

”En yksinkertaisesti uskalla uida”

UIMATAIDOTTOMIEN AIKUISTEN UIMAAN OPPIMISEEN
LIITTYVÄT TUNTEET JA USKOMUKSET

Tommi Pantzar

Liikuntapedagogiikan
lisansiaatintutkimus
2005
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tommi Pantzar

”En yksinkertaisesti uskalla uida” Uimataidottomien aikuisten uimaan oppimiseen liittyvät tunteet ja uskomukset. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. 2005. 188 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, arvioida ja selittää uimataidottomien aikuisten yhdeksän uintikerran aikana esille nousevia tunteita ja uskomuksia uimisesta ja vedestä. Tarkoituksena oli myös selvittää millaisia keinoja uimaopettajalla on käytettävissään oppilaiden tunteiden tavoittamisessa ja ohjaamisessa uinnin opetustilanteessa, sekä miten tätä tietämystä voidaan käyttää aikuisten uimakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Tutkimuksen avulla haluttiin laajentaa näkemystä uimaan oppimisen motorisista vaatimuksista psyykkisten vaatimusten suuntaan.

Tutkimusta varten kerättiin kymmenen uimataidottoman aikuisen ryhmä, jotka osallistuivat yhdeksän uintikertaa sisältävään uimakouluun joulukuussa 2003. Tutkimusraportissa kuvataan toimintatutkimusprosessia, jossa tutkija-opettaja pyrki yhteistyössä oppilasryhmän kanssa jäsentämään uimiseen liittyviä tunteita ja kognitioita sekä löytämään toimivia opetusmenetelmiä uimataidottomille aikuisille. Tutkimuksen aineisto koostui oppilaiden uintitaustakertomuksista, haastattelumateriaalista, lauseentäydennystehtävistä, tutkijaopettajan ja oppilaiden päiväkirjoista sekä oppilaiden loppukertomuksista. Aineistoa lähestyttiin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmillä. Oppilaiden uimataidottomuuden taustoja sekä käsityksiä vedestä ja uimisesta pyrittiin ymmärtämään fenomenografisen lähestymisen avulla. Teemoittelun ja tyypittelyn keinoin pyrittiin löytämään uimataidottoman aikuisen tyyppikuvauksia ryhmittelemällä aineistoa samankaltaisuuksia ja erityispiirteitä etsien.

Taustateorian tutkimuksessa käytettiin kognitiivisia tunneteorioita (esim. Beck, Freeman, Davis & Associates 2004; Eysenck 1997; Eysenck 1992; Beck, Freeman & Associates 1990; Beck, Emery & Greenberg 1985; Beck 1976), joiden avulla aineistosta nousseita tunteita, erityisesti pelkoja, tarkasteltiin. Tunneteorioita ja kognitiivisen terapian käytänteitä pyrittiin hyödyntämään myös opetusmenetelmiä valittaessa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat tunnetekijöiden vahvan mukanaolon uimaan oppimisessa kyseisen ryhmän oppilailla. Negatiiviset ennakoasenteet vettä ja uimista kohtaan olivat pääosin lähtöisin lapsuudesta, jonka jälkeen uintitilanteita oli alettu välttelemään. Välttelyä perusteltiin häpeällä, epämiellyttävyyden tuntemuksilla ja pelolla vettä kohtaan. Osalle oppilaista oli muodostunut uskomuksia, jotka näyttivät vaikuttavan pelkotunteisiin. Erityisesti tulkinnalliset ajatusvääristymät pitivät kuvausten mukaan pelkoja yllä. Uimakoulussa saatu tieto, jolla uskomuksia pyrittiin korvaamaan, hyväksyttiin osaksi omaa tietojärjestelmää vasta toistuvien omien käytännön kokemusten kautta. Uimataidon kehittymistä tärkeämpänä saavutuksena oppilaat pitivät luottamuksen lisääntymistä vettä kohtaan. Päätuloksena voidaan pitää huomiota, jonka mukaan vedenpelkoisille uimataidottomille aikuisille tarvitaan juuri heille suunnattu uimakoulu, jossa taidon oppimisen sijaan keskitytään vesirohkeuden saavuttamiseen.

Avainsanat: uimakoulut, aikuiset, uimataito, oppiminen, tunteet, pelot, kognitio, käsitykset, toimintatutkimus.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
	2.1 Oma taustani tutkimukseen	7
	2.2 Suomalaisen aikuisten uimataito	10
	2.3 Uinnin alkeisopetus Suomessa	11
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	16
	3.1 Tutkimusongelmat	16
	3.2 Metodiset valinnat	17
	3.3 Tutkimusotteen määrittelyä	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	4.1 Oppilasryhmän valinta.....	21
	4.2 Aineiston keruu	22
	4.2.1 Ennen uimakoulua.....	23
	4.2.2 Uimakoulun aikana	25
	4.2.3 Uimakoulun jälkeen	26
	4.3 Aineiston lähestymistapa.....	27
	4.4 Aineiston alustava analyysi	28
	4.5 Aineiston tarkempi analyysi	29
	4.6 Tutkimuksen eettiset näkökulmat.....	33
5	KESKEISET KÄSITTEET JA TEORIAT	34
	5.1 Ahdistus ja pelko	34
	5.2 Fobia ja määräkohtainen pelko.....	35
	5.3 Vedenpelko.....	37
	5.4 Uskomus	40
	5.5 Beckin kognitiivinen tunneteoriat.....	40
	5.6 Eysenckin piirreahdistus teoria.....	43
6	UIMAKOULUUN TULEVAN OPPILAAN KUVAUS	47
	6.1 Uimataidottomuuden taustat ja motiivit	47
	6.2 Veteen ja uimiseen liittyvät kognitiot ja uskomukset.....	52
	6.3 Veden ja uimisen aikaansaamat tunnereaktiot	58
	6.3.1 Häpeän tunne.....	60
	6.3.2 Epämiellyttävyys tunteet.....	63

6.3.3 Vedenpelko.....	67
7 VEDENPELON SELITYSMALLEJA	72
7.1 Rachmanin polkuteoria.....	73
7.2 Assosiatiiivinen tulkinta	73
7.3 Ei-assosiatiiivinen tulkinta	81
8 AIKUISTEN ALKEISUIMAKOULUN TOTEUTUS	86
8.1 Opetusjakson tavoitteiden suunnittelu.....	86
8.2 Opetusmenetelmälliset valinnat.....	88
9 MUUTOSPROSESSIT OPPILAISSA UIMAKOULUN AIKANA.....	93
9.1 Veden välttelystä veteen menoon	93
9.2 Jännityksestä rentoutumiseen	97
9.3 Epämiellyttävyydestä nauttimiseen	100
9.4 Tuen tarpeesta kohti tuen antamista	103
9.5 Uppoamisesta veden kantavuuteen.....	106
9.6 Uskomuksista tietoon	109
9.7 Vedenpelosta vesirohkeuteen	115
9.8 Uimataidottomuudesta uimataitoon.....	121
9.9 Asenteen muutos	125
10 OPPILAIDEN TYYPPIKUVAUKSET JA OPPIMISPOLUT	126
10.1 Kaisa – laiturin vieressä uimari	126
10.2 Aaro – motorisia vaikeuksia ja epämiellyttävyyden tuntemuksia	128
10.3 Auvo - pelokas ja täysin uimataidoton	130
11 OPETUSJAKSON TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA.....	133
11.1 Oppilaiden arviot	133
11.2 Opettajan arvio.....	135
12 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	140
12.1 Tutkimusmetodologian tarkastelua.....	140
12.1.1 Subjektiviteetti.....	141
12.1.2 Tutkimuksen vastaavuus.....	142
12.1.3 Tutkimuksen siirrettävyys	148
12.2 Tutkimustulosten merkitysten arviointia	149
LÄHTEET	155
LIITELUETTELO	169

1 JOHDANTO

Uimataito käsitetään useimmiten taitona, jonka hallitseminen vaatii ainoastaan oikeiden liikkeiden suorittamista vedessä. Erityisesti aikuisen uimataidottomuutta pidetään jotenkin outona. Osaahan lapsikin uida. Tarkasteltaessa uimataidottomuutta psyykkisten tekijöiden kautta, avautuu uimataidottomuus uudella tavalla. Esiin nousevat tiedot ja uskomukset vedestä sekä tunteet, jotka vaikuttavat siihen kuinka uimataidoton aikuinen suhtautuu veteen.

Tämä tutkimus tarkastelee aikuisten uimaan oppimista erityisesti psyykkisenä kokemuksena ja tuo esiin uimataidottomien aikuisten kokemuksia, tunteita ja uskomuksia vedestä ja uimisesta. Tarkoituksena on tarkentaa kuvaa siitä kokemusmaailmasta, jossa vettä pitkään vältelleet aikuiset elävät, ja oppia ymmärtämään niitä emotionaalisia ja kognitiivisia prosesseja, jotka vaikuttavat uimaan oppimiseen. Kokosin uimataidottomien aikuisten ryhmän haasteenani ymmärtää uimaan oppimista aikuisen näkökulmasta sekä kehittää opetusmenetelmiä kyseiselle ryhmälle. Tutkin uimakouluun osallistuvaa oppilasta, oppimisprosessia ja uimakoulun rakennetta toimintatutkimuksen lähestymistapaa soveltaen. Tutkimusraportissani tuon esille kymmenen uimataidottoman aikuisen taustoja uimataidottomuuteen, kuvaan heidän kokemuksiaan uimakoulun ajalta ja uimakoulun jälkeen. Tarkastelen myös käyttämiäni opetusmenetelmiä sekä uimakoulun aikaansaamia muutoksia oppilaiden kognitioissa, tunteissa ja taidoissa.

Haluan lukijan astuvan matkalle kohti uimataidottoman aikuisen uimataitoa. Esittelen tutkimusraportissani ensin tutkimuksen taustat, tutkimustehtävät sekä valitut tutkimusmenetelmät. Esittelen myös lyhyesti käyttämäni käsitteet ja taustateoriat. Tämän jälkeen kuljetan aineistoani, eli tutkimuksen tuloksia, teorian rinnalla läpi koko työn. Matkan toteutus teorian ja empirian vuoropuheluna on tarkoitus johdattaa lukijaa kohti syvempää ymmärrystä uimataidottoman aikuisen uimaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluva ajallinen eteneminen ja vähittäinen ymmärryksen lisääntyminen tulee näin esille myös raportistani.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Uimataidottomien aikuisten suuri määrä Suomessa on vasta viime aikoina herättänyt keskustelua aikuisten uinninopetuksesta (Vartia 2004; Trötschkes 2004a; Trötschkes 2004b), vaikka uimataittoa on Suomessa pidetty tärkeänä kansalaistaitona jo vuosikymmeniä. Tuhannet järvet ja pitkä rannikkoseutu ovat antaneet monipuoliset mahdollisuuden virkistymiseen luonnon äärellä. Kaikille suomalaisille vesi ei kuitenkaan ole rentouttava tai miellyttävä elementti. Suuri osa suomalaisista tuntee veden uhkaavan puolen paremmin kuin sen virkistävät mahdollisuudet. Vettä saatetaan oppia välttelemään jo lapsuudessa ja välttämiskäyttäytyminen voi jatkua läpi elämän. Uimataito on syystä tai toisesta jäänyt lapsuudessa saavuttamatta. Vanhempana taitoa ei ehkä ole koettu tärkeäksi tai uintitilannetta on saatettu vähätellä omien negatiivisten tunteiden ja kokemusten vuoksi.

Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa erilaisia inhon, ahdistuksen ja pelon tunteita on epäilty jo pitkään yleisimmiksi syiksi uimataidottomuuteen (Shaw & D'Angour 2003, 35, 40; Virtanen 1998, 83; Hardy 1988; Shank 1983, 19; Keskinen 1982, 34; Corlett 1980, 100-101; Forsten 1986, 75; Whiting 1970, 22; Behrman 1967). Uimaopetustyötä tekevät ovat myös viestittäneet jo vuosia siitä, kuinka vedenpelko estää kaiken uimaan oppimisen. Vedenpelon syitä on tutkittu jonkin verran, mutta se aiheuttamista seurauksista ei juuri ole tutkittua tietoa. Suomessa on tutkittu lähinnä lasten vedenpelkoa eri lähtökohdista käsittelevinä pro gradu tasoisina tutkimuksina (esim. Huhtala 2000; Virtanen 1998; Lehtinen & Pantzar 1993; Pellinen & Poijärvi 1993). Ulkomailla on tutkittu enemmän vedenpelon syntymekanismia (esim. Menzies 1999, 131 – 134; Graham & Gaffan 1997; Menzies & Clarke 1993b). Tukea aikuisten vedenpelon tutkimuksen tärkeydelle antaa Menzies (1999, 137), joka toteaa vedenpelkoa käsittelevässä artikkelissaan, että aikuisten vedenpelkoa ei ole tutkittu lainkaan ja kokee aikuisten vedenpelon syntymekanismien ja hoidon olevan tärkeä tulevaisuuden tutkimushaaste.

Kirjallisuuden perusteella voidaan sanoa, että uimaan oppimisen fysiologiset ja motoriset lainalaisuudet tunnetaan melko hyvin. Tässä tutkimuksessa motorista oppimista ei tarkastella sen perinteisessä vaiheittaisessa merkityksessä (esim. Numminen 1997, 103),

vaan se nähdään kognitiivis-emotionaalisesta näkökulmasta, jolloin taitojen kehittymistä lähestytään ihmisen tietorakenteiden ja tunteiden kautta. Kognitiiviset tunneteoriat (esim. Beck, Freeman, Davis & Associates 2004; Eysenck 1997; Eysenck 1992; Beck, Freeman & Associates 1990; Beck, Emery & Greenberg 1985; Beck 1976) selittävät ihmisen tunteita tapahtuman havaintojen ja niiden tulkintojen kautta. Kognitiivisten tunneteorioiden ymmärtäminen voi laajentaa ymmärtämystämme myös aikuisten vesi- ja uimakoulukokemuksista.

Aikuisten uinnin alkeisopetuksen teoreettinen pohja on toistaiseksi melko hutera. Opetusmenetelmät tukeutuvat pitkälti lasten uinnin opetukseen eikä aikuisen kognitiivisia, affektiivisia ja sosiaalisia kykyjä ja haasteita ehkä ole huomioitu tarpeeksi. Ilmiö on nähtävissä laajemminkin, koska nykyiseen aikuiskasvatuksen ihmiskuvaan on Varilan (1999, 140) mukaan perustellusti liitettävä tunneteoreettinen näkökulma. Hänen mukaansa perinteinen opetustapahtuma ei ole enää ainoa didaktiikan tutkimuskohde, vaan mukaan on liitettävä myös sosialisatioprosessin tutkimuskenttä (Varila 1999, 139 - 140). Vaikuttaisi siltä, että aikuisten uinnin alkeisopetusta on tähän asti tarkasteltu liiaksi lajin tekniikan näkökulmasta, unohtaen oppimistilanteessa oleva ihminen ja hänen henkilökohtainen kokemuksensa vedestä.

2.1 Oma taustani tutkimukseen

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on itse yhtenä tutkimusvälineenä, on kuvaus omista tulkintojen tekemisen taustoistani paikallaan (ks. Varto 1992, 113; Tynjälä 1991). Vesi on minulle ollut rentoutumisen ympäristö. Alle kouluikäisenä lapsena asuin kaksi vuotta ulkomailla, jolloin minua oli vanhempieni mukaan vaikea pitää poissa Välimeren tyrskyistä ja uima-altaista. Kouluikäisenä veteen liittyvät harrastukset monipuolistuivat uinnista melontaan, surffaukseen ja snorklaukseen. Kiinnostukseni vesiliikuntaa kohtaan johti minut lukioikäisenä uimaopettajakurssille ja sitä kautta useiksi kesiksi uimaopettajaksi uimarannoille. Sittemmin työskentelin myös uimahallissa sekä uinninvalvojana että uimaopettajana, jossa omat kokemukseni karttuivat lähinnä lasten uinninopetuksesta ja muiden vesiaktiiviteettien ohjauksesta lapsi- ja aikuisryhmille. Taustani on selvästi painottunut uinnin opetukseen alkeistasolla, ei niinkään uima-seurojen uintivalmennukseen tai kilpailuun. On kuitenkin huomioitava, että

tutkimukseen liittyvä aikuisten uimakoulu on ensimmäinen uimataidottomien aikuisten uimakoulu, jossa toimin opettajana.

Uinninopetuskokemuksillani oli suuri merkitys liikunnanopettajan urani alkamiselle. Motivaatio muiden liikkumisen ohjaamiseen ja opettamiseen oli herännyt veden äärellä. Aloitin liikuntatieteiden opinnot vuonna 1989 ja sain seuraavana kesänä mahdollisuuden toimia yhdysvaltalaisella kesäleirillä uinninopettajana, jossa näkemykseni uinninopetuksen eri lähestymistavoista laajeni. Koin tärkeäksi jatkaa kouluttautumistani liikunnanopettajaopintojeni ohella ja hakeuduin Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliiton [SUH] kouluttajakurssille vuonna 1990. Viimeisten 15 vuoden aikana olen kouluttanut satoja uimaopettajia ja ollut aktiivisesti mukana SUH:n toiminnassa sekä kouluttajana että hengenpelastuksen ja uinninopetuksen johtoryhmän jäsenenä. Pro gradu-työni ”Uinnin alkeisopetusta tehostavan videon kehittäminen ja testaus” (ks. Lehtinen & Pantzar 1993) tein lasten uinninopetuksesta. Veteen liittyvät harrastukseni ovat aikuisiällä laajenneet myös veden alle laitesukelluksen muodossa.

Opiskeluajan jälkeen, vuosina 1995 – 2001, toimin Pieksämäen lukion liikunnan ja psykologian lehtorina, jolloin totesin nuorten uimataidon erittäin vaihtelevaksi. Opetusaineyhdistelmäni kannusti minua tarkastelemaan oppilaitani paitsi liikuntataitojen myös tunnekokemusten suunnalta. Uintitunneilla osa oppilaistani vaikutti nauttivan uimisesta todella paljon, toiset taas välttelivät uintitunteja kaikin keinoin. Keskustellessani oppilaideni kanssa, toivat he esiin paitsi oman uimataidottomuutensa, myös monia negatiivisia tunteita uintia kohtaan. Syitä uintitunnilta poisjäämiseen haettiin muualta kuin itsestä, esimerkiksi klooriallergiasta tai tulehtuvista korvista. Kiinnostukseni uimataidottomuuteen liittyviin tunteisiin heräsi, kun ymmärsin, että uiminen koettiin jollakin tapaa epämiellyttäväksi. Tulkitsin tunteen tällöin häpeäksi.

Vuodesta 2001 olen toiminut Mikkelin ammattikorkeakoulun kulttuurin- ja nuorisotyön koulutusyksikössä liikunnan lehtorina. Olen omassa työssäni järjestänyt uimaopettajakursseja tuleville yhteisöpedagogeille ja fysioterapeuteille. Jopa näissä ryhmissä on ollut uimaopettajiksi haluavia oppilaita, jotka arastelevat vettä. Mieleeni on jäänyt eräs opiskelija, jonka lausahdus sukellustehtävän jälkeen sai minut pohtimaan aikuisten käsitä ja tietoja vedestä. Hän ilmoitti, ettei pysty sukeltamaan 2 metrin syvyyteen, koska

”*aina menee vettä nenään*”. Kysyessäni häneltä mitä hän luulee hänelle tapahtuvan, jos vesi menee nenään, hän vastasi hämmästyneenä: ”*no miten ne ihmiset sitten hukkuvat?*”. Opiskelija oli yhdistänyt epämiellyttävän tuntemuksen nenässään hukkumiseen. Hänellä oli vahva uskomus siitä, että jos vettä menee tarpeeksi nenään, ihminen hukkuu. Tämä tapahtuma vahvisti kiinnostustani ihmisten käsityksiin ja uskomuksiin uinnista ja vedestä.

Oma tietotausta uinnin alkeisopetuksesta on siis kertynyt sekä kokemustiedon että teoreettisen tiedon kautta. Tätä opinnäytetyötä suunnitellessani päätin jatkaa psykologian opintojani laudatur tasolla syventääkseni tietämystäni psykologian alalla. Haluan kuitenkin korostaa tutkimuksen pedagogista lähtökohtaa. Koska itselläni on liikuntapedagoginen taustakoulutus, eikä psykologin tai terapeutin koulutusta, tarkastelen oppilaideni taustoja ja edesottamuksia pedagogisesti, en terapeuttisesti. Haluan kuitenkin hyödyntää psykologista tietoa suunnitellessani uimataidottomien aikuisten uimakouluun, käsitellessäni oppimiseen liittyviä tunteita ja uskomuksia sekä kuvatessani oppilaiden toimintaa ennen uimakouluun ja sen aikana.

Tuon myös esille oman ihmiskäsitykseni ja oppimisenäkemykseni, koska haluan lukijan olevan tietoinen ajatteluni perusteista (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 131; Rauste - von Wright 1996, 11). Hirsjärvi (1982, 1) määrittelee ihmiskäsityksen ”ihmistä koskevien uskomusten ja tietojen ja arvostusten järjestelmäksi.” Oma ihmiskäsitykseni tukeutuu vahvasti humanistiseen ajatteluun. Haluan nähdä ihmiset myönteisessä valossa, yksilöinä, joilla on mahdollisuus kehittyä. Toisen kunnioittaminen ja empaattinen suhtautuminen ovat myös arvoja, jotka ohjaavat toimintaani (ks. Patrikainen 1997, 236; Hirsjärvi 1982, 32).

Pedagoginen ajatteluni perustuu konstruktivistiseen näkemykseen, jossa ihminen rakentaa jatkuvasti omaa todellisuuttaan. Näen oppimisen prosessina, joka pitää sisällään tiedon valikointia, tulkitsemista ja jäsentämistä suhteessa aiempaan tietoon (Patrikainen 1997, 80, 237). Opettajana haluan tarjota oppilaalle oppimisympäristön, jossa tämä on mahdollista (Rauste – von Wright 1996, 19). Koen olevani oppimisprosessin tukija, joka voi parhaimmillaan luoda sisäisen motivaation oppimiseen. Tunnistan oppimiskäsitykseeni kuuluvan myös humanistiseen psykologiaan pohjautuvaa ajattelua (ks. Rauste

– von Wright 1996, 17), jonka arvostusta nykyinen työni yhteisöpedagogien kouluttajana on kasvattanut. Toiminnan itsereflektio sekä turvallisen ryhmän antama tuki ovat oppimistilanteessa tärkeä osa oppimista (Partikainen 1997, 78; Rauste – von Wright 1996, 17). Pedagoginen ajatteluni läheneekin Patrikaisen (1997, 172, 239) kuvaamaa humanistis-konstruktivistista pedagogiikkaa, jolloin voisin kuvata itseäni Patrikaisen termein ”kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja – opettajana”.

2.2 Suomalaisen aikuisten uimataito

Uimataidon merkitystä perustellaan usein hukkumiskuolemien määrällä ja turvallisuudella (esim. Rheker 2004, 26; Vartia 2004; Cregeen 1987, 7; Corlett 1980, 13; Silvia 1970, 7 - 8). Suomessa hukkui tilastojen mukaan vuonna 2004 159 ihmistä. Hukkuneista oli miehiä 133 ja naisia 26. (Vartia 2005.) Ajatus uimataidon tärkeydestä hukkumisten estämisessä kuulostaa perustellulta. On kuitenkin huomattava, että suuri osa esimerkiksi veneilyonnettomuuksissa hukkuneista oli uimataitoisia. Pikkarainen, Penttilä ja Piipponen (1992, 40) tutkivat kuolemaan johtaneita veneilyonnettomuuksia Suomessa vuosina 1986 – 1988 ja totesivat, että veneilyonnettomuuksissa hukkuneista vain 15.8 % oli uimataidottomia. Perustelenkin aikuisten uimaan oppimista käsittelevää tutkimustani mieluummin suurella uimataidottomien aikuisten määrällä ja heidän uimataidon saavuttamisen mukana tuomilla yksilötason merkityksillä kuin turvallisuustekijöillä.

Uimataidon määrittelyä hankaloittaa määritelmien sekavuus. Uimataidon pohjoismainen määritelmä kuuluu: ”henkilö, joka pudottuaan syvään veteen niin, että pää käy veden alla ja päästyään uudelleen pinnalle ui yhtäjaksoisesti 200 metriä, josta 50 metriä selällään, on uimataitoinen” (Suomen uimaopetus ja hengenpelastusliitto 2004a). Tutkimuksissa puhutaan pääsääntöisesti *täysin uimataidottomista* kun tarkoitetaan ihmistä, joka ei osaa lainkaan uida. *Uimataidottomasta* ihmisestä puhutaan kun ihminen ilmoittaa, ettei pysty 200 metrin uintiin, vaikka pysyykin auttavasti pinnalla. Toisaalta molempien edellä mainittujen ryhmien ihmiset ovat määritelmän mukaan uimataidottomia. Kansanterveyslaitoksen toteuttaman Suomalaisen aikuisväestön terveyskäyttäytymisen ja terveys 2003 – tutkimuksen mukaan 66 prosenttia 15 - 64 vuotiaista suomalaisista osaa uida. Uimataidon mittarina tässä kyselytutkimuksessa käytettiin

määritelmää: ”pystyy uimaan yhteen menoon 200 metriä ja siitä 50 metriä selkäuintia”. Tämän tutkimuksen mukaan noin 5 % aikuisväestöstä on täysin uimataidottomia ja 29 % uimataidottomia, jolloin uimataidottomien kokonaisuudeksi luokiteltiin 34 % Suomen aikuisväestöstä (Helakorpi, Patja, Prättälä, Aro & Uutela 2003, 158.) Suomalaisen uimataito on sitä huonompi, mitä vanhempia ikäryhmiä tarkastellaan. Alueellisesti tarkasteltuna kaakkoissuomalaiset ja uusimaalaiset ovat uimataitotilaston kärjessä, kun taas uimataidottomimmat aikuiset löytyvät Pohjois-Suomesta. (Helakorpi ym. 2003, 158; Kurki & Anttila 1999, 50 - 51.)

Laajat uimataitotutkimukset on toteutettu lähes poikkeuksetta kyselytutkimuksina, jolloin vastaajan ilmoituksen luotettavuudella ei ole takeita. Ainoan laajamittaisen kokeellisen tutkimuksen on Suomessa toteuttanut puolustusvoimat (ks. Jortikka 1997, 3). Varusmiesten uimataito testattiin niiltä saapumiserän 1/97 varusmiehiltä (n=3827), jotka palvelivat varuskunnissa, joissa oli uimahalli. Tutkimuksen mukaan 44 prosenttia varusmiehistä pystyi uimaan 200 metriä. Täysin uimataidottomia, alle 25 metriä uineita oli 2 %. (Jortikka 1997, 14 - 15.) Tulos vastaa *täysin uimataidottomien* osalta hyvin Helakorven ym. (2003, 158) saamia tuloksia, jossa uimataidottomien miesten osuus 15 - 24 vuotiaista oli myös 2 prosenttia. Toisaalta verrattaessa *uimataitoisten* prosenttiosuuksia näissä tutkimuksissa samassa ikäryhmässä (15 - 24 -vuotiaissa), huomataan ristiriita Helakorven ym. (2004, 158) kyselytutkimuksella aikaan saatuun uimataitoisten prosenttiosuuteen (83 %). Näyttäisi siltä, että kyselytutkimukseen vastatessaan vastaaja saattaa yliarvioida oman uintitaitonsa. Toisaalta Jortikan (1997, 11) tutkimusmenetelmäkuvaus antaa epävarman kuvan tutkimuksen luotettavuudesta. Kurki ja Anttila (1999, 97) epäilivät erityisesti miesten liioittelevan omia kykyjään uimataitoa arvioitaessa. Vastakkaisia näkemyksiä taidon liioittelun osalta ovat esittäneet Kuusela ja Rajala (2004, 10 - 11), joiden mukaan kuudes -luokkalaiset lapset aliarvioivat oman uimataitonsa.

2.3 Uinnin alkeisopetus Suomessa

Uinnin alkeisopetuksen määrittely on viime vuosien aikana tarkentunut. Koskinen (1984, 43) määritteli uinnin alkeisopetuksen tarkoittavan niitä opetusmetodisia ja opetuksen käytännön järjestelyyn liittyviä toimenpiteitä, joiden tavoitteena on uimataito. Lauritsalo, Pohjola, Seppä, Suomalainen ja Virrankoski (2005, 13) kuvaavat alkeisope-

tusta uinnin opetuksen perustana ja tärkeimpänä vaiheena uimaan oppimisen kannalta. He sisällyttävät alkeisopetukseen veteen totuttautumisen, kastautumisen, kellumisen ja liukumisen, joiden kautta siirrytään uintitekniikan opettamiseen. Vaikka tapoja on maailmalla erilaisia (ks. Rheker 2004, 27 – 31), on vaiheittain eteneminen ja alkeistaitojen oppiminen useimpien menetelmien perusta. Tässä tutkimuksessa aikuisten uinnin alkeisopetuksella tarkoitetaan niitä opettajan pedagogisia toimia ja valintoja, joilla uimataidoton aikuinen saadaan totutettua vedessä olemiseen ja siinä liikkumiseen. Näen aikuisten uinnin alkeisopetuksen liittyvän aikuisilla enemmän vesirohkeuden lisäämiseen kuin taitojen oppimiseen.

Suomalainen uinninopetusjärjestelmä on kehittynyt huomasti viimeisten vuosikymmenien aikana. Uimataidon tärkeyttä kansalaistaitona on tuotu yhä enemmän esiin ja uimataidon opetus on saatu nivellettyä osaksi suomalaista peruskoulujärjestelmää. Uimakouluja on tarjolla uimahalleissa ja kesäisin uimarannoilla, tosin selvä enemmistö näistä on suunnattu lapsille. Uimataitoisille aikuisille on uinnin rinnalle viime vuosina noussut uusia vesiliikuntamahdollisuuksia, kuten erilaiset muunnelmat vesivoimistelusta ja vesijuoksu. Myös erilaiset vesirentoutusmenetelmät tekevät tuloaan.

Suomalaisten uimataidon parantamisen strategiaksi on otettu koulujärjestelmän kautta tapahtuva hidas, mutta varma kehitys. 1990 luvun laman aiheuttamaa uimataidon notkahdusta lukuun ottamatta koulujen uinninopetus on näyttänyt tuottavan melko hyvää tulosta (Kurki & Anttila 1999, 69, 96; Kuusela & Rajala 2004, 13). Koulujärjestelmä ei kuitenkaan pysty vastaamaan uimataidottomien aikuisten antamiin haasteisiin. Aikuisten uinnin alkeisopetukseen on mielestäni kiinnitetty kaiken kaikkiaan yllättävän vähän huomioita. Tuoreimpia uimataito- ja väestötilastoja vertaillen voi tehdä laskelmia, jotka osoittavat tilauksen aikuisten uinninopetukselle olevan suuri. Suomessa on noin 4.3 miljoonaa yli 15 -vuotiaita aikuista (Tilastokeskus 2004). Suhteutettaessa tämä luku Helakorven ym. (2003, 158) tilastoihin aikuisten uimataidosta (34 % uimataidottomia), voidaan Suomessa arvella olevan noin 1.4 miljoonaa uimataidotonta ja noin 215 000 täysin uimataidotonta aikuista. Hätkähdyttävät luvut asettavat uinnin kansalaistaitooseman kyseenalaiseksi. Uimataidottomat aikuiset ovat melkoinen haaste suomalaiselle uinninopetukselle.

Ensimmäiset maininnat aikuisten järjestelmällisestä uinninopetuksesta Suomessa on 1960 luvulta, jolloin SUH:n kouluttajat, voimistelunopettajat Anna-Liisa ja Olavi Kainulainen aloittivat ensimmäiset kokeilut aikuisten uinnin opetuksessa (Koskinen 1985, 31). Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto oli koulutusjärjestelmässään 1980 – 1990 luvuilla niveltänyt aikuisten uimaopettajien koulutuksen osaksi C-, B- ja A-tason uimaopettajatutkintoja. Koskinen (1985, 31 - 41) käsittelee B-uimaopettaja kurssin oheismonisteessa aikuisten uinninopetusta melko laajasti, tuoden esille aikuisten uimataidottomuuden syitä, opettajan roolin merkitystä opetuksessa, opetusolosuhteita sekä aikuisille soveltuvia opetuksen tavoitteita ja menetelmiä. Toisaalta kirjassaan ”Uinnin opetuksen perusteet” Koskinen (1984, 11) viittaa vain lyhyesti vanhempien oppilaiden opetukseen. 1990 luvun puolivälistä alkaen uimaopettajien koulutusta on suomessa annettu uimaopettajan perus- ja jatkokursseilla, jotka vastaavat lähinnä entisiä C- ja B-tason kursseja. Jatkokurssin opetussisältöihin on liitetty myös aikuisten uinninopetus, mutta omien kokemusteni mukaan aikuisten uinninopetuksen erityispiirteisiin käytetty aika jää melko vähäiseksi aikuisten alkeisopetuksen haasteeseen (ks. Hotti 1999, 11 - 13) verrattuna.

Ritanen-Närhi ja Pellinen (2004, 5) esittävät uintikirjassaan omaksi tavoitteekseen uusin uintiharrastajien tiedonjonon sammuttamisen ja keskittyvät uintitekniikoiden esittelyn ohella tuomaan esiin tarvittavia välineitä, muita vesiliikunnan muotoja sekä kilpauintia. Uinti nähdään tässäkin ainoastaan fyysisenä suorituksena, eikä veteen arasti suhtautuvalle ole juuri tukea tarjolla. Uintia käsittelevä ulkomainen kirjallisuus on myös suurelta osin uintitekniikkaan tai valmennukseen liittyvää kirjallisuutta, joista uintia harrastava ihminen voi hakea tietoa tehokkaasta vedessä liikkumisesta. Alkeisopetusta käsittelevässä ulkomaisessa kirjallisuudessa uinnin alkeiden opetus suunnataan lähes aina lapsille, eikä aikuisten erityispiirteistä puhuta juuri lainkaan (esim. Langendorfer & Bruya 1995; Wilkie & Juba 1990; Bettsworth 1980; Palmer 1979). Erityistä ihmetystä herättää kirjallisuus, jossa kerrotaan kuinka aloittaa uintiharrastus, mutta jossa keskitytään vain välineiden, kuten uimapuvun tai uimalasien hankintaan ja veden mekaniikan esittelyyn (esim. Whitten 1994, 89 - 100). Uinnin alkeisopetuksen emotionaaliset haasteet huomioivaa kirjallisuuttakin onneksi löytyy (esim. Rheker 2004; Harmer, Kilpatrick, Lowden, MacLean, Marks, Meaney, Richter, Tullberg & White 2001; Forsten 1986; Shank 1983; Miner 1980; Wilkie 1976; Whiting 1970).

Erityisuintiin kehitetyt veteen totuttautumismenetelmät ovat huomioineet psyykkisen sopeuttamisen tärkeyden paremmin. Halliwick–menetelmän ensimmäinen vaihe pitää sisällään psyykkisen sopeuttamisen ohella vapautumisen itsenäiseen toimimiseen vedessä (Mogensen 1985, 32 – 33.) Lewinin menetelmä puolestaan pyrkii hengitystekniikan hallinnan ja sukeltamistaidon avulla ohjaamaan oppilaan vedessä liikkumisen taitoihin (Mogensen 1985, 30 – 31). Tuoreen ja psykofysiologisen lähestymisen uintiin tarjoavat Shaw ja D’Angour (2003), jotka tarkastelevat uintia taiteen lajina ja näkevät uinnin pitävän sisällään paljon muitakin ulottuvuuksia kuin taidon. Heidän mukaansa uiminen ei ole vain liikkumista vedessä. Se on myös vedessä ja veden kanssa olemista. (Shaw & D’Angour 2003, 11 - 12.)

Suomessa onkin vasta viime vuosien aikana alettu kyseenalaistamaan aikuisten uinninopetuksessa käytössä olevia menetelmiä ja kehittämään määrätietoisesti uusia aikuisille soveltuvia toimintamalleja. Vuonna 2002 Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ja Suomen uimaliitto tuottivat alustavan koulutusmateriaalin ja 15 tunnin mittaisen aikuisten uinninohjaaja –kurssin, joka on suunnattu aikuisten uinninohjaukseen erikoistuville, uimaopettajan peruskurssin käyneille ohjaajille (ks. Läärä 2002). Kyseistä ohjaajan opasta ei vielä vuoden 2004 syyskuussa oltu painettu taloudellisista syistä (J. Läärä, henkilökohtainen tiedonanto 14.9.2004). Koulutusmateriaalin avulla olisi tarkoitus parantaa uimaopettajan peruskurssin käyneiden uimaopettajien valmiuksia aikuisen uinninopetukseen. Askel on kuitenkin oikeaan suuntaan. Aikuisten uinninopetus – kurssia on tarjottu Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliiton sekä Suomen uimaliiton koulutustarjonnan kautta vuodesta 2002, mutta vain yksi kurssi on toteutunut kahden vuoden aikana vähäisen osallistujamäärän vuoksi. Tälle kurssille osallistui 13 henkilöä. Lisäksi puolustusvoimien henkilökunnalle on pidetty vuosittain aikuisuinnin opetustilaisuus vuodesta 1999 alkaen. Näillä kursseilla on vuosittain 16 - 20 osallistujaa. (J. Läärä, henkilökohtainen tiedonanto 14.9.2004.)

Koulutusta tarkasteltaessa vaikuttaisi siltä, että kuntien ja järjestöjen uimaopettajilla ei ole riittäviä valmiuksia aikuisten uinninopetukseen. Päivittäin lasten kanssa työskentelevän uimaopettajan voi olla vaikea siirtyä opettamaan uimataidottomia aikuisia, koska opetusmenetelmien ja aikuisryhmän kanssa toimimisen työkaluja ei aiemmassa koulutuksessa ole välttämättä saatu, eikä omia kokemuksia aikuisten opettamisesta juuri ole.

Aikuisten uimakoulujen tarjonta on usein uimahallin henkilökunnan aktiivisuudesta kiinni. Uimataidottomat aikuiset eivät eri syistä halua tai uskalla tulla uimahalliin kysymään aikuisten uimakouluista. Kurjen ja Anttilan (1999, 63, 85) tutkimuksen mukaan 60 % uimahalleista järjestettiin aikuisten uimakouluja vuonna 1997, tosin tutkimuksesta ei käy ilmi onko kyseessä ns. tekniikka kurssi vai uimataidottomien aikuisten uimakoulu. Myöskään aikuisten uimakoulujen lukumäärää ei kysytty. Täysin uimataidottomat ja vettä arastelevat aikuiset jäävät nähdäkseni kokonaan tekniikkaryhmissä tarjotun opetuksen ulkopuolelle, tai osallistuessaan kokevat helposti uuden uimaan oppimiseen liittyvän pettymyksen kurssin aikana.

Tällainen opetusryhmä on mielestäni pedagogisesti ainutlaatuisen haastava ja vaatii uimaopettajalta erityisiä taitoja niin opetuksen järjestelyissä kuin itse opetustapahtumassa. On vaikea kuvitella muuta vastaavaa yleisesti harrastettua liikuntalajia, jonka alkeiden opettelu aikuisiässä voi aiheuttaa vastaavia didaktisia ja pedagogisia ongelmatilanteita.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvata, arvioida ja selittää uimataidottomien aikuisten kymmenen uintikerran aikana esille nousevia tunteita ja uskomuksia uimisesta ja vedestä. Tarkoitukseni oli myös selvittää millaisia keinoja uimaopettajalla on käytettävissään oppilaiden tunteiden tavoittamisessa ja ohjaamisessa uinnin opetustilanteessa, sekä miten tätä tietämystä voidaan käyttää aikuisten uimakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Psykkisten tekijöiden esille tuominen motoristen taitojen ohella tuo aikuisten uimaan oppimiseen ja opettamiseen uuden näkökulman, johon ei aiemmin juuri ole perehdytty. Taidon oppimiseen liittyvien uskomusten ja tunteiden esille tuonnilla pyrin syventämään ymmärrystä uimataidottomien aikuisten opettamisesta ja oppimisesta. Tutkimuksen yleisenä päämääränä voidaan pitää ymmärryksen etsimistä uimataidottomien aikuisten uinninopetukseen.

3.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen alkuvaiheessa asetin tutkimusongelmat seuraavasti:

1. Millaisia veteen, uimiseen ja omaan uimataidon osaamiseen liittyviä uskomuksia ja tunteita uimataidottomilla aikuisilla on ennen uimakoulua, sen aikana ja välittömästi uimakoulun jälkeen?
2. Miten aikuisoppilaan erityispiirteet voidaan ottaa huomioon uinninopetuksessa ja miten uimataidotonta aikuista voidaan tukea uimataidon oppimisessa?

Tutkimuksen edetessä vedenpelko nousi aineistosta niin suureksi teemaksi, että asetin itselleni uuden tutkimusongelman täsmentääkseni tunteita koskevaa tutkimusongelmaa:

3. Miten oppilaat kuvaavat vedenpelon vaikutuksia omaan toimintaansa vedessä ja miten he selittävät vedenpelon syntyneen?

3.2 Metodiset valinnat

Tutkimustehtävän liittäessä liikuntapedagogiikan (uimataidon opettaminen), psykologian eri tieteenhaaroihin (tunteet, kognitiot) ja aikuiskasvatukseen (aikuisen oppiminen) on ymmärrettävää, että joudun hakemaan tutkimuksen paikkaa kvalitatiivisen tutkimuksen laajalla kentällä. Tutkimukseni lähtökohta ennakkoluulottomasta ilmiön havainnoinnista ja kuvailemisesta, ilmenemismuotojen tarkastelusta ja niiden merkitysten tulkitsemisesta viittaavat tarkastelun fenomenologiseen lähtökohtaan (Varto 1992, 86 – 89). Ilmiön ymmärtämisen tavoitteessa on myös nähtävissä selkeitä hermeneutiikan lähtökohtia (Gadamer 2004, 40), koska tavoitteena on ymmärtää oppilaan kokemuksia uinninopetustyötä tekevän opettajan näkökulmasta. Niglas (2004) kuvaa kasvatus- ja sosiaalitieteiden aloilla filosofian ja metodologian suhdetta liukuvana käsitteenä, jolloin tarkkaa rajausta on vaikeaa tehdä. Sijoitan tämän tutkimuksen Niglasin (2004) filosofisen metodologian kentällä fenomenologian ja hermeneutiikan alueen rajamaastoon.

Lähestyn aikuisten uimataidon oppimista kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmillä. Niiden avulla pyrin uimakoululaisten toiminnan, tunteiden ja ajattelun ymmärtämiseen (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 126). Alasuutari (1993, 190) pitää kvalitatiivisia menetelmiä hyödyllisinä perehdyttäessä syvällisesti johonkin tematiikkaan tai aiheeseen.

3.3 Tutkimusotteen määrittelyä

Valitsin lähestymistavaksi toimintatutkimuksen, koska tavoitteenani oli tuoda esille uutta tietoa uimataidottomien aikuisten uimakoulusta ja samalla kehittää sitä. Käytännönläheisenä, reflektiivisenä, muutosinterventio suuntautuneena ja ihmisten osallistumista korostavana lähestymistapana (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33 – 36; Kuula 1999, 10) toimintatutkimus antaa mahdollisuuden toiminnan kehittämiseen ja välittömään hyötyyn (Heikkinen 2001b, 170). Cohen ja Manion (1980, 208) pitävät toimintatutkimusta kuvaavina seikkoina tilannesitoutuneisuutta, tutkimuksen toteuttamista yhteistoimintana tutkijan ja tutkittavien kanssa, tutkittavien osallistumista tutkimusprosessiin sekä toiminnan muuntautumiskykyä saadun tiedon perusteella. Toimintatutkimus pohjaa Jyrkämän (1999, 139) mukaan ajatukseen, että todellisuus on ihmisten toimintaa,

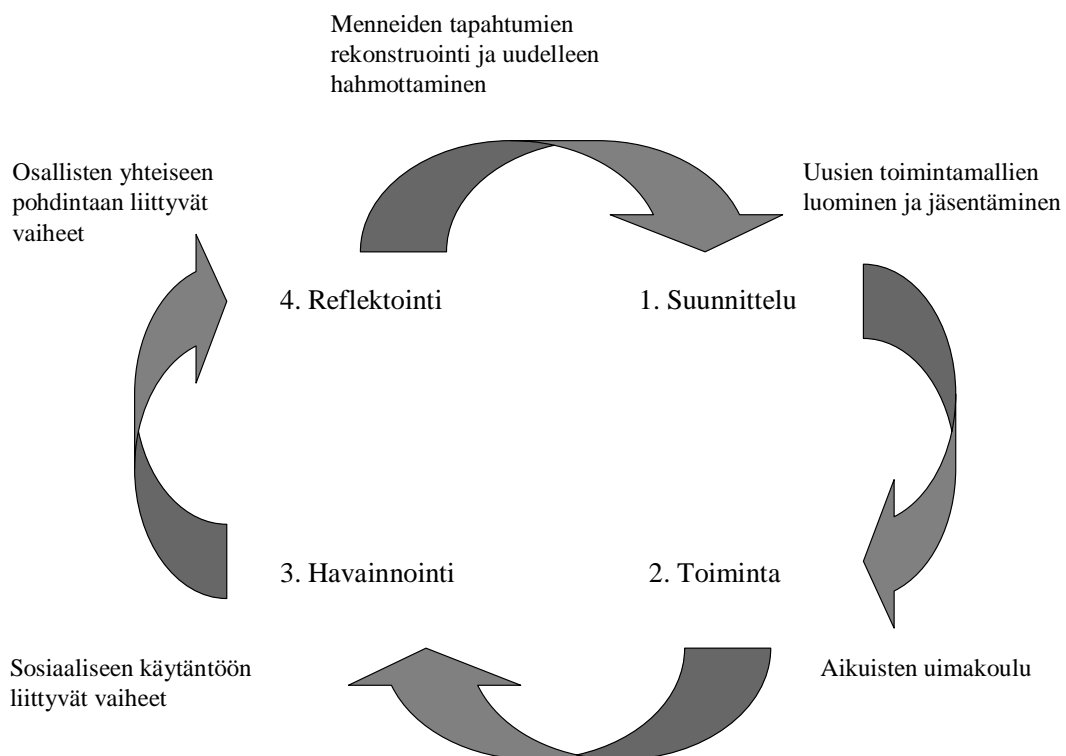
tavoitteita ja niihin liitettyjä monimutkaisia merkityksiä. Hän luonnehtiikin toimintatutkimusta ”realistiseksi konstruktivismiksi”. (Jyrkämä 1999, 139.)

Toimintatutkimuksen eri suunnat ja lajit ovat nähtävissä moninaisista eri määritelmistä (esim. Heikkinen 2001a, 41, Heikkinen 2001b, 183; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 51 - 56; Suojanen 1992, 18; Kurtakko 1990, 21 - 22; Carr & Kemmis 1986, 162; Cohen & Manion 1980, 209; Kangas 1979, 222 - 223; Jyrkämä 1978, 50 - 51). Koska jokainen toimintatutkimus on aina erilainen (Aaltola ja Syrjälä 1999, 17), on näiden jaottelujen tekeminen mielestäni lähinnä muodollista, enkä siksi luokittelisi omaa tutkimustani yksinomaan yhteen kenttään. Tukeudun valinnassani Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 55 - 56) toteamukseen toimintatutkimuksesta, jonka mukaan ”Tutkimuksen lähestymistapojen rajat eivät ole selkeitä joko tai –asetelmia vaan pikemminkin sekä että –asetelmia tai toisaalta toisaalta –asetelmia”. Koska tavoitteenani on kohdeyhteisön eli aikuisryhmän tavoitteiden tukeminen ja uinninopetuksen menetelmien kehittämiseen liittyvät tavoitteet, löytyy tutkimuksestani viitteitä niin tutkimus- kuin toimintasuuntautuneesta toimintatutkimuksesta. Toisaalta, tätä tutkimusta voitaisiin kuvata myös empiiriseksi toimintatutkimukseksi, koska toimintaa rekisteröidään systemaattisesti.

Puhun tässä tutkimuksessa toimintatutkimukseen osallistuneista uimataidottomista aikuisista oppilaina. Oman roolini määrittelen tässä tutkimuksessa tutkijaopettajaksi, koska toimin itse molemmissa rooleissa tilanteen edellyttämän painoarvon mukaan. Tutkijan kannalta toimintatutkimuksessa on olemassa selkeä paradigma: tutkimuskohdetta tarkastellaan kahdelta suunnalta, sekä ajattelun ja toiminnan että yksilön ja yhteisön välisenä vuorovaikutusprosessina. Tämä korostuu erityisesti opettajan roolin limittyessä tutkijan roolin kanssa. Toisaalta vahvuus näiden onnistuneessa yhdistämisessä oli toiminnan kokonaiskuvan saamisessa, sekä mahdollisuudessa muokata sekä tutkimus- että opetusmenetelmiä prosessin aikana.

Heikkinen (2001b, 175) pitää reflektiivisyyttä yhtenä toimintatutkimuksen keskeisenä piirteenä. Uimaan oppimisprosessissa sekä opettaja että oppilas olivat aktiivisesti mukana tarkastelemassa omaa toimintaansa, tunnetiloja, harjoituksia ja niiden vaikutuksia. Kurtakko (1990, 21 - 22) kuvaa pedagogista toimintatutkimusta menetelmäksi, jossa osallistujat ja tutkija sopivat yhdessä tavoitteet pyrkien parempaan käytäntöön. Toimin-

tutkimuksen kulkua kuvataan usein syklin muodossa. Oma tulkintani kuviossa 1 esitetystä reflektiivisestä kehästä tukeutuu Heikkisen (2001, 177) näkemys siihen, että kehä etenee ajassa spiraalimaisesti useiden kehän syklien seurattessa toisiaan. Toimintatutkimuksen sykli onkin nähtävissä tässä tutkimuksessa suppeimmillaan oppitunnin yksittäisissä harjoitteissa oppilaiden pari- ja ryhmätyöskentelyjen aikana. Laajempina sykleinä voidaan pitää uintikertojen välisiä syklejä ja koko tutkimusprosessia voidaan tarkastella yhden laajan syklin sisässä.



KUVIO 1. Toimintatutkimuksen syklisyys uimakoulutilanteessa (muokattu Heikkinen 2001b, 177; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37; Kiviniemi 1999, 67; Carr & Kemmis 1986, 186 mukaan)

Toimintatutkimuksen luonne ilmenee tässä tutkimuksessa aikuisten uinninopetustoiminnan kehittämistavoitteena yhteistyössä uimataidottomien aikuisten kanssa. Uimakoulussa olevat aikuiset osallistuivat itsensä ja toiminnan arviointiin koko tutkimusjakson ajan. Asetin yhdessä oppilaan kanssa tavoitteet uimakoululle. Oppilas oli myös mukana valitsemassa menetelmiä tavoitteiden saavuttamiseksi, arvioimassa edistymistä jokaisen uintikerran jälkeen ja refleктоimassa omia kokemuksia sekä omaa

oppimista jokaisen toimintajakson jälkeen. Itse seurasin systemaattisesti omaa ja oppilaiden toimintaa sekä toiminnan ja teorian välistä vuorovaikutusprosessia kirjaamalla havaintoni ylös tutkijaopettajan päiväkirjaan. Voidaankin nähdä, että Carrin ja Kemmin (1986, 186) kuvaama sykli (kuvio 1) oli tässä tutkimuksessa käynnissä useina sisäkkäisinä sykleinä. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 38 - 39) kuvaavat näitä syklejä toimintatutkimuksen sivuspiraaleina.

Näen uimataidottoman aikuisen tässä tutkimuksessa aktiivisena, tavoitteellisena toimijana, jolla on kyky antaa toiminnalleen merkityksiä ja näin tuoda omia näkökantoja toiminnan kehittämiseen. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa antaa mahdollisuuden tarkastella aikuisten uimaan oppimista aidossa uimakoulutilanteessa, jolloin käytetyistä opetusmenetelmistä ja niiden vaikutuksista voidaan saada käytännönläheistä tietoa. (Kiviniemi 1999, 64).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen suunnittelu käynnistyi vuonna 2001 teoreettisen viitekehyksen rakentamisella. Kuva tutkimukseni suunnasta ja tavoitteista selkiytyi vähitellen. Tutkimusprosessini käynnistyi kevään sekä kesän 2003 aikana uimakoulun suunnittelulla. Tutkimuksen aineisto kerättiin Mikkelin Rantakeitaan uimahallissa marras-joulukuussa 2003 toteutetussa aikuisten alkeisumakoulussa, johon hakeutui joukko uimataidottomia aikuisia. Uimakoulun aloituksesta ilmoitettiin paikallisen sanomalehden artikkelissa, joka käsiteli aikuisten uimataidottomuutta (liite 1). Rajasin ryhmän maksimikoon 10 oppilaaseen Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliiton ohjeiden mukaisesti (Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto 2004b) lähinnä turvallisuussyistä.

Uimakoulu oli kestoltaan 10 kertaa 90 minuuttia, josta ensimmäinen kerta käytettiin henkilökohtaiseen haastatteluun. Muillakin kerroilla osa ajasta ennen veteen menoa käytettiin keskusteluun tavoitteista ja aiemmista kokemuksista vedessä. Vedessä tapahtuvaa opetusta oli siis 9 kertaa 60 minuuttia ja pääosa siitä toteutettiin monitoimialtaassa, jossa veden lämpötila oli yli 30 astetta ja veden syvyys vaihteli 0.3 metrin ja 1.2 metrin välillä. Opetusjakso sijoitettiin reilun kahden viikon ajanjaksolle, koska suositukset (Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto 2004b; Corlett 1980, 61) tukevat ajatustani siitä, että tiivis kurssiohjelma edistää uinnin alkeiden oppimista. Aineiston analysoinnin ja tutkimuksen raportoinnin toteutin vuoden 2004 jälkimmäisellä puoliskolla opetusministeriön apurahan turvin.

4.1 Oppilasryhmän valinta

Uimakoulun oppilaita valittaessa halusin oppilaiksi uimataidottomia aikuisia. Tässä tilanteessa uimataidon määrittely oli hankalaa, koska pystyin todentamaan uimakouluun ilmoittautuvan uimataidon vain puhelimitse. Pohjasin oppilasvalintani kokemuksiini uinnin alkeisopetuksesta ja nykyisin uinnin alkeisopetuksessa käytettyyn uimataidon tavoitteeseen Suomessa, joka on 10 metriä uintia (Lauritsalo ym. 2005, 78; Hakala, Halme, Keskinen, Lauritsalo, Läärä, Mustakallio & Pantzar 2004, 38, 106). Valitsin ryhmään vain sellaisia oppilaita, jotka kertoivat olevansa täysin uimataidottomia (alle

10 metriä) tai pystyvänsä uimaan matalassa vedessä ”jonkin verran”, mutta kertoivat selvistä vedenpelon merkeistä, esimerkiksi arastelusta laittaa kasvonsa veteen. Arkuutta kasvojen veteen laittamisessa on käytetty aiemmissa tutkimuksissa vedenpelon tunnusmerkkinä (Menzies & Clarke 1993a). Toisaalta alkeisopetuksen yhtenä tavoitteena on päästä eroon vedenpelosta (Lauritsalo ym. 2005, 13; Hakala ym. 2004, 16 - 17, 28 - 30; Koskinen 1984, 43 - 44), eikä seuraaviin oppimisen vaiheisiin päästä ilman rohkeutta toimia vedessä. Shaw ja D’Angour (2003, 35) korostavat oppilaan tunteiden merkitystä uimataittoa arvioitaessa ja korostavat, että oppilas voi osata uida, vaikkei tunnekaan oloaan kotoisaksi vedessä.

Ilmoittautumisvaiheessa jouduin ohjaamaan 4 uimakouluun tulijaa aikuisille tarkoitettulle uintitekniikkakursseille, koska he ilmoittivat puhelinkeskustelun aikana osaavansa uida yli 25 metriä, eivätkä arastelleet laittaa kasvojaan veteen. Mukaan valikoitui 10 oppilaan joukko, kolme naista ja seitsemän miestä. Ryhmän jäsenten ikä vaihteli 36 ja 71 vuoden välillä.

4.2 Aineiston keruu

Saadakseni tarkemman käsityksen uimataidottomien aikuisten toiminnasta uimakoulussa ja testatakseni valitsemiani aineistonhankintamenetelmiä, toteutin kesäkuussa 2003 esitutkimuksen Mikkelin kaupungin järjestämän aikuisten uimakoulun oppilaille. Annoin oppilaille tehtäväksi kirjoittaa oma vesi- ja uintihistoria sekä kuvata omia veteen liittyviä tunteita. Seurasin opetusta, tarkkaillen lähinnä oppilaiden reaktioita opetuksen aikana. Näiden menetelmien avulla totesin suunnittelemani aineistonhankintamenetelmät riittämättömiksi. Vaikutti siltä, että esitutkimukseen osallistuneet uimakoululaiset kertoivat kirjoitelmassa lähinnä oman vesihistoriansa, mutta tunnetilojen erittely jäi vähemmälle. Tarvitsin vapaamuotoisen kirjoitelman rinnalle menetelmän, jonka avulla saan oppilaan veteen liittyvät tunnetilat selkeämmin esiin. Rakensin tätä varten lauseentäydennystehtäviä, jolla pyrin syventämään aineistoani.

Tutkimuksen varsinainen aineisto kerättiin kolmessa vaiheessa. Ennen uimakoulua, sen aikana ja uimakoulun jälkeen (taulukko 1). Kirjoitelmat, lauseentäydennystehtävät,

haastattelut sekä päiväkirjat oppilailta ja tutkijaopettajalta muodostivat aineiston rungon.

TAULUKKO 1. Aineiston keruu

Ajankohta	Menetelmät
Ennen opetusta	<i>uintitaustakertomus</i> <i>lauseentäydennys</i> <i>teemahaastattelu</i>
Opetuksen aikana	<i>oppilaan päiväkirja</i> <i>opettajan päiväkirja</i> <i>arviointikeskustelut</i>
Opetuksen jälkeen	<i>loppukertomus</i> <i>lauseentäydennys</i>

4.2.1 Ennen uimakoulua

Annoin uimakouluun ilmoittautuvalle puhelimitse ja kirjeitse ohjeet vapaamuotoisen uintitausta kertomuksen ja lauseentäydennystehtävän kirjoittamisesta (liite 2). Samalla postitin uimakoulun ohjelman (liite 3). Tehtävät palautettiin postitse minulle ennen alkuhaastattelua, joka toteutettiin noin 1 - 2 viikkoa ennen uimakoulun alkua.

Lauseentäydennystehtävässä (liite 4) pyrin antamaan oppilaalle teemoja, jonka kautta hän voi vapaasti assosoida veteen ja uimiseen liittyviä tapahtumia ja tunteitaan. Pysin rakentamaan lauseiden alut neutraaleiksi, jotta oppilas voi käyttää omia kognitioitaan lauseen jatkamiseksi. *Uuintaustakertomuksen* ohjeistuksessa (liite 2) annoin muutamia esimerkkiteemoja, joita oppilas voi käsitellä. Pysin kuitenkin pitämään ohjeet mahdollisimman vähäisinä, jotta oppilaan todelliset omat kokemukset ja käsitykset pääsisivät esille. Uuintaustakertomuksessa tutkittava joutuu itse tuottamaan kiinnepisteet ilman tutkijan käsitteellistä järjestelmää (Varila 1999, 133). Uuintaustakertomusten pituus vaihteli oppilailla puolen sivun ja kahden sivun välillä.

Valitsin haastattelutavakseni yksilöllisen *teemahaastattelun* ja toteutin haastattelut työpaikallani Mikkelin ammattikorkeakoulun tiloissa, rauhallisessa työhuoneessa. Nauhoitin haastattelut Sony TCM-323 kasettinauhurilla. Teemahaastattelua käytetään usein tilanteissa joissa halutaan saada tietoa tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja ominaisuuksista, jolloin haastatteluteemojen suunnittelun tärkeys korostuu (Hirsjärvi & Hurme 1993, 41). Yksilöllinen teemahaastattelu lähtee Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan oletuksesta, että ”kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita

voidaan tutkia tällä menetelmällä”. Haastattelun käyttöä oppilaan kokemuksi ja uskomuksia tutkiessani perustelen sillä, että haastattelu antaa mahdollisuuden uuden ja yllättävän tiedon esille tulemiseen (Gratton & Jones 2004, 142).

Rakensin haastattelun teemarungon (liite 5) useassa vaiheessa tutkimusongelmien pääteemojen ympärille. Ennen ilmoittautumisvaihetta olin suunnitellut alustavat teemat, jotka täsmentyivät saatua puhelimitse taustatietoja oppilaistani. Uintitaustakertomusten ja lauseentäydennystehtävien avulla saamani tieto auttoi kirjallisuuden ohella hioamaan teema-alueet tutkimuksen pääongelmien suuntaisiksi. Haastattelutilanteessa varmistin oppilaan taustatiedot ja pyrin etenemään tarkkojen kysymysten sijaan näiden keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelua kuvataankin puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi siksi, että haastattelun kaikki aihepiirit ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen tarkka kysymysten muoto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197; Eskola & Suoranta 1999, 87; Hirsjärvi & Hurme 1993, 36).

Halusin saada haastattelun avulla tietoa uimakouluun tulevan aikuisen aikaisemmista kokemuksista uinnista ja vedestä, sekä määritellä hänen yleisen tunnetilansa vettä kohtaan. Perehtyminen haastatteluaineistoon antoi minulle syvempää tietoa (ks. Hirsjärvi & Hurme 1993, 38) oppilaideni vesikokemuksista ja auttoi minua ymmärtämään uimaan oppimiseen liittyviä tunnetiloja. Käytin saamaani tietoa suunnitellessani uimakoulun opetussisältöjä sekä jäsentäessäni aikuisten reaktioita vedessä uimakoulun jälkeen.

Haastattelussa pyrin muotoilemaan kysymykset avoimiksi, jotta kyllä tai ei –vastauksia ei pystyisi käyttämään. Käytin haastatteluissa kaikkia Hirsjärven ja Hurmeen (1993, 44 – 46) esittämiä kysymystyyppisiä, joihin kuuluvat tosiasiakysymykset, eli julkiset tietokysymykset ja yksityiset tosiasiakysymykset sekä mielipidekysymykset, joihin kuuluvat tunne-, asenne- ja arvostuskysymykset. Negatiiviset ja positiiviset tapahtumat veden äärellä, oma uintihistoria ja vesitilanteet olivat haastattelun tärkeitä teemoja. Halusin myös tietoa oppilaan tunteista näissä tilanteissa sekä tämänhetkisistä tunteista vettä ja uimista kohtaan. Pyysin myös oppilasta asettamaan itselleen tavoitteen uimakouluun, jonka eteen tekisimme yhdessä töitä. Selvitin haastattelun lopuksi uimakoulun tutkimusasetelmasta johtuvat erikoisuudet, kuten päiväkirjojen pidon ja tutkimukseen osal-

listuvien oppilaiden aktiivisen roolin merkityksen toimintatutkimuksessa. Haastattelutulokset kestivät puolesta tunnista tuntiin ja itse litteroimaani tekstiä kertyi haastatteluilta yhteensä noin 100 sivua.

Tutkittavien motivoitumista haastatteluun pidetään tärkeänä tarvittavan informaation saamiseksi (Gratton & Jones 2004, 146; Hirsjärvi & Hurme 1993, 46 - 47). Tässä tutkimuksessa motivaatio ei muodostunut ongelmaksi, koska haastateltavat olivat itse kiinnostuneita oppimaan uimaan ja siksi myös kiinnostuneita osallistumaan kaikkeen toimintaan, joka auttaa heitä pääsemään tavoitteeseensa. Tiedostin, että pelkotilat saattavat aiheuttaa salailua ja toisaalta mahdollisuus kurssin keskeyttämiseen pelon voittamiseksi motivaation on suuri. Halusinkin jo haastattelutilanteessa tukea oppilasta kuuntelemalla uteliaana hänen kertomustaan ja hyväksymällä hänen tunnereaktionsa (Furman 2002, 150 – 151). Tutkijaopettajana pyrin haastattelun loppuvaiheilla lisäämään motivaatiota valamalla uskoa siihen, että uimataito on saavutettavissa. Tämän lisäksi pyrin korjaamaan haastattelun aikana esiin tulleita uskomuksia antamalla tietoa veden kelluttavuudesta, vedessä liikkumisesta ja tulevien uintikertojen mahdollisuuksista auttaa traumausten kohtaamisessa turvallisessa ympäristössä.

4.2.2 Uimakoulun aikana

Uimakoulun aikana keräsin aineistoa seuraavilla menetelmillä: a) *oppilaiden oppimispäiväkirjoilla*, joita täytettiin jokaisen uintikerran jälkeen kotona b) *tutkijaopettajan päiväkirjalla*, johon kirjasin tutkijaopettajan havaintojani oppilaiden taidon kehittymisestä, tunnetiloista, toimivista harjoitteista ja käytännöistä sekä muutoksista opetussuunnitelmaan c) *arviointikeskusteluilla*, jotka toteutin ennen jokaista uintituntia uimahallin kahviossa.

Annoin ohjeet *oppimispäiväkirjojen* (liite 6) täyttämistä ennen ensimmäistä uintiker-
taa. Oppimispäiväkirjojen laajuus ja omiin kokemuksiin paneutuminen vaihtelivat melko paljon. Suppeimmillaan oppimispäiväkirja oli luettelomuotoinen kahden sivun mittainen tiivistys, jonka kautta tulkintojen tekeminen oli vaikeaa, ellei mahdotonta. Parhaimmillaan omiin kokemuksiin paneuduttiin syvällisemmin (liite 7). Pisimmät op-

pimispäiväkirjat olivat kymmenen sivun mittaisia. Yhteensä tätä aineistoa kertyi noin 50 sivua.

Koin *tutkijaopettajan päiväkirjan* pidon tärkeänä mahdollisuutena palata omiin kokemuksiini tutkimuksen raportointivaiheessa. Aloitin päiväkirjan pitämisen jo teoriataustaa tutkiessani, jotta pystyisin seuraamaan jälkikäteen oman ajatteluni kehittymistä. Alkuvaiheen päiväkirja pitääkin sisällään tutkimusprosessin käynnistämiseen liittyviä menetelmiä, kuten käsitekarttoja, ongelmarajauksia, ideoita ja kysymyksiä. Uimakoulun aikaisessa päiväkirjassani käsittelin yleisiä huomioita uimakoulusta ja oppilaista sekä omia tuntemuksiani opettajana, koska uskoin niiden olevan tärkeitä peilattessani opetus-
tani oppilaiden päiväkirjoihin. Nostin esiin tunnelmia, tunnilla kysytyjä kysymyksiä ja omia ideoitani opetuksen kehittämistä. Uimakoulun aikaista aineistoa kertyi noin 20 sivua. Lisäksi kirjasin ylös jokaisen oppilaan kehittymisen jokaisella uintitunnilla erillisiin tiedostoihin.

Arviointikeskustelujen merkitys aineiston keruussa oli lähinnä ilmapiirin ja edellisen tunnin kokemusten kartoittamisessa sekä omien tulkintojeni varmistamisessa. Otin tavakseni tulla uimahallin kahvioon vähintään puoli tuntia ennen sovittua tapaamisaikaa ja huomasin, että innokkaimmat oppilaat olivat jo odottamassa minua. Tässä vapaamuotoisessa tapaamisessa kertosin oppilaiden kanssa edellisellä kerralla tehtyjä harjoitteita ja kysyin heiltä miten he ovat kokeneet harjoitukset. Sain tietoa sekä opetusmenetelmien toimivuudesta että eri oppilaiden henkilökohtaisista vaikeuksista uimaan oppimisessa. Kirjasin saamieni tietojen ydinkohdat ylös keskustelun aikana ja liitin tiedot myöhemmin tutkijaopettajan päiväkirjaan sekä yleisellä tasolla että oppilaskohtaisesti. Tilaisuudesta muodostui lämmin ja huumori piti tilaisuuden ilmapiirin vapautuneena.

4.2.3 Uimakoulun jälkeen

Ennen uimakoulun alkua annoin oppilaalle ohjeet koota uimakoulukokemuksensa *loppukertomukseen* (liite 6), jossa he rekonstruoivat käsityksiään uimataidosta, kertoivat oppimiskokemuksistaan, taidon kehittymisestä sekä uskomusten ja tunteiden muutoksista uimakoulun aikana. Loppukertomuksissa oppilaat kertoivat kokemuksiaan melko lyhyesti, tuoden esille tärkeimmiksi kokemiaan asioita. Useimmat sisällyttivät tämän

osion oppimispäiväkirjan viimeiseksi osaksi. Tämän lisäksi oppilaat vastasivat uudelleen samoihin *lauseentäydennystehtäviin* (liite 4) kuin ennen opetusjaksoa. Tällä pyrin saamaan lisätietoa siitä millaista muutosta oppilaiden tietoon ja tunteisiin uimista ja omia taitoja kohtaan on tullut. Uimakoululaiset palauttivat nämäkin tehtävät, yhtä oppilasta lukuun ottamatta, annetussa kahden viikon määräajassa. Viimeinenkin loppukertomus saapui reilun kuukauden kuluttua.

4.3 Aineiston lähestymistapa

Valitsin tutkimusaineiston tulkinnalliseksi lähestymistavaksi fenomenografisen lähestymisen, joka antaa mahdollisuuden ymmärtää oppilaiden uimataidottomuuden taustoja ja käsityksiä vedestä ja uimisesta (Marton & Booth 1997, 111; Syrjälä ym. 1995, 114). Aineiston lähestymistapoina käytin teemoittelua ja tyypittelyä (Eskola & Suoranta 1999, 161), joiden avulla halusin löytää aineistostani yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Aineiston lähestymistapaa kuvaan fenomenologis-kvalitatiiviseksi tutkimusorientaatioksi, koska selvitän oppilaan toiminnan, kognitioiden, tunneilmaisujen ja niiden suhteiden muutoksia (Jääskeläinen ym. 1996, 14).

Sanalla fenomenografia tarkoitetaan ilmiön kuvaamista (Syrjälä ym. 1995, 114). Marton ja Booth (1997, 133) kuvaavat fenomenografisen tutkimuksen keskittyvän selvittämään miten tutkittavat ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön. Fenomenografia ei ole erillinen metodi eikä kokemusta koskeva teoria, vaan oppimisympäristössä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin erikoistunut haara (Marton & Booth 1997, 111). Syrjälä ym. (1995, 114) kuvaavat erilaisten käsitysten johtuvan ihmisten erilaisesta kokemustaustasta. Kokemukset toimivat pohjana sille, miten ihminen ymmärtää jatkossa uuden kokemuksen. He korostavatkin fenomenografisen lähestymisen kautta saatavan tiedon olevan erityisen tärkeää opettajalle. Ellei opettaja pysty tunnistamaan oppilaan esikäsityksiä, on niiden muuttaminenkin vaikeaa. (Syrjälä ym. 1995, 114.)

Toteutan fenomenografista otetta tässä tutkimuksessa tunnistamalla uimataidottomien aikuisten esikäsityksiä vedestä ja uimisesta sekä kuvaamalla aikuisten uimaan oppimisessa tärkeiksi kokemia tekijöitä. Pyrin selvittämään oppilaiden ilmaisujen merkityksiä lauseentäydennystehtävistä ja haastatteluista sekä luokittelemaan niiden avulla oppilai-

den käsityksiä vedestä ja uimisesta. Luokittelussa tukeudun aineiston teemoitteluun ja tyyppittelyyn (Eskola & Suoranta 1999, 175 - 186).

Teemoittelun avulla pyrin nostamaan esiin aikuisten uimaan oppimiseen liittyviä teemoja ja yhdistämään ne tiiviisti teoriaan (Eskola & Suoranta 1999, 176, 180). Teemojen käsittelyn jälkeen pyrin löytämään oppilaistani tyyppikuvauksia ryhmittelemällä aineistoa samankaltaisuuksia etsien (Eskola & Suoranta 1999, 182). Kyseiset analyysitavat kietoutuvat usein toisiinsa eikä selviä rajoja tapojen välille ole helppo, eikä edes järkevää asettaa (Eskola & Suoranta 1999, 162; Alasuutari 1993, 176).

Eskola ja Suoranta (1999, 179) suosittelevat teemoittelua käytännöllisen ongelman ratkaisuun, jolloin aineiston tarinoista voi valita ongelman ratkaisun kannalta oleellista tietoa. Teemoittelun avulla pyrin saamaan tietoa erilaisista uimaan oppimisen kuvauksista sekä vastaamaan tutkimuskysymyksiini (Eskola & Suoranta 1999, 180). Halusin kuitenkin jatkaa laadullisen aineiston analyysiäni rakentamalla teemoihin pohjautuvan tiedon pohjalle tyyppejä. Tyyppikertomusten avulla halusin kuvata uimaan opettelevaa aikuisen taustaa ja oppimistilannetta oppilaan, ryhmän ja opettajan näkökulmista (Eskola & Suoranta 1999, 182 – 183).

Kuvaan tapaan tarkastella aineistoa Alasuutarin (1993, 34) esittämän havaintojen pelkistämisen ja ymmärtävän selittämisen avulla. Tutkimusarvoituksen ratkaisemiseksi Alasuutari (1993, 178 – 179) esittää käytettäväksi miksi – kysymyksiä. Pyrin niiden avulla peilaamaan oppilaiden uimataitoa heidän omaan uintihistoriaan, uimaan oppimisen kognitiivisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin sekä pedagogisiin valintoihin ja aiempiin alan tutkimuksiin. Miksi – kysymysten avulla haen myös epäjohdonmukaisuuksia ja aineiston sisäisiä ristiriitoja, joiden avulla pyrin kyseenalaistamaan tekemiäni valintojani teemoittelussa (Alasuutari 1993, 184).

4.4 Aineiston alustava analyysi

Kiviniemi (1999, 76) tuo esiin alustavan analyysin mahdollisuudet tutkimustehtävän täsmentämisessä ja tutkimuksen suunnan kohdistamisesta haluttuun suuntaan. Tutkijan roolin ohella huomasin, että tutkimustiedon varhainen analyysi loi minulle opettajana

mahdollisuuden hakea uusia menetelmiä toiminnan kehittämiseen jo uimakoulun aikana. Erityisesti pelkotunteiden esilletulo haastatteluvaiheessa suuntasi kiinnostustani yhä enemmän pelon huomioimisen suuntaan.

Pystyin toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti reagoimaan saamaani informaatioon muuttamalla sekä tutkimus- että opetuskäytänteitä tarvittavaan suuntaan. Aineisto keruun vaihteellisuus antoi mahdollisuuden paikata ja täsmentää haluamiani osa-alueita. Haastatteluissa nousi samalla esille uusia osa-alueita, joita oppilas ei ollut osannut ottaa esille ennen haastattelua. Kokosin teemahaastattelussa saaduista tiedoista oppilaskohtaiset tiivistykset, joiden avulla asetin alustavat tavoitteet uimakoululle ja pyrin löytämään ratkaisuja opetusmenetelmällisiin valintoihin. Aloitin teemahaastattelujen litteroinnin jo ennen uimakoulun alkua, mutta osa litteroinneista jäi tiukan aikataulun vuoksi tehtäväksi vasta uimakoulun jälkeen. Haastattelujen litterointi syvensi yhä näkemystäni oppilaiden vahvuuksista ja ongelma-alueista. Tästä syystä koinkin hienoiseksi ongelmaksi sen, etten ehtinyt käydä kaikkia haastatteluja läpi ennen uimakoulua. Teemahaastattelun litteroinnin ja alustavan analyysin merkitys korostui erityisesti ensimmäisillä uintitunneilla, jolloin huomasin tuntevani osan oppilaistani jo melko hyvin ja pystyväni tarkkailemaan oppilasta hänen omien haasteiden suunnassa.

Jokaisen uintikerran jälkeen käytin aikaa omien muistiinpanojeni tekemiseen ja opetus suunnitelman arviointiin. Vertasin opetussuunnitelmaani havaintoihini oppilaiden taitojen kehittymisestä ja uskalluksen lisääntymisestä. Näitä arviointitietoja kävin läpi yhdessä oppilaiden kanssa uimahallin kahviossa ennen seuraavaa uintituntia. Samalla pyrin tuomaan oppilaiden omia kokemuksia esille keskustelun avulla. En koonnut oppimispäiväkirjoja päivittäin arvioitaviksi, koska epäilin menetelmän käytännön toimivuutta. Valinta oli oppilaan kannalta oikea, koska he kertoivat oppimispäiväkirjojen toimineen epätoivon hetkinä oman kehittymisen vertailukohtana.

4.5 Aineiston tarkempi analyysi

Aineiston varsinaisen analyysin toteutin kesän ja syksy 2004 aikana. Aloitin aineiston tarkemman käsittelyn koodaamalla teemahaastattelut kvalitatiivisen aineiston analyysiohjelmalla [MAXqda], jonka käyttöoikeuden ja koulutuksen sain työpaikkani,

Mikkelin ammattikorkeakoulun, kautta. Koodauksella tarkoitan tässä yhteydessä litteoidun tekstin merkitsemistä niin, että tietyissä tekstinkohdissa esille tulevaa tietoa voidaan liittää tiettyihin kategorioihin (Gratton & Jones 2004, 219; Miles & Huberman 1994, 56). Luokittelin tekstin kohdat näin, jotta löytäisin tekstistä sen eri ulottuvuudet ja käsitteelliset kerrokset (ks. Syrjälä ym. 1995, 164 - 165). Miles ja Huberman (1994, 56) pitävät koodausta osana analyysiä, koska tutkija tarkastelee aineistoaan tarkoituksenmukaisesti pitäen eri osien yhteydet eheänä. Tarkoitukseni oli löytää aineistosta pääteemat, jonka jälkeen pystyin syventämään niitä paneutumalla yhteen teemaan kerrallaan. MAXqda – ohjelman metodista pohjautuu Max Weberin ja Alfred Schülzin metodisiin kehitelmiin ja sen tavoitteena on metodisesti kontrolloitu tyyppien muodostaminen (Rantala 2004). Näen ohjelman soveltuvan hyvin tutkimukseni apuvälineeksi, koska ohjelman kehittäjän, Udo Kuckartzin, mukaan toimintatyytit ja –tavat ovat yhdysside yksittäistapauksen ymmärtämiseen tähtäävän hermeneutiikan ja lainomaisia korrelaatioita painottavan tilastotieteen välillä. Metodisesti tarkasteltuna onkin kysymys mallien tunnistamisesta, sosiaalisista säännönmukaisuuksista ja yksilöiden käyttäytymisen ymmärtämisestä. (Rantala 2004.)

Koin analyysiohjelman systemoittavan aineiston käsittelyäni huomattavasti. Ohjelma helpotti ja nopeutti koodien liittämistä suhteellisen laajaan (noin 200 sivua) aineistoon ja toisaalta pakotti minut tukijana käymään aineistoni tarkasti läpi sekä antoi tarkasteluvaiheessa mahdollisuuden hakea kerralla kaikki kohdat tekstissä, jossa on sama koodi. Coffey ja Atkinson (1996, 166 - 167) tuovatkin kvalitatiivisen aineiston analyysiohjelmien edut esiin lähinnä tutkimusaineiston helpottuneena käsittelynä koodauksen, tiedon varastoinnin, tiedonhaun, aineiston osien yhdistelyn, muistiinpanojen tekemisen ja yhteenvedojen tekemisen osalta. Käyttämäni ohjelma mahdollistaa ”muistilappujen” tekemisen aineiston eri kohtiin, jolloin aineistosta nousevan idea saa heti kirjattua muistiin ja tarvittaessa siihen on helppo palata. Tässä mielessä ohjelma toimi raportointivaiheessa toimintatutkijan päiväkirjana. Yksittäisten tapausten tulkitseva vertailu ja eri luokkien analyysi on helppo toteuttaa sanahakujen tai koodattujen tekstinosien hakujen avulla. On kuitenkin tärkeää erotella tietokoneohjelmien käyttö koodauksessa tiedon käsittelyn älyllisestä analysoinnista, joka tietenkin jää kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tehtäväksi (ks. Haag & Lamont-Mills 2004, 289; Coffey & Atkinson 1996, 172; Syrjälä ym. 1995, 162).

Jaoin analysoitavan aineiston viiteen osaan: lauseentäydennystehtäviin, uintitautaker-
tomuksiin, teemahaastatteluihin, päiväkirjoihin ja loppukertomuksiin sekä tutkijaopetta-
jan päiväkirjaan. Koodauksen alkuvaiheessa jaoin aineistossa esille nousevat teemat
ohjelman avulla yläkäsitteiden alle tutkimusongelmieni ja kirjallisuuden avulla (Miles
& Huberman 1994, 58). Halusin saada käsityksen siitä millainen lähtökohta uimakou-
luun tulevilla oppilaillani oli ollut, miten uimataidottomuuden tila on heillä syntynyt ja
miten uimataidottomuus heillä on ilmennyt. Kävin haastatteluaineiston läpi tässä vai-
heessa kahteen kertaan, jotta löytäisin tarvittavat kategoriat ja osaisin sijoittaa aineistos-
ta nousevat teemat varmemmin oikeisiin lokeroihin (Gratton & Jones 2004, 220).
Hirsjärvi ja Hurme (2001, 194) huomauttavat, että Suomen kielen murteelliset ilmaisut
tuovat tutkijalle ongelmia tietokoneavusteisissa tekstihauissa. Ratkaisin murreongelman
koodaamalla tekstin ilman sanahakuja, jolloin sain estettyä murteesta johtuvat puutteet
koodauksessa.

Haastatteluaineiston teemojen yläkäsitteiksi nousivat käyttäytyminen vedessä, negatiivi-
set tunteet, positiiviset tunteet, sosiaalinen ympäristö, tavoitteet kurssille, uskomukset ja
tiedot vedestä sekä uimataito. Tunteiden jaottelua tuki psykologinen kirjallisuus, jossa
tunteiden määrittelyssä puhutaan positiivisista ja negatiivisista tunteista. (Cabanac 2002;
Oatley & Jenkins 1996, 96; Mahoney 1991, 165). Yläkäsitteet noudattelevat ymmärret-
tävästi osittain teemahaastattelun runkoa (liite 5), mutta näiden alla olevat teemat eriy-
tyivät lopulliseen muotoon vasta aineiston useiden analysointikertojen kautta (Miles &
Huberman 1994, 58). Gratton ja Jones (2004, 221) puhuvat selektiivisestä koodauksesta
vaiheessa, jossa aineistosta etsitään ristiriitaisuuksia tai vahvistavia elementtejä.

Koodasin MAXqda:n avulla myös oppilaiden päiväkirjat ja kertomukset, koska koin
ohjelman auttavan minua teemojen luokittelussa laajan aineiston kanssa ja halusin nou-
dattaa systemaattista etenemistapaa. Oppimispäiväkirjoissa olevan aineiston luokittelin
opetuksen, oppimisen, tunteiden ja uskomusten luokkiin. Lisäksi jaottelin jokaisen uin-
tikerran omaksi luokakseen, jotta pystyn tarkastelemaan yksittäistä oppituntia tarvittaes-
sa erikseen. Oppilaiden oppimispäiväkirjojen merkintöjä vertasin omaan
tutkijaopettajan päiväkirjaani, tavoitteenani löytää yhteneväisyyksiä ja ristiriitoja teke-
missäni tulkinnoissa. Loppukertomusten avulla pyrin saamaan oppilaan uimakouluko-

kemuksesta kokonaiskuvan. Koin arvokkaiksi tiedoiksi ne kokemukset, joita oppilas oli tuonut esille sekä päiväkirjassa että loppukertomuksessa. Pyrin lopuksi löytämään näistä kolmesta aineistolähteestä yhteneväisiä uimataidottomuuden ratkaisuun tai ratkaisemattomuuteen liittyviä kuvauksia.

Lauseentäydennystehtävää koodatessani hyödynsin MAXqda ohjelman ominaisuuksia vertailemalla sen avulla tekstissä esille nousseita tunnelmia ennen uimakoulua ja uimakoulun jälkeen. Tukeuduin luokittelussa tunteiden perusjaotteluun joko positiiviseksi tai negatiiviseksi. Taustalla vaikutti myös Eysenckin (1997, 35) rakentama malli piirreahdistuksesta, jonka yhtenä osana hän käyttää Coynen ja Lasaruksen (1980, 151) esille tuomaa mallia ärsykkeen ensisijaisesta kognitiivisesta arvioinnista joko positiiviseksi, stressaavaksi tai asiaankuulumattomaksi. Mallin mukaan ihminen tulkitsee ensisijaisen kognitiivisen arvioinnin aikana itsellään menevän hyvin tai olevansa ongelmissa (Coyne & Lazarus 1980, 153). Tätä luokittelua soveltaen luokittelin kaikkien vastaukset säilyttään positiiviseksi, negatiiviseksi tai epäselväksi. Tarkoitukseni on kuvata tämän avulla muutosta veteen suhtautumisessa ja erotella yleisesti negatiivisena pidetyt asiat neutraaleista seikoista. Samalla huomasin saavani tarkempaa tietoa siitä mihin asioihin tunnetilat liitettiin.

Koodasin myös opettajan päiväkirjat MAXqda ohjelmaa apuna käyttäen, vaikka koin, että kyseinen aineisto oli itselleni tuttu. Halusin näin etäisyyttä omaan tekstiini ja pyrin löytämään uusia yhteyksiä ohjelman avulla. Halusin myös saada omat päiväkirjani vertailukohdiksi muusta aineistosta tekemilleni tulkinnoille.

Aineistosta nousi selkeästi tiettyjä teemoja, kuten vedenpelko ja epävarmuus tunnealueelta, opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja vertaisryhmän merkitys oppimisen alueelta, vaikeudet ja onnistumiset oppimisen alueelta sekä uskomusten muuttuminen opetuksen aikana. Aineiston syvempi analyysi herätti useita kysymyksiä, joita selvitääkseni palasin teorian tiedon pariin.

4.6 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Omista tunteista puhuminen ja omien heikkojen kohtien esille tuominen oppimistilanteessa on oppilaalle haastava tilanne. Tutkimuksen aikana oppilas paljastaa itsestään ominaisuuksia, joita ei välttämättä ole kerrottu edes läheisimmille ihmisille. Tutkijana ja opettajana tätä tulee arvostaa, ja osoittaa oma luottamuksellisuus kaikessa toiminnassa. Pyrin säilyttämään tutkittavien anonymiteetin muuttamalla tutkittavien nimet tutkimusraporttiin ja kertomalla oppilaan taustatiedoista vain ikäryhmän mihin hän kuuluu. Ryhmässä mukana olleiden on silti melko helppo tunnistaa toisensa tekstistä, koska tutkimukseen osallistuva oppilasryhmä oli niin pieni ja ryhmän sisällä ilmapiiri oli mielestäni avoin ja hyväksyvä. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu ryhmän ja opettajan yhteinen työskentely ongelman ratkaisemiseksi. Koenkin, että tutkittavat tukivat kurssin aikana toinen toisiaan ja samalla osoittivat luottamusta koko ryhmää kohtaan, jolloin ryhmän sisäistä tunnistamista ei voida pitää ongelmana.

Kvale (1996, 111) esittelee laajasti tutkimuksen eri vaiheissa esille tulevia eettisiä kysymyksiä, jonka runkoa käytin hyväkseni tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tarkastellessani. Tutkimuksen alussa toteutetun haastattelun aikana kävin tutkittavien kanssa läpi tutkimuksen tarkoituksen ja toimintasuunnitelman sekä pyysin kirjallisen suostumuksen tutkimukseen. Toin samassa tilanteessa esiin tietojen luottamuksellisuuden ja annoin tutkittavalle mahdollisuuden tehdä kysymyksiä tutkimuksesta. Purku ja analyysivaiheissa eettiset kysymykset kohdentuvat siihen, miten pystyin tutkijana tulkitsemaan aineistoani. Raportointivaiheessa pyrin huomioimaan haastateltavien luottamuksen yksityisyyteensä, sekä mahdolliset vaikutukset sidosryhmille antamalla tutkittaville mahdollisuuden kommentoida tekemiäni tulkintoja (liite 8).

5 KESKEISET KÄSITTEET JA TEORIAM

Uimaan oppimisen tunteiden ja kognitioiden tarkastelun lähtökohta johti minut kognitiivisten tunneteorioiden ja pelkotutkimusten äärelle. Näihin tutustuessani huomasin, että teorit nojautuvat vahvasti kliiniseen psykologiaan, ja että eri tutkimuksissa käytetyt käsitteet poikkeavat jonkin verran toisistaan. Uimataidottomien aikuisten tunteilla tarkoitan niitä tietoisia ja voimakkaita positiivisia tai negatiivisia henkisiä kokemuksia (Cabanac 2002), jotka aikuiset liittävät veteen tai uintiin. Koska ennakkokäsitykseni ja aineistoni painottuu erityisesti pelkotunteisiin tuon tässä kappaleessa esille tutkimusraportissani käyttämiäni pelko käsitteitä. Haluan samalla selventää tutkimukseni viitekehystä käytettyjen teorioiden osalta.

5.1 Ahdistus ja pelko

Ahdistuksella tarkoitetaan yleensä negatiivista ja epämiellyttävänä koettua tunnetilaa. Ahdistuksen määrittely on hankalaa, koska se sivuaa monia muita negatiivisia tunnetiloja. Freud (1959, 150) kuvasi ahdistuksen [anxiety] olevan reaktio vaaralle. Toskala (1974, 99) puolestaan käsittää ahdistuksen tunteen sisältävän laajasti kuvattuna moninaiset epämiellyttävyyden tunteet. Ympäristöärsykkeet, kognitiiviset ärsyketekijät ja psyykkiset tai somaattiset tuntemukset saavat Toskalan mukaan henkilön kokemaan uhaa, jonka havaitseminen tuottaa ahdistuksen tunteen. Tämä puolestaan saa aikaan välttämiskäyttäytymistä. (Toskala 1974, 99.)

Ahdistus kuvataan usein pelkotilana, jolla ei ole täsmällistä kohdetta. Toisin sanoen, on vaikea sanoa mikä meitä ahdistaa. Salecl (2004, 18) esittääkin, että ahdistus on epämiellyttävää kiihtymystä, joka on kauheampaa kuin pelko, koska emme tiedä mikä sen saa aikaan. Aalto (2000, 43) puolestaan kuvaa ahdistusta osuvasti tunteiden tulppana, joka estää ihmistä tunnistamasta todellista tunnetta. Beck ym. (1985, 9) näkevät pelon kognitiivisena ja ahdistuksen emotionaalisena prosessina. Pelko vaatii tapahtuman älyllisen arvioinnin, kun taas ahdistus pitää sisällään emotionaalisen reaktion arvioinnille. (Beck ym. 1985, 9.) Freeman, Simon, Beutler ja Arkowitz (1989, 348) jakavat ahdistuksen todelliseen ahdistukseen, neuroottiseen ahdistukseen ja moraaliseen ahdistukseen. Neu-

roottinen ahdistus on heidän mukaansa epäkäytännöllinen ja yliherkkä reaktio, kun taas todelliseen ahdistukseen liittyy todellinen vaara.

Pelko kuvataan usein olevan tunne odotetusta vaarasta (Annas 1997, 9; Oatley ja Jenkins 1996, 258). Sen perustehtävänä on valmistaa ihminen toimintaan (taistelemaan, pakenemaan tai jähmettymään paikalleen) ja reagoimaan tilanteeseen nostamalla hengitystiheyttä, sydämen sykettä ja veren määrää suurissa lihaksissa (Annas 1997, 9). Ympäristön uhka, konflikti tavoitteiden välillä tai omien resurssien puute vaativat valmiustilaa, joka valmistaa ihmistä selviämään vaarasta. Pelkojen perimmäisenä tehtävänä voidaankin pitää kehon suojaamista. (Oatley & Jenkins 1996, 258 - 261.) Morris ym. (1988, 679) määrittelevät pelon voimakkaaksi tunteeksi, joka liitetään ahdistuksen kognitiivisiin, behavioristisiin ja / tai fysiologisiin osiin. Onkin nähtävissä, että pelon ja ahdistuksen määritelmät limittyvät toistensa kanssa.

5.2 Fobia ja määräkohtainen pelko

Fobia sana on johdettu kreikan kielen sanasta *phobos*, joka tarkoittaa pakenemistä. Phobos oli jumala, joka sai aikaan pelkoa ja paniikkia vihollisissaan. (Beck ym. 1985, 8, 115; Davey 1999, xiii.) Fobialla tarkoitetaan yleiskielessä pelkoja ja ahdistustiloja (Davey 1999, xiii; Furman 2002, 17). Kliinisessä kirjallisuudessa, erityisesti englanninkielisessä, termi fobia [phobia] on yleisesti käytössä puhuttaessa sopimattomista peloista, jotka kohdistuvat tarkkoihin ärsykkeisiin tai tapahtumiin (Davey 1999, xiii). Beck ym. (1985, 8) määrittelevät fobian erityiseksi peloksi, joka vaikuttaa muista liioitellulta ja on usein lamaannuttava. Fobia voidaan myös määritellä voimakkaana tarpeena välttää pelättyä tilannetta (Beck ym. 1985, 8).

Chapman (1999, 427) puolestaan kuvaa fobiaa häiriötilana tai sairautena, jonka oire pelko on. Sairauskäsitystä voidaan perustella pelon oireiden, kuten sydämen tykytyksen, kiihtyneen pulssin, huimauksen, pahoinvoinnin tai pyörtymisen kautta, jotka ovat yhteneväisiä usean lääketieteellisen hätätilan kanssa (Beck ym. 1985, 115). Oatley ja Jenkins (1996, 225) kuvaavat yhden tunteen valtaavan fobiaa kokevan ihmisen mielen, jolloin kaikki muut tunteet siirretään syrjään.

Pelon ja fobian täsmällistä erottamista kirjallisuudessa vaikeuttaa tapa, jolla pelkoa [fear] ja fobiaa [phobia] käytetään osittain päällekkäisinä termeinä. Normaalin pelon ja fobian välillä on nähdäkseni suuri vaaran todennäköisyyteen liittyvä ero, joskin raja näiden kahden välillä on melko hämärä. Kliinisen psykologian määritelmä helpottaa fobian ja pelon erottamista toisistaan. Fobiasta kärsivä ihminen hakee ongelmaansa apua, koska hän käsittää kärsivänsä peloista tilanteissa, jotka eivät häiritse muita tai koska hän ei enää kestä rajoituksia, joita fobia hänelle aiheuttaa. Lisäksi hän yliarvioi ongelmat, jotka aiheutuisivat jos hän joutuisi pelottavaan tilanteeseen (Beck ym. 1985, 116). Annas (1997, 9) näkee fobian suhteettoman suurena ja järjenvastaisena pelkona, joka haittaa elämää. Beck ym. (1985, 9) kuvaavat fobiaa esimerkillä, jossa ihminen pelkää tietynlaista tilannetta ja tapahtumaa kuten syvää vettä. Kyseisessä tilanteessa ollessaan ihminen pelkää akuutisti seuraamuksia, esimerkiksi hukkumista. Kun fobia aktivoituu, ihmisen reaktiot voivat vaihdella lievästä ahdistuksesta paniikkiin. (Beck ym. 1985, 9.)

Beckin esittämä määritelmä ei mielestäni ole vedenpelon kohdalla aivan selkeä. Vedenpelosta puhuminen fobiana tuntuu arveluttavalta, jos uimataidoton ihminen pelkää syvää vettä. Tällainen ihminen tuskin yliarvioi ongelmia, jotka aiheutuisivat jos hän joutuisi syvään veteen. Uimataidottoman ihmisen syvän veden pelkoa voidaan nähdäkseni pitää normaalina pelkona. Beck ym. (1985, 30) tuokin esiin pelon voimakkuuden ja välttämiskäyttäytymisen suhteen todelliseen riskiin, jolloin fobiasta puhuminen näyttää perustellulta. Fobian ominaispiirteisiin kuuluu myös fobiasta kärsivän ihmisen kyky havaita pelolle altistumisen jälkeen, että pelko oli liioiteltua. Silti ihminen ei pysty eliminoimaan pelkoa. (Beck ym. 1985, 116.)

Käytän tässä tutkimuksessa termiä fobia ainoastaan suorana suomennoksena lähdekirjallisuuden termistä ”phobia”, tai jos suomenkielinen kirjallisuus käyttää samaa termiä. Perustelen valintaani sillä, että suomenkielisessä kirjallisuudessa termi fobia on useimmiten korvattu pelolla. Termi ”määräkohtainen pelko” (esim. Suomen psykiatriyhdistys 1997, 117) on rinnastettavissa englanninkielisessä kirjallisuudessa käytössä olevaan termiin ”specific phobia” (esim. Davison, Neale ja Kring 2004, 136; Davey 1999, xiv; Annas 1997, 10). Suomen psykiatriyhdistys (1997, 117) toteaa määräkohtaisen pelon olevan ”huomattava ja itsepintainen pelko, joka on liiallista tai epärealistista ja kohdis-

tuu tiettyihin läsnä oleviin tai odotettuihin kohteisiin tai tilanteisiin.” Määräkohtaisiin pelkoihin voidaan luokitella kuuluvaksi moninaiset pelot kuten vedenpelko, eläinpelko tai korkean paikan pelko ja ne ovat melko yleisiä. Annasin (1997, 31) tutkimuksen mukaan 19.9 % ruotsalaisista kärsii määräkohtaisista peloista ja Davey (1999, xiii) huomauttaa, että noin 60 % ihmisistä kokee kohtuutonta pelkoa jotain tapahtumaa tai tilannetta kohtaan jossain vaiheessa elämästään.

Pelkojen luokittelumalleja ja termejä on kuitenkin useita. Lepola, Koponen ja Leinonen (1998, 19) puhuvat ”määritetyistä yksittäisistä peloista” ja tukeutuvat toiseen Suomessa käytettyyn lääketieteelliseen diagnoosiluokitukseen (ICD-10), jonka mukaan määritetyt yksittäiset pelot ovat ”epärealistisia pelkoja, jotka haittaavat huomattavasti henkilön elämää”. Näistä peloista kärsivä henkilö pyrkii aina välttämään pelon kohdetta ja pelot tiedostetaan kohtuuttomiksi tai järjenvastaisiksi. (Lepola ym. 1998, 19.) Suomalaisessa kirjallisuudessa Furman (2002, 18) puhuu määräkohtaisista peloista termillä ”yksittäiset fobiat”, joka lienee käänös englanninkielisestä termistä ”specific phobia” tai viittaus ennen vuotta 1994 kansainvälisissä yhteyksissä käytetystä termistä ”simple phobia” (Davey 1999, xiv).

5.3 Vedenpelko

Voimakkaita pelkoja vettä kohtaan voidaan pitää psyykkisenä sairautena, jos oireet täyttävät diagnostiset kriteerit. Vedenpelko määritellään Amerikan psykiatriayhdistyksen kehittämän tautiluokituksen [DSM-IV] mukaisesti kuuluvan tunnehäiriöihin [emotional disorders] ja sen alaluokkaan ahdistuneisuushäiriöihin [anxiety disorders], jossa se kuvataan määräkohtaisten pelkojen ympäristöön liittyvään tyyppiin (Suomen psykiatriayhdistys 1997, 117 - 125; Davison ym. 2004, 136). Jaottelun toimivuutta tukevaa tutkimusta on tarjolla runsaasti (Muris, Schmidt & Merckelbach 1999; Fredrikson, Annas, Fischer ja Wik 1996), vaikka Graham ja Gaffan (1997) luokittelivatkin veden- ja uimisenpelon omassa tutkimuksessaan eloonjäämispelkoihin, pohjaten ajatuksensa evoluutionäkökulmiin. Hellström ja Hanell (2000, 14 - 16) puolestaan luokittelevat vedenpelon kuuluvan yksittäisissä fobioissa luonnonilmiö pelkoihin.

Vedenpelon tarkempia toiminnallisia määritelmiä on hankala löytää kirjallisuudesta. Ongelmaksi näyttää muodostuvan edellä esittämäni pelkotunteen hankalasti määriteltävä luonne. Alan kliinisessä tutkimuksessa usein käytetty termi ”water phobia” viittaa vakavaan ja voimakkaaseen määräkohtaiseen pelkotilaan, joka voi merkittävästi haitata henkilökohtaista ja perheen jokapäiväistä elämää (Menzies 1999, 137). On siis tulkittavissa, että Menzies tarkoittaa termillä DSM-IV:n kuvaamaa määräkohtaista pelkoa.

Suomalaisessa kirjallisuudessa puhutaan jonkin verran vedenpelosta, mutta sen tarkempi määrittely on jäänyt kesken (esim. Lauritsalo ym. 2005, 12; Hakala ym. 2004, 28 – 30; Furman 2002, 19; Läärä 2002, 11; Koskinen 1984, 13). Vedenpelon syitä ja sen poistamisen keinoja on mietitty, mutta tarkkaa määritelmää veden pelolle on vaikea löytää. Kirjallisuudessa, tutkimuksissa ja julkisessa keskustelussa käytetään useita termejä, kuten *vedenpelko* (Hakala ym. 2004, 28 – 30; Läärä 2002, 11; Keskinen 2000; Huhtala 2000, 14;; Virtanen 1998, 71 - 76; Koskinen 1984, 13), *vesipelko* (Pulahdus 2005b; Trötschkes 2004), *vesifobia* (Furman 2002, 19) ja *hydrofobia* (Hellström & Hanell 2000, 123), jota kreikkalainen Celsus tosin on jo 2000 vuotta sitten käyttänyt kuvaamaan vesikauhua, eli rabiasta (Celsus 1961, 111 - 113).

Myös englanninkielisessä kirjallisuudessa termien moninaisuus sekoittaa lukijaa. Pedagogisessa kirjallisuudessa käytetään enimmäkseen termiä ”fear of water” (ks. esim. Corlett 1980, 100), joka kuvaa oppilaan pelkotilaa ottamatta kantaa siihen onko kyseessä sairaus vai normaali pelko. Termit ”fear of water” ja ”water phobia” sekoittuvat erityisesti psykologia tieteiden alalla, ja samassa tutkimuksessa saatetaan käyttää molempia termejä selittämättä niiden eroja (esim. Menzies & Clarke 1993a). Lisäksi termiä ”aquaphobia” on käytetty kuvaamaan veden psykologisia muureja ja uimisen pelkoa (esim. Shaw & D’Angour 2003, 35, 45).

Vedenpelon määrittely pedagogiselta pohjalta vaikuttaa vaikealta. On vaikea tietää milloin puhutaan diagnosoiduista peloista tai miten vakavat pelot erotetaan peloista, jotka ovat jokapäiväistä elämää vähemmän haittaavia, kenties hieman lievempiä pelkoja? Haluankin tuoda esille ne rajat, joita käytetään määräkohtaisten pelkojen diagnostiikassa, jotta lukija saa käsityksen siitä milloin vedenpelosta voidaan puhua sairautena ja milloin vedenpelkoa kuvataan terveenä pelkona.

Poulton, Menzies, Craske, Langley ja Silva (1999) erottavat vesifobiasta [water phobia] kärsivät ihmiset vedenpelkoisista [fear of water] pelon vaikutusten laajuudella yksilöön. Diagnoosin tekemiseen vaaditaan tietyn ajanjakson kestäneitä toimintamalleja, kokemuksia tai tunteita, joita verrataan annettuihin kriteereihin. Selkeänä diagnostiikan kriteerinä pidetään normaalin elämän estymistä tai rajoittumista. (Oatley & Jenkins 1996, 223.) Tämän kriteerin mukaan oppilasryhmästäni vedenpelkoisia olisivat ne, joiden normaali elämä on estynyt tai rajoittunut vedenpelon vuoksi. Normaalin elämän määrittely tuottaakin taas vaikeuksia. Poulton ym. (1999) määrittelivät tutkimuksessaan vedenpelkoisiksi lapsiksi sellaiset lapset, jotka ilmoittivat ”varmasti” tunteneensa viimeisen vuoden aikana kohtuutonta pelkoa vettä kohtaan. Ympäristössä, jossa vettä on paljon ja kulttuuriin liittyy aktiviteetteja, joissa vesi on läsnä, liittyy normaaliin elämään erilaiset vesitilanteet. Menzies (1999, 129) korostaa vedenpelon vaikutusta sosiaaliseen elämään Australian kaltaisessa maassa, jossa suurin osa ihmisistä asuu lämpimällä rannikkovyöhykkeellä. Veteen liittyvät aktiviteetit ovat yleisiä ja veden äärellä tapahtuvat toiminnot ovat tärkeä osa sosiaalista elämää. Sama erityispiirre voidaan nähdä olevan myös Suomessa. Vaikka kesä on lyhyt, on suomalaisen kesänviettoon aina kuulunut mökkeily, veneily ja saunominen rantasaunassa. Kaikissa näissä toiminnoissa vesielementti kuuluu oleellisena osana tapahtumaan.

Pedagogisesti ajateltuna ongelma ei ehkä olekaan mahdoton. Diagnoosi ei ole uimaopettajan tehtävä. Kaikki vettä arastelevat oppilaat ovat opettajalle haaste. Opettajana kohtaan oppilaita, jotka ovat selkeästi vedenpelkoisia. He saattavat kieltäytyä tulemasta veteen, itkeä pelottavassa vesitilanteessa, tarrautua altaan reunaan tai jäykistyä veteen mennessään. Näitä kaikkia oireita voidaan pitää määräkohtaisen pelon oireina (Suomen psykiatriayhdistys 1997, 117.) Vaikka vain yksi näistä oireista ilmenisi opetustilanteessa, on opettajan huomioitava vedenpelon mahdollisuus ja valittava pedagogiset menetelmät pelokkaan oppilaan mukaan.

Käytän tässä tutkimuksessa termiä *vedenpelko* kuvaamaan niitä voimakkuudeltaan vaihtelevia pelon ja ahdistuksen tunteita, jotka kohdistuvat veteen tai uimiseen, aiheuttavat välttämiskäyttäytymistä ja ongelmia uimataidon omaksumisessa. Vaikka Suomen psykiatriayhdistys (1997, 117) käyttää kliinisessä tutkimuksessa todetusta vedenpelosta termiä *vedenpelko*, puhun tässä tutkimuksessa diagnosoidusta vedenpelosta termillä *ve-*

sifobia, jotta termit eivät sekoitu keskenään. Perustelen valintaani pedagogisilla lähtökohdilla. Oppilaiden vedenpelkoa kuvataan tässä tutkimuksessa enimmäkseen normaalin reaktion tai vesifobian oireet tuodaan esiin pedagogisessa ympäristössä, ilman mahdollisuutta tarkempaan diagnosointiin. Haluan myös korostaa pedagogista lähestymistä puhumalla mieluummin *vesirohkeuden* saavuttamisesta kuin vedenpelon poistamisesta (vrt. Furman 2002, 259; Poulton ym. 1999).

5.4 Uskomus

William James (1983) käsitteli jo vuonna 1890 ilmestyneessä alkuperäispainoksessaan *uskomusta* [belief], sen syntymekanismia ja olemusta. Uskomus on hänen mukaansa henkinen tila tai toiminto, jolla todellisuus tiedostetaan. James näki, että ihminen voi uskomuksen avulla siirtää syrjään ristiriitaiset ideat ja saavuttaa näin sisäisen tasapainon. Hänen mukaansa epäily ja tutkiminen ovat uskomuksen vastakohtia. (James 1983, 913 - 914.) Termit viittaavat ajatukseen, jota nykyisin toteutetaan kognitiivisen terapian avulla: pyritään muuttamaan epätarkoituksenmukaisia ajatustapoja ja niiden yhteyksiä ongelmallisiin kokemuksiin, tunteisiin ja toimintatapoihin (Kähkönen, Karila & Holmberg 2001, 5).

Eri pelkotutkijat ovat vuosien aikana muodostaneet omat terminologiansa puhuessaan kognitiivisen tunneteorian eri ilmiöistä. Beck (1990, 22) käyttää termiä *uskomus* [belief], Eysenck (1997, 69) puhuu *ajatusvääritymästä* [bias] ja Menzies (1999, 130) toteaa *järjenvastaisten kognitioiden* [irrational cognitions] olevan yleisiä vedenpelkoisilla aikuisilla. Perusajatus on kaikilla kuitenkin sama. Pitkäkestoisessa muistissa olevat skeemat vaikuttavat tiedon tulkintaan, joka voi saada aikaan esimerkiksi pelkoja ja välttämiskäyttäytymistä. Selvyyden vuoksi puhun tässä tutkimuksessa kuitenkin vain *uskomuksista*, ellen halua viitata toisen tutkijan käyttämään termiin.

5.5 Beckin kognitiivinen tunneteoriat

Tukeudun oppilaan tunteita, uskomuksia ja toimintaa kuvatessani kognitiivisiin tunneteorioihin ja pyrin hyödyntämään niiden avulla saamaani tietoa pedagogisissa valinnoissa. Tutkimusta suunnitellessani tutustuin Aaron T. Beckin ajatuksiin. Hän on

kognitiivisen tunneteorian uranuurtaja ja yksi tunnetuimmista kognitiivisen terapian kehittäjistä (Kuusinen 2001, 14; Oatley & Jenkins 1996, 359). Beckin ym. (1990, 22) mukaan ihminen tulkitsee eteen tulevia tilanteita ainakin osittain taustalla olevien vääristyneiden uskomustensa [dysfunctional beliefs] kautta. Uskomukset liittyvät rakenteeseen, josta usein käytetään nimitystä skeema. Skeemojen avulla ihminen valikoi ja yhdistelee tietoa. Toskala (1991, 29) kuvaa skeemoja ”syvinä sisäisinä sääntöinä, joiden avulla ihminen säilyttää pysyvyyttä ja konsistenssia sekä omaa itseään koskevan että ulkomaailmaan liittyvän tiedon rakentamisessa”. Sopiva toimintamalli valitaan tunnetason ja motivaatiotason arvioinnin kautta. Näitä kognitiivisia, affektiivisiä ja motivaatiotalaisia prosesseja pidetään persoonallisuuspsykologiassa tärkeinä persoonallisuuden rakennusaineina (Beck ym. 2004, 4; Toskala 2001, 361; Beck ym. 1990, 22).

Kognitiivisten skeemojen tehtäviksi Beck ym. (1990, 33) näkevät tiedon erottelun, tulkitsemisen ja mieleen palauttamisen. Tunneskeemojen tehtävänä on tunteiden muodostaminen ja motivaatioskeemat käsittelevät haluja ja toiveita. Toiminnalliset skeemat valmistavat toimintaan ja kontrolliskeemat estävät tai suuntaavat toimintamme. (Beck ym. 1990, 33.) Käytännössä skeemat voivat vaikuttaa toimintaamme vedenpelkotilanteessa esimerkiksi seuraavasti: ”*Joudun kohta veteen, vaikka en osaa uida*” -ajatus aktivoi pelkoskeeman, joka käsittelee informaatiota. Tunneskeemat, motivaatioskeemat, toimintaskemat ja kontrolliskeemat aktivoituvat ja ihminen tulkitsee tilanteen vaaralliseksi (kognitiivinen skeema: ”*tiedän että hukun*”), pelon tunne nousee (tunneskeema: ”*pelkään joutuvani veden alle*”), ihminen haluaa pois tilanteesta (motivaatioskeema: ”*heti pois täältä*”) ja alkaa toimia paetakseen tilanteesta (toimintaskema: *pakeneminen tilanteesta*). Jos ihminen arvioi pakenemisen olevan haitallista, saattaa hän estää tämän impulssin (kontrolliskeema). (Beck ym. 1990, 34.) Beckin ja Clarken (1988) mukaan pelokkaat ihmiset valikoivat ympäristöstään uhkaan ja vaaraan liittyviä signaaleja. Beckin teoria pohjautuuakin aristoteliseen ajatukseen siitä, että tunteet ovat arviointeja. Koska pystymme jossain määrin valitsemaan tapamme arvioida tilanteita, pystymme tätä kautta vaikuttamaan myös tunteisiimme. (Oatley & Jenkins 1996, 104.)

Beck ja Clark (1988) kategorisoivat virheellisiä ajatusmalleja luokittelemalla ne mieli-valtaiseksi päättelyksi, valikoivaksi käsittelyksi, yliyleistämiseksi, liioitteluksi, henkilökohtaistamiseksi tai yksipuoliseksi ajatteluksi. Kuusinen (2001, 14) kuvaa Beckin

uskomuksia kognitiivisen skeeman verbalisoituina sisältöinä, eli ajatusvääristyminä, jotka ovat itseä, tulevaisuutta ja ulkomaailmaa koskevia negatiivisia yleistyksiä. Beckin teoria kohdentuu erityisesti siihen, millaista luotettavaa todistusaineistoa pelokkailla ihmisillä on, jotta he voivat ylläpitää toimintaa haittaavia skeemojaan. Erityisesti kognitiivisiin ennakkoluuloihin ja tiedon käsittelyyn kiinnitetään huomiota. Thorpe ja Salkovskis (1999, 90) tiivistävät Beckin pelkoteorian matemaattisen kaavan muotoon:

$$\text{Koettu pelko} = \frac{\text{Havaittu vaaran todennäköisyys} \times \text{tunnettu epämiellyttävyys}}{\text{Havaitut kyvyt selvittää} + \text{havaitut pelastuskeinot}}$$

Beck ym. (1985, 64) puhuvat yksilön sisäisistä olettamuksista ja säännöistä pelkojen synnyssä. Heidän mukaansa olettamukset ja säännöt voidaan luokitella yleisiin varoituksiin, tarkkoihin varoituksiin ja haittaaviin pakkoihin. Yleisiä varoituksia voitaisiin uimakoulutilanteessa kuvata esimerkiksi ”*vesi on vaarallista*” olettamuksella. Tarkka varoitus voisi olla ”*jos menen veteen, hukun*” ja haittaava pakko olettamus voisi olla ”*pysy poissa vedestä*”. Fobioissa nämä säännöt ovat usein ehdollisia, jolloin sääntö aktivoituu kun pelon kohdetta lähestytään. Vaikka pelkäävä ihminen kokeekin että nämä sääntöjen seuraamukset ovat erittäin todennäköisiä, on mahdollista että hän pystyy menemään pelottavaan tilanteeseen luotettavan ihmisen kanssa. (Beck ym. 1985, 65.) Beck ym. (1985, 6) huomauttavatkin pelon tutkimuksen ytimen löytyvän ihmisen päänäkökentän ja sen aiheuttamien pelon reaktioiden alueilta.

Tutkimukseni näkökulmasta Beckin teoria tuntui antavan aineksia uimataidottomien oppilaiden tunteiden selittämiseksi kognitiivisen arvioinnin kautta. Koinkin haastatteluvaiheessa, että vääristyneiden uskomusten muuttaminen tiedoksi olisi yksi tulevia päätehtäviäni uimakoulussa. Oppilaiden tuottamaa aineistoa analysoidessani huomasin kuitenkin, että Beckin teoria ei täysin pystynytkään selittämään havaintojani oppilaiden peloista ja toiminnasta uimakoulussa. Teoria ei tuntunut täysin soveltuvan ns. normaali-väestöön kuuluvan ryhmän tunteiden tarkasteluun. Ajatustani tukivat myös vedenpelon kliiniset tutkimukset (esim. Menzies 1999; Menzies 1993a; Menzies 1993b), joiden mukaan pelkät aiemmat kokemukset eivät pystyneet selittämään vedenpelon syntyä.

5.6 Eysenckin piirreahdistus teoria

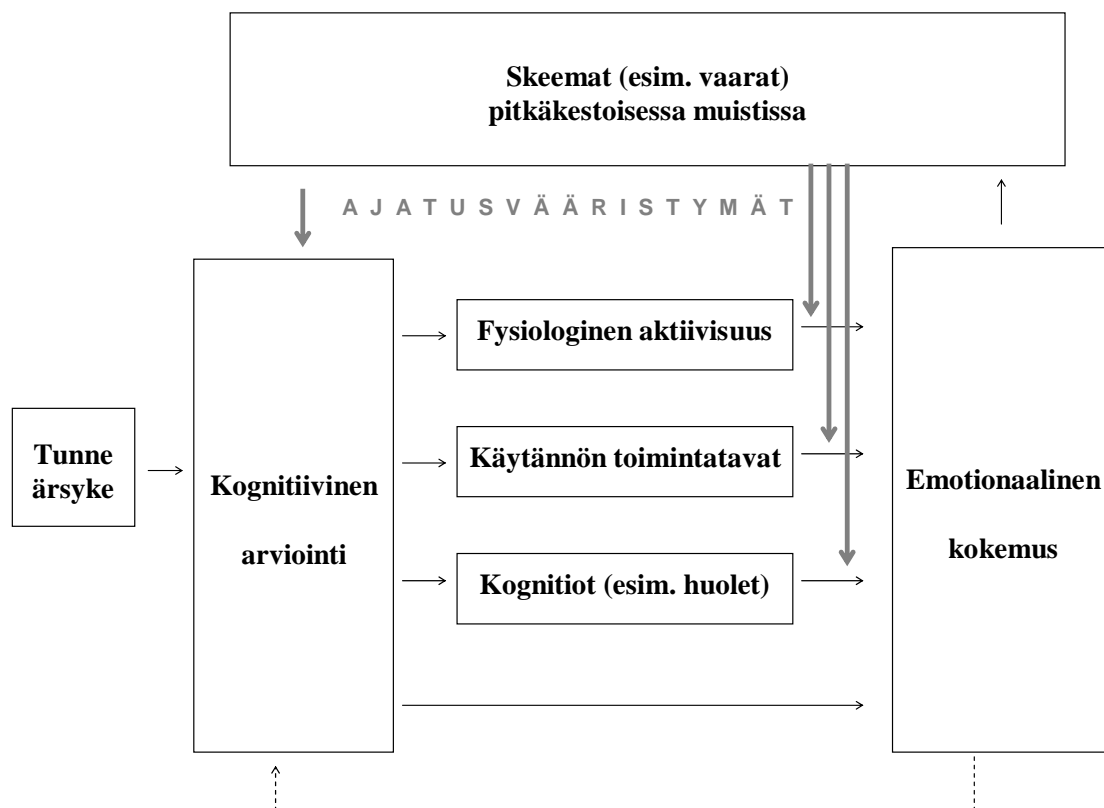
Michael W. Eysenck (2004; 2000; 1997; 1992) on kehittänyt nelifaktorisen ahdistuksen [anxiety] selitysmallin pohjaten sen aiempiin tunneteorioihin, kuten Jamesin ja Langen tunneteoriaan, Schahterin ja Singerin kaksifaktoriseen tunneteoriaan, Lazaruksen kognitiivisen arvioinnin teoriaan sekä Parkinsonin ja Beckin ajatuksiin (ks. Eysenck 1997). Eysenck (1997, 95 - 96) toteaa Beckin teorian vahvuudet, mutta kritisoi teoriaa käsitteiden ja rakenteen osalta. Hänen mukaansa Beckin skeema käsite on epämääräinen ja Beck näyttää tarkoittavan sillä usein muutakin kuin uskomusta [belief]. Toisaalta kritiikin kohteena on teorian kehämäisyys. Beck käyttää käyttäytymistä todisteena kognitiiviselle ristiriidalle ja päättelee sen avulla skeeman olemassaolon. Samaa skeemaa käytetään tämän jälkeen selittämään havaittua ristiriitaa. (Eysenck 1997, 95 – 96.)

Eysenck lähestyy ahdistushäiriöitä ja pelkoja kokonaisvaltaisemmin kuin Beck. Hän pyrkii nelifaktorimallista johdetun piirreahdistusteorian avulla kuvaamaan ns. normaalin väestön pelkotiloja. Teoria tukeutuu voimakkaasti persoonallisuus- ja kognitiiviseen psykologiaan. Yhteneväisyyksiä Beckin ajatuksiin löytyy paljon, mutta piirreahdistusteoria vaikuttaisi antavan kattavamman selityksen tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden käytöksestä. Toisaalta, on hyvä huomata, että kliinisten potilaiden ja korkean piirreahdistuksen omaavien ihmisten on molempien todettu omaavan samanlaisia valikoivia tarkkaavaisuuteen ja tulkintaan liittyviä ajatusvääristymiä (Eysenck 1997, 99). Tästä syystä pidän tärkeänä tuoda esiin myös kliinisen psykologian tutkimuksia. Tärkeimmät erot näiden ryhmien kesken on todettu löytyvän pelon intensiteetistä ja koettujen oireiden kontrolloitavuudesta (Eysenck 1997, 101).

Psykologian kirjallisuudessa käytetään termiä piirre [trait], puhuttaessa pitkäaikaisista persoonallisuuteen pohjautuvasta toimintamallista (Stuart-Hamilton 2003, 131; Oatley & Jenkins 1996, 127). *Piirreahdistuksen* [trait anxiety] termillä tarkoitetaan persoonallisuuden ulottuvuutta, joka kuvaa yksilöllistä alttiutta ahdistuksen ja pelon tunteille. (Eysenck & Keane 2001, 537; Eysenck 1997, vii; Broadbent & Broadbent 1988; Eysenck & Eysenck 1985, 290). Eysenck (2000; 1997, 54) on kuvannut piirreahdistusteorian nelifaktoriseksi teoriaksi, jossa pelkokokemus syntyy joko ulkoisen ärsykkeen, sisäisen fysiologisen ärsykkeen, yksilön oman käyttäytymisen tai omien kognitioiden, kuten

huolien, kautta (kuvio 2). Eysenckin (2000) mukaan koettu pelko syntyy näiden neljän faktorin kautta, ja jokaisen faktorin vaikutukset koettuun pelkoon riippuvat väliin tulevasta ajatusvääristymistä.

Ihmiset, jotka luokitellaan piirreahdistukseltaan matalalle tasolle, ovat hänen mukaansa *vähän pelkääviä*. *Paljon pelkäävät* [high-anxious] ja *puolustautuvat paljon pelkäävät* [defensive high-anxious] ovat saaneet korkeita arvoja piirreahdistusmittareilla. Ihmiset, joiden piirreahdistustaso on matala ja heidän puolustusmekanisminsa voimakkaita kuvataan *torjujiksi* [repressive]. (Eysenck 1997, 54.)



KUVIO 2. Nelifaktoriteoria piirreahdistuksesta (Eysenck 1997, 54)

Eysenck tulkitsee Beckin tavoin kognitiivisten ajatusvääristymien syntyvän pitkäkestoisen muistin skeemojen avulla. Varsinaisia tutkimustuloksia tästä ei ole, koska muistin skemaattisesta sisällöstä on käytännössä mahdoton saada suoraa tietoa. (Eysenck 2000.) Eysenck (1997, 54) tulkitsee tunneärsykkeen altistuvan ensin kognitiiviseen arviointiin, jossa ärsyke arvioidaan suhteessa omiin kykyihin. Yksilölliset erot riippuvat tässä tulkinnessa Eysenckin mukaan ainakin osittain ajatusvääristymistä, jotka pitkäkestoisen

muistin kautta vaikuttavat paitsi ensisijaiseen kognitiiviseen arviointiin, myös sitä seuraaviin fysiologisiin tuntemuksiin, käytännön toimintatapoihin ja kognitioihin. Näiden yhteisvaikutuksesta syntyy tunne kokemus, joka vedenpelkoisella voisi olla esimerkiksi paniikki. (Eysenck 1997, 53 – 55.) Eysenck (1997, 10) epäilee, että huomion kiinnittämisen ja tulkinnan ajatusvääristymät syntyvät pelokkailla ihmisillä automaattisista prosesseista. Näitä hän kuvaa jälkitietoisina [postconscious] prosesseina, jotka voivat käynnistyä vain jos pitkäkestoinen muisti aktivoituu ennen ajatusvääristymän syntymistä.

Korkean *piirreahdistuksen* omaavien ihmisten koetaan olevan muita haavoittuvampia erilaisille ahdistushäiriöille. Tätä selitetään uhkaan liittyvällä kognitiivisella tiedon käsittelyllä. Ahdistushäiriöiden syntyyn vaaditaan tosin myös korkea *tilanneahdistus* [state anxiety], jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa huomio kiinnitetään uhkaa kohti. (Eysenck 2000; Eysenck 1997, 9; Eysenck & Eysenck 1985, 290.) Tilanneahdistuksen kasvaminen voi saada aikaan kierteen, jossa ajatusvääristymät ruokkivat tilanneahdistusta, joka johtaa voimakkaampiin kognitiivisiin ristiriitoihin, ja joka taas kohottaa tilanneahdistusta. (Eysenck 1997, 42.) Erityisesti diagnosoidusta peloista kärsivillä on riski joutua tällaiseen kierteseen (Eysenck 1997, 100).

Korkean piirreahdistuksen omaavat ihmiset kiinnittävät suuren osan huomiokyvystään (*tarkkaavaisuuden ajatusvääristymä*) uhkaan ja tulkitsevat moniselitteisen ärsykkeen useammin uhkaavaksi kuin matalan piirreahdistuksen omaavat ihmiset (*tulkinnallinen ajatusvääristymä*). Lisäksi heidän on epäilty muistavan suhteettomasti enemmän uhkaavaa kuin ei uhkaavaa informaatiota (*negatiivisen muistin ajatusvääristymä*). Myös *tiedostamattoman ajatusvääristymän* olemassaoloa epäillään. Näiden kognitiivisten vääristymien kuvataan liittyvän moniselitteisiin tai uhkaaviin ärsykkeisiin erityisesti korkean piirreahdistuksen omaavilla henkilöillä. (Eysenck 2000; Eysenck 1997, 13 – 21; Eysenck & Derakshan 1997.) Ääritilanteissa tällainen normaaliväestöön kuuluva paljon pelkäävä ihminen voi Eysenckin (1997, 87) mukaan muuttua ahdistukseltaan kliiniselle tasolle. Torjujien omat ajattelumallit minimoivat uhkat, jolloin puhutaankin vastakkaisista kognitiivisista vääristymistä. (Eysenck 1997, 83; Eysenck 2000). Tällaiset ihmiset kertovat, etteivät he koe pelkoa, vaikka heidän käytöksensä ja fysiologiset reaktiot osoittavat toisin. He välttävät valikoimasta negatiivista informaatiota omasta

käytöksestään ja tulkitsevat eri kanavista tulevaa tietoa positiivisella sävyllä. (Eysenck 2000.) On myös epäilty, että torjujat kokevat pelkoa, mutta raportoivat vain vähäisestä pelosta (Eysenck 1997, 85; Eysenck & Derakshan 1997). On kuitenkin tärkeä huomata, että vastakkaiset tarkkaavaisuus- ja tulkintavääristymät ovat selviämiskeino, jonka avulla pelkotasoa saadaan laskemaan.

Ajatukseni siitä, että työni uimataidottomien vedenpelkoisten aikuisten kanssa lähtisi käyntiin kognitiivisten ajatusvääristymien eliminoinnilla, vahvistui. Eysenck (1997, 168) puhuu avainasemassa olevasta tulkinnallisesta ajatusvääristymästä, johon tulisi keskittyä pelkoa poistettaessa. Tämä ajatusvääristymän ydin liitetään usein koettuun kontrollin puutteeseen. Pelon kohteen välttämiskäyttäytyminen voi pitää yllä pelokkaan ihmisen tulkintaan liittyviä ajatusvääristymiä ja onkin tärkeää, että ihminen ponnistelee välttääkseen tällaista käyttäytymistä. (Eysenck 1997, 168.) Kritiikki, jota piirreteorioita kohtaan on esitetty, kohdistuu lähinnä niiden kykyyn selittää persoonallisuutta ihmisen toiminnan avulla (esim. Eskola 1985, 55) ja piirrekuvausten ajatukseen pystyä kuvaamaan ihmisen persoonallisuutta eri adjektiivilistojen avulla (Vilkko-Riihelä 1999, 519).

Eysenckin teoria antaa mielestäni mahdollisuuden tarkastella vedenpelkoa ja pelokkaan ihmisen käyttäytymistä vesitilanteissa persoonallisuuden piirteet huomioiden. Käytän tässä tutkimuksessa Eysenckin teoriaa Beckin teorian ja vedenpelkotutkimusten rinnalla selittäessäni ja arvioidessani oppilaiden pelon tunteita. Tiedostan myös muiden kognitiivisten tunneteorioiden ja terapioiden, kuten rationaalis-emotionaalisen terapian (esim. Ellis 1979; Ellis 1974), mahdollisuudet pelokkaan ihmisen toiminnan kuvaukseen ja selittämiseen, mutta olen tietoisesti jättänyt niiden käsittelyn pois tästä tutkimusraportista. Seuraavissa kappaleissa pyrin löytämään niitä ”avainasemassa” olevia ajatusvääristymiä tai uskomuksia, joita oppilaani toivat esiin ennen uimakoulun alkua.

6 UIMAKOULUUN TULEVAN OPPILAAN KUVAUS

Haluan kuvata uimakouluun tulevan oppilaan taustoja ennen uimakoulun esittelyä, jotta lukija ymmärtää paremmin tekemäni valinnat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Haastan lukijan tutustumaan oppilaiden taustoihin, uskomuksiin ja tunteisiin vettä kohtaan sekä niistä tekemiini tulkintoihin. Oppilaiden taustojen esittelyn lisäksi selvennän edellä esittämiäni teorioita ja esittelen aikaisempia tutkimuksia, jotka liittyvät oppilaiden esille tuomiin teemoihin.

6.1 Uimataidottomuuden taustat ja motiivit

Oppilaideni yleinen asenne vettä ja uimista kohtaan ennen kurssia oli varautunut. Luokitellessani oppilaiden lauseentäydennystehtävässä (liite 9) antamia vastauksia, huomasin että enemmistö vastauksista oli sävyltään negatiivisia (63 %), reilu neljännes (26 %), positiivisia ja reilu kymmenesosa (11 %) sävyltään epäselviä vettä tai uimista kohtaan. Kuvaa täydensivät oppilaiden uintitaustakertomukset ja haastattelut. Veteen ja uimiseen liittyvät negatiiviset tunteet tulivat esiin kymmenen haastattelukerran aikana esiin 133 kertaa. Positiivisista tunteista puhuttiin vain 25 kertaa. Haastatteluissa sain kuvan yksilöistä, joille on muodostunut erilaisia haittaavia ajattelumalleja vesiympäristöä kohtaan.

Uimataidottoman ihmisen toimintatavat veden äärellä ja sosiaalisessa ympäristössä jossa vesi on läsnä, tuntuvat vedestä nauttivasta ihmisestä oudoilta. Onkin mielestäni tärkeää tiedostaa, että uimaopettajalla ei välttämättä ole todellisia mahdollisuuksia ymmärtää niitä negatiivisia tunteita, joita uimataidoton aikuinen kokee uimakouluun tullessaan. Uimaopettaja on itse useimmiten nauttinut vedessä olosta lapsesta saakka, eikä pahimmassa tapauksessa tiedosta oppilaan negatiivisia tunteita lainkaan.

Beck ym. (1985, 86) selittävät ennakkokäsitysten merkitystä epätasapainolla kognitiivisen systeemin säätelyjärjestelmissä, joka saa ihmisen tulkitsemaan ympäristön tapahtumat vaaroina, vaikka varsinaista vaaraa ei olisikaan. Nämä kognitiiviset arvioinnit vaikuttavat käyttäytymiseen ja ajatteluamme tunnetasolla. (Beck ym. 1985, 86.) Seuraavat esimerkit kuvaavat kolmen oppilaani erilaista negatiivista ennakkokäsitystä uintia

kohtaan. Ennakkokäsityksissä oli nähtävissä pelkoon, uinnin epämiellyttäviin tuntemuksiin tai omiin kykyihin liittyviä ominaispiirteitä.

”Kyse ei ole niinkään paljon uimataidosta vaan siitä, etten yksinkertaisesti uskalla enää uida” (Seppo, uintitaustakertomus).

”Uintikokemukseni jäivät kesäisin vain saunareissulla pieneen pulahteluun lähellä rantaa tai aivan laiturin vierellä uintiin. Enkä kyllä nauttinut niistä, mutta kun se on suomalaisten tapa kesällä.” (Ulla, uintitaustakertomus.)

”Minun uintitaustani perustuu ’pikku pyrähdysiin’, eli yksinkertaisesti en jaksa uida / en pysy pinnalla kuin muutaman metrin” (Riku, uintitaustakertomus).

Oppilaiden taitotasot ennen uimakoulun alkua olivat melko vaihtelevat. Täysin uimataidottomilla oppilailla ei ollut valmista motorista mallia siitä, millaisia uintiliikkeitä vedessä tulisi tehdä. Osa oppilaista oli lapsuudessa oppinut jonkin verran eri uintitekniikoita, lähinnä koiraintia ja rintaintia. Näennäisesti uimataitaiset oppilaani, jotka ilmoittivat pystyvänsä uimaan jopa yli 25 metriä, korostivat kuitenkin omaa uimataidottomuuttaan vedenpelon kautta. Oma uimataito ei pystytty käyttämään, koska pelko hallitsi uintitilannetta. Veden alle meno, aallot, roiskuva vesi tai toiset uimarit häiritsivät uintitilannetta niin paljon, että uimataito koettiin olemattomaksi. Poikkeuksetta kaikki oppilaani kuvasivat syvää vettä itselleen alueeksi, jossa he eivät pysty uimaan. Olen koonnut oppilaiden kuvaukset omasta uimataidosta taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Oppilaiden ilmoittama uimataito ennen uimakoulua ja sen kuvaus

Oppilas	Ilmoitettu uimataito ennen uimakoulua	Oman uimataidon kuvailua (haastattelut, uintitaustakertomus, lauseentäydennys)
Auvo Yli 60v	0 m	<i>”minun uimataito on semmonen, että en uskalla mennä veteen sillä tavalla, että ettei ole varmuutta siitä ettei jalat yltä pohjaan”</i>
Ulla 40-60 v	25 m	<i>”minä osaan uida - pysyn pinnalla, mutta mä en siitä hirveesti nauti, mä en uskalla mennä veen alle.”</i>
Riku Alle40v	Noin 5 m	<i>”minä en osaa osaa uida ollenkaan. Minun järvessä olo on semmosta epätoivosta räpiköimistä suurin osa aikaa, mitä mä nyt muutaman metrin pääsen niin se on suurin osa energiasta menee siihen pinnalla pysymiseen, et musta tuntuu niinkö että mä rupeen vajoamaan ja uppoamaan. Et se ei multa onnistu ollenkaan.”</i>
Kaisa 40-60v	0-25 m	<i>”No, jos mä tiedän että jalat ylettää pohjaan ja pää jää pinnalle niin minä uin hyvin. Se on jotain sammakon ja koiran väliltä..et esim. sammakkoa en osaa uida. Mutta, jos putoaisin veneestä syvään veteen niin en varmaan pystyisi uimaan yhtään”</i>

(jatkuu)

TAULUKKO 2. (jatkuu)

Teija 40–60v	25 m	<i>”Aika huono, huono, että pitää sitten aina niiku varmistaa että pystyykö seisomaan tai sitä aluetta missä liikkuu .. että sellanen rohkeus puuttuu. Kyllä mä sillä tavalla pystyn, jos mä niiku jos mä haluan, niin mä pystyn niiku uimaan sen uimahallin niinku läpeen, mut mä yleensä uin sitä reunaa.”</i>
Kari 40–60v	0 - 5 m	<i>”.. en miä ku siitä ei tuu mittään .. oon miä sit tuolla järven rannassa ku saunasta ni kokeillu muutaman metrin...”</i>
Seppo 40–60v	Alle 25 m	<i>”se ei oo niin taitokysymys kun se on enemmän semmonen tota...miten sen sanos, asenne tai uskalluskysymys, tai joku semmonen...psykkinen juttu. Osaan vanhasta muistista kyllä uintiliikkeet, mutta uiminen ei tunnu hyvältä enkä pystykään uimaan kerralla kuin ehkä altaan mitan 25 m, jos sitäkään. En yksikertaisesti uskalla enää uida.”</i>
Pertti 40–60v	Noin 10 metriä	<i>”Se on räpeltämistä, et en miä voi oikeestaan sanoa, että osaisin uida. Jotain liukua voin vähän, mut ei ei. Jos nyt pistettäis uimaan vaikka joku 10 metriä niin en pääsis varmaan ehkä..”</i>
Veijo 40–60v	0 metriä	<i>”Kyllä se on nolla (nauraa), kyllä se on ihan nolla .. miä piän laiturista kiinni ja tuota .. välillä sitten painaudun sitten sen verran syvälle että sovin kokonaan käymään veden alla ja kastaudun siinä .. jotenkin onko se niin jäykkä et sitä ei oikei jaksa räpiköijä sillä tavalla niinku pitäis siellä veessä, ja ei toimi oikein kaikki jalat ja kädet yhteen .. miusta tuntus, että siinä tarvis räpiköijä jaloilla ja käsillä enemmän”</i>
Aaro Yli 60v	Alle 5 m	<i>”se on kutakuinkin olematon ja se miten nyt sanois, sukeltamaan pysyn .. Että ilman mitään apulaitteita se mun uimataitoni on 2 metriä, sen minkä yhdellä hengityksellä pääsee”</i>

Ennen uimakoulua jaottelin oppilasryhmäni alustavasti pelkääviin ja ei-pelkääviin haastatteluaineiston perusteella, koska tunnetason huomioiminen oli mielestäni ensimmäisillä tunneilla tärkeämpää kuin uimataidon tarkastelu. Pelkääviin luokittelin Auvon, Ullan, Rikun, Kaisan, Teijan, Karin, Sepon ja Pertin. Veijo ja Aaro vaikuttivat haastattelussa ei-pelkääviltä, ja heidän ongelmansa olivat nähdäkseni vähäisissä uintikokemuksissa. Tiedostin, että luokitteluni tulisi kenties muuttumaan heti ensimmäisen uintitunnin aikana. Kuvauksista oli myös aistittavissa oppilaiden oma epävarmuus uimataitoaan kohtaan. Oma uimataito vaikutti olevan osalle oppilaista itsellekin melko epäselvä, koska viimeaikoina uinti- ja vesikokemukset olivat olleet harvassa.

Positiiviset mielikuvat uimisesta ja vedestä liittyivät uintitaustakertomuksissa lapsuuden uimarantaan, jossa leikittiin rannalla ja vedessä sekä erityisesti miehillä lämpimään veteen etelän lomilla, jolloin paleleminen ei ollut ongelma. Yhteistä sekä positiivisille että negatiivisille muistikuville oli, että ne olivat voimakkaita kokemuksia, jotka olivat jääneet mieleen vuosikymmeniksi. Erikoista oppilaiden lapsuuden kokemusten kuvauksissa on se, että osa oppilaistani (Auvo, Kaisa, Kari, Riku ja Seppo) kertoivat pitäneensä lapsuudessa uimarannalla leikkimisestä. Pelko ei vielä silloin ollut läsnä. Negatiiviset

tunteet näyttivät heränneen heillä vasta kouluiän kynnyksellä, kun uimataidon vertailu muihin ikätovereihin oli mahdollistunut.

”Lapsena se on jotenkin semmosta luontevaa kuitenkin, vaikkei osannu varsinaisesti uida muutaku jotain koiraa räpistellä, mutta .. ei se niinku se vedessä oleminen ollu vaikeaa eikä pelottavaa. Se oli silloin niinku enemmän semmoinen taito kysymys .. ettei osannu. Ehkä siinä jotain semmosta oli että .. en mä silloinkaan uskaltanu sukeltaa tai panna päätä veden alle. Tai sittenkun muistan kun lapsena uimakoulussa opeteltiin liukumista niin .. se oli vaikeeta kun piti panna kasvot veteen ja liukua niin se on aina ollut semmonen..” (Seppo, haastattelu.)

”Kyllä se varmaan ihan positiivinen kuva jäi, se oli koulumatkan varrella se uimaranta jossa käytiin .. kyllä me siellä puljattiin, mutta se varmaan kun se ei missään vaiheessa se uiminen niin ruvennu luonnistaa, niin se oli enemmän semmosta leikiskelyä. Sitten se jossain vaiheessa muuttu siihen kalasteluhommiin.” (Riku, haastattelu.)

Riku totesi uinnin jääneen, koska hän ei kehittynyt taidoissaan odottamallaan tavalla. Taustalla vaikutti varmasti myös edellä mainitut epämiellyttävät kokemukset ja vähitellen voimakkaammaksi nouseva käsitys omasta uimataidottomuudesta. Vaikuttaisi siltä, että Rikun kohdalla otollisin aika uimataidon hankkimiseen oli juuri se aika lapsuudesta, jolloin rannalla leikittiin. Kalastuksen viedessä nuoren miehen rannalta ongen varteen, oli hän tavallaan jo luopunut uimataidon oppimisesta.

Vanhempien rooli lasten varhaisten vesikokemusten tarjoajana on suuri. Kuuselan ja Rajalan (2004, 12) tutkimuksen mukaan suurin osa kuudesluokkalaisista lapsista kertoo oppineensa uimaan vanhempien ja sukulaistensa kanssa. Koska vanhempien rooli uimataidon oppimisessa vaikuttaa näinkin suurelta, kysyin oppilaitani tietoja heidän vanhempiansa uimataidosta. Ryhmäni oppilaista vain Riku ja Aaro ilmoittivat tietävänsä, että molemmat vanhemmat osasivat uida. Oppilaat eivät juuri muistaneet perheen yhteisiä uintitilanteita, ennemminkin oppilaat toivat esiin muiden tehtävien tärkeyttä asuessaan maalla tai eläessään lapsuuttaan sota-ajan jälkeisessä Suomessa. Aaron puheesta voisi päätellä, että vanhemman ikäluokan edustajien omat vanhemmat elivät aikana, jolloin uimataitoa ei pidetty tärkeänä. Aaro epäilikin, ettei hänen oma uimataidottomuutensa johtunut niinkään vanhempien ajanpuutteesta, vaan sen aikaista arvoista.

Aaro: ”No kyllähän ne molemmat uida osas .. jos minä itteeni vertaan .. niin siihen aikaan .. pätäkääkään tuommosista lasten urheiluharrastuksista ei oltu kiinnostuneita että ne ois aktiivisesti opettaneet lapsiansa uimaan.”

TP: ”liittykö se lähinnä ajanpuutteeseen vai mihin?”

Aaro: ”Ei ..ei .. mä luulen että se ei siihen aikaan ollut niinkään .. kun mukulat syötettiin ja pidettiin puhtaana ja patistettiin kouluun niin vanhemmat katto että ne on tehny oman osan tuossa hommassa.”

Kaikki oppilaani muistivat käyneensä vedessä jossain vaiheessa elämäänsä joko uimahallissa tai uimarannalla, osa jopa asui omassa talossa järven rannalla. Kysyessäni oppilaiden motiiveja uimakouluun ilmoittautumiseen, löytyivät ne poikkeuksetta veteen liittyvästä harrastusmahdollisuuksista, kuten veneilystä, melonnasta ja uinnista. Sosiaalisuutta pidettiin tärkeänä perusteluna, koska uimataidottomana joutui jäämään pois tilanteista, joissa haluaisi olla mukana, mutta jotka itse koki uhkaavana.

”Se on vähän niinku ois toinen jalka poikki eikä pysty kunnolla kävelemään. Siitä jää niinku niin paljon sitte.. niin paljon semmosta kivaa jota vois tehdä niin tekemättä .. esimerkiksi se, että kesäisin uiskentelis ja sukeltelis ja vois nauttii siitä vedestä..” (Seppo, haastattelu.)

Motivaatio pelon voittamiseen syntyykin Furmanin (2002, 20) mukaan siitä, kun tarve saada jotain kasvaa suuremmaksi kuin hänen tarpeensa välttää pelon kohdetta. Voidaankin ajatella, että tässä tutkimuksessa mukana olevat vedenpelkoiset oppilaat ovat motivoituneet uimataidon saavuttamiseen niin voimakkaasti, että taustalla oleva vedenpelko ei ole pystynyt estämään uimakouluun ilmoittautumista.

Siitonen (1999, 155) puhuu luokanopettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua käsittelevässä väitöskirjassaan sisäisestä voimantunteesta, eli voimaantumisesta. Hän korostaa voimaantumisen saavuttamiseen vaikuttavan oleellisesti ihmisen omien kokemustoimintojen laaja kontrolloitavuus. Siitosen (1999, 162) sanoin: ”Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, jota jäsentää päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden sisäiset suhteet.” Uimataidottoman aikuisen sisäinen voiman tunne tai sen puuttuminen oli nähtävissä jo haastatteluvaiheessa. Oppilaiden omien kykyuskomusten muutokset saivat mielestäni oppilaisissa aikaan sisäisen voiman tunteen kasvua jo ennen ensimmäistä uintituntia. Kaisa kuvasikin ensimmäisen uintitunnin jälkeen oppimispäiväkirjassaan haastattelun uskon valamistani seuraavasti: ”Itse uiminen ei tuntunut etukäteen jännittävältä asialta, koska ajattelin,

että tänne on tultu oppimiaan ja luotin Tommin uimaopettajan taitoihin. – Hän sai minut vakuutettua yksilöhaastattelutunnilla näin hyvin!!!” (Kaisa, päiväkirja.)

6.2 Veteen ja uimiseen liittyvät kognitiot ja uskomukset

Tarkastelen tässä kappaleessa oppilaiden niitä kognitioita vedestä ja uinnista, jotka tulivat esiin ennen uimakoulun aloitusta. Keskityn erityisesti oppilaiden uskomuksiin vesi- ja uintitilanteissa. Yleisin haastattelujen aikana esiintynyt uskomus oli uppoaminen veden varaan jouduttaessa. Suurin osa oppilaistani (80 %) kertoi uppoavansa pohjaan kuin kivi, jos he joutuvat syvään veteen. Tämä ei kuitenkaan suurimmalla osalla ihmisistä pidä paikkaansa. Rahikainen (2001, 111) jopa epäilee ikääntyneiden oppivan kellumaan nuorempia helpommin, koska heillä on enemmän rasvakudosta, heidän luunsa ovat kevyempiä ja heillä on vähemmän lihaskudosta kuin nuoremmilla. Mielestäni olisi parempi puhua ikääntyneiden kelluvuudesta kuin kellumaan oppimisesta, koska ikääntyneillä on usein tässäkin tutkimuksessa esille tulleita oppimista haittaavia pelkoja, jotka voivat olla vaikeita poistaa. Kelluvuuteen vaikuttavat Rahikaisen (2001, 111) mukaan kehon rakenne, erilaisten kudosten, kuten rasvan ja lihaksen suhteellinen osuus sekä ilman määrä keuhkoissa.

Kognitiivisilta taustoiltaan oppilaat olivat hyvin erilaisia. Osa oli melko hyvin perillä veden ominaisuuksista sekä keinoista hyödyntää niitä uinnissa. Esimerkiksi Aaro ja Auvo kuvasivat omaa kellumiseen vaadittavia ominaisuuksia omiin kokemuksiinsa nojaten ja osoittivat tulkinneensa kokemuksiin veden mekaniikan lakien mukaisesti.

”No kun läskiä on vähän ja tuota skrodet luut .. Se on se mun perusteluni. Kyllä minä olen sitä testannut että kun vetää oikein keuhkonsa täyteen ja menee selälensä niin tottakai siinä pysyy pinnalla, mutta sitte jos yrittää hengittämään niin heti tulee sukellus vedessä.” (Aaro, haastattelu.)

”No nyt kun oli tämä mejän lomareissu Välimerellä, viimeisenä päivänä minä kokeilin sitä että voiko sitä kellua .. Ja kyllä se sitten menikin, että se saatto olla että minä pysyin siinä pinnalla 5 min, 10 min. mutta se että siellähän on tuota suolanen vesi että se kannattaa herkemmin kuin suomalainen puhas järvi. Että kyllä siinä suolasella vedelläkin on varmaan jokin merkitys.” (Auvo, haastattelu.)

Rikun ja Veijon kokemuksia väritti hienoinen epävarmuus. Haastattelussa sain kuvan, että heille oli muodostunut kokemustensa kautta oma henkilökohtainen todellisuus vedestä ja uimisesta.

”Tiiä onko sitten joku epämääräinen mielenharhautuma ollu, mutta jollonkin mä oon saanu semmosen tatsin päälle että mä oon ollu rentona, niin jotenkin että se vesi on .. mä oon ainakin sen ymmärtänyt jotenkin että joku noste siinä on, sen huomaa jotenkin selkeesti että ei tarte niin paljon tehdä töitä sen veden pinnalla olemiseen ja se niinkö nostattas jotenkin alhaalta päin, elikkä mä pystyn ihan olemaan siinä.” (Riku, haastattelu.)

Veijo: *”Ku mulla se [kelluminen] ei onnistu ensinkään ja miä nään ku toiset ui ja kahtoo ni toiset, kun ne ei tarvii ku kelluu siinä eikä niitten tarvii tehdä mittää, mut joillekin se näyttää olevan että ne räpiköi hirveesti että ne pysyy pinnalla.”*

TP: *”Joo .. että se liikkeiden tekeminen liittyy siihen, että pysyy pinnalla?”*

Veijo: *”Nii se näyttää siltä joo. Mutta toisien ei tarvii niitä liikkeitä ne on hyvin rauhallisesti heilutteloo mutta silti pyssyy pinnalla .. Miä oon sanonu aina leikillisesti että se on erlaista lihhoon (nauraa).”* (Veijo, haastattelu.)

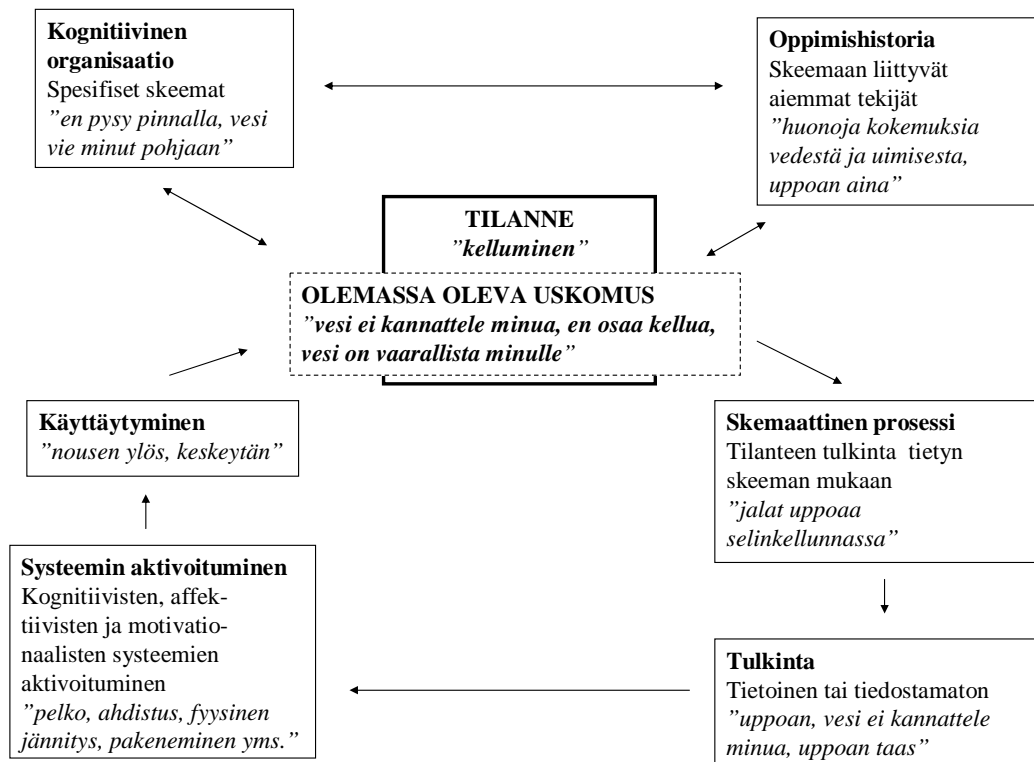
Kaikkiaan oppilaiden uintitekniikkaan liittyvä tieto oli melko jäsentymättömässä muodossa ja uimista pidettiin yleisesti melko ”mystisenä taitona”, kuten Aaro sitä lauseentäydennystehtävässä kuvasi. Omat kokemukset ja uimataitoisten ihmisten mallit eivät täsmänneet, jolloin oppilaani kuvasivat muodostaneensa uinnista oman henkilökohtaisen, melko epäselvän kuvan. Oivan esimerkin tästä antoi Pertti, joka haastattelussa selitti omaa näkemystään uinnista seuraavasti: *”No ku miä kattelen ku ne muut ui niin ne on aika rauhallisia, et ei siellä tarvii niinku hirveesti sätkiä, että siellä pääsis eteenpäin ja pysys pinnalla.”* Motorisen mallin puutetta ei välttämättä voida pitää oppimisen kannalta puutteena. Uusien liikemallien oppiminen vanhempana on helpompaa ilman taustalla olevaa samankaltaista häiritsevää liikemallia. Kirjallisuudessa tästä puhutaan termillä negatiivinen siirtovaikutus (esim. Hiltunen & Huhtinen 1998, 20; Koskinen 1984, 17). Veijon kuvauksesta voi päätellä, että hänen käsityksensä uintiliikkeistä perustuvat osittain omiin kokemuksiin.

”No semmosia liikkeitä niinku .. sanotaan sammakkouintia. Käsillä pyritään saamaan sillä tavalla että liike lähtee eteenpäin. Ja onko ne jalat sitten edestakasta liikettä vai onko ne sitten .. välillä käy koukussa ja .. niinku käsien avuksi. Että se on niinku .. jos mää sukellan .. matalassa veessä .. niin kyllä minä vais-tomaisesti teen sitä liikettä.” (Veijo, haastattelu.)

Kysyessäni Rikulta mistä hän luulee johtuvan sen, ettei hän jaksakaan tehdä uintiliikkeitä vedessä, toi hän selkeästi esiin mielestäni tärkeämmän ongelman. Tunnetason muuttuessa negatiiviseksi ja vajoamisen pelon noustessa Riku toteaa, että kaikki muu toiminta paitsi vedestä pois pääseminen unohtuvat.

”Varmaan se liittyy siihen vajoamiseen, mä oon aina ajatellut sitä sillä tavalla että uiminen perustuu siihen pinnalla pysymiseen, eli mä en jaksa, mä en siis kerree niitä uimaliikkeitä tekemään. Mä en muista aina es jalkojakaan heiluttaa, kun mulla on kokojajan mielessä et kohta mä rupeen vajoamaan. Sitten rupee heti niinko miettimään että mistä minä oottasin kiinni jos on nyt sellanen tilanne et jalka ei ylety pohjaan.” (Riku, haastattelu.)

Aikuisten uimakouluun tulevalla oppilaalla omat aiemmat kokemukset ovat toistanee itseään ja muodostaneet voimakkaita käsityksiä oppilaan omista kyvyistä ja ominaispiirteistä vedessä. Uskomukset vedestä voivat saada aikaan ongelmia uimaan opettelussa. Kuvaan seuraavassa kuviossa esimerkin avulla aikuisen uimaan oppimisprosessin yhteyksiä kognitiiviseen terapiaan ja skeemoihin (kuvio 3). Esimerkissä otan tilanteeksi kellumisen harjoittelun.



KUVIO 3. Informaation skemaattinen prosessointi aikuisten uimakoulussa (muokattu Kuusisen (2001, 15) [Alford & Beck 1997] kaavioon mukaan)

Esimerkissäni uimataidoton ihminen tulkitsee tilannetta uskomukseen pohjautuvan skeeman mukaan. Tilanne merkitsee henkilölle uhkaa, jolloin hän tuntee pelkoa ja pyrkii suojautumaan. Kokemus tallennetaan omaan oppimishistoriaan, joka vahvistaa aiempia skeemoja kellumisen mahdottomuudesta (vrt. Kuusinen 2001, 14 – 16). Toskala (1991, 59) kuvaa vastaavasti kognitiivisten vääristymien liittyvän fobioissa fyysiseen tai psyykkiseen uhkaan rajatuissa olosuhteissa. Veden kantokykyyn liittyvät uskomukset olivat oppilaillani yleisiä. Kysyessäni heiltä mitä he luulevat heille tapahtuvan, jos he joutuvat syvään veteen, sain melko epävarmoja vastauksia. Kaisa kuvasi uskomustaan haastattelussa seuraavasti: *”No mä luulen että .. ainakin aluksi tulis että apua .. et et .. mitä miä teen, et miä painun pohjaan. Et vesi ei kannu minua.”* Eysenckin (1997, 54) mallin mukaan Kaisan tuntemukset saavat alkunsa tulkinnallisen ajatusvääristymän kautta. Kaisan huolet aktivoivat ajatusvääristymän, joka vaikuttaa emotionaaliseen kokemukseen. Kysyessäni haastattelussa tarkemmin veden kantavuudesta, tulee Kaisan tulkinnallinen ajatusvääristymä selkeästi esille: *”Ei ku kyllä miä tiiän että se vesi kantaa.. mutta että se miksi se ei juuri minua kannu niin sitä olen miettinyt.”* Myöhemmin, jo toisella tunnilla uimakoulun aikana, Kaisa totesi kelluvansa erittäin hyvin. Kaisan kuvausta voidaan tarkastella myös kognitiivisten rakenteiden organisoitumisen kautta. Safran ja Greenberg (1991a, 350) korostavat tunteiden organisoivan kognitiivisen tiedon uudelleen, jolloin Kaisan pelon tunne tuo julkilausumattomat ja arvoja sekä tavoitteita peilaavat merkitykset esille.

Haastattelussa myös Seppo kuvasi vastaavanlaisen uskomuksen siitä, ettei hän kellu, ja ihmetteli miten lapset siihen pystyvät. Moilanen (1999, 92) selittääkin tulkintaskemojen olevan välineitä todellisuuden jäsentämiseen. Niitä käytetään hänen mukaansa olematta niistä kohdistetusti tietoisia. (Moilanen 1999, 92). Veijo puolestaan kuvasi uskomuksiaan kellumisen vaikeudesta vertauskuvallisesti.

”No miä oon sanonu aina toisille, että kun olis niin pitkä kaula ku ankalla (nauraa), että tuota se ylettäs veen pinnalle. Sais antoo muun ruumiin painua siihen rajjaan. Jotenkin se tuntuu kun on lyhyt kaula ni se on heti veen alla.” (Veijo, haastattelu.)

Veijon uskomus on saanut alkunsa hänen tavastaan pyrkiä pitämään päätä mahdollisimman korkealla veden pinnan päällä, jotta hengitys olisi helpompaa. Virheellinen

toimintatapa ja oman kehon fysiologiset tuntemukset uppoamisesta vahvistivat Veijon uskomusta siitä, että hän ei kellu, koska hänellä on niin lyhyt kaula.

Mallit, jotka johtavat ahdistukseen, sisältävät vääriä, mielivaltaisia, absoluuttisia ja henkilökohtaisia tulkintoja asioista ja ilmiöistä, tässä tapauksessa kellumisesta. Ahdistuksen noidankehästä pääsemiseksi kognitiivinen terapia pyrkii muuttamaan henkilön käsitystä itsestään ja ongelmistaan ja auttamaan henkilöä tekemään uusia arvioita, jotka korvaavat vanhat käsitykset ja ongelmat. (Oatley & Jenkins 1996, 359 – 360; Beck 1976, 3 - 4.) Kognitiivisen ajattelutavan mukaan ihminen tulkitsee ahdistuskohtauksen väärin, henkeä uhkaavaksi tapahtumaksi, yliarvioiden oireiden merkityksen ja aliarvioiden omat selviytymiskykynsä (Lepola ym. 1998, 15; Beck & Clark 1988).

Haastattelujen aikana kävi ilmi, että veden joutumista hengitysteihin vältettiin kaikin keinoin ja sitä perusteltiin uskomuksilla, jotka olivat luokiteltavissa tulkinnallisiksi ajatusvääristymiksi. Riku tulkitsee, että hänen nenänsä muoto vaikuttaa veden menemiseen nenään.

”Kyllä siinä jotenkin niinku sanoin ni.. Eihän nenään periaatteessa vettä mene jos et vedä sinne. Et eihän se jos sä puhallat kokoajan niin menee pois, mut jotenkin musta tuntuu ihan kun mulla, en tiä miten mulla on nenä jotenkin sit sen mallinen, mut jotenkin musta tuntuu että mulla tänne tulee, et heti kun tuun pois niin että niinko niistämään niin topakasti, et mulla rupee tuntumaan että ei jaksa niinku .. jollain tavalla tuonne kanaviin, ylöspäin.” (Riku, haastattelu.)

Uskomukset liittyvät Moilasan (1999, 108) mukaan kyseenalaistamattomien kokemusten merkitykseen. Kasvojen kastumista välttävillä oppilailta vaikutti haastattelujen mukaan olevan hankalaa luottaa veden kantokykyyn, jolloin he nostivat päätä hiukan ylös vedestä. Tämä taas saa aikaan yhä kiihtyvän jalkojen vajoamisen, jolloin kelluminen keskeytetään. Havainnot ovat Moilasan (1999, 108) mukaan aina tulkittuja ja todellisuuden tulkinnat nojaavat joihinkin uskomuksiin. Uskomusten piiloisuus ja itsestään selvä luonne tekevät havainnoista varmoja ja siten ongelmattomia (Moilanen 1999, 108). Kysyessäni haastattelussa Sepolta mitä hänelle tapahtuisi jos hänellä menisi vettä kasvojen ja silmien päälle, kuvasi Seppo omia uskomuksiaan seuraavasti:

”Jotenkin se että .. sitä vettä hengittäis sisään ja sit menettäis niinku jotenkin .. kontrollin .. ja sitte .. tuota .. kai siinä jotenkin joku hukkumisen pelko sitten on. Menee kontrolli eikä pysty toimimaan ja tota mitä sen jälkeen tapahtus.” (Seppo, haastattelu.)

Kontrollin menettämisen pelko liittyy moniin ahdistushäiriöihin (Suomen psykiatriayhdistys 1997, 115 – 125). Sepon tapauksessa on kuitenkin huomioitava hänen uimataidotomuutensa, jolloin pelkoa voidaan pitää normaalina reaktiona ja oman hengityksen säätelyä tässä tilanteessa ensiarvoisen tärkeänä seikkana. Searle (1994, 175 - 176) korostaakin taustan tulkinnan tärkeyttä selitettäessä ihmisen toimintaa. Tarkentaessani haastattelussa yhä mistä kontrollin menettämisen tunne johtuu, toi Seppo esiin uskomuksen jonka mukaan veden mennessä nenään ihminen kuolee. *”Kai se vesi menee keuhkoihin ja tukehtuu siihen ”*. Vastaavan uskomuksen toivat esiin sekä Veijo (haastattelu) *”no eikös se määhän keuhkoihin asti sitten .. musta tuntus että jos se keuhkoihin menee, ni kyllä se.. tukehtuu”* , Ulla (haastattelu) *”no ei kai siinä ku senkun kakoo sen pois sieltä sitten .. vai .. [epävarmana] .. mut mullon varmaan itellä semmonen tunne et kuolee siihen [naurahtaa]”* että Riku (haastattelu) *”mut se että sitä [vettä] ei tarvitse paljon tonne keuhkoihin hengitellä niin se alkaa rassaamaan henkeä pois”*. Myös Teija toi haastattelussa esiin kontrollin menettämisen mahdollisuuden kasvojen ollessa veden alla: *”No voihan sitä sillä tavalla vetää väärään kurkkuun”*.

Koska näin moni oppilaistani uskoi veden menemisen hengitysteihin aiheuttavan välittömän hukkumisen, totesin näiden uskomusten muuttamisen olevan tärkeitä heti uimakoulun alussa. Kuvattujen uskomusten voidaan ajatella aiheuttavan kyseisillä oppilailla hukkumisen pelon. Muistissa oleva tieto siitä, että ”veden hengittäminen” aiheuttaa hukkumisen on luonut tulkintaan pohjautuvan uskomuksen siitä, että näin käy aina ja automaattisesti, jos vettä joutuu hengitysteihin. Vaikka uskomus pohjautuukin totuuteen siitä, ettei ihminen voi hengittää vedessä, voidaan oppilaiden uskomuksia tulkita väärityneiksi ja reaktioita liioitelluksi. Veden hengittäminen keuhkoihin on kuitenkin käytännössä matalan veden harjoittelutilanteessa mahdotonta, koska veden mennessä nenäonteloon tai hengitysteihin ihminen nostaa automaattisesti päänsä vedestä ja yskärefleksi poistaa veden hengitysteistä. Shaw ja D’Angour (2003, 70) toteavat veden hengittämisen keuhkoihin olevan mahdollista vain jos todella yritämme sitä. Veden joutumista nenään tai suuhun voidaan kuvata ennemminkin epämiellyttävänä kuin hen-

keä uhkaavana. Syvässä vedessä säikähtäminen voi tosin aiheuttaa syvän sisään hengityksen, jolloin veden poistaminen hengitysteistä yskimällä vaatii pinnalla pysymistä (ks. Hakala, Halme, Keskinen, Lauritsalo, Läärä, Pantzar & Rantala 1999, 58). Vaikuttikin siltä, että pelko ja siihen liittyvät tilanteen tulkinnat kohdistuivat enemmän oman hengityksen kontrollointiin vedessä, kuin kasvojen joutumista veden alle.

6.3 Veden ja uimisen aikaansaamat tunnereaktiot

Aiempien kappaleiden haastatteluviittauksista kävi ilmi, kuinka oppilaideni kognitiiviset rakenteet näyttivät vaikuttavan tunteiden syntyyn ja sitä kautta toimintaan veden äärellä. Seuraavissa kappaleissa pyrin kuvaamaan oppilaiden tunteita vettä ja uimista kohtaan ennen uimakoulun alkua.

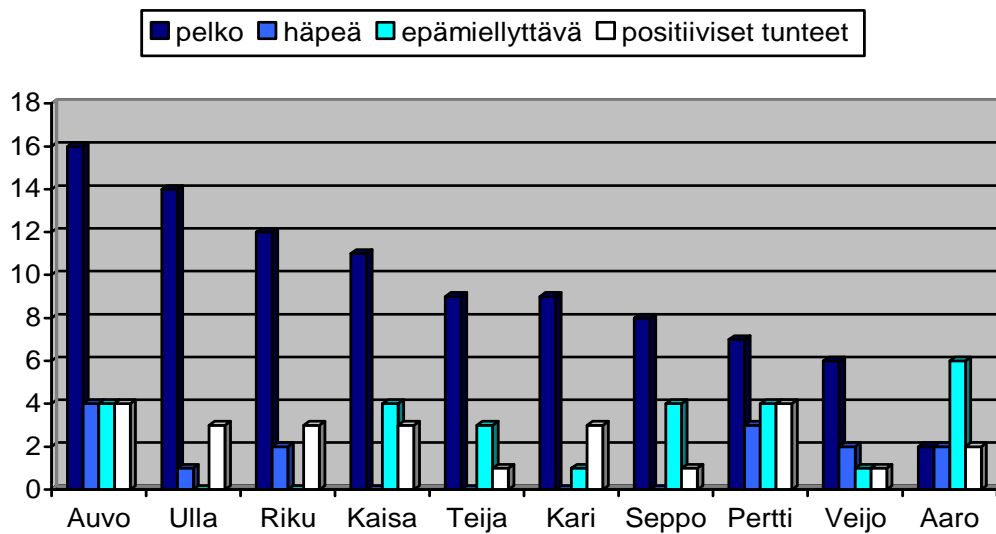
Tunteiden määrittelyä pidetään vaikeana. Oatley ja Jenkins (1996, 253) pitävät tunteen ytimenä valmiutta toimia. He määrittelevät tunteen syntyvän ihmisen arvioidessa tietoisesti tai ei-tietoisesti tapahtuman tärkeyttä tietyn tavoitteen suunnassa. Tunne koetaan positiivisena, jos tilanne edistää tavoitetta, ja negatiivisena, jos se vaikeuttaa tavoitteen saavuttamista. (Oatley & Jenkins 1996, 96.) Tunteista onnellisuutta [happiness], surua [sadness], vihaa [anger] ja pelkoa [fear] kuvataan usein perustunteiksi, joita ei voi pelkistää. Näitä tunteita voidaan myös kokea ilman, että tiedetään tarkasti mikä niitä aiheuttaa. (Oatley & Jenkins 1996, 102; 256.) Eysenck ja Keane (2001, 494) tuovat pelon esiin termillä ahdistus [anxiety] ja lisäävät perustunteiden listaan myös inhon [disgust]. Muut tunteet ovat heidän mukaansa yhdistelmiä näistä perustunteista. (Eysenck & Keane 2001, 249.)

Jamesin ja Langen tunneteorian perusajatus oli, että tunteet syntyvät ruumiillisten tuntemusten kautta (James 1983, 935 - 936). Nykytutkimus näkee, että kaikki tunteet perustuvat tilanteen arviointiin. Oatley ja Jenkins (1996, 27) vievät arvioinnista tehtävän päättelyn niin pitkälle, että väittävät ihmisen pystyvän ennakoimaan tunteen jos hän tietää mitä arvioita on tehty. Jos tunne tiedetään, on käsityksen kuvailu mahdollista. (Oatley & Jenkins 1996, 27.) Arvioinnin merkitys esimerkiksi pelkotunteiden synnyssä tulee esille esittelemistäni Beckin ja Eysenckin kognitiivisista tunneteorioista.

Tunteet organisoivat ja jaottelevat toimintamahdollisuuksia. Vaikka toimintatapa ei välttämättä ole paras mahdollinen, on silti usein parempi toimia tunteiden mukaan kuin olla toimimatta lainkaan tai toimia sattumanvaraisesti. (Oatley & Jenkins 1996, 258.) Goleman (1997, 20) tuo esiin sosiobiologisen näkemyksen tunteista ja tähdentää järjen ja tunteiden vuorovaikutusta osuvasti: ”Todellisuudessa järjen äänellä ei välttämättä ole mitään merkitystä, kun tunteet ottavat vallan.” Evoluutioon perustuva väite pohjaa ajatukseen siitä, että tunteet ohjailevat ihmisen toimintaa tilanteissa, joita ei voi jättää pelkän järjen varaan (Goleman 1997, 19). Tämän kuvauksen allekirjoittaminen olisi nähdäkseni uimakouluni oppilaille erittäin helppoa.

Beck ym. (1985, 61 – 62) epäilevät sisäisten sääntöjen, jotka ovat skeemojen muodossa, muodostuneen vuosituhansien kuluessa järkevien syiden pohjalta, tuntuvan nykyisin melko turvallisessa ympäristössämme epäkäytännöllisiltä. Oppilaani kuvasivat vahvoja toimintamalleja, joiden mukaan he toimivat veden läheisyydessä. Toimivaksi koettua tapaa, esimerkiksi laiturin vierellä ”uimista”, käytettiin tilanteissa, joissa veteen meneminen oli syystä tai toisesta välttämätöntä. Jos tätä toimintamallia ei voitu käyttää, oppilaani kuvasivat poistuvansa tilanteesta ja välttävänsä veteen menoa. Uiminen esimerkiksi järven selälle pysäytetystä laivasta tai veneestä koettiin mahdottomaksi.

Oppilaiden haastatteluissa nousi esille useita tunteita, joita oppilaani kokivat vedessä tai veden läheisyydessä. Luokittelin tunteet neljään eri luokkaan, pelkotunteisiin, epämiellyttävyyden tunteisiin, häpeän tunteisiin ja positiivisiin tunteisiin (kuvio 4). Pelkotunteisiin luokittelin ne haastattelun kohdat, joissa oppilas puhuu pelosta, ahdistuksesta, paniikista, kauhusta, jännittämisestä, epävarmuudesta ja epäluottamuksesta. Haastattelun kohdat, joissa oppilas puhui epämiellyttävyydestä, ärsytyksestä, inhosta, einauttimisesta tai kylmyydestä luokittelin epämiellyttäväiksi tunteiksi. Lisäksi nostin esiin häpeän tunteet sekä positiiviset tunteet, johon sisällytin kaikki ne haastattelun kohdat, joissa oppilaani puhuivat nauttimisesta, luottamuksesta, ilosta ja hauskuudesta.



KUVIO 4. Oppilaiden vettä tai uimista kohtaan esille nostamien tunteiden esiintymiskerrat haastatteluissa (n=10)

Oppilasryhmäni päätunne ennen opetusjakson alkua näytti olevan erilaiset pelon tunteet vettä kohtaan. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikilla oppilaillani päällimmäinen tunne vettä ja uimista kohtaan ennen uimakoulun alkua oli pelko. Epämiellyttävyys nousi esiin myös lähes kaikilla oppilailla. Näyttäisi myös siltä, että ne oppilaani jotka puhuivat vähemmän pelosta, korostivat enemmän veden ja uimisen epämiellyttäviä piirteitä. Häpeän tunteista puhui kuusi oppilaistani, mutta kenelläkään tämä ei näyttänyt olevan pääteema. Vaikka pyrin tutkijana neutraaliin kysymysten asetteluun, enkä esimerkiksi kysynyt suoraan vedenpelosta, tuntui positiivisten seikkojen esiintuominen olevan vähäisempää kuin negatiivisten tunteiden. Tarkastelen seuraavissa kappaleissa tarkemmin näiden tunteiden teoreettisia taustoja ja oppilaiden kuvauksia kyseisistä tunteista ennen uimakoulun alkua.

6.3.1 Häpeän tunne

Uimataidottomuuteen liittyvä häpeä on tuotu esiin jo antiikin Kreikassa. Kreikkalaista loukkasi suuresti, jos hänelle sanottiin, ettei hän osaa juosta eikä uida. Platonin mielestä ihminen, joka ei osannut uida oli sivistymätön. (Wilkie & Juba 1990, 3). Beck ym. (1985, 156 - 157) liittävät häpeän sosiaalisten pelkojen kokemukseksi. Sosiaalisista pelkotiiloista kärsivä ihminen pelkää joutuvansa häpäistyksi eri tilanteissa. Häpeän tunne

liitetään arvioiduksi tulemisen kokemukseen, eli tilanteeseen jossa omat heikkoudet ja kyvyttömyys on nähtävillä. Tällaisessa tilanteessa ihminen uskoo tulevansa häpäistyksi muiden ihmisten toimesta, eikä hänellä oman näkemyksen mukaan ole keinoja torjua näitä hyökkäyksiä. (Beck ym. 1985, 156 – 157.) Häpeällä onkin tästä näkökulmasta olemassa sosiaalinen vaikutus. Se, mitä muut ihmiset ajattelevat toiminnastamme vaikuttaa omaan toimintaamme. Ryhmäni oppilaita tarkasteltaessa häpeällä näyttäisi olevan heidän välttämiskäyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä pelon ohella. Beck ym. (1985, 157) uskookin häpeäkokemusten tallentuvan muistiin, jolloin ne vaikuttavat siihen, kuinka ihminen suhtautuu vastaavanlaisiin tilanteisiin tulevaisuudessa. Epämieluisat muistot tilanteista, joissa meille on naurettu tai olemme muuten joutuneet häpeämään toimintaamme ruokkivat sosiaalisen pelon tunnetta (Furman 2002, 46). Uimataidottomuus ruokkii tässä mielessä häpeän tunnetta erittäin voimakkaasti. Toskala (1997, 50) kuvaa sosiaalisten pelkojen yleisimmiksi piirteiksi esimerkiksi tunnetta siitä, ettei ole yhtä voimakas ja kykeneväinen kuin muut. Muina sosiaalisen pelon piirteinä voidaan pitää voimakasta taipumusta havaita toisten ihmisten kritiikkiä ilman syytä, tunnetta siitä, että on itse huomion keskipisteenä ja pelkoa kontrollin menettämisestä (Toskala 1997, 50).

Häpeästä puhuvat oppilaani kuvasivat uimataidottomuuden olevan noloa, eikä sitä haluttu tunnustaa muille, ellei ollut pakko. Uimataidottomuuden piilottelu sai aikaan elämän mittaisen näytelmän, jossa omia puutteita ei haluttu tuoda esiin. Suurimmalla osalla tämä näytteleminen rajoittui tuntemattomien ihmisten kanssa toimimiseen, mutta Auvo kuvasi haastattelutilanteessa avoimesti miten hän vältteli uimataidottomuuden esilletuloa oman perheenkin parissa.

TP: *”Miltä susta tuntuu olla uimataidoton?”*

Auvo: *”No on se puute, et sehän on aina sellasta teatterin pitoa, että keksiä se syy minkä takia ei uskalla mennä niinku laiturista kauemmaks. Vaimo sano että ’oonha minä luullu että sinä ossaat uija, mutta ku sinä aina sanot että suoni vettää jalasta, että sinä sillä perusteella oot laistanu’.”*

TP: *”Vaimokin on ollut tietämätön tästä?”*

Auvo: *”Ooon. On.”*

TP: *”Mihin saakka?”*

Auvo: *”Than siihen saakka kun minä tuonne [uimakouluun] ilmoittauduin”*

Haastattelutilanne Auvon kanssa sai minut huomaamaan kuinka suuri merkitys uimataidottomuuden tunnustamisella lähipiirille voi olla. Auvo kertoi puhuneensa omasta uimataidottomuudestaan myös tuntemattomien ihmisten kanssa ja kokeneensa sen vapauttavana kokemuksena. Noin puolet oppilaista ilmoitti salanneensa uimataidottomuutensa esimerkiksi työpaikallaan tai harrastuksissaan, mutta toinen puoli ilmoitti kertovansa asiasta, jos se tulee puheeksi. Samaa teemaa käsiteltiin TV2:n kesällä 2004 tuottamassa 'Pohjantähden alla' – dokumenttisarjassa, jonka otsikko 18.7.2004 oli 'Pelkään uida'. Dokumentti kuvasi vesipelkoa julkisena salaisuutena (Trötschkes 2004a), käyttäen apuna uimataidottomien aikuisten kokemuksia Tampereella toteutetusta vesipelkoisten aikuisten uimakoulusta. Ohjelmassa uimataidottomat aikuiset kertoivat avoimesti uimataidottomuudestaan, häpeästään ja vesipelostaan sekä menetelmistä, joiden avulla he pääsivät näistä ongelmistaan (Trötschkes 2004b).

Oppilaani kuvasivat kesähelteillä uimista virkistäväksi, mutta enemmistö kertoi voivansa mennä veteen vain lasten kanssa, jotta oma uimataidottomuus voitiin verhota lasten kanssa leikkimiseen. Vaikka veteen meneminen koettiin epämieluisaksi ja omaa uimataidottomuutta hävettiin, pidettiin omien lasten uimataitoa niin tärkeänä, että omat negatiiviset tunteet vettä kohtaan jäivät osittain sivuun.

”No kesäsin kun me rannalla asutaan niin mä uin siinä, mutta tota nyt esim vii-metalven aikaan en muista olisinko 1-2 kertaa käynyt uimahallissa .. lasten kanssa, et sillai en itekseen oo varmaan lähtenyt.” (Ulla, haastattelu).

”Oon yrittänytkin naamaa laittaa veteen tuolla hallissa, sitten lasten kanssa lastenaltaassa kun on ollut, niin on voinut olla niinku sil tavalla et kukaan ei oo kiinnittänyt huomiota, ni, yrittänyt siinä reunassa vähän pitänyt kiinni ja yrittänyt kellua siinä ja laittaa päätä ja kattoo kattoon, mut ei siitä oikein mitään tule, et irrottas vaan käden siitä reunasta ja antais mennä vaan.” (Seppo, haastattelu.)

”Eihän mulla ollut mitään aihetta yksin mennä [uimahalliin], enkä siis halukaan mennä, et ihan vaan poikia uittaakseni.” (Aaro, haastattelu).

Toinen tunnusmerkki häpeän olemassa olosta tulikin ilmi vertailtaessa eri uimapaikkoja. Veijo kertoi haastattelussa uivansa mieluummin syrjäisellä kuin julkisella rannalla ja vältelleensä uimahallia, koska *”Ei sinne kehtoo sillä tavalla lähtee ku toiset ui siellä.”* Pertti kertoi haastattelussa pitävänsä kylpylää uimahallia epävirallisempana paikkana,

johon uimataidotonkin voi mennä ilman odotusta hyvästä uimataidosta. Ryhmäni ne oppilaat, jotka puhuivat häpeästä, perustelivat toimintaansa lähinnä sosiaalisilla syillä. Selkeimmän esimerkin tästä kertoi Auvo.

”Niitä [noloja tilanteita] ei ole päässyt sillä tavalla syntymään .. minä oon osannut niin hyvin näytellä .. et ’minä meen nyt tuonne porealtaaseen’. Valikoidulla toisenlaisen tilanteen. Niin silleenhän sen väistää -- oon käynyt uimahallissa, ja sillä perusteella tietenkkin, että jos on lapsia mukana. Niin minä vahin lapsia, niin minun ei tarvii mennä isoon altaaseen. Elikkä tämä on taas sitä teatteria, ettei tarte mennä. Etten minä näytä sitä, etten osaa.” (Auvo, haastattelu.)

Wells ja Clark (1999, 13) kuvaavat tällaista käyttäytymistä sosiaalisissa peloissa turvakäyttäytymiseksi [safety behaviour], jolla ihminen pyrkii välttämään pelättyä katastrofia. Tällainen toiminta pitää kuitenkin yllä vääristyneitä ajattelumalleja ja samalla aiheuttaa oireiden pahentumista, pitää yllä havainnointia itsestä sekä saastuttaa sosiaalisen tilanteen. (Wells & Clark 1999, 13.) Välttämiskäyttäytymisen on myös huomattu laskevan ihmisen kyvykkyyden tunnetta (Freeman ym. 1989, 349).

6.3.2 Epämiellyttävyyden tunteet

Oppilaat kuvasivat veden epämiellyttävyyttä monin eri tavoin. Inho, veden fyysisen ärsytyksen tunne iholla, pahalta tuntuminen, ei-nauttiminen ja kylmyys kuvaavat kaikki niitä epämiellyttäviä tuntemuksia, joita oppilaani olivat aiemmin vedessä kokeneet. Ongelmaksi epämiellyttävyyden tunteita tarkastellessani muodostui niiden osittainen nivoutuminen pelon tunteeseen. Oppilaani puhuivat usein epämiellyttävyyden tuntemuksista, jotka saavat aikaan välttämiskäyttäytymistä. Toisaalta myös pelon tunne mainittiin usein samassa yhteydessä. Rachman ja Levitt (1985) tutkivat ennustetun ja todellisen pelon kokemuksia vastenmielisyyttä aiheuttavissa tilanteissa. Pelokkaat kokenkilöt yliarvioivat tilanteeseen liittyvää pelkoa ennen tilanteeseen menemistä. Tutkijat epäilevät, että yliarvioinnista voi seurata välttämiskäyttäytymistä, koska aikaisemmat kokemukset liittyvät näin omaan uskomussysteemiin. (Rachman & Lewit 1985.) Tätä hypoteesia ei tosin ole tutkittu vedenpelkoisilla.

Inho [disgust] on tunne, jolla on aina kohde (Oatley & Jenkins 1996, 256). Inhon kohdetta pyritään välttämään vaikka tiedettäisiinkin sen olevan harmiton. Inho voidaankin

määrittellä vastenmielisyyden ja välttämisen tunteeksi, joka aiheuttaa joko konkreettista tai kuvainnollista pahoinvointia ihmisessä. (Oatley & Jenkins 1996, 258 - 262.) Oppilaani käyttivät termiä ”*inho*” kuvatessaan esimerkiksi miltä vesi tuntui. Veden meneminen korviin tuntui inhottavalta, samoin mutapohja tai se, että ei itse kokenut kelluvansa veden pinnalla. Inhon tunne liitetään kirjallisuudessa kuitenkin pääsääntöisesti pahalta haisevaan tai maistuvaan ärsykkeeseen. Goleman (1997, 24) kuvaa inhon ilmenemistään nyrpistymisenä ja ylähuulen vetäytymisenä mutruun, joka voidaan nähdä pyrkimyksenä sulkea sieraimet pahaa hajua vastaan ja sylkeä myrkyllinen ruoka pois suusta. Inhon ilme onkin joka puolella maailmaa samanlainen. (Goleman 1997, 24.) Myös Oatley ja Jenkins (1996, 256) liittävät inhon tunteen pilaantuneeseen tai saastuneeseen aineeseen, joka saa aikaan sisällön hylkäämisen ja perääntymisen. Veteen liitettynä inhon tunne vaikuttaakin hieman hankalalta. On mahdollista, että likainen vesi tai mutapohja voi saada aikaan inhotuntemuksia, mutta oppilaat näyttäisivät käyttävän termiä ”*inhottaa*” kuvaamaan pikemminkin epämiellyttävyyden tuntemuksia kuin varsinaisen inhon tunnetta.

Mielenkiintoni inhon tunteessa kohdistui lähinnä pelon syntymahdollisuuksiin sen kautta. Oppilaat kuvasivat inhon tunteen liittyvän selkeästi välttämiskäyttäytymiseen, mutta ei niinkään pelkotunteeseen. Aaro toi esiin olosuhteiden vaikutuksen siihen, ettei uintimahdollisuuksia ollut. Mutapohjainen lampi ja kylmä vesi saivat aikaan välttämiskäyttäytymistä, joka ei edesauttanut taidon oppimista. Vastaavia olosuhteiden vaikutuksia oman uimataidon kehittymiseen kuvasivat myös Teija, Auvo ja Riku. Vastaavia tuloksia pelosta ja välttämiskäyttäytymisestä ovat esittäneet Thorpe ja Salkovskis (1999, 98).

Epäilenkin, että oppilaiden tunteen kuvauksen hatarus voi ainakin osittain johtua siitä, että pelottavien ja inhottavien kohteiden havainnointi voi aiheuttaa samansuuntaisia tunteita (vrt. Thorpe ja Salkovskis 1999, 98). Seppo kuvasi lauseentäydennystehtävässä ennen uimakouluun tuloa veden menemisen nenään ja korviin olevan inhottavaa kun taas enemmistö kuvasi tunnetta lähinnä pahaksi. Lauseentäydennystehtävässä uimakoulun jälkeen Kari ja Kaisa käyttivät inho sanaa kuvatessaan veden pääsyä korviin tai nenään, mutta Seppo kuvasi, että veden pääsyyn korviin ”*alkaa jo tottua*” kun taas veden menemiseen nenään ”*ei oikein totu*”. Inhon tunne on tässä nähdäkseni yhdistetty fysiologisiin tuntemuksiin ja niitä seuraaviin kognitiivisiin tulkintoihin siitä, mitä itselle ta-

pahtuu jos vettä menee korviin tai nenään. Tottuminen yhdistetäänkin usein pelolle altistumiseen ja sitä kuvataan tässä nähdäkseni lähinnä arviointina omista tunteista, kun taas inho liitetään usein automaattisiin prosesseihin. Thorpe ja Salkovskis (1999, 98) epäilevät, että inhoreaktioon liittyy kognitiivista välttämiskäyttäytymistä automaattisella prosessoinnin tasolla, joka häiritsee inhottavaksi koetun ärsykkeen käsittelyä.

Muris, Merckelbach, Schmidt ja Tierney (1999) tuovat esille todisteita siitä, että inhoherkkyys [disgust sensitivity] liittyy määraohtaisten pelkojen syntyyn. He kuvaavat inhoherkkyttä persoonallisuuden piirteenä, jota voidaan nykyään mitata luotettavasti (Muris ym. 1999). Kuvaus lähenee esittämäni Eysenckin (1997, 54) piirreahdistusteoriaa persoonallisuuden ulottuvuuden osalta. Onkin melko helppo olettaa, että persoonallisuuden piirteet ovat mukana yhtenä tekijänä myös muiden tunteiden kuin pelon synnyssä. Murisin ym. (1999) havainnon sovellettavuuden vedenpelkoon voi kuitenkin asettaa kyseenalaiseksi. Vaikka inhon kuvaukset tutkimusaineistossani olivat vähäisiä, kukaan inhosta puhuneista ei liittänyt tunnetta suoraan pelon tunteeseen. Sen sijaan epämiellyttävyydestä puhuttaessa, pelko tuli esiin kognitiivisen arviointiprosessin jälkeen. Epämiellyttävyyttä koettiin esimerkiksi laitettaessa kasvoja veteen, jolloin oppilaat kuvasivat epämiellyttävän tunteen ja ajatuksen veden joutumisesta hengitysteihin käynnistävän myös pelon tunteen.

Kysyessäni lauseentäydennystehtävässä, miltä kasvojen painaminen veteen tuntui, jakaantuivat vastaukset lähes tasan epämiellyttävän tunteen ja pelon kesken (ks. liite 9). Vain yksi oppilas ilmoitti sen olevan ”ihan ok” (Aaro). Haastatteluissa halusin täsmentää kuvaani siitä, miltä kasvojen kastelu oppilaistani tuntuu ja mitä syitä he löytävät tunteilleen. Sain arkuutta ja vähää kokemusta osoittavia vastauksia.

”En mä tiää .. ei se välttämättä ole vastenmielistä .. miun on aika vaikee kuvailla mikä se tunne olisi .. et tavallaan kun tietää, että se alusta on turvallinen niin ei siinä mitään vastenmielistä ole. Lähinnä se varmaan liittyy siihen syvään veteen, et ei pysty ite kontrolloimaan enää itteään. Tulee epävarma olo.” (Pertti, haastattelu.)

”Mulle iskee varmaan sitten paniikki, et kyll mä pystyn laittamaan ne veteen mutta se ei tunnu hyvältä, et se on niinku semmosta että apua apua äkkiä ylös, äkkiä pois tästä” (Kaisa, haastattelu.)

”onks se sitten vaan joku semmonen tukahtumisen tunne.. en mä osaa oikeen eritellä.. kun se on ollu pienestä pitäen se pään laittaminen veen alle se vaikee juttu” (Seppo, haastattelu).

”Kyllähän naaman pesee ja muuta, mut sit kun pitää mennä vedessä ja laittaa, niin silloin se tuntuu [vaikealta]. Se varmaan kans jotenkin liittyy siihen että tuntuu et sieltä ei pääse ylös.” (Ulla, haastattelu.)

Pään laittamista veteen kuvattiin tukahtuttavana, eikä päätä haluttu pitää veden alla pitkää aikaa. Tukahtumisen tunne liitetään pelkotutkimuksessa usein suljetun paikan pelkoon [claustrophobia], mikä antaisi myös tukea epämiellyttävyyden tunteiden ja pelon yhteyksistä (Rachman 1999, 166 – 167). Hänen tutkimustensa mukaan ajatus uimisesta sieraimet sulkevan tulpan kanssa tai snorkkelin kanssa aiheuttavat pelon tunteita useimmissa ahtaan paikan peloista kärsivissä ihmisissä (Rachman 1999, 166 – 167). Näiden apuvälineiden käyttö ensi kertaa aiheuttanee epämiellyttävyyden tunteita myös ihmiselle, jolla ei suljetun paikan pelkoa olisikaan. Osa oppilaista (Aaro ja Veijo) piti veden alle menemistä melko luontevana, jos keuhkoissa oli ilmaa, mutta osalle (Kaisa, Teija, Seppo ja Ulla) jo ajatus tehtävästä oli täysin ylivoimainen. Sepon kuvaus tunteen voimakkuudesta on osuva: *”sulla pitäs olla aika iso kirves ja uhata sillä [nauramme]”* (Seppo, haastattelu). Kysyessäni oppilaiden huomioita omasta kehostaan kun he menevät veden alle, kuvasivat pelkääviksi luokittelemani oppilaat tuntemuksiaan lähes poikkeuksetta ainoastaan pelkoa kuvaavilla termeillä, kuten paniikki. Päälimmäinen ajatus veden alla ollessa oli sieltä pois pääseminen, mikä viittaa luontaiseen pelkoreaktioon paeta vaaralliseksi koetusta tilanteesta. Rachman (1999, 173 -174) toteaaakin tukehtumisen pelon olevan yleinen ja voimakas pelko, joka pohjautuu biologiseen tarpeeseen saada ilmaa. Tämä ajattelumalli selittäisi kasvojen kastelun vaikeutta biologiselta pohjalta. Muut oppilaani (Pertti, Kari, Riku ja Auvo) eivät nähdäkseni pelänneet veden alle menoa, mutta kokemukset siitä olivat joko vuosien takaa tai niitä ei ollut juuri lainkaan.

Oppilaiden haastattelussa kuvaamia tuntemuksia vedessä olemisesta voidaan nähdäkseni tulkita ainakin kolmella tapaa. Ensinnäkin kaikkien oppilaiden omat kokemukset vedestä olivat vähäisiä, jolloin uimataitoisista normaalilta tuntuvat tuntemukset, kuten veden paine tai pärskeet, saattavat laukaista pelkotilat tai välttämiskäyttäytymistä aiheuttavan epämiellyttävyyden tunteen (Rheker 2004, 12). Toisaalta, vaikka kokemuksia olikin jonkin verran, ne ovat vain vahvistaneet käsitystä siitä mitkä asiat tuntuvat epä-

miellyttävälle, näin oli erityisesti Pertillä, Karilla, Rikulla ja Auvolla. Kolmanneksi, pelokkaat oppilaat, kuten Kaisa, Teija, Seppo ja Ulla, tulkitsivat epämiellyttävyyden tuntemukset niin, että ne lisäävät heidän pelkotilojaan (vrt. Lindsay, Wege & Yates 1984). Ei-pelkäävät oppilaat, kuten Aaro ja Veijo, taas kuvasivat epämiellyttäviä tilanteita vedessä usein ainoastaan fyysisesti epämiellyttävänä, eivätkä kokeneet pelon olevan osana tunnetta.

6.3.3 Vedenpelko

Täysin uimataidottomat oppilaat arvioivat omat kykynsä veteen joutuessaan olemattomiksi haasteeseen nähden. Tässä tilanteessa he myös kertoivat pelon tunteista. Toisaalta, osa oppilaistani oli kurssille tullessaan omasta mielestään auttavasti uimataitoisia, mutta kokivat epävarmuutta ja kuvasivat veden jollain tapaa ahdistavana elementtinä, eivätkä tästä syystä pystyneet uimaan syvässä vedessä. Beckin ym. (1985, 9) mallin mukaisesti epävarmojen uimareiden ahdistus syntyy emotionaalisten prosessien kautta. Näin ei kuitenkaan ollut. Koska auttavasti uimataitoiset oppilaani kuvasivat haastattelussa myös kognitiivisia arvioita omista kyvyistä selviytyä syvässä vedessä, on perusteltua puhua vedenpeloista ahdistuksen sijaan. Älyllinen arviointi omista taidoista on tulkittavissa esimerkiksi seuraavista haastattelun osista.

”No mä uin aina rannansuuntaisesti ja mä en just mee itekseen koskaan .. mä en lähe jos mulla ei yltä jalat pohjaan” (Ulla, haastattelu).

”Jossain tutussa rannassa pystyy niinku rannan suuntaisesti parikymmentä vetoottamaan, jos on niinku varma et sieltä pääsee niinku pois kanssa .. ja jalat yltää pohjaan. Mutta oikeestaan se uimahallissa on vähän samaa, että pitää olla köysi tai joku reuna vieressä .. saa tarrattuu siitä kiinni .. jos tuntuu ettei enää pysty tai jaksa.” (Seppo, haastattelu.)

Syvä vesi aiheutti oppilaissani poikkeuksetta pelon tunnetta. Pyytäessäni ennen haastattelua tehtävässä lauseentäydennystehtävässä jatkamaan lausetta ’Syvä vesi...’, sain vastaukseksi ainoastaan pelkoa ja välttämiskäyttäytymistä osoittavia vastauksia, kuten ”pelottaa” (Seppo; Riku; Ulla), ”aiheuttaa aina jonkinlaista pelon tunnetta” (Veijo), ”on sukeltajia varten” (Kari), ”saa varovaiseksi” (Pertti), ”on ollut vähän pelottavan tuntuinen, veneessä aallokossa aristaa” (Auvo), ”veneellä liikkumiseen” (Aaro), ”on

pelottava elementti, jota en hallitse, se hallitsee minua” (Kaisa) ja ”on alue, minne en uskalla vapautuneesti uida, vaan testaan aina ensin syvyyden ja uin aina kohti rantaa, uimahallissa altaan reunassa” (Teija). Kysyessäni haastattelussa tarkempia kuvauksia syvän veden tuntemuksille, huomasin epävarmuuden tunteen nousun ja hallinnan sekä rentouden tunteen menettämisen kuvaavan hyvin syvän veden pelkoa oppilaillani.

”Jos mä jotenkin hallitsen sen tilanteen niin ei se varmaan mitenkään erikoisen poikkeava ole, mut aina kun mä menen esimerkiksi uuteen paikkaan niin mun pitää jollakin tavalla testata se paikka, semmonen epävarmuus, pitää kattoa et pystynkö mä täällä seisomaan” (Teija, haastattelu).

”..siis yleensä ottaen jos mä lähden uimaan niin mä tiän sen et mä oon ihan hirveen niinku jännittynyt .. vaikka mä tiän sen että mulla ihan varmasti ylettää siinä jalat pohjaan. Mä tunnen niinku et mä en pysty rentoutumaan siinä. Mä sit hätäännyn kun huomaan et se vesi ei kannaa ja tulee semmonen paniikki et apua et nyt miä hukun, ehkä se hukkuminen on siellä .. se että et nyt miä hukun et nyt miä en pääse tästä ja miä meen veen alle .. tai ehkä se kuitenkin loppujen lopulta on niiku et saisin hallinnan itestä siellä vedestä, et se on niiku se oikeesti varmasti se et pystys hallitsemaan itteni siellä vedessä, et sillon asia voisi olla ihan toinen.” (Kaisa, haastattelu.)

”Mä en niinkö pysty tai sillä tavalla kun mä en oo silleen rento, mä en pysty heittää rennoksi itteeni, niin siellä veden varassa ollessani, niin se vielä enemmän korostuu. Vielä enemmän tulee jäkitettyä kaikki paikat ihan piripintaan.” (Riku, haastattelu.)

Kognitiivisten prosessien merkitystä pidetään pelon synnyssä tärkeänä. Erityisen tärkeä osatekijä on Beckin ym. (1985, 5) mukaan se automaattinen ajatus tai kuva joka välähtää mielessämme uskottavan ärsykkeen jälkeen, ja jota seuraa epämääräinen pelon tunne. Automaattinen ajatus näissä esimerkeissä voisi olla *”nyt minä hukun”*. Kun puuttuva lenkki (automaattinen ajatus) tunnistetaan, ymmärretään pelon tunne paremmin. Silti, kun pelkoreaktio on alkanut, sillä on tapana kasvaa itsekseen kuten esimerkiksi Kaisan edellä kuvatusta puheesta käy ilmi. (vrt. Beck ym. 1985, 5 – 6.)

Toisena aineistoni esimerkkinä voidaan pitää uintitilannetta, jossa fysiologinen kiihtymys nostaa sykettä ja hengitystiheyttä. Tämä normaali hengästyminen tulkitaan väärin voimien loppumisena, joka saa aikaan kuolemanpelon, joka puolestaan nostaa yhä sykettä ja hengitystiheyttä. Pelon kierre on valmis. (ks. Beck ym. 1985, 7.) Beck ym. (1985, 3) kuvaavatkin pelon paradoksia seuraavasti: *”Pelkoreaktion yksi paradoksi on,*

että ihminen näyttää saavan tahattomasti aikaan sen mitä hän pelkää tai inhoaa eniten. Itse asiassa pelko epämiellyttävästä tapahtumasta näyttää lisäävän sen tapahtumisen todennäköisyyttä”. Pelko voikin Beckin ym. (1985, 12) mukaan nousta pelkästään puhumalla uhkaavasta tilanteesta tai ajattelemalla sitä. Vedenpelon aiheuttamat tuntemukset voidaan Beckin ym. (1985, 128) mukaan saada vedenpelkoisella ihmisellä aikaan pelkästään johdattelemalla hänet uimarannalle.

Kognitiivisen tulkinnan ydinkysymyksenä nähdäänkin se, aiheuttavatko kognitiot pelkoja vai pelot kognitioita (Davison ym. 2004, 140). Edellisen esimerkkinä Toskala (1997, 57) esittää tilanteen, jossa pelottavan tilanteen ennakointi virittää pelon, jolloin ihminen saa palautetta siitä, että tilanne on hänelle vaarallinen. Tutkijat selittävät pelon syntyä kognitioiden kautta sillä, että pelkäävät kohdistivat odotuksensa mahdolliseen uuteen vastaavaan tilanteeseen (DiNardo, Guzy, Jenkins, Bak, Tomasi & Copland 1988). Pelkojen aiheuttamia kognitioita Beck ym. (1985, 9) kuvaavat tilanteena, jossa pelko aktivoituu ollessamme altistuneita pelon kohteelle joko fyysisesti tai psyykkisesti. Omassa aineistossani Seppo kuvaavaa pelon nousua seuraavasti:

”Se tulee sillä tavalla niinku hiipimällä, varmaan, että se jossain uimahallissa kun on niin se tulee silla vähän ja vähän ja vähän ja sit se vaan niiku kasvaa ja sitten kun se on tarpeeks kova niin sitten rupee henkee ja kurkkuu ahistamaan. Niinku tossa kun sä, mikä se oli .. jostain kun sä kysyit äsken .. mä huomasin et itekin niinku jostain rupes tulemaan, varmaan jostakin alitajunnasta rupes tulemaan mielikuvia .. niiku rupes ittessäkin tuntumaan et mä oon siellä [vedessä] ihan oikeesti.” (Seppo, haastattelu.)

Sepon kuvaama tunne kurkussa liittyy Beckin ym. (1985, 26) kuvaamaan hengitykseen liittyviin pelon oireisiin. Heidän mukaansa hengitykseen liittyviä pelon fysiologisia oireita voidaan kuvata nopeana tai pinnallisena hengityksenä, palan tuntumisena kurkussa, vaikeutena saada ilmaa, hengityksen ahdistuksena, paineen tunteena rinnassa, tukehtumisen tunteena tai huohottamisena. (Beck ym. 1985, 26.) Puristava tunne yhdistettynä pelon tunteeseen liittyviin hengitysvaikeuksiin saa ilmeisesti Sepolla aikaan erittäin voimakkaan fysiologisen tunteen, joka ruokkii pelon tunnetta. Pelkkä puhuminen asiasta sai aikaan pelon tuntemuksia. Myös Pertti kuvaa pelon nousevan fysiologisten tuntemusten kautta.

”Tavallaan siinä tulee se tunne, että nyt minä alan vajoomaan veden alle. Miä en pysty kannattelemaan itteeni enkä pääse eteenpäin .. niinku ei pysty pitää .. niiku luonnollista uintiasentoo tai rupee niinku vajoomaan alaspäin.” (Pertti, haastattelu.)

Beck ym. (1985, 129) kuvaavat vastaavanlaista esimerkkiä naisesta, joka hätkähti vedenpelkonsa vuoksi kaikkea veteen liittyvää ärsykettä. Heidän mukaansa naisen pelko johtui hänen hukkumisen mielikuvistaan, joka sai aikaan varoituksen pienemmästäkin yhteydestä veteen. Pertti yhdisti jalkojen alas painumisen ymmärrettävästi kehon vajomisen kautta hukkumiseen. Eysenckin (1997, 149) toteamus: ”määräkohtaisilla peloilla on pitkälle ulottuvia tulkintaan liittyviä ajatusvääristymiä” kuvaa tilannetta hyvin. Näyttäisi siltä, että käytös, jolla haetaan turvallisuutta, pitää yllä tulkinnallisia ajatusvääristymiä. Kellumisen keskeyttäminen ei anna mahdollisuutta uskomuksen muuttumiseen.

Morris ym. (1988, 679) toteavat pelolla olevan hajottava vaikutus oppimiseen ja kehitykseen. Pelko voi heidän mukaansa aiheuttaa eri tason ahdistusta tai jopa toimintakyvyttömyyden aiheuttavan paniikin. Kaisa kuvaa pelon nousua paniikiksi tilanteessa, jossa pää joutuu veden alle. Kaisan mukaan pelko saa aikaan sen, ettei hän pysty käyttämään auttavaa uimataitoaan.

”Se että pää menee veden alle .. se on hallitseva toi .. paniikki, miten sen nyt voi sanoa .. hätä .. pelko siitä että hukkuu. -- Hukkumisen pelko. Mä näkisin sen niin, että se on siitä, että mä pelkään että mä hukun ja en voi sille mitään, en voi niikö vaikuttaa siihen ite että, kun en mä osaa. Voihan sitä hukkua vaikka hallitsisi -- voi ajatella että unohtaa kaiken mitä osaakaan, vaikka osaiskin ihan hyvin.” (Kaisa, haastattelu.)

Vastaavia kuvauksia toimintakyvyttömyydestä, joka aiheutui pelosta vedessä, oli myös Ullalla, Sepolla ja Karilla. Pelko saa aikaan useita muutoksia kehossamme. Fysiologiset, kognitiiviset, motivaation liittyvät, tunteisiin liittyvät ja toiminnalliset tapahtumat muuttavat kehomme toimintaa ja vievät osan toiminnan kontrollista. (Oatley & Jenkins 1996, 260 – 261; Beck ym. 1985, 4, 25 - 26.) Pelottavissa tilanteissa jähmettyminen, tilanteen tarkkailu tai pakeneminen on Oatleyn ja Jenkinsin (1996, 258) mukaan normaaleja reaktioita. Oppilaiden pelkoja esimerkiksi syvään veteen joutumisesta uimaran-

nalla voidaan pitää täysin normaalina suojareaktiona. Riku kuvaa omia pelkojaan juuri elossa säilymisen näkökulmasta.

”yleensä vesistöjen lähellä oon tykännyt olla, musta se on sellanen rauhottava, rauhottava miellyttävä. En minä koe sitä sellaiseksi, että mä niinkö pelkään sitä vettä, vaikka tietyllä tavalla semmoset pienet pelkokertoimet onkin, tietenkä se että kun ei osaa uida.” (Riku, haastattelu.)

Syvästä vedestä aiheutuvaa pelkoa voidaan nähdäkseni tulkita epänormaaliksi esimerkiksi silloin, kun henkilö istuu pelastusliivit päällä hyvällä säällä veneessä, joka on syvässä vedessä. Toskala (1997, 8) kuvaa tällaista pelkoa elämää haittaavana pelkona, joka kertoo vaaroista silloinkin kun niitä ei ole. Sepon kuvaus antaa ymmärtää, että pelko hallitsee hänellä tilanteessa, jossa todellista vaaraa ei ole.

”Jos veneellä .. tommosella niinku soutuveneellä menee, niiku menee -- niin kylä sillä muutama sata metriä rannasta voi mennä, mut sit jos menee kauemmas niin sit tulee jo rantaa ikävä. Et se jotenkin .. tulee se semmonen pelko et nyt mä oon täällä keskellä vettä ja voi niinku .. vaikei siellä mitään käy mut tulee vaan se, että tota jos jotain kävis niin mä en pääsis täältä pois -- iso venekin on vielä vähän epäluotettava. Ruotsin laiva on jo niin iso, että sitä unohtaa olevansa merellä.” (Seppo, haastattelu.)

Sepon kuvaus ahdistavasta tilanteesta tuo esiin pelon henkilökohtaisen kokemisen. Hänen kerrontatapansa osoittaa kuinka kertomuksen edetessä hän muuttaa kerrontaa passiivista minä muotoon. Onkin tärkeää todeta, että Freudin (1959, 80) esille tuomaa jaottelua pelkojen realistisuuden kautta, pidetään nykyäsityksen mukaan harhaanjohtavana. Pelkotunne on aina subjektiivinen kokemus, jolloin kaikki pelot koetaan itse realistisina. Jopa veden äärellä oleminen, muiden vedessä olijoiden seurailu tai veneily aiheutti pelon tuntemuksia muutamalla arimmalla oppilaallani.

Oppilaiden ennen uimakoulua kuvaamat vedenpelot voidaan luokitella kuuluvaksi eloonjäämispelkoihin. Kaikki haastattelujen kuvaukset, joissa oppilas puhuu pelosta, on tulkittavissa peloksi, joka edistää hänen omasta mielestään hengissä säilymistä. Eloonjäämispelkoina tarkoitan niitä pelkoja, jotka liittyvät jollain tapaa hukkumiseen. Yleisimmin hukkumisenpelko liitettiin veden joutumiseen hengitysteihin joko pään painumisella veden alle tai roiskeiden ja aaltojen avulla. Veteen liittyvät pelon tunteet näyttivät siis jo haastatteluvaiheessa olevan oleellinen osa uimakoulun tulevia haasteita.

7 VEDENPELON SELITYSMALLEJA

Edellä esitetyt vedenpelon kuvaukset oppilaiden aiemmasta elämästä herättävät kysymyksiä vedenpelon syntymisen syistä. Haluan luoda pohjaa uimakoulun toteutuksen suunnittelulle tuomalla esiin vedenpelon selitysmalleja ja ymmärtämällä paremmin pelon lähtökohdat. Pelkojen syntymekanismeja ja niiden ylläpitoa on selitetty useiden psykologisten lähestymistapojen kuten psykoanalyttisen (esim. Davison ym. 2004, 137; Thorpe & Salkovskis 1999, 85; Freud 1959, 79 – 80), behavioristisen (esim. Toskala 1974, 56, 93 - 94), kognitiivisen (esim. Eysenck 1992, 3 – 7; Beck 1976, 180; Ellis 1974, 217) ja biologisen (esim. Muris, Merckelback, Jong & Ollendick 2002; Poulton & Menzies 2002; Öhman 1985) lähestymistavan avulla. Eysenck (1992, 1) tuokin esille että yksi harvoista asioista, joista pelkotutkijat ovat yhtä mieltä, on se, että pelko on monimutkainen ilmiö, jota voidaan hedelmällisesti tarkastella monista eri näkökulmista. Davey (1999, xv) toteaa pelon tutkimuksen menneen huomattavasti eteenpäin viime vuosina ja että pelkojen synnyn taustalla on useita mekanismeja. Tuon tässä kappaleessa esille kognitiivisen psykologian pelon selitysmalleja ja niitä määräkohtaisen pelon synnyn teorioita ja vedenpelon tutkimuksia, jotka osoittautuvat tukeviksi tai ristiriitaisiksi omien oppilaistani tekemiäni tulkintojen kanssa.

Haen vedenpelon tutkimuksen vähäisyyden vuoksi tukea myös muiden määräkohtaisten pelkojen tutkimuksesta, koska pelkotilojen olemusten voidaan olettaa olevan jollain lailla verrannollisia (Menzies 1999, 131). Vedenpelon synty tutkimus näyttääkin olevan vielä lähtökuopissaan, jos verrataan tutkimusten määrää muihin määräkohtaisten pelkojen tutkimukseen. Tämä on mielestäni yllättävää, koska Miller, Barrett ja Hampe (1974, 90) huomasivat jo vuosikymmeniä sitten, että 7 - 12-vuotiaiden lasten kohtuuton pelko vetä kohtaan on yleisempää kuin hämähäkkien, hyönteisten, koirien, korkean paikan ja yli 70 muun kohteen pelko. Ainoastaan käärmeiden ja rottien pelko ylitti yleisyydessä vedenpelon. Vastaavia tuloksia on saanut Chapman (1999, 427), jonka mukaan vain pienten eläinten, kuten hiirien ja käärmeiden, pelot sekä korkean paikan pelot olivat yleisempiä kuin vedenpelko. Aikuisten vedenpelon yleisyydestä on erityisen vähän tutkimuksia (Menzies 1999, 130) ja arviot lasten vedenpelon yleisyydestä vaihtelevat eri tutkimuksissa 2.5 % ja 5 % välillä (Menzies & Clarke 1993a; Poulton ym. 1999). Laa-

jan (n=20 000) Yhdysvaltalaisen ECA [Epidemiologig Catchment Area] tutkimuksen mukaan pelko-oireita vettä kohtaan osoitti 12.5 % väestöstä ja fobian merkit täyttävän diagnoosin saisi 3.3 % tutkituista, mutta näistä vain neljännes, eli alle prosentin verran, lopulta diagnosoitiin kärsivän vesifobiasta. ECA tutkimuksessa vedenpelko huomattiin kolmanneksi yleisimmäksi määräkohtaisten pelkojen muodoksi. (Chapman 1999, 420 - 421; 427.)

7.1 Rachmanin polkuteoria

Rachman (1977) huomasi, että ihmisille on vaikea muodostaa pelkoja ehdollistamalla heitä laboratoriossa, eivätkä kaikki teoreettisesti pelkoja aiheuttavat tilanteetkaan välttämättä synnytä pelkoja ihmisessä. Pelkojen synnyn teoriaa laajentaakseen Rachman (1977) esitti määräkohtaisen pelon synnylle kolmea erilaista polkua: 1. suora ehdollistuminen, jossa mahdollinen pelottava kohde on koettu toisen aidosti pelottavan tai kivuliaan tilanteen yhteydessä 2. epäsuora ehdollistuminen / mallioppiminen, jossa nähdään toisen ihmisen osoittavan pelkoa kyseiseen kohteeseen ja 3. tieto ja ohjaus, jossa tilanne liitetään pelkoon sanojen tai kuvien kautta. Pelko voi siis tämän teorian mukaan syntyä ilman kontaktia pelkoärsykkeeseen, epäsuorana kokemuksena. (Rachman 1977.)

Rachmanin teorian yksityiskohtia on myöhemmin kritisoitu laajalti (Poulton & Menzies 2002; Menzies 1999, 131 – 134; King, Eleonora & Ollendick 1998; Graham & Gaffan 1997; Davey 1992; Öst 1991), mutta oletusta assosiativisten kokemusten mukanaolosta pelkojen synnyssä pidetään silti oleellisena (Graham & Gaffan 1997; Öst 1991). Määräkohtaisten pelkojen syntymekanismista onkin nykyisin vallalla kahta eri teoriaa, joita tarkastelen seuraavissa kappaleissa.

7.2 Assosiativiinen tulkinta

Assosiativiisella tulkinnalla tarkoitetaan käsitystä, jonka mukaan pelot ovat syntyneet oppimiskokemuksen kautta. Tulkinta vastaa Rachmanin (1977) näkemyksiä pelon syntymekanismeista. Assosiativisen tulkinnan kannattajat näkevät, että pelot syntyvät tilanteessa, jossa pelon kohde assosioidaan esimerkiksi vaaraan.

Oppilaiden kuvaamia ”läheltä piti” – tilanteita tarkasteltaessa on helppo olettaa, että kyseisillä tapahtumilla on ollut osuutta myös vedenpelon syntymiseen. Vastaava oletus on ollut vallalla pitkään uinninopetuskirjallisuudessa. (Esim. Shaw & D’Angour 2003, 39; Keskinen 2000; Hotti 1999, 10; Bettsworth 1980, 10; Miner 1980, 8; Whiting 1970, 25). Useimmat oppilaani pystyivät palauttamaan mieleensä vesitilanteita, jotka olivat olleet joko pelottavia tai vaarallisia. Pitkäkestoisessa muistissa säilytetyt negatiiviset muistot muodostavat huolia, jotka kohdistuvat tulevaisuuteen. Eysenck (2000) epäilee negatiivisen tiedon tulevan käyttöön tilanteissa, joissa sen mieleen palauttaminen on helpompaa ja nopeampaa kuin neutraalin tiedon. Riku, Teija, Seppo, Auvo, Pertti ja Aaro pystyivät kuvaamaan epämiellyttävän tai pelottavan tilanteen, jonka he myös itse kuvasivat käännekohtaksi suhtautumisessaan veteen. Tilanteet kuvattiin ”läheltä piti –hukkumisiksi”, joista tuon esille neljä erilaista esimerkkiä.

”Mä olin varmaan 3 vuotta silloin, kun meinasin hukkaa tai niinku menen veen alle. En mä kuitenkaan ite muista siitä mitään. Kuitenkin menin uimakouluun sen jälkeen, tai sitten myöhemmällä iällä ja siellä kun piti mennä veden alle niin se jäi tekemättä - - Mulla on sellainen muistikuva että siitä[onnettomuudesta] ainakin puhuttiin [perheessä] jonkun verran, eikä pakotettu uimakouluun heti vaan sitten kun musta tuntu ite et miä oon valmis lähtemään.” (Pertti, haastattelu.)

”Se oli sitten kun olin koulussa, et mun oli täytynyt olla 12-13 vuotias, me oltiin liikuntatunnilla koulussa uimahallissa sitten. Liikunnanopettaja otti niitä niiku meistä koululaisista sitä uimataittoa, ja uttiin niiku sitä.. siellä oli kuitenkin siellä uimahallissa niitä pienenmiäkin lapsia. Silloin kun mä olin siinä, tai meitä ui varmaan muitakin siin [radalla] niin niin joku niistä pienistä oli tullu sinne syvän puolelle ja tarttu sitten muhun ihan kiinni. Me sitten mentiin yhdessä varmaan 3 kertaa ihan veden alle sinne pohjaan asti, että tuli siinä sitten ihan hukkumisen pelko.” (Teija, haastattelu.)

”Kun kerran kun olin uimassa ja lähin niinku uimarannalta pois päin sitten tuota..jotenkin voimat loppu tai mikä .. olikin. Tai tuskin ne es loppu, tai mikä siinä tuli kuitenkin semmonen että yhtäkkiä nyt pitää kääntyä takasin rantaan. Se on ainakin semmonen selvä minkä minä oon huomannut ite kokemuksena. Et joku joku niinku muuttu radikaalisti siinä. Sitten siitä tuli semmonen, että sen kokemuksen jälkeen aina kun on mennyt veteen tai järveen.. on tullu jotenkin jääny..se on jääny niinku päälle tonne takaraivoon se ajatus, että jos se sama toistuu. Sitä niinku jotenkin pelkää jo etukäteen.” (Seppo, haastattelu.)

”olisinko ollut 12 vuotias .. siinä oli sellainen venelaituri ja siinä ei sillä hetkellä ollut veneitä laiturissa .. ja mulla se keksi [tukkien liikutteluun käytetty keppi] kädessä kun mä kävelin siinä ja miten ollakaan niin se sattu sinne johonkin kiven koloon, ja kun käveli reippaasti niin se heitti mereen. No siinähan, kauhun

paikkahan se on kun yks kaks putoaa laiturilta veteen. Eihän siinä mitään kun räpiköimään sitten pinnalle ja onneksi laiturilla oli niin lähellä, ja sikäli hyvä tuuri, ettei sitten sattunut mitään olemaan sitten siinä puita tai muuta kellumassa sillä kohalla, että olis sattunut. Upoksiin vaan ja siitä ylös. Kyllähän .. kauhun paikkahan se on.” (Auvo, haastattelu.)

Malli traumaperäisestä stressireaktiosta voidaan nähdä assosiatiivisen pelkotulkinnan rinnalla, koska se antaa mahdollisuuden selittää oppilaiden toimintaa aiempien kokemusten avulla. Traumaperäinen stressireaktio syntyy järkyttävien kokemusten jäädessä vaivaamaan ja kiusaamaan ihmistä pitkäksi aikaa. Traumaattiseen kokemukseen kiinni jääminen voi saada aikaan erilaisia fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä oireita, kuten käyttäytymisen muutoksia. (Siltanen 2001, 122 - 123.) Lepola ym. (1998, 39 - 40) viittaavat psykiatriseen ICD-10 diagnosointijärjestelmään puhuessaan traumaperäisestä stressireaktiosta. Sen mukaan traumaperäisestä stressireaktiosta voidaan puhua, jos ”henkilöä on kohdannut poikkeuksellisen uhkaava tai katastrofaalinen tapahtuma, joka todennäköisesti aiheuttaisi voimakasta ahdistuneisuutta kenelle tahansa.” Tapahtumaan liittyy myös joko jatkuvia muistikuvia, hetkellisiä voimakkaita takautumia, painajaisunia tai ahdistuneisuutta olosuhteissa, jotka muistuttavat koetusta tapahtumasta. Lisäksi henkilö pyrkii välttämään joutumista olosuhteisiin, jotka muistuttavat koetusta tapahtumasta, eikä tällaista välttämistä ollut ennen traumaattista tapahtumaa. Henkilön pitää myös kärsiä jatkuvasta psyykkisestä herkistymisestä ja ylivireyden oireista, kuten lisääntyneestä valppaudesta tai varuillaan olemisesta tai olla kykenemätön muistamaan joitakin keskeisiä asioita traumaattisesta tapahtumasta. (Lepola ym. 1998, 39 – 40.) Oppilaani olivat kokeneet stressaavia ja pelottavia tilanteita aiemmissä opetustilanteissa. Aran oppilaan luottamuksen pettäminen tai uimaan pakottaminen on saattanut myös olla laukaisevana tekijänä veden välttelylle.

”Se systeemi lapsena oli, että ne samat suitset, jotka oli siinä hevosen päässä, niin mutka pantiin tuosta kainalon alta ja lähettiin uimaan siitä laiturin ympäri, ja tuota, sen äidin nuorin sisko oli vähän sellainen .. se aina kokeili että pysyykö se oppilas pinnalla, se vaan löysäs sitä oikein. Minä sitten kerran, niin tuota, vetäsin oikeen kunnolla vettä keuhkoihin ja räin siinä laiturilla pitkän aikaa...” (Aaro, haastattelu.)

Aaron tapaus on mielenkiintoinen, koska hän ei itse kuvannut pelkäävänsä vettä lapsuuden tapauksesta huolimatta. Odotinkin mielenkiinnolla opetusjaksoa, koska halusin nähdä kuinka Aaro toimii vedessä ja onko pelon oireita puheesta huolimatta nähtävissä.

Traumaattisten kokemusten ja kielteisten oppimishistorioiden kautta muodostuneet haitalliset skeemat ovat melko joustamattomia, koska niiden tehtävänä on estää trauman uudelleen kokeminen (Toskala 2001, 365 – 366). On vaikeaa ja tämän tutkimuksen luonne huomioiden tarpeetonta arvioida voitaisiinko oppilaiden kokemukset diagnosoida traumaperäisiksi stressireaktioiksi. Jos tapahtumia verrataan esimerkiksi taannoiseen hyökyaalto katastrofiin Aasiassa, tuntuvat oppilaideni tapahtumat vähemmän katastrofaalisilta. Koska on mahdotonta vertailla ihmisen omia tunnekokemuksia toisen kokemukseen, on luotettava ihmisen omaan kerrontaan tapahtuman vaikutuksista. Opettajana on kuitenkin tärkeä tiedostaa, että poikkeuksellisen uhkaavat tai katastrofaaliset tilanteet, joiksi läheltä piti – hukkumiset voidaan lukea, voivat aikaansaada pitkäaikaista välttämiskäyttäytymistä. Pertti kuvaa omia uimakoulukokemuksiaan peilaten niitä traumaattiseen kokemukseensa kolme -vuotiaana.

”uimakoulu loppui minulta siihen, kun kaikkien piti ottaa toisia kädestä, ja painaa pää veden alle. Siinä vaiheessa minä karkasin kotiin, olisiko ollut alitajunnassa muisto edellisestä [kokemus 3 -vuotiaana] tapahtumasta. Sen jälkeen välttelin tilanteita, joissa olisin joutunut uimaan tai tekemisiin veden kanssa.”
(Pertti, uintitaustakertomus)

Pertti kuvasi haastattelussa olevansa yhä vedessä varovainen ja välttävänsä veden alle menemisistä. Osa haastattelussa esille tulleista aiemmista kokemuksista, kuten Karin esimerkki, vaikuttavat kuulijasta vaarallisuutensa puolesta potentiaalisilta trauman aiheuttajilta, mutta kokemuksesta kertoessaan Kari sai vaarat näyttämään pikemminkin ”saavutuksilta”. Hän oli harjoitellut nuoruudessaan sukeltamista kivipainon, sukellusmaskin ja snorkkelin avulla ja kuvasi sukelluskokemuksiaan haastattelutilanteessa seuraavasti:

Kari: *”Hauskaahan se oli mutta eihän ne kivisukellukset ihan vaarattomia ollu.”*

TP: *”Kerro niistä kivisukelluksista.”*

Kari: *” .. no niiku sanoin niin kelluin siinä veen pinnalla että toinen käsi pitää kalliosta kiinni ja toisessa roikkuu kelluessa narun päässä kivi, sellanen melko painava, ja sit ku laskee kalliosta irti nii sitähän on ku ohjus siellä pohjassa.”*

TP: *”Mistä sä keksit tällaisen tavan harjoitella sukellusta?”*

Kari: *”.. sen keksin kyllä ihan ite.”*

Vaikka Kari ei pystynyt kuvaamaan yksittäistä traumaattista tilannetta, joka olisi aiheuttanut hänelle vedenpelkoa, epäili hän tottuneensa sukellusmaskin käyttöön niin, että maskin hajottua mökillä talven aikana hän ei pystynyt laittamaan kasvojaan veteen ja uiminen jäi vähitellen kokonaan. Kivisukelluksista puhuessaan hän toisti myös usein toiminnan ”*vaarallisuuden*”, joten pelon esillä olo oli kuitenkin ilmeistä. Kari vaikutti pitävän uimataittoa ja erilaisia suorituksia vedessä jonkinlaisena miehisyyden mittana.

Davison ym. (2004, 136) epäilevät kulttuurin sisällä piilevien yleisten uskomusten kannavoivan ihmisten pelkoja. Pelko voidaan eri sosiaalisissa ympäristöissä ja kulttuureissa tuoda esille eri tavoin (Oatley & Jenkins 1996, 52 - 53). Margaret Mead (1971) tutki sukupuolten välisiä eroja eristyneissä kulttuureissa 1930 -luvulla. Hän kuvaa kulttuurin merkitystä toimintatavoissa veden äärellä tutkiessaan Uuden-Guinean syrjäisessä jokisuistossa elävää ihmisyyöjäheimoa ja heidän elämäänsä. Heimon jäsenet pelkäsivät vettä, eivätkä osanneet uida. Mead kuvaa heimon jäsenten pakkomielteistä pelkoa vettä kohtaan hukkumisen näkökulmasta. Heimo kammoksui jokeen tippuvien lasten hukkumista, koska he uskoivat hukkuneen saastuttavan veden kuukausiksi, jolloin vesi on haettava kauempaa lähteistä. (Mead 1971, 165.) Pelko ei Meadin (1971, 190) mukaan liittynyt siihen, että lapsi opetetaan varomaan jokeen tippumista, vaan kulttuuriin liittyvänä tapana. Vaikka olosuhteet olivat tällä heimolla turvallisemmat kuin Meadin näkemillä muilla heimoilla, tekivät heimon jäsenet lasten valvomisesta huomattavasti vaikeampaa kuin sen pitäisi olla. Lapsille huudettiin ja heidät napattiin väkivaltaisesti pois joen penkalta, hukkumisen pelon vuoksi. Mead kuvaakin heimon opettaneen järjestelmällisesti raailla tavoilla heimon lapsille, että oman kodin ulkopuolinen maailma on vaarallinen. (Mead 1971, 190.)

Vaikka Meadin esimerkki on karu, on kotoisesta kulttuurista löydettävissä vastaavia piirteitä. Kalevalan kuvaukset Ainon mereen hukkumisesta, Lemminkäisen kuolemasta Tuonelan virralla ja Väinämöisen vaikeuksista sammon ryöstön soutumatkalla tuovat tarinan avulla esiin veden vaarat sekä sen antamat elämän ja liikkumisen edellytykset (ks. Lönnrot 1907, 24 – 25, 85 – 86, 280 – 281). Voisikin olettaa, että vedenpelon syissä olisi Suomessa vesistöjemme kulttuuriin muokkaamia piirteitä, kuten turvallisuuteen perustuva näkemys tahallisesta lasten pelottelusta. Lasten pelottelu suomalaisessa kulttuurissa ”*näkki vie, jos menet rantaan*” tai ”*vesihiisi nappaa, jos kurkit kaivoon*” – uh-

kauksilla lienevät perusteltavissa turvallisuusnäkökulman avulla (ks. Keskinen 2000; Coffey & Atkinson 1996, 56, 63). Uimataidottomat ja vaaraa ymmärtämättömät lapset haluttiin näin pitää poissa veden ääreltä.

Beck ym. (1985, 121) arvelevat yhdeksi pelon syntymekanismiksi vanhempien havainnoinnin. Vanhempien käyttäytymisen seuraaminen ja vanhemmilta saatu vahvistava palaute pelosta ja omasta välttämiskäyttäytymisestä saattaa synnyttää voimakkaitakin pelkoja (Shaw & D'Angour 2003, 39). Ulla ja Veijo kertoivat omien vanhempiensa suojelutarpeesta seuraavasti.

”Äiti oli varovainen -- no ehkä se oli vaan sitä et se ei niiku hirveesti antanu, niiku hirveen vapaasti, et varmaan vahti aika tavalla sitä, ja ei varmaan päästänyt hirveen kauas niiku sillon pienennä -- äiti oli jotenkin ylihuolehtivainen” (Ulla, haastattelu.)

”Ongellahan siellä oltiin melkein jatkuvasti .. 9-10 ikäisestä. Vanhemmat varotteli jos tuulet oli .. varottelemaan aina, jos on tuulista .. sitä venneen kaatumista.” (Veijo, haastattelu.)

Ullan kuvauksesta käy ilmi, että hän käyttää äidin vahtimisessa sanaa ”*sitä*”. Tekstiyhteyttä tulkitessani käsitin, että hän puhuu hukkumisesta eikä hänestä itsestään ”*se*” – muodossa. Ullan päällimmäinen ajatus uimisessa vaikuttikin olevan hukkumisen mahdollisuus, jolloin omat aiemmat kokemukset pitävät keskittymisen kohdistuneena kuoleman läsnäoloon. On myös epäilty, että määräkohtaisen pelon syntyyn vaikuttaisi useat tapahtumat vuosien varrella, eikä niinkään yksi traumaattinen tapahtuma. Vedenpelon synty tutkimuksissa saadut tulokset eivät tue tätä ajatusta, koska koehenkilöiden olisi tällöin pitänyt raportoida useista traumaattisista kokemuksista (Poulton ym. 1999).

Davison ym. (2004, 138) epäilevät kognitiivisen altistuksen olevan tarpeen traumaattisen kokemuksen kautta syntyneen pelon jatkuvuuden kannalta. He olettavat, että tieto tapahtuman mahdollisesta uusiutumisesta vaikuttaisi pelon syntymiseen. Ajatus vaikuttaisi perustellulta myös oppilaideni kohdalla. Useimmat vettä pelkäävät oppilaani joutuivat usein tilanteisiin, joissa on mahdollista kokea tilanne uudelleen. Teijan pelko oli syntynyt hänen mukaansa kun hän vajosi veden alle toisen lapsen tarttumana ja kertoi nykyisin vedenpelkonsa kohdistuvan erityisesti siihen, jos joku koskettaa häntä vedessä. *”En mä tiedä että palaako se sama tilanne, mutta se semmonen et tavallaan välttää sitä*

semmosen, uudelleen siihen samaan tilanteeseen joutumista” (Teija, haastattelu). Beckin ym. (1985, 119) mukaan aikuisten fobiat kehittyvätkin joko traumaattisen kokemuksen tai lapsuudessa syntyneiden pakkomielteiden kautta, joista ei ole päästy eroon.

Assosiattiivisen vedenpelon synnyn ajatukselle löytyy tukea joistakin suomalaisista tutkimuksista (esim. Virtanen 1998, 81). Virtanen (1998, 79 – 83) jakaa kvalitatiivisessa tutkimuksessaan vettä pelkäävät lapset ujojen, vilkkaiden, urheiden ja vetäytyjien luokkiin. Vetäytyjien ryhmän lapset todettiin eniten vedenpelkoisiksi ja heidän pelkonsa taustalla oletettiin olevan traumaattisia kokemuksia (Virtanen 1998, 79 – 83). On kuitenkin huomioitava, että pelot voivat syntyä traumaattisen kokemuksen kautta, mutta myös lapsen kyky kuvitella vaara ilman edeltävää kokemusta voi aikaan saada pelkoja (Morris ym. 1988, 683). Ollendick ja King (1991) tutkivat yhdysvaltalaisen ja australialaisen lasten pelkojen alkuperää ja listaavat suurimmiksi pelkojen syyksi epäsuorat ja ohjaukselliset seikat, vaikkakin nämä epäsuorat pelon lähteet olivat usein yhdistetty suoraan ehdollistamiseen.

Keskinen (2000) epäilee vanhempien säikähtävän usein lapselle vedessä tapahtuvaa vaaratilannetta lasta enemmän, jolloin lapsi pelästyy vasta kun näkee vanhempansa hysterisen käytöksen. Asiaa ei ole tarkemmin tutkittu, mutta ajatus vaikuttaisi perustellulta oman aineistoni ja esitettyjen teorioiden näkökannalta. Vanhempien pitkäaikaista ja jälkikäteen tapahtuvaa vaaratilanteen korostamista voidaan pitää assosiattiiviseen malliin kuuluvana ohjauksena (Rachman 1977) tai traumaattisen tilanteen kognitiivisena vahvistamisena (Davison ym. 2004, 138), jolloin lapsen kokemus saattaa voimistua tai muuttua aikuisen esittämään suuntaan. Tätä mallia vedenpelon tutkimuksissa ei ole huomioitu. Ei-assosiattiivisen näkökannan kannattajat vetoavat usein vain traumaattisten kokemusten puuttumiseen, ilman tarkempaa tutkimusta siitä onko taustalla tiedostamaton ohjausta. Teijan kuvaus omasta varovaisuudestaan oman lapsenlapsensa kanssa kuvaa vedenpelkoisen aikuisen hyväksi tarkoittamaa toimintaa, joka kuitenkin saattaa siirtää arkuutta lapsen suuntaan.

”Niin, kyllä sitten kuitenkin kesällä kun hän oli mulla hoidossa, niin mä ostin sellaset kellukkeet kun mä jotenkin olin kauheen huolissani siitä, kun se sillä ta-

valla meni. Mun tytär taas sanoi et ei se huku [nauraen] ja kyl se sieltä nousee pystyyn.” (Teija, haastattelu.)

Dadds, Barrett ja Rapee (1996) ovat tutkimuksessaan huomioineet, että ahdistuneiden lasten vanhemmat rohkaisevat usein lapsiaan käyttämään välttämistästrategioita selviämisen keinoina. Myös Chorpita ja Barlow (1998) esittävät lapsuusajan kontrollin vaikuttavan pelkojen syntyä. Varhaiset kokemukset tilanteista, jotka eivät ole kontrolloitavissa voidaan nähdä polkuna pelkojen ja ahdistuksen synnylle. Tällaiset kokemukset voivat edesauttaa tilanteiden tulkintaa sellaiseksi, johon yksilö ei voi vaikuttaa. (Chorpita & Barlow 1998.) Muris ja Merckelbach (1998) tutkivat kotikasvatuksen ja ahdistusoireiden yhteyttä lapsilla. He huomasivat selkeän positiivisen yhteyden ympäristöön liittyvän pelokkuuden ja vanhempien levottoman käytöksen välillä. Muris, Steerneman, Merckelbach ja Meesters (1996) toteavatkin vanhempien, erityisesti äidin, pelon siirtyvän lapselle vanhemman oman mallin avulla. Ryhmän oppilaista Ulla oli tiedostanut omassa käytöksessään samoja ongelmia omien lastensa kanssa, jolloin hän oli pyrkinyt välttämään tietoisesti pelon siirron mahdollisuutta. Hän kuvasi vastaavia tilanteita myös työskennellessään lasten parissa.

”No nuorimmaisen kanssa aloitettiin vauvauinti ja tota mää sen niiku tiedostin et ku meillä on se mahdollisuus, niin me mennään vauvauintiin, ja mies pitää sitä, et mä en niiku ollenkaa, koska ku mä tiesin, et se ei oo mulle mukavaa.” (Ulla, haastattelu.)

”Kun olen esimerkiksi työpaikan lasten kaa uimassa, ni mä en koskaan nauti siitä. Et mullon enemmän se, et mä lasken kokoajan et kaikki on varmasti pinnalla, ja et mitään ei satu...ne [lapset] osas, ne meni niiku ihan veden alle, ja se oli ihan niinku tämmöstä näin et mulla oli ihan kokoajan aaaa-aaa .. tuskaa.” (Ulla, haastattelu.)

Ullan kuvaama toimintaa voidaan tulkita paitsi oman pelon mahdollisena siirtämisenä lapselle, myös hänen persoonallisuuden piirteenä Eysenckin (1997, 53 - 62) piirreahdistusteorian avulla. Ulla vaikuttaa huolehtivalta persoonalta, jonka persoonan piirteisiin kuuluu omasta ja muiden toiminnasta ahdistuminen [trait anxiety]. Huolta lisää tilaneahdistus [state anxiety] veden äärellä, koska se on hänen mukaansa elementti jota hän ei hallitse. Voidaankin epäillä, että Ulla on piirreahdistukseltaan voimakkaasti pelkäävä [high-anxious], koska hän kiinnittää omien sanojensa mukaan usein huomionsa mahdollisiin vaaratilanteisiin [selective attentional bias] ja oman tulkintani mukaan hän tulkit-

see ympäristön ärsykkeet mieluummin vaarallisina kuin neutraaleina [interpretive bias]. Tässä mielessä Ullan omaa vedenpelkoa voidaan tarkastella myös persoonallisuuden piirteenä eikä pelkästään traumaattisten kokemusten aikaansaannoksina. Assosiativinen pelon tulkinta tuntuukin nykytiedon valossa ainakin vedenpelon osalta epäluotettavalta. Menzies ja Clarke (1995) ovat todenneet, ettei vedenpelkoisella ihmisellä useimmiten ole selkeitä oppimis- tai ehdollistumiskokemuksia takanaan. Vastaavan tulkinnan tekevät King ym. (1998), jotka huomauttavat, että useat pelot kuten vedenpelko, eivät suurella osalla tutkituista lapsista sijoittaudu Rachmanin (1977) poluille. Viimeisimpien takautuvien ja pitkittäistutkimusten perusteella Poulton ja Menzies (2002) ehdottavatkin, että Rachmanin (1977) teoriaan lisättäisiin neljäs, ei-assosiativinen polku.

7.3 Ei-assosiativinen tulkinta

Eräät uusimmat tutkimukset katsovat vedenpelon synnyn liittyvän ei-assosiativisiin prosesseihin (Poulton ym. 1999; Graham & Gaffan 1997; Clarke 1993), jolla tarkoitetaan ajatusta pelkojen synnystä ilman negatiivisia oppimiskokemuksia (Menzies 1999, 133). Menzies ja Clarke (1995) vertailivat assosiativisen tulkinnan ja ei-assosiativisen tulkinnan malleja pelon synnyssä ja väittivät ei-assosiativisen mallin tulkitsevan täydellisemmin suurinta osaa pelkotilojen kokeellisista ja kliinisistä löydöksistä. Ajatus on vedenpelon ja uinninopetuksen kannalta haastava, koska aiemman oppimiskokemuksen hyödyntäminen pelon vähentämisessä olisi opetusmenetelmällisesti helpommin toteutettavissa kuin tilanteessa, jossa pelko ei liity aiempiin oppimiskokemuksiin.

Takautuvat tutkimukset ovat antaneet ymmärtää, että vedenpelolla voisi olla myös biologinen tausta. Graham ja Gaffan (1997) tutkivat lasten ja aikuisten veden pelkoja ja niiden yhteyksiä assosiativisiin kokemuksiin, eivätkä löytäneet merkittäviä todisteita sille, että aikaisemmat ikävät kokemukset vedestä aiheuttaisivat pysyvää vedenpelkoa kummassakaan ryhmässä. Tilanteissa, joissa epämiellyttävää kokemusta epäiltiin pelon aiheuttajaksi, selitettiin pelkoa kokemuksen alullepanijaksi, jolloin viitataan Beckin (1985, 7) esille tuomaan pelon paradoksiin. On mahdollista, että vettä pelätessään ihminen aikaansaa epämiellyttävän kokemuksen esimerkiksi jännitysoireiden aiheuttaman toimintakyvyttömyyden kautta. Kaisan kuvaus omasta kyvykkyydestään vedessä viittaa tiedostamattomiin prosesseihin (Mahoney 1991, 178 – 179). Hän vaikutti haastattelussa

selkeästi vedenpelkoiselta, mutta ei pystynyt selittämään omia tunteitaan ja uskomuksiinsa veden kantavuutta kohtaan aikaisempien tapahtumien avulla.

”Ku mä en niiku muista sitä, että .. olis niinko sellasia et esim. pää menee veden alle. Mut niinku minä selitän sitä asiaa sillei että .. minä oon varmasti entisesä elämässäni varmaan hukkunut. Eihän ihminen kaikki asioita muista, et osan haluaa sulkea pois. Et oisko kuitenkin sitten ollut joskus semmonen tilanne”
(Kaisa, haastattelu.)

Menziesin ja Clarken (1993b) tutkimusten mukaan suurin osa [56 %] pelokkaista lapsista on lasten vanhempien mukaan osoittanut pelkoa vettä kohtaan ensikontaktista saakka. Samansuuntaisia päätelmiä tekevät Graham ja Gaffan (1997). Kummassakaan tutkimuksessa ei löydetty todisteita sille, että aikaisemmat vastenmieliset kokemukset olisivat selkeänä lähtökohtana vedenpelolle. (Graman & Gaffan 1997; Menzies & Clarke 1993b.) Näiden tutkimusten mukaan ei-assosiatiivisen lähestymistapa olisi soveltuvin vedenpelon selittämiseen.

Tulkinta on ristiriitainen uinninopetuskirjallisuuden kanssa, jossa lasten itku kylvetystilanteessa on liitetty lämpötilan muutoksen, epävarman käsittelyn, epämiellyttävän kylpypaikan, käynnissä ollen toiminnan keskeytyksen tai vanhempien asenteen aikaansaannoksiksi (Shank 1983, 21 – 23). Kaikki nämä voidaan ääritapauksessa lukea assosiatiiviseksi oppimiseksi. Onko yleinen käsitys siitä, että vauvat kokevat luontaista yhteenkuuluvuutta veden kanssa muutamien elämänsä ensi kuukausien ajan virheellinen. Vauvan luottamusta veteen on perusteltu sukellusrefleksin avulla, joka estää lasta hengittämästä veden alla (Shaw & D’Angour 2003, 37). Ei-assosiatiivista lähestymistapaa puolustava Menzies (1999, 133) epäilee, että ensikokemuksen mukana syntynyt ahdistus saattaa jäädä pysyväksi ja vaatia hoitoa useita vuosia myöhemmin. Toisaalta hän kysyy aiheesta miksi tämä reaktio ei näytä pysyvältä kaikilla ihmisillä. Tätä kysymystä onkin pyritty selittämään biologiselta ja evoluution näkökannoilta.

On epäilty, että osalla ihmisistä olisi biologinen alttius pelon syntymiselle voimakkaasti stressaavan tilanteen jälkeen. Pelon voimakkuuden eroja on selitetty kognitiivisella haavoittuvuudella, jonka tasot vaihtelevat eri ihmisillä (esim. Davison ym. 2004, 141; Oatley & Jenkins 1996, 248; Eysenck 1992, 153 – 155). Muris ym. (2002) ovat määrakohtaisia pelkoja tutkiessaan huomioineet, että pienellä osalla lapsista on geneettistä

haavoittuvuutta, joka altistaa heidät kehittämään pelkoja. Tämä geneettinen haavoittuvuus saa aikaan tiettyjä käyttäytymistapoja, kuten toiminnan estämistä [behavioural inhibition] ja inhoherkkyyttä [disgust sensitivity]. Näiden linkittyessä ympäristöön ja normaaleihin kehitykseen kuuluviin pelkoihin, syntyy erittäin sitkeitä pelkoja, jotka kärjistyvät määräkohtaisiksi peloiksi. Näitä määräkohtaisia pelkoja pitävät yllä kognitiiviset ajatusvääristymät, kuten huomion kiinnittäminen ja tulkintaan liittyvät ajatusvääristymät. (Muris ym. 2002.) Beckin ym. (1990, 28) mukaan vahvat näytöt synnynnäisistä temperamenteista ja käyttäytymismalleista eivät yksin saa aikaan tiettyä toimintaa, vaan niitä tulisikin käsitellä taipumuksina, jotka voivat vahvistua ja heiketä kokemuksen kautta. Myös Eysenck (1997, 7 – 8) kritisoi puhtaasti fysiologista selitystä pelkojen synnylle, koska se ei ota huomioon ajan mukana tapahtuvia persoonallisuuden muutoksia, yksilöllisiä eroja kognitiivisessa toiminnassa eikä ympäristön vaikutuksia.

Poultonin ym. (1999) mukaan vedenpelko voi heidän nähdäkseen reflektoida biologista pelkoa, joka tulee julki ilman yhteyttä välttämistä aiheuttaviin kokemuksiin. He ovat ainoina tutkineet vedenpelon syntymistä pitkittäistutkimuksen avulla. He tutkivat noin tuhannen australialaisen lapsen varhaisten uintikokemusten vaikutuksia vedenpelon syntymiseen 18-vuotiaana. 1.3 % koko tutkimusjoukosta määriteltiin kärsivän vesifobiasta [water phobia]. Tutkimuksessa ei löydetty yhteyttä alle 9-vuotiaana koetun vesirohkeuden ja traumaattisen vesikokemuksen vaikutuksesta vedenpelkoon 18-vuotiaana. Tutkimuksen ainut merkittävä ero löytyi tutkittavista, jotka eivät 9-vuotiaana uskaltaneet painautua veden pinnan alle. Heidän riskinsä vesifobiaan 18-vuotiaana oli kohonnut. Uimaan oppimisen iällä ei tässä tutkimuksessa ole todettu olevan merkitystä vedenpelon tai diagnosoidun vedenpelon synnylle. (Poulton ym. 1999.)

Graham ja Gaffan (1997) selvittivät omassa tutkimuksessaan lasten ja aikuisten vedenpelkoa suhteessa heidän vanhempiansa ja sukulaistensa kykyyn toimia vedessä. He huomasivat selkeitä yhteyksiä pelokkaiden lasten ja sukulaisten, erityisesti vanhempien, veden pelon tasoissa. Lisäksi ne lapset, joiden vanhempien kyvyt toimia vedessä olivat erinomaiset ja veivät lapsiaan usein uimaan, eivät yleensä olleet vedenpelkoisia. Tutkijat eivät kuitenkaan pystyneet erittelemään geneettisen ja sosiaalisen aineksen rooleja pelon synnyssä. (Graham & Gaffan 1997.) Creswell, Schniering ja Rapee (in press) tuovat tuoreessa tulkinnallia ajatusvääristymiä koskevassa tutkimuksessaan esiin, että ah-

distuneiden lasten uhkaan liittyvät tulkinnat korreloivat vanhempien tulkintojen kanssa. Myös Annas (1997, 11) esittää tuloksia fobioiden geneettisestä periytyvyydestä, mutta toteaa samalla, ettei tarkkaa tietoa ympäristön ja geneettisen periytyvyyden osuudesta ole saatavilla.

Öhman (1985) on tarkastellut pelkoa evoluutiobiologiselta näkökannalta. Hän määrittelee pelon tehtäväksi suojella organismia todellisilta ja oletetuilta haitallisilta olosuhteilta. Beck (1990, 23 - 24) kuvaa evoluution muokanneen suurta osaa eläinten käyttäytymisessä ja epäilee näin olevan myös ihmisillä. Vaikuttaisi järkevältä ajatella, että pitkäkestoiset kognitiivis-emotionaalis-motivatioonalliset prosessit vaikuttavat ihmisen automaattisiin prosesseihin. Mitä kannattaa pelätä tai miten kannattaa toimia, ovat olleet kysymyksiä, joiden avulla eloonjäänti on varmistettu. Tällainen darvinistinen automaattinen toiminta, josta Beck ym. (1990, 24) ottavat esimerkiksi ”taistele tai pakene – käyttäytymismallin” fyysisen vaaran uhatessa, voi luoda ainekset pitempiäaikaisen pelkotilan synnylle. Muris ym. (2002) tulkitsevat, että tietyillä määrakohtaisilla peloilla, kuten vedenpelolla, korkean paikan pelolla, hämähäkipelolla tai vieraiden ihmisten pelolla on evoluutiotusta ja ne voivat esiintyä ihmisillä ilman oppimiskokemusta. Annas (1997, 13) puolestaan huomauttaa, että ihminen osoittaa usein enemmän pelkoa evoluutioon liittyvään kohteeseen kuin nykyaikaisena vaarana pidettyyn kohteeseen.

Käyttäytymis-geneettisessä tutkimuksessaan Taylor (1998) löysi kaksi geneettistä vaikutusta, joilla voidaan selittää pelkojen syntyä. Yleisen geneettisen tekijän hän olettaa toimivan haavoittuvuutta aiheuttavana tekijänä monille fobioille kun taas tarkemmat geneettiset tekijät altistaisivat vain tiettyihin pelkoihin. Hettema, Neale ja Kendler (2001) huomasivat tutkimuksessaan määrakohtaisten pelkojen olevan yleisempää pelkävien lähisukulaisilla kuin kaukaisemmilla sukulaisilla. Myös Stevenson, Batten ja Cherner (1992) tutkivat pelkojen syntyä käyttäytymis-geneettisistä lähtökohdista ja huomasivat, että perinnöllisyys on tärkeä tekijä yleisessä pelokkuudessa, mutta totesivat, että vain osa määrakohtaisista peloista oli selkeästi periytyviä.

Ei-assosiativisen malliin kohdistuu melko lailla kritiikkiä. Ensinnäkin pelkojen synnyn tutkimusmetodeja näyttäisi olevan helppo kritisoida (ks. Mineka & Öhman 2002; Poulton ym. 1999; Eysenck 1997, 149; Menzies & Clarke 1995; Ollendick & King 1991),

koska suurin osa tutkimuksista on toteutettu takautuvasti. Takautuvilla tutkimuksilla saadut havainnot määräkohtaisten pelkojen biologisesta alkuperästä pohjautuvat muistivaraisiin tulkintoihin, eivätkä ne useimmiten ota huomioon henkilökohtaista haavoittuvuutta. Menziesin (1999, 129, 131) mukaan vedenpelko syntyy tyypillisesti viiden ensimmäisen ikävuoden aikana. Ei siis ole yllättävää, että useat aikuiset eivät pysty yksilöimään pelon synnyn alkuaikojaa. Takautuvien tutkimusten pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin on mielestäni siksi suhtauduttava kriittisesti.

Murisin ym. (2002) mukaan ei-assosiatiivinen tulkinta korostaa liikaa negatiivisia löydöksiä, eikä tulkinta ei ole riittävän yksityiskohtainen lapsuuden pelkojen synnyn selittäjänä. He tuovat esiin psykologiatieteiden tutkimuksessa usein esitetyn kritiikin kokemusten ja perinnöllisyyden vaikutusten osuudesta käyttäytymiseen. On mahdotonta tietää, onko pelkojen synnyn takana evoluutioon liittyvä tausta, vai onko taustalla kokemuksia kontrolloimattomista tapahtumista. (Muris ym. 2002.) Muris ym. (2002) ovatkin rakentaneet lapsuuden pelkojen ei-assosiatiiviselle mallille vaihtoehdoisen multifaktorimallin, joka pohjautuu seuraaville havainnoille. 1. suurin osa lapsista osoittaa normaaleja kehityksellisiä pelkoja, jotka vähenevät ajan kuluessa 2. vähemmistöllä lapsista on geneettistä haavoittuvuutta, joka altistaisi heidät kehittämään epänormaaleja pelkoja 3. geneettinen haavoittuvuus ilmentää itse itsensä tietyssä käyttäytymismalleissa 4. ympäristötekijät muokkaavat yhdessä geneettisten mallien kanssa normaaleja pelkoja erittäin pysyviksi peloiksi, joista muodostuu fobioita 5. kun määräkohtainen pelko on olemassa, sitä ylläpidetään kognitiivisten ajatusvääristymien avulla. (Muris ym. 2002.) Malliin on koottu tämänhetkinen tietämys määräkohtaisten pelkojen syntymekanismeista, joskin niiden erittely tämän mallin avulla saattaa osoittautua vaikeaksi.

Vedenpelon tutkimuksen vähäisyyden vuoksi on sen syntymekanismeista vaikea tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Esitetyt tutkimukset ja oma aineistoni tukevat ajatusta siitä, että aiemmat kokemukset ovat yhtenä osallisena vedenpelon synnyssä. Kognitiivisten ja persoonalliset tekijöiden mukanaolo vedenpelossa on myös ilmeinen, vaikka geneettisten vaikutusten merkitys pelon synnyssä herättääkin yhä enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Tutkimustiedon pohjalta totean tukeutuvani oppilaan kertomiin aiempiin oppimiskokemuksiin pyrkiessäni valitsemaan pelokkaille oppilaille sopivia opetusmenetelmiä.

8 AIKUISTEN ALKEISUIMAKOULUN TOTEUTUS

Esittelen tässä kappaleessa uimakoulun suunnitteluvaiheen valintoja ja niiden perusteluja. Tuon myös esiin uimakoulun aikana saamani kokemuksia ja niiden vaikutuksia uimakoulun toteutukseen ja opetuksen etenemiseen. Uimakoulua suunnitellessani hyödynsin omaa ja kirjallisuuden antamaa pedagogista tietämystä aikuisten uinninopetuksesta. Oma historiani uimaopettajana ja uimaopettajien kouluttajana loi voimakkaan leiman ajattelulleni, jota pyrin tietoisesti rikkomaan kognitiivisten tunneteorioiden antamien mahdollisuuksien avulla.

Pohjasin opetukseni kahteen perusajatukseen. Ensinnäkin, oppilaan on saavutettava vesirohkeus pystyäkseen oppimaan eri uintitekniikoita. Toiseksi, oppilaan negatiivisia tunteita ja käyttäytymistä vedessä pyritään muuttamaan kognitiivisten rakenteiden muuttamisen avulla. Näitä perusajatuksia lähdin tavoittelemaan kognitiivisessa terapiassa käytettyjen käytänteiden (Kuusinen 2001, 17; Beck 1990, 58 - 78) ja asteittaisen veteen totuttautumisen (Läärä 2002; Hotti 1999, 11 – 15) avulla. Halusin luoda uimakouluun oppilaan ja opettajan välille luottamuksellisen ja tutkivan yhteistyösuhteen, jonka avulla ohjaan oppilaan havainnoimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Samalla toivoin oppilaan pystyvän havaitsemaan ajattelussaan olevat vääristymät ja uskomukset. Kognitiivisen terapian pedagogisena sovellutuksena pidän myös tarkkojen muutostavoitteiden määrittelyä, jotka pohjataan aikaisempiin kokemuksiin, ja joita kohti kuljetaan harjoitusten ja jatkuvan itsearvioinnin avulla. Erityisesti omien yksilöllisten uskomusten tarkastelu uimakoulussa koettujen kokemusten valossa on oppilaalle tärkeää. (ks. Kuusinen 2001, 17 – 23.)

8.1 Opetusjakson tavoitteiden suunnittelu

Uimakoulun tavoitteet ja opetussisällöt suunnittelin alustavasti jo ennen opetusryhmän tapaamista, mutta opetussuunnitelma eli ryhmän haasteiden mukana koko uimakoulun ajan (liite 10). Haastatteluvaiheen jälkeen rakensin jokaiselle oppilaalle oman alustavan henkilökohtaisen opetussuunnitelman, johon sisällytin oppilaan tavoitteen, vahvuudet, haasteet, alustavat menetelmät sekä tunnetason vettä kohtaan. Uimakoulun ensimmäisen

tuntien jälkeen huomasin, että henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteutus oli mahdollista kymmenen oppilaan ryhmässä, ja suuntasin suunnitteluani enemmän pelokkaiden ja ei-pelokkaiden opetuksen toteutukseen.

Oppilasryhmäni erilaiset lähtökohdat vaikeuttivat yhtenäisten tavoitteiden asettelua. Tiedostin suunnitteluvaiheessa, että pelokkaiden oppilaiden opettaminen edellyttää opettajalta aikaa ja vaivaa tutustua oppilaan taustoihin ennen uimakoulun alkua (Läärä 2002, 5). Oppilaan taustoihin tutustuessani oletin pelokkaiden oppilaiden vaativan enemmän aikaa veteen totuttautumisasiheessa ja ei-pelokkaiden pystyvän siirtymään nopeammin uintiliikkeiden harjoitteluun. Pyrin tuntien tavoitteiden suunnittelussa nousujohtoisuuteen, jolla tarkoitan tehtävien vähittäistä vaikeuttamista.

Opetuksen tavoitteiden perusrunko muodostui niin, että neljä ensimmäistä tuntia käytettiin veteen totuttautumiseen, viides kertaukseen ja loput neljä tuntia alkeisuintitekniikoiden harjoitteluun. Asetin aikuisten alkeisopetuksen ensimmäiseksi tavoitteeksi fyysisen ja psyykkisen totuttautumisen veteen. Sisällytin siihen toiminnallisen veteen totuttautumisen, kastautumisen, kellumisen ja liukumisen harjoittelun lisäksi turvallisuuden tunteen lisääntymistä vedessä, johon pyrin uskomuksia kyseenalaistamalla, oman kokemuksen kautta tulleella tiedolla ja erilaisten negatiivisten tunteiden rakentavalla käsittelyllä. Uimakoulun jälkimmäisen puolen tavoitteet liittyivät uimataidon saavuttamiseen. Koin, että uintiliikkeet ovat yksi osa turvallisuuden tunteen lisäämisessä. Alkeisuintitekniikoiden opettelu voidaan aloittaa, kun tarvittava perusturvallisuuden taso vedessä on saavutettu. Uintimatkatavoitteeksi asetin 25 metriä, mutta tiedostin myös lasten uinninopetuksessa käytössä olevan 10 metrin uimataitotavoitteen (ks. Lauritsalo ym. 2005, 78; Hakala ym. 2004, 38, 106), mitä pidin välitavoitteena. Tavoitteen asetteluni ylitti pääosin oppilaiden tavoitteet, koska seitsemän kymmenestä oppilaasta kuvasi omia tavoitteitaan lähinnä vesirohkeuden lisääntymisen suunnassa. Aikuisten kohdalla uitu matka ei mielestäni voikkaan olla alkeisopetuksen päätavoite, enkä tästä syystä halunnut korostaa uintimatkatavoitetta uimakoulun aikana. Halusin säilyttää vesirohkeuden saavuttamisen ja omien uskomusten muuttamisen uimakouluni punaisena lankana.

8.2 Opetusmenetelmälliset valinnat

Perusajatuksena oli saada oppilaissani aikaan tunnetason muutoksia vettä kohtaan. Pyrin valitsemaan opetussisältöjä, jotka lisäsivät toiminnallisesti oppilaan kognitiivisia tietoja vedestä ja sen ominaisuuksista sekä saivat aikaan positiivisia muutoksia affektiivisella alueella. Halusin turvata onnistumisen tunteen ensimmäisillä tunneilla valitsemalla yksinkertaisia harjoituksia, jotka vaativat oppilaalta ainoastaan luottamusta opettajaan ja rohkeutta kokeilla. Tällä pyrin myös oppimismotivaation ylläpitämiseen. Halusin myös taata yksilöllisen oppimisvauhdin sijoittamalla jokaiseen tuntiin pari- tai pienryhmäharjoittelua, jolloin samoja ongelmia kokevat oppilaat voivat harjoitella taitoja yhdessä ja keskustella omista tuntemuksistaan. Uimakoulun puoliväliin sijoitetulla kertaustunnilla pyrin varmistamaan, että kaikki ovat kehittyneet vesirohkeudessaan riittävästi, jotta uintityyliin opetukseen voidaan siirtyä.

Yksi haastattelun avulla tiedostamani ongelma opetuksessa oli oppilaiden häpeän tunteet omaa uimataidottomuuttaan kohtaan. Uskoin häpeän tunteen poistuvan vertaisryhmässä joka tapauksessa, mutta olin silti tyytyväinen saadessani opetusajat uimahallin aukioloaikojen ulkopuolelta, jolloin hallissa ei ollut muita asiakkaita. Pyrin myös saamaan muut olosuhteet mahdollisimman mukaviksi oppilaille, jotta esimerkiksi veden kylmyys ei olisi ongelma. Sain soviteltua opetustilanteet kylpyläältään puolelle, jossa vesi on lämmintä (+32°C) ja altaan syvyys ei ylitä 1.2 metriä (ks. Thomas 1989, 1; Corlett 1980, 101).

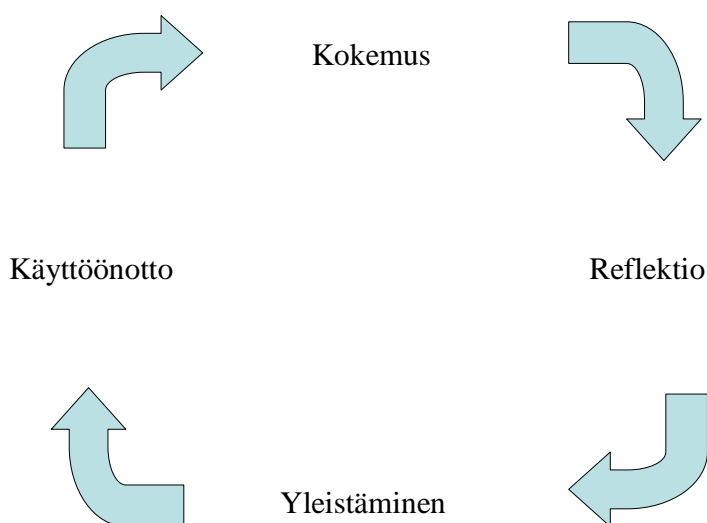
Pyin tietoisesti vaihtelevaan työtapoja tuntien aikana, jotta oppilaalla olisi ollut mahdollisuus löytää itselleen sopiva tapa oppia. Halusin myös tietoa siitä, miten oppilaat yleisesti kokevat eri opetustyyliä. Hätösen (1990, 27) mukaan aikuisia ihmisiä opetettaessa on huomioitava iäkkäämpien ihmisten tapa toimia uusissa tilanteissa aiempiin normeihin sitoutuen. Ymmärsin normit skeemoina, jotka vaikuttavat oppilaan toimintatapaan vedessä. Muistin muutokset, elinympäristön vaikutukset, elämäkokemus ja tietty kokemuksiin pohjautuva varovaisuus asettavat aikuispedagogiikalle monia vaatimuksia. (Hätönen 1990, 27.)

Mosston ja Ashworth (2002, 21 - 24) esittävät opetuksen suunnitteluun liittyviä valintoja, jotka opettaja joutuu tekemään. Näihin he liittävät esimerkiksi opetuksen tavoitteen asettamisen, opetustyylin valinnan, oppilaan odotetun oppimistyylin huomioimisen, opetusaiheen tarkentamisen, aikakysymykset, kommunikointikeinot oppilaiden kanssa ja organisoinnin sekä arvioinnin. Altaassa pyrin käyttämään mahdollisimman paljon pari- tai pienryhmäopetusta, jotta ryhmän tuki olisi käytettävissä oppilaan kohdatessa pelottavia tilanteita ensi kertaa. Näin sain myös itse mahdollisuuden kohdata jokaisen oppilaan tunnin aikana yksilöllisesti ja huomioida oppilaat, jotka tarvitsivat erityistä tukea (ks. Newsome, Zimmerli & O'Kelly 2001). Myös Thomas (1989, 1) pitää opettajan läsnäoloa vedessä erittäin tärkeänä alkeisopetuksessa, jossa pelkotekijät ovat läsnä. Newsome ym. (2001) tuovat aikuisten uinninopetusta käsittelevässä artikkelissaan esiin myös hyväksymisen ja suvaitsevuuden ilmapiirin tärkeyden oppimisen sosiaalisia esteitä ylitettäessä. Opettajan tulisikin heidän mukaansa käyttää yhteistoiminnallisia menetelmiä alusta saakka, jotta oppilaat oppivat kannustamaan toisiaan. Vertaisohjaajan käyttö vaatii opettajalta selkeitä, tavoitteellisesti yksilöityjä mallisuorituksia. (Newsome ym. 2001.)

Opetusjakson puolivälin jälkeen lisäsin merkittävästi opetuksen eriyttämistä, jotta oppilaat voisivat käyttää heille sopivia oppimismenetelmiä heille haasteellisissa tehtävissä. Tällöin huomasin, että oppilaat olivat oppineet tukeutumaan vertaisohjaajaan ja pystyivät suorittamaan vaativiakin harjoituksia parin valvonnassa. Käytin opetuksen eriyttämisen apuna tehtävälappuja, jotka kiinnitin altaan seinään (liite 11). Mosston ja Ashworth (2002, 116 - 141) puhuvat käyttämästäni opetusmenetelmästä vuorovaikutustyylinä [reciprocal style]. Tässä opetustyyllissä oppilaat työskentelevät pareittain niin, että suorittajan apuna olevalla oppilaalla on tarkat opettajan antamat kriteerit, joihin hän vertaa suorituksia ja antaa niiden suunnassa palautetta suorittavalle oppilaalle. Halusin näin kannustaa oppilaita käyttämään omaa ajatteluaan ja kyseenalaistamaan vanhat kognitiiviset rakenteensa.

Toinen aikuisten uimataidon oppimisen lähtökohtana käyttämäni menetelmä, kokemuksellisen oppimisen malli, hyödyntää oppijan omia kokemuksia ja oppimistarpeita ylläpitäviä ristiriitoja (ks. Kolb, Boyatzis & Mainemelis 2001, 228; Hätönen 1990, 30; Kolb 1984, 42). Menetelmä pohjautuu aktiivisen oppimisen ja konstruktivismin teoriaan. Ko-

kemuksen kautta oppiminen liitetään usein Kolbin (1984, 42) oppimisen kehämalliin (kuvio 5), jossa kokemus reflektoidaan opetusmenetelmään tarkasti suunnitelluilla menetelmillä, jonka jälkeen oppijalla on mahdollisuus liittää kokemuksensa muihin elämäntilanteisiin ja näin yleistää oppimansa asia. Onnistuneelta kokemukselliselta oppimiselta odotetaan opittujen asioiden käyttöön ottoa jokapäiväisessä elämässä, jolloin opitusta asiasta tulee osa ihmisen uutta kokemusta. (Luckner & Nadler 1997, 5 – 6; Kolb 1984, 42.)



KUVIO 5. Kokemuksellisen oppimisen malli (Lucner & Nadler 1997, 6; Kolb 1984, 42)

Lucner ja Nadler (1997, 8) jatkavat Kolbin mallin kehittelyä ja toteavat tiedon prosessoinnin olevan avain kokemukselliseen oppimiseen. He lisäsivätkin kehämalliin jokaisen toiminnon väliin prosessoinnin, jolla he tarkoittavat toimintaa, joka on rakennettu kannustamaan yksilöä suunnittelemaan, refleктоimaan, kuvaamaan, analysoimaan ja kommunikoimaan kokemuksestaan. Prosessoinnin avulla oppilas pystyy keskittymään teemaan tai ymmärtämään aiempien kokemusten merkitystä uudelle kokemukselle sitä ennen, sen aikana tai sen jälkeen. (Lucner & Nadler 1997, 8 – 9.)

Vedenpelon hallintaan annetaan uinninopetuskirjallisuudessa vain vähän menetelmiä. Harmer ym. (2001, 31) luettelevat aloittelevien uimareiden pelkotilanteiden ratkaisuksi kannustamisen. Kannustamisen tarkempi erittely on heillä kuitenkin jäänyt kesken. Tässä uimakoulussa pyrin jatkuvasti kannustamaan aikuisoppilasta käsittelemään omia kokemuksiaan, vertaamaan niitä aiempiin kokemuksiin ja omiin uskomuksiin sekä

rohkaisemaan oppilaita kokeilemaan uusia malleja muissakin tilanteissa. Tässä mielessä kokemuksellisen oppimisen malli lähenee Kuusisen (2001, 21) esittelemää Guidanon (1991) kognitiivis-konstruktivistista terapiaa ja elämysterapiaa, josta Hechmair ja Michl (2002, 121) puhuvat.

Opetustilana toimi pääasiassa monitoimiallas, joskin kolmen viimeisen uintitunnin ajaksi koko ryhmä siirtyi 25 metrin altaalle. Monitoimialtaan muoto ei ole opetukseen paras mahdollinen. Koska lähes kaikki seinät altaassa ovat kaarevia, on toiminnan organisointi esimerkiksi uintisuuntia valitessa hankalaa. Turvallisuuden kannalta on myös huomioitava, että yhteen altaan osaan muodostuu katvealue, jos opettaja on toisessa päässä allasta. Kymmenen oppilaan opetustilana se on kuitenkin parempi vaihtoehto kuin 25 metrin altaan matala pää, jossa veden syvyys on 1.2 metriä ja veden lämpötila 27 astetta. Koska jo haastatteluvaiheessa oli nähtävissä, että oppilaiden suurimmat kynnykset uimaan oppimisessa liittyivät pelkoihin, oli odotettavaa, että veteen totuttautumisen melko passiiviset vaiheet korostuisivat opetuksen alkuvaiheessa. Halusin lämpimän altaan valinnalla estää uinninopetuksen yleisen epämiellyttävyyden lähteen, eli kylmyyden (Harmer 2001, 28, 31).

Halusin saada oppilaiden kokemuksia erilaisten opetusvälineiden soveltuvuudesta aikuisten uimataidon oppimisprosessin tukemiseen. Suunnittelin tunnit niin, että erilaisia opetusvälineitä kuten uimalautoja, sukellusrenkaita ja loppuvaiheessa räpylöitä ja uintiliivejä oli tarjolla ja niitä osattiin käyttää oikein. Tarjosin välineitä itse oppilaille lähinnä opetuksen eriyttämisen apuna ja valinnan niiden käytöstä annoin oppilaille. Ainoan poikkeuksen tästä tein uimalasien osalta, joita suosittelin kaikille ensimmäisen uintitunnin jälkeen. En kuitenkaan tarjonnut oppilaille sukellusmaskeja ja nenän sulkevia puristimia, koska halusin oppilaiden oppivan kontrolloimaan omaa hengitystään myös nenän kautta. Puhuin kuitenkin niiden merkityksestä ja käyttömahdollisuuksista ensimmäisellä tunnilla.

Motoristen taitojen opetuksessa sovelsin nousujohteisen osa-oppimisen menetelmää (Hardy 1987, 7; Koskinen 1984, 19), jossa osataitoja, kuten potkuja, käsiliikkeitä ja hengitystekniikkaa, harjoitellaan ensin erikseen. Yhdistelemällä eri osataitoja toisiinsa luodaan mahdollisuus harjoitella itselle hankalaksi koettuja asioita ilman kokonaissuori-

tuksen vaatimusta. Osataitojen opettelulla halusin myös laskea uskalluksen kynnystä ja antaa oppilaalle onnistumisen kokemuksia.

Pelokkaalle oppilaalle fyysinen kontakti turvalliseksi koettuun opettajaan on tärkeää veteen totuttautumisen alkuvaiheessa. Opettajan henkilökohtainen ohjaus ja fyysinen tuki ensi kertaa veden alle mentäessä voi olla ratkaiseva seikka uskalluksen löytymisessä. Näenkin Shawn ja D'Angourin (2003, 42) tavoin, että luottamus veteen ei synny ainoastaan motorisia taitoja parantamalla, vaan luottamuksen kehittymistä varten tarvitaan myös selkeää ohjausta. Tätä varten olin itse altaassa suurimman osan opetusajasta. Fyysisenä tukena pidän myös pari- ja pienryhmäyöskentelyä, joiden toivoin korvaavan ainakin osan opettajan antamasta tuen tarpeesta.

9 MUUTOSPROSESSIT OPPILAISSA UIMAKOULUN AIKANA

Kuvaan tässä kappaleessa niitä yksilötason muutosprosesseja, joita havaitsin oppilaissa- ni uimakoulun aikana. Pyrin myös kuvaamaan opettajana tekemiäni pedagogisia valintoja, joilla muutoksia saatiin aikaan ja liittämään kokemukset teoreettiseen tietoon. Haluan tuoda esille myös tekemiäni virheitä ja oppilaiden epäonnistumisia antaakseni lukijalle laajan käsityksen ongelmista, joita uimaopettaja kohtaa uimataidottomien aikuisten kanssa työskennellessä.

9.1 Veden välttelystä veteen menoon

Ennen ensimmäisen tunnin aloitusta kokosin opetusryhmän uimahallin henkilökunnan taukotilaan. Tiedostin ryhmän sosiaalisen arkuuden tekemiäni haastattelujen avulla ja pyrin hyödyntämään omaa yhteyttäni oppilaisiin kätelemällä jokaisen tervetulleeksi uimakouluun. Alkukeskustelussa valmistelin henkisesti oppilaiden altaaseen menoa kertomalla heille kuinka uimahallissa toimitaan, keskustelemalla hygieniasta, turvallisuudesta ja tulevan uintikerran sisällöistä (vrt. Hotti 1999, 11). Oppilaat esittelivät itsensä ja kertoivat omia taustojaan, jolloin huomasin monien huokaisevan helpotuksesta huomattuaan, että taitotaso ja taustat olivat oppilailla melko samankaltaiset. Riku kuvaa uimakouluun tulemisen kokemusta seuraavasti:

”Ajatukseni oli pitkin päivää illan uimakoulun aloituksessa. Tullessani uimahallille jännitin hiukan näkemään muut uimakoululaiset. Olin iloinen nähdessäni ja kuullessani, että kaikki olivat todella innoissaan tulevasta sekä, että kaikilla oli yhteinen haaste oppia olemaan vedessä luontevasti.” (Riku, päiväkirja.)

Haastattelutapaamisen tärkeys korostui ensimmäisellä tunnilla. Opettajana koin, että tunnin suunnittelu ja toteutus oli huomattavasti helpompaa, kun tiesin tarpeeksi oppilaiden taustoista ja tavoitteista. Myös oppilaan kannalta on tärkeää luoda luottamuksellinen suhde opettajaan heti tutustumistapaamisessa, kuten Kaisa päiväkirjassaan kertoo.

”Etukäteen jännitti hieman, että ketähän muita uimakouluun tulee, löytyykö ’samanhenkistä’ kaveria porukasta. Itse uiminen ei tuntunut etukäteen jännittävältä

asialta, koska ajattelin, että tänne on tultu oppimiaan ja luotin Tommin uimaopettajan taitoihin” (Kaisa, päiväkirja.)

Ensimmäisiä uintikertoja pidetään veteen totuttautumisen ja veden pelon kannalta erittäin tärkeinä (Hakala ym. 2004, 16 - 17). Useimmat uimakouluni oppilaat olivat ensimmäistä kertaa yksin uimahallissa välttelyään vettä jo vuosikausia. Tiedostin, että uimaan oppimisen motivaatio voidaan helposti hukuttaa pelon, ahdistuksen ja epämiellyttävyyden kokemuksiin (Weiner 1992, 81) jo ensimmäisellä tunnilla, ellei opettaja tiedosta tilanteen tärkeyttä koko oppimisprosessille. Olihan useilla oppilailla valmiina välttämiskäyttäytymisen malli. Ulla ja Pertti kertoivat haastattelutilanteessa elävästi omia kokemuksiaan koulun uintituntien välttelemisestä vedenpelon vuoksi.

”Keinoja oli milloin mitäkin [nauraa], no menkkarit oli tietysti melkein viikoittain jos uintia oli... et sillä pääs pois” (Ulla, haastattelu).

”Miä oon jotenkin lintsannut tai ollu pois, mutta tota jotenkin miä oon lusmuillu kuitenkin ne [koulun uinti] tilanteet.” (Pertti, haastattelu).

Liikunnan- ja uinninopettajille tuttu tilanne vaikuttaa oppilaan taustatuntien luonnolliselta ja suorastaan järkevältä käyttäytymiseltä. Vaikuttaisikin siltä, että opettaja, joka ei tunne uintitunneilta poissa olevan oppilaan taustoja, voi pahimmassa tapauksessa kohdata oppilaan tavalla, joka lisää oppilaan ahdistusta.

Aikaisemmat tietorakenteet näyttivät muodostavan oppilaalle ristiriidan uimakoulun ensimmäisen uintitunnin kokemusten kanssa. Vesi ei tuntunutkaan pahalle, epäonnistumisen sijaan oppilaat kokivatkin onnistumisia ja pystyivät painamaan kasvonsa veteen, vaikka juuri kukaan ei ollut siihen uskonut. Ristiriidat näyttivät herättäneen oppilaissa kysymyksiä ja toivomani sisäisen motivaation niiden ratkaisemiseen. (vrt. Engestöm 1990, 30 – 34.) Tämä muutos toiminnan motivaatiossa tapahtui eri oppilailla eri aikaan. Pelkoa kokevat oppilaat näyttivät tarvitsevan enemmän aikaa tiedostaakseen kognitiiviset ristiriidat. Broadbent ja Broadbent (1988) epäilevät persoonallisten ominaisuuksien olevan mukana pelkotilojen synnyssä, koska heidän tutkimuksessaan tilanneahdistuksen vaikutukset olivat voimakkaampia korkean piirreahdistuksen omaavilla ihmisillä. Weiner (1992, 81) puhuu toiminnan motivaatiota käsittelevässä kirjassaan voimakkaasti reagoivista ihmisistä ja huomauttaa samanlaisen epämiellyttävän ärsykkeen voivan ai-

heuttaa eritasoisen reaktion eri ihmisillä. Weinerin ajatukset tukevat Eysenckin tunneteorian (Eysenck 2000; Eysenck & Keane 2001, 537; Eysenck 1997, vii) ajatusta persoonallisten elementtien mukana olosta tunnereaktioissa.

Ensimmäisen uintikerran yleistavoitteeksi (liite 10) olin asettanut vanhojen uskomusten kyseenalaistamisen ja veden välttämiskiirteen katkaisun. Pyrin siihen, että kaikki tulevat veteen ja tutustuvat uudelleen vesielementtiin. Etenimme vaiheittain kohti kasvojen kastelemisen, koska se vaikutti haastattelujen perusteella monelle oppilaalle suurelta kynnykseltä ja koska suuri osa uusimmasta uinninopetuksen kirjallisuudesta näkee sen oppilaan ensimmäisenä haasteena (Hakala ym. 2004, 17; Rheker 2004, 29, 110; Harmer 1991, 35). Etenin tarkoituksella erittäin rauhallisesti. Pyrin huomioimaan oppilaiden tunnetilat ja antamaan tarpeeksi aikaa eri tehtävien tekemiseen. Halusin myös tarjota tietoa veden ominaisuuksista antaakseni oppilailleni uusia kognitiivisia malleja uusien skeemojen rakennusaineiksi. Tavoitteena oli myös tukea asioiden välisten yhteyksien ymmärtämistä ja antaa konkreettisia malleja veden ominaisuuksista ja vedessä liikkumisesta (vrt. Engeström 1990, 45; Forsten 1986, 76). Käytin erilaisia apuvälineitä, kuten palloja ja muovipussia sekä omaa mallisuoritusta demonstroidakseni kelluvuuden ja veden vastuksen ideaa. Suurin osa oppilaista kuvasi päiväkirjoissaan ensimmäisen uintikerran harjoituksia itselleen sopiviksi. ”*Ensimmäinen tunti, ja pientä jännitystä miten ja millä tavoin opetuksessa edetään. Hyvä startti muille tunneille, riittävän rauhallinen tutustuminen veteen. Harjoitteet sopivat minulle.*” (Pertti, päiväkirja.)

Kritiikkiäkin tuli heti uimakoulun alussa. Aaro, jolla vedenpelkoa ei ollut, koki oikeutetusti ensimmäisten tuntien harjoitusten etenemistahdin hitaana ja asioiden välisten yhteyksien selittämisen itselleen turhana.

”Itse kurssi alkoi aikalailla hidastellen, alkuohjelma lainattu ilmeisen suoraan alle kouluikäisten veteen houkuttelemisesta. Samoin veden kantokyvyn selittämisessä rautalangasta vääntämisen makua. Omista kouluvuosista jo puoli vuosisataa, mutta eiköhän Arkimedeen laki kuulune opetusohjelmiin peruskoulussa vieläkin. Tästä puuha ei voi kuin parantua.” (Aaro, päiväkirja.)

Aaron reaktion huomioin jo altaassa, mutta ryhmän yhtenäisyyden vuoksi en halunnut eriyttää opetusta heti ensimmäisellä tunnilla. Opettajan päiväkirjassani arvelin, että antamani tiedot eivät ehkä kuitenkaan olleet menneet kaikille perille. Oppilaiden reaktioita

havainnoidessani ja kysyessäni kysymyksiä, joilla pyrin arvioimaan oppimista, sain sen käsityksen, että oppilaiden on vaikea sisäistää opettamaani asiaa. Myöhemmin ymmärsin, että tilanne, jossa edellytin oppilailtani keskittymiskykyä ja päättelyä oli oppilaalle liian ahdistava. Jos pelkkä uima-altaassa seisominen aiheuttaa pelkoa tai ahdistuksen tunnetta, on opetukseen keskittyminen mahdotonta. Ehkä tästä syystä ne oppilaat, joilla pelkoa ei ollut, kokivat opetuksen liian hitaaksi. Huomasin myös, että jännitin itsekin opetustilannetta. Päiväkirjastani käy hyvin ilmi oma epävarmuuteni omasta opetuksestani ensimmäisen uintikerran jälkeen. Olihan tämä itselleni ensimmäinen kertani uima-aidottomien aikuisten uimaopettajana.

”Tuntisuunnitelmaan olin ottanut ehkä liikaa asioita, tunti tuntui minusta repeleiselta. Ihan kuin en tietäisi mitä tehdä. Ehkä se johtuu siitä, että tämä veteen totuttautumisosuus on aiemmassa omassa opetuksessani tuleville uimaopettajille jäänyt aika vähiin. Hypimme ehkä liikaa asiasta toiseen. Harjoitteet etenivät nopeammin kuin ajattelin, vaikka pyrin rauhallisuuteen.” (TP.)

Koin myös, että uimaopettajana minun oli vaikea arvioida tehtävien haastavuutta oppilaille. Totesin liikkumisharjoitteiden olevan tasapainon löytymisen kannalta tärkeitä, samoin kasvojen kastelu veteen huokaamalla toimi hyvin pelokkailla oppilaille. Halusin antaa kaikille positiivisen uintikokemuksen, josta on hyvä lähteä jatkamaan uimakoulua. Nämä helpotkin harjoitukset tuntuivat oppilaista suurilta haasteilta. Opettajan päiväkirjaan kirjaamani huomio tuntuu jälkikäteen tärkeältä.

”Kuulin useammaltakin oppilaalta, että he haluavat ehdottomasti tulla mukaan toisellekin kerralle, koska he eivät halua jäädä mistään paitsi kun ensimmäisellä kerrallakin onnistui.” (TP.)

Kommentin sävystä ja ehdollisuudesta heräsi mieleeni kysymys siitä, kuinka moni yleensä keskeyttää aikuisten uimakoulun. Voisi kuvitella, että pettymyksen koettuaan oppilas toteaa oman uimataidottomuutensa taas kerran ja keskeyttää uimakoulun uusilta pettymyksiltä säästyäkseen. Poissaolot eivät muodostuneet suureksi ongelmaksi, vaikka alussa pelkäsinkin sairauksien tai pelon aiheuttavan poissaoloja. Pertti joutui olemaan poissa viimeiseltä uintikerralta, Kaisa joutui olemaan poissa kaksi kertaa työkiireiden vuoksi ja Kari oli poissa kolmelta tunnilta henkilökohtaisista syistä, jotka eivät mielestäni liittyneet vedenpelkoon. Kari kuvasikin poissalon jälkeisiä tuntemuksiaan seuraavasti. *”Oli melko pahoja alkuvaikeuksia sen naaman kanssa, veteen ja takas ylös*

laitossa. Harmitti kun en ollut eilen kelluntatunnilla.” (Kari, päiväkirja.) Myös muut oppilaat kertoivat poissaolojen aiheuttaneen hienoista epävarmuutta siitä pysyykö itse opetuksen tahdissa mukana.

Ensimmäisellä uintikerralla ryhmän oppimisilmapiiriä voi kuvata arkana, hiljaisena ja epäilevänä. Ilmapiiri näkyi paitsi aloitustilanteessa, myös opetuksen aikana yleisenä opettajajohtoisuutena. Arka ryhmä näytti tässäkin tapauksessa turvautuvan mielellään opettajaansa, joka tietää vedessä liikkumisen taidon. (Virtanen 1998, 81 – 82). Aalto (2000) käsittelee kirjassaan 'Ryppäästä ryhmäksi' toimintakokemus-menetelmiä ryhmän ja yksilön turvallisuuden tunteen lisäämiseksi. Hänen mukaansa turvallisuus syntyy luottamuksesta, avoimuudesta, hyväksynnästä, tuen antamisesta ja sitoutumisesta ryhmään. Halusinkin lisätä ryhmän sisäistä turvallisuutta seuraavilla uintikerroilla valitsemalla enemmän ryhmän sisäistä vuorovaikutusta vaativia harjoitteita.

Altaaseen meneminen näytti seuraavilla kerroilla olevan yhä varovaista, mutta oppilaiden päiväkirjoista oli havaittavissa toisella ja kolmannella uintikerralla myös positiivisia merkkejä. Ulla kuvasi päiväkirjassaan tunnettaan ”*rennommaksi*” tullessaan toiselle uintikerralle. Pertin kuvauksesta oli havaittavissa myös motivaation kasvu. ”*Menin innoissani tunnille, luottamukseni vettä kohtaan on lisääntynyt jatkuvasti. Poikani kyseli minulta joko osaan kilpikonna kellunnan, ja tänään opin sen, sekä liukumaan vedessä. OK fiilis, hyvä opetusrytmi ja tapa jatkuvat.*” (Pertti, päiväkirja.)

9.2 Jännityksestä rentoutumiseen

Oppilaani kuvasivat jännittäneensä opetuksen aikana ensimmäistä uintituntia ja uimahalliin tuloa yleensä. Toinen jännityksen kohde oli, pysyykö itse opetuksen vauhdissa mukana, sekä kykeneekö siirtymään syvään veteen opetuksen loppupuolella. Jännitystä kuvattiin psyykkisesti lievempänä ilmaisuna kuin pelkoa. Toinen jännityksen osa-alue oli nähtävissä fyysisellä puolella. Opettajan päiväkirjastani käy ilmi kuinka vaikeaa oli saada oppilaat tiedostamaan oman lihaksiston jännittäminen vedessä. Kuvaankin tässä kappaleessa muutamia keinoja, joilla pyrin rentouttamaan oppilaita vedessä.

Osa oppilaista, kuten Riku, kuvasi jo haastatteluvaiheessa olevansa ”jännittäjä tyyppi” ja koki lihaksiston jännittymisen vaikuttavan hänen kelluvuuteen. Koska vettä pidetään toisaalta oivana elementtinä rentoutumiseen, toteutin toisella uintikerralla rentoutusharjoituksen, jossa rentouttavan musiikin kuuntelu yhdistettiin selällään kellumiseen. Annoin oppilaiden vaihtoehtoisesti kellua ilman apuvälineitä, apuvälineen kanssa tai altaan matalassa osassa. Harjoitus jakoi mielipiteitä. Riku koki rentoutuksen hyväksi, mutta Veijon epäluottamus omaan kelluvuuteen edes uimalaudan kanssa aiheutti lisäjännitystä kehossa.

”Jakson lopussa rentouduttiin musiikin tahdissa, se auttoi minua ja olin harjoitus kerran lopussa itseäni tyytyväinen, että olin löytänyt pientä rentoutusta vedessä olemiseen, ja sitä kautta luottamusta veden ”kanto” vaikutuksen uskon olevan saatavilla. Rauhallinen ympäristö voivat osaltaan vaikuttaa rentoutumisen löytymiseen. Mitenkähän sitten, kun hälinää ja porukkaa on ympärillä, onko rentous kaukana?” (Riku, päiväkirja.)

”Lopuksi kaikkein vaikein, eli jalat (terät) putken taakse ja selälleen kelluntalevy mahan päälle puristaen. Levystä ei voinut hellittää kuin keuhkojen ollessa ilmaa täynnä.” (Veijo, päiväkirja.)

Tunnin jälkeen tein huomion, etteivät kelluttavat apuvälineet välttämättä ole oikea ratkaisu rentouden saavuttamiseksi, koska silloin oppilaan asento muuttuu epäluonnolliseksi, eikä oman kehon tuntemuksia pysty kuuntelemaan. Oppilaani eivät kokeneet kelluttavien apuvälineiden käyttöä hyvänä muissakaan harjoituksissa. Päiväkirjakuvauksissaan oppilaat kuvasivat esimerkiksi uimalaudan tai pelastusliivien käytön nostavan kehoa liikaa ylös vedestä, jolloin tasapaino uinnissa heikkenee. (vrt. Shaw & D’Angour 2003, 56). Tämä huteruus puolestaan nosti esiin pelon hengitysteiden joutumisesta veden pinnan alle. Oppilaiden kuvaukset lähestyvät ns. Hallivick –menetelmää, jossa veden nosteen ja tasapainon löytämisen avulla ihminen oppii toimimaan vedessä itsenäisesti (ks. Morgensen ym. 1985, 32 – 37).

Kirjallisuudessa erilaisten apuvälineiden käytön edut tuodaan esiin lapsiryhmiä opetettaessa lähinnä huomion kiinnittymisenä pelon ja jännittämisen sijasta välineeseen (American Red Cross 1988, 97; Langendorfer & Bruya 1995, 85, 101; Suomi 1993, 48). Näin ei kuitenkaan välttämättä ole aikuisilla. Pelokkaat oppilaani eivät pystyneet sukeltamaan veden alle, käytettiin opetuksessa apuvälineitä tai ei. Päiväkirjakuvaukset anta-

vat viitteitä siitä, että oppilaat kuvasivat pelkojaan lähinnä tilanteen tulkinnan kautta. Näkisinkin, että apuvälineiden käyttö tulisi perustella hyvin oppilaan tilanteen mukaan. Luottamusta veteen hakeva uimataidoton aikuinen ei opi luottamusta oman kehon kellovuuteen apuvälineen avulla. Toisaalta esimerkiksi sukellusvälineiden käyttö toiminnan motivoijina sukellusharjoituksissa voi olla perusteltua, jos oppilaan luottamus veteen on jo saatu syntymään.

Erityisesti vanhempi kirjallisuus toteaa kellukkeiden käytön yhtenä opetusmenetelmänä (esim. Corlett 1980, 105; Silvia 1970). Charles Silvia on kehittänyt uinnin alkeisopetusmenetelmän, joka perustuu systemaattiseen kellukkeiden ja uimalaudan käyttöön. Hänen mukaansa kelluttavat apuvälineet vähentävät oppilaan pelkoja ja mahdollistavat käsien ja jalkojen kontrolloinnin. Veden alle menoa ja kasvojen kastelua liian aikaisin tulisi hänen mukaansa välttää, koska se ei hänen mukaansa hyödynnä oppilaan totuttamista veteen. Vasta perusuintiliikkeiden oppiminen luo hänen mukaansa turvallisuuden tunteen kasvojen kastelu harjoituksiin. (Silvia 1970, 320.) Vastaavan näkemyksen jakaa Forsten (1986, 88), jonka mukaan vedessä liikkumisen taito apuvälineen avulla lisää oppimismotivaatiota. Oma näkemykseni uimataidottomien aikuisten uimaan opettamisesta on toinen. Lähtökohtainen ajatus veden alle menon välttämisestä tuntuu kognitiivisten skeemojen muokkaamisen näkökulmasta väärältä. Vesirohkeutta ja uimataittoa opeteltaessa aikuisen kokemushistorian uudelleen muokkaaminen vaatii kognitiivisten rakenteiden muuttamista omien kokemusten avulla. Siirtämällä veden alle meno syrjään ei muuta oppilaan uskomuksia, vaikka taidon kehittyessä kelluttavat apuvälineet jätettäisiinkin pois.

Harjoitus, jossa oppilaan tulee ”puhua” veden alle vaikutti toimivan oppilaan rentouden saavuttamisessa. Äänen käyttö veteen puhallettaessa antoi oppilaalle palautteen jännityksen tasosta äänen laadun muodossa ja antoi luvan pitää hauskaa (Shaw & D’Angour 2003, 69) hengitysharjoituksissa. Myös pariharjoituksena toteutettu veden alle ”huokkaaminen” yhdistettynä käsien rentouden testaamiseen heiluttamalla niitä toimi hyvin. Tavoitteena hengitysharjoituksissa oli paitsi rentouden saavuttaminen, myös hengityksen pidätyksen muuttaminen rauhalliseen hengitykseen. Hengityksen osuutta erityisryhmien veteen totuttautumisessa korostava Lewinin menetelmä (Mogensen 1985, 30 - 31) tuokin esiin uloshengityksen vaikeuden veden alla. Erityisryhmien uinninopetukses-

sa suositellaankin käytettäväksi ääntä uloshengityksen oppimiseksi veden alla. (Mogensen 1985, 40). Miner (1980, 13) puolestaan kuvaa osuvasti uimisen olevan hengittämistä vedessä. Käytännössä hän tarkoittaa sillä hengityksen onnistumisen tärkeyttä oppimisprosessissa. Shaw ja D'Angour (2003, 60) toteavat hyvän hengitystekniikan mahdollistavan uimarin rentouden ja luottamuksen veteen, sekä tuovan uintiin sujuvan rytmin. He myös huomauttavat ihmisen hengittävän stressaavassa tilanteessa nopeasti ja pinnallisesti, mikä hankaloittaa uintia (Shaw & D'Angour 2003, 60).

9.3 Epämiellyttävyydestä nauttimiseen

Yleisimmät epämiellyttävyyden lähteet uimakoulun aikana olivat veden aiheuttamat fyysiset tuntemukset, kuten kylmyys, veden meno korviin, nenään tai silmiin. Myös vedessä tai veden alla olemisen tunteet kuten tasapaino-ongelmat tai ilman puute keuhkoissa aiheuttivat epämiellyttäviä tuntemuksia.

Joitakin näistä epämiellyttävyyden tunteista pystytään poistamaan apuvälineiden avulla. Uimalasit ovat tästä hyvä esimerkki. Shaw ja D'Angour (2003, 55) korostavat uimalasien merkitystä psyykkisistä syistä ja tuovat esiin, että oudossa elementissä näkökyky vahvistaa luottamusta. Virtasen (1998, 83) mukaan eliminoimalla veden meneminen silmiin voidaan vaikuttaa kokonaisvaltaisesti uimaan oppimiseen. Pellinen ja Poijärvi (1993, 72) huomioivat uimalasien vaikutukset erityisesti epämiellyttävyyden vähentämisessä. Langendorfer ja Bruya (1995, 102) perustelevat lasien käyttöä sukellusmotivaation lisääntymisellä ja halulla pitää silmät auki veden alla. Uimalasien hyödyt liitetään harrastusuimareilla silmien ärsytystä estävään vaikutukseen. (Ritanen-Närhi ja Pellinen 2004, 48; Shea 1986, 71). Shea (1986, 71) tosin huomauttaa senioreiden saatavan tarvitsevan apua niiden käytön opastuksessa. Lauritsalon ym. (2005, 73) mukaan laseja tulisikin käyttää aina, koska uimalasit parantavat näkyvyyttä vedessä ja suojaavat silmiä.

Ensimmäisellä uintitunnilla oppilaat eivät käyttäneet uimalaseja. Otin asian puheeksi tunnin jälkeen ja kehotin hankkimaan lasit tai kokeilemaan mukanani olleita uimalaseja seuraavalla kerralla. Halusin kokemuksia uimalasien käytöstä vasta ensimmäisten ilman laseja saatujen kokemusten jälkeen, jotta oppilas voi verrata tunnetta itse. Uimalasien

käytön hyödyt jakaantuivat eri tavoin eri oppilaille. Ei-pelkäävät oppilaat kuvasivat uimalasien rentouttavan kehoa kellumis- ja liukumisharjoitteissa, joita harjoittelimme uimalaseja ensi kertaa kokeiltaessa. Silmien auki pitämisen mahdollisuus rentoutti kehoa. Pelokkaat oppilaat puolestaan kokivat uimalaseilla olevan rauhoittava vaikutus pelkoja kohtaan. Tätä ne oppilaat, joilla kokemuksia uimalaseista ei aiemmin ollut, selittivät kyvyllään nähdä mitä veden alla todellisuudessa on. Veden alla näkeminen oli päiväkirjojen mukaan melko vaikuttava kokemus, kuten Kaisan ja Teijan kuvauksista käy ilmi.

”Tunnin lopuksi päätimme kokeilla uimalaseja ja HEP meille, Ullalle ja minulle, aukeni uusi maailma. Tahdon ehdottomasti itselleni omat uimalasit. Uimalasien käyttö rentouttaa aivan mahtavasti kasvoja, kun ei tarvitse paniikinomaisesti puristaa silmiä kiinni koko ajan! On paljon helpompaa kellua, kun näkee mihin menee, ettei siellä alapuolella kellu kuolleita ihmisiä, haikaloja, mustekaloja eikä muutakaan vaarallista, ei edes ahvenvitaa .. En oikein tajua miksi en ole ajatellut tuota uimalasiasiaa itseni kohdalla aikaisemmin, lapselle olen kyllä ostanut lasit, mutta en ole edes kokeillut koskaan uimalaseja. Niin syy on kai siinä, että se pää piti laittaa veden alle, että uimalaseista olisi ollut vastaavaa hyötyä.” (Kaisa, päiväkirja.)

”Alkuun pidin silmiä aina tiukasti kiinni veden alla, mutta opettajan suosituksesta hankin uimalasit ja veden alainen maailma avautui minulle. Yleisestikin jännitys alkoi vähitellen hävitä, hengitys tasaantua ja olo rentoutua.” (Teija, loppukertomus.)

Kyseisten pelokkaiden oppilaiden kuvauksista on nähtävissä, että pelon tunteen informaatiolähteeksi paljastuvat kognitiot Eysenckin (1997, 54) ajatusten mukaisesti. Tulkitsinkin uskomusten luovan huolia siitä mitä veden alla saattoi olla. Näiden tulkinnallisten ajatusvääristymien korjaaminen uimalaseilla vaikutti toimivan ryhmäni oppilailla hyvin.

Uimakoulun aikana eteeni tuli kaksi tilannetta, joissa koin uimalasien käytön haitanneen oppimista. Toisen ja kolmannen uintikerran aikana tarjosin oppilaille lainalaseja, jotka eivät istuneet parhaalla mahdollisella tavalla jokaisen naamalle, mikä vaikutti opetuksen luontevaan etenemiseen. Oppilaat, jotka eivät ostaneet itselleen uimalaseja vaan turvautuivat lainalaseihin, tuntuivat välillä keskittyvän enemmän lasien säätämiseen kuin harjoitteisiin. Toinen tilanne lasien käytön haittapuolista koki Teija, joka seitsemännellä uintitunnilla uskaltautui 25 metrin altaan syvään päähän, jossa veden syvyys on 2.4 metriä. Teija kuvaa tunteuksiaan seuraavasti:

”Uimme ihan reunan vieressä. Uimalasien ansiosta näin pohjaan ja tajusi, miten syvä se on. Tätä tunnetta en halunnut pitempään jatkaa, vaan nostin katseeni veden pinnan päälle ja jatkoin eteenpäin päättäväisesti. Paras tunne oli, ettei noussut paniikitunnelmaa, eikä tarvinnut keskeyttää matkaa pitämällä tangosta kiinni.” (Teija, päiväkirja.)

Tässä tapauksessa syvän veden pelko konkretisoitui Teijan nähdessä veden syvyyden. Teija varmuus omista kyvyistä ei tältä osin vielä ollut saavuttanut sitä tasoa, joka vaaditaan syvässä vedessä uitaessa. Teija kertoi aiemmin uineensa pää pinnalla, jolloin kokemuksia siitä miltä syvä vesi näyttää, ei ollut. Tällaiseen tilanteeseen joutuessaan Teijan pelko nousi ja hän otti käyttöön aiemmat toimintamallinsa, eli uimisen pää pinnalla.

Selin kellunta aiheutti oppilaissa epämiellyttävyyden tunteita, koska vettä meni korviin. Vastaavia kokemuksia on saatu myös lasten parissa (Virtanen 1998, 80). Selin kellunnan harjoittelussa oli nähtävissä sama reaktio kuin ensimmäisellä tunnilla kasvoja kaseltaessa. Oppilailta oli nähtävissä tahaton reaktio (säpsähdys) nostaa pää ylös heti kun korvat menevät veden alle. Kannustinkin näistä tuntemuksista kertovia oppilaita hankkimaan uimalakin, mikä estäisi veden pääsyn korvakäytävään. Gould (1990, 135) antaa jähmettymismallille vaihtoehtoisen selityksen ja toteaa, että tuttuun toimintamalliin liittyy turvallisuuden illuusio. Näissä tilanteissa se oli pään nostaminen ylös heti kun vettä menee korviin tai kun veden syvyys havaitaan uimalasien avulla. Uusi mukautuva käyttäytyminen, eli tässä tilanteessa korvien pitäminen veden alla tai syvyyden havainnointi, sai puolestaan aikaan ahdistusta. (vrt. Gould 1990, 135.) Seuraavat lainaukset oppilaiden päiväkirjoista antavat kokemuksille oppilaan äänen.

”Pään laittaminen [veteen] tuntui oikeastaan aika pahalta, tuntui, että vettä meni joka kerta nenään, nenä oli ihan tukossa” (Kaisa, päiväkirja).

”Seinästä tukeutuminen tai parin tuki helpotti uskaltamaan kelluntaa .. Vielä on oppimista, että takapuoli ei painu liian alas kelluessa. Vaikka en vettä ole sanonut pelkääväni, veden pääsy nenään tuntui pahalta.” (Auvo, päiväkirja.)

”Selällään kellumisharjoitus oli liian vaikea. Menin lasten altaaseen, niin että vartalo oli pohjassa ja takaraivo oli pohjassa. Vesi meni korviin, se on epämiellyttävä tunne. Sain pidettyä 20 s korvia veden alla, mutta en kellunut vapaasti.

On pelko, että kasvot uppoaa veteen ja vedän vettä nenään, hätäännyn, enkä pääse tarpeeksi nopeasti pois selinkellunta-asennosta.” (Seppo, päiväkirja.)

Kaisa ja Auvo kokivat veden menemisen nenään epämiellyttävänä. Tiedostin mahdollisuuden käyttää opetuksessa sukellusmaskia tai nenän sulkevaa puristinta, mutta pyrin sen sijaan haastamaan oppilaan löytämään hengitysrytmin, jolla vettä ei menisi nenään (Shaw & D’Angour 2003, 56). Sepon päiväkirjamerkinnästä voisi päätellä, että hänen kohdallaan veden meno korviin on epämiellyttävää, mutta veden menoa nenään hän pitää pelottavana. Aiemmin haastatteluissa sain sen käsityksen, että veden joutumista hengitysteihin pelätään hukkumisen pelon vuoksi. Sepon kuvaus antaakin viitteitä siitä, että hänen kokemat fyysiset epämiellyttävyyden tuntemukset aikaansaivat kognitiivisen tulkinnan hukkumisesta, joka johtaa psyykkiseen reaktioon, eli pelkoon (vrt. Shaw & D’Angour 2003, 70; Kuusinen 2001, 15).

Uimakoulun edetessä oppilaat toivat esiin positiivisempia kuvia uinnista. Vedessä oleminen totutti oppilaat vähitellen veden aikaansaamiin tuntemuksiin ja opituista taidoista osattiin nauttia, kuten oppilaiden kuvauksista ilmenee.

”En ole ollut noin pitkään (1,5h) vedessä mies muistiin, joten loppu ajasta aloin jopa viihtymään siellä” (Riku, päiväkirja).

”Aika jännä tunne, kun vesi kietoutui pään ympärille kuin vaate: korvat sulkeutuivat eikä vettä mennyt korviin. Ihana tunne, jos ei lasketa lukuun sitä, että niska ja hartiat jännittyivät siitä, että puristin uimalauttaa rintaani vasten.” (Kaisa, päiväkirja.)

”Selällään uinti on muuttunut alkuhankaluuksien jälkeen ihan hauskaksi” (Veijo, loppukertomus).

Vaikka epämiellyttävyyden tuntemukset vähenivätkin oppilaiden päiväkirjoissa loppua kohti, oli merkille pantavaa, että uimakoulun jälkeen osa oppilaista piti veden joutumista nenään ja korviin yhä epämiellyttävänä, mutta tieto sen vaarattomuudesta rauhoitti oppilaita (ks. liite 9). Kognitiivinen arviointi tilanteesta oli muuttunut.

9.4 Tuen tarpeesta kohti tuen antamista

Opettajan merkitys luottamuksen kasvattajana vettä kohtaan on ilmeisen suuri, mutta hämmästyin silti tuen tarpeen määrää. Opetuksen tehokkuuden ja luottamuksellisen il-

mapiirin luomisen kannalta olisikin järkevää, jos opettajia olisi aikuisryhmissä kaksi 15 oppilasta kohden (Läärä 2002, 21). Hotin (1999, 13) ehdottamaa 20 oppilasta yhtä opettajaa kohti pidän alkeisopetukseen sopimattomana. Tosin Hottikin ilmoittaa oppilaiden taitotason vaikuttavan oppilaiden sopivaan lukumäärään. Aikuisten uinnin alkeisopetuksessa tulee väistämättä eteen tilanne, jolloin opettajan tukea tarvitsevia oppilaita on useita. Opetuksen eriyttäminen onnistuu välineiden, altaan syvyyden tai esimerkiksi pariharjoitusten avulla, mutta puhuttaessa pelokkaista uimataidottomista aikuisista koen, että opettajan tuki pelottavassa tilanteessa on erittäin tärkeä. Myös Newsome ym. (2001) korostivat positiivisena roolimallina olemisen auttavan oppilaita innostumaan uimaan oppimisesta. Suoritusmallien näyttäminen, oppilaiden tukeminen ja heidän onnistumisistaan iloitseminen vahvistavat aran oppilaan halua oppia uimaan. (Newsome ym. 2001.) Pidänkin 10 oppilaan määrää pelokkaita aikuisia opettaessa ehdottomana maksimina, mutta pienempi ryhmä tai apuopettaja auttaisi henkilökohtaisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Oppilaani kuvasivat opettajan tuen tärkeyttä sekä psyykkisenä että fyysisenä tukena.

”Huomaan, että kun on joku uusi asia, uskallan kokeilla sitä vain opettajan katsoessa. Sen jälkeen harjoittelu onnistuu hyvin parin (Kaisa) kanssa -- Kun opettaja on parina, tunnen että on turvallisempi tehdä, ja saa heti oikean neuvon ja palautteen suorituksesta.” (Ulla, päiväkirja.)

”Tommi neuvoi kädestä pitäen oikean kellunnan plus miten pääsee siitä hyvin jaloilleen eli jalat siis koukkuun” (Kari, päiväkirja).

Hardy (1988) kuvasi tutkimuksessaan uimataidottomien lasten käyttäytymistä siinä vaiheessa, kun luottamus veteen alkoi lisääntyä. Hän teki havaintoja siitä, että oppilaat alkavat tällöin huomioida paremmin muut oppilaat ja vesiympäristön, mutta pysyttelevät silti mielellään lähellä opettajaa. Tukea oman itseluottamuksen kehittämisessä haettiin Teijan mukaan opettajilta ja ryhmän muilta oppilailta.

”Perusteltu tieto, käytännön harjoitukset, henkilökohtainen opettajan ohjaus ja toisten kurssilaisten kanssa vaihdetut kokemukset ja heiltä saatu ohjaus ja kannustus auttoivat yrittämään ja pääsemään aina uusiin tavoitteisiin” (Teija, päiväkirja).

Newsome ym. (2001) tähdentävät artikkelissaan parin käytön merkitystä uimataidottomien aikuisten uinninopetuksessa. Forsten (1986, 76) tuo parityöskentelyn esiin tärkeä-

nä aikuisten uinninopetusmenetelmänä. Parityöskentelyssä oppilas antaa Palmerin (1979, 33) mukaan paitsi fyysistä, myös moraalista tukea parilleen. Ongelmana parityöskentelyssä hän pitää tehokkaan harjoitteluaajan puolittumista ja mahdollista kylmyyden tunnetta (Palmer 1979, 33). Samasta syystä Cregeen (1987, 36) ei suosittelen parityöskentelyä uinninopetuksessa. Itse toteutin monet harjoitukset pari- tai ryhmätyöskentelynä, jotta oppilaat saisivat vertaistukea toisistaan, ellen itse opettajana ollut saatavilla. Tämä osoittautui oikeaksi valinnaksi moneltakin kannalta. Oppilaat kertoivat ryhmähengen lisääntyneen näiden harjoitusten myötä. Parin tuki loi turvallisuutta ja auttoi pelkotilojen hallinnassa. Osalla oppilaistani oli pedagoginen koulutus ja huomasinkin ilokseni vuorovaikutustyylin (ks. Mosston & Ashworth 2002, 116 - 141) toimivan ryhmän kanssa erityisen hyvin. Oppilaat raportoivat itsekin oppilaiden välille syntyvistä apuopettaja-oppilas suhteista.

”Ullasta pään laittaminen veden alle tuntui vielä pahemmalta kuin minusta ja välittömästi ’ohjaajan viettini’ heräsi ja aloin heti miettimään miten voisin omien kokemusteni kautta helpottaa kaverin oloa!! Aika hölmö juttu, mutta se laukaisi oman jännitykseni.” (Kaisa, päiväkirja.)

Oppimisen lisäksi apuopettajan rooli pakotti keskittymään muuhun kuin omaan jännitykseen, joka tässä tilanteessa vaikutti Kaisan tunnetasoon. Teija kuvaa samaa tilannetta oppilaan näkökulmasta ja kertoo vaikeuksistaan luottaa veden kantokykyyn kilpikonnakellunnassa ja parin merkitystä uskalluksen kynnystä ylitettäessä.

”Aina kun pää lähti viemään alaspäin sen jälkeen kun olin ottanut molemmin käsin kiinni polvista, keskeytin paniikitunnelmissa. Joku ihme pelko iski päälle. Parini Kaisa oli kärsivällinen tuki ja turva ja vasta viidennellä kerralla uskalsin pitää asentoa voimassa ja antaa pään laskeuta veden alle Kaisan tukiessa alhaalta vedessä minua. Tämän jälkeen uskalsin yksin monta kertaa tehdä, vaikka hurjalta se aina tuntui, kun pää lähti viemään alaspäin. Tarvitsin kuitenkin parini vierelle varmistamaan suoritustani.” (Teija, päiväkirja.)

Teijan kokemaa tunnetta voidaan tulkita pelkoteorian avulla. Jos ihminen kokee, että hänen taitonsa selviytyä tilanteesta ovat heikot, alkaa hän Beckin ym. (1985, 72) mukaan tuntea pelkoa. Vaarasignaalit lisäävät sisäistä painetta pysymään poissa vaara-alueelta. Jos ihminen silti tietoisesti jatkaa toimintaa, voi hän kumota alkuperäisen estävän reaktion. Tämä tosin vaatii itseluottamusta omiin taitoihin. Jos itseluottamus katoaa, palaavat pelot. (Beck ym. 1985, 72 – 73.) Itseluottamuksen syntyminen veden alle me-

nemisessä kestikin useilla oppilailla koko uimakoulun ajan. Pelot ja itseluottamus näyttivät vääntävän kättä jokaisen uintikerran alussa, jolloin opettajan ja vertaisryhmän tuki auttoi palauttamaan uskon omiin taitoihin. Oppimisilmapiiristä muodostui yhteisen haasteen myötä kannustava ja toisia tukeva. Vastaavia kokemuksia kertoivat sekä miehet että naiset. Omia kokemuksia haluttiin jakaa toisille, vaikka omankin varmuuden kehittäminen oli vielä kesken.

”Valitsin Ullan parikseni, koska tiesin, että Ulla halusi minut. Halusin itsekin olla Ullan pari, koska toivoin, että Ullakin ”löytäisi” samat asiat, jotka minä olin jo löytänyt. Kellumisen tunteen, ettei tarvii hätäillä vaikka kasvot ovat vedessä, vesi kylä kantaa, kunhan et vedä vettä henkeen.” (Kaisa, päiväkirja.)

”Turvallisuuden tunteen varmistaa tietysti opettaja ja kaveri, joiden tietää olevan vierellä.” (Veijo, päiväkirja.)

Vaikka luottamus veteen kasvoi selvästi kaikilla oppilaillani uimakoulun aikana, huomasin, että matka on kaikilla oppilaillani vielä kesken. Luottamuksen puutetta kuvasivat muun muassa useiden oppilaiden pyynnöt jatkokurssista ja heidän itse organisoima viikoittainen yhteinen uintivuoro kurssin jälkeen, koska yksin uiminen koettiin vielä vaikeana. Luottamushaaste oli myös luettavissa päiväkirjoista ja loppukertomuksista, joissa oppilaat toivat esiin uusia tavoitteita itselleen, ja kuvasivat saavutettuja taitoja epäillen samalla niiden pysyvyyttä. Matka kohti itseluottamusta vedessä oli kuitenkin alkanut.

9.5 Upoamisesta veden kantavuuteen

Veden kantokykyyn luottaminen oli yksi suurimmista haasteista oppilaille. Epäluottamus veden kantokykyyn näytti kumpuavan niistä kokemuksista, joita oppilas saa huomattessaan jalkojen alkavan painua kohti pohjaa. Beck ym. (1985, 6 - 7) kuvaavat pelkoreaktion kasvattavan itse itseään. Autonomisen vireystilan nousu mahdollistuu henkilön etsiessä itsestään fyysisiä merkkejä häiriöistä, jotka tulkinnan myötä kasvattaa vireystilaa. (Beck ym. 1985, 6 - 7.) Tämä oli havaittavissa uimakoulun aikaisista kellumisharjoituksista erityisesti miehillä. Toisen uintikerran ja oppilaiden kellumiskokeuksien jälkeen olin itse kirjoittanut opettajan päiväkirjaani:

”Kaisa vitsaili kahviossa unohtaneensa uikkarit kotiin kun kuuli kelluntateemasta. Silti hänen kelluntansa onnistuivat hyvin. Uskon puute näyttäisi olevan suurin tekijä kellumisessa. Veijon ja Rikun ruumiinrakenne vie kelluntaharjoituksissa jalat pohjaan.” (TP.)

Veijon ja Rikun jalkojen painuessa pohjaan huomasin vireystilan nousun lähinnä lihasten liiallisena jännityksenä. Pelko siitä, että hän uppoaa kokonaan veden alle jalkojen mukana, sai kehossa aikaan fyysisen hälytystilan, joka näkyi esimerkiksi lihasten jännittymisenä ja hengityksen pidättämisenä.

Selin kellunnan opetuksessa tein itse virheen, joka säikäytti Teijan. Olin tuntisuunnitelmassa ajatellut keskittyväni vain päin kelluntaan, mutta oppilaiden innokkuus ja onnistumiset rohkaisivat minut lisäämään tunnin loppupuolelle myös selin kellunnan harjoittelua uimalautaa halaten ja jalkaterällä reunan kaiteesta tukien. Useiden tuettujen harjoituskertojen jälkeen etenin opetuksessa huomaamattani siihen vaiheeseen, jossa oppilaat olivat irrottaneet jalkateränsä altaan kaiteesta ja kelluvat hienosti laudan kanssa selällään, mutta eivät tienneet miten siitä noustaan ylös. Rohkeimmat oppilaat selvisivät kömmähdyksestäni omatoimisesti, mutta erityisesti selin kelluntaa kammoksuva Teija hätääntyi epämiellyttävästä tilanteesta.

”Alkuun epäilin koko selkäkelluntaa ja sen onnistumista. Ohjaajan avulla uskalsin kuitenkin yrittää ja vesi kannatti minua. Jalkojen irti päästö tangosta sai minut kuitenkin paniikkitunnelmaan. Räpiköin ylös vedestä. Emme olleet vielä harjoitelleet ylösnousua selin kellunnasta ja epävarmuus ja tiedon / taidon puute sai minut paniikkiin. Selällään olo vedessä on ollut minulle ylitse pääsemätön tehtävä. Arvelen sen johtuvan siitä, kun ei näe taaksepäin mahdollisia vaaratilanteita.” (Teija, päiväkirja.)

Luottamuksen pettäminen uimataidottomia aikuisia opettaessani oli kauhukuva, jota olin pyrkinyt kaikin keinoin välttämään. Omassa päiväkirjassani kuvaan tilanteen tulleen eteeni yllättäen.

”Selin kellunnassa opetuksessa tein selkeän virheen. Olin juuri opettanut selin kellunnan jalkoja kaiteelle tukien. Opetin sen kaikille halukkaille tunnin lopussa itse avustaen ja sitten saman pareittain. Oppilaat kelluivat hienosti selin kaiteella, jolloin hetken mielijohteesta ajattelin, että annetaanpa jalkojen irrota kaiteelta. Olin matalassa päässä Teijan vieressä, jolloin jalkojen irrottua tajusin, etten ollut opettanut heille ylösnousua selin kellunnasta. Teija säikähti hiukan,

vaikka olin itse heti vieressä ja työnsin hänen jalat seinälle, jolloin hän pääsi itse ylös.” (TP.)

Vaikka etenin opetuksessa kymmeniä kertoja toteuttamani selinkellunnan opetuksen ohjaamana, en ollut huomionnut oppilaiden perustaitojen puutetta. Ylös nouseminen vaatii joko laudasta irti päästämisen ja veden alla käymisen tai hyvät vatsalihakset. Jälkiviisaana voi todeta suunnitelmasta poikkeamisen aiheuttaneen tämän potentiaalisen vaaratilanteen. Päätin tämän kokemuksen jälkeen, etten enää etene harjoituksiin, joita en ole miettinyt tarkasti etukäteen uimataidottomien aikuisten näkökannalta. Tämä kokemus vahvisti tutkimuksen alkuvaiheessa esille tuomaani näkemystä uimataidottomien aikuisten uinninopettajien jatkokoulutuksen tärkeydestä.

Opetusvaiheessa korostin selin kellunnan asennon tärkeyttä kelluvuuteen tiedon ja oman mallisuorituksen avulla, mutta pelkkä tieto yhdistettynä malliin ei näyttänyt riittävän oppilaan toimintatavan muuttamiseen. Gould (1990, 137) korostaakin aikuisella olevan voimakkaita käyttäytymismalleja, joiden murtaminen vaatii nykyisen todellisuuden ja aiempien kokemusten tarkkaa vertailua. Hän kuvaakin tällaisessa tilanteessa elävää ihmistä kahden aikavyöhykkeen ihmiseksi, jossa menneisyydellä on enemmän voimaa kuin nykyisyydellä. (Gould 1990, 137.) Oppilaiden päiväkirjamerkinnot osoittivat kuitenkin ainakin osan tiedosta menneen perille, vaikka se ei saanutkaan aikaan toiminnan muutosta saman tunnin aikana. Luottamus kelluvuuteen syntyi vasta pitkäaikaisen altistuksen jälkeen. Sepon siirtyminen lastenaltaaseen jäi mietityttämään minua. Olisin halunnut rohkaista hänet yrittämään uudestaan kellumista kaiteesta tukien. Koska muutkin oppilaat tarvitsivat sillä hetkellä apuani, ohjasin Sepon totuttelemaan korvien kastelua matalaan altaaseen. Seuraavalla uintikerralla hän kokikin olevansa samassa tilanteessa kuin edellisellä tunnilla.

”Kerrattiin eilisiä päinkellumisia. Ne eivät sujuneetkaan. Vettä meni nenään, sekoi-tin pasmat, tuntui että tästä ei tule mitään. Kilpikonnakellumisen jätin kokonaan väliin. En uskaltanut, oli liian hurja.” (Seppo, päiväkirja.)

Oma tunteeni siitä, että uintiryhmän koko oli liian suuri yhdelle opettajalle, kasvoi entisestään. Huomasin, etten omasta mielestäni pystynyt antamaan tarpeeksi oppilaan kampaamaa henkilökohtaista ohjausta jokaiselle oppilaalle.

9.6 Uskomuksista tietoon

Ensimmäisillä uintikerroilla havaitsin oppilaillani uskomuksia, joita en ollut aiemmin tiedostanut. Veijo kertoi toisella uintikerralla luulleensa aina, että suuta ei voi avata veden alla. Myöhemmin huomasin, että sama uskomus oli luettavissa myös hänen haastattelustaan: *”Ei se veden alle meneminen miltään tunnu, kunhan muistaa ettei hengitä eikä aukase suutaan”* (Veijo, haastattelu). Harjoituksissa käyttämäni huokaus suu auki muutti tämän uskomuksen vähitellen uudeksi tiedoksi. Kaisa kuvasi samaa uskomusta omassa päiväkirjassaan kolmannen uintikerran jälkeen.

”Vaikka Tommi näytti sen sata kertaa, että suun pitää olla auki, tajusin sen vasta tässä. Ja siitä se lähtee, keuhkot täyteen happea, suu auki, kasvot veden alle, puhallus, joka jatkuu myös pinnalla. PALJON helpompaa!” (Kaisa, päiväkirja.)

Mahoney (1991, 323) korostaa kokemuksen kokemisen merkitystä muutokseen pyrittäessä ja tuo esille ihmisen muutoskokemuksen yksilöllisyyden. Hänen mukaansa kokemuksen tunnistettava sisältö muodostetaan tiedostamattomien abstraktien prosessien kautta. Hän pitää ihmisen muutosvastustusta luonnollisena osana ihmisen psykologista kehitystä ja jaottelee sen motivoituun välttelemiseen, motivaation puutteeseen, empiivään valintaan, vastareaktioon ja itsensä suojeluun. (Mahoney 1991, 324 – 332.) Kaisan esimerkistä käy ilmi kuinka hän pystyy tuomaan annetun tiedon toiminnan ja ymmärryksen tasolle vasta useiden toistojen ja informaatiotulvan avulla. Muutosvastustuksen taustalla olevia prosesseja on vaikea yksilöidä, mutta voidaan olettaa, että taustalla ainakin osittain tiedostamattomia prosesseja. Kaisa ei niinkään vaikuttanut empiivän suorituksessa, eikä hänen motivaatiossaan mielestäni ollut ongelmaa toiminnan suorittamiseen. Myös vastareaktion avulla välttelyn selittäminen on hankalaa. Mahoneyn (1991, 328 - 329) esittämistä muutosvastustuksen selitysmalleista lähinnä itsensä suojelun malli vaikuttaisi Kaisan kohdalla perustellulta. Mahoney viittaa ihmisen itsesuojeluvaistoon, joka hänen mukaansa toimii tiedostamattomalla tasolla. Muutosvastustusta ei itsensä suojelun näkökulmasta voidakaan Mahoneyn mukaan pitää epänormaalina tai harvinaisena toimintana. (Mahoney 1991, 329.)

Williams, Watts, MacLeod ja Mathews (1988, 182 - 183) epäilevät, että se onko pelosta kärsivällä ihmisellä mahdollisuutta tunnistaa vaarallinen tilanne vai ei, vaikuttaa siihen

millaista kognitiivista prosessointia ihminen käyttää. He ovat luoneet mallin pelkoinformaation käsittelystä ja tulkitsevat kaiken informaation moniselitteiseksi. Moniselitteisyys alkaa kaventua vasta kun kaikki merkitykset ovat vuorovaikutuksessa asiayhteyden kanssa. He epäilevät myös, että esitietoisuudessa on mekanismi, joka arvioi tilanteen emotionaalista arvoa, jonka avulla ihminen suuntaa tilannetta kohti tai siitä pois. (Williams ym. 1988, 182 – 183.)

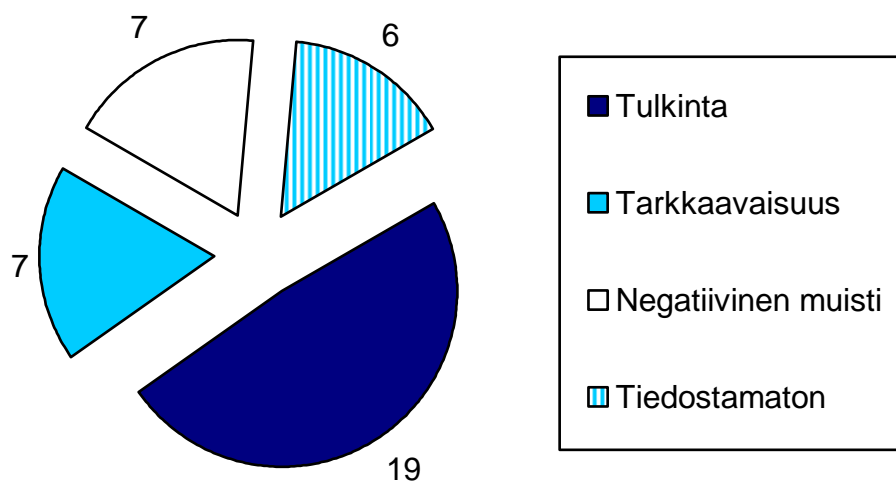
Tuntien kulkua puitiin päiväkirjojen mukaan uintikertojen jälkeen sekä miesten, että naisten saunassa. Omia tuntemuksia selitettiin harjoitteiden ja aiempien kokemusten kautta avoimesti. Pidinkin näitä saunapohdintoja erinomaisen luonnollisena keinona rikkoa aiempia uskomuksia ja muokata omia tietorakenteita. Engeström (1990, 46) kuvaa aikaisemman ajattelu- ja toimintamallien muokkaamista uuden tiedon avulla sisäistämisenä. Oppilas suhteuttaa tietoa aikaisempaan, tulkitsee sitä ja sulauttaa tietoa uudeksi malliksi. (Engeström 1990, 46.) Hätösen (1990, 11 - 12) mukaan vaihetta voidaan nimittää myös mieleen painamiseksi, varsinkin silloin, kun asiaa opiskellaan ensimmäistä kertaa. Lepojaksot ovat oleellisia sisäistämisen aikana, koska tietoa on usein sekaisin opiskelijoiden mielessä. Tällaisen systemisointivaiheen aikana oppilas voi ensin itsekseen luoda käsityksen asioista ja tehtävän suorittamisesta. (Hätönen 1990, 11 -12.) Auvon päiväkirjamerkinnot kuvasivat oppimisen jatkuvan vielä saunan lauteilla.

”Harjoituksen päätyttyä saunan lauteilla mielenkiintoista keskustelua. Siitä mitä kukin oli oppinut ja miltä kenestäkin tuntui. Samanlaisia käsityksiä hengityksen rytmityksessä oli usealla.” (Auvo, päiväkirja.)

Itse koin sauna- ja pukuhuonekeskustelujen olevan tunnetulvan purkamismahdollisuus ja tilanne, jossa uusia kognitioita voitiin testata turvallisessa ympäristössä. Oppimispäiväkirjojen merkitys oppimiskokemusten sisäistämässä oli mielestäni saunakeskustelu- ja suurempi erityisesti niillä oppilailani, jotka olivat satsanneet aikaansa kirjoittamiseen. Tukea ajattelulleni tarjoaa Hätönen (1990, 21), jonka mukaan oppiminen on ”opittavan aineksen aktiivista valikointia sekä sen sisäistämistä, tulkitsemista ja sulauttamista oppijan aikaisempaan tietorakenteeseen”. Oatley ja Jenkins (1996, 103) epäilevät syventyneiden ajatusten olevan tarpeen pyrittäessä tulkitsemaan tilannetta omien uskomusten pohjalta ja luotaessa uusia toimintamalleja tulevaisuudelle.

Oli selvästi havaittavissa, että kuudella traumaattisen tapahtuman muistavalla oppilaallani trauman kokemus jarrutti uskomusten toimintatapojen muuttamista. Traumaattisista kokemuksista syntyneet skeemat eivät Toskalan (2001, 366) mukaan muutu helposti uusien kokemusten myötä, koska ”tarkkaavaisuuden suuntaaminen, informaation vääristäminen ja altistuksen puute estävät muutoksen”. Erityisesti traumaattista kokemusta muistuttavat harjoitukset olivat oppilailleni vaikeita. Sepolle oli vaikeaa olla keskellä allasta, Teijaa häiritsivät muut uimarit, Riku ja Pertti jännittivät veden alle menemistä, Aaroa häiritsi veden meneminen nenään ja Auvo pelkäsi uppoamista. On kuitenkin huomioitava, että oppilaat joiden taustalla ei traumaattista kokemusta ollut, kokivat samoja vaikeuksia veteen totuttautuessa. Oli kuitenkin nähtävissä, että trauman kokeneet oppilaat näyttivät kiinnittävän huomionsa erityisesti niihin tekijöihin, jotka he kokivat uhkaaviksi vedessä.

Luokitellessani oppimispäiväkirjojen kognitiivisia ajatusvääristymiä Eysenckin (1997, 54) piirreahdistusteoriassaan tuoman jaottelun mukaisesti tarkkaavaisuuden, tulkinnan, negatiivisen muistin ja tiedostamattomaan ajatusvääristymään, huomasin, että pelkoon liittyvät kognitiiviset ajatusvääristymät liittyivät ryhmäni oppilailta pääsääntöisesti tiedon tulkintaan. Muita ajatusvääristymiä oli havaittavissa oppimispäiväkirjoissa yhteensä yhtä paljon kuin tulkintaan liittyviä vääristymiä (kuvio 6).



KUVIO 6. Päiväkirjojen ajatusvääristymien esiintymiskerrat Eysenckin (1997, 54) jaottelun mukaan (n=10)

Eysenck (1997, 168) viittaa kehittämäänsä nelifaktoriteoriaan ja ehdottaa, että kliinistä ahdistusta hoitavien terapeuttien kannattaisi keskittyä potilaan tulkinnalliseen ajatusvääritykseen pelkoja hoitaessaan. Vaikka uimakoulussa ei toimittu Eysenckin kuvaamassa toimintaympäristössä, huomasin saman haasteen myös omassa opetusryhmässäni.

Toisen uintikerran tavoitteena oli uppoamisen uskomuksen muuttaminen kellumisharjoitusten (liite 10) avulla. Oppilaat kuvasivat kokemuksiaan ensimmäisten kellumisharjoitusten jälkeen seuraavasti.

”Luottamus veden varaan jättäytymisessä lisääntyi selvästi” (Aaro, päiväkirja).

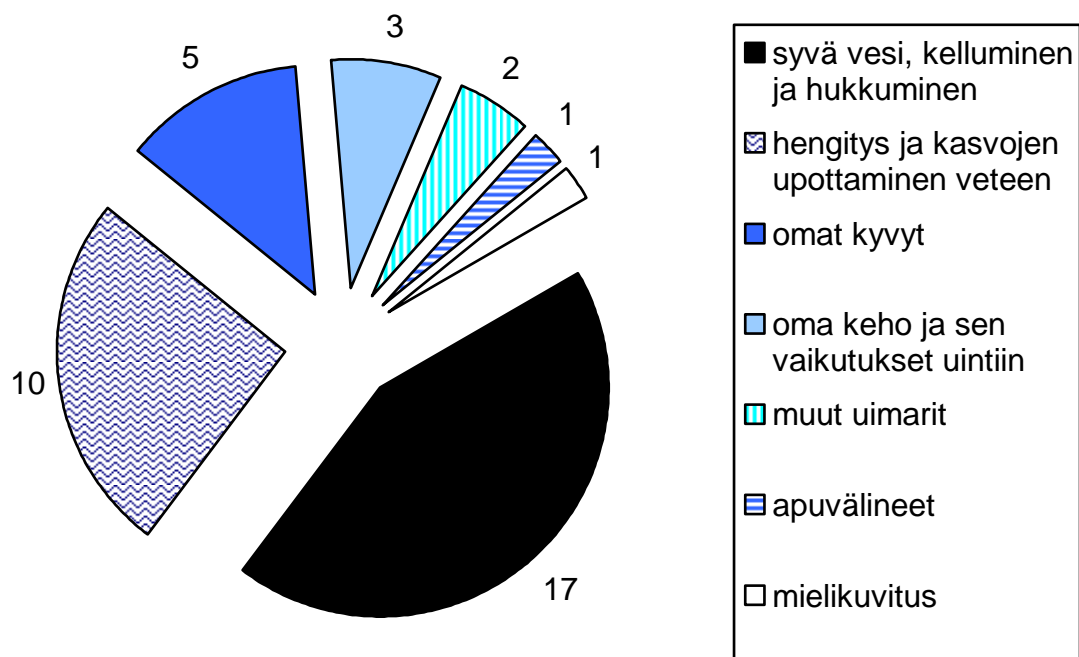
”Pystyn kellumaan ja liukumaan kasvot veden alla! JESS! Kelluin jopa selälläni tosin varpailla ’epätoivoisesti’ reunasta kiinni pitäen. (Kaisa, päiväkirja.)

”Minulle kelluminen on ollut vaikeaa ja tuskallista. Veden joutuminen nenään ja silmiin tuntuu inhottavalta. Jalat tuntuivat alussa todella painavilta ja sitä myöten ne painuivat pohjaan kuin ’kivi’ ja samalla vetivät koko kroppaa pohjaan. Jakson lopussa rentouduttiin musiikin tahdissa, se auttoi minua ja olin harjoituskerran lopussa itseeni tyytyväinen, että olin löytänyt pientä rentoutusta vedessä olemiseen, ja sitä kautta luottamusta veden ”kanto” vaikutukseen, uskon sen olevan saatavilla.” (Riku, päiväkirja.)

Viimeisillä uintikeroilla annoin oppilailleni tehtäväksi sukeltaa noin 1 m syvyydessä pohjassa seisovan vanteen läpi tai kerätä pohjassa olevia sukellusrenkaita. Tarjosin heille tietoisesti kognitiivisen ristiriidan omien veden alle vajoamisen uskomusten ja toisaalta pohjaan pääsemisen vaikeuden avulla. Kaisa pohti kokemusta oppimispäiväkirjassaan seuraavasti: *”Teija pääsi tosi hyvin pohjaan hakemaan renkaita ja minä vain pulpahdin pintaan kuin korkki!”*. Teija puolestaan kuvasi oppimispäiväkirjassaan antamaani ristiriitaa selkeämmin: *”Kaisan kanssa pareittain harjoittelimme renkaiden sukeltamista pohjasta ja huomasimme miten vaikeaa on päästä pohjaan asti. Varsinkin, kun molemmat pelkäsimme pohjaan vajoamista.”* Myös Veijo osoitti oppimispäiväkirjassa ymmärtävänsä esittämäni ristiriidan: *”alkuverryttelyn jälkeen saimme kokeilla sukeltamista altaan pohjalla olevien vanteiden läpi. Tämä todisti sen että veden alle meneminen onkin hankalaa. Se antoi jälleen toivoa siitä, että täältä väliltä täytyy löytyä sellainen piste, jossa ihminen helpommin pysyy.”*

Olin jo aiemmin pyrkinyt osoittamaan veden alle pääsyn vaikeuden monitoimialtaassa, mutta ensimmäisten tuntien aikana oppilaiden huomio keskittyi niin paljon omiin pelkoihin, ettei uppoamisen vaikeus vielä silloin mennyt perille. Foa ja Kozak (1991, 29) olettavat pelkojen poiston liittyvän pelon rakenteiden muuttamiseen ja tuovat esiin kaksi edellytystä pelon vähenemiselle. Ensinnäkin, pelkoon liittyvää tietoa on oltava saatavilla sellaisessa muodossa, että se aktivoi muistin pelko osat. Toiseksi, tiedon pitää sisältää elementtejä, jotka ovat yhteen sopimattomia jonkin pelkoon liittyvän tiedon osan kanssa, jotta uutta tietoa voidaan muodostaa. Tällainen uusi tieto on liitetty sekä kognitiiviseen että affektiiviseen tietoon. Uusi tieto on heidän mukaansa integroitava muistojen tuoneeseen informaatorakenteeseen, jotta emotionaalisen tason muutoksia voi tapahtua. (Foa & Kozak 1991, 29.) Eysenck (1997, 153) huomauttaakin, että kognitiiviset ajatusvääristymät on osoitettava vääriksi tilanteissa, joissa ne ovat selkeästi esillä. Tästä puhutaan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa usein termillä ”*in vivo*” altistus, jota on toteutettu myös vedenpelkotutkimuksissa (esim. Menzies & Clarke 1993a).

Uppoamiseen liittyvät uskomukset vähenivät päiväkirjoissa uimakoulun edetessä. Päiväkirjoissa oppilaat selittivät kokemuksiaan ja toivat niiden ohella esille uimakoulun aikaisia uskomuksiaan, joita olen koonnut kuvioon 7.



KUVIO 7. Oppilaiden päiväkirjoissa esille tulleiden uskomusten kohdentuminen sekä esiintymiskerrat (n=10)

Uimakoulun aikana syvään veteen liittyvät uskomukset tulivat selvimmin esiin oppilaiden päiväkirjoista. Koska syvän veden haasteet jätettiin viimeisille kerroille, pohtivat oppilaat uimakoulun aikana kuinka he tulisivat pärjäämään syvässä vedessä. He uskoivat, etteivät pysy syvässä vedessä pinnalla yhtä hyvin. Teija kuvaa toimintaansa syvässä vedessä toiseksi viimeisellä uintikerralla seuraavasti:

”Kävimme syvän veden puolella kokeilemassa vesikävelyä. Siinä jalat tekee uintiliikkeitä ja kädet tai paremminkin kämmenet vuorotellen painelevat alaspäin. Tunnelma oli paniikin omainen pelkotila, vaikka opettaja oli vieressä ja yritti rauhoitella. Oli tunne, että jos päästän molemmat kädet irti tangosta niin vajoan kuin kivi altaan pohjaan.” (Teija, päiväkirja.)

Teijan uskomus syvän veden alaspäin vetävästä voimasta piti yhä pintansa, vaikka hän totesi jo kolmannen uintikerran jälkeen kelluvansa vatsallaan ongelmitta. Syvän veden ominaisuudet olivat Teijalla vielä aiempien uskomusten varassa. Matalassa vedessä saatuja kokemuksia ei hän, eivätkä muutkaan oppilaistani pystyneet siirtämään suoraan syvään veteen ilman uskomusten väliintuloa. Toinen voimakas uskomus, jonka oppilaat toivat päiväkirjoissaan esiin, oli kasvojen veteen painamisen vaarallisuus. Muita esille nousseita uskomuksia olivat omiin kykyihin liittyvät uskomukset, omaan kehoon ja soveltuvuuteen uintiin liittyvät uskomukset, muihin uimareihin liittyvät uskomukset, apuvälineisiin liittyvät uskomukset sekä mielikuvituksen kautta nousseet uskomukset.

Pelokkaan ihmisen epäkäytännölliset oletukset, eli uskomukset, kohdistuvat Beckin ym. (1985, 292) mukaan yleensä joko hyväksyntään, kyvykkyyteen tai kontrolliin. He korostavatkin näiden oletamusten tunnistamisen tärkeyttä, koska pelon tunteen alkulähde on kognitiivisen teorian mukaan juuri siellä. Niiden tunnistaminen on yleensä helppoa, koska ihminen on toistanut näitä toimintatapoja läpi elämänsä. (Beck ym. 1985, 292.) Oppilaillani uskomukset liittyivät hyväksyntään, jos uimataidottomuutta tarkastellaan sosiaalisten vaikutusten näkökulmasta. Kyvykkyyteen liittyvät oletukset tulivat esille erityisesti epäonnistumistilanteissa, jolloin oppilas kuvasi ettei pysty tekemään mitään oikein. Kontrolliin liittyvät oletukset olivat yleisiä. Kontrollin menettämistä pelättiin erityisesti kasvojen ollessa vedessä tai jos syvässä vedessä, jolloin oman kehon hallintaa epäiltiin eniten. Seppo kuvasi veden vaikutusta oman kyvykkyyden ja kontrollin kokemuksiin loppukertomuksessa seuraavasti: *”Ennen ajattelin, että*

olin veden armoilla ja minulle saattoi vedessä sattua mitä vain, nyt ainakin osittain pystyn hallitsemaan uintitilanteita.”

9.7 Vedenpelosta vesirohkeuteen

Opettajan on tärkeää ymmärtää, että vedenpelosta kärsivä ihminen kokee vedessä tapahtuvan toiminnan seuraukset aidosti pelottavana, vaikka tilanne näyttäisikin ulkoisesti turvalliselta. Beck ym. (1985, 118) toteavatkin pelkojen seurausten olevan pelokkaalle ihmiselle sekä subjektiivisesti että objektiivisesti pelottavia. Pelkotuntemukset näyttivät vaikuttavan oppilaan toimintaan vedessä läpi koko uimakoulun, vaikka havaitsinkin pelko-oireita vähemmän uimakoulun loppuvaiheessa.

Hardy (1988) esitteli mallin uimataidottomien lasten vesirohkeuden arvioimiseen. Hän jakoi luottamuksen kehittymisen kolmeen vaiheeseen. 1. luottamuksen puutteeseen 2. luottamuksen saavuttamiseen 3. luottamuksen osoittamiseen. Tämän progressiivisen luokittelun avulla hän pyrki auttamaan opettajia havainnoimaan uimataidottomien oppilaiden kehittymistä ensimmäisillä uintitunneilla. (Hardy 1988.) Pelkotyyppien tunnistamista pro gradu – työssään tutkinut Virtanen (1998, 71 - 76) jakoi vedenpelkoiset lapset neljään tyyppiluokkaan: ujoihin, vilkkaisiin, urheisiin ja vetäytyjiin. Urheat ja vetäytyjät hän luokiteli selkeästi vedenpelkoisiksi ja ujut ja vilkkaat aroiksi, ei niinkään vedenpelkoisiksi. Graham ja Gaffan (1997) jaottelivat lasten ja aikuisten vedenpelkoja tutkissaan uimataidottomat oppilaansa kolmeen ryhmään pelon tason mukaan. Ensimmäisen ryhmän muodostivat oppilaat, jotka pelkäsivät silminnähdessä vettä [*current fear*], niihin, jotka eivät koskaan ole pelänneet vettä vanhempien ilmoituksen tai opettajan havaintojen mukaan [*no fear*] ja niihin, jotka ovat vanhempien mukaan joskus pelänneet vettä [*losing fear*].

Pelokkaiden lasten uinninopetuksen tutkimusten perusteella oletin pelokkaan aikuisenkin liikkuvan lähellä altaan reunoja, ottavan tukea kiinteistä rakenteista tai opettajasta, välttävän kasvojen kastelua ja olevan fyysisesti passiivisia (Fisher 1981; Hardy 1988; Virtanen 1998, 40 - 45) sekä jännittävän lihaksiaan ja hengittävän pinnallisesti (Suomi 1993, 48). Hardy (1988) teki myös muita tärkeitä huomioita uimataidottomien lasten käytöksestä uintitunnilla. Hän huomasi, että pelokkaat lapset pyrkivät välttämään tilan-

teita, joissa toinen oppilas pääsee heidän ja altaan reunan väliin tai joissa vesi roiskuu kasvoille. (Hardy 1988.) Näitä pelon oireita oli nähtävissä myös omista oppilaistani. Hardyn (1988) tutkimuksessa arat oppilaat pyrkivät myös välttämään uusia harjoitteita juttelemalla opettajalle. Useimmat arat lapset halusivat myös pitää kellukkeita opetuksen aikana, vaikkeivät välttämättä käyttäneet niitä tarkoitettulla tavalla. (Hardy 1988.) Aikuisten kohdalla näin ei kuitenkaan ollut. Vaikutti pikemminkin siltä, että pelokkaat oppilaat halusivat saada opettajan huomion uskaltaakseen tehdä suorituksen ja kellukkeiden käyttö koettiin pääsääntöisesti uintitasapainoa häiritsevänä tekijänä.

Aiempien tutkimusten osoittamien pelon havainnointikeinojen lisäksi koin, että aikuisoppilaiden pelokkuuden ja epävarmuuden havaitsi erityisesti oppilaan kasvoista. Omassa tutkijaopettajan päiväkirjassani kuvaan pelon oireita seuraavasti:

”Varovaisuus näkyy kasvojen ilmeissä. Aivan kuin kasvot laitettaisiin ”kiinni” kasteltaessa, jännitys siirtyy hartioihin ja sitä kautta koko vartaloon. Sen tuntee myös käsiä ravistelemalla sekä veteen huokauksen äänestä aaaaaa vai a-a-aa-a-aaa-a... Jännitys tuli näkyviin myös pienenä tiedostamattomana pysähdyksenä sillä hetkellä kun kasvot osuvat veden pintaan. Ääni pysähtyy hetkeksi, samoin liike.” (TP.)

Huomasin tämän *tiedostamattoman pysähdyksen* monilla oppilaistani, mutta erityisesti Aarolla tämä näkyi selvästi. Arvelin tämän pysähdyksen johtuvan vanhojen toimintamallien, skeemojen, tiukasta otteesta oppilaaseen (ks. Toskala 2001, 366). Pelkotilanteen kognitiivisia prosesseja on tutkittu esimerkiksi värin tunnistus tehtävien avulla, joissa on huomattu pelokkaiden ihmisten tunnistavan värin, jolla uhkaava sana on kirjoitettu hitaammin kuin ei pelkävien ihmisten. (Martin, Williams & Clark 1991). Kuvaamassani esimerkissä näyttäisi siltä, että kasvojen joutuminen veteen tulkitaan vaaralliseksi, jolloin toiminta pysähtyy hetkeksi. Vasta tietoinen toiminnan ohjaus jatkaa toimintaa ja pakottaa vanhan skeeman mukautumaan uusiin toimintamalleihin. Shaw ja D’Angour (2003, 20, 62) kuvaavat tiedostamatonta pysähdystä säpsähdyksenä [startle response], ja liittävät sen nisäkkäiden luontaiseen tapaan jähmettyä paikoilleen pelkotilanteessa. Se ilmenee heidän mukaansa yllättävässä pelko tai epä mukavuus tilanteessa, ja saa aikaan kehon jännittymisen ja pään taipumisen taakse (Shaw & D’Angour 2003, 45). Heidän kuvaamansa vedenpelon vähentämiseen suuntautuva Alexander –

tekniikka keskittyy pelkoreaktioiden tunnistamiseen ja pelon oireiden vähentämiseen tätä kautta (Shaw & D'angour 2003, 46).

Safran ja Greenberg (1991b, 7) kuvaavat tunteisiin liittyvän erillisiä ilmeitä ja motorisia toimintamalleja. Ihminen tulkitsee tilanteita aiempien vastaavassa tilanteessa käytettyjen reaktioidensa avulla, koska aiemmat tunteet linkittyvät tapahtumiin skeematasolla (Safran & Greenberg 1991a, 340). Beck ym. (1985, 25) kuvaavat pelon käyttäytymisoireina mm. heikentynyttä koordinaatiota, ryhdin huonontumista, hyperventiloimista ja levottomuutta. Lisäksi he toteavat ihmisen lihasjäykkyyden lisääntyvän hänen suorittaessaan tehtävää, jota hän pelkää. Myös muisti- ja puhekatkokset toiminnan aikana ovat mahdollisia. (Beck ym. 1985, 72). Goleman (1997, 23) kuvaa tunteiden vaikuttavan toiminnan ohjaukseen esimerkiksi pelon osalta. Kasvot kalpenevat ja keho jäähmettyy ainakin hetkeksi, jotta pelästynyt ihminen ehtisi pohtia toiminnan vaihtoehtoja. Goleman huomioikin tunnetta tarkoittavan sanan ”emootio” tulevan lainan kielen verbistä *emotere*, liikuttaa pois päin jostakin. (Goleman 1997, 23.) Evoluutioteoria olettaakin Oatleyn ja Jenkinsin (1996, 66 - 67) mukaan tunteiden osoittamisen olevan kasvojen alueen refleksinomainen toimintamalli, jonka avulla omista tunteista viestitään ympäristölle. Heidän mukaansa pelon ja yllätyksen aiheuttamien ilmeiden tulkinta on kuitenkin muita tunteita vaikeampaa. (Oatley & Jenkis 1996, 66 – 67.)

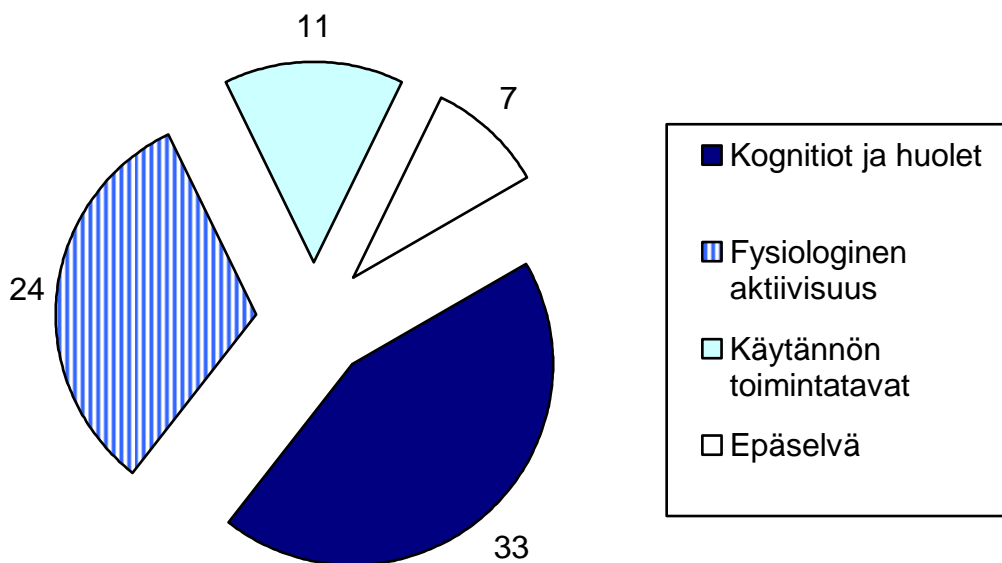
Vaikka itselläni oli tutkimusasetelmasta johtuen mahdollisuus haastatella oppilaita ennen opetusjaksoa, en silti pystynyt varmuudella sanomaan pelkäisikö oppilas vettä uintitilanteessa vai ei. Aaro kuvasi itseään ei-pelkääväksi sekä alkuhaastattelussa että useimmissa uimakoulun aikana suoritetuissa tehtävissä, enkä itsekään huomannut hänessä selviä pelon merkkejä. Loppukertomuksessaan hän kuitenkin kertoi huomanneensa joitakin jännityksen purkautumisen oireita.

”Ensimmäinen harjoituskerta oli niin verkkainen vauhdiltaan, että lämpimästä vedestä huolimatta palelin koko seuraavan yön, jopa lisäpeite piti kaivaa esiin. Tähän se paleleminen sitten loppuikin, ei mitään havaintoja koko loppukurssin aikana. Olisikohan syy ollut korvien välissä menneitä muistellussa?” (Aaro, loppukertomus.)

Aaron kuvaama kylmyys liitetään usein opetustilanteessa epämiellyttävyyden tunteeksi, kuten hän itsekin teki ensimmäisten uintikertojen jälkeen. Toisaalta Beck ym. (1985,

26) liittävät kylmän väritykset ja unettomuuden pelon fysiologisiin oireisiin. Aaron kuvaama kylmyys seuraavana yönä on vaikeaa tulkita suoranaiseksi pelon oireeksi, mutta hänen itsensäkin epäilemä jälkireaktio ahdistavalle tai epämiellyttävälle tilanteelle saattaisi olla selityksenä tunteelle.

Uimakoulun alussa oppilaat kuvasivat pelkoja lähinnä omien uskomustensa kautta. Uskomukset näyttivät ohjailevan oppilaiden ennakkokäsityksiä uimisesta ja vedestä. Tarkastelin uimakoulun aikaisia pelkoja ensin ainoastaan uskomusten näkökulmasta, mutta tutustuttuani piirreahdistusteoriaan luokittelin oppimispäiväkirjojen ja loppukertomusten pelon tunteen informaatiolähdettä käsittelevät kohdat Eysenckin (1997, 54) mallin mukaisesti neljään osa-alueeseen: 1. fysiologiseen aktiivisuuteen 2. omiin toimintatapoihin 3. omiin kognitioihin kuten huoliin ja 4. epäselvään lähteeseen (kuvio 8). Tämän jaottelun avulla halusin saada tietoa siitä, mistä lähteestä käsin oppilas kokee pelon syntyvän.



KUVIO 8. Pelon tunteen informaatiolähde uimakoulun aikana tehdyissä harjoituksissa ja niiden esiintymiskerrat oppilaiden päiväkirjoissa ja loppukertomuksissa (n=10)

Oppilaat kuvasivat omien pelkojen nousua useimmin omien kognitioiden ja huolien kautta, kuten aiemmin oletin. Merkillepantavaa oli se, että kolmasosa pelkotuntemuksista näytti nousevan kehon fysiologisen aktiivisuuden kautta. Oppilaan fysiologisten tun-

temusten osuus pelon synnyssä antaisi viitteitä pelon ja epämiellyttävyyden tunteiden yhteyksistä. Fysiologiseen aktiivisuuteen sisällytin palelun, aaltojen aiheuttaman hui-mauksen, ilman puutteen keuhkoissa, veden menon korviin tai nenään, veden alla ole-misen tunteen ja tasapainon vaikeudet vedessä. Myös käytännön toimintatavat vedessä, kuten totutuista käytänteistä poikkeamiset, opetuksen liian nopea eteneminen tai pelot-tavan toiminnan välttely saivat pelot nousemaan. Epäselvään lähteeseen luokittelin ne pelkokuvaukset, joita oppilas ei selittänyt tarkemmin.

Pelkoja kuvattiin monissa eri harjoituksissa. Esimerkiksi kellumisharjoituksissa oli on-gelmia niillä oppilailla, jotka eivät edellisellä kerralla pystyneet menemään luontevasti veden alle. Pelon vallatessa mielen näytti heidän tarkkaavaisuutensa kiinnittyvät kellu-misessa kasvojen veden alle menemisen mahdollisuuteen, jolloin oman kellumisasen-non tarkkailu ja hengityksen kontrollointi olivat selvästi puutteellisia. Uinnin alkeisopetuksen vaiheittaisuuden (ks. Lauritsalo ym. 2005, 13) tärkeys näytti korostu-van aikuisillakin. Seuraavaan vaiheeseen eteneminen tuotti oppilaalle vaikeuksia, koska edellisen vaiheen ongelmat pitivät uppoamisen pelkoa yllä.

Toisesta uintikerrasta alkaen opetus aloitettiin aina yhteisellä alkulämmittelyllä, joka sisälsi alkuvaiheessa edellisellä tunnilla opittuja asioita. Menetelmä toimikin alussa, mutta neljännellä uintikerralla yliarvioin oppilaiden kyvyt suorittaa edellisellä kerralla opittuja asioita alkuverryttelyssä. Seppo kertoi päiväkirjassaan liian vaikean alkuverryt-telyn aikaansaamista ongelmista seuraavasti:

”Tällä kerralla aloitettiin harjoituksella, jossa piti laittaa pää veden alle ja yrit-tää katsoa kuinka monta sormea kaverilla on pystyssä. Tein sen kyllä, mutta sii-tä iski päälle pelko, joka ei kokonaan hellittänyt koko aikana. Se esti saamasta positiivisia kokemuksia ja tuntui että tuli takapakkia, jopa edelliseen kertaan verrattuna.” (Seppo, päiväkirja.)

Keskustelin Sepon kanssa hänen tuntemuksistaan ja kokemuksistaan kyseisen uintitun-nin aikana ja jatkoimme tuntemuksien purkua saunassa. Totesimme molemmat, että al-kuverryttelyssä on oltava harjoitteita, jotka varmasti onnistuvat. Tämän avulla saatava positiivinen tunne on koko uintitunnin oppimisen lähtökohta. Jatkoimme tapahtuman pohtimista omissa päiväkirjoissamme seuraavasti.

”Täytyykin aloittaa harjoitukset paljon helpommasta ja vaan toteutella ja totutella kasvojen veteen laittamiseen omaan tahtiin eikä ottaa liian suuria harppauksia” (Seppo, päiväkirja).

”Muista: aloita kaikki opetuskerrat tutulla rutiinilla, se lisää varmuutta vedessä olemiseen. Seppo pelästyi jo alkuverryttelyssä ja hänelle tuli takapakkia.” (TP.)

Palasin viidennellä uintikerralla jo alussa hyväksi kokemuksiini alkulämmittelyihin, joiden tarkoitus normaalisti nähtäisiin kehon lämmittelynä tuleviin fyysisiin suorituksiin. Pidin tälle ryhmälle vähintään yhtä tärkeänä psyykkistä totuttautumista yhä uhkaavalta tuntuvan veteen. Kuvaamani tapahtuman jälkeen rutiiniksi muodostunut alkuverryttely sisälsi vedessä kävelyä, juoksua ja hyppelyä eri tavoin, käsillä kauhomista, kasvojen kastelua, veteen puhaltamista ja erilaisia kelluntoja ja liukuja, joiden avulla usko omiin taitoihin palautettiin. Opinkin tästä kokemuksesta sen, että uimataidottomien aikuisten uimakoulussa on erittäin tärkeää kerrata aikaisempia harjoituksia ja tarjota näin onnistumisia heti tunnin alussa. Vuosikausia mahdottomilta tuntuneet tehtävät tarjoavat aikuisoppilaalle onnistumisen elämyksen kerta toisensa jälkeen. Ulla kuvasi loppukertomuksessaan rutiinin merkitystä luottamuksen tuojana myös uintikurssin jälkeen.

”Tarvitsen aina tunnin alussa totuttelua ja samoja tuttuja harjoituksia, jotta tulisi turvallinen olo. Näitä tehtiinkin koko kurssin ajan (se oli hyvä asia) ja myös nyt, kun olen käynyt kaksi kertaa uimassa kurssin jälkeen, aloitan kasvojen kastelulla veteen, liukumisella jne. Tällä hetkellä koen nauttivani liukumisesta.” (Ulla, loppukertomus.)

Kognitiivisen psykologian tutkimuksissa on todettu, ettei pelkällä irrationaalisten uskomusten muokkaamisella pystytä vähentämään pelkotilanteiden välttämistä. Tarvitaan myös pelkotilanteille altistamista. (Davison ym. 2004, 144.) Kognitiivisessa terapiassa puhutaan opettajan harhaluulosta, joka asettaa pedagogisen lähestymisperiaatteeni kyseenalaiseksi. Tällä tarkoitetaan sitä harhaluuloa, jonka mukaan oikean informaation tarjoaminen muuttaa automaattisesti potilaan väärät tulkinnat oikeiksi. Pelosta kärsivällä ihmisellä on usein emotionaalisia, käyttäytymiseen liittyviä ja kognitiivisia strategioita, jotka suojaavat hänen uskomussysteemiään, eikä niiden muuttaminen ole helppoa. (Beck ym. 1985, 260.) Vedenpeloista puhuttaessa onkin huomioitava, että pelkän tiedon tarjoaminen ei automaattisesti voi muuttaa uskomuksia, jotka vaikuttavat pelon syntyyn.

Toiminnan ja tiedon yhdistämisestä vedenpelon poistossa on saatu hyviä kokemuksia. Lasten vedenpelon poistossa usein käytetty siedätysmenetelmä on todettu Menziesin ja Clarken (1993a) mukaan toimivaksi. Terapiamuotona käytetty altistaminen vedelle, joko yksin tai yhdistettynä epäsuoraan altistukseen, näyttää auttavan tehokkaammin vedenpelon poistoon kuin pelkkä epäsuora altistaminen esimerkiksi mallin avulla. Suoran altistamisen kautta saatujen tulosten todettiin olevan yleistettävissä myös muihin vedessä tapahtuviin toimintoihin ja ne olivat suurimmaksi osaksi säilyneet 3 kuukauden hoidon jälkeen. (Menzies & Clarke 1993a.) Ultee, Griffioen ja Schellenkens (1982) selvittivät siedätyshoitojen tehokkuutta lasten vedenpelon poistoon ja huomasivat käytännön altistamisen [in vivo] pelon kohteelle yhdistettynä rentoutukseen olevan menetelmänä tehokkaampi kuin vähittäisen kuvitteellisen altistamisen pelon kohteelle yhdistettynä rentoutukseen. Lasten ja aikuisten kognitiivisten kykyjen eroavaisuuden vuoksi edellisten tutkimusten sovellettavuutta aikuisiin voidaan mielestäni pitää epävarmana.

Oppilaani kokivat vertaisryhmän auttavan heitä pääsemään yli omista peloistaan. Oli myös havaittavissa, että ryhmä tuki aidosti toinen toisiaan. Salecl (2004, 24 - 25) nostaa esiin muiden ihmisten merkityksen ahdistuksen sietämisessä. Hänen mukaansa ryhmän merkitys yksilön vakauden säilymisessä on suuri. Vertaistukea pidettiin koko uimakoulun osalta tärkeänä oman oppimisen ja pelon hallinnan kannalta, kuten Sepon päiväkirjamerkinnöistä käy ilmi.

”Eniten varmaan auttoi ohjaajan henkilökohtainen ohjaus ja porukan vertaistuki. Kaikki olivat samalla viivalla, ei tarvinnut hävetä osaamattomuuttaan, syntyi kannustamisen ja hyväksymisen ilmapiiri, joka on nykyaikana melko harvinaisen, kun yleensä työelämässä ja muutenkin pitää pärjätä. Kurssilla ei tarvinnut pärjätä vaan sai olla niin huono uimari ja pelkuri kun oli, ja oppia omassa tahdissa.” (Seppo, päiväkirja.)

9.8 Uimataidottomuudesta uimataitoon

Enemmistö oppilaista asetti uimakoululle haastattelussa emotionaalisen tavoitteen, joka liittyi omiin tuntemuksiin vedessä. Uimakoulun aikana tavoitteet täsmentyivät, osalla selkeämmin taitojen puolelle, toisilla selkeiksi tunnealueen tavoitteiksi. Uimakoulun aikana kaikki oppilaat kehittyivät uimataidossaan (taulukko 3). Veteen totuttautumiseen

liittyvät taidot kuten kastautuminen, kelluminen ja liukuminen veivät uimakoulun alussa melko paljon aikaa. Vaikutti siltä, että oppilaani kokivat epätoivoa ja epäuskoa omiin kykyihin, kunnes kynnyksessä oli ylitetty. Tällä tarkoitan uinnin alkeistaitojen ja vesirohkeuden saavuttamista tai pelkojen vähentämistä. Kun tähän päästiin, vedessä liikkumisen taitojen oppiminen lähti varsinaisesti käyntiin. Taitojen oppiminen oli nopeampaa niillä oppilailta, joilla oli edes jonkin verran uintikokemuksia taustalla.

Viimeisillä uintikerroilla Riku, Seppo, Teija, Kaisa, Ulla ja Auvo uivat 25 metrin altaan päästä päähän ja osoittivat vesirohkeuttaan uimalla syvän alueen poikki ensin opettajan uudessa vierellä ja myöhemmin myös ilman opettajaa. Riku haeskeli jo krooliuinnin käsisivetoa ja hyppäsi veteen pää edellä. Auvo uskaltautui myös hyppäämään syvään veteen jalat edellä. Veijo, Pertti ja Aaro uivat matalassa päässä altaan poikki (10 metriä). Pertille ja Aarolle alkeisselkäuinti oli helpompaa kuin koirauinti ja kyseinen henkilökohtainen ennätys syntyi alkeisselkäuinnilla. Veijo pystyi 10 metrin uintiin alkeisselkä-, koiraja myyräuinti tyyleillä. Karin uimataito uimakoulun lopussa jäi epäselväksi hänen pois-saolojensa vuoksi, mutta seitsemännellä uintikerralla Kari sukelsi lähes 10 metriä ja liukui pinnalla hyvin. Vaikeutena hänellä vaikutti tässä vaiheessa olevan lähinnä uskalluksen ja suoritukseen keskittymisen puute.

TAULUKKO 3. Oppilaiden uimataidon kehittyminen ja sen kuvaus

Oppilas	Ilmoitettu uimataito alussa	Tavoite uimakoulussa	Havaittu uimataito	Uimataidon kuvailua (opettajan päiväkirja)
Auvo Yli 60 v	"0 m"	"25 m, uinnista harrastus"	25 m koiraja alkeisselkäuinti	Ui syvässä altaan poikki ja hyppäsi jalat edellä syvään veteen. Vesirohkeus on lisääntynyt huomattavasti.
Ulla 40-60 v	"25 m"	"Pää veden alle, syvässä uiminen"	25 m koiraja alkeisselkäuinti	Ui altaan poikki syvässä päässä, sukelsi renkaita 1 m syvyydestä, kokee yhä aallot ikävinä.
Riku Alle 40 v	"Alle 5 m"	"Vapautunut uinti, rennosti vedessä"	25 m koiraja myyrä- ja alkeisselkäuinti	Kokeili myös kroolia ja selkäuintia, hyppäsi viimeisellä tunnilla syvään päähän jalat ja pää edellä. Vesirohkeus on löytynyt – ui vapaasti altaassa.
Kaisa 40-60 v	"0 – 25 m"	"Pelko pois, veden alle meno"	25 m koirauinti, 10 m alkeisselkäuinti	Ui syvän altaan poikki 10 m useita kertoja. Hyvä potkutekniikka auttaa uintityyleissä, uskaltaa sukeltaa.
Teija 40-60 v	"25 m"	"Pelon voittaminen, uinti syvässä vedessä"	25 m koirauinti 10 m alkeisselkäuinti	Ui syvän altaan poikki 10m useaan kertaan parin kanssa. Sukelsi portin läpi 1m:n syvyydellä, hyppäsi jalat edellä syvään päähän.

(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Kari 40-60 v	"Noin 5 m"	"Uinnista harrastus, hengitystekniikka"	?	Jäi epäselväksi, koska oli kaksi viimeistä kertaa poissa. Seitsemännellä uintikerralla sukelsi hyvin veden alla lähes 10 metriä ja liukuu hyvin.
Seppo 40-60 v	"Alle 25 m"	"Hyppy syvään veteen, liukuminen, kelluminen selällään"	25 m koira- ja sammakkouinti, 5 m alkeisselkäuinti	Ui altaan poikki syvässä päässä. Vaikeutena kasvojen ja korvien laitto veteen, sukelsi tosin viimeisellä kerralla renkaita pohjasta uusilla laseilla. Alku vei aikaa, mutta nyt kovassa vauhdissa.
Pertti 40-60 v	"noin 10 m"	"25 m ilman pelkoa"	10 m alkeisselkäuinti, 6 m koirauinti	Uinnin osa-alueet onnistuvat yksitellen (hengitys, vedot, potkut). Vaikeutena rytmin ja rauhallisuuden löytäminen käsivedoissa, potkuissa hieman jäykkyyttä, rentoutui loppua kohti, "voimauintia". Kävi syvässä vedessä.
Veijo 40-60 v	"0 m"	"Pysyisi pinnalla"	10 m koira-, myyrä-, alkeisselkäuinti	Hyvä sukeltamaan, vaikeuksia jalkojen uppoamisesta ja heikosta potkutekniikasta. Perusteet uinnista hallussa, vaatii harjoittelua.
Aaro Yli 60 v	"alle 5 m"	"25m, hengitystekniikka"	10 m alkeisselkäuinti, 5 m koirauinti	Uskallusta on, vaatii hieman lisää koordinaatioharjoittelua. Vaikeutena käsi- ja jalkaliikkeiden yhdistäminen. Potkut jäykistyvät ja nilkat taittavat koukkuun heti kun pään nostaa ylös ja keskittyy vetoihin. Muutama metri menee jo.

Ne oppilasta, jotka eivät uineet 25 metrin matkaa viimeisellä uintikerralla, kokivat silti oppineensa vedessä liikkumisen taitoja ja vesirohkeutta. Veijo ja Aaro toivat myös esille itseluottamuksen lisääntymisen uimataidon paranemisen myötä.

"Suhtautuminen veteen on tuonut kurssin aikana lisää rohkeutta uimahalliin, jonka kynnyks on huomattavasti madaltunut. -- Uimaan oppiminen vaatii monen teknillisen yksityiskohdan yhteensovittamista, joiden tunteminen on minua auttanut. Selällään uinti on muuttunut alkuhankaluuksien jälkeen ihan hauskaksi. -- Tavoitteeni asetin sen verran matalalle, että olen ylittänyt sen reilusti." (Veijo, loppukertomus.)

"Tällä kurssilla on oppinut itsestään asioita, joita ei aikaisemmin ole itse asiansa oikein tiedostanutkaan ja jopa ovat auttaneet ymmärtämään uimataidotmuuttani.-- Alkuperäinen haave 25m pituisen altaan päästä päähän uinti jäi saavuttamatta, mutta kelluminen ja selällään uiminen on toki uutta taitoa. -- Tästä on tarkoitus jatkaa." (Aaro, loppukertomus.)

Fyysisistä uimaan oppimisen hidasteista kehon jäykkyys oli havaittavissa lähinnä miespuolisista oppilaista. Uinnissa nivelten liikkuvuutta pidetään erityisen tärkeänä fyysisenä ominaisuutena (Corlett 1980, 21). Fyysinen jännittäminen yhdistettynä voimakkaaseen tahtoon uida, näytti erityisesti miehillä tuovan mukanaan liiallisen voi-

man käytön ja yliyrittämisen. Epävarmuus pinnalla pysymisestä loi samalla pelkotekijöitä, jotka vaikuttivat yhä lisäävän kehon jännitystä. Uinnissa tehtävät liikesuoritukset vaativat luottamusta veteen ja rentoutta, jotta esimerkiksi koira- tai rintauinnissa vastusta lisäävät liikkeet pystytään tekemään rauhallisesti, pienellä vastuksella, ja eteenpäin vieviin liikkeisiin osataan kohdistaa sopivasti voimaa. Voimaa käytettiin liikaa, se suuntautui väärin ja koko keho jännittyi veden varaan käytäessä, jolloin uintiasentokin oli epätaloudellinen. Näin oli erityisesti Pertillä ja Aarolla. Syynä Veijon uimataidon hitaaseen edistymiseen pitäisin edellisten ohella nivelten huonoa liikkuvuutta, mikä oli selitettävissä sairauksilla. Myös Sepolla oli vielä viidennellä uintikerralla havaittavissa liiallista fyysistä jännittämistä, mutta tämän jälkeen luottamus veteen syntyi ja jäykkyys väheni. Lopulta Seppo ui altaan päästä päähän.

”Tällä erää harjoitukset sujuivat hyvin. Kun toissa kerralla uskoin jo tippuneeni kärryiltä, tuli nyt tunne että pysyn kärryillä. -- Selällään kellumisharjoitukset ei pelottanut kuten viimeeksi. Onnistuin uimaan selkää toisen avustamana ja lopulta pienen matkan ilman kannattelua. Tosin keskellä iski epäusko ja hätäännys kun tuntui että pää vajoaa ja oli pakko keskeyttää. Mutta kuitenkin. Ilta oli oikein onnistunut.” (Seppo, päiväkirja.)

Eräänä selityksenä Pertin, Aaron ja Veijon taidon oppimisen hankaluuksille pidänkin miesten ruumiinrakennetta. Ylimääräistä kelluttavaa rasvaa ei juuri miehillä ollut ja kaikille oli yhteistä jalkojen painuminen pohjaa kohti kellumisharjoituksissa. Lisäksi Aaron ja Veijon potkutekniikat olisivat vaatineet enemmän harjoittelu-aikaa, koska virheellinen nilkan asento ja polvien liiallinen koukistaminen koirauinnin ja alkeiskäiuinnin potkuissa pysäytti vauhdin heti. Aaro oli Kaisan ohella oppilaista ainoa, joka koki uimaräpylöiden auttavan häntä uinnissa ja koki uimisen niiden avulla vaivattomaksi.

”Vahinko, että niitä räpylöitä tuli kokeiluksi vasta viimeisellä kerralla, nehän laukaisevat koko sotkun. Jalat tulevat perässä ja pysyvät pinnalla rauhallisesti meloen, joten saa häiriintymättä keskittyä käsiliikkeisiin ja hengityksen hallintaan.” (Aaro, loppukertomus.)

Veijo ei potkuongelmistaan huolimatta kokenut räpylöitä itselleen hyödyllisiksi. Syitä voidaan hakea potkutekniikasta tai Veijon omasta asenteesta välinettä kohtaan. Negatiivinen ensikokemus näytti aikaansaavan välineen välittömän hylkäyksen. Oppilaan yksi-

öllinen kokemus esimerkiksi räpylöiden käytöstä pohjautuu tunnekokemukseen, jota on vaikea ennakoida. Oma osuutensa räpylöiden käytön tuntemuksissa lienee myös opettajan antaman ohjauksen vähäisyys. Vaikka kelluttavat apuvälineet eivät saavuttaneet oppilaiden suosiota, muut apuvälineet, kuten sukellusrenkaat ja -portit näyttivät uimakoulussani vaikuttavan toimintaa motivoivasti ja tätä kautta kehittävän oppilaan taitoja.

9.9 Asenteen muutos

Kun luokittelin oppilaiden ennen uimakoulua ja uimakoulun jälkeen tekemiä lauseen-täydennystehtävän vastauksia, huomasin, että vastauksien yleinen ilme oli muuttunut positiivisempaan suuntaan. Negatiivisen sävyn vastaukset olivat vähentyneet huomatta-vasti ennen uimakoulua toteutusta kyselystä (63 % → 29 %), positiivisen sävyn vasta-ukset olivat lisääntyneet (26 % → 50 %), ja sävyltään epäselvät vastaukset vettä tai uimista kohtaan olivat lisääntyneet hieman (11 % → 21 %), mikä oli mielestäni selitet-tävissä ehdollisina vastauksina. Tällä tarkoitan sitä, että uudet kokemukset antoivat vas-taajalle mahdollisuuden puntaroida vastausta sekä positiiviselta että negatiiviselta kantilta (ks. liite 9).

Oppilaan oman kokemuksen merkitys tunnetilan muutoksessa on ilmeinen. Kerta kerran jälkeen oppilas huomasi oppivansa uutta ja epäusko omasta uimataidottomuudesta karisi onnistuneiden harjoitusten myötä. Uimakoulun aikana tunnetason muutokset eivät kui-tenkaan tapahtuneet lineaarisesti tai automaattisesti, vaan ne olivat oppilaalla suuren työn takana. Vahvat vuosikymmenien aikana muodostuneet psyykkiset rakenteet ottivat helposti vallan harjoitusten epäonnistuttua. Oppilaiden ensimmäisten uintituntien päivä-kirjakuvauksista saa myös kuvan oppimismotivaation kasvusta. Ensimmäisten tuntien aikana oppilaiden motivaatio näytti nousevan uudelle tasolle heidän huomattessaan, ett-eivät omat kykyuskomukset pitäneetkään paikkaansa. Oppilaat, jotka eivät kehittyneet taidoissaan odottamallaan tavalla, toivat yhä esiin omaa epävarmuuttaan ja varauksellista suhtautumista uintiin uimakoulun jälkeenkin. Omien taitojen lisääntyminen huomattiin, mutta samalla tunnustettiin edessä olevat haasteet. Uintimatkan pidentämisen ohella tuleviksi haasteiksi asetettiin järvessä tai meressä uiminen, veteen hyppääminen ja yleinen luottamuksen lisääminen vettä kohtaan.

10 OPPILAIKEN TYYPPIKUVAUKSET JA OPPIMISPOLUT

Esitän aineistooni pohjautuen kolme alkeisuimakouluun osallistuvan aikuisen tyyppiä, kuvaten tyyppejä autenttisesti (Eskola & Suoranta 1999, 183). Autenttisen tyyppikuvausten valintaa perustelen halullani tuoda esiin yksittäisten oppilaiden kehittymisen uimakoulun aikana. Kuvaan seuraavissa kappaleissa tyyppien taustoja, uimataidon kehittymistä, kognitioita ja tunteita uimakoulun eri vaiheissa.

10.1 Kaisa – laiturin vieressä uimari

Nyt keski-ikäinen Kaisa piti lapsuudessa rantaleikeistä ja meni lapsena veteen, mutta oma muistikuva siitä, milloin veden välttely alkoi, on hänellä hämärän peitossa. Uimakoulukokemuksia Kaisalla ei ollut, lapsuudessa rannalla käytiin joko kavereiden tai äidin kanssa. Näiden lapsuuden kokemusten avulla Kaisalle oli kehittynyt jonkinlainen uimataito, mutta nykyisin kokemansa pelon syntyhetkeä hän ei pystynyt kuvaamaan. Kaisa kuvasi pystyvänsä uimaan jonkin verran jo ennen tutkimukseen liittyvää uimakoulua, jos hän tiesi jalkojen ylettävän pohjaan tai laiturin olevan käden ulottuvilla. Hän koki kuitenkin veden pelottavana elementtinä, koska ei pystynyt hallitsemaan itseään vedessä. Hänen pelkonsa kohdistui erityisesti syvään veteen, mutta hän koki vaihtelevia ahdistuksen tunteita myös ollessaan rannalla, veneessä tai matalassa vedessä. Kaisa kunnioitti vettä.

Kasvojen veteen laittaminen aiheutti Kaisalle paniikituntemuksia. Hän koki, ettei hän pysty kontrolloimaan hengitystään veden alla. Uskomus välittömästä hukkumisesta, jos vettä joutuu hengitysteihin, piti yllä vedenpelkoa. Myös uskomus siitä, että vesi ei kana häntä lisäsi pelon tunnetta, eikä hän tästä syystä ollut uskaltanut testata omaa kelluvuuttaan. Kaisa koki uintiliikkeiden pitävän hänet pinnalla. Kaisa ei erityisesti piilotellut omaa uimataidottomuuttaan, vaikka naisten kanssa mökeillä saunoessaan hän usein tyytyykin vain toteamaan, ettei hän ui. Taustalla kalvoi kuitenkin halu osallistua myös uintiin, koska Kaisa ei halunnut olla joukon ”petturi”. Perhe tiesi hyvin Kaisan tuntemukset, tältä osin oltiin avoimia. Kaisa on pitänyt tärkeänä omien lasten hyvää uimataitoa ja tästä syystä uimassa on käyty koko perheen voimin. Näiden taustojen kautta

Kaisan lähtökohdat uimataidon oppimiselle olivat negatiivisten tunteiden sävyttämät, joskin erittäin realistiset. Kaisan veteen liittyvien ajatusten ja tunteiden muuttumista sekä taidon oppimisen vaiheita yhdeksän uintikerran aikana kuvaan taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kaisan edistyminen uimakoulun aikana

Uuintikerta	Kognitiiviset prosessit	Tunnekokemukset	Taidon oppiminen
1.	Uudet ajattelumallit käynnistyivät uusien kokemusten myötä	Koki ryhmän tuen merkityksen tärkeänä pelon kannalta, veden meneminen nenään tuntui pahalta	Kasvojen painaminen veden alle, puhallus veteen huokauksen avulla
2.	Tieto siitä miten estää veden meno nenään. Tieto siitä mitä veden alla on uimalasien avulla.	Alussa pelkoa uppoamisesta ja ulospuhaltamisesta. Innostuminen uimalasien käytöstä.	Kelluminen ja liukuminen kasvot vedessä, selin kellunta tuettuna
3.	Ymmärrys omasta tasapainosta vedessä lisääntyi	Riemua ja innostusta oppimiskokemuksista, pystyi jopa ohjaamaan muita. Kasvojen kastelu vaati yhä keskittymistä.	Kilpikonnakellunta, potkut yhdistettynä liukuun
4.	Ymmärsi, että suun voi avata veden alla	Pelko siitä, pysykö ryhmän mukana heräsi, koska joutuu olemaan poissa seuraavan kerran.	Puhallus veteen onnistui sekä suun että nenän kautta. Liukui hienosti altaan poikki potkujen avulla.
5.	- poissa	- poissa	- poissa
6.	Koki saavansa kertauksen aikana tarpeeksi tietoa viime kerran harjoituksista. Ymmärrys selkäuinnin ideasta heräsi.	Jännitti selin kelluntaa alussa, mutta parin avulla pääsi ideasta kiinni.	Selin kellunta onnistuu, lyhyt pätkä alkeisselkäuinti myös.
7.	Ylpeys omista taidoista, tietoisuus syvän veden ja oman uimataidon suhteesta mietityttää	Luottamus saavutettuihin taitoihin kasvoi, mutta epäily omien tavoitteiden saavuttamisesta heräsi.	Kääntyminen selin kellunnasta vatsalleen matalalla. Käynti altaan syvässä päässä tunnin lopussa.
8.	Uskoi yhä uppoavansa pohjaan syvässä vedessä, mutta kokeilu veden polkemista ja onnistui	Syvän veden pelon voittaminen ensi kertaa.	Ui 25 m koiraa syvästä päästä matalaan reunan vierellä, sukelsi renkaan 1 metrin syvyydeltä
9.	Hämmästeli kuinka nopeasti uimataito oli opittavissa, asetti itselleen uusia tavoitteita, uinti järvessä ensi kesänä	Luottamus omaan toimintakykyyn syvässä vedessä kasvoi, veteen hyppäminen tuntui yhä mahdottomalta	Ui koiraa matalasta päästä syvään useita kertoja, myös altaan keskellä, ui alkeisselkäuinti 10 m
Uimakoulun jälkeen	Koki, että uimassa pitäisi käydä viikoittain, jotta varmuus säilyisi.	Uimahallissa oleminen tuntui luontevalta.	Kävi uimassa perheen kanssa, sukelteli, ui hyvin matalassa, mutta vain puoliväliin syvässä vedessä.

Kaisan uimaan oppiminen lähti käyntiin erittäin nopeasti. Taustalla olleet taidot ja luottamus opettajaan sekä ryhmän antamaan tukeen auttoivat Kaisaa kohtaamaan omat pelkonsa. Hukkumiseen liittyvät ajattelumallit olivat nähtävissä uimakoulun loppuun

saakka, vaikka taidon lisääntyminen heikensikin niiden vaikutuksia pelkotunteen synnyssä. Uimakoulussa Kaisa oli yksi positiivisen ryhmähengen moottoreista. Omina epätoivon hetkinäkin hän jaksoi valaa uskoa muille ja auttoi mielellään muita heidän haasteissaan.

Kaisan ohella myös Teija, Ulla ja Seppo ovat kuvattavissa laiturin vierellä -uimareiksi. Kaikilla uimataidon estäväksi tekijäksi näyttivät muodostuvan psyykkiset tekijät, jotka liitettiin useimmiten traumaattisiin kokemuksiin vedessä. Laiturin vierellä -uimareilla oli omien kokemusten tulkintaan liittyviä ajatusvääristymiä, joiden kautta pelkoa kuvattiin. Niiden yli pääseminen oli avain omaan uimataitoon. Veteen totuttautumiseen sattuu aika opetuksessa näytti tuottavan tulosta laiturin vierellä -uimareiden osalta, koska heillä tavoitteena ollut tunnetason muutos toteutui kuvauksien mukaan jokaisella oppilaalla, ja jokainen heistä oppi uimaan vähintään 25 metriä. Kognitiivisen tiedon tärkeys tuli selkeimmin esiin laiturin vierellä -uimareita opettaessani. Uskomuksista eroon pääseminen vaati paitsi tiedon jatkuvaa toistoa eri yhteyksissä, myös oppilaan omaa kokemusta annetusta tiedosta.

10.2 Aaro – motorisia vaikeuksia ja epämiellyttävyyden tunteita

Nyt jo eläkkeellä pitkään viihtyneen ”teräsvaarin” Aaron kokemukset uimisesta jäivät lapsuudessa vähäisiksi. Sota-ajan jälkeisessä Suomessa lapsuutta eläessään hänen vanhempansa eivät pitäneet uimataitoa erityisen tärkeänä, eivätkä Aaron omat kokemukset vedestä innostaneet häntä opettelemaan vedessä liikkumisen taitoa. Sekin kerta, kun hän osallistui uimakouluun, loppui kesken vaikeiden tehtävien ja kylmän veden vuoksi. Uimataito jäi lapsuudessa saavuttamatta ja päällimmäiseksi tunteeksi uimisesta on jäänyt äärimmäinen epämiellyttävyyden tunne. Vettä hän kuvaa useimmiten vain kylmänä. Peloksi Aaro ei tunnettaakaan kutsu, vaikka lapsuuden kokemuksista onkin nähtävissä trauman aineksia. Syvä vesi sai luonnollisesti Aaronkin varuilleen. Iän karttuessa uimataidottomuus alkoi hävettää. Uimaan lähdettiin vasta kun omien lasten uimaan oppiminen oli ajankohtaista.

Aaro kertoi pystyvänsä sukeltamaan jo ennen uimakoulun aloitusta ja nauttivansa etelän mailla kirkkaassa ja lämpimässä vedessä kahlailusta. Veden meneminen nenään aiheutti

Aarolle voimakkaita epämiellyttävyyden tuntemuksia ja Aaro kuvasi suurimmaksi ongelmakseen uinnissa hengityksen rytmityksen. Hänen mielestään suu oli aina liian lähellä veden pintaa, jolloin vettä joutui suuhun hengitettäessä. Varsinaisia vääristyneitä uskomuksia ei Aarolla juuri ollut, mikä oli aineistossani epätyypillistä. Hänen uteliaisuutensa mystistä uimataittoa kohtaan oli rohkaissut häntä testaamaan teorioitaan, jolloin tehdyt huomiot olivat pääsääntöisesti aivan oikeita. Lihaksikas ruumiinrakenne aiheutti hänen mukaansa kellumisen vaikeuden, vaikka keuhkot olisivatkin täynnä ilmaa ja liikkeiden koordinoimattomuus ei vienyt uintia eteenpäin. Uimakoulukokemukset todistivat hänen havaintonsa oikeiksi.

Uimakoulun aikana motoriset ongelmat hidastivat Aaron uimaan oppimista. Motivaatio oppimiseen oli suuri, eikä Aaro arastellut vettä millään lailla. Ensimmäisillä tunneilla Aaro etenikin muita nopeammin ja koki opetuksen rytmin liian hitaaksi. Muiden ryhmäläisten kanssa hän tuli toimeen hienosti, vaikka usein siirtyikin mielellään harjoittelemaan taitojaan muista erilleen. Aarolla uimakoulun aikaiset tunnekokemukset painottuivat pelon sijasta epäluottamukseen omista oppimisen mahdollisuuksista. Motivaation ylläpitäminen kannustamalla ja jo opittuja asioita esille tuomalla pitivät uskoa oppimiseen yllä. Aikaansaavalle ja hyväkuntoiselle eläkeläiselle uimataidottomuuden voittaminen vaikutti projektilta, johon haluttiin satsata.

Ongelmaksi Aarolla muodostui liikkeiden hallinta ja yhdistely. Käsien ja jalkojen liikemallit onnistuivat melko hyvin kun niitä harjoiteltiin yksinään, mutta iän tuomat ongelmat uusien motoristen liikemallien yhdistelyssä tulivat esille vasta uimakoulun jälkimmäisellä puoliskolla (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Aaron edistyminen uimakoulun aikana

Uintikerta	Kognitiiviset prosessit	Tunnekokemukset	Taidon oppiminen
1.	Uimakoulussa annetut tiedot olivat jo hallussa	Pitkästy	Veteen meno ja veden alle meno ei tuottanut ongelmia
2.	Osasi perustella kelluvuutensa muutokset kehon painopisteellä	Innostui, luottamus veden varaan jättäytymisessä lisääntyi	Kellui vatsallaan ja selällään
3.	Ymmärtää ulospuhalluksen merkityksen kelluvuuteen	Luottaa veteen totuttautumisen tärkeyteen	Liukui hyvin, harjoitteli oma-toimisesti, oli nähdäkseen valmis uintiin

(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

4.	Haluaa uusia haasteita, pohtii potkutekniikkaansa ja ilman oton vaikeutta	Oma kömpelyys rassaa, nauttii silti harjoittelusta	Liuku ja potkut 10 m, kokeili pään nostoa vedestä jolloin uppoaa
5.	Koki ettei edennyt lainkaan	Usko omaan oppimiseen koetuksella	Käsi- ja jalkaliikkeiden sekä hengityksen yhdistely tuottaa ongelmia, erikseen onnistuu
6.	Tuo yhä esille kehonliikkeiden vaikeuden	Alkeisselkäuinnin onnistuminen toi uskoa oppimisen mahdollisuuteen	Alkeisselkäuinti onnistui, koska hengitys helpompaa
7.	Koki tunnin sillisalaattina, halusi keskittyä omiin ongelmiin	Tuskastumista omaan taidon oppimisen vaikeuteen, isoon altaaseen siirtyminen ei tuottanut ongelmia	Harjoitteli paljon itsenäisesti, hengitys alkaa sujua myyräuinnissa, potkuissa yhä ongelmia
8.	Ihmetteli yhä uimisen vaikeutta, kuuntelee ja haluaa oppia, halusi yksityisopetusta	Koki edistyvänsä	10 m alkeisselkäuintia usean kerran, koiraa 5 m, hengityksen rytmitys suurin ongelma
9.	Ymmärtää oman uintinsa ongelmakohdat	Keräsi sisua jatkaa hyvin alkanutta opettelua itsenäisesti	Räpylät antoivat voimaa potkuihin, jolloin uinti oli helpompaa, ilman räpylöitä uinti jäin edelliskerran matkoihin
Uimakoulun jälkeen	Koki oman kömpelyyden suurimmaksi haasteeksi uimaan oppimisessa	Innostui harjoittelusta omalla ajalla eikä puhu enää veden epämiellyttävyydestä. Ei enää häpeä osaamattomuuttaan	Oppinut asioita itsestä, joita ei ole tiedostanut

Toinen Aaron tapaisia motorisista vaikeuksista kärsinyt oppilas, jolla ei varsinaisia pelkoja vettä kohtaan ollut, oli Veijo. Miesten liiallisen voimankäytön ja jännittämisen seurauksena he kuvasivat väsyvänsä uinnissa nopeasti. Uimakoulun aikana huomasin myös Pertin ja Rikun vaikeuksien painottuvan alun pelkokynnyksen ylittymisen jälkeen motoriselle puolelle, vaikka liittäisinkin heidät alkutilanteen mukaan seuraavaksi esittelemääni tyyppiin.

10.3 Auvo - pelokas ja täysin uimataidoton

Jo eläkeikään ehtinyt Auvo ei ollut lapsuudessa osallistunut uimakouluun. Harvoilla uintireissuillaan hän tyytyi polskimaan rantavedessä. Toisten lasten kanssa Auvo uskalsi parhaimmillaan sukeltaa ja ”kroolata” muutaman metrin laiturista pois päin. Lapsuudessaan Auvo muistaa tilanteen, jossa hän oli keräämässä merestä polttopuita, jolloin puuden keruuseen käytetty keksi heitti hänet laiturilta mereen. Tämän jälkeen uimassa käyminen väheni, vaikka rannalla yhä leikittiinkin. Lapsuuden kokemuksesta huolimatta Auvo kuvasi pystyvänsä menemään matalassa vedessä veden alle, eikä kasvojen veden laittaminen ollut hänelle ongelma. Auvo ei silti oppinut lapsena uimaan.

Nykyisin Auvo koki suurimmaksi ongelmakseen uppoamisen. Matalassa vedessä kellumisen kokeilu onnistui, mutta jalkojen painuminen pohjaa kohti sai Auvon välttämään kaikin keinoin syvempää vettä. Toinen pelon kohde Auvolla oli suonenveto, joita hän oli kokenut vedessä. Auvon pelkoja voidaan näiltä osin pitää terveinä, itsesuojeluvaihtoon liittyvinä pelkoina. Itse hän ei mielellään puhunutkaan peloista vaan käänsi tunteensa usein positiivisiksi haasteiksi. Tältä osin voitaisiin puhua vastakkaisista ajatusvääristymistä, joita Eysenck (1997, 86) kuvaa torjujilla olevan. Torjuntaan viittaavat myös Auvon tapa salata oma uimataidottomuutensa ja tunteensa vettä kohtaan sekä Auvon osoittama yleinen positiivisuus harjoittelua ja oppilastovereita kohtaan.

Ennen uimakoulun alkua Auvo otaksui oman vesirohkeutensa lisääntyvän, jos hänellä on tieto siitä, että hän pysyy pinnalla. Auvon uppoamisen pelko osoittautuikin uimakoulun toisella tunnilla uskomukseksi. Auvo kellui hyvin sekä selällään että vatsallaan. Muita vääristyneitä uskomuksia, jotka vaikuttaisivat pelkoihin, oli Auvon kuvauksista vaikea löytää. Auvo kehittyikin uimakoulun aikana erittäin nopeasti (taulukko 6). Auvo näytti kanavoivan jännityksensä ja pelkonsa positiivisiin seikkoihin, kuten toisten kannustamiseen ja oman kehon käyttäytymisen ymmärtämiseen vedessä. Luottamus veden kantavuuteen syntyikin omien kokemusten kautta heti ensimmäisillä tunneilla, jolloin uintiliikkeiden opettelu mahdollistui muita pelokkaita nopeammin. Auvon persoonallinen suhtautuminen uimataidon saavuttamisen haasteeseen näytti hukuttavan pelot oppimisen tieltä (vrt. Eysenck 1997, 86).

TAULUKKO 6. Auvon edistyminen uimakoulun aikana

Uintikerta	Kognitiiviset prosessit	Tunnekokemukset	Taidon oppiminen
1.	Veden alla ”puhuminen” herätti uskon siihen, että veden alla voi olla, koki selitykset tarpeellisina	Lämmin vesi tuntui hyvälle	Kastautui
2.	Huomasit miten apuvälineet vaikuttavat kellumiseen	Veden meneminen nenään tuntui pahalta, muuten positiivinen tunne tunnista	Kellui vatsallaan ja selällään
3.	Kilpikonnakellunta ja liu’un onnistuminen antoivat uskoa pinnalla pysymiseen	Vesi tuntui hyvältä, ei pelkoa, tunti tuntui liian lyhyeltä	Kertasi taitojaan, liukui pitkälle hengitystä pidättäen, kilpikonnakellunta

(jatkuu)

TAULUKKO 6. (jatkuu)

4.	Ymmärrys hengityksen rytmittämisestä lisääntyy, koki oppineensa paljon	Uimalasien avulla veden alla näkeminen tuntui hyvältä	Liuku + potkut onnistuvat luontevasti
5.	Käsivedon ja hengityksen rytmitys pohdinnan alla, koki olevansa hätäinen	Lievää jännitystä isoon altaaseen menosta	Koiran potkut ja käsi veto hyvät, ui 10 metriä
6.	Perusteli selkäuinnin helppouden hengityksen kautta	Uimalaudan avulla liuku + potkut tuntuivat turvattomalta, sukeltaminen ei pelottanut	Ui alkeisselkäuintia 10 metriä, vaikeuksia päästä veden alle sukellusharjoituksissa
7.	Koki pelastusliivien hankaloittavan uintitasapainoa, hengitys-rytmi yhä pohdittavana	Arastelee vielä syvää vettä, pelotti käydä syvässä vedessä	Uimataidot kehittyvät, myyrä- ja koira, kierähtää selältä vatsalleen, ui vapaammin
8.	Ymmärrys uintitekniikoista lisääntyy, pohdintaa enemmän kuin aiemmin	Testasi mielellään rohkeuttaan syvässä vedessä opettajan valvonnassa	25 m koirauintia ja alkeisselkäuintia, veden poljenta syvässä päässä
9.	Koki vielä tarvitsevansa muutaman lisäopetuskerran taitojen kartuttamiseksi	Vesi ei pelota, koki väsyvänsä 25 m uinnissa	Ui altaan poikki syvässä vedessä ja nautti selvästi uinnista, hyppäsi jalat edellä syvään veteen
Uimakoulun jälkeen	Usko uimaan oppimiseen vahvistui	Mieli tekee uimahallille, tunne vettä kohtaan lämpeni uimakoulun aikana	Kävi yksin uimahallissa.

Tähän luokkaan luokittelemani miehet (Auvo, Kari, Pertti ja Riku) eivät erityisemmin korostaneet pelkojaan puheessaan, mutta pelon oireet tulivat ilmi toiminnan aikana. Myös häpeän tunteiden kuvaukset omasta uimataidottomuudesta olivat yleisiä tässä luokassa. On mielenkiintoista havaita, ettei uimakouluuni tullut yhtään täysin uimataidotonta ja pelokasta naista. Epäselväksi jää, olisivatko he kuvanneet pelkojaan avoimemmin ja kuinka heidän eteneminen vesirohkeuden ja uimataidon saavuttamisessa olisi edennyt.

Karin, Pertin ja Rikun kohdalla pelokkaan uimataidottoman uimaan oppimisen vaikeus tuli selvemmin esiin. Pertin ja Rikun päästyä pelon kynnyksen yli nousi uudeksi haasteeksi uintiliikkeiden opettelu, joiden oppiminen olisi vaatinut enemmän aikaa. Usko omien taitojen saavuttamiseen vaati Karin kohdalla jatkuvaa rohkaisua ja edellisellä tunnilla opittuja asioita oli kerrattava tarpeeksi usein. Kari pystyi tekemään harjoituksia usein vain opettajan tai luottamansa parin läheisyydessä. Epävarmuutta kuvasi myös jatkuvuus suorituksissa tehdessä ja toistojen määrän vähyys. Koska veteen totuttautumisvaiheen taitoja jouduttiin kiirehtimään osittain myös poissaolojen vuoksi, ei uintiliikkeiden opettelu lähtenyt Karilla käyntiin toivotulla tavalla.

11 OPETUSJAKSON TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA

Uinnin alkeiden opettaminen aikuisille oli erittäin positiivinen kokemus. Harvoin opettajan urallani olen nähnyt niin monia tunteita saman oppitunnin aikana kuin aikuisten uimakoulussa. Epäusko, pelko ja häpeä voivat muuttua saman tunnin aikana onnistumisen riemuksi ja innostuneisuudeksi. Oppilaat osoittivat tunteensa avoimesti ensimmäisten tuntien ryhmäytymisen jälkeen. Oppilaan ylpeys omista suorituksista ja toisten kannustaminen antaa myös opettajalle paljon. (vrt. Newsome ym. 2001.) Tarkastelen tässä kappaleessa uimakoulun toteutusta uimakoululle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen ja valittujen opetusmenetelmien (liite 10) näkökannoilta.

11.1 Oppilaiden arviot

Tarkastelen oppilaiden arviota tavoitteiden saavuttamisesta uimakoulussa loppukertomuksessa, lauseentäydennystehtävässä ja oppimispäiväkirjoissa esille tulleiden kuvausten kautta. Käytän apuna myös omaa tutkijan päiväkirjaani, johon olen kirjannut oppilaiden suoria kommentteja ennen tunteja käydyistä keskusteluista.

Ruokahalu näytti tavoitteiden osalta kasvavan oppilailla syödessä. Haastattelussa kerrotut tavoitteet paisuivat samaa tahtia opittujen taitojen kanssa. Loppukertomuksessaan oppilaat tuovatkin esiin tavoitteita, jotka olivat syntyneet uimakoulun aikana. Verrattessa haastattelussa kerrottuja tavoitteita saavutettuihin taitoihin ja tunteiden muutoksiin voidaan 70 % oppilaista todeta saavuttaneen tavoitteensa.

Jos tavoitteiden saavuttamista tarkastellaan ainoastaan loppukertomusten kuvausten avulla, kokivat oppilaat jääneensä enemmän tavoitteistaan. Tavoitteensa omasta mielestään saavuttivat tai ylittivät Ulla, Kaisa, Teija, Riku ja Auvo. Hekin toivat loppukertomuksessa esiin uusia tavoitteita, joihin he halusivat seuraavaksi edetä. Uimakoulun aikana syntyneistä tavoitteistaan jäivät omasta mielestään Aaro, joka harmitteli käsien ja jalkojen yhteistoiminnan vaikeutta ja Auvo, joka kehittyi täysin uimataidottomasta kahden uimataidon hallitsijaksi, mutta olisi vielä kaivannut lisätunteja lopullisen uimataidon saavuttamiseksi. Seppo koki päässeensä osittain tavoitteisiinsa, mutta uintirytmien

oppiminen, sukeltaminen ja hyppy veteen jäivät häneltä omista tavoitteista tekemättä. Karin tavoitteiden saavuttamista häytti loppukertomuksen mukaan poissaolot ja Pertti kuvasi kehittyneensä pelon osalta huomattavasti, mutta uintiliikkeiden yhdistely rennoksi uinniksi jäi häneltä saavuttamatta.

Oppilaat olivat uimakouluun pääasiassa tyytyväisiä. Omaa edistymistä hämmästeltiin ja riemu uuden oppimisesta tuotiin avoimesti esille. Omia kehittymisen syitä haettiin monelta suunnalta, kuten Sepon loppukertomuksesta käy ilmi.

”Vaikea eritellä mikä kaikki vaikutti suhtautumiseni muutokseen. Varmaan kaikki asiat yhdessä: pikkuhiljaa toteuttelu aikaisemmin vaikeisiin tai mahdottomiin asioihin, ohjaajan antamat tiedot veden ’todellisesta luonteesta’, työskentely omien tunteiden kanssa ohjaajan, parin ja muiden avulla, uskaltautuminen tekemään asioita, joita ei olisi uskaltanut tehdä aikaisemmin.” (Seppo, loppukertomus.)

Oppimista eniten auttaneiksi seikoiksi Seppo, kuten lähes kaikki ryhmän oppilaat, nostavat kuitenkin opettajan henkilökohtaisen ohjauksen ja ryhmän vertaistuen. Näistä kuvauksista päättelin, että uimataidon oppimista yksin pidettiin vaikeana. Uimakoulun lopussa vertaisryhmän tuen merkitystä kaivattiin yhä, vaikka uimahallin kynnystä kuvattiinkin uimakoulun jälkeen huomattavasti matalammaksi kuin aiemmin. Oppilaiden loppukertomuksista sain kuvan, että vertaistukea käytettiin enemmän psyykkisen turvallisuuden luomiseen, kun taas opettajaa pidettiin asiantuntijana, joka ohjaa turvallisesti omien tavoitteiden saavuttamiseen ja pitää yllä harjoittelumotivaatiota. Käytetty menetelmä ja sen tavoitteet muistuttavatkin ryhmämuotoista kognitiivista psykoterapiaa, jonka Leskinen, Mönkkönen, Pursiainen ja Ruotsalainen (2001, 324) kuvaavat jakaantuvan opetukselliseen ja psykoterapeuttiseen suuntaukseen.

Osa oppilaista oli ehtinyt käymään yksin uimassa uimakoulun jälkeen ja he toivat esiin uimisen vaikeuden altaassa, jossa on paljon ihmisiä. Huomio herättää kysymyksen siitä, olisiko uinninopetus kannattanut järjestää uimahallin aukioloaikoina. Oppilaat kehuivat päiväkirjoissaan sekä opetusaltaan lämpötilaa että opetustilanteen rauhallisuutta. Arkoja oppilaita olisi kuitenkin voinut totuttaa normaaliin uintitilanteeseen järjestämällä osa uintitunneista uimahallin aukioloaikoina muiden uimareiden seassa.

Oppilaat kaipasivat lisää uintikertoja ”lopullisen uimataidon” saavuttamiseen. Taidon oppiminen koettiin olevan hyvässä vauhdissa, mutta yhdeksän uintikerran jälkeen olisi haluttu kahdesta kolmeen lisäopetuskertaa taitojen hiomiseen. Uimakoulussa syttynyttä motivaatiota aiottiin hyödyntää harjoittelemalla taitoja itsenäisesti. Epävarmuus siitä kuinka taitoa voisi yhä kehittää, näyttäisi luovan lisää töitä uimaopettajille.

11.2 Opettajan arvio

Arvioni opetusjakson (liite 10) toteutuksesta perustuu omiin kokemuksiini ja kriittiseen itsearviointiin, jota toteutin jokaisen uintitunnin jälkeen kirjaamalla kokemukset opettajan päiväkirjaan.

Haastattelun aikana luotu suhde oppilaisiin auttoi huomattavasti, paitsi opetuksen suunnittelussa, myös ensimmäisen uintikerran tunnelman luomisessa. Tavattuani kaikki oppilaani kasvotusten, koin olevani etuoikeutetussa asemassa uimaopettajana. Tällaista tilannetta ei normaalisti uimakoulussa ole. Mieleeni heräsikin kysymys: Pitäisikö olla? Onko mahdollista ajatella, että uimaopettaja tapaisi oppilaansa kahden kesken ennen uimakouluun tuloa. Pääsääntöisesti uimaopettajat pystyvät tutustumaan oppilaisiin vain puhelimitse ja kirjallisen lomakkeen avulla.

Uimakoulua suunnitellessani olin kaavaillut yhden opetuskerran opetusajaksi noin yhtä tuntia, mutta opetus aika venyi joillakin kerroilla puoleentoista tuntiin. Määräkohtaisten pelkojen hoitoon kehitetty yhden hoitokerran menetelmä, johon liittyy pelkoa aiheuttavien kognitioiden tunnistaminen yhdistettynä kertaluontoiseen pitkäaikaiseen altistukseen, kannustaa peloista kärsivää ihmistä pysymään pelottavassa tilanteessa kunnes pelon tunne vähenee (Öst 1999, 228). Pelon tunteen väheneminen oli havaittavissa jo ensimmäisen uintikerran loppupuolella myös omilla oppilaillani. Oppilaat innostuivat harjoittelusta niin, ettei oppimisen keskeyttäminen tuntunut järkevältä. Ensimmäinen kerta venyi rauhallisen etenemisen vuoksi 90 minuuttiin, mutta oppilaat eivät mielestäni kokeneet sitä ongelmaksi, koska veden lämpötila oli yli 30 astetta. Suomessa suositellaankin aikuisten uintituntien pituudeksi 60 – 90 minuuttia (Hotti 1999, 13). Cregeen (1987, 33) tosin suosittelee lyhyitä ensimmäisiä uintitunteja aloittelijoille, mutta oma

kokemukseni aikuisryhmästä on päinvastainen. Ymmärsin, että pitkä altistusaika vedessä antoi oppilaille mahdollisuuden tottua vedessä olemisen tunteeseen.

Asettamani tavoite vesirohkeuden lisääntymisestä näytti toteutuvan kaikilla oppilaille, vaikkakin oli selvästi nähtävissä, että oppilas joutui yhä taistelemaan pitääkseen pelkonsa kurissa. Uintimatkatavoite ei toteutunut kaikilla oppilaille. Erityisesti miehillä oli vaikeuksia uintiliikkeiden oppimisessa. Liiallinen voimankäyttö, koordinaatiovaikeudet ja kehon rakenteen aiheuttamat jalkojen uppoamisongelmat olivat ongelmia, joihin olisi pitänyt puuttua tehokkaammin. Opetusryhmän jakaantuminen taidoiltaan kahteen ryhmään opetuksen jälkimmäisellä puoliskolla sai aikaan sen, että jouduin opettajana pömpöimaan ryhmien välillä. Huomasin viettäväni enemmän aikaa pelokkaiden oppilaiden parissa, koska koin heidän tarvitsevan enemmän opettajan tukea. Osa pelokkaista oppilasta vaati harjoittelutilanteessa itselleen turvan lähteen, opettajan, jota ilman harjoittelu jäi vajavaiseksi. Motorisista vaikeuksista kärsiville oppilaille annoin enemmän pareitain harjoiteltavia haasteita yksilöllisen opetuksen sijaan. Aaro, Veijo, ja Pertti olivat uimakoulun viimeisillä tunneilla melko lailla samassa tilanteessa. Vettä ei pelätty, mutta uinti ei vain lähtenyt sujumaan. Oli nähtävissä, että kyseiset oppilaat olisivat kaivanneen enemmän opettajan ohjausta ja lisää aikaa omaksua uintiliikkeet.

Onkin kyseenalaistettava opettamani ryhmän uimaan oppimistavoitteet yhdeksän uintikerran aikana. Kokemukseni mukaan vastaavanlaisen ryhmän kanssa toimittaessa on tuskin järkevää odottaa, että kaikki oppisivat uimaan tässä ajassa. Uintikertoja lisäämällä tai ryhmäkoko pienentämällä oppimistavoitteisiin päästäisiin varmasti tehokkaammin, koska tällöin harjoittelu-aika ja opettajan henkilökohtaisen opetuksen määrä oppilasta kohti lisääntyisi. Ilman muutoksia opetusjärjestelyihin tavoite tuntuu ylimitoitulta. Voin myös esittää kysymyksen: mitä olisi tapahtunut, jos olisin pelokkaiden sijaan keskittynyt enemmän motorisista vaikeuksista kärsiviin oppilaisiin? Uimataidottomien tai heikkotaitoisten oppilaiden opettajana minulla oli suuri vastuu oppilaiden turvallisuudesta. Turvallisuuden kannalta minun on opettajana välttämätöntä sijoittua syvässä vedessä taitojaan harjoittelevien läheisyyteen ja antaa matalassa vedessä harjoitteleville enemmän paritehtäviä.

Pohjana uimakoulun opetussuunnitelmassa tekemilleni valinnoille voidaan pitää haastatteluaineiston avulla saamaani tietoa oppilaiden tunnetason haasteista. Herääkin kysymys: olisinko voinut tehdä jotakin toisin, jotta ei-pelkäävät olisivat kehittyneet taidoissaan nopeammin? Uimataidon oppimisen kannalta uintiliikkeiden opettelua olisi voinut aikaistaa hieman. Olisin jo ensimmäisillä tunteilla voinut tuoda uusia liikemalleja esiin esimerkiksi alkulämmittelyn aikana. Nyt aloitin uintiliikkeiden harjoittelun vasta viidennellä ja kuudennella tunnilla, jonka jälkeen liitin ne myös alkuverryttelyihin. Koirauinnin tai rintauintin käsiliikkeet ja hengityksen yhdistäminen niihin olisi ollut täysin mahdollista liittää osaksi alkuverryttelyä jo ensimmäisistä tunteista alkaen. Myös koirauinnin potkuja olisi voinut harjoitella aiemmin ja antaa näin oppilaalle aikaa muokata omia motorisia mallejaan kyseisistä suorituksista.

Opettajan päiväkirjassani tuon esille kuinka opettaja joutuu tekemään jatkuvasti kompromisseja vettä pelkääviä ja ei-pelkääviä oppilaita opettaessaan. Viidenteen uintikertaan asti jaksoin korostaa yksilöllistä etenemisvauhtia ja kannustaa näin hitaammin eteneviä oppilaita. Veteen totuttautumisvaiheen harjoittelun eriyttäminen onnistuikin melko hyvin monitoimialtaassa, mutta uintiliikkeiden harjoitteluun siirryttäessä ryhmän taidot erkanivat toisistaan niin paljon, etten pystynyt enää antamaan riittävästi yksilöllistä opetusta eri tasoilla oleville oppilaille. Isossa altaassa oli taitotasoltaan kaksi eri ryhmää, joilla molemmilla oli voimakas halu oppia lisää. Toiset halusivat edetä erilaisiin uintiliikkeisiin, toisilla haasteena oli yhä vesirohkeuden saavuttaminen. Pyrin tasoittamaan taitoeroja kertaustunnin aikana, mutta silloinkin erot tuntuivat päinvastoin kasvavan ei-pelokkaiden oppiessa uusia tapoja liikkua vedessä. Viimeisillä tunteilla (liite 10) annoin ryhmän jäsenten valita itselleen sopivalta tuntuvia tehtäviä heti yhteisen veteen totuttamisen ja alkuverryttelyn jälkeen, jolloin jokainen sai itselleen sopivia haasteita. Opettajan tuki ja turva väheni tunnin aikana muutamaaan opetustuokioon erityisesti motorisista ongelmista kärsivillä oppilailla.

Yksilölliset erot oppimisnopeudessa aiheuttavat väistämättä opetuksen eriyttämisen tarpeen. Tunnetason lähtökohdiltaan erilaiset oppilaat olivat minulle opettajana vaikea haaste. Ryhmä- ja parityöskentelyn avulla sain eriytettyä opetusta, mutta opettajan tuen tarve oli silti nähtävissä kaikilla oppilailla. Kokemusteni perusteella toteuttaisinkin seuraavan aikuisten alkeisuimakoulun kahdessa eri ryhmässä. Vettä pelkäävien aikuisten

ryhmässä käytettäisiin enemmän aikaa vesirohkeuden saavuttamiseen ja ei-pelkäävien ryhmässä veteen totuttautumisesta edettäisiin nopeammin uintiliikkeiden harjoitteluun. Ensimmäisen tavoitteena voisikin olla vain vesirohkeuden saavuttaminen, jolloin jälkimmäinen voisi toimia jatkokurssina kohti uimataitoa ja erilaisia uintitekniikoita. Jälkimmäiseen saataisiin tällöin mukaan myös esimerkiksi hyppyjä, hengenpelastusta, eri vesiliikuntamuotoja ja järviolosuhteissa uimisen kokeilua, joita osa oppilaistani toivoi.

Opetuksen organisointia varten olin miettinyt tarvittavien välineiden käytön etukäteen ja toin ne monitoimialtaalle ennen tunnin alkua. Suurin osa opetuksessa käyttämistäni välineistä olivat oppilailta saamani tiedon valossa turhia. Oppilaiden mukaan kelluntavälineet jopa vaikeuttivat uimaan oppimista. Ainut apuväline, josta oppilaat kokivat olevan selkeää hyötyä oppimiseen, olivat uimalasit ja osalla oppilaista räpylät. Veden alla näkemistä kuvattiin käännekohtaksi veden alle painautumiseen liittyvien pelkokokemusten vähenemisessä. Räpylät toimivat luottamuksen lisääjinä tehottomista potkuista kärsineillä oppilailta. Opettajan tulisikin mielestäni tarkoin pohtia tilannetta, jolloin muiden opetusvälineiden käytöstä on todellista hyötyä aikuisia opettaessa.

Arviointia varten olin suunnitellut harjoituksia, joissa on mahdollisuus myös suorituksen itse- tai pariarviointiin. Hämmästyin kuitenkin sitä, kuinka harvoin oppilaat toivat esille itsearviointeissaan niitä havaintoja, joita olin harjoitusta suunnitellessani tavoitellut. Kokemusta ei pystytty käsittelemään harjoitustilanteen aikana, koska päällimmäinen tunne sitä tehdessä oli useimmiten pelko. Pariharjoituksissa apuohjaajana toimiva pari pystyi havainnoimaan toisen suoritusta tarkemmin ja palautteen anto antamieni kriteerien pohjalta onnistui paremmin. Yksilöllisiä eroja palautteen annossa tietenkin oli, koska ryhmässä oli myös pedagogisen koulutuksen saaneita oppilaita. Havaintoni asettaa kyseenalaiseksi sellaisten opetusmenetelmien käytön pelokkaiden uimareiden opetuksessa, joissa palaute suorituksesta jätetään oppilaan itsearvioinnin varaan. Antaessani itse palautetta suorituksesta huomasin myös, ettei pelkäävä oppilas aina pystynyt vastaanottamaan palautetta välittömästi suorituksen jälkeen. Hengityksen tasaannuttua ja mielen rauhoituttua oppilas kääntyi usein puoleeni ja pyysi uudestaan tietoja siitä kuinka hän suoriutui. Palautteessani pyrin aina positiivisuuteen, tuomalla esiin onnistumisia epäonnistumisien sijaan. Korjaavan palautteen pyrin antamaan kahden kesken, jolloin pystyin varmistamaan että oppilas ymmärsi mitä tarkoitin.

Pelon väheneminen ja vesirohkeuden lisääntymiseen käytettyjä menetelmiä voidaan opetusryhmäni osalta tarkastella kahdelta suunnalta (vrt. Craske & Rowe 1999, 250 - 251). Behavioristisesti ajateltuna veteen vähittäin altistaminen totutti oppilaan veteen ja antoi hänelle mahdollisuuden oppia vedessä liikkumisen perustaidot omassa rauhallisessa tahdissa. Toisaalta kognitiivisen tiedon lisääntyminen kyseenalaisti oppilaiden uskomuksia ja antoi rakennusaineita uusiin ajattelumalleihin. Oppilaiden oppimispäiväkirjoista olikin luettavissa kuvauksia, joissa ymmärrys veteen liittyvästä ilmiöstä liitetään aina omaan kokemukseen, jonka jälkeen opettajan aiemmin antama tieto vasta hyväksytään. Voidaankin sanoa, että ymmärrys ja taito saavutettiin toimimalla (vrt. Partikainen 1997, 81) ja että vanha tieto oli pestävä pois altaassa. Uimaopettajana tulisikin antaa oppilaalle paljon erilaisia mahdollisuuksia haastaa omat uskomuksensa altaassa erityyppisten harjoitusten avulla. Kognitiivisten haasteiden monipuolisempi tarjoaminen esimerkiksi kotitehtävien avulla olisi myös saattanut nopeuttaa uskomusten muuttumista tiedoksi. Kirjallinen, aikuisoppilaille suunnattu tietomateriaali olisi saattanut tukea oppimista. Nyt tällaista ei käytetty.

Rohkenen sanoa, että toteuttamallani aikuisten uimakoululla oli terapeuttisia vaikutuksia. Tukeuden väitteessäni Beckiin ym. (1985, 98), jotka kuvaavat kognitiivisen terapian roolin olevan osoittaa, onko tietty vaaralliseksi luokiteltu tilanne oikeasti vaarallinen. Oppilaiden osoittama veden todellisten vaarojen ja kuviteltujen vaarojen erottelu oppimispäiväkirjoissa vahvistaa käsitystäni siitä, että terapeuttisia vaikutuksia saavutettiin vettä alussa pelänneiden oppilaiden osalta. Pelkojen vähentäminen taitoja opettamalla, ja uskomusten muuttaminen käytännön kokemusten avulla on käsittääkseni toteutettavissa huomattavasti helpommin vedenpelon kuin monien muiden määräkohtaisten pelkojen osalta. Didaktisten valintojen kautta pystyin luomaan oppimisympäristön, joka tuki tunteiden käsittelyä uimakoulussa. Vaikutusta voidaan perustella myös omien taitojen kehittymisen kautta. Oma selviämisenuste kasvaa huomattavasti, kun ihminen huomaa pystyvänsä pysymään pinnalla ja liikkumaan syvässäkin vedessä. Silti korostan, että oppilaani osoittivat joitakin vedenpelon merkkejä vielä viimeisillä tunneillakin, uhka tosin koettiin useimmiten aiempaa realistisemmin ja pelko kohdistettiin veden todellisiin vaaroihin.

12 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Aaltola (2001, 18 – 19) määrittelee tieteen keskeiseksi haasteeksi syventää kykyämme ymmärtää todellisuuden erilaisia ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita. Tieteen kentän laaja-alaisuus ja menetelmien moninaisuus vaatii minua tutkijana määrittelemään tarkasti kuinka pyrin näihin haasteisiin vastaamaan. Tarkastelen tässä kappaleessa tekemiäni metodologisia valintoja ja arvioin niiden alulla saamani tiedon pätevyyttä. Käsittelen tutkimuksen luotettavuutta subjektiviteetin, vastaavuuden ja siirrettävyyden näkökulmista. Lopuksi pohdin tulosten merkityksellisyyttä käytännön uinninopetuksen kannalta ja tuon esille ongelmia, joihin tämä tutkimus ei antanut vastauksia.

12.1 Tutkimusmetodologian tarkastelua

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin luotettavuus on arvioinnin oleellisuutta (Eskola & Suoranta 1999, 211; Varto 1992, 103 – 104). Tutkimusmenetelmien luotettavuutta on metodikirjallisuudessa käsitelty usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Tutkimuksen kentällä on kuitenkin yleistynyt käsitys siitä, että validiteetti ja reliabiliteetti eivät olisi sopivia keinoja kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kuvaamiselle (Eskola & Suoranta 1999, 212; Huttunen ym. 1999, 111; Tynjälä 1991). Näkemystä perustellaan sillä, että tutkija on kvalitatiivisessa tutkimuksessa itse tutkimusväline, eikä välineellä voi olla riippumatonta asemaa tutkimuksessa. Toinen perustelu liittyy tutkimusparadigmoihin, jotka poikkeavat kvalitatiivisesta ja kvantitatiivisesta tutkimuksista oleellisesti toisistaan.

Tynjälä (1991) tuo esiin eri tutkijoiden tuomia käsitteitä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kuvaamiseksi. Hänen mukaansa sisäistä validiteettia voidaan laadullisessa tutkimuksessa kuvata vastaavuudella. Yleistettävyyttä hän kuvaisi mieluummin termillä siirrettävyys. Huttunen ym. (1999, 111) kuvaisivat toimintatutkimuksen luotettavuutta pätevyyden, laadun, uskottavuuden, oikeudenmukaisuuden tai käyttökelpoisuuden termeillä, joita myös itse pidän toimintatutkimukseni luotettavuuden kuvaajina. Tutkimukseni pyrki kuvaamaan uimataidottoman aikuisen ja opettajan kokemuksia yhden uimakoulun ajalta mahdollisimman uskottavasti. Uskottavuuden käsitteellä tarkoitan

sitä, kuinka hyvin kuvaukseni ja käsitteellistämiseni vastaavat uimakoulukokemuksia ja oppilaiden käsityksiä (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 212). Uskottavuuteen päästäkseni tarkastelen seuraavissa kappaleissa tutkimustani subjektiviteetin, vastaavuuden ja siirrettävyyden näkökulmista.

12.1.1 Subjektiviteetti

Koska toimintatutkimuksessa tutkija on myös toimija, ei saavuttamani tieto voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä, jota esimerkiksi korrespondenssiteoria edustaa (ks. Tynjälä 1991). Korrespondenssiteoriaa pidetään yhtenä totuusteorianana, joka kiinnittää huomion siihen vastaako väite tai teoria objektiivista maailmaa (Huttunen ym. 1999, 115; Pihlström 1994; Tynjälä 1991). Postmoderni tiedonkäsitys kyseenalaistaa neutraalin tiedon ja liittää todellisuuden tiedon tulkintaan. Objektiivisuuden saavuttamisen tai yleistettävissä olevan tiedon sijasta pyritäänkin nykyisin usein tarkastelemaan tilannetta tarkoituksellisesti vain tietystä subjektiivisesta näkökulmasta. (Tynjälä 1991.) Aiemmin vähän tutkitusta ilmiöstä, kuten uimataidottomien aikuisten uimaan oppimisesta, onkin mielestäni olemassa selvä subjektiivisen tiedon tilaus.

Omien lähtökohtien tiedostamisella ja niiden tunnustamisella tutkimuksen alussa pyrin antamaan lukijalle kuvan siitä, mistä lähtökohdista tulkintojani teen (Huttunen ym. 1999, 131). Jatkuva epävarmuuden tunne tietopohjani tukevuudesta psykologian alalla aikaansai valtavan tiedonjanon, jota pyrin tyydyttämään laaja-alaisella tiedonhalulla ja teorioihin sekä käsitteisiin perehtymällä. Aloittelevana tutkijana eksyinkin välillä liian kauaksi ongelma-alueestani. Koin, että jouduin tutkimusta tehdessäni tekemään useita valintoja, joihin ei ollut saatavissa tukea aiemmista tutkimuksista. Alan tutkimusten puute pakottikin minut hakemaan tutkimuksen paikkaa psykologiatieteen ja liikuntapedagogiikan kentällä ja tukeutumaan tutkimuksiin, jotka eivät suoraan anna vertailukohdtaa omille kokemuksilleni. Kliinisen psykologian tutkimustiedon soveltaminen vedenpelkoiisiin uimakoululaisiin oli haastavaa. Tässä mielessä koinkin olevani välillä melko yksin tutkimusongelmani kanssa (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 209).

Tiedonjanon ja ympäröivien tieteenalojen kartoittaminen olivat lopulta itselleni suureksi hyödyksi. Tutkimusongelman rajaus ja aineiston käsittelyn näkökulmat avautuivat mi-

nulle selkeämpinä tiedonhaun ansiosta. Koen myös, että vuosien työ uinninopetuksen parissa on tuonut näkemyksiini uimaopettajamaisen leiman, joka väistämättä vaikutti toimintaani tutkijaopettajana. Vuosien varrella kertynyt uinnin alkeisopetukseen liittyvä käytännön- ja teorian tieto tukivat minua kuvatessani aikuisen uimataidon oppimista. Eisner (1991, 6 – 7) kuvaa tätä asiantuntijuutena [connoisseurship], jonka avulla tutkija pyrkii kriittiseen merkityksen tulkintaan. Tätä asiantuntemusta hyödyntäessäni tiedostin myös sen taakan, jonka omat kognitiiviset rakenteeni loivat uusia näkökulmia etsiessäni. Tuomalla esiin henkilökohtaista, tieteellistä ja ammatillista taustaani olen pyrkinyt Syrjälän ym. (1995, 122) kuvaamaan hallittuun subjektiivisuuteen, jota pidetään yhtenä tutkimuksen luotettavuuden takeista.

Tutkimuksen luonne huomioiden onkin mahdotonta väittää, että kuvaukseni vastaisi täysin objektiivista todellisuutta. Toimintatutkimusaineiston analyysissä yksittäinen tutkija joutuu aina turvautumaan subjektiiviseen näkemykseen luokittelussaan ja analysoinnissaan. On mukauduttava ajatukseen siitä, että toinen tutkija saattaisi painottaa toisenlaisia ulottuvuuksia aineistosta. (Kiviniemi 1999, 80.) Palosen (1988, 15) mukaan kaikki tutkimus on tulkintaa ja jokainen tulkinta on kiistettävissä vastaväitteillä ja vaihtoehdoilla. Hän huomauttaa myös, että ”mikään tulkinta ilmiöstä ei anna siitä tyhjentävää käsitystä” (Palonen 1988, 15). Subjektiivisuutta lisäävänä seikkana tässä tutkimuksessa voidaan pitää sitä, etten aiemmin ollut opettanut uimataidottomien aikuisten ryhmää. Omien kokemusten puute tällaisen ryhmän opettamisessa aiheutti joitakin kömmähdyksiä, jotka olen raportissani esitellyt, mutta kokemuksen puute auttoi myös avaran katseen ylläpitämistä ja luomaan ennakkokokemuksista vapaan tutkimusilmapiirin. Kieltäydyin myös kohteliaasti järjestämästä tutkimukseen osallistuneille opilaille jatkokurssia ennen kuin oma tutkimusraporttini on valmis. En halunnut sekoittaa tutkimuskokemuksiani muihin opetuskokemuksiin vastaavan ryhmän kanssa.

12.1.2 Tutkimuksen vastaavuus

Laadullisen tutkimuksen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuus riippuu Syrjälän (1995, 129) mukaan siitä, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia ja tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa käytän tutkimuksen

validiteettiin viittaavasta luotettavuudesta termiä vastaavuus (ks. Tynjälä 1991). Sitä tarkastellessa kiinnitän huomioni aineiston hankintaan ja sen tulkintaan.

Tutkimusaineiston hankinnassa käytin toimintatutkimuksen lähtökohtia, jolloin käytetyt menetelmät tukivat toiminnan kehittämisen päämäärää. Pysin vaikuttamaan toimintaan tutkimuksellisen intervention avulla (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Toimintatutkimuksen pätevyyttä, jonka rinnastan vastaavuuden kanssa, pitäisikin Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 49) mukaan arvioida sen perusteella ”kuinka totta on se tieto, jota sillä saavutetaan.”

Huttunen ym. (1999, 126) ja Habermas (1984, 137) nostavat keskustelun yhdeksi osaksi toimintatutkimuksen pätevyyttä. Toimintatutkimuksen tuloksena ei välttämättä synny uutta yhteiskunnallista tietoa, vaan tulos saattaa olla yhteisön keskustelun aloittaminen niistä arvoista, joita käytännöt nostattivat esille. Tutkimuksen onnistumista mittaakin konstruktivistisessä mielessä käsityksien muutokset, joita tutkimus on saanut aikaan (Huttunen ym. 1999, 131). Huomasinkin Petersin (2004) tavoin, että opetustilanteeseen sovellettu toimintatutkimus muutti omaa ajattelua, ja antoi minulle uuden näkökulman uintiin ja sen oppimisen haasteisiin aikuisiällä. Toivonkin, että tutkimukseni tulokset herättävät keskustelua aikuisten uinninopetuksesta ja sen toteutuksesta Suomessa, jolloin havaintojani ja esittämiäni käytänteitä voidaan testata eri uimakoulutilanteissa. Toimintatutkimusta voidaan pitää onnistuneena jos sen avulla löydettyt käytänteet ovat järkeviä. (Huttunen ym. 1999, 118 - 119). Eskola ja Suoranta (1999, 225) näkevät toiminnan kehittämisen jopa luotettavuuden mittarina. Näiltä osin tutkimukseni arvon ja luotettavuuden tulee mittaamaan työelämän, eli uimaopettajien ja uimakoululaisten kokemukset.

Tynjälän (1991) mukaan hyvään vastaavuuteen voidaan päästä myös esimerkiksi aineiston triangulaation avulla. Triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimusotetta, jossa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Tässä tutkimuksessa vastaavuutta on pyritty parantamaan menetelmätriangulaatiolla, jolla tarkoitetaan eri aineistonhankintamenetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Käytännössä tämä tarkoittaa uimaan oppimisen ja oppilaan kokemusten tutkimista lauseentäydennystehtävien, oppilaan kertomusten, haastattelujen ja opettajan sekä oppilaiden oppimispäiväkirjojen avulla, jol-

loin useampaa tutkimusmenetelmää käyttämällä on mahdollista vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Gratton & Jones 2004, 108; Eskola & Suoranta 1999, 69 – 74; Streubert & Carpenter 1999, 303.)

Tutkimuksen aikana kohtasin useita aineistoon liittyviä ongelmia, jotka vaikuttivat tulintojeni tekemiseen. Haastattelutilanteessa ongelmaksi muodostui mahdollinen johdatteluni ja keskustelua ohjaava toimintani (Gratton & Jones 2004, 143), jota jouduin käyttämään jos oppilas ei itsenäisesti pystynyt tuomaan esille tutkimuksen kannalta keskeisiä seikkoja. Johdattelussani pyrin tukeutumaan oppilaan lauseentäydennystehtävässä tai uintitaustakertomuksessa esille tuomiin seikkoihin, jotta pääsisin varmemmin käsiksi oppilaan omiin kokemuksiin ja ajatteluun. Näin pyrin siirtämään omat ennakoasenteeni sivuun ja samalla sain varmistuksen siitä, mitä tutkittava tarkoitti kirjoittamallaan aineistolla. Toisaalta olin tietoisesti pyrkinyt välttämään omien käsitysteni esille tuontia. Uimakoulun markkinointitilanteessa puhuin toimittajalle ainoastaan aikuisten uimataidosta, uimaan oppimisesta ja kiinnostuksestani uimaan oppimiseen liittyviin tunteisiin. On kuitenkin mahdollista, että toimittajan kirjoittama lehtiartikkeli (liite 1) toi uimakouluuni nimenomaan sellaisia oppilaita, jotka kokivat pelkojen estävän heidän uimaan oppimisen, koska artikkelin yhdessä lauseessa puhutaan vedenpelosta.

Haastattelun aikana oma roolini oli selkeästi tutkijapainotteinen, mutta se limittyi tutkimuksen edetessä yhä enemmän opettajan roolin kanssa. Haastateltavalle tilanne saattoi olla hankala. Hän tapaa tutkijaopettajan ensimmäistä kertaa kasvotusten ja omien vesikokemusten kertominen saattoi olla vaikeaa oudolle ihmiselle. Pyrinkin rakentamaan haastattelutilanteesta mahdollisimman mukavan haastateltavalle, helpottaakseni ahdistavasta asiasta kertomista. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47 – 48; Hirsjärvi & Hurme, 1991, 39 - 43.) Keskustelimme aluksi muista asioista ja tarjosin tutkittavalle kahvia, jonka jälkeen haastattelun aloittaminen taustatietokysymyksillä johti sujuvaan haastattelutilanteeseen. Haastattelua purkaessani kirjasin ylös myös haastateltavan reaktioita, kuten naurua tai hiljaista puhetta, joiden avulla pyrin saamaan syvyyttä tulkintaani ja välttämään väärinymmärryksiä (Gratton & Jones 2004, 150).

Uimakoulun aikana jouduin tutkijaopettajana usein tilanteeseen, jolloin opettajan roolini korostui. Tilanne pakotti minut kiinnittämään huomioni pedagogisiin seikkoihin, jolloin

tutkijan tehtävät jäivät tilapäisesti taustalle. Opettajan rooliin heittäytymällä sain oppilaani innostumaan ja oppimaan, mutta kysymys siitä, pystyinkö tällöin toimimaan tutkijan roolissa on aiheellinen. Olin pyrkinyt huomioimaan tämän epäkohdan valitsemalla aineiston keräämisen menetelmiksi tapoja, jotka täydentävät omaa puutteellista havainnointiani opetuksen aikana. Oppilaiden päiväkirjat, loppukertomus ja lauseentäydennystehtävä tukivat oleellisesti omia havaintojani uimakoulun ajalta.

Tutkijan roolin mukana pysymistä tukee myös tietoinen ja tarkka toiminnan havainnointi, jota toteutin antamalla jokaiselle oppilaalle henkilökohtaista aikaa jokaisen uintitunnin aikana. Halusin saada jokaiselta tunnilta tietoja jokaisen oppilaan kehittymisestä, havaitusta käyttäytymisestä sekä oppilaan kanssa käymistäni keskusteluista. Näiden havaintojen kirjaaminen opettajan päiväkirjaan heti tunnin jälkeen systematisoi havainnointiani, auttoi minua kehittämään opetustani seuraavalla tunnilla ja antoi tukea tulkintojen tekemiseen aineiston analysointivaiheessa. Tynjälä (1991) tuokin esiin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on käytettävä riittävästi aikaa tutkimusympäristön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen päästäkseen sisälle tutkimusaineistonsa. Toisaalta on huomioitava tutkijan ja tutkittavan läheisen suhteen muodostama vaara totuudelle. Osallistuvassa havainnoinnissa voi olla vaikeaa erottaa oma kokemus tutkittavien kokemuksista. (Tynjälä 1991.) Pyrinkin systemaattisesti tarkkailemaan myös itseäni, reaktioitani ja tunteitani uimakoulun aikana ja kirjaamaan ne ylös tutkijaopettajan päiväkirjaan.

Tarkoitukseni oli tarkastella aineistoani ihmetellen, kyseenalaistaen ja aineistolleni kysymyksiä tehden. Oma taustani vaikuttaa väistämättä näiden kysymysten tekemiseen. Esikäsitykseni vedenpelon merkittävydestä uinnin alkeisopetuksessa on saattanut suunnata huomiotani väärin aineistoa tarkastellessani. Tähän olen pyrkinyt puuttumaan systemaattisella aineiston käsittelyllä, jonka toivon avaavan oppilaiden kirjoittamasta aineistosta näkökulmia, joita en itse uimakoulun aikana pystynyt näkemään.

Tulkintojen tekemisessä tukeuduin myös oppilaiden päiväkirjoihin, jolloin ne joko vahvistivat omat havaintoni tai aikaansaivat kysymyksiä tekemistäni havainnoista. Muutamissa tilanteissa jouduin tukeutumaan ainoastaan oppilaan päiväkirjoihin. Esimerkiksi uintisaavutuksia kirjatessani huomasin, etten itse ollut pystynyt uimakoulun aikana ha-

vaitsemaan kaikkia oppilaan onnistumisia. Toiminnan nauhoittaminen videolla olisi saattanut ratkaista tämän ongelman osittain, mutta en halunnut käyttää tätä menetelmää arkojen ja itsestään epävarmojen oppilaiden kanssa (Gratton & Jones, 2004, 159). Tärkeänä toimintatutkimuksellisenä perusteluna valinnalleni pidän menetelmän oppilaita aktivoivaa vaikutusta. Päiväkirjat toivat oppilaalle tärkeän roolin tutkimuksessa.

Haastatteluja purkaessani huomasin kahden haastateltavan hiljaisen puheen vaikeuttavan haastattelun litteroimista. Lauseiden loppuista oli muutamassa haastattelun kohdassa vaikea saada selvää, mutta en kokenut sitä suureksi ongelmaksi, koska vaikeaselkoisia kohtia oli vähän, eivätkä epäselvyydet olleet yhtä lausetta pidempiä. Tiedostin ongelman näiden haastattelujen jälkeen ja sijoitin mikrofonin seuraavissa haastatteluissa lähemmäksi haastateltavaa.

Lauseentäydennystehtävää (ks. liite 9) analysoidessani huomasin, etten pysty koodaamaan kaikkia vastauksia haluamiini sävyiltään positiivisten, negatiivisten tai epäselviin luokkiin. Olin rakentanut osan lauseiden aluista niin, että ne pitivät sisällään tietoon pohjautuvan tekijän tai negatiivisen tunnelatauksen. Tarkastelin näitä kysymyksiä irrallisina tiedollisina kokonaisuuksina.

Useiden erityyppisten aineiston läpikäyntikertojen avulla pyrin paljastamaan aineistostani uusia merkityksiä ja tulkintoja sekä syventämään omaa ymmärrystäni tutkimuskohteesta. Voidaankin puhua hermeneuttisen kehän omaisesta ymmärtämisestä, jossa ymmärtäminen lähtee omista uinninopetukseen liittyvistä lähtökohdista ja palaa niihin aineiston avulla saatavan oivalluksen avulla (ks. Varto 1992, 69). Tulkintoja tehdessäni jouduin usein luopumaan aiemmista käsityksistäni, ja hakemaan lisää vahvistusta uusille käsityksilleni, vain joutuakseni uuden ongelman äärelle.

Aineiston käsittelyssä hain tukea kognitiivisista tunneteorioista. Ensimmäisessä oppimispäiväkirjojen luokittelussa tarkastelin ajatusvääristymiä Beckin (1976, 3 - 4) sekä Beckin ja Freemanin (1990, 30) ajatusten mukaan uskomuksina, mutta luokan suuri koko kannusti minua löytämään uusia tapoja jaotella uskomuksia tarkempiin luokkiin muihin teoreettisiin malleihin tukeutuen. Halusin lisätietoja erityisesti pelkotunteen uudesta tutkimuksesta, koska koin jo tässä vaiheessa, ettei Beckin (1976) kognitiivinen

tunneteorია yksin pysty selittämään mieleeni nousseita kysymyksiä. Erityisesti Eysenckin (2000, 1997, 1992) teoria piirreahdistuksesta vaikutti antavan minulle uusia tapoja jäsentää omaa aineistoani. Toteutin uuden luokittelun päiväkirjojen osalta tukeutumalla pelkoja persoonallisuus- ja kognitiivisen psykologian kautta selittävään piirreahdistusmalliin (ks. Eysenck 1997, 54). Syvällisempää tietoa piirreahdistuksen taustasta oli tämän aineiston pohjalta vaikea saada. Oppilasryhmän pelkotason tarkempi määrittely esimerkiksi Annasin (1997, 20) esittämän yksinkertaisen mallin avulla olisi tuonut pelon lähtötason selkeämmin esille. Määrittelemällä pelon luonne pelkotutkimuksissa käytetyillä piirreahdistusmittareilla (esim. Spielberger, Gorsuch & Lushene 1970) olisi se antanut mahdollisuuden kuvata syvemmin vedenpelon luonnetta persoonallisuuden näkökannalta. Oppimispolkuja olisi myös voinut tällöin kuvata piirreahdistus huomioiden. Nyt jouduin tyytymään ”pelokas – ei-pelokas” asetelmaan, mikä on subjektiivinen arvio oppilaan tunteista.

Kesken uimakoulua totesin myös, että oppimispäiväkirjojen päivittäinen palautus olisi ehkä antanut minulle vielä enemmän työkaluja toimintatutkimukselliseen opetuksen kehittelyyn. En kokenut sitä kuitenkaan suureksi ongelmaksi, koska avoin ilmapiiri ja yhteinen haaste uimaan oppimisesta kannustivat omien ideoiden esilletuomiseen niin arviointikeskusteluissa kuin epävirallisemmissä tilanteissa altaalla, saunassa ja pukuhuoneessa. Se, että en ollut kuuntelemassa naisten sauna- ja pukuhuonekeskusteluja, saattoi vaikuttaa tulkintoihini, vaikka koinkin että naiset kertoivat tuntemuksistaan avoimesti altaalla ja kahviokeskusteluissa.

Tutkimusaineiston riittävyttä pidetään yhtenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittarina, mutta aineiston kokoa tärkeämmäksi seikaksi nostetaan se mihin tietoa tarvitaan (Eskola & Suoranta 1999, 62). Tutkiessani uimakoulutilannetta, koin että yhden uimakoulun avulla saamani tieto antoi minulle mahdollisuuden tarkastella aikuisten uimaan oppimista asettamieni tavoitteiden edellyttämällä tavalla. Kvalitatiivisessa metodikirjallisuudessa puhutaan kylläntymisestä, eli saturaatiosta, kun uudet tapaukset eivät enää tuota uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1999, 62; Syrjälä ym. 1995, 176). Tutkimusryhmästä puuttui mielestäni täysin uimataidoton ja pelkäävä nainen, joka olisi saattanut antaa uuden näkökulman tutkimukseen. Myöskään todella paljon pelkäävää, selkeäsi vesifobiasta kärsivää oppilasta ei ryhmässä ollut. Syynä lienee se, ettei tällaista henkilöä

ole helppo saada uimakouluun, jossa keskitytään taitojen opetteluun. Saturaation saavuttamiseksi ei tässä tutkimuksessa haettu uutta tapausta. Tässä mielessä uusi uimakoulu saattaisi tuoda uutta tietoa oppilaiden kokemuksista. Kerätyn aineiston kylläytyminen todettiin lukemalla aineisto läpi uudelleen kirjoitusprosessin ja noin kolmen kuukauden tauon jälkeen.

Varmistaakseni omien tulkintojeni vastaavuuden oppilaiden omien kokemusten kanssa olen antanut tutkimusraporttini heitä koskevat osat oppilaiden arvioitaviksi. Halusin näin antaa toimintatutkimukseen osallistuneelle oppilaalle mahdollisuuden lukea heistä tekemiäni tulkintoja tutkimuksen raportointivaiheessa kuten Kiviniemi (1999, 80) ehdottaa. Viisi oppilasta otti minuun yhteyttä pohtien yhä omaa uimataidottomuuttaan suhteessa tutkimusraporttini. Yksi oppilaista huomasi ristiriitaisuuden tekstissä, joka korjattiin yhteisymmärryksessä. (ks. Tynjälä 1991.)

12.1.3 Tutkimuksen siirrettävyys

Tutkimustulosten siirrettävyyttä, jonka rinnastan Tynjälän (1991) näkemyksen mukaisesti yleistettävyyden kanssa, pidän mahdollisena vain tietyin ehdoin. Pragmatistisen totuusteorian mukaan se mikä toimii, on totta. Tutkimuksen luotettavuus nousee pragmatistisen ajattelun mukaan sen käyttökelpoisuudesta (Heikkinen 2001a, 41). Opetustilanteessa muuttujia on periaatteessa ääretön määrä, jolloin tiukka korrespondenssiteoria lauseen ja tosiasian vastaavuudesta voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Näenkin Huttusen ym. (1999, 114) tavoin, että tutkimukseni tulos on totta kuvaamassani oppimistilanteessa, eikä sen uusiminen täysin samanlaisena ole mahdollista sosiaalisten ja ympäristösyiden vuoksi. Siirrettävyyttä muihin ympäristöihin onkin tarkasteltava tutkimuksen sosiaalisen ympäristön ja yksilöiden henkilökohtaisten taustojen valossa.

On tarkasteltava aineistoa tapauksena, jolloin sen siirrettävyys on nähtävä paitsi tulosten myös tutkimuskohteen, aineiston keruun ja analysoinnin tasoilla. Eskola ja Suoranta (1999, 68) korostavatkin tutkijan tiheiden kuvausten merkitystä siirrettävyydessä, koska yleistettävyys syntyy hänen mukaansa lukijan toimesta. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus antaa lukijalle mahdollisuuden pohtia tulosten siirrettävyyttä muihin ympäristöihin. Tynjälä (1991) antaakin siirrettävyyden vastuuta tutkimustulosten hyödyntäjälle.

Alasuutarin (1993, 196) mukaan laadullisen tutkimuksen yleistettävyysongelma voidaan nähdä havaintojen yhdistämisenä metahavainnoiksi, jolloin ei olla enää tekemisissä yksittäistapauksen kanssa. Tarkastelenkin itse tuloksiani esimerkkinä (ks. Alasuutari 1993, 203) uimataidottomien aikuisten uimaan oppimisesta uimakoulutilanteessa. Olen pyrkinyt oppilaan taustojen tarkalla kartoittamisella ja opetus- ja tutkimusprosessin selkeällä kuvauksella ja siihen, että oma kuvaukseni riittäisi aikaansaamaan vastaavuustoteamuksia lukijalta. Tällöin tutkimukseni voisi toimia muutoksen lähtökohtana myös muissa aikuisten uimakouluissa.

Olen tutkimusraportissani pyrkinyt tuomaan esille myös muiden tutkimusten avulla saatua tietoa ongelma-alueeni ympäröiviltä tieteen kentiltä, jotta lukija voisi paremmin arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä. Eskola ja Suoranta (1999, 213) puhuvat tästä tutkimuksen vahvistuvuutena. Ongelmaksi vahvistuvuuden käytössä tässä tutkimuksessa muodostui vastaavien tutkimusten puute. Tutkijana jouduin hakemaan tukea laajemmalta sektorilta, määräkohtaisten pelkojen tutkimuksista ja eri maiden uinninopetuskirjallisuudesta.

12.2 Tutkimustulosten merkitysten arviointia

Pelon tunteet näyttivät estävän uimaan oppimista uimakouluni oppilaille. Oppilaan kognitiot ja huolet saivat aikaan sen, että vaarattomatkin tilanteet tulkittiin vaarallisiksi. Pelot kohdistuivat erityisesti syvään veteen, mitä voidaan pitää terveenä pelkona. Kun pelko kohdistui omaan kelluvuuteen, kasvojen veden alle laittamiseen tai omiin kykyihin, voidaan pelkoja pitää useimmiten neuroottisina. Tutkimukseni perusteella vaikuttaisikin siltä, että keskustelu käytössä olevista aikuisten uinninopetusmenetelmistä on tarpeen. Tutkimukseni antoi melko selviä viitteitä siitä, että aikuisten uinnin alkeisopetuksessa pitäisi keskittyä selkeästi ja määrätietoisesti vesirohkeuden saavuttamiseen ennen kuin uimataidon oppimiseen voidaan edetä. Toinen tärkeä huomio oli, että vedenpelkoiset oppilaat ja ei-pelkäävät uimataidottomat oppilaat ovat lähtökohdiltaan melko erilaisessa asemassa, jolloin he kaipaavat opetuksessa eri seikkoihin keskittymistä.

Oppilaan taustan ja mahdollisten pelkojen tiedostaminen vaikuttavat tärkeiltä seikoilta aikuisten uimakoulun opettajalle. Ideaalitulanteessa uimaopettaja tapaa oppilaansa kahden kesken ennen uimakoulun aloitusta, jolloin luottamuksellisen suhteen synnylle ja pelkotiloista puhumiselle luodaan edellytykset. Oppilaalle on tiedon saantitavasta riippumatta annettava mahdollisuus purkaa omia kokemuksiaan vedestä, tuoda esiin tilanteet, joita hän erityisesti pelkää, sekä mahdollinen tilanne, josta pelko on oppilaan mukaan saanut alkunsa. Pedagogisessa mielessä on mielestäni oleellista tietää, tuleeko oppilaan pelko esille esimerkiksi toisen ihmisen kosketuksesta vedessä, kasvojen joutumisesta veden alle vai kuvaako hän pelkojaan esimerkiksi häpeän kautta. Näiden tietojen avulla uimaopettajan on mahdollista suunnitella opetusmenetelmät sellaisiksi, että vesirohkeutta kohti voidaan edetä ilman uusia järkyttäviä kokemuksia. Tietojen tärkeyttä puoltaa myös tutkimus, jonka mukaan itse ilmoitetun pelon on todettu korreloivan hyvin [.75] havaitun pelkokäyttäytymisen ja havaittujen fysiologisten oireiden [.77] kanssa (Eysenck 1997, 50).

Jos opettaja pystyy lisäksi tunnistamaan oppilaan uskomuksia, vaikuttaisi yksilöllisten opetusmenetelmien käyttäminen erittäin perustellulta. Opettajan pitäisikin mielestäni rakentaa kullekin uskomukselle opetusmenetelmiä, jotka osoittavat annetun tiedon ja oman kokemuksen kautta uskomusten virheellisyyden. Kognitiivisissa terapioidissa käytetään kotitehtäviä, jotka pyrkivät samoihin tavoitteisiin (Beck ym. 2004, 4; Toskala 2001, 367). Oma kokemukseni esimerkiksi Teijan pelon käsittelyn osalta tukee ajatus-tani. Uimakoulussa Teijan pelko veden alle joutumisesta väheni hänen omien sanojen mukaan merkittävästi vasta viimeisillä kerroilla, kun hän uskalsi hypätä syvään veteen. Tällöin hän tajusi nousevansa pintaan, vaikkei tekisi mitään. Vastaavia kokemuksia hän oli saanut myös edellä kuvaamistani sukellusharjoitteista (ks. s. 112). Oppilaan omaan pelkoon kohdistettuja menetelmiä kehittämällä ei voida ohittaa veteen totuttautumisen vaihetta, mutta menetelmät voivat antaa oppilaalle mahdollisuuden testata uudet kognitionsa. Perustelenkin pelon syntytarinoiden ja teorioiden tietämisen tärkeyttä uimaopettajalle opetusmenetelmien valinnan kautta. Pystyäkseen valitsemaan harjoitteita, jotka tukevat oppimista ja pelon vähenemistä, on oppilaan pelon taustat mielestäni tunnettava.

Epämiellyttävien tunteiden koettiin osaltaan pitävän pelkoa ja välttämiskäyttäytymistä yllä. Uinninopetuksen kannalta olisikin tärkeää vähentää epämiellyttävyyttä aiheuttavat

tekijät minimiin, jotta tarkkaavaisuus voidaan keskittää uimaan oppimiseen. Uimalasit, turvallinen ryhmä, luotettava opettaja, rauhallinen opetusympäristö ja lämmin sopivan-syvyinen allas luovat olosuhteet, jossa oppimisen edellytykset ovat olemassa niin pelottomille kuin pelokkaille oppilaille. Epämiellyttävyyden ja pelon tunteet näyttävätkin vedenpelossa kietoutuvan toisiinsa. Epämiellyttävyyden poistossa olisikin mielestäni pyrittävä syyn poiston ohella myös uskomusten ja uhkakuvaan liittyvien tulkinnallisten ajatusvääristymien tunnistamiseen. Ilman tätä on luultavaa, että vedenpelon taustalla olevat uskomukset vaikuttavat yhä taustalla ja tilanne, jossa esimerkiksi uimalaseja ei ole saatavilla voi nostaa pelon ja kyvyttömyyden tunteen uudelleen pintaan.

Suomalaisissa uimahalleissa järjestettyjen aikuisten uimakoulujen sisällöistä ei ole olemassa tarkkaa tietoa. Järjestelmällisen aikuisten uinninopettajien koulutuksen puuttessa, on epäiltävä, että opetuksen toteutuksen kirjo on laaja. Koulutuksen painottuessa lasten uinninopetukseen on oletettava myös, että käytetyt menetelmät pohjautuvat lasten opetuksessa käytettyihin menetelmiin. Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliiton vielä toistaiseksi julkaisemattomassa aikuisten uinninopetusmateriaalissa (Läärä 2002) aikuisen uimaan oppimista käsitellään myös lähinnä taitojen oppimisen näkökulmasta.

Koulutusmateriaalissa uimataidottomat aikuiset nähdään yhtenä ryhmänä. Hämmennystä herättää ajatus, että vedenpelkoisen aikuisoppilaan oletetaan pystyvän pääsemään pelostaan jopa 15 oppilaan ryhmässä, jossa on myös ei-pelkääviä oppilaita. Myös tavoitteiden asettelu uimataidottomien aikuisten uinninopetukseen tuntuu korkealta. ”Hyvän ja monipuolisen uimataidon saavuttaminen” 10 opetuskerran aikana (ks. Läärä 2002, 22) tällaisessa ryhmässä vaikuttaa kokemukseni mukaan epärealistiselta. Näyttää siltä, että aikuisten kypsyiden ja kykyjen on ajateltu mahdollistavan suuremmat opetusryhmät kuin lapsilla, ottamatta huomioon pelokkaiden aikuisten voimakkaita ja vaikeasti käsiteltäviä tunteita vettä kohtaan. Aikuisten kognitiiviset kyvyt voidaan nähdä opetusta auttavana seikkana, mutta on myös huomioitava negatiivisten kognitioiden vaikutukset tunteisiin ja sitä kautta toimintaan. Uimakoulun rakenne on mielestäni tässä tapauksessa rakennettu ei-pelkäävien oppilaiden ehdoilla, vaikka vedenpelkoa materiaalissa käsitelläänkin. Lasten opetuksessa leikki tai uusi väline vie lapsen huomion helposti pois pelosta, mutta aikuisen kohdalla menetelmät vaativat yksilöllisempää otetta.

Aikuisten uinninopetuksen kehittämisesässä näkisinkin yhtenä ratkaisun osatekijänä uimataidottomien aikuisten ryhmän jakamisen vettä pelkääviin ja ei-pelkääviin, jolloin uimakoulun tavoitteet voidaan myös asettaa realistisemmin. Oppilasryhmän pienentäminen vedenpelkoisten ryhmässä noin kuuteen oppilaaseen vaikuttaisi myös perustellulta. Opettajan henkilökohtaisen tuen tarve uskalluksen rajaa ylitettäessä on suuri. Pienestä ryhmästä on saatu hyviä kokemuksia myös Tampereella järjestetyissä vedenpelkoisten aikuisten uimakouluissa (Pulahdus 2005a; Trötschkes 2004b).

Toin myös esiin kuinka opetuksella näytti olevan terapeuttisia vaikutuksia pelokkaisiin oppilaisiin. Se, että vedenpelkoisia aikuisia näkyy varsin harvoin pelkoklinikoilla (Craske & Rowe 1999, 260; Menzies 1999, 134) tai että vedenpelkoisten aikuisten uinninopetukseen ei ole aiemmin juuri kiinnitetty huomiota, voi viitata siihen, että pelon kanssa opitaan tulemaan toimeen. Vesi voidaan kokea epämiellyttävänä tai stressaavana, mutta se ei ehkä kuitenkaan aiheuta niin voimakasta pelkoa, että voidaan puhua määräkohtaisesta pelosta tai fobiasta. Veden välttely pitää pelon poissa, eikä ongelmaan siksi haeta apua. Todella paljon vettä pelkäävästä ihmisistä uimakouluun tulo tuntuu varmasti mahdottomalta ajatukselta. Voikin olla, että uimaopettajan kannalta haastavin ryhmä puuttui tästä tutkimuksesta kokonaan.

Vesitilanteiden välttelyn mahdollisuus selittäisi miksi psykologisia tutkimuksia vedenpelosta on niin vähän saatavilla, vaikka vedenpelon todetaan kuuluvan yleisimpiin määräkohtaisiin pelkoihin. Näkisinkin, että tutkimukseni antaa keskusteltavaa myös pelkotutkijoille. Vedenpelon yleisyyttä on maailmalla tutkittu vain vähän. Psykologista tutkimusta vedenpelon olemuksesta ja etiologiasta on myös vähän saatavilla. Tuhansien järvien maassa tämän alueen tutkimuksen vähyys ihmetyttää.

On syytä kysyä millaisen koulutuksen uimataidottoman aikuisen uimaopettaja tarvitsee? Onko nykyisissä uimaopettajien koulutusjärjestelmissä tiedostettu tarvetta psykologiselle tiedolle uintitekniikoiden ja pedagogisten tietojen ja taitojen ohella? Jos uinninopettajat eivät koe pystyvänsä vastaamaan tähän haasteeseen, onko vedenpelon poistaminen terapeutin tehtävä? Näin varmasti on, ainakin vakavampien pelkojen osalta. Itse näen vedenpelkoisen aikuisen mahdollisuudet vedenpelon vähentämiseen uimakoulussa toteutettujen harjoitusten avulla realistisiksi. Niin kauan kuin puhutaan uimakoulusta eikä

Aikuisten kognitiivisten kykyjen ja tunteiden huomiointi harjoitusten ideaa selittämällä, asioista keskustelemalla ja antamalla oppilaille mahdollisuus reflektoida kokemaansa uintikertojen jälkeen, vaikutti toimivalta pedagogiselta menetelmältä uimakoulussa. Newsome ym. (2001) kehottavat huomioimaan aikuisen oppilaan vedenpelon ja kannustamaan häntä vakuuttamalla, että kuka tahansa voi onnistua. Tällainen menettely voi mielestäni jopa heikentää oppilaan itsetuottamusta, varsinkin jos seuraavat harjoitukset eivät onnistukaan niin kuin on odotettu. Mielestäni pitkäjänteisempi näkökanta oppilaan oppimiseen olisi elämyspedagogiikassa käytetty menetelmä hyväksyä oppilaan pelko ja todeta tehtävän olevan hänelle hankala, mutta pyrkiä samalla rohkaisemaan häntä yrittämään suoritusta opettajan tuella (esim. Priest & Gass 1997, 49 - 50). Tällä itse käyttämälläni menetelmällä hyväksyin oppilaan tuntemukset ja annoin oppilaalle mahdollisuuden voittaa itsensä. Tätä ajatusta tukee myös Toskala (1974, 104), jonka mukaan tietyissä tilanteissa pelon hyväksyttävyyttä ja mielekkyyttä voidaan tukea tuomalla esiin, että hänellä on oikeus pelkäämiseen.

Oppilaiden päiväkirjoilla oli mielestäni paitsi empiirinen, myös terapeutin (Kuusinen 2001, 23; Oatley & Jenkins 1996, 359) ja opetukseen liittyvä reflektioiva tehtävä (Lucner & Nadler 1997, 5 - 6; Kolb 1984, 42) tutkimukseen osallistuneille oppilaille. Kirjateksaan ylös omia aiempia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan vedestä ja uimisesta, oppilaat käsitelivät omia kognitioitaan ja saivat etäisyyttä omaan uskomuksiin vedestä. (vrt. Toskala 1991, 105). Oppimispäiväkirjojen tapaisia reflektioivia menetelmiä voisi harkita käytettäväksi pedagogis-terapeutin vaikutusten vuoksi kaikissa aikuisten uimakouluissa. Aikuisen uimaan oppimista käsittelevän kirjan pedagoginen käyttö voisi myös toimia opetusta ja oppilaan omia kognitioita tukevana menetelmänä. Tietopaketti antaisi oppilaalle mahdollisuuden palata perustelujen lähteille myös kotona, mikä tukisi oppilaan kognitioiden muutosta aktiivisen reflektoinnin avulla.

Tutkijana herää mielenkiinto oppimistulosten muutosten pysyvyydestä. Vaikka muutammat oppilaat kertoivatkin käyneensä yksin uimassa heti uimakoulun jälkeen, ei tämä tutkimus anna vastausta siihen, ovatko saavutetut taidot sekä kognitioiden ja tunteiden muutokset olleet pysyviä. Tutkimukseen osallistuvan ryhmän kokoaminen jatkokurssille toisi varmasti lisävalaistusta asiaan.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, osa 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 10 - 25.
- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11 - 24.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alford, B. & Beck, A. 1997. The integrative power of cognitive therapy. New York: Guilford.
- American Red Cross. 1988. Infant and preschool aquatic program. Washington: American National Red Cross.
- Annas, P. 1997. Fears, phobias and the inheritance of learning. Comprehensive summaries of Uppsala dissertations from the faculty of social sciences 67. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Beck, A. 1976. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: Meridian.
- Beck, A. & Clark, D. 1988. Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research* 1 (1), 23 - 36.
- Beck, A., Emery, G. & Greenberg, R. 1985. Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. New York: Basic Books.
- Beck, A., Freeman, A. & Associates. 1990. Cognitive therapy of personality disorders. New York: Guilford.
- Beck, A., Freeman, A., Davis, D. & Associates. 2004. Cognitive therapy of personality disorders. 2. painos. New York: Guilford.
- Behrman, R. 1967. Personality differences between nonswimmers and swimmers. *Research Quarterly* 38 (2), 163 - 171.
- Bettsworth, M. 1980. Teaching swimming to young children. London: Heinemann.
- Broadbent, D. & Broadbent, M. 1988. Anxiety and attentional bias: State and trait. *Cognition and Emotion* 2 (3), 165 - 183.
- Cabanac, M. 2002. What is emotion? *Behavioural Processes* 60 (1), 69 - 83.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Celsus, A. 1961. De medicina vol. II. Käänt. W. Spencer. London: William Heineman.

Chapman, T. 1999. The epidemiology of fears and phobias. Teoksessa G. Davey (toim.) Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley, 415 - 434.

Chorpita, B. & Barlow, D. 1998. The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin* 124 (1), 3 - 21.

Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary research strategies. London: Sage.

Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.

Conway, M. & Bekerian, D. 1987. Situational knowledge and emotions. *Cognition and Emotion* 1 (2), 145 - 191.

Corlett, G. 1980. Swimming teaching. Theory and practice. London: Kaye & Ward.

Coyne, J. & Lazarus, R. 1980. Cognitive style, stress perception and coping. Teoksessa I. Kutash & L. Schlesinger (toim.) Handbook on stress and anxiety: Contemporary knowledge, theory, and treatment. San Francisco: Jossey-Bass, 144 - 158.

Craske, M. & Rowe, M. 1999. A comparison of behavioral and cognitive treatments of phobia. Teoksessa G. Davey (toim.) Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley, 247 - 280.

Cregeen, A. (toim.) 1987. The teaching of swimming. Leicester: Leicester Printers.

Creswell, C. Schniering, C. & Rapee, R. (in press) Threat interpretation in anxious children and their mothers: comparison with nonclinical children and the effect of treatment. *Behaviour Research and Therapy*.

Dadds, M., Barrett, P. & Rapee, R. 1996. Family process and child anxiety and aggression: An observational analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology* 24 (6), 715 - 734.

Davey, G. 1992. Classical conditioning and the acquisition of human fears and phobias: A review and synthesis of the literature. *Advances in Behaviour Research and Therapy* 14 (1), 29 - 66.

Davey, G. (toim.) 1999. Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley.

Davison, G., Neale, J. & Kring, A. 2004. Abnormal psychology. 9. painos. New York: Wiley.

De Jongh, A., Muris, P., Schoenmakers, N. & Horst, G. 1995. Negative cognitions of dental phobics: Reliability and validity of the dental cognitions questionnaire. *Behaviour Research and Therapy* 33 (5), 507 - 515.

- Dewey, J. 1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta.* Suom. P. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- DiNardo, P., Guzy, L., Jenkins, J, Bak, R., Tomasi, S. & Copland, M. 1988. Etiology and maintenance of dog fears. *Behaviour Research and Therapy* 26 (3), 241 - 244.
- Eisner, E. 1991. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Macmillan Publishing.
- Ellis, A. 1974. *Humanistic psychotherapy.* New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ellis, A. 1979. *Reason and emotion in psychotherapy.* Secaucus: The Citadel Press.
- Engeström, Y. 1990. *Perustitetoa opetuksesta.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eskola, A. 1985. *Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan.* Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eysenck, H. & Eysenck, M. 1985. *Personality and individual differences. A natural science approach.* New York: Plenum Press.
- Eysenck, M. 1992. *Anxiety. The cognitive perspective.* Hove: Lawrence Erlbaum.
- Eysenck, M. 1997. *Anxiety and cognition. A unified theory.* Hove: Psychology Press.
- Eysenck, M. 2000. A cognitive approach to trait anxiety. *European Journal of Personality* 14 (5), 463 – 476.
- Eysenck, M. 2004. Applied cognitive psychology: Implications of cognitive psychology for clinical psychology and psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology* 60 (4), 393 – 404.
- Eysenck, M. & Derakshan, N. 1997. Cognitive biases for future negative events as a function of trait anxiety and social desirability. *Personality and Individual Differences* 22 (5), 597 – 605.
- Eysenck, M. & Keane, M. 2001. *Cognitive psychology. A student's handbook.* 4. painos. Hove: Psychology Press.
- Fisher, J. 1981. Reduce young children's fear of water. *Journal of Physical Education and Recreation* 52 (4), 11.
- Foa, E. & Kozak, M. 1991. Emotional processing: Theory, research, and clinical implications for anxiety disorders. Teoksessa J. Safran & L. Greenberg (toim.) *Emotion, psychotherapy, and change.* New York: Guilford, 21 – 49.

- Forsten, D. (toim.) 1986. YMCA progressive swimming. Instructor's guide. Champaign: Human Kinetics.
- Fredrikson, M., Annas, P., Fischer, H. & Wik, G. 1996. Gender and age differences in the prevalence of specific fears and phobias. *Behaviour Research and Therapy* 34 (1), 33 - 39.
- Freeman, A., Simon, K., Beutler, L. & Arkowitz, H. 1989. *Comprehensive handbook of cognitive therapy*. New York: Plenum Press.
- Freud, S. 1959. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. Volume 20. Käänt. J. Strachey. London: Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.
- Furman, B. 2002. *Perhosiä vatsassa: Apua pelkoihin, paniikkiin ja ahdistukseen*. Helsinki: Tammi.
- Gadamer, H. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 1984. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia*. Suom. P. Andersson & I. Heiskanen. Keuruu: Otava.
- Goleman, D. 1997. *Lahjakkuuden koko kuva*. Keuruu: Otava.
- Gould, R. 1990. The therapeutic learning program. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 134 - 156.
- Graham, J. & Gaffan, E. 1997. Fear of water in children and adults: Etiology and familial effects. *Behaviour Research and Therapy* 35 (2), 91 - 108.
- Gratton, C. & Jones, I. 2004. *Research methods for sport studies*. London: Routledge.
- Guidano, V. 1991. *The self in process. Toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York: Guilford.
- Haag, H. & Lamont-Mills, A. 2004. Techniques of data analysis. Teoksessa H. Haag (toim.) *Research methodology for sport and exercise science. A comprehensive introduction for study and research*. Schorndorf: Hoffman, 266 - 299.
- Habermas, J. 1984. *Wahrheitstheorien*. Teoksessa J. Habermas (toim.) *Vorstudien und ergänzungen zur theorie des kommunikativen handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 127 - 184.
- Hakala, L., Halme, P., Keskinen, I., Lauritsalo, K., Läärä, J., Mustakallio, K. & Pantzar, T. 2004. *Tervetuloa uimaopettajaksi. Uimaopettajan peruskurssin opetusmoniste*. Alkuperäispainos 1995. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto.

- Hakala, L., Halme, P., Keskinen, I., Lauritsalo, K., Läärä, J., Pantzar, T. & Rantala, J. 1999. Uimaopettajan jatkokurssin materiaali. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto.
- Hardy, C. 1987. Handbook for the teacher of swimming. Lontoo: Pelham Books.
- Hardy, C. 1988. An observational study of forty-seven 5-7 year old non-swimmers. The Bulletin of Physical Education 24 (3), 33 - 37.
- Harmer, J., Kilpatrick, J., Lowden, S., MacLean, J., Marks, K., Meaney, P., Richter, K., Tullberg, J. & White, D. 2001. Teaching swimming and water safety: The Australian way. Champaign: Human Kinetics.
- Hechmair, B. & Michl, W. 2002. Erleben und lernen. Einstieg in die erlebnispädagogik. 4. painos. Neuwied: Luchterhand.
- Heikkinen, H. 2001a. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.
- Heikkinen, H. 2001b. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, osa 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 170 – 185.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25 - 62.
- Helakorpi, S., Patja, K., Prättälä, R., Aro, A. & Uutela, A. 2003. Suomalaisen aikuisväestön terveystietäytyminen, kevät 2003. Helsinki: Kansanterveyslaitoksen julkaisuja, B17/2003.
- Hellström, K. & Hanell, Å. 2000. Fobiat. Helsinki: Edita.
- Hettema, J., Neale, M. & Kendler, K. 2001. A review and meta-analysis of the genetic epidemiology of anxiety disorders. American Journal of Psychiatry 158 (10), 1568 – 1578.
- Hietanen, J. 2003. Joka kolmas aikuinen ei osaa kunnolla uida. Länsi-Savo 13.10.2003, A6.
- Hiltunen, P. & Huhtinen, K. (toim.) 1998. Opettaminen ja taidon oppimisen perusteet. Helsinki: Nuori Suomi.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Hotti, K. 1999. Aikuisten uinninopetus. Teoksessa L. Hakala, P. Halme, I. Keskinen, K. Lauritsalo, J. Läärä, T. Pantzar & J. Rantala (toim.). Uimaopettajan jatkokurssin materiaali. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto, 10 - 15.
- Huhtala, J. 2000. Kuudesluokkalaisten uintikokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111 - 135.
- Hätönen, H. 1990. Aikuisten oppiminen ja opettaminen. Kognitiivisen oppimisenäkömyksen ja toiminnan teorian soveltaminen aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- James, W. 1983. The principles of psychology. Cambridge: Harvard University Press.
- Jortikka, J. 1997. Varusmiessaapumiserän 1/97 uimataidon testaus. Puolustusvoimat. Tutkielma.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöistä. Sosiaalipolitiikka, 37 - 70.
- Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 137 - 153.
- Kangas, A. 1979. Toimintatutkimuksen käytäntö. Sosiaalipolitiikka, 221 - 226.
- Kent, G. 1999. Dental phobias. Teoksessa G. Davey (toim.) Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley, 108 – 127.
- Keskinen, I. 1982. Uimaanoppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Keskinen, I. 2000. Fear of the water & how to overcome it. In Australasian-Oceania swimming professionals convention and trade expo 2000: presentations. Gold Coast: Australia, 151 - 154.
- King, N., Eleonora, G. & Ollendick, T. 1998. Etiology of childhood phobias: current status of Rachman's three pathways theory. Behaviour Research and Therapy 36 (3), 297 - 309.

- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63 - 84.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. 2001. *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. Teoksessa R. Sternberg & L. Zhang (toim.) *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 227 – 247.
- Koskinen, P. 1984. *Uinnin opetuksen perusteet*. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto.
- Koskinen, P. 1985. *B uimaopettajakurssi, oheismoniste*. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto.
- Kuch, K. 1999. *Accident phobia*. Teoksessa G. Davey (toim.) *Phobias. A handbook of theory, research and treatment*. Chichester: Wiley, 154 – 162.
- Kurki, J. & Anttila, R. 1999. *Uintitaito ja uinninopetus Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 117*. Jyväskylä: Likes.
- Kurtakko K. 1990 *Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU-projektin loppuraportti II osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14*. Rovaniemi.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J. & Rajala, K. 2004. *Kuudesluokkalaisten uimataito*. Jyväskylä: Likes-tutkimuskeskus.
- Kuusinen, K. 2001. *Yleiskatsaus kognitiivisiin terapioihin*. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim, 12 - 24.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kähkönen, S., Karila, I. & Holmberg, N. (toim.) 2001. *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim
- Langendorfer, S. & Bruya, L. 1995. *Aquatic readiness: Developing water competence in young children*. Champaign: Human Kinetics.
- Lauritsalo, K., Pohjola, T., Seppä, T., Suomalainen, M. & Virrankoski, U. 2005. *Uinnin opetuksen opas*. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto.

- Lehtinen, J. & Pantzar, T. 1994. Uimaanoppimista tehostavan videon kehittäely ja testaus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lepola, U., Koponen, H. & Leinonen, E. 1998. Paniikkihäiriö ja pelko-oireiset ahdistuneisuushäiriöt sekä yleistynyt tuskaisuus. Teoksessa K. Achté & T. Tamminen. Psykiatrian käsikirja. Klaukkala: Recallmed, 14 – 26.
- Lindsay, S., Wege, P. & Yates, J. 1984. Expectations of sensations, discomfort and fear in dental treatment. *Behaviour Research and Therapy* 22 (2), 99 – 108.
- Luckner, J. & Nadler, R. 1997. Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning. 2. painos. Dubuque: Kendal Hunt Publishing.
- Läärä, J. (toim.) 2002. Aikuisten uinninopetus – ohjaajan opas. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto ja Suomen uimaliitto.
- Läärä, J. 2004. Aikuisten uinninopetuksen ohjaajakurssi. Email jukka.laara@suh.fi 14.9.2004. Tulostettu 14.9.2004.
- Lönnrot, E. 1907. Kalevala. Toinen stereotyperattu tekstilaitos. Uuden Kalevalan 11. painos. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Mahoney, M. 1991. Human change processes. The scientific foundations of psychotherapy. New York: Basic Books.
- Martin, M., Williams, R. & Clark, D. 1991. Does anxiety lead to selective processing of threat-related information? *Behaviour Research and Therapy* 29 (2), 147 – 160.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Erlbaum.
- Mead, M. 1971. Sex and temperament in three primitive societies. New York: Laurel Printing.
- Menzies, R. 1999. Water phobia. Teoksessa G. Davey. (toim.) Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley, 129 - 138.
- Menzies, R. & Clarke, J. 1993a. A comparison of in vivo and vicarious exposure in the treatment of childhood water phobia. *Behaviour Research and Therapy* 31 (1), 9 - 15.
- Menzies, R. & Clarke, J. 1993b. The etiology of childhood water phobia. *Behaviour Research and Therapy* 31 (5), 499 - 501.
- Menzies, R. & Clarke, J. 1995. The etiology of phobias: a nonassociative account. *Clinical Psychology Review* 15 (1), 23 - 48.
- Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow, & al. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1 - 20.

Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

Miller, L., Barret, C. & Hampe, E. 1974. Phobias of childhood in a prescientific era. Teoksessa A. Davids (toim.) *Child personality and psychopathology: Current topics*. New York: Wiley, 89 – 134.

Mineka, S. & Öhman, A. 2002. Born to fear: non-associative vs associative factors in the etiology of phobias. *Behaviour Research and Therapy* 40 (2), 173 – 184.

Miner, M. 1980. *Lustige wasserratten. Spiele im wasser, erster schwimmkurs für eltern und kinder*. Käänt. S. Kost. Ravensburg: Otto Maier.

Mogensen, I. 1985. Totuttautuminen veteen. Teoksessa E. Bull, J. Haldorsen, N. Kahrs, G. Mathiesen, I. Mogensen, Å. Torheim & M. Uldal. (toim.) *Vapaana vedessä. Vammaisten uinninopetus*. Käänt. R-M. Wilén. Helsinki: Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto, 28 – 47.

Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen, (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 85 - 110.

Morris, J., Kratochwill, T. & Aldridge, K. 1988. Fears and phobias. Teoksessa J. Witt, S. Elliot & F. Gresham. *Handbook of behavior therapy in education*. New York: Plenum Press, 679 - 717.

Mosston, M. & Ashworth, S. 2002. *Teaching physical education*. 5. painos. San Francisco: Cummings.

Muris, P. & Merckelbach, H. 1998. Percieved parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children. *Behaviour Research and Therapy* 25 (6), 1199 - 1206.

Muris, P., Merckelbach, H., Jong, P. & Ollendick, T. 2002. The etiology of specific fears and phobias in children: a critique of the non-associative account. *Behaviour Research and Therapy* 40 (2), 185 - 195.

Muris, P., Merckelbach, H., Schmidt, H. & Tierney, S. 1999. Disgust sensitivity, trait anxiety and anxiety disorders symptoms in normal children. *Behaviour Research and Therapy* 37 (10), 953 - 961.

Muris, P., Schmidt, H. & Merckelbach, H. 1999. The structure of specific phobia symptoms among children and adolescents. *Behaviour Research and Therapy* 37 (9), 862 - 868.

Muris, P., Steerneman, P., Merckelbach, H. & Meesters, C. 1996. The role of parental fearfulness and modeling in children's fear. *Behaviour Research and Therapy* 34 (3), 265 - 268.

- Newsome, J., Zimmerli, W. & O'Kelly, C. 2001. Teaching young adult non-swimmers how to swim. *Journal for Physical and Sport Educators* 14 (5), 28 - 29.
- Niglas, K. 2004. The Combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. *Dissertations in Social Sciences* 8. Tallinn: Tallinn Pedagogical University.
- Numminen, P. 1997. *Kuperkeikka. Varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan.* Helsinki: Lasten keskus.
- Oatley, K. & Jenkins, J. 1996. *Understanding emotions.* Cambridge: Blackwell Publishers.
- Ollendick, T. & King, N. 1991. Origins of childhood fears: An evaluation of Rachman's theory of fear acquisition. *Behaviour Research and Therapy* 29 (2), 117 - 123.
- Palmer, M. 1979. *The science of teaching swimming.* London: Pelham Books.
- Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan.* Hämeenlinna: Vastapaino.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.*
- Pellinen, P. & Poijärvi, P. 1993. Peruskoulun 2.-3. – luokkalaisten vesipelot. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.*
- Peters, J. 2004. Teachers engaging in action research: challenging some assumptions. *Educational Action Research* 12 (4), 535 – 555.
- Pihlström, S. 1994. Putnamin episteemisestä totuuskäsityksestä. http://www.netn.fi/294/netn_294_pihl.html. Viitattu 9.2.2004.
- Pikkarainen, J., Penttilä, A. & Piipponen, S. 1992. Kuolemaan johtaneet veneilyonnettomuudet Suomessa vuosina 1986 – 1988. *Kansanterveyslaitoksen julkaisuja A5/1992.*
- Poulton, R. & Menzies, R. 2002. Non-associative fear acquisition: a review of the evidence from retrospective and longitudinal research. *Behaviour and Research Therapy* 40 (2), 127 - 149.
- Poulton, R., Menzies, R., Craske, G., Langley, J. & Silva, P. 1999. Water trauma and swimming experiences up to age 9 and fear of water at the age of 18: a longitudinal study. *Behaviour Research and Therapy* 37 (1), 39 - 48.
- Priest, S. & Gass, M. 1997. *Effective leadership in adventure programming.* Champaign: Human Kinetics.
- Pulahdus. 2005a. Onnistumisia. <http://www.aquabalancing.fi/pulahdus/onnistumisia.html> Viitattu 21.1.2005.

- Pulahdus. 2005b. Vesi kantaa kaikkia. <http://www.aquabalancing.fi/pulahdus/index.html> Viitattu 21.1.2005.
- Rachman, S. 1977. The conditioning theory of fear-acquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy* 15 (5), 375 - 387.
- Rachman, S. 1999. Claustrophobia. Teoksessa G. Davey (toim.) *Phobias. A handbook of theory, research and treatment*. Chichester: Wiley, 163 – 181.
- Rachman, S. & Levitt, K. 1985. Panics and their consequences. *Behaviour Research and Therapy* 23 (5), 585 – 600.
- Rahikainen, M-L. 2001. Ikääntyneiden vesivoimistelu ja uinti. Teoksessa M. Suominen, P. Kannus, M. Käyhty, L. Ahvo, M.-L. Rahikainen, H. Kaikkonen, L. Timonen, M. Koivula, T. Berg, M. Salmelin & A. Jalkanen-Mayer. (toim.) *Ikääntyvien liikunta, terveys ja toimintakyky*. Lahti: VK-Kustannus, 97 - 218.
- Rantala, I. 2004. MAXqda-kurssi. Mikkelin ammattikorkeakoulu, avoin AMK. Opetusmoniste.
- Rauste – von Wright, M. 1996. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rheker, U. 2004. Aquafun - first steps. Käänt. I. Schmallofsky. Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Ritanen-Närhi, P. & Pellinen, S. 2004. *Ui kunnolla*. Helsinki: Edita.
- Safran, J. & Greenberg, L. 1991a. Affective change processes: A synthesis and critical analysis. Teoksessa J. Safran & L. Greenberg (toim.) *Emotion, psychotherapy, and change*. New York: Guilford, 339 – 362.
- Safran, J. & Greenberg, L. 1991b. Emotion in human functioning: Theory and Therapeutic implications. Teoksessa J. Safran & L. Greenberg (toim.) *Emotion, psychotherapy, and change*. New York: Guilford, 3 - 18.
- Salecl, R. 2004. *On anxiety*. London: Routledge.
- Searle, J. 1994. *The rediscovery of the mind*. Cambridge: MIT Press.
- Shank, C. 1983. *A child's way to water play*. New York: Leisure Press.
- Shaw, S. & D'Angour, A. 2003. *The Art of Swimming. A new direction using the Alexander technique*. London: Ashgrove Publishing.
- Shea, E. 1986. *Swimming for seniors*. Champaign: Leisure Press.
- Siltanen, K. 2001. Traumaperäisen häiriön hoito. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim, 122 - 138.

Silvia, C. 1970. Manual and lesson plans for basic swimming, water stunts, life saving, springboard diving, skin and scuba diving and method of teaching. Privately published by author.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.

Spielberger, C., Gorsuch, R. & Lushene, R. 1970. The state-trait anxiety inventory (STAI) test manual form X. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Stevenson, J., Batten, N. & Cherner, M. 1992. Fears and fearfulness in children and adolescents: A genetic analysis of twin data. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33 (6), 977 - 985.

Streubert, H. & Carpenter, D. 1999. Qualitative research in nursing. Advancing the humanistic imperative. 2. painos. Philadelphia: Lippincott.

Stuart-Hamilton, I. 2003. Vanhenemisen psykologia. Suom. A. Toppi. Kuopio: Unipress.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan kirjapaino.

Suomen psykiatriayhdistys. 1997. DSM-IV Diagnostiset kriteerit. Käänt. S. Ruppaa. Helsinki: Orion.

Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto. 2004a. Uinninopetus. <http://www.suh.fi/toiminta/uinninopetus> Viitattu 8.9.2004.

Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto. 2004b. Suositukset uimakoulun järjestämisestä ja uimaopettajien pätevydestä. http://www.suh.fi/toiminta/uinninopetus/suositukses_uimakoulun_jarjestam/ Viitattu 22.10.2004.

Suomi, H. 1993. Kelluntavälineiden merkitys uimaan oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Taylor, S. 1998. The hierarchic structure of fears. *Behaviour Research and Therapy* 36 (2), 205 - 214.

Thomas, D. 1989. Teaching swimming: Steps to success. Champaign: Leisure Press.

Thorpe, S. & Salkovskis, P. 1995. Phobic beliefs: do cognitive factors play a role in specific phobias? *Behaviour Research and Therapy* 33 (7), 805 – 816.

Thorpe, S. & Salkovskis, P. 1999. Animal Phobias. Teoksessa G. Davey (toim.) Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley, 81 – 105.

Tilastokeskus 2004. Väestö. http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk//taskus_vaesto.html Viitattu 30.11.2004.

Toskala, A. 1974. Oppimisterapiat ja mielenterveys. Jyväskylä: Gummerus.

Toskala, A. 1991. Kognitiivisen psykoterapian teoreettisia perusteita ja sovellutuksia. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.

Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen: kohti uudenlaista rohkeutta. Helsinki: Writers' House.

Toskala, A. 2001. Kognitiivis-konstruktiiivinen ja kokemuksellinen näkökulma. Teoksessa S. Kähönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) Kognitiivinen psykoterapia. Helsinki: Duodecim, 361 - 387.

Trötschkes, R. 2004a. Vesipelko on julkinen salaisuus. http://www.yle.fi/genreportaalit/portaali.php?genre=terveys&osannimi=hyvaolo_kehojamieli&jutunid=2439 Viitattu 15.10.2004.

Trötschkes, R. 2004b. Vesipelon voittajat kertovat. http://www.yle.fi/genreportaalit/portaali.php?genre=terveys&osannimi=hyvaolo_kehojamieli&jutunid=2555 Viitattu 15.10.2004.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.

Ultee, C., Griffioen, D. & Schellekens, J. 1982. The reduction of anxiety in children: A comparison of the effects of systematic desensitization in vitro and systematic desensitization in vivo. Behaviour Research and Therapy 20 (1), 61 - 67.

Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka: tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Vartia, R. 2004. Keski-ikäisten uimataito kaipaa kohennusta. Uinti 2, 74.

Vartia, R. 2005. Hukkumiskuolemat vähenivät vuonna 2004. <http://www.suh.fi/taustasivut/artikkeliarkisto/?num=15947> Viitattu 9.2.2005.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyhyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Virtanen, J. 1998. Vedenpelon monet kasvot. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Weiner, B. 1992. Human motivation. Metaphors, theories and research. Newbury Park: Sage.

Wells, A. & Clark, D. 1999. Social phobia. A cognitive approach. Teoksessa G. Davey (toim.) Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley, 4 – 26.

Whiting, H. 1970. Teaching the persistent non-swimmer. London: G. Bell and Sons.

Whitten, P. 1994. The complete book of swimming. New York: Random House.

Wilkie, D. & Juba, K. 1990. The handbook of swimming. London: Pelham Books.

Wilkie, K. 1974. Anfängerschwimmen. Eine dokumentationsstudie. Köln: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.

Williams, J., Watts, F., MacLeaod, C. & Mathews, A. 1988. Cognitive psychology and emotional disorders. Chichester: Wiley.

Öhman, A. 1985. Face the beast and fear the face: Animal and social fears as prototypes for evolutionary analyses of emotion. *Psychophysiology* 23 (2), 123 - 145.

Öst, L. 1991. Acquisition of blood and injection phobia and anxiety response patterns in clinical patients. *Behaviour and Research Therapy* 29 (4), 323 - 332.

Öst, L. 1999. Rapid treatment of specific phobias. Teoksessa G. Davey (toim.) Phobias. A handbook of theory, research and treatment. Chichester: Wiley, 227 – 246.

LIITELUETTELO

- LIITE 1: Uimakoulun aloituksesta kertova lehtiartikkeli Länsi-Savossa 13.10.2003
- LIITE 2: Ohjeet uintitausta kertomuksen ja lauseentäydennystehtävän kirjoittamisesta
- LIITE 3: Uimakoulun ohjelma
- LIITE 4: Lauseentäydennystehtävä
- LIITE 5: Taustatiedot ja teemahaastattelurunko
- LIITE 6: Omien kokemusten kirjaamisohjeet
- LIITE 7: Esimerkki päiväkirjasta (Kaisa)
- LIITE 8: Tutkimusraportin kommentointi
- LIITE 9: Esimerkkejä lauseentäydennystehtävien sisällöstä
- LIITE 10: Uimakoulun opetussuunnitelmarunko
- LIITE 11: Esimerkkejä uimakoulun tehtävälapuista

LIITE 1 Uimakoulun aloituksesta kertova lehtiartikkeli Länsi-Savossa 13.10.2003. (Hietanen 2003).

A6 KOTIMAA

Joka kolmas aikuinen ei osaa kunnolla uida

Tommi Pantzar tutkii millaiselta uimaan oppiminen tuntuu

Juha Hietanen
LS Mikkeli

Monille saattaa olla yllätys, että tuhansien järvien maassa läheskään kaikki eivät ole varsinaisia vesipetoja. Kolmasosa 15-65-vuotiaista ei pysty uimaan yhtäjaksoisesti 200 metrin matkaa, jota virallisesti pidetään uimataidon mittana.

Paras uimataito on kaakkois-suomalaisilla ja uusimaalaisilla. Myös Mikkelin seutu luetaan tässä yhteydessä Kaakkois-Suomeen, jossa 70 prosenttia osaa uida. Kaikkein uimataidottomimmat aikuiset taas löytyvät Pohjois-Suomesta ja yleensäkin syrjäseuduilta.

– Mitä vanhempiin ikäluokkiin mennään, sitä enemmän uimataidottomia on. 35-vuotiailla ja heitä nuoremmilla uimataito on hieman parempi, kertoo mikkeliläinen Uimaopetus- ja hengenpelastusliiton kouluttaja **Tommi Pantzar**.

Nuorimpienkin taidoissa saattaa olla puutteita. Pantzar arvelee, että lamavuosien säästöt uimaopetuksessa voivat myöhemmin kostautua tiettyjen ikäluokkien uimataidon heikentymisenä. Tämä siitä huolimatta, että peruskoulun virallisen opetusohjelman mukaan kaikkien pitäisi osata uida.

Liikuntatieteiden maisteri Pantzar on aloittamassa lisensiaattityötään, jossa hän haluaa selvittää, mitkä seikat vaikuttavat lapsena uimataittoa vaille jääneen oppimistuntemuksiin.

– Uimataidon oppiminen aikuisena on vähintään yhtä paljon psykologiaa kuin motorikkaa. Aikuisia opettaessa tärkeitä ovat perustelut, Pantzar sanoo.

Pantzar kannustaa ihmisiä uimataidon oppimiseen senkin takia, että lapsuudesta juontuva vedenpelko voi estää kanootin ja soutuaretket järvillä ja risteilyt Ruotsin-laivoilla.

10 kurssillaista tutkimuksessa

Tutkimustaan varten Pantzar ko-



Kimmo Kellman ja Tommi Pantzar kannustavat uimataidottomia aikuisia uuden taidon oppimiseen.

koaa kymmenen hengen ryhmää aikuisten uintikursseille, joka järjestetään Rantakeitaan viihdeuimalassa Mikkelin Rantakylässä. Kurssilaiset saavat noin kymmenen kurssikerran aikana rauhalliset olosuhteet. Jokaiselle laaditaan myös oma opinto-ohjelmansa.

– Mukaan ovat tervetulleita kaikenikäiset, parikymppisistä eläkeläisiin, Pantzar kertoo.

Pantzarin tutkimus on ensimmäinen aikuisten uimataittoa koskeva tutkimus, jossa käytetään haastatteluja ja oppimispäiväkirjoja. Aiemmin vain puolustusvoimat on tutkinut uimataittoa käytännössä.

– Tavoitteena on kuvata, arvioida ja selittää uimataidottomien aikuisten kymmenen uintikerran aikana esille nousevia tunteita ja uskomuksia uimisesta ja vedestä, Pantzar kertoo.

Toisena tavoitteena on selvittää millaisia keinoja uimaopettajilla on käytettävissään ihmisten tun-

teiden tavoittamisessa ja ohjaamisessa opetuksen aikana. Tärkeimpänä on myös selvittää, miten tätä tietämystä voidaan käyttää aikuisten uimakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisestä.

Pantzar korostaa, että ihmiset pääsevät itse kertomaan kokemuksistaan ja taustastaan.

– Opettajana pyrin tarjoamaan uusia myönteisiä kokemuksia vedestä, Pantzar sanoo.

Miehet arkallevat

Rantakeitaan hallimestari **Kimmo Kellman** kertoo, että aikuisten uimataittona liittyviä kyselyjä tulee usein pienistä kunnista. Toisinaan uimataidottoman miehen vaimo on huolissaan armaansa selviytymisestä veteen liittyvissä vapaa-ajan rienoissa.

Kellman toteaa, että suomalainen mies ei kovin helpolla ha-

lua uimataittoa enää aikuisiällä kohentaa. Vajavaisuudet pyritään unohtamaan, eikä tartuta härkää sarvista.

Rantakeitaalla on aiemminkin järjestetty aikuisten uimakouluja, yleensä 3-5 hengen ryhmissä. Kellman ei pistäisi pahakseen, vaikka Pantzarin tutkimus poiki

lisää aikuisten uimaopetusta.

Uimataidottomille aikuisille tarkoitettu uintikurssi alkaa Rantakeitaan viihdeuimalassa marraskuussa. Ilmoittautumisia ottaa vastaan liikuntatieteiden maisteri Tommi Pantzar, 0400-762 426. Mukaan mahtuu kymmenen ensimmäistä.

Hukkuneiden uimataidosta ei tilastoja

LS Mikkeli

Suomessa hukkuu vuosittain 150-200 ihmistä. Esimerkiksi viime vuonna hukkuneiden määrä oli 179, joista suurin osa oli aikuisia miehiä. Hukkuneiden lemmen kohdanneista tiedetään ikä, sukupuoli ja alkuholin käyttö, mutta ei heidän uimataitonsa laatua.

Uimaopetus- ja hengenpelastusliiton kouluttaja **Tommi Pantzar** tosin huomauttaa, että kaikkein olennaisinta hukkuneiden välttämiseksi olisi oikeiden varusteiden käyttö. Jos pelastusliivi on asianmukaisesti puettu, myös uimataidoton säilyy ainakin kesäkeleillä hengissä.

LIITE 2 Ohjeet uintitausta kertomuksen ja lauseentäydennystehtävän kirjoittamisesta

Tommi Pantzar
Nuotionkatu 9
50170 Mikkeli
tommi.pantzar@mikkeliyamk.fi
015-355 6862 (t.), 0400-762 426

TERVETULOA OPPIMAAN UIMAAN!

Aikuisten alkeisuintikurssilla lähdetään aivan alkeista ja aikaa veteen toteutteluun käytetään niin paljon kuin sinulle on tarpeellista ennen uintiliikkeiden opetteluun aloittamista.

Uimakouluun osallistuvat ovat mukana Jyväskylän yliopiston liikunnan ja terveystieteiden tiedekuntaan tehtävässä tutkimuksessa, jossa tutkitaan aikuisten uimaan oppimisprosessia ja siihen liittyviä kokemuksia. Kaikki antamasi tieto on arvokasta ja luottamuksellisia, eikä tutkimuksessa mukana olleiden nimiä mainita tutkimusta raportoitaessa.

Tutkimusaineiston keruuta varten tarvitsen apuasi. Toivon että autat minua saamaan tutkimuksesta mahdollisimman paljon irti paneutumalla omiin kokemuksiisi mahdollisimman hyvin ja vastaamalla mahdollisimman avoimesti ja laajasti kaikkiin tutkimukseen liittyviin kirjallisiin tehtäviin.

Tehtävät: (soita, jos tehtävien teossa on ongelmia tai haluat kysyä jotain)

a) 1. ja 2. -tehtävät heti ilmoittautumisen jälkeen (=nyt). Lähetä ne vastauskuoressa 21.10 mennessä.

b) henkilökohtainen haastattelu ennen ensimmäistä uintikertaa. Tulen juttelemaan kanssasi uintiin liittyvistä asioista haluamaasi paikkaan. Soitan sinulle ja sovimme ajankohdan ja paikan tämän viikon aikana. Haastattelut toteutetaan marraskuun kahden ensimmäisen viikon aikana.

c) aktiivinen osallistuminen uintikurssille, jonka aikana pidät päiväkirjaa omista kokemuksistasi uintiviikkojen aikana. Annan tarkemmat ohjeet ensimmäisellä uintikerralla.

d) kurssin jälkeen kirjoitat vapaamuotoisen kertomuksen kurssin aikana kokemistasi asioista. Tästäkin tarkempi ohje myöhemmin.

Kiitos avustasi. Yhdessä pääsemme varmasti molemmat tavoitteeseemme.

Tommi Pantzar

TEHTÄVÄT

Nimi: _____

Teethän 1. ja 2. tehtävät heti ja lähetä tämän paperin + kertomukseksi vastauskuoressa 21.10 mennessä. Vastaukset ovat luottamuksellisia, nimiä ei mainita julkaisussa.

1. Kirjoita vapaamuotoinen kertomus omasta uintitaustastasi. Toivon, että jaksaisit pohtia ja kaivella asioita useammankin sivun verran. Kaikki veteen liittyvä on tärkeää.

Voit käsitellä esimerkiksi seuraavia teemoja: Mitä vesi- tai uintikokemuksia sinulla on ollut ennen tätä uimakurssia? Miten suhtauduit veteen ennen kurssia? Millaisia muistoja sinulla on lapsuuden vesikokemuksista? Miten päädyit tälle kurssille? Miltä uiminen / vesi sinusta tuntuu? Kuvaile uintitilannetta. Löydätkö syitä omalle uimataidottomuudelle?

Voit käsitellä teemaa vapaasti, omalla tavallasi. Voit kirjoittaa joko käsin tai koneella.

2. Vastaa myös seuraaviin kysymyksiin suoraan annetuille riveille.

Jatka lauseita haluamallasi tavalla. *On erityisen tärkeää, että teet tämän ilman muiden apua. Kirjoita se asia tai tunne, joka ensin tulee mieleesi, oikeita vastauksia ei siis ole – on vain sinun tärkeät ajatukset.* Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.

LIITE 3 Uimakoulun ohjelma

AIKUISTEN UINTIKURSSI - ohjelma

Tapaamme aloitusajankohtana Rantakylän uimahallin (Rantakeidas) kahviossa, josta siirrymme yhtä aikaa allastiloihin. Edullisimmaksi kurssi tulee, jos voit ostaa uimahalliin sarjalipun (10 kertaa aikuiset 38e, opiskelijat/eläkeläiset 25e) aloituspäivänä tai ennen kurssia hallin kassalta. Kertaliput aik. 4,50e.

Varaa mukaan uima-asu ja pyyhe.

Pvm		klo
15.11.	LA	17.30 -19.30
16.11.	SU	9.00 -11.00
17.11.	MA	20.30 – 22.00
19.11.	KE	20.30 – 22.00
21.11.	PE	20.30 – 22.00
24.11.	MA	20.30 – 22.00
26.11.	KE	20.30 – 22.00
28.11.	PE	20.30 – 22.00
30.11.	SU	18.00 – 19.30

Tervetuloa!

Tommi Pantzar
Nuotionkatu 9
50170 Mikkeli
tommi.pantzar@mikkeli.fi
015-355 6862 (t.), 0400-762 426

LIITE 4 Lauseentäydennystehtävä

Jatka lausetta asialla tai tunnetilalla, joka tulee ensin mieleesi:

Vesi on ...

.....

Uiminen on ...

.....

Uimataidottomuus ...

.....

Uimahalliin meneminen tuntuu...

.....

Kävely rintasyvyisessä vedessä on...

.....

Kasvojen painaminen veteen tuntuu...

.....

Veden alle meneminen ...

.....

Vedessä hengitykseni

.....

Kelluminen vedessä...

.....

Liukuminen tuntuu...

.....

Uintiiliikkeet ...

.....

Lapsena uinti oli...

.....

LIITE 4 (jatkuu)

Omat vanhempani suhtautuivat veteen ...

.....

Uimahalli on...

.....

Järvessä uiminen on ...

.....

Veden meneminen korviin ...

.....

Veden meneminen nenään ...

.....

Syvä vesi ...

.....

Vedessä eteenpäin liikkuminen perustuu ...

.....

Uimaan oppiminen on ...

.....

Aikuisten alkeisuintikurssi on ...

.....

Vedessä on inhottavaa kun...

.....

Nautin vedestä...

.....

Ollessani vedessä pääasiallinen tunnetilani on ...

.....

Kiitos vastauk-
 sestasi !



LIITE 5 Taustatiedot ja teemahaastattelurunko

-TOIMINTATUTKIMUS AIKUISTEN UIMAAN OPPIMISESTA-

ILMOITTAUTUMINEN PUHELIMITSE

- NIMI, IKÄ:
- UIMATAITO, TAUSTAT:
- MAHDOLLISET SAIRAUDET:
- KURSSIN TAVOITTEET:
- TUTKIMUS, MITÄ TARKOITTAAN, SUOSTUMUS:
- PUHELIN, OSOITE:

- LÄHETÄ ESITEHTÄVÄ
- SOVI HAASTATTELUAIKA, PAIKKA:
KOTI / MUU PAIKKA, N. 1 TUNTI
- KYSYTTÄVÄÄ KURSSISTA, KÄYTÄNNÖN JÄRJESTELYISTÄ?
- TERVETULOA

HAASTATTELU

- esittely, taustatietojen varmentaminen, tutustuminen, harrastuksia, vapaata keskustelua
- tutkimuksen esittely, tallentaminen ääninauhalle
- esitehtävien (uintitaustakertomus & lauseentäydennys) roolin selvennys
- haastattelun teemat:
 - oma uimataito tällä hetkellä
 - uintihistoria, koti & koulu
 - vesitilanteet lapsuudesta tähän päivään
 - mitkä asiat vaikuttaneet uimataidottomuuteen?
 - mitkä asiat onnistuu, mitkä ei, miksi?
 - veteen liittyvät tunteet lapsuudesta tähän päivään
 - miten kokee omat tunnetilat ja käyttäytymisen vedessä?
 - motiivi uimakouluun tulemiselle?
 - omat tavoitteet kurssille, mihin pyritään yhdessä?
 - miten opettaja voi tukea tavoitteissa?
 - muutamia kysymyksiä tietotaustan selville saamiseksi ellei jo tullut esille
 - kysyttävää uimakoulusta?
- KIITOS, MUISTUTUS AJANKOHDASTA, ILMOITA JOS ET PÄÄSE

LIITE 6 Omien kokemusten kirjaamisohjeet

Tommi Pantzar
 Nuotionkatu 9
 50170 Mikkeli
tommi.pantzar@mikkeliyamk.fi
 0400-762 426

OHJEITA KOKEMUSTESI KERTOMISEEN

Tutkimusaineiston keruuta varten tarvitsen yhä apuasi. Toivon että autat minua saamaan tutkimuksesta mahdollisimman paljon irti *paneutumalla omiin kokemuksiisi mahdollisimman hyvin ja kertomalla rehellisesti ja avoimesti omista kokemuksistasi ja tunteistasi uintikurssin aikana.*

Jokaisen uintikerran jälkeen – PÄIVÄKIRJA.

Kirjoita antamaani uintivihkoon tai kotikoneellesi päiväkirjamaista keromusta siitä mitä sinä koit uintikertojen aikana. Tee tästä joka kertainen rutiini. Voit käsitellä niitä aiheita, jotka itsestäsi tuntuivat tärkeiltä tai esim. seuraavia aiheita:

- Tuntemuksesi ja ajatuksesi ennen tuntia, sen aikana ja sen jälkeen.
- Mitkä harjoitukset tuntuivat itsellesi sopivilta tai sopimattomilta, miksi? Mitä teit, mitä tapahtui, mitkä asiat vaikuttivat siihen. Miltä tuntui, mitä teit sitten, mitä opettaja / muut tekivät?
- Miten olet mielestäsi edennyt? Mitä uutta opit tällä kerralla, tietoja / taitoja vedestä tai uimisesta?
- Muuta itsellesi tärkeää.
- *Tuo päiväkirja mukana viimeiselle uintikerralle. Kerään ne silloin itselleni.*

Noin 2 viikkoa viimeisen uintikerran jälkeen - YHTEENVETO. Viimeistään 15.12.

Kirjoita vapaamuotoinen kertomus kurssin aikana kokemistasi asioista. Jos haluat voit käydä itse uimassa tänä aikana ja kirjoittaa myös siitä kokemuksesta. Pidä kuitenkin vähintään viikko taukoa uintikurssista ennen kuin kirjoitat tämän osuuden. Pieni etäisyys kurssiin saattaa tuoda uusia asioita esille.

Miltä nyt tuntuu? Muuttuiko suhtautumisesi veteen ja uimiseen kurssin aikana?

- Mitkä asiat vaikuttivat siihen?
- Mitkä seikat auttoivat sinua eniten kurssin aikana?
- Mikä oli mielestäsi suurin ongelmiasi uinnissa ennen kurssia, entä nyt.

Pääsitkö mielestäsi tavoitteeseesi?

LIITE 7 Esimerkki päiväkirjasta (Kaisa)

17.11. maanantaina

Taas mentiin vauhdilla eteenpäin, siis minä itseni kanssa. Minä tein KILPIKONNAKELLUNNAN! Mitä en koskaan ole uskaltanut vielä tehdä. Eilisen kasvot veteen –harjoitukset olivat säilyneet hyvin mielessäni – tosin hengitysharjoitukset eivät kauhean hyvin toimi edelleenkään! Mutta rohkaisin mieleni – vaikka se oli vaikeaa! – ja tein kilpikonnan, monta kertaa. Siis hulluhan sitä pitää olla kun ehdoin tahdoin upottaa sillä tavoin päänsä veteen ja vielä käpertyy kippuraan, siinähän voi vaikka hukkaa!! Mutta mikä mahtava tunne. Kyllä tämä ohjausasia on mulle joku sisäsyntyinen juttu, heti piti ruveta auttamaan Teijaa, joka ohjauksessani onnistui upeasti ensin yhden, sitten toisen ja lopulta teki täysin itsenäisesti monta kilpikonnan.. mikä onnistumisen riemu, sitä ei voi toinen tietää ellei ole kokenut ensin samaa kauhua veden alle joutumisesta. Ulla ei vielä uskaltanut Liukumisen oli mukavaa ja nautin siitä. Taisin tehdä vähän ohi opetuksen, kun rupesin omin päin potkiskelemaan vauhtia. Lainasin talon uimalaseja ja löysin sieltä itselleni hyvin sopivan mallin Tänään uintiaika tuntui aivan liian lyhyeltä, juuri kun sai jujusta kiinni, olikin aika lähteä pois. Tämä kaikki on sujunut tähän asti vähän liiankin helposti, kun vesi on ollut matalaa. Mutta keskiviikkona joudumme syvään altaaseen, arveli Tommi....hivittää vähän etukäteen.

19.11. keskiviikkona

Viksu opettajamme olikin huomionnut, ettemme kaikki olekaan vielä valmiita isoon altaaseen ja hän vaihtoi suunnitelmaa siten, että olisimmekin vielä tämän kerran kylpylän puolella. Oikein hyvä päätös. Tällä kertaa saimme tehdä tehtävärataa samantasoisien parin kanssa omaan tahtiin ja missä järjestyksessä halusimme. Valitsin Ullan parikseni, koska tiesin, että Ulla halusi minut. Halusin itsekkin olla Ullan pari, koska toivoin, että Ullakin "löytäisi " samat asiat, jotka minä olin jo löytänyt. Kellumisen tunteen, ettei tarvi hätäillä vaikka kasvot ovat vedessä, vesi kyllä kantaa, kunhan et vedä vettä henkeen. Valitsimme yhdessä ensimmäiseksi tehtäväksi kasvojen veteen laittamisen, vedessä huokaamisen. Ja NAPS, yhtäkkiä minä tajusin, miksi lopetan sen ulospuhaltamisen juuri pinnan alla. NO, jos pitää pinnistellä, ettei suu vahingossakaan aukea vedessä, (katsos, vettä tai jopa kaloja voi mennä suuhun, paras pitää suu tiukasti kiinni!), sitähän jännittää ihan mahdottomasti suun lihaksia. Vaikka Tommi näytti sen sata kertaa, että suun pitää olla auki, tajusin sen vasta tässä. Ja siitä se lähtee, keuhkot täyteen happea, suu auki, kasvot veden alle, puhallus, joka jatkuu myös pinnalla. PALJON helpompaa! Ulla ei aluksi uskaltanut laittaa suuta aukinaisena veden alle, mutta kokeili ja totesi saman jutun, eikä oikein uskonut että minäkin olin todella tajunnut sen vasta siinä!!! Toisessa tehtävässä haimme renkaita matalasta vedestä, mutta veden alta ja sekin sujui ihan mallikkaasti. Kolmanneksi valitsimme kellunnat ja nekin saimme ihan hyvin onnistumaan. Samoin liukumiset potkujen kanssa ja ilman. Sitten me Vuokon kanssa päätimme päihittää miehet liukumisessa, kuka jaksaa liukua yhdellä sisään hengityksellä sillan alta altaan päästä päähän. Ja voit vain kuvitella, miltä minusta tuntui, kun minä, " uimataidoton tai heikon uimataidon omaava nainen", tein sen ensimmäisenä!!!! En olisi kyllä itsestäni uskonut, mutta olinpahan pollea! Ja sitten Ullakin onnistui ja viimein Auvokin. Voi että se tuntui mukavalta. Nyt harmittaa, etten pääse ensi kerralla, mutta ehkä minä selviän siitä, jos ne toiset eivät ole sillä aikaa menneetkään vielä isoon altaaseen... Tommi kyllä sanoikin itse asiassa, että ehkä vielä ensi kerrallakaan ei mennä. Se olisi minusta mukava, koska tietenkin minäkin haluaisin mennä yhdessä ryhmän kanssa eteenpäin. Nyt sitä mieltii jo sitäkin, että kuinkahan tämän mukavan tunteen saa sitten säilytettyä uimakoulun jälkeen, kesään on vielä pitkä aika. Nuorimmainen tyttäreni kyllä sanoi, että sitten me kuule äiti ruvetaan oikein uimaan ja käymään uimahallissa, kun sun koulu on ohi.

LIITE 8 Tutkimusraportin kommentointi

Hei entinen uimakoululaiseni,

Tutkimusprojektini on edennyt nyt siihen vaiheeseen, että uimakoulusta tehty tutkimusraportin luonnos on valmis. Toivon sinun lukevan ohessa tulevan tekstin ja kommentoimaan sitä haluamallasi tavalla 15.2. mennessä (sähköposti, kirje, puhelin). Toivon että tarkastelet erityisellä mielenkiinnolla sinun omista kokemuksistasi tekemiäni tulkintoja ja kerrot jos näet itse asian toisin. Tämä on tärkeää tutkimukseni luotettavuuden kannalta.

Huomioi, että lähetän sinulle vain tulososion työstäni. Anonymiteettisi säilyttääkseni olen muuttanut kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimet ja tässä vaiheessa olen poistanut kaikkein muiden "uudetkin nimet" raportista, jotta voit keskittyä sinusta tekemiini tulkintoihin. Tutkimuksessa käytin sinusta nimeä _____.

Tuhannet kiitokset vielä kerran avustasi. Ilman innokasta osallistumistasi kokemustesi raportointiin tätä tutkimusta ei olisi syntynyt. On ollut erittäin mielenkiintoista perehtyä oppimiskokemuksiisi viimeisen vuoden aikana. Toivottavasti olet yhä pystynyt hyödyntämään oppimiasi taitoja veden äärellä.

Jos et näe tulkinnoissani mitään kommentoitavaa, toivotan sinulle aurinkoista kevättä. Otan vielä kerran yhteyttä kun tiedän tutkimukseni tarkan tarkastusajankohdan (kevään aikana) Jyväskylän yliopistossa. Olet sinne lämpimästi tervetullut.

Tommi

Tommi Pantzar
Nuotionkatu 9
50170 Mikkeli
tommi.pantzar@mikkeliyamk.fi
0400-762 426

LIITE 9 Esimerkkejä lauseentäydennystehtävien sisällöstä

Jatka lausetta asialla tai tunnetilalla, joka tulee ensin mieleesi:

Vesi on ...

(ennen uimakoulua)

- Tärkeimpiä elementtejä maailmassa ilman sitä ei ole elämää (Auvo)
- toisaalta pelottava, mutta kuitenkin valloittava elementti (Teija)
- useimmiten kylmää (Aaro)
- mukava elementti, mutta minun pitää opetella pitämään siitä (Seppo)
- virkistävää (Ulla)
- miellyttävä elementti (Riku)
- yleensä sinne mennessä kylmää (Veijo)
- pelottava elementti (Kaisa)
- tärkeää elämälle maapallolla, ihminenkin on 70% vettä. (Kari)
- elintärkeä ihmiskunnalle monessa mielessä (Pertti)

Uimataidottomuus ...

(ennen uimakoulua)

- uhka veden varassa olevalle (Auvo)
- ahdistava tunne jossakin tilanteessa (Auvo)
- noloa (Auvo)
- haittaa jo sosiaalista kanssakäymistä esim. lomamatkoilla (Teija)
- vähän sama juttu, ei oikein avaudu (Aaro)
- kurjaa (Seppo)
- ei ole hyvä asia (Ulla)
- ikävä asia (Riku)
- =varma painuminen pohjaan (Veijo)
- haittaa minua (Kaisa)
- on paha asia, suomalaisten pitäisi pystyä uimaan 200 metriä (Kari)
- estää monien mielenkiintoisten asioiden harrastamisen (Pertti)

Vesi on ...

(uimakoulun jälkeen)

- Aine, joka on välttämätön kaikkeen elintoiintoon maapallolla (Auvo)
- kiehtova (Teija)
- palamistuote, kaiken elollisen ehdoton edellytys (Aaro)
- kuin morsian (Seppo)
- mielenkiintoinen, kaunis paikka (Ulla)
- miellyttävä elementti, kun sen kanssa oppii tulemaan juttuun (Riku)
- painavaa (Veijo)
- märkää, mutta pysyn sen pinnalla. (Kaisa)
- vaativa elementti monessakin mielessä, mutta myös uintia opetellessa ja tosi hyvä kunto-laji kun sen oppii (Kari)
- rentouttava elementti ja viihdyn siellä entistä paremmin (Pertti)

Uimataidottomuus ...

(uimakoulun jälkeen)

- noloa, jos aikuinen ihminen ei osaa uida vapaasti ilmaa pelkoa (Auvo)
- on tila, johon pystyy itse vaikuttamaan (Teija)
- ainakin nyt rassaa hermoja (Aaro)
- on ikävää (Seppo)
- on voitettavissa (Ulla)
- out (Riku)
- on aika paljon yrityksen ja neuvonnan puutetta (Veijo)
- on hävinnyt kurssilla, en halua sen palaavan. (Kaisa)
- on liian yleistä suomessa, pelastusliivit on veneillä silloin ehdottoman tärkeää (Kari)
- estää joidenkin asioiden harrastamista. "huono juttu" (Pertti)

LIITE 9 (jatkuu)

Kävely rintasyvyisessä vedessä on...**(ennen uimakoulua)**

- turvallisen tuntuista, kun jalat yltävät pohjaan ja sopivasti voi näyttää muka uivansa (Auvo)
- jännittävää (Teija)
- ihan ok. (Aaro)
- siinä ja siinä (Seppo)
- epämiellyttävää (Ulla)
- ahdistavaa (Riku)
- turvallista (Veijo)
- jännittävää (Kaisa)
- nykytaidoillanikin mahdollista (Kari)
- paikasta riippuen pelottavaa (Pertti)

Kasvojen painaminen veteen tuntuu...**(ennen uimakoulua)**

- ei ihan mukavalta, silmät pysyvät auki eikä vaikuta hengitykseen (Auvo)
- epämiellyttävältä ja sitä vältän (Teija)
- ihan ok (Aaro)
- lähes mahdolltomalta (Seppo)
- pahalta (Ulla)
- pahalle; korviin ja nenään menee vettä (Riku)
- ettei hengitys ole mahdollista (Veijo)
- pelottavalta, ahdistavalta (Kaisa)
- aivan liian vaikealta, tulee paniikki (Kari)
- vastenmieliseltä (Pertti)

Kävely rintasyvyisessä vedessä on...**(uimakoulun jälkeen)**

- mukavalta tuntuva painoa keventävä elementti (Auvo)
- veden lämpimään totuttelua (Teija)
- ei ongelmia, ei koskaan ollutkaan (Aaro)
- no jaa.. (Seppo)
- onnistuu (Ulla)
- hankalaa (Riku)
- raskasta (Veijo)
- ei tunnu pahalta (Kaisa)
- ei tuota ongelmia ainakaan näin kurssin jälkeen (Kari)
- ei tunnu pahalta, mutta olin tarkkana pohjan suhteen (Pertti)

Kasvojen painaminen veteen tuntuu...**(uimakoulun jälkeen)**

- on ihan mukavaa, voi katsoa veden alla (Auvo)
- on tullut rutiiniksi uintikurssin aikana (Teija)
- ei ongelmia (ei koskaan ollutkaan) (Aaro)
- on ihan ok. (Seppo)
- on jo helpompaa, jopa kivaa (Ulla)
- onnistuu (Riku)
- estää sisään hengityksen (Veijo)
- ei aiheuta paniikkia, vaikka en siitä nautikaan (Kaisa)
- onnistui yllättävän äkkiä hyvässä ohjauksessa, mutta yksin uudessa erilaisempaa (Kari)
- ei tunnu pahalta (Pertti)

LIITE 9 (jatkuu)

**Kelluminen vedessä...
(ennen uimakoulua)**

- On vaikeaa, jalat tuntuivat painuvan kohti pohjaa, yritykset jääneet vähiin (Auvo)
- Selällään ei onnistu lainkaan (Teija)
- Siinä ja siinä, tuntuu että oma tiheys ylittää veden kantokyvyn (Aaro)
- On mahdollonta minulle (Seppo)
- Onnistuu pienen hetken (Ulla)
- Ei onnistu (Riku)
- Olisi ihan hauska taito oppia edes se (Veijo)
- Ei onnistu hyvin (Kaisa)
- On sujunut lapsena, mutta ei nyt (Kari)
- Ei onnistu (Pertti)

**Veden meneminen korviin
...**
(ennen uimakoulua)

- ei minulle ollut ongelma (Auvo)
- tuntuu pahalta ja vältän sitä (Teija)
- ei haittaa (Aaro)
- on inhottavaa (Seppo)
- aiheuttaa herkästi ah-taissa korvakäytävissäni tulehduksen (Ulla)
- tuntuu pahalle (Riku)
- aiheuttaa korvien luk-kiutumisen (Veijo)
- ei haittaa (Kaisa)
- tuntuu pahalta (Kari)ei haittaa, mutta voi joskus tuntua ikävältä (Pertti)

**Kelluminen vedessä...
(uimakoulun jälkeen)**

- varsinkin selällään rentouttavaa, nyt kun on oppinut voi ihan nauttia (Auvo)
- varsinkin selällään on uusi taito, johon en uskonut pääseväni (Teija)
- rupesi vähitellen sujumaan (Aaro)
- on opittavissa (Seppo)
- onnistuu sekä selällä että vatsalla, kilpikonnakelluntaa en ole uskaltanut kokeilla (Ulla)
- onnistuu paremmin tämän kurssin jälkeen (Riku)
- on opittu tavoite kursilla (Veijo)
- on nautinto (Kaisa)
- tuottaa vielä työtä (Kari)
- on helppoa ja onnistuu aika hyvin (Pertti)

**Veden meneminen korviin ...
(uimakoulun jälkeen)**

- tuntuu menevän korviin, mutta lähtee pois, ei ole harmillista (Auvo)
- ei tunnu enkä huomaa sitä enää (Teija)
- ei haittaa (Aaro)
- siihen alkaa tottua (Seppo)
- ei tunnu pahalle (Ulla)
- tuntuu ikävältä (Riku)
- tukkeuttaa kuulon hetkeksi (Veijo)
- ei ole mukavaa, mutta siitä selviää (Kaisa)
- tuntuu jonkin verran inhottavalta muttei kauhealta (Kari)
- ei haittaa (Pertti)

LIITE 9 (jatkuu)

Vedessä eteenpäin liikkuminen perustuu ... (ennen uimakoulua)

- pinnalla ja pinnan alla uintiliikkeisiin sekä hengitystekniikkaan (Auvo)
- uintiliikkeistä johtavasta liikkumisesta, jolloin ruumis pysyy vaakatasossa ja nousee ylöspäin (Teija)
- vaikeeta ilman snorkkeliä ja räpylöitä (Aaro)
- uimataittoa (Seppo)
- käsien ja jalkojen liikuttamiseen (Ulla)
- voimaan (Riku)
- käsillä ja jaloilla tapahtuvaan itsensä siirtelyyn (Veijo)
- uimataidon hallintaan (Kaisa)
- hallittuun uimataittoa (Kari)
- pieniin liikkeisiin ja rauhallisuuteen (Pertti)

Nautin vedestä... (ennen uimakoulua)

- juomalla raikasta vettä, katselemalla järven pintaa, lasten uintia ja soutelemalla (Auvo)
- kun tiedän että jalat ylettävät pohjaan (Teija)
- lähinnä maisema tuvan ikkunasta (Aaro)
- vesilasissa (Seppo)
- vain vähän (Ulla)
- suihkussa (Riku)
- kesähelteellä hien virratessa se virkistää (Veijo)
- kun tiedän jalkojeni ulottuvan pohjaan ja pään pinnalle saman aikaisesti (Kaisa)
- juodessa (Kari)
- kovasti, vaikka liikunkin kävellen eteenpäin (Pertti)

Vedessä eteenpäin liikkuminen perustuu ... (uimakoulun jälkeen)

- ihmisen pinnalla pysymiseen ja uintiliikkeisiin (Auvo)
- uintiasentoon, -liikkeisiin sekä hengitystekniikkaan (Teija)
- lihasten avulla pitäisi kehitellä pääasiassa eteenpäin vievä reaktiovoima, meikäläisellä impulssi momentit näyttävät likimain nollaantuvan (Aaro)
- uimataittoa (Seppo)
- liukumiseen potkuihin ja käsien uintiliikkeisiin (Ulla)
- nosteeseen (Riku)
- jalkojen, käsien ja hengityksen yhteistekniikkaan (Veijo)
- uimaliikkeisiin ja kelluntaan (Kaisa)
- uintiliikkeisiin, kädet ja jalat + hengitys (Kari)
- alkeellisiin uintiliikkeisiin ja kävelyyn pohjassa (Pertti)

Nautin vedestä... (uimakoulun jälkeen)

- se keventää painoa, tuntuu iholla mukavalta ja nyt kun jo osaan vähän uidakin (Auvo)
- kun olen saanut uusia taitoja ja huomaa kehittyväni joka uintikerralla (Teija)
- helle kesänä vilvoitteluun saunan jälkeen, joskus jopa avannossa (Aaro)
- nyt paljon enemmän kuin ennen (Seppo)
- kun tunnen osaavani nyt enemmän kuin ennen ja voin mennä veden alle ja kellua (Ulla)
- no jaa !! (Riku)
- juuri nyt, kun on koko ajan uutta opittavaa (Veijo)
- paljon (Kaisa)
- ainakin liukuessa ja sukeltaessa (Kari)
- nykyisin enemmän kuin ennen. Tulen varmaan käymään useammin polskuttelemassa (Pertti)

LIITE 10 Uimakoulun opetussuunnitelmarunko

AIKUISTEN UIMAKOULUN OPETUSSUUNNITELMARUNKO

Kaikilla tunneilla pyritään hyvään vuorovaikutukseen niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden kesken. Opettajan rooli opetuksessa tulisi oppimisen tukija, kannustaja, aktivoija ja tiedon antaja. Luottamus opettajaan on opetuksen kulmakivi. Tieto veden ominaisuuksista ja vaikutuksista ihmiseen tulee olla selkeästi ja helposti saatavilla harjoituksen yhteydessä. Uimakoulussa keskustellaan tunteista ja kokemuksista, pyritään löytämään ymmärrys veden ja oman kehon välisestä suhteesta. Opettaja tukee tätä etsimistä sopivien harjoitteiden ja tiedon avulla.

HAASTATTELU KERTA

Tavoite: Tutustua oppilaaseen, selvittää taustoja uimataidottomuudesta, pelkotiloja, syitä, asettaa tavoitteet uimakoululle.

Mentelmät: Uintitaukustakertomuksen ja lauseentäydennyksen läpikäynti, teemahaastattelu.

Arviointi: Saadaanko kokonaiskuva oppilaan taustoista?

1. KERTA

Tavoite: Vanhojen uskomusten kyseenalaistaminen ja veden välttämiskiirteen katkaisu: kaikki tulevat veteen, veden vastuksen ja nosteen ymmärtäminen, veteen totuttautuminen ja kasvojen kasteleminen altaassa

Mentelmät: rauhallinen eteneminen, keskustelu toiminnan ohessa, ryhmäharjoituksia lämminvesialtaassa, pariharjoituksia, leikkejä. Veden vastus harjoituksia, kasvojen veteen laittaminen äänen avulla, huokaus=puhallus veteen, hengityksen pidätys.

Arviointi: Tulivatko kaikki veteen? Huusivatko kaikki veteen?

- Aloituskeskustelu ja tutustuminen ennen altaaseen menoa
- hassun hauska helppo alkuleikki: "kävele vedessä kuin": sinä itse, leveäharteinen bodari, langanlaiha malli altaassa, epäilevä lapsi ensi kertaa, hiihtäjä ladulla, olisit ranta-aallokossa, kaupassa käydessäsi, pikajuoksija, jne... Keskustelu tuntemuksista.
- Veden vastuksen läpikäynti keskustellen piirissä: Etenemisvastus (työnnetään vettä edellä), pyörrevastus (takana), kitkavastus (iho vs vesi), vastaliikkeet (kätet, jalat), muut (aallot, poreet, virrat)
- Veden noste: demonstroidaan eri välineillä. Mikä kelluu, mikä ei, mikä nousee pohjasta mikä ei, miksi? (välineet palloja, uimalauta, kivi, muovinen esine jne.)
- Oma näyttö kellunnasta. Kelluu ei kellu, nousee ei nouse. Pyydä ohjeita oppilailta miten.
- Harjoitus: veden varaan meno rintasyvyinen vesi, pareittain rentoutetaan raajat ravistelemalla käsiä, tuntuuko rentous? Paljonko keho /raajat painavat?
- Veden kantavuuden demostrointi jalat pohjassa. Leukaa myöten vedessä, varpailla, nosteen demo, parin kantaminen. Keuhkot täyteen – tyhjäksi, miten vaikuttaa kelluvuuteen. Paljonko painat, miksi?
- Kasvojen pesu matalalla istuen, syvällä seisten. Korvien pesu, silmien pesu, nenän pesu.
- HUOKAUS... Rentoutuminen. Huokaa jännittäen (ei onnistu).
- Kasvot veteen äänen kanssa. Ensin vain suu, ääni aloitetaan jo ilmassa ja kuunnellaan miltä oma / kaverin ääni kuulostaa vedessä. A..a..a.aaa.....a.a... vai aaaaaaaaaaaaa. Edetään pikkuhiljaa veden alle. Pareittain, piirissä.
- Tuki reunasta ja äänen käyttö – sama pareittain.
- Puhu: uimalaseista, uimalakista.

LIITE 10 (jatkuu)

- Pigispallo leikki: pareittain vastakkain / joukkueittain puhalla pallosi vanteen sisään turvaan.
- loppukeskustelu

2. KERTA

Tavoite: Oppilas kyseenalaistaa oman uppoamisensa. Suurin osa oppilaista kastautuu ja kelluu parin tukemana

Mentelmät: Pariharjoituksia, leikkejä, uimalasit, kellukkeet

Arviointi: Kenellä vaikeuksia?

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Vesijumppa alkuvettyttely, ope reunalla. Kerrataan veden ominaisuuksia toiminnallisesti.
- Kerrataan huokaus veteen, päinkellunta ja ylös nousu kaiteella, pari harjoittelua
- Sama avovedessä parin tukemana
- Sama ilman paria, uimalauta varalla
- Kertaa kellumisen perustelut ja tärkeät pointit
- Selin kellunta kaiteella tai lastenaltaassa, sama laudan kanssa
- Kelluntarentoutus laudalla tai ilman + musiikki
- loppukeskustelu

3. KERTA

Tavoite: Luottamus kelluvuuteen ja tieto oman kehon käyttäytymisestä vedessä lisääntyy. Kaikki oppilaat kelluvat päin ja selin matalassa päässä, liuku onnistuu osalla ilman apuvälineitä kasvot vedessä

Mentelmät: Pariharjoitukset, vesirentoutus, hengitysmenetelmät, liu'ussa apuvälineet

Arviointi: pystytäänkö rentoutumaan? Onko alkeistaidot hallussa, voidaanko siirtyä eteenpäin?

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Alkuleikki (hullunhauska hippa)
- Veden noste demonstraatio (opettaja)
- Oppilaiden nosteharjoituksia, pohjaan menoa keuhkot täynnä ja uppoamisen kokeilua tyhjentämällä keuhkot pinnassa. Uppeatko?
- Veden alla merkit parille. Pysytkö hetken veden alla?
- Selinkellunta matalassa ja nousu ylös, tarvittaessa apuvälineitä ja parin avustamana
- Kilpikonnakellunta, uusi asento vedessä, nosteen kertaus
- Päinkellunta + liuku parin vetämänä
- Päinliukuja yksin / laudan avulla, anna ongelma: miten liut mahdollisimman pitkälle?
- loppukeskustelu

4. KERTA

Tavoite: Vahvistetaan opittuja ajattelu- ja toimintamalleja kertaamalla opittuja asioita. Tutustutaan koira / krooliuinnin ja alkeisselkäuinnin potkuihin.

Mentelmät: Kiertoharjoittelu eri pisteillä.

Arviointi: Onko tarvittava vesirohkeus saavutettu uintiliikkeiden opetteluun? 10 m liuku + potkut laudan kanssa? Päin tai selin.

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Alkulämmittely

LIITE 10 (jatkuu)

- Kiertoharjoitus
 - Hengityksen pidätys + kastautuminen
 - Hengityksen rytmitys
 - Kellunnat
 - Liuku
 - Liuku + potkut
- Näytä paikat
- Opeta potkut
 - Malli
 - Kokeilu
- Kiertoharjoittelu, itse valitussa järjestyksessä, ope kiertelee ja ohjaa kaikkia yksilöllisesti tunnin aikana
- Loppukoonti, keskustelu

5. KERTA

Tavoite: Löydetään tapa käyttää käsiä uinnissa. Koirauinnin käsiliike ja potkujen kertaus, koirauinti 10 m

Mentelmät: ongelmanratkaisumenetelmällä käsiliikkeet, kelluntavälineiden kanssa uinti

Arviointi: 10 m koiraa?

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Alkuverryttely totutulla kaavalla
 - Kasvojen pesu + naamarentoutus
 - Äänen avulla rentoutus, huuto veteen
 - Sama päinkellunnassa
 - Hengityksen rytmitys
 - Hyppelyä, juoksua, vetoja, puhalluksia ym. Piirissä liikkuen
- Oma kertaus: liuku, potkut, kellunnat (pareittain)
- Uusi asia: käsivedot ongelmanratkaisumenetelmänä
 - Haetaan erilaisia tapoja vetää itseä vedessä kävellen
 - Yhdistetään liukuun ilman hengitystä
 - Paikalla jalat pohjassa hengitys + vedot
 - Sama liukuun, näytä malli
- Lopetus: käynti ison altaan matalassa päässä, liuku poikittain + loppukeskustelu

6. KERTA

Tavoite: Rohkeus käyttää hyväksi koettua uintityyliä lisääntyy, eri osa-alueiden kertaus
Mentelmät: Alkeisselkäuinti, koiran ja myyrän harjoittelu. Pari- ja pienryhmäharjoittelua.

Arviointi: Uivatko kaikki jo isossa altaassa?

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Alkurutiinit lämpimässä altaassa
- Iso allas:
 - Liuku + potkut laudalla
 - Käsiveto patukka kanaloissa
 - Sukellus + liuku
 - Koira ja myyräuintin idea
- Selin kellunta parin avustuksella, malli ylösnoususta
- Alkeisselkäuinti, mallin avulla, pariharjoittelua
- Omaa harjoittelua halutuista teemoista, uintia.

LIITE 10 (jatkuu)

7. KERTA

Tavoite: Oppilas tietää rintauintitekniikan oleelliset seikat, liikemallit muokkautuvat vähitellen, muut tekniikat vahvistuvat, rohkeus syvään veteen menoon lisääntyy.

Mentelmät: Potkuharjoittelu ja käsiliikeharjoittelu

Arviointi: Löytyykö oppilaalle oma "helppo" tekniikka

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Alkuverryttely lämpimässä altaassa
- Isoon altaaseen
 - Koirauinnin / alkesiselkäuinnin potkujen kertaus
 - Selinkellunta + potkut pareittain
 - Korkkiruuviliuku + muita tasapainoharjoituksia vedessä
- Uintiharjoittelu poikkialtaan, käytä tarvittaessa apuvälineitä (laudat, liivit, räpylät)
 - Myyräuinti
 - Koirauinti
 - Sammakko (opeta käsiliikkeet, koiran potkut)
 - Alkeiselkäuinti
- Käynti syvässä päässä, uinti matalaan reunaan seuraten jos taitoa on kehittynyt, eriytä liiveillä.

8. KERTA

Tavoite: Oppilas uskaltaa liikkua veden alla ja uskaltaa hypätä uintisyvyiseen veteen.

Mentelmät: Pariharjoituksia eri pisteillä. Sukellusharjoitukset, hyppy helposta vaikeaan.

Tarvittaessa kerrataan aikaisempia asioita.

Arviointi: Onko pelko hävinnyt?

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Heti isoon altaaseen
- Tuttu alkuverryttely
- Pisteharjoittelua omien haasteiden suunnassa, ope alussa syvässä päässä, kun kaikki käyneet yksilöllistä ohjausta matalassa päässä
 - Puhallukset, kellunnat, sukellukset
 - Alkeiselkä + kellunta selällään
 - Koira + myyrä + potkuharjoittelua välineillä
 - Syvä pää, veden poljenta, kellunta reunassa ja kauempana syvässä, uinti altaan poikki (ope aina mukana)
- Loppukeskustelu, muistutapäiväkirjojen palautuksesta

9. KERTA

Tavoite: Jokaiselle löytyy oma uintityyli. Kehitytään luottamaan myös syvään veteen.

Uidaan 25 m. Annetaan ohjeet tutkimuksen loppuarvioinnille.

Mentelmät: kuunnellaan oppilaan valintoja, henkilökohtainen ohjaus

Arviointi: Miltä nyt tuntuu? Osaatko uida?

- Arviointikeskustelu kahviossa
- Alkuverryttelyt
- Uintityyliä kertaus yhdessä. Koira, myyrä, alkeiselkä, sammakko
- Omaa harjoittelua
- Syvässä uinti pienryhmissä, poikkialtaan uinti
- Hyppy syvään veteen halukkaille
- Välineet vapaassa käytössä (räpylät, laudat, liivit, sukellusrenkaat, portit, lotköpötköt jne.
- Keskustelu, kuntouinti-idean esittely, miten tästä eteenpäin.

LIITE 11 Esimerkkejä uimakoulun tehtävälapuista



KELLUNTA MAHALLAAN

- KERTAA SEURAAVAT KELLUNNAT:
- PÄINKELLUNTA HUOKAUKSELLA
 - X-KELLUNTA
 - KILPIKONNAKELLUNTA
 - SELINKELLUNTA KAITEELLA (PARI AUTTAA)



HENGITYKSEN RYTMITYS

- HARJOITTELE PARIN KANSSA, TOINEN ARVOI:
 1. HUOKAUS VETEEN : Hhhaaaaaaaaaaaaaaaaaa...
 - ILMEET JA ÄÄNI - JÄNNITTYNEET VAI RENNOT?
 - ONKO PÄÄN YLÖSNOSTO MYÖS RAUHALLINEN?
 2. HENGITYKSEN JA PUHALLUKSEN RYTMITYS
 - LÖYTYYKÖ LUONTEVA RYTHMI, HIEROOKO SILMIÄ?



VEDEN ALLE MENO

HARJOITTELE PARIN KANSSA:

- NOSTA POHJASTA SUKELLUSRENGAS
 - ONGELMA RATKAISTAVAKSI: MITEN PÄÄSET HELPOITEN POHJAAN?
 - SAATKO RENKAAN POHJASTA LIU'ULLA?



KOIRAN POTKUT

LIUKU + POTKUT, TOINEN PARISTA KATSOO:

- PYSYKÖ JALAT VEDEN PINNAN ALAPUOLELLA?
- TULEEKO KUOHUJA?
- ONGELMA: MISSÄ ASENNOSSA NILKKOJEN JA POLVIEN TULISI OLLA JOTTA POTKU OLISI TEHOKAS?



ALKEISSELKÄUINTI

UI ALKEISSELKÄÄ ALTAAN POIKKI, PARI KATSOO

- KÄY KELLUNTA-ASENTOON SELÄLLEEN, KORVAT VEDESSÄ KATSE TAKAVIISTOON, NAPA PINNALLA
- POTKI JALOILLA, POLVET VEDEN ALLA, VARPAISTA KUOHUJA
- MYÖTÄILE VETTÄ KÄSILLÄSI



MYYRÄUINTI

UI MYYRÄÄ ALTAAN POIKKI, PARI KATSOO:

- PIDÄ OTSA VEDESSÄ UINNIN AIKANA, OTA ILMAA EDESTÄ TAI SIVULTA
- POTKI KOKO AJAN, TULEEHAN KUOHUJA
- KOKEILE VEDON ERI PITUUKSIA