physical education teachers. *Pedagogy of physical culture and sports*, 27(4), 297-304.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, & E. Care. *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, Dordrecht, 17–66.
- Blomberg, S. (2010). Tunnetaitoinen opettaja – hyvinvoiva oppilas. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure, & A. Lindh (toim.). *Koulun kehittämisen haaste - näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopiston kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 13(1), 39–53
- Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P., & Kokko, S. (2023). Urheilu, ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1. Valtionneuvosto, 83-93.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Bolivar, A., & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339–355.
- Both, J., Ferretti, A., Lemos, C., Ciampolini, V., & Nascimento, J. (2017). Physical education teachers' wellbeing and its relation with gender. *Motricidade*, 13(4), 23–32.
- Brouskeri, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43–60.

- Butler, R. (2017). Why Choose Teaching, and Does It Matter? Teoksessa H. Watt, P. Richardson, & K. Smith (toim.). *Global Perspectives on Teacher Motivation*. Cambridge University Press, 377-389.
- Chan, W. S., Pöysä, S., Lerkkanen, M., & Pakarinen, E. (2023). Teacher's occupational well-being in relation to teacher-student interactions at the lower secondary school level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 1-18.
- Chiu, M., & Klassen, R. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Genders, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Choi, W., & Chepyator-Thompson, R. (2011). Multiculturalism in Teaching Physical Education: A Review of U.S. Based Literature. *Journal of Research*, 6(2), 14–20.
- Clarke, J. (2021). Uusliberalismin jälkeen? Markkinat, valtiot ja julkisen hyvinvoinnin keksiminen uudelleen. Teoksessa M. Lehtonen (toim.). *Kulttuuri ja yhteiskunta*. Vastapaino, 293–315.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Lontoo: Routledge.
- Curtner-Smith, M. (2007). The impact of critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 35–56.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. (2. painos) Assosiation for Supervision and Curriculum Development.

- Deng, Q., Zheng, B., & Cheng, J. (2020). The relationship between personality traits, resilience, school support and creative teaching in higher school physical education teachers. *Frontiers in Psychology*, 11(2), 1-11.
- Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system: A case study of the perceptions of primary teachers. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(2), 95–104.
- Donnelly, F., Mueller, S., & Gallahue, D. (2017). *Developmental physical education for all children: Theory into practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Duffy, G., Miller, S., Parsons, S., & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. Teoksessa D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (toim.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Taylor & Francis, 240-256.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dwyer, C., Hogan, M., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12(1), 43–52.
- Ekas, N., Braunkart-Riegel, J., & Messinger, D. (2018). The development of infant emotion regulation: time is of the essence. Teoksessa P. Cole & T. Hollenstein (toim.). *Emotion Regulation – A matter of time*. New York: Routledge, 31-51.
- Erss, M. (2015). The politics of teacher autonomy in Estonia, Germany and Finland. Teoksessa C. Leite, A. Mouraz, & P. Fernandes (toim.). *Curriculum Studies: policies, perspectives and practices*. ECCS 2015, 29–43.

- Euroopan komissio. (2022). Erityiseurobarometri 525 - Urheilu ja liikunta – Suomi. Publications Office of the European Union.
- Euroopan komissio. (2014). Ravinto ja liikunta -avaintekijät parempaan terveyteen – EU:n tuki terveellisemmän ravinnon ja liikunnan edistämiseksi. Publications Office of the European Union.
- Fox, K., Boucher, K., Faulkner, G. & Biddle, S. (2000). *Physical Activity and Psychological Well-being*. Lontoo & New York: Routledge.
- Freire, E., Marques, B., & Miranda, M. (2018). Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. *Sport, Education and Society*, 23(5), 449–461.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What’s worth fighting for in your school?: Working together for improvement*. Buckingham: Open UP.
- Gallahue, D., Ozmun, J., & Goodway, J. (2012). *Understanding motor development (7th ed.)*. McGraw-Hill.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J., & Rowe, A. (2010). *Emotional Intelligence for Managing Results in a Diverse World*. Hachette UK.
- Gess-Newsome, J. (1999). *Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation*. Teoksessa J. Gess-Newsome & N. Lederman (toim.). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. Kluwer, 3-17.
- Gil-Madrona, P., Samalot Riviera, A., & Kozub, F. (2016). Acquisition and transfer of values and social skills through a physical education program focused in the affective domain. *Motricidade*, 12(3), 32–38.
- Golnic, T., & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri. Opettajien ammattiliitto*. Verkkolähde: OAJ

- Grout, H., & Long, G. (2009). *Improving teaching and learning in physical education*. Open University Press.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guerriero, S., & Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. Teoksessa S. Guerriero (toim.). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing, 253–269.
- Göncz, L. 2017. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95.
- Haapasalo, L. (2004). Opettajankoulutuksen dilemma: Tekemällä oppimaan vaiko oppimalla tekemään? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.). *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto/Soveltavan kasvatustieteen laitos: Joensuun yliopistopaino, 171–189.
- Hakala, J. (1992). Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. *Acta Universitatis Ouluensis Series E*, 10. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). *Hyvä Koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos Helsinki.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2005). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2005). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä*. Porvoo: WSOY.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London & New York: Routledge.
- Heikinaro-Johansson, P., & Hirvensalo, M. (2007). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 94–114.
- Heikinaro-Johansson, P., & Lyyra, N. (2018). *Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi*. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, E. (2007). *Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien kokemusten valossa*. Acta Universitatis Ouluensis E, 96. Oulun yliopisto.
- Heikkinen, R.-L. (2013). Sosiaalinen toimintakyky ja sen arviointikeinot. *Gerontologia*, 27(4), 386–396.
- Heikkinen H.L.T., Tynjälä, P., & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.). *VERME*. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–60.
- Helsingin yliopisto. (2023). Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Haettu osoitteesta: <https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/hae-tutkintoa-taydentaviin-koulutukseen/hae-opettajan-ammattipatevyyksia-antaviin-opintoihin/monialaiset-opinnot> <viitattu 25.10.2023>.
- Hietanen, L., Sepp, A., Ojala, A., Tuisku, V., & Ruismäki, H. (2021). Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia pianonsoiton sulautuvista oppimisympäristöistä. *Musiikkikasvatus – The Finnish Journal of Music Education FJME*, 24(4), 29–42.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita* (14. painos). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi.

- Honkonen, R. (2002). Työssä oppimisen retoriikat. Teoksessa R. Honkonen (toim.). Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 35–53.
- Hornor, G. (2017). Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(3), 384–390.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huhtiniemi, M. (2017). Move! -pedagoginen työkalu toimintakyvyn edistämiseen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 367–387.
- Huisman, T., & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.). *Liiku ja opi – liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–47.
- Hunzicker, J. 2017. From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership* 8(2), 1-27.
- Husu, P., Jussila, A-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H., & Vasankari, T. (2017). Objektiivisesti mitattu paikallaanolo ja liikkuminen. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa - LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2017:1. Valtionneuvosto, 16–23.
- Husu, P., Jussila, A-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H., & Vasankari, T. (2019). Objektiivisesti mitatun paikallaanolon, liikkumisen ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Valtionneuvosto, 27–41.
- Husu, P., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H., & Vasankari, T. (2023). Liikemittarilla mitatun liikkumisen, paikallaanolon ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa - LIITU-tutkimuksen tuloksia 2023*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1. Valtionneuvosto, 31–48.

- Ingersoll, R. M. (2003). *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Harvard University Press.
- Itä-Suomen yliopisto. (2022). *Opinto-opas 2022–2023. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (luokanopettajakoulutus) 2022–2023*. Haettu osoitteesta: <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/106632?period=2022-2023> <viitattu 25.10.2023>
- Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2013). *Liikuntataitojen oppiminen*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 162–184.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (2017). *Johdatus liikuntapedagogiikkaan*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, J., & Iivonen, S. (2012). *Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jones, J., & Bouffard, S. (2012). *Social interaction in the classroom: An opportunity to support the development of self-regulated learning*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 651–670.
- Joutsenniemi, K., & Lipponen, K. (2015). *Resilienssi ja posttraumaattinen kasvu*. *Suomen Lääkärilehti*, 70(39), 2515–2519.
- Jylkkä, J. (2020). *Miten psykologia on mahdollista ja voiko tietoisuutta havaita?* *Tieteessä Tapahtuu*, 38(2), 14–20.
- Jyväskylän yliopisto. (2024). *Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma (3 v + 2 v) Syksy 2024*. Haettu osoitteesta: <https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/liikuntapedagogiikan-kandidaatti-ja-maisteriohjelma-liikuntatieteiden-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-1> <viitattu 18.3.2024>

- Jyväskylän yliopisto. (2023). Liikunnan sivuainekokonaisuuteen valittavien opiskelijoiden määrät ja valintaperusteet 2024. Haettu osoitteesta: <https://www.jyu.fi/sites/default/files/2023-11/Liikunnan%20sivuaineopintojen%20valintaperusteet%202024.pdf> <viitattu 23.3.2024>
- Jyväskylän yliopisto. (2020). Opinto-opas 2020–2024. Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Haettu osoitteesta: <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/tutkintoohjelma/luoka2020/> <viitattu 25.10.2023>
- Jyväskylän yliopisto. (2020). Opinto-opas 2020–2024. Liikunnan sivuainekokonaisuus (50–60 op). Haettu osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/moduuli/liisiv/> <viitattu 2.11.2023>
- Kagan, M. D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kalaja, S. (2017). Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.
- Kangasniemi, J., Hämäläinen, K. & Kyrö, M. (2014). Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen, asiantuntijavaihtoon sekä työelämäjaksoille. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.). *Opettajat Suomessa 2013: Lärarna i Finland 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8*. Opetushallitus, Tampere: Suomen yliopistopaino, 39–155.
- Kari, J. (2016). Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: *Studies in sport, physical education and health* 233.
- Kesler, M., & Kärmä, P. (2021). Oppilaskeskeisyys luonnontieteiden tutkivan oppimisen opetustuokioissa opettajien kertomana. Teoksessa R. Hilden, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää (toim.). *Aineenopetus ja aiheenopetus. Ainedidaktisia tutkimuksia 20*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 200–216.
- Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9(3), 199–221.

- Kokko, S., Martin, L., Hämylä, R., Ng, K., Villberg, J., & Suomi, K. (2021). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, liikuntamuodot, -tilaisuudet ja -paikat, sekä liikkumisen seurantalaitteet ja sovellukset. Teoksessa S. Kokko, R. Hämylä & L. Martin (toim.). Nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2020. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2021:1. Valtionneuvosto, 16–23.
- Kortelainen, T., Suominen, V., & Tuomi, P. (2005). Tutkintorakenteen uudistus muuttaa opintoviikot opintopisteiksi. Oulun ammattikorkeakoulu & Oulun yliopisto.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–113.
- Kuusela, S. (2013). *Esimiehen vuorovaikutustaidot*. Talentum Media.
- Kämppi, K., Asunta, P., & Tammelin, T. (2022). Finland's Report Card 2022 on Physical Activity for Children and Youth. *LIKES Research Reports on Physical Activity and Health*, 407. JAMK University of Applied Sciences.
- Kämppi, K., Inkinen, V., Aira, A., Hakonen, H., & Laine, K. (2018). Liikunnallisen toimintakulttuurin nykytila peruskouluissa koulujen itsearvioinnin näkökulmasta. *Liikunta ja tiede*, 55(6), 88–95.
- Laakso, L., Nupponen, H., & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 42–64.
- Lapinoja, K. P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti, Kokkolan yliopistokeskus. Väitöskirja.

- Lapin yliopisto. (2021). Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024. Haettu osoitteesta: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=4d865d69-43b4-44a3-a66d-b5ac3486d232> <viitattu 2.11.2023>
- Lehrer, P., & Woolfolk, R. (2021). Principles and Practice of Stress Management. New York: The Guildford Press.
- Limnell, J., Hiltunen, E., & Dufva, M. (2022). Suomen tulevaisuudet – suuret kysymykset ja vastaukset. Helsinki: WSOY.
- Linker, J., & Woods, A. (2018). “Like we don’t want to be PE teachers: preservice classroom teachers’ beliefs about physical education and willingness to incorporate physical activity. *The Physical Educator*, 75(1), 77–98.
- Lintu, N., Joensuu, L., Barker, A., Sansum, K., Lakka, T., Huotari, P., & Haapala, E. (2018). Lasten ja nuorten kestävyyskunto. *Liikunta ja tiede*, 55(4), 36–43.
- Lipponen, H., Hirvensalo, M., & Ilmanen, K. (2017). Arvostus, yhteisöllisyys ja oppilaiden tukeminen ammatissa pitkään työskennelleiden liikunnanopettajien kokeman työhyvinvoinnin ytimessä. *Liikunta ja Tiede*, 54(2), 99–105.
- Lipponen, H., Hirvensalo, M., Ilmanen, K., & Salin, K. (2020). Ikääntyvien liikunnanopettajien keinoja ylläpitää ammatillista osaamistaan ja työhyvinvointia. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 86–99.
- Lyyra, N. (2013). Koululiikunnan pedagogiset ulottuvuudet - mittarin validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelu konfirmatoristen faktorimallien avulla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 198.
- Lyyra, N., & Palomäki, S. (2023). Lasten ja nuorten käsityksiä koululiikunnasta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtioneuvoston julkaisuja, 2023:1. Valtioneuvosto, 69–72.

- Lyyra, N., Hämäläinen, P., Kyröläinen, H., & Ruohonen, S. (2018). Oppilaiden liikunnallisten taitojen kehittyminen liikunnanopetuksen myötä. *Liikunta ja tiede*, 55(2), 37–44.
- Lyyra, N., Palomäki, S., & Heikinaro-Johansson, P. (2016). Liikunnanopettajaopiskelijoiden valmiudet koulun liikunnallistamisessa. *Liikunta & Tiede*, 53(1), 47–53.
- Marzano, R. (2011). *The Marzano teacher evaluation model*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory.
- Meng, L., & Jia, Y. (2021). Workload and burnout among primary and secondary school teachers: A multiple-mediation model. *Educational Psychology*, 41(4), 466–485.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa : näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164-179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437> <viitattu 25.4.2024>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkela, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143-172.
- Meyer, B. B. (2004). Characteristics of quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 17–21.
- Morgan, W. (1997). *Physical activity and mental health*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Mouhu, H. (2021). Harjoittelukoulussa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ammatillisen identiteetin neuvottelu. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A., & Coggerino, G. (2007). Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Science*, 25(8), 915–926.

- Niemi, J., Ojajärvi, S., Lukkarinen, S., Suomela, H., & Vehviläinen, H. (2021). Aktiivisten ja kestävien koulumatkojen edistäminen - Fiksusti kouluun –ohjelman toteutus vuosina 2020–2021. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja, 404. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö Likes.
- Niikko, A. (1998). Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 71.
- Norrena, J. (2021). Opettajan vaikeat kysymykset – arvot, rajat ja työn merkityksellisyys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, L. (2021). Tilastotieteen käsikirja. Helsinki: Tammi.
- O'Donnel, C., Sandford, R. & Parker, A. (2020). Physical education, school sport and looked-after-children: health, well-being and educational engagement. *Sport Education and Society*, 25(6), 605–617.
- Ojanen, M., & Liukkonen, J. (2017). Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–233.
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2023). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Haettu osoitteesta: <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-oppija> <viitattu 17.10.2023>
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus, Valtion liikuntaneuvosto, Jyväskylän yliopisto, Sosiaali- ja terveysministeriö, & Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2022). Move! Fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä - tulokset syksy 2022, koko maa. Saatavilla:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kokomaa_helalandet_move2022_0.pdf

<viitattu 10.10.2023>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Liikkumissuositus 7–17-vuotialle lapsille ja nuorille 2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja, 2021(19).

Oulun yliopisto. (2023). Opinto-opas 2023–2024. Luokanopettaja (KK) 2023–2024. Haettu

osoitteesta: <https://opas.peppi oulu.fi/ohjelma/34970> <viitattu 25.10.2023>

Paaso, A. (2022). Osaava ammatillinen opettaja 2020. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 14(3),

46–56

Perry, L., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills. *Intercultural*

Education, 22(6), 453–466.

Perusopetuslaki (1998/628). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pesonen, J. (2011). Opettajat oppijoina – toimintatutkimus liikunnanopettajien

pätevöittämiskoulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in sport, physical education and health*, 165.

Pickard, A., & Maude, P. (2014). *Teaching Physical Education Creatively* (2. painos). Oxford:

Routledge.

Pönkkö, A., & Sääkslahti, A. (2017). Liikuntapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T.

Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 486–504.

Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Nikkola, T., Rautiainen, M., Virta, A., & Kempainen, L. (2013).

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen tulevaisuuden lähtökohdat. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.). *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjauskoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 189–199.

- Rasku, S. (2015). Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutosten edessä. Ammattikasvatuksen aikakauskirjan erikoisnumero. OKKA-säätiö.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa, & H. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–126.
- Richardson, P., & Watt, H. (2014). Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. Teoksessa P. Richardson, S. Karabenick, & H. Watt (toim.). Teacher Motivation – theory and practise. New York: Routledge, 4–19.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42(1), 95–103.
- Salonen, R., & Hannula, M. (2022). Matematiikan osaamistaso ja matemaattisen minäkäsityksen kehitys alakoulusta toiselle asteelle. *LUMAT General Issue*, 10(1), 267–293.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Simonton, K., Garn, A., & Washburn, N. (2022). Caring Climate, Emotions, and Engagement in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 401–410.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisöopetuksen edellytykset. *Kasvatus ja Aika*, 14(1), 26–43.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2023). Työhyvinvointi. Haettu osoitteesta; <https://stm.fi/tyohyvinvointi> <viitattu 9.10.2023>

- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. *Teaching and Teacher Education*, 49(1), 89-96.
- Sternberg, R., & Horvath, J. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Suomen YK-liitto. (2016). Kestävän kehityksen tavoitteet. Haettu osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys> <viitattu 6.9.2023>
- Syrjälä, L. (1998). Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.). *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 25-38.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhäلتö, K., & Tammelin, T. (2012). Liikunta ja oppiminen – Tilannekatsaus – Lokakuu 2012. Opetushallitus, muistiot 2012:5.
- Sääkslahti, A. (2013). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 288-298.
- Tahvanainen, I. (2001). Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittymien ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Tampereen yliopisto. (2023). Tutkinto-ohjelma, lukuvuosi 2023-2024. Kasvatustieteen kandidaattiohjelma, 180 op. Haettu osoitteesta: <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2023&activeTab=1> <viitattu 25.10.2023>
- Tapaninen, R. (2006). Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.). *Hyvä Koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29-42.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2023). Mitä toimintakyky on? Haettu osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on#Toimintakyvyn%20ulottuvuudet> <viitattu 6.11.2023>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2022). Hyvinvointi. Haettu osoitteesta

<https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi> <viitattu 10.10.2023>.

Terveydenhuoltolaki 1326/2010. Finlex. Saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=terveydenhuoltolaki#L2P16>

Titsworth, S., Mazer, J., Goodboy, A., Bolkan, S., & Myers, S. (2015). Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64(4), 385–418.

Toom, A., & Husu, J. (2012). Finnish Teachers as Makers of Many – Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. Teoksessa H. Niemi & A. Kallioniemi (toim.). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 41-55.

Tuckman, B., & Harper, B. (2012). *Conducting educational research*. (6th ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Tuominen, S., & Hellström, M. (2017). *Koulukirja – Miksi koulun muuttaminen on maailman tärkein ja vaikein tehtävä?* Helsinki: Otava.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019* (3).

Turun yliopisto. (2022-2024). *Liikunnan perusopinnot*. Opinto-opas. Haettu osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintokokonaisuus/LUOT3135-1002/87276?period=2022-2024> <viitattu 6.9.2023>

Turun yliopisto. (2022a). *Opinto-opas 2022-2024*. Liikunta. Haettu osoitteesta:

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87274?period=2022-2024> <viitattu 2.11.2023>

- Turun yliopisto. (2022b). Opinto-opas 2022-2024. Luokanopettajan tutkinto-ohjelma. Haettu osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/LUOT0004/18250?period=2022-2024> <viitattu 6.9.2023>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, 22. Turun yliopisto.
- Utami, P., Widiatna, A., Ayuningrum, S., Putri, A., Herlyna, Adisel, Negara, K., Yuwana, W., Pertiwi, & Bengulu. (2021). Personality: How does it impact teachers' organisational commitment? *Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 120-132.
- Valtioneuvosto 2011. Valtioneuvoston asetus neuvolatoiminnasta, koulu- ja opiskeluterveydenhuollosta sekä lasten ja nuorten ehkäisevästä suun terveydenhuollosta 338/2011. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20110338>
- Valtioneuvosto 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Van Driel, J., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137–158.
- Van Driel, J., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.
- Vickers, J. (2007). Perception, cognition and decision training – the quiet eye in action. *Human Kinetics*.
- Vilka, H. (2007). Tutki ja mittaa - Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969.
- Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.). *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 31-46.
- Väisänen, P. (2005). Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.). *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 155-179.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29–69.
- Wilson, N. & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning* 5(3), 269-288.
- Wright, P., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 241–251.
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Åbo Akademi. (2022). Studiehandbook 2022-2024. Utbildningsprogrammet för klasslärare, antagna 2022 eller 2023. Haettu osoitteesta:
<https://studiehandboken.abo.fi/sv/program/24461?period=2022-2024> <viitattu 17.10.2023>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus


EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikkelit 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Valmiudet liikunnan opettamiseen
2. Rekisterinpitäjät	Riku Poikolainen ripoik@utu.fi +358 44 080 5998 Minna-Maria Karonen mmkaro@utu.fi +358 40 844 1075
3. Vastuuhenkilöiden yhteystiedot	Riku Poikolainen ripoik@utu.fi +358 44 080 5998 Minna-Maria Karonen mmkaro@utu.fi +358 40 844 1075
4. Tietosuojavastaavien yhteystiedot	Riku Poikolainen ripoik@utu.fi +358 44 080 5998 Minna-Maria Karonen mmkaro@utu.fi +358 40 844 1075
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden sekä jo valmistuneiden luokanopettajien kokemia valmiuksia opettaa liikunnan oppiainetta. Tutkittavat opiskelijat tavoitetaan tiedekunnan sähköpostilistojen avulla. Jo valmistuneita lähestymme koulu- ja henkilökohtaisesti tutkimuslupien avulla. Kyselylomakkeessa kerätään tietoa vastaajien opintojen tilasta, työkokemuksesta sekä koetuista liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksista. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Suoritettujen liikunnan opintojen määrä, työkokemus vuosina, näkemykset oppiaineen opettamisen valmiuksista
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimuksen vastuuhenkilöiden ja opinnäytetyön ohjaajan ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Tutkimukseen osallistuja hyväksyy, että hänen vastauksiaan hyödynnetään pro gradu -tutkielmassa. Kyselylomakkeella kerättyä aineistoa säilytetään enintään 01.06.2028 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti. Vastauksia säilytetään yliopiston tietojärjestelmissä tietoturvallisesti käyttäjätunnuksen sekä kahden salasanan takana.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Kysely välitetään tiedekunnan opiskelijasähköpostilistojen sekä tutkittavien koulujen henkilökuntalistojen kautta. Opiskelijoiden sähköpostiosoitteet on saatu tutkittavien tiedekuntien vuosikursittaisista sähköpostilistoista.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Sähköinen kyselylomake

Valmiudet liikunnan opettamiseen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei! Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmamme liikunnan oppiaineen opettamisen valmiuksiin liittyen.

Kyselyyn voit vastata, jos olet luokanopettajaopiskelija tai valmistunut luokanopettaja. Kyselylomake jakautuu viiteen osioon. Kyselyssä ei ole avoimia kysymyksiä. Vastaaminen vie arviolta 10-15 minuuttia.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Vastaukset annetaan anonyymisti, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa kyselyn perusteella. Vastauksia käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti säädösten mukaan viiden vuoden ajan. Tämä jälkeen vastaukset hävitetään asianmukaisesti. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt, että vastauksiasi käytetään pro gradu -tutkielman toteuttamisessa.

Tämä kysely toteutetaan tietosuojasäädöksiä kunnioittaen. Löydät tietosuojailmoituksen täältä:
<https://seafle.utu.fi/f/34c743c4c513445da96d/>

Kyselyyn voit vastata 31.12.2023 mennessä tämän lomakkeen kautta.

Kiitos jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla! Vastaamme mielellämme mahdollisiin lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,
Minna-Maria Karonen & Riku Poikolainen
mmkaro@utu.fi ripoik@utu.fi


Opettajankoulutuslaitos, Turun Yliopisto

Seuraava

14% Valmis



Valmiudet liikunnan opettamiseen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Olen lukenut tietosuojailmoituksen *

Kyllä

2. Olen *

Luokanopettajaopiskelija

Valmistunut luokanopettaja

3. Työkokemukseni liikunnan oppiainetta opettavana opettajana (vuosina) *



4. Laajin liikunnan opintokokonaisuus, jonka olen suorittanut *

Pakollinen liikunnan opintojakso (5-6 op.), aiemmin 2-3 opintoviikkoa

Liikunnan perusopinnot (25 op.), aiemmin approbatur (15 opintoviikkoa)

Liikunnan aineopinnot (35 op.), aiemmin cum laude (25 opintoviikkoa)

Edellinen

Seuraava

29% Valmis



Valmiudet liikunnan opettamiseen

i Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Seuraavissa kysymyksissä käsitellään osaamisen ja oppimisen tietoperustaa liikunnan opetuksen saralla.

Osaamisen ja oppimisen tietoperusta koostuu oppiaineen sisältöjen hallinnasta, pedagogisesta tiedosta, pedagogisesta sisältötiedosta, käytännöllisestä tiedosta & kontekstuaalisesta tiedosta.

5. Hallitsen liikunnan oppiaineen opettamisen keskeiset sisällöt. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

6. Olen perehtynyt valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin liikunnan oppiaineen osalta. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

7. Pystyn hallitsemaan oppilasryhmää liikuntatunnilla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

8. Osaan asettaa liikunnan oppiaineen opetukselleni tavoitteita. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

9. Tunnen liikunnan oppiaineen arviointikriteerit. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

10. Osaan käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä liikunnan oppiaineen opetuksessani. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

11. Osaan soveltaa liikunnan oppiaineen opettamista oppilaiden taitotasojen mukaan. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

12. Osaan ottaa huomioon käytännön asettamat rajoitukset (esimerkiksi tilan- ja ajankäytön sekä välineiden saatavuuden huomiointi) liikunnan opetuksessani. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

13. Ymmärrän, miten erilaiset kulttuuriset tekijät voivat vaikuttaa liikunnan oppiaineen opetukseen. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

14. Ymmärrän, miten erilaiset sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät voivat vaikuttaa liikunnan oppiaineen opetukseen. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä


Edellinen

Seuraava

43% Valmis



Valmiudet liikunnan opettamiseen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Seuraavissa kysymyksissä käsitellään kognitiivisia taitoja liikunnan opetuksen saralla.

Kognitiiviset taidot koostuvat tiedonkäsittelystä, kriittisestä ajattelusta ja ongelmanratkaisusta, luovuudesta, metakognitiosta & kommunikaatiosta, argumentoinnista sekä päättelystä.

15. Käytän itselleni toimiviksi havaitsemiani menetelmiä liikunnan oppitunneilla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

16. Pystyn arvioimaan meneillään olevaa opetustani ja muokkaamaan sitä tarpeiden mukaan. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

17. Osaan kehittää luovia ratkaisuja liikunnan oppiaineen opetuksessani. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

18. Pystyn ratkomaan liikuntatunnilla eteen tulevia ongelmatilanteita. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

19. Pystyn tekemään päätöksiä liikuntatunnilla nopeasti muuttuvissa tilanteissa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

20. Kokeilen uusia toimintatapoja liikunnan oppiaineen parissa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

21. Osallistan oppilaita liikunnan opetuksen suunnitteluun. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

22. Seuraan aktiivisesti oppilaiden toimintaa liikuntatunneilla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

23. Osaan kehittää omaa liikunnanopetustani liikunnan oppiaineen parissa oppilailta saadun palautteen pohjalta. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

24. Annan selkeitä ohjeita liikuntaa opettaessani. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

25. Annan selkeää palautetta oppilaiden toiminnasta liikuntatunneilla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

26. Osaan perustella omia argumenttejani liikunnan opetuksen tavoitteista, menetelmistä ja arvioinnista. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

Edellinen

Seuraava

Valmiudet liikunnan opettamiseen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Seuraavissa kysymyksissä käsitellään sosiaalisia taitoja liikunnan opetuksen saralla.

Sosiaaliset taidot muodostuvat vuorovaikutustaidoista, tunnetaidoista, moninaisuutta koskevasta osaamisesta & kulttuurienvälisestä osaamisesta.

27. Havaitsen oppilaiden tunnetiloja liikuntatunnin aikana. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

28. Pystyn rakentamaan ja vahvistamaan liikuntatunnilla esiintyviä positiivisia vuorovaikutustilanteita. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

29. Tunnistan liikuntaryhmässä vallitsevan ryhmädynamiikan. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

30. Tunnistan ja säätelen omia tunteitani liikunnan oppiaineen opettajan roolissa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

31. Minulla on työkaluja oppilaiden tunteiden säätelyn tueksi. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

32. Kiinnitän huomiota liikuntatunnilla vallitsevaan tunneilmapiiriin. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

33. Tunnistan liikuntaryhmässä vallitsevia asenteita ja ennakkoluuloja. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

34. Muokkaan tarvittaessa opetustani niin, että kaikki oppilaat pääsevät osallistumaan liikunnan oppitunnin toimintaan tasapuolisesti. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

35. Kohtaan liikunnan oppiaineen opetuksessa oppilaat yksilöinä ja otan mahdolliset oppilaskohtaiset rajoitteet huomioon. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

36. Ohjaan oppilaita toisia kunnioittavaan vuorovaikutukseen oman esimerkin avulla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä


Edellinen

Seuraava

71% Valmis



Valmiudet liikunnan opettamiseen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Seuraavissa kysymyksissä käsitellään persoonallisia orientaatioita liikunnan opetuksen saralla.

Persoonalliset orientaatiot muodostuvat henkilökohtaisista ominaisuuksista, minäkäsityksistä, ammatillisista uskomuksista, arvoista ja etiikasta, motivaationaalisista orientaatioista & ammatillisesta identiteetistä.

37. Koen liikunnan oppiaineen opettamisen merkitykselliseksi. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

38. Toimin johdonmukaisesti liikuntaa opettavan opettajan roolissa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

39. Tunnistan omat vahvuuteni ja kehityskohteeni liikunnanopettajana. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

40. Kykenen reflektimaan omaa toimintaani liikunnan opetuksen parissa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

41. Toteutan omia ideoitani liikunnanopetuksessa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

42. Pystyn suoriutumaan hyvin liikunnan opettamiseen liittyvistä työtehtävistäni. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

43. Pystyn kehittämään oppilaiden taitoja liikunnan oppiaineen parissa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

44. Ymmärrän toimivani kasvattajana myös liikuntatunneilla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

45. Toimin turvallisena aikuisena liikuntatunneilla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

46. Suunnittelen liikunnan opetukselleni selkeät tavoitteet. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

47. Ymmärrän olevani vastuussa oppilaiden toiminnasta liikuntatunneilla. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

48. Osaan ottaa huomioon liikuntaympäristöjen turvallisuuden tunteja suunnitellessani ja opetusta toteuttaessani. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

Edellinen

Seuraava

86% Valmis



Valmiudet liikunnan opettamiseen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Seuraavissa kysymyksissä käsitellään ammatillista hyvinvointia liikunnan opetuksen saralla.

Ammatillisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan työhyvinvointia, stressinhallintaa, kykyä selvittää työhön liittyvistä vaatimuksista ja sopeutua muutoksiin.

49. Koen uppoutuvani liikunnan oppiaineen opetustilanteisiin. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

50. Liikunnan oppiaineen opettaminen herättää itsessäni tyytyväisyyttä. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

51. Ajatus liikunnan oppiaineen opettamisesta aiheuttaa minulle stressiä. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

52. Pystyn palautumaan liikunnan oppiaineen aiheuttamasta kuormituksesta. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

53. Minulle on muotoutunut toimivia stressinhallintakeinoja. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

54. Uskallan pyytää apua tarvittaessa liikunnan oppiaineen opetukseen. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

55. Selviän liikunnan opetuksen parissa esiin nousevista haasteista. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

56. Osaan ottaa huomioon oppilaissa esiintyviä stressireaktioita ja ottaa nämä huomioon opetuksessa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

57. Tiedostan omat voimavarani ja pidän niistä kiinni myös liikunnan oppiaineen parissa. *

	1	2	3	4	5	6	7	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

Edellinen

Lähetä

100% Valmis

