

LIKUNNANOPETTAJAKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN HAASTEET
Lajiosaamisesta liikunnalliseen elämäntapaan ja kasvatustieteen tutkimukseen

Suvi-Marja Harmanen

Kasvatustiede
Liikuntapedagogiikka
Pro gradu –tutkielma
Kevät 2014
Opettajankoulutuslaitos
Liikuntakasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Suvi-Marja Harmanen (2014). Liikunnanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteet: Lajiosaamisesta liikunnalliseen elämäntapaan ja kasvatusajatteluun. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, kasvatustiede ja liikuntakasvatuksen laitos, liikuntapedagogiikka. Jyväskylän yliopisto, 110 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kokemuksia liikunnanopettajakoulutuksesta ja selvittää, mikä ohjaa koulutusta toimimaan tietyllä tavalla. Tutkimus toteutettiin hermeneuttis-fenomenologiseen ajatteluun perustuvana haastattelututkimuksena. Haastateltavina oli kuusi henkilöä, joista kaksi oli liikuntakasvatuksen opiskelijoita, kaksi laitoksen lehtoria, yksi koulutuksen keskeyttänyt ja yksi työelämässä oleva liikunnanopettaja. Aineisto kerättiin huhtitoukokuussa 2012 ja tammikuun 2013 aikana ja se analysoitiin aineistolähtöisesti. Tulkinnaissa pyrittiin löytämään koulutusyhteisössä vallitsevia tiedostettuja ja tiedostamattomia syitä, jotka selittävät haastateltujen kokemuksia koulutuksesta. Tulkinnaissa palasista pyrittiin muodostamaan kokonaiskuvaa liikunnanopettajakoulutusta ohjaavista tekijöistä. Näkemys syveni useiden eri kasvatusta, koulutusta, opetusta ja niiden kulttuureja käsittelevien teorioiden avulla.

Tutkimuksessa liikunnanopettajakoulutus käsitetään yhtenä akateemisena heimona, jolla on omat arvonsa, toimintatapansa ja koulutuskäytännöt, joita koulutusyhteisö välittää koulutus-sukupolvekseen toiselle. Liikunnanopettajan opinnoista oli vastakkaisia kokemuksia. Toisaalta koulutusta arvostettiin ja nautittiin yhteisöllisyydestä ja siitä, että opiskelijana sai liikkua itse. Toisaalta koulutuksessa ei koettu opittavan riittävästi ihmissuhdetaitoja eikä miten ihminen oppii liikunnallisen elämäntavan, joka on liikunnanopetuksen tavoite. Koulutuksen kuvattiin myös passivoivan omaa ajattelua ja koulutuksen kehittäminen koettiin hankalana. Haastateltujen kokemukset paljastivat koulutuksen heikosti tiedostettua ja tiedostamatonta logiikkaa. Nykyistä koulutustapaa näyttivät selittävän taustalla olevat koulutusrakenteissa ja opiskelu- ja opetuskulttuurissa vallitsevat piilevät käsitykset. Koulutus näyttää perustuvan korjaavaan projektiin, joka ilmenee uskomuksena, että opettaja voi motivoida oppilaan liikunnalliseksi. Tämä ilmenee myös oppipoika-mestarikoulutuksena, jossa lehtorit pyrkivät siirtämään opiskelijoille taidot sen sijaan, että heitä haastettaisiin ajattelemaan itse. Lehtorit ovat oman alansa asiantuntijoita, joiden toimintaa ohjaa tavoite sallia kunkin yksityisyys. Koulutuksen kehittämistä hidastavat yksityisyyden lisäksi myyttiset uskomukset, joiden mukaan ihmissuhdetaitoja koskevat kysymykset opitaan itsenäisesti ja työelämässä ja että koulutus on jo riittävän hyvä. Koulutusyhteisössä, erityisesti opiskelijoiden keskuudessa, suojaudutaan koulutuksen heittämiseltä ristiriitaisilta tunteilta korostamalla hyvää yhteishenkeä eli liikunnan henkeä.

Tutkimus osoitti, että suurimmat kehitystarpeet koulutuksessa koskevat muiden liikunnanopetuksen tavoitteiden kuin taitojen oppimista. Jotta opettajat olisivat valmiimpia kohtaamaan koulutodellisuuden, tulisi koulutuksen koskea enemmän myös kasvatuskysymyksiä. Tällöin myös tavoite liikunnalliseen elämäntapaan ohjaamisesta voisi toteutua.

Avainsanat: liikunnanopettajakoulutus, akateemiset heimokulttuurit, myytit, suojautumistavat, koulutuksen kehittäminen

ABSTRACT

Suvi-Marja Harmanen (2014). The challenges of developing physical education teacher education: From sport skills to active way of life and educational thinking. Pro gradu thesis. Department of Teacher Education, education and Department of Sport Sciences, sport pedagogy. University of Jyväskylä, 110 pp.

The objective of the study was to examine experiences of physical education teacher education and to find out what steers the education towards working in a certain way. The study was carried out as interviews based on hermeneutic phenomenological approach. There were six interviewees, two of whom were physical education students, two teachers of the department, one dropout student and one physical education teacher. The material was gathered during April and May 2012 and January 2013. The analysis of the material was data driven. The aim of interpreting the data was to find the prevailing conscious and subconscious reasons in the education community that explain the interviewees' experiences of the education. The outcome of the interpretation helped form a general idea of the factors guiding physical education teacher education. The interpretation was deepened with the help of various different theories concerning education and teaching and the cultures in them.

In the study, physical education teacher education is conceived as one academic tribe that has its values, policies and education practices, which the education community conveys from one generation to another. There were conflicting experiences of physical education studies. On the one hand, the education was esteemed and people enjoyed the sense of community and the fact that as a student, one had the opportunity to exercise oneself. On the other hand, not enough teaching was given on interpersonal skills or on how one can learn to lead an active life, which is the aim of physical education. The interviewees' also described that the training does not encourage active thinking and developing the training was considered difficult. The interviewees' experiences exposed the logic of the training which is not identified well or not identified at all. What seem to explain the current training practice are the hidden means that prevail in education structures and in studying and teaching cultures. Education seems to be based on a therapeutic project that manifests as a belief that teachers can motivate their students to become sporty. This also manifests as an apprentice and master training, where teachers try to pass on skills to the students instead of challenging them to think themselves. Teachers are experts in their own fields and their work is driven by the aspiration to allow everybody's privacy. In addition to privacy, developing the education is slowed down by mythical beliefs, according to which interpersonal skills can be learned in a job and that the programme is already adequate. The education community, especially students, protects itself from the contradictory feelings caused by the training by accentuating good team spirit, i.e. the spirit of the department of sport sciences.

The study showed that the biggest needs for improvement are not in the learning of skills but in the learning of other objectives of physical education teaching. In order to make teachers more equipped for facing school reality, the education should touch more on educational issues. In this case, the goal of leading the active way of life may be achieved.

Key words: physical education teacher education, academic tribes, myths, defense mechanisms, developing education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 TUTKIMUKSEN TEON LÄHTOKOHDAT	3
2.1 Koulutuksen tutkiminen laadullisin menetelmin	3
2.2 Tutkimuksen eteneminen.....	5
2.3 Aineiston keruu.....	7
2.3.1 Tutkittavien esittely.....	7
2.3.2 Haastattelututkimus.....	9
2.4 Aineiston analyysi ja tulkinta	14
2.5 Oman koulutukseni tutkiminen.....	19
2.5.1 Esiymmärrykseni	19
2.5.2 Tutkijan positio ja tunteet	21
3 LIIKUNNANOPETTAJAKOULUTUKSEN HEIMOKULTTUURI TUTKIMUKSEN KOHTENA	24
3.1 Akateeminen heimokulttuuri	24
3.2 Novisiin sosiaalistuminen ja moraalijärjestys.....	26
3.3 Liikuntapedagogiikka tieteenä.....	28
3.4 Liikuntapedagogiikka suhteessa muihin tieteisiin	30
4 KOULUTUSTAVAT JA KOULUTUKSEN TAVOITTEET	32
4.1 Liikunnanopettajana tärkeintä kasvatustehtävä	32
4.1.1 Kasvattaminen liikunnan avulla.....	32
4.1.2 Kasvattaminen liikuntaan.....	35
4.1.3 Uhkana todellisuusshokki ja kuormittuminen.....	36
4.2 Oppipoika-mestari –koulutus.....	38
4.2.1 Mestarit välittävät oppipojille lajitaitoja	38
4.2.2 Oppipoika-mestari asetelma vaikeuttaa kehittämistä.....	40
4.2.3 Opiskelijalla passiivinen oppipojan rooli.....	42
4.3 Pelko voi johtaa toistavaan ei kehittyvään opettajuuteen	44
4.4 Korjaava oppimiskäsitys koulutustavan selittäjänä	47
4.4.1 Uskomus: Liikkujaksi voidaan motivoida	47
4.4.2 Koulutuksella korjaava projekti	51

4.4.3 Koulutus sivuuttaa tiedostamattoman oppimisessa.....	54
4.5 Koulutuksen ristiriitojen yhteenveto.....	57
5 YHTEISÖN MERKITYS KOULUTUKSESSA	60
5.1 Liikuntakasvatuksen opiskelijoiden moraalijärjestys	60
5.1.1 Hauskuus.....	62
5.1.2 Koulutuksen arvostus.....	63
5.1.3 Puuhakkuus	64
5.1.4 Yhteishenki motivoijana ja suojautumiskeinona	65
5.1.5 Moraalijärjestyksen yhteenveto	71
5.2 Samanmielisyyden paine etäännyttää koulutuskriittiset yhteisöstä.....	71
5.3 Myytti ”opettajaksi kehitytään itse” poistaa koulutuksen kehittämisen tarpeen	75
5.4 Pääsykokeet portinvartijana opettajuuteen	77
6 POHDINTA.....	80
6.1 Yhteenveto ja jatkotutkimusajatuksia.....	80
6.2 Kehityksen esteistä kehityksen lähtökohta	85
6.2.1 Ensiaskelena käsitysten purkaminen.....	85
6.2.2 Uusia rakentavia käsityksiä vanhojen tilalle.....	89
6.3 Ideoita miten vastata liikunnanopetuksen tavoitteisiin.....	92
6.4 Luotettavuus ja yleistettävyyys.....	99
6.5 Tutkimuksen eettisyys	103
LÄHTEET.....	106

1 JOHDANTO

Yhteiskunta ja koulu toimintaympäristönä ovat jatkuvassa muutoksessa. Muutoksen myötä liikunnanopettajan toimenkuvaan kohdistuu uudistumis- ja kehittymispaineita (Kiviniemi 2000; Klemola 2009; Palomäki 2009; Kalaja 2012). Haasteita opettajan työhön tuovat ennen kaikkea oppilaiden ongelmien lisääntyminen, kouluvastaisen alakulttuurin kehittyminen, opettajan ja koulun arvovallan mureneminen, koulun tulosvastuun lisääntyminen, kasvatuksellisten rajojen merkitysten sumeneminen, lasten ja nuorten kulttuurin viihteellistyminen ja kaupallistuminen sekä sirpaleisuuden, kiireen ja ristipaineen lisääntyminen opettajan työssä (Kiviniemi 2000, 185). Se, minkä opettaja hoiti ennen arvovallallaan, vaatii nyt täysin erilaisista lähestymistapaa. Opettajan työ on nykyisin entistä enemmän vuorovaikutusta oppilaiden, vanhempien, kollegoiden ja muun yhteiskunnan kanssa. (Kalaja 2012, 14.) Myös opettajat itse kokevat muutosten tuomat haasteet työssään kuormittavina. Liikunnanopettajia kuormittavat eniten huonot olosuhteet, liikuntaan negatiivisesti suhtautuvat oppilaat, melu, kiire, työrauhaongelmat ja kurinpidon kysymykset sekä liian suuret opetusryhmät. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 108-111.) Jopa joka viides (23%) liikunnanopettaja, joka on valmistunut vuosina 1980-2006, on vaihtanut pois liikunnanopettajan työstä. Koulun jättäminen työympäristönä painottuu viiteen ensimmäiseen työvuoteen. Tämä kertoo noviisiopettajan kokevan työssään riittämättömyyttä. (Mäkelä ym. 2013.)

Liikunnanopettajan erityishaasteisiin lukeutuu myös yhteiskunnan muutos fyysisesti passiivisemmaksi. Liikunnanopettajan huolenaiheena ovat lapset ja nuoret, jotka eivät liiku, ja joiden fyysinen kunto on niin heikko, että se haittaa heidän jokapäiväistä elämäänsä. (Kalaja 2012, 14.) Myös Suomen nuorison polarisaatiokehitys vähän ja paljon liikkuviin näyttää jatkuvan yhä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Liikkumattomuus onkin WHO:n arvion mukaan maailman laajuisesti jo neljänneksi tärkein riskitekijä elintapasairauksien aiheuttamiin kuolemantapauksiin (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011). Terveysten edistäminen on koululiikuntaan koko sen historian ajan vahvimmin kohdistunut odotus (Kujala 2013, 46) ja se tulee olemaan vallitseva periaate myös vuonna 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa (Pietilä & Peltonen 2013). Liikunnanopetuksella on Suomessa seuraavanlainen tehtävä. *”Liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetus tarjoaa oppilaalle sellaisia*

taitoja, tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa.” (POPS 2004, 248.) Liikunnanopetuksella on valtava vaikuttamismahdollisuus. Opetukseen osallistuu vuorollaan jokainen suomalainen vähintään yhdeksän vuoden ajan. Opetus ei synnytä kaikilla liikunnallista innostumista. Sen sijaan liikunnanopetuksesta kerrotaan hyvin erilaisia tarinoita. Yhtäältä se on yksi suosituimmista tai suosituin koulun oppiaine (esim. Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011) ja toisaalta lehdistä voidaan lukea ihmisten negatiivisista ja traumaattisistakin koululiikuntakokemuksista.

Tässä tutkimuksessa tarjotaan uusi näkökulma ilmiön tarkasteluun. Liikunnanopettajankoulutuksen tavoite on kouluttaa henkilöitä, jotka kykenevät vastaamaan lasten ja nuorten liikuntaa koskeviin haasteisiin (ks. Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008). Kun etenkin uudet opettajat kokevat kuormittumista ja oppilaiden polarisaatio liikkuviin ja liikkumattomiin näyttää jatkuvan, onkin tilanteen parantamisen kannalta arvokasta tutkia liikunnanopettajankoulutusta ja sen merkityksiä näiden ilmiöiden syntymisessä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin hermeneuttis-fenomenologisella menetelmällä, millaisena liikunnanopettajankoulutus koetaan ja mikä ohjaa liikunnanopettajankoulutusta toimimaan tietyllä tavalla. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena, jossa tutkittavina oli kaksi liikunnanopettajakoulutuksen loppuvaiheen opiskelijaa, yksi työelämässä oleva, yksi koulutuksen keskeyttänyt ja kaksi liikuntakasvatuksen laitoksen lehtoria. Tutkimustulosten perusteella nykyisessä liikunnanopettajakoulutuksessa vallitsevat piiloiset käsitykset ja opetus- ja opiskelukulttuuri antavat erään selitysmallin sille, miksi nykyinen liikunnanopetus ei välttämättä saa aikaan liikunnallisen elämäntavan oppimista ja miksi opettaja voi kokea työssään kuormittumista. Tutkimuksessa tuodaan esiin myös keinoja näiden asioiden parantamiseksi.

Tutkimuksen tärkeyttä lisää myös se, että aineenopettajakoulutusta on Suomessa tutkittu kaiken kaikkiaan vähän (Rautiainen 2012, 49), eikä liikunnanopettajakoulutuksen opiskelu- ja opetuskulttuuria koskevaa laadullista tutkimusta ole tehty tätä ennen. Liikunnanopettajakoulutuksen koulutustyytyväisyyttä ja saatuja valmiuksia on tutkittu pääasiassa määrällisin menetelmin (esim. Laine 2003; Nummela 2004; Mäkelä 2006; Huhtiniemi 2011) tai tutkimus on koskettanut koko koulutuksen sijaan yksittäistä opintojaksoa (Klemola 2009) tai siinä on tarkasteltu jotain opettajuuden tai koulutuksen osa-aluetta (Mikkonen 2009; Palomäki 2009). Vähäisen tutkimuksen vuoksi liikunnanopettajakoulutukseen kokonaisuutena ei ole tätä ennen pureuduttu aiemmin syvällisesti.

2 TUTKIMUKSEN TEON LÄHTOKOHDAT

2.1 Koulutuksen tutkiminen laadullisin menetelmin

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni tieteenteoreettisia lähtökohtia, käyttämäni tutkimusmenetelmää, tutkimuksen kulkua ja omaa suhdettani tutkittavaan kohteeseen. Tarkoitukseni on kuvata tutkimuksen etenemistä mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi arvioida tekemäni tutkimuksen ja tulkintojeni luotettavuutta.

Tutkimukseni liittyy laadullisen tutkimuksen perinteeseen, jota käytetään erityisesti silloin, kun halutaan antaa ääni sellaisille toimijoille, joilla sitä ei perinteisesti ole ollut. (Hakala 2010, 21.) Laadullisen menetelmän välityksellä tarkoitukseni oli antaa ääni henkilöille, joilla on kokemuksia liikunnanopettajakoulutuksesta. Heidän äänensä ei ole aiemmin päässyt tällä tavoin esiin, sillä liikunnanopettajakoulutuksen opetus- ja opiskelukulttuuria ei ole aiemmin tutkittu kokonaisuutena.

Laadullisen tutkimusperheen sisällä määrittelen menetelmäni olevan hermeneuttis-fenomenologinen. Kiinnostukseni juuri tämän tutkimuksen tekemiseen ja näiden tutkimusongelmien selvittämiseen nousee omista kokemuksistani eli liikunnan laitoksen arkitodellisuudessa kohtaamistani ilmiöistä ja ongelmista. Tämä kokemusmaailmalähtöisyys liittyy tutkimukseni jo lähtökohdiltaan fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenologia syntyi Husserlin vastalauseena silloiseen, 1900-luvun vaihteen molemmin puolin harjoitetulle filosofialle ja pyrki kiinnittämään filosofian takaisin elämismaailmaan ja ”asioihin itseensä” (Husserl 1995, 10). Lukkarinen (2001, 119) käsittää Husserlin tarkoittavan elämismaailman käsitteellä ”maailmaa jossa ihminen elää”. Husserl (1995, 10) vastusti filosofioista ja filosofeista lähtevää filosofiaa, liikkeelle oli sen sijaan lähdeasioista ja ongelmista, kuten minäkin tutkimuksessani lähdin.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on kaksi päälähestymistapaa, kuvaileva ja tulkitseva. Kuvaileva fenomenologia pyrkii kuvaamaan maailmaa juuri sellaisena kuin se näyttäytyy inhimillisessä kokemuksessa. Hermeneuttinen eli tulkitseva menetelmä pyrkii taas tulkitsemaan näitä kokemuksia. (Flood 2010, 8-10.) Liikunnanopettajakoulutukseen liittyvien kokemusten

kuvailun lisäksi pyrkimyksenäni on tulkita kokemuksiin liittyviä merkityksiä, siten tutkimustapani on hermeneuttinen.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä niin kutsuttuja teoreettisia viitekehyksiä. Tutkimustani ei siis ole ohjannut mikään ennalta määritelty teoreettinen malli. Fenomenologista tutkimusta sitovat kuitenkin seuraavat tutkittavaa kohdetta koskevat teoreettiset lähtökohdat. Tutkimuksen teossa on tutkijan on otettava kantaa millainen ihminen on tutkimuksen kohteena. Tämä tarkoittaa ihmiskäsitystä. Samoin on otettava kantaa siihen, miten kyseisestä kohteesta saadaan tietoa. Tämä tarkoittaa tiedonkäsitystä eli toisin sanoen epistemologiaa. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä keskeisiä ovat ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2010, 28, 33.)

Näen ihmisen, kuten fenomenologiassa nähdään, kokemuksellisenä olentona, jonka toiminta on intentionaalista eli tarkoituksen mukaan suuntautunutta. Juuri intentionaalisuuden vuoksi kokemuksia on ylipäätään mielekästä tutkia ja pyrkiä kuvailemaan, selittämään ja tulkitsemaan. Kokemus käsitetään tässä ihmisen kokemuksellisenä suhteena oman elämäntodellisuutensa kanssa ja intentionaalisuus taas tarkoittaa, että kaikki merkitsee meille jotakin ja toimimme näiden merkitysten pohjalta. Kokemus siis muodostuu merkitysten kautta. Nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohteena. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen, jonka mukaan ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa, joissa kasvamme ja meitä kasvatetaan. Merkitykset eivät ole ihmisissä synnynnäisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Laine 2010, 28 – 30.) Merkitysten syntyminen yhteisössä on ollut tutkimustani vahvasti ohjannut ajatus. Tutkittavieni koulutusta koskeviin kokemuksiin liittyy olennaisesti yhteisö, jossa nämä kokemukset syntyvät ja jossa ne saavat merkityksensä.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2010, 28-30). Kuten hermeneuttinen tutkimus yleensä (Laine 2010, 28-30), myös tämä tutkimus tukeutuu ihmisten väliseen kommunikaatioon. Aineistonkeruumenetelmänäni on tutkimushaastattelu, jonka sisältönä on tutkijan ja tutkittavan välinen viestintä. Hermeneutiikassa ihmisen kielellinen olemus nähdään elintärkeänä, sillä se mahdollistaa ihmisten yhteiselon ja keskinäisen ymmärtämisen. Maailmantulkintamme ja ymmärryksemme on kielellistä. (Gadamer 2005, 84,

89.) Wilhelm Dilthey määritteli hermeneuttisen tutkimuksen kohteeksi ilmaisut. Hallitsevin ilmaisujen luokka on kielelliset ilmaisut, mutta myös muut ilmaisuluokat (tutkijan huomautus: kuten eleet, ilmeet, liikkeet, kuvat, symbolit) ovat tutkimuksen kohteina hermeneutiikassa. Ilmaisut kantavat merkityksiä ja niitä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tutkimalla. Ilmaisut ja niiden ymmärtäminen ovat yhteisöllisen elämän perusilmiö. (Laine 2010, 28-30.)

2.2 Tutkimuksen eteneminen

Gradunteon käynnistysvaihe oli mutkainen. Aloitin graduryhmässä liikuntakasvatuksen laitoksella syksyllä 2011 ja opettajankoulutuslaitoksen graduryhmässä tammikuussa 2012. Ensimmäisen puolen vuoden aikana aiheeni vaihtui kaksi kertaa. Esitellessäni toista tutkimusideaani opettajankoulutuslaitoksen graduryhmässä tammikuussa 2012 ryhmäläiseni pyysivät minua pohtimaan omia lähtökohtiani gradun tekemiseen. Vaikka tuo silloinen graduaiheeni ei koskenutkaan laitoksen kulttuuria, nosti tuo tehtävä omien lähtökohtien pohtimisesta pintaan minua vaivaavia kysymyksiä. Graduseminaarin jälkeen kirjoitinkin 13 sivun pituisen tekstin kokemuksistani liikunnanopettajankoulutuksen opetuksesta ja yhteisöstä. Tämä omakohtainen pohdinta ja heränneet kysymykset saivat tuulta alleen ja siitä kehkeytyi tutkimukseni kohde. Tutkimustani onkin ohjannut stabiilien ja tarkkojen tutkimuskysymysten sijaan aito kiinnostus ja halu ymmärtää liikunnanopettajankoulutuksen opetus- ja opiskelukulttuuria. Tutkimuskysymysten epätarkkuus prosessin alkuvaiheessa onkin tavallista laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimustehtävien ja raportin muodon lukkoon lyöminen varhaisessa vaiheessa voidaan nähdä jopa haittapuolena (Hakala 22, 2010).

Sekä kulttuurin tutkimus että haastattelu menetelmänä olivat minulle uusia lähtökohtia. Haastattelumenetelmään päädyin poissulkemalla muita vaihtoehtoja. Oman opiskelukokemukseni tutkimusta pidin mahdollisena, mutta kaipasin selkeämpää ja konkreettisempaa aineistoa. Laitoksella järjestetyn opetuksen videoinnissa ongelmaksi tuli äänen taltioinnin vaikeus liikuntaympäristössä. Aiheesta ei ollut myöskään mitään valmiita kirjallisia aineistoja kuten nettikeskusteluja, joihin olisin voinut syventyä. Haastattelu vaikutti järkevimmältä vaihtoehdolta, jonka kautta pääsisin syventymään koulutuskokemuksiin. Haastateltaviksi henkilöksi olin alun perin ajatellut liikuntapedagogiikan loppuvaiheen opiskelijoita, jotta saisin esiin kokemuksia koko koulutuksesta. Laajemman näkemyksen saamiseksi etenkin koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta päädyin haastattelemaan myös jo työelämään ehtineitä. Lisäksi minua

kiinnosti henkilökunnan näkemys koulutuksesta ja kokemukset koulutuksen kehittamisestä, jonka vuoksi päädyin haastattelemaan myös henkilökunnan edustajia. Lisäksi päädyin haastattelemaan yhtä koulutuksen loppuvaiheessa keskeyttäneitä ja kuulemaan, millaisena hän oli koulutuksen kokenut. Koska liikunnanopettajakoulutus on todella suosittu opiskelukohde ja sinne vaikuttaa olevan suhteellisen vaikeaa päästä sisään, oli mielenkiintoista haastatella sellaisen henkilön kokemusta koulutuksesta, joka päätyy keskeyttämään sen.

Haastattelujen tekovaiheessa ajatukseni siitä, mitä näistä haastatteluryhmistä erityisesti haen, eivät olleet näin selkeät, pikemminkin minulla oli ajatus, että sitä kattavamman kuvan koulutuksesta saan, mitä erilaisemmissa rooleissa olevia henkilöitä haastattelen. Erilaisissa rooleissa olevien henkilöiden kokemusten tutkimusta perustelee myös Laineen (2004, 245) näkemys, että opettajankoulutusta ei hyödytä tarkastella ilman sosiaalisen todellisuuden ja työelämän käytäntöjen tarkastelua. Liikuntakasvatuksen laitoksen sosiaalisen todellisuuden eri puolet tulevat parhaiten esiin, kun tarkastellaan eri rooleissa, kuten lehtorina ja opiskelijana olevien henkilöiden ja koulutuksen keskeyttäneen kokemuksia. Työelämän käytännöt tulevat esiin siellä olevien ja olleiden haastateltujeni kokemina.

Haastatteluista viisi suoritin huhti- ja toukokuussa 2012 ja lisäksi suoritin vielä yhden haastattelun helmikuussa 2013. Viimeisen haastattelun tein, koska koin tarvitsevani vielä lisäaineistoa laitoksen henkilökunnalta. Tutkimuksessani lähdin selvittämään, millaisia merkityksiä henkilöt antavat liikunnalla opiskelulle, millaista on liikunnalla opiskelu ja millaisena henkilöt kokevat liikunnan aineenopettajan koulutuksen. Haastattelujen jälkeen toukokuussa 2012 litteroin aineiston ja aloitin analyysi- ja tulkinnanprosessin. Ensimmäisen kerran lähetin analyysiä luettavaksi opettajankoulutuslaitoksen graduryhmälle ja liikuntakasvatuksen laitoksen ohjaajalleni kesäkuussa 2012. Syksyllä 2012 aloin perehtyä laajemmin kirjallisuuteen. Seuraavan analyysini kirjoitin puhtaaksi pääosin joulukuussa 2012 ja esittelin opettajankoulutuslaitoksen graduryhmälle tammikuussa 2013. Tässä vaiheessa mukaan olivat tulleet ajatukset myyteistä ja moraalijärjestyksestä, mikä kuvaa sitä, että näkökulmat, joista aineistoani katson, olivat alkaneet hahmottua. Tutkimuksen rakenne oli tällöin sen kaltainen, että havaintoni liikunnanopettajankoulutuksesta antoi tukea muiden teorioille. Tämän jälkeen keväällä 2013 lähdin rakentamaan tutkimustani ja raporttia siten, että sen punaisena lankana olisi liikunnanopettajankoulutuksen tarina, jossa tulkinnat saavat vahvistusta aiemmista tutkimuksista. Helmikuussa 2013 tein vielä yhden haastattelun. Viimeinen haastattelu selvensi tulkintaani eten-

kin henkilökunnan osalta ja vahvasti tulkintojeni päälinjojen olevan perusteltuja. Graduni tulosten esittely liikunnanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatyöryhmässä haastoi minut syventämään tulkintaani ja loppukevään 2013 ohjauksen ansioista olen muokannut työtä vielä kesällä ja syksynä jäsentyneemmäksi, sujuvammin eteneväksi ja helpommin luettavaksi kokonaisuudeksi. Tämän kokonaiskuvan kirkastamisen ansioista myös tulkintani on muuttunut hienosyisemmäksi.

Lukiessani tutkimusaineistoa ja erilaisia teorioita sekä samalla eläessäni tuossa yhteisössä opin jatkuvasti tutkittavasta aiheestani lisää. Näin myös tutkimuskysymys alkoi tarkentua koskemaan aineistostani nousevia ihmetysten aiheita eli millainen koulutus on ja miksi se on sellainen kuin se on. Lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat raportin ollessa lähes valmis eli vasta kun tiesin mihin kysymyksiin pystyn työlläni vastaamaan.

Tutkimuksessani pyrin vastamaan kysymyksiin:

- Miten tutkittavat kokevat liikunnanopettajakoulutuksen?
- Mikä ohjaa liikunnanopettajakoulutusta toimimaan tietyllä tavalla?
 - Millaisia piileviä käsityksiä liikunnanopettajakoulutuksen taustalla on?
 - Mikä on yhteisöllisyyden merkitys koulutuksessa?
 - Mikä on opiskelukulttuurin merkitys liikunnanopettajakoulutuksessa?
 - Mikä on opetuskulttuurin merkitys liikunnanopettajakoulutuksessa?

2.3 Aineiston keruu

2.3.1 Tutkittavien esittely

Haastateltavieni valinta perustui harkinnanvaraisuuteen, kuten fenomenologisessa tutkimuksessa tapahtuu (ks. Lukkarinen 2001, 126-128). Tutkittaviksi otetaan henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja jotka suostuvat tulemaan vapaaehtoisesti tutkimukseen. Periaatteena on, että tutkittavat kertovat omista kokemuksistaan tutkittavasta ilmiöstä. (Lukkarinen 2001, 126-128.)

Harkinnanvaraisuus haastateltavien valinnassa toteutui tutkimuksessani sillä tavalla, että minulla oli kriteeri haastateltavilleni. Tämä kriteeri oli, että hän olisi joskus pysähtynyt mietti-

mään liikunnanopettajankoulutusta. Käsityksen tästä sain kuulemalla sattumalta henkilöllä olevan ajatuksia liikunnanopettajakoulutuksesta tai lukemalla hänen kirjoittamaansa tekstiä koulutuksesta. Pääasiallisesti en tiennyt haastateltujeni kokemuksen sisältöä ennalta, muuttamat yksittäiset ajatukset pois lukien. Osan kohdalla haastateltavaksi valinta tapahtui snowball –menetelmän kaltaisesti (ks. esim. Kleiman 2004). Kun löysin yhden haastateltavan, jolla oli aiheestani sanottavaa, kysyin häneltä, tunsiko hän muita henkilöitä, joilla voisi olla aiheesta sanottavaa ja lähestyin heitä. Pilottihaastateltava oli tuttavani, mutta ei lähipiiriä. Esittelen hänet yhtenä haastateltavista, enkä erikseen pilottihaastateltavana, jotta hänen anonymiteettinsä ei kärsisi. Suomessa on vain yksi liikuntatieteellinen, joten alan ihmiset valmistuvat samasta laitoksesta ja näin ollen tuntevat toisiaan. Tämän vuoksi tiesin haastattelutilanteessa kuudesta haastateltavastani ennalta neljä. Kenenkään kanssa en ollut käynyt keskustelua koulutuksesta ennen haastattelutilannetta. Pysin näin tietoisesti välttämään omien ajatusteni vaikutusta haastateltavieni ajatuksiin ja lisäämään tutkimukseni luotettavuutta.

Sopiva osallistujien määrä tutkimushaastatteluihin on yleensä pieni, muutamista henkilöistä muutamiin kymmeneen henkilöihin (Kleiman 2004, 11, ks. Eskola & Suoranta 2008, 61). Tutkimukseni haastateltavien määrä sijoittuu tähän haarukkaan. Pilottihaastattelu mukaan lukien haastattelin yhteensä kuutta henkilöä: kahta liikunnanopettajaopintojensa loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa Annaa ja Eevaa, kahta jo työelämässä olevaa, joista toinen, Aki, toimii opettajana ja toinen, Mikko, on opintonsa keskeyttänyt ja toimii muissa kuin opettajan töissä. Haastattelin myös kahta liikuntakasvatuksen laitoksen lehtoria Lauraa ja Juulias. Edellä käytetyt nimet ovat peitenimiä. Alun perin ajattelin olla nimeämättä kuka kuuluu mihinkin ryhmään, mutta päädyin nimeämään henkilöt, koska se käy joka tapauksessa ilmi sitaateista. Tutkittavista neljä on naisia ja kaksi miehiä. Sukupuoli ilmenee luonnollisesti haastatelluille antamistani uusista tutkimusnimistä. Riski henkilöiden tunnistamisesta on suuri, kun alan ihmiset valmistuvat samasta laitoksesta ja näin ollen tuntevat toisiaan. Anonymiteetin turvaamiseksi en kerro tutkittavista ylimääräistä informaatiota, kuten tarkkoja henkilöiden ikä ja koulutustaustoja. Työelämässä olevat eli haastatelluista neljä ovat kaikki valmistuneet tai lopettaneet opinnot aikaisintaan 2000-luvun taitteessa ja tästä eteenpäin, loput kaksi olivat haastatteluhetkellä liikuntakasvatuksen opiskelijoita.

2.3.2 Haastattelututkimus

Tutkimushaastattelut toteutettiin vuoden 2012 huhti- toukokuun aikana ja yksi haastattelu helmikuussa 2013. Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin pilottihaastattelun huhtikuussa 2012. Äänitin haastattelut, jonka jälkeen kirjoitin puheen tekstiksi sanasta sanaan eli litteroin haastattelut. Haastatteluista viisi toteutettiin Jyväskylän yliopistokampuksella sijaitsevilla tiloissa ja yksi haastateltavan kotona. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin.

Haastattelu nojautuu verbaaliin ilmaisuun, joka on ihmisille yleensä ominainen ilmaisutapa. Tutkimukseni aineiston sisältönä oli pääasiassa kielelliset ilmaisut eli puhe. Muiden ilmaisujen suurin merkitys oli tulkintani vahvistamisessa tai horjuttamisessa. Pääasiassa kaikki ilmaisut välittivät samaa viestiä. Mutta joissain tilanteissa tutkittavan äänen paino tai silmien liike saattoi kertoa kielellisen ilmaisun olevan esimerkiksi sarkastinen, jolloin tutkittava tarkoittikin päinvastaista mitä sanoi.

Jonesin (2011) mukaan haastattelu on yleisin aineistonkeruumenetelmä laadullisissa tutkimuksissa ja erilaisista haastattelumuodoista kasvokkain tapahtuva, henkilökohtainen haastattelu on vallitsevin haastattelumuoto (Jones 2011, 357). Floodin (2010, 11) mukaan haastattelu on fenomenologisen tutkimuksen päämetodi, sillä sen avulla tutkittavien kokemuksia on mahdollista tutkia, heitä voidaan pyytää selittämään tarkoituksiaan ja antamaan esimerkkejä.

Toteuttamani haastattelut sisältävät piirteitä puolistrukturoidusta haastattelusta eli teemahaastattelusta ja avoimesta fenomenologisesta haastattelusta. Teemahaastattelun lähtökohtana on, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaan. Tällaisessa puolistrukturoidussa haastattelussa voi haastattelija esittää eri kysymyksiä eri järjestyksessä haastattelutilanteen mukaan, mutta kuitenkin siten, että sisällöt noudattavat tutkimuksen kannalta keskeisimpiä teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48; Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 11.) Puolistrukturoidun haastattelun tavoin olin miettinyt ennalta teemoja, joita koskevista kokemuksista haluaisin kuulla (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 35).

Ennen haastattelun toteuttamista haastattelijan on hyvä määrittää teemat, joista hän haluaa keskustella haastateltavien kanssa. Haastattelun teemat voivat rakentua intuition, kirjallisuuden tai teoriaan. (Eskola & Vastamäki 2010, 35.) Teemojen muodostamisessa auttoi itselleni ja graduryhmälleni tekemäni pohdiskelleva kirjoitus liikunnanopettajakoulutuksen opetuskult-

tuurista ja Liikuntakasvatuksen laitoksesta sosiaalisena yhteisönä, jonka olin tehnyt ennen haastatteluja. Käsittelen tuota omaa kirjoitustani enemmän esiyymmärrystäni koskevassa luvussa 2.5.1. Tärkeänä sisällöllisenä tukena oli myös opiskelukulttuuria käsittelevät gradut (esim. Luumi 2002, Kallioinen 2011, Puustinen 2012) ja ryhmää koskevat tutkimukset (ks. esim. Nikkola 2011, Hokkanen 2012). Näiden tutkimusten johdosta ymmärsin kokemuksen yksilöllisen, mutta samalla niiden syntymisen yhteisöllisen luonteen. Näiden oivallusten vuoksi halusin pyytää haastateltuja kertomaan myös kokemuksiaan yhteisöistä koulutuksen opetusta koskevien kokemusten lisäksi. Teemojen merkitys minulle oli, että olin ennalta miettinyt aihepiirejä, jotka voisivat olla mahdollisesti merkittäviä koulutuskokemusten muodostumisessa: kuten syyt hakeutua koulutukseen, kokemukset koulutusyhteisöstä, opiskelusta ja työelämästä. Myös pilottihaastattelusta oli apua teemarungon muodostamiselle, sillä sen jälkeen päädyin lisäämään teemahaastattelurunkoon yhden uuden teeman: liikunnanopetuksen tavoitteet ja niihin vastaaminen koulussa ja koulutuksessa. Pilottihaastattelun myötä minulle selvisi myös ajatus siitä, että olisi mielenkiintoista kuulla opiskelijoiden lisäksi jo kentällä olevia opettajia, koulutuksen keskeyttäneitä ja laitoksen lehtoreita. Näin ajattelin saavani kattavamman kuvan koulutuksesta ja sitä koskevista kokemuksista.

Lopullisiksi teemoiksi muodostuivat Esitiedot, Liikunnalle hakeminen/hakeutuminen, Liikunnalle pääseminen/liikuntalaisuus, Ihmiset ja yhteisö, Opetus ja opiskelu, Liikunnanopetuksen tavoitteet ja niihin vastaaminen koulussa ja koulutuksessa sekä Muuta. Lehtorin haastattelussa oli lisäksi teema Liikunnalle töihin hakeutuminen. Liikunta ja liikuntalaisuus ovat puhekielisiä ilmaisuja. Liikunnalla tarkoitan liikuntakasvatuksen laitosta ja liikuntalaisella tarkoitan tässä liikuntapedagogiikan opiskelijaa.

Haastattelujen toteuttamisen metodisena tukena toimivat myös aiemmat tutkimukset, joissa oli käytetty haastattelumenetelmää (esim. Puustinen 2012) sekä haastattelututkimusta käsittelevä kirjallisuus (esim. Ruusuvuori & Tiittula, 2005; Hirsjärvi & Hurme 2008). Konkreettisia ohjeita, joita edellä mainitusta menetelmästä koskevasta tutkimuskirjallisuudesta sain, oli esimerkiksi suositus kysyä avoimia ja kuvailemaan kehottavia kysymyksiä ja eteneminen helppoista teemoista ja kysymyksistä reflektioivampiin kysymyksiin.

Teemojen alle olin miettinyt mahdollisimman avoimia kysymysehdotuksia, joiden avulla pyrin saamaan tutkittavani kertomaan mahdollisimman avoimesti, vapaasti ja kertomuksenomai-

sesti kokemuksestaan (ks. Laine 2010, 36.) Laine kuvaa fenomenologiseen haastatteluun sopivien kysymysten olevan konkreettisia, kokemuksellisia, toiminnallisia ja havainnollisen todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevia. Näen kysymysteni olleen tämän kaltaisia, josta seuraavana esimerkki. *Mikä on liikunnanopetuksen tavoite? Millaisia välineitä tämän tavoitteen toteuttamiseen koet saavasi koulutuksesta?* Katson etenkin jälkimmäisen kysymyksen houkuttelevan kertomaan ja kuvailemaan konkreettisia keinoja, joita haastateltava on koulutuksesta saanut tavoitteiden toteuttamiseen. Ennakolta perehtymisen avulla olin pohtinut myös, millaiset tarkentavat kysymykset ovat avoimia ja riittävän tarkkoja olematta kuitenkaan johdattelevia.

Sain kirjallisuudesta myös ohjeita itse haastattelutilanteeseen ja sen järjestämiseen. Luin menetelmäkirjoista esimerkkejä haastattelutilanteista, jotka olivat menneet tavalla tai toisella pieleen. Perehdyin myös haastattelijan kehonkielen ja muun nonverbaalin viestinnän merkitykseen ja mahdollisiin vaikutuksiin haastattelutilanteessa.

Teemahaastattelun sijaan haastattelujen toteutus ja rakenne muistuttivat kuitenkin enemmän fenomenologista avointa haastattelua. Avoimen eli strukturoimattoman haastattelun rakenne muodostuu ennen kaikkea haastateltavan ehdoilla (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Flood (2010, 11) kuvaa fenomenologisen haastattelun muodostuvan haastateltavan ja haastattelijan yhteistyön tuloksena ennemmin kuin noudattavan tiukkaa kysymys-vastaus –kaavaa. Tutkimushaastattelua voikin kuvata eräänlaiseksi keskusteluksi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa haastateltavan ja haastattelijan välillä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11); Eskola & Vastamäki 2010, 26; Jones 2011, 357). Laine (2010, 35) jopa kritisoi teemahaastattelun käyttöä kokemusten tutkimuksessa eikä näe sen soveltuvan fenomenologiseen tutkimukseen. Hänen mukaansa fenomenologisessa haastattelussa pyritään keskustelunomaisuuteen ja antamaan tutkittavalle mahdollisimman paljon tilaa kertoa kokemuksestaan. (Laine 2010, 35-37). Tämän vuoksi hän näkee vähiten haastateltavaa rajaavan ja ohjaavan vaihtoehdon eli avoimen haastattelun parhaana. Pilottihaastattelu ja ensimmäisenä toteuttamani varsinainen haastattelu olivat eniten sidoksissa ennalta määrittelemiini teemoihin. Ne etenivät haastatteluista eniten minun ennalta suunnittelemini kysymysteni kautta, mutta niissäkin pyrin tarkentamaan ja syventymään tutkittavan kokemukseen. Suurin osa haastatteluista kulki pääasiallisesti haastattelun kokemuksen ehdoilla. Toteuttamieni haastatteluiden keskustelunomaisuudesta kertoo se, että ennakolta miettimieni avoimien kysymysten sijaan haastattelun kulkua ohjasi monesti

tutkittavani kertomukset kokemuksistaan ja niihin syventyminen. Tavallisesta keskustelusta poiketen rajoitin voimakkaasti omaa osallistumistani. En kertonut tutkittavilleni omia mielipiteitä ja pyrin olemaan vahvistamatta tutkittavieni ajatuksia (ks. Seidman 2006, 89). Haastattelut sisälsivät siis paljon muutakin kuin teemahaastattelu olisi sisältänyt, jossa esitetään vaihtelevassa järjestyksessä esitetyt ennalta määrätyt kysymykset (ks. Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 11). Haastattelut, joista etenkin neljä viimeistä, muodostuivat sisällöllisesti rikkaiksi, sillä koin niiden tuovan esiin haastatellun omaa kokemusta kokonaisvaltaisesti.

Seidmanin (Flood 2010, 11) mukaan fenomenologinen tutkimushaastattelun tapahtuu kolmella tutkijan rakentamalla tasolla.

- Avata haastatellun kokemuksen konteksti
- Kokemuksen rakentuminen
- Kokemuksen merkitysten reflektointi.

Tutkimukseni kysymyksissä sekä haastateltavien vastauksissa esiintyy kaikki kolme tasoa, joista annan seuraavana esimerkit. Tasot ei aina olleet kovin selkeästi eroteltavissa, vaan ilmenivät usein päällekkäisinä.

Haastateltujeni kokemuksen kontekstia ja edusti ensinnäkin heidän haastatteluajankohdan statukset liikunnanopiskelijana, opettajana, opinnot keskeyttäneenä ja lehtorina sekä polkunsä tähän pisteeseen. Kokemuksen kontekstia ja rakentumista pyrin saamaan esiin esimerkiksi seuraavankaltaisella kysymyksellä: *Miten sinusta tuli alun alkaen liikunnanopiskelija?* Tällä kysymyksellä tarkoitukseni oli kartoittaa sitä kontekstia, jossa haastateltu oli ollut ja niitä tekijöitä, jotka saivat henkilön hakemaan liikunnalle. Haastatellun vastauksista tulee esiin kokemuksen konteksti sekä kokemuksen rakentuminen: *Kyl se oli varmaan semmoinen perinteinen siinä määrin, että mä olin hyvä liikunnassa, se oli mulle helppoo ja se tavallaan tuli sen oman harrastuneisuuden kautta. mut kyllä oikeestaan yläaste ja lukio vakuutti mut myöski siltä kannalta, et mul on aina ollu tosi huonoja liikunnanopettajia.* Hakemiseen vaikuttava konteksti oli siis haastatellun kokemus siitä, että hän on hyvä liikunnassa, jonka muodostumiseen oli vaikuttanut oma harrastuneisuus. Toisena hän mainitsee hakupäätöksen syntymiseen vaikuttaneen myös koululiikunnanopetuksen konteksti, jossa kokemukseen vaikuttivat etenkin huonot liikunnanopettajat.

Kokemuksen rakennetta pyrin saamaan esille syitä etsivillä kysymyksillä. Kysymysten idea oli kartoittaa, miten kokemus on rakentunut mainitun kaltaiseksi. Esimerkkeinä kysymykset: *Mistä se sitten johtu et päätit et sä teet sen (tutkinnon) loppuun asti? Ja No mikäs siihen vaikuttaa, että sä et halua mennä sinne koko henkilökunnan kahvipöytään?* Jotta haastateltavat voivat vastata edellisiin kysymyksiin, heidän tuli pohtia syitä kokemuksiinsa eli kokemuksen rakennetta ja muodostumista. Eli miksi hän ei halua mennä kahvipöytään tai miksi hän päätti tehdä tutkinnon loppuun asti. Jälkimmäisen kysymyksen vastauksessa näkyy selkeästi kokemuksen muodostamiseen vaikuttaneita tekijöitä: *mut tää on jotenki semmosta urheilukeskittynyttä ja liikkumiskeskittynyttä ja mua niinku tavallaan kiinnostais kyllä keskustella koulusta ja oppilaista ja niistä ilmiöistä, mutta kun me keskustellaan ihan eri asioista.(-) jotenki se tutkimusorientoituneisuus on mulla niinku ihan eri skaalassa ku se että mitataan.* Kokemuksen rakentumiseen on vaikuttanut se, että hän näkee oman mielenkiintonsa kohdistuvan ihan eri asioihin kuin valtavirta. Myös seuraavassa, erääseen toiseen kysymykseen liittyvässä vastauksessa näkyy selkeästi kokemuksen rakentumisen taso: *et se oli ehkä enemmän yllättävämpääki et miten hauskaa tää opiskelu voi olla. et se on kyllä johtunut aivan täysin siitä ryhmästä, et se on ollu aivan mahtava.* Tässä haastateltu kertoo opintojen hauskuuden johtuvan ryhmästä. Kokemus on hauskuus ja sitä rakentava tekijä on ryhmä.

Kokemusten merkitysten reflektoinnilla tarkoitan tässä pohdintaa, jossa haastateltava joutuu pohtimaan asioita, kuten mitä tämä kokemus minulle merkitsee ja mihin tämä johtaa. Edellisessä kappaleessa haastateltava oli kertonut kokemuksestaan, ettei välitä mennä koko henkilökunnan kahvipöytään ja syyksi sille hän näki, että hänen tutkimusorientaationsa ja mieleiset keskustelunaiheet ovat kahvipöytäkeskusteluista poikkeavia. Kokemuksensa merkityksien reflektion taso tulee esiin seuraavassa lainauksessa: *mä en nää itseeni osaksi tätä työyhteisöä. mä oon jotenkin koko sen ajan ku mä oon ollu täällä, niin mä aattelen itseni irrallisena, ja jotenkin sen takia mä en osaa aattella et mä olisin täällä mitenkää ikuisesti töissä.* Reflektiota kuvaa omaa irrallisuuden kokemusta ja sen seurausta käsittelevä pohdinta. Tutkittava henkilö pohtii irrallisuuden merkitsevän hänelle sitä, ettei hän tule olemaan työssään pysyvästi, vaan ajattelee vaihtavansa työtä.

2.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aloitin aineiston analyysin samanaikaisesti aineiston keruun ja litteroinnin kanssa keväällä 2012. Litteroin haastattelut sanasta sanaan ja yhteensä tekstiä tuli 63 sivua. Sitaatit ovat suoria lainauksia haastateltujen puheesta. Helpottaakseni sitaattien lukemista ja niissä olevan ajatuksen ymmärtämistä olen kuitenkin poistanut sitaateista sanojen toistoa. Tällä tarkoitan esimerkiksi sitä, kun haastateltava on toistanut monta kertaa samaa sanaa, kuten ”eli eli” tai ”siis, siis tässä on siis”. Tällöin olen poistanut toiston ja jättänyt tilalle ”eli” tai ”siis tässä on”. Yhden haastateltavan puheessa kuuluu myös murrekielisiä ilmaisuja. Anonymiteetin turvaamiseksi olen muuttanut ilmaisut yleiskielelle. Helpottaakseni sitaattien tulkintaa ja osoittaakseni kokemuksesta oleellisen asian, olen myös saattanut poistaa sitaattien keskeltä osioita, jos ne eivät liity kyseisessä kohdassa käsiteltävään aiheeseen. Nämä poistot olen merkinnyt tällä tavoin (-). Tämän lisäksi olen toisinaan merkinnyt sulkuihin keskelle sitaattia jonkin täsmen-tävän sanan, jos haastateltu on viitannut esimerkiksi johonkin hänen aiemmin sanomaansa sanalla ”se”. Lisäyksiä olen kirjoittanut, jotta lukijalle kävisi ilmi paremmin, mitä tutkittavani oli muusta haastattelusta päätellen käsittäkseni tarkoittanut. Kuuntelin haastattelut heti uudelleen litteroinnin jälkeen varmistuakseni siitä, että olen kirjoittanut kaiken ja että olen sisäistänyt, mitä keskustelija on kulloinkin tarkoittanut. Tämän jälkeen olen kuunnellut haastat-teluista osia monia kertoja myös myöhemmin. Kuuntelukertojen jälkeen luin kirjoitettuja haastatteluja useita kertoja läpi. Korostin litteroidusta tekstistä eri värillä kohtia, jotka vaikuttivat tärkeiltä ja olivat kiinnostavia tutkimukseni kannalta.

Tässä tarkoituksena oli havaintojen pelkistäminen, joka on laadullisen analyysin ensimmäinen vaihe. Pelkistämällä voidaan katsoa olevan kaksi vaihetta, joista edellä kuvaamani tärkeiden kohtien korostaminen kuvaa pelkistämisen ensimmäistä osaa. Siinä aineistoa tarkastellessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on kysymyksenasettelun kannalta oleellista. (Alasuutari 1999, 30-31.) *Tätä pelkistämistä ohjannut tehtävä oli selvittää millainen koulutus on.* Neljästä ensimmäisestä haastattelusta muodostin omat erilliset käsitekartat saadakseni kokonais-kuvan haastateltavan ajatuksista. Tein myös alusta alkaen jonkinlaista koostavaa teemoittelua. Toisen haastattelun jälkeen kirjoittelin ylös kahden ensimmäisen haastattelun johtoajatuksia, joiden pohjalta muodostuivat alustavat teemat, jotka muuttuivat ja tarkentuivat sitä mukaa, kun tein haastatteluja lisää. Teemoittelun voi kuvata tapahtuneen aineistolähtöisesti, sillä ai-neistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija lähestyy tekstiä kokonaisuutena ja pyrkii löytä-

mään sen oman sisällöllisen logiikan (ks. Moilanen & Rähä 2010, 55). Toukokuussa 2012 viiden ensimmäisen haastattelun ja alustavan ruutuvihkooni tekemän teemoittelun jälkeen tulostin kaikki tekemäni haastattelut ja ryhmittelin haastattelut ”leikkaa liimaa” – menetelmällä teemojen mukaan.

Tämän ryhmittelyn tarkoituksena oli havaintojen yhdistäminen, joka on pelkistämisen toinen vaihe. Havaintojen yhdistämiseen päästään etsimällä niiden yhteinen piirre tai nimittäjä. (Alasuutari 1999, 31.) Havaintojen yhdistämisellä en pyrkinyt luomaan keskivertoyksilöä, vaan ennemminkin kokonaiskuvaa yhteisöstä, josta myös poikkeavuudet kertovat (Alasuutari 1999, 32.) Yhtäläillä koulutusta kokonaisuutena kuvaavia havaintoja ovat aineistossani esiintyvät kokemukset koulutuksesta tehottomana ja omaa ajattelua passivoivana koulutusputkena kuin lähes täydellisenä koulutuksena, vaikka siinä ei koeta opittavan miten yksilöt kohdataan ja miten liikunnallinen elämäntapa opitaan. Samoin kokonaiskuvaan kuuluivat poikkeavat kokemukset siitä, miten liikunnanopiskelijat kuvittelevat olevansa ”superihmisiä” ja ”maailman napoja” ja yhtä lailla vastakkainen kokemus, jolloin koulutusyhteisöä kuvattiin jopa ihannoivin ylisanoin. Yleisten ja jaettujen merkitysten ohella myös yksilöiden ristiriitaisuudet, henkilöiden vastakkaiset kokemukset ja poikkeavuudet loivat kokonaiskuvaa koulutuksesta.

Tämän teemoittelun pohjalta kirjoitin ensimmäisen version tuloksista, jossa pyrin kuvaamaan tarkasti sitä, mitä haastatteluissa käsiteltiin. Tämä versio sisälsi myös omia alustavia ajatuksiani ja pohdintojani syistä ja seurauksista, mutta pohdintani olivat enemmän mielipiteitani ja käsityksiäni jo aiemmin tuntemieni teorioiden pohjalta. Olin aluksi varsin tiedostaen lukematta teoriaa, sillä halusin saada aineistosta ensin kunnan kokonaiskuvan etten sovittaisi havaintojeni sirpaleita jo alkumetreistä lähtien johonkin teoriaan. Edellisessä luvussa kuvaan, kuinka haastattelun teemojen ja kysymyksiä muotoutumiseen oli kuitenkin vaikuttanut teoria. Tällä tarkoitan sitä, että olin selventänyt itselleni tutkittavaa kenttää eli aluetta, jota koskevia kokemuksia tutkin. Kokemusten tulkinnan osalta pyrin kuitenkin olemaan sitoutumatta ennakolta mihinkään teoriaan. Näin jälkikäteen katsoen tein tämän analyysin alkuvaiheen ehkä turhankin eristetyksi ja irrallaan kirjallisista lähteistä. Syynä tähän tapaan oli, että koetin välttää kandidaatin tutkielmassa tekemääni virhettä ruveta rakentamaan tulkintaa ja raporttia liian aikaisin. Vaikka lopullisen analyysin muotoutuminen on vienyt aikaa, olen lopulta kuitenkin tyytyväinen, että pyrin ensin rauhassa rakentamaan kokonaiskuvaa aineistosta.

Tämän vaiheen jälkeen lähdin perehtymään kirjallisuutteen eli tutkimaan aineistoani kirjallisuuden avulla alkaen syksystä 2012. Tässä vaiheessa koen toimintaani ohjanneen tehtävän olleen selvittää, millaisista ilmiöistä tutkimuksessani on kyse. Alasuutari (1999, 30) kuvaa tätä laadullisen analyysin toiseksi vaiheeksi. Ensimmäinen vaihe oli havaintojen pelkistäminen ja tämän toiseen vaiheen tehtävä on arvoituksen ratkaiseminen. Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta luodaan merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1999, 34-39.) *Ratkaistava arvoitukseni oli selvittää, miksi koulutus on sellainen kuin se on.* Tutkittavien lausumat eivät siis sinällään ole tutkimustuloksiani, vaan ne antoivat vihjeitä siitä millainen koulutus on ja miksi se on sellainen kuin se on (ks. Moilanen & Rähä 2010, 57). Käytännössä tämä vaihe sisälsi kiinnostumista pelkistämisen vaiheessa huomatuista aineiston yleisistä kokemuksista, mutta myös poikkeavuuksista, vastakkainasettelusta ja ristiriitaisuuksista. Minun piti selvittää, millä logiikalla koulutus tuottaa näin vastakkaisia ja ristiriitaisia kokemuksia. Tutkittavien lausumat antoivat vihjeitä syistä kokemuksille.

Kokonaiskuvan muodostaminen koulutukseen vaikuttavista syistä oli pitkä prosessi. Lopullisen näkökulman löytäminen vaati yrittämistä ja erehtymistä. Kirjoitin paljon tekstiä ja luin paljon kirjoja, jotka myöhemmin osoittautuivat epäolennaisiksi. Koettelin jatkuvasti omia tulkintojani. Tulkitsin aineistoani siten, että tarkastelin, mitä yksittäiset lausumat kertovat koko aineistosta, tukeeko aineistoni jotain teoriaa ja sopivatko tulkintani palaset yhteen. Gadamer (2005) kuvaa tällaisen tulkinnan olevan hermeneuttista ja muodoltaan kehämäistä. Yksittäinen osa ohjaa kokonaisuuden ymmärtämistä ja kokonaisuus yksittäisen osan ymmärtämistä. Kriteeri oikealle ymmärtämiselle on osien yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. (Gadamer 2005, 29-34.) Sen lisäksi, että itse horjutin omia tulkintojani, merkityksellisiä olivat opettajakoulutuslaitoksen graduryhmäni ja työnteon loppuvaiheessa liikunnanlaitoksen opiskelijoiden ja henkilökunnan esittämät ajatukset. Graduni jalostumiselle tärkeää oli tulosten esittely ja sitä seurannut keskustelu liikunnanlaitoksen opetussuunnitelmatyöryhmässä maaliskuussa 2013. Eräät työryhmän jäsenet kritisoiivat tulkinnassani eritoten sitä, että kyseenalaistin liikunnanopetuksen lajilähtöisyyden. Lajilähtöisyydellä tarkoitan sitä, että liikunnanopetus jaotellaan ensisijaisesti liikuntalajien mukaan. Tämä ilmenee puheessa esimerkiksi siten, että liikuntatunnilla aiheena on esimerkiksi pesäpallo tai uinti ja oppisisältönä niiden lajitaidot. Tämä auttoi minua tiedostamaan taito-opetuksen ja kasvatuksen dikotomista hyvä-paha jaottelea myös omassa ajattelussani. Kun jouduin tarkastelemaan tekemiäni tulkintoja uudelleen

pääsin tulkinnassani syvemmälle tasolle, aina koulutuksen taustalla olevaan oppimiskäsitykseen asti. Mukaan tuli psykodynaaminen Taubmanin teoria opetuksen kahdesta projektista. Merkityksellinen hetki tulkintani koettelon kannalta oli myös Koululiikuntapaneeli keväällä 2013, jossa olin yhtenä keskustelijana. Kuulijoina oli useampi sata henkeä, jotka olivat pääasiassa laitoksen opiskelijoita ja henkilökuntaa. Siellä esitin muun muassa tunnistaneeeni koulutuksessa myytin, jonka mukaan opettajaksi opitaan itse työelämässä. Tulkintani vahvistui käymieni keskustelujen kautta. Myös liikunnanlaitoksen graduohjaaja kuuluu tutkimaani yhteisöön, joten hänen kommenttinsa esimerkiksi ilmiöiden tunnistamisesta on viestinyt, että olen tavoittanut yhteisiä merkityksiä eli jotain, mitä muutkin voivat kokea ja nähdä.

Tämä vaihe oli tutkijana hyvin mielenkiintoinen ainakin kahdesta syystä. Ensimmäinen siksi, että tutkimusongelmani ratkaiseminen oli minusta kiinnostavaa, sillä kuuluinhan itsekin tuohon yhteisöön ja näin jälkikäteen ajateltuna myös siksi, että se herätti minussa tutkijana voimakkaita tunteita. Tunteettoman tutkiminen synnytti ahdistusta, jota minun tuli tutkijana sietää. Arvoituksen ratkaiseminen ei suinkaan aina johtanut uuteen löytöön tai vihjeeseen, vaan välillä päädyin umpikujaan ja tuntui siltä, että en tiedä yhtään, mistä tässä on kyse. Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni pyrin eroon tästä epävarmuuden ja tunteettoman tuomasta ahdistuksesta valitsemalla nopeasti vain jonkin suhteellisen sopivan näkökulman ja ratkaisun. Minulla oli tarve ratkaista ongelma, ennen kuin siihen olin kunnolla tutustunutkaan. Ahdistukseni kertoi oppimisen tarpeesta, sillä koen sen johtuneen siitä, että tuntemani tulkinnat eivät olleet riittäviä, vaan kyse oli jostain sellaisesta, mitä en vielä ymmärtänyt. Kandidaatin tutkimuksen prosessista oppineena osasin suhtautua ahdistukseen nyt eri tavalla, sillä tiesin, että se kuuluu asiaan. Hyväksyin ahdistuksen osana tutkimusprosessia ja pyrin myös tutustumaan tähän tunteeseen tarkastelemalla sitä. Kun tarkastelin sitä, tuli näin tiedostamattomasta tunteesta tiedostettu, eikä se enää voinut ohjata toimintaani tiedostamattomasti. Tämän vuoksi kykenin viihtymään ratkaisemattoman ongelman parissa paremmin ja etsimään kärsivällisesti sopivia tulkintavaihtoehtoja.

Tulkintoja tehdessä on aina väärinymmärtämisen vaara. Moilasan ja Räihän (2010, 45) mukaan tulkitsija saattaa ymmärtää väärin tutkimansa ihmisen viestit. Tämä vaara pätee aina inhimillisessä vuorovaikutuksessa, sillä samalta näyttävä tilanne merkitsee eri ihmisille eri asioita. Se, miten vastaanottaja viestin ymmärtää, riippuu esimerkiksi hänen aiemmista tiedoistaan ja kokemuksistaan. Tehdään kuitenkin vääryyttä, jos merkitysten väitetään olevan

puhtaasti subjektiivisia. Esimerkiksi joulupukki on osa suomalaista todellisuutta. Tilanteet joissa joulupukki voidaan kohdata, ovat kulttuurissamme yhdenmukaisia ja joulupukkia koskevat tarinat ovat variaatioita samasta teemasta. Yksittäiset merkityksenannot siis rakentuvat näiden kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan. (Moilanen & Rähkä 2010, 46-50.) Yhteiset merkityksenannot ja yhteinen todellisuus mahdollistavat siis yksittäisten kokemusten ja merkitystenantojen ymmärtämisen.

Esineillä ja asioilla ei itsessään ole merkitystä, vaan asiat joudutaan merkityksiä etsittäessä suhteuttamaan toisiin asioihin. Erilaisten suhteiden vuoksi sama ilmiö eri kulttuureissa voi saada erilaisia merkityksiä. Kulttuurisessa merkitysten tulkinnassa etsitään siis tutkittavan ilmiön suhteita muihin ilmiöihin. (Moilanen & Rähkä 2010, 47-48.) Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että merkitysten ymmärtämiseksi pyrin tarkastelemaan tutkittavieni kokemusten suhteita toisiinsa ja niiden kautta tunnistamani ilmiöiden suhteita toisiinsa. Laajempien merkitysten ymmärtämiseksi pyrin tarkastelemaan ilmiöiden suhteita myös muualla kuin tutkimassani yhteisössä esiintyneisiin samankaltaisiin ilmiöihin.

Karjalainen ja Siljander (1993) ovat tehneet jaottelun erilaisista merkitysten tasoista, jota Moilanen ja Rähkä (2010) mukailevat (taulukko 1). Mallissa erotellaan tiedostetut ja tiedostamattomat sekä toisaalta yksilölliset, yhteisölliset ja universaalit toimintamallit. Erottelusta huolimatta on kyse jatkumoista. Esimerkiksi tiedostamaton voi tulla tiedostetuksi ja yksilöllisellä kokemuksella on yhteisöllinen pohja. (Moilanen & Rähkä 2010, 48.)

TAULUKKO 1 Merkitysten tasot (Mukailtu Karjalainen & Siljander 1993, 86; Moilanen & Rähkä 2010, 48)

	Tiedostettu	Tiedostamaton
Yksilöllinen	1. tiedostetut tunteet, ta- voitteet, uskomukset	2. piilotajunta
Yhteisöllinen	3. yhteisön -rooli-dotukset -normit -ihanteet -moraali	4. yhteisön -rutinoituneet toimintarakenteet -perusmyytit -toiminnan piilevät säännöt
Universaali yhteisöllinen	5. yleispätevät tiedostetut ideat ja moraali	6. yleispätevät generatiiviset sääntöjärjestelmät

Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu yhteisöllisiin tiedostettuihin ja tiedostamattomiin merkityksiin. Tutkittavilleni tiedostettuja merkityksiä ovat esimerkiksi käsitykset siitä, millainen on liikuntapedagogiikan eli liikunnan opiskelija. Nämä käsitykset koskevat yhteisössä vallitsevia rooli-odotuksia. Ne ovat ainakin osittain tiedostettuja, sillä tutkittavani kykenevät luettelemaan, millainen liikuntapedagogiikan opiskelija on. Tutkimuksessani yhteisön tiedostamatonta puolta kuvaavat yhteisön toimintaa ohjaavat myytit ja rutinoituneet toimintatavat sekä säännöt, joita suojaavat erilaiset defenssimekanismit. Tuon tutkimuksessani esiin näitä molempia tasoja.

2.5 Oman koulutukseni tutkiminen

2.5.1 Esiymmärrykseni

Aloittaessani tutkimuksen tekoa keväällä 2012 olin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen viidennen vuoden opiskelija ja liikuntapedagogiikan kolmannen vuoden opiskelija. Minulla oli siis jo useamman vuoden kokemus liikuntakasvatuksen laitoksella opiskelusta, jonka perusteella katson, että minun oli mahdollista ymmärtää tutkittavieni kokemuksia. Nämä ennako-oletukset ovat välttämättömiä ymmärtämiselle, sillä emme kenties pystyisi lainkaan ymmärtämään sellaista elämänmuotoa, josta meillä ei ole ollenkaan kokemusta (Laine 2010, 32-33). Samalla oma opiskelukokemukseni tarkoitti sitä, että minulle oli muodostunut jo omakohtainen käsitys, millaista opiskelu liikunnalla on.

Kuitenkaan tulkitsija, joka haluaa ymmärtää, ei jättäydy omien ennako-oletustensa varaan ja sulje korviaan, vaan antaa pikemminkin tekstin sanoa hänelle jotakin. Jotta teksti voisi avautua tulkitsijalle omassa toiseudessaan, on oltava tietoinen omasta ennalta sitoutumisestaan eli esiymmärryksestään. (Gadamer 2005, 33-34.) Pyrinkin tiedostamaan esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä ennen tutkimushaastattelujen toteuttamista kirjoittamalla ajatuksistani ja käsityksistäni. Kirjoitin kokemuksistani opiskelusta liikunnalla, jotka otsikoin: Opetuskulttuuri opiskelijan kokemana ja Liikunnan laitos sosiaalisena yhteisönä. Jäsensin ajatuksiani myös kirjallisten lähteiden avulla. Esimerkiksi opetuskulttuuria koskevia kokemuksiani jäsensin laitoksemme opetussuunnitelman, LIITO- eli liikunnan ja terveystiedon opettaja -lehtien pääkirjoitusten ja muun muassa Timo Klemolan (1991) Liikunnan projekti -ajatusten valossa.

Kirjoittamalla tutkimusaiheesta itselleni näin mitä itse asioista ajattelen, jotta kykenen erottamaan ja irrottamaan omat ajatukseni tutkittavieni ajatuksista. Eskola ja Suoranta (2008, 17-18) kiteyttävät, että laadullisessa tutkimuksessa ”*objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa – tai monikossa subjektiivisuuksiensa – tunnistamisesta*”. Näen tämän subjektiivisuuden tunnistamisen lähteneen oman kokemukseni reflektoinnista eli esiymmärryksestäni tiedostamisesta. Reflektio mahdollistaa tällaisten näkökenttää ennalta ohjaavien mallien tunnistamisen, jonka pohjalta mallit pyritään siirtämään sivuun tutkimuksen ajaksi (Laine 2010, 33).

Seuraava kappale on suora lainaus 2.4.2012 opettajankoulutuslaitoksen graduryhmälle lähettämästäni pohdinnasta. Tekstin sisältö kertoo esiymmärryksestäni, joka minulla oli tutkimussenteon alussa.

”Viimekertaisen tapaamisen jälkeen lähdin pohtimaan omia lähtökohtiani tämän gradun tekoon ja liikunnanopettamiseen. Huomasin kirjoittaessani asioita ylös olevani mielteliäs monista liikunnanopiskeluun liittyvistä asioista. Minua on jäänyt mietityttämään esimerkiksi se, että keskitymme liikuntalajien opiskeluun, kun taas tunne- ja vuorovaikutustaidoista on yksi pakollinen kurssi ensimmäisenä vuonna. Meidän opettamisemme perustuu myös mallintoon, joten koulutus aikaan saa sen, että lähdemme tuottamaan samanlaista liikunnanopetusta kuin opettajammekin. Missään vaiheessa ei mietitä syvällisesti esimerkiksi onko liikunta opettamisen arvoista. Ja mitä liikunnallisella elämäntavalla pohjimmiltaan tavoittelemme? Toisaalta tein myös havaintoja, että laitoksellamme on monia opetuksen ulkopuolisia traditioita ja minua kiinnostaisi mitä esimerkiksi ne kertovat liikunnan laitoksesta sosiaalisena yhteisönä. Oma mielenkiintoni on siis alkanut kohdistumaan liikunnan laitoksen opetus- ja sosiaaliseen kulttuuriin.”

Tutkimuksen teossa haastateltavieni ilmaisujen ymmärtäminen perustui ensin spontaaniin ymmärtämiseen ja toisena siihen, että otin etäisyyttä tulkintaani ja kyseenalaistin tämän spontaanin ymmärtämisen. Esiymmärrystä voikin kuvata tulkintojeni lähtöpisteeksi, ei lopputulokseksi. En siis usko, että minun on tutkijana ollut täysin mahdollista vapautua ennakkokäsityksistäni. Sen sijaan ajattelen, että ennakkoluuloni mahdollistivat ylipäätään edes jonkinlaisen tulkinnan muotoutumisen, jota pystyin tulkinnanprosessin edetessä korjaamaan. Kokemukseni ennakkoluulojen rakentavasta merkityksestä on hermeneuttinen tapa käsittää esiymmärrys (ks.

Moilanen & Rähkä 2010, 52). Laineen (2001, 32-33) mukaan tutkimuksen tekoon kuuluu ajoittain kriittinen ja reflektiivinen vaihe. Kriittisyys tarkoittaa tässä ennen kaikkea itsekritiikkiä eli käytännössä sitä, että yritin kyseenalaistaa aina spontaanit ja jäsentyneemmätkin tuloksetni. Reflektiivisyyden avulla taas pyrin olemaan mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistani. Reflektioprosessin avulla pyrin esimerkiksi pitämään tuloksentani avoimena ja aineistolähtöisenä, jotta esimerkiksi päädy tuloksentoihin väärin perustein tai tarkoitushakuisesti.

2.5.2 Tutkijan positio ja tunteet

Tutkimuksen teko on ollut opettavaa ja tietystä mielessä hyvin terapeutista. Vaikka olen tutkinut kuuden muun henkilön kokemuksia, on liikuntakasvatuksen laitoksen kulttuurin tutkiminen auttanut ymmärtämään myös omaa kokemustani paremmin, sillä opiskelen itsekin tutkimassani kulttuurissa. Opiskeluissani olen kamppailut samankaltaisten ajatusten ja tunteiden kanssa, mitä tutkittavani toivat esille. Minua on vaivannut se, että missään ei ole ollut paikkaa keskustella ja pohtia liikuntakasvatuksen syvempiä merkityksiä ja tarkoituksia. Opiskelu on tuntunut liikuntalajivalmiuksien hankkimiselta ja oppilaat mielletään opetuksen kohteeksi, objektiksi, jota tulee ryhmitellä ja motivoida.

Opinnoissa ei ole tuntunut olevan paikkaa omien ajatusten esiintuomiselle. Harvoja tilanteita, jotka on varattu keskustelulle, on demojen 10-15 minuutin mittaiset palautekeskustelut. Minusta on tuntunut hankalalta tuoda esille kriittisiä kysymyksiä näissä palautekeskusteluissa ja ehkä se ei ole niille oikea paikkakaan. Ensimmäisen vuoden jälkeen demoista vastuussa ovat olleet pääasiallisesti opiskelijat. Mikäli olisin näillä demoilla esittänyt kriittisiä kysymyksiä taito-opetuksen merkityksestä tai oppilaiden roolista, olisi kyseenalaistamisen kohteeksi joutunut syyttä suotta opiskelijakollegani, jonka opetuksesta oli määrä keskustella. Tätä en halunnut ja siksi en esittänyt minua vaivanneita kysymyksiä, sillä ei se suinkaan ole yksittäisen opiskelijan vika, että hänellä on tarve hallita ryhmää sen sijaan, että pyrkisi ymmärtämään sitä. Minusta olisi ollut mielenkiintoista ikään kuin purkaa liikunnanopetusta, ja pohtia, mitä se nykyisin pitää sisällään ja onko se perustelua. Tällaiselle ajattelulle ei vain ole tuntunut olevan paikkaa.

Joku voisi myös kysyä minulta, että miksi et vain tuo ajatuksiasi esille. Muista poikkeavien ajatusten esiintuominen ei kuitenkaan ole tuntunut suinkaan helpolta, vaan päinvastoin. Kun

esitin koulutuksessa olevan kehittämisen tarpeita suhtauduttiin ajatuksiini pääasiassa myy-
tin ”opettajaksi kehitytään itse”-mukaisesti. Tällöin koulutuksen ongelma nähtiin minussa
eikä koulutuksessa, ja minulle sanottiin, että voinhan toteuttaa omaa opetustani ihan niin kuin
parhaaksi näen ja että kyllä nämä asiat oppii sitten kentällä. Keväällä 2013 esitellessäni gra-
duni tuloksia liikunnalla sain muun muassa kommentin, että pitäisi arvostaa työtä, mitä lehto-
rit tekevät. Vaikutti siltä, että olen nyt astunut jollekin alueelle, jota ei saa tutkia tai komment-
toida. Tuntui siltä, että minun haluttaisiin olevan hiljaa. Tunsin myös välillä olevani petturi,
kun omien joukosta kyseenalaistin mahtavana pidettyä koulutusta, enkä ollut vain tyytyväinen.
Tämä tuntuu erikoiselta, sillä koin toimivani aidosti koulutuksen hyväksi, kun halusin miettiä
voisiko koulutusta kehittää entistä paremmaksi.

Ennen kuin tunnistin ilmiöiden luonnetta vaikenin usein, mutta häiritsevä tunne siitä, että
opinnoissa on jotain perustavaa laatua olevaa parannettavaa, ei suinkaan kadonnut. Koin saa-
vani vastakaikua ajatuksilleni liikunnan laitoksen sijaan opettajankoulutuslaitoksen integraa-
tiokoulutuksen yhteisöstä, jossa uskalsin ja sain tuoda ajatuksiani esille ja joka kannusti mi-
nua tutkimaan aihetta, joka minua aidosti kiinnosti. Myös liikuntakasvatusta koskevan mää-
rällisen ja laadullisen tutkimuksen kuvatessa samoja liikunnanopettajia haastavia kysymyksiä
(ks. esim. Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Mäkelä ym. 2013) tiedostin, että näkemyk-
seni kehittämistarpeesta ovat perusteltuja.

On ollut vapauttavaa tunnistaa näennäiseen yhteishenkeen pyrkivä suojautumisstrategia. Tun-
nistamisen jälkeen olen pystynyt suhtautumaan eri tavalla tuohon epämieluisaan tunteeseen,
kun koen selkeästi ajattelevani eritavalla kuin yleinen kanta on. Keväällä 2013 heitin ilmoille
eräällä liikunnan luennolla ajatuksia liikunnanopetuksen jäsentämisestä sille ihmisten antami-
en merkitysten avulla liikuntalajien sijaan. Tunsin pelkoa erilaisuudesta ja pelkoa kokea jää-
väni yhteisön ulkopuolelle. Ajatukseni nähtiin mielenkiintoisina, mutta ne herättivät nopeasti
vastarintaa. Koko opintojeni ajan olenkin tuntenut välillä jääväni liikuntakasvatuksen yhteisön
ulkopuolelle, kun koen ajattelevani niin eri tavalla kuin muut. Pelko ulkopuolelle jäämisestä
sai minut esimerkiksi tuolla luennolla jättämään antautumatta kunnolla keskusteluun ja jätin
syvemmin vastaamatta vastarinnan ajatuksiin. Pelkäsin, että erilaisuuteni korostuu voimak-
kaammin ja että muodostuu asetelma minä ja muut. Kuitenkin mitä enemmän olen tiedostanut
yhteisössämme piileviä tiedostamattomia suojautumismekanismeja, sitä helpompi minun on
ollut sanoa erilaisia näkemyksiäni ääneen. Minua on helpottanut, että olen tavallaan tiennyt

millaista reaktiota odottaa ja olen jopa voinut tuoda esiin, mistä tässä reagoitavassa lienee kyse. Hyvä vertaus kuvata tilannettani on, että kun olen ymmärtänyt, mistä toiminnassa on kyse, olen päässyt ilmiöiden taakse. Sen sijaan, että taustalla oleva tiedostamaton painostaisi minua toimimaan tietyllä tavalla, olen voinut tarkastella sen aikaansaannoksia silmiäni alla ja tutkiskella sen minussa herättämiä tunteita, kuten edellä kuvaamaani pelkoa. Tiedostamaton oli tullut tiedostetuksi.

Olen kokenut myös tukea ja löytänyt hengenheimolaisia. On alkanut tuntua, että en sittenkään ole liikunnalla yksin näiden ajatusteni kanssa. Paradoksaalista, mutta ehkä tavallaan luonnollistakin on, että kun olen rohkeammin irrottautunut tarpeesta pyrkiä näennäiseen konsensusseen ja hyvään yhteishenkeen, ja esittänyt ääneen ja perustellut ajatuksiani, olen löytänyt myös ihmisiä, joiden kanssa koen aitoa yhteenkuuluvuutta. Tämä irrottautuminen ei ole ollut lainkaan helppoa, sillä samalla se on tarkoittanut yksinjäämisen pelon ja petturuuden tunteiden hyväksymistä. Kaiken kaikkiaan liikunnanopiskelijan ja tutkijan rooliani voi kuvata tasapainoiluna turvallisuus- ja tutkimismotiivin välillä. Crittendenin mallin mukaan kaikki oppiminen tapahtuu kahden motiivin, turvallisuus- ja tutkimismotiivin yhteisvaikutuksessa (Kallas, Nikkola & Rähkä 2006, 165–168). Minulla oli opiskelijana voimakas halu tutkia ja selvittää kasvatukseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä, kuten mikä on liikunnanopetuksen merkitys ja tarkoitus. Tutkijana minulla oli halu ymmärtää paremmin tätä koulutusta eli miksi se on sellainen kuin se on. Tutkimismotiivia on kuitenkin rajoittanut pyrkimykseni turvaan eli tarve suojella jäsenyyden kokemustani yhteisössä, jossa koin valtavirrasta poikkeavan kriittisen ajattelun olevan paheksuttavaa.

3 LIIKUNNANOPETTAJAKOULUTUKSEN HEIMOKULTTUURI TUTKIMUKSEN KOHTEENA

3.1 Akateeminen heimokulttuuri

Tutkimuskysymyksissäni esiintyvät termit opetus- ja opiskelukulttuuri. Määrittelenkin tutkivani liikunnanopettajakoulutusta nimenomaan kulttuurina. Kulttuuri käsitteenä on hyvin laaja. Sillä voidaan tarkoittaa niin länsimaista kulttuuria kuin yksittäisen ryhmän alakulttuuria. Tämän vuoksi näen aiheelliseksi määritellä, mitä tällä termillä tarkoitan. Sanan kulttuuri alkuperä on latinan sanassa *cultura (agri)* ja se tarkoitti alun perin maanviljelyä, mutta jo vanhalla ajalla Cicero nimitti filosofiaa hengen kulttuuriksi. (Szczepanski 1980, 61.) Käytän kulttuurin määrittelyssä Szczepanskin (1980, 66-67) hieman muuntelemaa S. Czarnowskin määritelmää. Sen mukaan kulttuuri on kokonaisuus, jonka muodostavat ihmistoiminnan materiaaliset ja ei-materiaaliset tuotteet, arvot ja tunnustetut käyttäytymistavat, jotka missä tahansa yhteisöissä ovat objektivoituneet ja tulleet omaksutuiksi ja jotka välitetään toisille yhteisöille ja seuraaville sukupolville. (Szczepanski 1980, 66-67.) Kulttuurin vaikutusta yksilön ja ryhmän käyttäytymiseen voidaan pitää merkittävänä, koska se on vahva, piilevä ja usein muodostunut monista tiedostamattomista elementeistä, jotka määrittävät yksilöiden ja ryhmien toimintaa. (Halonen 2007, 18.)

Samaa aineistoa voi tarkastella monista eri teorioista käsin. Aineistolähtöisessä gradussani en ole missään vaiheessa päätenyt yhteen teoriaan, joka muodostaisi työlleni viitekehyksen. Työn teon jälkeen näen, että merkitsevin kehysteoria, johon työni asettuu, on Oili-Helena Ylijoen (1998) Becheriltä (1989) mukailtu tarkastelutapa akateemisista heimokulttuureista. Tiedekulttuurien tutkija Tony Becher (1989) on tarkastellut tieteenaloja omia akateemisia reviierejään asuttavina ja niitä puolustavina heimoina. Akateeminen reviiiri viittaa tieteenalalla käsiteltävän tiedon luonteeseen ja heimo taas tiedeyhteisöön eli tieteenalan sosiaaliseen muotoon. (Ylijoki 1998, 61-68.) Becherin (1989, 1) mukaan nämä nivoutuvat läheisesti toisiinsa, sillä heimokulttuuri juontuu pitkälti siitä, millaista tietoa alalla tutkitaan ja opetetaan. Jokainen tieteenala muodostaa oman akateemisen heimonsa. Ajan saatossa kullekin alalle muodostuu omat traditionsa sankareineen, merkkipaaluineen, tabuineen ja rituaaleineen (Ylijoki 1998, 68). Jokaisella akateemisella heimolla on sille ominainen puhetapa, käyttäytymisnormit, arvostukset, uskomukset ja tavoitteet. Kullakin heimolla on myös oma tapansa ohjata jäsentensä

toimintaa, rangaista ja palkita, ylläpitää rajojaan ja omaa identiteettiään. Niillä on myös vihollisensa, joista erottaudutaan ja joiden hyökkäyksiltä puolustaudutaan. (Ylijoki 1998, 61-68.) Kansallisella kontekstilla on suuri merkitys akateemisen heimokulttuurin muodostumiselle, ja tieteenalan sisäiseen elämään vaikuttavat suuresti käytettävissä olevat resurssit. Myös tiedekulttuurien syvyys voi vaihdella pitkät akateemiset perinteet omaavien tieteellisten keskusmaiden ja perifeeristen maiden, kuten Suomen, välillä. (Ylijoki 1998, 124-125.)

Olen tutkimuksessani tarkastellut haastateltujen kokemuksia liikunnanopettajakoulutuksesta. Haastateltujen kokemukset koskettavat koulutusta kokonaisuutena. Niissä tulee esiin koulutuksessa käsiteltävä tiedollinen sisältö, koulutuksen käytännöt ja kokemukset koulutusyhteisöistä. Ylijoen käsitteitä käyttäen kokemukset tiedollisesta sisällöstä ja koulutuksen käytännöstä käsittelevät liikuntakasvatuksen laitoksen akateemista reviiiriä. Kokemukset koulutusyhteisöstä koskevat taas akateemista heimoa. Voinkin määritellä tutkineeni erästä heimokulttuuria, liikunnanopettajakoulutuksen heimokulttuuria.

Akateemiset heimot kiinnittyvät aina paikkaan ja aikaan (Ylijoki 1998, 124). Tämän vuoksi onkin syytä tuoda esiin, että tutkin nimenomaan 2010-luvun alkupuolen liikuntakasvatuksen heimoa. Jako akateemiseen heimoon ja reviiiriin näyttää soveltuvan melko hyvin myös tutkimusraporttini rakenteen tarkasteluun. Käsittelyluvuihin luku 4 koskee pääasiallisesti kokemuksia koulutuksesta saaduista tiedoista ja taidoista. Tämä alue kuuluu akateemiseen reviiiriin. Luku 5 taas syventyy kokemuksiin liikuntakasvatuksen laitoksen yhteisön merkityksistä koulutuksessa. Jälkimmäinen tarkoittaa Ylijoen käsitteillä heimoa. Koska akateeminen reviiiri ja heimo myös nivoutuvat läheisesti toisiinsa, näiden käsittely täysin irrallaan ei ehkä ole mahdollista, saati hyödyllistä. Ennemmin olen pyrkinyt luomaan yhteyksiä näiden välille ja käsittelemään ilmiöitä raportissa siinä kohdassa, missä käsittely on luontevaa ymmärryksen lisäämiseksi. Tutkimukseni ei myöskään rajaudu vain akateemisen reviiirin ja heimoon, kuten esimerkiksi koulutuksen sisältämän tiedon ja sosiaalisten käytäntöjen merkitysyhteyksien muodostamiseen. Sen sijaan olen pyrkinyt etsimään selityksiä toimintamalleille myös tämän heimon ulkopuolisesta maailmasta, kuten muusta koulutusta tai ihmisten toimintaa koskevasta tutkimuksesta.

Tämä teoria ei myöskään anna niin kutsutusti vastauksia eli se ei varsinaisesti kerro liikunnanopettajakoulutuksen heimokulttuurista mitään. Tämän kehysteorian merkitys on kuvata

tutkimukseni lähtöpiste, joka on erään heimokulttuurin tutkimus. Tutkimuksen kohde on yksi akateeminen heimo muiden joukossa. Tämä kertoo, että liikuntakasvatuksen laitos ei ole mikään poikkeus, vaan jokainen tieteenala on oma heimonsa, jossa vallitsevat tietynlaiset koulutustavat ja jota ohjaavat tietynlaiset käsitykset ja käyttäytymissäännöt.

3.2 Novisiin sosiaalistuminen ja moraalijärjestys

Tässä alaluvussa jatkan heimokulttuuriteorian käsittelyä. Kuvaan teorian näkökulmasta miten tällainen heimokulttuuri pysyy yllä ja siirtyy koulutussukupolvelta toiselle. Käsittelen luvussa kysymyksiä, miten ja miksi noviisi omaksuu yhteisössä vallitsevat säännöt eli moraalijärjestyksen sekä uskomukset ja puhettavan. Tämän teorian avulla voidaan ymmärtää luvussa 5 kuvaamaani liikuntakasvatuksen opiskelijoiden heimokulttuuria ja mekanismeja, joiden avulla heimokulttuuri välittyy ja pysyy yllä.

Opiskelijanoviisilla on kaksiosainen identiteetti- ja kulttuuriprojekti tullessaan uuteen akateemiseen heimoon. Ensinnäkin tullakseen hyväksytyksi heimon jäseneksi hänen täytyy omaksua heimon tavat. Tässä sosiaalisessa identiteetti- ja kulttuuriprojektissa noviisi pyrkii saavuttamaan heimon jäsenyyden kiinnittymällä sen traditioon, arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Sosiaalinen identiteetti muodostaa opiskelijan akateemisen identiteetin perustan. Persoonallisessa identiteetti- ja kulttuuriprojektissa yksilön tavoitteena on muovata omaa erityistä suhdetta heimoonsa ja löytää oma ainutlaatuinen muista erottuva tapansa olla tämän heimon jäsen. Persoonallisen identiteetti- ja kulttuuriprojektin tavoitteena on vahvistaa yksilön autonomisuutta ja ääntä yhteisön jäsenenä. (Ylijoki 1998, 132-133.) Persoonallinen identiteetti rakentuu vasta sosiaalisen identiteetin jälkeen. Sosiaalinen identiteetti on kuin lähtöpaikka, täytyy ensin olla mistä lähteä, jotta ylipäättään voi lähteä. (MacIntyre 1987, 221.) Greenwood 1994 (110-111) on samoilla linjoilla kuvatessaan ihmisen identiteetin olevan olennaisesti sosiaalinen, sillä se saa muotonsa suhteessa muihin. Persoonallinen identiteetti- ja kulttuuriprojekti riippuukin siis sosiaalisesta identiteetistä; ensin on saavutettava yhteisön jäsenyys omaksumalla yhteisön tavat ja vasta yhteisön jäsenyyden kautta oman persoonallisuuden toteuttaminen tulee mahdolliseksi (Harré 1983, 48, MacIntyre 1987, 221).

Yksilön on tärkeää kokea, että heimon traditio on minun ja meidän traditio, ei heidän tai teidän. Tämän kokemuksen syntymiseksi on tärkeää, että heimo suhtautuu vakavasti yksilön

ehdotuksiin ja ne saavat vastakaikua, vaikka niitä ei lopulta hyväksyttäisikään yhteiseen traditioon. (Ylijoki 1998, 142-143) Harrélaisittain kuvattuna kukin yksilö on heimokulttuurinsa tuote ja luoja. Noviisi ei täysin mukaudu vallitsevan heimokulttuurin mukaiseksi, vaan voi myös vastustaa ja olla muovaamassa tätä oman persoonallisen jäsenyytensä kautta. (Ylijoki 1998, 138.) Jos yksilö ei saa vastakaikua ehdotuksilleen ja kuulumista yhteisöön ei synny, on yksilön usein mahdollista etsiä muita kiinnittymisen kohtia esimerkiksi vaihtamalla koulutusalaa. Identiteetti ei ole pysyvä ja jähmettynyt, sillä yhdellä ihmisellä voi olla monia yhteisöjä samanaikaisesti ja näin monia identiteettejä, ja ne voivat ajan kuluessa vaihtua. (Ylijoki 1998, 142-143.)

Psykologinen avaruus on myös moraalinen avaruus, jossa yksilö orientoituu sen mukaan, mikä on hyvää tai pahaa ja mikä on tekemisen arvoista ja mikä ei. Identiteettiprojektit ovatkin luonteeltaan moraalisia projekteja, joissa yksilö pyrkii kiinnittymään yhteisön käsityksiin hyvästä ja pahasta eli yhteisön moraalijärjestykseen. Moraalijärjestys koskee kaikkea sitä, mikä on tietyn kulttuurin piirissä arvokasta ja tavoiteltavaa ja myös sitä mistä erottaudutaan ja mitä vältetään. Siinä määrittyvät myös yksilöjen oikeudet ja velvollisuudet eli heidän paikkansa sosiaalisten suhteiden verkossa. Moraalijärjestys ei tarkoita mitään systemaattista ja julkilausuttua, kiinteää normistoa, vaan perustavimmat moraaliset uskomukset ovat niitä, jotka vaikuttavat toimintaan ikään kuin tiedostamattomina pinnan alla itsestään selvinä lähtökohtina. (Ylijoki 1998, 138-139.) Moraalijärjestys vaihtelee laajuudeltaan ja kattavuudeltaan eri yhteisöissä ja se tulee julki käytännössä eli toiminnassa. Yhteisössä esiintyvä käytäntö ei ole koskaan vain tekninen toteutustapa, vaan käytännöllä on aina suhde yhteisön hyveisiin ja paheisiin (MacIntyre 1987, 192-194).

Yhteisön moraalijärjestyksellä on pakottavaa voimaa yksilöön eikä sitä voi vain tahtomalla saada katoamaan. Yhteisön kannalta moraalijärjestys uusintaa yhteisön traditiota ja turvaa sen jatkuvuuden. Mikäli yhteisöön kiinnittyminen murtuu, katoaa elämältä orientaatioperusta; yksilö ei kykene tunnistamaan, mikä hänelle on tärkeää ja arvokasta ja mikä taas ei. Tässä on kyse identiteettikriisistä. (Ylijoki 1998, 140.) Moraalijärjestys ei kuitenkaan ole mikään aukoton ja pysyvä kokonaisuus, vaan sen sitovuutta purkaa osiltaan myös se, että ihmiset ovat mukana monissa eri moraalijärjestyksissä. Moraalijärjestys on usein myös itsessään sisäisesti hajanainen, joten erilaiset tulkinnat ja toiminnat ovat mahdollisia ja perusteltuja heimon sisällä. (Ylijoki 1998, 143-144.)

Tiivistäen sanottuna akateeminen heimokulttuuri pohjautuu enemmän tai vähemmän selkeään moraalijärjestykseen, hyveiden ja paheiden erotteluun. Tämän erottelun omaksumisen kautta noviisi orientoituu ja muovaa sosiaalista identiteettiään. Samalla hän tuo julki omaa erityistä tapaansa olla yhteisön jäsenenä eli toteuttaa persoonallista identiteettiprojektiaan jättämällä oman kädenjälkensä yhteisön traditioon. Akateemisen sosialisoinnin kannalta on tärkeää, että molemmat identiteettiprojektit onnistuvat. Niin yksilö voi saavuttaa itselleen istuvan jäsenyyden yhteisössä. (Ylijoki 1998, 144.)

3.3 Liikuntapedagogiikka tieteenä

Tässä luvussa tarkastelen, millaista tietoa liikuntakasvatustiede käsittelee. Toisin sanoen tarkoitukseni on hahmotella mitä liikuntakasvatuksen akateeminen reviiiri koskee. Tarkastelen asiaa myös tulevan ammatin näkökulmasta eli kuvaan myös, millaista tietoa liikunnanopettajan työ koskee.

Liikuntapedagogiikka on tieteenala, joka tutkii liikunnanopetusta ja liikunnan oppimista ja yleisiä kasvatustieteitä, joissa liikunta on osallisena. Se osa kasvatustieteistä, mutta samalla hyvin monitieteinen kokonaisuus. Sen perustan muodostavat kasvatukseen ja oppimiseen liittyvät tieteet. Läheisiä yhteyksiä sillä on myös psykologiaan esimerkiksi motivaatioteorioiden, sosiaalipsykologian ja ennen kaikkea kasvatustieteiden psykologian aloilta. Sosiologian kanssa yhteisiä tutkimusalueita ovat esimerkiksi nuorisokulttuuri ja liikunnan yhteiskunnallinen merkitys. Lääketieteeseen liikuntapedagogiikka kytkeytyy terveyden edistämisen tavoitteen ja fyysis-motorisen luonteensa vuoksi, sillä siihen kuuluu myös fysiologian ja anatomian tuntemus. Liikuntakasvatuksessa oppimisen edistäminen vaatii motorisen, kognitiivisten ja sosiaalisten perusteiden hallintaa. (Laakso 2003, 15-16; Jaakkola ym. 2013, 19-20)

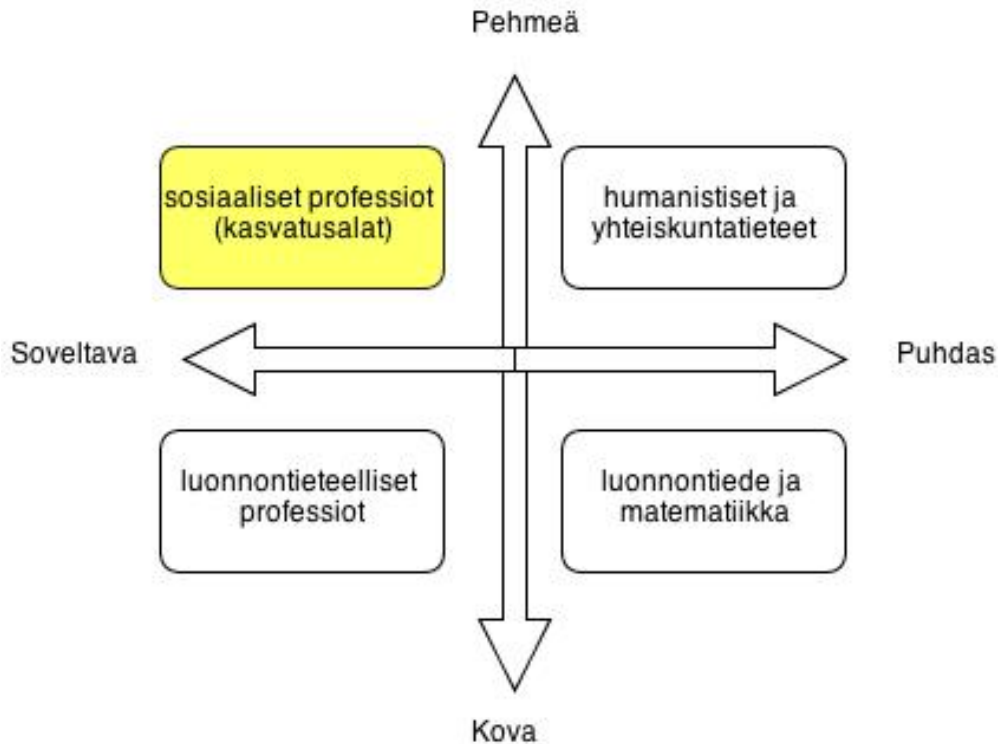
Liikuntapedagogiikan kaksi päätehtävää on kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla (Jaakkola ym. 2013, 20; Laakso 2003, 17). Kasvattaminen liikuntaan merkitsee omasta terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtimiseen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista sekä mahdollisuuksien luomista elinikäiselle fyysiselle aktiivisuudelle. Kasvattaminen liikunnan avulla merkitsee liikunnan käyttämistä välineenä lasten ja nuorten persoonallisuuden suotuisan kasvun ja kehityksen tukemisessa (Laakso 2003, 16-21; Jaakkola ym. 2013, 20).

Liikunnanopettajan ammatti on luonteeltaan ihmissuhdetyö. Liikunnanopettaja ei ole tekemisissä vain liikunnan vaan myös ihmisten kanssa (Telama 2013, 10). Liikunnanopettajan toimenkuva onkin muuttunut. Perinteisestä lähes ”sotilaallisesta kurinpitäjästä ja urheilutaitojen oppimestarista” on tullut hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja, jonka tehtävä on auttaa oppilasta löytämään liikunnallinen elämäntapa (Laakso 2003, 21). Liikuntapedagogiikan tavoitteet ja nykyinen liikunnanopettajan toimenkuva kuvaavat pehmeän osaamisen keskeisyyttä tällä tieteenalalla. Opettajan työ on nykyisin entistä enemmän vuorovaikutusta oppilaiden, vanhempien, kollegoiden ja muun yhteiskunnan kanssa (Kalaja 2012, 14). Nikkola (2011) kirjoittaa kuinka opettaja kohtaa työssään ongelmia, jotka edellyttävät erityistä ihmissuhdeosaamista. Näitä ovat esimerkiksi sosioekonomisten, kulttuuristen ja uskonnollisten taustojen nostamat kysymykset ja ristiriidat. Näitä ongelmia ei ole mahdollista ratkaista auktoriteetin avulla, vaan ne edellyttävät erityistä ihmissuhdeosaamista. (Nikkola 2011, 38-39.)

Opettaja tarvitsee ihmissuhdeosaamista myös syvällisen oppimisen ymmärtämisen vuoksi. Suortin (1981) mukaan oppimiseen liittyy kolmenlaisia ihmissuhde-ehtoja, jotka Nikkola ym. ovat nimenneet oppimisen yleisiksi ehdoiksi. Nämä koskevat ihmisenä olemisen peruskysymyksiä, joita tutkimalla pyritään ymmärtämään oppimista syvällisesti. Opettamisessa on tärkeää yrittää ymmärtää ryhmien ja yhteisöjen ominaislaatuista dynamiikkaa. Toisena on oleellista oppia tiedostamaan omia reaktioitaan sekä ymmärtämään ja ohjaamaan niitä. Lisäksi opettajan on tärkeää osata ottaa vastuu koulutuksen sisällöstä siten, että koulutus olisi kussakin tilanteessa oppilaan parhaaksi. Tähän metodina on oman toiminnan syiden ja seurausten jatkuva analyysi. (Nikkola 2011, 44-57) Edellä kuvatuilla taidoilla viitataan tässä tutkimuksessa opettajan ihmissuhdetaitoihin ja opettajan ihmissuhdeosaamiseen. Termi ei ehkä ole paras mahdollinen, sillä saattaa tuottaa hyvin pinnallisen käsityksen ihmissuhdetaidoista. Mutta kun ne käsittelevät oppimisen ihmissuhde-ehtoja päädyin tuohon nimitykseen. Käytän myös termiä oppimisen ihmissuhde-ehdot kuvaamaan edellä kuvattuja oppimisen yleisiä ehtoja. Ihmissuhdetaitojen merkitys on pyrkiä ymmärtämään ihmissuhde-ehtojen eli yksilöllisyyden, ryhmän ja niiden tiedostamattoman puolen merkityksiä oppimisessa sekä ohjata ja ottaa vastuu omasta toiminnastaan.

3.4 Liikuntapedagogiikka suhteessa muihin tieteisiin

Tässä luvussa tarkastelen, miten liikuntakasvatus sijoittuu tieteenä suhteessa muuhun akateemiseen maailmaan. Tarkastelen liikuntapedagogiikan suhteutumista muihin tieteisiin Becherin (1989) nelikentän avulla (Ylijoki 1998). Becherin niin kutsutussa tieteen isojaossa akateeminen maailma jaetaan karkeasti nelikenttään (ks. kuvio 1). Nelikentän muodostavat jakolinjat, joiden mukaan akateeminen maailma jakautuu keskenään erilaisiin, mutta alueiden sisällä samantyyppisiin tiederyppäisiin. Nämä alueet poikkeavat toisistaan niin tehdyn tutkimuksen eli tieteen kuin sosiaalisen muodonkin suhteen. Nelikentän jakolinjat muodostavat kaksi linjaa, kova-pehmeä -linja ja puhdas-soveltava -linja. Pehmeä-soveltava alueelle lukeutuvat sosiaaliset professiot eli sellaiset tieteenalat kuin kasvatustiede ja sosiaalityö. Tällä alueella käsiteltävän tiedon luonne on käytännöllistä. Tieto ei kuitenkaan tähtää hallintaan, kuten alueella kova-soveltava, vaan tiedon tavoitteena on ennen kaikkea ammattikäytäntöjen parantaminen ja kehittäminen. Kova-soveltava alueelle kuuluu soveltava luonnontiede ja alueen tiedon tavoitteena on ympäristön hallinta uusilla tuotteilla ja tekniikoilla. Tätä aluetta edustavat esimerkiksi tekniset tieteet, joiden painopiste ei ole teoriassa vaan käytännön sovellutuksissa. Kova-puhdas alueella on perustutkimusta tekevä luonnontiede, kuten fysiikka ja tavoitteena on ilmiöiden selittäminen ja yleisten lainalaisuuksien paljastaminen. Pehmeä-puhdas alueella vallitsee myös teoreettinen painotus ja tiedon tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen ja tulkitseminen, siksi tarkastelu kohdistuu usein yksittäisiin tapauksiin. Tätä aluetta edustavat esimerkiksi humanistisista ja yhteiskuntatieteistä historia ja sosiologia. (Ylijoki 1998, 55-65.) Becherin esittämä akateemisen maailman nelijako ei ole tarkka karttakuva, vaan sitä voi pitää viitteellisenä kompassina, joka auttaa suunnistamaan akateemisessa maastossa. Monet tieteenalat ovat sisäisesti niin eriytyneitä, että saman tieteenalan sisällä löytyy eri alueille paikannettavia tutkimussuuntia. Tämä luokittelu kuitenkin herkistää akateemisen kulttuurin eroille. (Ylijoki 1998.)



KUVIO 1 Kasvatusalat becheriläisessä nelikentässä (Mukaiilu Ylijoki 1998, 58, 64)

Vaikka liikuntapedagogiikka onkin monitieteinen tieteenala, voidaan sen katsoa kuuluvan sosiaalisiin professioihin työn sosiaalisen luonteen perusteella. Näin katsoen liikuntapedagogiikka edustaa ennen kaikkea pehmeää ja soveltavaa tieteenalaa. Pehmeä-soveltava tieteen tavoite on käytäntöjen kehittäminen. Tällaiseen tieteeseen viittaa liikuntapedagogiikan koulutuksen julkilausuma: ”Koulutuksessa opiskelija saa hyvät teoreettiset ja käytännölliset valmiudet toimia liikunta-alan opetus- ja koulutustehtävissä sekä valmiudet kohdata muuttuva opetusympäristö ja liikuntakulttuuri” (Liikuntatieteellisen tiedekunnan internetsivut). Valmiuksien saaminen muuttuvan opetusympäristön kohtaamiseen sisältää ajatuksen muutoksesta ja käytäntöjen jatkuvasta kehittämisestä. Myös Jaakkolan ym. (2013, 26) mukaan liikuntapedagogisen tutkimuksen tehtävä on varmistaa liikunta-alan koulutuksen tiedeperusta ja empiiriseen tutkimukseen perustuvien käytäntöjen jatkuva kehittäminen. Liikunnanopetuksen tavoitteena on pystyä kehittymään siten, että se voisi vastata ajan haasteisiin.

4 KOULUTUSTAVAT JA KOULUTUKSEN TAVOITTEET

Tämä luku käsittelee haastateltujen kokemuksia liikunnanopettajakoulutuksessa saaduista tiedoista ja taidoista. Toisin sanoen tämä luku koskee kokemuksia liikunnanopettajakoulutuksen akateemisesta reviiiristä.

4.1 Liikunnanopettajana tärkeintä kasvatustehtävä

4.1.1 Kasvattaminen liikunnan avulla

Tutkittavilleni tärkeimpiä tavoitteita liikunnanopetuksessa ovat kasvatukselliset tavoitteet ja opettajan tärkeimpänä tehtävänä he pitävät kasvattajan työtä.

että liikunnan tunneilla tulee pikkasen erilaisia tilanteita niinku, tommosia sosio-emotionaalisia tilanteita, joita sit elämässä tulee kuitenkin tuola aikapaljonkin. Tämmösiä ryhmänmuodostusjuttuja voi tulla ja voittamisen ja häviämisen käsittelemistä ja semmosta ja ainakin tohon noille alakouluikäisille siinä on aikapaljon kasvatushaastetta, että miten niissä tilanteissa sitten toimitaan ja suhtaudutaan ja tälle. Et kyllä se on mun mielestä tärke oppiaine. (Aki)

Kyllä mä näen että se sosiaalistaminen siihen omaan itseen ja sen kautta siihen ympäröivään niinku yhteisöön on se oleellisin asia. Että se itse liikkuminen niinku tavallaan ei ole mun mielestä se pääpointti, vaan se mitä sen liikkumisen avulla voidaan saavuttaa. (-) Liikunnanopettajan, mä ehkä sanoisin tärkein ominaisuus, on se, että se pystyy kohtaan sen yksilön ja se että se nimenomaan näkee sen yksilön sieltä massasta ja se on kiinnostunut myöskin siitä oppilaasta (Juulia)

Kyllä mä näen ehkä kuitenkin kaikki kasvatukselliset asiat. Siis se tietysti semmoinen niinku kokonaisvaltainen näkemys siitä, että mitä kaikkee liikunnalla voi saavuttaa. Et must se on niinku tärkein tavallaan. Et jos opiskelija on sen niinku oivaltanut ja sisäistänyt, et me ei nyt tavoitella vaikka liikuntataitoja ja fyysistä aktiivisuutta vaan siellä on kaikenlaista ryhmäytymiseen, ryhmässä toimimiseen liittyvää tavoitetta, sosiaalis-affektiivisiä tavoitteita, eettisiä tavoitteita, reilua peliä ja niin pois päin, kognitiivisia tavoitteita, siis tietenkin kaikkia kokemuksellisia, emotionaalisia tavoitteita, liikunnan iloa, pettymysten sietoa. (Laura)

Edellä kuvatut tavoitteet kuvaavat hyvin kaikkien haastateltujen jakamaa näkemystä siitä, että liikunnanopetuksen tärkeimpiä tavoitteita on taitojen oppimisen sijaan erilaiset kasvatustavoitteet. Haastatellut kuvaavat kasvatustavoitteiden liittyvän ryhmässä toimimiseen, yksilön itsetuntemuksen kehittymiseen sekä vastuullisen toiminnan kuten *reilun pelin* kehittymiseen. Näillä tavoitteilla jopa perustellaan Akin sitaatissa liikunnanopetuksen tärkeyttä. Kyseiset tavoitteet kuvaavat liikunnanopetuksen tavoitetta kasvattaa liikunnan avulla (ks. Jaakkola ym. 2013), joita kuvasin luvussa 3.3. Nämä oppilaille asetetut kasvatustavoitteet osuvat päällekkäin samassa luvussa (3.3) kuvaamieni oppimisen ihmissuhde-ehtojen kanssa, joita opettajan

tulisi ymmärtää. Nämä olivat ryhmadynamiikan ymmärtäminen, omien reaktioiden tiedostaminen, ymmärtäminen ja ohjaaminen ja kolmantena oli oman toiminnan jatkuvan analyysin avulla ottaa vastuu omasta työstä, jotta voisi toimia oppilaiden parhaaksi. Mikäli oppilailta odotetaan näiden tavoitteiden oppimista, täytyy opettajalla olla syvä ymmärrys kyseisistä ilmiöistä, jotta hän voisi ohjata taitojen oppimisprosessia. Näyttää siltä, että tutkittavieni ajatukset tukevat näkemystä, että ala kuuluu sosiaalisten professioiden tavoin pehmeäsoveltava alueeseen tieteen isojaossa. Sosiaalisessa professionissa ammattitaito on pehmeää ihmissuhdeosaamista ja siihen liittyvän toiminnan kehittämistä (Ylijoki 1998, 62). Esimerkiksi Juulian mukaan opettajan tärkein ominaisuus on taito kohdata yksilö. Haastateltujen mukaan kasvattaminen tarkoittaa siis kyseisten ihmissuhdetaitojen opettamista. Koska kasvattajuus ja ihmissuhdeosaaminen näyttävät käsittelevän samoja asioita, käytän tässä tutkimuksessa opettajan kasvattajuutta ja opettajan ihmissuhdeosaamista samaa asiaa kuvaavina rinnakkaisina termeinä.

On kiinnostava yhtälö, että oppilaiden kasvatus koetaan tärkeimmäksi tavoitteeksi, mutta koulutuksen koetaan tuottavan kehnosti valmiuksia tällaiseen ihmissuhdetyöhön.

mä olisin kaivannut et meillä olis ollut enemmän ryhmänhallinta-, ryhmäytymistehtäviä. Et oli se vuorovaikutus- ja tunne whatever -kurssi, mut ei siinä ollu mitään käytäntöä, enkä mä saanu siit (opettajan nimi) sinänsä mielenkiintoises sisällöstä, mitään konkretiaa, niinku käyttöarvoa. (Jonna)

No, ehkä sitä (opettajan kasvatustehtävää) jotenki painotetaan vähemmän. Varsinkin noissa niinkun demoissa mun mielestä, et siellä kyllä aika paljon keskitytään just niinku liikuntajuttuihin ja näi. (-) Mutta sitte on tietysti näitä teoreettisia kursseja, niinku kasvu- ja kehityskursseja, mitkä kertoo et miten se lapsi kehittyy ja miten sitä pitäis tukea ja sun muuta. Mutta ainakin itellä nään että se teoria siellä niinku taustalla se ei, et niinku on semmoinen oppija et se ei samalla lailla niinku kosketa ja jää sinne mulle tietyksi toimintamalliksi (Eeva)

ainakin kiinteänä osana sitä (koulutus)kokonaisuutta pitäis koko ajan kulkea se kasvatuksellisten asioiden, jossa oman ajattelun haastaminen ja niiden omien arvojen ja normien niinku haastaminen, et miks minä ajattelen tästä asiasta näin ja miks joku toinen tekee näin. (-) Et pitäis olla paljon enemmän ryhmätilanteita missä keskustellaan ja väitellään ja sillatavalla niinku pureudutaan niihin omii kasvatuksellisiin arvoihin koska ja silloihan meistä tulee niinku huippuasiantuntijoita liikunnan näkökulmasta. (-) Taas niinku kaikki ryhmätilanteet mitä meillä oli niin just joku nopee joku 10minuuttia et mitä sä olit tästä mieltä, sit joku, kaikki on hiljaa, ja joku sanoo jotaki siihen, ja joku toinen vastaa siihen. Mut se tilanne on niinkun turhauttava, et eihän siinä niinku kannata lähteä mitää niinku puimaan koska, eihän sul ei oo kuitenkaan oo niinkun aikaa (Mikko)

Kaikki haastatellut jakoivat ajatuksen, että koulutuksessa kasvatusteemoja huomioidaan liian vähän. Ylimmästä sitaatissa Jonnan kokemus on, että koulutuksesta oltaisiin kaivattu lisää neuvoja opettajan ihmissuhdetyöhön erityisesti ryhmän toiminnan osalta. Eevan sitaatissa tulee esiin kokemus siitä, että kasvatustajattelu ei ole integroitunut liikuntalajiajatteluun. Sen

sijaan kasvatus- ja ihmistaitokurssit koetaan olevan koulutuksessa erikseen ja liikuntalajiopinnot erikseen. Eevan ja Jonnan yhteinen kokemus on, että vaikka opinnoissa olisi käsitelty kasvatusteemoja, he eivät ole hyötäneet näistä, koska he eivät kyenneet liittämään näitä omaan opettajuuteensa. Mikon edellisessä sitaatissa taas lienee kyse siitä, että vaikka liikuntalajiopinnoissa oli keskustelulle varattuja tilanteita, hän koki ne pintapuolisina ja kestoltaan liian lyhyinä, jonka vuoksi niissä ollut oikeasti mahdollista lähteä keskustelemaan kasvatusnäkemyksistä syvällisesti. Tutkittavani jäivät kaipaamaan ihmissuhdetaitojen käsittelyä koulutuksessa. Se, että tutkittavani ovat kiinnostuneita vuorovaikutustaidoista, ei ole uusi ilmiö tai poikkeavaa. Myös aiemmassa liikunnanopettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessa opiskelijat ovat osoittaneet yksimielistä kiinnostusta tunne- ja vuorovaikutustaitoja kohtaan (Klemola 2009).

Liikunnanopettajakoulutuksessa vuorovaikutus- ja ryhmäilmiöt -teemoja käsitellään kahdella kurssilla, yhteensä 4 opintopisteen verran (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opintopas 2011-2014), mikä vaikuttaa niukalta suhteessa tutkinnon 300 opintopisteen kokonaisuutensa ja erityisesti suhteessa opettajan työn luonteeseen ihmissuhdeammattina (ks. Ylijoki 1998; Laakso 2003, 21; Nikkola 2011). Määrän vähäisyyttä korostaa se, että kasvatusajattelun ei koeta olevan integroitunut liikuntalajitunneille, vaan määrä rajoittuu näille kyseisille kursseille (ks. Eevan edellinen sitaatti). Rautiainen (2012) käsittelee artikkelissaan ”Pysähtyneisyyden aika” aineenopettajankoulutuksen kehityskulkua. Tutkimuksessani ilmenevä aineenhallinnan ja kasvatustieteen opintojen integroimattomuus on Rautiaisen mukaan yleinen ongelma nykymuotoisessa aineenopettajakoulutuksessa.

”Uusimuotoinen aineenopettajakoulutus aloitettiin 1970-luvun lopulla. Sille asetetut keskeiset tavoitteet koskivat kasvatustieteen opintojen integrointia aineen opintoihin ja harjoitteluun. Opintojen uudelleen hahmotuksen voi nähdä eräänlaisena paluuna Snellmanin alkuperäiseen ideaan. Uuden näkökulman juurtuminen toimintakulttuuriin on kuitenkin ollut vaikeaa. Kasvatustieteen opintoja on pidetty liian teoreettisina, eivätkä aineenopinnot ja kasvatustieteen opinnot integroidu hyvin. Sen sijaan opetusharjoittelua on pidetty oman oppimisen kannalta merkityksellisenä opintojen osana.” (Rautiainen 2012, 47).

Rautiaisen (2012) artikkelissa mainitaan, että aineenopettajaopinnoissa opetusharjoittelu on koettu merkityksellisenä. Myös tutkittavani ovat kokeneet harjoittelut antoisina kasvattajuuden kehittymisen kannalta.

hirveen hyödylliseksi mä koin niinku päättövuoden, jolloin mä sain oikeesti opettaa oppilaita ja näki semmosia. Vaikkakin joo oli paljon norssilla, mikä on sillee ehkä kaukana todellisuudesta joittenki koulujen kohalla. Mut sai kuitekin sillai kosketuksia niihin oikeisiin kohtaamistilanteisiin oppilaiden kanssa ja ihan puhtaisiin ongelmatilanteisiin. (Juulia)

Harjoittelun merkitys näyttää olleen se, että on saanut kontaktia oikeisiin oppilaisiin ja ongelmatilanteisiin. Antoisuudesta huolimatta haastateltujen aiemmissa sitaateissa esitetty kokemus on, että koulutus ei ole antanut riittävästi valmiuksia kasvatukseen. Tämä johtaa ajatukseen, että opiskelija on kokenut harjoittelussa haastavia tilanteita, mutta niihin ei ole valmistettu. Niissä on pitänyt pärjätä itse. Seuraava sitaatti tiivistää mainiosti ongelman, kun koulutus ei tue opettajaksi opiskelevaa ihmissuhdetaitojen oppimisessa. Opettajaksi kasvu jää opettajaksi opiskelevan omille harteille.

ja sitten tavallaan ollaanko sen varassa et joku on luonteisesti valtavan hyvä ihmisten kansa ja sitä kautta saa sen ryhmän (-) Se osa ketkä niinku tarttis sitä opiskelua ne ei välttämättä saa sitä. (-) Nyky-yhteiskunnan tila on vielä se, että opettajalla etenkin se auktoriteetti asema on aika heikko. (Mikko)

4.1.2 Kasvattaminen liikuntaan

Erilaisten liikunnan avulla kasvattamista koskevien tavoitteiden ohella toinen haastatelluille tärkeä tavoite on liikunnallisen elämäntavan syntyminen.

mut se pääpointti on, et sä löydät liikunnan josta sä nautit ja mistä saat iloa. Et sä saat sieltä semmosen harrastuksen mitä sä haluat ja jatkat läpi elämän. (Jonna)

ja sit tietysti kansanterveydelliset perusteet on aika selkeet. Et jos koulussa vois tarjota semmosia positiivisia kokemuksia liikunnassa, jotka sit jatkuis koulun jälkeenki ja tulis sellasta harrastuneisuutta ja liikunnallista elämäntapaa. Niin siinä nyt on varmasti suuret hyödyt monella tavalla. (Aki)

Syiksi liikunnallisen elämäntavan tavoitteelle mainittiin muun muassa liikunnan positiivinen vaikutus fyysiseen ja henkiseen terveyteen ja sitä kautta esimerkiksi kansanterveyteen. Terveyden edistäminen on myös liikunnanopetuksen tavoite ja tärkein siihen kohdistuva odotus (POPS 2004). Tämä tavoite koskee liikunnanopetuksen tehtävää kasvattaa liikuntaan (Jaakkola ym. 2013, 20). Erotellakseni ihmissuhdetaitoihin liittyvät kasvatustavoitteet näistä liikunnanopetukseen liittyvistä tavoitteista, kutsun ”kasvattamista liikuntaan” liikunnanopetuksen opetustehtäväksi. Tämä viittaa siihen, että opettajalla on omaan opetusalaansa liittyvä opetustehtävä ja kokonaispersoonallisuuden tukemiseen liittyvä kasvatustehtävä. Liikunnanopetuksessa tämä opetustehtävä koskee nimenomaan liikuntaa koskevia tavoitteita.

Kuten ihmissuhdetaitoja, niin myös keinoja elämäntapa-tavoitteen saavuttamiseen koettiin saatavan koulutuksesta hyvin niukasti.

Ja ylipäänsä hirveän vähän, et mitä keinoja sulla on, jos joku ei vaikka liiku ja ei halua liikua, et mitä keinoja. Ei käsitellä ehkä niinku tarpeeksi semmoisia asioita. Et oon kuullu kavereilta jotka on siirynyt jo työelämään et semmoiset tilanteet on ollut haastavia ja että koulutus ei oikeen oo antanut siihen yhtään mitään. Et ku siellä oikeesti on niitä jotka on niin in-aktiivisia ja joita ei saa liikkeelle niinku liikuntatunnilla millään. Et tätä vois olla niinku enemmänkin. (Eeva)

ei mua haittaa et oppiiko kaikki jonkun täydellisen sisäsyrräpotkun tai jonkun tietyn taidon, miten pitkälle sitä hiotaan. Vaan et saa ihmisiä motivoitumaan ja innostumaan ja se on kyl ollut kaikes tekemises ollu se haastavinki homma. (-) Että ois voinut olla enemmänki sitä miten oppilas oppii, fyysisestä ja henkisestä terveydestä huolehtimisen periaatteita, miten sä opetat ne oppilaille, ei meil niit oo ollu kyllä. (Jonna)

Haastateltujen mukaan tiettyjen liikuntataitojen oppiminen ei ole oleellista elämäntavan oppimisessa. Inaktiivisten oppilaiden innostaminen liikkumaan koetaan yleisesti haastavana ja siitä olisi haluttu saada lisää tietoa koulutuksessa. Haastateltujen sitaateista ilmenee, että koulutus ei ole tuottanut heille syvällistä ymmärrystä oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

4.1.3 Uhkana todellisuusshokki ja kuormittuminen

Vaikuttaa siltä, että koulutuksessa ei opita riittävästi asioita, joita toisaalta pidetään tärkeimpinä opettajan työssä. Tällä tarkoitan, että tutkittavani kokevat saaneensa hyvin vähän keinoja siihen, miten todellisuudessa kasvattaa liikunnan avulla oppilaita ja miten liikuntaan eli liikunnalliseen elämäntapaan kasvatetaan. Mikäli koulutus ei valmista opiskelijaa riittävästi koulutodellisuuden haasteisiin, voi uuden opettajan siirtymä työhön olla raskas. Seuraavaksi kuvaankin yhden haastatellun kokemaa todellisuusshokkia, kun hän on siirtynyt työelämään.

et jos opiskelija sattuu vaikka meneen johonkin urheiluopistoon töihin, niin mä näkisin et se (liikunnanopettajan koulutus) valmistaa aika hyvinkin, koska siellä jatketaan tavallaan sitä samaa semmosta lajipohjaista niinku opetusta ja siellä on motivoituneita ihmisiä, joilla on jo tietyt lajitaidot. (-) Mut jos me aattellaan semmosta niinku perus yläkoulua missä on hyvin paljon erilaisia yksilöitä ja maahanmuuttajia ja moniongelmaisia lapsia, niinku samassa ryhmässä niin aika hintsusti täältä siihen saa eväitä, jos et jos niinku sillä lajiputkella mennään siellä. (Juulia)

Liikunnanopettaja kohtaa niin paljon niinku siinä työssä semmosia juttuja, mitä täällä (koulutuksessa) ei puhuta ollenkaa ja sit sä oot tavallaan ihan yksin niitten asioiden kanssa ku sä oot ihan vihreenä opettajana töissä, tietysti siellä on niinku kollegoita, joilta voi kysyä apua. Mut olis jotenki toivonut, niinku sitä yhden oppilaan niinku kohtaamistaitoa, sen sijaan, että niinku harjottelee kolme vuotta flikua. (Juulia)

(-)et tavallaan se yksilön kohtaaminen oli mulle oivallus itselleni, silloin ku menin töihin. Ja tavallaan ku lähdin siltä taitopohjalta et tänään tehdään tätä ja tänään tehdään tätä, ja sit ku mä tajusin et tää homma ei oikeesti toimi näin. (Juulia)

Kahdessa edellisessä sitaatissa haastateltu kuvaakin törmäystä, jonka hän koki siirtyessään työelämään, kun hänellä ei ollut valmiuksia kohdata oppilaita ja heidän yksilöllisyyttään. Myös Laine (2004) kuvaa suomalaista opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessaan todellisuushokkia eli Juulian kokeman törmäyksen kaltaista kokemusta, jonka valmistunut opettaja kokee siirtyessään työelämään. Tämän Laine näkee seurauksena siitä, että opettajan identiteetti kehittyy koulutuksessa epärealistisessa ihanteita vaalivassa ympäristössä. Epärealistisuus ilmennee liikunnanopettajankoulutuksen kohdalla siten, että ihmissuhdetaitoja ja oppimista ei käsitellä, vaikka niille olisikin kysyntää ja tarvetta.

Samat koulutuksen puutteet tulevat esiin myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 108-111) tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat kokevat työssään kuormittavimpina tekijöinä riittämättömät olosuhteet (vastaajista 40%), liikuntaan negatiivisesti suhtautuvat oppilaat (37%), työrauhaongelmat ja kurinpito (29%), suuret opetusryhmät (28%) ja työn henkinen rasittavuus (22%). Työrauhaongelmat viittaavat haasteisiin ihmissuhteissa. Negatiivisesti liikuntaan suhtautuvien oppilaiden kuormittavuus viittaa taas ajatukseen siitä, että opettajat eivät tiedä, miten toimia oppilaiden kanssa, joita liikunta ei kiinnosta. Myös muu opettajia koskeva tutkimus on samassa linjassa. Opettajat eivät väsy työssään opettamiseen, vaan kaikkeen muuhun, mikä liittyy toimimiseen opettajana. Näitä asioita ovat esimerkiksi puutteelliset työtilat, melu, kiire sekä oppilaiden ja kurinpidon ongelmat (Nikkola 2011). Nämä tutkimukset kuvaavat koulutuksen ja työelämän välistä kuilua. Vaarana on, että mikäli liikunnanopettajakoulutus ei kykene tarjoamaan apua näihin koulutodellisuuden haasteisiin, opettajat voivat kuormittua työssään.

Kuitenkin liikunnanopettajien alanvaihto on Suomessa harvinaisempaa kuin esimerkiksi Australiassa. Vuosina 1980–2006 Suomessa valmistuneista liikunnanopettajista 23% on jättänyt liikunnanopettajan työt, kun Australiassa luku on 37%. Suomalaisista 13% on jättänyt koulun työympäristönä kokonaan ja 10% on vaihtanut pois liikunnanopettajan työstä, mutta työskentelee yhä koulussa. Vaikka alanvaihto on vähäisempää kuin Australiassa, silti Suomessa joka kahdeksas liikunnanopettaja vaihtaa työuransa aikana kokonaan alaa kouluympäristön ulkopuolelle. Alanvaihdon painottumisen (38% kouluympäristön jättäjistä) viiteen ensimmäiseen vuoteen arvellaan kertovan siitä, että nuori opettaja kokee riittämättömyyden tunteita. Näitä tunteita voivat aiheuttaa sekä todellisuushokki että monet työn vastuu- ja roolivaatimukset ja

-odotukset. (Mäkelä ym. 2013, 11-14.) Työ ei näytä oletetulla tavalla vastaavan valmistuneen opettajan odotuksia ja kompetenssia.

4.2 Oppipoika-mestari –koulutus

4.2.1 Mestarit välittävät oppijoille lajitaitoja

Tutkittavani eivät koe saavansa liikunnanopettajankoulutuksesta pehmeää kasvattajuuteen valmistavaa osaamista. Sen sijaan he kokevat oppivansa koulutuksessa eniten liikuntalajitaitoja.

No, mä sanoisin, että ennen kaikkea omia perustaitoja oon parantanut, että siinä se on onnistunut niinku tosi hyvin. Ja kyllä se on antanut niitä didaktisiakin puolia, et esimerkiksi siinä, et me ollaan kirjoitettu näitä demoja ylös. Et onhan se jo sellainen konkreettinen materiaalipankki, mitä oot saanut niistä harjotteista. (-) Nyt (syventävissä opinnoissa) annetaan jotain vielä semmoista mitä voi ite valita, et jos sen kokee niinku merkittäväksi tulevaisuuden kannalta. (Eeva)

Aikapaljon (koulutus) keskitty niinku tavallaan taitoihin ja sitten myös taidon opettamiseen ja tietysti toisaalta ehkä se tähtää siihen et susta tulee yläkoulu-lukio -opettaja (Aki)

Liikunnanopettajien koulutus näyttää sopivan yhteen toteutustavaltaan kova-soveltava alueen kanssa. Becherin nelikentän (ks. kuvio 1) alueella kova-soveltava opetuksen tavoite on pehmeä-soveltava alueen tavoin käytännönläheinen. Tällä alueella painopiste on pehmeän ihmishuhtasaamisen sijaan kovassa osaamisessa, eli erilaisten taitojen ja tekniikoiden omaksumisessa. (Ylijoki 1998, 63.) Omien taitojen kehittyminen eri liikuntalajeissa on ensimmäisenä mainittu ja isoin asia, jonka tutkittavat kuvaavat saaneensa koulutuksesta. Liikuntataidot näyttävät olevan koulutuksen ydiosaamista.

Lajitaitojen käytännön osaaminen vaikuttaa olevan tutkittavilleni kyseenalaistamaton ennalta määrätty osaamisen tavoite, johon opiskelijan tulee päästä. Tämä sopii myös kova-soveltava alueeseen, jolla on tärkeää varmistua, että opiskelijat todella omaksuvat koulutuksessa työelämän vaatiman rautaisen ammattitaidon eli korkealle arvostetut valmiudet (Ylijoki 1998, 63). Eeva kuvaakin edellisessä sitaatissaan, kuinka hän kokee suuren lajien kirjon ja syventävissä valinnan mahdollisuuden merkittäväksi tulevaisuuden kannalta, eli tuottavan hänelle ammattitaitoa.

Edellisessä luvussa toin esiin kasvatus- ja ainedidaktiikan integroimattomuuden. Tämän ajatuksen lisäksi ainedidaktiikan osaaminen näyttää olevan vahvasti painottunut koulutuksessa. Aineenopettajakoulutuksen keskittyminen omaan oppisisältöön, eli liikunnanopettajakoulutuksen keskittyminen liikuntaan ei ole uusi ilmiö. Jo vuonna 1948 julkaistussa kirjassaan Opettajapersoonallisuus Haavio toi esiin aineenopettajakoulutuksen heikkouden, jossa aineenopettajakoulutus keskittyy aineeseen kasvatuksellisten tavoitteiden kustannuksella¹.

” Aineenopettajajärjestelmä oli aikaisemmin maassamme voimassa vain yliopistoissa ja kymnaaseissa. Vasta viime vuosisadalla siirryttiin tavallisessa oppikoulussakin luokanopettajajärjestelmästä siihen. Siellä, missä opetettava tietoaaines on runsas ja edellyttää jokaisen aineen opettajalta syvää perehtyneisyyttä alaansa, on aineenopettajajärjestelmä tarkoituksenmukaisin. Jokainen opettaja on niin rajoittunut, ettei hän enää nykyoloissa voi perusteellisesti hallita useampia tieteitä. Mutta kasvatuksellisessa mielessä on tämä järjestelmä luokanopettajajärjestelmää useimmiten heikompi. Kokemus osoittaa, että se helposti tekee opettajansa yksipuolisen opetusvoittoiseksi. Heidän on vaikea pitää silmällä yleisivistyksellisiä ja -kasvatuksellisia tavoitteita.” (Haavio 1954, 18.)

Liikunnanopettajakoulutuksessa pyritään varmistamaan koulutettavien ammattitaidosta eli eri liikuntamuotojen hallinnasta lajiopintojen suuren määrän ja koulutuksen rakenteen avulla.

Ykkösellä painotettiin niit omia lajitaitoja, kakkosella siirryttiin enemmän siihen opettamiseen ja sen kautta on niinku innostunu entisestään. (Jonna)

No aika paljon siinä keskityttiin niihin taitoihin, varsinki niinku ensimmäinen ja toinen vuosi nii oli ne liikeopit, et paljon tehtiin. Et ite sai touhuta ja kehittää omia taitoja monipuolisesti. Ja sitten tuli vähä sitä ehkä opetuspuolta. Ja kasvatuspuolta ehkä vasta sit sen jälkeen. (Aki)

niinkun oman esimerkin kautta ainakin liikuntatunteja pystyvät johtamaan monetkin. (Mikko)

Nämä haastateltujen kuvaamat lajiopinnot muodostavat koulutukseen isoimman 43 opintopisteen kokonaisuuden (vertaa: vuorovaikutus- ja ryhmäilmiöt -kurseja 4 op). Liikunnanopetusta, jonka keskiössä on liikuntalajien perustaitojen hallinta, kutsutaan liikuntakasvatuksenlahtoksella lajilähtöiseksi. Lajitaitojen osaamisen painottumisen perusteella myös liikunnanopettajakoulutusta voisi kuvata lajilähtöisenä.

¹ Haavion alkuperäisteos on vuodelta 1948. Tutkimuksessa on käytetty lähteenä kirjan kolmatta painosta, joka on vuodelta 1954.

Koulutuksessa näyttää olevan oppipoika-mestari -suhteen kaltainen rakenne, jossa on tavoitteena näkyvän ammattitaidon eli lajitaitojen osaamisen ja niiden opettamisen siirtyminen opettajalta opiskelijalle. Edellisistä sitaateista tulee ilmi, kuinka ensimmäisenä vuonna opetellaan liikuntataitoja itse, seuraavina vuosina siirrytään vähitellen opettamaan samoja taitoja samankaltaisilla tavoilla omille kurssikavereille ja oikeille oppilaille opettajan ohjauksessa. Mikon sitaatissa on oppipoika-mestari –opetukselle perustelu: oletus, että omat taidot siirtyvät koulussa oppilaiden taidoiksi opettajan malliesimerkin avulla.

4.2.2 Oppipoika-mestari asetelma vaikeuttaa kehittämistä

Hakkaraisen (2005, 3) mukaan kaikki vaativimmat taidot siirtyvät eteenpäin yhteiskunnassa tällaisella oppipoika-mestari menetelmällä. Esimerkiksi tutkijaksi opitaan ratkaisemalla käytännössä tutkimukseen liittyviä ongelmia kokeneempien tutkijoiden kanssa. Tällaisella koulutusrakenteella on kuitenkin problematiikkansa. Tällaisissa yhteisöissä tunnutaan oletavan, että mestareilla on hallussaan kaikki tarvittava osaaminen, joka tulisi vain saada tehokkaasti valumaan aloittelijoille. Tästä johtuen oppipoikien ei sallita uudistavan perinnettä tai tuottavan innovaatioita, ennen kuin he ovat hyvin vahvasti sosiaalistuneet perinteeseen. Sen sijaan uudistuksia esittävät henkilöt palautetaan hyvin pian ruotuun. (Hakkarainen 2005, 3.)

sehän siinä oli tavallaan niinku sitten hassua, et kyllähän meiätki otettiin niihin työryhmiin mukaan (-) että sinne varsinkin sinne ylempiin instansseihin tuli jo valmiit esitykset, mitkä oli jo läpi mietittyjä (-) et se oli niinkun väärä paikka ruveta vaikuttamaan opiskelijoitten asioihin. (Mikko)

et jos omia mielipiteitä hirveesti viitti esittää mitkä oli niinku rajoja rikkovia, et ei niihin sanotaanko et tuulta ottanut purjeisiin. Et se ei se mitenkään sen ihmeellisempää, niihän niinku käy yleensäkin joka paikassa. (Mikko)

että toki se on järjestelmääkin, mutta meidän yhteisöllisyyteen vaikuttaa kaikkein eniten se sellainen muutosvastarinta, mikä täällä asuu. Lähinnä tietysti, kun on eläköityvää porukkaa aika paljon, jotka on ollut täällä kivikaudesta asti. Mut siis täällähän ei tehdä mitään uutta, ku se on aina niinku vastaus, että aina tehään näin, nii tehään näin, ja ei tuu kuitenkaa onnistuu, nii miks sitä kannattaa koittaa. Et ite mä koen suurimpana ongelmana yhteisöllisyydelle, et täällä ei niinku kehitetä mitään. Täällä vaan niinku ollaan ku ellun kanat. (Juulia)

tietysti semmonen on esimerkiksi hankalampaa, jos ajattelee tätä meidän peruskoulutus-siis tätä liikuntapedagogiikka pääaineena -pakettia, niin onhan sinne jo aika haasteellista ehkä saada niinku mitää. Tai sen niinku uudistaminen on vaikeeta. (Laura)

Kaikki tutkittavat jakavat kokemuksen, että koulutusta on vaikea uudistaa. Vaikka osa tutkittavista kertoikin olleensa mukana vaikutuselimissä, he kokivat koulutukseen vaikuttamisen ja

sen kehittämisen hankalana. Liikuntapedagogiikan laitos poikkeaa tässä suhteessa pehmeäsoveltaja heimojen tieteen perustehtävästä, joka on ammattikäytäntöjen parantaminen (ks. Ylijoki 1998, 61). Tilanne kuvaa myös koulutuksen mestari-oppipoika –rakennetta. Kun mestareilla on olemassa jo kaikki tarvittava tieto, on uudistaminen perinteen näkökulmasta tarpeellista. Koska mestareilla oletetaan olevan kaikki tieto, näyttää koulutukseen liittyvän myyttinen uskomus, että koulutus on jo valmis tai ainakin riittävän hyvä.

Lehtorit eivät näytä tekevän töitä juurikaan koko koulutusyhteisönä. Sen sijaan töitä tehdään yksin tai pieninä alaryhminä.

et mä oon tavallaan tehnyt töitä yksin (-) Mä en syytä pelkästään ihmisiä, vaan se on myöskin järjestelmän vika. Että tää tavallaan, yhteisö, niinku koko yliopistoyhteisö kannustaa sellaseen yksintekemiseen, et on sinun ura ja sinun julkaisut, ja määrä korvaa laadun niinku aina (Juulia)

tietysti varmaan jossain määrin on semmosta kuppikuntasta, tai niinku tiettyjen ihmisten kanssa tulee tehtyä enemmän. Johtuu osittain kyllä ihan siitäki, että millä alalla sä oot, mitä opetusaluetta tai tutkimusaluetta sä teet (Laura)

Jakautuminen kuppikuntiin eli alaryhmiin onkin tyypillistä suurryhmissä (tässä liikunnanopettajakoulutusta järjestävä organisaatio), sillä niissä on vaikea saavuttaa yksimielisyyttä ja tämä tuntuu turhauttavalta (Niemistö 2002, 60). Vaikka suurryhmässä on henkilömäärällisesti mitattuna enemmän henkisiä ja aineellisia resursseja, suurryhmän tuottavuutta vähentävät joidenkin yksilöiden impulssit ja ryhmän taipumus vastakkaisuuksiin (Niemistö 2002, 60). Kiistakysymyksiin on usein vaikea löytää ratkaisua, koska kummallakin osapuolella on vahva kannatus (Niemistö 2002, 61). Myös mestareille kuuluva yksityisyys tekee yhteisestä koulutuksen kehittämisestä haastavaa.

ensinäkin se, että ku me ollaan opettajia kaikki ja siihen sisältyy se tietty ajatus siitä autonomiasta. Et mul on niinku tämä oma tontti, mitä mä hoidan ja mä saan tehdä tämän niinku mä haluan ja mä kehitän tätä sinne suuntaan mitä mä haluan. Niin sit voi olla vähän samaa, kuin muissakin asioissa, että meil on monta mielipidettä. Että no keskustellaan vaan tästä, mutta mä teen tän näin, ja hoida sää toi noin. Tai vähä semmoinen ajatus, että antaa kaikkien kukkien kukkia, nii se tietysti sit voi olla niinku haittapuoliki. (-) No siis just, että me ei pystytäkään, niinku toisaalta sanotaan sitä et ryhmä on enemmän ku ne osaset siinä ryhmässä, et pystytäänks me hyödyntää sitä ryhmää sitte kuitenkin ja niitä vahvuuksia, vai onks ne vaan sit osasia. (Laura)

se on silleen haasteellinen saada sinne koulutukseen mitään uudistuksia, koska jokainen kuitenkin pitää myös niiden omien opintojensa puolta siinä ja näkee tärkeeks justiin ne asiat. (Laura)

Laura kuvaa kuinka tutkintoa on vaikea uudistaa, sillä kenenkään opetukseen ei voida puuttua, eikä kenenkään opetuksesta voida ottaa resursseja pois. Haastateltavan puheessa vaikuttaa

jopa itsestään selvyydeltä, että lehtorin työhön sisältyy yksityisyyden ajatus. Lauran sitaatista käy ilmi, että keskusteluja käydään ja erilaisia näkemyksiä esiintyy ja tuodaan esiin, mutta ne eivät johda tutkinnon kehittämiseen vaan siihen, että kukin saa tehdä kuinka parhaaksi näkee. Lauran kokemus viestii siitä, että koulutuksen järjestäminen ja kehittäminen ei ole koko yhteisön tehtävä, vaan se on ennemminkin kunkin opetushenkilön yksityisasia, jota kukin puolustaa. Tämä kuvaa hyvin mestarin roolia – oman alansa mestari tietää, mikä on oman opetusalan parhaaksi. Yksityisyys kuuluu mestarin rooliin. Lehtorit ovat enemmänkin itsenäisesti toimivia yksilöitä, kuin yhdessä opettajuuttaan ja liikunnanopettajakoulutusta kehittävä tutkiva yhteisö. Karjalaisen (1992) ajatukset tukevat havaintojani. Hän on tunnistanut opettajuuteen liittyvän yksityisyyden myytin. Sen mukaan opettajantyö on yksityisasia kuten uskonto tai politiikka, eikä kukaan saa arvioida tai ohjata opettajan työtä. Yksityisyys takaa työrauhan kollegojen kesken. (Karjalainen 1992, 36-38.)

4.2.3 Opiskelijalla passiivinen oppipojan rooli

Kun lehtorin rooli on olla kaikkietävä mestari, näyttää opiskelijalla olevan oppipojan rooli. Oppipojan rooliin kuuluu ottaa mallit vastaan turhia kyselemättä.

kai sitä on jonki verran saanu vaikuttaa, mut sitten aika hyvin myös luottaa siihen et se opettaja tietää, et se saattaa olla sulle ihan vierasta et sä osaa ees toivoo. Et sä vaan haluut sen, mitä silloin antaa sulle. (Jonna)

no varmaan pohjautuu opetussuunnitelmaan tai koulussa opetettaviin aineisiin, et uskon et siinä on taustalla joku järkeväki peruste, et millä perusteella ne on tehty (määritetty lajit mitä opetetaan). (Eeva)

Oppipojan roolia kuvaa kyseenalaistamattomuus ja oman kriittisen pohdinnan puute, jota esiintyi myös tutkittavillani. Edellä oman ajattelun puute ilmeni siten, että tutkittavat eivät etsineet perusteluja tai vaihtoehtoja, vaan he luottivat sokeasti annettuun malliin. Eevan sitaattissa on argumentaatiovirhe. Haastateltavan mukaan opetussuunnitelman sisällöt, lajit, ovat tärkeitä, koska ne ovat opetussuunnitelmassa ja opetussuunnitelmaa tulee noudattaa. Opetussuunnitelma oikeuttaa itse itsensä. Muita perusteluja ei haastateltu anna eikä etsi itse, vaan uskoo, että joku järkevä peruste varmaan on olemassa. Kun oppipojan rooli on ottaa vastaan, voidaan tällainen oppimisjärjestelmä kokea opiskelijan omaa ajattelua passivoivana käytäntönä.

eihän silloin ku opiskeli täällä, niin silloin ja mä oon ainakin ollu niin putkessa menijä, et mä en oo ees ikinä kyseenalaistanut mitään. Niinku oikeesti ennen niitä (mainitsee erään tieteenalan nimen) opintoja, nii en mä oikeesti oo kyseenalaistanut elämässäni ihan hirveesti yhtään mitään, vaan ottanut kaiken niinkun annettuna. Nii ehkä silloin oli vaan nastaa harrastaa täällä ja tehdä sikana lajena ja niinkun yhtään sen enempää aattelematta et mitä tulevaisuuden hyötyä tästä ja tosta on, et vasta sitten ku meni töihin, nii sit se jotenki kristallisoitui (Juulia)

et tottakai onhan se sanottua, et sanotaan et uskaltakaa ajatella, mut mikään käytännön toimi mitä mitä esimerkiksi tuolla tehdään ei aja ihmisiä ajattelemaan ite vaan päinvastoin tylsyyttää niitten oman ajatusmaailman. (Mikko)

Juulian kokemus kuvaa oivallisesti kokonaistilanteen. Opiskelija ottaa mallin vastaan annettuna kyselemättä ja on tyytyväinen rooliinsa tässä oppipojan asemassa ”oli nastaa vaan harrastaa täällä”. Opiskelija ei siis välttämättä huomaa opintojensa aikana, että hänen opettajuutensa ei kehity koulutuksessa, vaan hän saattaa vain tyytyväisenä nauttia opinnoistaan. Jälkeenpäin Juulia kokee koulutuksen olleen putki. Tämä kuvaa hyvin oppipojan roolia olla omalta ajattelultaan passiivinen koulutusputkessa liukuja. Opiskelijoiden rooli on olla perinteen jatkajia, jotka eivät kritisoi opetusta.

Tämän luvun sitaateissa ilmenee, kuinka koulutus ei tue opiskelijoiden aktiivista omaa ajattelua ja eikä siten tähtää koulutuksen ja liikunnanopetuksen kehittämiseen ja aktiiviseen vaikuttamiseen. Rähän (2006, 230) opettajankoulutuslaitosta koskeva kysymys on samassa linjassa havaintoni kanssa, että koulutus voi passivoida opiskelijan omaa kriittistä ajattelua. *”Onko opettajankoulutuksen koulutusmalli rakennettu siten, että se ei haluakkaan antaa aikaa opiskelijan ajattelun, kriittisyyden ja muunlaisen kuin harrastuneisuuteen suuntaavana aktiivisuuden kehittymiselle?”*

Liikunnanopettajakoulutuksesta saatavaa ydinosaamista näyttää olevan liikuntataidot, sen sijaan ihmissuhdetaitoja koetaan saavan hyvin vähän. Tämä vihjaa, että liikunnanopettajan toimenkuva olisi yhä vanhakantaisesti lähempänä lajitaitojen oppimestaria kuin hyvinvointi ja ihmissuhdeosaajaa (ks. Laakso 2003, 21). Liikuntakasvatuksen laitoksella näyttäisi vallitsevan koulutus rakenne, joka muistuttaa oppipoika-mestari -oppimisjärjestelmää. Tällainen järjestelmä perustuu ajatukselle, että lehtoreilla on hallussaan kaikki tarvittava tieto, joka tulisi saada siirrettyä opiskelijoille. Liikuntakasvatuksen laitoksella tämän oppimisjärjestelmän tavoitteena on siirtää liikuntalajitaitoja lehtoreilta opiskelijoille. Kun kaikki tarvittava tieto on jo koulutuksessa, näyttäytyy koulutuksen uudistaminen tarpeettomalta. Toisin sanoen koulutus saatetaan nähdään jo valmiina tai ainakin riittävän hyvänä. Opetustyö nähdään myös kunkin lehtorin yksityisasiana. Koulutusta ei kehitetäkään laajassa rintamassa yhteisesti, vaan kukin

lehtori vastaa oman opetusalanensa kehittymisestä yksin tai pienissä ryhmissä. Koulutusrakenne ei myöskään näytä kannustavan opiskelijoita omaan ajatteluun tai koulutuksen kehittämiseen suuntaavaan toimintaan, sillä oppipojan kuuluu omaksua koulutuksen sisältö ensin. Tällainen koulutusrakenne lieneekin yksi syy, jonka vuoksi liikunnanopettajakoulutuksen uudistaminen koetaan hankalana. Kun koulutus nähdään valmiina tai kunkin lehtorin yksityisasiana, on uudistaminen hankalaa, vaikka tarvetta näyttääkin olevan.

4.3 Pelko voi johtaa toistavaan ei kehittyvään opettajuuteen

Liikunnanopettajankoulutuksen ei koeta haastavan opiskelijoita kasvattajuuden kehittämiseen. Tässä luvussa tarkastelen, millaisia merkityksiä siihen liittyy, kun kasvatustavoitteiden oppimista ja opettajan ihmissuhdetaitoja käsitellään koulutuksessa niukasti.

Tutkittavillani näyttää olevan tarve hallita oppilaita. Oppilaita puhutaan tällöin vaikutettavina objekteina, joille pitäisi tehdä jotain, että he toimisivat toivotulla tavalla.

et ne pitää omalla auktoriteetillä tai sanoilla tai teoilla tai ammattitaidolla tai no, jotenkin saada niinku lapaseen se. Et siellä on niinkun kuri on luokassa. (Mikko)

ja ehkä yks asia mitä mä olisin voinut kaivata enemmän meidän koulutukselta, ryhmän hallintaan ja käyttäytymisen säätelyyn liittyvät menetelmät (Jonna)

Lajitaitoihin keskittymisen lisäksi myös hallinnan tarve ilmentää kovan osaamisen tavoittelemista. Kova-soveltava alueen tieteen tavoitteena on ympäristön hallinta uusilla tuotteilla ja tekniikoilla (Ylijoki 1998, 61). Tutkittavien ajatuksissa ympäristön hallinta ilmenee siten, että opettajan ja oppilaan välinen suhde mielletään olevan oppilaiden hallintaa, säätelyä ja kontrollointia. Laakso (2003, 21) kuvaa tällaista vanhakantaista kuvaa liikunnanopettajasta termillä sotilaallinen kurinpitäjä. Tämä kertoo kovan osaamisen korostumista pehmeän kustannuksella. Jonnan sitaatissa tulee esiin, kuinka koulutukselta kaivataan työhön käytännön välineitä ja menetelmiä, joiden avulla yksilöitä ja ryhmää voidaan hallita ja säädellä, sen sijaan, että esimerkiksi kaivattaisiin apua yksilöiden ja ryhmän käyttäytymisen syvällisempään tarkasteluun, tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Kova-soveltava alueella painopiste on käytännön sovellutuksissa eikä teoriassa. (Ylijoki 1998, 61). Räihä (2006, 225) on tehnyt samankaltaisen havainnon Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa. Opiskelijoille tuntuu olevan tärkeitä käytännön taidot, etenkin liikunnassa ja musiikissa. Hän kertoo kysyneensä ensimmäisen vuoden opiske-

lijoilta vuoden päättyessä, mitä he ovat oppineet opettajakoulutuksessa. Eräs vastauksista oli ollut uinnin potku. Rähä ihmettelee avoimesti, miten kasvatustiedettä pääaineena opiskelevalle yliopisto-opinnoissa tärkeintä on ollut fyysis-tekninen suoritus, uinnin potku. Tämä antaa viitteitä yhdenmukaistavasta ilmapiiristä, jossa vallitsee piilotettuna vaatimus käytännön taitojen osaamisesta. (Rähä 2006, 225.) Myös Kallioinen (2011, 73) on tehnyt hyvin samankaltaisia havaintoja tutkiessaan Jyväskylän luokanopettajaksi opiskelevia: Opettajaopiskelijat eivät ole lähtökohtaisesti kiinnostuneita kasvatuksesta, vaan kaipaavat opinnoista vinkkejä käytäntöön. Ensimmäisessä alla olevassa sitaatissa on nähtävissä eräs syy sille, miksi liikunnanopettajat kaipaavat hallintakeinoja.

sehän (kurin aikaansaaminen) on ihan vaan niinkun aikakova haaste nykysin. Monet naisopettajat miksei miehetki pelkää valtavasti sitä koululuokkaa. (Mikko)

se ei vaan tunnu mulle niin luonnolliselta, tai joskus ku on ollu sijaisena ja on ollu jossain salissa ja mennä laitetaan sinne ihmisten selkiä ja katseita suoraan eteen ettei puhuta. Se ei oo mulle sillee luonnollista, mä en oo sillee kouliva tai käskyttävä tyyppi. (Jonna)

Mikon sitaatissa tulee esiin pelon merkitys osana opettajan työtä. Opettajat pelkäävät sitä, etteivät voi hallita luokkaa ja se saa heidät turvautumaan kuriin ja auktoriteettiin. Jonnan sitaatissa taas näkyy pelon seurauksena oleva tarve hallita ryhmää, joka ei toimi opettajan toiveiden mukaan. Suuri osa opetuksen suunnitteluksi miellettyä toimintaa on itse asiassa enemmän tai vähemmän opettajan piilevää yritystä kontrolloida omia, mahdollisesti herääviä tunteita (Nikkola 2011, 52). Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja pyrkii hallitsemaan luokkaa oman pelkonsa vuoksi. Ei ennakoitavissa olevat tilanteet, joissa ryhmä tai oppilas ei toimi kuin opettajan ajatus, koetaan ahdistavina ja haastavimpina työssä, sillä opettajalla ei ole selvää metodologiaa, jolla tilanne ratkaista (Taubman 2012, 26). Myös Britzman (1986) on havainnut tutkimuksissaan opettajaopiskelijoilla olevan voimakkaan tarpeen tietää ja pelko tietämättömyydestä. Opiskelijat ajattelivat, että opettajan täytyy osata ennustaa yllättävät tilanteet ja reagoida välittömästi. (Britzman 1986, 449-450.) Pelon seurauksena tarve tietää ja pitää ryhmä hallinnassa saa heidät turvautumaan jo osaamiinsa vanhoihin keinoihin, ennen kuin he tarkastelevat miten oppiminen oikeastaan tapahtuu ja miten ihmisiä voidaan opettaa.

ja se mikä siinä on mun mielestä vaarallista, että monet meidän opiskelijoista jo tulee valmiiks sieltä liikunnankentältä ja ovat niinku ite nähneet niitä urheilun ja liikunnan ympäristöjä aivan riittävästi, ja ovat aivan riittävästi innostuneita siitä liikunnasta. Niin jos niitä ajetaan se niinku kaks ensimmäistä vuotta siihen samaan putkeen, eikä niinku tuoda tarpeeks selvästi esille sitä, et hei meil on vähä muunkilaisia oppilaita, et kaikille tää liikunta ei oo se elämän ykkösasia, eikä ees valitettavasti tarvi olla. Ja siä liikunnanopetuksessa on muitaki juttuja ku se laji. Niin se on vähä surullista jos se selviää vasta joskus sitte neljäntenä vuotena jos ei selviä ollenkaa oikeen niinku kunnolla. (Laura)

et jos niinku sillä lajiputkella mennään siellä. (-) Mun mielestä opiskelija jää sille vähän oman onnensa nojaan, et jos hän sen itte hiffaa siellä kentällä, niin hän sitte hiffaa ja homma toimii, mut jos se ei satu sitä hiffaan ja jos se ei tavallaan tule hänen oman ajattelunsa kautta niin sit se on kyllä pulassa. Ja sit me jatketaan tällä samalla linjalla et kaikki kirjottaa yleisönosastoihin miten liikunta pilaa lapseni ja oman elämäni ja kaikkien elämän. (Juulia)

Kun opiskelija tulee opintoihinsa ja hänellä on vuosien omakohtainen kokemus opettajuudesta oppilaan näkökulmasta, joka kertoo hänelle, miten toimia koulun rakenteissa ja tarjoaa varastollisen valmiita vastauksia. Nämä vastaukset sisältävät myyttisiä käsityksiä opettajuudesta, joilla on taipumusta ylläpitää sitä rakennetta, joka ne synnyttää. Tarve tietää ennalta ja hallita on ristiriidassa opettajaksi opiskelevan oman oppimisprosessin kanssa. Se, että hänkin vasta opiskelee opettajaksi, tulisi mahdollistaa oppiminen ja silloin odottamattoman kohtaamisen tulisi olla tilaisuus tähän. Kuitenkin opettajaopiskelijat näkevät odottamattoman sitovana ja ennalta määrätynä, sillä opettajuutta koskee myyttinen oletus, että hänellä tulisi olla aina vastaus kaikkeen ja tilanteet tulisi osata ennustaa. Opettajaopiskelijat näkevät kontrollin oppimisen ennakkoehtona. Tarve kontrolloida ja reagoida välittömästi, johtaa siihen, että opiskelijat aliarvioivat mahdollisuuksiaan tutkia opetustilanteessa tuota opettajuuden tuntematonta osaa. Se estää opettajaopiskelijoita tarkkailemasta syvempiä epistemologisia kysymyksiä esimerkiksi oppimisen luonteesta. (Britzman 1986, 448-450.)

Kuten edellisistä sitaateista näkyy liikunnanopettajakoulutus ja erityisesti sen oppipoikamestari –oppimisjärjestelmä saattavatkin vain vahvistaa opiskelijoiden kouluaikaisia käsityksiä liikunnanopetuksesta eikä horjuttaa niitä. Koska opettajalla on tarve tietää ja liikunnanopettajakoulutuksen ei koeta kannustavan omaan ajatteluun, turvautuu opettajaopiskelija helposti kyselemättä mestarin eli lehtorin malleihin tai omiin liikuntakokemuksiinsa. Tämän seurauksena opiskelijasta tulee myös kaikkietävä mestari, kun hän siirtyy opettamaan. Tätä tarkoittaa edellisissä sitaateissa kokemus, että koulun liikunnanopetus nähdään vain lajitaitojen opetuksena eli ”lajiputkena”, johon oppilaat laitetaan. Tilanne asettaa myös haasteita opetusharjoittelun järjestämiseen. Mikäli opiskelijaa ei ole koulutuksessa herätelty kriittiseen ja syvälliseen ajatteluun oppimisesta ja opettamisesta eikä tutkimaan ja ymmärtämään omia opettajan roolissa herääviä tunteitaan, kuten pelkoa, voi olla, ettei syvällistä ajattelua synny myöskään harjoittelussa. On mahdollista, että harjoittelu on tällöin vain haastava kokemus, josta opiskelijalle on tärkeintä selviytyä sen sijaan, että opiskelija olisi lähtökohtaisesti orientoitunut tutkimaan ja oppimaan noista tilanteista. Selviytymiskeinona on turvautuminen tutuimpiin ratkaisuihin.

Erityishaasteen liikunnanopettajille tuo useiden oma kilpaurheilutausta. Jaana Kari (2011, 46-54) on tutkinut kahdeksaa henkilöä, joista hän on tarkemmin analysoinut neljää opintojen alkuvaiheessa olevan kilpaurheilutaustaisen luokanopettajaopiskelijan liikuntakokemuksia. Tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat voimakkaasti sitoutuneita kilpaurheilukulttuuriin ja sen vaatimukseen jatkuvasta kehittämisestä ja menestymisestä. Kilpaurheilijataustaiset miesopiskelijat keskittyvät teksteissään oman urheilu-uransa kuvaamiseen ja he pitävät liikkumisessaan tärkeänä kilpailua, tavoitteellisuutta ja menestymistä. Kilpailemista ja menestymisestä kertominen on ainut tarina, jonka opintonsa aloittava kilpaurheilua harrastanut opiskelija haluaa tai osaa omasta liikuntahistoriastaan kertoa. Karin mukaan opettajankouluttajien tulisikin miettiä kriittisesti, millainen koulutus ohjaa kilpaurheilukulttuuriin kasvaneet tulevat opettajat näkemään liikuntakulttuurin moninaisuus ja vastaamaan koulun liikunnanopetuksen haasteisiin. Kari (2011, 52-53) lainaa Laaksoa (2007) ja Kujalaa (2011) esittäessään relevantin kysymyksen, miten koulutetaan kilpaurheilijataustaisista opiskelijoista laaja-alaisia hyvinvoinnin ja ihmissuhdetaitojen asiantuntijoita, jotka asettavat toiminnan lähtökohdaksi oppilasjoukon monimuotoisuuden sekä pyrkimyksen tasa-arvoon, yhteistoimintaan ja oikeudenmukaisuuteen.

Tutkittavillani esiintyy tarve hallita oppilaita ja pelko tuon hallinnan menettämisestä. Tämä aiheuttaa tarpeen tietää ennalta ja ohjaa turvautumaan ennalta määrättyihin ja tuttuihin opetusmalleihin ja estää tutkimasta tuntemattomia opettajuuden alueita. Liikunnanopettajaopiskelijalla saattaa olla myös erityishaasteena koittaa muuttua kilpaurheilijasta ihmissuhdeosaajaksi ja hyvinvoinnin tukemisen ammattilaiseksi. Opiskelijan pelko hallinnan menettämisestä ja tarve tietää ennalta on hankala yhtälö sen kanssa, että liikunnanopettajakoulutuksen ei koeta kannustavan opiskelijoita kehittämään omaa ajatteluaan. Opiskelijan ajattelumaailman kehittyminen on tällaisessa tilanteessa haastavaa. Opetusharjoittelu ja myöhemmin työelämä saa hänet vain helposti turvautumaan vanhoihin malleihin.

4.4 Korjaava oppimiskäsitys koulutustavan selittäjänä

4.4.1 Uskomus: Liikkujaksi voidaan motivoida

Luvussa 4.2 tutkittavani tuovat esiin ajatuksen, että liikunnanopetuksessa tärkeintä olisi liikunnallisen elämäntavan oppiminen. Oppimisen tutkimisen sijaan he ovat koulutuksessa eni-

ten oppineet liikuntalajitaitoja. Tässä luvussa pohdin mistä on kyse, kun koulutus näyttää keskittyvän liikuntalajitaitojen siirtämiseen.

Eräänä syynä siihen, miksi koulutus keskittyy käytännön liikuntataitojen oppimiseen ja opettamiseen lienee uskomus, että opettaja voi oikeanlaisen liikunnan avulla motivoida oppilaan liikkujaksi.

leikin ja pelin ja hauskan tekemisen kautta pitäis saada motivoitua lapsia liikkumaan (Aki)

unohdetaan ne liian yksityiskohtaiset taidot ja mietitään sitä kokonaisuutta et miten se toimii mahdollisimman helpolla et miten saadaan toimintaa ja hauskaa aikaan. (Jonna)

Sitaateista tulee ilmi oppimiskäsitys, jonka mukaan oikeanlaisilla menetelmillä voi korjata eli motivoida oppilaan liikkujaksi. Keskeisenä keinona eivät näytä olevan tietyt ja yksityiskohtaiset taidot, vaan esimerkiksi hauskuuden eli hauskan kokemuksen tuottaminen. Jaakkolan ym. (2013, 21) mukaan pätevyyden kokemukset liikuntaan liittyvissä tehtävissä synnyttävät sisäisen motivaation ja kiinnostuksen harrastaa liikuntaa omaehtoisesti. Haastateltujeni sitaateissa esiintyy ajatus, että opettaja voisi synnyttää näitä pätevyydenkokemuksia. Edellisissä sitaateissa opettajan oikeanlainen toiminta ja sopivat harjoitukset ovat oleellisia motivaation herättämiseksi. Tähän viittaa ajatus, että opettaja pyrkii samaan lapsia motivoitumaan pelien, leikkien ja hauskan toiminnan avulla. Myös Jaakkolan ym. (2013, 21) mukaan oikein toteutettu liikunta tarjoaa kaikille lapsille ja nuorille mahdollisuuden kokea onnistumisen elämyksiä. Vaikka liikuntataidon oppimista ei nähdä oleellisena motivaation syntymiseksi, näyttää siltä, että pätevyydenkokemuksia pyritään tuottamaan juuri liikuntalajien kautta.

ehkä sielä (yläkoulussa) sit pystyy ehkä sit vähän enemmän niinku keskittyy sen asian opettamiseen tai tai jonku lajitekniikan ja semmoisen pelaamisen kautta viemään. (Aki)

Liikunnanopetuksen keskittyminen liikuntataitojen osaamiseen näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Päätösarvioinnin kriteereissä arvosanalle kahdeksan korostuu erilaisten liikuntataitojen osaaminen, sillä kahdeksan kriteeriä kahdestatoista (8/12) koskevat lajitaitojen osaamista. Myös liikunnanopetuksen sisällöt ovat keskittyneet liikuntalajeihin. Liikunnanopetuksen sisältöinä luetellaan 8 liikuntalajiryhmää/-ympäristöä ja uusien liikuntamuotojen kokeilu (ks. POPS 2004, 248-250). Se, että liikunnanopetus keskittyy liikuntataitojen opettamiseen, vaikka tutkittavani eivät pidä taidon oppimista tärkeänä elämäntavan oppimisessa, voi olla useamman ajatteluketjun tulosta. Yksi liikuntataitojen opettamisen merkitys on, että yksilö voi hyödyntää lapsena opittuja taitoja arjessaan ja myös aikuisiällä (Jaakkola ym.2013, 21).

Voi olla, että juuri liikuntataitojen avulla yritetään motivoida oppilaita liikunnallisiksi. Tai voidaan ajatella, että laji ei ole se joka motivoi, vaan hauskat kokemukset, jolloin liikuntalajit ovat vain yksi keino tuottaa näitä kokemuksia. Tämä selittäisi sen, miksi koulutus pyrkii tuottamaan hauskoja liikuntalajien oppimiskokemuksia. Hauskuuden merkitys on motivoida ja lajitaitojen merkitys on antaa taitoja joita käyttää.

Pätevyyden kokemusten tuottamisessa näyttää olevan keskeistä opettajan oikeanlainen toiminta. Tällaisessa opetuksessa opetussuhde voidaan mieltää yksisuuntaisena.

Se on jännä et semmoiset tylsätki kurssit, niinku tutkiva opettaja, ei se nyt tylsä ollut, että sun opettamista teoretisoidaan ja puhutaan siitä miten sä annat palautetta, miten sä organisoit, miten sä annat ohjeita ja erilaiset työtavat, opetusmenetelmät. Niin se on jännä, et ne onki sit aika olennaisia, ku mietitään et miten sä saat hauskan ja monipuolisen tunnin ja miten sä kohtaat jokaisen oppilaan ja nimenomaan et miten se palaute muotoillaan. (Jonna)

Edellä kuvatussa tilanteessa opetussuhde vaikuttaa olevan yksisuuntainen. Jonnan kuvauksessa keskeistä ovat opettajan toimet: miten opettaja antaa ohjeita ja soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä. Oppilaankohtaamisen perusakti on palautteenanto. Edellä kuvatussa opettaja-oppilas-suhteessa opettaja on lähtökohtaisesti ylempänä, paremmin tietävän mestarin roolissa, joka antaa oppilaalleen palautetta. Palautteen annolla uskotaan olevan myös voimaa, jolla saadaan aikaan muutosta oppilaassa. Tavoitteena näyttää olevan saada oppilas muuttumaan joksikin, liikunnalliseksi. Tällaisesta oppimisjärjestelmästä, jossa mestari muovaa oppilastaan, on tutkimusta myös opettajankoulutuslaitoksen puolella. Kallaksen ym. (2006, 156) mukaan opettajankoulutuksen pääperiaatteena näyttää olevan koulutettavan muuttuminen, ei kouluttajan ja koulutettavan yhteinen kasvu.

Jonna kuvaa edellisessä sitaatissa, kuinka he kurssilla ovat harjoitelleet erilaisia työtapoja ja muotoilemaan palautetta. Tämän opettajan toiminnan päämäärä on synnyttää oppilaissa tietynlaisia ennalta määrättyjä kokemuksia.

sit vaan lohduttautuu sillä, et jos joskus saa olla jonku ryhmän kanssa pidempää, niin alkaa oppiin sitä miten se motivointi oikeesti onnistuu. (-) Ne on niin jotenki, se et miten sä luot niitä pätevydenkokemuksia ja luot sen ilmapiirin et kyllähän siitä paljon puhutaan. (Jonna)

Edellisessä sitaatissa tulee esiin ajatus, että opettajalla on valta oppilaiden motivaatioon vaikuttavista pätevyyden kokemuksista ja ilmapiiristä. Opettaja nähdään näiden ilmiöiden luojana. Suomalaista liikunnanopetusta koskeva määrällinen tutkimus kertoo opettajan mahdollisuuksien motivoida olevan tosiasiasa rajoittuneet. Esimerkiksi sosiaalinen yhteenkuuluvuus,

joka on yksi motivaatioilmastoon keskeisesti vaikuttava tekijä, näyttää olevan ensisijaisesti oppilaan ja muun ryhmän vuorovaikutuksen tuotetta (Soini 2006, 68). Myös seuraavat sitaatit kyseenalaistavat opettajan mahdollisuudet määrätä oppilaan kokemuksesta.

yritettiin pyytää et voidaanko nyt käydä kävellen läpi nää (harjoitukset), et me ymmärretään et mitä täs tapahtuu, eikä se sopinu lehtorille, ei sitä vaan voitu tehdä. Nii on tämmösiä ääriesimerkkei et ei sitä sit oikeesti kauheesti kuunnella, niinku niitä toiveita. (-) Motivaatio laskee, tulee vastarinta, tietää milt tuntuu olla sielä oppilaana, joka on epämotivoitunut, oppii niinku eläytymään sen rooliin (Jonna).

se on hyvin yksipuolinen se suhde siinä mielessä, et aina kun pyydetään että tästä nyt pitää tehdä raportti tästä hommasta ja kirjatot sivun ja niin pois päin. Mutta se on niinku ikävä, et niistä ei sit koskaan sit oikeestaan niinku keskustella, et mitä se niinku piti sisällään et oliko se niinku hyvä tai huono tai mihin se niinku johtaa. Ja sillä tavalla se on niin ku ykssuuntainen. (Mikko)

Mutta mikä on myöskin vähän ristiriitaista, et meille sanotaan, et täällä tehään virheitä ja virheistä opitaan, mut sitten jotenki, niihin virheisiin ei suhtauduta mun mielestä niinku miellyttävällä tavalla, et niitä olis niinku turvallista ja niinku helppoa tehdä. (Jonna)

Lehtorin suunnitteleman opetuksen tavoitteena on tuskin ollut edeltävissä tilanteissa, että opiskelija kokee tehtävässä epämielikkyyttä, epämotivaatiota tai jopa pelkoa. Näin voinee olettaa, sillä lajilähtöinen koulutuksen näyttää perustuvan mallin antoon (oppipoika-mestari -koulutus). Tällaisen koulutuksen tarkoituksena tuskin on siirtää epämielikkäinä koettuja käytänteitä ja harjoitteita tulevien liikunnanopettajien käyttöön. Sitaattien tilanteet kuvaavat hyvin sitä, että emme viime kädessä kykene määräämään toisen kokemusta. Kokemukset kyseenalaistavat opettajan todelliset mahdollisuudet motivoida oppilaansa. Sen sijaan yksilön kokemus voi olla päin vastainen kuin on tarkoitettu. Edelliset tilanteet kuvaavat oppipoika-mestari -oppimisen ongelmaa. Kahdessa ensimmäisessä sitaatissa lehtori määräsi, että tietty harjoitus tehdään tietyllä tavalla ja opiskelijan rooli oli sopeutua opettajan vaatimukseen. Opiskelija koki epämotivaatiota, vastarintaa ja turhautumista, kun hän ei itse ollut oppimisensa keskiössä, vaan opettajan ennalta suunnittelema kokonaisuus eteni kuin juna raiteillaan opiskelijasta huolimatta. Kun opettaja ohjeistaa ja opiskelija tottelee, voi se johtaa siihen, että opiskelija ei usko voivansa vaikuttaa omaan opiskeluunsa, vaan kokee opinnot ennalta määrättyjen toimintojen sarjana (luvussa 4.2.3). Putkessa opettaja ja opetuksen sisältö eli lajit pysyvät samana, mutta opiskelijat vain vaihtuvat.

Nikkola (2011, 43) kuvaa nykyisen oppimisinstituution olevan edellä kuvatun kaltainen. Hän kuvaa sitä opettajan ja hallinnon systeemiksi, jossa oppija on vain sen tahdoton osanen. Opettaminen ja oppiminen on sopeuttamista ja sopeutumista itsen ulkopuolisiin voimatekijöihin, jossa opettajan ohjaavana voimana on valta ja oppilaan osalle jää pakko. (Nikkola 2011, 43.)

Tutkittavillani esiintyi tarvetta hallitsemalla ja kontrollilla saada aikaan oppimista. Hallinta voi kuitenkin olla oppilaan kokemuksena päinvastainen ja muodostaa esteen oppimiselle. Nikkolan (2011, 55) mukaan esimerkiksi rankaisu tai hylätyksi tulemisen uhka opettaa ainoastaan kuuliaisuuteen tai vastustamiseen. Opiskelijan ilmiselvä tehtävä on jo nimensä puolesta opiskella eli oppia. Opiskelijan rooli opetuksen tahdottomana osasena ja muutoksen kohteena voi kuitenkin johtaa suojautumiseen. Alimassa sitaatissa Jonna koki osaamattomuuden näyttämisen epämiellyttävänä. Tällainen tunne voi johtaa osaamattomuuden peittämiseen, mikä muodostaa esteen oppimiselle (ks. esim. Nikkola 2011, 55).

Tutkittavillani esiintyy uskomus, että opettaja voi synnyttää oppilaassa liikuntamotivaation. Keinona näyttää olevan tuottaa pätevyyden kokemuksia hauskan liikuntataitojen oppimisen parissa. Tämä selittäisi myös koulutuksen keskittymistä liikuntataitojen opiskeluun ja opettamiseen. Opettajan motivointimahdollisuudet ovat kuitenkin tosiasiallisesti rajalliset. Tutkittavillani onkin kokemuksia, että he ovat kokeneet opinnoissaan epämotivaatiota ja pelkoa näyttää osaamattomuuttaan. Nämä muodostuvat esteiksi oppimiselle. Kun opettaja ei voi päättää millaisen kokemuksen oppilas kokee, kyseenalaistaakin tämä opettajan todelliset mahdollisuudet synnyttää oppilaissa pätevyyden tunteita ja muuttaa oppilastaan liikunnalliseksi.

4.4.2 Koulutuksella korjaava projekti

Edellä kuvasin aineistossa esiintyvää oppimiskäsitystä, että toisen ihmisen voi muuttaa jonkinlaiseksi ja tässä tapauksessa motivoida liikkujaksi. Tällainen käsitys on Taubmanin psykodynaamisen teorian mukaan ristiriitainen. Esittelen ensin hieman tätä teoriaa, jonka jälkeen jatkan edellisen luvun sitaattien tulkintaa ja teoretisointia Taubmanin teorian valossa.

Peter M. Taubman (2012) kuvaa sekä psykoanalyysin että kasvatuksen jakautuneen kahteen projektiin. Nämä ovat korjaava (the therapeutic project) ja vapauttava projekti (emancipatory project). Vaikka ne kuvataan kahtena erillisenä projektina, ne ovat myös päällekkäisiä ja niiden rajat ovat epäselviä. Koska Taubman esittelee käsitteensä vasta viime vuonna (2012) julkaistussa kirjassa, niistä ei ole vielä vakiintuneita suomennoksia. Suomeksi 'korjaava projekti' päädyin sillä, se kuvaa mielestäni suoraa suomennosta, terapeutista, paremmin sitä, mitä Taubman asialla tarkoittaa. Vaikka termiä emansipatorinen käytetäänkin kasvatuksessa halusin suomentaa termin vapauttavaksi. Vaikuttimena tähän on hooksin (1994) teoksen *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom* suomenkielinen otsikko on

Vapauttava kasvatus. Hooksin (1994) vapauttavan kasvatuksen lähtökohta on hyvin samankaltainen kuin Taubmanilla, sen mukaan oppiminen on niiden tilanteiden yhdessä ymmärtämistä, joita on tarkoitus muuttaa. Hooksin pedagogiikka eli vapauttava kasvatus vastustaa hierarkista sopeuttamisen päämäärää, jonka tavoitteena on sukupolvien välinen sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi (Kuosmanen, 2008). Sekä hooksin vapauttavan kasvatuksen, että Taubmanin emancipatory'n eli vapauttavan projektin tavoite ei ole lähtökohtaisesti sopeuttaa, vaan vapauttaa sopeuttamisen ketjusta. Taubmanin emancipatory project ja siten myös minun käyttämäni opetuksen vapauttava projekti sisältää lohkomisen idean, jota hooksilla ei ole. Seuraavissa käsittelykappaleissa tarkentuu käyttämäni käsitteiden merkitys. Käytän Taubmanin project -termistä suomennoksia projekti ja prosessi. Projekti kuvaa opetuksen merkitystä ja tarkoitusta, esimerkiksi tarkoitusta korjata. Prosessia käytän silloin kun kuvaan tietynlaisen oppimisprosessin olemista käynnissä.

Tämän luvun edellisessä alaluvussa kuvasin uskomuksen, että oppilaiden motivointi eli korjaaminen liikunnallisiksi on mahdollista. Tämä uskomus liittyy opetuksen korjaavaan projektiin.

Korjaava projekti edustaa ajatusta, että oppilas oppii sen, mitä opettaja opettaa. Tämä pohjautuu uskomukseen, että todellisuus on rationaalinen ja looginen, jolloin opetuksella pyritään rationaalisesti ennalta määrättyihin lopputuloksiin. (Taubman 2012, 24-29.) Aineistossani liikunnanopetuksen ennalta määrätty lopputulos on liikunnallinen oppilas. Tämä ilmenee ajatteluna, että muidenkin tulisi kokea liikunta tärkeänä.

sen henkilökohtainen merkitys mulle on niin suuri, siks täytyyki miettiä et miten mä perustelen sitä jollekki muulle, et miks sen täytyy löytää se sama liikunnan merkitys. (Jonna)

Oppimisen ja opettamisen rationaalista suhdetta kuvaa uskomus, että oppilas muuttuu hauskojen ja motivoivien harjoitusten ja oppimiskokemusten kautta liikunnalliseksi. Liikunnallinen elämäntapa on yhteiskunnassamme hyväksytty tavoite liikunnanopetukselle (ks. POPS 2004). Tällaiset opetustavoitteet lienevät aina korjaavaa projektia, koska jonkinlaiseksi tuleminen eli yksilöiden sopeuttaminen nähdään tavoiteltavana. Yhteiskunnassa tietyt tavoitteet lienevät relevantteja, mikäli pyritään filosofisesti katsottuna hyvään elämään (ks. esim. Värrö 2004). Hyvään elämään kuulunee terveys, jonka ylläpitämiseen liikunta on keino. Tästä näkökulmasta katsottuna liikunnallisuus voidaan ymmärtää ainakin jossain määrin yhteiskunnassa tavoiteltavana.

Koska uskotaan, että toisen korjaaminen on mahdollista, ilmenee korjaava projekti opettajan toiminnassa haluna kontrolloida, parantaa ja tietää ennalta, mikä on oppilaalle parasta ja tavoiteltavaa (Taubman 2012, 24-29). Korjaavasta projektista viestii aineistossani oppilaiden motivoinnin lisäksi heidän tarpeensa tarve hallita ja kontrolloida oppilaita eli saada oppilaat toimimaan tietyllä tavalla. Myös liikunnanopettajankoulutuksen liikuntataitojen opiskelu näyttää liittyvän opetuksen korjaavaan projektiin.

me saatiin vaikuttaa niihin viimeisten tuntien sisältöihin, myös (mainitsee opettajan nimen X) kyseli (mainitsee lajin X), mitä me halutaan, oikeesti et mitä taitoja me halutaan vielä parantaa niinku omassa osaamisessa. (Jonna)

Opiskelijan opinnot näyttävät sisältäneen ennalta määrättyjen lajivalmiuksien opettelua. Taitojen opettamistapa näyttäytyy tässä tilanteessa oppilaslähtöiseltä, sillä opiskelijat ovat saaneet vaikuttaa siihen, mitä taitoja harjoitellaan. Oppilaslähtöistä oppimistapaa pinnallisesti tavoiteltaessa edellä kuvattu tilanne voikin tuntua tavoiteltavalta, kuten Jonna sitä pitikin hyvänä. Samalla kuitenkin opetuksella on korjaava projekti, sillä oppimisen kohteeksi on määriteltä ennalta lajitaidot, joita oppilas oppii taitavan mestarin ohjauksessa. Ensin liikuntapedagogiikan opiskelijat korjataan taitaviksi liikkujiksi, jonka jälkeen he korjaavat tulevat oppilaansa. Lajilähtöisessä opetuksessa opettaja on jo ennalta valinnut opetussisällöiksi tietyn lajin taitoja, joista oppilas sai tässä tilanteessa valita itseään eniten kiinnostavan sisällön. Lajitaitojen oppimisen merkitystä oppilaalle ei sen sijaan pohdita. Oppipoika-mestarioppiminen näyttää edustavan opetuksen korjaavaa projektia.

Koulutuksessa, jolla on korjaava projekti, osaamistavoitteet on myös ennalta määritellyt. Kurssin tavoitteessa kerrotaan, mitä sinun tulee osata, toisin sanoen, mistä sairaudesta tai tässä paremminkin tietämättömyydestä tämä kurssi sinut parantaa (Taubman 2012, 26-27). Kurssit ovat kuin rohtoja erilaisiin tarpeisiin, joiden avulla opiskelijasta tulee opettaja. Opiskelijan tehtävä on suorittaa kurssit eli nauttia lääke, jonka nauttimisen jälkeen hänen oletetaan saavuttaneen tavoitteet. Liikunnanopettajakoulutuksen kohdalla tämä käy ilmi opintosuunnitelman osaamistavoitteissa ”*Opintojakson lopussa opiskelijan odotetaan osavan/tietävän/ymmärtävän...* (Liikunta ja terveystieteiden opinto-opas 2011-2014)”. Kurssin jälkeen lääkkeen teho opiskelijaan arvioidaan sovittujen kriteerien mukaisesti.

Liikunnanopettajakoulutuksella näyttää olevan korjaava projekti. Korjaava projekti ilmenee oppimiskäsityksenä, että ihminen voidaan muuttaa joksikin eli tässä motivoida liikkujaksi. Myös oppipoika-mestari –koulutustavalla on korjaava projekti. Koulutus näyttää yrittävän korjata opiskelijat taitaviksi liikkujiksi, jonka jälkeen opiskelijat voivat korjata oppilaansa. Korjaava projekti näyttääkin selittävän koulutuksen keskittymistä liikuntalajitaitoihin. Koulutuksen korjaavaa projektia ilmentää myös kurssien ennalta määritellyt osaamistavoitteet, jotka kertovat, mistä vaivoista opiskelija kursseilla parannetaan. Korjaavan projektin olemassa olosta kertoo myös opiskelijoiden tarve korjata oppilaansa. Tämä ilmeni tarpeena saada oppilaat toimimaan tietyllä tavalla hallinnan, kontrollin ja erilaisten menetelmien avulla.

4.4.3 Koulutus sivuuttaa tiedostamattoman oppimisessa

Liikunnanopettajakoulutus ei näytä tuottavan syvällistä ymmärrystä liikunnalliseen innostumiseen ja elämäntavan oppimiseen vaikuttavia tekijöistä ja ehdoista. Koulutus ei myöskään tuota syvällistä ymmärrystä opettajan työn ihmissuhdetyön luonteesta. Tässä luvussa tarkastelen Taubmanin psykodynaamisen teorian avulla, miksi opinnoissa panostetaan näihin tutkittavien kokemusten mukaan riittämättömästi.

Taubmania (2012) soveltaen tässä lienee kyse ahdistusta tuottavan aineksen pois lohkomisesta koulutuksesta eli sivuuttamisesta. Taubmanin mukaan koulutus (kasvatus, education) on aina kärsinyt perustavaa laatua olevasta lohkomisesta, joka on seurausta ahdistuksesta. Tuntemattomasta johtuva liiallinen ahdistus saa opettajan ja kasvatuksen yleensäkin lohkomään opetukseen vaikuttavan tiedostamattoman puolen olemassaolon pois opetuksesta. Lohkominen on sitä, että koulutus kiistää sen, mitä se tietää. Tällä hän tarkoittaa sitä, että koulutus tietää, että opetukseen ei ole yleispäteviä metodeja. Toisin sanoen opettaja voi opettaa saman asian täysin samalla tavalla kahdessa ryhmässä ja saada täysin erilaiset tulokset. Samanlaisesta opetuksesta, lääkkeestä, huolimatta oppiminen ei tapahdu kaikilla ihmisillä samalla tavalla. Koulutus tietää, että oppilaat ja opettaja ovat omalaatuisia yksilöllisiä subjekteja, jotka kumoavat mahdollisuuden kontrolloida ja ennustaa oppimistuloksia. Opettajasta mahtava tunti on voinut olla oppilaasta tylsä tai päinvastoin. Se, mitä on opetettu, ei ole koskaan sama kuin se mitä opittiin. Jos näin olisi, kyse olisi kahdesta koneesta, joista toinen antaa ja toinen vastaanottaa. (Taubman 2012, 24-29 ks. myös Britzman 1986.)

Liikunnanopetuksen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että tiedostetaan, ettei ole yleispäteviä menetelmiä motivoida oppilaita liikkujiksi. Jollain tasolla tiedetään, että jokaisella oppilaalla on oma ja opettajalle tuntematon ja yksilöllinen kokemusmaailma ja ryhmällä ennalta määräämätön dynamiikka, jotka vaikuttavat oppimiseen (ks. esim. Nikkola 2012, 44-57, 77).

se, että oppis tunteen, sitä että kuka mä oon ja millainen mä oon. Ja tavallaan sen oman identiteetin prosessoinnin vahvistaminen ja sellanen tuki sille, että se on ihan ok, että sä oot erilainen ku kaikki muut ja niin sen pitää ollakin. (Juulia)

niinkun pitäis kuunnella enemmän niitä, mitkä on ne sun liikkumisen esteet, et vähemmän sitä neuvoa ja tuputtamista, enemmän sitä kuuntelua ja että se neuvottava, on se sitte oppilas tai muu asiakas, et se ratkasis ite ja oivaltais ite, että mikä se ois se hänen tapansa (Laura)

kun se opettaja tajuaa, että se, että liikkuko nää kaikki täällä nyt niinkun sikana ja näyttääkö aktiivisuusmittari niin ja niin paljon aktiivista plus aikaa. Niin siinä vaiheessa ku ne tajuaa et se ei oo oleellista niin siinä vaiheessa se niinkun yksilön kohtaaminenkin niinku on mahdollista. (-)Sitä ei korosteta tarpeeksi (koulutuksessa) mun mielestä (Juulia)

Edellisissä sitaateissa esiintyy ajatus yksilöllisyyden ja erilaisuuden sallimisesta liikunnanopetuksessa. Juulia ja Laura tuntuvat tavoittelevan opetusta, jossa oppilaiden yksilöllisyyden ymmärtäminen ja vahvistaminen on kiinnostuksen kohteena fyysisen aktiivisuuden ja taitojen mittaamisen sijasta. Lauran sitaatissa esiintyy ajatus, että liikunnallinen elämäntapa voitaisiin oppia, kun pohdittaisiin ja kuunneltaisiin yksilöiden henkilökohtaisia liikkumisen esteitä. Ennalta määriteltyjen sisältöjen sijaan opetuksen keskiössä on oppilaan oma kokemus. Tämä ajatus edustaa Taubmanin käsitteistössä opetuksen vapauttavaa projektia, joka luo psykodynaamisen teorian mukaan mahdollisuuksia aitoon oppimiseen.

Taubmanin (2012) opetuksen vapauttavassa projektissa perusprosessi on purkavaa, siinä tutkitaan sitä, miten koen ja miksi koen niin kuin koen. Ennalta määrätyn tiedon sijaan kiinnostumisen kohteena on itsestään selvinä pitämämme asiat ja totut ajattelutavat, joihin olemme jumiutuneet. Tässä prosessissa kiinnostuminen, uteliaisuus, tutkiminen ja vapaa ja totuudenmukainen puhuminen ovat keskeisiä. Prosessin tarkoituksena on syventää merkityksiä, joita teemme omista kokemuksistamme. Tällöin opettajalla ei ole enää mestarin asemaa, sillä niin opettajan kuin oppilaankin tieto on lähtöisin omasta subjektiivisesta itsestä, joka on omien halujen ja menneisyyden kokemusten ja tulkintakaavojen värittämä. Opettajan ja oppilaan suhteen lisäksi myös tiedon luonne on erilainen. Vapauttava projekti ohjaa opettajaa ja oppilasta kiinnostumaan ennalta määrätyn tiedon sijasta oman psyyken monimutkaisuudesta sen suhteen, mitä he väittävät tietävänsä ja mitä he eivät omassa ajattelussaan huomioi. (Taubman 2012, 27-29.) Tällaisessa prosessissa opettajan rooli ei ole enää tarjota ratkaisuja ja yrittää

muuttaa oppilasta vaan pikemminkin kuunnella. Opettajan ammattitaitoa on tässä pehmeä ihmissuhde-osaaminen.

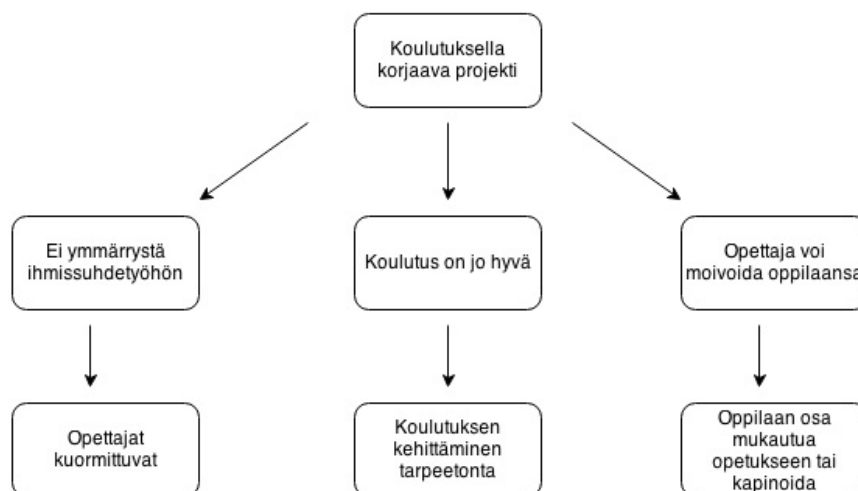
Opetuksen merkitys on olla luonteeltaan purkavaa, sen tarkoituksena on tehdä tilaa uuden oppimiselle (vrt. Laplanche 1999, 165). Tällainen omia liikuntakokemuksia ja liikuntasuhdetta purkava liikunnanopetus voisi kyetä vaikuttamaan elämäntavan oppimisen tavoitteeseen. Shoven, Pantzarin ja Watsonin (2012) yhteiskunnan käyttäytymistä (social practise) ja sen muutosta koskevan teoksen mukaisesti voidaan nähdä, että muutokseen ei kyetä korjaavalla toiminnalla vaan ennemminkin purkavalla. Heidän mukaansa keskeistä käyttäytymisen muutosprosessissa, kuten esimerkiksi ilmastonmuutoksen ja väestön liikalihavuuden kohdalla, on ymmärtää ne elementit, mistä nämä käytännöt muodostuvat ja mikä pitää niitä yllä. Heidän mukaansa tällainen ajatus sopii hyvin yhteen teorioiden kanssa, joiden mukaan käyttäytymistä määräävät yksilöiden uskomukset ja arvot. Jos sovellan tätä teoriaa rohkeasti, keskeistä olisi-kin liikunnallisen elämäntavan syntymiseksi ensin purkaa oma kokemus eli tutkia, miten suhtaudun liikkumiseen ja mistä tämä kokemus muodostuu ja mikä pitää sitä yllä. Myös liikunnanopettajankoulutuksen piirissä tätä ajatusta on tiedostettu. Klemolan (2009, 63) mukaan liikkumista estävien tunteiden kuunteleminen vapauttaa oppilasta harjoittelemaan ja oppimaan. Tunne-esteiden poistuminen voi tukea liikuntaharrastuksen syntymistä ja liikunnallisen aktiivisuuden lisääntymistä (Klemola 2009, 63).

Vaikka oppimiseen vaikuttava ihmisten erilaisuus on jollain tasolla tiedostettu, tämä ajatus kuitenkin näyttää olevan kiistetty ja sivuutettu koulutuksessa, sillä oppimisen ihmissuhde-ehdoja käsitellään koulutuksessa riittämättömästi. Taubmanin lohkomisajatusta soveltaen syy-nä voi olla se, että yksilöllisyyden ja ryhmässä olemisen merkitykset tekevät opettamisesta haastavaa ja ennalta tuntematonta. Tuntematon ja ennustamattomuus tuottavat opettajalle ahdistusta. Eräs tutkittavistani kuvasikin opettajien pelkoa, että eivät voi hallita luokkaa ja tarpeena saada erilaisia hallintamenetelmiä. Ahdistuksen vuoksi sivuutetaan tieto oppimisen monimutkaisuudesta ja siihen vaikuttavista ihmissuhde-ehdoista ja uskotaan, että esimerkiksi hauskojen liikuntakokemusten kautta oppilaat voidaan motivoida elämäntapaliikkujiksi. Arvelen ahdistuksen lohkomisen olevan yksi syy, miksi koulutuksessa sivuutetaan oppimisen ihmissuhde-ehdot. Lohkomisen vuoksi koulutuksessa keskitytään korjaavaan oppimiskäsitykseen eli antamaan opiskelijoille valmiudet tuottaa motivoivia kokemuksia liikuntalajeista.

Taubmanin (2012) psykodynaamista teoriaa soveltaen liikunnanopetuksessa ei ole relevanttia pyrkiä tuottamaan toiselle tietynlaisia, esimerkiksi mukavia kokemuksia, jotka saisivat oppilaassa aikaan liikunnallisen elämäntavan, sillä se ei ole mahdollista. Kukin reagoi oppimistilanteessa yksilöllisesti ja ennustamattomalla tavalla. Vaikka liikunnanopettaja yrittäisi tuottaa hauskaa ja innostavaa toimintaa, pätevyyden kokemuksia tai sosiaalista yhteenkuuluvuutta, voi oppilaan kokemus olla pahimmillaan päinvastainen, eikä opetus siten pääse tavoitteeseensa. Jaakkolan ym. (2013, 21) mukaan yksi peruste opettaa liikuntataitoja on, että oppilaan on mahdollista hyödyntää näitä opittuja taitoja aikuisiällä. Tämän ajatuksen ainoa ongelma nykymuotoisessa liikunnanopetuksessa on, että vaikka oppilaat oppisivat liikunnanopetuksessa taitoja joita hyödyntää, se ei kuitenkaan takaa, että he pitäisivät liikunnasta ja käyttäisivät opittuja taitoja. Esimerkiksi oppilaan liikuntasuhde voi olla jo lähtökohtaisesti negatiivinen. Hyviä suorituksia korostava ilmapiiri tai muiden nähden liikkuminen voivat synnyttää oppilaassa pelkoja, jolloin uudelle kokemukselle ei ole tilaa ennen vanhan purkamista.

4.5 Koulutuksen ristiriitojen yhteenveto

Liikunnanopettajakoulutuksessa vallitseva korjaava projekti aiheuttanee koulutukseen perustavaa laatua olevan ristiriidan. Tiivistän seuraavaksi kolme koulutuksen ristiriitaa, jotka nähdäkseni ovat kaikki ainakin osiltaan seurausta koulutuksen korjaavasta projektista (ks. kuvio 2).



KUVIO 2 Koulutuksen korjaavan projektin aiheuttamat haasteet

1. Opettajat eivät saa koulutuksesta ymmärrystä ihmissuhdetyöhön, jonka seurauksena opettajat voivat kuormittua työssään. Tuntemattomuus eli esimerkiksi oppimisen ennustamattomuus tuottaa opettajille ahdistusta. Ahdistus ilmenee muun muassa tarpeena hallita oppilaita. Ahdistuksen vuoksi koulutuksessa sivuutetaan tieto oppimisen monimutkaisuudesta ja siihen vaikuttavista ihmissuhde-ehdoista eli vapauttavasta projektista. Syvemmän ymmärryksen puuttuminen tuottaa opettajalle riskin kuormittua työelämässä ja etenkin sinne siirryttäessä, sillä opettajalla ei ole valmiuksia huomioida työn ihmissuhdeluonnetta.

2. Koulutus nähdään jo riittävän hyvänä, minkä vuoksi kehittäminen on tarpeetonta. Kun oppimisen monimutkaisuus sivuutetaan, jää jäljelle usko oppimisen rationaalisuuteen. Tämä ilmenee uskomuksena, että opettaja voi motivoida oppilaansa. Paremmin tietävä opettaja pyrkii saamaan oppilaat toimimaan haluamallaan tavalla, esimerkiksi tietyn lajin ja opetusmenetelmän mukaan. Koulutuksessa näyttää vallitsevan korjaava oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilaat on muutettavissa liikunnallisiksi. Keinona näyttää olevan hauskan kokemuksen tuottaminen ja lajivalmiudet, joita oppilaat voivat soveltaa tulevaisuudessa. Koulutuksessa näyttää olevan oppipoika-mestari-rakenne, jossa paremmin tietävä mestari pyrkii siirtämään nämä keinot lehtorilta opiskelijalle oppipoika-mestarikoulutuksen välityksellä. Oppipoika-mestarijärjestelmä perustuu uskomukselle, että mestareilla on olemassa jo kaikki tarvittava tieto. Tämä saa koulutuksen näyttämään valmiilta tai ainakin riittävän hyvältä ja tekee uudistamisesta perinteen näkökulmasta tarpeetonta. Mestaria myös suojaa ajatus siitä, että työ on yksityisasia. Mestarin rooli oman alansa asiantuntijana ja roolin yksityisyys tekevät koulutuksen kehittämisestä haastavaa.

3. Oppilaan osa on joko mukautua tai kapinoida. Kuten sanottu korjaavan oppimiskäsityksen seurauksena opettaja uskoo, että hänellä tulisi olla tieto, miten motivoida oppilaansa. Opettajan motivointimahdollisuudet ovat kuitenkin tosiasiasa rajoittuneet. Oppilaan kokemus voi hyvästä tarkoituksesta huolimatta muodostua jopa päinvastaiseksi. Oppilas voi kokea opetuksen hallintana ja pakkona. Opiskelijat, joita heidän roolinsa koulutuksen suorittajina ja opetuksen objekteina häiritsee, saattavat kuvata opintojansa putkena. Putkeen ei voi itse vaikuttaa, vaan siinä kuuluu vain edetä. Kun mestari on kaikkietävä, on oppipojan rooli omaksua mestarinsa malli ja olla hänen ohjauksessaan, ei lähtökohtaisesti ajatella itse, kyseenalaistaa tai pyrkiä

kehittämään koulutusta. Tällaisessa opetuksessa oppilaan osaksi jää joko mukautua opettajan vaatimuksiin tai kapinoida niitä vastaan. Opettajat taas voivat kokea kapinoinnin kuormittavana. Opettaja saattavat vastata kapinaan tiukentamalla kuria, jolloin oppilas voi jälleen joko mukautua tai kapinoida. Opettaja voi olla tyytyväinen, kun oppilas mukautuu hänen tahtonsa ja luokka on ulkoisesti katsottuna hallinnassa, mutta oppilas voi kokea tulleen pakotetuksi ja olla turhautunut.

Liikunnanopetuksen näkökulmasta näyttää nykyisen korjaavaan projektiin nojaavan liikunnanopettajakoulutuksen ongelma olevan seuraavanlainen. Koulutus antaa opettajalle valmiudet opettaa oppilaille lajitaitoja, joita oppilaat voivat soveltaa aikuisena. Mitä tällaisella opettajalla on tarjota silloin, kun opettajan yrityksistä huolimatta hänen motivoivaksi tarkoittamansa liikunta tuntuu oppilaasta epämukavalta ja epämotivoivalta?

Mikäli liikunnalliseksi tuleminen nähdään tavoiteltavana, voisi tähän tavoitteeseen pystyä vastaamaan nykyistä paremmin Taubmanin (2012) teorian mukaisella toisenlaisella oppimiskäsityksellä ja sen tarjoamilla keinoilla. Jos liikunnanopettaja haluaisi aikaansaada liikuntakäyttäytymisen muutosta, hänen tulisi tarjota oppilaille korjaavien kokemusten asemasta tai ainakin niitä ennen mahdollisuus pohtia omaa liikuntasuhdettaan ja elementtejä, jotka sitä pitävät yllä. Oppimisprosessin tarkoitus on purkaa vanha kokemus ja tehdä tilaa uudenlaisen kokemuksen muodostumiselle. Tällaisessa prosessissa taitojen opettaminen, mittaaminen ja arviointi eivät ole relevantteja, vaan ennemminkin oman kokemuksen tutkiminen, vapaa puhuminen ja kuunteleminen.

5 YHTEISÖN MERKITYS KOULUTUKSESSA

Edellisessä luvussa 4 tarkastelin kokemuksia liikunnanopettajakoulutuksesta saaduista tiedoista ja taidoista. Toisin sanoen tarkastelin kokemuksia koulutuksen akateemisesta reviiiristä. Tässä luvussa tarkastelen koulutusyhteisön merkityksiä luvussa 4 kuvatussa liikunnanopettajakoulutuksessa. Tarkastelun kohteena on liikuntakasvatuksen heimo. Tarkastelen enimmäkseen liikuntapedagogiikan opiskelijoiden, mutta myös henkilökunnan ja koko liikuntakasvatuksen laitoksen yhteisöjä. Tuon esiin yhteisöissä vallitsevien sanomattomien sääntöjen ja myyttien merkityksiä nykyisessä liikunnanopettajakoulutuksessa.

Opiskelijoiden yhteisön moraalijärjestyksen ja sanomattomien sääntöjen kuvauksessa käytän teoreettisena taustana Oili-Helena Yljoen tutkimusta tiedeyhteisöjen sosiaalisesta puolesta eli akateemisista heimoista. Myyttien tulkinnassa vertaan tuloksiani eniten Deborah Britzmanin (1986) ja Asko Karjalaisen (1992) tutkimuksiin, jotka käsittelevät opettajuuteen liittyviä myyttejä. Karjalainen (1992, 36) on tunnistanut kolme opettajantyössä vaikuttavaa myyttiä: 1. synnynäisyys, 2. sanominen ja 3. yksityisyys. Nämä hän on nimennyt ammattitaidon myyttiksi, joka voi olla koulutuksen kehityksen jarruna estämässä kriittisen keskustelun syntyä. Myös Britzman (1986, 448) on tutkinut opettajuutta ja löytänyt siitä kolme myyttiä, jotka ovat 1. Kaikki riippuu opettajasta, 2. Opettaja on asiantuntija ja 3. Opettajat ovat omin avuin menestyjiä. Kuvaan näiden myyttien sisältöä enemmän seuraavissa alaluvuissa aineiston käsitteilyn yhteydessä.

5.1 Liikuntakasvatuksen opiskelijoiden moraalijärjestys

Tässä luvussa kuvaan liikuntakasvatuksen opiskelijoiden yhteisön moraalijärjestyksestä eli mitä liikuntakasvatuksen opiskelijat pitävät opiskelussa tavoiteltavana ja vältettävänä. Tuon myös esiin opiskelijoiden moraalijärjestyksen merkitysyhteyksiä nykyisen koulutustavan kanssa.

Moraalijärjestys ei ole systemaattinen ja julkilausuttu normisto, vaan pikemminkin toimintaa pinnan alta ohjaava koodisto. Perustavimmat ihmisten toimintaa ohjaavat uskomukset ovat usein tiedostamattomia, itsestään selvinä pitämiämme toiminnan lähtökohtia. (Ylijoki 1998,

139). Moraalijärjestyksen voidaan ajatella olevan yhteisön toimintaa ohjaava sanomaton säännöstö (tarkemmin luvussa 3.2).

Tutkittavani tuovat ehkä tiedostamattaan moraalijärjestyksen näkyville puhumalla liikunnan identiteetistä, liikunnan hengestä ja urheilun tarinasta. Nämä kolme edellä mainittua termiä ovat moraalijärjestyksen ilmentäjiä puheen tasolla. Kun haastatellut kuvaavat liikunnan identiteettiä, he kuvaavat samalla itsestäänselvyyksiä siitä, mikä on yhteisön jäseneltä tavoiteltavaa ja ihailtavaa. Nämä ovat moraalijärjestyksen piirteitä. Kukin haastatelluista kuvasi näitä termejä hieman eri tavoin, mutta silti niissä oli hyvin paljon yhtäläisyyksiä. Tämä kuvaakin hyvin sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin ilmenemistä. Sosiaalinen identiteetti tuo yhdenmukaisuutta yhteisössä vallitseviin käsityksiin ja persoonallinen identiteetti tuo oman näkökulman asiaan (ks. esim. Harré 1983, 48; MacIntyre 1987, 221; Greenwood 1994, 110-111; Ylijoki 1998, 132-133, 142-143). Alla olevassa sitaatissa tulee esiin yhden tutkittavan kautta monille heistä yleisiä käsityksiä liikunnan identiteetistä, eli millainen on liikuntapedagogiikan opiskelija.

Se on liikunnallinen, avoin, ulospäinsuuntautunut, aktiivinen ja semmoinen vähä ehkä rempsee, et tykkää pitää hauskaa, olla ihmisten kanssa, seurallinen. (Jonna)

Edellinen sitaatti antaa esimakua niistä itsestään selvinä pidetyistä käsityksistä, millainen liikunnanopiskelija on tai tulisi olla. Alla olevaan taulukkoon (ks. taulukko 2) olen koonnut liikunnanlaitoksen hyveet ja paheet, jotka nousevat haastatteluaineistosta esiin. Vasemmalla puolella on tavoiteltavat ja ihailtavat hyveet ja oikealla puolella on niiden negatiot, vältettävät ja torjuttavat paheet. Seuraavissa kappaleissa käsittelen löytämäni liikuntakasvatuksen moraalijärjestyksen normien merkityksiä yksitellen tai muutamaa läheisesti toisiinsa liittyvää normia kerrallaan.

TAULUKKO 2 Liikuntakasvatuksen opiskelijoiden moraalijärjestys

Hyveet (tavoiteltavaa ja ihailtavaa)	Paheet (vältettävää ja torjuttavaa)
Hauskuus	Tylsyys
Liikunnallisuus	Liikunnallinen taitamattomuus
Käytännöllisyys	Akateemisuus ja teoreettisuus
Koulutuksen arvostus	Koulutuskriittisyys
Puuhakkuus	Passiivisuus puuhakkuudessa
Sosiaalisuus ja yhteishenki	Epäsosiaalisuus

5.1.1 Hauskuus

Opiskelijat tuovat haastatteluissa opintoja kuvatessaan esiin niiden hauskuuden. Alla olevista sitaateista tulee hauskuuden lisäksi esiin myös ne tekijät, jotka tuottavat liikunnanopiskelijoille hauskuutta.

Ja meillä on ollu aivan mielettömän hyvät noi demot, mitä meillä on ollut, nii meillä on aivan älyttömän hauskaa ollu. Et se oli ehkä enemmän ehkä yllättävämpääki et miten hauskaa tää opiskelu voi olla. Et se on kyllä johtunut aivan täysin siitä ryhmästä, et se on ollu aivan mahtava. (Eeva)

ykkösellä painotettiin niitä omia lajitaitoja, kakkosella siirryttiin enemmän siihen opettamiseen ja sen kautta niinku innostunu entisestään et aina se on ihanan nautinnollista ja hauskaa tehdä ite ja ah. (Jonna)

Hauskuus vaikuttaa olevan opiskelijoista hyvä ja jopa tavoiteltava asia. Tärkeitä tekijöitä hauskuuden syntymiseksi on ollut se, että on itse päässyt liikkumaan paljon (normi liikunnallisuus) ja että opinnot suoritetaan lähtökohtaisesti ensimmäiset vuodet samoina pysyvissä pienryhmissä (normit sosiaalisuus ja yhteishenki). Hauskuus näyttääkin olevan yhteishenkeä tukeva asia ”meidän opiskeluryhmässä on mahtavaa”.

Kuten aiemmin kuvasin, hauskuus ja mukavat kokemukset ovat myös keino, jolla tutkittavani ajattelivat liikuntamotivaation voivan syntyä. Sen että liikunnanopettajaopiskelijat hakevat opinnoistaan hauskuutta, merkitys liittyynee korjaavaan oppimiskäsitykseen ja oppipoikamestarioppimiseen. Ensin opiskelijat nauttivat liikunnasta ryhmissä opetellen uusia taitoja, jonka jälkeen he koettavat tuottaa samaa hauskuutta ja liikunnan iloa oppilailleen. Hauskuuden tavoittelu opinnoista saattaakin näin vahvistaa korjaavaa oppimiskäsitystä. Tällainen ajattelu lohkoo pois sen tosiasian, että toisen kokemukseen ei voi vaikuttaa. Se, että liikunnanopiskelijasta liikunta on hauskaa, ei ole tae että oppilas nauttisi.

Hauskuus, ei esimerkiksi kasvattajana kehittyminen, onkin eräs opiskelijoiden syy ajatella, että opinnot ovat olleet mahtavia.

tai kyl mä lähinnä käytäntöön viittaaan ku mä puhun huikeesta ja mitä kaikkea hauskaa tällä saa tehdä (Jonna)

Kun opinnot ovat opiskelijoista mukavia, ei välttämättä edes haluta myöntää, että lajitaitojen harjoittelu ei ehkä ole paras tapa kouluttautua opettajaksi. Tällä viittaaan tutkittavieni koke-

muksiin, että he eivät opi koulutuksessa kasvattajiksi, eivätkä he ymmärrä elämäntavan oppimiseen vaikuttavia ihmissuhde-ehtoja. Lajitaitojen harjoittelu ei koettele ja kehitä opiskelijoiden omia kasvatusta ja oppimista koskevia ajatuksia.

Se, että opiskelijat tavoittelevat opinnoistaan hauskuutta, vahvistaneekin nykyistä korjaavaan oppimiskäsitykseen perustuvaa koulutustapaa kahden mekanismin kautta. Toivotaan, että kun opiskelija nauttii liikkumisesta opinnoissa, niin tuleva oppilaskin nauttii. Toisaalta liikunnan ja ryhmässä olemisen herättämien myönteisten tunteiden vuoksi ei ehkä haluta, osata tai saada myöntää, että opettajuus ei kehity näin parhaalla mahdollisella tavalla.

5.1.2 Koulutuksen arvostus

Osa tutkittavista näyttää olevan tyytyväisiä koulutukseen sen puutteista huolimatta.

kyl mä oon ollu ihan super tyytyväinen, et mä koen olevani onnekas, että mä saan olla tässä koulutuksessa. (Jonna)

mut ylipäättänsä aika monipuolista opetus on liikunnalla, et lajeja käydään kyllä niinku tosi laaja kirjo. (-) Mutta että pääsääntöisesti oon kyllä ollut tosi tyytyväinen. (Eeva)

Aiemmin käsitellyn normin perusteella koulutusta arvostetaan siksi, että itse päästään liikkumaan opiskelijaryhmissä. Tärkeitä arvostuksen synnyttäjiä ovat siis normit liikunnallisuus, käytännöllisyys, sosiaalisuus ja yhteishenki. Normia sosiaalisuus ja yhteishenki käsitellen myöhemmin. Tyypillisesti pehmeä-soveltava alueen heimot ovat epävarmoja akateemisesta statuksestaan, sillä ne ovat viimeisimpiä, jotka ovat saavuttaneet yliopistotasaisen koulutuksen. (Ylijoki 1998, 61-68). Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden moraalijärjestykseen kuuluu pehmeä-soveltava –alueesta poiketen arvostaa koulutustaan ja olla siitä ylpeä.

ja ihmiset tietää et ei oo ihan helpoin paikka päästä, et sillain arvostetaan sitä. Sitä et kyllä se. et ei tarvi hävetä sitä kertoa että missä töissä on (Aki)

et oli semmoinen jotekin kunnioittava, et ne ainakin (kaverit) niinku yliopistossa tietää et sinne ei oo niinku kaikkein helepoin päästä sisälle. (-) Et pitää nähä vaivaa, et pitää olla taitoo ja taitava liikuntataito et sinne pääsee sisälle. (Eeva)

Yksi itsearvostusta tuova tekijä on edellä kuvattu ajatus, että liikunnalle on vaikea päästä ja vain liikunnallisesti monipuolisesti taitavat eli kovat osaajat pääsevät sisään. Koulutuksen arvostuksen kokemus näyttää olevan voimakkaimmin yhteydessä liikuntataitoihin, joista koulutuksesta koetaan saatavan vahvaa osaamista. Liikuntalaisen näyttääkin kuulua arvostaa kou-

lutustaan ja siitä saatavaa liikuntataittoa. Voi olla niin, että voimakkaan ylpeyden vuoksi on vaikeaa nähdä tai myöntää koulutuksen puutteita, joita luvussa 4 tuotiin esiin.

Tämän sisarheimoista poikkeavan arvostuksen voi nähdä johtuvan siitä, että pehmeäsoveltava alueen heimojen osaaminen on vaikeasti muille osoitettavaa ihmissuhdeosaamista, kun taas liikunnalla korostuu tästä poiketen kova osaaminen eli lajitaidot. Kovan lajitaidon osaaminen on helppo osoittaa ja olla ylpeä. Tämä ylpeys ilmeni edellisissä sitaateissa ihailun kokemuksina. Kahdelle haastatelluista tämä koulutuksen arvostus ja ihailun kokemukset näyttäytyivät muista poiketen ylimielisyytenä, joita Juulia kuvailee sanoilla ”*ylivertainen ja superihminen*” ja Mikko sanoilla ”*maailman napa*” (luvussa 5.1.4).

nii kyllä mä oon niinku sillee jotenki kasvanut semmoseen ajatukseen, että ei meidän tieteenalaa niinku hirveesti arvosteta, et onhan tää semmosta niinku kuperkeikkatiedettä aikamonelle. Et ehkä sillee päälaelleen, et kuvittelin olevani jotain suurta ja ihmeellistä ja kuvittelin tän paikan olevan jotain suurta ja ihmeellistä ku mä tulin tänne. (-) No siis varmaan oma aikuistuminen ja oman niinku ehkä ajattelun kehittyminen nimenomaan sen takia, että on opiskellut muuta kun vaan liikuntaa. (Juulia)

Juulian sitaatista tulee esiin, kuinka hän arvosti koulutustaan vielä siellä ollessaan ja kuvitteli sen olevan jotain todella hienoa. Juulian koulutuskriittisyys kiteytyy näkemyksenä liikuntapedagogiikasta ”*kuperkeikkatieteestä*”. Tämä viittaa ajatukseen, että koulutuksessa opitaan miten tehdään liikuntaliikkeitä kuten kuperkeikka.

Liikunnanopiskelijoiden heimossa koulutuksen arvostaminen on tavoiteltavaa. Koulutuksen arvostuksen vastakohtana ilmennyt koulutuskriittisyys näyttäytyy olevan yhteisössä vältettävä piirre, sillä kuten aiemmin kuvasin opinnot eivät kannusta opiskelijoita omaan kriittiseen ajatteluun.

5.1.3 Puuhakkuus

Vaikka koulutus näyttääkin passivoivan kriittistä ajattelua, kuuluu liikuntapedagogiikan opiskelijoiden moraalijärjestykseen tietynlainen aktiivisuus. Liikuntalaisen kuuluu olla puuhakas. Tämä on aktiivisuutta, joka ei liity koulutuksen tai liikunnanopetuksen kehittämiseen, vaan ennemminkin liikunnan harrastamiseen, vapaa-ajan illanviettoihin tai se on ainejärjestötoimintaan liittyvää sosiaalista aktiivisuutta.

no liikunnan vappu, kaikki on yhdessä ulkona pelaamassa, kaikki on yhdessä piknikillä. ja kyllä sporticus (ainejärjestö) on yrittänyt, nyt kun on ollut laitos tai oma rakennus kiinni, nii järjestää liikunnan kahvei ja pitää sitä yllä tämmösillä yhteisillä tapaamisilla ja tenttarit

niit pitää yllä. Kaikki liikunnantanssiaiset ja semmoiset perinteet ja mun mielest ne on ehdottomast tärkeitä ja niitä pitää vaalia ja siks on ite yrittänyt niis aktiivisesti käydä. (-) Ne ylläpitää sitä yhteisöllisyyttä, ne ylläpitää sitä liikunnanidentiteettiä ja sitä niinku jatkumoa ja perinteit. (Jonna)

just sen liikunnan yleishengen kautta, tosi aktiivista pirteää porukkaa mitkä touhuua hirveesti kaikenlaisia juttuja. Et siitä ei ainakaan niinku heitä voi syyttää, ettei aktiivisuutta löytyis (-) Niin helevetin äkkiä kaikki vaihtaa urheiluvälineet ja punttisalille ja sitten jo menee juoksemaan ja nopeesti käy syömässä ja tukka märkänä seuraavaan paikkaan ja sitten taas menee luennolle ja pyörällä jonneki. Ja semmoinen niinku, että urheilussa ei oo mitään niinku pahaa, mut se menee tavallaan pikkusen niinku yli. (Mikko)

Tämä liikuntalaisten aktiivisuus näyttää koskevan puuhailua. Tavoiteltavaa on olla sosiaalisesti ja liikunnallisesti aktiivinen. Edellisten sitaattien lisäksi aktiivisuuden luonnetta kuvaa hyvin myös Sporticuksen eli liikunta- ja terveystieteiden opiskelijoiden ainejärjestön hallituksen jäsenten toimenkuvat. Yksi jäsen on koulutus- ja sosiaalipoliittinen vastaava ja yhteensä kolme jäsentä vastaavat bileistä ja tapahtumista. Rähän (2006, 230) havainnot luokanopettajaopiskelijoista tukevat väitettäni puuhakkuudesta. Hänen mukaansa opettajaksi opiskelevan prototyypin näyttää olevan aktiivinen opiskelija tai suorittaja, ei aktiivinen vaikuttaja. Vaikuttaminen on hänen mukaansa vain mallina ja esimerkkinä olemista.

Aktiivinen ja kriittinen vaikuttaminen ei ole liikunnanopiskelijalle tavoiteltavaa tai suotavaa, koska se ei kuulu oppipojan rooliin. Sen sijaan aktiivisuus saa kukoistaa järjestökentällä ja vapaa-ajalla.

5.1.4 Yhteishenki motivoijana ja suojautumiskeinona

Liikunnalla sosiaalisuus ja yhteishenki ovat tärkeä osa moraalijärjestystä. Sitäteissa tulee esiin useita yhteishenkeen liittyviä merkityksiä.

kyllähän me perinteisesti nii ajatellaan ainaki, et aika lähellä ollaan toisiamme, siis opiskelijoidenki kanssa. En tiä puhutaanko nyt liikunnan hengestä tai mistä nyt sitte puhutaanki. (-) Et varmaan seki tekee sen, et me nähdään niin paljon opiskelijoita, ja tehdään asioita konkreettisesti niin paljon yhdessä (Laura)

et siinä näkyy et se on niinku pieni laitos ja meillä on ne tiiviit porukat. Ja tietysti voin puhua vain pedagogiikan osuudesta mutta, et siellä lehtorit tietää kaikki suurinpiirtein sun nimen ja oppii tunteen sen ryhmän liikuntataustaa ja oppii tunteen ennen sinne tuloakin, et mistä on. (Eeva)

mut toisaalt kyl mä sillee ainakin nautin siitä yhteisöllisyydestä. Et siinä oli siinä samas rakkenuksessa oli opiskelijat ja opettajat siinä vähän niinku hengailtiin ja vietettiin aikaakin siinä luentojen välillä, et siinä pelattiin pingistä ja käytiin salilla ja käytiin syömässä. Ja et se oli sellaista kokonaisvaltaista olemista, ei pelkästään luennoilla käymistä. (Aki)

että kuitenkin me ollaan saman alan ihmisiä ja kaikki on innostuneita siit liikunnasta ja siit niinku helppo saada se puheenaihe (Laura)

Haastateltujen puheessa esiintyvä termi liikunnan henki on yhteishenkeä kuvaava termi. Se kuvaa koko laitoksen yhteishenkeä ja myös sitä kuinka opiskelijat ja opettajat ovat lähellä toisiaan. Opiskelijat ja henkilökunta pyrkivät läheisiin väleihin toistensa kanssa. Sosiaaliselta muodoltaan liikunnanopiskelijoiden heimo muistuttaakin pehmeä-soveltava alueen muita heimoja, sillä ne ovat ulospäin suuntautuneita (Ylijoki 1998, 61, Rähä 2006). Kallioisen (2011, 74) tutkimus Jyväskylän luokanopettajaksi opiskelevista antaa myös tukea tällaiselle ajatukselle, sillä hän on havainnut heidän joukossaan vallitsevan voimakkaan sosiaalisuuden ihanteen.

Yhteishengen syntymiseen näyttää vaikuttavan opiskelijoiden ja henkilökunnan eli koko laitoksen väen homogeenisuus liikunnallisuuden suhteen (ks. Lauran sitaatti yllä) ja että opinnot järjestetään pääasiassa yhdessä ja samassa rakennuksessa, mikä mahdollistaa tiiviin yhdessä olemisen. Myös suuri kontaktiopetuksen määrä nähdään merkityksellisenä yhteisöllisyyden syntymisessä. Tämä kuvaa hyvin sitä, että opinnot sisältävät paljon käytännön harjoittelua, jossa mestari ja oppipoika ovat luonnollisesti kontaktissa. Yhdessä liikuntalaiset viettävät paljon aikaa opintojen lisäksi esimerkiksi opiskelijatilassa pingistä pelaillen, pukuhuoneissa ja saunalla, kahvila Sykkeessä tai erilaisissa liikuntalaisten tapahtumissa. Yhteishengen eli liikunnan hengen, kokemus on äärimmillään voimakkaan positiivinen kokemus, johon liitetään jopa ylisanoja ”*koko elämä on tämä yhteisö*”.

ah, olen kokenut sen itse ihana ja yhteisöllisenä. Koen että meillä on semmoinen oma identiteettimme. Ja oikestaan niinku, ite kun on muuttanut paikkakunnalle niin koko elämä on tää yhteisö, et eipä mulla siinä ihan hirveesti oo mitään sen ohella. Et on halunnu vaan keskittää kaiken sinne ja se on ollu tosi ihanaa. (Jonna)

ja jotenki sitte on kiinnittynyt ihan eritavalla näihin liikunnanopintoihin, ku (mainitsee toisen opetusalan nimen) opintoihin. Et ne on vienyt ihan sata nolla, (-) Et joitakin kursseja jopa oottaa, et on kivaa mennä ja mielenkiintosta. (-) Et se on ristiriitaista, et sitä mä tuun opettaan ja se mua oikeesti kiinnostaa, mut että (mainitsee toisen tiedekunnan nimen) saa vähän taistella, et ei kaikki niin nappaa ne hommat ja mä luulen et se johtuu pitkälti kyllä hengestä ja ryhmäjutusta sun muusta. (Eeva)

Yhteisöllisyydestä voi seurata monia positiivisia asioita. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on esimerkiksi yksi motivaatiota luova tekijä. Positiivinen riippuvuus voi myös saada panostamaan siihen mitä tekee, sillä yhteisön vaatimuksiin ja ihanteisiin halutaan vastata (ks. esim. Deci & Ryan 2000). Eevan edellisessä sitaatissa näkyy kiinteässä ryhmässä syntyneellä yhteisöllisyyden kokemuksella on merkittävä vaikutus siihen, että tutkittava pitää opinnoistaan ja viihtyy niiden parissa.

Erityisesti kaksi haastatelluista edusti selkeästi jonkinlaista toiseutta, sillä he eivät muista poiketen kokeneet liikunnanhenkeä positiivisella tavalla, eivätkä he kokeneet sen heille sopivan. Toiselle kokemus sosiaalisuuden ja yhteishengen normien sopimattomuudesta syntyi vasta opintojen jälkeen. Myös yksi liikunnanhengen positiivisella tavalla kokeva näki me-hengen korostuksen olevan joskus liiallista.

kyllähän se näkyy aika aika selvästi, et vähän niinku semmoinen elixian meininki. Se on niinkun mun mielestä hyvä et siellä on oma semmoinen henki, erityinen henki, mutta minulle se ei sovi (Mikko)

no tietysti silloin ku pääsi sisään, nii silloin oli ite niin siinä liikuntahuumassa, oikestaan ne varmaan ne ekat kolme vuotta, niinku kaikki täällä. Et imee ja hengittää liikuntahenkeä ja pukeutuu. Ja nyt ei enää ees oo niin liikuntaremeitä. Mut meillä oli silloin liikunnantakki ja liikunnan verkkarit ja liikunnan colleget ja liikunnan pipo ja liikunta sitä ja liikunta tätä, et se oli semmosta tosi överii oikeesti. (Juulia)

Mut toisaalta näkee sen ehkä et jossain määrin voi olla jotain ylihypytystäkin, ku oikeen buustataan sitä et meillä nyt on hyvä meininki (Aki)

Haastateltujen puheesta paistaa läpi jonkinlainen liikuntalaisuuteen liittyvä voimakas ”me-henki”. Haastatellut kokivat tämän hengen negatiivisena, eivätkä enää voineet samaistua siihen ja tavoitella tätä normia. Juulian edeltävästä sitaatista päätellen yhteishengen liittyä myös liikuntalaisten omat logolla varustetut vaatteet, kuten liikunnan takit ja muut tuotteet huppareista huiveihin. Luumi (2002) on tutkinut Jyväskylän opettajankoulutuksen opiskelijoiden käyttämään pöllötakkiin liittyneitä merkityksiä. Takki hankitaan vahvistamaan omaa identiteettiä. Koulutuksen alussa takki merkitseekin saavuttamista, turvallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Myöhemmin takki nähdään kontrolloivana tekijänä ja siihen aletaan liittää nostalgisia piirteitä. Kaiken aikaa takki on kuitenkin myyttisen kansankynttiläopettajan vertauskuva. (Luumi 2002, 93-94.) Vaikka vaateen merkitys on yksilökohtainen, ristiriitainen ja ajassa muuttuva (Luumi 2002, 93-94), samankaltaisia merkityksiä yhteisöön kuulumisen ja oman liikuntalaisen identiteetin vahvistamisesta voi liittyä liikunnan vaatteiden hankintaan ja niiden käyttämiseen. Tämä ilmenee lausahduksessa ”*et imee ja hengittää liikuntahenkeä.*”

Liikuntalaiset näyttävät viihtyvän mielellään yhdessä oman alan ihmisten kesken. Tässä vaarana voidaan nähdä kuppikuntaistuminen, jonka vuoksi näköalat kapeutuvat, kun ajatusten vaihtoa käydään lähinnä oman heimon sisällä.

se niinku helposti kuppikuntautuu semmonen meininki. En tiä siis onko se niinkun näin, mutta siinä se semmoinen vaara, et nyökytellään porukalla et on hieno, hieno tämä liikunnan meininki meillä. Ehkä se voi näkyä siinä, et opiskelut on polkenut paikallaan, et se (koulutus) ehkä vois tuottaa paremmin, et semmoinen kuva mulla siitä sitten piirtynyt. Kyllä minä olin henkilökohtaisesti pikkusen jossaki, et jos omia mielipiteitä hirveesti viitti esit-

tää, mitkä oli niinku rajoja rikkovia, et ei niihin sanotaanko et tuulta ottanut purjeisiin. Et se ei se mitenkään sen ihmeellisempää, niihän niinku käy yleensäkin joka paikassa. Et ei se yhteisö sais niinku olla semmone (Mikko)

että et ku on yksi ainoa liikuntatieteellinen ei oo ikinä tarvinnut kehittää mitään, ei oo ikinä tarvinnut kilpailla opiskelijoista, eikä oo myöskään tarvinnut puhaltaa yhteen hiileen, jotta voitettais joku muu ulkopuolinen uhka (Juulia)

Yhtenä syynä kuppikuntaistumiselle ja koulutuksen pysähtymiselle lienee kilpailevan laitoksen puute. Suomessa ei ole olemassa toista yliopistoa, jossa voisi lukea pääaineena liikunnanopettajaksi. Koska mikään muu taho ei tarjoa vastaavaa koulutusta, ei koulutuksen kehittämiseen kohdistu ulkoista painetta kilpailevilta koulutuksen järjestäjiltä.

Näyttääkin siltä, että opiskelijoiden yhteishengen tavoittelussa onkin kyse näennäisen konsensusen tavoittelusta. Tämä ilmenee hyvin oppipojan roolin kautta. Luvussa 4 toin esiin, kuinka koulutus ei kannusta opiskelijoita omaan ajatteluun, ja vaikuttaminen koetaan hankalana. Sen sijaan opiskelijoiden on hyväksyttävää korostaa hyvää yhteishenkeä. Kärjistäen sanottuna uudistaa ei siis saa, mutta saa hehkuttaa kuinka mahtavaa meillä on. Mikon edellinen sitaatti kuvaa tilannetta hyvin. Hänen uudistusmieliset ajatuksensa eivät ota tuulta alleen, vaan sen sijaan nyökytellään porukassa ”et on hieno tämä liikunnan meininki meillä”. Läheiset välit lehtoreiden kanssa madaltavat kynnystä opettajan ja opiskelijan välillä. Mutta koska oppipojan rooliin kuuluu olla kritisoimatta mestariaan, voi yhtenä seurauksena olla muiden mielipiteiden mukailu ja yhteishengen korostaminen.

Vaikka tutkimukseni kohteena on yhteisö, tuon esiin muutaman havaintojani tukevan ajatuksen, joka koskee ryhmää. Erityisesti Bionin (1979) psykodynaamiseen teoriaan (ks. Niemistö 2002) kuuluva yhtenäisysoletus näyttää aineistoni kannalta kiinnostavalta.

Bion (1979) kuvaa ryhmän psyykkistä toimintaa käsiteparin työryhmä ja perusolettamusryhmä avulla. Työryhmän käsite kuvaa ryhmää, joka kykenee tavoitteensa mukaiseen toimintaan. Se tunnustaa ymmärtämisen ja kehittymisen tarpeensa ja työryhmän jäsenet kantavat vastuunsa tehtävästään. Perusolettamusryhmä kuvaa ryhmän tilaa, jossa ryhmä toimii tavoitteellisen työskentelyn sijasta kuin sillä olisi jokin muu ennalta sovittu tarkoitus. Kun ryhmä on perusolettamustilassa, siltä puuttuvat kehitymisprosessit, sillä se vastustaa kehitysvirikkeitä. Bion esittelee kolme perusoletusta: riippuvuus, taistelu ja pako sekä parinmuodostus. Turquet (1975) on lisännyt teoriaan neljännen, yhtenäisysoletuksen, myöhemmin. Yhtenäisysoletusta kuvataan osuvasti myös termillä valeyhtenäisyys. Tällaisen oletuksen vallitessa toiminta

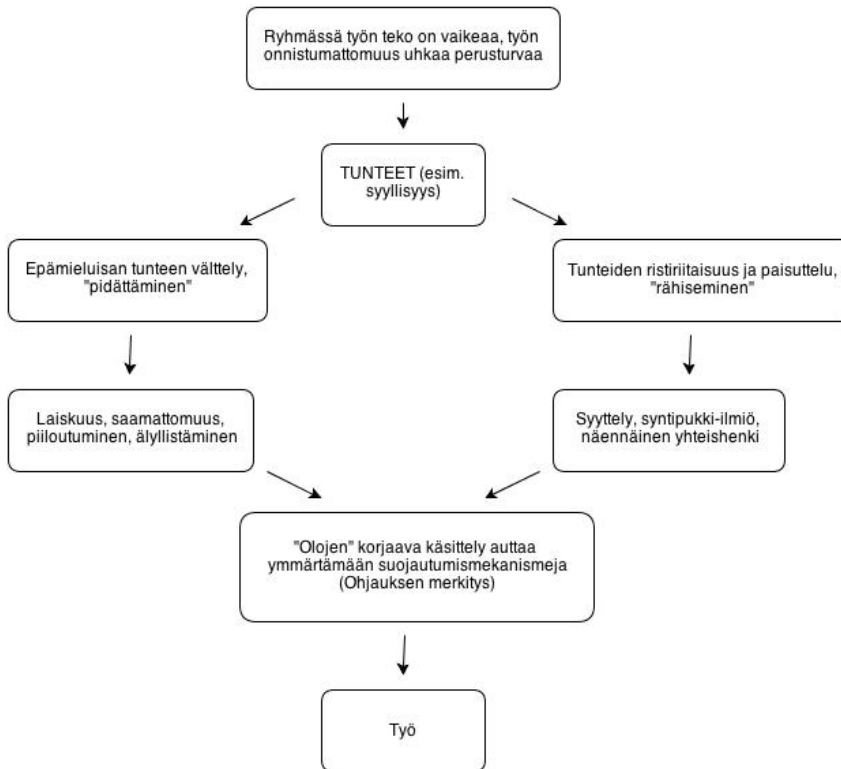
muistuttaa kovasti urheilujoukkuetta, *jossa kenelläkään ei voi olla niin kivaa ryhmää kuin meillä, eikä muilla sitä paitsi ole tänne edes tulemista*. Yhtenäisyysryhmässä vallitsee kaikkien kykenevyyden tunne. (Niemistö 2002, 142-147.) Yhtenäisyysoletukseen näyttääkin liittyvän se, että liikuntapedagogiikan opiskelijat korostavat, miten mahtava henki liikunnalla on ja miten laitokselle on vaikea päästä sisään. Toisin sanoen liikunnanopiskelijat korostavat sitä, että meillä on mahtava sisäpiiri, johon ei helpolla pääse. Yhtenäisyysoletuksen vallitsemista opiskelijayhteisöissä perustelee myös aineistossani opiskelijoiden kaikkivoipaisuuden tunne.

me-hengessä ei oo mitään pahaa, mut kyllä siinä ehkä semmoiseen pieneen nöyryyteen vois olla liikunnanopiskelijoilla paikka, niin minun mielestä. Et ei se nyt kuitenkaan mun mielestä mikään niinku maailman napa se liikunta ole. (Mikko)

mutta ehkä vähä niinku tyypilliselle liikuntalaiselle niinkun ominaisesti ajattelin olevani ylivertainen ja superihminen, koska olen täällä. Ja ajattelin että kaikki muutkin ajattelee niin, kunnes sitten kasvoin aikuiseksi ja ymmärsin, että asia ei ehkä olekaan niin. (Juulia)

Kaikkivoipaisuuteen viittaa se, kuinka Mikko kaipaisi opiskelijoilta nöyryyttä, ei ajattelua, että liikunta on maailman napa. Juulia taas kertoo opiskeluaikanaan kokeneensa olevan ”*superihminen*”, koska oli liikunnanopiskelija.

Myös Nikkolan (2011) väitöstutkimus tutkii ryhmää psykodynaamisen teorian kehyksessä ja antaa lisänäkökulmaa ymmärtää opiskelijoiden yhteishengen korostamista. Nikkolan (2011, 200) mukaan yhteisöissä erimielisyys tuo mukanaan aina sosiaalisen uhkan, johon ryhmän jäsenet reagoivat kukin itselleen ominaisella tavalla. Kirjoittamaton kulttuurinen sääntö ohjaa ryhmässä olevia pyrkimään edes näennäiseen yhteisymmärrykseen. Usein puuttuva konsensus korvataan tunnepuolen mystifikaatiolla eli pyrkimyksellä niin sanottuun hyvään yhteishengeseen. Näennäinen yhteishenki on yksi ristiriitaisen suojautumisstrategian ilmenemismuodoista. Tällä Nikkola viittaa Crittendenin (2000) mallin kahteen suojautumisen päätyyppiin, jotka ovat tunteiden vältteleminen ja tunteiden ristiriitaisuus (ks. kuvio 3). Ristiriitaisesti suojautuva yhteisö puuhailee (kts. puuhakkuuden normi) paljon – ilman, että toiminta johtaa mihinkään. Hyvä ilmapiiri voi olla ryhmän toiminnan tavoite työn tekemisen sijaan. (Nikkola 2011, 200.)



KUVIO 3 Tunteiden synnystä suojautumistapojen korjaavan käsittelyn kautta työhön (Nikkola 2011)

Mikäli edellä kuvattua ryhmää koskevaa teoriaa sovelletaan liikuntapedagogiikan opiskelijoiden yhteisöön, vaikuttaisi tilanne seuraavanlaiselta. Liikunnanopettajakoulutus herättää opiskelijoissa erilaisia tunteita. Opiskelijoilla on kokemuksia oppipojan roolista, kuinka he ovat koulutuksen korjattavana ja opetuksen kohteena. Tällaisia kokemuksia he kuvaavat esimerkiksi putkena ja epämotivoivina. He myös kokevat turhautumista, kun he eivät pysty vaikuttamaan opintoihinsa. Tutkittavilla esiintyy myös kaipaus syvälliseen oppimiseen, jolla tarkoitan, että heidän omaa ajatteluaan haastettaisiin ja se joutuisi kehittymään. Myös koulutuksen virallisen lausuman mukaan koulutus pyrkii kehittämään opiskelijoiden ajattelua valmistamalla tulevia opettajia muuttuvan opetusympäristön kohtaamiseen (ks. Liikuntatieteellisen tiedekunnan internetsivut). Toisaalta opiskelijat kuitenkin nauttivat yhteisöllisyydestä ja lajitaitojen harjoittelusta oppipojan roolissa (ks. hauskuuden normi). Tässä törmäävät opetuksen vapauttava projekti eli omien ajatusten kehittäminen ja korjaava projekti eli oppipojan roolissa oleminen. Opiskelijat vaikuttavat olevan koulutuksen toiveiden ristivedossa ja heillä onkin ristiriitaisia tunteita suhteessa koulutuksen eri projekteihin. Yksi opiskelijayhteisön reagointitapa näihin opiskelun herättämiin ristiriitaisiin tunteisiin näyttää tässä olevan ristiriitainen strategia. Opiskelijoiden yhteisön tehtävä on varsinaisen tehtävänsä eli kasvatus- ja opetta-

miskäsityksiä kehittävän opiskelun sijaan suojautua koulutuksen ristiriitaisuuden synnyttämältä uhkalta korostamalla hyvää yhteishenkeä eli pyrkiä yhtenäisyyteen.

5.1.5 Moraalijärjestyksen yhteenveto

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden moraalijärjestys näyttää sopivan yhteen oppipojan roolin kanssa, joka on mielestäni opiskelijalle sopiva rooli koulutuksessa, joka perustuu opetuksen korjaavaan projektiin. Korjaavan projektin mukaan opiskelija oppii ensin taidot itse ja sitten siirtyy tuottamaan oppilaille hauskoja motivoivia kokemuksia opettamalla liikuntalajien taitoja.

Sosiaalisuuden ja yhteishengen normi kiteyttää oivallisesti opiskelijoiden moraalijärjestyksen peruslogiikan. Hyvän yhteishengen korostaminen on opiskelijayhteisön suojautumisstrategia eli defenssimekanismi. Opiskelijat suojautuvat, koska he ovat koulutuksen toiveiden ristivedossa. Käytännössä opiskelussa opiskelijalle sopiva rooli on olla oppipoika, jolle soveltuva toiminta ilmenee normeista. Hyväksyttävää on harjoitella käytännössä hauskoja ja motivoivia lajitaitoja. Aktiivisuus on sallittua kaikenlaisessa vapaa-ajan puuhailussa, mutta ei kriittisessä ajattelussa. Opiskelijat myös nauttivat tästä roolista. Kuitenkin opiskelijoilta virallisesti odotetaan omaa ajattelua ja he kaipaavatkin omien opetus- ja kasvatusnäkemysten kehittämistä. Heille ei opinnoissa kuitenkaan anneta mahdollisuutta tähän. Oppipojan kuuluu myös arvostaa koulutusta, ei kritisoida sitä. Tämä vaatimusten ristiriita synnyttää opiskelijoissa ristiriitaisia tunteita. Ristiriidan näkemiseltä ja ristiriidan herättämiltä tunteilta suojaudutaan korostamalla koulutuksen mahtavaa yhteishenkeä.

5.2 Samanmielisyyden paine etäännyttää koulutuskriittiset yhteisöstä

Kahden haastateltuni ajatukset vaikuttavan poikkeavan edellä kuvatusta liikuntapedagogiikan opiskelijoiden moraalijärjestyksestä niin paljon, että he eivät koe olevansa osa yhteisöä. Tämä on ymmärrettävää siksi, että edellisissä normeja käsittelevässä kappaleessa tulee esiin, että nämä henkilöt, Juulia ja Mikko, eivät arvosta koulutusta ehdoitta eivätkä näe mitään liikuntapedagogiikan opiskelijan normeista tavoiteltavana. Tarkasteltaessa sellaisen henkilön kokemusta, joka ei ole kokenut yhteisöä omakseen, mutta muodollisesti kuuluu siihen, voidaan saada näkyväksi yhteisössä hyväksyttävän ja ei hyväksyttävän toiminnan rajapintaa. Näky-

väksi tulee yhteisöstä siis jotain sellaista, joka jäisi peittoon, mikäli tarkasteltaisiin vain henkilöitä, jotka kokevat kuuluvansa siihen. Seuraavaksi tarkastelenkin yhteisössä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat kahden haastateltuni ulkopuolisuuden kokemusten syntyyn.

no mä oon varmaan se kaikista se ei kollegiaalisin tyyppi, joka niinku on kaikesta erimieltä ja tota mä en nää itseäni osaksi tätä työyhteisöä. Mä oon jotenkin koko sen ajan ku mä oon ollu täällä, niin mä aattelen itseni irrallisena, ja jotenkin sen takia mä en osaa aattella et mä olisin täällä mitenkään ikuisesti töissä. Koska jotenki semmoinen, vaan tosi irrallinen ole. Mä en oo oikeen niinku monestakaan asiasta samaa mieltä, enkä mä aattele asioista kauheesti samalla lailla ku muut. (Juulia)

et minä en niinku tykkää siitä, et pitää olla niin helevetin sporttinen ja energinen koko ajan. ja se tavallaan niinku potkas vähän vastaan (Mikko)

Juulian sitaatista ilmenee suoraan, että hän ei koe kuuluvansa yhteisöön. Mikon haastattelussa yhteisöön kuulumisen ei tule suoraan puheesta esiin kuten Juulialla, mutta Juulian tavoin toiseuden kokemukset leimaavat hänen koko haastatteluaan. Koska he eivät vaikuta kokevansa kuuluvan yhteisöön, se tarkoittaa, että heidän identiteettiprojektinsa, yhteisöön liittyminen, on epäonnistunut. Yljoen (1998, 142-143) mukaan jäsenyyden kokemisen synnyn kannalta on oleellista, että yksilön julkaisemat tuotokset ja innovaatiot saavat vastakaikua, ja osa niistä tulee konventionaalistetuksi osaksi yhteisön kulttuuriperimää. Kun tilanteen kääntää toisin päin, niin yhteisöstä kokee jäävänsä ulkopuolelle, kun yksilö aistii, että hänen tekemisiään ja sanomisiaan ei oteta vakavasti tai ne eivät saa vastakaikua, eikä hän koe niillä olevan vaikutusta yhteisön ylläpitoon ja uudistamiseen. Tällaisessa tilanteessa, kun kuulumista ei synny, yksilöllä on mahdollisuus etsiä kiinnittymisen kohteita muista yhteisöistä, esimerkiksi vaihtamalla koulutusala (Ylijoki 1998, 142-143). Juulia (ks. edellinen sitaatti) ajattelee, että tuskin on ikuisesti laitoksella töissä. Hän lähtee etsimään muualta yhteisöä, johon voisi kiinnittyä. Mikon epäonnistunut liittyminen näkyy siinä, että hän on keskeyttänyt opintonsa liikunnalla aivan loppuvaiheessa ja on liittynyt toiseen yhteisöön.

Keskeistä Juulian kuulumattomuuden tunteeseen näyttää olevan erilainen kiinnostuksen kohde, kuin minkä hän kokee olevan henkilökunnan keskuudessa yleinen ja hyväksytty kiinnostuksen kohde ja keskustelun aihe.

niinkun ylipäätään se miten vaikka niinku keskustellaan niitä näitä kahvipöydässä (-) on jotenki semmosta urheilukeskittynyttä ja liikkumiskeskittynyttä ja mua niinku kiinnostais kyllä keskustella niinku koulusta ja oppilaista ja niistä ilmiöistä, mutta kun me keskustellaan ihan eri asioista. Mua kiinnostaa ihan muut asiat ku se, että oppiiko ne motorisia taitoja ja koska niille niitä pitäis opettajaa ja pitäiskö niitä mitata. Että jotenki se tutkimusorientuneisuus on mulla niinku ihan eri skaalassa, ku se että mitataan. (-) No siis mua kiinnostais nimenomaan se liikunnanoppiaineen erilaisuus ja se mitä se voi pahimmillaan yksi-

lölle tehdä ja se mitä se voi parhaimmillaan yksilölle tehdä sillon ku se osuu niinku nappii (Juulia)

Juulian kiinnostus näyttää kohdistuvan liikuntaoppiaineen mahdollisuuksiin ja heikkouksiin, kun taas hänen kokemuksensa mukaan henkilökunnan keskustelut keskittyvät taidon oppimiseen ja mittaamiseen. Juuliana kiinnostaisi keskustella oppilaista ja ilmiöistä, mitä liikunta voi yksilössä saada aikaan, eli asioista, jotka lienevät liikunnanopetuksessa keskeisimpiä kysymyksiä. Hän kuvaa tutkimusorientaationsa olevan täysin erilainen yleiseen nähden. Onkin mielenkiintoista, mikäli näistä asioista ei henkilökunnan piirissä juuri käydä keskustelua. Sen sijaan hyväksytyä on puhua taitojen oppimisesta ja urheilusta. Yhtä lailla se, mistä vaietaan, kertoo yhteisöstä kuin se, mistä puhutaan. Juulian kokemuksessa tulee esiin myös henkilökunnan piirissä vallitseva yhdenmukaisuuden ja samanmielisyyden paine.

et jos mä oisin niinku pysyvässä työsuhteessa, nii todennäköisesti mä sanoisin aikapaljonki asioita. Mut se että kuitenkin on (mainitsee lainan kohteen)laina mikä pitää maksaa ja niinku jollain se leipä pitää tulla pöytään, niin pikkusen rajottaa sitä et kuinka paljon voi sanoa niinku ääneensä. (Juulia)

Samanmielisyyden paine näyttää olevan niin voimakas, että henkilö pelkää sen vaikuttavan hänen työsuhteeseensa, jonka vuoksi hän päätyy olemaan hiljaa. Näyttää siltä, että yhteisö ehkä tiedostamattaan vaientaakin toisinajattelijat. Koska hän kokee jäävänsä yhteisön ulkopuolelle, hän ei saane riittävästi vastakaikua ajatuksilleen eikä koe niillä olevan vaikutusta yhteisön traditioon.

Kun Juulia ei koe pystyvänsä vaikuttamaan ajatuksillaan yhteisön traditioon, hän ei koe yhteisön tradition olevan ”minun” ja ”meidän” traditio vaan ”heidän” traditio. Koulutuskriittisyys ei näytä olevan yhteisössä suotavaa. Sen sijaan Juulian kokemuksessa tulee esiin voimakas kokemus muutosvastarinnasta (luvussa 4.2.2). Samanmielisyyden paine vähentää Juulian omien ajatusten esittämistä ja ulkopuolisuuden kokemus saa hänet etsimään kiinnittymisen kohteita muualta.

Mikko oli liikuntapedagogiikan opiskelijana muodollisesti yhteisön jäsen. Hänen haastattelusaan tulee esiin, ettei hän ei ole kokenut kutsumusta liikunnanopettajaksi. Voi siis olla, että Mikko ei ole edes missään vaiheessa opintojaan kokenut täysin olevansa yhteisön jäsen.

just se liikunnanopettajuus se ei vaan tunnu semmoselta niinku ihan oma- oma alaselta, eikä niinku kolahda ihan täysin. Ehkä se oli vähä jotaki semmostaki, et semmoinen pitää tuulipuku päällä, helevetin pirteenä pomppia tuola käytävillä ja koko ajan olla semmoinen ryhdikkäänä ja hienona ja tehdä valtavasti kaikkia, kaikenlaisia projekteja. Et vähän sem-

moinen stereotyyppinen kuva siinä vähän potkii vastaan. (-) voi myös vaikuttaa just tämä kouluympäristö, muut opettajat ja semmoiset. Et ehkä minä koen sillä tavalla vähän, että kaikki yrittää näyttää vähän viisaammilta sielä kuin onkaa ja hirveesti puidaan semmosia viimeisen päälle jotaki kasvatusmetodeja (-) Et se ei oo riittävän niinku minunlainen se ympäristö, missä minä tykkään pyöriskellä. (Mikko)

Mikon toiseuden kokemukseen vaikutti mitä luultavimmin myös se, että hän ei edes halunnut siihen ammattiin, johon hänen koulutuksensa tähtäsi. Mutta se, mistä syntyy kokemus, että liikunnanopettajuus ei kiinnosta, näyttää liittyvän liikunnanopettajan stereotyyppisen kuvan näkemiseen negatiivisesti. Hänen esiin tuomiaan asioita oli tekopirteys ja viisaan esittäminen. Liikunnanopettajan tekopirteys liittyyneen ajatukseen, että liikunnanopettaja yrittää omalla esimerkillään innostaa oppilaatkin. Viisaan esittäminen nostaa jälleen esiin opettajan roolin kaikkietävänä mestarina ja opetuksen oppilaita korjaavan projektin. Mikko ei halunnut samaistua tällaiseen stereotyyppiseen tekopirteeseen ja kaikkietävään kuvaan opettajasta, jonka hän koki vallitsevan liikuntakasvatuksen yhteisössä. Myös luvussa 4.2.2 ilmenee, että Mikko pääsi laitoksen työryhmiin mukaan, mutta ne osoittautuivat ”vääriksi paikoiksi vaikuttaa”. Mikon kokemus yhteisöstä oli kuppikuntainen, jossa kehittämistä ei tapahdu. Näyttää siltä, että yhteisö ei riittävästä antanut Mikolle vastakaikua hänen stereotyyppioista, toisin sanoen moraalijärjestyksestä ja korjaavasta oppimiskäsityksestä, poikkeaville ajatuksilleen ja näin mahdollistanut hänen liittymistään yhteisön jäseneksi.

Vaikuttaa siltä, että samankaltaisissa asioissa moraalijärjestyksestä poikkeaminen saa sekä opiskelijan että henkilökunnan jäsenen kokemaan olevansa ulkopuolinen. Tämä kertoo siitä, että henkilökunnan moraalijärjestykseen kuuluneen samankaltaisia piirteitä kuin kuvaamaani opiskelijoiden moraalijärjestykseen. Sekä Juulia että Mikko kokivat päässeensä vaikutuseliimiin mukaan, mutta he eivät kyenneet vaikuttamaan yhteisön perinteeseen ja tämän vuoksi eivät kokeneet yhteisöä ”minun” vaan ”heidän” yhteisöksi (ks. Ylijoki 1998, 142). Koulutuskriittisyys vaikuttaa olevan sekä opiskelijoiden että henkilökunnan yhteisön moraalijärjestyksissä paheina ja se näyttääkin olevan merkittävä tekijä ulkopuolisuudentunteen kokemiselle. Hakkaraisen (2005, 3) mukaan kriittisen ajattelun suvaitsemattomuus on oppipoikamestarioppimisen ongelma, sillä noviiseille ei sallita perinteen uudistamista ennen sosiaalistumista, vaan heidät vaiennetaan nopeasti. Mielenkiintoista on, että vaikka lehtori ei ole noviisi, hän kokee silti painetta ajatella samoin. Paine samanlaiseen ajatteluun on suuri, sillä tässä luvussa kuvaamani toisinajattelijat kokevat itsensä yhteisössä ulkopuolisiksi. Toinen henkilöistä on keskeyttänyt koulutuksen ja toinen arvelee lähtevänsä pois jossain vaiheessa. Yhteisön kannalta moraalijärjestys uusintaa yhteisön traditiota ja turvaa sen jatkuvuuden (Ylijoki

1998, 140). Moraalijärjestykseltään liikaa poikkeavien yksilöiden sulkeminen yhteisön ulkopuolelle voikin olla keino pitää koulutusta ennallaan. Onkin mahdollista, että opiskelijoiden ja henkilökunnan yhdenmukaistava moraalijärjestys saa toisinajattelijan lähtemään tai ainakin suunnittelemaan lähtöä muualle. Kun toisinajattelijat sulkeutuvat yhteisön ulkopuolelle, pysyy koulutus tällä tavoin ennallaan.

5.3 Myytti ”opettajaksi kehitytään itse” poistaa koulutuksen kehittämisen tarpeen

Tutkittavilla näyttää esiintyvän ajatus, että kukin kehittyy opettajaksi itse käytännön kautta.

Millaista on opiskella liikunnalla, en tiää, vähän sitä pidetään semmoisena niinkun, ei niin akateemisena. Eikä se välttämättä sitä oookkaan. Ja paljohan se on enemmän semmoista niinku toiminnallista ja tekemistä. Mut mun mielestä se saa ollakki tavallaan, et se vastaa tavallaan sitä ammattia sitten, et sekin on kuitenkin aikalailla toimimista niinku ihmisten ja lasten ja nuorten kanssa. Ja mun mielestä siihen saa parhaat valmiudet just sillä että tehdään yhdessä juttuja. Eikä niinku tentitä kirjoja ja istuta luennoilla (Aki)

vaikka ne (ryhmänhallintakeinot) on varmasti semmosia, mitä jokainen oppii itse käytännössä (Jonna)

Tätä itse ja käytännön kautta opettajaksi oppimisen ajatusta esiintyy yleisesti haastatelluillani niin opiskelijoilla, työelämässä olevilla kuin lehtoreillakin. Kun opettajaksi oppii itse käytännössä, on ymmärrettävää, että Aki kokee (ks. sitaatti yllä) kirjojen tenttimisen ja luennot turhina. Tämä teoreettisuus ja kaikenlainen kiinnostus akateemiseen opiskeluun on sen koetun vähäisen hyödyn vuoksi liikunnanopiskelijoiden yhteisössä vältettävää. Tässä tulee esiin vielä moraalijärjestyksessä käsittelemättä oleva käytännöllisyyden normi, jonka vastakohtana on akateemisuus ja teoreettisuus.

Näyttää siltä että asiat, joissa koulutuksessa nähdään puutteita, selitetään pois siirtämällä vastuu ongelman ratkaisusta koulutukselta opiskelijalle eli tulevalle opettajalle.

että ois voinut olla enemmänki sitä miten oppilas oppii, fyysisestä, henkisestä terveydestä huolehtimisen periaatteita, miten sä opetat ne oppilaalle, ei meil niit oo ollu kyllä. Mut ehkä ne on sit jopa ihan itse ymmärrettävissä (Jonna)

koko ajan tulee tohon liikuntamaailmaanki uusia juttuja ja uusia lajeja, et ei me niitäkään pystytä täältä kaikkea eikä meil oo tarvettakaan antaa niit kaikkia. Kyllä ne aktiiviset meiän opiskelijat aktiivisina liikunnanopettajina hankii niitä myöhemminkin ja käyvät kurseja. (Laura)

Aineistossani vastuu on siirretty jokaisessa tilanteessa, jossa koulutuksessa koetaan olevan puutteita, opiskelijalle eli tulevalle liikunnanopettajalle. Tästä seuraa, että ei jouduta kritisoi-

maan koulutusta, vaan yksilö on itse vastuussa ongelman ratkaisusta eli esimerkiksi opettajuutensa kehittymisestä. Jonnan luvun alussa olevassa sitaatissa hän ottaa itselleen vastuun ”ryhmän hallinnan” taitojen kehittymisestä. Yllä olevassa sitaatissa hän ottaa itselleen vastuun oppia ymmärtämään ihmisen terveystyöskäytymistä. Luvussa 5.1.4 Yhteishenki motivoijana ja suojautumiskeinona Mikko taas kuvaa itse olevansa erilainen, ehkä jopa vääränlainen, kuvatussaan, kuinka liikunnan erityinen henki on hyvä, mutta se ei vain sovi hänelle. Tässä tilanteessa hän ottaa itselleen vastuun sen sijaan, että asettaisi yhteisön toiminnan kyseenalaiseksi. Edellä olevassa Lauran sitaatissa vastuu lajitaitojen päivittämisestä annetaan jälleen ”aktiiviselle liikunnanopettajalle”.

Karjalaisen (1992) mukaan tällaisessa itse ja käytännössä opettajaksi oppimisen ajatuksessa on kyse synnynnäisyyden myytistä. Karjalainen on tunnistanut synnynnäisyyden myytin tutkiessaan suomalaista opettajayhteisöä. Myytin mukaan opettajuus on synnynnäinen ominaisuus ja opettajiksi opitaan itse käytännön työn kautta. (Karjalainen 1992, 36.) Myös Britzmanin (1986, 451) mukaan opettajuuteen liittyy myytti, jonka mukaan opettajuus kehittyy ja kehitetään itse (teachers are self-made). Nimeän tämän aineistostani löytyvän käsityksen ”opettajaksi kehitytään itse” myytiksi. Valitsin tämän nimen Karjalaisen ”synnynnäisyyden” sijaan, sillä nimi kuvaa synnynnäisyyttä paremmin tutkittavieni ajatusta, että opettajaksi voi kehittyä, mutta se tehdään itse. Myös Laineen (2004) ajatukset tukevat havaintojani siitä, miten jokaisen on kehitettävä opettajuutensa itse. Hänen mukaansa yhteistä käsitystä opettajuudesta ei ole, jolloin jokainen joutuu rakentamaan sen itse ja luomaan omat selviytymiskeinonsa ja strategiansa. Varsinaista tukea ja taustavoimaa opettajuuden luomiseen ei ole. (Laine 2004, 252)

Myytti ”opettajaksi kehitytään itse” selittää myös opiskelijoiden normia koulutuksen arvostus. Kun myytti siirtää koulutuksen puutteet opiskelijan omalle vastuulle, ei kasvatusteemojen ja oppimisen käsittelyn puutteellisuus koulutuksessa vähennä koulutuksen arvoa, sillä puuttuva osa kehitetään itse työelämässä. Myytin vuoksi haastateltavien on mahdollista arvostaa koulutusta puutteista huolimatta.

Myytti ”opettajaksi kehitytään itse” näyttääkin toimivan liikunnanopettajakoulutuksen kehityksen hidastajana eli defenssimekanismina. Myös Britzmanin (1986, 451) mukaan, kun opettajuus nähdään synnynnäisenä ominaisuutena ja opettajaksi on opittava itse, sen käsittely koulutuksessa muuttuu epämieliseksi. Tämä myytti kiistää oppimisen sosiaalisen perustan,

sillä opettajaksi kasvaminen eli oppiminen tapahtuu itse. (Britzman 1986, 451.) Sen lisäksi, että myytti ”opettajaksi kehittyy itse” suojaa koulutusta, se myös ylläpitää itse itseään, sillä siitä ei voida puhua. Tämä myytti tekee opettajan työn ongelmista keskustelemisen hankalaksi, sillä mikäli kertoo opetusongelmistaan, tulee samalla paljastaneeksi, että ei ole synnynnäinen opettaja ja leimautuu surkeaksi opettajaksi (Karjalainen 1992, 36-37). Karjalainen (1992, 37) näkee tämän erityisen haitallisena opettajien ammatilliselle keskustelulle. Koko koulutusyhteisön, kuten jo valmiiden opettajien, onkin erittäin hankalaa ottaa tätä liikunnanopettajakoulutuksen puutetta puheeksi, sillä ajatellaan, että opettajaksi oppii itse työn kautta. Jos opettaja kokee, että ei osaa riittävästi, tulee leimautuneeksi itse huonoksi opettajaksi. Opiskelijan kohdalla tässä ajatusmallissa koulutuksen puute nähdään hänen henkilökohtaisena työssä opittavana asianaan. Opiskelijan kokema puute voidaan sivuuttaa siis ajattelemalla, että hän oppii esimerkiksi ymmärtämään ryhmän toimintaa työelämässä kokemuksen kautta. Koulutuksen puutteet nähdään henkilön omina ongelmina.

Kun vastuu kehittymisestä on koulutuksen sijaan opiskelijalla itsellään, voi seurauksena olla esimerkiksi todellisuusshokki, kun aloittava opettaja siirtyy työelämään (tarkemmin luvussa 4.13.). Laine (2004) näkee aloittavien opettajien todellisuusshokin olevan seurausta siitä, että opettajan identiteetti kehittyy koulutuksessa epärealistisessa ihanteita vaalivassa ympäristössä. Arvelen, että tässä voisi liikunnanopettajakoulutuksessa olla kyse ensinnä siitä, että koulutus vaalii uskoa, että opettajaksi opitaan itse työssä. Toinen epärealistinen ihanne lienee korjataan oppimiskäsitykseen liittyvä usko, että opettaja voi luoda motivaation ja hyvän ilmapiirin. Koulutus lakaisee näiden uskomusten avulla koulutuksen puutteiden käsittelyä maton alle. Kun oppilas voidaan motivoida, ilmapiiri voidaan luoda ja kaiken lisäksi opiskelija oppii nämä sekä hyvinvoinnista huolehtimisen opettamisen työssä, muuttuu aiheiden käsittely koulutuksessa tarpeettomaksi.

5.4 Pääsykokeet portinvartijana opettajuuteen

Liikunnalla näyttää vallitsevan myytti, että opettajaksi kehitytään ensisijaisesti itse. Pääsykokeilla näyttääkin olevan opettajuuden portinvartijan rooli.

tietysti valinnasta vois keskustella myös pitkään et saadanko me ne oikeet tyypit sieltä. Mut mä luulen, et me saadaan jokatapauksessa hirvittävän niinku hyvää opiskelija-ainesta, koska me meidän on pakko saada, koska meillä on niin iso jouko josta me saadaan valita. (-) Että kyl meil vuosittain tulee kuitenkin niinkun ehkä yks tai kaks semmosta opiskelijaa

jonka kanssa on tavallista enemmän on jotakin ongelmaa ja useammilla opettajilla on, mutta ei kuitenkaan sen enempää. Sehän on kuitenkin aika hyvä prosenttiosuus. Mut sanotaan et on siellä aina se yks tai kaks opiskelijaa, joista alkaa ajatella jossaki vaiheessa opintoja, että toivois, että he miettis jotain muuta ammattia. Valitettavasti näin täytyy sanoa. (Laura)

lajien sijasta mä panostaisin siihen haastatteluun (pääsykokeissa) ja siihen, että pääsis niinku jutteleen oli se sitte ryhmähaastattelussa tai yksilön kanssa, että pääsis vähän kuuleen niinku opiskelijan omia ajatuksia siitä. Koska niinku sanottu, että meiltä valmistuu paskoja liikunnanopettajia niin se on myöskin siitä että meiltä tulee paskoja sisään. (Juulia)

Tutkittavien mielestä pääsykokeista on tärkeää saada sisään ”oikeat tyypit”. Näen ainakin kaksi vaihtoehtoa, joita nämä oikeat tyypit mahdollisesti ovat. Näitä ovat he, jotka nähdään valmiina opettajapersoonina tai jotka kykenevät itse kehittymään opettajiksi. Toinen vaihtoehto on, että koulutus pyrkii ottamaan sisään opettajiksi koulutettavissa olevat henkilöt. Jälkimmäinen vaihtoehto ei kuitenkaan liene asian laita, sillä tutkittavat eivät koe koulutuksen kehittävän yksilöiden opettajuutta. Kasvattajuuden kohdalla voikin käydä koulutuksessa Juulian sanoja mukaillen, että jos sisään otetaan huonoja, niin liikunnalta valmistuu myös huonoja opettajia. Ensimmäisen sitaatin lausahduksessa eräistä opiskelijoista, että ”toivois, et he miettis jotain muuta ammattia” ilmenevät opintojen vähäiset vaikutusmahdollisuudet tai -yritykset opiskelijoiden kehittämisessä opettajiksi. Ajatteluun sisältyy viesti, että opiskelijoiden ajatusten kehittämiseen ei yritetä tai voida vaikuttaa, vaan mikäli ristiriitoja on, ajatellaan, että he eivät sovellu opettajiksi ja toivotaan, että he lähtisivät koulutuksesta. Myös Karjalaisen (1992, 36) synnynnäisyyden myyttiin liittyy ajatus, että kaikista koulutettavista ei ole opettajiksi.

Sitaateissa oleellista on ajatus pääsykokeiden tärkeydestä tulevien opettajien valinnassa. Kasvattajiksi soveltuvien henkilöiden saaminen koulutukseen lienee nykymuotoisessa valintakokeessa haastavaa, sillä valintakokeissa ei ole psykologista koetta tai muuta koetta, jonka avulla voitaisiin arvioida hakijan soveltuvuutta kasvattajan työhön. Siinä ei myöskään ole haastattelua, jossa voitaisiin kuulla hakijan omia ajatuksia. Sen sijaan valintakriteereissä näyttävät korostuvan liikuntalajitaidot ja vaikutelma opettajuudesta. Valintakokeet ja -kriteerit ovat seuraavanlaiset. Valintakokeissa ensimmäinen vaihe on kirjallinen aineistokoe (VAKAVA), jonka perusteella valitaan hakijat toisen vaiheen valintakokeeseen. Toisen vaiheen koe koostuu testeistä liikuntalajeissa ja opetustuokiosta. Liikuntakokeista maksimipistemäärä on 84 pistettä ja opetustuokiosta 40 pistettä. (Vuoden 2013 hakuopas: Liikuntapedagogiikka). Kalaja (2012, 63) siteeraa opasta opiskelemaan aikoville 2004, jonka mukaan ”*Tulevien liikunnanopettajien pedagogista ja didaktista osaamista arvioidaan opetustuokion avulla. Sen tavoitteena on mitata opettajuuden edellytyksiä: hakijan esiintymis- ja vuorovaikutustaitoja, ryhmän hallintaa, organisointikykyä ja toiminnan jäsenyneyttä sekä luovuutta.*”

Valinnoissa hakijan on siis tärkeä antaa kuva, että hänellä on jo ennen koulutusta nämä opettajalla tärkeänä nähtävät ”opettajuuden edellytykset”. Tämän ohella tuleviksi liikunnanopettajiksi valikoituvat taitavat liikkujat.

Liikuntataitojen tärkeys valintakriteerinä juontunee korjaavasta oppimiskäsityksestä. Korjaavalla oppimiskäsityksellä tarkoitan tässä sitä, että liikunnallisen elämäntavan oppiminen nähdään innostavan taidonopetuksen yksinkertaisena seurauksena. Taidoltaan hyvät valitaan opettajakoulutukseen, koska uskotaan, että taidon opettamisen avulla he voivat kenties innostaa tulevia oppilaitaan liikunnallisiksi. Samasta syystä myös koulutus keskittyy lajitaitojen oppimiseen ja opettamiseen. Arvelen, että tämän olevan myös yksi syy, miksi valintakokeissa liikuntataidot ovat keskeisellä sijalla. Rähän mukaan nykyajan valinnat kumpuavat ajalta, jolloin opettaminen oli keskeistä (Räihä 2006, 231). Tästä viestii liikuntataitojen ja mm. organisointikyvyn ja ryhmänhallinnan tärkeys valinnoissa. Kuten elämäntavan oppimista koskien kirjoitin, opettajan toiminnassa on vapauttavassa projektissa keskeistä kuunteleminen. Rähän (2006, 231) mukaan nykymaailmassa lisääntyvän erilaisuuden vuoksi opettamisen sijaan tärkeitä taitoja ovat kyky sietää erilaisuutta ja kyky kuunnella, joten ainakin näiden tulisi olla valinnassa arvioitavia kriteerejä.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida kokemuksia liikunnanopettajakoulutuksesta ja selvittää, mikä ohjaa koulutusta toimimaan tietyllä tavalla. Tutkimus toteutettiin hermeneuttis-fenomenologiseen ajatteluun perustuvana haastattelututkimuksena. Haastateltavina oli kuusi henkilöä, joista kaksi oli liikuntakasvatuksen opiskelijoita, kaksi laitoksen lehtoria, yksi koulutuksen keskeyttänyt ja yksi työelämässä oleva liikunnanopettaja. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisesti. Haastateltujen kokemuksista yritettiin tavoittaa yhteisötasolla vallitsevia tiedostettuja ja tiedostamattomia merkityksiä. Näistä pyrittiin luomaan kokonaiskuva koulutuksen sisäisestä logiikasta eli siitä, miksi koulutus toimii tietyllä tavalla. Tulkintaa syvensivät useat eri kasvatusta, koulutusta, opetusta ja näiden kulttuureja käsittelevät teoriat.

6.1 Yhteenveto ja jatkotutkimusajatuksia

Kuviossa 4 on havainnollistettu tutkimustulosten väliset merkitysyhteydet. Tutkittavillani oli liikunnanopettajakoulutuksesta monenlaisia kokemuksia. Koulutuksessa nautittiin etenkin hyvästä yhteishengestä opiskelijoiden ja lehtoreiden keskuudessa. Koulutuksessa pidettiin myös siitä, että koulutuksessa sai liikkua paljon itse ja siinä oppi hyvät liikuntalajilajitaidot ja sai hyvät valmiudet opettaa näitä taitoja. Valitsevaa koulutustapaa voi luonnehtia myös oppipoika-mestari -koulutukseksi, jossa lehtorit opettavat lajitaitoja ensin opiskelijoille, jotka puolestaan siirtävät taidot tuleville oppilailleen. Toisaalta koettiin ettei koulutus kannusta ajattelemaan itse ja sen kehittäminen koettiin olevan hankalaa. Tutkimukseni paikansi koulutuksessa olevan kehittämiskohtia kasvatustajatteluun kehittymisen sekä liikunnallisen elämäntavan oppimisen osalta. Tutkittavien mukaan kasvatuskysymyksiä ei käsitellä koulutuksessa riittävästi, eivätkä he koe oppivansa siinä miten liikunnallinen elämäntapa voidaan oppia. Liikunnallinen elämäntapa on liikunnanopetuksen tavoite.

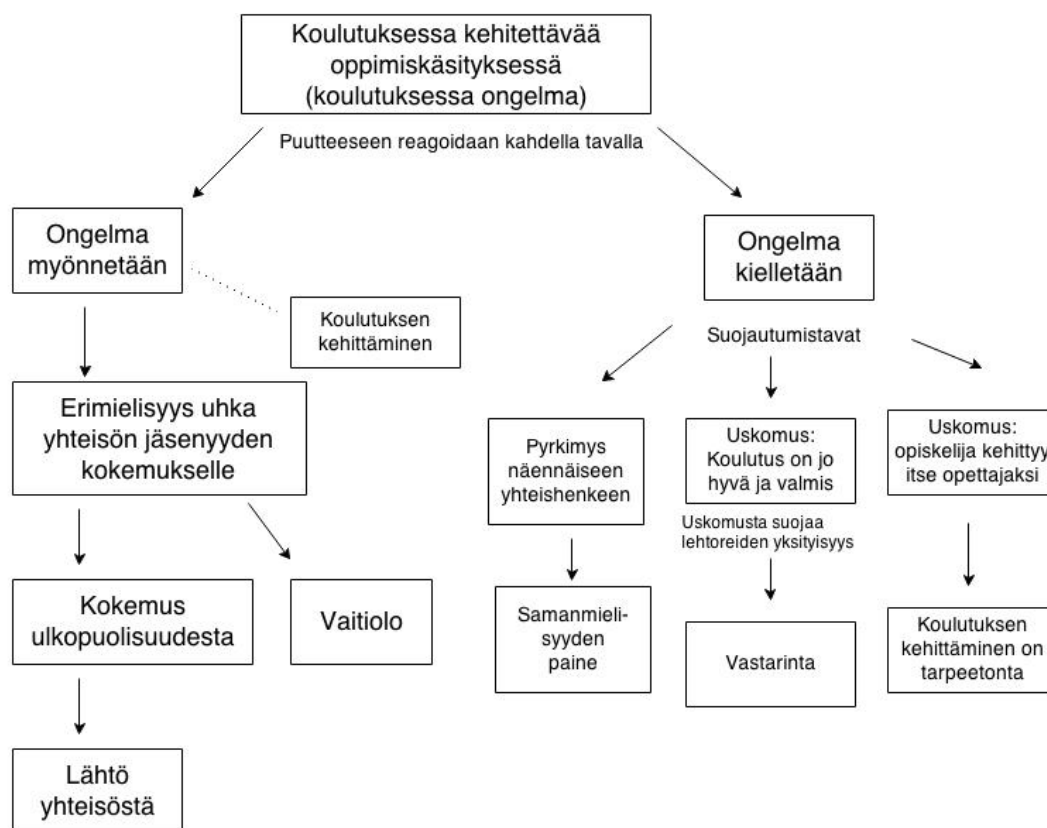
Se, että koulutus keskittyy antamaan opiskelijoille hauskoja käytännön liikunnan taitoja ja harjoitteita, tulee ymmärrettäväksi, kun tarkastellaan sen taustalla olevaa oppimiskäsitystä. Tutkittavat uskovat tai pikemminkin toivovat hauskan toiminnan motivoivan oppilaat elämäntapaliikkujiksi. Koulutuksessa opiskelijoille välitettävät liikuntalajit lienevät keino, joilla oppilaille yritetään tuottaa näitä hauskuuden kokemuksia. Tässä tulee esiin korjaavan opetuksen

projekti, jossa opettaja pyrkii omalla toiminnallaan saamaan oppilaansa muuttumaan tietynlaisiksi.

Ennakoimattomuus, eli se että oppilaat eivät toimi kuten opettaja toivoo, synnyttää tutkittavistani ahdistusta. Ahdistus saa heidät kaipaamaan ennustettavuutta ja kontrollia. Tämä ilmenee siten, että koulutuksesta kaivataan hallinta- ja opetusmenetelmiä, joilla oppilaat saataisiin totelemaan tunnilla ja motivoitumaan liikkumaan. Ahdistus lienee myös syy, jonka vuoksi koulutuksessa sivuutetaan tieto oppimisen monimutkaisuudesta ja siihen vaikuttavista ihmissuhde-ehdoista ja ne lohkotaan pois koulutuksesta. Kun oppimisen monimutkaisuus sivuutetaan, jää jäljelle usko oppimisen rationaalisuuteen, mikä ilmenee uskomuksena, että opettaja voi motivoida oppilaansa. Tämän ajatuksen ongelmana on, että opettaja ei kuitenkaan voi päättää, millainen kokemus oppilaassa syntyy ja kokemukset voivat olla jopa päinvastaisia kuin opettaja toivoi. Mikään opettajan toimi ei voi taata, että oppilas motivoituu. Kun opettajaa ohjaa tarve hallita ja motivoida ryhmää ennalta määrätyillä menetelmillä, on oppilaan osana joko mukautua tai kapinoida. Tämä on oppilaan ja oppimisen kannalta epämielikästä. Tutkittavieni hallinnan tarpeen korostuminen kuvaa, että koulutus ei tuota syvällistä ymmärrystä oppimisesta ja yksilöllisyyden sille asettamista ehdoista. Kun opettajalla ei ole syvällistä ymmärrystä yksilön ja ryhmän toiminnasta, on opettajilla vaarana kuormittua työssään. Koulutuksen korjaava projekti näyttääkin suurelta osin aiheuttavan koulutuksen puutteet sekä ihmissuhdeosaamisessa että elämäntavan oppimisen ymmärtämisessä.

Tutkittavillani ilmeni myös toisenlainen, yksilöllisyydestä lähtevä oppimiskäsitys eli opetuksen vapauttava projekti. Tässä opettaja ja oppilas kiinnostuvat ennalta määrätyn tiedon sijasta oman psyyken monimutkaisuudesta. Opiskelun kohteena on tällöin ennalta määrättyjen taitojen sijaan oma kokemustapa. Taubmanin teorian valossa jälkimmäinen, purkava, opetustapa näyttää olevan merkityksellinen oppimisessa. Tämä tarkoittaa liikunnallisen elämäntavan oppimisen kannalta sitä, että opetuksen tehtävä on purkaa oppilaan jo olemassa oleva kokemus. Vasta kun oppilas ymmärtää omaa tapaansa kokea liikunta epämielilyttävänä, on toisenlaisen kokemuksen syntymiselle ylipäättään tilaa.

Edellä kuvattuihin korjaavan projektin aiheuttamiin koulutuksen puutteisiin reagoidaan liikuntakasvatuksen heimossa kahdella tavalla (ks. kuvio 4). Toisessa reagoitavassa ongelma kielletään ja toisessa myönnetään.



KUVIO 4 Koulutuksen suojautumisen dynamiikka. Koulutuksen korjaava projekti eli oppimiskäsitys näyttää suurelta osin aiheuttavan koulutuksessa olevat puutteet ihmissuhdeosaamisessa ja elämäntavanoppimisessa. Suojautumisen merkitys on ylläpitää koulutuksen nykyistä käytäntöä.

Kuvion vasemmassa laidassa olevassa ajatteluketjussa ongelma myönnetään, jolloin puutteet voidaan nähdä koulutuksen ongelmana. Tällöin ajatellaan, että koulutusta voisi kehittää vastaamaan haasteisiin. Tämä ajattelu kyseenalaistaa nykyistä korjaavaa projektia ja pyrkii kohti vapauttavaa projektia. Kuvion oikeassa laidassa on kuvattu toinen ajattelumalli, jossa kuvattuja puutteita ei pidetä koulutuksen ongelmana. Tämä uskomus ylläpitää nykyistä koulutustapaa ja korjaavaa oppimiskäsitystä. Ajatusta, että ongelma ei ole koulutuksessa, suojaaa useampi mekanismi.

Ensinnäkin liikunnanopettajakoulutuksessa näyttää vallitsevan myytti ”opettajaksi kehittyä itse”, mikä selittää koulutuksen puutteet pois siirtämällä vastuun oppimisesta opiskelijalle. Tämä ilmenee ajatuksina, että opiskelija oppii erilaisten oppilaiden kohtaamisen ja yksilöllisyyden huomioimisen sitten itse käytännössä ja kokemuksen myötä työelämässä. Myytti saa aikaan käsityksen, että puute on opiskelijassa ja hänen vastuullaan eikä koulutuksessa, joten sitä ei tarvitse kehittää. Opettajuuden näkeminen yksilön ominaisuutena tekee osaamattomuus-

den ilmaisemisen hankalaksi, sillä samalla paljastaisi muille, että itsellä ei ole tällaista sisäsyntyistä opettajuutta. Myyttiin liittyy myös ajatus, että koulutukseen koetetaan pääsykokeilla saada sisään nämä valmiit tulevat opettajat sen sijaan, että koulutettavien kasvatuskäytäntöjä horjutettaisiin ja haastettaisiin koulutuksessa. ”Opettajaksi kehittyy itse” myytti toimii koulutuksessa vallitsevan korjaavan projektin suojaajana. Myytti johtaa ajatukseen, jonka mukaan nykyistä koulutuksessa vallitsevaa korjaavaa projektia ja sen seurauksia ei tarvitse huomioida koulutuksessa, kun vastuu siirretään yksilölle.

Toiseksi koulutuksen puutteita estää näkemästä heimon pyrkimys hyvään yhteishenkeen. Opiskelijat ovat ristiriitaisessa tilanteessa, sillä heiltä virallisesti odotetaan omaa kriittistä ajattelua, mutta käytännössä heille annetaan oppipojan rooli. Toisaalta he nauttivat oppipojan roolista päästessään itse liikkumaan, mutta samalla kaipaavat aktiivisemmän ajattelijan roolia ja omien kasvatusta ja oppimista koskevien ajatustensa haastamista. He eivät koe oppivansa riittävästi ihmissuhdetaitoja ja sitä, miten liikunnallinen elämäntapa opitaan, mutta toisaalta ajattelevat, että taidot oppii sitten työssä. Koulutuksessa oleva odotusten ja käytäntöjen ristiriita synnyttää opiskelijoissa ristiriitaisia tunteita ja erimielisyyttä, johon opiskelijoiden yhteisö reagoi suojautumalla. Suojautumiskeinona on tavoitella näennäistä konsensusta korostamalla niin kutsuttua hyvää yhteishenkeä – liikunnan henkeä. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi ristiriitojen esiintuomisen sijaan opiskelijayhteisö päätyy korostamaan koulutusyhteisön hyvää henkeä. Ajatusketjuun liittyy läheisesti myös kuvion vasen laita, jossa henkilöt näkevät puutteet mahdollisuutena koulutuksen kehittämiseen. Tätä ajatuspolkua kulkevat henkilöt ovat koulutuskriittisempiä eivätkä he kykene hyväksymään yhteisön moraalijärjestystä. Käytännössä nämä henkilöt eivät pyri näennäiseen konsensukseen, sillä he eivät hae koulutuksesta muiden opiskelijoiden tavoin käytännön liikunnan kokemuksia ja lajiharjoitteita. Nämä henkilöt eivät myöskään saa yhteisöstä riittävästi vastakaikua omille kehittämisajatuksilleen, eikä niillä koeta olevan vaikutusta yhteisön traditioon. Vastakaiun sijaan he kokevat voimakasta vastarintaa ja painetta ajatella samoin, jolloin he joko kokevat jäävänsä yhteisön ulkopuolelle tai pelkäävät sitä. Pelko saa henkilöt vaikenemaan erilaisista ideoistaan. Koulutuksen kehittämisen kannalta on tuhoisaa, jos koulutusta kehittämään pyrkivät henkilöt ehkä tiedostamattakin vaiennetaan ja jos he kokevat jäävänsä ulkopuolisiksi. Kun yhteisöä ei enää koeta ”meidän” vaan ”heidän” yhteisöksi, alkavat nämä henkilöt etsimään muualta yhteisöä, johon voisi liittyä. Näin samanmielisyyden paine johtaa siihen, että kriittisten ajatusten esittäminen on hankalaa ja se näyttää johtavan myös siihen, että koulutuksen piiristä poistuu henkilöitä, joil-

la olisi ollut kiinnostusta sen kehittämiseen. Näin koulutus voi pysyä ennallaan puutteista huolimatta.

Kolmanneksi koulutuksen kehittämistarpeita estää näkemästä myyttinen uskomus, että koulutus on jo riittävän hyvä ja valmis. Tutkimani oppipoika-mestarikoulutus perustuu uskonnolle, että koulutuksessa lehtoreilla on hallussaan jo kaikki vaadittava tieto, joka tulee vain saada siirrettyä opiskelijoille. Kun koulutus nähdään valmiina, tulee kehittämisestä tarpeetonta. Uskomus selittää laitoksella ilmenevää muutosvastarintaa. Vastarinta ilmenee ehdottomuutena, jossa kukin lehtori puolustaa omaa opetusalaansa eikä siitä voida neuvotella. Tätä mestareiden asemaa suojaakin käsitys lehtoreiden työn yksityisyydestä, jossa työ nähdään kunkin henkilön yksityisasiana. Käsitystä kuvaava kirjoittamaton sääntö on, että toisten tekemiseen ja työhön ei saa eikä tule puuttua. Lehtoreiden yksityinen asiantuntijarooli ehkäisee laitoksella tapahtuvaa laajempaa yhteistä ja tavoitteellista tutkinnon kehittämistä. Sen sijaan koulutusta ja opetusta suunnitellaan sirpalemaisesti yksin tai kuppikunnittain. Laitoksen henkilökunnassa koulutuksen kehittämisen esteenä onkin henkilökunnan jäsenten yksityisen asiantuntijuuden suojeleminen. Liikunnanopettajakoulutuksen heimo näyttääkin poikkeavan omasta pehmeäsoveltava –alueen heimojen perustehtävästään siinä, että se ei näytä pyrkivän käytäntöjen, kuten koulutuskäytäntöjen, jatkuvaan kehittämiseen.

Kuvioon on hahmoteltu katkoviivalla myös väylä koulutuksen kehittämiseen. Tie koulutuksen kehittymiselle olisi tarkastella kuvaamiani koulutuksen ongelmia ja suojautumismekanismia koulutuksen kehityshaasteina. Seuraavassa luvussa esitän miksi kehittäminen olisi tärkeää ja pohdin mistä kehitymisprosessi voisi lähteä liikkeelle.

Liikunnanopettajakoulutuksen tutkiminen on varmasti yhä tarpeellista, sillä tämä työ oli ensimmäinen laatuaan liikunnanopettajakoulutuksesta. Tällä työllä pyrin hahmottamaan koulutusta mahdollisimman laaja-alaisesti eli laitoksen lehtorin, työssä olevan opettajan, keskeyttäneen ja opiskelijoiden näkökulmasta. Työni laaja-alaisuus voidaan nähdä myös sen heikkoutena. Tämän vuoksi sellainen tutkimus voisi olla hyödyllistä, jossa syvennyttään yhden ryhmän kokemuksiin. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi erityisesti vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä olisi hyödyllistä tarkastella myös laadullisen tutkimuksen keinoin. Koulutukseen liittyvien ilmiöiden määrittelyn ohella ponnisteluja ja tutkimusta tulisi tehdä etenkin koulutuksen kehittämisen suunnalla. Tutkimusta voisi

esimerkiksi tehdä koulutuksen kehittämisprosessista ja uusista koulutuskokeiluista. Oma valmistuminen sekä kasvatus- että liikuntatieteiden maisteriksi on edessä keväällä 2014. Itseäni kiinnostaisi lähteä kehittämään, kokeilemaan käytännössä ja tutkimaan ideaani liikunnanopetuksesta (ks. luku 6.2), jossa huomioitaisiin opetuksen vapauttava projekti.

6.2 Kehityksen esteistä kehityksen lähtökohta

6.2.1 Ensiaskelena käsitysten purkaminen

Edellisessä yhteenvetoluvussa olen kuvannut tutkimukseni keskeisimmät havainnot. Tässä luvussa siirryn askelen eteenpäin ja hahmottelen, että mistä koulutusyhteisö voisi lähteä liikkeelle koulutuksensa kehittämiseksi. Olen pahoillani siitä, mikäli joku on ymmärtänyt tutkimukseni tarkoituksen olleen mustamaalata liikunnankoulutusta. Se ei suinkaan ole ollut tarkoitukseni vaan päinvastoin. Tutkimukseni merkitys on ymmärryksen lisääminen liikunnanopettajakoulutuksesta. Näkemykseni on, että tämän ymmärryksen avulla koulutusta voisi kehittää entistä paremmaksi. Koulutuksen perusteltu kehittäminen edellyttää sitä, että ymmärretään ja analysoidaan ongelman luonne ensin (Britzman 1986, 454; Nikkola 2011, 39-40; ks. kuvio 3, 64). Tiedeyhteisöä ohjaavan toiminnan perusteluna tulisi olla tieto, ei esimerkiksi lojaalius (Nikkola 2011, 39-40). Nikkolan ajatus kuvaa mainiosti myös liikunnanopettajakoulutusta, jonka kehitys on hidastunut, ei suinkaan tiedon vuoksi vaan piiloisien käsitysten ja myyttien vuoksi. Tiedon avulla kehittäminen voi olla perusteltua ja päämäärätietoista. Koulutuksen kehittäminen olisi tärkeää esimerkiksi siksi, että tulevaisuuden liikunnanopettajat saisivat koulutuksesta entistä paremmat valmiudet työhön.

Nykytilanteessa uudet opettajat voivat kokea siirtymän työelämään raskaana, sillä he eivät koe saavansa riittävästi valmiuksia sosiaalisen todellisuuden kohtaamiseen eivätkä he koe oppivansa, miten liikunnallista elämäntapaa voidaan oppia ja opettaa. Työrauhaongelmat ja liikuntaan negatiivisesti suhtautuvat oppilaat koetaan liikunnanopettajan työssä kuormittavina. Myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta olisi tärkeää, että opettajat osaisivat puuttua ammattitaitoisesti ja rakentavasti työrauhaongelmiin ja muihin ryhmäilmiöihin. Tärkeää olisi, että myös negatiivisesti liikuntaan suhtautuvat oppilaat tulisivat kohdatuiksi ja kuulluiksi liikuntatunneilla. Liikunnallisen elämäntavan edistämisen sijasta koulutus antaa tuleville liikunnan-

opettajille valmiudet lajitaitojen oppimestarin rooliin. Myös opettajan pelko hallitsemattomasta ryhmästä saa opettajat herkästi toistamaan itse oppimaansa mestari-oppipoika opetusmallia, vaikka opettaja haluaisikin toimia ihmissuhdetaitoisena hyvinvoinnin edistäjänä. Tällaisessa opetuksessa oppilas jää valitettavan usein passiiviseksi opetuksen vastaanottajaksi tai kapinoidjaksi, eikä hän kehity aktiiviseksi oppijaksi. Liikunnanopettajakoulutuksen kehittäminen ja sen avulla liikunnanopetuksen kehittäminen olisikin tärkeää siksi, että voisimme tarjota entistä eettisempää koululiikuntaa sekä opettajan, oppilaiden ja siten koko yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta.

Koulutusyhteisössä on tärkeintä on lähteä liikkeelle myöntämällä, että koulutusta voisi kehittää ja syy epätasapainoon on sosiaalisissa rakenteissa. Koulutuksen korjaava projekti ja uskomukset ”Opettajaksi opitaan itse”, ”Koulutus on jo valmis”, henkilökunnan ”Yksityisyys” ja pyrkimys yhteishenkeen ovat sosiaalisia rakenteita, eivät yksilötason ongelmia. Käsitukset ohjaavat koko koulutusta, ei satunnaisia yksilöitä. Sen vuoksi yksilöä ei voida syyllistää niistä. Näiden käsitysten myöntäminen onkin yksilöä huojentavaa ja rohkaisevaa. On hyvä tiedostaa, että samalla myytit rohkaisevat päinvastaiseen eli alistumaan tilanteelle ja näkemään ongelmat yksilöissä sekä vaikenemaan ongelmista. Koska syy on totuttu näkemään yksilöissä, voi kehittymisen tarpeen myöntäminen tuntua pelottavalta ja haasteeseen tarttuminen paljon työlämmältä ja haastavuuden vuoksi sekavammalta, kuin olisi esimerkiksi alistua byrokratian edessä. Ensimmäisten askeleitten ottaminen vaatii kuitenkin rohkeutta eli toimimista pelosta huolimatta.

Kuvaamieni myyttien ja käsitysten yksi merkitys on tehdä kehitys tarpeettomaksi. Näistä kehitystä estävistä käsityksistä voi kuitenkin tulla kehityksen lähtökohta. Jos on olemassa rakenne, joka kuolettaa keskustelua, on loogista kuolettaa tuo rakenne keskustelemalla siitä itsestään (Karjalainen 1992, 42). Vaikka myytit ja käsitykset vallitsevat koko koulutusyhteisössä, liikkeelle voisi kuitenkin olla hyvä lähteä liikuntapedagogiikan henkilökunnan kesken, sillä henkilökunta on kuitenkin taho, joka koulutuksen rakenteista päättää. Mikäli henkilökunta ei tutki piiloisia sääntörakenteitaan, ei muiden ryhmien, esimerkiksi opiskelijoiden, pohdinnoista ole hyötyä. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka opiskelijat tiedostaisivatkin heitä ohjaavia sosiaalisia sääntöjä ja pyrkisivät muutokseen, on tämä turhaa, mikäli henkilökunta eli taho, jolla päätösvalta on, pitää koulutusta paikoillaan. Siksi muutoksen olisi hedelmällistä lähteä juuri henkilökunnasta. Hyvä paikka koulutuskulttuuria koskevan keskustelun avaamiselle

olisi työnohjaus tai koulutuspäivien ydinteema, jossa prosessia ohjaisi ulkopuolinen ammattilainen (Karjalainen 1992, 45). Koska myytit ja käsitykset koskevat koko yhteisöä, voisi myös koko koulutusyhteisön keskustelu olla hyödyllistä henkilökunnan ryhmäprosessin lisäksi. Koska koulutusyhteisö on suuri, en tiedä mikä olisi paras käytännön toteutustapa, olisiko se esimerkiksi opiskelijoiden keskinäinen pohdinta vai tulisiko sen tapahtua ryhmissä, joissa olisi henkilökunnan ja opiskelijoiden edustus. Tätä voitaisiin koulutuksen piirissä yhdessä miettiä ja suunnitella.

Karjalainen kuvaa koulutuskulttuuria avaavaan ryhmäprosessiin kuuluvan neljä välttämätöntä vaihetta 1. Havainnollistaminen. 2. Ammattitaidon myytin analysointi. 3. Oman yhteisön sosio-historiallisten erityispiirteiden työstäminen. 4. Perspektiivin kääntäminen yksilöstä yhteisöön. Tämä menetelmä on käypä tarkastelunäkökulma minkä tahansa interaktioyhteisön tarkasteluun ja kommunikaatorakenteen kehittämiseen. (Karjalainen, 1992, 43-45.) Karjalaisen prosessin vaiheiden kuvauksen lisäksi sovellan Karjalaisen mallia analyysini kannalta eli kuvaan, millaisia asioita juuri liikunnanlaitoksen henkilökunta voisi lähteä käsittelemään.

1. Havainnollistaminen tarkoittaa kohdealueen tekemistä ymmärrettäväksi. Ensimmäisenä vaiheena on etsiä yhteisön avointa keskustelua estäviä sosiaalisia toimintamalleja, ikään kuin sosiaalista kielioppia. Tavallista on, ettei puhuja tiedosta kielioppia puhuessaan tai sosiaalinen toimija ei tiedosta toimintansa säännönmukaisuutta. Sosiaalisilla traditioilla ei välttämättä ole järkeviä perusteita. Vasta kun ne on tiedostettu, on mahdollista testata, ovatko ne järkeviä. Ja vasta kun ne on tiedostettu, on niiden muuttamisen mahdollista. (Karjalainen 1992, 44.) Ensimmäisenä henkilökunta voisi lähteä miettimään, millaiset säännöt ohjaavat puhumista ja toimimista henkilökunnassa. Tässä ensimmäisessä vaiheessa ei ole tarkoituksena hahmottaa täydellistä kuvaa koulutuksen sosiaalisista säännöistä, vaan pikemminkin havainnollistaa sitä kenttää, jota aletaan käsittelemään.

2. Karjalaisen tutkimuksen mukaan ammattitaidon myytti on opettajayhteisön sosiaalisen kieliopin tiedostamaton rakenne. Karjalainen ehdottaa, että yhteisö pohtisi tätä myyttiä yhteisön sosiaalisen kieliopin tiedostamattomana rakenteena. (Karjalainen 1992, 44.) Tässä tutkimuksessa paikansin ammattitaidon myytin sijaan lehtoreiden toimintaa ohjaavan käsityksen työn yksityisyydestä. Lisäksi heitä pidetään oman opetusalueensa mestareina, jonka toimintaa ei kuulu kyseenalaistaa. Nämä ovat tutkimukseni näkemyksiä henkilökunnassa vaikuttavista

sosiaalisista rakenteista. Henkilökunta voisikin pohtia, ovatko nämä päteviä ja olemassa olevia rakenteita ja estävätkö ne keskustelua. Tämän ohella henkilökunta voisi tarkastella myös koko koulutuksessa paikantamieni myyttien ja oppimiskäsityksen olemassaoloa. Nämä kysymykset ovat erityisen tärkeitä myös keskustelussa, jossa on läsnä opiskelijoita ja henkilökuntaa. Esiintyykö koulutuksessa uskomus, että koulutus on jo valmis tai riittävän hyvä? Onko se keskustelun tai kehittämisen este? Vallitseeko koulutuksessa myyttinen käsitys, että opettajaksi kehitytään itse? Estääkö se kehittämistä? Pyrkimys yhteishenkeen ja samanmielisyyteen, näytti vallitsevan ensisijaisesti opiskelijoiden yhteisössä, mutta siitä oli viitteitä myös henkilökunnan yhteisöstä. Henkilökunta voisikin pohtia myös, vallitseeko pyrkimys samanmielisyyteen heidän yhteisössään. Estääkö pyrkimys samanmielisyyteen erilaisten näkemysten esiintuontia? Viimeisenä mutta erittäin oleellisena on tarkastella tekijää, joka näkemykseni mukaan vaikuttaa yksittäisenä tekijänä koulutuksen rakenteeseen eniten. Vallitseeko koulutuksessa korjaava oppimiskäsitys? Mikä sen merkitys on koulutuksessa? Aiheuttaako se ristiriitaa koulutuksen keinojen ja tavoitteiden välillä? Tämä viimeinen kohta vaatii perehtymistä tutkimukseeni (luku 4.3), jotta voi ymmärtää, mitä tällä korjaavalla oppimiskäsityksellä tarkoitan. Apukysymyksinä voivat esimerkiksi olla seuraavat. Vallitseeko koulutuksessa uskomus, että oppilaan voi motivoida liikkujaksi? Mikä uskomuksen merkitys on koulutuksessa? Vallitseeko koulutuksessa oppipoika-mestari –rakenne? Mikä on tämän merkitys koulutuksessa?

3. Kolmantena yhteisön tulee työstää työyhteisön sosiohistoriallisia tunnuspiirteitä. Tässä vaiheessa luodaan jäsenyneempää kuvaa oman yhteisön sosiaalista sääntörakenteista. Ohjaavia kysymyksiä ovat: Mitkä ovat oman yhteisön sosiaaliset sääntörakenteet? Onko siellä keskustelua ehkäiseviä rakenteita? Mitä ne ovat? Mistä ne tulevat? Tätä varten tulisi oppia näkemään sosiaalinen lähimmässä ympäristössään. Karjalaisen mukaan ehkä helpoin tapa on lähteä liikkeelle kirjaamalla jokapäiväisen elämän toistuvia tapahtumia ja käytänteitä. Tämän jälkeen pohditaankin sitä, mikä on erityisen harvinaista, eli mitä ei yleensä tehdä, mistä ei puhuta. Kysytään myös, mitä voitaisiin tehdä tai mitä tulisi tehdä, mutta jota ei kuitenkaan tehdä. Pohditaan myös, miksi niin ei tehdä. Tällä tavoin saadaan hahmoteltua kuvaa kokonaisuudesta. Kokonaiskuvan merkitys on selvittää, mitä logiikkaa tämä näiden sääntöjen kokonaisuus näyttää noudattavan. (Karjalainen 1992, 44.) Tässä vaiheessa siis käytetään hyväksi edellisiä vaiheita ja syvennetään ymmärrystä entisestään. Edellä kuvatulla tavalla liikuntapedagogiikan henkilökunta voisi luoda heidän yhteisöään ohjaavan sosiaalisen säännöstön.

4. Viimeisenä perspektiivi tulee kääntää yksilöstä yhteisöön. Tämän vaiheen mahdollisuutena, on oivaltaa kuinka paljon olennaista ja työyhteisöä hyödyttävää pohdintaa voi syntyä, kun tietoisesti pyritään sosiaaliseen analysointiin. Yhteisöjen vahvat ja heikot yksilöpersoonallisuudet ovat vain sosiaalisen yhteisön marginaali-ilmiöitä. On oleellista oivaltaa, miten yhteisö sosiaalisena rakenteena tukee, edesauttaa ja kahlitsee tietynlaista toimintaa ja tietynlaista persoonien kehitystä. (Karjalainen 1992, 45.) Tämä vaihe jää Karjalaisen kuvauksessa minulle hieman epäselväksi. Arvelen, että tämä vaihe tarkoittaa sitä, että aletaan analysoida niitä merkityksiä, joita tiedostamattomien toimintamallien yhdessä tiedostaminen aiheuttaa. Havaitaan, miten tiedostaminen voi vapauttaa ja hyödyttää yhteisöä ja miten yhteisö ohjaa ja kahlitsee tietynlaiseen toimintaan. Tässä vaiheessa siirrytään itse prosessista etämmälle tarkastelemaan tämän prosessin merkityksiä yhteisölle.

Karjalainen kuvaa tämän edellä selostetun menetelmän teoreettista oivallisuutta, mutta samaan hengenvetoon hän sanoo käytännön toimivuuden ja merkityksellisyyden selviävän vasta kokeilujen kautta. (Karjalainen 1992, 45.) Kukaan ei siis voi ennalta taata tämän menetelmän toimivuutta, mutta ainakin avoimempaan suutaan tällainen käsittely voisi viedä koulutusta. Piiloiset toimintamallit lakkaavat olemasta, vasta kun niitä aletaan tiedostaa. Koska mallit ovat sosiaalisia, on niitä tiedostettava yhdessä siinä yhteisössä, missä ne esiintyvät. Siksi edellä kuvaamani malli voisi olla hyödyllinen.

6.2.2 Uusia rakentavia käsityksiä vanhojen tilalle

Edellisessä luvussa kuvasin sitä, mistä koulutuksen henkilökunnan yhteisö ja toisena koko koulutusyhteisö voisi lähteä liikkeelle, jotta vallitsevat myytit voitaisiin purkaa. Vaikka myytit tiedostettaisiin ja ne oltaisiin valmiita kumoamaan, sosiaalista toimintaa ohjaavat aina jonkinlaiset käsitykset. Karjalaiselle (1992, 46-51) oli esitetty tutkimuksen julkaisemisen jälkeen kysymys, mihin opettajanhuoneen toiminta tulisi perustua, jos alkuperäiset myytit ovat huonoja. Karjalaisen pohdintojen innoittamana päädyin ideoimaan käsityksiä, jotka voisivat ohjata liikunnanopettajakoulutusta nykyisten myyttien sijaan. Muodostinkin käsityksiä, jotka ovat vastakohtaisia olemassa oleville käsityksille ja myyteille ja siten kumoavat ja korvaavat edeltäjänsä. On kuitenkin hyvä tiedostaa, ettei muutosprosessi tapahdu pelkästään nimeämällä nämä käsitykset ohjaaviksi periaatteiksi, vaan lähtökohtana on edellä kuvattu toiminnan sääntöjen tiedostamisen prosessi. Tiedostamisen jälkeen käsityksille voidaan tehdä joitain. Seu-

raavana pohdin, millaiset käsitykset kumoaisivat korjaavan projektin eli opettajan mahdollisuuden korjata oppilaansa, lehtorin kehitystä estävän yksityisyyden, pyrkimyksen samanmielisyyteen, myytin, että opettajaksi opitaan itse ja myytin, että koulutus on jo valmis.

Korjaava oppimiskäsitys sisältää idean, että on olemassa valmis malli, jonka avulla opettaja voi motivoida oppilaansa liikkujiksi. Tämän käsityksen vastakohtana olisi vapauttava projekti, joka perustuu siihen tosiasiaan, että kukaan ei voi synnyttää toisessa kokemuksia. Yhtä mahdollonta on saada ihminen tahtomalla rakastumaan kuin pakottaa motivoitumaan. Tämän seikan myöntäminen synnyttäisi koulutukseen valmiiden vastausten sijaan tilaa kysymyksille oppimisen luonteesta ja yksilöllisyydestä. Miten oppiminen tapahtuu? Miten sitä voidaan koulussa edistää? Tavoiteltava olisi siis *opetuksen vapauttava projekti* ja ymmärrys: *ketään ei voi motivoida liikkujaksi*.

Vapauttava projekti johtaa ajatukseen, että valmiiden motivointimallien antaminen on tarpeetonta, koska myönnetään, ettei ole yleispäteviä keinoja motivoida ketään. Koulutus ei voi pyrkiä antamaan valmiita malleja, koska niitä ei ole. Vapauttava projekti kumoakin luonnostaan käsityksen, että koulutus on jo valmis. Sen sijaan parempi käsitys olisi *koulutusta voidaan kehittää*. Koulutuksen kehityksen tulisi perustua tutkimustietoon kasvatuksesta, oppimisesta ja kokemuksista koulutuksesta. Jotta tutkimusta voidaan hyödyntää koulutuksen yhteiseen kehittämiseen, täytyy yksityisyyden suojaamisen sijaan pyrkiä avoimuuteen. Avoimuuden avulla voidaan yhdessä pohtien keskustella erilaisista mahdollisista ratkaisuista ja luoda päämäärää koulutukselle. *Avoimuus* edellyttää omista kannoista kiinnipitämisen sijaan kuuntelemista ja kiireetöntä ajan antamista (Karjalainen 1992, 48-51). Aidosti avoin ja innovoiva keskustelu edellyttää, että erilaisia kantoja uskalletaan tuoda esiin. Samanmielisyyden sijaan tavoiteltavaa olisikin *erilaisista näkemyksistä kiinnostuminen*. Kun ilmapiiri on avoin ja erilaisuuteen suhtaudutaan uteliaasti, voidaan jopa keskeneräisten ajatusten esittäminen kokea turvallisena ja mahdollisena.

Uskomus, että opettajaksi kehittyy itse työelämässä, luo kuvaa, että koulutuksella ei ole mitään annettavaa opettajaksi kasvamisessa. Tämän sijaan koulutuksen merkitys voisi olla haastaa niitä käsityksiä, joita opettajaksi opiskelevilla on tullessaan koulutukseen. Opiskelijoiden ajatukset ovat täynnä opettajan toiminnan malleja ja mielikuvia omilta kouluvuosiltaan. Vaikka opiskelijoilla olisi halu muuttaa käytäntöjä ja he haluaisivat olla vuorovaikutustaitoisia

hyvinvoinnin asiantuntijoita ja liikunnallisen elämäntavan edistäjiä, on tämän toteuttaminen käytännössä hyvin haastavaa. Tuskin kenelläkään on tällaisesta opetuksesta juurikaan kokemusta ja opetustilanteissa pelko hallitsemattomuudesta saa opiskelijat turvautumaan vanhoihin opittuihin malleihin. Tämä opettamista ohjaava tiedostamaton tulisi myös saada mukaan koulutukseen. Kun opettaja ymmärtää esimerkiksi omaa pelkoaan ja tarvettaan hakeutua turvaan, hän voi alkaa muuttamaan käyttäytymistään. Niin kauan kuin mekanismi on tiedostamaton, sille ei voida tehdä mitään. Oppilaan parhaaksi toimivan opettajan on hyvä tuntea itseään, jotta voi esimerkiksi erottaa, mikä on aidosti oppilaan paras ja mikä on omaa tarvetta esimerkiksi olla oikeassa tai mikä on pelkoa osaamattomuudesta. Näiden mekanismien tiedostamisen paikka voisi hyvin olla koulutuksessa, sillä kuten sanottu työelämässä noviisi opettaja turvautuu herkästi pelon vuoksi vain tutuimpaan malliin, jonka muistaa. Jotta opettaja ei suojautuisi, vaan säilyttäisi kykynsä kehittyä pelosta huolimatta, tulisi koulutuksessa ohjata opiskelijaa tutkimaan ja tiedostamaan omia tunteitaan. Opintoihin tulisi siis ottaa mukaan omien tiedostamattomien toimintamallien tarkastelu. Ohjaava käsitys voisi olla *opettajaksi kehitytään jo koulutuksessa*. Koulutuksessa voitaisiin myös oppia avoimen keskustelun avulla yhdessä toisten karikoista, ei vain odotella omia työelämän karikoita. Itse kehittymisen sijaan toimintaa ohjaava periaate voisi olla *opettajaksi kehitytään yhdessä*.

Yhdessä kehittymiseen kuuluu myös ryhmädynamiikan tuntemus. Opettaja ei voi yksin luoda ryhmään tietynlaista ilmapiiriä tai motivaatioilmastoa, vaan siihen vaikuttavat opettajan lisäksi myös oppilaat. Opettajan työympäristö on ryhmä, joten ryhmän toiminnan ymmärtäminen on opettajan työn kannalta ensiarvoisen tärkeää. Ryhmässä saattaa esimerkiksi esiintyä opettajan toiveista ja toimista huolimatta kiusaamista, vertailua, kilpailua tai epäonnistumisen pelkoja. Ihminen ei voi ymmärtää asioita, jos ne ovat hänen kokemusmaailmansa ulkopuolella (Laine 2010, 32-33). Koska ymmärtäminen edellyttää omaa kokemusta, olisikin koulutuksessa hyvä antaa opiskelijoille mahdollisuus syvälliseen ryhmäkokemukseen ja ryhmän toiminnan tarkasteluun ja ymmärtämiseen yhdessä. Liikunnanopettajaopiskelijat opiskelevat ensimmäiset opintovuotensa lähes samoina pysyvissä ryhmissä. He siis saavat ryhmäkokemuksen opinnoissaan jo nykytilanteessa. Näenkin, että näissä ryhmissä on potentiaalia. Näissä ryhmissä, kuten kaikissa ryhmissä, koetaan erilaisia tunteita ja niissä tapahtuu erilaisia ryhmädynamiisia ilmiöitä. Näitä ryhmiä voitaisiin hyödyntää oman toimintansa ja ryhmädynamiikan tutkimiseen. Integraatiokoulutuksessa (Nikkola 2011, 22) toteutetaan tämän kaltaista oppimista. Työmuotona on oivallusryhmäistunnot, joissa kokoonnutaan säännöllisesti pohtimaan

ryhmän työskentelyn herättämiä kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Työskentelyn tavoitteena on oppia kohtaamaan ja käsittelemään ristiriitatilanteita yksilön ja ryhmän välillä ja näin kehittää yksilön kykyä oman toiminnan reflektointiin. Istuntoja ohjaa kouluttaja, joka auttaa opiskelijoita siinä, että he tunnistavat omat toimintatapansa, motiivinsa ja arvostuksensa. Keskustelun aihetta ei erikseen rajata etukäteen, vaan opiskelijat nostavat käsitteelyyn tarpeelliseksi kokemiaan asioita. Tällaista työmuotoa ei välttämättä voi samanlaisena siirtää liikunnanopettajakoulutukseen, sillä ryhmässä työskentely eroaa näissä koulutuksissa toisistaan. Integraatioryhmän opiskelun työmuoto on ryhmä, joka tekee yhtenä ryhmänä myös itsenäistä työtä ilman kouluttajia. Liikunnanopettajakoulutuksessa sen sijaan koko ryhmällä on vain harvoin tehtävää, jota he koko ryhmänä tekevät yhdessä. Ryhmä on enemmänkin opetusmuoto. Tämän vuoksi täytyy pohtia onko paikalla ryhmä vai vain joukko ihmisiä. Jos paikalla on vain joukko, eivätkä jäsenet koe muodostavansa ryhmää, ei ryhmäkokemusten tutkiminen ole mahdollista. Tutkittavieni kokemusten mukaan opetusryhmät kuitenkin koetaan tiiviinä ryhmänä, joilla on myös omat sääntönsä. Virallisesti ryhmien tavoite on kouluttautua liikunnanopettajiksi ja epävirallisesti tavoitteet liittyvät tutkimukseni mukaan yhteishengen nostamiseen ja hauskuuden luomiseen. Näyttää siis siltä, että liikunnanopettajaopinnoissa koetaan olevan ryhmiä. Ehdotankin, että liikunnanopettajaopintoihin kehitettäisiin oivallusryhmäistuntojen kaltainen rakenne, jossa opiskelijat säännöllisesti, esimerkiksi viikoittain kokoontuisivat ohjatusti käsittelemään ryhmässä työskentelyn herättämiä kokemuksia.

Pohdintojeni mukaan eräänä ideaalina olisi, että koulutuksen pohjalla olisi vapauttava projekti, joka ilmenisi esimerkiksi näkemyksenä ”ketään ei voida motivoida liikkujaksi”. Sen lisäksi koulutusta tulisi ohjata käsitys, että ”koulutusta voidaan kehittää”, ”avoimuus” sekä ”erilaisista näkemyksistä kiinnostuminen”. Opettajaksi kehittymisen suhteen hyviä toimintaa ohjaavia periaatteita voisivat koulutuksessa olla ”opettajaksi kehitytään jo koulutuksessa” ja ”opettajaksi kehitytään yhdessä”. Lukijat voivat jatkaa ideointia eteenpäin. Millaisia muutoksia nämä tai muut tavoiteltavat ideaalit vaatisivat toteutuakseen käytännössä?

6.3 Ideoita miten vastata liikunnanopetuksen tavoitteisiin

Liikunnanopetuksen tavoitteisto on hyvin laaja-alainen. Tavoitteet koskevat erityisesti itsetuntemusta, lajitaitoja, terveysosaamista, itseilmaisua ja yhdessä muiden kanssa toimimista (POPS 2004, 248-250). Tutkimukseni mukaan näistä tavoitteista lajitaitojen oppiminen on

korostunut liikunnanopettajien koulutuksessa ja uskallan väittää, että näin on myös liikunnanopetuksessa. Väitteeni perustuu omieni ja kuulemieni koulukokemusten lisäksi etenkin sille, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan painottavat lajitaitojen osaamista (POPS 2004, 250). Liikuntatunneillakin aiheena on lähes poikkeuksetta jokin laji. Vaikuttaa siltä, että liikuntataitojenopetus ja liikunnanopetus ovat käytännön tasolla lähes synonyymejä. Muiden kuin taitotavoitteiden oppimista ei käsitkseni mukaan juuri käsitellä liikunnanopetuksessa. Mikäli halutaan, että liikunnanopetuksessa opitaan päämäärätietoisesti muitakin kuin lajitaitoja, tulee koulutuksen koskea näiden muidenkin tavoitteiden oppimista.

Tässä luvussa pohdin, millaista liikunnanopetus voisi olla, jotta myös muihin kuin taidon oppimisen tavoitteisiin päästäisiin. Tuon esille, mitkä tavoitteista ovat mielestäni oppimisen arvoisia asioita liikunnanopetuksessa ja miten niitä asioita saatettaisiin oppia. Ajatukseni taustalla on oletus, että erilaiset sisällöt vaativat erilaisia opetusmetodeja. Ajattelutapani juontuu Jyväskylän yliopiston integraatiokoulutuksen ajatuksista oppimisen erityisistä ehdoista (ks. Kallas ym. 2007, 90-92). Tässä koulutuksessa pysähdytään tarkastelemaan tiedon luonteen erityisyyttä. Ennen kuin voidaan opettaa, täytyy miettiä, millaista oppimisprosessia oppiminen vaatii. Kun kuvaan, miten liikunnan eri tavoitteita voitaisiin oppia, on käsittelyssä liikuntaan liittyvien tavoitteiden oppimisen erityiset ehdot.

Omassa ajattelussani tarkastelen ja jaottelen liikuntaa sekä liikunnanopetusta niiden merkitysten kautta, joiden takia ihmiset harjoittavat liikuntaa. Liikunnan ymmärtäminen sen merkitysten kautta ei ole oma ajatukseni, vaan tässä pohjana on Timo Klemolan (1991) ajattelu. Oma ajatukseni on sen sijaan tämän ajattelun soveltaminen liikunnanopetukseen. Klemola on jakanut ihmisten liikunnalle antamat merkitykset neljään ryhmään, joista hän käyttää nimitystä projekti. Näitä ovat voiton, terveyden, ilmaisuuden ja itsen projekti. Näiden neljän ryhmän lisäksi olen paikantanut vielä muutaman muunkin merkityksen, joita ihmiset liikunnalle antavat. Näitä ovat taidon oppiminen, ihmisten kanssa toimiminen ja ominaisuuksien kehittäminen. Nämä eri syyt harrastaa liikuntaa voidaan muuttaa myös oppimisen tavoitteiksi ja itse asiassa näistä viisi esiintyy myös opetussuunnitelmassa. Näitä ovat terveys, ilmaisuus, itsenä kehittyminen, taito, ihmisten kanssa toimiminen (POPS 2004, 248-259). Nämä viisi näen itsekin soveltuvan liikunnanopetukseen tavoitteiksi ja opetuksen ydinainekseksi. Perustelut käyvät ilmi kunkin merkityksen kohdalla.

Korostan, että tämä teksti on pohdintaa ja kuvaa sitä, missä itse olen menossa ajatteluprosessissani. Kyseessä ei siis ole valmis malli liikunnanopetukseen, vaan ikään kuin hahmotelma - voisiko liikunnanopetusta kehittää tähän suuntaan? Tällaisen ajattelun etu olisi, että irtauduttaisiin siitä ajattelusta, että opettaja voi motivoida oppilaan liikkujaksi hausalla liikunnalla. Sen sijaan olen pyrkinyt rakentamaan jokaista osa-aluetta vapauttavan projektin näkökulmasta, jolloin oppilaiden omat liikkumista koskevat merkityksenannot ja erilaiset syyt, miksi liikuntaa harrastetaan, tulisivat keskiöön. Ajattelen, että mikäli tahdotaan ihmisten oppivan liikunnallisen elämäntavan, heidän tulee tällöin tutkia liikunnanopetuksessa omaa suhtautumistaan liikuntaan ja ottaa liikunnanopetuksen oppisisällöksi asioita, jotka ihmisiä liikunnassa motivoivat. Seuraavana kuvaan näitä tällä hetkellä havaitsemiani liikunnan merkityksenantoja eli liikunnanopetuksen ydinasioita, niiden oppimista ja opettamista.

1. Taidon oppiminen. Liikunnan harrastamisessa voi ihmistä kiinnostaa jonkin taidon oppiminen. Tällöin liikunnanopetuksen sisältönä voisi olla opetella jokin taito. Nykykoulussa tilanne on valitettavan usein se, että koko ryhmä opettelee samaa asiaa kiinnosti se yksilöä tai ei. Motivaation syntymiseksi olisi tavoiteltavaa, että taito olisi mahdollisimman vapaavalintainen. Tällöin oppilas voisi valita häntä itseään kiinnostavan taidon ”*jonka olen aina halunnut oppia*”. Myös opetussuunnitelmassa on esitetty joukko taitoja, joiden osaamista tavoitellaan. Esimerkiksi uimataito on oleellinen kansalaistaito (POPS 2004, 249), joka mielestäni kaikkien hyvä oppia. Taitojen oppimisen kuvataan myös vaativan valtavia tuntimääriä, joten jo sen vuoksi voisi olla perusteltua keskittyä joihinkin kaikille hyödyllisiin ydinsisältöihin, kuten uimataito ja sen lisäksi vapaammin valittaviin. Käytäntö asettaa kuitenkin erilaisten taitojen samanaikaiselle opettelulle ehtonsa. Käytävissä oleva liikuntaympäristö ja välineet voisivat toimia opetuksessa taitojen rajauksena, sillä eihän salissa kannata opetella kroolia. Taidon oppiminen ei siis ole mitenkään huono tavoite liikunnanopetukseen, sen sijaan näen sen yhtenä tavoitteena muiden tavoitteiden joukossa. Tällä hetkellä taitoja opetetaan liikunnanopettajille usein mestari-oppipoikamenetelmällä, jossa kokeneempi ohjaa kokemattomampaa. Usein taidoissa, kuten esimerkiksi krooliuinnissa, on kyse optimaalisen tekniikan löytämisestä, jolla veden vastus minimoidaan ja eteenpäin vievä voima maksimoidaan. Tutkivalla oppimistavalla voitaisiin tekniikan ydinkohtien muistamisen sijaan oppia oivaltamaan itse, mitkä tekniikat ovat tehokkaita. Sekä oppipoika-mestari -oppimisella ja tutkimisella voisi kenties olla oma osuutensa taitojen oppimisessa. Perinteisellä opettamisella saadaan aikaan suuria toistomääriä,

mitä tarvitaan taidon automatisoitumiseen ja etsimällä optimaalista tekniikkaa tutkien saadaan oivalluksia syistä.

2. Itsenä kehittyminen. Liikunnan tavoitteena voi olla myös lisätä itsetuntemustaan liikkeen avulla. Tämä aihepiiri on huomioitu myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Siellä mainitaan tavoite ”oppilas opettelee hyväksymään itsensä” (POPS 2004, 249). Itsenä kehittymisen tavoite kuuluu Klemolan ajatteluun. Klemolan mukaan itsen projektiin kuuluu liikunnan muodot, joiden tavoitteena on tutkia itseä, Krohnin ilmaisua käyttäen, etsiä jonkinlaista ydinhimistä. Tällaista on esimerkiksi jooga ja sen taustalla oleva filosofia. (Klemola 1991.) Liikkeen avulla onkin mahdollista tutkia omaa ihmisenä olemistaan. Tällaisessa liikunnassa hiljennytään olemaan läsnä tässä hetkessä ja tarkkaillaan omaa sisäistä maailmaa, kuten ajatuksia ja tunteita. Liikunnanopetuksessa oppilaita voitaisiin ohjata sisäisen maailmansa havainnointiin ja hyväksymiseen esimerkiksi joogan ja tietoisien läsnäolon harjoittelun avulla.

Tämä projekti voisi olla myös merkityksellinen liikunnallisen elämäntavan oppimisessa. Itsetutkiskelun kautta ihminen voisi oppia havainnoimaan itseään ja liikunnanopetuksen kohdalla erityisesti omaa liikuntasuhdettaan. Seuraavaksi esittelen ajatuksia, joita tämä oman liikuntasuhteen tutkiminen voisi esimerkiksi olla. Esittelen ajatukset kysymysten muodossa ja ne liittyvät tietoisien läsnäolon harjoitteluun, jossa on tärkeää erottaa minä omista rooleista, kehosta, tunteista ja ajatuksista (ks. Tietoinen läsnäolo 2013).

Omien liikuntasuhdetta koskevien tunteiden tunnistamisen osalta oppilas voisi havainnoida itsessään: Millaisia tunteita liikunta herättää minussa? Tällöin käsittelyyn voi tulla ajatuksia kuten ”Liikunta synnyttää minussa ahdistuksen tunteita, koska uskon, että muut katsovat ja arvioivat minua”. Minuutta ja kehoa käsitteleviä kysymyksiä voisivat olla: Miten kehoni määrittää minua? Uskonko olevani kehoni? Määrittääkö kehoni olomuoto, millainen minä olen? Liikunnanopetuksessa olevan roolin osalta oppilas voisi havainnoida itsessään: Millainen rooli minulla on ryhmässä? Roolin pohtiminen voi olla myös laajempaa: Täytyykö minun toteuttaa jotain roolia elämässäni orjallisesti vai voinko siirtyä sujuvasti roolista toiseen? Määrittääkö joku rooli, jossa olen, minän? Esimerkiksi: olenko minä jonkun poika, luokan hauskuuttaja tms. Tällöin käsittelyyn tulevat yksilön käsitykset omasta roolista. Oppilasta voisi ohjata tunnistamaan liikkumiseen liittyviä ajatuksia: Uskonko olevani ajatukseni? Tällöin käsittelyyn voi tulla ajatuksia, kuten ”olen huono liikunnassa, en ole koskaan pitänyt siitä”. Määrittääkö

ajatukseni minän? Tällaisessa ajattelussa pyritään määrittämään laaja-alaisesti, mikä synnyttää nykyisen suhtautumiseni liikuntaan ja millaiset mekanismit, esimerkiksi ajatusmallit tai roolit, sitä ylläpitävät. Uskoisin, että tällainen opetus, jossa siirrytään ulkoa määräytyistä ja kaikille samoista tavoitteista omien yksilökohtaisten liikkumisen syiden ja seurausten tutkimiseen johtaisi oman toimintansa ymmärtämiseen. Ymmärtäminen avaisi mahdollisuuden myös muutokseen.

3. Terveys. Ihminen voi harjoittaa liikuntaa myös parantaakseen terveyttään. Klemolan (1991) mukaan terveyden projektiin kuuluu kunto- ja terveysliikunta ja liikunta terapiamuotona, eli liikuntamuodot, joiden tavoitteena on terveys. Tämä tavoite esiintyy myös opetussuunnitelmassa: ”oppilas oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä” ja ”oppilas oppii kehittämään ja tarkkailemaan toimintakykyään” (POPS 2004, 249). Edellinen tavoite eli itsenä kehittyminen on tie henkiseen hyvinvointiin. Fyysisen terveyden edistämiseksi liikunnanopetus voisi olla tutkivan oppimisen kaltaista. Liikunta voi tällöin olla terveyttä edistävää ja sairautta ennalta ehkäisevää tai myös olemassa olevia kehon kuormitus- ja kiputiloja korjaavaa. Oppilaalle merkityksellistä voisi olla esimerkiksi tutkia ja kokeilla ongelmalähtöisesti, millaisella liikunnalla hän voisi parantaa ryhtiään, vapautua selkäkivuistaan tai vahvistaa lihaksistoaan. Opetus voisi siis toteutua tutkivan oppimisen kaltaisena kokemuksellisenä tutkimusprojektina, jossa sisällöt olisivat oppilaille mielekkäitä.

4. Kehon ominaisuuksien kehittäminen. Liikkuja voi motivoida myös jonkin kehon ominaisuuden kehittäminen. Liikkuja voi esimerkiksi haluta lisätä tai ylläpitää kehonsa liikkuvuutta, fyysisiä voimiaan ja lihasten kokoa tai vaikka kiinteyttää kehoaan. Esimerkkinä ominaisuustavoitteesta on monet kuntosaliharjoittelijat, jotka haluavat entistä vahvemman kehon, vaikka terveydellisesti voimataso olisikin riittävä. Kehon vahvistaminen ihan vain siksi, että jokin ominaisuus kehittyisi tai kehon ulkonäkö muuttuisi, lienee yksi liikunnanharrastamisen syistä. Periaatteet ja keinot lihasten vahvistamiseen ovat samat olivat syyt sitten terveydelliset tai jonkin ominaisuuden parantamiseen tai kehon ulkomuodon muokkaamiseen liittyviä. Tähän sopisi siten myös tutkiva oppiminen. Tällä hetkellä opetussuunnitelmassa ei ole puhtaasti kehon ominaisuuksien kehittämiseen viittaavaa tavoitetta, vaan ne ovat sidoksissa terveyden edistämiseen. Itse sitoisin tavoitteellisen ominaisuuksien kehittämisen opetussuunnitelman mukaisesti ensisijaisesti terveyden edistämiseen ja tutkivan oppimisen projektiin. Opetuksessa

ei mielestäni tule korostaa tiettyjen ominaisuuksien, kuten lihasmassan tavoiteltavuutta, vaan tervettä kehoa, jonka vuoksi esimerkiksi juuri voiman hankinta voi olla relevanttia.

5. Ihmisten kanssa toimiminen. Liikkuja voi lähteä urheilemaan myös sosiaalisen yhteenkuuluvuudentunteen vuoksi eli siksi, että saa olla muiden kanssa. Tämä on luonnollista, sillä ihmisellä on tarve kuulua ryhmään. Vaikka ihminen nauttiikin ryhmässä olemisesta, synnyttää yhdessä oleminen kuitenkin aina myös ristiriitoja, sillä yksilöt eivät kuitenkaan täysin halua sulautua ryhmän tahtoon. Ihmisillä on tarve myös saada tuoda esiin omaa persoonallista luonnettaan ryhmässä ja näin tehdä ryhmästä omansa. Ihmisten kanssa oleminen on taito muiden mukana, jossa voi kehittyä.

Opetussuunnitelmassa on seuraavia sosiaaliseen osaamiseen viittaavia tavoitteita: ”oppilas oppii toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä” ”Oppilas opettelee hyväksymään itsensä ja suvaitsemaan erilaisuutta.” ”Oppilas toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.” Ihmissuhdeosaamisen kehittymiseen vastaa liikunnanopetus, jossa toimitaan yhdessä ryhmänä. Tavoitteelliseen ryhmätyöskentelyyn sopivaa liikuntaa voisi luonnollisesti olla joukkueena tehtävät liikuntamuodot (esimerkiksi pallopelit), joissa oppilailla on ryhmänä yhteinen tavoite. Oppilaiden tavoitteena voi olla esimerkiksi kehittää yhdessä peli tai leikki. Esimerkiksi liikunnanopetuksen CDG-mallissa (creating and developing games) oppilaat luovat ja toteuttavat yhdessä opettajan antamien ohjeiden puitteissa uusia pelejä tai leikkejä (Mustonen & Uusi-Maahi 2012, 28-29). Jotta opittaisiin ryhmässä työskentelyn taitoja eikä vain kohdattaisi erilaisia ryhmädynaamisesti haastavia tilanteita oppimatta niistä, tulisi varata myös aikaa ryhmässä työskentelyn käsittelylle. Liikunnanopetuksen tärkeyttä kuulee usein perusteltavan sillä, että liikunnassa opitaan ryhmässä työskentelyä sekä voittamisen ja häviämisen kohtaamista. Jos oppilaita ei kuitenkaan auteta käsittelemään esimerkiksi häviämisen synnyttämiä tunteita ja seurauksia ryhmässä, voidaanko sanoa, että opitaan suhtautumaan näihin tunteisiin? Ilman tunteiden käsittelyä kyse on mielestäni siitä, että opetus vain tuottaa heille tilanteita, joissa he tuntevat negatiivisia tunteita. Eikö negatiivisissa liikuntakokemuksissa ole usein juuri tästä kyse? Monet ovat kokeneet jääneensä viimeisiksi ja nämä tunteet eivät ole kasvattaneet heitä suhtautumaan tunteisiin. Sen sijaan he ovat kenties leimanneet itsensä huonoiksi liikkujiksi ja kokemukset ovat jopa voineet viedä heiltä liikunnan ilon.

Jotta ryhmässä toimimisen taitoja opittaisiin, tulisi ryhmässä olemisen herättämiä tunteita ja ajatuksia käsitellä. Yhtenä ideana on, että ryhmäläisten olisi mahdollista tuoda esiin opiskelun ja ryhmässä olemisen herättämiä tunteita ja tuntemuksia. Tällöin opeteltaisiin havainnoimaan, tuomaan esille ja ymmärtämään omia sekä muiden kokemuksia. Tällaisesta oppimismuodosta on kokemusta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutuksella (ks. esim. Nikkola 2011) ja heidän ajatteluaan voisi hyödyntää tällaisen opetuksen kehittämisessä. Tällainen opetus olisi väylä ryhmässä heränneiden ilmiöiden, kuten esimerkiksi kilpailullisuuden, ryhmäpaineen ja epäonnistumisen pelkojen käsittelylle.

6. Voittaminen. Myös voitontahto voi kannustaa urheilemaan. Klemolan (1991) jaottelussa voiton projektiin kuuluvat kaikki ne liikunnan muodot, joiden päämääränä on voitto. Kilpa- ja huippu-urheilu osuvat tähän luokkaan. Opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 248-250) keskinäistä kilpailua ohjataan välttämään: ”Oppilas harjaantuu sekä itsenäisen työskentelyn taidoissaan että yhteistyötaidoissaan ilman keskinäisen kilpailun korostumista”. Liikunnan, jonka tavoitteena on voitto, ei tällä hetkellä katsota kuuluvan koululiikuntaan. Myöskään itse en näkisi tämän tavoitteen paikkaa koululiikunnassa. Urheilumaailmassa voittaminen on keskeinen tavoite. Siellä mittaaminen, suoritustulokset ja sijoitukset määrittävät yksilön asemaa muihin nähden. Sen sijaan koulussa on mielestäni paikka vahvistaa muita liikunnan harrastamisen tavoitteita.

7. Itseilmaisuus. Tässä tavoitteessa liikuntaa käytetään itseilmaisun väylänä. Myös nykyisen opetussuunnitelman mukaan liikunnanopetuksessa ”tuetaan oppilaa itsensä ilmaisua” (POPS 2004, 249). Itseilmaisuus on myös Klemolan luokittelun neljäs liikunnan projekti. Tähän projektiin kuuluvat liikunnan muodot, joissa tavoitteena on ilmaisuus, kuten usein on esimerkiksi tanssissa (Klemola 1991). Jotta aitoon itseilmaisuun päästäisiin, tulisi oppilaita ohjata havainnoimaan omia tunteitaan ja niiden ilmenemistä, jolloin prosessin tuloksena olisi taideteos. Myös psykodynaamiseen ajatteluun pohjaavassa Integraatiorahankkeessa itseilmaisun opetuksessa edetään omien tunteiden kokemisesta ja tunnistamisesta niiden ilmaisuun taiteena (Kallas ym. 2007, 90). Liikunnanopetuksessa ilmaisullisessa liikunnassa monesti tuotetaan ja tarkastellaan erilaisia liikelaatuja ja niihin liittyviä tunnetiloja ilman omakohtaisten tunteiden ilmaisua. Tällä tarkoitan tilannetta, jossa oppilaiden tehtävä on esimerkiksi tanssia jokin liike tai sarja vihasesti tai rakastuneesti. Jos liikkeellä ei ilmaista omia tunteita, ei tällöin käsittäkseni myöskään voida oppia omien tunteiden ilmaisua. Opitaan vain ilmaisemaan tunnetiloja, niin kuin

ne yleensä näyttävät yhteisöissä ilmenevät. Ajattelen, että edellä kuvattu opetus voi toimia lämmittelynä ja tutustumisena aihepiiriin. Ajattelen kuitenkin, että itseilmaisun opettamisen päämääränä on edetä jonkun oman tunteen tai olon tuntemiseen ja sen kanavointiin taiteeksi. Itseilmaisua voi oppia vain ilmaisemalla itseään.

Edellä esittelin viisi mielestäni liikunnanopetukseen soveltuvaa tavoitetta: taidon oppiminen, itsenä kehittyminen, itseilmaisuus, terveys ja ihmisten kanssa toimiminen. Olen myös pohtinut, miten näitä asioita voitaisiin oppia. Tällä hetkellä koulutus antaa valmiuksia taidon oppimiseen. Sitä ei kuitenkaan nähdä vain yhtenä liikunnan tavoitteena muiden joukossa, vaan sen rooli on tällä hetkellä isompi kuin muiden. Opettajat eivät kuitenkaan ala opettaa näitä muita tavoitteita, mikäli heillä ei ole kokemusta ja käsitystä siitä, miten näitä asioita opitaan. Jotta liikunnanopettajat osaisivat opettaa muitakin tavoitteita, ehdotan, että koulutuksessa taidon oppimisen rinnalle nostetaan yhtä tärkeäksi osaksi myös muita tavoitteita koskevan oppimisen kokemuksellinen tutkiminen. Ehdotukseni on, että liikunnanopiskelijoille luotaisiin opintoihin mahdollisuus omakohtaiseen prosessiin jokaisesta viidestä osa-alueesta. Omakohtaisten kokemusten jälkeen olisi hyödyllistä, että opiskelijat saisivat soveltaa ideaa myös opetusharjoittelussa. Tulevien opettajien oman kokemuksen ja kokemuksen analysoinnin kautta näiden muidenkin liikunnanopetuksen tavoitteiden siirtäminen kouluun olisi helpompaa ja siten todennäköisempää.

Toiveenani on, että tätä erilaista ideaani kohtaan oltaisiin kiinnostuneita. Pelkonani on, että ajatukset sivuutetaan ja hylätään suoralta kädeltä ja syvemmin miettimättä. Tästä aiheesta olisi mielenkiintoista käydä keskustelua ja tarkastella pohdintojani kriittisesti ja jatkojalostaa ideaa. Lukija voi lähteä liikkeelle myös puhtaalta pöydältä: Millaisella opetuksella liikunnanopetuksen tavoitteisiin voitaisiin vastata?

6.4 Luotettavuus ja yleistettävyyys

Laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 210). Hakala (2010, 22) jakaa luotettavuuden sisäiseen ja ulkoiseen luotettavuuteen. Sisäinen luotettavuus kuvaa sitä, miten hyvin kootut tiedot kuvaavat niitä asioita ja ilmiöitä, joita tutkielman on tarkoitus käsitellä. (Hakala 2010, 22-23.)

Hakala käyttää näitä termejä työn suunnittelun vaiheessa, mutta työn ollessa valmis kysymys sisäisestä luotettavuudesta voitaneen yhtäläillä asetella: kuvaako työ niitä ilmiöitä, joita sen on tarkoitus käsitellä. Itse näen näin olevan. Ensinnäkin tutkimukseni ilmiselvästi käsittelee liikunnanopettajakoulutusta, niin kuin oli tarkoituskin. Tämä ei kuitenkaan riitä tuomaan sisäistä luotettavuutta, sillä tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella erityisesti yhteisötason ilmiöitä tässä koulutuksessa. Tarkoitukseni oli tavoittaa liikunnanopettajakoulutuksen yhteisötason tiedostettuja ja tiedostamattomia merkityksiä (ks. taulukko 1, 20) ja sen vuoksi arvioin seuraavana työni suoriutumista tässä. Tuossa Karjalaisen ja Siljanderin (1993) taulukossa, jota Moilanen ja Rähkä (2010, 48) mukailevat luetellaan yhteisötason tiedostettuja merkityksiä olevan rooliodotukset, normit, ihanteet ja moraalit. Tiedostamattomia yhteisötason merkityksiä ovat rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit ja toiminnan piilevät säännöt. Tiedostetuista merkityksistä työni käsittelee opiskelijoiden oppipojan ja lehtorin mestarin rooliodotuksia. Työssä käsitellään myös opiskelijoiden moraalijärjestystä ja siihen kuuluvia normeja. Tutkimuksessa tulee esiin myös tiedostettuja ihanteita, kuten että opiskelijan tulisi olla itsenäinen, kriittinen ja aktiivinen ajattelija. Yhteisön tiedostamattomista merkityksistä käsitellään rutinoituneita toimintarakenteita, jollainen on lajitaitoihin keskittyvä oppipoika-mestari -koulutustapa. Toimintaa tiedostamattomasti ohjaavista perusmyyteistä työni tavoittaa uskomukset Liikkujaksi voidaan motivoida ja Opettajaksi opitaan itse työelämässä. Työssäni käsitelen myös toimintaa piilevästi ohjaavia sääntöjä. Näitä ovat etenkin opiskelijoiden yhteisössä vallitseva suojautumistapana toimiva sääntö pyrkiä hyvään yhteishenkeen ja lehtoreiden keskuudessa piilevä sääntö taata toinen toisensa yksityisyys. Näiden ilmiöiden merkityksiä avataan käsittelyluvuissa. Arvioin tutkimukseni sisäisen luotettavuuden olevan siinä mielessä hyvä, että tutkimus käsittelee yhteisötason tiedostettuja ja tiedostamattomia merkityksiä, kuten tarkoitus oli. Sen sijaan erikseen täytyy pohtia tulkintojeni luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Koska itse olen tämän tutkimuksen tutkimusväline, olen pyrkinyt kuvamaan tutkimusvälinettä eli omaa ajatteluani tutkimusprosessin eri vaiheissa luvussa 2. ja esiyymmärrystäni ja tutkijan positiotani erityisesti luvussa 2.5. Tutkijan tulkinnoille tuo varmuutta se, että ennakkoletukset otetaan tutkimuksessa huomioon ja ne tuodaan myös lukijoiden nähtäville (Eskola & Suoranta 2008, 212). Subjektiviteetin myöntäminen tarkoittaa myös sitä, että myönnän omien tulkintojeni subjektiivisuuden. Samat ilmiöt merkitsevät yksilöille eri asioita ja ilmiöis-

tä tehdään erilaisia tulkintoja (Eskola, Suoranta 2008, 45). Tämä tarkoittaa myös sitä, että lukija ei välttämättä päädy samoihin tulkintoihin kuin minä. Olen kuitenkin pyrkinyt vähentämään väärintulkitseminen vaaraa esittämällä tulkintaani tutkimaani yhteisöön kuuluville henkilöille keväällä 2013 opetussuunnitelma työryhmässä, Koululiikuntapaneelissa sekä liikunnanlaitoksen graduohjaajalleni, joka kuuluu tutkimaani yhteisöön. Näiden ns. sisäpiiriläisten kommentit siitä, tunnistavatko he kuvaamieni ilmiöiden olemassaoloa, ovat olleet merkityksellisiä. Tällainen tarkistus viittaa tulosten uskottavuuden testaamiseen luotettavuuden kriteerinä (Eskola & Suoranta 2008, 211). En kuitenkaan esitellyt ajatuksiani suoraan tutkimilleni henkilöille, kuten Eskola ja Suoranta kuvaavat. Tuen saaminen tutkittavilta henkilöiltä ei toisaalta käykään luotettavuuden kriteeriksi, sillä tutkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen (Eskola & Suoranta 2008, 211).

Sovelsin työssäni useita teorioita. Käytän aineistossani etenkin Yljoen teoriaa akateemisista heimokulttuureista, Taubmanin psykodynaamista teoriaa, Karjalaisen ideoita latenteista merkitysstruktuureista ja Britzmanin psykoanalyttistä ajattelua. Erilaisten teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan teoriatriangulaatioksi (Eskola & Suoranta 2008, 68-70). Triangulaatio liittyy luotettavuuteen siinä mielessä, että sen käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä tai teorialla on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Useammalla teorialla on mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä. (Eskola & Suoranta 2008, 68-70.) Juuri paremman kokonaiskuvan saaminen olikin isoin syy ottaa mukaan erilaisia teorioita. Se, että päädyin kuvaamaan tutkimani yhteisön toimintaa soveltamillani teorioilla, ei tarkoita sitä, ettei voisi löytyä vielä muita, joiden avulla aineisto aukeisi vieläkin syvemmin ja kattavammin. Tutkijana olisin siis varmasti voinut syventää ja laajentaa teoreettista tietämystäni. Jotta olisin saanut rakennettua vielä vankemman ja vakuuttavamman kuvauksen tapauksesta, olisi myös ollut mahdollista syventyä vielä paremmin myös jo nyt soveltamieni teorioiden taustoihin ja lähtökohtiin.

Kun esittelin graduni tuloksia liikunnalla opetussuunnitelmatyöryhmässä, yksi ryhmän jäsen kyseenalaisti tutkimukseni luotettavuutta, koska haastateltavia on ollut vain kuusi. Hakalan (2010, 22-23) mukaan tässä on kyse ulkoisesta luotettavuudesta, eli onko tutkimuksen pohjalta mahdollista tehdä yleisiä päätelmiä. Haastateltavien vähäinen määrä voidaan nähdä puutteena, jos ajattelee tulosten yleistettävyyttä kuten määrällisessä tutkimuksessa. Toisaalta laadullinen tutkimus ei pyrikään samassa mielessä yleistettävyyteen kuten määrällinen tutkimus,

vaan ennemminkin tulkintojen syvällisyyteen ja runsauteen (Hakala 2010,20). Laadullisen tutkimuksen kelvollisuuden kriteerinä ei ole koskaan kootun datan määrä vaan pikemminkin analyysin kelvollisuus. Tärkeää on se, mitä aineistosta saa irti ja millaisiin johtopäätöksiin tulkinta ylittää. Tutkija ei tarvitse sanojensa taakse määräenemmistöä, vaan ainoastaan aineistonsa äänen ja tuen. (Hakala 2010, 19,21.) Myös Moilanen ja Räihä (2010, 67) ovat sitä mieltä, että jonkin yleisen tavoitteluun ei tarvita tilastollista päättelyä, vaan yleisen voi nähdä yksityiskohdistakin. Tämän näen tarkoittavan tutkimuksessani sitä, että yleisen voi tavoittaa kuu-desta tutkimastani henkilöstä.

Kun laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston määrästä, puhutaan enemmänkin kyllään-tymisestä eli saturaatiosta, kuin tutkittavien määrästä. Tämä perustuu Bertaux'n (1981) ideaan, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollista saada. (Eskola & Suoranta 2008, 62-63.) Keräsin lisäaineistoa keväällä 2013, jolloin tein yhden haastattelun lisää. Tämä haastattelu oli välttämätön siinä mielessä, että se antoi samansuuntaista informaatiota tutkimuskohteesta ja loi minulle tutkijana varmuutta. Mutta koska informaatio oli samansuuntaista, kertoo se myös aineiston kylläntymisestä (Eskola & Suoranta 2008, 63). Tutkimuksessani pyrin koulutuksen logiikan kokonaiskuvan hahmottamiseen, ja juuri kokonaiskuvan kohdalla kylläntymistä tapahtui. Hienosyisempiä tul- kintoja olisi varmasti voinut tehdä, mikäli olisi kerännyt enemmän aineistoa. Tutkimustani olisi siis voinut syventää ja luotettavuutta parantaa haastattelemalla vielä muutamaa opiskeli- jaa, liikunnanopettajaa, opintonsa keskeyttänyttä ja lehtoria.

Luotettavuuden pohdintaan kuuluu myös tutkimustulosten siirrettävyys (Eskola & Suoranta 2008, 211-212). Tutkimukseni on sidoksissa aikaan ja paikkaan, koska tutkimuskohteeni aka- teeminen heimo on niihin sidoksissa (Ylijoki 1998, 124). Tulkintojani ei voi siis yleistää ja siirtää edes koskemaan tutkimaani heimoa jonain toisena aikana. Näen kuitenkin siirrettävyy- den toteutuvan siten, että tunnistamani ilmiöt, kuten korjaava projekti ja oppimiskäsitys, voi- vat vallita muuallakin koulumaailman kentällä ja että muistakin akateemisista heimoista ja muunkinlaisista yhteisöistä voidaan paikantaa toimintaa ohjaavia normeja ja myyttejä.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseni kuvaamat koulutuksen kehitystä estävät toimintamallit saattavat aiheuttaa tutkittavissani epämiellyttäviä tunteita. Tutkimuksessa eettisyyden pohdinta tulee oleelliseksi erityisesti, kun esitetään näkökulmia tutkittavista, jotka eivät ole välttämättä heistä itsestään miellyttäviä (Hokkanen 2012, 79). Tutkimuksessa on keskeistä pohtia eettisyyttä, kun tarkastelun kohteena on tutkittaville itselleenkin tiedostamaton. Tällöin eettisyyden osalta korostuvat tutkijan itse tekemät ratkaisut ja vastuunotto (Nikkola 2011, 89).

Vastuuta tutkimuksen eettisyydestä olen ottanut kuvaamalla tulkintani rakentumista, jotta myös lukija voi arvioida tulkintojen oikeellisuutta. Menetelmänä on ollut aineistositaattien ja niistä tekemieni tulkintojen vuorottelu. Tulkinnan näkyväksi tekeminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojani luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista (Hokkanen 2012, 79). Olen myös kirjannut sitaatit siten, miten tutkittava on ne sanonut ja pyrkinyt tällä tavalla eettiseen tutkimuksen tekoon. Tästä olen poikennut ainoastaan poistamalla toistettuja sanoja ja muokkaamalla tutkittavien käyttäviä murreilmaisuja yleiskielelle anonymiteetin turvaamiseksi.

Eettiseen vastuuseen liittyikin myös anonymiteetin takaaminen. Mitä arkaluontoisemmasta aiheesta on kyse, sitä tiukemmin on suojattava tutkittavien anonymiteettiä (Eskola & Suoranta 2008, 57). Tutkittavat voivat haluta jäädä täysin anonymiksi, sillä he voivat kokea esiintyvänsä tutkimuksessani epämiellyttävässä valossa tai he eivät välttämättä halua muiden tietävän heidän tutkimuksessa esiintyvistä mielipiteistään. Tämän vuoksi heissä voi herätä huoli, että heidän identiteettinsä paljastuu. Anonymiteetin turvaamiseksi käytän tutkittavista peitenimiä. Samasta syystä en kerro tutkittavistani ylimääräistä, tulkinnan kannalta tarpeetonta informaatiota. Olen myös joutunut tilanteeseen, jossa minulta on kysytty suoraan, keitä nämä tutkittavat ovat. Näissä tilanteissa on tietenkin kieltäytynyt kertomasta heistä enempää kuin tiedot, joita tästä raportista käy ilmi.

Erityisesti arkaluonteista aineistoa kerätessä on tutkijan pyrittävä selvittämään itselleen, tarvitseeko hän aineistoa ja onko tutkimuksen tuoma tiedon lisä niin arvokasta, että se oikeuttaa puuttumaan ihmisten yksityisyyteen (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tutkimukseni kohdalla tällainen pohdinta on erityisen tärkeää. Tutkimustakin ohjaa ihmisarvon kunnioittamisen peri-

aate, jonka mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa ja tai loukata ketään riippumatta tutkimuksen tarkoituksesta (Eskola & Suoranta 2008, 56). Kysymys on siitä, että onko tieteen nimissä oikeus loukata ihmistä. Myös kokemani tunteet petturuudesta viestivät minun liikkuvan sillä rajapinnalla, että ajatukseni saattavat loukata jotain. Arvelen, että saattaa olla tuskallista huomata oman tai yhteisön toiminnan defensiivisyys tai huomata, että joku väittää niin. Tällöin tutkittava voi kokea tekemäni tulkinnat loukkaavina. Tuon esiin positiivisten kokemusten rinnalla myös negatiiviset kokemukset koulutuksesta siksi, että koulutuksesta saataisiin mahdollisimman realistinen ja totuudenmukainen kuva. Eettisenä perusteluna sille, että tuon esiin koulutuksen kehittämistä estäviä tekijöitä, on tavoite tehdä koulutuksen kehittämisestä helpompaa. Sillä vasta ongelmien ymmärtämisen jälkeen on mahdollista ryhtyä niiden vaatimiin toimenpiteisiin (Nikkola 2011, 39-40). Ajattelen myös, että yhtä epäeettistä on jättää tutkimatta koulutukseen vaikuttavia tekijöitä tai jättää tuomatta ne esiin ja siten vähentää koulutuksen mahdollisuuksia ottaa tiedostamaton toiminta käsittelyyn ja kehittyä sen pohjalta. Nikkola kysyykin, että eikö vähintään yhtä epäeettistä ole jättää tiedostamattoman alueen toiminta tutkimuksen ja koulutuksen ulkopuolelle, kun se kerran kuitenkin vaikuttaa työn tekemiseen (Nikkola 2011, 90).

Eettiseen toimintaan pyrin myös kirjoittamalla pohdintaan (luku 6.2) ajatuksia, mistä koulutusyhteisö voisi lähteä liikkeelle koulutuksensa kehittämiseksi. Sen sijaan, että vain toteaisin koulutuksessa olevan kehityshaasteita, halusin tarjota myös esittämällä ehdotuksia ja lähtökohtia, mitä nyt voitaisiin tehdä ja mihin suuntaan itse ajattelisin, että koulutusta voisi kehittää. Esittämällä omia keskeneräisiä ja valtavirrasta poikkeavia ajatuksiani oli tarkoitukseni myös itse ottaa vastuuta koulutuksen kehittämisen ensi askeleista ja pyrkiä vahvistamaan esittelemiäni avoimuuden ja erilaisista ajatuksista kiinnostumisen käsityksiä liikuntakasvatuksen yhteisössä.

Eettisyyteen liittyy myös kannustus ja tunnustuksen antaminen. Uskon, että koulutuksessa vallitseva hyvä yhteishenki auttaa meitä yhdessä kehittämään koulutusta siihen suuntaan joka yhdessä katsotaan parhaaksi.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories: intellectual inquiry and the cultures of disciplines. Buckingham: Open University Press.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Alkuperäisteoksesta Experiences in groups and otherpapers (1961) suomentanut Liisa Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. Harvard Educational Review 56 (4), 442–456.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227–268.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Flood A. 2010. Understanding phenomenology. Nurse Researcher 17 (2), 9-15.
- Gadamer, H-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut ja valikoinut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino
- Greenwood, J. D. 1994. Realism, identity and emotion. Reclaiming social psychology. London: Sage publications.
- Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. 3. uusittu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä - psykologisia näkökulmia. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa –työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen seminaarissa 12.4.2005 Helsinki. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsiteilma2005a.pdf>
- Harré, R. 1983. Personal Being: a Theory for Individual Psychology. Oxford: Blackwell.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Tampereen yliopisto. Maanpuolustuskorkeakoulun Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 18. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67698/978-951-44-6861-2.pdf?sequence=1>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hokkanen, I. 2012. Näennäinen kasvu ja välttelyn taktiikat määrittelemässä opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Hooks, b. 1994 Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York & London: Routledge.
- Huhtiniemi, M. 2011. Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta. Vuosina 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksenlaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoja. Saksankielisestä alkuteoksesta Die Idee Der Phänomenologie suomentaneet J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Husu, P., Paronen, O., Suni J. & Vasankari, T. 2011 Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-27.
- Jones, F.P. 2011. Qualitative research. J.R. Thomas, J.K. Nelson & S.J. Silverman (toim.) Research methods in physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kalaja, T. 2012. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat muutoksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 181.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen julkaisuja, 84–95.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kallioinen, S. 2011. Luento opiskelijoiden silmin. Tutkimus opettajaopiskelijoiden luentokäsityksistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

- Kari, J. 2011. Urheilu-uralta opettajaksi opiskelemaan – Neljä kilpaurheilijamiestä liikuntakokemustensa tulkitsijoina luokanopettajaopintojensa alussa. *Liikunta & Tiede* 48 (6), 46–54.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajan ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteita. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kleiman, S. 2004. Phenomenology: to wonder and search for meanings. *Journal of Advanced Nursing* 40, 61–68.
- Klemola, T. 1991. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XII.
- Klemola, U. 2009 Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 131.
- Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 45–51.
- Kuosmanen, P. 2008. Voiko vallankumoukseen kasvattaa? *Kasvatus & Aika* 2/2008. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=125.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiigan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen, L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 14-23.
- Laine, E. 2003. Liikunnanopettajien työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 – 45.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016. <http://tampub.uta.fi/bitstream-/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1>.
- Laplanche, J. 1999. *Essays on otherness*. London & New York: Routledge.

- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011-2014. Jyväskylän yliopisto.
<https://www.jyu.fi/sport/opiskelu/opas3/opinto-opas/view>.
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan internetsivut. Viitattu 28.3.2013. <https://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/opiskelu>.
- Liikuntatieteiden laitoksen laatukäsikirja 2008. Viitattu 5.5.2013. https://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/laatukasikirjan_rakenne
- Lukkarinen, H. 2001. Ihmisten kokemukset hoitotieteellisenä tutkimusilmionä: fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY, 116-164.
- Luumi, H. 2002. Pöllötakki – myytti opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma.
- MacIntyre, A. 1987. After virtue: a study in moral theory. 2. Uudistettu painos. London: Duckworth.
- Mikkonen, O. 2009. Ääniä kentältä – liikunnanopettajien arvioita lajdidaktisesta koulutuksesta ja sen kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Mustonen, P. & Uusi-Maahi S. 2012. Tapaustutkimus Suomen CDG-mallin kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Laakso, L. & Whipp, P. 2013 Physical education teachers in motion: an account of attrition and area transfer. *Physical Education and Sport Pedagogy* 2013 (3), 18. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.780590>
- Mäkelä, K. 2006. Koulunpenkiltä tyytyväiseksi liikunnanopettajaksi. Tutkimus koulu-, valintakoe- ja opintomenestyksen yhteyksistä liikunnanopettajan työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 5. uudistettu painos. Helsinki: Palmenia.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36994/9789513945053.pdf?sequence=1>.

- Nummela, J. 2004. Liikunnanopettajan toimenkuva: liikunnanopettajan koulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- POPS, 2004. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet). Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Palomäki, S. 2009 Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnan aineenopettajan koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 142.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, M. & Peltonen H. 2013. OPS 2016 – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. LIITO, Liikunnan ja terveystiedon opettaja –lehti 2013 (1), 8-9.
- Puustinen, L. 2012. ”Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun” Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma.
- Rautiainen, M. 2012. Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. Kasvatus & Aika 6 (2) 2012, 37–51.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 21–38.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalitoiden ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205-235.
- Seidman, I. 2006. Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences. 3.painos. New York, NY: Teachers college press.
- Shove, E., Pantzar M. & Watson M. 2012. The dynamics of sosial practise. Everyday life and how it changes. London: SAGE publications Ltd.

- Sissala, M., & Turppa, H. 2008. Liikuntatieteitä opiskelemaan hakevien uravalintamotiivit. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 120.
- Szczepański, J. 1980. Sosiologian peruskäsitteet. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Taubman, P. M. 2012 Disavowed knowledge. Psychoanalysis, education and teaching. New York, NY: Routledge.
- Telama, R. 2013. Saatesanat. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-11.
- Tietoinen läsnäolo, 2013. Terveyskirjasto. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Viitattu 10.9.2013. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=nix01057.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Vuoden 2013 hakuopas: Liikuntapedagogiikka. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 13.12.2012. <https://www.jyu.fi/sport/opiskelijavalinta/hakuopas/Liikuntapedagogiikka>
- Värri, V-M 2004. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen dialoginen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press.