

NOLAUSKOKEMUKSIA JA TÄHTIHETKIÄ
Lukiolaisten koululiikuntakokemuksia.

Anu Kulmala

Päivi Valkeapää

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Liikuntakasvatuksen laitos
Syksy 2002
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Anu Kulmala ja Päivi Valkeapää. Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä. Lukiolaisten koululiikuntakokemuksia. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 2002. 80 s.

Tulevina liikunnanopettajina meitä kiinnostaa, mitä mieltä tämän päivän oppilaat ovat liikunnasta koulussa. Siksi tutkimuksemme aiheena ovat koululiikuntakokemukset. Valitsimme kohderyhmäksemme lukiolaiset, sillä heillä on takanaan monen vuoden koululiikuntahistoria. Tarkoituksenamme oli tutkia, mitä asioita oppilaat pitävät tärkeinä koululiikuntaan liittyen. Uskoimme aineistosta käyvän ilmi, mitkä oppilaiden mielestä ovat koululiikunnan suurimmat ansiot ja epäkohdat. Lisäksi halusimme tietää, poikkeavatko tyttöjen ja poikien kokemukset toisistaan sekä miten suuri merkitys opettajalla on koululiikuntakokemuksissa. Meitä myös kiinnosti, onko oppilaiden liikunnallisilla taidoilla yhteyttä koululiikunnan kokemiseen.

Tutkimme aihettamme ainekirjoituksilla, jonka otsikoksi annoimme ”Kokemuksiani koululiikunnasta – nolaustilanteita vai tähtihetkiä?”. Ainekirjoitukset (n=59, joista tyttöjä 40, poikia 19) keräsimme kolmesta lukiosta Keski-Suomesta. Haluammekin kiittää näitä kouluja avoimesta suhtautumisesta ja ystävällisestä yhteistyöstä. Aineiston analysoinnin suoritimme käyttämällä kvalitatiivista analyysimenetelmää, teemoittelua, jossa poimimme aineistosta eniten esiin nousseita asioita. Emme käsitelleet kaikkia kirjoituksissa esille tulevia teemoja, vaan poimimme ne, joita oppilaat ja me itse pidimme tärkeimpinä. Olemme käyttäneet tekstissä lainauksia oppilaiden aineista sekä myös kirjoittaneet omia, henkilökohtaisia kokemuksiamme.

Negatiivisia kokemuksia oli huomattavasti enemmän kuin positiivisia. Opettajasta kirjoittaessaan oppilaat korostivat opettajan tärkeimpinä piirteinä kannustavuutta ja oikeudenmukaisuutta. Suurimpina epäkohtina oppilaat nostivat esille epäoikeudenmukaisen arvostelun ja oppilaiden kohtelun, koululiikunnan yksipuolisuuden sekä opettajan yksinvallan tuntien suunnittelussa. Sukupuolten väliset erot tulivat esille siinä, että vain tytöt kokivat ruumiillisuuden ahdistavana ja olivat kirjoittaneet myös huutojaoista nöyryyttävänä kokemuksena. Tytöille siis esilläoleminen tuntui olevan vaikeampaa. Itse kirjoitustavoissa ei sukupuolten välillä ollut juurikaan eroja; tosin pojat käyttivät tyttöjä enemmän huumoria ja sarkasmia. Yleisesti huomasimme, että oppilaiden omat taidot vaikuttavat koululiikunnan kokemiseen: liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat nauttivat niin koulu- kuin vapaa-ajan liikunnastakin, kun taas taitamattomimmat korostavat vapaa-ajalla tapahtuvan, omaehtoisen liikunnan mielekkyyttä.

Avainsanat: koululiikuntakokemukset, ruumiillisuus, esillä oleminen, oikeudenmukaisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT	7
2.1 AINEISTOON TUTUSTUMINEN	8
2.2 AINEISTON RAKENNE	10
3 LAADULLISEN TUTKIMUKSEN LUONTEESTA	13
3.1 OMAT KOULULIIKUNTAKOKEMUKSET TULKINTOJEN RINNALLA.....	13
3.2 METODIN TULKINTA JA YMMÄRTÄMINEN	15
4 AINEISTON TULKINTA	18
4.1 KOULUN JA OPETUKSEN TAVOITTEISTA.....	18
4.2 KOULUN SOSIAALISTAVA MERKITYS	20
4.3 KATSEIDEN KOHTEENA PUKUHUONEESSA	22
4.4 OPETTAJAN VALTA-ASEMA ON MUUTTUNUT	25
4.4.1 Hyvän opettajan ominaisuuksia.....	28
4.4.2 Opettajan suosikit ja silmätikut	29
4.4.3 ”Se saa kenet vaan liikkumaan...”	34
4.4.4 Alistamista vai keskustelua?	36
4.5 LIIKUNTASALISSA EI VOI PIILOUTUA	40
4.5.1 Sitä tekee mielellään, missä on hyvä.....	44
4.5.2 ”Aina tätä samaa”	45
4.5.3 Arviointi latistaa liikunnan ilon.....	50
4.5.4 Huutojaot jättävät traumoja	52

4.6 ONKO SUIHKUUN PAKKO MENNÄ?.....	57
4.6.1 Alaston ja vieraassa ruumiissa?.....	58
4.6.2 Poikien ihannevirtalo saavutettavissa, tyttöjen ei?	60
5 JÄLKI-ISTUNTO	64

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Kun arkijutustelussa tulee puhe koululiikunnasta, lähdetään muistoista useimmiten kaivamaan negatiivisia kokemuksia. Toisille ne ovat muistoja pakollisista hiihtokilpailuista, joissa aina jäi viimeiseksi, toisille pakottamista telinevoimistelussa. Joku muistaa myös jääneensä aina huutojaoissa viimeisenä valituksi. Tällainen mielikuva meillä on useimpien ihmisten käsityksistä koskien koululiikuntaa; ainetta, jonka opettajiksi me olemme valmistumassa.

Jos nyt keski-ikäiset ihmiset kokemuksemme mukaan usein muistelevat koululiikuntaansa kielteisessä valossa, mitä ajattelevat tämän päivän oppilaat? Tulevina liikunnanopettajina me halusimme tutkia, mitä meiltä vaaditaan tällaisten negatiivisten kokemusten välttämiseksi ja millaista ylipäättään on tuleva opetusaineksemme. Halusimme tutkimuksellamme päästä lähemmäksi oppilaiden kokemusmaailmaa; mitä ja miten he kirjoittavat kokemuksistaan koskien koululiikuntaa. Halusimme kuulla aiheesta oppilailta itseltään, sillä vastaavia tutkimuksia emme aiheesta löytäneet. Ulla Kosonen (1998) on väitöskirjassaan kylläkin tutkinut koulumuistoja, mutta hänen kohderyhmään olivat vanhempien sukupolvien edustajat.

Valitsimme kohderyhmäksemme kolme keskisuomalaista lukion II-luokkaa. Päädyimme ainekirjoituksiin tutkimusmenetelmänä. Annoimme otsikoksi ”Kokemuksiani koululiikunnasta –nolaustilanteita vai tähtihetkiä?”. Oppilaat saivat kirjoittaa aiheesta vapaasti tunnin ajan. Aineet keräsimme nimettöminä, mutta pyysimme oppilaita merkitsemään kirjoituksiin sukupuolensa. Analyysimenetelmäksemme valitsimme teemoittelun (ks. mm. Eskola 1999, 175-176), jonka avulla hahmotimme asioita, joita oppilaat pitivät merkittävänä. Koska kohderyhmämme on pieni (n=59), emme voi yleistää saamiamme tuloksia, vaan ne ovat tutkimiemme kolmen koulun oppilaiden kokemuksia.

Vaikka meillä ei ollutkaan koululiikuntailmiöstä etukäteen varsinaisia esioletuksia, oli mielessämme hienoinen ennakkokäsitys negatiivisten kokemusten hallitsevuudesta positiivisiin nähden. Saatuamme aineiston luettavaksemme tutkimustehtäviksemme muotoutuivat teemoittelun kautta seuraavanlaiset aiheet: Mistä asioista oppilaat kirjoittavat

negatiivisessa sävyssä, mistä taas positiivisesti? Nousevatko kirjoituksista jotkin asiat muita selkeämmin esille? Jos nousevat, mitkä asiat voivat olla kyseisen ilmiön takana? Miten kirjoittajan sukupuoli tai liikunnallinen elämäntapa ja -lahjakkuus näkyy kirjoituksissa? Nouseeko opettajan rooli kirjoituksissa esille?

Olemme kirjoittaneet tutkimuksemme alkuun aineiston hankinnasta, analysointimenetelmistä sekä laadullisen tutkimuksen teoriasta (Luvut 2-3). Aloitamme luvun 4 koululaitosta koskevalla teorialla ja tämän jälkeen siirrymme aineiston käsittelyyn vertauskuvallisesti valmistautumalla tuntiin pukuhuoneessa. Mietimme opettajan roolia ja persoonallisuutta, liikuntatuntiin liittyviä asioita sekä esillä olemisen vaikeutta oppilaan näkökulmasta niin tunnilla kuin suihkussakin.

Oppilaiden kokemusten tulkintojen lomaan olemme sijoittaneet omia koululiikuntakokemuksiamme, sillä omat taustamme ovat vaikuttaneet lukukokemuksiimme. Työmme lukijan on myös helpompaa ymmärtää tulkintaamme tietäessään omista lähtökohdistamme. Näin ollen se lisää myös analyysimme luotettavuutta antamalla lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojemme paikkansapitävyyttä.

2 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten nykyiset lukion oppilaat kokevat koululiikunnan ja mitkä asiat heidän mielestään synnyttävät positiivisia ja negatiivisia tunteita koululiikuntaa kohtaan. Tähän pyrimme saamaan vastauksia keräämällä tutkimusaineistomme ainekirjoituksina kolmesta eri lukiosta Jyväskylän seudulta. Meillä ei tutkimusta aloittaessamme ollut tiettyjä kouluja, jotka olisimme halunneet tutkimukseen mukaan. Aloitimme koulujen valinnan ottamalla esiin Jyväskylän kaupunkinfon 2001, josta näimme Jyväskylän alueen lukiot. Koska tiesimme etukäteen keskustan lukioiden olevan melko kuormitettuja erilaisilla tutkimuksilla, päätimme suuntautua aluksi keskustan ulkopuolelle. Hankittuamme kaksi tutkimuskoulua kaupungin ulkopuolelta, kokeilimme onneamme myös yhteen keskustassa sijaitsevaan lukioon. Lukuisista projekteistaan huolimatta he olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimuksemme. Suojataksemme tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyden, emme kerro tutkimuskoulujemme nimiä.

Soitimme ensimmäiseksi erään Jyväskylän naapurikunnan rehtorille, jolta saimme luvan ainekirjoitusten keräämiseen heidän koulultaan. Tämän jälkeen otimme yhteyttä äidinkielen opettajaan, sillä tutkimusaineisto oli tarkoitus kerätä äidinkielen tunnilla käytännönjärjestelyjen helpottamiseksi. Varmistimme hänen suostumuksensa jälkeen vielä koulun liikunnanopettajilta, ettei heilläkään ollut mitään tutkimustamme vastaan. Kaikki yhteydenotot suoritimme puhelimitse. Koska tämä järjestely toimi hyvin, menettelimme samoin kahden muunkin lukion kohdalla.

Koska halusimme saada tutkimuksellamme tietoa oppilaiden koululiikuntakokemuksista - suoraan oppilailta itseltään - valitsimme tutkimusmenetelmäksemme ainekirjoitukset. Ajattelimme, että oppilaiden on helpompi anonyymisti kirjoittaa kokemuksistaan - etenkin negatiivisista - kuin vaikkapa puhua haastattelutilanteessa. Aineen otsikoksi annoimme ”Kokemuksiani koululiikunnasta - nolaustilanteita vai tähtihetkiä?”.

Teimme kyseisellä aineotsikolla pilottitutkimuksen, joka suoritettiin eräässä Kaakkois-Suomen maalaiskunnan lukiossa, jossa toinen meistä oli liikunnanopettajan sijaisena.

Tämän pilottilukion II-luokkalaisten kirjoittamien aineiden pohjalta tarkensimme hiukan ainetta koskevaa ohjeistusta, sillä huomasimme 60 minuutin olevan riittävä aika kirjoittamiseen olettamamme 90 minuutin sijaan.

Menimme sovittuina aikoina kouluille, joissa oppilaita oli alustavasti informoitu tulostamme. Samalla keräsimme tutkimukseen liittyviltä opettajilta vielä kirjallisen suostumuksen tutkimuksen suorittamiseen (Liite 1). Tunnin alussa esittelimme molemmat itsemme ja kerroimme pro gradu-työstämme ja sen tarkoituksesta. Painotimme ainekirjoituksen ohjeistuksessa (Liite 2) niin kirjallisesti kuin suullisestikin, että oppilaat voivat avoimesti kirjoittaa mistä tahansa koululiikuntaan liittyvistä kokemuksistaan. Aineet tulisimme käsittelemään luottamuksellisesti, eikä niitä meidän lisäksi lukisi kukaan muu. Annoimme oppilaille mahdollisuuden laittaa aineen loppuun nimensä ja puhelinnumeron, jos myöhemmin haluaisimme haastattelulla tarkentaa esille nousseita asioita. Muuten pyysimme oppilaita vain merkitsemään paperin yläkulmaan sukupuolensa.

Valitsimme kohderyhmäksemme lukion II-luokkalaisten, sillä ajattelimme, että heillä olisi riittävästi kokemuksia kaikilta koulutasoilta: ala-asteelta, yläasteelta sekä lukiosta. Emme halunneet kuormittaa III-luokkalaisia ylioppilaskirjoitusten vuoksi. Yhteensä saimme aineita 59 kappaletta, joista tyttöjen aineita oli 40 ja poikien 19. Puhelinnumeron antoi viisi oppilasta, joista haastattelimme myöhemmin yhtä tyttöä. Haastattelu tehtiin Anun OKL:een tehtävää proseminaaritöitä varten, mutta olemme käyttäneet sitä myös tämän tutkimuksemme tukena. Haastattelun tavoitteena ei ollut saada syvällistä tietoa oppilaiden kokemuksista. Pikemminkin pyrkimyksenä oli selittää joitakin aineissa esiin tulleista asioista paremmin oppilaan näkökulmasta.

2.1 Aineistoon tutustuminen

Aloitimme aineiston käsittelyn lukemalla aineet kertaalleen läpi. Tämän jälkeen hahmottelimme aineista nousseita asioita paperille niin, että toinen meistä luki aineita ääneen ja toinen kirjasi mainintoja joko positiivisiksi tai negatiivisiksi kokemuksiksi. Seuraavaksi tarkastelimme muodostuneita asiakokonaisuuksia ja pyrimme löytämään niistä yhteisiä laajempia teemoja, joiden alle sijoitimme kirjoitettuja kokemuksia. Pyrimme

näin suuntautumaan kohti valitsemaamme laadullisen tutkimuksen analyysimetodia eli teemoittelua ja näin jäsentämään aineistoa jatkokäsittelyä varten.

Teemoittelussa ensimmäinen vaihe on järjestää aineisto teemoittain poimimalla jokaisesta aineesta teemaan liittyvät kohdat (Eskola 2001, 143). Tämä mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailun aineistoa tutkittaessa (Eskola 1999, 175-176). Teemat ovat aineistosta löytyviä tutkimusaiheen kannalta olennaisia asioita, yleiskäsitteitä, jotka toistuvat usein (Liite 3). Tätä Eskolan mainitsemaa ensimmäistä vaihetta meidän työssämme edelsi käsittekarttojen tekeminen, jonka avulla kokosimme alustavan teemaluettelon. Välttääksemme Eskolan mukaan usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa tapahtuvan, tematisoinniksi kutsutun, ”sitaattikokoelman” muodostumisen, pyrimme kirjoittamaan tutkimustekstiämme keskustellen teorian ja empirian kanssa. Tämä teorian ja empirian vuorovaikutus on edellytys teemoittelun onnistumiselle (Eskola 1999, 176).

Tässä työn vaiheessa teemoittelu oli vasta alustavaa hahmottelua, mutta kirjoitimme sen koneelle listaksi, jossa yleisimpien teemojen alle sijoitimme niihin liittyviä yksityiskohtia. Seuraavaksi kirjoitimme aineet puhtaiksi koneella ja koodasimme ne juoksevilla numeroilla 1-59 erotellen samalla sukupuolet kirjaimilla t tai p. Vaikkemme vielä tässä vaiheessa ajatelleet vertailla kouluja, halusimme kuitenkin pitää tämän mahdollisuuden, joten säilytimme koodauksessa koulukohtaisuuden merkitsemällä tietyn koulun tytöt ja pojat peräkkäin. Näin ollen tietäisimme, mistä koulusta mikäkin aine olisi, jos tätä tietoa myöhemmin tarvitsisimme.

Helpottaaksemme aineiden analyysia ja teemoittelua luimme seuraavaksi puhtaaksikirjoitetut aineet läpi ja alleviivasimme eri väreillä positiiviset ja negatiiviset kokemukset, mielipiteet tai tunteet. Lisäksi kirjoitimme alleviivattujen kohtien viereen teeman, johon kyseinen kohta teemoittelulistassamme kuuluisi (vrt. Eskola 2001, 145-146). Näin olisi helpompi sijoittaa lainauksia eri teemojen alle. Tässä vaiheessa jaoimme työtä niin, että toinen meistä teki edellä mainitut tehtävät ja toinen luokitteli ”leikkaa-liimaa” -menetelmällä negatiivisia kokemuksia teemoittelulistaan sopivan kohdan alle.

Koska aineissa sama henkilö kirjoitti monista eri asioista ja toisaalta samat virkkeet sisälsivät moneen teemaan liittyviä asioita, oli tämä työvaihe yllättävän hidas. Analyysi-

vaiheessa tästä listasta oli kuitenkin helpompaa poimia aina kuhunkin teemaan sopivia esimerkkejä aineistosta ja toisaalta selkeämmin hahmotettavissa esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja tiettyjä teemoja käsiteltäessä. Tehtyämme näin negatiivisten kokemusten osalta huomasimme asioiden jäsentyvän huomattavasti selkeämmin ja teimme tämän jälkeen erillisen lainauslistan positiivisista asioista.

Aineiston yleistä kuvausta varten luimme näin tehdyt teemalistat jälleen kertaalleen läpi. Teimme lisää muistiinpanoja ja huomasimme aineistosta nousevan uusia näkökulmia vielä tässäkin vaiheessa, vaikka aineet oli luettu jo moneen kertaan. Huomasimme myös, että teemat jäsentyivät entisestään ja tarkensimme niitä sijoittamalla samoja lainauksia useisiin eri kohtiin ja toisaalta yhdistimme joitakin teemoja, jotka tuntuivat esiintyvän oppilaiden kuvauksissa yhdessä. Myös omat, oppilaiden kokemuksiin verrattavat kokemukset tulivat tässä vaiheessa selkeämmin esille ja niitä oli helppo kirjata ylös teemojen yhteyteen. Niinpä teimme vielä kerran teemoitellut listat oppilaiden kokemuksista uudelleen ja aloitimme aineiston analyysin näiden pohjalta.

Eskola viittaa Savolaiseen (1991, 454) kuvaten neljä erilaista sitaattien käyttämisen tapaa (1999, 176). Me olemme käyttäneet sitaatteja tekstin elävöittämiseksi sekä esimerkkinä aineistosta. Mielestämme lainaukset tukevat myös hyvin omia tulkintojamme. Olemme pyrkineet pitämään lainausten määrän sellaisena, että lukijan on mahdollista pohtia tulkintojemme luotettavuutta. Toisaalta olemme halunneet elävöittää ja keventää tutkimustekstiämme sisällyttämällä sinne kuvaavia lainauksia aineista tinkimättä kuitenkaan tekstimme ”asiapitoisuudesta”, menettämättä sen uskottavuutta.

2.2 Aineiston rakenne

Aineistomme koostuu siis yhteensä 59 aineesta, joista 40 eli 2/3 oli tyttöjen kirjoittamia. Tämä johtui siitä, että kyseisten luokkien sukupuolijakauma oli tyttövoittainen. Syynä ei siis ollut poikien kieltäytyminen kirjoitustehtävästä. Vaikka etukäteen hieman pelkäsimmekin kieltäytymistä ainekirjoituksen ollessa vapaaehtoinen, kaikki kuitenkin suostuivat kirjoittamaan meille kokemuksistaan.

Kerroimme alkuinfossa oppilaille, ettemme kiinnittäisi huomiota äidinkielen opettajan tavoin kielioppiin tai oikeinkirjoitukseen, joten oppilaiden ei tarvitsisi kiinnittää näihin seikkoihin huomiota kuten normaalisti ainetta kirjoittaessaan. Ehkä siitä johtuen aineista löytyi paljon kirjoitusvirheitä. Asian ymmärtämistä ne eivät kuitenkaan vaikeuttaneet ja se oli tärkeintä. Ainekirjoitukset vaihtelivat pituudeltaan puolesta käsinkirjoitetusta sivusta noin kolmeen sivuun, emmekä ennakkokäsitystemme vastaisesti huomanneet poikien aineiden olevan pääsääntöisesti tyttöjen aineita lyhyempiä. Kirjoitettuumme aineet koneella puhtaaksi saimme yhteensä noin 47 sivua tekstiä. Aineiden pituudet koneella kirjoitettuna vaihtelivat alle puolesta sivusta noin puoleentoista sivuun.

Kirjoitukset alkoivat yleensä toteamalla, onko koululiikunta tai liikunta ylipäätään oppilaasta (ollut) mukavaa vai ei. Tästä toteamuksesta useimmat jatkoivat muisteluaan kirjoittamalla ensimmäisenä ala-asteen liikunnasta siirtyen sitten kronologisesti yläasteelle ja lopuksi lukioon. Oppilaat ovat kuvanneet kyseisten koulutasojen liikuntaa pohtien mielestään hyviä ja huonoja puolia sekä vertailleet eri tasoja keskenään, vaikka tähän ei varsinaisesti ohjattu. Näistä muistoista on kirjoitettu yleisellä tasolla (kuten lajivalikoimasta, kilpailuista, liikuntatiloista) sekä henkilökohtaisesti kertoen mielipiteistä ja kokemuksista (sijoittumisista kilpailuissa, suihkukokemuksista, rangaistuksista).

Yleensä ala-aste oli jäänyt mieleen positiivisena aikana mm. liikunnan leikkimäisyyden johdosta. Ala-asteelta negatiivisina asioina muistetaan lähinnä esimerkiksi pakolliset hiihtokilpailut ja sekaryhmät. Yläasteella ja lukiossa toiset ovat kokeneet liikunnan muuttuneen suorituspainotteisemmaksi testeineen ja toiset taas ovat pitäneet tästä ajasta enemmän vapaavalinnaisuuden ja vaihtoehtojen ansiosta. Kirjoituksista on luettavissa oppilaiden opettajalle ja tämän persoonalle sekä toiminnalle antama suuri merkitys koululiikunnassa viihtymiselle sekä valinnaisuuden ja monipuolisuuden arvostaminen. Yhteistä kaikille ainekirjoituksille (yhtä lukuun ottamatta) on se, että huolimatta kokonaisuudessaan negatiivisesta suhtautumisesta (koulu-)liikuntaan on siitä löydetty myös hyviä asioita ja päinvastoin. Merkillepantavaa on myös se, että vaikka koululiikunta oppilaan mielestä olisikin ikävää, liikunta koetaan kuitenkin vapaa-aikana mielekkääksi. *Liikunta sinänsä kiinnostaa minua mutta koululiikunnasta en ole koskaan oikein kiinnostunut.* (T/46) Tätä perustellaan vapaa- ja omaehtoisuudella. Koululiikuntaan liittyvä ”pakottaminen” ja pakollisuus koetaan ahdistavana, mikä varmasti on yksi tekijä vapaa-

ajan harrastamisen suosimisessa. *Liikuntatunneille ei ole kiva mennä jos opettaja saa kaiken tuntumaan pakolliselta.. (T/26)*

Mikäli lukija on kiinnostunut aineiston tarkemmasta kuvauksesta negatiivisten ja positiivisten kokemusten ja niiden jakautumisen osalta, nämä löytyvät työmme lopusta (Liitteet 3a, 3b ja 3c).

3 LAADULLISEN TUTKIMUKSEN LUONTEESTA

Perinteisesti tieteessä on totuttu asettamaan vastakkain kaksi tutkimustyyppiä: kvalitatiivinen eli laadullinen ja kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus. Näiden tutkimusten eroista on tehty karkeita dikotomisia vastakkainasetteluja (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara ym. 2001, 123-124; Alasuutari 1995, 22-23; Eskola & Suoranta 1999, 14; Aaltola & Valli 2001, 11) eli laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä on totuttu näkemään selviä eroja ja niitä on pidetty toisilleen vastakkaisina. Tällainen kahtiajako hahmottaa Hirsjärven ym. (2001, 124) mukaan lähinnä yleislinjoja. Vastakkainasettelusta on siis luovuttu ja todettu niiden olevan toisiaan täydentäviä ja samassa tutkimuksessa sovellettavia (mm. Alasuutari 1995, 22-23; Aaltola & Valli 2001, 11; Hirsjärvi ym. 2001, 124; Eskola & Suoranta 1999, 13-15).

Hirsjärvi ym. (2001, 124) esittelevät neljän kohdan avulla kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen eroja, joita ovat tutkijan ja tutkittavan suhde, tutkimusstrategia, aineiston luonne sekä teorian ja tutkimuksen suhde. Nämä neljä näkökulmaa olkoot tutkimuksemme perustana. Kuvaillessamme työmme yleisiä ominaisuuksia selvitämme samalla lyhyesti, kuinka näitä periaatteita olemme toteuttaneet omassa tutkielmassamme ja miksi. Kun saamme näin vertauskuvallisesti tutkimuksemme pohjan valettua, on meillä valmiudet alkaa rakentaa seiniä eli kertoa tarkemmin oman tutkimuksemme kuluista.

3.1 Omat koululiikuntakokemukset tulkintojen rinnalla

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan suhde tutkittavaan on läheisempi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2001, 124). Laadullisen tutkimuksen kohde on ihminen ja hänen maailmansa, jotka yhdessä muodostavat elämismaailman. Tämä elämismaailma on tarkastelun kohteena merkitysten maailmana, joka ilmenee esimerkiksi ihmisen päämäärinä ja toimina. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on osa elämismaailmaa ja täten tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tietty konteksti antaa laadulle sen merkityksen, ja vain tässä kontekstissa laadun ymmärtäminen on mahdollista. Koska

ihminen ei voi sulkea itseään elämismaailman ulkopuolelle, hänen tutkimuksessaan vaikuttavat koko ajan subjektiiviset tavat ymmärtää niitä kysymyksiä, joita hän muiden kohdalla tutkii. Näin ollen ihmistä tutkiva ei voi koskaan toimia ulkopuolisina tarkkailijana. (Varto 1996, 23-24, 26; Eskola & Suoranta 1999, 17; vrt. Hirsjärvi ym. 2001, 152.)

Tutkimuksemme tapahtuu 2000-luvun suomalaisessa kouluyhteisössä: tutkittavamme elävät tämän koulukontekstin sisällä ja meillä tutkijoina puolestaan kokemus tästä kontekstista tulee opettajakokemuksen ja toisaalta muutaman vuoden takaisen oman kouluhistoriamme kautta. Omat koululiikuntakokemuksemme kulkevatkin vahvasti mukana myöhemmin analysoidessamme ainekirjoituksia. Omien taustojemme avulla koulu on näyttänyt meille monet kasvonsa, jotka kaikessa kiinnostavuudessaan avaavat meille eri näkökulmia tämän päivän koululaisten arkeen. Koska tieteen yhtenä vaatimuksena on puolueettomuus, tarkoittaa tämä laadullisen tutkimuksen kohdalla sitä, että tutkijan on kirjoitettava omat ennakkokäsityksensä tutkimukseensa näkyviin (Hirsjärvi ym. 2001, 23-24; Varto 1996, 26-27). Olemme pyrkineet tähän erittelemällä omat kokemuksemme selkeästi omilla nimillämme omiksi kappaleikseen.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on Alasuutarin (1995, 209) mukaan ilmiön selittäminen eikä niinkään yleistettävyyteen pyrkiminen. Hirsjärven ym. (2001, 124, 127-128) mukaan tutkimus voi olla selittävä, kartoittava, kuvaileva tai ennustava. Näitä seikkoja voidaan yhdistää samassa tutkimuksessa ja näiden pohjalta tutkija valitsee tutkimusstrategiansa. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkiessä selittämään ilmiötä (Alasuutari 1995, 209; Varto 1996, 85) se käyttää lähinnä kartoittavia, selittäviä sekä kuvailevia menetelmiä jättäen ennustavan menetelmän eksperimentaalisellem strategialle (Hirsjärvi ym. 2001, 128). Me halusimme saada selville, millaisia asioita koululiikunta tämän päivän lukiolaisille edustaa ja millaisia kokemuksia he aiheuttaa sen enempää rajaamatta nostavat spontaanisti esille. Valitsimme tutkimusmetodiksemme ainekirjoitukset, sillä ajattelimme etukäteen tämän olevan paras tapa saada tietoa kiinnostuksemme kohteesta. Mielestämme tämä menetelmä yhdistää kolme ensin mainittua ”tutkimustavoitetta”: se kartoittaa ja kuvaa oppilaiden positiivisia ja negatiivisia kokemuksia - ylipäättään heidän tärkeiksi kokemiaan asioita - heidän omalla kielellään sekä antaa samalla mahdollisuuden meille niiden selittämiseen (tulkintaan) oppilaiden itsensä kokemuksilleen antamien selitysten pohjalta.

3.2 Metodin tulkinta ja ymmärtäminen

Laadullinen aineisto voi koostua vaikkapa vain yhden henkilön haastattelusta, sillä tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä tai etsiä säännönmukaisuuksia, vaan ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi ym. 2001, 168; ks. myös Alasuutari 1995, 203). Alasuutari (1995, 203) esittelee standardinäkemystä, jonka mukaan kvalitatiivinen tieto on syvälle menevää, mutta huonosti yleistettävissä olevaa. Kohderyhmämme pienuudesta (n=59) johtuen tekemämme tulkinnat eivät siis ole yleistettävissä koskemaan kaikkia oppilaita, mikä ei kuitenkaan vähennä saadun tiedon arvoa. Myös Hirsjärvi ym. (2001, 124) kuvailevat kvalitatiivista aineistoa rikkaaksi ja syväksi. Laadullinen aineisto on yksinkertaisimmillaan ilmiösuultaan tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta (Eskola & Suoranta 1999, 15). Koska oppilaat kirjoittivat koululiikunta-aineensa meille tutkimustamme varten, on aineistomme syntynyt tutkijoista riippuen.

Laadullinen aineisto pyrkii selittämään ilmiötä ja tekemään sen ymmärrettäväksi ilman yleisen lainalaisuuden etsimistä (Alasuutari 1995, 30). Koska laadullisen tutkimuksen kohteena ovat ainutkertaiset ilmiöt, ei sen tuloksena voikaan syntyä tietyn ilmiön lainomaisuutta kuvaavia lakeja (Varto 1996, 102). Varto (1996, 86) esittelee fenomenologisen näkemyksen, jonka mukaan tutkijan tulisi olla mahdollisimman vapaa aiemmin tuntemistaan teorioista. Eskola & Suoranta (1999, 80) esittävät teoria-käsitettä havainnollistaakseen sen ”ajatuspohjana” Klaus Weckrothiin viitaten. Me luimme jo aiemmin proseminaarivaiheessa kirjallisuuskatsausta tehdessämme aiheitamme koskevaa kirjallisuutta (mm. Kosonen 1998 ja Laine 2000). Tämän kirjallisuuden pohjalta meille on muodostunut käsitys aiemmasta tutkimuksesta, joka on koskenut mm. koulua instituutiona sekä aiempien sukupolvien koululiikuntakokemuksia. Nämä käsitykset omien kokemustemme ohella toimivat ajatuspohjanamme sekä taustateorian, jota vasten aineistoaamme tarkastelemme (ks. Eskola & Suoranta 1999, 82). Aineistoaamme analysoimme aineistolähtöisesti, mikä tarkoittaa teorian muodostamista aineistosta käsin; induktiivisesti yksityisestä yleiseen (mm. Aaltola & Valli 2001, 136; Eskola & Suoranta 1999, 83; vrt. Alasuutari 1995, 34-35).

Tulkinnan ja ymmärtämisen käsitteisiin liittyvät käsitteet ”esiymmärrys” ja ”hermeneuttinen kehä”. Hermeneutiikka pohjautuu ajatukselle, että sosiaaliseen todellisuuteemme ja kulttuuriimme liittyvät asiat ovat merkitysten läpäisemiä ja täten näiden asioiden tut-

kiminen on merkitysten etsimistä ilmiöille. Mikään ymmärtäminen ei ala nollasta, vaan sen pohjana on ennakolta ymmärretty merkityskokonaisuus. Tämä on esiymmärrystä. (Niskanen 1997, 22-23.)

Hermeneuttinen kehä on vuorovaikutusta esiymmärryksen ja varsinaisen ymmärryksen välillä (Niskanen 1997, 23). Varto kuvaa kehän toimintaa näin: ”... ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista --- ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen.” Hän kuvaa tätä esimerkillä lukukokemuksesta, jonka ensimmäinen lukukerta kertoo vain lukijasta itsestään, kun taas toinen kerta on jo periaatteessa vapaa tästä ja ”etäytynyt lähtökohdista”. Jokainen lukukerta vie näin ollen lähemmäs tutkimuskohteen mieltä avaten sen olennaisuuksia ja toisaalta syventää lukijan omaa ymmärrystä itsestään. (Varto 1996, 69).

Voisiko näin ollen meidänkin tutkimuksessamme toteutua hermeneuttinen kehä, sillä samalla lailla huomasimme prosessin kulkevan lukiessamme omaa aineistoamme läpi: ensimmäisen lukukerran jälkeen jäi hieman tyhjä olo; tässäkö tämä nyt oli? Omat esioletukset ohjasivat toiveita kohti mullistavaa ja uutta avaavaa aineistoa, joka todellisuudessa ei heti paljastanutkaan mitään ihmeellistä. Toisella lukukerralla alkoi hieman paremmin hahmottua, millaisia asioita nuoret ovat käsitelleet ja pääsimme käsitekarttojen avulla paremmin aiheeseen kiinni. Samalla oma esiymmärryksemme (subjektiivinen roolimme tutkijana) oli mukana, sillä vertasimme lukemiamme tekstejä omiin kokemuksiimme niin omissa ajatuksissamme kuin niistä yhdessä keskustellenkin.

Ihmistutkimuksessa tutkitaan ilmiötä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimisen tapa kysyä ja tutkia koskettavat merkityksiä, jotka ihmisille ovat olemassa. Ilmiö on siis se merkitys, joka tutkimuskohde tutkijalle on; ihmistutkimus on sen tutkimista, ”kuinka maailma on ihmiselle merkityksinä.” (Varto 1996, 85.) Tätä ilmiöiden tutkimista on fenomenologia, jonka menetelmää Varto esittelee yksityiskohtaisemmin seitsemän kohdan avulla, mitkä käymme lyhyesti läpi liittäen vaiheet omaan tutkimukseemme.

Tähän menetelmään kuuluu aineiston hankinta, jonka tutkimiseen kuuluu oivaltava havainnoiminen; tätä vaihetta me olemme pyrkineet tekemään objektiivisemmaksi kirjoittamalla omat ennako-oletuksemme auki. Kuvailemisen avulla olemme tehneet esiin-nousseista asioista teemoja etsien aineistosta yleiskäsitteitä. Merkityssuhteet ovat muo-

dostuneet ja jäsentyvät koko ajan mielessämme oman oppilas- sekä opettajakokemuksemme pohjalta. Seuraavaksi tutkitaan sitä, kuinka ilmiö ilmenee: me tutkimme koululiikuntakokemuksiamme oivaltavan havainnoinnin kautta sellaisina, kuinka ne aineistosta meille nousevat esiin. Tämä vaihe tutkii tutkittavan ilmiön merkityssuhteisiinsa rakentumista tutkijan tietoisuudessa ja liittyy näin ollen tulkintaan, ymmärtämiseen ja tulkkiutumiseen (merkitysten muodostuminen ilman tarkoituksellista tulkintaa). Tämä on siis lähinnä kohtaa, jossa merkityssuhteet muodostuvat. Seuraavassa kohdassa tutkija ratkaisee, mikä merkitys ilmiön olemassaolotavalla on. Vaikka tutkijalla on tutkimuksen alussa omat ennakko-oletuksensa, hän voi perustellusti ratkaista tämän kysymyksen vasta viiden ensimmäisen kohdan jälkeen. Oman ilmiömme eli koululiikunnan merkitys jäsentyy hermeneuttisen kehän mukaisesti sitä mukaa, mitä enemmän aineistoa käsittelemme ja analysoimme. Viimeisessä vaiheessa tutkija menee välittömästi havaittavien ilmiöiden ja merkitysten taakse, jolloin hän rohkeasti näkee ne merkityssuhteet ja rakenteet, jotka liittyvät erittelyvaiheessa saatuun tietoon kooten niistä kokonaisuuksia tai selvittäen epävarmoja kohtia. Tämä kohta omassa analyysissämme on välittömästi kirjoitetun tekstin taakse menemistä pohtien kokemusten syvempiä syitä ja merkityksiä, jotka pohjautuvat ymmärrykseemme koulukontekstista, omasta kulttuuristamme sekä omista kokemuksistamme näissä ympäristöissä. (Varto 1996, 86-89.)

4 AINEISTON TULKINTA

Aineistomme käsittely etenee teorian, empirian sekä omien kokemustemme vuoropuheluna. Käsittelemme teemojamme kronologisessa järjestyksessä edeten itsekin ikään kuin oppilaana liikuntatunnille: menemme aluksi pukuhuoneeseen valmistautumaan tuntiin, kurkistamme opettajan koppiin, minkä jälkeen siirrymme liikuntatunnille ja palaamme tunnin jälkeen suihkuun.

Ymmärtääksemme jotain ilmiöitä meidän on tiedettävä, millaisessa ympäristössä ne tapahtuvat. Niinpä alkaessamme lukea ja tulkita oppilaiden kirjoituksia, on muistettava, millaiseen kontekstiin kirjoitukset sijoittuvat. Siksi kerromme analyysimme alussa teoriaa koulusta instituutiona: sen tarkoituksesta ja päämäärästä sekä sosiaalistavasta vaikutuksesta.

4.1 Koulun ja opetuksen tavoitteista

Suomen Perusopetuslain 2 §:ssä Eduskunnan päätöksen mukaisesti (21.8.1998) on säädetty, että ”... opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuu-kykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” (Suomen säädöskokoelma 1998, 1719-1720). Ja edelleen: ”Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.” (Suomen säädöskokoelma 1998, 1720). Koululla on kasvatustyössään siis tavoitteena antaa henkisiä ja tiedollisia eväitä elämää varten (Laine 2000, 20). Myös Eskola (1979, 230) toteaa koulun opettavan yleisesti hyväksytyjä normeja ja arvoja.

Koululaitos on instituutio, jonka merkitys on vuosikymmenten saatossa muuttunut. Eskola (1979, 230) toteaa koululaitoksen olevan useimmiten yhteiskunnalliselta merkitykseltään konservatiivinen laitos, joka pyrkii säilyttämään vallitsevia arvoja ja valtarakenteita. Kaarlo Laine sen sijaan kertoo tämän päivän nuorten saavan yhä enenevissä määrin merkityksellisiä oppimiskokemuksiaan koululaitoksen ulkopuolelta, kuten mediasta,

harrastuksista, internetistä sekä kaveripiiristä (Laine 2000, 16; Laine 1997, 15; ks. myös Telama 1999, 6).

Meidän kohdallamme aikaa on kulunut viisi ja seitsemän vuotta siitä, kun suljimme lukion oven ylioppilaina ja lähdimme sille opiskelu-uralle, joka nyt lähenee päätöstään. Millaiseksi se instituutio, jossa me olemme aikanaan varttuneet kahdentoista vuoden ajan on näinä vuosina muuttunut? Vai onko se muuttunut lainkaan? Onko olemassa asioita, jotka tuntuvat olevan ikuisia siitäkin huolimatta, että koulumaailma näyttää muuttuvan jatkuvasti muun tietoyhteiskunnan imussa? Tulevasta päättöharjoittelusta kertovassa infotilaisuudessa meille tuleville ”opetusharjoittelijoille” kerrottiin, että lähdettyämme koulusta (90-luvun puolivälissä ja sen jälkeen) koulu on muuttunut valtavasti eikä meidän kannata odottaa pääsevämme samanlaiseen kouluympäristöön, mihin itse totuimme.

Vaikka koulun tehtävä pyrkimyksissään kasvattaa oppilaasta omia kykyjään hyödyntävä yhteiskunnan jäsen ei ole vuosien saatossa kadonnut, sen ”monopoliasema” ja merkitys oppimiskokemusten tarjoajana on vuosikymmenten saatossa muuttunut. Kosonen (1998, 19-20) viittaa Kauppilan (1996) hahmottelemiin neljän koulutuskohortin ydinkategoriaan, joissa ennen vuotta 1935 syntyneillä koulutus oli ”ihanne” ja elämä kamppailu, kun taas vuoden 1966 jälkeen syntyneillä koulutus oli ”itsestäänselvyys” ja harrastukset olivat elämänsisältö. Laine toteaaakin nuorten suuntautuvan yhä enemmän harrastusten, median, kavereiden sekä kulutuksen pariin (1997, 15). Tämä merkitsee oppimisen irtautumista instituutiosta sekä haastaa perinteiset roolimallit, auktoriteetit kuten myös oppimis- ja tiedonjäsentämistavatkin (Laine 2000, 17), sillä tämän aikakauden nuorten keskeiset prosessit ovat yksilöllistyminen ja globalisoituminen (Beck 1997, Laineen 2000, 16 mukaan). Koska yksilöllistyminen on sidottua yhteiskuntaan, vuorovaikutussuhteisiin sekä yhteisöllisyyteen, on koululla tärkeä tehtävä ja haaste tukea oppilaan yksilöllisyyttä omassa sosiaalisessa piirissään (Laine 2000, 18-19). Vaikka koululla ei ehkä nykyään olekaan yhtä merkittävää asemaa oppimiskokemusten antajana, se on silti instituutio, joka tavoittaa koko ikäluokan ja jolla näin ollen on merkittävä rooli lapsen sosialisoinnin kannalta.

4.2 Koulun sosiaalistava merkitys

Yksilö astuu koululaitoksen vaikutuspiiriin kodin antaman alkukasvatuksen jälkeen (Eskola 1979, 230). Kotona lapsi on ollut vuorovaikutuksessa lähinnä vanhempien tai muiden huoltajiensa kanssa, jotka ovat omalla kasvatustoiminnallaan pyrkineet ohjaamaan lasta omien arvojensa, ihanteidensa ja käyttäytymismalliensa mukaiseen kehitykseen. Kouluuntulo muuttaa lapsen ympäristöä ja lisäksi häneltä odotetaan erilaista käyttäytymistä kuin kotona (Aho & Laine 1997, 39-40). Koulun aloittaminen elinpiiriä laajentavana muutoksena tuo lapsen elämään uuden elämänrytmin (Kosonen 1998, 15) sekä paljon uusia sosiaalisia kontakteja (Aho & Laine 1997, 173) ja odotuksia käyttäytymisen suhteen niin koulutovereiden kuin opettajienkin taholta. Anna-Maija Poikkeus kirjoittaa perusluonteeltaan vastavuoroisien ja samalla tasolla olevien ikätoverisuhteiden tarjoavan haasteellisen kontekstin, jossa kiintymys on ansaittava. Tämä ponnisteluja vaativa vuorovaikutus luo lapsille yhteisiä merkityksiä ja näin ollen rakentaa heidän sosiaalista ymmärrystään, jolloin voidaan puhua kollektiivisesta sosialisatiosta. (Poikkeus 1996, 99-100, ks. myös Johnson 1980, 157.)

Kaarlo Laine kirjoittaa tutkimuksessaan keräämiensä oppituntipiirrosten pohjalta tulkin-
taa, jossa koulu ja oppitunti olisivat lähinnä yksilöiden ja suoritusten esityspaikkoja. Hänen mukaansa koulu on oppilaiden - yksilöiden - elämän kiitoradalla vain lähtöpaikka; välivaihe, joka kuuluu suorittaa ennen seuraavaa pistettä. Sosiaalisuus on vaatimusta ottaa toiset huomioon, mutta se piiloutuu kuitenkin koulun järjestyksenpitoon, joka on opettajan tehtävä. (Laine 2000, 150-151.) Laine mieltää Helsperiin ja Wenzoliin (1995) viitaten koulun tilan, ajan sekä toiminnallisten rutiinien olevan koulun keskeisiä sosiaalistavia vuorovaikutuksen rakenteita. Näihin rutiineihin ja hierarkiaan oppilaan oletetaan mukautuvan. Tämä johtaa oppilaan käsittelemään koulussa yksilöllisen ja sosiaalisen minuuden välistä ristiriitaa. (Laine 1997, 20-21). Näin ollen sosiaalisuus ei olekaan koulussa itse koettu ja eletty asia, vaan annettu olosuhde, johon on sopeuduttava. (Laine 2000, 151).

Liikunta on oppiaine, jossa altistutaan fyysisille kontakteille niin oppilaiden kuin opettajankin taholta, mikä saattaa ahdistaa ja tuottaa epämiellyttäviä kokemuksia (Kosonen 1998, 100; Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999, 23). Mielestämme Laineen edellä mainitsema sosiaalisuuden pakko korostuu juuri liikunta-

tunneilla, jossa harvoin toimitaan itsenäisinä yksilöinä. Taitojen harjoittelu vaatii usein harjoitteluparin ja joukkuepelit vaativat yhteistyötä. Tämä ei aineistomme mukaan käy aina kivuttomasti:

Toinen asia mikä nostatti inhoa oli se että luokka jakautui aina kahtia niihin jotka olivat hyviä liikkumaan ja niihin, jotka eivät olleet eli ns. rupusakkiin. Oli suorastaan sanottuna vittumaista pelata esim. koripalloa. Vastustajat olivat paljon pitempiä ja itsellä oli peukalo keskellä sormea. Sitten kun vielä luokkatoverit sanovat että: ”Etkö sinä saatanan paskapää osaa edes pelata”. Tällainen pisti ahdistamaan hieman. (P/59)

Sosiaalisuus muodostuu suoritusindividualismiksi ja institutionaaliseksi pakoksi olla erillinen yksilö (Laine 2000, 151), mikä tulkintamme mukaan korostuu edellä kirjoitetun pojan muistossa. Sosiaalistumisen pakko liikuntatunnilla ei jätä kuitenkaan yksilöltä pois vastuuta omasta suorituksestaan. Päinvastoin: omasta suorituksesta ollaan vastuussa muille, mikä aiheuttaa paineita onnistua. Sosiaalisuus muuttuu näin mielestämme suoritusindividualismiksi. Kuten Laine kirjoittaa, silloin kun sosiaalisuus mielletään mukavaksi yhdessäoloksi, kanssakäymiseksi ja yhteisiksi kiinnostuksen kohteiksi, virallinen koulu on puitteiltaan liian ahdas sosiaaliselle individualismille. Tällöin sosiaalisuus varataan koulun ulkopuoliseen elämään: harrastuksiin, vapaa-aikaan sekä ystäville. (Laine 2000, 150-151.)

Tiedämme, millainen koululaitos instituutiona on ja mikä on sen tarkoitus. Niillä vähäisillä, korkeintaan pari viikkoa kerrallaan kestäville sijaisuusjaksoillamme emme kuitenkaan ole päässeet kunnolla kurkistamaan koululaitoksen kulissien taakse. Nyt tämän opinnäytetyömme puitteissa meillä on jalka oven raossa: meille annetaan mahdollisuus päästä hieman syvemmälle koululiikuntamaailmaan raottamalla sitä verhoa, joka peittää oppilaiden tuntemuksia paljastamatta niitä välttämättä opettajalle tai edes koulukavereille. Meille itsellemme koululiikuntaan liittyvät muistot ovat tärkeitä ja vahvoja, vaikka ne ovatkin erilaisia. Nyt me haluamme nähdä, ovatko kokemukset vahvoja myös tämän päivän oppilailla, ovatko ne myönteisiä vai kielteisiä ja mitkä tekijät näihin kokemuksiin ovat vaikuttaneet. Kun tiedämme kutakuinkin, millaiseen ympäristöön olemme siirtymässä, me olemme valmiit astumaan sisään. Lähdemme tutkimusmatkallemme - ana-

lyysiin - tämän luvun alussa esitellyllä tavalla liittäen aineistosta nousseita teemoja tiettyihin tiloihin. Aloitamme pukuhuoneesta.

4.3 Katseiden kohteena pukuhuoneessa

Pukuhuone liittyy läheisesti liikuntatuntiin. Se on tila, jossa valmistaudutaan tuntiin, jolla arvioidaan oppilaan fyysisiä suorituksia. Kaikki toiminnot ovat liikuntakasvatuksessa suoraa puuttumista ruumiiseen. (Kosonen 1998, 98.) Samalla nuoren ruumis on ulkoisine mittoineen ja sukupuolisine kypsyminen jatkuvan seurannan kohteena. Tämä ”paljastuminen” alkaa jo pukuhuoneessa, jossa on riisuuduttava ja vaihdettava vaatteet. (ks. Kosonen 1998, 98-99.) Yläasteella nuoret ovat keskellä murrosiän myllerrystä: mieltä alkavat askarruttaa aikuisuuteen liittyvät asiat oman paikan etsimisineen ja oma, lapsesta aikuiseksi kehittyvä keho tuntuu vieraalle ja vaikeasti hallittavalle (ks. esim. Aapola 2001, 31; Kosonen 1998 104-105). Kehittyvä nuori on arka kehoaan koskevalle arvostelulle ja kommenteille, ja kielteiset kommentit aiheuttavat häpeää alentaen itsetuntoa (Tolonen 2001, 115; ks. myös Välimaa 2001, 105). Myös aineistostamme kävi ilmi, että oma vartalo ja sen ”epätäydellisyys” koetaan ahdistavana:

Kun itsellään ei ole mikään nätti vartalo niin on ahdistavaa mennä alasti suihkuun ja saunaan tyttöjen keskelle, jotka katselevat kenellä on isoimmat ja pienimmät rinnat jne. (T/12)

Työille ulkonäön merkitys on todettu olevan poikia tärkeämpää. Tämän päivän tytöille asetetaan ulkopuolelta suuria paineita: ulkoiselta olemukseltaan tulisi olla tietynlainen mahtuakseen ihailtuun ja hyväksytyyn standardimalliin sekä toisaalta pitäisi pystyä kiinnittämään vastakkaisen sukupuolen huomio ”oikealla tavalla” (ks. mm. Välimaa 2001, 97-100, sekä Aapola 2001, 39-40.) Välimaa (1995) viittaa Blinnikkaan ja toteaa naisilla olevan kehittyneempi ja vakaampi ruumiinkuva kuin miehillä. Naiset kokevat minän ja ruumiin kuuluvan tiukemmin yhteen ja he ovat ruumiiseensa keskimäärin myös tyytymättömämpiä kuin miehet. (Välimaa 1995, 72.) Sen lisäksi, että jo liikunta-vaatteiden vaihtoon liittyy mahdollisuus tulla luokitelluksi ”ei-ihannoiduksi”, pitäisi liikuntatunnin jälkeen näyttää samalta kuin mahdollisen aamuisen laittautumisen jälkeen. Muistamme omilta kouluajoiltamme tyttöjä, joille oli järkyttävä stressi saada

hiukset tai meikki samaan kuntoon, kuin ne olivat olleet ennen liikuntatuntia. Tähän pyrkimykseen liittyi olennaisesti suihkussa käymisen jättäminen väliin: pyyhe ympärillä pujahdettiin vessaan lukkojen taakse pesemään kainalot ja palattiin nopeasti takaisin peilin ääreen lisäämään lakkaa hiuksiin ja puuteria kasvoille, joita ei oltu edes kasteltu.

Koska tytöt kokevat ruumiillisuuden ja ulkonäön poikia tärkeämmäksi, ovat oppilaat kirjoituksissaan kiittäneet järjestelyjä, joiden ansiosta liikuntatunti on päivän viimeinen tunti. Tämän ajankohdan kiitollisuutta perustellaan mahdollisuudella mennä kotiin suihkuun sekä sillä, että vaihtovaatteiden ja meikkien mukana kuljettaminen koettiin raskeana etenkin tyttöjen osalta.

Ulkonäköön liittyvät asiat tulevat esille joskus jopa tuntiin valmistauduttaessa:

Monet muut tytöt nauttivat selvästi siitä, kun saavat laittaa hiuksensa ponnarille ennen liikkatuntia ja pukeutua muodikkaisiin kireisiin liikuntavaatteisiin. (T/8)

Toivetta saada liikuntatunti päivän viimeiseksi tunniksi ei olla liikuntamuistossa esitetty ala-asteella. Tämän ajattelemme luonnollisesti liittyvän siihen tosiasiaan, ettei ala-asteella ulkonäkö ollut lukiolaisten tai meidän aikanamme vielä huomionarvoinen asia. Myös median vaatimus tietynlaisesta ruumiista ei ehkä ulotu vielä ala-asteikäisiin lapsiin eikä heidän keskuudessaan esiinny välttämättä vertailua luokkatovereihin. Näin on siis ollut ainakin meidän sekä vielä tutkittaviemme ala-aste aikoina. Ala-asteelta kerrottaessa on mainittu myös sekaryhmät, joita on pidetty sekä positiivisena että negatiivisena asiana.

...musta se on ollut kaiken kaikkiaan hyvä, että pojat ja tytöt oli silloin sekkaisin, sillä siinä oppii paljon sosiaalisia taitoja. (T/19)

Luokkamme yhteishenki oli hyvä ja pelimme olivat leppoisia yhdessäolohetkiä. (P/57)

Joukkuehenki ja kaverien kanssa toimiminen tulivat myös tutuiksi. (T/53).

Kuitenkaan yksikään kirjoittajista ei ole ajatellut tulleeensa arvostelluksi toisen sukupuolen silmissä ulkonäkönsä tai suoritustensa suhteen. Kosonen (1998) tuo esiin liikuntakasvatuksen huomattavan roolin sukupuoli-ideologian tuottamisessa ja vahvistamisessa, sillä liikunta on ainoita oppiaineita, joissa oppilaat jaetaan sukupuolen mukaisiin ryhmiin (Kosonen 1998, 95). Tämä jaottelu tehdään kuitenkin vasta yläasteella, mikä tapahtuu samaan aikaan murrosiän myötä tapahtuvan sukupuoli-identiteetin kehittymisen kanssa. Tällöin alkaa myös kehittyä seksuaalinen kiinnostus vastakkaista sukupuolta kohtaan sekä halu seurustella ja tulla hyväksytyksi ”naisena” ja ”miehenä”. Tämä johtaa paineeseen näyttää haluttavalta ja koulu on paikka, jossa ulkoiset ominaisuudet ja liikkeet ovat visuaalisesti läsnä sekä puheiden ja katseiden kohteena (vrt. Tolonen 2001, 74). Niinpä on mielestämme ymmärrettävää, että nuori kokee paineita ulkonäkönsä suhteen liikuntatunnin jälkeen.

Koulun sosiaalistava vaikutus perustuu ryhmässä toimimiseen, mikä on eräänlaista toisten katseiden kohteena olemista. Sosiaalistamisen ohella koulu myös muokkaa oppilaiden sukupuoli-identiteettiä. Tarja Tolonen kirjoittaa: ”Näkyminen ja kuuluminen ovat osa sukupuolen esittämistä, performanssia koulussa. Koulu on julkinen tila, ja merkittävä osa sukupuolen muotoutumisesta tapahtuu katseiden kautta: katseiden aktiivinen käyttö, arvioiminen ja toisaalta niiltä suojautuminen ovat osa sukupuolen sosiaalista muotoutumista koulussa. Performansseihin osallistujat luokittevat koulun tiloissa tyttöiksi ja pojiksi.” (Tolonen 2001, 73; ks. myös Laine 2000, 150.)

Pukuhuone on siirtymätila tunnille, joka voi monelle olla todellinen pelon paikka. (Kosonen 1998, 99)

... ”Tiedän” etten kuitenkaan onnistu missään, pelkään mokaavani ja saavani kaikkien naurut päälleni, enkä näin ollen uskalla tehdä mitään. Myös muiden kannustavat ilmeet, eli yleensä kyllästyneet naamat eivät juuri auta asiaa. (T/17)

Millaisia mietteitä siis kätkeytyy näiden ”kyllästyneiden naamojen” taakse? Vaikka kyseinen tyttö itsekin totesi, että ”tämän ikäisillä on usein naamallaan ”****tu mä vihaan kaikkea” -ilme”, voivatko nämä kasvojen ilmeet kuitenkin viestittää tunteja juuri liikuntatuntia kohtaan?

Kun oppilaat saapuvat pukuhuoneeseen valmistautuakseen liikuntatunnille, ei opettaja voi tietää, millainen päivä tai oppitunti oppilailla on takanaan. On luonnollista, että jos takana on vaikkapa kokeenpalautustunti ja oppilas on saanut kokeestaan nelosen, on mieliala kaikkea muuta kuin otollinen uuden oppimiselle ja itsensä ylittämiseksi. Aineistostamme kävi ilmi, että liikunta jakaa mielipiteet kahtia vertaillen sitä lukuaineisiin. Toisille liikuntatunti on mukava piristysruiske teorialuntien välissä, kun taas toisista koululiikunta tuntuu väkinäiselle, eikä puhtia riitä enää liikkumiseen lukuaineiden lomassa kesken koulupäivän.

4.4 Opettajan valta-asema on muuttunut

Jos oppilaiden pukuhuoneesta löydämme edellä mainitun kaltaisia naisten- ja miestenalkuja vaihtelevine mielentiloineen ja asenteineen, niin mitä löydämme opettajan kopista, joka usein ainakin tilallisesti on hyvinkin lähellä oppilaiden pukuhuonetta? Löytyykö sieltä ammattinsa hallitseva ihminen, jonka kyvyt ja toiminta vastaavat oppilaiden toiveisiin ja haasteisiin? Kohtaavatko nämä kaksi koulukontekstissa toimivaa vaikuttajaryhmää - opettajat ja oppilaat - toisensa vai toistuuko hierarkkinen valtaero toiminnassa jatkaen ainakin puheissa usein esille tulevaa asettelua ”opettaja vastaan oppilaat”? Työhönsä valmistautuvalle opettajalle ladataan roolinsa puitteissa paljon odotuksia ja vaatimuksia. Mitä nämä rooliodotukset sitten ovat? Millainen hyvän opettajan tulisi olla? Mitä hyvän opettajan tulisi tehdä? Mitä hyvän opettajan ei tulisi tehdä? Löydämmekö opettajan kopista ihmisen, ”... jonka tehtävänä ja kohtalona on opettaa tätä kyseistä ainetta.”? (Laine 2000, 50).

Laineen ilmaus opettajan roolista sisältää meidän tulkintamme mukaan viittauksen siihen, että opettaminen ei välttämättä ole mikään palkinto; se on päinvastoin ”kohtalo”, jolla on sanana negatiivinen sävy. Lukiessamme oppilaiden kirjoituksia opettajasta olemme säikähtäneet niitä odotuksia, joita oppilaat opettajalle asettavat. Tässä vaiheessa kamppaillessamme omien riittämättömyyden tunteidemme kanssa, Laineen kuvaus tuntuu osuvan kuin nyrkki silmään: opettajaan kohdistuvat vaatimukset vaikuttavat epärealistisille ja mahdottomille täyttää. Millaisia meistä siis pitäisi tulla, jotta tulevat tunteimme täyttäisivät kaikkien osapuolten niille asettamat odotukset?

Koulu kasvattaa yksilöä omanlaisiinsa suhdemalleihin sosiaalisessa kontekstissaan, joka koostuu vuorovaikutustilanteista ja kommunikaatiosuhteista (Laine 1997, 21; 2000, 18). Kosonen (1998, 17) viittaa Lindroosiin ja Toloseen (1995) mainitessaan koulun hierarkkisen valtasuhterakenteen, joka rakentuu ylhäältä alaspäin. Hierarkian huipulla ovat opettajat, joilla on alempana oleviin oppilaisiin nähden kurinpidollinen valta (vrt. Laine 2000, 150). Kuitenkin sekä opettajan että oppilaan roolit ovat muuttuneet: opettaja ei ole enää ehdoton auktoriteetti luokan edessä, valmiina sivaltaamaan niskuroivaa oppilasta karttakepillä sormille. Laineen mukaan (1997, 111) nuorten suhde opettajiin on epävirallistunut ja auktoriteetin suhteutus tapahtuu yksilökohtaisesti kommunikaatio- ja vuorovaikutussuhteen kautta. Kaarlo Laine toteaa nykypäivän nuorilta puuttuvan sen lähtökohtaisen tai periaatteellisen kunnioituksen, jota aiemmat sukupolvet ehkä tunsivat koulua tai opettajaa kohtaan. Nykyään kunnioitus on ansaittava olemuksen sekä tekojen ja toiminnan kautta. (Laine 2000, 156.) Tämä oli luettavissa myös kirjoituksista:

Liikunnanopettajan pitää olla pätevä ammatissaan. Ei riitä, että on ihmisenä mukava, vaan liikuntataidot pitää olla kohdallaan. (T/37)

Silti koulussa on kuitenkin nähtävissä selkeää roolijakoa, joka perustuu hierarkkiseen asemaan. Opettaja on työssään ryhmän jäsen, vaikkakin virkansa puolesta eri asemassa kuin muut ryhmän jäsenet eli oppilaat. Himberg, Laakso, Peltola & Vidjeskog (1995, 160) toteavat yksilön asemaan ryhmässä liittyvän sen vallan, joka hänellä on käytettävissään. Käsitteenä valta ei ole yksilön tai ryhmän piirre, vaan se liittyy yksilöiden väliin suhteisiin (ks. myös Eskola 1979, 111-112). Koulussa opettajalla on asemansa vuoksi oppilaaseen nähden henkistä valtaa, sillä hänellä on tiedollista asiantuntijavaltaa ja toisaalta opettajalla on valta arvostella oppilaan suorituksia, millä voi olla merkitystä oppilaan tulevaisuutta ajatellen (Laine 2000, 157.) Tämän vallan rajat ovat kuitenkin hämärtyneet viime vuosikymmeninä. Laine toteaa opettajan roolin arkipäiväistyneen ja maallistuneen; hänellä ei ole korotetun sosiaalisen aseman tai ylevän tiedon tuomaa turvaa. (Laine 2000, 155-156). Silti opettaja on henkilö, joka välittää tietoa, on opetuksen kontrolloija ja arvostelee oppilaan kehitystä. Tämä tekee oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen yksisuuntaiseksi, mikä lisää koulun hierarkkisuutta perustuen epäsymmetriselle valtasuhteelle. (Laine 1997, 140.) Joskus hierarkkinen ero korostuu oppilaiden silmissä hyvinkin selvästi:

... huomasin liikunnan opettajani olevan täysi diktaattori, joka ei suostu joustaan missään asiassa. (P/40)

Opettaja on pilannut liikunta tunnit yleensä tyrannimaisella käyttäytymisellään.... (P/44).

Vaikka edellä kirjoitimme opettajan edelleen olevan oppilaiden auktoriteetti, on opettajan asema nyky-yhteiskunnassa muuttunut viimeisen puolen vuosisadan aikana. Aiemmin korkeasti arvostetusta ja oppilaiden taholta pelätystä, ehdottomasta auktoriteetista on mielikuvamme mukaan tullut tavallinen kuolevainen, johon oppilaat suhtautuvat välittömämmin kuin vaikkapa vuosisadan alussa. Tämä sama ilmiö on mielestämme nähtävissä myös pienemmässä mittakaavassa aikajanalla, joka ulottuu ala-asteelta luki-oon. Opettaja-auktoriteetti tuntuu vähenevän sitä mukaa, kun oppilaille kertyy lisää ikää. Muistamme omilta ala-aste-vuosiltamme, että opettajaa kunnioitettiin ja myös pelättiin. Epämiellyttävä pelko mahdollisista nuhteista hiipi väistämättä mieleen aina, kun tunsu tehneensä jotain väärää ja kiellettyä tai edes unohtaneensa jotain.

Yläaste- ja lukioaikoina opettajat tulivat tavallaan ”ihmisiksi”, persooniksi, jotka olivat koulussa vain töissä. He olivat yksityiselämässään jotain muuta, mitä opetustilanteissa meidän edessämme. Olemme huomanneet saman myös nyt ollessamme opettajina: ala-asteella lapset tottelevat melko tunnollisesti opettajaa, mutta murrosikäisillä on opettajaan aivan erilainen asenne. Päivi oli puolisen vuotta sitten kaksi viikkoa sijaisena yläasteella opettamassa tanssia, ja yhdessä palautelapussa todettiin närkästyneenä, että ”Luu-let voivasi pomotella meitä miten haluat. Ärsyttävää!”. Mielestään Päivi oli vain rajoittanut opetusta ja muita oppilaita haittaavaa käytöstä ja siten kokenut toimintansa oikeutetuksi. On siis vaikea tietää, missä menee raja oppilaiden mielestä ”oikeutetun” kurinpidon ja diktatuurin välillä.

... olenkin miettinyt, miten että kuinka ne ”huonommat” oppilaat kestivät sitä opettajan pompottamista. He kärsivät ja yrittivät huomaamatta jättää jotain tekemättä, jos eivät uskaltaneet tai pystyneet. Silloin opettaja ei kai miettinyt että osataanko ja halutaanko. Oppilaiden piti vain osata ja ei auttanut itku markkinoilla! (T/53)

...kun huomasimme millainen mulkku liikunnan opettaja osaa olla niin yhteishenki alkoi kärsiä.... On se opettaja joskus älynny pyyellä anteeksi-kin käytöstään, mutta minkäs teet kun se käyttäytyy seuraavalla tunnilla aina vanhaan tuttuun tapaan. (P/44)

Oppilaiden kirjoituksissa toistuu toive, että opettaja antaa myös heille mahdollisuuden vaikuttaa esim. liikuntatuntien sisältöön lajien suhteen, joustaa tunnilla sekä antaa oppilaille valinnanmahdollisuuksia. Oppilaat pitävät tärkeänä sitä, että he kokevat opettajan arvostavan heidän mielipidettään ja ottavan heidän toiveensa huomioon. Voimme siis ajatella, että demokraattinen opettaja, joka suunnittelee lukuvuoden tuntien sisältöä yhdessä oppilaiden kanssa, motivoi oppilaat toimimaan ja vähentää näin häiriökäyttäytymistä, passiivisuutta ja välinpitämättömyyttä ym. liikuntatuntiin liittyviä ongelmia. Tämä puolestaan vähentää opettajan tarvetta puuttua auktoriteettiaseman turvin kurinpidollisesti oppilaiden käyttäytymiseen.

4.4.1 Hyvän opettajan ominaisuuksia

Koululuokan tavoite on oppia ja opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden oppimistavoitetta opettamalla. Lahdeksen mukaan ”Opetus on kasvatustavoitteiden suuntaista suunniteltua ja tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on olosuhteita ohjailemalla saada aikaan tietoista ja mielekästä oppimista.” (Lahdes 1986, 20.) Lahdes mainitsee opetuksen välttämättöminä ehtoina muun muassa sekä opettajan ja oppilaiden välisen että oppilaiden keskinäisen kommunikoinnin, oppimista edistävät henkilösuhteet sekä oppilaiden motivoitumisen ja aktiivisuuden (Lahdes 1986, 79). Nämä opetuksen ehdot liittyvät puolestaan ryhmän kiinteyteen. Opettaja pyrkii siis omalla roolitoiminnallaan ylläpitämään luokan koheesiota ja vaikuttamaan oppimisilmapiiriin, mikä puolestaan vaikuttaa oppimiseen.

Johtajat jaetaan tehtävä- ja tunnejohtajiin. Tunnejohtaja edistää toiminnallaan erityisesti ryhmän koheesiota, kun taas tehtäväjohtaja on aktiivinen, asiantunteva ja toisten toimintaa kontrolloiva henkilö. (Himberg ym. 1995, 158; Eskola 1979, 122-123; ks. myös Erdle, Murray & Rushton 1985.) Opettajan persoonallisuus vaikuttaa hänen käyttämiinsä työtapoihin ja siten myös johtajarooliin. Persoonallisuuden vaikutusta opetukseen, op-

pimiseen ja oppimisilmapiiriin on tutkittu (mm. Varstala & Verma 1990; Erdle ym. 1985; Phillips, Carlisle, Hautala & Larson 1985; Bridgwater 1982). Tutkimukset ovat osoittaneet opettajan persoonallisuuden vaikuttavan valittuihin työtapoihin, opetuskäyttäytymiseen ja oppimisilmapiiriin. Nämä kaikki ovat osatekijöitä niin liikunnanopetuksessa kuin muussa opetustoiminnassakin (Kent & Fisher 1997; Bridgwater 1982; Phillips ym. 1985.) Erdle ym. (1985, 394-407) kirjoittavat, että oppilaiden arvioon opettajan tehokkuudesta vaikuttaa suuresti opetuskäyttäytyminen luokassa.

Yleisesti ottaen oppilaat liittyvät hyvään ja tehokkaaseen opettajaan sekä ”teknisen” (asiantuntemus, selityksen selkeys, materiaalin kiinnostavuus) että ”persoonallisen” (oppilaiden kuuntelu, oikeudenmukainen kohtelu) osan hallinnan (Jones 1989, 551-558). Myös Erdle ym. (1985, 394-407) viittaavat artikkelissaan aiempien tutkimusten oppilasarviointeihin, joissa oppilaat ovat kuvailleet tehokkaan opettajan piirteitä. Niitä ovat muun muassa objektiivisuus, johtajuus sekä tehtävä- ja ulospäinsuuntautuneisuus, kannustaminen ja ei-arvovaltaisuus. Niinpä on tärkeää, että opettajassa yhdistyy sekä tunne- että tehtäväjohtajan piirteitä sopivassa suhteessa. Tämä kävi ilmi myös lukiolaisemme aineista:

”Uskon, että yläasteen liikunta olisi ollut paljon mukavampaa jos meillä olisi ollut ammattitaitoinen ja mukava opettaja.” (T/15)

Myös T/37 (s. 26) tiivistä hyvin opettajaan kohdistuneet odotukset toteamalla, että pelkkä mukava persoona ei riitä korvaamaan ammattitaidon puutetta; täytyy olla molempia.

4.4.2 Opettajan suosikit ja silmätikut

Oppilaat ovat kirjoittaneet opettajan objektiivisuudesta, jonka me käsitämme oikeudenmukaisuudeksi ja oppilaiden tasapuoliseksi kohteluksi. Oppilaat kuvailevat ”suosikkeja ja silmätikkuja”, jotka ovat nuorten kokemuksissa tunnilla eri arvoisessa asemassa opettajan silmissä. Ainekirjoituksissa on yleensä mielletty opettajan suosikkioppilaiksi etevimmät:

Opettajilla on usein omat suosikkioppilaat. Yleensäkin koululiikunnassa menestyviä oppilaita suositaan. (T/ 37)

Liikuntatunneilla vallitsee pakottamisen ja suosimisen ilmapiiri. ... Minut ja kaverini opettaja otti silmätikukseen. Jos meillä ei joskus ollut liikunta-vaatteita, hän valitti siitä ihan törkeäsi. Jos jollakin muulla ei ollut, hän ei sanonut mitään. (T/12)

Tuntuu siltä, että olemme törmänneet yhteen koulun ikuisuusongelmista: suosikkisilmätikku -hierarkiaan, jossa opettajat erästä kirjoitusta (T/26) lainataksemme ”nostavat toiset [oppilaat] riman yläpuolelle ja jättävät toiset alapuolelle.” Kirjoituksista on luettavissa, että nämä riman yläpuolelle nostetut onnekkaat ovat niitä, jotka pärjäisivät koululiikunnan julmassa maailmassa ilman erityisasemaakin. Alapuolelle puolestaan jäävät ne heikot, jotka juuri eniten opettajan rohkaisua ja kannustusta tarvitsisivat. Tuntuu tutulle asetelmalle: muistamme omilta kouluajoiltamme, kuinka jokaisella opettajalla tuntui olevan omat lempioppilaansa, ja toisia puolestaan ”sorsittiin”. Liikunta ei ollut muiden aineiden joukossa mikään poikkeus, emmekä me oppilaina voineet jäädä näiden keskustelujen ja arvotusten ulkopuolelle. Tämä oppilaiden välinen valtaero opettajan silmissä on teema, joka meistä kahdesta tulee omissa muistoissamme lähelle erityisesti Päiviä.

Päivi: Niin kauan kuin jaksan muistaa, olen ollut aina koulussa koulutovereitteni mielestä useiden opettajien suosikki. Jo ala-asteella muistan huomauttelut suosikin asemasta luokanvalvojan silmissä ja koin ne jo silloin hyvin ahdistavina. Olen aina ollut tunnollinen ja halunnut suoriutua annetuista tehtävistä mahdollisimman hyvin, mikä luonnollisesti on ollut opettajien mielestä positiivinen asia. Kuitenkin tunsin, että omalla yrittämisellä ja ahkeruudellani ei loppujen lopuksi ollutkaan niin suurta merkitystä, kuin olisi pitänyt. Toisten huomauttelut ”lellikin” asemasta tuntuivat tekemäni työn vähättelyltä; ikään kuin olisin alussa ansainnut lempioppilaan paikan ja sen jälkeen kaikki numerot ja positiivinen palaute olisivat tulleet kuin tarjottimella, ilmaiseksi. En enää ollut varma, olinko omalla työlläni ansainnut kokeesta kiitettävän, vai oliko opettaja kenties katsonut sormien läpi virheitäni siksi, että hän piti minusta.

Näin oli myös liikunnassa. Voisi kuvitella, että aineessa, jossa suoritukset ovat näkyviä, ruumiillisia ja kaikkien nähden suoritettavia, ei kyseinen suosikkiasetelma toisi samantaisia paineita tai aiheuttaisi sellaista pahaa mieltä kuin lukuaineissa, mutta näin ei kuitenkaan ollut.

”Olin ala-asteella, viidennellä tai kuudennella. Kaksoisluokkamme oli tullut toisen koulun voimistelusaliiin, sillä se oli ahdistavan pientä omaa saliamme suurempi. Tunnin aiheena oli telinevoimistelu. Istuimme kaikki rivissä näyttämön reunalla. Edessämme oli rekki, jonka luona seisoi opettajamme. Mies.

- Tulepa Päivi näyttämään kieppi.

Sisällä hulvahti tunne, enkä tiennyt, tuntuiko se hyvältä vai pahalta. Tiesin, että osasin kiepin, mutta toisaalta inhosin olla esillä.

Vieressäni istui poika, joka halusi aina olla kaikessa paras. Ennen kuin ehdin noudattaa opettajan toivomusta, poika sihahti:

- Pääset näyttämään kiepin vaan siksi, että oot Teukan suosikki!

Nyt sisällä kuohahti raivo. En tiedä, kummalle suutuin enemmän; pojalle vai opettajalle. Kieppiä en kuitenkaan näyttämään mennyt. En tiennyt, osasinko sen oikeasti vai väittikö opettaja niin vain siksi, koska suosi minua.” (Valkeapää 2001, 27.)

Pidämme molemmat yhtenä opettajan tärkeimmistä piirteistä oikeudenmukaisuutta. Olemme kuitenkin järkytykseksemme joutuneet huomaamaan työmme puitteissa, ettei kaikkien tasapuolinen kohtelu ole itsestään selvä asia omalla kohdallammekaan, vaikka tasapuolisuus on mielestämme arvoista tärkeimpiä. Liikunnanohjauksessa ja –opetuksessa huomiota keräävät väistämättä liikuntaan positiivisesti ja innokkaasti suhtautuvat lapset ja nuoret, jotka myös lähestyvät meitä ihmisinä ja opettajina avoimesti ja ulospäinsuuntautuneesti. Vaikka yritämme jakaa palautetta tasaisesti rohkaisten erityisesti heikompia ja passiivisempia yrittämiseen, ei objektiivisuus ole mikään helppo asia.

Päivi: Vaikka tunnen suuttumusta lukiessani oppilaiden kirjoituksia suosikeista, jotka pääsevät helpommalla, ymmärrän myös näin kirjoittavien katkeruuden ja suuttumuksen. Epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi tullut

tai sellaiseksi itsensä kokeva oppilas kokee varmasti oman olonsa oikeuteksi subjektiivisen kokemuksensa puitteissa, olipa objektiivinen todellisuus mitä tahansa. Toisaalta opettaja ja oppilas katsovat asioita kuitenkin omasta näkökulmastaan, joka on subjektiivinen ja jo elämäkokemuksen ja asiantuntemuksenkin johdosta aivan erilainen. Itse kuitenkin toivoisin oppilaiden ymmärtävän myös niitä, joille suosikin maine lankeaa. Riman ylle nostettu välttämättä pääse muita helpommalla tai ole itse syyllinen kohteluunsa. Tämäkin on kuitenkin vain minun oma kokemukseni kyseisestä asemasta, enkä väitä, etteikö suosikkioppilas voisi roolistaan nauttia tai jopa käyttää sitä tietoisesti hyväkseen. Koulukokemuskirjoituksissa vain yksi tyttö on kokenut tulleen kohdelluksi ”hyvyytensä” takia epäoikeudenmukaisesti - tällä kertaa opettajan taholta:

Aktiivisuus on antanut opettajalle tavan olla huomioimatta ”hyvää ja innostunutta” oppilasta, en ole ainut henkilö. Häntä ei kiinnosta tekemiseni, hän ei jaksa neuvoa jos en osakaan jotain asiaa vain tokaisee kylmästi, että ”kyllähän sinun pitäisi tämä tietää”. Ja tässä tilanteessa hän myös voi käyttää hyväkseen tätä ja nolata oppilaan. (T/48)

Tämän oppilaan asema tunnilla on kuitenkin lähes sorsittu, vaikka hän on tähän rooliin yleensä joutuvalle oppilastyypille päinvastainen. Tässä tapauksessa oppilas kokee, että opettaja käyttää hyväkseen hänen kyvykkyyttään ja sysää hänelle liikaa vastuuta omasta liikkumisestaan. Oppilas tuntee opettajan ohittavan hänen tekemisensä ja epävarmuutensa vedoten oppilaan lahjakkuuteen. Huomiotta jättäminen oppilaan oletettuun tietämykseen sekä ilmeiseen aktiivisuuteen vedoten on epäreilua. Vaikka heikommin motivoituneet ja kömpelömmät oppilaat yleensä kaipaavat ja tarvitsevat enemmän opettajan kannustusta ja huomiota, ei opettajan mielestämme tule kuitenkaan sivuuttaa omatoimisempia oppilaita. Nämä kaipaavat yhtä lailla positiivista ja korjaavaa palautetta omista suorituksistaan sekä haluavat luonnollisesti kokea opettajan olevan kiinnostunut myös heistä. Yhteistä kuitenkin tälle kokemukselle Päivin edellisten muistojen kanssa on se, että kyvykkyys on kääntynyt (tai käännetty) oppilasta vastaan. Näin ei tulisi olla.

Koska Päivi oli lähinnä ”joka paikan höylä”, ei hänen kohdallaan voitu ainakaan vedota seuraavaan: suosikkeina pidetään myös oppilaita, jotka harrastavat ”opettajan omaa lajia”.

... sellaisetkin oppilaat, jotka eivät olleet oikeasti hyviä liikunnassa, mutta harrastivat tanssia ja tekivät tanssiesityksen, saivat helposti ysin. ..otti vain itseä päähän, että toiset ansaitsivat numeroita taidoilla ja monista lajeista, toiset pelkällä tanssiesityksellä. (T/ 48)

Yläasteella eräs liikunnanopettaja suosi erästä tyttöä, koska heillä oli samanlaisia kokemuksia polvileikkauksista ja tyttö pelasi jalkapalloa. (T/12)

Aineissa kerrotaan mm. opettajasta, joka oli eräälle tytölle luvannut liikunnan numeroksi kiitettävän, jos tämä tulisi mukaan erääseen tanssiesitykseen, johon häntä pyydettiin tanssiharrastuksensa vuoksi. Jotkut ovat närkästyneitä siitä, että arvosteluun vaikuttaa myös koulun ulkopuolella tapahtuva harrastaminen. Nämä oppilaat mitä ilmeisimmin ovat niitä, jotka eivät liikuntaa juurikaan vapaa-aikanaan harrasta. Vapaa-aikanaan liikuvista oppilaista monet (tytöistä 10 ja pojista 2) ovat kirjoittaneet samasta asiasta, mutta positiivisesta näkökulmasta.

Koululiikunnassa oma urheiluharrastus on ollut vain hyödyksi sillä kun harrastuksen kautta on ollut hyvä yleiskunto, niin on menestynyt koulussakin liikunnassa. (T/6)

He näkevät asian niin, että omaehtoinen harrastaminen on antanut heille kuntopohjaa sekä taitoja, joilla liikuntatunneilla on tullut menestystä. Näin ollen on vaikea sanoa, ovatko liikunnalliset oppilaat (eli liikuntaa harrastavat) taidoillaan ja aktiivisuudellaan ansainneet arvosanansa pelkästään koulusuorituksilla, antamatta koulun ulkopuolisen toiminnan vaikuttaa opettajan arvosteluun. Vai onko niin, että opettaja haluaa arvostelussaan painottaa aktiivisuutta muutenkin, kuin sen taitavuutta ja kuntoa lisäävän vaikutuksen kautta? Ja vaikka saisimmekin selville asian todellisen laidan, onko opettajalla oikeutta antaa koulun ulkopuolella tapahtuvan toiminnan vaikuttaa arvosteluunsa kouluaineessa? Epäoikeudenmukaisena kuitenkin koetaan se, että oppilaan harrastama laji vaikuttaa hänen kohteluunsa:

Myös opettajien suhtautuminen eri lajien harrastajiin on valtava. (P/25)

Tästä samasta asiasta kirjoittaa myös Ulla Kosonen. Liikunnassa suosikeiksi valikoituvat ansaitsevat asemansa ruumiin kyvykkyydellä. Kososenkin tutkimissa koulumuistoissa suosikkeja ovat olleet erityisesti oppilaat, jotka ovat harrastaneet opettajan omaa lempilajia. ”Systemaattisen syrjinnän” kohteeksi oli Kososen tutkimuksessa joutunut kaksi vanhemman sukupolven naista. (Kosonen 1998, 127.) Kososen keräämien koulumuistojen, aineistomme sekä omien kokemuksiemme pohjalta toteamme, että ikivanhalta tuntuva suosikkihierarkia on edelleen vallalla 2000-luvun koulussa. Olipa suosikkina tai silmätikkuna oleminen objektiivisesti todettava fakta tai oppilaan tai luokkakavereiden subjektiivisesti koettu asema, se on silti aina kokijalleen ongelma. Perustuuhan suosikkijärjestelmä kateuteen ja kilpailuun tuoden selvästi esiin oppilaiden välisiä eroja herättäen hylätyksi tulemisen tunteita (Kosonen 1998, 127).

4.4.3 ”Se saa kenet vaan liikkumaan...”

Oppilaiden kirjoituksissa on luettavissa vaatimuksia ja toiveita myös siitä, mitä opettajan tulisi tai ei tulisi olla. Laine kirjoittaa opettajapersoonan rakentuvan vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin: suhde oppilaan ja opettajan välillä koetaan akselilla ”reilu-epäreilu”. Toinen Laineen analysoimissa kirjoituksissa esiintyvä akseli on ”rentoniuho”. (Laine 2000, 51.) Myös meidän aineistossamme oppilaat nostavat esille opettajiaan Laineen kuvaamilla akseleilla.

Yleensä hän on mukava, mutta jos hänellä sattuu olemaan huono päivä niin hän purkaa sen meihin oppilaisiin... Muutenkaan hän ei ole erityisen reilu opettaja. Hän usein puhuu paha joistakuista oppilaista toisille näiden selän takana tai unohtelee varata esim. keilaratoja kuten kävi pari viikkoa sitten. (T/34)

Laineen mukaan (2000) reilu opettaja huomaa yksittäisen oppilaan ja antaa tälle tilaa. Jokaisen oppilaan henkilökohtainen huomioiminen on tärkeää, vaikkei se tarkoitakaan välttämättä oppilaan käyttäytymisen tai tekojen hyväksymistä. Merkityksellistä on opettajan ymmärrys oppilaan tilannekohtaiselle olemiselle sekä tilanteiden ja asioiden koh-

taamiselle. (Laine 2000, 51.) Myös aineistossamme oppilaat arvostavat opettajaa, joka huomioi heitä erityisesti positiivisessa valossa:

Tähtihetkiä olivat kaikki ne kehut ja kiitokset mitä opettaja meille tai yksittäisille henkilöille sanoi! .. Tähtihetkiä on ja löytyy joka tunnilta jokaiselle ainakin yksi! Joko onnistuminen tai opettajan kehu. (T/48)

Opettajan huomiota kaipaavat kaikki oppilaat. Aiemmin kirjoitetussa muistossa lahjakas tyttö ei saanut opettajaltaan tarpeeksi huomiota eikä ohjausta, vaan opettaja vetosi oppilaan kyvykkyyteen selviytyä itse. Laine kirjoittaa epäreiluun opettajaan liittyvän tavalla tai toisella oppilaan vähättelyn (2000, 51). Tämän tytön tapauksessa opettaja ei kuitenkaan vähätellyt varsinaisesti oppilaan kykyjä, vaan oppilaan avuntarvetta. Opettajan tulisi siis huomioda tunnilla jokainen oppilas yksilönä ja kohdella häntä oikeudenmukaisesti oppilaan omasta tilanteesta käsin. Tämän tulisi tapahtua kuitenkin niin, etteivät toiset oppilaat joutuisi kärsimään tilanteesta esimerkiksi heihin kohdistuneen huomion puutteena.

Sen lisäksi, että opettaja luottaa oppilaisiin, on tärkeää myös oppilaiden luottamus opettajaan. Edellä mainittu tapaus keilaradan varauksesta oli mainittu toisessakin kirjoituksessa ja koettu turhauttavana: *...hän myös pari kertaa unohti opettajan velvollisuutensa ja unohti varata keilaradat. Siellä me sitten istuimme ja ihmettelimme, kun ei opettajaa kuulu eikä näy. (T/32)* Myös Ulla Kososen muistoissa ihailtuun opettajaan liitetään luottettavuus ja kannustavuus; opettajan ja oppilaan välillä on vallinnut yhteisymmärrys, ”semmonen peli” (1998, 136; vrt. Laine 2000, 51). Kannustavuus korostuu myös meidän keräämässämme aineistossa opettajan jopa tärkeimpänä ominaisuutena:

Yläasteella oli jo varsinainen liikunnanopettaja joka minun mielestäni oli erittäin pätevä työhönsä. Tämä opettaja kannusti niitä jotka eivät pärjänneet tunneilla niin hyvin kuin toiset eikä pakottanut ketään mihinkään. (P/39)

Yksi hyvä ominaisuus hänestäkin löytyy, hän on kannustava. (T/31)

Toinen ya:n liikunnan opettaja olikin sitten melkeinpä unelma. Osasi neuvoa kaikissa lajeissa, ymmärsi ja kannusti jos oli vastahakoinen johonkin... (T/14)

Tärkeimpänä asiana pidän kumminkin että on kannustava ja iloinen opettaja, josta oppilaat pitävät. Se saa kenet vaan liikkumaan ja tällaisen opettajan muistan myös itse. (T/20)

Oppilaat asettavat opettajalle paljon odotuksia. Tarkastellessa hyvään opettajaan yleensä liitettyjä ominaisuuksia (mm. oikeudenmukaisuus, luotettavuus, huumorintaju, kannustavuus, iloisuus, rehellisyys) huomaamme, että piirteet ovat likimain samoja, mitä liitetään yleensä ”hyvään ihmiseen”, ”hyvään ystävään” tai vaikkapa ”ihannepuolisoon”. Luettelo ideaaliominaisuuksista kuulostaa hyvälle, mutta on mielestämme silti suhteellinen ja todellisuudessa hyvin vaikea saavuttaa. Täydellistä ihmistä ei ole olemassakaan ja jos hyvän opettajan vaatimukset ovat yhteneviä ”täydellisen ihmisen” piirteiden kanssa, ei ole myöskään olemassa täydellistä opettajaa. Kuten kauneus on katsojan silmissä, esimerkiksi huumorintaju on ominaisuutena subjektiivinen ominaisuus; mikä huvittaa toista, ei ole välttämättä toisesta lainkaan hauskaa. Siten on selvää, ettei kaikkia voi (eikä tarvitse) miellyttää koskaan. Mielestämme on tärkeää, että opettaja löytää oman linjansa ja noudattaa sitä johdonmukaisesti. Opettaja on parhaimmillaan ollessaan aidosti oma itsensä, oli hän sitten millainen tahansa.

4.4.4 Alistamista vai keskustelua?

Aineista on luettavissa, että vaikei oppilasta koululiikunnasta pitäisikään, se ei tarkoita passiivisuutta vapaa-aikana, vaan suurin osa oppilaista liikkuu omalla ajalla mielellään. Samoin on niiden oppilaiden laita, jotka viihtyvät koulun liikuntatunneilla; vapaa-ajan liikuntaa arvostetaan kuitenkin sen vapaa- ja omaehtoisuuden takia. Tästä on pääteltävissä, että koulussa suurena peikkona on tekemisen pakko, suorittaminen jonkun toisen -opettajan- käskyjen mukaan.

Huonoja muistoja on melko vähän ja ne kaikki sijoittuu kyllä ala-asteelle ja yläasteen alkuun jolloin liikuntatuntiin kuului tavallaan ”pakottamis-

ta”. Ala-asteelta pahimpina mieleen ovat jääneet hiihto-, luistelu- ja uintitunnit joita inhosin yli kaiken. En niinkään itse lajeja vaan pikemminkin sitä että niihin oli pakko osallistua ja kuljettaa suksia ja luistimia mukanaan koko päivä yhden vaivaisen tunnin takia. (T/5)

Tämä koululiikuntaan ja yleensäkin koulumaailmaan kuuluva pakottamisen elementti herättää kapinahenkeä ja ruokkii suorittamiskorosteista ilmapiiriä arvioimisineen. On luonnollista, että pakottamisen suurimpana syntipukkina pidetään opettajaa, jonka työkuvaan kuuluu auktoriteettiaseman säilyttäminen ja täten määräysvallan pitäminen luokkansa edessä.

Kun olemme keskustelleet kavereidemme kanssa liikunnanopettajan koulutuksestamme, meiltä on kysytty usein, kuinka kauan valmistumisemme kestää. Vastatessamme, että keskimääräinen valmistumisaikamme on 5-6 vuotta, on kysyjä hämmästynyt koulutuksen pituutta: ”Miten se voi niin kauan kestää, kun eihän teidän tarvitse kuin puhaltaa pilliin kentän laidalla..?!” Niinpä niin. Olemme myös kuulleet Pohjanmaalta kotoisin olevilta kavereiltamme opettajista, jotka ala-asteella pitivät pojille lähinnä pelkkiä isänmaallisia marssiharjoituksia. Ja toisaalta taas liikunnanopettajista, jotka ajavat kentän laidalle autolla ja näyttävät vilkulla, kummalle puolelle aloitus jalkapallopelissä tulee.

Liikuntatuntien suunnitteluun tai suunnittelematta jättämiseen oli myös aineistossamme kiinnitetty huomiota. Oppilaiden mukaan myös opettajan ohjeiden antamisesta paistaa hyvin herkästi läpi se, onko opettaja todella ennen tunnille tuloaan miettinyt, mitä taitoja harjoitellaan ja miten toiminta tunnilla saadaan pyörimään.

Kerran opettaja ei ollut kerinnyt suunnitella tuntia ja sellainen on tosi ärsyttävää. Tuntuu turhauttavalta olla liikuntatunnilla, jos itse pitää keksiä mitä tekee. Opettajien ei tietenkään tarvitse olla monessa paikassa yhtä aikaa ja joskus itsenäisenkin liikunta on mukavaa, mutta aina pitää olla jotain tekemistä! (T/37)

Opettaja voi jopa antaa oppilaille täysin vapaat kädet tehdä sitä, mitä ketäkin sillä hetkellä sattuu huvittavan. Ymmärrettävää on, ettei tällaisella ohjeistuksella saada eri tavalla liikuntaan suhtautuneita oppilaita toimimaan yhdessä tai edes pääsemään yhteisymmärrykseen siitä, mitä tunnilla harjoiteltaisiin.

Vaatteiden vaihdon jälkeen opettaja totesi että ne jotka haluaa tehdä jotain voivat itse puuhata mutta voi myös istua maassa ja lukea kokeisiin. Opettaja ei itse oikein jaksanut vetää mitään ohjelmaa niinpä se tunti istuttiin kentän laidalla. (T/34)

Kuten jo aikaisemmin kappaleessa 4.4.1 olemme todenneet, oppilaat siis toisaalta arvostavat sitä, että heille itselleen annetaan jonkin verran valtaa ja vastuuta siitä, millaisiksi liikuntatunnit muodostuvat, mutta vaativat silti myös opettajalta panostusta tuntien suunnitteluun. Myös Laine (2000, 51) huomauttaa, että ”kontrollin puute koetaan laiminlyömiseksi pikemminkin kuin rentoudeksi”. Toisaalta taas myös liian tyrannimainen opettaja saa tylyn vastaanoton. Monella oppilaalla ei periaatteessa ole mitään koululiikuntaa vastaan, mutta viimeistään pakottava ja joustamaton opettaja herättää oppilaissa usein kapinahengen.

... liikunnanopettaja ei ottanut tarpeeksi oppilaiden mielipiteitä huomioon ja päätti aina itse mitä tehdään. Koululiikunta olisi ollut paljon mukavempaa jos olisi välillä saanut tehdä mitä itse haluaa. Yläasteen liikunnanopettaja päätti etukäteen monen viikon ohjelman ja esimerkiksi koripalloa saatettiin pelata kolme viikkoa peräkkäin vaikka siitä ei tykännyt kuin alle viisi oppilasta. (T/1)

Oppilaat odottavan Laineenkin (2000) mukaan tunneilta kommunikatiivisuutta sekä elämyksellisyyttä. Hänen mukaansa ”pelkkä institutionaalinen oppimistyö toistavana tai mekaanisena palauttamisena ei riitä.” (Laine 2000, 71.)

Laineen käyttämät ilmaisut ”toistava” ja ”mekaaninen palauttaminen” viittaavat toiminnan yksipuolisuuteen ja yksitoikkoisuuteen. Tutkimuskoulujemme oppilaat ovat painottaneet aineissaan tuntien vaihtelevuuden merkitystä ja valinnanmahdollisuuksia. Oppilaat odottavat opettajan huomioivan heidän toiveensa ja mielipiteensä päätettäessä lii-

kuntatunnin aiheista. Samaan tulokseen ovat päässeet myös Haverinen & Kinnunen omassa pro gradu –tutkielmassaan (vrt. Haverinen & Kinnunen 1997). Tyrannimaista opettajaa vastaan noustaan kapinaan paljon helpommin kuin joustavaa ja yhteistyökykyistä opettajaa. Jos oppilaat ovat kokeneet pystyvänsä vaikuttamaan liikuntatuntien sisältöön, he myös omien havaintojensa perusteella liikkuvat tunnilla aktiivisemmin. Myös ilmapiirin tällaisella tunnilla voisi kuvitella olevan parempi.

Ja kun yläasteella ja lukiossa on mahdollista itse vaikuttaa liikuntatunnilla tapahtuviin asioihin, lajeihin ja sääntöihin, lisää se positiivista tunnetta. (P/56)

Oppilaat kokevat tärkeänä mahdollisuuden vaikuttaa itse liikuntatuntiansa sisältöön. He ovat aineissaan vertailleet eri luokkatasojen vaikuttamismahdollisuuksia ja todenneet, että iän myötä nämä mahdollisuudet ovat lisääntyneet. Kuten edellä oleva poika totesi, vaikuttamismahdollisuudet lisäävät oppilaiden motivaatiota liikuntaa kohtaan. Moni oppilas kirjoitti siitä, kuinka mukavaa on itse päästä vaikuttamaan liikuntatuntien lajivalintoihin ja toisaalta valita tunneilla useista vaihtoehdoista se mieluisin.

Oppilaat eivät ole kritisoineet ala-asteen liikuntaa omien vaikuttamismahdollisuuksiensa olemattomuuden näkökulmasta. Tämä johtuu meidän mielestämme siitä, että ala-asteella opettaja on vielä eräänlainen kyseenalaistamaton auktoriteetti. Toki lapset hyvin suorasukaisesti omien kokemuksiemme mukaan tuovat esille omat mielipiteensä liikunnan mielekkyydestä ja esittävät toivomuksiaan, mutta he eivät varsinaisesti odota pystyvänsä vaikuttamaan liikuntatuntien sisältöön.

Ala-asteen liikunta ny ei niinkään liikuntaa ollu vaan sellasta energianpurkamista. Sillo vaan mentiin ja touhuttiin mitä ope käski. (P/21)

Muistamme omilta ala-aste -vuosiltamme kokeneemme, että opettajat olivat jonkinlaisia ”yli-ihmisiä”. Opettajan sanaa ei kyseenalaistettu eikä häntä vastaan asetuttu, koska opettaja oli aina oikeassa. Opettaja ei ollut ammatti, vaan oma ihmislajinsa. Iän myötä huomasimme, että opettajat ovat tavallisia ihmisiä, jotka ovat koulussa vain töissä ja yksityiselämässään ovat aivan samanlaisia ihmisiä kuin kuka tahansa meistä. Tämä ”normaaliuden näkökulma” avasi silmät myös sille, että opettajat ovat erehtyväisiä olen-

toja siinä missä muutkin ihmiset. Iän myötä kriittisyys opettajien ratkaisuja ja toimintaa kohtaan lisääntyi, vaikkei heitä vastaan välttämättä kapinoitukaan. Kuitenkin opettajan personoituminen inhimilliseksi, virheitä tekeväksi henkilöksi lisää murrosikäisten oppilaiden halua kyseenalaistaa opettajan toimintaa ja toisaalta päästä itse vaikuttamaan omaan toimintaansa. Tämä näkyy myös ainekirjoituksissa, joissa yläasteelle siirtyminen siirtää huomion ensi kertaa siihen, että valinnanmahdollisuudet sekä omat mielipiteet liikunnan opetuksen sisällössä joko otettiin huomioon tai niihin ei annettu mahdollisuutta.

Yläasteella oli jo se vapaus, että ryhmä sai itse suunnitella, milloin mitään tehtäisiin. Opettaja antoi pohjan, että mitä lajeja harjoiteltaisiin ja itse saatiin sitten päättää milloin mentiin uimaan ja milloin kuntosalille ja milloin luistelemaan. (T/53)

Tietysti lukion liikuntatunnit ovat siitäkin mukavia, että voi paljolti ryhmässä itse suunnitella, mitä milläkin tunnilla tehdään. (T/46)

Yläasteella liikunnanopettaja ei ottanut oppilaiden toivomuksia huomioon, vaan joka vuosi junnattiin samoja lajeja tietty viikkomäärä. (T/15)

4.5 Liikuntasalissa ei voi piiloutua

Liikuntasalit ovat epämiellyttäviä. Niissä ei pääse minnekään piiloon. (T/8)

Teoriatunti eroaa liikuntatunnista monella tavalla. Teoriaopetus tapahtuu yleensä luokkatilassa, jossa oppilas istuu pulpettinsa takana ja opettajalla on oma työpöytänsä luokan edessä. Pulpetti kiinnittää oppilaan paikkaan, johon sijoittuminen tapahtuu rutinoituneesti. Vaikka pulpetti sitookin oppilaan oppitunnin ajaksi omalle paikalleen, ei liike luokkatilassa enää ole niin rajoitettua kuin ennen. (Laine 1997, 64-65; Laine 2000, 32.) Teoria-aineen opetus luokkatilassa ja työpöytään kahlittuna kuitenkin rajoittaa oppilaiden liikkumista. Rivimuodostelmaan järjestettyjen pulpettien tarkoituksena on ehkäistä muuta kanssakäymistä, kuin mitä opettaja on tarkoittanut (Kosonen 1998, 57). Opettaja

voi myös vaikuttaa häiriökäyttäytymiseen eli esimerkiksi jutteluun omalla liikkeellään häiritsevän oppilaan viereen (Laine 1997, 60.) Liikunnassa ryhmät jaetaan lisäksi sukupuolen mukaan, mikä eroaa lähes kaikista muista oppiaineista (Kosonen 1998, 95.)

Liikuntatunti puolestaan perustuu liikkeeseen suuremmassa tilassa, mikä vaikeuttaa oppilaiden toiminnan kontrollointia ja tuo toisaalta opettajalle lisää vastuuta vaaratekijöiden kasvaessa. Liikunnanopetus vaatii tilallisesti myös erityisratkaisuja (salit, kentät, hallit, pukuhuoneet ja suihkutilat), tarvitsee välineitä (pelivälineet, harjoittelutelineet) ja varusteita niin koulun kuin oppilaankin puolesta. Tärkeimpänä erona teoriaopetukseen verrattuna on mielestämme se, että liikunnanopetus kannustaa fyysiseen liikkeeseen sekä pyrkii kehittämään lähinnä oppilaan ruumista tämän henkisten ominaisuuksien sijaan. Tosin on virheellistä ajatella liikunnanopetuksen tähtäävän pelkästään fyysisten taitojen kehittämiseen, sillä koululiikunnan tavoitteena on myös esimerkiksi yhteistyötaitojen ja oppilaan itsetunnon kehittäminen.

Teoriatunnilla oppilaalla on mahdollisuus oman pulpettinsa turvin vaipua yksinäisyyteen ja säädellä haluaan olla esillä, sillä nähdynsi tullaan pääasiassa tiedollisen osaamisen kautta. Liikunta perustuu oppilaan fyysisiin suorituksiin, jotka ovat avoimesti kaikkien nähtävissä ja siten myös arvioitavissa. Lukuaineisiin verrattuna liikunnassa opettaja voi kuitenkin havainnoida suoraan oppilaan oppimista (Kosonen 1998, 98). ”Kun koulun yleiset aika-tilajärjestykset säätelevät ruumiillisuutta välillisesti, liikuntakasvatuksessa kaikki järjestelyt ja toiminnat kohdistuvat suoraan ja peittelemättä ruumiiseen.” (Kosonen 1998, 95.)

Minua ahdistaa liikkatunneilla ehkä juuri se esille joutuminen, oman vartalon esittely. Ei minussa ole mitään vikaa, olen vain arka. Minulla ei olisi mitään syytä käyttäytyä pitäytyneesti liikkatunneilla, siis muihin ihmisiin liittyvää syytä. Minä vaan en pidä siitä että vartalosta tehdään keskipiste.
(T/8)

Koulun liikuntasali on yleensä suorakaiteen muotoinen tila, jossa ei muita syvennyksiä juuri ole näyttämöä lukuun ottamatta. Niinpä luvun aloittaneen tytön kommentti on ymmärrettävä. Luokkaopetuksessa jokaisen oppilaan oma pulpetti on hänen oma turvapaikkansa, jonka lähiympäristö on hänen reviiriään. Läheiset oppilaat eivät ole häneen

fyysisessä kontaktissa, mutta silti halutessaan oppilas voi siirtää pulpettiaan lähemmäs toista. Toisin sanoen oppilaalla on mahdollisuus säädellä omaa kontaktiaan - joka harvoin on fyysinen - muihin. Liikunnassa puolestaan korostuvat ruumiillisuus ja kontaktit muihin oppilaisiin: ensinnäkin suuri määrä oppilaita altistaa tahattomille fyysisille kontakteille (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 3), mutta lisäksi liikunta oppiaineena perustuu myös tarkoituksellisille kontakteille tovereiden tai opettajan kanssa pelien tai vaikkapa avustusten muodossa. Lisäksi liikuntatuntien suoritukset perustuvat fyysiseen toimintaan, jotka yksilösuorituksinakin tapahtuvat toisten nähden. Tätä ”esiintymistä” muiden katseiden kohteena voi mielestämme verrata kontaktiin, joka kaiken lisäksi useimmiten koetaan epämiellyttävänä ja paineita luovana, kuten seuraavat oppilaat kirjoittivat:

... keväisin suorastaan kammoksuin liikuntaa. Keväisin pelasimme aina jalkapalloa jossa olen todella huono tai pesäpalloa jossa olen vielä huonompi. Minusta oli niin noloa aina seistä pesäpallo maila kädessä ja kuunnella, miten opettaja yritti epätoivoisesti selittää miten sillä palloa lyödään. (T/13)

Laine (2000) kertoo, että opettaja virittää ilmapiirin, joka tunnetilana ohjaa luokan ryhädynamiikkaa. Opettajan ja oppilaiden välinen vastavuoroisuus luo kommunikatiivisen tilan. Jos tämä tila syntyy, tunti koetaan hyväksi. Niinpä opettajan kyvykkyyteen liittyy asiantuntijuuden (eli opetettavan asian tai tiedon tuntemuksen) lisäksi myös taito luoda vuorovaikutuksellinen tila. (Laine 2000, 35-36.)

Liikuntatunneilla ei tarvinnut pelätä epäonnistumista tai vastoinkäymisiä. Hän loi jotenkin sellaisen ilmapiirin, että kaikki tukivat toisiaan, enkä olisi voinut kuvitellakaan, että joku olisi nauranut minulle epäonnistuessani. (T/31)

Ilmapiiri liittyy niin sanottuun motivaatioilmastoon. Motivaatioilmasto tarkoittaa ”...tilannekohtaista psykologista ympäristöä, joka suuntaa sitä, miten osallistujat kokevat toiminnan ja tulkitsevat sitä.” (Liukkonen, Telama, Jaakkola & Sepponen 1997, 13).

Varsinkin 9-luokalla meitä opettanut nuori nainen sai taottua meidän päähämme, että liikuntaa ei saa ottaa liian vakavasti, vaan että tärkeintä on hauskuus ja hyvä olo. (T/10)

Kyseinen motivaatioilmasto vaikuttaa siihen, tuleeko oppilaan motivaatio tekemiseensä hänen itsensä ulkopuolelta vai hänen sisältään. Ulkoinen motivaatio voisi liikunnassa olla vaikkapa hyvän numeron tavoittelua, vertailussa kavereiden voittamista tai kilpailuissa menestymistä. Edellä kirjoittanut tyttö vaikuttaa sisäisesti motivoituneelta. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että tekemisen motiivi on jokin muu kuin ulkoisen palkinnon tavoittelu. Tämän tytön opettaja oli saanut oppilaat oivaltamaan, että tärkeintä on liikkumisen ilo, hyvä olo ja hauskanpito. Tyttöjen kirjoituksista käy ilmi opettajan merkittävä rooli ilmapiirin luomisessa. Uskomme, että opettajat olivat opetustoiminnallaan vältäneet esimerkiksi joukkuejakoihin usein liittyvät nolaustilanteet.

Ulkoista motivaatiota tukevassa ilmapiirissä oppilaiden virheet ja epäonnistumiset koetaan negatiivisina asioina ja heitä palkitaan toisten voittamisesta. Täten oppilaan kyvykyys on riippuvainen suorituksen tai sen vaatiman ponnistelun sosiaalisesta vertailusta. Tällainen sosiaalista vertailua korostava motivaatioilmasto ja yksilön oma minäsuuntautuneisuus lisäävät suorituspainetta ja suoritusilanteissa alisuoriutumisen riski kasvaa etenkin, jos koettu kyvykyys on heikko. Välttääkseen epäonnistumisia yksilö alkaa vältellä suoritusilanteita tai valitsee joko liian vaikeita tai helppoja tehtäviä. Näillä keinoilla hän pyrkii varmistamaan onnistumisensa tai hakee jo etukäteen syytä epäonnistumiselleen. (Liukkonen & Telama 1997, 10; ks. myös Jaakkola 2002, 13-15.)

... miten ”huonommat” oppilaat kestivät sitä opettajan pompottamista. He kärsivät ja yrittivät huomaamatta aina jättää jotain tekemättä, jos eivät uskaltaneet tai pystyneet. (T/53)

4.5.1 Sitä tekee mielellään, missä on hyvä

On ymmärrettävää, että oppilas osallistuu liikuntatunnille innokkaammin, jos hän tuntee itsensä taitavaksi kyseisessä lajissa. Pätehän tämä halu tuntea itsensä kyvykkääksi niin eri kouluaineissa kuin muutenkin elämässä: jos ihminen tuntee itsensä hyväksi esimerkiksi kielissä, on kielikurssille hakeutuminen mielestämme todennäköisempää kuin henkilöllä, jolla ei ole kielipäätä lainkaan, mutta jolle ahkera opiskelu tekisi hyvää. Sitä tekee mielellään, missä on hyvä. Niinpä ei ole ihme, että liikuntatunnilla salin reunoille jäävät istumaan ne, jotka kokevat itsensä kömpelöiksi, taitamattomiksi, huonokuntoisiksi ja syrjityiksi eivätkä ne, jotka ovat luokan maalikulunkaita ja huutojakojen valitsijoita. Uskomme, etteivät nämä ”syrjäänvetäytyjät” välttämättä jää toiminnan ulkopuolelle pelkästään ärsyttäkseen opettajaa tai murrosiän kaikkea vastaan kohdistetun uhman vuoksi, vaan taustalla saattaa olla todellinen pelko epäonnistumisesta – vieläpä toisten silmien edessä. Etenkin murrosikäisen kehittyvän minäkäsityksen sekä vartalon ja vaihtelevan itsetunnon aikana nämä kokemukset omasta huonoudesta voivat tuntua musertavilta (vrt. Jaakkola 2002, 13). Tällaista motiivivia passiivisuudelle tukevat huomioida omilta sijaisuusajoiltamme oppilaista, jotka esimerkiksi tanssitunneilla pelleilevät häiriten muiden oppimista tai uppiniskaisesti istuvat salin reunalla kommentoiden yksiselitteisesti osallistumattomuuttaan lausahtaen ”ei kiinnosta”. Opettaja tuntee itsensä epätoivoiseksi. Kuitenkin nämä samat ”ongelmatapaukset” ovat salissa odottamassa tunnin alkua jo keskenään pelaillen, kun on sählyjakson aika.

Tiedämme myös omasta kokemuksestamme, ettei ole helppoa motivoitua harjoittelemaan taitoja, joissa tuntee itsensä täysin lahjattomaksi. Osallistumme itsekkin mielellämme vaikkapa rytmittäjua vaativille tanssitunneille tai palloilutunneille, koska koemme olevamme niissä kohtalaisen taitavia. Sen sijaan esimerkiksi moukarinheitto, kuu-lantyöntö tai koripallo eivät saa meitä innostumaan, sillä ne vaativat taas ominaisuuksia ja taitoja, joita meillä ei ole. Niinpä ei ole itsestään selvää, että lahjakkuus jollain liikunnan saralla ulottuisi edes jossain määrin kaikille muillekin liikunnan osa-alueille. Näin on myös motivaation laita, joten mielestämme ei voida odottaa, että liikunnasta yleisesti pitävä ja siinä menestyvä oppilas osallistuisi kaikenlaiseen toimintaan ja kaikkiin lajeihin vähintään innokkaasti ja lempilajeihinsa vieläkin innokkaammin. Tämä liikunnan moninaisuus on mielestämme sen suurin rikkaus, sillä edellä mainittu pätee myös toisinpäin: osaamattomuus ja kömpelyys jossain lajissa ei tuomitse oppilasta ikui-

seen epäonnistujan rooliin, sillä hän voi taidoiltaan olla ylivertainen jossain muussa lajissa. Oppiaineena liikunta onkin hyvin ”suvaitseva”, sillä siinä voivat menestyä taidoiltaan hyvinkin erilaiset oppilaat.

Liikunta suo monipuolisuudellaan vapauden valita omille ominaisuuksille ja mieltymyksille sopivat lajit. Oppilaiden kokemukset pakottamisesta koululiikunnassa ovat kuitenkin ymmärrettäviä, sillä huolimatta omista taipumuksista tai kiinnostuksen kohteista kaikkia lajeja, joita opetussuunnitelmaan sisältyy, olisi kokeiltava. Kuten jo aiemmin kirjoitimme, oppilaat arvostavat sitä, että he pääsevät itse vaikuttamaan opeteltaviin lajeihin. Niinpä tätä ”pakottamisen tunnetta” voidaan ehkäistä ottamalla oppilaat mukaan kurssien laatimiseen, jolloin monipuoliseksi muotoutuva lajivalikoima vastaa enemmän oppilaiden toiveita kuin opettajan yksin laatima suunnitelma.

4.5.2 ”Aina tätä samaa”

Oppilaat ovat kirjoittaneet aineissaan monista lajeista eri näkökulmista: on pelättyjä, vihattuja sekä pidettyjä lajeja; on lajeja, joissa kilpaillaan sekä lajeja, joita oppilaiden mielestä on liikaa tai liian vähän. Kosonenkin (1998) kirjoittaa tiettyjen lajien aiheuttamista tunteista: telinevoimistelu on aiheuttanut jännitystä ja pelkoa epäonnistumisesta, samoin pallopelit, joissa pelättiin pelivälinettä sekä omaa vastuuta joukkueen menestyksestä (Kosonen 1998, 100-101.) Meidän aineistossamme oli kirjoitettu myös lukukausien yksipuolisuudesta lajien suhteen sekä lajien kausittaisesta suosimisesta:

...Mutta tietty kaavamaisuus niillä tunneilla oli. Nimittäin syksyllä samoihin aikoihin oli suunnistusta ja yleisurheilua, talvella tietysti hiihto, luistelu ja sisällä pallopelit ja telinevoimistelu sekä jotakin aerobicin ja jumpan tapaista ja lopuksi keväällä pesäpalloa. (T/15)

Luettuamme tämän kaltaisia kritisoivia tekstejä huomasimme, että tällä tavallahan myös meidän kouluajanamme lukukausi jaksottui; oli perinteiset syys-, talvi- sekä kevätlajit. Me emme ajatelleet asiaa koskaan niin kriittisesti, vaan pidimme sitä luonnollisena, itsestään selvänä. Päivi muistelee päässeensä luokkansa kanssa vaikuttamaan siihen, mitä lajeja milloinkin harjoiteltiin, mutta Anun opettaja löi kurssien sisällöt eteen val-

miina pakettina, jonka oli itse suunnitellut. Mutta vaikka toinen meistä pääsikin vaikuttamaan lukukauden kulkuun ja toinen ei, niin silti vuosi kului samantyyppisen kaavan mukaan. Kun nyt mietimme syytä tähän ilmiöön, tulemme siihen tulokseen, että nykypäivän oppilailla on huomattavasti enemmän mistä valita (tai mitä vaatia): meidän aikamme ei koulun puitteissa harrastettu seinäkiipeilyä, golfia, keilailua, ultimatea, rullaluistelua... Meidän lajeistamme kaikkein erikoisin oli tennis, joka harvinaisuutensa vuoksi oli todellista ”extremeä”.

Kaavamaisuuden lisäksi oppilaat kirjoittivat tuntien yksipuolisuudesta. Lajivalikoimat ovat olleet suppeita ja oppilaista tuntuu, että ”aina tätä samaa”:

Mielestäni suurin puute nykyisessä koululiikunnassa on sen yksipuolisuus. Sähly, jalka- ja koripallo vievät lähes kaiken ajan. Yksilölajien arvostus on olematon. (P/25)

Vaikka kuinka on liikunnan tunteja yritetty monipuolistaa, ei siinä olla hyvin onnistuttu. Aina sitä samaa, joko jalkapalloa, koripalloa tai luistelua. Sählykin tungetaan aina johonkin väliin lenkkeilyn seuraksi. Vuodesta toiseen samoja - tylsiä kaiken lisäksi - tunteja, se rupeaa helposti kyllästyttämään. Ei todellakaan ole tarpeeksi monipuolisia lajeja, vaan aina tehdään samoja juttuja, samalla tavalla. Ei minkäänlaista vaihtelua. (T/47)

Yksipuolisuuden lisäksi aineistosta nousi esille lajeja, jotka oppilaat toivat esille lähinnä kilpailuiden kautta. Näitä perinteisiä kilpailulajeja olivat hiihto ja yleisurheilu. Olemme huomioineet, että jutellessamme eri-ikäisten ihmisten kanssa heidän koululiikuntamuistoistaan, ensimmäisiä mainittuja asioita ovat nimenomaan hiihtokilpailut. Näitä kilpailuja muistellaan yleensä negatiivisessa sävyssä – oli muistelijä sitten kuulunut koululiikunnan menestyjiin tai ei. Myös Ulla Kososen tutkimissa eri sukupolvien koululiikuntamuistoissa eräs muistelijä koki hiihtokilpailut painajaisena nimenomaan esilläolon vuoksi, ei niinkään pärjäämisen tai jaksaminen takia: sukset lähtivät lähtöalueella pari kertaa jalasta, jonka hän koko nolona tilanteena ja syytti itseään ”möhläämisestä”, vaikkei syy hänessä itsessään ollutkaan (Kosonen 1998, 102). Eri asia näihin kilpailuita kärsiviin verrattuna olivat ”himohiihtäjät” eli hiihtoa harrastaneet oppilaat, jotka nauttivat hiihtämisestä yleensäkin, eivätkä myöskään panneet kilpailuja pahakseen. Meidän

molempien ala-asteilla hiihrettiin todella paljon, mutta vain Päiville ovat jääneet mieleen joka talviset, pakolliset hiihtokilpailut, jotka olivat yhtä kidutusta.

Päivi: Hiihtää en jaksanut. Vihasin ja pelkäsin jokavuotisia pakollisia hiihtokilpailuja, sillä jännitin katsomaan tullutta yleisöä ja pelkäsin pahaa oloa, joka hiihtämisestä seurasi. Muistan erään kilpailun, jonka jälkeen maaliin tultuani oksensin ja toisen välähdyksen, kun istun kesken kilpailun metsän siimeksessä hangessa syömässä lunta odottaen myöhemmin lähtenyt ystävääni, joka ei lohdutukseksi ollut niitä hiihtäjistä kovimpia. Ystäväni, joka kyseisen tapauksen paremmin muistaa, kertoi minun ottaneen sukset kokonaan jalastani. En siis ole noissa kisoissa yrittänytkään suoriutua parhaalla mahdollisella tavalla. Jälkeenpäin minun on vaikea sanoa, mikä sai minut vihaamaan hiihtoa: oliko syy siinä, että siinä minä en pärjännyt vai siinä, että siitä tuli aina niin huono olo; oksetti ja henkeä ahdisti? Sittemmin minulla todettiin rasisitusastma - hengenahdistus lähti lääkkeillä, mutta hiihtoa kohtaan tuntemaani inho ei. Se häviää edelleen vain niinä harvinaisina hetkinä, kun saan hiihtää kävelyvauhtia auringon paistaessa pilvettömältä taivaalta.

Olemme huomanneet, että kilpailuista puhuttaessa esille nousee jälleen kerran pakottaminen. Ihmiset, jotka ovat nauttineet kilpailuista ja osallistuneet niihin vapaaehtoisesti, eivät niistä yleensä puhu. Useimmat kilpailukokemukset kuulostavat lähinnä traumaattisilta ja monesti olemme kuulleet esimerkiksi kommentin, että ”kun pakollisesta hiihdosta ja hiihtokilpailuista koulun jälkeen pääsin eroon, en ole suksia jalkaani laittanut”.

Ala-asteella olivat pakolliset kilpailut kuten hiihto ja yleisurheilukilpailut vuoden kamalampia hetkiä. Itse olen pienestä pitäen ollut pieni ja huono liikkumaan verrattuna ikätovereihin. Ei ollut kiva jäädä kilpailuissa aina viimeiseksi. (P/59)

Toisenlaisiakin esimerkkejä kuitenkin löytyy, vaikkakin harvemmin:

Ala-asteelta lähtien olen ollut hyvä koululiikunnassa. Ala-asteella olin luokkani paras tytöistä, ja vain yksi poika oli minua parempi. Koulukisojen jälkeen seisoin aina ylpeänä korkeimmalla korokkeella. Yläasteella menestykseni jatkui. Kisoja ei enää ollut, mutta kaksinumeroinen arvosana loisti todistuksessani. Liikunta kiinnosti ja olin hyvin aktiivinen. Pitkän matkan juoksu jännitti, koska siinä minulla oli kova vastus. Lopputuloksena juoksin ylpeänä, jalat maitohapoilla maaliin ensimmäisenä. MIKÄ FIILIS! (T/50)

Tämä tyttö on selkeästi minäsuuntautunut eli hän saa tyydytystä muiden voittamisesta (vrt. s.43). Siitä kertoo sosiaalinen vertailu muihin oppilaisiin ja muun muassa se seikka, että hän muistaa jo ala-asteajoilta vain yhden pojan olleen häntä parempi. Voittaminen on ollut tälle tytölle todella tärkeää, samoin muutenkin päteminen liikunnan avulla. Siitä kertovat vahvat muistikuvat korkeimmalla korokkeella seisomisesta sekä kympin arvosanan arvostamisesta. Lukiessamme tätä ainetta emme voi olla miettimättä, kuinka suuri merkitys tytön ilmeisellä liikunnallisella kyvykkyydellä on sille, ettei hän pane kilpailuja pahakseen? On helppoa pitää kilpailuista, jos löytää itsensä *aina* koulukisojen jälkeen *korkeimmalta* korokkeelta. Olisiko tämä tyttö yhtä innostunut kilpailemisesta, jos hän joutuisi yhtäkkiä vertaisryhmään, jossa olisi vaikkapa useimmiten mitalikolmikön ulkopuolella tai jopa viimeinen?

Löytäessämme ainekirjoituksista edellä mainitut kaksi toisilleen vastakkaista muistoa huomasimme, että suhtaudumme itsekin kilpailuihin hieman eri tavalla. Päivi eläytyi ensimmäisen muistelijan kokemuksiin hiihtokilpailuista vuoden kamalimpina hetkinä, kun taas Anu puolestaan kertoi pitäneensä kilpailuista kouluissa. Me molemmat olimme liikuntaryhmissämme taitavimpien joukossa, mutta silti kokemuksemme kilpailuista ja niiden herättämistä tunteista poikkeavat toisistaan.

Päivi: En yleensä osallistunut vapaaehtoisesti kilpailuihin, vaan valitsin koulun urheilukilpailupäivänä mieluummin päivän kestävän kävelyn kuin 2 yleisurheilulajia, joissa olisi pitänyt kilpailla. Tosin yksi välähdyksenomainen muisto on eräistä kisoista, joissa voitin korkeushypyssä oman sarjani ennätökselläni. Vaikka kilpailut olivat yhtä painajaista, niin silti niissä pärjääminen tuotti hyvän olon. Toinen mieleeni tuleva tapaus on

yläasteella pelattu pesäpallo-ottelu lukio vastaan yläaste. Muutama koulun pesäpalloa paljon pelanneista pojista – joista eräs heistä oli silloinen suuri ihastukseni - pyysi minua pelaamaan, sillä osasin heittää hyvin. Muistan, kuinka kutsun kuultuani olin yhtä aikaa hirvittävän imarreltu ja onnellinen ja kuitenkin samaan aikaan sisälläni velloi suunnaton paniikki. Halusin tottakai pelata onnistuneen ottelun ja samalla tehdä jonkinlaisen positiivisen vaikutuksen noihin söpöihin poikiin, mutta samalla tajusin, että vaikutuksen tehdäkseen olisi myös onnistuttava. Onnistuminen vaatisi pelaamista, jossa kuitenkin olisi suuri riski epäonnistua ja menettää kasvonsa – ei vain näiden poikien, vaan koko koulun edessä. Pelata en mielestäni osannut ja luvattessani osallistua otin samalla itselleni suunnattomat paineet onnistumisesta. Jännitys ja paniikki iskivät minuun tämän jälkeen välittömästi fyysisenä pahana olona, joka ei hellittänyt ennen kuin viikkoa myöhemmin pelattu ottelu oli ohi. Silloin se muuttui häpeäksi huonosti pelatun ottelun johdosta.

Anu: Me emme koskaan ilmoittautuneet itse koulujen välisiin kilpailuihin. Ryhmässämme opettaja valitsi kisoihin ne oppilaat, jotka pärjäsivät kyseisissä lajeissa tunneilla ja ainakin minusta tuntui etuoikeutetulta tulla valituksi kisoihin. En siis itse koskaan varsinaisesti pyrkinyt kisoihin, mutten myöskään koskaan kokenut kilpailuihin lähettämistä ahdistavana, pakottamisesta puhumattakaan. Olin ennemminkin ylpeä siitä, koska en kuitenkaan ollut niin hyvä, että olisin aina tullut valituksi kaikkiin kilpailuihin. En koskaan myöskään kokenut voittamista niin tärkeänä kuin edellä mainittu tyttö. En muista, että minulla olisi ollut paineita muiden voittamisesta tai varsinaista menestymisen tarvetta, vaikka tottakai pärjääminen oli aina mukavaa.

Kuten huomaamme, edellä olevat oppilaat sekä me itse olemme keskenämme erilaisia: jollakin muistikuvissa on ikävä muisto viimeisestä sijasta hiihtokilpailuissa, toisella verenmaku suussa samoissa kisoissa vaikkakin paremmalla sijoituksella. Joku on ollut aina palkintopallin korkeimmalla paikalla ja toinen on kilpaillut mielellään huolimatta sijoituksestaan. Asenne kilpailuja kohtaan perustuu vertailuun: kilpailut eivät olisi kilpailuja, ellei niissä oppilaita laitettaisi suoritustensa perusteella jonkinlaiseen parem-

muusjärjestykseen. Tämä sama asetelma toistuu myös arvioinnissa, johon liikunnan numeron antaminen perustuu.

4.5.3 Arviointi latistaa liikunnan ilon

”Koululiikunnan keskeisin päämäärä on liikunnallisen elämäntavan edistäminen ja siinä motivaatio ja erityisesti sisäinen motivaatio liikuntaan on avainasemassa.” (Telama 1999, 8). Liikunnanopettajan tavoitteena olisi siis saada jokainen oppilas löytämään liikunnanilo sekä ”oma lajinsa”, jotta liikunnan harrastaminen jatkuisi myös vapaa-ajalla ja kouluajan jälkeen. Löytääkseen jokaisen oppilaan vahvuudet ja sitä kautta hänelle mielekästä toimintaa, tulisi opettajan pystyä tarjoamaan elämyksellisiä kokemuksia mahdollisimman monista lajeista. Opettajan pitäisi tähän pyrkiessään pystyä hälventämään oppilaan epäluuloja omaa osaamattomuuttaan kohtaan sekä poistaa oppilaan pelkoja niin lajin, kuin oman epäonnistumisenkin suhteen.

On hyvä jos opettaja saa motivoitua oppilaat tekemään erilaisia juttuja, eikä aina niitä joissa oppilas tietää olevansa hyvä. (T/26)

Tämä on kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty. Opettajan haasteena on motivoida oppilaat harjoittelemaan taitoja, joissa nämä ehkä ovat heikkoja ja sen vuoksi nimenomaan tarvitsevat harjoitusta. Tätä haastetta vaikeuttavat koululiikuntaan liittyvät arvioinnin ja pakottamisen elementit, joita ei omaehtoisesti harrastettaessa esiinny. Koulu liikunta on kuitenkin oppiaine muiden joukossa, ja oppilaan on suoritettava hyväksytysti oppimääränsä tai ansaittava todistuksensa numero. Tähän arviointiin liittyy näkemyksemme mukaan se tosiasia, että arviointi vaatii tietyt kriteerit, jotka oppilaan on täytettävä. Tämä taas johtaa siihen, että oppilaan on mahdollisesti osallistuttava esimerkiksi kuntotesteihin ja tietyn numeron saadakseen vieläpä suoriuduttava niistä hyvin. Niinpä monet oppilaat joutuvat mielestään kokemaan pakottamista, mikä luonnollisesti vähentää liikkumisen iloa ja sen vapaaehtoisuutta.

Minä en pysty liikkumaan jos tiedän, että minua katsellaan arvostelevasti. Lenkkipolullakin juoksen vain jos kukaan ei näe. Osa kyvyttömyyttäni on tietysti uhmaa. En tee kuntotestejä kunnolla koska ne ovat turhia. Niitä tu-

lisi teettää vain vapaaehtoisilla, sillä huonokuntoiset tulevat niistä vain vihaiseksi. (T/8)

Yläasteen riesana olivat kuntotestit. Urheilijan oli helppo selviytyä niistä, kun omissa harrastuksissaan oli itselleen pohjakunnon saanut. Kavereistani monet, jotka harrastivat vain pianonsoittoa ja ”hengailua”, yrittivät vältellä opettajan tiukkoja huomautuksia kunnon kohottamisesta ja tiukoista kuntotestiarvioista. (T/53)

Toisaalta kuntotestien ei tulisi kattaa koko arviointia, vaan opettajan pitäisi ottaa huomioon myös oppilaan asenne ja motivaatio liikuntaa kohtaan. Joidenkin oppilaiden mielestä opettaja painottaa pelkkiä kuntotekijöitä tai esimerkiksi suosii hänen oman lempilajinsa taitajia:

Jos opettaja siis opettaa minihameessa telinevoimistelua ja arvostelee (minusta) epäoikeudenmukaisesti ei tunneilla ole mukava olla! 10 saamiseen riitti täydellinen eritaso nojapuusarja. Siis vain ja ainoastaan se. Asenne, yritys ja käytös olivat hänelle aika turhia asioita. (T/10)

Suomi on vapaa maa ja silti koululaisia pakotetaan johonkin typerälle juoksuradalle, että saataisiin selville miten hyviä he ovat juoksemaan. Mutta mitä tällä tiedolla tehdään? Annetaan sen lojua jossain arkistokappissa ja sitten heitetään hatusta joku numero todistukseen. Ihmisten ja myös lapsien pitäisi pystyä itse päättämään liikkua vaiko ei? (T/11)

Oppilaiden kirjoituksissa tuli esille, että opettajan suosiman lajin taitaminen toi helposti kiitettävän arvosanan, vaikkei oppilas muuten liikunnassa lahjakas ollutkaan. Toiset kuitenkin huomaavat opettajan arvostavan myös yrittämistä:

Lukiossa opettaja on kyllä huomannut ketä liikunta kiinnostaa ja ketä ei! Oppilaat arvostellaan sen mukaisesti, kuka todella yrittää, eikä vain sen perusteella, kuka on loistava joka lajissa. (T/53)

Keskeistä positiivisen ilmapiirin luomisessa on opettajan oma innostus sekä positiivinen palaute oppilaille. Opettajan tulee kannustaa oppilaita tasapuolisesti ja mielellään kommunikoida jokaisen oppilaan kanssa sanallisesti. Tosin on myös muistettava non-verbaalisenkin viestinnän merkitys - taputus olalle onnistuneen suorituksen jälkeen kertoo oppilaalle huomiosta (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 25). Tiedämme itsekkin, että oppilaalle jo opettajan hyväksyvä katse voi olla todella suuri asia. Muistamme selvästi hetkiä omilta tunneiltamme, jolloin opettaja on vain nyökännyt hyväksyvästi, näyttänyt peukaloa tai vaikkapa taputtanut suorituksillemme. Nämä ovat suuria ja tärkeitä huomionosoituksia, jotka jäävät mieleen – etenkin jos kyseinen opettaja ei yleensä turhia kehuja jakele.

Tähän mielestämme liittyy se tärkeä asia, että opettajan kehujen sekä kannustavuuden merkitys säilyy ainoastaan silloin, kun oppilas tuntee ansainneensa positiivisen palautteen sekä tietää opettajan olevan kehuissaan vilpittön. Opettaja ei saa siis kehua oppilaita kehumisen vuoksi; ei edes silloin, kun tietää oppilaiden pitävän kannustavasta opettajasta. Vilpittömyys ja aitous välittyvät varmasti oppilaalle aivan samoin kuin epäaito ja mitään tarkoittamaton, jatkuva ”hyvän” viljeleminen. Kannustavuuden idea häviää täysin, jos opettaja ottaa asiakseen kehua jokaista oppilasta yhtä paljon, jokaisesta asiasta ja jokaisella tunnilla. Positiivisen palautteenannossa tulisi siis mielestämme myös aina perustella, mikä suorituksessa oli hyvää. Tällöin myös oppilaan realistinen kuva omista taidoistaan säilyy ja kehittyy. Tätä samaa tavoitetta edistää myös palautteenantotapa, jossa opettaja ikään kuin piilottaa rakentavan osan positiivisen palautteen sisään. Murskaava kritiikki voi murtaa oppilaan itsetunnon eikä näin ollen palvele ketään. Sen sijaan rakentavasti annettu palaute antaa oppilaalle ensinnäkin tunteen siitä, että opettaja todella haluaa hänen kehittyvän ja oppivan ja siten lisää hänen motivaatiotaan kehittyä suorituksessaan.

4.5.4 Huutojaot jättävät traumoja

Monille oppilaille yksi piinallisimmista ja noloimmista hetkistä on varmasti liikuntatunnilla suoritettu joukkuejako, jossa pahimmillaan liikuntatunnin parhaimmisto suorittaa ”huutojakoja” ja viimeisiksi jäävistä ”heikoista yksilöistä” yritetään valita pienempi paha. Näin on käynyt tytöille, jotka kirjoittivat kokemuksestaan seuraavasti:

En ole ikinä ollut mitenkään turhan hyvä liikassa. Meitä oli ala-asteella kaksi melkein täysin samanlaista tyttöä: pieniä, eikä kovin innostuneita mistään pallopeleistä. Joukkueet valittiin aina niin, että kapteenit vuorotain valitsivat pelaajat. Siellä minä aina nökötin viimeisenä. Jos meitä kaikkiaan oli pariton määrä, jompikumpi joukkue sai sekä minut että kaverini, koska ”vastasimme yhtä kunnon pelaajaa”. (T/17)

Myös tapa, jolla joukkueet pelissä muodostettiin oli aika kamala. Yleensä ”luokan suosituimmat” valitsivat joukkueensa huutamalla vuoronperään sen nimen, kenet joukkueeseensa halusivat. Tietyt oppilaat jäivät aina viimeiseksi tyyliin ”mä en haluu tota, ota sä se”. (T/33)

Haastattelemamme Anna eläytyi myös viimeisiksi valittujen tunteisiin:

H1: No mitä varten niistä [huutojaoista] ei oikein niiku tykätä?

A: No ehkä se, että sinne jää just niinku viimeset, jotka itekin tietää niinku olevan niitä heikoimpia (hmm) ja sit ku muutkin tietää sen ja sit se ehkä tuntuu nöyryyttävältä. En mä ite oo kokenu sitä ku mä nyt oon ollu sellanen keskiverto-oppilas liikunnassa, mutta että sellasta... Ne on sit huudettu viimesenä...

Kosonen kirjoittaa samasta häpeästä, pahasta mielestä sekä nöyryytyksestä viimeksi valittujen osalta. Huutojaot tapahtumana on verrattavissa vanhan ajan häpeäpaaluran-gaistukseen: huonoksi tuomittu ei pääse pakenemaan nöyryyttävää tilannetta mihinkään, vaan on ikään kuin sidottu paaluun. Siten pilkka ja halveksunta on vain kestettävä luokkatovereiden ja ulkona pelattaessa myös ulkopuolisten katsojien edessä. (Kosonen 1998, 103.)

Muistellesamme omia kokemuksiamme huutojakotilanteista, huomaamme jälleen niissä monia yhtäläisyyksiä sekä keskenämme että aineistomme kanssa. Me olimme lähes aina joko huutamassa itsellemme joukkuetta tai ainakin ensin valittujen joukossa. Vaikka ensi kuulemalta huutajan rooli voi joistakin kuulostaa helpolta, sitä se ei todellakaan

ollut. Huutaessamme jäseniä joukkueeseemme tunsimme rivissä seisovien toiveet ja syytökset; tajusimme omien valintojemme aiheuttavan väistämättä joillekin luokkatovereillemme mielipahaa. Se ei tuntunut hyvältä etenkin, kun riski saada näiden oppilaiden vihat niskoilleen oli suuri. Silti muistamme, että ensimmäisenä valitsimme selkeästi juuri ryhmän taitavimmat oppilaat joukkueeseemme, mutta siirryttäessä ”keskikastiin” ja sen alapuolelle pelilliset taidot menettivät merkitystään. Sen sijaan valitsemisperusteiksi nousivat sosiaaliset suhteet: omalle puolelle valittiin parhaimpia kavereita pelkäämään solidaarisuuden vuoksi, ei niinkään fyysisten ansioiden takia. Jossain vaiheessa (etenkin ala-asteella) liikunnallisilla taidoilla ei ollut juurikaan merkitystä, vaan tärkeämpää oli omien kavereiden saaminen omalle puolelle. Vaikka tällainen tietoinen ajattelutapa tuntuu nyt muistellen hullulta ala-asteikäisellä, silloin riviin saivat jäädä huomattavasti taitavimmat oppilaat; kaveria ei jätetty. Taustalle olivat niin epäitsekkeitä kuin itsekkätkin syyt: oma kaveri haluttiin säästää mahdolliselta ”viimeiseksi jäämisen häpeältä” ja toisaalta haluttiin säilyttää kaverisopu ja oma arvo kaverin silmissä valitsemalla hänet monen lahjakkaamman joukosta.

Vaikka ajattelimme (ja ajattelemme edelleenkin) olleemme tällaisina valitsijoina mahdollisimman solidaarisia, empaattisia ja reiluja, tuo haastateltavamme Anna esille myös toisen näkökulman:

A: ... Mun mielestä huutojako nyt ei siinä hyvin toimi ja muutenkaan niistä joukkueista ei tuu tasaset sillä tavalla, koska varsinkaan jos ne huutajat on semmoset, jotka ei ajattele periaatteessa... ne haluaa kaverit vain siihen ryhmään (hmm) sillä tavalla, että ne ei kato mitään taitoja taikka ihmisten tunteita tai tällai ku että...

H2: No mitä sä sitten luulet, että huutojaoissa... voisko ne huutajat tavallaan ahdistua sit siitä omasta roolistaan, et ne joutuu valitsemaan sieltä, et ajatteletko sie koskaan sitä, että ne ketkä siellä huutaa, et niistä voi olla tosi ahdistavaa, että kun huomaa, et okei väistämättähän joku sinne jää viimeseks... ?

A: Muistan et oon huutanu jossain ja se on sillä tavalla, siihen tulee sellanen, että mä nyt ottasin, kenet mä nyt ottasin ja tai sellanen et siinä tulee...

Koska sitten tietää, että jos sää nyt aattelet että mä nyt otan silleen, ettei jollekin tuu paha mieli, niin toinen ottaa sitten ton hyvän tosta ja meidän joukkue on huonompi...

Annan vastauksesta on luettavissa toive joukkueiden tasaväkisyydestä, mikä on koko huutojakojen tavoite. Tähän ei kuitenkaan hänen mukaansa päästä, jos huutajat eivät pysty ajattelemaan valinnoissaan puhtaasti pelillisiä taitoja. Kuitenkin hänen kommenttinsa *ne haluaa kaverit vaan siihen ryhmään (hmm) sillä tavalla, että ne ei kato mitään taitoja taikka ihmisten tunteita....* sisältää meidän näkökulmastamme paradoksin: kaverien valinta huolimatta heidän taidoistaan voi olla nimenomaan heidän tunteidensa huomioimista. Kaverisuhteiden pohjalta tehdyt valinnat tekevät kuitenkin joukkueista epätasaväkiset, jolloin tavallaan kaikki kärsivät. Annan vastauksesta huomaamme, että hän tajuaa tähän pyrkimykseen sisältyvän ristiriidan: jos ajattelee empaattisesti muiden oppilaiden tunteita ja valitsee mielipahaa välttääkseen ”heikompiä” joukkueeseensa, toisen joukkueen valitsija pääsee valitsemaan taitavampia pelaajia ja saa siten itselleen vahvemman joukkueen.

Joissakin tapauksissa voittaminen olikin niin tärkeää, ettei valittaessa juurikaan ajateltu tunteella, vaan puhtaasti järjellä:

En muista säälineeni niitä, joita ei haluttu omaan joukkueeseen. Nyt säälin. Silloin oli päivä pilalla jos oma joukkue hävisi pelin, mutta en pitänyt sitä silloin typeränä. (T/8)

Itse muistamme säälineemme ja tunteneemme myötätuntoa viimeisimpien joukkoon jääviä oppilaita kohtaan huolimatta siitä, olimmeko itse valitsijoita tai ensimmäisinä valittujen joukossa. Varmistettuaamme oman paikkamme tunsimme edelleen rivissä seisovien oppilaiden mielipahan ja häpeän oman ”kelpaamattomuutensa” johdosta ja myös meille tuli paha mieli. Myös Kosonen huomasi aineistonsa pohjalta valitsijan kadehdittun roolin olevan loppujen lopuksi väärä mielikuva: ”Valitsijalle tarjoutuu tilaisuus käyttää valtaa ja ensimmäiseksi valituille nauttia näkyvyydestään. Kuitenkaan en löytänyt aineistostani yhtään muistoa vallasta tai näkyvyydestä nauttimisesta.” (Kosonen 1998, 103).

Ihmisellä on tarve kokea ympäristön hyväksyntää (mm. Aho & Laine 1997, 33), halu tehdä vaikutus toisiin sekä kontrolloida sitä, kuinka muut yksilön näkevä (Tice & Baumeister 1990, 443-464; Leary & Kowalski 1990, 34-47). Rechartin & Ikosen (1994) mukaan häpeän tunne ilmenee, kun tämä hyväksyvää vastavuoroisuutta hakeva, onnistuvaksi oletettu pyrkimys epäonnistuu. Tämä hyväksynnän hakeminen edellyttää nähdäksi tulemistä, mikä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutuksessa ihminen altistaa itsensä aina häpeän kokemukselle (Kosonen 1998, 106). Kun vuorovaikutuksen toinen osapuoli ei vastaa toivotulla tavalla hyväksynnän hakemiseen, on seurauksena välitön häpeäromahdus. Tällöin maailma tuntuu romahtavan ja ”kuolen häpeästä” -tyyliset ilmaukset kuvaavat yksilön olotilaa (Rechart & Ikonen 1994, 279-285.)

Huutojaot on joukkueenmuodostustapana koulussa melko perinteinen ja monesti (hyvien) oppilaiden itsensä ehdottama tapa. Pohtiessamme sen tasaväkisyystavoitetta omien kokemustemme ja oppilaiden kommenttien perusteella olemme tulleet siihen tulokseen, että tapahtumana huutojaot on liian julma ja raadollinen ollakseen hyväksyttävä tai ainakaan suositeltava. Ainakin olemme itse sitä mieltä, ettei meidän luonteellamme huutojakoja voida suorittaa niin, että kaikki olisivat tyytyväisiä eikä ketään loukattaisi. Jo Annan vastausten perusteella voidaan päätellä, että toimipa huutaja millaisilla motiiveilla tahansa, joku loukkaantuu valinnoista aina. Onko näennäisesti tasaväkisyyteen pyrkiminen oikeutettua näin julmalla menetelmällä etenkin, kun joukkueet harvoin kuitenkaan loppujen lopuksi muodostuvat tasavahvoiksi? Mielestämme kärsimys suhteutettuna hyötyyn on kohtuuton, ja sen vuoksi joukkueet liikuntatunneilla tulisikin mielestämme muodostaa jollakin muulla tavalla - tavalla, joka olisi vähemmän nöyryyttävä.

Anu on koulussa ja liikuntakerhoissa kokenut oppilaiden haluavan itse huutojakoja. Hän on toteuttanut oppilaiden toiveita antamalla kapteeneiden valita aluksi muutamia pelaajia itselleen huutamalla, jonka jälkeen hän on itse jakanut jäljelle jääneet oppilaat mielivaltaisesti joukkueisiin. Kuten jo aiemmin totesimme, opettaja vaikuttaa persoonallaan ja toiminnallaan luokan ilmapiiriin ja tätä kautta liikunnan kokemiseen. Opettaja voi huutojakojen kohdalla vaikuttaa didaktisilla ratkaisuilleen tämän häpeää ja ahdistusta tuottavan riitin suorittamiseen. Heikinaro-Johanssonin (1999) mukaan opettaja voi estää oppilaan nolauksen suorittamalla joukkuejaot itse mielikuvitustaan käyttämällä, esimerkiksi käyttämällä jakoperusteena oppilaiden syntymäkuukautta, pituusjärjestystä tai vaikkapa sukunimen alkukirjainta. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 24-25.)

4.6 Onko suihkuun pakko mennä?

Edellä kuvasimme, kuinka huutojakotilanteessa oppilas on esillä ja huomion keskipisteenä tahtomattaan. Toinen huutojakojen kaltainen pelätty ja usein kauhulla muisteltu koululiikuntaan liittyvä tapahtuma on suihkussa käynti. Samalla tavalla kuin huutojakoissa, yksilö esiintyy muille sananmukaisesti riisuttuna ja joutuu näin katseiden kohdeeksi - ymmärtääksemme useimmiten halujensa vastaisesti.

Omat kokemuksemme liikuntatunnin jälkeisestä suihkussa käymisestä eroavat siten, että Anulla suihku on ollut pakollinen ala-asteen kolmannelta luokalta lähtien jatkuen aina lukion viimeiseen luokkaan. Päivillä ei ala-asteella suihkupakkoa ollut. Niinpä yläasteelle tullessa opettajan valvovan silmän alla suoritettu peseytymisrituaali oli uusi asia, joka ei aluksi millään tuntunut kuuluvan itsestään selvänä asiana liikuntatunnin loppuun. Kuten jo aiemmin ”Pukuhuoneessa” -luvussa kirjoitimme, muistamme kouluajoitamme tyttöjä, jotka välttivät tunnin päätteeksi suihkua hinnalla millä hyvänsä: ellei opettaja huomannut, mentiin vaivihkaa pyyhkeen kanssa vessaan ja pestiin mahdollisesti korkeintaan kainalot. Kasvot eivät ainakaan olleet vettä nähneet, sillä siihen pyrittiin, että meikissä ja hiuksissa olisi mahdollisimman vähän korjailemista tunnin jälkeen. Hikoilun minimointi oli olennainen osa tässä pyrkimyksessä ja toisaalta mitä vähemmän oli hikoillut, sitä vähemmän oli syytä mennä suihkuun. Näiden muutamien hikoilua karttaneiden lisäksi pukuhuoneessa tuskailimme me muut: enemmän tai vähemmän hikiä ja meikattuina, mutta silti suihkussa käymisen ainakin jossain määrin epämiellyttävänä kokevina.

Nykyään peseytyminen liikkumisen päätteeksi ei ole ainoastaan selviö; se on suorastaan nautinto, joka kruunaa fyysisen ponnistelun jälkeisen euforisen olon. On vaikea ymmärtää, että suihkurituaali oli joskus jotain niin vastenmielistä, kun siinä nykyään ei näe mitään inhottavaa. Lukiessamme lukiolaisten kirjoittamia aineita huomasimme, etteivät ajat pesuhuoneessa ole juurikaan muuttuneet. Mikä siis on syynä siihen, että murrosikäinen kapinoi tätä kaikin puolin suositeltavaa tapaa vastaan?

4.6.1 Alaston ja vieraassa ruumiissa?

Murrosiän sukupuolinen kehitys hämmentää aikuisuuden kynnyksellä olevaa nuorta, joka ei tunne olevansa enää lapsi, muttei vielä aikuinenkaan. Tämä vaikea ja arka kehitysjakso on herkkä saamaan kolhuja ympäristön taholta, mikä heijastuu nuoren minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Kuten Terhi-Anna Wilska (2001) kirjoittaa, ”Nuoruudessa rakennetaan paitsi käsitystä omasta itsestä myös oletusta siitä, mikä on muiden käsitys” (Wilska 2001, 66). Tolonen (2001, 74) kertoo ruumiillisten ominaisuuksien, ulkonäön ja liikkeiden olevan visuaalisesti esillä katseiden ja tarinoiden kohteina koulumaailmassa. Hän viittaa koulun käytäviin, pihoihin ja välitunteihin. Liikuntatunti suorituksineen muodostaa uhan paljastaa kaikille tämä tyttöjen erityinen häpeän aihe; ”vartalo, joka ei koskaan sovi sille määrättyihin ”standardeihin”.” (Kosonen 1998, 97). Suihkussa paljastuminen voi tuntua nuoresta vieläkin raaemmalle, sillä silloin nuoret ovat toistensa edessä ilman vaatteita; alasti oman vartalonsa kanssa, joka ei välttämättä edes tunnu omalta. Tai jos se tuntuukin kuuluvan itselle, se ei silti välttämättä ole sellainen kuin toivoisi tai ainakaan täytä niitä mittoja, joita länsimainen kulttuurimme ihannoit. Ei siis ihme, jos ahdistaa. Tätä mieltä oli myös haastateltu Anna:

H: ...No mitä sä luulet, että mikä siinä (suihkussakäymisessä) on semmonen juttu, ettei se oo niinku...

A: No se, ettei oo sinut vartalonsa kanssa tai niiku ei pidä siitä tai muuta, niin onhan se ihan ymmärrettävää, että se on inhottavaa ja sillä tavalla, et vaik muut ei ajattelis mitään, niin... Kaikkihan siellä on niinku samassa asemassa periaatteessa, mutta että...

Tämän päivän kulutus- ja seksikeskeinen kulttuuriyhteiskuntamme asettaa nimenomaan naisille tietynlaisia malleja, mittoja ja ihanteita etenkin oman ulkomuodon ja -näön suhteen (vrt. Tolonen 2001, 87; Välimaa 2001, 105; Wilska 2001, 62, 65). Nämä mitat tulisi täyttää, mutta idea on se, ettei näitä mittoja missään nimessä tulisi myöskään ylittää. Tämä luo mielestämme vääristyneitä käsityksiä omasta kehosta ja luo paineita mahduttaa ihailtuun, jopa sairaalloiseen laihaan ruumiinmuottiin etenkin tytöille (vrt. Välimaa 2001, 89-106; Kinnunen 2001, 127). Käsityksemme mukaan nainen leimataan helposti näiden ulkoisten mittojen perusteella: jos näkee vaivaa päästäkseen mallimittoihin ja

käyttää ulkonäköönsä muutenkin niin rahaa kuin aikaakin, leimautuu helposti pinnalliseksi ja itsekkääksi. Jos taas luottaa siihen, että on hyvä juuri sellaisena kuin on, eikä yritäkään mahtua kokoon C34/36, on laiska, mukavuudenhaluinen, selkärangaton ja itsekuria vailla oleva nainen (vrt. Välimaa 2001, 105). Siis länsimaisen, kapitalistisen työtä ja yrittäjyyttä ihannoivan yhteiskunnan huono jäsen.

Ulla Kosonen kirjoittaa osuvasti samasta asiasta: ”Kun kulloisenakin aikana on olemassa jokin mittapuu, jolla sopiva ja kelpaava naisruumis mitataan, löytyy tuskin ketään, joka täyttäisi nämä mitat. Niinpä jokainen tyttö ja nainen on viallinen jossakin mielessä. Jos tyttölapsi ei ole kodin piirissä huomannut, että hän ei täytä kauneusstandardeja, koulussa viimeistään vertailujen ja palautteiden kautta hän tulee huomaamaan ”ongelmakohtansa”. Jos ei ole ”läski”, löytyy sitten jokin muu kohta.” (Kosonen 1998, 77.) Näiden ”ongelmakohtien” paljastuminen aiheuttaa häpeää ja niinpä niitä pyritään piilottelemaan vaikkapa pukeutumalla juuri omalle vartalotyypille sopiviin vaatteisiin. Kun suihkussa joudutaan riisumaan tämä viimeinen ”suojapuku”, ei häpeän tunteelta voi enää piiloutua. Kari E. Turunen (1990) kuvaa häpeää ahdistuksen ja tyhjyyden ohella eksistentiaalisena tunteena, jotka ilmentävät ihmisen kipeää riippuvuussuhdetta maailmaan. Sosiaalisena aistina häpeän kokeminen liittyy ympäristöön ja ilmenee silloin, kun yksilö jollain lailla poikkeaa ympäristön totutuista normeista. (Turunen 1990, 22, 24-28, 55.) Jokainen meistä tietää omasta kokemuksestaan, että ihminen pyrkii välttämään häpeää (ks. myös Turunen 1990, 22; Rechart & Ikonen 1994, 279). Jos oppilas kokee häpeää joka kerta, kun astuu muiden joukossa suihkuun, ei häntä voi moittia suihkukäyntien välttämisestä tai ainakin niistä ahdistumisesta.

Kun naiset yleensäkin joutuvat tasapainoilemaan ”hoikka-lihava” - eli karrikoidusti ”hyvä-huono”-akselilla, joutuvat murrosikäiset tytöt jo koulussa vastakkaisen sukupuolen silmissä arvioiduksi ”madonna-huora” -asteikolla (ks. mm. Välimaa 2001, 96-97; Wilska 2001, 65-67). Vaikka suihkussa tytöt eivät olekaan poikien arvioivien katseiden kohteena, tulee tilalle tyttöjen keskinäinen vertailu: olenko laihempi vai lihavampi kuin tuo toinen, kenellä on isoimmat rinnat tai pienin takamus, hoikimmat reidet jne.

Koululiikunnan uintitunnit ovat kaikista inhottavimpia. Kun itsellään ei ole mikään nätti vartalo niin on ahdistavaa mennä alasti suihkuun ja sau-

naan tyttöjen keskelle, jotka katselevat kenellä on isoimmat ja pienimmät rinnat jne. (T/12)

Alastomana joutuu toisten arvioitavaksi ja tulee vertailuksi suhteessa vallitseviin ihan-teisiin ja myös muihin oppilastovereihin. Olemme sitä mieltä, ettei vertailua voi suihku- ja saunomistilanteissa välttää. Vertailu kuuluu länsimaiseen kulttuuriin toimien monesti kehityksen motiivina ja toisaalta etenkin suomalaisessa yhteiskunnassa esiintyvä perika-teus parempiosaista naapuria kohtaan on juurtunut niin syväälle, että itsensä vertaaminen muihin tulee luonnostaan. Meidän mielestämme toisten arvostelu ja ylemmyudentuntoi-nen kritisointi - tuomitsemisesta ja haukkumisesta puhumattakaan - on väärin ja pahek-suttavaa. Silti emme voi estää mielessämme vilahtavia ajatuksia toisten ihmisten ole-muksista, olivatpa ne sitten positiivisia tai negatiivisia. Automaattisesti mieleen tulevat ajatukset ovat kuitenkin ohimeneviä, eivätkä ne tarkoita mitään pahaa. Silti niille on ominaista usein jonkinlainen vertailu itseän tyyliin ”onpa laiha tyttö - laihempi kuin minä” jne.

4.6.2 Poikien ihannevirtalo saavutettavissa, tyttöjen ei?

Huutojaot ja suihkussa käyminen sisältävät tapahtumina vertailua. Havaitimme näiden kohdalla toisenkin yhtäläisyyden: vain tytöt ovat kirjoittaneet molemmista; pojat eivät ole huutojakoja tai suihkukokemuksiaan maininneet. Johtuuko tämä sitten siitä, etteivät pojat koe huutojakotilanteen vertailua ja ”arvottamista” niin syvästi itseään koskettava-na ja loukkaavana eivätkä samoin myöskään ahdistu suihkussa vartalonsa paljastamisesta katseille? Jos näin on, onko syynä se, ettei pojille mainonnan ja muutenkaan yhteis-kunnan puolelta aseteta samanlaisia - mahdottomia ja epäterveellisiä - vaatimuksia kos-kien ruumiinmuotoa ja -rakennetta? Vai voiko syynä olla se, etteivät pojat kerta kaikkiaan arvostelee ja vertaile toisiaan niin kriittisesti ja avoimesti kuin tytöt?

Mielestämme ulkonäölliset ihanteet, joita pojille annetaan, ovat lähempänä tervettä ruumiinkuvaa kuin naisten "ideaaliset" mitat. Mielikuvamme mukaan myös pojat voivat tuntea paineita ulkonäöstään vertailemalla itseään mainosten lihaksikkaisiin ja vähäras-vaisiin malleihin, mutta naisnäkökulmastamme katsottuna miesvartaloihanteelle ei ase-teta niin tiukkoja rajoja ja vaatimuksia kuin naisen ihannevirtalolle. Kun pojat ovat par-

haimmillaan normaalipainoisia ja lihaksikkaita, naiset ovat karrikoidusti mallimitoissaan anorektisen kuihtuneita törröttävine kylkiluineen. Pojat voivat pyrkiä ihanteeseensa terveillä elämäntavoilla ja liikunnalla, kun taas tyttöjen pyrkimys alipainoiseen tavoitteeseensa vaatii jatkuvaa syömisen kontrollointia ja ylenmääräistä liikuntaa. Lisäksi tyttöjen tiimalasin muotoinen ihannevirtalo vaatii tietyn tyyppistä ruumiinrakennetta, johon geenit jaetaan hedelmöityksessä, eikä siihen ole siten edes mahdollisuutta itse vaikuttaa. Niinpä ei toisaalta ole ihme, jos pojat ovat ehkä itseensä tyytyväisempiä eivätkä siten koe ahdistusta muiden edessä. Kosonen (1998) ajattelee tämän juontavan juurensa jo psykologisista kehitysteorioista, joiden mukaan ruumiilla ja sen kehityksellä on keskeisempi merkitys tytön kuin pojan kehityksessä. Tytöt ottavat ruumiiseen kohdistetut huomautukset huomattavasti henkilökohtaisemmin ja vakavammin kuin esimerkiksi vihjailut heidän älynlahjoistaan. (Kosonen 1998, 78.)

Jos tytöt pelkäävätkin muiden tyttöjen arvostelevan itseään, on samalla mahdollisuus joutua myös opettajan arvostelun kohteeksi. Eräs tyttö kirjoitti vartalon arvostelusta tunnilla:

Ilkeä Terttu-ope (nimi muutettu) on ruma anorektikko. Hän on myös niin itsekeskeinen, että hän antaa huonon kuvan liikuntaa harrastavista ihmisistä. Jotkut kaverini, joilla on muutama liikkilo, ovat joskus puhuneet Tertun katselleen heitä ilkeästi ja arvostelevasti. (T/8)

Muut kokemukset on sijoitettu suihkuun:

Perinteisesti tytöthän eivät pidä suihkusta tunnin jälkeen. No, opettajamme teki siitä helvetin ja pakkopullan. Hän tuli seisomaan pukuhuoneemme ovelle ja tarkistamaan, että varmasti kaikki käyvät suihkussa. Jos joku ei mennyt hän rupesi mollaamaan tätä jollain tavalla, pyöreystä, ulkonäöstä, mitä ikinä keksikin. No, tämän asian me kyllä kävimme rehtorille sanomassa ja se auttoi...jonkin aikaa, kunnes kaikki taas alkoi. Meihin tyttöihin iski paniikki ja joka tunnin jälkeen juoksimme alakertaan, siellä sijaitsi pukuhuoneemme, lukitsimme oven ja vaihdoimme vaatteet omassa rauhassa. Jos joku ei kerinnyt mukaan niin hänen piti koputtaa oveen ja sanoa tunnussana tai oma nimi ja irvistää ikkunaan että näimme kuka oli tulossa. Opettaja yritti aina päästä sisälle, mutta olimme nyt ovelia. Usein

hän jäi oven ulkopuolelle huutelemaan ja kun viimeinen/viimeiset olivat lähdössä hän meni tarkistamaan, että oliko kukaan käynyt suihkussa. Usein teimme jalan jälkiä, märkiä, lattiaan. Aina myös joku kävi suihkussa, mutta siitä oli myös tullut tapa, että kukaan ei halunnut käydä siellä, sillä opettaja oli tehnyt siitä niin ”ison asian”! (T/48)

Meidän mielestämme kyseinen opettaja on mennyt liiallisuuksiin. Myös Kosonen on väitöskirjassaan esitellyt muutaman mielenkiintoisen ääritapauksen liittyen suihkuta-poihin (ks. Kosonen 1998, 73, 99). Kososen keräämät suihkumuistot ovat ymmärtääksemme vanhempien sukupolvien muistoja, kuin oman aineistomme lukiolaisten. Kuitenkin näitä eri ikäluokkien kokemuksia yhdistää ahdistus ja suihkupelko. Kososen (1998, 73, 99) kuvaamat kokemukset suihkujen alla juoksemisesta sekä oppilaiden suoranaisesta vainoamisesta ovat mielestämme äärimmäisiä esimerkkejä tästä traditiosta. Kuitenkin suihku koetaan epämiellyttäväksi paikaksi myös silloin, kun siihen ei liity edellisten kaltaisia kokemuksia. Pelkkä opettajan vahtiminen ja suihkussa käymisen pakollisuus riittävät ahdistamaan ja pelottamaan oppilaita:

Ei riittänyt että tunnin jälkeen käytiin pesemässä kainalot ja jalat, vaan piti käydä kokosuihkussa. Opettaja tuli kaiken huipuksi katsomaan että jokin varmasti kävi kunnolla suihkussa. Oppilaat joutuivat aina paniikkiin ja yrittivät mahdollisimman nopeasti käydä suihkussa ennen kuin opettaja tuli. Joskus kastelimme suihkuhuoneen lattiat, jotta luultaisiin että olisimme olleet suihkussa. Liikunta tuntui silloin epämiellyttävältä ja minua pelotti mennä tunneille. (T/37)

Olemme tulleet siihen tulokseen, että huutojaot, suosikkiasetelma sekä suihkussa käyminen ovat niitä asioita, jotka eivät koululiikunnan maailmassa tunnu muuttuvan miksi-kään aikojen saatossa. Uskomme näiden eri ikäluokkia edustavien oppilaiden yhteisten, traumaattisten suihkukokemusten olevan osoitus siitä, ettei suihkupakon kamaluus liity tiettyyn aikaan. Se on kamalaa sen vuoksi, että kokijat ovat murrosikäisiä nuoria, jolle oma vartalo voi olla ihmetyksen ja kauhistuksen lähde ilman sen toisten katseille paljastamistakin. Opettajalle voisimme lohdutukseksi sanoa, ettei oppilaiden kapinointi peseytymistä kohtaan ole kapinaa opettajan auktoriteettia vastaan vaan vilpítőntä ahdistusta ja pelkoa muiden arvostelua kohtaan. Eri asia on tietysti, jos opettaja menee vahtimi-

sessaan äärimmäisyyksiin, kuten edellä T/48 tapauksessa. Kuitenkin tämä ahdistus - niin kuin murrosikäkin - kestää aikansa ja menee ajallaan ohi. Aaltonen (2001) lainaa omasta aineistostaan erään tytön kirjoitusta, joka osuvasti tiivistää myös meidän ajatuksemme: ”Ahdistavuus puolestaan vähenee, kun nuori on tullut sinuiksi itsensä ja oman kehonsa kanssa ja ”kasvanut henkisesti hyväksymään itsensä sellaisena kuin on”. ” (Aaltonen 2001, 115.)

5 JÄLKI-ISTUNTO

Nyt onkin sitten aika miettiä, mitä sitä oikeastaan onkaan tullut tehdyksi. Kun alussa mietimme gradumme aihetta, oli tarkoituksenamme tutkia oppilaiden negatiivisia koulu-liikuntamuistoja. Mitä pidemmälle aihetta pohdimme, sitä enemmän olimme neutraalin aihevalinnan kannalla. Vaikka emme etukäteen muotoilleetkaan spesifiä tutkimusongelmaa, halusimme tietää millaisia asioita oppilaat nostavat itse esille. Ajattelimme, että mahdollisimman vähällä aiheen rajauksella oppilaat kirjoittaisivat juuri niistä asioista, jotka he kokevat tärkeimmiksi. Vaikkemme ohjanneet kirjoitusten otsikolla oppilaita tietoisesti kirjoittamaan sen enempää negatiivisista kuin positiivisistakaan asioista on mahdollista, että otsikointi (”Kokemuksiani koululiikunnasta -nolaustilanteita vai tähti-hetkiä?”) on ohjannut kirjoittamaan ensisijaisesti negatiivisista kokemuksista. Toisaalta olemme sitä mieltä, että vaikka oppilaat olisivatkin kirjoittaneet enemmän kielteisistä kokemuksistaan, ei se vähennä heidän kokemustensa eikä myöskään meidän työmme arvoa tai sen luotettavuutta.

Aloimme lukea ainekirjoituksia avoimin mielin ilman ”ratkaisuhakuisuutta” etsien tiettyjä vastauksia, koska meillä oli vain epämääräisiä ennakkokäsityksiä spesifien tutkimusongelmien sijaan. Luettuamme aineita kerta toisensa jälkeen huomasimme tiettyjen teemojen nousevan pikkuhiljaa esille. Päätimme edetä analyysissämme kronologisessa järjestyksessä niin, että aloitimme pohdiskelumme pukuhuoneesta tunnin valmistautumisen yhteydessä, jonka jälkeen siirryimme tunnille opettajan ”työhuoneen” kautta. Tunnin päätyttyä palasimme takaisin pukuhuoneeseen ja suihkuun. Vaikeutena huomasimme tässä valinnassamme, että joitakin teemoja oli todella vaikea sijoittaa johdonmukaisesti tiettyihin paikkoihin, sillä teemat eivät olleet toisensa poissulkevia. Kaikki tuntui liittyvän kaikkeen ja paisuvan sitä mukaa, mitä enemmän asioita käsittelemme. Niinpä oli valittava tiettyjä asioita, joita otimme tarkempaan analyysiimme mukaan. Nämä olivat teemoja, joita oppilaat olivat eniten aineissaan käsitelleet ja jotka herättivät eniten omia ajatuksiamme. Näistä teemoista löysimme myös kirjallisuudesta ajatuksiamme tukevaa teoretietoa.

Monet esiin tulleet seikat poikivat mielenkiintoisia keskusteluja, joissa vertailimme kokemuksiamme sekä keskenämme että myös tutkimiemme lukiolaisten kanssa. Vaikka olimme tulkinnoissa samaa mieltä, luimme kuitenkin kirjoituksia erilaisina yksilöinä. Poikkeavista taustoistamme johtuen huomasimme kiinnostavamme huomiota hieman erilaisiin asioihin, joista aineissa oli kirjoitettu. Tulkintojemme pohjana olevien taustojemme erilaisuus tuli mielestämme tuoda selkeästi esille. Tämän vuoksi olemme kirjoittaneet tekstiin omilla nimillämme kappaleita, jotka käsittelevät kyseisessä kohdassa jotakin henkilökohtaisesti tärkeää asiaa. Tällä tavoin olemme pyrkineet esittelemään lukijalle itsemme ”koululiikkujina”, jotta hän voisi lukea tulkintojamme tietäen taustat, johon ne perustuvat. Vasta silloin hänellä on mahdollisuus arvioida tulkintojemme luotettavuutta ja myös ymmärtää meidän subjektiivisia mielipiteitämme tutkijoina. Koska meitä on tutkimuksen toteuttamisessa niin aineiston keruussa kuin sen analysoinnissa ja tulkinnassakin ollut kaksi, on tutkimuksessamme toteutunut tutkijatriangulaatio (vrt. Hirsjärvi ym. 2001, 215).

Tutkimuksemme luotettavuutta olemme pyrkineet lisäämään sijoittaen tekstiin oppilaiden kirjoituksista suoria sitaatteja perustelemaan joko teoriaa tai omaa tulkintaamme. Projektiseminaareissa tuli lisäksi esiin toive saada mukaan enemmän oppilaiden omia kommentteja, kuin silloisessa työssämme oli. Koska sitaatit luotettavuuden lisäksi myös elävöittävät tekstiä, ne pikemminkin lisäävät työn luettavuutta kuin vähentävät sitä. Olemme kuitenkin pyrkineet välttämään sitaattikokoelman muodostumista.

Keskeisimpinä asioina esille nousivat esillä oleminen ja epäonnistumisen pelko, vaikutus- ja valinnanmahdollisuudet tunneilla sekä opettajan kannustavuus ja oikeudenmukaisuus oppilaiden kohtelussa ja arvioinnissa. Lisäksi kerroimme myös pakottamisesta, kilpailuttamisesta sekä jonkin verran tietyistä lajeista. Aikaisemmin lukemamme kirjallisuuden sekä omien kokemuksiemme perusteella osasimme odottaa jossain määrin tällaisia kokemuksia. Arvelimme, että oppilaat nostavat esille muunmuassa huutojaot, kilpailuttamisen ja testauksen sekä suihkussa käymisen. Meitä ei siis yllättänyt näistä asioista kirjoittaminen. Sen sijaan emme osanneet odottaa, että suihkussa käymisestä ja huutojaoista kirjoittaisivat vain tytöt. Tämän ajatteleimme johtuvan siitä, että tyttöjen ulkonäköön kohdistetaan nyky-yhteiskunnassa enemmän paineita ja siten riisuutuminen ja suihkussa käyminen tuntuvat ahdistavalta (vrt. esim. s. 58-59). Huutojakoihin puoles-

taan liittyy pelko julkisesti ”huonoksi” tuomitsemisesta, mikä on itsetunnolle kova ko-
laus.

Se, etteivät pojat koe huutojakotilannetta pelottavana ja nöyryyttävänä (tai eivät aina-
kaan siitä kirjoita) voi johtua siitä, että mielestämme pojat kestävät paremmin kritiikkiä.
Poikien on ehkä helpompi myöntää suoraan sekä omat heikkoutensa että myös vahvuus-
tensa kuin tyttöjen. Tätä emme voi tietenkään yleistää kaikkiin, mutta tällainen mieliku-
va meille on tullut niin opettajakokemuksemme kuin harrastustoimintammekin kautta.
Anu muistaa miespelinjohtajansa joskus todenneen, että mieheltä voi kysyä suoraan
”miksi p-leessä menit tekemään tuollaisen ratkaisun?”, kun taas naiselle sama asia on
muotoiltava paljon kauniimmin. Miehillä tuntuu olevan taito ottaa kritiikki vastaan ja
käsittää se asiaa, ei ihmistä, koskevana. Kuitenkin on huomattava, ettei länsimainen
kulttuurimme juurikaan tue miesten tunteiden näyttämistä tai herkkyyden tunnustamista.
Martti Silvennoinen (2001) tutki liikunnanopiskelijamiesten ja -naisten kirjoituksia
pohtien, kuinka paljon molemmilla sukupuolilla on ruumiissaan kollektiivista muistia,
joka sanelee, mitä kirjoittajalta sukupuolensa edustajana odotetaan. Silvennoinen viittaa
Krohniin, joka epäilee, että myytti miesten kyvyttömyydestä puhua tunteistaan onkin
naisten ylläpitämä ja alistamisen väline. (Silvennoinen 2001, 59.) Onko kulttuurimme
siis miesten tunteellisuutta halveksiva ja tukahduttava? Jos näin on, ei toisaalta ole ih-
me, etteivät pojat kirjoituksissaan ole osoittaneet loukkaantuvansa samoista asioista
kuin tytöt. Ehkä siis tästä johtuen pojat eivät ole kirjoittaneet jäävänsä murehtimaan
huutojakojen viimeisimpien joukkoon jäämistään. Voi myös olla, että he jättävät soli-
daarisuuden valinnoissaan vähemmälle ja yleensä tyttöjä kilpailuhenkisempänä suku-
puolena ajattelevat ainoastaan pelillisiä seikkoja pyrkiessään voitokkaaseen joukkuee-
seen.

Ainoastaan pojat olivat kirjoittaneet kilpailemisesta positiivisessa valossa, tytöillä kil-
pailullisuus herätti pelkästään negatiivisia tunteita. Jos palataan ajassa takaisin lapsuu-
teen ja pohditaan lasten leikkikulttuuria, on selkeästi huomattavissa ero tyttöjen ja poi-
kien leikkien välillä: tytöt leikkivät kahdestaan nukeilla, kun taas pojat puuhailevat mie-
luiten suurempana ryhmänä pelaillen tai keskenään kisailen. Voisiko olla, että erilaiset
kilpailut kuuluvat poikien kasvuun sen luonnollisena osana meidän kulttuurissamme?
Näin ollen kilpailuhenkisyys käsitetään poikien kohdalla positiivisena asiana, jota pide-
tään luonnollisena myös koululiikunnan yhteydessä? Voisiko tämä olla myös syy siihen,

että miesliikunnanopettajat suosivat opetuksessaan yleisen käsityksen mukaan naisia enemmän kilpailullisuutta? Tosin myös jotkut pojat olivat häiriintyneet liian totisesta pelaamisesta ja kilpailuhenkisyydestä, joten ei tätäkään ominaisuutta voi pitää sukupuolen, vaan yksilön piirteenä. Käsittelemämme teemat (mm. suihku- ja nolauskokemukset, kilpailuhenkisyys) ovat tunteita herättäviä tapahtumia ja ominaisuuksia, jotka ilmenevät eri ihmisissä eri tavoin ja myös synnyttävät jokaisessa erilaisia tuntemuksia. Siksi emme voi lopullisena totuutena tyypitellä poikia tyttöjä kilpailuhenkisimmiksi tai vain tyttöjä kriittisiksi vartalonsa suhteen. Suurella aineistolla näin voidaan varmasti yleispätevästi todeta, mutta silti täytyy pitää mielessä se, kuinka paljon ihmiset uskaltavat itsestään paljastaa tai mitä jätetään kertomatta.

Aineistostamme nousseiden sukupuolten välillä vallitsevien kilpailuasenteiden erojen lisäksi tyttöjen ja poikien kirjoitustyylit poikkesivat toisistaan. Pojat käyttivät kirjoituksissaan huumoria ja sarkasmia, kuten seuraavista muistoista on luettavissa:

Keväällä suunnistimme. Apunamme oli puhelinluettelon kartan kopion kappio. Meidän piti etsiä metsästä rasteja ja merkata niiltä löytyneitä kirjaimia paperille. Reput, kynät yms. piti jättää kouluun eikä opettajakaan suostunut antamaan kyniä mukaan ”koska niiden terät saattoivat katkeata”. Ja tietenkin porukka sai jälki-istuntoa koska kukaan ei ollut voinut todistaa käyneensä rasteilla. Viikko ennen koulun loppumista opettaja lähti ”hermolomalle”. Tuon opettajan takia vihaan kaikkia liikunnanopettajia. Tuolle opettajalle ei voinut edes sanoa mitään koska siitä sai jälki-istuntoa. Yhden vuoden saldo oli 60 oppilaalta 120 jälki-istuntotuntia, 5 murtunutta luuta, 30 nyrjähtänyttä nilkkaa ja paljon kirjallisia valituksia rehtorille ja kouluvirastolle. (P/24)

”Repan” (nimi muutettu) lempilaji oli futis, koska olihan hän sentään XXX:n ex-valmentaja. Futista pelailtiin aika usein. Repa karautti hippoksen nurmikentän viereen vuoden-80 1,3 l Nissan Sunnylla (merkki muutettu) ja huuti kentän laidalta ”jako kahtia ja peli pystyy”. Repa lähti aina joskus luukuttelee Nissaniensa kesken liikuntatuntien, ajeli vähän kauemmaks röökille. Kun Repa oli poissa, lössi meni puhumaan shittiä vaihtoaitioon. (P/38)

Tällainen tyyli on ehkä pojille tyypillisempää ja kirjoituksissa olikin huomattavissa poikien humoristisempi kirjoitusote. Tämä ei kuitenkaan vie poikien kertomuksilta kohe-
rensia eli uskottavuutta, sillä ne ovat tarinoita elävästä elämästä ja ainutlaatuisia, ar-
vokkaita kokemuksia. Vaikka tekstit sinänsä tuntuvat epäuskottavilta täsmällisine lu-
kuineen, niiden kirjoittajilla on ollut motiivinsa kirjoittaa omalla tavallaan ja heidän
tarkoituksensa on selkeästi luettavissa. Emme voi väheksyä mitään aineistomme ker-
tomuksista, vaikka niistä saatu tieto ei olekaan yleistettävissä laajalla aineistolla tehdyn
kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin.

Tulkitsiemme tyttöjen suuremman kritiikkiherkkyyden sekä esillä olemisen pelon
myötä jäimme pohtimaan, onko nais- ja miesopettajilla tytöissä ja pojissa erilainen ope-
tettava aines? Pitääkö tyttöjen opettajien huomioida nuorten naisten suurempi herkkyys
arvostelulle niin ulkonäön kuin taitojenkin suhteen? Olemme sitä mieltä, että opetettava
aines on erilaista, sillä sukupuolten välillä on sekä fyysisiä että psyykkisiä eroja. Kui-
tenkin mielestämme tulisi riittää, että opettaja pyrkii toiminnallaan lisäämään sisäistä
motivaatiota, mikä rajaa jo toiminnan ulkopuolelle huutojaot ym. epämiellyttävät tilan-
teet. Opettajan oppilaan ulkonäköön tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin koh-
distuva arvostelu on mielestämme asia, jonka ei tulisi tapahtua missään olosuhteissa.
Opettajan tehtävä on puuttua oppilaiden toisiinsa kohdistamaan arvosteluun ja törkeyk-
siin, vaikka jokaisen oppilaan pitäisi pystyä kohtelemaan oppilastovereitaan oikeuden-
mukaisesti. Näin ollen tyttöjen opettajien ei tarvitse kohdella tyttöjä silkkihansikkain,
vaan noudattaa ammattietiikkansa mukaista opetusfilosofiaa. Näin opettajan tulee luon-
nollisesti toimia myös poikien kohdalla.

Sukupuolierojen lisäksi on havaittavissa myös yksilöiden välillä eroja sisäisen ja ulkoi-
sen motivoitumisen suhteen. Jotkut oppilaat ovat selkeästi kilpailuhenkisiä (vrt. T/50 s.
48), ja taidoiltaan heikommat ja enemmän sisäisesti motivoituneet oppilaat kärsivät näi-
den oppilaiden kanssa samoissa peleissä:

*Nyt lukiossa on ruvennu havaitsee, et pitäis olla jokaisesta liikuntaryh-
mästä erillään ”paremmat ja huonommat”. Joskus siellä liikunta tunnilla
huomaa olevansa liikunnan liian vakavasti ottavien jannujen kanssa, mis-
tä on mahdotonta nauttia ku ne vaa juoksee hampaat irvellä ja naamat
vihreinä esim. sählypallon perässä vaan näyttääkseen opettajalle kuinka*

eteviä ne on siinä lajissa. Liikuntaa pitäis harrastaa sillä maximitaantumuksella mistä itse nauttii, eikä vetää itteesä piippuun vaan numeron takia. (P/21)

Joka liikuntaryhmässä on aina sellaisia ihmisiä, jotka haluavat pelata toisissaan ja ovat hyviä lajissaan. Itse en ole sellainen ja mieluummin pelaan ihan rauhassa kavereiden kanssa. (T/16)

Nämä heikommat tuntevat ensinnäkin jäävänsä taitavampien jalkoihin ja kokevat vielä suurempaa alemmuutta ja ahdistusta verratessaan taitojaan taitavampien kanssa. Ei ole ihme, että nämä taitamattomamat oppilaat menettävät motivaationsa edes yrittää, jos tuntevat olevansa vain ”parempien” pelissä muiden tiellä. Taitavampien kommentit tyyliin ”etkö sinä saatanan paskapää osaa edes pelata?!” (P/59) eivät varmasti juurikaan rohkaise. On luonnollista, että suuret taitoerot vaikeuttavat liikuntatunneilla yhteistoimintaa etenkin joukkuepeleissä. Taitavat oppilaat turhautuvat, jos heidän ponnistelunsa tavallaan valuu hukkaan heikompien oppilaiden ”mokaillessa”, vaikkei ”heikompien” kanssa pelaaminen välttämättä pelaamisen nautintoa viekään. Toisaalta taidoiltaan vaatimattomamat oppilaat turhautuvat katsellessaan sivusta lahjakkaampien oppilaiden keskinäistä pelailua jääden ulkopuolisiksi tai tuntevat nahoissaan jokaisen tekemänsä virheen. On myös mahdollista, että taitavammat pelaajat voivat imaista heikompien tasoi- set peliin mukaan, jos jaksavat heitä neuvoa ja kannustaa. Ei kuitenkaan ole ihme, että nämä kaksi oppilasjoukkoa haluaisivat tulla eriytyiksi liikuntatunneilla.

Tulevina liikunnanopettajina me olemme miettineet ammattimme haasteita, joista eriyttäminen on varmasti yksi suurimmista. Ymmärrämme toki, että taitotasojen mukaan jaetut ryhmät palvelisivat parhaiten kaikkien tarpeita: oppilaat nauttisivat oppimisestaan enemmän saadessaan edetä oman tasonsa mukaan ja toisaalta tämä helpottaisi myös opettajan vaativaa työtä. Kuitenkin tämä ideaali tuskin tulee toteutumaan, sillä resurssit ovat rajalliset niin rahan kuin ajankin suhteen. Myös oppilaiden luokittelu ja jakaminen eri tasoiisiin ryhmiin saattaa olla jossakin määrin eettisesti arveluttavaa ja oppilaiden oman arvon tuntoa alentavaa. Koska taitojen mukaan jaetut ryhmät tuskin ovat mahdollisia, olisi tunneilla pyrittävä huomioimaan näiden kahden ryhmän erilaisia tarpeita esimerkiksi jakamalla heitä pienryhmiin. Tämä ei ole helppo tehtävä, sillä jo liikuntatilat ovat monesti liian ahtaita. Emme siis tässä tarkoita eriyttämisellä oppilaiden siirtämistä

eri tunneille ikään kuin A- ja B-luokan kansalaisiksi vaan jakamalla oppilaita tunnin sisällä oman tasoihin ryhmiin ja tarjoamalla jokaiselle omien taitojen mukaisia tehtäviä.

Toisaalta olemme myös sitä mieltä, että liikunta on erinomainen aine opettaa oppilaita yhteistyöhön ja suvaitsevaisuuteen. Niin liikuntatunneilla kuin muutenkin elämässä on joka tapauksessa osattava puhaltaa yhteen hiileen ja pelata samalla pallolla yhteiseen maaliin, olipa ympärillä minkälaisia ihmisiä tahansa. Jokaisen lähtökohdat ja ominaisuudet tulee ottaa huomioon ja niitä pitää myös kunnioittaa, vaikka ne omistamme poikkeaisivatkin. Niinpä olisi suotavaa, että myös liikuntatunneilla kannustettaisiin yhteistyöhön ja opetettaisiin hyödyntämään jokaisen oppilaan vahvoja puolia ja toisaalta tuettaisiin heikompien kehittämisessä. Varmasti näin monissa kouluissa onkin, mutta tutkimamme oppilaat eivät olleet juurikaan päässeet nauttimaan tällaisesta ilmapiiristä.

Monet oppilaat olivat kirjoittaneet pitävänsä koululiikuntaa mukavana tai kamalana lähinnä opettajan mukaan. Opettajan oma asenne ja persoona vaikuttavat hyvin paljon siihen, kuinka oppilaat kokevat ilmapiirin ja motivoituvat toimintaan tunneilla. Kuten eräät tytöt kirjoittivat,

Koululiikunnan viihtyvyys riippuu paljon opettajasta. (T/12)

Opettajalla on kyllä tärkeä asema tunneilla ja muutenkin siinä minkälaisen kosketuksen saa liikuntaan. (T/26)

Tämä oppilaiden näkemys siitä, että opettaja on näin ratkaisevassa asemassa liikuntaan suhtautumisessa, tuo meille lisää vastuuta. Meidän tulisi olla työhömmö motivoituneita, kaikkia tasapuolisesti kannustavia ideanikkareita, jotka pystyvät keksimään monipuolisia tunteja kaikkien taidot huomioiden. Haaste ei kuulosta helpolta, mutta sisältää toisaalta lohdullisenkin puolensa: on paljolti kiinni meistä itsestämme ja persoonastamme, ovatko oppilaat motivoituneita toimimaan tunneillamme.

Tämän tutkimuksemme suurin anti meille tutkijoille onkin ollut saatu tieto siitä, millainen opettaja motivoi oppilaita liikkumaan ja toisaalta millaisena koululaiset nykyään koululiikunnan kokevat. Työmme myötä huomasimme, ettei koululiikunnan maailma suurilta linjoiltaan ole meidän ajoitamme muuttunut, mutta opettajan auktoriteetti on

vähentynyt viime vuosien aikana. Lisäksi oppilaat tuntuvat vaativan opettajalta enemmän kuin meidän kouluvuosiimme. Lukiolaisten kirjoittamat aineet ovat osoittaneet meille, että hyvinkin pienet asiat voivat olla oppilaalle merkityksellisiä. Eräs tyttö muisteli ala-asteen sählypelissä tekemäänsä maalia, ja totesi itsekin, että

... se ei ehkä kuulosta niin mahtavalta nyt, mutta muistan miten ihana hetki se oli. (T/4)

Koska tapahtumana jokin hyvinkin pieni asia voi olla tärkeä positiivisessa mielessä, se voi olla sitä myös kielteisesti; pahasti sanottu sana tai vaikkapa huutojaoissa viimeiseksi jääminen voi syöpyä mieleen loppuiäksi. Niinpä opettajalla kuten myös oppilailta on vastuu siitä, millaisia muistoja oppilas koululiikunnasta mukanaan vie. Niiden tulisi olla positiivisia, jotta koululiikunnan tavoite koko elämän kestävän harrastuksen löytämisestä toteutuisi.

Tulostemme yhdensuuntaisuus Ulla Kososen väitöskirjassaan tutkimien koulumuistojen kanssa tuo analyysillemme lisää tukea ja sitä kautta hieman yleistettävyyttä, vaikkei tällaisia kokemuksia laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti voikaan yleistää. Kosonen oli tutkinut kolmen eri sukupolven edustajien muistoja, meillä puolestaan kaikki tutkittavat olivat samaa ikäluokkaa. Vaikka Kosonen olikin analysoinut samaa aihepiiriä kuin me, emme kuitenkaan löytäneet toista omaamme vastaavaa tutkimusta, jossa oppilailta itseltään olisi suoraan kysytty heidän koululiikuntakokemuksistaan. Siksi emme saaneet hyväksi todettua, valmista mallia tutkimuksemme toteuttamiseen, vaan jouduimme luomaan sen itse. Huomasimme, että valitsemallamme menetelmällä (ainekirjoituksilla ja teemoittelulla) saimme hyvin laajaa tietoa monesta eri asiasta.

Jatkossa mahdollisesti aihepiiristämme kiinnostunut tutkija voisikin mennä syvemmälle johonkin tiettyyn ilmiöön (esim. ruumiillisuuteen tai huutojakoihin) ja siten rajata tehtävänannossaan oppilaiden kirjoittamista tai tehdä esimerkiksi teemahaastattelun. Jatko-tutkimusaiheina mielenkiintoisia olisivatkin muun muassa oppilaiden suihkukokemukset ja niiden kokeminen molempien sukupuolten osalta sekä erityiset nolaustilanteet liikuntatunneilla. Niille tuntuu olevan siellä tilaa.

Voimme siis lopuksi todeta, että päätutkimustehtävämme selvittää nuorten tärkeinä pitämiä asioita toteutui. Opettajan merkitys tuli selkeästi esille ja myös joitakin eroja sukupuolten välillä. Samoin kävi ilmi, että koululiikunnasta nauttivat enemmän taitavat oppilaat, ja taitamattomat pitävät liikunnasta lähinnä koulun ulkopuolella. Lukiolaiset olivat perustelleet näkemyksiään eivätkä vain kirjoittaneet koululiikunnan puutoslistaa. Siten pääsimme ongelmien taakse paremmin, kuin jos he olisivat vain todenneet liikunnan olevan koulussa kivaa tai kamalaa. Saimme työstämme sen, mitä siitä lähdimme hakemaankin: arvokasta tietoa suoraan oppilailta itseltään siitä, kuinka mahdollisuuksiemme tulla hyviksi opettajiksi kasvavat ja kuinka voimme välttää suurimpia karikoita.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. (toim.). Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Jyväskylä: Gummerus.
- Aaltonen, S. 2001. Ruumiin rajat ja sukupuoli häirintä. Teoksessa: A. Puuronen & R. Välimaa. (toim.). Nuori ruumis. Tampere: Tammer-paino, 107-120.
- Aapola, S. 2001. ”Liian varhaisen” ruumiillisen kehityksen ongelma. Teoksessa: A. Puuronen & R. Välimaa (toim.). Nuori ruumis. Tampere: Tammer-paino, 30-44.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Bridgwater, C.A. 1982. Personality characteristics of ski instructors and predicting teacher effectiveness using the PRF. *Journal of Personality Assessment*, (46), 2, 164-168.
- Erdle, S., Murray H. G. & Rushton, J. P. 1985. Personality, classroom behavior, and student ratings of college teaching effectiveness: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, (77), 4, 394-407.
- Eskola, A. 1979. *Sosiaalipsykologia*. 7. painos. Helsinki: KK kirjapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (toim.). Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Jyväskylä: Gummerus.
- Havinen, T. & Kinnunen, P. 1997. Kielteiset koululiikuntakokemukset. Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M & Silliman-French, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen ilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta ja tiede* 3, 22- 26.
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R. & Vidjeskog, J. 1995. *Psykologia 2. Kehittyvä ihminen*. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

- Jaakkola, T. 2002. Osaava ohjaus antaa onnistumisen kokemuksia. *Liikunta ja tiede* 3, 13-15.
- Johnson, D. W. 1980. The school organization. Teoksessa: J.H. McMillan (Ed.). *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Jones, J. 1989. Student's ratings of teacher personality and teaching competence. *Higher Education* 18, 551-558.
- Kent, H. & Fisher, D. 1997. Associations between teacher personality and classroom environment. *Journal of Classroom Interaction*, (33), 1, 5-13. Abstrakti ERIC-tietokannassa tunnusnumerolla (Accession number) EJ572753.
- Kinnunen, T. 2001. Ruumiiden ja tilojen kohtaaminen kuntosalilla ja aerobicissa. Teoksessa: A. Puuronen & R. Välimaa. (toim.). *Nuori ruumis*. Tampere: Tammer-paino, 121-134.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylä: SoPhi.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. 1990. Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological bulletin*, (107), 1, 34-47.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisen sankareita. *Liikunta ja tiede* 6, 8-11.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta ja tiede* 6, 13-15.
- Niskanen, V. A. 1997. Länsimaisen filosofian ja tieteellisen ajattelun peruspiirteitä. Teoksessa: V. A. Niskanen. (toim.). *Tieteellisen menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto: Yliopistopaino.
- Phillips, D. A., Carlisle, C. S., Hautala, R. & Larson, R. 1985. Personality traits and teacher-student behaviors in physical education. *Journal of Educational Psychology*, (77), 4, 408-416.
- Poikkeus, A- M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa: M. Sarkkinen. (toim.). *Psykologia -johdantokurssi*. Jyväskylä: Gummerus, 99-100.
- Rechartt, E. & Ikonen, P. 1994. Häpeä psyykkisen lamaannuksen aiheuttajana. *Duodecim* 110, 278-285.

- Silvennoinen, M. 2001. Ruumiillisuus liikunnanopettajaopiskelijoiden kerronnassa. Teoksessa: A. Puuronen & R. Välimaa. (toim.). Nuori ruumis. Tampere: Tammer-paino, 45-59.
- Suomen säädöskokoelma. Julkaistu Helsingissä 28.8.1998. Perusopetuslaki. Suomen Eduskunta, 1719-1720.
- Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. Liikunta ja tiede 3, 4-9.
- Tice, D. M. & Baumeister R. F. 1990. Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: the strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464.
- Tolonen, T. 2001. Tyttöjen käsityksiä ihannenaiveudesta. Teoksessa: A. Puuronen & R. Välimaa. (toim.). Nuori ruumis. Tampere: Tammer-paino, 73-88.
- Valkeapää, P. 2001. Perhosuinti. Urheilukokemus ja kaunokirjallisuus -seminarin lopputyö. *Liikunta ja tiede* 1, 27.
- Varstala, V. & Verma, K. 1990. A comparison of personality profiles of p.e. teacher students in Finland and India. A paper to be presented in the 7th International symposium for comparative physical education & sport. Buckinghamshire, UK, 8.-14.7.1990.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino.
- Välimaa, R. 2001. Nuoret ja ulkonäön merkitys. Teoksessa: A. Puuronen & R. Välimaa. (toim.). Nuori ruumis. Tampere: Tammer-paino, 89-106.
- Välimaa, R. 1995. Olenko sopivan kokoinen? Teoksessa L. Kannas. (toim.). Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino Oy, 65-73.
- Wilska, T-A. 2001. Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa: A. Puuronen & R. Välimaa. (toim.). Nuori ruumis. Tampere: Tammer-paino, 60-70.

Julkaisemattomat lähteet:

Teemahaastattelu 26.3.2002. Koululiikuntakokemuksista. Jyväskylän yliopisto.

LIITE 1.

Arvoisa rehtori, hyvät opettajat!

Olemme kaksi liikuntapedagogiikan opiskelijaa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisestä tiedekunnasta. Teemme pro gradu- tutkielmaa oppilaiden koululiikuntakokemuksista. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää tämän päivän nuorten sekä hyviä että huonoja koululiikuntakokemuksia.

Hankimme aineistoa tähän laadulliseen tutkimukseemme keräämällä ainekirjoituksia lukion II- luokkalaisilta kolmesta eri koulusta. Koulut olemme valinneet satunnaisesti Jyväskylän seudulta. Kiitokseksi tutkimukseen osallistumisestanne, lähetämme koululenne kopion pro gradu- työstämme sen valmistuttua.

Yhteistyöstä kiittäen,

Anu Kulmala
liik.yo
p.

Päivi Valkeapää
liik.yo
p.

Opinnäytetyön ohjaaja
Maarit Ylönen
Yliassistentti (ma)
Jyväskylän yliopiston
liikuntakasvatuksen laitos

Annamme suostumuksemme tutkimuksen suorittamiseen

_____ lukiossa.

rehtori

liikunnanopettaja

liikunnanopettaja

äidinkielen opettaja

**”KOKEMUKSIANI KOULULIIKUNNASTA”
- nolaustilanteita vai tähtihetkiä?**

Sinulla on aikaa kirjoittaa kokemuksistasi noin tunti. Mieti ja kirjoita aivan rauhassa. Kirjoita selvällä käsialalla ja merkitse paperin yläkulmaan sukupuolesi (t/p).

Voit kirjoittaa kaikista kokemuksistasi – niin nolaustilanteista kuin tähtihetkistäkin - koko koululiikuntahistoriasi ajalta. Voit kuvailla yksittäisiä tapahtumia ja/tai kirjoittaa yleisesti. Halutessasi voit myös kuvailla luokkatovereittesi sekä liikunnanopettajasi toimintaa kyseisissä tilanteissa tai yleensä liikuntatunneilla.

Muista, että voit kirjoittaa avoimesti ja rehellisesti, sillä kirjoitukset käsitellään luottamuksellisesti. Jos kuitenkin olet valmis mahdolliseen haastatteluun, laita aineen loppuun nimesi ja puhelinnumerosi.

Negatiiviset kokemukset

Luokiteltuamme esiinnousseet kokemukset teemojen alle huomasimme, että negatiiviset muistot ovat aineissa positiivisia paljon suuremmassa roolissa. Epämiellyttäviä asioita listasimme kaksi kertaa niin paljon kuin positiivisia. Teemalistoitamme näimme selvästi, että tietyistä asioista kirjoitetaan enemmän kuin muista. Huomasimme myös, että sukupuolten välillä on eroja muutamista teemoista kirjoitettaessa. Esimerkiksi ”pakottaminen” -teeman alle listasimme negatiivisten mainintojen osalta pojilta vain yhden lainauksen ja tytöiltä 20. Myös opettajan ammattitaitoon liittyvän ”tuntien suunnittelu” -kohdan alle olemme kirjanneet negatiivisia lainauksia. Pojista 15.8 % ja tytöistä 45.0 % oli maininnut tästä. Murrosikää koskevia mainintoja on puolestaan kielteisessä sävyssä pojilla 10.5 %:lla ja tytöiltä 25.0 %. Tytöt ovat lisäksi kiinnittäneet kielteisessä valossa enemmän huomiota epäoikeudenmukaisuuteen oppilaiden kohtelussa kuin pojat. Tytöt ovat myös kirjoittaneet mm. arvostelusta, huutojaoista, sekaryhmistä, suihkussa käymisestä ja ruumiin esillä olemisesta, kun taas pojat eivät ole ottaneet kirjoituksissaan näitä asioita lainkaan puheeksi. Poikien aineissa negatiivisen sävyn saivat sellaiset asiat kuin liika kilpailuttaminen (21.1 %), opettajan ammattitaidottomuus (21.1 %) ja eriyttämisen puutteellisuus (15.8 %). Lisäksi pari poikaa oli kiinnittänyt huomiota liikunnanopettajalle sopimattomaan terveyskäyttäytymiseen tyttöjen jättäessä tämän seikan kokonaan huomiotta.

Positiiviset kokemukset

Kuten kielteistenkin asioiden kohdalla, myös myönteisissä teemoissa on erotettavissa asioita, joita oppilaat nostavat muita useammin esille. Oppilaat ovat muistaneet positiivista palautetta antaneita opettajia, joista on kirjoittanut 20.0 % tytöistä ja pojista 15.8. Opettajan kannustavuus nähtiin yleisesti ottaen erittäin tärkeänä asiana, mikä korostui myös negatiivisissa kokemuksissa esim. oppilaita vähättelevistä opettajista. *Tärkeimpänä asiana pidän kumminkin että on kannustava ja iloinen opettaja, josta oppilaat pitävät. Se saa kenet vaan liikkumaan ja tällaisen opettajan muistan myös itse.* (T/20) Oppilaat kokevat myös monipuolisuuden, vaihtoehdot sekä omat vaikuttamismahdollisuutensa tuntien suhteen erittäin tärkeänä, sillä pojista 15.8 % ja tytöistä 45.0 % on kirjoittanut luokittelumme mukaan tästä. Eri kouluasteiden liikunnan mukavuudesta positiivisessa merkityksessä vertailua on tehnyt pojista 15.8 % ja tytöistä 42.5 %. *Lukiossa liikunta osoittautui kuitenkin paljon mukavammaksi.* (P/59) Vapaa-ajan harrastuksista ja kilpailutaustasta ovat kirjoittaneet sekä pojat (10.5 %) että tytöt (25.0 %), samoin myös pätemisen mahdollisuudesta liikunnan avulla (5.3 % ja 27.5 %) sekä erityisestä lajirakaudesta tai -vihasta (5.3 % ja 22.5 %). Sen sijaan sukupuoli-erot tulevat esille jälleen tyttöjen kirjoittaessa huutojaoista (5.0 %), pakottamisesta (7.5 %), sekaryhmistä (12.5 %) sekä rohkeudesta ja itsensä ylittämisestä (20.0 %), kun pojat puolestaan eivät ole näistä teemoista kirjoittaneet.

LIITE 3c.

TAULUKKO 1. Teemojen esiintymisprosentit oppilaiden ainekirjoituksissa. (HUOM! Taulukon lukemisessa on otettava huomioon, että osa teemoista on sijoitettu useampaan eri kohtaan.)

Yksittäiset teemat	Positiiviset kokemukset		Negatiiviset kokemukset	
	Tytöt n=40	Pojat n=19	Tytöt n=40	Pojat n=19
Tuntien suunnitteleminen			45.0 %	15.8 %
Liika kilpailuttaminen		5.3 %	5.0 %	21.1 %
Eriyttäminen	2.5 %		2.5 %	15.8 %
Testaaminen			7.5 %	15.8 %
Opettajan epäoikeudenmukaisuus			32.5 %	15.8 %
Arvostelu	2.5 %	5.3 %	12.5 %	
Opettajan ammattitaito	12.5 %	10.5 %	15.0 %	21.1 %
Opettajan antama palaute	20.0 %	15.8 %	2.5 %	10.5 %
Pakottaminen	7.5 %		50.0 %	5.3 %
Opettajan huono malli terveystyöskäytöksissä				10.5 %
Rangaistukset				15.8 %
Oppilastovereiden arvostelu			12.5 %	10.5 %
Huutojaot	5.0 %		17.5 %	
Tuntien sisältöön vaikuttaminen	52.5 %	26.3 %	7.5 %	21.1 %
Vakavuus, liian tosissaan pelaaminen	2.5 %	5.3 %	10.0 %	5.3 %
Liikunnan erot eri kouluasteilla	42.5 %	15.8 %	2.5 %	21.1 %
Sekaryhmät	12.5 %		10.0 %	
Yhteishenki	5.0 %	5.3 %	2.5 %	5.3 %
Liikunnan asema suhteessa muihin aineisiin	12.5 %	31.6 %	5.0 %	
Loukkaantumiset ja niiden pelko			5.0 %	5.3 %
Liikuntatilat			5.0 %	
Varusteet			7.5 %	
Julkiset yksilösuoritukset			5.0 %	
Epäonnistumisen pelko	2.5 %		15.0 %	5.3 %
Harrastaminen vaikuttaa arvosteluun	25.0 %	10.5 %	12.5 %	5.3 %
Pätemisen mahdollisuus	27.5 %	5.3 %		
Rohkeus, itsensä ylittäminen	20.0 %		2.5 %	
Lajirakkaus/-viha	22.5 %	5.3 %	10.0 %	
Murrosikä, kapinointi, lintsaminen	2.5 %		25.0 %	10.5 %
Suihkussa/saunassa käyminen			20.0 %	
Ruumiin esillä oleminen, ruumiillisuus	2.5 %		15.0 %	