

”OHO, KATO TÄÄLLÄ ON TÄLLASTA!” –
NELJÄN LIIKUNNANOPETTAJAN KOKEMUKSIA
TYÖTODELLISUUDESTA JA KOULUTUKSESTA

Janne Mäkinen

Jari Ruotsalainen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 2002

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Janne Mäkinen & Jari Ruotsalainen. ”Oho, kato täällä on tällasta!” – Neljän liikunnanopettajan kokemuksia työtodellisuudesta ja koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 2002, 107 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, millaista liikunnanopettajan työ on tänä päivänä ja miten työtodellisuuden tulisi heijastua liikunnanopettajakoulutukseen. Tutkimukseen osallistui neljä liikunnanopettajaa, joilla oli 2-5 vuoden työkokemus. Luonteeltaan tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tärkeimpänä tutkimusmenetelmänä on käytetty teemoiteltua ryhmäkeskustelua. Lähtökohtana on ollut aineistolähtöisyys, jonka avulla pyritään lisäämään ymmärrystä liikunnanopettajien työssään ja koulutuksessaan keskeisiksi kokemistaan piirteistä. Koska liikunnanopettajuutta ja liikunnanopettajakoulutusta on tutkittu laadullisella tutkimusotteella varsin vähän suomalaisessa liikuntapedagogisessa tutkimuksessa, voidaan työn eräänä tarkoituksena pitää myös menetelmän soveltamista aihealueeseen.

Aineistolähtöisen tutkimuksen analysoinnissa keskeistä on useimmin esiin tulleiden piirteiden teemoittelu. Syntyneiden teemojen perusteella pyritään saamaan kuva ilmiöstä ja sitä luonnehtivista piirteistä. Luonnehtivien piirteiden avulla pyritään lisäämään ymmärrystä ja luomaan kuvaa liikunnanopettajien kokemasta työtodellisuudesta ja koulutuksen antamista valmiuksista siihen. Opettajien keskusteluista nousi keskeisimpinä piirteinä esiin henkisten voimavarojen merkitys liikunnanopettajuuden rakentumisessa ja oppilaiden kohtaamisessa. Nykyinen liikunnanopettajakoulutus luo opettajille korkeat tekniset valmiudet, mutta henkiset valmiudet opettajuuteen kasvamisessa jäävät vajaiksi. Reflektiota omasta kasvusta opettajaksi on myös vaikea tehdä, sillä aitoja tilanteita oppilaiden kanssa on vähän.

Pohdintaosassa esitetään ajatuksia liikunnanopettajakoulutuksen sisältöjen ja rakenteen kehittämiseksi.

Avainsanat: liikunnanopettajakoulutus, liikunnanopettajapersoona, liikunnanopettajan työnkuva, koulukulttuuri, opettajuus, työssä jaksaminen, vuorovaikutus.

SISÄLTÖ

1 EVÄSTYSTÄ	5
2 TUTKIMUKSEN TAUSTASTA	7
2.1 OMAT INTRESSIT	7
2.2 AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KOULUTUSUUDISTUKSET	8
2.3 TUTKIMUKSEN KIINNEKOHDAT	9
3 TUTKIMUKSEN MENETELMISTÄ	11
3.1 KOHDERYHMÄ.....	12
3.2 AINEISTON HANKINTA	13
3.3 AINEISTON KÄSITTELY	15
4 OPPIVUODET – OPISKELIJASTA NOVIISIKSI	20
4.1 ”LIKUNNALLA”	20
4.2 HERÄÄMISIÄ.....	21
4.3 ”PÄÄTÖSSÄ”	23
4.4 ARKITODELLISUUS	26
5 LIKUNNANOPETTAJAN MUOTOKUVA	30
5.1 OPETTAJAT – OMA ROTUNSA?	30
5.2 ONHAN NOITA ROOLEJA	38
5.2.1 <i>Monitoimikone</i>	38
5.2.2 <i>Esiintyvä taiteilija</i>	41
5.2.3 <i>Kasvattaja</i>	43
6 LIKUNNANOPETTAJUUS – ”MÄ LUULEN, ET SIINÄ KASVAA VIELÄ PITKÄN MATKAN... TOIVOTTAVASTI”	49
6.1 SOSIAALISTUMINEN ”LIKUNNAN” ILMAPIIRIIN.....	51
6.2 SIEMENEN KYLVÄMINEN	53
6.3 OSISTA KOKONAISUUTEEN	57

7 KOHTAAMISIA – ”KYLLÄ NE ON MUN MIELESTÄ TON TYÖN IHAN NIITÄ PARHAITA JUTTUJA”	63
7.1 ”JOS PYSTYY AVITTAAN TAI OIKASEE VÄHÄ”	63
7.2 ”NIIN TIETYSTI, ET IHMISIÄ KAIKKI OLLAAN”	64
7.3 ”KU TIETÄÄ SEN MIKÄ SE RAJA OIKEE ON”	67
7.4 ”ITEKIN VÄLILLÄ JÄÄNYT KELAAMAAN...MITES TÄÄ HOMMA?”	70
7.5 ”MITÄ OIKEESTI NIINKU TARVII...SEMMOSTA PUUTTU AIKA REIPPAASTI”	71
8 KOULUELÄMÄÄ	73
8.1 NUORTEN MAAILMA	73
8.2 ”LIKUNNAN ERI KASVOT”	76
8.3 KOULU PAKKANAN	78
8.4 TYÖSSÄ JAKSAMINEN	81
8.5 OPPILASHUOLTOA	84
9 AJATUKSIA	87
LÄHTEET	94

LIITE 1: Ryhmäkeskustelujen teemat

LIITE 2a: Virikelappu; Liikunnanopettajan työnkuva, Opettajuus ja sen rakentuminen

LIITE 2b: Virikelappu; Liikunnanopettajan työnkuva, Opettajuus ja sen rakentuminen

LIITE 2c: Virikelappu; Liikunnanopettajan työnkuva, Opettajuus ja sen rakentuminen

LIITE 3: Virikelappu; Koulutus

LIITE 4a: Virikelappu; Koulu-, liikunta- ja nuorisokulttuuri

LIITE 4b: Virikelappu; Koulu-, liikunta- ja nuorisokulttuuri

1 EVÄSTYSTÄ

Opettajakoulutukseen liittyy kaksi peruskysymystä: mitä on koulu ja mitä on opettaja? (Silvennoinen 1999) Nämä asiat tulisi muistaa myös liikunnanopettajakoulutuksessa. Tämän tutkimuksen tavoite onkin kuvata liikunnanopettajan työtodellisuutta ja sen kohtaamista nykyiseen liikunnanopettajakoulutukseen. Eräänä tavoitteena on ollut myös löytää ne kokemukset, tunteet ja oivallukset, jotka ovat olleet liikunnanopettajille merkityksellisiä ja joiden kautta he ovat kuvanneet ja jäsentäneet käsityksiään työtodellisuudesta ja koulutuksesta. Työssämme työtodellisuus on näkyvämmässä roolissa kuin koulutus. Pyrimmekin työtodellisuuden kautta kuvaamaan koulutusta ja määrittelemään suuntaviivoja koulutuksen kehittämiseksi.

Oma kiinnostuksemme aiheeseen on herännyt osin taustastamme johtuen. Toinen meistä on opiskellut liikunnanohjaajaksi ja toisella on muutaman vuoden kokemus opettajan työstä. Näitä taustoja vasten ja neljättä vuotta liikunnanopettajaksi opiskelevina olemme tarkastelleet liikunnanopettajakoulutusta varsin kriittisesti. Mielestämme koulutuksessa olisi joiltakin osin kehitettävää, jotta se vastaisi työelämän haasteita. Kehitysnäkökulmasta johtuen keskityimme juuri näihin kehitettäviin osa-alueisiin, emme niinkään kunnossa oleviin. Yksi osasy s tutkimusaiheen valintaan oli se, että liikunnanopettajakoulutusta ja sen kehittämistä on tutkittu aiemmin varsin vähän.

Halusimme tutkia aihetta laadullisella tutkimusotteella, jotta ymmärtäisimme liikunnanopettajien kokemaa työtodellisuutta ja koulutusta. Kohderyhmänämme oli muutaman vuoden työssä olleet liikunnanopettajat, jotka osallistuivat järjestämiimme ryhmäkeskusteluihin. Heidän kokemuksiinsa työelämästä ei vaikuta enää liian vahvasti ensimmäisten työvuosien kokemattomuus ja sen aiheuttamat ongelmat ja heillä on vielä kohtalaisen hyvin muistissa oma opiskeluaika. Tutkimuksemme ryhmäkeskustelujen laadullinen analyysi perustui aineistolähtöiseen induktiiviseen vaiheeseen sekä deduktiivisen vaiheen ja tulkinnan yhdistelmään. Induktiivinen vaihe piti sisällään aineiston luokittelun, jonka jälkeen tulkitsimme luokiteltua aineistoa teorian ja oman ajatusmaailmamme kautta. Pyrkimyksenä oli ymmärtää työtodellisuusilmiötä ja opettajien koulutuskokemuksia.

Aiheen käsittelytavan linjauksessa päädyimme luomaan kokonaiskuvan aiheesta liikunnanopettajan työtodellisuus ja koulutus. Emme siis pureudu syvällisesti muutamaaan osa-alueeseen, vaan tuomme esille useita työtodellisuutta luonnehtivia piirteitä, joiden pitäisi heijastua koulutuksen sisältöihin. Mielestämme näin saa myös paremman kuvan siitä kontekstista, jossa liikunnanopettajaksi opiskeleva ja liikunnanopettaja toimii. Ajattelimme tehdyn ratkaisun hyödyttävän itseämme ja muita tulevia liikunnanopettajia tulevaisuudessa. Näin voisimme ennen työelämään siirtymistä tiedostaa ne ”sudenkuopat”, joihin liikunnanopettaja saattaa törmätä. Myös henkilö, joka ei ammatin työnkuvaa tunne, saa konkreettisemmän käsityksen kuvauksestamme. Olemme pyrkineet käyttämään raportoinnissa mahdollisimman selkokielistä esitystapaa asioiden ymmärtämisen helpottamiseksi. Lukijalla onkin mahdollisuus arvioida, miten olemme tässä onnistuneet.

Koulutus on sidottu siihen kulttuuriin jossa se tapahtuu. Tämän vuoksi suomalaisia liikunnanopettajia ja heidän koulutustaan koskeva tutkimuksemme nojaa lähteiden osalta vahvasti kotimaiseen kirjallisuuteen.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTASTA

2.1 *Omat intressit*

Oikeastaan ensimmäinen konkreettinen asia, joka käynnisti pro gradu -työn tekemisen oli palaveri liikuntakasvatuksen laitoksella kesäkuussa 2001. Tuolloin oli tarkoituksena yhdessä Lauri Laakson ja Heikki Hervan kanssa kartoittaa liikunnanopettajien koulutukseen liittyviä tutkimuksia. Me molemmat olimme ajautuneet tuohon tapaamiseen hieman eri syistä.

Jari oli ollut mukana liikunnanopettajien koulutus- ja työtyytyväisyyttä selvittäneen kyselyn purkamisessa. Liikuntakasvatuksen laitoksella on koko ajan meneillään kyseinen seurantatutkimus liikunnanopettajien koulutus- ja työtyytyväisyydestä. Jari oli koodannut vuosina 1993-1994 ja 1997-1998 valmistuneiden liikunnanopettajien kyselylomakkeiden vastauksia, jonka myötä hänellä oli herännyt kiinnostus tehdä tutkimus liikunnanopettajien työnkuvasta. Laitoksen tutkimus oli määrällinen tutkimus, jossa oli hyvin suppeasti avoimia kysymyksiä. Tutkimus kuvasi Jarin mielestä tyytyväisyysasteen määrää, muttei niinkään siihen vaikuttaneita tekijöitä. Tällöin hänellä heräsi ajatus tehdä aiheesta nimenomaan laadullinen tutkimus.

Janne oli vastaavasti enemmän kiinnostunut tekemään pro gradu -työnsä liikunnanopettajakoulutuksesta. Syyt kiinnostumiseen koulutuksesta olivat sitä vastoin omien kokemusten synnyttämiä. Hän oli aiemmin opiskellut liikunnanohjaajaksi ja ennen kyseiseen palaveriin tuloa ehtinyt parin vuoden ajan olla mukana liikunnanopettajakoulutuksessa. Molemmista koulutuksista kertyneet sekä hyvät että huonot kokemukset olivat sytyttäneet kipinän osallistua jollain tavalla koulutuksen kehittämiseen. Jannellakin oli jo tässä vaiheessa selvä kuva siitä, että työ tulisi olemaan laadullinen. Päällimmäinen syy tähän oli halu nähdä numeroiden taakse, jotta aineisto saisi ikään kuin kasvot.

Palaverissa päätimme yhdistää projektit ja tehdä laadullinen tutkimus aiheesta, jossa yhdistyvät koulutus ja liikunnanopettajan työ. Varsinaiset käytännön toimenpiteet

alkoivat tutkittavan kohderyhmän rajauksella alkusyksystä 2001. Alkuperäiset suunnitelmat tutkia sekä opiskelijoita että työelämässä olevia liikunnanopettajia tiivistyivät liikunnanopettajiin, jotka olivat olleet työelämässä muutaman vuoden. Aineiston kokoamisessa oli tarkoitus edetä kolmessa vaiheessa hyödyntäen ajatusta sekä aineisto- että menetelmätriangulaatiosta. Ensimmäisessä vaiheessa teimme tilastollisen käsittelyn vuonna 1997-1998 valmistuneiden liikunnanopettajien koulutus- ja tyytyväisyyskyselystä. Tarkoituksena oli seuloa esiin tyytyväisyysasteen ääripäät. Toisessa vaiheessa pyysimme kirjeitse ääripäitä edustavia liikunnanopettajia kirjoittamaan aineen aiheesta: ”Liikunnanopettajan koulutus ja työnkuva”. Kolmannessa vaiheessa aioimme syventää aineistoa haastatteleamalla kumpaakin ääripäätä edustavia opettajia.

Ainekirjoitusten saaminen liikunnanopettajilta osoittautui kuitenkin ylitsepääsemättömän vaikeaksi. Saimme ainoastaan neljä vastausta, ja nämäkin yhden ”karhukierroksen” jälkeen. Oli marras-joulukuun vaihe ja tutkimuksemme ei näyttänyt etenevän, oli siis keksittävä uudet keinot. Samoihin aikoihin saimme käsiimme Kari Kiviniemen teoksen ”Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle” (Kiviniemi 2000). Teos antoikin meille idean tutkimuksemme aineiston keräämisestä ja suunnasta.

2.2 Aiemmat tutkimukset ja koulutus uudistukset

Eräs työtä kohtaan kiinnostustamme lisännyt tekijä oli se, että liikuntakasvatuksen laitos näytti ”vihreätä valoa” valitsemallemme aiheelle. Laitoksen johtajan Lauri Laakson ja amanuenssin Heikki Hervan mukaan aihealueesta ei ole aiemmin tehty kovin monia tutkimuksia. Teimme myös itse saman havainnon etsiessämme aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Liikuntatieteellinen tutkimus on enemmän painottunut liikuntabiologiseen kuin liikuntapedagogiseen tutkimukseen (Kokkonen 2002, 50). Liikuntapedagogisen tutkimuksen saralla painotus on ollut vahvasti koululiikunnan tutkimuksessa, jonka valta-aika on etenkin ollut ajanjakso 1980-luvun puolesta välistä 1990-luvun puoliväliin. Vasta 1990-luvun puolesta välistä lähtien on tehty tutkimuksia liikunnanopettajan työtodellisuuden liittyvistä yksittäisistä asioista. Uudelle vuosituhannele siirryttäessä on tutkimusten määrä tällä alueella lisääntynyt. Siitä huolimatta liikunnanopettajuus ja

työnkuva ovat saaneet hyvin vähän huomiota tutkimuksissa. Varsinkin sosiologinen näkemys liikunnanopettajasta ja kouluyhteisöstä on puutteellinen. Tästä johtuen myös tutkimuksemme esiyymmärryksen muodostamiseen sekä tulkintaan ja raportointiin liittyvä teoria on perustunut enimmäkseen muihin kuin liikunnanopettajia käsittelevään tutkimuksiin. Vastaavasti liikunnanopettajien koulutuksesta kertovia tutkimuksia on tehty joitakin satunnaisia viimeisten kahden vuosikymmenen aikana.

Myös liikunnanopettajankoulutus yrittää sopeutua yhteiskunnan ja koululaitoksen muutoksiin. Tähän on pyritty jatkuvalla kehittämistyöllä ja parilla viime vuosikymmenellä toteutetulla kokonaisuudistuksella. Ensimmäisen, vuonna 1990 toteutetun, uudistuksen tarkoituksena oli lisätä opiskelijoiden pedagogista ja ammatillista orientaatiota. Tämä pyrittiin saavuttamaan lisäämällä kouluharjoittelua ja yhdistämällä didaktisia harjoituksia teoriaopintojen alkuvaiheeseen. Perusta uudistukselle oli havainto siitä, että koulutus sisälsi liian vähän kosketusta todelliseen koulumaailmaan ja oppilaisiin. Toinen ja edellistä suurempi uudistus toteutettiin syksyllä 1994. Sen tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden valinnaisuutta opintojen suhteen, joka osaltaan heijastaa yhteiskunnassa vallalla olevaa yksilöllisyyden korostuneisuutta. Toisaalta tuleville liikunnanopettajille haluttiin antaa mahdollisuus sisällyttää aineyhdistelmänsä toinen kouluaine. (Laakso 1998, 36-37)

2.3 Tutkimuksen kiinnostuskohdat

Työmme teoreettinen tausta ankkuroituu aineistosta nousseisiin keskeisimpiin kiinnostuksiin joita ovat: opettajapersoona, liikunnanopettajuus ja sen rakentuminen, kohtaaminen, työssä jaksaminen sekä koulukulttuuri. Nämä yhdessä luonnehtivat liikunnanopettajan työtodellisuutta ja samalla sen koulutukselle asettamia vaatimuksia. Emme lähde tässä määrittelemään edellä mainittuja kiinnostuksia, vaan pyrimme tekstissä kuljettamaan aineistoa, teoriaa ja omia tulkintojamme rinnakkain. Tällöin ehkä lukijalle muodostuu yhtenäinen kuva kiinnostuksista ja niiden merkityksestä työmme aihealueeseen. Samalla myös lukijalla itsellään on mielestämme paremmat mahdollisuudet muodostaa omat käsityksensä aineiston lainauksista ja meidän tulkinnoistamme.

Tarkastelupohjaa työmme kiinnekohtiin tuo liikuntakasvatustieteiden tavoitteet liikunnanopettajakoulutuksen kehittämiseen tulevaisuudessa. Laitoksen johtaja Lauri Laakso on esittänyt suuntaviivoja siitä, mitä liikunnanopettajakoulutus voisi tulevaisuudessa olla.

Persoonallisuuden piirteet ovat entistä korostuneemmassa asemassa jo opiskelijavalinnassa. Tulevaksi opettajiksi pyritään valikoimaan vuorovaikutustaitoisia, pedagogisesti orientoituneita ja muutokseen sopeutuvia opiskelijoita. Opiskelijavalinnoissa on edelleenkin mukana taidollista arviointia, mutta ne tulevat painottumaan pikemminkin yleisiin koordinatiivisiin valmiuksiin kuin lajitaitoihin. Koulutukseen liittyen oppiaines sisältöjen kehittämisessä tulee integroinnilla olemaan keskeinen asema. Oppiaineiden sisällöllistä ja pedagogista integrointia pyritään lisäämään, minkä avulla tähdätään koululiikunnan kannalta merkityksellisiin sovelluksiin. Esimerkiksi anatomian ja biomekaniikan opetusta voidaan havainnollistaa liikeopin eri lajeissa. Tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi tulevaisuuden koulutuksessa on huomioitava opiskelijoiden henkilökohtainen kasvu ja liikunnanopettajuuden kehittämisprosessi. Kokonaisvaltaiseen ihmiseksi ja opettajaksi kasvuun liittyy etenkin vuorovaikutustaitojen – kuuntelu-, perustelu- ja ongelmanratkaisutaitojen – kehittäminen. Eräänä päämääränä koulutuksella on myös se, että tulevat liikunnanopettajat hallitsevat monipuolisesti eri opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmälliset seikat eivät saa kuitenkaan syrjäyttää liikuntakasvatuksellisia tavoitteita, jotka ovat aina mukana opetus- ja oppimistapahtumassa. Katsottaessa koulutuksen kehittämistä laajemmasta kehyksestä sen on sisällettävä myös liikunnan ja koko koulun toimintakulttuurin yhdistämistä. Koulutuksessa olisikin pohdittava niin liikunnan kuin koko koulun ajankohtaisia asioita. Jos opettajien odotetaan olevan oman työnsä aktiivisia, aikaansa seuraavia kehittäjiä, niin tämä työ olisikin aloitettava jo opiskeluaikana. (Laakso 1998, 38-39)

3 TUTKIMUKSEN MENETELMISTÄ

Lähdimme ”ratkaisemaan arvoitusta” liikunnanopettajien työtodellisuudesta ja koulutuksen kohtaamisesta laadullisen – tarkemmin sanottuna aineistolähtöisen tapaustutkimuksen keinoin (Alasuutari 1999). Mielestämme työtodellisuuden selvittämiseksi oli kuunneltava liikunnanopettajia ja heidän kokemuksiaan elävästä elämästä. Näiden kokemusten avulla on mahdollisuus saada syvempää tietoa siitä todellisuudesta, jossa liikunnanopettajat nykyisin toimivat. Koska työssämme on kyse myös koulutuksen arvioinnista ja kehittämisestä, niin liikunnanopettajan työhön liittyvien ilmiöiden kuvailulla ja niiden ymmärtämisellä on keskeinen merkitys. Hirsjärven ym. (1997) mukaan laadullisella tutkimuksella pyritään todellisen elämän kuvaamiseen, sillä todellisuus on hyvin moninainen. Todellisuutta ei voi jakaa osiin, vaan tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toisiansa, jolloin kehittyä monensuuntaisia suhteita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161)

Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa eroaa määrällisen tutkimuksen luotettavuuden määrittelyistä käsitteiden suhteen. Määrällisen tutkimuksen reliabiliteetti ja valideetti - käsitteitä ei voida sellaisenaan käyttää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212) Lähimmäksi perinteistä reliabiliuden käsitettä tullaan alueilla, jotka koskettavat aineiston laatua. Reliaabelius koskee tällöin tutkijoiden toimintaa toisinsanoen sitä, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, onko aineisto purettu oikein jne. Tärkeätä on myös, että tulokset heijastavat mahdollisimman hyvin tutkittavien ajatusmaailmaa. Toinen tärkeä seikka on, että tutkimuksen on pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tämän tulee kuitenkin tapahtua tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tutkijan olisi pystyttävä dokumentoimaan, miten hän päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189)

Työssämme tutkimuksen luotettavuutta ei ole käsitelty omana kappaleenaan, vaan olemme sijoittaneet luotettavuustarkastelua tekstin niihin kriittisiin kohtiin, joissa

asiayhteys sitä vaatii. Soveltuvien osin olemme pyrkineet tekstissä myös viittaamaan kirjallisuuteen. Tällaista validointia suosittelevat muun muassa Corbin ja Strauss. (Corbin & Strauss 1990, ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 190) Tällöin aineiston käsittelyyn kytkeytyy itse aineisto, oma tulkintamme sekä teoria triangulaationa, jolla pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

3.1 Kohderyhmä

Tutkimusaineiston keräämisessä olleiden vaikeuksien vuoksi päädyimme valitsemaan tutkittavan kohderyhmämme 1997-1998 valmistuneista liikunnanopettajista. Tähän meillä oli kolme perustetta: opettajille on kertynyt riittävästi työkokemusta, koulutus on heillä vielä hyvin muistissa ja he ovat pääasiallisesti opiskelleet viimeisen koulutus uudistuksen jälkeen. Tosin kohderyhmän opettajien valinnassa ei enää ollut rajaavana tekijänä koulutus- ja työtyytyväisyysasteikon ääripäät, vaan valikointi tapahtui satunnaisesti. Satunnaisuutta ohjasivat käytännön syyt eli heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen ja saavutettavuutensa. Lähestyimme liikunnanopettajia henkilökohtaisesti vieraillemalla heidän kouluissaan ja kysymällä heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseemme.

Lopullinen kohderyhmä koostui neljästä liikunnanopettajasta. Emme erotelleet sukupuolien välisiä kokemuksia, sillä katsoimme keskustelun sisällöllä olevan aiheemme kannalta tärkeämmän merkityksen. Ajattelimme neljän liikunnanopettajan kokemusten antavan myös riittävästi erilaisia näkökulmia tutkittavasta aiheesta. Lisäksi keskusteluun pohjautuva aineiston kerääminen vaatii riittävästi keskustelijoita ja mahdolliset poissaolot eivät vaikuttaisi liikaa keskustelun kulkuun. Työkokemusta yläasteelta ja lukiossa opettajilla oli kahdesta viiteen vuoteen, joten noviisivaihe koulutyössä oli jo ohitettu. Yksi opettajista työskenteli lukiossa ja loput sekä yläasteella että lukiossa. Koulut, joissa he harjoittivat ammattiaan sijaitsivat pienissä ja keskisuurissa kaupungeissa.

Mielestämme kohderyhmämme liikunnanopettajien taustojen kirjavuus antaa meille rikkaamman pohjan muodostaa näkemys nykyisestä liikunnanopettajan työtodellisuudesta yläasteella ja lukiossa. Tämä vaikuttaa mielestämme myös luotettavuuteen, sillä näin

myös paikkakunta- ja kouluastekohtaiset erot saattavat tulla esiin paremmin. Tutkimuksemme luotettavuuteen tulee suhtautua kriittisesti kohderyhmämme koulutuksesta käymän keskustelun osalta. Työmme koulutusta koskeva keskustelu kulkee askeleen verran nykypäivästä jäljessä, sillä ryhmämme opettajat ovat valmistuneet jo vuosina 1997-1998 ja koulutuskin on muokkautunut jonkin verran sen jälkeen.

3.2 Aineiston hankinta

Kerroimme aiemmin Kiviniemen teoksen antaneen suuntaa työmme kulkuun. Hänen tutkimuksensa aineisto perustui ryhmäkeskusteluille ja nähtyämme, millaisia lainauksia hän oli poiminut aineistosta, huomasimme löytäneemme työhömmе soveltuvan aineistonkeräysmenetelmän. Kirja antoi idean myös raportointitavasta, jossa lainaukset, teoria ja oma tulkinta kulkevat yhdessä.

Päätyminen haastatteluun aineiston keräystapana oli osittain intuitiivinen, osittain käytännöllisistä syistä tehty ratkaisu. Haastattelu tuntui luonnolliselta vaihtoehdolta, koska se on yksi käytetyimmistä menetelmistä laadullisessa tutkimuksessa ja aiemmin olimme yrittäneet ainekirjoitusta aineistonkeräyksessä. Haastattelumuodoista ajattelimme ryhmäkeskustelun soveltuvan opettajille hyvin, sillä tunnetusti opettajat ovat varsin rohkeita ja vuorovaikutustaitoisia. Mielestämme menetelmässämme, ryhmäkeskustelussa, on piirteitä sekä avoimesta että teemahaastattelusta. Haastattelumenetelmän käyttöä tiedonkeruumuotona perustele muun muassa Seidman (1991, 1) seuraavasti: ”Haastattelen ihmisiä, koska olen kiinnostunut toisten ihmisten tarinoista.” Vastaavasti Robson (1995, 227) toteaa: ”Kun tutkitaan ihmisiä, miksi ei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita”.

Pidimme kaikkiaan kolme ryhmäkeskustelukertaa, jotka ajoittuivat tammi-helmikuulle 2002. Päädyimme valitsemaan kolme keskustelukertaa, sillä meillä ei ollut aiempaa kokemusta niistä, emmekä näin ollen tienneet saisimmeko ensimmäisellä kerralla keskustelun käyntiin. Lisäksi ajattelimme aineiston kylläntyvän kolmen kerran aikana.

Keskustelujen pitopaikkana oli viihtyisä ja kodikas kokoontumistila Jyväskylän yliopiston alueella. Ajatuksenamme oli luoda rauhallinen ja kotoisa tunnelma keskustelukerroille. Tähän tavoitteeseen pyrimme jo paikan valinnalla, mutta myös riittävän väljällä aikataululla, jotta jäisi aikaa myös vapaamuotoiseen keskusteluun. Lisäksi järjestimme keskustelijoille pientä purtavaa – muutoinkin kuin aiheiden muodossa.

Keskustelimme kolmella kokoontumiskerralla yhteensä kuudesta eri teemasta (Liite 1). Ensimmäisellä kerralla oli teemoina liikunnanopettajan työnkuva ja sen vaatimukset sekä opettajuus ja sen rakentuminen. Toisella kerralla käsitelimme pelkästään koulutusta. Viimeisen kerran teemat kietoutuivat kulttuuriin ympärille, koskettaen nuoriso-, liikunta- ja koulukulttuuria. Valitsimme nämä teemat neljän palautetun ainekirjoituksen sekä Kiviniemen kirjan pohjalta. Luimme neljä palautettua ainetta ja kumpikin meistä teemoitteli ne itsenäisesti. Tämän jälkeen vertailimme toistemme tulkintoja ja muodostuneita teemoja huomaten ne varsin samankaltaisiksi. Myös Kiviniemen kirjan teemoittelu oli samansuuntainen kuin muodostamamme teemat. Edellä mainitun kirjan vaikutus on varmasti heijastunut myös omaan teemoitteluamme.

Mietimme ennen keskustelukertoja, kuinka avata keskustelut ja herättää opettajien mielenkiinto illan teemoihin. Emme halunneet itse johdatella ajatuksia liiaksi, joten pyrimme ”virikelapuilla” (Liitteet 2a-c, 3, 4a-b) saamaan keskustelijoiden ajatukset liikkeelle. Olimme poimineet teemojen mukaisia lainauksia Kiviniemen kirjasta ja koonneet ne yhteen. Vaikkemme itse johdattaneet keskustelua eteenpäin, niin valitsemamme lainaukset ovat jossain määrin johdatelleet keskustelijoiden ajatuksia ainakin aluksi meidän ajattelumaailmamme suuntaan. Keskustelun käynnistyttyä osallistuimme niihin ainoastaan silloin, kun keskustelu oli aikeissa juuttua paikoilleen tai jokin aihe vaati tarkennusta. Tavoitteemme oli puuttua keskusteluun mahdollisimman vähän, jotta emme johdattelisi keskustelijoita. Eräs keskustelija raamittanut tekijä oli niiden kesto. Hieman aiheesta riippuen tehokas keskustelu-aika oli tunnista puoleentoista tuntiin. Kaksi aihetta sisältäenä kertoina pidimme aiheiden välissä pienen tauon, jotta keskustelijoiden olisi helpompi orientoitua seuraavaan aiheeseen. Nauhoitimme kaikki keskustelut pöytämikrofonin avulla ja niistä kertyi noin kolme tuntia litteroitavaa aineistoa.

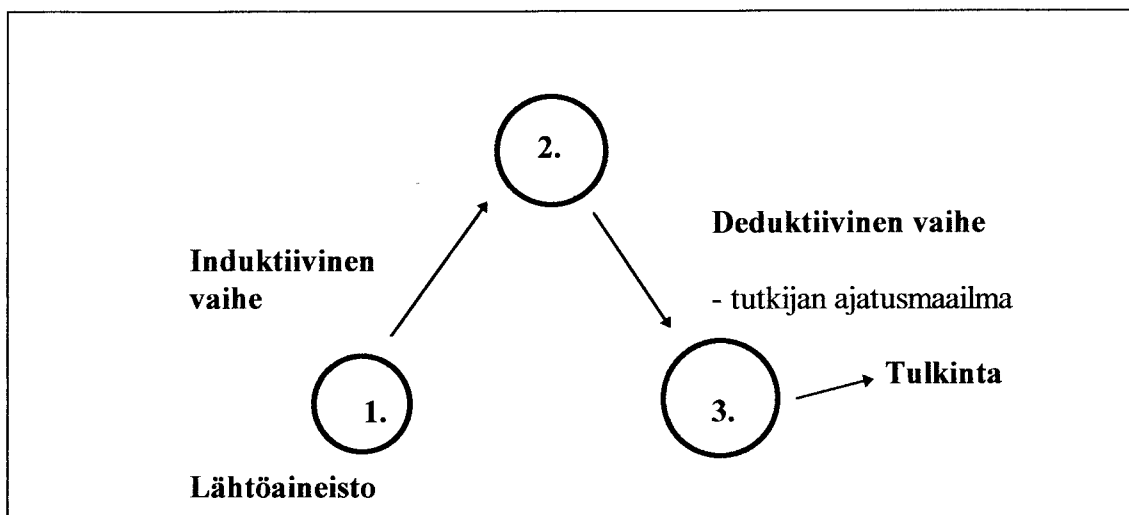
Henki keskustelujen aikana oli mielestämme avoin ja siinä kaikilla jäsenillä oli oma tilansa osallistua keskusteluun. Yksi ryhmän jäsen piti aktiivisesti keskustelua yllä, mutta emme kokeneet hänen hallitsevan liikaa tilannetta. Ehkä hänen esille tuomansa ajatukset ovat voineet johdattaa keskustelua jonkin verran, mutta mielestämme kaikilla oli mahdollisuus esittää oma kantansa. Havaitimme kuitenkin jonkin asteista ryhmäkontrollin vaikutusta. Tämä ilmeni ajoittain eriävien mielipiteiden vähytenä. Osa saattoi kaivata niitä lisää keskustelun aktivoimiseksi ja osa taas tyytyi toisten esittämiin ajatuksiin. Näin jälkeen päin ajatellen myös meidän olisi pitänyt pystyä hieman provosoimaan keskustelua silloin tällöin. Ryhmä oli kooltaan varsin toimiva, mutta haavoittuvainen poissaoloille – viides jäsen olisi voinut olla optimaalisin ratkaisu.

3.3 Aineiston käsittely

Aineiston hankintaan liittynyt virikkeellisyys ja mielenkiintoisuus katosivat siirryttyämme neljäksi viikoksi käsittelemään aineistoa helmi-maaliskuussa 2002. Käsittely oli työvaiheena varsin mekaaninen, hidas ja kärsivällisyyttä vaativa. Kaiken kaikkiaan kasetilta purettua tekstiä kertyi noin 60 sivua. Aineiston purkaminen tapahtui polkimella ja kuulokkeilla varustetulla nauhurilla. Hyvistä laitteista huolimatta huomasimme äänitysvaiheen tärkeyden. Eräänä kertana pöytämikrofoni ei ollut kohdistettu aivan parhaimmalla mahdollisella tavalla, joka vaikutti paljon äänenlaatuun. Tämä korostuu etenkin ryhmäkeskustelussa, jossa saattaa ajoittain mennä puheenvuorot päällekkäin. Eri keskustelijoiden kommentteja saattaa joutua poimimaan useaan kertaan. Keskustelun tarkkailijoina meidän olisi pitänyt korostaa vielä enemmän rauhallisen puheen ja toisten puheenvuorojen kunnioittamisen merkitystä. Havaitimme vuorotyönä tehdyn aineiston purkamisen olleen hyvä ratkaisu käytännön kannalta, sillä keskittyminen herpaantuu liian pitkissä työjaksoissa. Luotettavuuden kannalta vuorottelu ei välttämättä ollut sopiva ratkaisu. Pyrimme kuitenkin lisäämään luotettavuutta sopimalla yhteisistä kirjoitussäännöistä, jolloin purettu aineisto olisi kirjoitettu mahdollisimman samanlaisella kielellä.

Aineiston purkamisen jälkeen huhtikuussa 2002 aloitimme aineiston analysoinnin lukemalla kummatkin itsenäisesti aineiston pari kertaa läpi. Näillä kerroilla kirjassimme mielikuvia, ajatuksia ja yksittäisiä asioita, jotka tulivat aineistosta luontevasti esille. Pyrimme pääsemään aineistoon syvemmälle lukemalla sitä muutamia kertoja ja kirjassimme ylös syntyneet mielikuvat – niin vanhat kuin uudetkin. Tällä kertaa aloimme myös teemoittelemaan aineistossa esiintyviä asioita. Teemoittelun pohjana oli sekä itse aineisto että myös esiyymmärryksen muodostamiseksi lukemamme kirjallisuus. Kirjallisuus käsitteli opettajankoulutusta, opettajuutta ja sen rakentumista, nuoriso- ja koulukulttuuria sekä post-modernia yhteiskuntaa kuvailevaa sosiologiaa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulkee juuri tematisoinnin kautta, jonka avulla aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Näin vertaillaan tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa poimien sen sisältämät keskeiset aiheet tutkimuksemme aiheen kannalta. (Eskola & Suoranta 1998, 175-176) Analyysimme alkuvaihetta voidaan nimittää kuvion 1 mukaan induktiiviseksi vaiheeksi. Siinä lähtöaineisto muokataan ja ryhmitellään luokiksi induktiivisesti.

Induktiivista vaihetta täydensimme lukemalla aineiston vielä kertaalleen ja yritimme löytää sieltä teemoittelua luonnehtivia piirteitä. Esimerkiksi kohtaamisteemaa eräänä piirteenä luonnehtii inhimillisyys. Tällaisten raakahavaintojen perusteella rakensimme pääteemojen alle alateemoja. Jari leikkasi ja yhdisti aineistosta alateemat, jotka kuvasivat tiettyä pääteemaa. Pääteemat ja alateemat muokkasivat toisiaan keskinäisessä vuoropuhelussa. Janne säilytti aineiston yhtenäisenä merkiten reunukseen, mihin teemaan tietty osa kuului. Leikely ja yhdistetty aineisto nopeutti tietyn tyyppisten lainauksien etsintää ja näin ollen myös tulkintavaihetta. Toisinaan huomasimme joidenkin teemoja kuvaavien piirteiden menevän päällekkäin. Tässä vaiheessa meille oli apua Jannen yhtenäisenä säilytetystä aineistosta. Tämä on mielestämme konkreettinen esimerkki subjektiivisen näkemyksen vaikutuksesta. Tulkintavaiheen luotettavuuden kannalta tällä on merkitystä, sillä mielestämme kokonaiskuva aineistoon säilyy näin paremmin.



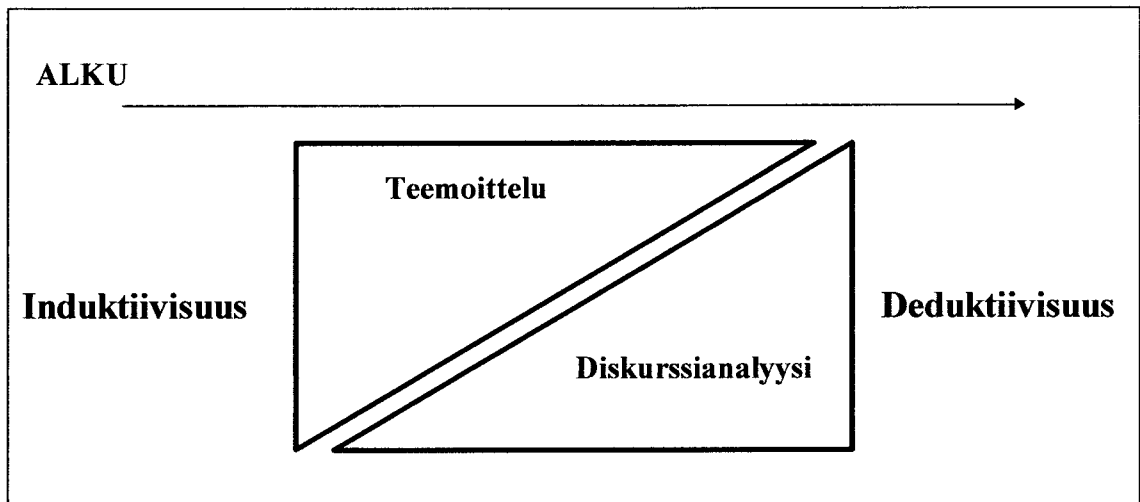
KUVIO 1. Haastatteluaineiston analyysin vaiheet. Hirsjärveä ja Hurmetta (2000, 150) soveltaen.

Laadullisessa analyysissä deduktiivisella vaiheella tarkoitetaan laajaa ajattelutyötä, jossa tutkija tarkastelee luokitettua aineistoa omasta ajatusmaailmastaan käsin. Pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä monipuolisesti ja kehittää sellainen teoreettinen näkökulma, johon luokiteltu aineisto voidaan sijoittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 150) Alasuutari (1999) kuvaa samaa vaihetta raakahavaintojen yhdistämisenä metahavainnoiksi, joiden avulla esimerkiksi liikunnanopettajien työtodellisuus-ilmiötä pyritään selittämään yleisemmällä tasolla. (Alasuutari 1999, 237)

Kuten niin usein laadullisessa tutkimuksessa, niin myöskään meidän analyysimme ei edennyt tiukasti tietyn kaavan mukaan. Kuvion esittämä deduktiivinen vaihe on meillä kietoutunut esiyymmärryksen pohjana olevaan teoriaan sekä vahvasti työssä mukana olleeseen tutkijaintuitioomme. Kuviossa 1 tulkinta seuraa deduktiivista vaihetta, mutta meillä tulkinta oli jo vahvasti mukana deduktiivisessä vaiheessa. Deduktiivinen vaihe piti sisällään esiyymmärryksen, intuition sekä tulkinnan, jotka yhdessä muokkasivat uutta teoriaa. Kokonaiskuva työtodellisuudesta ja koulutuksen vaikutuksesta sen kokemiseen muotoutui edellä mainittujen asioiden yhteisvaikutuksessa.

Aineiston analysointitapana teemoittelun ohella käytimme diskurssianalyysiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan teemahaastattelulla kerätty aineisto soveltuu hyvin analysoitavaksi diskurssianalyttisin keinoin, sillä haastateltavat ovat tuottaneet runsaasti

puhetta. Analyysin tekemiseen ei ole mitään valmista kaavaa tai etenemistapaa, sillä tutkijoilla ei ole valmiina ennalta laadittua luokittelurunkoa tai teoreettista käsitteistöä, vaan olennaisia piirteitä aineistosta. Tutkimusaineistosta käsin laadittuja kuvauksia voidaan sitten tarkastella aiempiin tutkimuksiin. Aineistoa analysoitaessa pyrimme etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä ja kiinnittämään huomioita myös poikkeustapauksiin. Erityisesti pyrimme tarkastelemaan, mikä tehtävä puheella voisi olla liikunnanopettajille merkityksellisten piirteiden määrittämisessä koskien työtodellisuutta ja koulutusta. Lainausten avulla osoitamme puheen variaatioita ja sanojen käyttöä. Näiden pohjalta teimme päätelmiä puhujan korostamien seikkojen suunnassa ja kiinnitimme huomiota myös yksittäisiin ilmauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 155-157) Työmme eteneminen teemoittelusta diskurssianalyysiin ilmenee kuvioista 2.



KUVIO 2. Aineiston käsittelyn eteneminen.

Aineiston analysointi oli ajoittain tuskastuttava, mutta mielenkiintoinen työvaihe. Varsinkin oma kyvykkyys tulkintojen tekijänä joutui monesti suurennuslasin alle. Ovatko opettajapuheen tulkintamme oikeita? Oma opettajakokemuksemme on varsin vähäinen ja sekin on enimmäkseen ala-asteen puolelta. Saimme onneksemme palautetta tulkintojemme oikeasta suunnasta lukiessamme kirjallisuutta. Näin teoria kulki tulkinnan rinnalla työmme edetessä. Tämä lisäsi uskoamme tutkimuksen luotettavuuteen ja toimi myös motivoivana tekijänä. Vaikkei meillä ollutkaan varsinaisia ennako-odotuksia aineistolähtöisyydestä johtuen, niin varmasti omat arvolähtökohtamme ovat vaikuttaneet

tulkintatapaamme. Arvot ovat muovanneet sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään liikunnanopettajien työtodellisuutta ja koulutusta. Myös Eskola ja Suoranta (1998) epäilevät puhdasta aineistolähtöisyyttä, sillä voi hyvin kysyä mitä aineistosta sitten oikeastaan etsitään, jos siihen ei sovi ottaa minkäänlaista näkökulmaa (Eskola & Suoranta 1998, 153). Meidän työlle leimaa antavana piirteenä voidaan pitää elämänläheistä ja humanistista näkökulmaa, joka varmasti tulee tavalla tai toisella esille teemoissa ja niiden käsittelyssä. Saadaksemme tekstiin elämänläheisyyttä olemme käyttäneet tehtyjen tulkintojen tukena ja perusteluina lainauksia aineistosta. Näin lukija voi arvioida tulkintojamme. Lainaukset toimivat työssämme myös eri teemoja kuvaavina esimerkkeinä. (Savolainen 1991, ks. Eskola & Suoranta 1998, 176)

4 OPPIVUODET – OPISKELIJASTA NOVIISIKSI

Oppivuodet -luvun tarkoituksena on kuvata lyhyesti liikunnanopettajan kehityskaarta opiskelijasta koulutyön ensimmäisiin vuosiin. Tämän avulla lukijalla on mahdollisuus päästä ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden opettajien koulutuksen ja ensimmäisten työvuosien aikaiseen kokemusmaailmaan – millaisia tuntemuksia tuo aika opettajissa herätti? Kappale johdattaa lukijoita osaksi myös niihin sisältöihin, jotka nousivat vahvasti esille aineistosta ja joita käsittelemme perusteellisemmin seuraavissa kappaleissa.

4.1 ”Liikunnalla”

Opiskelun kolme ensimmäistä vuotta vierähtävät liikunnanopettajaopiskelijoilla liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa. Tuona aikana, etenkin alussa, kehitetään opiskelijoiden henkilökohtaisia taitoja eri lajeissa. Myöhemmässä vaiheessa painopiste suuntautuu lajien pedagogiseen puoleen ja teoriaopintoihin. Ryhmäkeskusteluun osallistuneet opettajat kokivat ensimmäiset vuodet liikunnalla mukavaksi harrastamiseksi kavereiden kanssa, eikä niinkään kasvamisena liikunnanopettajan ammattiin. Haasteet liittyivät ennemminkin itsensä kehittämiseen eri liikuntamuodoissa kuin opettajuuden kehittämiseen ja kasvatusajattelun rakentamiseen. Opettajat jopa kokivat liikeopin sisältöjen olevan liian vaativia ja soveltumattomia koulumaailman tarpeisiin kuten eräs opettajista mainitsee: ”Ei oo nyt ihan kaikkea drillejä tullut tehtyä, mitä tuol liikunnan aikana...”. Vaikka käytännön tunnit painottuivatkin voimakkaasti opettajien puheessa, oli ensimmäisten vuosien teoriaopinnoillakin oma paikkansa keskustelussa. Teoriaopinnot koettiin liian teoreettisina, mitä eräs opettaja kuvailee seuraavasti:

- Tämmösistä niinku joka päivän asioista puhuttas niinku semmosella ihan selkokielellä. Tultas niinku jätkien kielellä juttelee jo siel kouluvaihees, ettei se ois sit...että ne luennot ja demot ei oisi välttämättä niitä...mitä ne nyt tällä hetkel...tai ainaki sillon oli ku me oltiin, niin sitä ei niinku itte...ku ei niinku kiinnostanu mikään, mitä ne puhu siellä.
- Vähä semmosta...niinku pään yläpuolella...
- Niin, ja ku ei saa...hyppäämälläkään kiinni.

Edellisen katkelman osalta emme ole varmoja viitattiinko kouluvaiheella aikaan liikuntatieteellisessä tiedekunnassa tai opettajankoulutuslaitoksella vai koko opiskeluaikaan. Joka tapauksessa keskusteluista nousi esille teoriaopintojen abstraktisuus.

Opiskelun alkuaika voidaan nähdä myös opiskelijoiden kasvunpaikkana, jolloin moni aloittaa oman itsenäistymisprosessin. Tähän kuuluu mm. muuttaminen uudelle paikkakunnalle ja omaan kotiin, oman paikkansa hakeminen opiskelijayhteisössä sekä muutokset sosiaalisessa verkostossa. Osaksi tämän vuoksi opiskelun ensimmäisinä vuosina valmistuminen ja työelämään siirtyminen ovat hyvin kaukaisia opiskelijoille. Aikaa voisi kuvata ajelehtimisena, jonka aikana koetetaan saada arjen palaset kokoon ja eletään hetkestä toiseen.

- Sekin, mitä niinku omasta kohasta mieleen...ku tuli kaheksantoista-yheksäntoista tuli liikunnalle, muutti vieraaseen paikkaan...siin on niin paljon kaikkee muutakin, et välttämättä se niinku semmoseen ammattiin semmonen ajattelu, niin tuntu...tai varmaan nytkin ois semmonen tosi vieras ajatus, että nyt ruvetaan...tai sitä ei osais hahmottaa...osais ees jotain ajatuksia sanoa, mitä ei kyllä varmaan mulla ollut pätäkääkään silloin niin, mut se just, että ehkä ei ollut iältäänkään valmis, riippuu mistä niinku tulee, mitkä on pohjat. Mä ainakin koen, et se on semmosta niinku aikuiseks kasvamista se vaihe ja sit tavallaan oli siellä ja touhus muitten kanssa jotain ja sit piti mennä johonkin tenttiin [naurua]. Et silleen, että se ehkä vaatii kuitenkin tavallaan kypsymistä myös...ei se tuu niinku sillee, että nyt ku sä tuut lukioista suoraan into pinkeenä sinne, et mä oon liikunnalla, sit rupeet...nyt susta tulee muuten tällanen opettaja, joka osaa kasvattaa ja muuta. Itekin on lapsi. Et, emmä niinku...vaatii aikaa.

4.2 Heräämisiä

Liikunnanopettajaopiskelijoiden opetus liikeopissa ja opetusharjoituksissa tapahtuu ensimmäisinä vuosina noin viidentoista hengen muodostamissa liikeoppiryhmissä. Vaikka opiskelijan oma vuosikurssi muodostaa tärkeän sosiaalisen verkoston, on liikeoppiryhmän merkitys ehkä vieläkin merkittävämpi. Ryhmä muodostaa tutun ja turvallisen toimintaympäristön. Ensimmäiset opetusharjoitukset pidetään omalle ryhmälle alussa pareittain, myöhemmin yksin. Toisena vuotena alkaa opetusharjoitusten pitäminen

perusopetuksessa oleville oppilaille, jotka myös pidetään parin tai pienryhmän kanssa yhdessä. Nämä oikeille oppilasryhmille pidetyt opetusharjoitukset ovat ensimmäisiä hetkiä, jolloin havahdutaan ajattelemaan opettajuutta. Siitäkin huolimatta, että tuntien suunnittelu ja varsinainen opetusvastuu jakautuu parin tai ryhmän kesken.

Liikunnanopettajaopiskelijat ovat tottuneet parin vuoden ajan tuttuun ja turvalliseen ympäristöön, jossa ei esiinny niin paljon epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä kuten vastuun ottaminen, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, pedagogiset valinnat sekä tilojen ja välineiden saatavuus. Osittain kolmantena, mutta viimeistään päättöharjoitteluvuonna opettajankoulutuslaitoksella opiskelijat joutuvat vai pitäisikö sanoa pääsevät kohtaamaan näitä epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä. Monelle nämä tekijät tulevat yllätyksenä. Lisäksi ne tulevat kaikki yhdellä kerralla, jolloin pitäisi pystyä omaksumaan monia asioita yhtäaikaan. Opiskelijat joutuvat myös pohtimaan omaa käsitystään liikunnanopettamisesta ja opettamisesta yleensä.

- Jos aattelee koko niinku koulutusta, niin mul on ainaki...jotain kaks...kolme vuotta vois sanoo, meni ihan sillee niinku, että vois sanoo nyt että ei nyt hirveesti muista mitään siitä ajasta sillee. Et oliko se vaan...kaikke harrastettiin ja sitte just tämä norssin...tai harjoitteluvuonna niin, alko vähä tajuamaan et "Ai niin, et muhan pitää ruveta opettamaan".

Eräs opettajuutta pohtimaan herättävä tilanne voi olla meidän mielestämme oman liikeoppiryhmän hajoaminen ja uuteen ryhmään sopeutuminen. Ajatus erään jakson päättymisestä ja valmistumisen lähenemisestä laittaa miettimään jäljellä olevien opintojen suorittamista ja omaa opettajuutta. Työelämään siirtymisen läheneminen konkretisoi opintojen päämäärää ja saa opinnot tuntumaan tärkeiltä tulevan työn kannalta. Toiset liikeoppiryhmästä suuntaavat päättöharjoitteluun, osa suorittaa sivuaineopintoja tai tekee pro gradu -työtä. Joku taas saattaa lähteä vaihto-oppilaaksi ulkomaille. Aineistosta välittyi mielestämme liikeoppiryhmän ja yhdessä vietetyn ajan kokeminen tärkeäksi, jolloin myös tuon ajanjakson päättymisellä opinnoissa on opiskelijoille merkitystä opettajuuteen ja tulevaan liikunnanopettajan ammattiin orientoitumisessa.

4.3 ”Päätössä”

Varsinaista opettajankoulutuslaitoksen päättöharjoitteluvuotta opettajat pitivät parhaana vuotena opettajankoulutuksessaan huolimatta edellä mainituista epävarmuustekijöistä. Sen aikana pyrittiin varsin intensiivisesti ja kollektiivisesti pääsemään lähemmäksi opettajan arkitodellisuutta ja opettajuutta verrattuna aikaisempiin vuosiin. Oppitunteja pidettiin eri oppilaitoksissa ns. oikeiden oppilaiden kanssa ja samalla joutui työstämään omaa opetusfilosofiaa sekä pohtimaan opetustoimintaa yleensä. Erityisen antoisina hetkinä yksi opettajista oli kokenut keskustelutuokiot joidenkin ohjaavien opettajien kanssa, saaden niiden kautta konkreettisia työkaluja koulumaailman arkeen. Hänen mielestään kuitenkin ohjaavilla opettajilla oli keskustelutuokioihin useimmiten liian vähän aikaa, joka tuntuu olevan melko yleistä yliopistoissa.

- Mä muistan sillee et oppi ne...ihan oikeesti jotain niinku käytännön vinkkejä, että sit ku pääs jonkun semmosen...muutaman hyvän tai yhen hyvän didaktikon kans tuolla juttelee, niin sitte tuli just sellasia käytännön juttuja, mutta...vähästähän se on jos sul on kolkyt minuuttia aikaa vaikka jutella niistä. Eikä sitte osaa välttämättä just kysyä...

Päättöharjoitteluvuosi herätti myös kritiikkiä opettajien joukossa. Heidän mielestään tuntitoiminnalle asetettiin epärealistisia tavoitteita oppilaiden osallistumisen suhteen. Kaikkien oppilaiden olisi pitänyt olla aktiivisesti ja innolla mukana tunnin toiminnassa. Tällainen täydellisyyteen pyrkivä ajattelumalli heijastui myös ensimmäisiin työvuosiin.

- Mutta ne ekat kokemukset on luonnollisesti sitä, että ”Niin, taas oli yks siellä naama rutussa”.
- Niin, just siinä, just omassa työssään niinku alkaa keskittyä semmisiin ihan epäolennaisuuksiin...
- Niin, niin.
-...ja semmosta, et ku on lähtenyt just siitä maailmasta, et joka ikinen pilkku ja sana mitä sä sanot niin, arvioidaan ja ”Mikset niinku huomannu sanoo vastaan näin, vaan sanoit sillä tavalla”.

Toisaalta Jarin päättöharjoitteluun liittyvät kokemukset ovat sellaiset, että häntä ohjanneiden kolmen eri miesohjaajan toiminta tunteihin liittyvissä palaverissa oli varsin realistista ja käytännönläheistä. Lisäksi harjoittelijalle annettiin vapautta toteuttaa omia

ideoitaan tuntityöskentelyssä. Pikemminkin hän uskoo, että ohjaajat ovat kiinni sekä omassa harjoittelunohjaajan roolissaan että harjoitteluun liittyvissä ohjeistuksissa.

Ryhmäkeskusteluun osallistuneiden mielestä harjoittelun aikana pidetyt ”tavalliset” tunnit aiheuttivat riittämättömyyden tunnetta – aina olisi pitänyt olla jotakin uutta ja erikoista. Myös yksinkertaisilla sisällöillä ja opetusmenetelmillä voidaan saada aikaan toimiva ja oppilaita motivoiva tunti. Tällöin harjoittelijalla olisi mahdollisuus keskittyä enemmän oppitunnin havainnoimiseen ja sen myötä oppilaiden kohtaamiseen.

- Just nää yksittäiset tunnit tekkee just, että miten sä panostat ja vaaditaan just semmosta, että pitää olla niinku jotain erikoista ja uutta ja niin..niinku käsittämätön...Mun mielestä pitäs just tossa niinku tehdä ihan semmosia perusjuttuja, että yritä nää hallita ja yritä päästä vähä niinku sitte näkemään et mitä siellä tapahtuu.

Toisaalta harjoittelun aikana olleet yksittäiset opetusharjoitukset olivat liian korostuneessa asemassa. Tunteja voitiin suunnitella ja hioa yksityiskohtia pitkään, joka ei ole mahdollista koulun arkitodellisuudessa. Yksittäisiltä tunneilta jäi myös puuttumaan kokemus varsinaisesta vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa, koska opettajilla ei ollut pitempiaikaista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiin. Oppilaat koettiin enemmänkin laumana kuin ryhmänä yksilöitä.

- Nimenomaan, mut sen mä muistan kans, et sit oli usein et se porukka oli semmonen lauma ja kaikkia kohteli vähän samalla tavalla. Ei osannut niinku erotella silleen semmosia yksilöitä, että et silleen vaan niinku veti semmosta laumaa ja sitten ne teki siellä jotain ja sit onko niinku semmosta kuvaa, et mitä ne sitten siellä tunnilla loppujen lopuks teki.

Vaikka päättöharjoittelu antoi harjoittelijoille jonkinlaisen mallin opettajan työnkuvasta, kokonaisuutena päättöharjoitteluvuoden opinnot koettiin varsin sirpaleisina ja toisistaan irrallisina, jolloin käsitystä opettajan työn sisällöstä käytännössä oli vaikea hahmottaa. Lisäksi harjoittelijat eivät pystyneet siinä vaiheessa näkemään opintojen tuomaa hyötyä tulevaa työtä silmällä pitäen – osaksi jopa koettiin, että joillakin opinnoilla ei ollut mitään merkitystä työelämässä.

- Sillee et kyl se varmaan niinku tavallaan alko muovautumaan pikkusen semmonen...opettajan malli päässä siinä, että miten homma...mutta kyllähän ne oli aika semmosia...pikkunippelijuttuja, että sitte oikeessa työssä...mitä norssilla niinku sai niitä kaikkia ohjeita ja arvioita niin...oikeessa töissä niillä ei ollut sitte oikeestaan mitään merkitystä et miten se lähti se arki menemään.

Koulutusteemaan liittyvissä puheenvuoroissa kritiikillä oli luonnollisesti suuri osuus. Yleensä puhuttaessa kehittämisestä nousevat esille ne asiat, joissa on kehittämisen varaa ja monet toimivat osa-alueet jäävät taka-alalle. Näin kävi myös meidän keskustelukerroillamme. Ryhmäkeskusteluun osallistuneet opettajat toivat kuitenkin puheenvuoroissaan esille koulutukseen liittyvän muutoksenteon vaikeuden. Heilläkin oli ideoita koulutuksen kehittämiseen, mutta he olivat itsekkin epävarmoja siitä, kuinka ne toimisivat käytännössä. Opettajat olivat silti varsin yksimielisiä siitä, että koulutuksen kehittämiseen on tarvetta.

- En mä tiä oisko se mikä sit se ratkasu et sitte siellä ois enemmän tunteja tai jotenkin kokonaisia päiviä tai viikkoja, että näkis sen arkitodellisuuden et sul on nyt tunti tunnin perään ja...

- Niin, kyllähän minäkin oon sitä miettiny mut ei siihen...kauheen helppo mitään radikaalia parannustakaan varmaan ole...

- Niin.

-...Sitä on varmaan mietitty vuosia monissa portaissa...mut ne ei itekään niin kyllä...ei se mikään helppo kysymys oo, vaikka tietysti helppo on mollata.

- Niin, totta.

Koulutuksen kehittämisen tarpeen lisäksi keskusteluissa tuotiin esille myös se, että yliopistomaailman katsotaan pitävän liiaksi kiinni tiedeauktoriteetti -asemastaan. Opettajat toivoisivat, että yliopistomaailmalla olisi rohkeutta kehittää toimintaansa vuorovaikutuksessa kentällä olevien ammattilaisten kanssa. Yhteistyöllä voitaisiin saada teorian abstraktisuutta hivenen konkreettisemmaksi, kuten eräs opettajista asian ilmaisee: ”Niin jotenki semmosta maanläheisyyttä siihen ja...tosissaan niinku vaikka...ihan justiin niinku aktiiviopettajia vähä kertoo niistä asioista”. Mielestämme opettajat kokivat tiedeyhteisön aseman niin voimakkaaksi, että he olivat epävarmoja muutoksen mahdollisuudesta liikunnanopettajakoulutuksessa.

4.4 Arkitodellisuus

Otsikon tuntemukset tulivat ryhmämme opettajilla esille ensimmäisinä työvuosina – toisilla enemmän, toisilla vähemmän. Opettajilla olleet odotukset ja mielikuvat työstä särkyivät jossain määrin heidän uransa alkuvuosina.

Oman aineen hallinta oli keskeisessä osassa kiinnekohdan saamisessa omaan työhön. Ajatusmaailma pyöri liikuntatuntien suunnittelussa ja pitämisessä. Työpäivän tavoitteena oli useimmiten selviäminen tunnista toiseen. Yksittäiseen tuntiin orientoitumisen malli oli turvallinen ja koulutuksesta tuttu tapa hoitaa liikunnanopettajatehtävää. Tulkitsimme tavan hyvin luontevaksi valinnaksi lähestyä koulutyötä, sillä myös aiemmin tekstissä mainittujen kokemusten mukaan koulutus oli koettu hyvin sirpaleisena, eikä työstä ollut laajempaa kokonaiskuvaa.

- Ja silloin eka vuonna niin, mä ainakin niinku aattelen nyt jälkeinpäin niin, se oli just semmosta, että selvis aina niinku tunnista toiseen tavallaan. Sillai aatteli, että onko ens tunti niinku paketissa. Jotenkin jäi vähä semmosen niinku, mitä täällä on niitä harjotteluhommia niin, on ne niinku ne tunnit oli semmosia omia juttuja ja jotenkin ei ollu sellasta niinku laajempaa...

Monilla varmasti ensimmäinen mielikuva liikunnanopettajan tehtävistä muodostuu oman liikunnanopettajan pitämistä tunneista. Tarkemmin kun alkaa miettimään saattaa hänet muistaa nähneensä joskus välitunnilla tai mukana koulun juhlien järjestelyissä. Piristävää saattoi olla oma liikuntatunti koulun ulkopuolisessa liikuntatilassa, kuten keilahallissa. Edellisen kaltaisia tehtäviä ja monia muita lukeutuu liikunnanopettajan tehtäviin, mutta niitä ei useinkaan huomaa tai niistä näkyy ulkopuoliselle hyvin pieni osa. Tämä tuli suurena yllätyksenä myös ryhmämme opettajille, vaikka koulutuksen aikana opettajan työhön liittyvistä muista tehtävistä olikin puhuttu. Tekstistä myös välittyy koulutuksen antama vahva pohja liikuntatunnin pitämiseen verrattuna muihin opettajan tehtäviin.

- Mutta kyllä se vaan taivahan tosi on, että kyllä eka vuodet menee niin...aika ulkona on...just näitten muitten hommien tähden.
- Niin oli, ihan pimennossa.
- Kyllä jonkun tunnin vetää vasurilla koska vaan, mutta niitä muita hommia...

Myös aiemmin mainittu orientoituminen yksittäiseen tuntiin sai rinnallensa ”häiriötekijöitä”. Nämä tekijät alkoivat syrjäyttämään opettamistehtävän valta-asemaa työnkuvassa. Eräs opettaja yksilöi hieman tarkemmin seuraavassa kommentissa työhön liittyviä muita tehtäviä.

- Mut sitte just ku hyppäs koulumaailmaan, niin siinä tuli niin paljo kaikkee, että oli ihan...et ”Haloo, että millon mä sitä tuntia suunnittelen?” [naurua]. Et just niinku mitä tääl on, että sit oli kaikkia kokousta ja opsi-suunnittelua ja luokanvalvojatehtävää ja kaikkee niin...se oli niinku ihan käsittämätön suo alussa, että ei oikein tienny miten ois niinku revenny.

Liikunnanopettajalla on ensimmäisinä työvuosinaan edessään paikan ottaminen omassa kouluyhteisössään. Uudet tilanteet ja ihmiset vaativat sopeutumisaikaa, jonka aikana saatetaan kokea epävarmuutta esimerkiksi omasta roolista tai osaamisesta. Uudelleen voi joutua miettimään myös omaa arvomaailmaansa ja mistä se rakentuu. Opettaja kohtaa ihmissuhdetyössään nopeaa ratkaisua vaativia tilanteita, joihin hänellä ei välttämättä ole sopivia kokemuksen tuomia toimintamalleja. Sen vuoksi hänen toimintansa onkin tällöin melko vaistonvaraista.

Tilanne on sinänsä aika ristiriitainen, että suhdetta oppilaisiin tulisi rakentaa toisaalta ulkoiseen auktoriteettiin ja toisaalta sisäiseen auktoriteettiin perustuen. Ulkoisella auktoriteetilla tarkoitamme tässä muun muassa opettajan aseman ja kokemuksen tuomaa auktoriteettia, kun taas sisäisellä enemmän ihmisen henkisiä ominaisuuksia kuten aitous, luotettavuus ja vuorovaikutustaidot. Mielestämme ryhmäkeskusteluista välittyi ulkoisen auktoriteetin merkitys ensimmäisinä työvuosina oppilaiden kanssa toimiessa. Opettajalla ei ole ollut vielä riittävästi aikaa saavuttaa sisäistä auktoriteettia oppilaiden keskuudessa.

- Niin sitä itekin muistaa silloin kun alottaa opettajuusuraa ja mitä nyt on jonkun semmosen kans jutellu, joka on tota niin, alottamassa tavallaan kanssa...sen niinku pitää mun mielestä ekaks näyttää, et mä niinku määrään ja mä niinku sanon et miten tavallaan ollaan, että semmonen ylirento...tai semmonen, niinku hakee monesti vähäsen et sut hyväksytään tai muuta ensimmäisinä vuosina...siinä niinku lähtee pitkälle tielle.

Epävarmuutta aiheuttavien tekijöiden lisänä opettajat kokivat jonkinlaisena uhkana kasvojen menettämisen kollegoiden tai oppilaiden silmissä. Opettajien luonteenpiirteissä

varsinkin ensimmäisinä työvuosina näyttäisi korostuvan pyrkimys täydellisyys tavoitteluun. Jos ensimmäisten työvuosien kokemukset eivät vastaakaan itselle asetettuja odotuksia, niin opettaja voi kokea epävarmuutta. Opettajan itsetunto ei ole vielä niin vahva, että hän pystyisi myöntämään epätäydellisyytensä ja näyttämään inhimilliset piirteensä.

- Mä oon ainaki aatellu niin, että mitä pitemmälle täs on menny...tavallaan kuitenkin vast viides vuos, sitä helpompi on sanoo, että meni ihan perseelleen äsken tuo...

- Niin.

-...olipa vaikeeta tai jotain, että alussa oli ehkä semmosta just, että yritti niinku vaan...voi niistä ehkä joillekin sanoo sitte...oli kiva kollega tai joku...kotona sit koko illan saunassa istu ja [naurua]...selitti, että "Ku tälleen meni".

Luokanopettajakoulutuksessa opiskellaan monipuolisesti peruskoulussa opetettavia aineita. Mielestämme tällöin opiskelijoiden ajatukset eivät suuntaudu voimakkaasti tiettyyn aineeseen toisin kuin aineenopettajilla, jossa ajatukset liittyvät usein oman aineen hallintaan ja sen opettamiseen. Tästä johtuen kokonaisvaltainen näkemys opettajuuden eri puolista, kuten kasvattamisesta, ei välttämättä avaudu niin helposti aineenopettajilla kuin luokanopettajilla. Etenkin kokemuksia kasvatuksellisista tilanteista kertyy liikunnanopettajaopiskelijoille koulutuksen alkupuolella niukasti, koska kontaktit oikeisiin oppilasryhmiin ovat harvassa. Opiskelijoiden kasvatuserittelyn voimistuminen alkaa vasta päättöharjoitteluvaiheessa, jossa kasvatusteemaan saa tuntumaa sekä teoriassa että käytännössä. Kuitenkin vasta työelämän ensimmäisinä vuosina liikunnanopettajat kokevat löytäneensä missionsa ammatinkuvassaan eli liikunnanopetus onkin kasvamista liikunnan avulla erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin – sekä oppilaille että opettajalle.

- Et niitä taitoja tosi vähän tulee niinku sillee mennä eteenpäin loppujen lopuks että, kyllä se on tosi pieni osa sillee kuitenkin sitten että jos miettii vaikka koulutusta, niin murto-osan käyttänyt varmaan mitä...mut tottakai sieltä täältä niinku juttuja ja lajeissa aina yrittää opettaa jotain, mutta kyllä se kasvatushomma niinku oli aika pihalla täällä ite omissa ajatuksissa, ku kävi koulua. Sitten ku alko heilumaan, ni huomaa, et ai niin että täähän se tässä onkin se idea koko hommassa.

- *Toisaalta kuitenkin meillä täytyy...täytyy sitä omaa taitoo olla sen verran, että me pystytään sitte vähä vaikeemmatki jutut...ei välttämättä, mutta ainaki josain jutuis...*
- *Niin, kun ois ees jotain hyvii. [naurua]*
- *Se on semmosta varmaan tasapainottelua.*

Jo aiemmin teksteissä esille tullutta lajitaitojen korostuneisuutta ja osaksi myös niiden sisältöjen soveltumattomuutta kouluun ei voida pitää pelkästään kielteisenä asiana. Kasvatusajatuksen lisäksi keskusteluryhmämme liikunnanopettajat kokivat, että lajitaitojen osaaminen antaa varmuutta vaativimpienkin sisältöjen opettamiseen, vaikkei tällaisia tilanteita määrällisesti koulussa kovin paljon esiinny. Opettajien kommentit antavat viitteitä siitä, että lajitaidoissa ei välttämättä tarvitsisi mennä koulutuksessa niin pitkälle kuin tällä hetkellä edetään. Toisaalta heidänkin mielestään rajaa on vaikea vetää – mitä tarvitaan, mitä ei. Sopivan painotuksen löytäminen lajitaitojen opettamisessa koetaan sekä liikunnanopettajakoulutuksessa että työelämässä melkoiseksi tasapainoiluksi.

5 LIIKUNNANOPETTAJAN MUOTOKUVA

Luvussa ”Opettajat – oma rotunsa” tarkastelemme millaisena liikunnan- ja muut aineenopettajat itse näkevät opettajapersoonan. Pyrimme tuomaan esille myös niitä erityispiirteitä, joita keskusteluryhmämme opettajat toivat esille liittyen liikunnanopettajan persoonaan. Kuvaukset opettajien persoonallisuudesta perustuvat liikunnanopettajien omiin näkemyksiin ja kokemuksiin opettajista työelämässä. Liikunnanopettajien persoonallisuuden kuvailut ovat peräisin osin heiltä itseltään ja osin muiden aineenopettajien näkemyksistä sekä heidän liikunnanopettajille asettamistaan odotuksista.

5.1 Opettajat – oma rotunsa?

Vaatiiko opettajan työn menestyksekkäs hoitaminen kutsumusta ammattiin? Jo 1940-luvulla Haavio (1949) esitti ajatuksen, että opettajan työssä on tehtävä ero viran ja kutsumuksen välillä. Viran hoitamiseen kuuluu tehtävien suorittaminen, kutsumuksessa vastaavasti viranhaltijalla on sisäinen persoonallinen suhde virkaansa. Haavio näkeekin opettajan erääksi suurimmaksi haasteeksi sen, että hän onnistuisi syventämään virkansa kutsumukseksi. Opettajan kutsumuksellisessa toiminnassa hän korostaa kahden asennoitumistavan yhtymistä. Osaltaan se on opetuksellista asennoitumista ja osaltaan kasvatuksellista. Haavion mukaan näiden ominaisuuksien tulisi olla tasapainossa. Kuitenkin esimerkiksi opettajan sekä oppilaiden yksilölliset tekijät, tilannekohtaisuus ja luokkakoot voivat ohjata asennoitumista enemmän toiseen suuntaan. Ihanteellisinta olisikin, että opettaja voisi luontevasti tarpeen mukaan edustaa sekä opetuksellista että kasvatuksellista asennoitumista. (Haavio, 1969, 14-15, 63) Vaikka näiden ajatusten esittämisestä onkin kulunut noin 50 vuotta, niin ne ovat mielestämme edelleenkin hyvin ajankohtaisia. Tuntuu jopa, että kutsumusajattelu on ollut kadoksissa viime aikoina, ja ne olisi hyvä löytää uudelleen.

Luvussa esiintyvät lainaukset voivat osin olla stereotyyppisiä, mutta toisaalta niistä löytyy puolittomuus opettajissa piilevästä persoonasta. Varsinkin opettajapersoonaan liittyvät

kuvaukset koemme itsekkin varsin realistisiksi arvioiksi opettajien luonteenpiirteistä. Liikunnanopettajapersoonaan liittyi mielestämme enemmän muiden aineenopettajien luomia stereotypioita. On kuitenkin huomattava, että myös itse liikunnanopettajat asettuvat heille luotuihin raameihin ja pitävät näin yllä stereotypioita.

Ensimmäisessä lainauksessa kuvaillaan jo edellä esitettyä täydellisyyteen pyrkimistä ja tämän roolin ylläpitämistä. Oppivuodet-kappaleessa viittasimme siihen, että päättöharjoittelusta opettajilla oli jäänyt mieleen täydellisyyden tavoittelu käytännön tunneilla ja tämän heijastuminen myös työelämään. Osin täydellisyyteen pyrkiminen voi olla myös persoonasta johtuvaa. Aineenopettajankoulutukseen ja aineenopettajiksi on ehkä valikoitunut henkilöitä, jotka ovat tunnollisia ja vastuuntuntoisia. Näin ollen he myös pyrkivät hoitamaan opettajantyönsä velvollisuuden tuntoisesti.

Laineenkin (1998, 110) mukaan opettajuuden luonteeseen kuuluu ”hyvän opettajan” vaatimus. Kuten kuka tahansa muu henkilö, myös opettaja haluaa maksimoida positiiviset kokemukset ja minimoida epäonnistumisen kokemukset. Hyvyyden vaatimukseen liittyy myös jatkuva paremmaksi tulemisen tarve, joka johtaa haluun olla parempi kuin toinen. Tämä ehkä selittää opettajien vaikeuden tehdä yhteistyötä, kannustaa toista ja toimia yhteisvastuullisesti. Kehittyminen ja kasvaminen ei loppujen lopuksi kuitenkaan ole yhä paremmaksi ja virheettömämmäksi tulemistä, vaan ehkä juuri päinvastoin: inhimillinen kasvu onkin kasvua kohti omaa keskeneräisyyden tunnistamista ja hyväksymistä. Tällainen ajattelutapa on kuitenkin ristiriidassa yhteiskunnassamme vallitsevan täydellisyyteen pyrkimisen kanssa. Opettajalla tämä kohdistuu hänen itsensä ja yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin olla yhä parempi ja ”laadukkaampi”. (Laine, 1998, 110)

- Sit jotenki semmonen viel tuli tosta mieleen, että...että me ollaan opettajina...opettajina semmosia, että pitäs osata kaikki ja tietää kaikki ja näin pois päin...niin se on yks semmonen kauhukuva ku aattelee, että pistää vaikka kymmenen opettajaa pystyttää puolijoukkueteltaa, niin sehän on tota hurja hädelli hetken aikaa ku kaikki neuvoo toisiansa...

- Niin.

-...että sitte niinku tarvittaes ehkä puuttuu joiltakin semmonen...olla vaan ja ottaa neuvot vastaan ja tehä joku helppo juttu.

- Niin, semmonen nöyryys tavallaan...kärsivällisyys.

Lainauksessa on havaittavissa myös opettajien yksilöllisyyden esiintuomista – oma ajattelumaailma on varsin keskeisessä asemassa ja muiden erilaisia ajatuksia on vaikeata huomioida. Tämä on mielestämme tavallaan ironista, sillä opettajanhan pitäisi olla henkilö, joka rakentaa vuorovaikutussuhteita oppilaisiin ja opettajiin. Lisäksi kahdensuuntaisen vuorovaikutuksenhan pitäisi perustua tilan antamiseen myös toiselle osapuolelle. Sahlberg (1997) toteaa, että opetustyöllä on erityisesti kouluissa ollut voimakas yksin tekemisen leima. Hän puhuu yksityisyydestä, joka tarkoittaa yksilön suvereenisuuden korostamista ja sosiaalista riippumattomuutta yhteisön muiden yksilöiden päätöksistä suhteessa omaan toimintaan. Yksityisyyden leimaamassa kulttuurissa koulutyöhön liittyvien haasteiden ja ongelmien ratkaiseminen sekä vuorovaikutuksen rakentaminen voi olla vaikeaa. Vastaavasti on myös huomioitava, että koulun ja opettajan työn kehittäminen vaativat opettajien luovaa yksilöllistä ajattelua ja jonkinasteista yksityisyyden säilyttämistä. Työyhteisön on luotava mahdollisuuksia erilaisille tyyleille, koska yksilöt toimivat ja oppivat eri tavoin. Osa opettajista haluaa pohtia ja suunnitella työtään itsekseen, toisille taas yhteistyö on luontevin tapa. (Sahlberg, 1997, 130-138)

Huolimatta korostuneesta täydellisyyteen pyrkimisestä itsenäisessä työskentelyssä, opettajillakin on tarvetta saada tukea kollegoiltaan. Rakentavan keskustelun mahdollisuudelle on tilausta etenkin opettajan kohdatessa vastoinkäymisiä työssään. Aron mukaan (2001, 57) työhön liittyvät ongelmat ovat helpompia ratkaista, kun saatavilla on sosiaalista tukea. Myös opettajat tarvitsevat kollegoidensa apua, neuvoja ja myötätuntoa. (Aro 2001) Tämä vaatii kuitenkin inhimillisten piirteiden esille tuomista, mikä voi olla ”kaiken osaaville ja tietäville” ajoittain vaikeaa. Etenkin, kun perinteisen opettajakulttuurin mukaan opettajat ovat tottuneet tekemään työtään yksin (Syrjäläinen 2002, 124). Pelkona opettajilla voi olla kasvojen menettäminen toisten opettajien silmissä. Omaa asemaansa joutuu rakentamaan ja ylläpitämään näin ollen myös opettajien keskuudessa.

- Ja sit riippuu just niistä kollegoista ku on kokenu siitäkin et ku joku...viimeks tais joku heittääkin et ”Ei mulla ainakaan ikinä niitten kans oo ongelmia”...niinku, et jos tulee semmosta niinku löylyä siihen päälle niin sit on semmonen...ei tolle ainakaan...tai ton kuullen ei ainakaan tuu mieli sanoo sitä, että ”Vitsi, ku karkas ihan käsistä” tai joskus kollega sanoo

siinä vieres et ”Olipa tosi surkee tunti” ja sillä pyörii kaikki paljo paremmin ku meikäläisellä...[naurua] mä aattelin että, enpä sano mitään, että mistähän tää sitte oli...

Jatkuva kasvattajana oleminen ja oppituntitoiminnan ylläpitäminen aiheuttaa myös roolin ”päälle jäämistä”. Ryhmämme opettajat kokivat itsekin olleensa tilanteessa, jossa näin oli käynyt. Tällaisen opettajapuheen käyttäminen voi aiheuttaa vaikeuksia vuorovaikutustilanteissa, joissa opettaja onkin muihin nähden tasa-arvoisessa asemassa. Tästä hyvinä esimerkkeinä ovat aiemmassa lainauksessa ollut kuviteltu opettajien teltanpystytystalkoot ja seuraavassa lainauksessa oleva arkinen, kotielämään liittyvä tilanne.

*- On varmaan ku tottuu olemaan se semmonen liideri et ”No niin, tuo tonne ja...” Et sit niinku halua kaikessa olla semmonen.
- Kyllä mä ainaki kotona saan siitä vähä...[naurua]..palautetta, rupee vähä, että ”Onko tuo...tolleenko sä oppilaillekin puhut? ...[naurua]
- Niin.
-...vähä yritän opettaa...ehkä se rooli jää päälle sitte vähä.*

Järnefeltin ja Lehdon (2002) haastattelemat opettajat kertoivat työn olevan niin kokonaisvaltaista, että monet työhön liittyvät asiat, tilanteet ja toimintatavat siirtyvät myös koulun ulkopuoliseen elämään – opettaja on opettaja vapaa-aikanakin. Eräs haastatelluista opettajista kertoo tuntevansa monia opettajia, jotka kykenevät irtaantumaan työstään vasta kesäloman loppupuolella. Hän itse ilmaisee tekevänsä selvän eron työn ja vapaa-ajan välillä. Kaikki kouluasiat hoidetaan työpaikalla, jotta kotona voi keskittyä omaan elämään. Kyseinen opettaja kokee, että tämä on työssä jaksamisen kannalta välttämätöntä. (Järnefelt & Lehto, 2002, 63)

Edellä olevat lainaukset kertovat yleisesti opetuslalla toimivien henkilöiden persoonallisuuden piirteistä ja niihin liittyvistä vaatimuksista. Mielestämme liikunnanopettajien ja muiden taito- ja taideaineiden opettajien persoonallisuuteen liittyy tiettyjä erityispiirteitä verrattuna muihin aineenopettajiin. Tällaisia piirteitä meidän tulkintamme mukaan ovat rentous, toiminnallisuuteen suuntautuneisuus ja ehkä oman persoonallisuuden korostuminen toiminnassa.

Opettajien persoonallisuuden piirteistä on tehty paljon tutkimuksia, joissa kuvaukset näistä ominaisuuksista ovat olleet hyvin luettelonomaisia. Esimerkiksi oppilaat luetteloivat hyvän liikunnanopettajan persoonallisuuden piirteisiin huumorintajun, rentouden, kaverillisuuden, positiivisuuden, jämäkkyuden ja iloisuuden. On kuitenkin huomioitava, että oppilaat arvostavat opettajassa erilaisia persoonallisuuden piirteitä, joten minkäänlaista ”muottiin” laitettavaa hyvää liikunnanopettajaa ei ole. (Kaukanen & Ketola, 2000, 66-68) Vastaavasti Hynninen (1998) mainitsee, että Karin (1977) tekemä tutkimus opettajan roolikuvasta nosti ihanneopettajan tärkeimmiksi piirteiksi läheisen ja toverillisen suhtautumisen oppilaisiin sekä oikeuden- ja johdonmukaisuuden. Tämä osoittaa tärkeintä olevan sen, millainen opettaja on ihmisenä. Se koetaan jopa tärkeämmäksi kuin pätevyys ja opetustaito. (Hynninen, 1998, 50) Toisenlaista näkökulmaa edustaa Siedentop (1991), joka epäilee, onko opettajan persoonallisuudella mitään tekemistä työssä onnistumisen kannalta. Hänen mielestään opettajan persoonallisuutta arvioidaan yleensä kirjallisin testein, joka ei välttämättä kerro yksilöistä kovin paljoa. Toisaalta opettajan onnistumista arvioivat liian usein opetuksen ulkopuoliset tarkastajat, rehtorit ja muut opettajat. (Siedentop, 1991, 19)

Merkittävässä osassa edellisten ominaisuuksien muotoutumisessa on opetettava aine itsessään. Teoreettisemmat aineet ovat useimmiten sidottu tiukemmin omaan henkilökohtaiseen reviiiriin – pulpettiin ja sen läheisyyteen. Vastaavasti taito- ja taideaineissa oma paikka on väljemmin määritelty. Toisaalta myös aineiden sisällöt ovat käytännön läheisempiä ja toiminnassa oppilaille on enemmän tilaa toteuttaa itseään omien persoonallisuuden piirteiden puitteissa. Laine toteaaakin, että koulussa on kaksi erilaista tilaa, fyysinen ja sosiaalinen tila. Luokkahuone on tila, jossa opettaja toimii portinvartijana koulun muihin tiloihin nähden. Luokkahuoneessa opettaja järjestää oppimistilanteen ja oppitunnin, johon oppilaiden on sopeuduttava. Laine (2000) kuvailee puhuttelematonta fyysistä tilaa, joka elävöityy vasta oppilaiden ja erityisesti yksilöiden myötä. Vastaavasti sosiaalinen tila syntyy vuorovaikutuksessa ja muodostaa tunne- sekä toimintatilan oppilaille ja opettajalle. Tila voi olla pieni tai suuri, joustava tai jäykkä, mutta se sisältää myös osallisten läheisyyden ja etäisyyden säätelyn keinoja. Tämän tilan määrittelyssä opettajalla onkin merkittävä rooli säätelijänä, ehdonasettajana ja toiminnan käynnistäjänä. Opettajan pohtiessa tuntitilanteita olisikin hyvä muistaa, että oppilaiden

keskuudessa sosiaalinen tila koetaan fyysistä tilaa keskeisemmäksi. (Laine 2000, 119-121)

Mielestämme liikuntatunti on ensinnäkin fyysisenä tilana erilainen kuin oppitunti luokkahuoneessa, koska liikuntatunnilla oppilaiden vapaus liikkua ei sido heitä tiettyyn paikkaan. Lisäksi tilojen vaihtelevuus tuo uusia piirteitä oppiaineeseen. Toiseksi liikuntatunnit sisältävät enemmän vuorovaikutteisia tilanteita kuin luokkahuoneoppitunnit, mikä tekee tunneista sosiaalisen tilan näkökulmasta vapaamuotoisempia. Tottakai sosiaalisen tilan muotoutumiseen vaikuttaa myös liikunnanopettajan persoonallisuus. Millä tavoin hän luo ilmapiiriä ja miten hän kontrolloi tuntia sekä kuinka paljon hän antaa tilaa oppilaille? Rink (1993) toteaa ammattitaitoisen opettajan opetukselle olevan tyypillistä muun muassa se, että jokainen oppilas huomioidaan sellaisena kuin hän on. Vastaavasti Rink myös korostaa opettajan vapautta käyttää persoonaansa opetuksessa niin kauan kuin tämä tukee oppimista. (Rink, 1993, 14) Myös Hellison ja Templin (1991) näkevät tällaisen henkilökohtaisen opettaja - oppilas-suhteen luomisen olevan perusta hyvän ilmapiirin aikaansaamiseksi tunnille. (Hellison & Templin, 1991, 155-156) Gallahuen (1993) mielestä liikunnanopettajien pitäisi pystyä luomaan myönteinen ilmapiiri käymiinsä vuorovaikutustilanteisiin oppilaidensa kanssa. Hän kuvaa tällaista ilmapiiriä epämuodolliseksi ja aktiiviseksi sisältäen paljon palautetta käyttäytymisestä ja osaamisesta. Lisäksi ilmapiirin rakentamiseen liittyy oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien huomiointi. (Gallahue, 1993, 115)

Yleisesti taito- ja taideaineiden opettajia luonnehtivien ominaisuuksien lisäksi liikunnanopettajaa kuvaisimme termillä ”sosiaalinen eläin”. Liikunnanopettajan piirteissä korostuu sosiaalisuus ja ryhmässä toimiminen, jotka eivät tule yhtä vahvasti esille toisilla aineenopettajilla. Eräs ryhmämme opettajista kuvailee tilannetta näin: ”Jos aattelee jotakin muun aineen opettajaa, aineenopettajaa yläasteella vaikka, niin kyllä ne on yksilöitä ku ne tulee sinne puuhailee. Se on aika iso kirjo sitten siitä yhteistyökyyvystä”. Liikunnanopettajat kokivat, että koulutuksella on suuri merkitys sosiaaliseen kanssakäymiseen tottumisessa ja sosiaalistumisessa yhdeksi liikunnanopettajien ammattikunnan jäseneksi. Liikeoppiryhmissä toimiminen, pienryhmätyöskentelyt opinnoissa ja muihin tiedekuntiin verrattuna koulumaisempi opiskelumuoto korostavat

yhdessä tekemistä ja yhteisöllisyyden tunnetta, jota liikunnanopettajat mielestämme hakevat myös työyhteisöstä.

- Niin jotenkin sit, et en mä tiä, onks se vähä sitten et muutenkin ku liikunnanopettaja viuhtoo eestaas ja on semmonen...kaikkien kanssa usein. Semmosia tyyppejä, mitä mää ainakin aattelen, et mitä mäkin tunnen. Kaikki on vähän semmosia, että niinku tykkää ottaa kontaktia ja muuta ja sit ne aattelee, että niillä on niin helppo, kun niillä on ne verkostot ja...kyl se tavallaan vähä ehkä onkin sitä. Ja sitten, en mä tiä, onks se jotain johtajatyyppejä, et halua olla niinku sellanen aktiivinen.

Muilla aineenopettajilla näyttäisi olevan varsin selkeät odotukset ja näkemykset siitä, mitä liikunnanopettajien rooliin ja toimenkuvaan koulussa kuuluu – osin kuva on mielestämme jopa stereotyyppinen. Liikunnanopettajia pidetään organisointikykyisinä toimintojen vetäjinä ja heidän vastuulleen annetaan monesti myös juhlien ja projektien ideointia, suunnittelua ja toteutusta. Toisinaan tämä rooli koetaan raskaana, jos vastuuta ei pystytä jakamaan useamman opettajan kesken. Liikunnanopettajat mainitsivat, että vastuunjakamiseen voi käyttää erilaisia keinoja. Esimerkiksi eri opettajat ovat vastanneet vuorovuosina juhlien toteutuksesta, oppilaille on annettu enemmän vastuuta toiminnassa tai on perustettu toimikuntia eri juhlien järjestämiseksi. Tähän pitää kuitenkin löytyä yhteistä sitoutumista työyhteisössä.

Kuten edellisessä kappaleessa mainittiin, liikunnanopettajilla on tarvetta irrottautua toiminnanpyörittäjä -roolistaan. Heidän mielestään olisi mukava seurata esimerkiksi kevätjuhlaa pelkästään yleisön näkökulmasta. Irrottautuminen organisaattoriroolista on kuitenkin vaikeaa, sillä koulu yhteisössä tekijän roolia ei monikaan halua ottaa. Lisäksi muut opettajat ovat tottuneet siihen, että liikunnanopettaja kuitenkin viime kädessä hoitaa asian. Irrottautumistilanne on kuitenkin varsin ongelmallinen, sillä toisaalta liikunnanopettajat haluavat kokea tarpeellisuuden tunnetta ja osoittaa ammatillista pätevyyttä työyhteisössään niinkuin muutkin opettajat. Kuinka moni liikunnanopettaja todellisuudessa pystyisi olemaan sivussa varsinaisesta toiminnasta, jos mahdollisuus vetäytymiseen tulisi. Seuraava lainaus osoittaa mielestämme tilanteen absurdiuden.

*-Niin, et tekis itekin mieli heittää jalat pöydälle, suurinpiirtein välillä, että oisko joku tapahtuma jossa et oo niinku mukana ollu, että ei löyvy...
- Nimenomaan, että ei aina tarviis olla niinku siellä sitten...vetämässä.*

- Ja sit väkisin väännät, jos vaikka joku kevätjuhla niin "No, mitä sä tekisit sinne?" Niin sitten et "En mitään, antakaa mun kerrankin olla" [yrmeästi] ...istuis vaan. [naurua]

Vaikka vastuuta pyrittäisiinkin jakamaan uusilla järjestelyillä, edellä olevasta keskustelusta voidaan havaita perinteisen toimintakulttuurin elävän ja voivan hyvin kouluyhteisössä. Perinteisen toimintakulttuurin puitteissa liikunnanopettajan organisaattorirooli voidaan nähdä jopa työharjoitteluna rehtorin toimea silmällä pitäen – ainakin toiset opettajat ”kauppaavat” roolia tällä tavoin.

- Sit ne kääntyy kuitenkin, että voisitko sä nyt kuitenkin hoitaa tän et sulta se tulee.*
- Niin, se käytännön toteutus, joku spiikkaaminen ja ohjelmaryhmän vetäminen, ne sitten monesti tulee. [naurua]*
- Niin, monennäköstä.*
- Semmosta kommenttia tullu, että "Niin, että kyllähän se nyt sulta...teidän liikunnanopettajien...teistähän tota niin tulee suurimmasta osasta rehtoreitakin, niin kyllähän se hoitus sulta". [naurua]*
- Sen takiahan sitä organisointia tulee. [naurua]*

Kuten aiemmin jo todettiin, liikunnanopettajan erityispiirteisiin meidän mielestämme liittyy vahvasti oman persoonan esilletuominen toiminnoissa. Myös Kiviniemen (2000) mukaan kaikenlaista opetustyötä hoidetaan omalla persoonalla. Mitään erityistä opettajan mallia ei hänen mielestään ole kuitenkaan olemassa, vaan erilaiset persoonallisuudet nähdään rikkautena opettajien ammattikunnassa. Opettajan tulisikin toimia aidosti persoonallisuutensa kautta. Tämä olisi huomioitava jo koulutuksen aikana kannustaen opettajaksi opiskelevia persoonallisen opettajuuden löytämiseen. (Kiviniemi 2000, 72) Persoonallisuus näkyy myös liikunnanopettajien tuntitoiminnassa – opettajien pitäisi pyrkiä luomaan omalla olemuksellaan ja käytöksellään tunnille positiivinen ja innostava ilmapiiri.

- Kyl se varmaan sit kuitenkin, kuitenkin hirveen tärkeä, noin pääpiirteissään on se, että miten se opettaja siihen suhtautuu, siihen hommaan ja miten se siellä tunnilla, tavallaan esimerkkinä, jos se on vaan se pallo kehiin ja...sitten tietää, et se lähtee käymään kahveella niin, ei se varmaan niitäkään innosta liikkumaan. Välillä menee ite pelailee mukaan ja vetää ihan täysillä, täysillä siellä niin, kyllä ne siitä niinku innostuu, innostuu sitten ja...Se ois varmaan aika tärkeä. Pistäs ittes silleenkin likoon siinä.

5.2 Onhan noita rooleja

Seuraavissa alaluvuissa pureudumme tarkemmin liikunnanopettajan työnkuvaan erilaisten roolien kautta. Keskusteluryhmän opettajien puheesta nousi mielestämme esille kolme erilaista roolia: monitoimikone, esiintyvä taiteilija sekä kasvattaja. Kussakin näissä roolissa painottuu hieman erilaiset ominaisuudet. Käytännön tehtävät – muun muassa organisointi ja tilojen varaaminen – ovat vahvimmin mukana monitoimikone -roolissa. Lisäksi tähän rooliin liittyy tietynlaisena kouluyhteisön poppamiehenä olemisen opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa. He kokevat liikunnanopettajan olevan asiantuntija kaikissa terveyteen liittyvissä asioissa. Esiintyvän taiteilijan ja kasvattajan rooliin liittyy mielestämme liikunnanopettajan persoonalliset ja henkiset ominaisuudet. Tällaisina näemme persoonallisuuden osalta esimerkiksi ajan hermolla olemisen ja luovan ajattelun. Esimerkkeinä henkisessä puolessa voisivat mielestämme olla oma selkeä näkemys kasvatuksesta ja tunneäly oppilaan kohtaamisessa.

5.2.1 Monitoimikone

Liikunnanopettajan työtehtävät koulussa ovat hyvin monenlaisia ja monelle uudelle liikunnanopettajalle ne tulevat hieman yllättäen. Näitä työhön liittyviä tehtäviä hoidetaan monen niin koulun sisäisen kuin ulkopuolisenkin yhteistyötahon kanssa ja ne vaativat lisäksi reilusti aikaa opettamisen ohella: ”Et sellanen on kyllä, että pitää olla langat moneen paikkaan että...liikuntatoimisto, kaikki ulkoalueitten hoitajat ja paikkavaraukset ja kaikki mahdolliset. Kaikki. Se kyllä vaatii semmosta aikaa”.

Liikunnanopettajan työn monipuolisuutta on Hynninen (1998) kuvannut mallilla, jossa työhön liittyy kuusi erilaista roolia. Malli kuvaa kokeneen ja liikuntapainotteisen oppilaitoksen opettajan erilaisia toimenkuvia. Esitämme toimenkuvat pelkästään luettelonomaisesti roolinimillä ilman tarkempia kuvailuja rooleista: **kasvattaja, organisoija, arvioija, asiantuntija, kollega ja koordinaattori**. Mielestämme kaikki roolit tulevat esille myös aineistomme opettajien puheessa, vaikka koordinaattori -rooli onkin vähäisemmässä merkityksessä aineistossamme. Hynnisen tutkimuksen opettajalla

koordinaattori -rooli käsitti urheiluvalmennuksen ohjelmoinnin, koululaisurheilun järjestämisen ja urheilijoiden henkilökohtaisen opinto-ohjauksen. (Hynninen, 1998, 66-67)

Työtehtävien moninaisuus vaikuttaa myös kokemukseen työn kuormittavuudesta ja mielenkiintoisuudesta. Liikunnanopettajan monipuoliset tehtävät koetaan positiivisena asiana, mutta toisaalta myös ainoastaan opetusta sisältäviä päiviä kaivataan työviikkoon. Mielestämme koulutus antaa niin vankan pohjan tuntien pitämiseen, että niitä ei pidetä niin energiaa vievinä kuin muita tehtäviä.

- No ainakin se on että siis liikunnanopettaja -sana niin on hyvin suppea tavallaan kuvaamaan sitä, mitä kaikkea siinä joutuu tekemään tai pääseekin tavallaan. Jos ois pelkkää liikuntataitojen opettamista tai niitten osaamista, niin köyhällä pohjalla on hommat. Kaikki semmoset vuorovaikutusjutut ja kaikki projektit tai kaikki muu tavallaan välituntisälä ja yhteisten asioitten hoitaminen ja suunnittelu, organisointi ja oppilaitten kohtaaminen. Kyllä on niinku niin iso asia ja niin energiaavievä juttu tavallaan siinä, että joskus on nytkin miettinyt, että ihanaa tänään on tavallinen päivä. Vaik ois kaheksan tuntii, nii saa kuitenkin pitää ne ja keskittyy vaan niihin tunteihin. Et mulla on nää tunnit vaan tänään...ei oo mitään muuta.

Varsinaisten opetustyöhön liittyvien tehtävien ohella liikunnanopettaja näyttäisi olevan koulussa vahvasti organisoimassa tuntien ulkopuolista toimintaa ja tätä kautta mukana erilaisissa projekteissa. Tuntien ulkopuolisen toiminnan erityispiirre on sen epävirallisuus ja usein myös oppilaslähtöisyys, jossa liikunnanopettajan rooli on enemmänkin toimia koordinoijana sekä linkkinä opettajakunnan ja oppilaiden välillä.

- Se on muuten totta, et liikunnanopettajat on hirveesti monessa mukana. Et meilläkin just mietittiin, että poikien opettaja on oppilaskunnan vastaava ja mä oon tukioppilasohjaaja. Sitten meillä on nyt päihdeprojekti, no tietysti siinä tavallaan kanssa semmonen Koukkuloukku-systeemi ja ens viikolla rakkausviikko, no mä oon siinä tukioppilaitten kanssa, että hirveen paljon sellasta...

Kuten edellä olevasta lainauksesta ilmenee, ovat monet projektit liikunnanopettajan oman opetusalueen sisältöjä sivuavia. Valtaosa keskusteluryhmäämme kuuluneiden opettajien projekteista olivat liittyneet terveyskasvatukseen. Tällä oli heidän mielestään vaikutusta opettajan omaan sitoutumiseen ja motivoitumiseen projektin osalta. Opettajien mielestä

erilaisia projekteja oli paljon, ja ne koettiin menetelmällisesti kuormittavina. Turhautumista projekteihin aiheutti myös niiden kesken jääminen. Sahlberg (1997) puhuu ulkopuolelta tulevasta pakollisesta kollegiaalisuudesta. Kollegiaalintoiminta ja siihen sitoutuminen ei ole tällöin vapaaehtoista, eikä se kunnioita opettajan yksilöllisyyttä ja itsenäistä tahtoa. Ongelmalliseksi muodostuu tällöin kollegiaalisuuden ristiriitaisuus sisäsyntyisen koulukulttuurin kanssa. Pakollinen kollegiaalisuus voi aiheuttaa esimerkiksi turhautumista, klikkiytymistä ja stressiä. (Sahlberg 1997, 171-172) Mielestämme opettajien itsensä tärkeäksi kokemat ja osittaiseen vapaaehtoisuuteen perustuvat projektit lisäävät heidän sitoutumistaan ja motivoitumistaan niihin.

Koulu yhteisössä liikunnanopettajaa monesti pidetään eräänlaisena poppamiehenä terveyteen liittyvissä asioissa. On totta, että koulutuksessa opiskellaan muun muassa terveystieteitä, anatomiaa ja fysiologiaa sekä liikuntalääketiedettä, mutta niihin liittyvillä vähäisillä kursseilla ei vielä lääkäriksi tulla. Toiset opettajat koulu yhteisössä odottavat liikunnanopettajan kuitenkin tietävän sellaisistakin terveyteen liittyvistä asioista, jotka eivät varsinaisesti kuulu hänen alaansa. Liikunnanopettaja saattaa jossain vaiheessa kokea olevansa työpaikkansa ”Personal Trainer”, liikuntapsykologi tai ravintoterapeutti. Mielestämme tämä johtuu siitä, että liikunnanopettajaimagoon mielletään kuuluvan terveet elämäntavat ja eläminen niiden mukaan. Keskusteluryhmään osallistuneet opettajat kokivat luontevana keskustelut terveyteen liittyvistä asioista toisen opettajan kanssa, kunhan ne pysyvät kohtuuden rajoissa.

- *Joo, työnkuvaan vois lisätä semmonen, että olet muitten opettajien tämmönen liikuntapsykologi, kun ne kertoo: ”Minun aikana oli semmonen...” Hirveesti tullu semmosta et just tai sitte kysyä että ”Mikä täällä on ku koskee?” ”Mikä tää lihas on?” tai ”Mitä mun pitäis tehdä?” Huomaatki yhtäkkiä, että oot joku TYKY-liikuttaja siellä ku ”Ai tällänenkö?, No teepäs niin” ja ”Oisko sulla joku ohjelma?”...”No, minä tuon sulle.” [naurua] Tavallaan ihan hauskaa mut sitte välillä tuntuu et...*
- *Terveydenhoitajakin voi kertoa ehkä paremmin, mikä sattuu... [naurua]*
- *Niin just. En tiä, en oo lääkäri.*

5.2.2 Esiintyvä taiteilija

Liikunnassa ja muissa taito- ja taideaineissa nuorisokulttuurin tuntemus tulee esille korostuneemmin kuin muiden aineiden yhteydessä, koska ne kuuluvat läheisesti nuorten vapaa-aikaan harrastusten muodossa. Lisäksi liikuntatunnit perustuvat väljempään sosiaaliseen tilaan, jossa vuorovaikutukselliset ja yhteisölliset tilanteet korostuvat. Jokisen (1996) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja identiteettien rakentuminen on yhä enemmän kytköksissä kulutukseen. Samanlainen kulutuskäyttäytyminen muodostaa oman yhteisönsä, jossa arvopohjiltaan ja ajatusmaailmaltaan erilaiset ihmiset kohtaavat. Sosiaalinen vuorovaikutus tällaisessa yhteisössä vaikuttaa osittain yhteisön jäsenten identiteetin rakentumiseen. Ihmisten elämään vaikuttavaan kulutuskiertoon ovat kietoutuneet muun muassa muoti ja vaatteet, urheilu- ja tanssiharrastukset, musiikkityylit sekä videopelit – varsinkin nuorten vapaa-ajan elämä liittyy näihin asioihin. (Jokinen, 1996, 33-34) Liikunnanopettajan tunnistaessa sen olennaisia piirteitä hän puhuu samaa kieltä nuorten kanssa ja näin hänellä on mahdollisuus päästä nuorten yhteisön jäseneksi. Nuorisokulttuurin tuntemus ja sen avulla saatu keskusteluyhteys auttaa toiminnassa ”yleisönsä” kanssa – sekä tuntien suunnittelussa että varsinaisissa tuntitilanteissa voidaan huomioida nuorten kokemusmaailma.

- Niin se ei oo isosta kiinni sitten se asia. Ihan tavallinen juttu niin...joku keksii siihen jonkun porkkanan...niinku se telinevoikassa niin toi...mun kollega niin se soitatutti tätä Mission Impossible musiikkia sitä...sit niil oli semmonen tehtävä, mahdoton...eiku mikä...mahdoton tehtävä. Niillä oli telinevoikassa...jokaisella oli niinku oma juttu, mihin ne niinku yritti. Sit aina ennen tuntia se alko soimaan siellä. Me tyttöjen kaa naurettiin ”Jätkät taas leikkii Tom Cruisee siellä” [naurua]. Ihan hauskaa. Niillä oli heti ”Meil on tänään se!”.

Liikuntatunnit saattavat olla joskus myös opettajalle ”Mission Impossible”, jos oppilaat eivät koe tuntien ilmapiiriä rennoksi ja motivoivaksi. Keskusteluryhmämme opettajien mielestä on tärkeää, että liikunnanopettaja luo uusia virikkeitä ja laittaa itsensä ”likoon” liikuntatunneilla. Tämä asia koskee myös teorialunteja. Heikkilä-Laakso (1995) kuvailee opettajaksi opiskelevien toimivan jo opiskeluajan harjoittelutilanteissa pääsääntöisesti heidän hallitsevien persoonallisuuden piirteidensä mukaisesti. Tämä nähdään luontevana

tapana toteuttaa itseään kasvatus- ja opetustyössä. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti itsensä toteuttaminen liittyy avoimeen henkiseen kasvuun, mikä luo turvallisuuden tunnetta ja vapauttavaa ilmapiiriä omaan kasvatusajatteluun. (Heikkilä-Laakso 1995, 247-248)

-Et kyl ne niinku tavallaan näkee, et mikä on niinku oikeesti...mikä tulee niinku opettajalta sillee..tavallaan ihan siihen työhön niinku luonnostaan ja semmosena vahvuutena, että..kuitenki että...et ne niinku arvostavat semmosta.

- Ja niin et ne näkee sen, että semmosella omalla tyylillään panostaa kuitenkin siihen työhön...kyllä sitä ainaki tuolla lukiossa...ne on käyny aika pitkän putken jo, opiskellu ja nähny kaikenlaisia työtapoja ja kaikkee...et jos aina vetää sillä samalla tyylillä ja samat asiat jauhaa, eikä mitään uutta...tavallaan siinä... ku sä oot terveystiedossa, aina vaara toistaa itteensä ja niitä samoja juttuja niin...

Oppitunneilla opettajat kohtaavat erilaisia oppilaita ja hyvin moninaisia tilanteita. Opettaja saattaa joutua miettimään sopivaa roolia ja ratkaisutapaa näihin tilanteisiin. Joskus oma luontainen persoona häipyä tämän näytelmän taakse ja tällöin myös näyttelijän kyvyillä on käyttöä opettajalla.

- Ja se voi olla aika kova paikkakin sillee, että itekin en nyt oo mikään hirvee luonteeltani, possu-diktaattori, että mä haluan niinku, että kaikki hyppii siellä niinku mä sanon. Vaikee niinku, mut siinä on just se, että joutuu olemaan välillä semmonen vähän niinku, esittämään muutakin, niinku vieläkin tietysti joissain tilanteissa. Sitä ottaa niinku eri rooli itelleenkin, että ei voi olla niinku ite tykkäis olla. Se niinku sit helpottaa kyllä taas tulevaisuudessa.

- Sama kun joutuu väliin suunnitteleen sen että, koska suuttuu.

- Niin just! [naurua]

- Ja sitten saa heittää, että "Perkele, nyt pää kii" tai jotain jollekin kaverille.

- Ja poskissa tuntuu! [naurua]

- Se täytyy vaan suunnitella etukäteen, kun en mää ainakaa...vähä ite huono suuttuu.

- Niin, niin.

Syrjäläinen (1996) toteaa opettajan improvisoivan arkityössään kuin taiteilija, sillä opetusta joutuu jatkuvasti muuntamaan ja arvioimaan sen mukaan, miten oppilaat, tilanteet, sisältö, ja tarkoituksellisuus vaihtelevat. Opetuskäytännössä tulkinta- ja ratkaisuprosessilla on merkittävä asema ja opettajalta vaaditaan usein nopeita päätöksiä.

Monet näistä saattavat syntyä täysin intuitiivisesti ja ne saattavat herättää ihmetystä opettajassa itsessäänkin. (Syrjäläinen 1996, 46)

5.2.3 Kasvattaja

Oppivuodet kappaleessa opettajat kertoivat työn olleen alussa yksittäisistä tunneista selviämistä. Lisäksi tuntien pitäminen koostui irrallisista asioista, joissa korostui keskittyminen opettamiseen. Vaikka he olivat aikaisessa vaiheessa huomanneet työn olevan paljon muutakin, niin vasta muutaman vuoden työkokemuksen jälkeen he olivat oivaltaneet liikunnanopettajan työn olevan kasvattamista liikunnan avulla. Vaati kuitenkin aikaa ennen kuin opettaja pystyi havaitsemaan oleelliset asiat epäoleellisista. Vasta tämän jälkeen opettajalla oli mahdollisuus keskittyä oppilaan kohtaamiseen ja kasvattamiseen.

- Niin just, ei ne silti niinku erillisiä hommia oo, vaan ne niinku nivoutuu, että jos just vaikka opettaa jotain set-uppia vaikka tai jotain...niin silti siinä samassa tilanteessa pystyy niinku puuttuu muihinkin asioihin, että se ei oo vaan, että nyt harjotellaan nää askeleet, vaan pystyy nyt vaikka kohtaamaan jonkun oppilaan tai motivoimaan ja jollekin antaa just sitä kannustusta, mitä se haluaa tai niinku näkemään vaikka, että sä oot kehittyny palloilutaidoissa nyt yleensäkin, että sä oot innokkaammin...et semmosia juttuja niinku sinne tunnille.

Kasvattajan rooli ei painotu ainoastaan liikuntakasvatukseen vaan myös terveystieteeseen – etenkin sen tultua omaksi oppiaineeksi perusopetuksessa. Meidän tulkintamme mukaan opettajien puheesta oli aistittavissa jonkinlaista epävarmuutta omasta terveystieteiden roolista. Aiemmin terveystieteen rooli on ollut osa liikunnanopettajan roolia. Uudistuksen myötä terveystieteen arvostus on noussut ja terveystieteen rooli on tullut tasavertaiseksi liikuntakasvattajan roolin kanssa. Rimpelän (2000) mukaan kokemukset osoittavat, että aihekokonaisuus, jolla ei ole oman oppiaineen asemaa eikä omaa opettajakuntaa, menestyy huonosti kuntien ja koulujen opetussuunnitelmissa. Mielestämme tämä on saattanut myös vaikuttaa liikunnanopettajien terveystieteen koskevaan arvostukseen ja itsensä kokemiseen terveystieteen kasvattajina. Keskusteluryhmämme opettajat halusivat hoitaa myös terveystieteen tehtävät hyvin. He kuitenkin kokevat heillä olevan puutteelliset tiedot

ja menetelmälliset keinot suoriutuakseen tehtävästä kunnolla. Opettajat kokivat koulutuksessa saamansa menetelmälliset keinot varsin puutteellisiksi tavoittaa oppilaiden arkipäivää. Lisäksi opettajat kokivat vaikeaksi sen, mitä sisältöjä opetetaan ja miten ne esitetään. Monella opettajalla edellä olevat vaikeaksi koetut asiat olivat herättäneet kiinnostuksen täydennyskoulutukseen.

- No siitä on jotenki jäänyt...sitte sekin mieleen...nyt ku sitä terveystietoo tulee vai terveystietoa, että jos ne niinku niillä samoilla.. [naurua]..samoilla opeilla vääntää, niin kyllä me se hoidetaan sitte ihan samal lailla, mutta...niinku liikunnanopettaja...

Rimpelä (2000) kokee, että terveystiedon opettamiseen koulussa ei tarvita uuden opettajakunnan kouluttamista. Keskeisintä olisi huolehtia siitä, että luokanopettajien ja tiettyjen aineenopettajien kuten biologian, kotitalouden ja liikunnanopettajien peruskoulutuksessa on riittävästi myös terveystieteitä ja terveystietopedagogiikkaa. Mielestämme terveystietopedagogiikan esilletuominen on hyvä näkökulma. Niin keskusteluryhmän opettajien kuin meidänkin kokemusten mukaan onnistuakseen nuorille suunnatussa ”terveyspuheessa” opettaja tarvitsee nuorille mielekkäitä opetusmenetelmiä ja kohdennettuja opetusmateriaaleja. Terveystiedon sisältöalue on hyvin laaja, minkä vuoksi sitä tarvitsisi kohdistaa nuorten elämää koskettaville osa-alueille.

Liikunnanopettajat kokevat tulkintamme mukaan oman aineensa helpottavan kasvatus tehtävää. Liikunta nähdään melko vapaamuotoisena ja sisällöltään monipuolisena, joka vaikuttaa ilmapiiriin oppitunnilla. Mielestämme rennolla ilmapiirillä on positiivinen vaikutus oppilaan kohtaamiseen ja vuorovaikutussuhteen luomiseen. Tällä saattaa olla siirtovaikutusta myös liikunnanopettajan pitämiin terveystietopedagogiikan tunteihin. Oppilaat ehkä mieltävät liikunnanopettajapersoonan rennoksi ja helposti lähestyttäväksi.

- Sit semmosen oon huomannu...meil on kuitenkin tää liikunta. Se on sitä rentoo puuhaa ja ku ne tykkää siitä, ei kaikki, mutta kuitenkin valtaosa, ni sitä pystyy ku ne muuten joutuu jäykistelee ehkä siellä tunneilla ni sitä pystyy käyttämään aika hyvin semmosta rentoo meininkiä ni siinä kasvatuspuolella. Varmaan menee paremmin perille, että saatika aina se, että...tulee sieltä luokan edestä.

Aivan itsestään ei rentoa ilmapiiriäkään saada liikuntatunneille luotua, vaan sekin vaatii pitkäjänteistä työtä. Kuten opettajat jo oppivuodet kappaleessakin kertoivat, täytyy ryhmä saada hallintaan rakentamalla itselleen aluksi ulkoinen auktoriteetti ja myöhemmin sisäinen auktoriteetti. Ulkoisella auktoriteetillä tarkoitamme esimerkiksi opettajan aseman ja kokemuksen tuomaa auktoriteettia, kun taas sisäisellä ihmisen henkisiä ominaisuuksia. Opettajien kertoman mukaan myös oppilaat kokevat selkeät rajat turvallisuutta lisäävinä tekijöinä, jotka mahdollistavat omana itsenä olemisen liikuntatunneilla. Etenkin seitsemäsluokkalaisilla tämä korostuu, sillä yläasteelle siirrytään usein monesta eri koulusta. Tällöin ympärillä on paljon uusia ihmisiä ja uusia asioita opittavana. Turvalliset rajat antavat aikaa sopeutua muutoksiin. Kurin merkitys liikuntatunneilla tulee esille myös Alkulan (1998) tutkimuksessa, jossa erään opettajan mielestä hyvä kuri tuo turvallisuutta heikoimmillekin oppilaille (Alkula 1998, 53).

- Että ekaks pitää niinku näyttää, että mä näin niinku hoidan nämä asiat ja näitä mä vaadin ja sit on niinku tosi helppo, tavallaan niinku antaa sitten periks ja sen huomaa just kun seiskat aina syksyllä, niin ekaks on tosi sellasta...itelläkin tietää sen, että seiskan tunti kun on, niin joutuu olemaan tiukkana ja sanomaan asioista koko ajan. Sitten kasien ja ysien kanssa, niin se on musta helppoo, ne tietää mitä oottaa...niinku suurinpiirtein ainakin haluavat toimia yhdessä.

- Siitä on paljon helpompia tulla sitten...ja antaa niitä vapauksia.

Vuorovaikutuksen lisääntyessä eri opetusryhmiin ja opettaja - oppilas-suhteiden kehittyessä henkilökohtaisella tasolla opettaja alkaa saavuttamaan sisäistä auktoriteettia. Sisäiseen auktoriteettiin liittyy mielestämme Puolimatkan (2001) ajatus auktoriteetista kasvatuksellisesti hyväksyttävässä opetuksessa. Siinä opettaja käyttää auktoriteettiaan sellaisten kasvatuksellisesti myönteisten tilanteiden luomiseksi, jotka edistävät oppilaan tiedollista ja henkistä kehitystä sekä itsenäistymistä. Oppilaan itsenäistymisen tukeminen edellyttää oppilaan kohtelemista yksilönä, jolla on oikeus toteuttaa omat kehitysmahdollisuutensa ja löytää oman elämänsä tarkoitus. (Puolimatka 2001, 344)

Keskusteluryhmään osallistuneiden opettajien puheessa esiintyi myös lajitaitojen opettamisessa tiettyjä kasvatuksellisia periaatteita, joita he halusivat tuoda esille omilla tunneillaan. Keskeisimmät periaatteet olivat oppilaiden yksilöllinen kehittyminen, yritteliäisyys, kilpailullisuuden poistaminen sekä toisten huomioiminen liikuntatunneilla.

Opettajat olivat keskenään hyvin yksimielisiä näistä tekijöistä. Nämä tehtäväsuuntautuneisuutta kuvaavat tekijät ovat esitetty myös Jaakkolan liikuntapedagogiikan väitöstutkimuksesta tehdyssä artikkelissa, joka julkaistiin Liikunnanopettajalehdessä. Sen mukaan liikunnanopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan liikuntamotivaatioon korostamalla tehtäväsuuntautuneisuutta opetuksessaan. Siinä painotetaan itsevertailua suhteessa oppilaan omaan kehittymiseen, yrittämiseen, vastuun ottamiseen sekä yhteistyöhön toisten oppilaiden kanssa. (Liikunnanopettaja 2002)

- Semmonen että yleensäkin että et niinku omaa, sellasta yksilöllistä taitoa yrittäis kehittää tai omaa yritteliäisyyttä tai omaa asennoitumista semmosta että...mulle on ihan sama, heittääkö siellä joku puolivolttia, jos joku oppii ekan kerran tota kuperkeikan vaikka...menee eteenpäin, just ja just pääsee kääntymään jotenkin päin. Se on paljon isompi asia ku sitten et joku tulee vetää flikin...

Keskusteluissa ilmeni opettajien omalla koulu- ja opiskeluajalla olleen suuri merkitys edellisessä kappaleessa mainittujen periaatteiden muodostumiseen. Myös Bullough, Knowles ja Crow (1991) toteavat tutkimuksessaan, että opettajaksi opiskelevien käsitykset itsestään opettajina ja erilaisista opetusmalleista ovat kehittyneet vuosien kuluessa omista kokemuksista oppilaana. (Bullough, Knowles & Crow 1991, 186) Liikuntatunneilta saatujen hyvien ja huonojen kokemusten myötä ryhmämme liikunnanopettajat ovat muokanneet omaa kasvatusajatteluaan poimimalla toimivat ja käyttökelpoiset mallit toimintaperiaatteikseen. Meidän tulkintamme mukaan nämä toimintaperiaatteet eivät ole olleet lopullisia, vaan ne ovat muotoutuneet työelämässä ja tämä prosessi jatkuu edelleenkin.

Liikunnanopettajien koulutuksessa tuodaan nykyään esille keinoja vähentää kilpailusuuntautuneisuutta tunneilla. Tästä huolimatta liikeopissa lajitaitojen osaaminen korostuu ja tämä saattaa johtaa opiskelijoilla suorituskeskeiseen ajatteluun sekä lajitaitojen painottamiseen. Tämä voi luoda mielestämme huomaamatta puitteet kilpailua suosivalle ilmapiirille ja kasvatusajattelu voi liikuntatunnilla jäädä sivuosaan.

- Yks tohon lisää, mitä on tullut, niin semmonen pieni juttu kun...semmosen kilpailamisen poistaminen sieltä liikuntatunnilta että...ensinnäkään ei

vedetä hiihtokisoja, eikä tarvi niinku hypätä pituutta ja...taikka otan kaikki tälleen paperille ja sitten vaikka julistetaan voittajat ja sanotaan kuka oli huonoin. Elikkä ei oikeestaan näitä...ehkä voidaan piirtää viiva hiekkaan, että "Okei, tos on nytten pohjat" ja tällasia. Ja sitten jotain ku pelataan palloa, niin niin...mä oon yrittänyt siihen päästä, ettei laskettaisi maaleja ja...ei se toimi viel seiskalla, mut sitten pikkuhiljaa ysillä joku voi heittää, että "Paljon tilanne?" joltain kysyy...ja toinen sanoo "Ei sillä niin väliä", kunhan pelaillaan ja homma toimii.

- Niin.

- Semmosia niinku...sitä kauttahan siel on mun mielestä vähän mukavampaakin porukalla, ettei niin pelata hampaat irvessä...vertailla.

Opettajien mukaan varsinkin pojilla kilpailullisuus usein korostuu liikuntatunneilla. Eräs keino poistaa liiallista kilpailullisuutta voisi olla sekaryhmien käyttö liikuntatunneilla. Opettajat kokevat sekaryhmien käytöllä olevan hyvät edellytykset kasvattaa oppilaita toisten huomioimiseen liikuntatunneilla. Tosin he olivat myös sitä mieltä, että sekaryhmien toimivaan käyttöön vaikuttaa liikuntatunnin aihe ja ryhmä. Paritanssit, joukkuelajit ja erilaiset leikit olivat opettajien kokemusten mukaan soveltuvia sekaryhmille. Suuri merkitys oli myös oppilaiden aiemmilla kokemuksilla sekaryhmistä esimerkiksi ala-asteelta.

Vuonna 1994 tehdyn opetussuunnitelmauudistuksen myötä koulut ovat saaneet enemmän päätösvaltaa, mikä on lisännyt valinnaisuutta. Liikunnan valinnaisuuden lisääntyminen on johtanut sekaryhmien käytön yleistymiseen. Myös opetustuntimäärien säästäminen on vaikuttanut sekaryhmien enenevään käyttöön. Syyt yhteisopetuksen toteuttamiseen eivät siis ole olleet useinkaan pedagogisia, vaan taloudellisia ja lukujärjestysteknisiä. Vaikka syyt eivät ole olleet pedagogisia, on sekaryhmien käytöllä kuitenkin ollut pedagogista hyötyä. Julkunen (2000) haastattelemien liikunnanopettajien mielestä yhteisopetuksen yksi suurimmista eduista on sosiaalisten taitojen kehittyminen kummallakin sukupuolella. Varsinkin poikien kohdalla opettajat näkivät sekaryhmien käytön voivan vaikuttaa sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Yhteisopetus tarjoaa myös luonnollisen tavan kohdata vastakkainen sukupuoli. Lisäksi sekaryhmillä on vaikutusta tuntien ilmapiiriin, sillä tällöin korostuu enemmän tehtäväsuuntautuneisuus kuin kilpailusuuntautuneisuus. (Julkunen 2000, 74, 76)

- Semmostakin palautetta ihan tämmösiltä hyviltäkin pojilta sitten, että kyllä nekin sitten joskus kokee stressaavaks jatkuvan kilpailutilanteen, mikä

pojilla tulee siinä, että aina pitää vetää niinku sata lasissa ja yrittää todistaa, että mä oon jengin kingi...

- Mä olen mies!

-...ja sitten oon saanut semmostakin palautetta, että tytöt on siinä mukana, niin saa niinku kerrankin vähän niinku purjehtia siinä ja niinku vaan niinku semmosella 50%:n teholla.

Tyttöjen ollessa mukana liikuntatunnilla myös pojat sopeuttavat omaa toimintaansa kanssapelaajiin ja ryhmään nähden, kuten edellisessä lainauksessa ilmenee. Sekaryhmässä sekä tytöt että pojat joutuvat ajattelemaan omaa rooliaan enemmän, jotta tunti onnistuisi. Ryhmän jäsen saattaa päästä toimimaan roolissa, joka ei esimerkiksi täysin tyttö- tai poikavaltaisessa ryhmässä olisi mahdollista.

6 LIKUNNANOPETTAJUUS – ”MÄ LUULEN, ET SIINÄ KASVAA VIELÄ PITKÄN MATKAN...TOIVOTTAVASTI”

Aikaprospektiivi, johon intensiivinen liikunnanopettajuuden rakentuminen sijoittuu, ulottuu opintojen alusta kolmen-viiden työvuoden välille. Ainakin tällainen mielikuva meille välittyi ryhmämme liikunnanopettajien keskusteluista. Tottakai opettajuuden rakentuminen jatkuu myös näiden työvuosien jälkeen, mutta perusasiat omaan työskentelytapaan on löydetty tähän mennessä. Jatkossa omaan tapaan tehdä liikunnanopettajan työtä tulee uusia piirteitä esimerkiksi yhteiskunnallisten muutosten takia. Lisäksi työmotivaatiota yritetään pitää yllä kehittämällä itseään liikunnanopettajan ammatissa. Tätä vaihetta voisi kuvata eräänlaisena ammatillisena hienosäätönä.

Opettajat kokivat liikunnanopettajuuden rakentumisen olevan pitkäaikainen, jopa läpi työelämän jatkuva prosessi. Intensiivinen liikunnanopettajuuden rakentamisvaihe on huomattavasti lyhyempi ajanjakso. Koulutuksen keston ollessa keskimäärin viisi ja puoli vuotta ja jos tähän lisätään opettajien mainitsema noin viisi vuotta, tulee intensiivisen opettajuuden rakentamisen kestoksi jotakuinkin kymmenen vuotta. Tähän kuitenkin vaikuttaa varmasti myös yksilölliset tekijät.

Tätä taustaa vasten päättöharjoittelun analyttinen ja tiiviiseen ajanjaksoon puristettu opetusfilosofian luominen tuntui opettajista epärealistiselta. Aikaa toki opetusfilosofian pohtimiselle nykyisessä päättöharjoittelussa on. Opetusfilosofian rakentamiseen on vaikea saada otetta, ellei sitä ruokkivia käytännön opetustilanteita ole riittävästi. Juuri erilaisten oppilaiden kohtaaminen sekä luokan kulttuurisiin piirteisiin tutustuminen antavat oman merkityksensä opiskelijoiden opetustyötä koskevien näkökulmien ja strategioiden kehittämisessä (Lauriala 1995, 108-111). Riittävä määrä käytännön opetustilanteita on myös Kiviniemen (1997) mukaan keskeisessä osassa opiskelijoiden itsevarmuuden lisääntymiseen ja opettajaidentiteetin kehittämiseen (Kiviniemi 1997, 86).

- Kuitenkin se lähtee siitä, että alkaa niinku rakentaa sitä omaa työtään...et yrittää ne tunnit jotenkin hallita ja sen mitä siellä opettaa ja sitten huomaa niitten tilanteitten kautta, mitkä niinku oikeesti on tärkeitä. Et ei niitä juurikaan alussa pysty silleen pohtimaan, että ”Nyt minulla on nämä periaatteet ja minä opetan näitä lapsia tähän tähän ja tähän”...se on sillee

hassu alottaa ja silloin siitä tuleekin niinku vasta hirvee stressi ja paine. Sillee just et pikkuhiljaa niinku alkaa ja mä luulen et siinä niinku kasvaa vielä pitkän matkan...toivottavasti.

Myös aiemmin esitettyä liikunnanopettajan kasvattajan roolia on vaikea toteuttaa työssä tuntematta ryhmää ja sen yksilöitä. Tämänkin vuoksi opettajuuden rakentaminen vaatii pitempiaikaista vuorovaikutuksellista suhdetta oppilaisiin. Opettajan tuntiessa oppilaiden taustat ja yksilölliset piirteet on hänen myös helpompi etsiä opetustilanteissa omaa opettajuuttaan ja hahmottaa sen ominaispiirteitä.

- Ja tietysti sitäkin et, opettamisen lähtökohta on se, että sitten kun sä opit tuntemaan sen ryhmän tosiaan, sä oot ollu siinä koulussa muutaman vuoden, tunnet koko ikäluokan ja kaikki kelle siinä koulussa opetat. Sithän se muuttuu vasta niinku opetustyöksi ja sit siitä pääsee niinku ehkä jopa nauttimaan joskus.

- Niin, niin.

- Sit siitä voi tehdä yksilöllistä.

Heikkinen (2001) toteaa, että opettajaidentiteetin rakentumisen kannalta keskeinen lähtökohta on, että identiteetti rakentuu suhteissa toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin. Opettajuus kehittyikin sosiaalisena prosessina, joka alkaa ennen yliopistoa ja jatkuu työssä. Opettajaidentiteetin rakentumiseen vaikuttavia konteksteja ovat muun muassa koulutushistoria, koulutus, opettajan työ, muut työt, vapaa-aika, kaverit, media ja kulutus. (Heikkinen 2001, 32) Näiden kontekstien huomiointi opettajankoulutuksessa auttaisi rakentamaan opettaja-identiteettiä ja kehittämään itselle soveltuvinta opettajuutta. Cole ja Knowles (1997) ehdottavatkin, että opettajankoulutuksen tulisi muodostaa syklinen rakenne. Siinä kohdistettaisiin aluksi huomio itseen, omaan elämänhistoriaan ja lapsuuden- ja koulukokemuksiin. Tämän jälkeen huomio siirrettäisiin koulumaailmaan ja ammatillisiin suhteisiin näissä ympäristöissä. Lopulta huomio palaisi uudelleen itseen tulevana opetusalan ammattilaisena, joka alkaa toimia noissa koulumaailman konteksteissa. (Cole & Knowles 1997, 33)

6.1 Sosiaalistuminen ”Liikunnan” ilmapiiriin

”Onneksi olkoon! Teidät on hyväksytty opiskelemaan Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekuntaan”. Moni entisistä ja nykyisistä opiskelijoista muistaa sen hetken kun luki ensi kerran edellä olleen tekstin. Sillä hetkellä varmaan jokainen tunsi jonkinasteista ylpeyttä itsestään liittyessään tulevien liikunta-alan ammattilaisten joukkoon. Omien ja opiskelijakavereittemme kokemusten mukaan liikuntatieteellisellä tiedekunnalla on arvostettu imago, etenkin sen ollessa ainoa alan koulutuspaikka Suomessa. Liikuntalaiset kokevat ensimmäisinä opiskeluvuosina statuksensa sisältävän jonkinlaista glamouria, ainakin omasta mielestään. Sisäänpääsyn vaikeus, tutustuminen alan ammattilaisiin ja opiskelukavereina oleviin mahdollisiin urheilijoihin tuo varmasti omanlaistaan hohtoa liikunta-alan yhteisöön kuulumiseen. Kuuluminen tähän ”sisäpiiriin” luo mielestämme pohjaa liikunnan ilmapiiriin sosiaalistumiseen ja tulevalle ammatti-identiteetille. Tietynlainen ammatillinen ylpeys ja liikunta-alaan sitoutuminen kehittyi opiskelun myötä, vaikkei sitä välttämättä tiedosteta.

Aineenopettajakokelaiden samaistumisesta ja sosiaalistumisesta oman aineryhmänsä opettajan rooliin puhutaan Virran, Kaartisen, Elorannan ja Niemisen (1998) tutkimuksessa. Tutkimuksen tulokset antoivat selviä viitteitä siitä, että aineittain muodostuu niin sanottuja heimoja, joita vielä vahvistavat käytetyt opetussuunnitelmat. Eri opettajaryhmien heimojen syntyyn vaikuttavat oma persoonallisuus, yliopistossa opiskeltu tieteenala, sen rakenne ja sille tyypillinen tiedon käsittely ja prosessointi. Tutkimuksen tekijät esittävätkin kysymyksen: ”Sosiaalistaako koulutus tulevat aineenopettajat nimenomaan oman oppiaineensa opettajiksi, ovatko he ensisijaisesti historian, äidinkielen ja liikunnanopettajia – vai nuorten ihmisten opettajia?” (Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen 1998, 95-96) Virran, Kaartisen ja Elorannan (2001) tekemän jatkotutkimuksen mukaan aineenopettajan sosialisatio on monikerroksinen, jossa aineenopettaja erityisesti samaistuu pääaineensa asiantuntijaksi. Tämän roolin hän monesti omaksuu ennen ja ainakin alussa ensisijaisemmin kuin opettajan roolin kokonaisvaltaisesti. (Virta, Kaartinen & Eloranta 2001, 41) Mielestämme liikunnanopettajakoulutuksessa tämä sosiaalistuminen pääaineasiantuntijuuteen näkyy

lajitaitokorostuneisuutena. Lisäksi pääaineasiantuntijuudessa korostuu ennemminkin liikuntadidaktiikka kuin liikuntapedagogiikka.

Opintojen alku on yhdessäoloa eri tavoin. Monet samanhenkiset opiskelijat toimivat yhdessä tutustuen uusiin lajeihin ja toisiinsa. Alussa pelkästään omien liikuntataitojen harjoittaminen koetaan opiskeluksi. Ajatukset ja keskustelut opettajuudesta eivät ole ajankohtaisia opiskelijoille tässä vaiheessa opintoja. Päälimmäisenä liikuntalaisen arjessa on sosiaalinen kanssakäyminen ja liikkuminen monin eri tavoin. Mielestämme tämä kasvattaa myös tulevaa opettajaa liikunnalliseen elämäntapaan, mikä ei ainakaan ole haitaksi liikunnanopettajan ammatissa. Sosiaalinen kanssakäyminen opiskelijakavereiden kanssa totuttaa kontaktin ottamiseen ja sosiaalisten suhteiden luomiseen myös vieraanpienkin ihmisten kanssa. Opiskeluajan yhteistoiminta kiinteässä liikeoppiryhmässä kehittävät kykyä ilmaista tunteita, sosiaalisia taitoja sekä ihmistuntemusta. On kuitenkin huomioitava, että ryhmä ja sen ilmapiiri vaikuttaa siihen, kuinka paljon se antaa tilaa edellä mainittujen ominaisuuksien kehittymiselle.

- Sehän se olikin, ku meillä oli silloin, et kaks vuotta täysin omia taitoja...vitsi opiskelu on mukavaa! Täällä vaan pelataan ja sitten tuli öö apua jotain opetusjuttuja, opettajaks pitäis kasvaa, että siinä on menny hirveesti eteenpäin, että nyt tulee ryhmiä ja tavallaan on tutorit nykyään, jotka ottaa ykköset heti, niinku opettajista, jotka rupee...pistää miettimään heti alussa jo sitä opettamista...

- Joo-o.

-...et sen on kyl mun mielestä erittäin hyvä. Et ite oli silloin ihan...et kolmosella alkoi sitten se opiskelu.

- Niin.

Ryhmäkeskusteluun osallistuneet opettajat kokivat koulutuksen varsin kaksijakoiseksi. Opintojen alussa olivat ”hullut vuodet”, joiden jälkeen tuli aika opettajuuden rakentamiselle. ”Hulluilla vuosilla” tarkoitamme varhaisaikuisuuteen liittyvää itsenäistymisen ja aktiivisen sosiaalisen elämän aikaa. Opettajien mielestä niille pitää ollakin oma aikansa ja paikkansa koulutuksen aikana. He kuitenkin kokivat kontrastin olevan liian suuri näiden kahden ajanjakson välillä. Opettajuutta tulisikin kehittää tasaisemmin koko koulutuksen ajan aloittaen se jo ensimmäisenä vuotena.

- Sit jotenkin just se, että ku sen viis vuotta oot, niin kyllähän se jotenkin ehkä ihmisenä sillee muutenkin kehittyy että tai niinku kasvaa että...hirveen vaikee kyllä niinku aatella, mitä kaikkee siitä on saanut, mutta...ja varmaan osa semmosta...ikinä niinku tajuakaan eikä osaa sanoa sitä. Ehkä semmosta ammatti- jotain identiteettiä tai sellasta...siinä etti ja niinku löys. Jotain, mitä ehkä kuitenkin siinä työssä tarvii mutta...

Opettajien keskusteluista ilmeni, että he olivat saaneet koulutuksesta paljon erilaisia ammattia tukevia asioita. Jotkin näistä asioista olivat kuitenkin avautuneet vasta myöhemmin koulutuksen jälkeen. Koulutuksesta saadut ammatti-identiteettiä rakentavat asiat olivat siis koulutuksen aikana ja jopa jälkeenkin melko jäsentymättömiä. Ammatti-identiteetin rakentuminen muodostui pääasiassa sosiaalistumisen, eikä reflektiivisen ajattelun kautta. Opettajuutta kehittävien kokemusten kohdalla näyttäisikin olevan jonkinlainen tyhjiö opettajien muistikuvissa. Tämä voi viitata mielestämme reflektiivisyyden puuttumiseen omaa opettajuutta pohdiskeltaessa.

Vastaavanlaiseen ajatukseen viittaa myös Virta ym. (2001) kuvatessaan aineenopettajakoulutuksen sosiaalistumisprosessia. Koulutukseen sisältyy kaksi erilaista sosiaalistumisprosessia: akateeminen sosiaalistuminen, joka suuntautuu lähinnä pääaineeseen ja sen asiantuntijayhteisöön, ja ammatillinen sosiaalistuminen, jossa nimenomaan opettajuuden käytännöllisin osuus koetaan merkittäväksi. Aineenopettajakoulutuksen puutteena voidaankin pitää akateemisen, reflektiivisen sosiaalistumisen heikkoa yhteyttä opettajuuteen. Sitä ei välttämättä koeta tärkeäksi, kasvattamisen syvyysuunta ei siis ole näkyvissä. (Virta ym. 2001, 35)

6.2 Siemenen kylväminen

Mielestämme edellä mainittu ammatti-identiteettiin sosiaalistuminen on eräänlainen opettajuuden siemenen kylväminen. Lisäksi liikunnanopettajaksi opiskelevan oma koulu-aika ja kokemukset liikunnanopettajasta ja hänen tunteistaan toimivat lähtö- ja kiinnekohtana opettajuuden rakentamisessa. Keskusteluryhmään kuuluneet opettajat kokivat itsekin oman kouluajan liikuntakokemusten olleen tärkeitä suunnanantajia opettajaksi kehittymisen kannalta. Varsinkin negatiiviset kokemukset tunteilta ovat

muokanneet opetusfilosofista ajattelua. Omalla tavallaan opettajien keskustelusta ilmenee myös ristiriita hyvien liikuntataitojen ja hyvän opettamisen välillä. Joskus voi olla vaikea asettua heikomman oppilaan asemaan, kun itse ei ole siinä ollut. Voisiko heikosta tai keskinkertaisesta liikkujasta tulla hyvä opettaja?

- Toi on kyl varmaan yllättävänkin tärkeä se, että minkämoinen kuva on itellä siitä omasta liikunnanopettajasta ja omista kouluajoista. Mut sitten siinä on niinku sekin vaikeus meillä liikunnanopettajilla...että ku ite on pärjätty kuitenkin siinä hommassa tai ite on aina tykätty, niin sit on vähä hankala jollain tavalla sen...sen sen ylipainosen ykskätisen kaverin tota niin saappaisiin...

- Niin, niin.

-...kyllä se on...se on semmonen, mitä vähän joutuu niinku miettimään ja että kuinka toi sais tästä hommasta vähän enemmän. Ku sitä homma ei oo niinku kokenu ite ikänä.

Jotta tulevalla liikunnanopettajalla olisi annettavaa myös heikommille oppilaille, voisi pohtia koulutuksessa saatavien liikeoppisisältöjen vaatimustasoa ja niiden käyttökelpoisuutta koulumaailmaan. Tällä hetkellä liikeopissa koulutus suuntaa joiltakin osin toimintaa hyvien oppilaiden lähtökohtien mukaan. Ainakin tällainen viesti välittyi opettajien puheenvuoroista.

Omien koululiikuntakokemusten merkityksestä puhuu myös Penttinen (1999), joka oli tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien omien koululiikuntakokemusten vaikutusta liikunnanopetukseen suhtautumisessa. Huomioitavaa tutkimuksessa on se, että suhtautuminen säilyi jokseenkin pysyvänä siirryttäessä kouluasteelta toiselle ja opettajankoulutukseen saakka. Tätä taustaa vasten olisikin erittäin tärkeää jo koulutuksen alusta lähtien käsitellä näitä negatiivisten koululiikunta-asenteiden syitä ja ilmenemismuotoja, etteivät ne siirtyisi ainakaan tietoisina opetuskäytäntöihin. Yhtä olennaista olisi saada koululiikunnassa hyvin menestyneet ja siitä pitävät opiskelijat tajuamaan asioita liikunnassa heikompien lasten ja nuorten kannalta. (Penttinen 1999, 76)

Opettajien mielestä on tärkeää löytää oma tapansa toteuttaa liikunnanopettajan ammattia. Heidän keskustelussaan ei suoraan tullut esille syitä, miksi se on tärkeää. Eri keskusteluyhteyksissä opettajilta tuli kuitenkin ajatuksia siitä, mikä merkitys omilla toimintatavoilla on heille itselleen. Tulkintamme mukaan oma työskentelytapa luo

turvalliset puitteet opettajuuden kehittymiselle. Kun perusajatus omasta toiminnasta on selkeä, tällöin voi hyödyntää paremmin omaa persoonallisuuttaan. Nämä yhdessä auttavat jaksamaan työssä ja säilyttämään työn mielekkäänä. Oman työskentelytavan löytämiseen liittyy vahvasti se, että opettaja on miettinyt koululiikunnan merkitystä ja mitä hän pitää siinä keskeisinä asioina.

Opetustyön yleiset määrittelyt tulevat opettajille yleensä yhteiskunnan taholta. Perttula (1999) kuitenkin viittaa, että ne ovat yksittäisen opettajan näkökulmasta toissijaisia. Hänen mielestään ajatukset ja käsitykset eivät ole tällä tavalla ihmiseltä toiselle siirtyviä asioita. Opettajan itsensä ulkopuolelta tarjotut opetustyön määritelmät ovat pikemminkin omiaan hämärtämään kuin selkeyttämään opettajan ymmärrystä siitä, mistä hänen työnsä ytimessä on kysymys. Opettajan oivaltaessa, ettei hänen tarvitse etsiä työnsä ydintä oman kokemuksensa ulkopuolelta, hänen työnsä alkaa selkiytymään. Perttulan mukaan opettajan työssä on keskeisesti mukana ihmiskäsitys – käsitys siitä, mitä ihminen on. Ihmiskäsitys ohjaa sitä, miten hän työtään tekee, millaiseksi hän työnsä tavoitteet mieltää ja millä tavoin hän kohtaa oppilaansa. Ihmiskäsityksen muodostaminen voi olla hyvin perusteellisen, omakohtaisen pohdinnan tai kokemuksellisen reflektoinnin tulos, joka saa aineksensa sosiaalisesta vuorovaikutuksestamme ja toiminnastamme elämän eri tilanteissa. Toisaalta ihmiskäsitys saattaa olla myös muotoutunut aivan huomaamatta. (Perttula 1999, 34-35) Mielestämme opettajien erilaiset ihmiskäsitykset saattavat osaltaan selittää sen, että liikunnanopettajat kokevat jotkin opetuskäytänteistä mielekkäämmiksi kuin toiset.

Eräs päättöharjoittelun tavoitteista oli kehittää vuoden aikana jonkinlainen ajatus omasta opetusfilosofiasta. Tarkoituksena oli saada työelämään lähtökohta, jonka pohjalta toteuttaa liikunnanopettajan työtä. Seuraavassa lainauksessa erään opettajan mielestä päättöharjoittelusta sai vain yhdenlaisen toimintamallin opettaa, erilaisia vaihtoehtoja ei hänen mielestään tarjottu. Toisaalta päättöharjoittelun tarkoitus onkin antaa vain ”pohjamalli”, jotta opiskelijalla on sitten itse mahdollisuus muokata sitä haluamallaan tavalla. Tietysti voidaan ajatella, oliko päättöharjoittelussa tähän mahdollisuus. Varmasti muokkaamismahdollisuus riippuu ohjaavan opettajan toiminnasta ja hänen kyvystään antaa tilaa opiskelijan omille ideoille. Omat kokemukseni päättöharjoittelussa ovat siinä mielessä positiiviset, että minulle annettiin vapautta tuoda esiin omia ideoita ja myös

vaihtoehtoisia toimintamalleja annettiin jonkin verran. Tosin omien toimintamallien käyttämiseen päättöharjoittelussa vaikuttaa harjoitteluryhmien oma toimintakulttuuri – minkälaisiin liikuntatunteihin oppilaat ovat tottuneet? Mukautumisesta annettuihin toimintamalleihin puhuu myös Heikkinen (2001) kirjansa liitteenä olevassa lehtiartikkelissaan. Hänen mielestään luokanopettajia kouluttavissa normaalikouluissa opiskelijan on sopeuduttava ohjaavan opettajan ja luokan vallitseviin käytänteisiin. Oman persoonallisen opettajuuden luominen jää taka-alalle. (Heikkinen 2001, 231)

- Mut toi mun mielestä ku, täs on se just, että varmaan jokaisella on kuitenkin...niinku oma näkemyksensä siitä koululiikunnasta ja sitte, että mikä toisaalta on se oma tavote siinä touhus.

- Niin, totta.

- Että onko se sitä, että kun on tunnit...tuntimäärät vähentyne, että siinä saadaan hiki pintaan vai onko se sitä, että opitaan uusia asioita joka tunti, että sen varmaan jokainen sitte itekseen järkeilee.

- Niin, siinähan se just onkin, että löytäs semmosen niinku oman tavan tehdä sitä hommaa, että et ku silloin joskus norssissa esimerkiksi sai semmosen yhen mallin...niin nyt sit jotenki niinku miettiny, et miten se niinku omiin...omiin ajatuksiin...sit kuitenkin, et suurinpiirtein niinku, et tulis niitä just kaikkia, ne vähä oppis ja tulis asennetta ja kuntookin...

Ryhmäkeskusteluun osallistuneet pitivät opetusfilosofian rakentamista päättöharjoittelussa hyödyllisenä, vaikka aikataulu sen miettimisessä olikin aivan liian tiivis. Kuten edellä on jo todettu, opettajuuteen liittyviä asioita pitäisi käsitellä aikaisemmin ja tasaisesti koko koulutuksen ajan. Lisäksi opettajat kokivat oman opetusfilosofian testaamisen opetustilanteissa varsin teennäiseksi johtuen tuntimäärien vähäisyydestä ja näin ollen todellisen kontaktin puutteesta oppilaisiin. Heidän mielestään opetusfilosofian sovellustyö jäi kuitenkin varsinaiseen työelämään.

Jo aikaisemmin mainitussa lehtiartikkelissa Heikkinen (2001) esittää luokanopettajien päättöharjoittelun sijoittamista kenttäkouluihin normaalikoulujen sijaan. Harjoittelun jakautuminen useampaan kuin yhteen kouluun mahdollistaa harjoittelujaksojen pituuden ja harjoittelutuntien lisäämisen, jolloin opettajaksi opiskeleva saa kokonaiskäsityksen koulunpidosta, joka on muutakin kuin yksittäisten tuntien pitämistä. Samalla hän pystyy reflektoimaan opettajan työtä käsitteellisesti – teoriaopinnot rakentuvat omille kokemuksille todellisesta koulusta. (Heikkinen 2001, 231) Mielestämme myös aineenopettajakoulutuksessa voisi miettiä kenttäkouluharjoittelua ja sen mahdollisuuksia.

6.3 Osista kokonaisuuteen

Järvinen (1999, 264-265) esittää artikkelissaan Leithwoodin (1990) mallin opettajan urakehitysprosessista, joka sisältää ajatuksen aikaan sidotusta asteittaisesta kehityksestä ja kypsytymisen asteista. Leithwoodin mukaan urakehitysprosessi koostuu kolmesta ulottuvuudesta: jaksoittainen kehittyminen, psykologinen kehittyminen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Kaikki edellä mainitut ulottuvuudet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa urakehitysprosessi -mallissa. Malli sisältää kuusi vaihetta:

- 1) Selviämistaitojen kehittyminen
- 2) Opettamisen perustaitojen pätevytyminen
- 3) Opetustyön joustavuuden kehittyminen
- 4) Eksperttiyden saavuttaminen
- 5) Kollegoiden ammatillisen kasvun tukeminen
- 6) Opetusta ja kasvatusta koskevaan päätöksentekoon osallistuminen kaikilla tasoilla.

Keskusteluryhmämme opettajien puheesta oli mielestämme havaittavissa selkeimmin mallin kolmea ensimmäistä vaihetta. Näiden lisäksi mallin viidennestä vaiheesta esiintyi välähdyksiä ajoittain.

Liikunnanopettajat kertoivat keskittyvänsä työssään ensi alkuun pelkästään tuntien pitämiseen. He ilmaisivat, etteivät oikein tienneet muista työhön liittyvistä tehtävistä. Toisaalta voi olla vaikea yrittää keskittyä juuri mihinkään muuhun kuin tunnin pitämiseen. Mieleemme tuli myös mahdollisuus virheellisestä käsityksestä liikunnanopettajan työstä. Kokevatko vasta valmistuneet opettajat työn pelkäksi liikunnanopettamiseksi? Mikäli näin on, onko liikunnanopettajakoulutuksella vaikutusta virheellisen käsityksen muodostumiseen tai ylläpitämiseen?

Irralliset asiat liikunnanopettajan työssä muotoutuvat kokonaisuudeksi vasta opettajan saavuttaessa riittävästi rutiinia suoriutuakseen tunnin pitämisen perusasioista. Tämä antaa

opettajalle aikaa ja tilaa keskittyä opettajan työhön kokonaisvaltaisesti. Työrutiini tuo myös mukanaan opettajalle varmuuden erilaisista tilanteista selviämisestä. Hän pystyy arviomaan tilanteet nopeasti ja valitsemaan sopivat ratkaisukeinot niihin. Seuraava lainaus ilmentää Leithwoodin mallin mukaista selviämistaitojen kehittymistä ja opettamisen perustaitojen pätevöitymistä.

- Yleensäkin toi on, toss oli siitä opettajuuden rakentumisesta, mä muistan se oli niin hyvä kysymys, niin, just lähtee mun mielestä siitä, vaikka ei voi tietenkään mitenkään hahmottaa heti sitä semmosta kokonaisuutta, mut tota sillee just et ekaks selvis niistä omista pakollisista hommista, et just sen tunnin sai pidettyä ja pikku hiljaa alko niinku saaha siihen semmosta parempaa "touchia" ja sitte voi jättää sitä vähä vähemmälle miettimiselle ja sitten alko haalia tavallaan, tai tuli semmosia, et täällä on tällastakin ja sit alko vähä ajatusta tulla, niin tää onkin kasvatusta niinku liikunnan avulla, et sitäkin pitäs täällä olla, eikä vaan, että opetetaanks nytte joku kieppi tai joku muu vaan...et tosi jännästi ja nyt ku aattelee, että ku viides vuosi on niin, nyt on niinku semmonen olo itellä, että mä pärjään, et on niinku tosi kiva. Ja niinku huomaa, että nyt sillee on paljon oppimista, mut ei niinku panikoi siitä, mut tietää, että niinku tääkin on ihan jees juttu...et täss niinku mennään ja kyl ne niinku oppii jotain, just semmosen mitä mä haluan et ne oppiskii.

Vaikka päättöharjoittelun aikana koetettiin muodostaa omaa opetusfilosofiaa ja siihen liittyviä käytäntöjä, niin työelämässä niistä on valikoitunut itselle soveltuvimmat ajatukset ja menetelmät. Oman opettajuuden löydyttyä ja kokonaisuuden hahmottamisen myötä työ antaa tyydytystä nimenomaan sen monipuolisuuden kautta, pelkkä liikunnanopetus koetaan opettajuuden kannalta varsin yksitoikkoisena.

Mielestämme koulutuksen ja työelämän välillä ilmenee kaksijakoisuutta sillä tavoin, että opetusfilosofisen ajattelun prosessointi tehdään koulutuksen aikana ja ajattelua tukevat arkiset opetustilanteet tulevat vasta työelämässä. Koulutuksen aikana tätä kaksijakoisuutta pitäisi tasapainottaa lisäämällä käytäntöä ajatteluprosessin rinnalle ja kehittämällä vuoropuhelua näiden välille. Vastaavasti opettajien puheesta syntyi mielikuva, että työelämä painottuu niin vahvasti käytäntöön, että työelämässä ollessa olisi tarvetta liikunnanopettajuutta uudistavalle ja pohtivalle keskustelulle.

Järvisen (1999) opettajien ammatillista kehittymistä koskevat pitkittäistutkimustulokset paljastivat, että opettajankoulutuksen ja työelämän välissä on ongelmallinen

siirtymävaihe, induktiovaihe. Tämä vaihe voi sisältää opettajan itsereflektion katkeamisen, omien tavoiteasettelujen madaltumisen ja selviämistrategioiden kehittelyn. Opettajan olisikin tärkeää miettiä uusia kognitiivisia ja pedagogisia ratkaisuja, jotka auttavat noviisiopettajaa reflektomaan työkontekstiaan. Reflektointi liittyy muun muassa työyhteisön ilmapiiriin, työnjakoon, yhteistyökysymyksiin ja oppimiskulttuuriin. (Järvinen 1999, 258-261)

Ryhmämme opettajien mielestä opettajuus voi olla muutakin kuin toiminnan keskipisteenä olemista, jossa opettajakeskeisyys on korostuneessa asemassa. He kokivat sekä omalta että oppilaiden kannalta hyväksi ajoittain antaa tilaa ja vastuuta oppimistilanteessa oppilaille itselleen. Tällöin korostuu liikunnanopettajan mahdollistajan ja sivustaseuraajan rooli, jossa luodaan puitteet oppitunnille ja oppilaat itse ovat keskeisemmässä roolissa tunnin kulun kannalta. Opettajan tehtävänä on toimia tunnin käynnistäjänä ja tarvittaessa ohjata sen kulkua. Sivustaseuraajan roolissa on havainnoinnille ja palautteen antamiselle paremmat mahdollisuudet. Vastuun antaminen oppilaille antaa enemmän tilaa oppilaiden muillekin ominaisuuksille kuin lajitaidoille, mihin opettaja voi itsekkin kiinnittää huomiota havainnoinnissa. Keskusteluryhmään osallistuneet opettajat eivät kokeneet vastuusta luopumista arvovaltappiona, vaan mahdollisuutena kehittää ryhmädynamiikkaa ja motivaatiota. Lisäksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen tasa-arvoistuksessa luodaan paremmat edellytykset toimivalle vuorovaikutukselle.

Lisääntynyt kiinnostus lasten maailmaa kohtaan ja muun muassa lasten oikeuksien entistä voimakkaampi esilläolo on vaikuttanut oppilaiden parempaan huomioimiseen koulussa. Opettajat ovatkin entistä valmiimpia ottamaan oppilaiden näkökulmat huomioon ja heidän on kuunneltava oppilaita saadakseen nämä sitoutumaan työskentelyyn. Opettajien tulisi nähdä oppilaat konsultteina, joiden apua tarvitaan koulun ongelmien ratkaisemiseen. Oppilaiden on havaittu pystyvän rakentavaan keskusteluun ja he ovat siinä mielellään mukana, mikäli heille annetaan todellista vastuuta oppimistapahtuman kehittämisessä. (Rudduck 1997, ks. Syrjälä 1998, 37)

Vastuun antaminen oppilaille saattaa etenkin kokemattomasta liikunnanopettajasta tuntua ajatuksena oudolta ja ehkä vaikealtakin. Ryhmämme opettajat eivät kertoneet, että

koulutuksen aikana olisi erityisesti ohjattu tällaiseen ajatteluun. Mielestäni oppilaiden kasvattamista omaehtoiseen ja vastuulliseen toimintaan korostettiin enemmän vasta päättöharjoittelussa. Varsinkin erään kokeneen ohjaavan opettajan taholta asia otettiin hyvin esille. Kuitenkin vastuun antamista oppilaille ja oppilaskeskeistä ajattelua pitäisi koulutuksessa ottaa jo alusta asti korostuneemmin esille sekä teoriassa että käytännön opetustilanteissa.

- Mä oon pari kertaa lumilautaillu, voisin lähtee nyt räpeltää, mut en uskaltais tän masun takia, mutta siitä opetuksesta ei todennäköisesti...kyl mä muistasin muutaman jutun, että miten pitäis tehdä, mut en pystys näyttämään...ja ihan hölmööhän se on, toiset lautailee joka päivä niin, sit rupee jotain pätemään. [naurua] Ei ollu...kävin hiihtelee murtsikalla ja siellä huitelin niille mäessä ja sitte tulin kahvioon ja sit ne kävi siinä kertoo, mitä ne oli tehny. Voin tunnustaa suoraan... ihan hauskaa oli ja kaikki tykkäs... ja oppivat ihan oikeesti, ne ketä sitte harjotteli siellä. Et ei se oo niinku...mun mielest se ei oo just tommonen niinku siitä semmosesta...jos nyt sanos, että auktoriteetista tai semmosesta opettajuudesta pois.

- Se on päinvastoin.

- Niin.

- Tulee hyvänä vastaan joskus.

- Niin.

- Helpotus se oli. [naurua] Kun et mä sanoin...et ainoot säännöt oli ne, että ette riko itteänne ettekä riko muita, niin kaikki on hyvin.

Lainauksessa tulee esille myös opettajan liikuntaesteisyyden ja ”puutteellisten lajitaitojen” vaikutukset opettajuuteen. Emme tiedä, kuinka tapauksen opettaja on ennen kyseistä tilannetta suhtautunut omaan rooliinsa osaavana opettajana. Mielestämme liikunnanopettajan ruumiillisuus ja ajatukset siitä ovat tässä keskeisessä asemassa. Ryhmämme opettajien tavassa puhua ruumiillisuudestaan ilmeni mielestämme mahdollisuus toisenlaisellekin liikunnanopettajan mallille. Länsimaalainen kauneusihanne hoikasta ja atleettisesta ruumiinrakenteesta yhdessä korostuneiden lajitaitojen kanssa saattavat ohjata myös liikunnanopettajaa opettajakeskeiseen toimintaan. Ollakseen hyvä liikunnanopettaja täytyykö vartalon olla mallikelpoinen ja onko opettajan osattava monia erilaisia taitoa vaativia suorituksia? Käynnistääkö vasta jokin fyysinen este toisenlaisen ajattelu- ja suhtautumistavan vai tuoko ikä ja kokemus käytännön työhön mukaan enemmän toisenlaista ruumiillisuutta korostavia elementtejä? Mielestämme toisenlainen suhtautuminen liikunnanopettajan ruumiillisuuteen luo enemmän lähtökohtia oppilaskeskeisille oppimistilanteille, joissa opettajan ei tarvitse itse olla aina hääräämässä

toiminnan keskipisteenä. Liikunnanopettajuuteen kuuluu osana myös ruumiillisuus, ja opettajan suhtautuminen siihen heijastuu suhtautumisena oppilaisiin.

Opettajien puheessa näkynyt ruumiillisuus voidaan liittää Eichbergin (1987) esittelemään kolmen ruumiinkulttuurin malliin, jonka kautta ihmiset suhtautuvat urheiluun. Mielestämme tällainen malli toimii myös puhuttaessa koululiikunnasta ja liikunnanopettajan suhtautumisesta siihen. Ensimmäinen näkökulma tarkastelee liikuntaa suorituskeskeisenä, jossa lähtökohtana on lajitaidot ja niiden hallinta, ei yksilön tunteukset ja ajatukset. Liikuntaa voidaan hahmottaa myös terveyden näkökulmasta, joka huomioi sekä fyysisen että psyykkisen puolen ihmisessä. Näkökulman heikkoutena on se, että eri ihmiset määrittävät terveyden eri tavoin. Pystyykö liikunnanopettaja määrittelemään, mikä on kullekin oppilaalle terveyden kannalta järkevintä liikuntaa? Viimeinen tapa lähestyy liikuntaa elämyksellisyyden kautta, jonka päämääränä on ruumiin kokeminen ja aistimellisuus. Aistimellisuus ei ole pelkästään yksilöllistä, vaan myös sosiaalista. (Eichberg 1987, 54-56)

Omien kokemustemme mukaan koulutuksen aikana sosiaalistutaan voimakkaasti länsimaalaisen kauneusihanteiden mukaiseen ruumiillisuuteen ja keskustelu muista vaihtoehdoista on vähäistä. Mielestämme koulutuksen sisällöissä ja toimintatavoissa näkyy Eichbergin mallin mukaista suoritus- ja terveystavoitteisuutta. Ryhmämme opettajien puheesta välittyy laajempi kuva liikunnanopettajan ruumiillisuudesta, joka tulkintamme mukaan on enemmälti iän ja kokemusten, eikä koulutuksen esille tuomaa. Koulutusta tulisikin suunnata enemmän terveystavoitteiseen ja elämyksellisyydestä painotteeseen suhtautumiseen koululiikuntaan.

Opettajien ongelmalliseksi kokemalla kokonaisuuden hahmottamisella on tärkeä merkitys opetustyön kannalta, kuten aiemmin kerroimme. Ajankohtaiset tiedot ja käytännön neuvot koulumaailmasta auttavat kokonais kuvan luomista jo koulutuksen aikana. Ryhmämme opettajat olisivatkin kaivanneet opiskeluaikanaan työelämässä olevia liikunnanopettajia kertomaan kokemuksistaan. Pedagoginen ja didaktinen teoriaopetus koulutuksessa koettiin kyllä hyvätasoiseksi, mutta varsin irralliseksi käytännön kokemusten puuttuessa. Opettajien mielestä teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä olisi löytänyt paremmin, kun olisi ollut työelämässä oleva opettaja kertomassa työstään ja

omasta opettajuudestaan. Eräs ryhmän opettajista esitti myös ajatuksen, että yliopiston opettajat olisivat välillä hankkimassa kokemuksia ja päivittämässä tietojaan koulumaailmasta. Tällöin toteutuisi ajatus teorian ja käytännön läheisestä yhteydestä. Lisäksi yliopisto-opettajien arvostus nimenomaan käytännön kokemusten välittäjinä kasvaisi nykyisestä tilanteesta. Mielestämme tämä käytännönläheisyys olisi hyvä tapa markkinoida tiedekunnan tai laitoksen opetusta.

- Et sellasii just konkreettisia juttuja, mitä ois niinku kaivannu niin...et just oli vaan jotain sellasia termejä, mitä ei niinku oikein käsittäny mitä ne niinku käytännössä tarkoittaa.

- Joo, kylmän viileesti vois jonkun...pyytää jonkun, joka on ollu koulumaailmas ja panee puhuu vaikka näistä asioista, mitä muita siihen kuuluu kun liikunnan opettaminen.

Mielestämme opettajan työn kehittäminen vaatii ajoittain pysähtymistä ja oman opettajuuden pohtimista – mitä liikunnanopetus on, mihin sillä pyritään ja mitä haluan saada aikaan opettajana? Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi osallistumismotiivikseen mahdollisuuden päästä keskustelemaan nimenomaan toisten liikunnanopettajien kanssa opetustyöstä. Tähän ei selvästikään kaikilla liikunnanopettajilla ole mahdollisuutta. Yksittäisellä liikunnanopettajalla pitäisi olla mahdollisuus tavata esimerkiksi pienryhmäkeskustelun muodossa toisia liikunnanopettajia, jolloin uusia ajatuksia voi soveltaa nopeasti käytännön työhön.

7 KOHTAAMISIA – ”KYLLÄ NE ON MUN MIELESTÄ TON TYÖN IHAN NIITÄ PARHAITA JUTTUJA”

Jo edellä todettiin opettajan aseman muuttuneen oppilaisiin nähden huomattavasti tasa-arvoisemmaksi nykykoulussa. Myös opettajan roolissa korostetaan vuorovaikutusta ja oppilaskeskeistä toimintaa, jolloin autoritäärisen opettajan malli on joutunut väistymään sivummalle. Tilalle on tullut ohjaileva aikuinen, jota oppilaidenkin on helpompi lähestyä. Tämä on johtanut kaikenlaisten kohtaamisten lisääntymiseen oppilaiden kanssa. Luvun ensimmäisessä kappaleessa kerrotaan, millaisina opettajat nämä tilanteet kokevat. Tämän jälkeen tuomme esille inhimillisyyden ja läsnäolon keskeisen merkityksen kohtaamisissa. Jatkossa puhumme auktoriteetin luomiseen ja sen ylläpitämiseen liittyvästä tasapainoilusta. Luvun lopussa kuvaamme opettajan tilannetajun ja ihmistuntemuksen tärkeyttä sekä koulutuksen roolia kohtaamisten käsittelyssä.

7.1 ”Jos pystyy avittaa tai oikasee vähä”

Keskusteluun osallistuneiden opettajien mielestä kohtaamiset ovat koulun arkipäivää ja erittäin keskeinen osa opettajan – myös liikunnanopettajan työtä. Opettajan työ on ensisijaisesti ihmissuhdetyötä, jonka tulisi heijastua opettamis-oppimistapahtumaan. Oppilaiden erilaisuus, puutteelliset taustatiedot oppilaista, yllättävät tilanteet ja tilanteiden nopea ratkaisemistarve saavat opettajat kokemaan oppilaiden kohtaamisen ajoittain vaikeana tehtävänä. Usein myös opettaja joutuu ratkaisemaan nämä tilanteet yksin, sillä päätöksenteossa toimitaan itsenäisesti. Kollegoiden kanssa keskustelu on kuitenkin tärkeässä asemassa toimintamallien kartoittamisessa, taustatietojen hankkimisessa ja tehtyjen päätösten arvioinnissa.

- Ainaki ny viel täs vaihees koulutusta niin...kyllä ne mun mielestä on niinku ainaki ton työn ihan niitä parhaita juttuja. Niinku kohdata se oppilas ja spekuloida sen kans, jos sil on jotain asiaa, niin jos pystyy avittaa tai jotain tai jos pystyy oikasee vähä...kouluttaa vähä.

- Niin, onhan se itellekin...on saanu itellekin. Silleen mäkin sen koen. Et pystyy puhumaan jostakin muustakin ku...esimerkiks suoraan aineeseen liittyvää asiaa. Se on oikein hyvä.

Vaikeuksista huolimatta keskusteluryhmään osallistuneet opettajat kokivat kohtaamiset työn antoisimmaksi puoleksi. Tulkintamme mukaan kohtaamisissa opettaja pääsee toteuttamaan itseään kasvattajana sekä luomaan ja ylläpitämään kasvatuksellista suhdetta oppilaaseen. Kuitenkin opettajalla tulee olla halua ratkaista tai selvittää yhdessä oppilaan kanssa vaikeaksi koettu tilanne. Ilman tätä halua osallistua tilanteen purkamiseen opettaja saattaa kokea työnsä raskaana. Toisaalta tilanteisiin puuttuminen voi olla puhtaasti laskelmoitua ajattelua, sillä se on keino helpottaa omaa työtään tulevaisuudessa. Puuttumalla ongelmatilanteisiin asiat eivät pääse kehittymään vaikeiksi. Myönteisiksi koetuista tilanteista voi oppilaalle antaa positiivista palautetta ja näin vahvistaa hänen toivottua käyttäytymistään.

Dunderfelt (1998) puhuu katastrofi -myytistä, jossa vaikeudet ja ristiriidat tulevat vain pahemmiksi, jos niitä lähtee selvittämään. Hänen mukaansa tämä myytti on monille ihmisille vaikea ylittää. Niin sanottu tavallinen ihminen helposti vetäytyy ja odottaa asiantuntijoita paikalle. Hän ei keksi, mitä tekisi ja sanoisi, ja lisäksi hän pelkää puuttumisen pahentavan tilannetta. Dunderfelt esittää, että kuuntelemisen taidolla, yksilöllisyyden kunnioittamisella ja yhteistyötahdolla sekä talonpoikaisjärjellä osataan kohdata monenlaisia hankalia tilanteita. (Dunderfelt 1998, 91-92)

7.2 ”Niin tietysti, et ihmisiä kaikki ollaan”

Opettajan ammatissa korostuu vielä nykypäivänäkin eettinen näkökulma, jota myös Laine (1998) kuvailee artikkelissaan. Ammatissa on kyse lasten kasvattamisesta ja opettamisesta, jotka liittyvät vahvasti lapsen myöhempään elämään ja siinä selviämiseen. Tässä suhteessa jokainen vanhempi toivoo lapselleen kaikkein parasta. Eräs kasvatustehtävään keskeisesti liittyvä piirre on roolimallina olo, halusipa opettaja sitä tai ei. Laineen mielestä opettajan ammattiin liittyy niin sanottu mentaalinen ympäristö, joka on erilainen kuin minkään muun ammatin. Siihen yhdistetään monilta tahoilta suuria odotuksia, jotka liittyvät roolimallina ja esimerkkinä olemiseen yhteiskunnassa. Monesti opettajista puhutaan ikään kuin hän ei ole saavuttanut inhimillisyyttään, joskin parempaan suuntaan ollaan menossa. (Laine 1998, 112-113)

Inhimillisten piirteiden esiintymisellä on merkittävä asema opettajien ja oppilaiden kohtaamisessa. Lähtökohta opettajan ja oppilaan kohtaamiselle ei kuitenkaan usein ole kovin hedelmällinen, sillä oppilaat kokevat monet opettajansa varsin persoonattomiksi. Tämä johtuu mielestämme siitä, että opettajana toimiva henkilö nähdään pelkästään ammattinsa kautta. Oppilaillekin on rakentunut opettajista omanlaisensa stereotyyppiset kuvat muun muassa käyttäytymisen ja aineen perusteella.

- Sitä mä välillä mietin, että joilleki niinku tuntuu hirveeltä yllätykseltä se, että opettajilla on niinku koulun jälkeistä elämää tai että ne on niinku opettajia, että ei niinku ajatella et niillä on joku perhe tai ne harrastaa jotain. Joilleki se tulee niinku hirveenä yllätyksenä, että joku semmonen opettaja, joka on hirmu pidättyväinen...se sitte tekeekin jotain vähä repäsevää, vaikka on jossain tanssihommassa mukana tai sit illalla nähty jossain leffateatterissa, niin se on ihan hirveetä et "Se oli eilen teatterissa, kattomassa sitä jonku nuoren kanssa". Ja sit ihan et "Niin tietysti, et ihmisiä kaikki ollaan". Joistain varmaan on niinku hirveen semmonen pidättyväinen kuva...joistain opettajista...että niillä se on se koulu ja sitte ne ajaa kotia ja sit ne oottaa vaan et tulee seuraava päivä ja pääsee taas töihin. [naurua]

Edellisessä lainauksessa opettajasta ”paljastuu” inhimillinen puoli hänen vapaa-ajallaan, kun hänen opettajapersoonansa ei olekaan enää päällimmäisenä. Kohtaamiset kouluelämässä eivät ole tuoneet esille opettajan inhimillisiä piirteitä ja osaltaan tästä johtuen opettaja on jäänyt oppilaille hyvin etäiseksi. Tulevassa lainauksessa toinen opettaja puolestaan tuo aktiivisesti esille inhimillisyytensä, sillä hän ei vaadi oppilailtaan täydellisyyttä. Ryhmäkeskustelijoiden mielestä myös opettajan itsensä esille tuomat inhimilliset piirteet edesauttavat kohtaamisen onnistumista. Oppilaiden huomattessa, että myös opettajalla on heikkoutensa ja vahvuutensa, hän tulee helpommin lähestyttäväksi. Hellsten (1996) toteaa, että ihmisen ilmaistessa tunteita hän on haavoittuva ja kontrollista luopunut ja näin ollen tässä mielessä ”heikko”. Toisen lähelle pääsemisen edellytyksenä onkin ”heikkouden” esille tuominen ja riskin otto, että paljastaa jotain todellisesta olemuksestaan. (Hellsten 1996, 8)

- Ja sitten ne, tavallaan ku ne tajuaa, että niin, että ei se vaadi niinku multakaan sitä, että me ollaan täällä niska limassa koko ajan ja heilutaan...niin sit ne tavallaan motivoituu siihen et niin, mä saan tehä just sen et minkä mä niinku tavallaan pystyn ja jaksan. Et ei vaadikaan niinku, monet varmaan kokee just sen ahistavana, että "Niin niin, nyt pitää taas

*riehua ja olla ihan hiki hatussa ja osata kaikki”, et se on varmaan semmonen, mikä monella tappaa kans sen, jos ei oo niin innokas. Et aina pitäs olla semmonen...hikipingoliikkuja. [ironisesti]
- Niin.*

Vaatii tietynlaista kykyä heittäytyä mukaan oppilaiden maailmaan ja laittaa itsensä alttiiksi heidän mielipiteilleen. Opettajan on oltava aidosti kiinnostunut nuorten asioista ja heidän ajatuksistaan. Keskusteluissa tuli esille opettajan epävarmuus asemastaan ja osaamisestaan, varsinkin alkuvuosina. Opettajat kokivat vaikeaksi kysyä oppilailta mielipidettä opetukseen liittyvistä asioista. Heillä saattoi olla pelko kielteisen palautteen saamisesta ja kontrolloivan aseman menettämisestä. Ylitettyään lähestymiskynnyksen ensimmäisen kerran, olivat monet asiat alkaneet selviämään. Ovi oppilaiden maailmaan ja oman työn kehittämiseksi oli avautunut. Seuraavassa lainauksessa tulee esille Dunderfeltin (1998) ajatus läsnäolevasta kuuntelemisesta. Oppilaat ovat saaneet astua esiin ihmisinä ja heidän sanansa tulevat kuulluiksi. Molemmiin puolisesta kuuntelemisesta muodostuu parantava kokemus. (Dunderfelt 1998, 88)

- Alussa niinku vaan jotenkin yritti niinku niitä saada...ikinä niinku kysyny kunnolla, että ”Mitäs niinku oot mieltä?” ja ”Miten sä koet täällä?”, ”Miltä se tuntuu joku juttu?” ja sitten joskus kun tajus että ai niin ”Niiltähän voi kysyä! ja jutella”...niin sit heti niinku alko aukeemaan tavallaan se maailma jotenkin että...se on tavallaan silleen...vaatii jotain ehkä alussa niinku semmosta rohkeutta et uskaltaa kuunnella niitä ja sitten musta jotenkin tuntuu että nyt on niinku helpompi sitten heti niinku aistiakin ne ja olla silleen niinku empaattisempi niitä kohtaan, että ei sit ootakaan mitään ja just semmosista pienistä jutuista iloitsee, näkee et toinen tulee vaik tunnille ja lähtee luistelee vaikka tuntuu et polvii koskee.

Opettajan saavuttaessa keskusteluyhteyden oppilaisiin tarjoutuu kummallekin osapuolelle mahdollisuus kehittää molemminpuolista ymmärrystä toistensa kokemusmaailmoista. Oppilaat voivat esimerkiksi mielipiteillään ohjata opettajaa rakentamaan paremmin ryhmälle soveltuvia opetussisältöjä tunnille. Mielestämme opettaja pystyy tällä tavoin kohottamaan oppilaiden arvostusta ammattitaitoaan kohtaan. Lisäksi antaessaan tilaa vastavuoroiselle vuorovaikutukselle, opettaja herättää luottamusta oppilaisiin. Lainauksesta nousee esiin myös opettajan oppilaita kohtaan tuntema arvostus, jossa huomioidaan heidän yksilölliset piirteensä.

Yksilöllisyyden kunnioittamisen merkityksestä kohtaamisissa puhuu myös Dunderfelt (1998). Kohtaamisissa saavutetaan parempi yhteistyö kanssaihmissen esimerkiksi oppilaan kanssa, kun aito yksilöllisyyden kunnioittaminen on läsnä. Vaikka opettaja ja oppilas ovat kaksi eri yksilöä, he ikään kuin jakavat samoja periaatteita ja ihanteita. Heidän välillään voi olla erimielisyyksiä, mutta kunnioitus toisen ajatuksia ja mielipiteitä kohtaan säilyy. (Dunderfelt 1998, 89)

7.3 ”Ku tietää sen mikä se raja oikee on”

Opettaja joutuu oppilaiden kohtaamisessa tasapainoilemaan oman asemansa suhteen, ollako kaveri vai vahvasti asemaansa korostava liikunnanopettaja. Ryhmämme liikunnanopettajat kokivat ansainneensa suuren osan auktoriteetistaan välittömällä, kaverimaisella suhtautumisellaan oppilaisiin. Oikeudenmukainen ja luottamusta herättävä toiminta yhdistettynä keskustelemaan opetus- ja kasvatustapaan tuovat usein opettajalle oppilaiden arvostuksen. Opettajat ilmaisivat auktoriteetin kuitenkin elävän tilanteiden ja oppilaiden mukaan. Tilannesidonnaisuus tulee esille esimerkiksi työskenneltäessä eri ikäisten kanssa. Toiminta uusien seitsemäsluokkalaisten kanssa on aivan eri asia kuin talon tavat jo tuntevien lukiolaisten kanssa. Vastaavasti joidenkin oppilaiden kanssa toimiessa opettajan valta-asema on korostuneemmassa osassa. Osalle oppilaista kaveruussuhde opettajaan ei ole tärkeää, vaan heille riittää työnsä osaava ammattilainen. Arvostettu ammattilainen pitää kurin ja järjestyksen tunneilla sekä panostaa työhönsä omien resurssiensa mukaan. Onhan auktoriteetin ensimmäinen merkitys muissa kielissä ”pätevä henkilö, asiantuntija” ja vasta toissijaisesti ”määräysvaltaa käyttävä”. Tämän mukaan auktoriteettiasema onkin seurausta paremmista tiedoista ja taidoista, jotka herättävät ihailua. Kasvattamisen näkökulmasta auktoriteetti voi olla myös turvallinen ja lämmin aikuinen, jota osa nykyajan lapsista tarvitsisi. (Keltikangas-Järvinen 1998, 203)

- No kyllä se tota...vähän niin kuin sanoin...se suhtautuminen oppilaisiin on niinko aika lähellä...vähän liiankin lähellä sitä kaveria. Kyllä mä sillä mielestäni oon aika hyvin ansainnut suurimman osan semmosen luottamuksen. Sitte ku tulee sanomista ja sitten ku mä sanon kovempaa, niin kyllä ne sen tajuaa. Eihän toi ny niinko...ehkä se on ny tosissaan. Eihän se

tietenkään kaikkiin toimi sekään. Tosin kaikkiin ei oo myös sitä niin läheistä kaverisuhdettakaan...

- Niin.

-...että kyllä osalle täytyy olla niinku jo...välillä diktaattori...mutta siitä se lähtee että mun mielestä silloin ku ne tulee uusina taloon, niin silloin tekee jo muutaman asian selväks...sen jälkeen se rupee lähtee siihen.

- Kyl ne niinku tajuaa sitten, kun niille perustelee jotain asioita et mikä on niinku oikein, mikä väärin. Et ei ne...nuoriso sillee... ne on aika sillee...just tommosis asiois valveutuneita että, ne niinku tietää loppujen lopuks että vaikka ne jostain asioista kapinoiski...niin sitten jos asioista aletaanki jutella ihan tiukasti, niin kyl ne sit niinku myöntää ja tietää että "Ok, niinhän se on".

Opettajan täytyy muistaa, että kaveruussuhteessakin menee jokin raja opettajan ja oppilaan välillä. Toisinaan opettajan pitää käyttäytyä asemaansa korostaen, jotta opettajan rooli orkesterin johtajana säilyisi. Muuten oppilaat voivat pyrkiä hyödyntämään liian läheistä suhdetta ohjailemalla opettajan toimintaa. Tasapainoilua toiseen suuntaan opettaja joutuu tekemään yrittäessään säilyttää kontaktia oppilaisiin. Keskusteluryhmään osallistuneiden opettajien mielestä läheinen keskusteluyhteys on keino auktoriteetin luomiseen, ja se on pyrittävä säilyttämään. Linaus ja opettajien mielipide kuvaa mielestämme hyvin empaattisen jämäkkää vuorovaikutusta, jossa osataan asettua toisen asemaan, toista kuunnellaan ja omista oikeuksista kuitenkin pidetään samalla huolta. Tällaista vuorovaikutusmallia soveltava henkilö sanoo jämäkästi mielipiteensä pystyen kuitenkin suhteuttamaan sen tilanteeseen. (Kalliopuska 1995, ks. Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 18)

- Oppilaat kyllä lähestyy opettajaa ihan eri tavalla, et pystyy puhumaan niinku ihmiselle ja sillä tavalla ehkä aidommin.

- Ja viheltelemään jopa perään [viheltää]...sinä siellä!

- Niin joo [naurua].

- Se joskus särähtää korvaan.

- Joo.

- Ei viitti kääntää päätään, vaikka tietää, että...öö...hei hei sinä! [viheltää, naurua]

- Niin ehkä ei ihan.

- Kyllä siinä on sitten...

- Ku tietää sen mikä se raja oikee on.

- On se siitäkkin ketä...kuinka ison roolin ottaa siellä.

- Niin se on totta.

- Että kyllä niinku itellä ainakin ni, kuinka ne oppilaat puhuttelee mua, jos ne puhuttelis samalla lailla jotain toista opettajaa siellä...varmaan tulis sanomista.

Jos opettajan rajanvetoa kohtaamisissa määrittelevät oppilaat ja tilanteet, niin niiden lisäksi sitä määrittelevät lait ja asetukset. Mitkä ovat opettajan oikeudet ja oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet? Etenkin oikeuksien suhteen oppilaat ovat nykyisin erittäin valveutuneita ja tuovat sen tunneilla myös herkästi esille. Oppilaalle omat velvollisuudet eivät välttämättä ole yhtä kirkkaana mielessä.

- *Jotenki semmonen...en tiä onko se muuttunu mihinkään, mutta niin semmonen ku ne tietää ne omat oikeutensa tavallaan, että mitä se ope saa tehdä ja mitä se ei tosiaankaan saa tehdä. Niin ei mun mielestä ainakaan meidän aikana...jos opettaja sano jotain, että ”Jos tää homma ei ala niinku toimii, niin sitte voidaan tehdä vaikka näin.” Niin joku huutaa etupenkistä, että ”Ei se sitä voi tehdä, anna mennä vaan.” [naurua]*
- *Tai et marssii rehtorin luo valittamaan...*
- *Niin just joo.*

Keskusteluun osallistuneiden opettajien mielestä lait ja asetukset rajoittavat joskus liikaakin heidän toimintaansa. Keinot puuttua ongelmatilanteisiin ovat vähäiset. Tällöin joudutaan usein toimimaan juuri ongelmaoppilaiden ehdoilla, minkä seurauksena sekä muut oppilaat että tuntityöskentely kärsivät. Opettajien kokemasta kaventuneesta toimivallasta huolimatta olisi hyvä muistaa Keltikangas-Järvisen (1998) ajatus siitä, ettei auktoriteettiasemaa voi ihmiselle ulkopuolelta antaa eikä asetuksin turvata. Hän näkee tämän perustuvan kokonaan opettajan omaan persoonallisuuteen ja siihen, mitä tunteita hän oppilaissa herättää. Auktoriteettiasemaa ei voi määräyksin tuoda eikä viedä. (Keltikangas-Järvinen 1998, 203)

Toimintamallien tarpeellisuus kriisitilanteissa on esillä myös Kiviniemen (2000) haastatteleminen opettajien keskusteluissa. Opettajat kohtaavat yhä enemmän työssään oppilaiden kanssa tilanteita, jotka aiheuttavat voimattomuuden tunnetta. Opettajien haasteena onkin käsitellä ongelmallisia tilanteita ammattimaisesti. Tätä ammattimaisuutta olisi opettajien mielestä kehitettävä antamalla koulutuksessa erilaisia toimintamalleja ja valmiuksia erityyppisten ongelma- ja kriisitilanteiden kohtaamiseksi. Lisäksi kouluissa tulisi panostaa selkeästi yhteisen kasvatus- ja toimintakulttuurin kehittämiseen sekä yhteisöllisen tukiverkoston luomiseen. (Kiviniemi 2000, 107)

7.4 "Itekin välillä jäänyt kelaamaan...mites tää homma?"

Usein vuorovaikutustaidot luetaan kuuluvan sosiaalisiin taitoihin, joka on hyvin laaja käsite. Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa empaattisuus, auttaminen ja toisista huolehtiminen, toisten tunteiden huomiointi ja omien tunteiden hallinta. Keskeisenä tekijänä sosiaalisissa taidoissa ovat myös sosiokognitiiviset taidot, joiden hallinta tulee esille tulevassa lainauksessa. Ne pohjautuvat ihmisen sosiokognitioihin eli käsityksiin, joita yksilö on muodostanut muista ihmisistä ja heidän persoonallisuudestaan ja tavoitteistaan. Käsitusten avulla esimerkiksi opettajalla on mahdollisuus tunnistaa ja havainnoida omia ja toisten ihmisten tunteita ja tavoitteita sekä ennakoida tätä kautta toimintojen seurauksia. Sosiokognitiivisilla taidoilla on erityisen suurta merkitystä erilaisiin tilanteisiin sopivien sosiaalisten strategioiden valinnassa. (Kalliopuska 1995, Poikkeus 1997, 126-127, Himberg & Jauhiainen 1998, 74-75)

Välillä opettajat hyödyntävät sosiokognitiivisia taitoja mitä eriskummallisimmissa tilanteissa. Nämä tilanteet tulisi pyrkiä ratkaisemaan oppilaan "kasvot säilyttäen". Pitempään ryhmän kanssa toimineella opettajalla on jo ryhmän ja sen yksilöiden tuntemusta, joka auttaa huomattavasti ratkaisujen teossa ja toimintatapojen valinnoissa. Tilanteiden ratkaiseminen siihen soveltuvalla tavalla vaikeutuu, jos kyseessä on esimerkiksi kokematon opettaja tai kokeneella opettajalla onkin vieras ryhmä. Valinnat siitä, mihin tilanteisiin reagoida ja millä tavoin, edellyttää tilannetajua sekä ihmisten ja heidän taustojensa tuntemusta. Tilannetajun ja ihmistuntemuksen kehittymistä edesauttavat aiemmat kokemukset erilaisista tilanteista ja persoonista. Myös käytettyjen toimintamallien arviointi ohjaa soveltuvimman toimintatavan valintaan. Vastaavasti taustojen tuntemukseen vaikuttaa opettajien kanssakäyminen, koulun ja kodin välinen vuorovaikutus sekä yhteistyö opettajan ja muiden oppilaan elämään vaikuttavien sidosryhmien kanssa.

- Just se oman kehon niinku tavallaan kokeminen ja sen hyväksyminen muutenkin niin vaiheessa monella. Just tyttöillä voi olla tosi arkoja paikkoja sitten ja tottakai pojilla. Ehkä se ei pojilla seiskalla vielä mutta...just se on niinku semmonen, että siinä pitäs olla tosi semmonen hienovaranen...et on ollut semmosiakin tilanteita, et joku tyttö esimerkiks ennen tanssituntia että on tullut vaik sanomaan, "Et mua niinku pelottaa...nyt pojat niinku...jos ne sanoo mulle, et mulla on isot rinnat...jos

ne koskettaa poikaa ku me tanssitaan”. Niin ne on vaikeita...mitä siinä...niin, no mä katon sulle semmosen pojan, jolla on pitkät kädet! [naurua] Niinku sillee...et tosi sellasia...ihan oikeesti niinku itekin välillä jäänyt kelaamaan...mites tää homma, eihän tällasta voi sanoa että...”Mee vähän kauemmas, niin hänen rintansa ei koske”. Sellasia...et kyllä joutuu tosi jänniin tilanteisiin tai just että jos se sanoo, et mä haisen...niin jos se sanoo mulle sen. Niin sellasia sitten vaan mietitään yhdessä ja omaa deodoranttipurkkia käytän...”Pistä tosta! Jutellaan”.

Opettajien kyky toimia tilanteissa soveltuvimmalla tavalla riippuu paljon heidän uransa vaiheesta. Pitempään ammatissa toimineella opettajalla on kokemuksen tuomaa tilannetajua ja ihmistuntemusta. Kuitenkin uuden ryhmän kohtaamista vaikeuttaa oppilaiden taustojen huono tunteminen. Noviisiopettajalla vaikeuksia puolestaan tuottaa vähäinen kokemus erilaisista tilanteista.

7.5 ”Mitä oikeesti niinku tarvii...semmosta puuttu aika reippaasti”

Kohtaamisten merkitys liikunnanopettajan työssä on keskusteluryhmään osallistuneiden opettajien mielestä niin keskeisessä osassa, että sen tulisi näkyä koulutuksessakin vahvemmin. Mielestämme opettajien puheesta nousivat esille merkittävimpinä kohtaamisista helpottavina piirteinä tunneällyn ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä kokemukset koulumaailman tilanteista. Ryhmämme liikunnanopettajien koulutuksessa ei vuorovaikutustaitojen ja tunneällyn kehittämiseen liittyviä kursseja ollut, mutta nykyisin ne ovat tulleet osaksi koulutusta. Tosin niiden tarjonta on edelleen vähäistä ja ottamassa vielä ensiaskeleitaan. Tunteiden havainnointia ja toimintamallien luomista voisi kehittää niin pienryhmässä kuin henkilökohtaisesti tapahtuvien pohdintatehtävien avulla. Tämän tukena voisi olla keskustelut koulussa toimivan liikunnanopettajan kanssa. Millaisia tilanteita on tullut eteen ja kuinka hän on ne ratkaissut? Eräs mieleemme tullut ajatus on, että koulutus voisi sisältää sekä persoonallisuus- että sosiaalipsykologiaa. Tällä tavoin opettajaksi opiskeleva voisi kehittää taitojaan ihmistuntemuksessa, jotta hän pystyy tunnistamaan sekä omia että oppilaiden eri luonteenpiirteitä.

- Kuitenki niin tärkeä asia siellä sit...toimiminen niitten kans siellä. Et jos se ei suju, niin ei kyllä suju mikään. Sillee tuntuu vähä hassulta et...lajeja, voimisteltiin ja hypittiin ja kaikkee...paljon, paljon, paljon, mutta...mitä

oikeesti niinku tarvii niin, sitte semmosta puuttu aika reippaasti. Totta kai sitte nää just..nää lajien osaaminen ja semmonen niin, onhan se just sitä, mitä tossa alussa tuli, että semmosta omaa itsehuottamusta ja siihen just, että mä oon niinku...tulee se tavallaan se liikunnanopettajan semmonen...image tai en tiä, mikä se nyt ois, mutta tämmönen...tietää et mä nää hallitsen jotenki tai ainaki, mutta...mutta sitte ku se on niin paljon muutaki niin...se on sitä oppilaitten kanssa.

Golemanin (1997) mukaan kaikki läheisyys, välittämisen perusta, saa alkunsa tunteiden virittämisestä samalle tasolle eli kyvystä tuntea empatiaa. Hänen mielestään empatia rakentuu kuitenkin itsetuntemukselle; mitä paremmin ymmärrämme omat tunteemme, sitä taitavampia olemme lukemaan muiden mielialoja. Muiden ihmisten tunteiden käsittely vaatii kuitenkin empatian lisäksi myös omien tunteiden hallintaa. Muiden aaltopituudelle virittäytyminen vaatii mielentyneyttä ja taitoa ilmaista omat tunteensa. Empatiakyky ja tunteiden ilmaisutaito luovat perustaa sosiaalisille taidoille, jotka mahdollistavat tehokkaan vuorovaikutuksen muiden ihmisten kanssa. (Goleman 1997, 127, 146)

8 KOULUELÄMÄÄ

Koulun toimintaympäristö on alkanut viime vuosina monipuolistumaan johtuen yksilöllisyyden korostumisesta sekä kulttuurisista muutoksista yhteiskunnassa. Koulussa opettaja kohtaa entistä yksilöllisempiä oppilaita ja monikulttuurisia ryhmiä – niin etnisiä kuin alakulttuurisia. Pystyäkseen toimimaan tässä monipuolisessa kulttuurisessa ympäristössä opettajan olisi ymmärrettävä erilaisten kulttuurien ominaispiirteitä. Nuorten kulttuurin ymmärtämisestä puhuu myös Kiviniemi (2000), jonka mielestä opettajalle on opetustyön kannalta tärkeää ymmärtää oppilaitensa ajatusmaailmaa. Opettajilla on edessään nuorten kulttuurisen ympäristön ymmärtämisen haaste. Ymmärtäminen auttaa kohtaamaan oppilaita paremmin oppimistilanteissa. Kiviniemi kuitenkin toteaa, että nuorten maailman ymmärtäminen on entisestään vaikeutunut. (Kiviniemi, 2000, 106) Tässä luvussa pyrimme esittelemään pienen katsauksen koulun toimintaan vaikuttavista kulttuurisista piirteistä. Ensimmäisessä kappaleessa luonnehdimme nuorten maailmaa, joka osaltaan asettaa vaatimuksia koulun toiminnalle. Seuraavaksi käsittelemme tapahtuneita muutoksia nuorten liikuntakulttuurissa ja hahmotamme kuvaa opettajien ja oppilaiden eri tavasta kokea koulu henkisenä ja fyysisenä tilana. Luvun lopussa kuvaamme opettajien työssä jaksamisen keinoja ja koulun roolia oppilaiden kasvun tukijana.

8.1 Nuorten maailma

Aiemmin tekstissämme mainitsimme aikuisten suhteen nuoriin muuttuneen enemmän kaveruuden suuntaan. Osaltaan nuoret ovat lähentyneet aikuisia tulemalla entistä aikuismaisemmiksi ja itsenäisimmiksi. Myös aikuisilla on nyky-yhteiskunnassa lupa olla yksilöllisyyden nimissä nuorekas. Nuoruutta ihannoiva kulttuurimme sekä tähän kietoutunut kulutuskulttuuri ohjaavat enemmän tai vähemmän tiedostamattomasti eri sukupolvia yhteen. Keskusteluryhmään osallistuneiden opettajien mielestä nuoret ovat monien asioiden suhteen erittäin valveutuneita – varsinkin teknologiaan liittyvistä asioista nuoret tietävät enemmän kuin aikuiset. Nuoret hakevat aikuistumisen tunnusmerkkejä nykyisin monin eri tavoin, joista voisi mainita esimerkiksi pukeutumisen ja

työssäkäymisen. Varsinkin työssäkäyminen vaikuttaa nuorten taloudelliseen itsenäisyyteen, ja näin myös edistää riippumattomuutta vanhemmista. Taloudellisen itsenäistymisen kautta pääsee mukaan myös kuluttamisen kulttuuriin. (Hoikkala 1991, 123) Kulutuskulttuurin myötä tietynlainen viihteellisyys on tunkeutunut ihmisten arkeen, jota pyörittävät osaltaan viihdetekniikka ja media. Ihmisten elämänrytmi on muuttunut aiempaa kiireisemmäksi ja heidän toimintansa monissa asioissa lyhytjänteisemmäksi.

Vaikka nuoret ovatkin ulkoiselta olemukselta ja käytökseltään hyvin aikuismaisia, niin heidän tunne-elämänsä ei ole vielä kypsynyt samaa vauhtia. Opettajien kokemusten mukaan juuri tämä ristiriita aiheuttaa nuorille ongelmallisia tilanteita ja henkisiä kolhuja. Ulkoisen käytöksen perusteella nuorille voi kasautua tai heille annetaan kohtuuttomasti vastuuta, vaikka heidän henkiset resurssit eivät siihen riittäisikään. Opettajaakaan ei aina tiedä, milloin nuori tulee omillaan toimeen ja milloin hän tarvitsisi tukea. Lapsuuden lyhenemisen ajatus tulee esille myös Kiviniemen (2000) tutkimuksessa. Opettajilla on huoli siitä, miten lapsuuden aikaa voitaisiin suojella. Lapsen tulisi saada olla lapsi omassa lapsenomaisuudessaan. Opettajien mielestä tulisikin olla erilaisia turvapuskureita, joiden avulla lasten lapsuus pystyttäisiin turvaamaan. (Kiviniemi 2000, 103)

- Niin liian varhaisesti pitää olla aikuinen. Että mä muistan niinku surullisesti ala-asteen oppilaat...niin käyttäytyä ja pukeutua ja on niinku pieniä aikuisia ja sit se yläasteella korostuu vielä. Just kaikki tämmönen seksuaalisuus ja muut niin...on niinku niin hirvee kiire kokee kaikkee, ja ne aattelee et sillä sitä niinku sitä aikuisuutta saahaan ja itsenäisyyttä...niin se on niinku surullista. Siinä näkee et monella niinku koko...tulee sit semmosia tilanteita vastaan, että ne ei...et niistä jää niinku aina semmoset vähä huonot fiilikset ja isojakin haavoja monellakin.

Koemme opettajien kuvaaman nuorten liian nopean aikuistumisen tarvetta tietynlaisella kiireellä kerätä kokemuksia. Tämän kautta nuoret pyrkivät saavuttamaan aikuisuuteen kuuluvia asioita. Seksuaalisuus oli keskeisellä sijalla yhtenä aikuisuuteen liittyvänä piirteitä. Opettajien mielestä seksuaalisuus on nykyisin saanut liiankin korostuneen aseman nuorten elämässä. Koulukin on Palmun (1999) haastatteleminen opettajien mielestä seksuaalisesti erittäin latautunut paikka, joka ilmenee kiinnostuksena vastakkaiseen sukupuoleen. Heidän mielestään kuitenkin opettajien ja oppilaitten koulukäyttäytymiseen ja julkiseen kuvaan ei seksuaalisuus kuulu. Toisaalta

oppilaskulttuuriin kuuluu seksuaalisuuden korostaminen ja erilaiset seksuaalisesti latautuneet ”heittelyt”. (Palmu 1999, 186-187)

Koulukulttuurissa näkyy myös, että nuoret ovat entistä erilaisempia elämäntavoissaan ja he ovat aiempaa suvaitsevaisempia erilaisten elämäntapojen suhteen. Elämäntavat ja niiden kokeilut voidaan nähdä nuorten identiteettiönä. Osalle nuorista tietystä elämäntavasta muodostuu pysyvä, kun toiset taas jatkavat sukkulointia etsien omaa identiteettiään. Elämäntapakulttuureihin liittymiseen voi kuulua myös yhteisöllinen sitoutuminen pukeutumiseen ja toimintatapoihin, jotka korostavat tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Vaikka keskusteluryhmämme opettajat suhtautuivat näihin asioihin positiivisella huumorilla ja ymmärryksellä, niin joillekin opettajille näiden asioiden merkityksen ymmärtäminen voi olla joskus hankalaakin.

- Yks skeittari oli nytte vanhojen tansseissa justin tota, niin se oli niin hyvä ku se jo harjoituksissa...ku oli samanmoista velttou, ku se veteli siellä. Se oli aina vähän rytmis myöhäs, ku se tartti niin rennosti...

- Niin joo. [naurua]

- Sillai sekin näky. Ja pipo ilman muuta!

- Joo.

Vaikka nuorten arki pyörii tavaroiden ympärillä, niin siitä huolimatta monet perinteiset arvot ovat kuitenkin heille tärkeitä. Tämän on myös Helve (1997) havainnut tutkiessaan nuorten arvoja ja asenteita. Hänen mukaansa kollektiivinen yhteisöllisyys ”suurine kertomuksineen” ja ideologioineen ovat kärsineet nuorten silmissä inflaation. Tilalle ovat tulleet individualistinen suuntautuminen omaan mielenrauhaan ja pienimuotoisiin ”projekteihin”. (Helve 1997, 155-156) Seuraavassa lainauksessakin tulee esille nuorten omaa hyvinvointia ja elämän lähipiiriä koskettavien asioiden merkitys.

- Mut sitte silti, niin...kyllä niillä monella on sitte tärkeempiä asioita, just et on perhe. Jos niitten kaa alkaa juttelee just jotain...mul on semmonen elämäntaitokurssi, jossa ysien kanssa jutellaan kaikkea...niin sit ne, kyl siellä tulee just nää että perhe ja terveys ja se et ois onnellinen. Ja ei ne siinä mainitse sitte, että...tai no, totta kai, sit jos me aletaan täydentää lausetta ”Olisin onnellinen, jos...”. Sit ensimmäisenä joku sanoo ”...Voittasin lotossa.” Sit siitä tulee taas hyvä keskustelu, että ”Ihan totta, et näinkö se on?” Niin sit muut alkaa niinku sanoo et ”Ei, ei se nyt sitä tarkota.” Ja sit tulee ihan perusjuttuja, että ois joku kiva ihminen...vaikka nyt on niinku perhe, mut sit varmaan myöhemmässä iässä on joku toinen

suku...tai toisen sukupuolen edustaja ja nää on kaikkee tämmösiä. Et kyl ne sitte silti osaa arvostaa semmosia ihan perusjuttuja, mitä varmasti tuolla joku 65-vuotias sanoo samoiks asioiks, että...Mut se just, mikä näkyy usein nuorten toiminnassa...ohan se semmosta kohlaamista just, musiikki pauhaa ja "Mikä kännykkä sulla on?" tai "Pakko saaha uus paita päälle tai muuten en lähe kouluun." [naurua] Mutta niin...perusjutut on mun mielestä aika terveellä pohjalla, kuitenkin.

8.2 "Liikunnan eri kasvot"

Nuorten liikunnanharrastamisessa on opettajien mielestä tapahtunut uudelleen muotoutumista. Tämä näkyy heidän mukaansa harrastajajoukon polarisoitumisena. Liikunnan harrastaminen tai harrastamattomuus on kasautunut tiettyyn ryhmään. Näiden välissä aiemmin esiintynyt kohtuullisesti liikkuvien joukko on kuollut sukupuuttoon. Osittain tämän seurauksena erot liikuntatunneilla näkyvät aika suurina. Tällainen tilanne asettaa liikunnanopettajalle uudenlaisia haasteita.

Varsinaisten liikuntatuntien sisällöissä ja ilmapiirissä yhteiskunnan muutokset näkyvät elämyksellisyyden ja viihteellisyyden vaatimuksina, joihin opettajan on yritettävä vastata. Nuorten elämässä on nykyään paljon kilpailevia elementtejä, joiden kanssa liikunta yhtenä muotona kilpailee paikasta auringossa. Koululiikunnassa tulee olla monenlaista tarjontaa ja opettajasta onkin tullut tietyllä tavalla tarjonnan mahdollistaja ja resurssien järjestäjä. Liikuntatuntien ilmapiiri on nykyisin painottunut tunnilla viihtymiseen, sillä nuorten vapaa-ajalta tuttu "hengailukulttuuri" on siirtynyt myös oppitunneille. "Hengailu" ja nautinnon haku onkin antanut niille erilaisen sosiaalisen tapahtuman luonteen kuin ennen. Tämä on heijastunut myös liikunnanopettajan toimintaan, joka on mennyt enemmän viihdyttävän kuntoliikunnan ohjaamisen suuntaan. Osittain tähän on myös vaikuttanut ryhmäkokojen suurentuminen.

- Sekin tietysti...lajeja koko ajan tulee ja ehkä vähän semmosia enemmän myös niinku ei niin...sanotaanko liikunnallisia tai kestävyyttä tai muita tämmösiä ominaisuuksia vaativia lajeja. Niihin on niinku helppo mennä mukaan semmosten, jotka ei koe että on sitä kuntoa heti tai jotain taitoa tai muuta. Ne on semmosia...monet lajit jotain vähän seurustelulajejakin jotkut jutut.

- *Plus sitten että näkyy semmonen nykyajan henki, tällöinen elämyksen hakeminen. Jotenkin se näkyy kaikissa uusissa lajeissa.*
- *Niin.*
- *Jollei muuta, niin pitää hypätä jostakin korkealta pusikkoon tai tehdä pari voltia matkalla.*

Ojansen (2001) mukaan liikunta on palaamassa kantansaansaan urheilun juurille, sillä urheilusanan kanta viittaa ”urheilemiseen”, temppuilemiseen ja päättömään rohkeuteen. Liikunnassa juuri uhkarohkeutta ja suoranaista hulluutta vaativat lajit ovat viime vuosina lisääntyneet. Lisäksi suoritusten vaativuus on niin suuri, että myös vaarallisuus lisääntyy. (Ojanen 2001, 23) Vaikka extreme-liikunta on nykyisin pinnalla, niin myös liikuntalajien henkisten arvojen merkitys on kasvanut. Ryhmämme opettajien kokemusten mukaan liikunnan fyysisyys ei anna oppilaille nykyisin elämyksellisiä kokemuksia samoin kuin ennen. Oppilaat saavat elämyksiä tänä päivänä hyvän olon tunteesta ja sosiaalisesta yhdessäolosta, jotka kehittävät yksilön psyykkistä hyvinvointia. Elämyksellisiin kokemuksiin vaikuttavat tekijät ovat siis muuttuneet. Erääksi syyksi opettajat arvelevat sen, että oppilaat eivät ole tottuneet fyysiseen rasitukseen ja kokevat sen siksi vieraana. Mielestämme liikunnanharrastajat myös hakevat nykyisin liikunnalta toisenlaisia elementtejä. Tästä hyvänä esimerkkinä on lumilautailijat ja heidän suhtautumisensa liikuntaan. Tärkeintä heille on hyvä ”fiilis” itsellä ja muilla osallistujilla sekä yrittämisen merkitys, lopputuloksesta riippumatta.

- Jotenkin se ei oo ehkä niin elämys, että niinku sen oman kehon kanssa niinku tavallaan toimii silleen...jotain vaikka kokee jotain semmosta...mitä mä nyt aattelen ite, mitä lapsena ite tehnyt kestävyysjuttuja vaikka...missä joutunut tavallaan tiukille ja silleen siitä saanut niinku semmosen hyvän kokemuksen kuitenkin niin...monille semmonen voi olla aika semmonen uus paikka. Esimerkiks koulussa, jos joutuu jonkun tekemään semmosen homman, missä joudut vaikka juoksemaan pitkään, niin sit se tunne siitä omasta fyysisyydestä tai semmosesta yleensä semmosesta et yht'äkkiä sydän hakkaa hirveesti, tulee hirvee hiki ja kokee niinku hirveen ahistavana monet. Se on varmaan just että vaikka ois niinku liikuunut, mut ne lajit on vähän semmosia, ettei niin joudu tavallaan fyysisyyteen.

Vaikka uudet liikuntamuodot ovatkin vallanneet tilaa perinteisiltä lajeilta, niin opettajien mukaan oppilaat kokevat ne nykyisin jännittävinä ja mielenkiintoisina. Osalle oppilaista niistä on tullut jopa ”extremeä”. Opettajat ovatkin varsin luottavaisia perinteisten lajien säilymiseen, vaikka uusia, kilpailevia lajeja tulee jatkuvasti lisää. Myös perinteisetkin lajit

muokkautuvat ajan hengen mukaiseksi. Liikunnanopettajien mielestä koulutuksen tulisi edelleenkin rakentua liikeopin osalta perinteisille lajeille. Uudet lajit jäisivätkin valinnaisiksi ja oman harrastuneisuuden sekä täydennyskoulutuksen varaan. Toisaalta uusien lajien vakiintumiseen koulun liikuntatuntien ohjelmistoon vaikuttaa paikalliset olosuhteet. Peruslajit ovat useimmiten toteutettavissa paikkakunnan olosuhteista riippumatta, jonka vuoksi ne tulisi säilyttää koulutuksen liikeoppisisältöjen perustana.

- Että toisaalta ne peruslajit pitää olla kyllä, ettei siitä tuu mitään, et siinä ois sitten rullaluistelukurssia niinku pakollisis tämmösis...kyl ne pitää olla sit omaa aktiivisuutta...ja mun mielestä niinku on mukavaa ollu lyhyenkin työhistorian jälkeen käydä melkein heti jollain kursseilla. Tavallaan sen koulutuksen perään heti semmonen olo, että sitähän se sitten on, että käydään vähän eri kursseilla. Perusasiat pitää olla kyllä hallussa.

Olosuhteiden lisäksi paikallisilla lajiperinteillä on vaikutusta eri lajien toteuttamiseen. Liikunnanopettajalta odotetaan nykyisin markkinointitaitoja oppilaiden innostamiseksi. Noviisiopettajalla etenkin on usein intoa tuoda kouluun uusia ideoita lajien ja opetusmenetelmien suhteen. Hän saattaa kuitenkin toisinaan unohtaa hyödyntää paikallisen, jo olemassa olevan lajikulttuurin vahvuuksia.

- Ne on tavallaan paikkakuntakohtaisia, jos aattelee, niin varmaan jossain lyödään lentopalloa enemmän, jossakin pelataan kaukalopalloa enemmän, taikka sitten niinku tämmösiä, et mistä on jonkinmoinen historia niin...sit jos menee pystymättä sinne uuteen kylään ja rupee ajaa sitä omaa juttuansa, niin se voikin olla, ettei se toimi ja tota...että niinku ite aina koki jonkun luistelun esimerkiksi, et nyt pelataan jääkiekkoa. Tuolla ruvettiin heti, et "Ei sitä kukaan halua". [naurua]

8.3 Koulu paikkana

Suurpään (1996) mukaan julkisista keskusteluista on noussut esille, että nuorten elämäntapaa kuvaa kaksi erityistä piirrettä: nykyhetkeä korostava aikakäsitys ja itsekeskeinen elämän asenne. Nuoret vieroksuvat suunnitelmallista tulevaisuuden rakentamista ja jättävät vastuun siitä toisille. Suurpää itse on sitä mieltä, että nuorten suhtautuminen tulevaisuuteen on pikemminkin realistista. Nopeasti muuttuvassa maailmassa on yhä vaikeampaa hakea tulevaisuudesta turvaa tai vahvistusta teoilleen,

minkä vuoksi sitä haetaan tämän hetken konkreettisista tilanteista. (Suurpää 1996, 53) Hetkessä eläminen näkyy Laineen (2000) mielestä myös kouluelämässä. Tänä päivänä nuorten merkitykselliset oppimiskokemukset näyttävät siirtyneen koulun ulkopuolelle, harrasteisiin, tiedotusvälineisiin, tietokoneisiin ja verkkoihin, kauppakeskuksen käytävälle tai putiikkeihin ”shoppailuineen” sekä kaveripiiriin ja sen ihmissuhteisiin. Nuorten ja koulun suhde on muuttunut maailmaa ei enää tarkastella koulun antamien välineiden avulla, vaan nuoret arvioivat koulua maailmasta käsin ja sen antamien mallien läpi. (Laine 2000, 150)

- Moni ei koe koulua niinku minään sinä hetkenä, et kaikki muu...semmonen tässä ja nyt eläminen on niinku paljo tärkeempää. Nyt on niinku kivaa ja nyt lähetään kavereitten kanssa, ja huomenna on illalla se, ja mitä mä saan...uuen kännykän, vaatteita, minkälainen poikakaveri, kaikkee tällasta. Ne on paljon tärkeempiä monelle ja se on niinku just surullista, että miten se koulu sitte vois markkinoida siinä...et tääkin on ihan tärke juttu.

Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ollessa muualla kuin koulussa korostuu koulun ja opettajien rooli markkinoijana. Yhtenä keinona koulun ”kauppaamisessa” nuorille voisi opettajien mielestä olla oppilaiden vastuun lisääminen toimintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kaikkien opettajien mielestä oppilaiden aktiivinen osallistuminen toimintoihin tuo uudenlaista raikkautta ja ideointia koulumaailmaan. Vastuullinen tekeminen motivoi oppilaita ja he kokevat itse vaikuttavansa koulun käytäntöihin ja oppimisympäristöön. Myös opettajat pääsevät yhteissuunnittelun avulla lähemmäs oppilaita vuorovaikutussuhteen luomisessa.

- Niin ja yläasteella just jotkut meidänkin oppilaskunta ja tukioppilaat. Ku oppilaille vähä tulee semmonen olo ees et pääsee vähän niinku vaikuttamaan siihen toimintaan, niin se heti niinku luo niille semmosta positiivista tavallaan mielipidettä tai sykettä siihen kouluun että...et semmonen just että aina opettajat sanoo että ”Näin se homma on” tai joku mikä ne nyt on sivistyslautakunta tai muu että tälle toimitte, niin ne on vähän semmosii ikäviä ylhäältä tulevia juttuja. Siinä niinku tuntuu et me vaan täällä ollaan tämmösii pieniä nappuloita...yritetään sitte jotain tehdä.

Jos oppilaat kokevat koulun tylsänä paikkana, jossa aika matelee, niin sitä vastoin opettajat pitävät koulun ilmapiiriä varsin kiireisenä. Aikaa opettajien välisille keskusteluille ei tunnu löytyvän ja jokainen on ”oman onnensa seppä” hoitaessaan osansa

kokonaisuudesta. Vähäinenkin mahdollisuus hengähtää välitunneilla ja olla vuorovaikutuksessa pelkästään aikuisten kanssa menee usein tehtävien hoitamiseen tai oppilaiden asioita selvitellessä. Tulisiko opettajanhuoneen olla pääasiassa vain opettajille tarkoitettu tila, jotta heillä olisi hetki aikaa hengähtää?

- Että jos on vaan se et tullaan sinne opettajanhuoneeseen, siinä sählätään, välitunnilla juostaan jonnekin ja jotkut oppilaat juoksee siellä ja kaikkee niin, missä välissä ne kerkee niinku sillee, että puhumaan. Et mää oon ainakin...tosi hyvä tommonen...suhtkoht pitkäkin matka...on kyllä hyvä silleen, aamulla on ihan kiva orientoitua vähän sinne menoon. Ite kelaa sen päivän ja sen on melkein sitten tehty [naurua]. Sitten takasin tullessa voi vielä niinku kelata, että mikä meni hyvin ja mikä huonosti.

Edellä kuvatun työmatkan keskustelut liittyvät usein työasioihin. Eri aineenopettajien välisten keskustelujen kautta on hyvä mahdollisuus tutustua toisten opettajien työnkuvaan ja jakaa kokemuksia heidän kanssaan. Keskustelujen avulla saattaa saada virikkeitä omaan opetukseen, varsinkin kun koulussa ollessa on harvemmin aikaa tällaisille hetkille. Opettajat kokivat opettajien välisten keskustelujen ja yhteisen toiminnan luovan me -henkeä opettajayhteisössä.

Rehtori on liikunnanopettajien mielestä erityisen keskeisessä asemassa koulun hengen luomisessa. Roolin saama painoarvo tuli meille suurena yllätyksenä. Luovuttavatko opettajat hengenluontivastuun liian helposti rehtorille, jota pidetään koulun keulakuvana? Meidän mielestä koulun keulakuvana voisi pikemminkin olla toimiva työyhteisö, jossa jokainen jäsen antaa oman panoksensa koulun kehittämiseen. Tähän luetaan oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta sekä – rehtori. Wolf, Borko, Elliot & McLver (2000, 387) pitävät seuraamisen arvoisina rehtoreita, jotka kuuntelevat, jättävät työhuoneensa oven auki ja suhtautuvat avoimin mielin henkilökuntansa kommentteihin ja ajatuksiin. He mieluummin jakavat johtajuutta toisillekin kuin vartioivat omaa tonttiaan. Hyvän oppimisilmapiirin luomisesta puhuu myös Sahlberg (1997), joka korostaa opettajien kesken vallitsevaa hyvää henkeä ja oppimiselle myönteistä ilmapiiriä. Opettajien keskinäinen oppimisilmapiiri vaikuttaa myös opiskeluun luokahuoneessa. Kokemusten mukaan sellaisissa kouluissa, joissa opettajilla on hyvä ja kehittämismyönteinen ilmapiiri, on myös opettaminen ja opiskelu avointa ja aktiivista. (Sahlberg 1997, 223) Ryhmämme liikunnanopettajat olivat myös sitä mieltä, että jos opettajat eivät pysty arvostamaan

omaa koulua ja toisten työtä, niin miten voi odottaa oppilaidenkaan arvostavan ja olevan ylpeitä koulustaan. Opettajanhuoneen ilmapiiri heijastuu siis koko koulun toimintaan.

- Yleensä koulussa sitten varmaan semmonen et tota osata arvostaa niinku kaikkien työtä ketä siellä on niin oppilaitten kuin opettajien kuin muun henkilökunnankin. On semmonen yhtenevä tavallaan niinku tiimi että tää on meidän koulu ja jokainen ois tavallaan ylpeitä siitä jossain mielessä että vois niinku olla valmis sitten kehittämäänkin sitä tai ainakin tekemään työtä sen eteen että ei kokis vaan sitä semmosena et käyn siellä ja pidän ne tunnit ja lähen pois, vaan ois semmonen hyvä yhteishenki. Ne ei oo niitä helpoimpia asioita kyllä.

- Ilmapiiri ois kyllä tärkeä.

8.4 Työssä jaksaminen

Nyky-yhteiskunnan nopeissa muutoksissa opettajilta ja kouluilta edellytetään valmiutta uudistua. Työ on muuttunut entistä kiireisemmäksi ja epävarmemmaksi ja saanut entistä enemmän sosiaalityön piirteitä, kuten Olkinuora ja Mattila (2001) toteavat. Opettajat eivät pidä nykyisiä toimintamalleja enää riittävinä lisääntyneiden ja entistä vakavammiksi muuttuneiden sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseen. He ja koulut kokevat toimintaympäristössään tapahtuneet muutokset pikemminkin ongelmina ja lisärasitteina kuin mahdollisuuksina. (Olkinuora & Mattila 2001, 60) Opettajan työssä jaksamiseen liittyy keskeisesti Simolan (1999) kuvaama toiveiden ja arjen kaksoissidos. Koulun arkielämässä ei ole mahdollista lunastaa ja toteuttaa niitä tavoitteita ja toiveita, joita kouluun työpaikkana kohdistuu. Vakavimmin työhön suhtautuvissa opettajissa ihanteellisten odotusten ja mahdollisuuksien ristiriita voi aiheuttaa turhautumista, syyllisyyden tunnetta ja loppuun palamista. (Simola 1999, 18-21)

Edellisessä kappaleessa eräs liikunnanopettajista kertoi pidemmästä työmatkastaan, joka aamulla toimii orientoitumisena työpäivään. Vastaavasti iltapäivällä automatka kollegoiden kanssa on irtautumista työpäivästä ja valmistautumista kodin arkeen. Opettajan mielestä automatkalla ja tarinatatuokiolla kollegoiden kanssa on positiivinen vaikutus työssä jaksamiseen. Työssä jaksamiseen on vaikutusta myös sillä, että pystyy vetämään rajan työasioiden ja vapaa-ajan välillä. Varsinkin tunnollisilla ja noviisiopettajilla on vaikeuksia tämän rajan vetämisessä. Seuraavasta lainauksesta käy

esille työasioiden kouluun jättämisen vaikeus ja opettajakokemuksen sekä myös iän tuoma kyky suhteuttaa asiat – elämässä on muutakin kuin koulutyö.

- Sillee ensimmäisinä kertoina se tulee semmonen vaikee tilanne, niin itelle on vähä niinku kanssa siinä omassa...et se työ ei jääkään sinne koululle, vaan sitä niinku miettii sitte illalla kanssa ja yöllä ku herää, niin on ne semmosia juttuja. Ennen ku semmosen oppii, että niinku tää on kuitenkin työasia...et se ei niinku saa mun elämään silleen vaikuttaa, että mikä on se oikee suhde justinsa. Et itehän kanssa pitäs jaksaa...

Koulun arjessa opettajille tulee usein vastaan tilanteita, jotka vaativat heidän puuttumistaan. Opettajien mielestä on kuitenkin mahdotonta puuttua jokaiseen asiaan. Tilanteet on arvioitava nopeasti ja laitettava arvojärjestykseen, jotta pystyisi keskittymään oleellisiin asioihin. Opettajien on siis mietittävä myös omia resurssejaan ja vaikuttamismahdollisuuksiaan ongelmatilanteissa. Opettajien mielestä oman käyttäytymisen ohjailemisella työssä jaksaa paremmin. Syrjäläinen (2002) toteaa, että työssä jaksamisen kannalta itsensä tunteminen on opettajan ammatissakin kullanarvoinen asia. Itse kunkin opettajan tulisi mielessään miettiä, mitkä ovat omat henkiset ja fyysiset voimavarat. Kukaan ei voi opettajaa pakottaa tekemään sen enempää kuin jaksaa. Tämän vuoksi on tärkeää osata laittaa asiat arvojärjestykseen, mikä on oman jaksamisen kannalta olennaista ja mikä ei. (Syrjäläinen 2002, 119)

*- Tosta vielä, tosta hermostumisesta, niin jotenkin säästelee itteensä, että ei viittis niinku heti aamulla ainakaan...taiikka alkuviikosta...että jos siinä tulee "shittii" heti aamusta, niin hiukan mieluummin kattoo ja antaa mennä...[nauria]
- Niin, niin just! [yleistä hyväksyntää]
-...vaikkei sitä nyt niin hirveesti tuu, mut et se on sit tietenkin eri asia, jos tulee oikeesti, mut jos vähän ni, mielellään säästää itteä, ettei mee heti päivä pilalle.*

Liikunnanopettajien edellä kuvaamat työssä jaksamisen keinot liittyvät yksilön oman toiminnan säätelyyn ja hallintaan. Eräs tärkeimmistä yksilön keinoista vähentää kiirettä työpaikalla on Järnefeltin ja Lehdon (2002) mukaan töiden priorisointi. Työt on laitettava tärkeysjärjestykseen ja osa niistä on jätettävä jopa tekemättä. Myös "ein" sanominen uusille työtehtäville on merkittävä ja hyväksyttävä keino kontrolloida omaa jaksamista. (Järnefelt & Lehto 2002, 81)

Oman toiminnan säätelyn lisäksi työssä jaksamiseen vaikuttaa yhteisölliset tekijät, kuten kollegoiden sosiaalinen tuki ja työjärjestelyt työyhteisössä. Sosiaalisen tuen saaminen kuitenkin edellyttää työyhteisön jäseniltä niin toistensa tuntemista kuin myös jäsenten työskentelytapojen ja näkemysten tuntemista. Työjärjestelyissä keskeistä on tehokas tiedonkulku, selkeä tehtävien jako ja hyvä johtaminen. (Syrjäläinen 2002, 123) Opettajien mielestä erityisesti oman aineen kollegan tuki ja myötätunto on tärkeää, sillä hän tietää aineeseen ja sen opettamiseen liittyvät positiiviset ja negatiiviset seikat. Opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa puhutaan tällöin ”samalla kielellä”.

- Mut sillee on ollut...viimesin ku olin koulussa, niin oli neljä liikunnanopettajaa, jolloinka on tavallaan tukea niistä muista, että...mites sulla on tullut tämmönen niin...se on niinku valtava etu, jos...no tietenkin, jos on...tottakai se kollega, mutta jos se on vielä tyttöjen opettaja niin tavallaan et on niinku ihan samanlaiset kuviot...vielä enemmän pystyy sanomaan. Toinen on ollut kauemmin ja tietää systeemit.

- Se just, et uskaltaa niinku muiltakin kollegoilta sit kysyä apua tavallaan, et ei oo niinku...yritäkään leikkiä mitään kaikkitietävää tai sellaista kaikesta selviävää. Se on niinku sitten...saa myös itse ehkä jossain tilanteessa autettua...

Oman innostuksen säilyttäminen liikunnanopettajuutta kohtaan oli ryhmämme opettajien yksi keskeinen jaksamisen keino. Se oli toisaalta heille omalla tavallaan huolen aihekin, jonka uhkakuvana oli paikalleen jääminen ja rutinoituminen. Opettajat tosin sanoivat joskus päästämällä itsensä helpommalla, pitämällä rutiinitunnin. Tällöin he kuitenkin panostivat johonkin muuhun osa-alueeseen työssään, esimerkiksi erityisen palautteen antamiseen tai henkilökohtaiseen keskusteluun. Tulkitsimme tätä osa-alueiden painotusten vaihtelua moninaisuutena, johon opettajan työ antaa mahdollisuudet. Oman innostuksen säilyttämiseen liittyi ammatillinen kasvu ja tarve saada täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutuksen avulla on mahdollista arvioida omaa ammatitaitoaan ja kehittää sitä. Syrjäläisen (2002) tutkimuksessakin opettajat ja rehtorit toivat esiin yhtenä keskeisenä jaksamisen keinona oman ammatillisen kasvun. Oman työn kehittäminen on jatkuvaa kehittämistä ja uusien asioiden kokeilua. Opettajat viittasivat täydennyskoulutukseen, joka antaa heille valmiuksia kohdata oppilas sekä luo uusia näkökulmia oman opetuksen toteuttamiseen. Opettajat havainnoivat omaa ammatillista kasvuaan oppilaan kautta. Jos oppilas voi paremmin, edistyy ja iloitsee oppimisesta, opettajakin luottaa omaan ammatitaitoonsa ja jaksaa paremmin. (Syrjäläinen 2002, 127)

- Just ite miettiny kanssa omassa työssään, et kyllähän tossa vois niinku pitää sellasta just, että...pelataan tänään tätä ja huomenna voisitte vaikka keskenänne suunnitella...[naurua] Että pystysit menee aika sillee...alta riman. Mut onneks vielä ainaki on semmonen [naurua]...tavallaan, että yrittäs niinku jotain kivaa ja uutta ja mieltii niinku niitä.

Liikunnanopettajien mielestä varsinaisen koulutuksen aikana saadut sosiaaliset taidot ovat osaltaan auttaneet työssä jaksamisessa. Ryhmän opettajat olivat oikeastaan vasta töihin mennessään huomanneet sosiaalisten taitojen laajan kirjon, joka vallitsi eri aineenopettajien välillä. Tällöin he olivat havainneet oman koulutuksen tuoman vahvuutensa sosiaalisissa taidoissa ja oppineet arvostamaan sitä.

8.5 Oppilashuoltoa

Opettajat joutuvat nykyisin puuttumaan aiempaa enemmän kasvatuksellisiin perusasioihin, kuten käytöstapoihin ja sääntöjen noudattamiseen. Keskusteluryhmämme opettajat kokivat kasvatusvastuun painopisteen siirtyneen joidenkin oppilaiden osalta koululle. Opettajien puheesta välittyi jonkinasteista väsymystä siihen, että heidän pitää puuttua jatkuvasti kasvatuksellisiin seikkoihin. Omien resurssien rajallisuuden vuoksi hekin ovat joutuneet tekemään valintoja, millaisiin tilanteisiin puuttua. Arvottaminen on johtanut valitsemaan koulu yhteisön toiminnan kannalta keskeisimmät asiat ja jopa oppilaatkin. Opettajat kokevat kuitenkin syyllisyyttä vetäessään rajan kasvatusvastuukysymyksessä. Mihin saakka voidaan olettaa opettajan velvollisuuden ulottuvan?

- Toi on mielenkiintonen, mikä tos lapuskin oli siitä tavallaan että on ykköskasvattaja kotona ja kakkoskasvattaja koulu. Väliin joutuu...väliin koulusta kyllä tulee joittenkin osalla se ykköskasvattajakin, mutta silloin se on yleensä jo myöhästä tai silloin voi yrittää vielä...

- Niin.

-...silloin voi aika paljon...päässy paha tapahtumaan.

Tulkitsimme opettajien keskustelusta koululla olevan nykyisin varsin korostunut asema oppilaiden sosiaalisena tukena. Takalan (1992) mukaan ensimmäisiä merkkejä nuoren syrjäytymisprosessissa ovat vaikeudet koulussa, kotona tai sosiaalisessa

toimintaympäristössä. Jos nuoren kohdalla tapahtuu näiden lähiyhteisöjen mureneminen, on seurauksena sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkeneminen. Koulun tulisikin yhtenä lähiyhteisönä vaikuttaa osaltaan lähiyhteisöjen murenemisen ehkäisemiseen ja kehittää keinoja näiden laadulliseen korjaamiseen. (Takala 1992, 161) Seuraavassa lainauksessa eräs opettaja on ottanut henkilökohtaiseksi tehtäväkseen antaa muutamalle oppilaalle sosiaalista tukea ja pitää heitä kiinni ”elämän syrjässä”. Tilanteesta välittyy mielestämme aito huolenpito pojista ja heidän koulunkäynnistään sekä tulevaisuudestaan. Tutun opettajan toiminnalla saattaa olla huomattavasti enemmän myönteistä vaikutusta poikien tilanteen kehittämiseen kuin koulun verkostoihin liittyvillä monenlaisilla ammattiauttajilla. On tosin muistettava jo edellä mainittu rajan vedon vaikeus opettajan ammatissa.

- Sil on kerran viikos niin oman luokan kanssa semmosen vai...parin, kolmen vaikeemman pojan kans sil on joka viikko semmonen kahvihetki, mihin se tuo itte vähä nisua ja keittää kahvit ja ne menee jutteleen puoleks tunniks, että kuinka on viikko menny ja näin. Oikeestaan ihan hieno juttu, ku vaan viittii...

- Noi on jo isoja panostuksia oppilaille.

Opettajien mielestä koulun koolla ja näin ollen kouluyhteisön väljyydellä tai tiiviydellä on suuri merkitys. Varsinkin oppilaat, joilla on vaikeuksia, häviävät opettajien mielestä helpommin massaan suurissa kouluissa. Oppilaan ongelmia ei välttämättä huomata ja jos huomattaisiinkin, niin voimavarat auttaa voivat olla niukemmat yksittäiselle oppilaalle kuin pienessä ja tiiviissä kouluyhteisössä. Teimme myös toisenlaisen tulokinnan opettajien koulukulttuuria koskevasta keskustelusta. Kaikki oppilaat eivät edes huomaa tai osaa arvostaa sitä tukea, jonka pieni koulu heille tarjoaa. Tämä arvostuksen puute häiritsee opettajia, sillä osa näistä tukea tarvitsevista oppilaista olisi ”pudonnut kyydistä” suuremmissa kouluissa. Seuraava lainaus esittelee erään tavan, kuinka koulu voi olla oppilaittensa tukena.

- En tiiä, ne ei varmaan oivalla edes...jo pienes lukios, kuinka paljon pienen lukion opettajat antaa tavallaan jolleki yhdelle heikolle? Kuinka paljon sitä pystytään hyysää siellä ja auttaa läpise se koko homma sit. Niin ne ei raukat varmaan ees tajua, että ne ois josain muus lukios, niin ne ois aivan ulkona. Ois jo aikaa sitte ollu pihalla...

- Niin.

Tähän lukuun nostimme esille joitakin mielenkiintoisina pitämiämme ja nykyistä kouluelämää luonnehtivia piirteitä. Vaikka kuvaamamme tilanteet levittäytyivät laajalle kouluyhteisöön, niin ne koskettavat läheisesti yksittäistä opettajaa – myös liikunnanopettajaa. Myös liikunnanopettajan on nykyisin entistä paremmin ymmärrettävä oppilaidensa käyttäytymistä yksilöinä ja oppilaiden muodostamien ryhmien sosiaalista dynamiikkaa. Liikunnanopettaja on myös mukana koulun kehittämisessä ja hänen on tunnettava koulun toimintaa, toisin sanoen nuoriso- ja koulukulttuuria, opettajien työn erityispiirteitä sekä työyhteisöjen kehittämisen perusteita. Mielestämme näiden asioiden olisikin hyvä olla esillä myös koulutuksen aikana.

9 AJATUKSIA

Tuomme tässä luvussa esille niitä piirteitä, jotka nousivat mielestämme keskeisiksi liikunnanopettajien työtodellisuudessa ja koulutuksessa. Esitämme myös ajatuksia siitä, miksi ja miten nämä piirteet ovat niin hallitsevassa asemassa liikunnanopettajan työssä. Piirteiden kuvailun lisäksi esitämme omia näkemyksiämme, kuinka niihin voisi mahdollisesti vaikuttaa koulutuksessa ja työelämässä. Ammatti-identiteetin kannalta merkityksellisimmiksi piirteiksi muodostuivat **opettajuuden rakentuminen** sekä **esiintyvän taiteilijan** roolin korostuminen. Nämä kaksi tekijää painottuvat pitkälti liikunnanopettajan henkiseen kasvuun. Seuraavat piirteet liittyvät liikunnanopettajan toimintaan yhteisön jäsenenä. Tällöin korostuu vuorovaikutuksellinen **kohtaaminen** oppilaiden, opettajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Liikunnanopettajan ammatin täysipainoinen harjoittaminen vaatii myös kokonaisvaltaista **koulun toimintaympäristön ymmärtämistä**.

Liikunnanopettajuuden rakentuminen on pitkäaikainen, jopa läpi työelämän jatkuva prosessi. Opettajuus rakentuu kaikissa niissä sosiaalisissa konteksteissa, joissa tuleva liikunnanopettaja vaikuttaa – sisältäen muun muassa oman kouluajan sekä perheen ja kavereiden kanssa vietetyt yhteiset hetket.

Koulutuksen aikaista opettajuuden rakentumista leimasi ryhmäkeskusteluissa kaksijakoisuus. Käytännössä tämä voidaan jakaa aikaan liikuntatieteellisessä tiedekunnassa ja aikaan opettajankoulutuslaitoksella. Keskeinen näitä kahta ajanjaksoa erottava tekijä oli sosiaalistuminen eri tavoin opettajan ammattiin. Liikunnalla opiskelija sosiaalistui aineenopettajuuteen teknisten valmiuksien kautta, josta saikin varsin hyvän pohjan liikuntatuntien pitämiseen ja ammatti-identiteetin kannalta tärkeään liikunnanopettajaimagoon. Lajitaidoilla ja -tiedoilla oli psyykkistä merkitystä työn hoitamisessa varsinkin ensimmäisinä työvuosina – ne toivat opettajille turvaa ja varmuutta. Kuitenkin liikunnanopettajien mielestä pitäisi pohtia koulutuksesta saatavien liikeoppisisältöjen vaatimustasoa ja niiden käyttökelpoisuutta koululiikuntaan. He kokivat lajien korostuvan koulutuksen sisällöissä liikaa ja olevansa lajitaitojen ja -tietojen osalta ylikoulutettuja. Lajitaidot ja asiantuntijuus saavutettiin siis koulutuksella, mutta

reflektio omasta kehitymisestä liikunnanopettajuuteen puuttui. Omaan liikunnanopettajuuteen liittyvä reflektointi oli vaikeaa, sillä itsenäisesti toteutetut käytännön opetustilanteet puuttuivat. Lisäksi teoriaopinnoissa ei ollut itsetutkiskelevalla otteella toteutettuja opintoja omasta opettajuudesta. Yleisesti ottaen teoriaopinnot liikunnanopettajat olivat kokeneet liian abstraktisina – muistikuvat niistä olivat hyvin vähäisiä ja irrallisiin asioihin liittyviä. Liikunnanopettajat kaipasivat ”kentällä” olevien opettajien kokemuksia selkokielellä esitettyinä.

Sitä vastoin ajanjakso opettajankoulutuslaitoksella tuntui varsin erilaiselta. Tuolloin pääpaino olikin omassa henkisessä kasvussa opettajuuteen, ei niinkään aineenopettajuuteen. Kaksijakoisuus ilmeni päättöharjoittelun aikana hieman eri tavoin kuin liikunnalla. Tuolloin oli opettajien mielestä varsin hyvin opettajuutta rakentavaa pohdiskelevaa otetta teoriaopinnoissa, mutta sen tukena oli liian vähän käytännön opetustilanteita. Reflektio vaatii riittävästi vuorovaikutuksellisia tilanteita myös oppilaiden kanssa. Opettajiksi opiskelevien keskinäinen pohdiskelu opettajuudesta ja oman persoonan hyödyntämisestä siinä ei pelkästään riitä. Siirryttyään työelämään opettajat keskittyivät käytännötilanteisiin ja rutiinien rakentamiseen, jolloin opettajuuden henkisen puolen kehittäminen jäi taka-alalle. Rutiinien kehittymisen jälkeen opettaja tuntee tarvetta kehittää opettajuuttaan. Tulkitsimme reflektiolla olevan tässä suuri merkitys, mutta se vaatii kuitenkin täydennyskoulutusta ja kollegoiden välisiä keskusteluja liikunnanopettajuudesta.

Kaksijakoisuuden vähentäminen vaatisi vuoropuhelua käytännön opetustilanteiden ja opettajuutta työstävän teoriaopetuksen välillä. Tällaisten tilanteiden lisääminen ja niiden näkyminen koko koulutuksen ajan olisi tärkeää. Vaikuttaminen koulutukseen vähentää mielestämme kaksijakoisuutta myös ensimmäisiltä työvuosilta. Eräs mahdollinen toimintamalli voisi olla kaikille aineenopettajille yhteiset opinnot opettajuudesta ensimmäisenä vuotena. Vasta tämän jälkeen jakauduttaisiin omille ainelaitoksille opiskelemaan pääainetta ja saavuttamaan opetettavan aineen sisällölliset valmiudet käytännön opetustilanteita unohtamatta. Viimeinen vuosi olisi jälleen kaikille yhteinen päättöharjoitteluvuosi kenttäkouluissa, joissa ohjaajilla on henkilökohtaiset sopimukset harjoittelun ohjaamisesta. Harjoittelu koostuisi muutamasta pitkästä harjoittelujaksosta, joiden välillä olisi pedagogisia opintoja.

Opettajan persoona on hänen keskeinen työväliseensä. Varsinkin liikunnanopettaja joutuu käyttämään omaa persoonaansa monissa eri rooleissa, sillä hänellä on näitä rooleja enemmän kuin toisilla aineenopettajilla. Osaltaan liikunnanopettajan roolien määrä johtuu koulun ja muiden opettajien liikunnanopettajaan kohdistuvista odotuksista. Jo tämänkin vuoksi liikunnanopettajalla olisi hyvä olla muuntautumiskykyä, jota pitäisi pyrkiä kehittämään ja toisaalta myös säilyttämään. Liikuntatunneilla opettajalta vaaditaan muuntautumiskykyä nimenomaan sen väljemmän sosiaalisen tilan vuoksi. Väljemässä sosiaalisessa tilassa ilmenee monenlaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita, joita jo määrältäänkin syntyy enemmän kuin luokassa. Tällöin liikunnanopettajan on todella heittäydyttävä tilanteisiin mukaan. Erilaisissa tilanteissa liikunnanopettajan täytyy vaihdella rooliaan ja hän voi joutua ottamaan itselleen vähemmän luontaisen roolin. Silloin saattaa olla näyttelijän kyvyillä käyttöä, vaikka omana itsenään esiintyminen onkin tärkeää opettajan työssä. Toisinaan esiintyvän taiteilijan täytyy ottaa näkymättömämpi rooli, mikä kuvaa hyvin roolien tilannesidonnaisuutta. Nykyisin liikunnanopettaja on yhä enemmän ohjaajan ja resurssienjärjestäjän roolissa, jolloin varsinainen opettaminen on pienemmässä osassa.

Koska persoonallinen toiminta on merkittävässä asemassa opettajan ammatissa, siihen tulisi myös kiinnittää koulutuksessa huomiota. Nimenomaan sen kehittämiseen ja oman persoonallisuuden suojelemiseen. Suurimmaksi osaksi päättöharjoitteluun tällä hetkellä painottunut liikunnanopettajuuden rakentuminen on osittain tasapäistävä. Tilaa persoonallisen opettajuuden rakentamiselle on niukasti tai ainakin kannustus siihen on vähäistä. Tosin tilan antaminen ja vahvuuksien ruokkiminen on sidoksissa ohjaavaan opettajaan. Opettajuutta pitäisi pyrkiä rakentamaan oman persoonan vahvuuksiin tukeutuen, joka luo tulevalle opettajalle lisää itseluottamusta ja turvallisuuden tunnetta. Yksilöllisyys ja sen säilyttäminen jo koulutusvaiheessa luo pohjaa koulun ja opettajan työn kehittämiseksi. Erilaiset persoonat ja opetustyyli ovat rikkaus, koska oppilaatkin toimivat ja oppivat eri tavalla.

Opettajan aito ja persoonaan nojautuva käyttäytyminen tekee hänet helpommin lähestyttäväksi. Itsensä ”likoon” laittaminen helpottaa siis oppilaan ja opettajan välistä kohtaamista. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa tilanteiden vaihtelevuus tekee kohtaamisista vaikeita. Kuitenkin kohtaamisia pidetään opettajan työn antoisimpana

puolena. Vaikka opettajan onkin vaikea näyttää heikkouttaan, niin juuri inhimillisyyden näyttäminen edistää hänen ja oppilaiden kohtaamista. Toisen lähelle pääsemisen edellytyksenä on oman ”heikkouden” esille tuominen, jolloin paljastaa jotain todellisesta olemuksestaan. Toisinaan opettaja joutuu tasapainoilemaan oman asemansa suhteen. Millä tavalla säilyttää inhimillisyyttä kohtaamisissa kuitenkin omaa auktoriteettiaan menettämättä? Opettajan tulee toimia jämäkästi ja omaa asemaa korostaen säilyttäen kuitenkin keskusteluyhteys oppilaisiin. Taito luovia näissä tilanteissa edellyttää opettajalta sosiokognitiivisia taitoja sekä tunneälyä.

Nykyiseen liikunnanopettajakoulutukseen on tullutkin mukaan vuorovaikutustaitoihin liittyviä kursseja, mutta varsin pienessä mittakaavassa. Kohtaamisten merkitys on koulutyössä niin keskeisessä osassa, että sen tulisi näkyä koulutuksessa vahvemmin. Tunneälyn ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä kokemukset koulumaailman tilanteista helpottavat kohtaamisia. Tunteiden havainnointia ja toimintamallien luomista voisi kehittää sekä pienryhmissä että henkilökohtaisesti tapahtuvien pohdintatehtävien avulla. Tämän tukena voisi olla keskustelut kokeneiden liikunnanopettajien kanssa. Liikunnanopettajakoulutukseen voisi sisällyttää niin persoonallisuus- kuin sosiaalipsykologian opintoja. Tällöin opettajaksi opiskeleva voisi kehittää tietojaan ja taitojaan ihmistuntemuksessa ja ryhmäsidonnaisen käyttäytymisen havainnoinnissa.

Liikunnanopettajalle on opetustyön kannalta tärkeää ymmärtää oppilaittensa ajatusmaailmaa. Nuorten maailman ymmärtäminen on kuitenkin entisestään vaikeutunut, sillä koulussa opettaja kohtaa entistä yksilöllisempiä oppilaita ja monikulttuurisia ryhmiä. Kokonaisuudessaan koulun toimintaympäristö on monipuolistunut johtuen yhteiskunnallisen muutoksen tunkeutumisesta koulun arkeen. Koulun on vaikea pysyä mukana muutoksen kiihtyvässä vauhdissa. Opetustyön kannalta liikunnanopettajalle onkin jopa merkityksellisempää ymmärtää koulun tullutta epävirallista kulttuuria, sitä todellisuutta, jossa nuoret elävät. Nuorten elämässä on nykyisin paljon kilpailevia elementtejä, joiden kanssa liikunta yhtenä muotona kilpailee. Koululiikunnassa tulee olla monenlaista tarjontaa ja liikuntatuntien ilmapiirin on painotuttava tunnilla viihtymiseen, jotta jokainen löytäisi oman ja mielekkään tavan liikkua. Liikuntatunnista onkin muodostunut psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia korostava tapahtuma. Tämä on

osaltaan muuttanut liikunnanopettajan roolia viihdyttävän kuntoliikunnan ohjaajan suuntaan.

Opettajan rooli oman työnsä ja koulun kehittäjänä on nykyisin yhä korostuneemmassa asemassa. Jotta liikunnanopettajalla olisi perusteita tälle kehittämistyölle, on hänen tunnettava nuoriso- ja koulukulttuuria, opettajien työn erityispiirteitä sekä työyhteisön toimintaa ohjailevia tekijöitä. Koulutuksessa näihin tekijöihin orientoivia opintoja ei kovin paljon sisälly. Vaikeudet opettajan työn kokonaisuuden hahmottamisessa yhdistettynä vähäiseen työkokemukseen sekä voimakkaaseen velvollisuusorientaatioon vaikeuttaa rajanvetämistä työasioiden ja vapaa-ajan välille. Tällä on vaikutusta opettajan työssäjaksamiseen. Iän ja kokemuksen myötä opettaja oppii kuitenkin suhteuttamaan asioita – elämässä on muutakin kuin koulu.

Mielestämme koulun kokonaisvaltainen hahmottaminen kaipaisi opinnoilta sosiologista otetta koulu- ja nuorisokulttuuriin. Tätä voisi soveltaa liittämällä koulussa tapahtuvaan opetusharjoitteluun tarkkailutehtäviä, joissa keskitytään työyhteisön toimintaan. Kokemukset voitaisiin harjoittelun jälkeen jakaa toisten kanssa esimerkiksi seminaareissa. Lisäksi koulutuksessa tulisi entistä enemmän huomioida ammatin kuormittavat tekijät ja pyrkiä löytämään eväitä jaksamiseen esimerkiksi hyödyntämällä työyhteisön voimavaroja. Opintoja, jotka lisäävät opettajan omaa itsetuntemusta resursseistaan ja henkilökohtaisista jaksamiskeinoistaan olisi sisällytettävä koulutukseen.

Lopuksi

On elokuun puoliväli 2002 ja reilun vuoden kestänyt prosessi on lähes päätöksessään. Tunneskaala on vaihdellut tuona aikana laidasta laitaan. Huomasimme parityöskentelyn toimineen tärkeänä henkisenä tukena ja työn kannalta rikastuttavana tekijänä. Toisaalta tutut parityöskentelyn ongelmat ovat meitäkin kohdanneet aikataulujen sopimisen ja yhteisen kielen löytämisen muodossa. Nämä olemme kuitenkin ilman painimista kyenneet ratkaisemaan.

Projektin alku sujui varsin leppoisasti ja hiljalleen aihetta kypsyttellen ja mutustellen tutustumalla monin tavoin aihealueeseen. Motivaatiomme oli alussa korkealla, mutta monet vastoinkäymiset aineiston kokoamisessa laskivat sen varsin matalalle. Näin jälkikäteen voimme todeta vaikeuksien osuneen oikeaan ajankohtaan, sillä loppua kohti asiat ovat sujuneet kivuttomasti. Kadonneen motivaatiomme löysimme kuitenkin uudelleen ryhmäkeskustelujen alettua. Saatuamme aineiston kasaan alkoi litterointi, joka ei varsinaisesti suurta juhlaa ollut. Työ meni kuitenkin eteenpäin ja aineiston tulkinta- ja raportointivaihe toimi piristysruiskeena prosessille. Tosin ajoittain jouduimme pysähtymään pohtimaan suuntaa, johon olimme menossa. Oliko käsittelytapamme liian laaja ja pinnallinen? Teimme mielestämme oikean ratkaisun ja tunne siitä on vahvistunut, mitä pidemmälle olemme menneet. Jälkikäteen arvioidessa kokonaisuutta olemme varsin tyytyväisiä lopputulokseen ja prosessin etenemiseen. Prosessi oli mielestämme huomattavasti helpompi kuin se kuva, jonka eri tahojen kokemuksista olimme saaneet. Koimme työn mielenkiintoisena, vaikkakin toisinaan henkisesti raskaana. Työ selkeytti omaa ajatusta liikunnanopettajuudesta ja jäämmekin mielenkiinnolla odottamaan työelämään siirtymistä.

Ryhmäkeskusteluun osallistuneet opettajat kokivat iltaan sijoittuneen ajankohdan hyvänä ja kokoontumispaikan viihtyisänä. Kouluvuoteen sijoitettuna ajankohta osui kiireiseen aikaan ja opettajat mainitsivatkin rauhallisimmiksi ajankohdiksi syksyllä heti koulun alun tai ”penkkareiden” jälkeisen ajankohdan. Kouluvuosi kannattaa siis huomioida tutkimuksen suunnittelussa. Opettajat pitivät keskustelua pohjustaneita virikelappuja hyvinä ja ne olivat saaneet ajatukset liikkeelle. Tosin heidän mielestään olisi ollut hyvä saada ne kotiin luettavaksi etukäteen. Opettajat kokivat teemat sopivan väljiksi, jonka seurauksena keskustelut etenivät joustavasti. Keskusteluissa ei ollut heidän mielestään liiallista johdattelua, vaikkakin tarkentavia kysymyksiä olisi voinut olla enemmän.

Koska tutkimuksemme kuvailee monia eri tekijöitä liikunnanopettajan työtodellisuudesta ja koulutuksesta, niin jatkossa voisi olla paikallaan tarkastella yksityiskohtaisemmin näiden ominaispiirteitä. Eräs tällainen olisi esimerkiksi liikunnanopettajan ja oppilaan kohtaaminen. Liikunnanopettajan ja ryhmän välistä vuorovaikutusta on tutkittu muun muassa ryhmädynamiikan ja motivaatioilmaston muodossa, mutta oppilaan kohtaamista yksilönä sängen vähän. Liikunnanopettajan roolia työyhteisön jäsenenä voisi tarkastella

myös sosiologisesta näkökulmasta enemmän. Opettajuutta ja sen rakentumista on aiemmin tutkittu, mutta liikunnan kohdalla näistä ei ole vielä kovin paljon tietoa, joten lisätiedolle sen suhteen olisi tilausta.

Olemme esittäneet työssämme erään tulkinnan liikunnanopettajan työtodellisuudesta ja koulutuksesta, mutta pyrkineet silti tuomaan asiat siten esille, että jokaisella lukijalla on mahdollisuus tehdä omat johtopäätöksensä niistä. On kuitenkin huomioitava, että tämäkin tutkimus on oman aikansa kuvaus, joka antaa vain suuntaviivoja tulevaisuuteen.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Alkula, P. 1998. Viihtyvyys ja ilmapiiri yläasteen liikuntatunnilla. Liikuntapedagogiikan julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Helsinki: Edita.

Bullough, R. V., Knowles, G. J. & Crow, N. A. 1992. Emerging as a teacher. London and New York: Routledge.

Cole, A. & Knowles, G. 1997. The role of inquiry in field experiences within teacher education. Teoksessa Nuutinen, P. (toim.) Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 64, 28-34.

Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Juva: Dialogia Oy.

Eichberg, H. 1987. Liikuntaa harjoittavat ruumiit. Kohti ruumiin ja urheilun uutta sosiaalityötä. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Gallahue, D. 1993. Developmental physical education for today's children. (2nd ed.) Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.

Haavio, M. H. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.

Heikkilä-Laakso, K. 1995. Opettajapersoonallisuuspreferenssien ilmeneminen opettajaharjoittelussa. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun Yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja B:48, 229-250.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.

Hellison, D. & Templin, T. 1991. Reflective approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellsten, T. 1996. Ihminen tavattavissa: kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.

Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa Helve, H. (toim.) Arvot, maailmankuvat, sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino.

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita – Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. painos. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Hoikkala, T. (toim.) 1991. Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta. Helsinki: Gaudeamus.

Hynninen, J. 1998. Etnografinen tapaustutkimus kokeneen liikunnanopettajan opettajuudesta. Liikuntapedagogiikan julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Jokinen, K. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) Näin nuoret – näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 23-50.

Julkunen, H. 2000. Opettajien näkemyksiä liikunnanopettajan työkuvasta ja yhteisopetuksesta. Liikuntapedagogiikan julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Jyväskylän yliopiston tiedote. 2002. Väitös – Oma kehittyminen suorittamista tärkeämpää. Liikunnanopettaja 2/02, 17.

Järnefelt, N. & Lehto, A-M. 2002. Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla. Tilastokeskuksen tutkimuksia 235. Helsinki: Tilastokeskus.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 257-274.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.

Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 1.

Kaukanen, P. & Ketola, K. 2000. Hyvä liikunnanopettaja. Liikuntapedagogiikan julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. 7. painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. Helsinki: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Kokkonen, J. 2002. Verta, hikeä ja rasvaprosentteja – suomalainen liikuntatutkimus. Liikuntatieteellisen seuran Impulssi nro XXI. (toim.) Pyykkönen, T. Tampere: Liikuntatieteellinen Seura.

Laakso, L. 1998. Liikunnanopettajakoulutus ja uudistusten vuosikymmen: edelläkävijä katsoo tulevaisuuteen. Liikunta & Tiede 35 (1), 36-39.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.

Laine, K. 2000. ”Tunti vain” – Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 117-134.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 110-119.

Lauriala, A. 1995. Student teaching in a different environment. Examining the development of student`s craft knowledge in the framework of interactionist approach to teacher socialization. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96.

Ojanen, M. 2001. Liiku oikein – voi hyvin. Liikunnan merkitys hyvinvoinnille. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 153. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry.

Palmu, T. 2000. Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 181-202.

Penttinen, S. 1999. Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 30.

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. 2. painos. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.

Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. 2. painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 122-138.

Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Tammi.

Rimpelä, M. 2000. Terveystieto oppiaineeksi: perustiedot ja -taidot terveyden edistämiseen ja arkisten sairauksien hoitoon. Saatavilla www-muodossa < URL: <http://www.stakes.fi/kouluterveys/ktlehti/ktl900/terveystieto.htm>>. 11.7.2002.

Rink, J. 1993. Teaching physical education for learning. St Louis, MO: Mosby.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. Mountain View, CA: Mayfield.

Silvennoinen, M. 1999. Liikuntakasvatuksen haasteet: Kolme tietä – kylmässä tuulessa? Liikunta & Tiede 36 (6), 48-49.

Simola, H. 1999. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Didacta varia* 1, 11-34.

Suurpää, L. 1996. Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) Näin nuoret – näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 51-73.

Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: Atena, 25-38.

Syrjäläinen, E. 1996. Opettajan luova reflektio. Teoksessa Tella, S. (toim.) Nautinnon lähteillä – aineen opettaminen ja luovuus. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 163, 39-49.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* A:335.

Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:184.

Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosialisatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:196.

Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten

tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:195, 55-86.

Wolf, S. A., Borko, H., Elliott, R. I. & McLiver, M. C. 2000. "That Dog Won't Hunt!: Exemplary School Change Efforts Within the Kentucky Reform." *American Educational Research Journal* 37, (2), 349-393.

Keskusteluteemat

Saimme viime syksyn aikana muutaman liikunnanopettajan kirjoittaman aineen aiheesta; Koulutus ja liikunnanopettajan työnkuva. Näistä kirjoitelmista nousi esille joitakin keskeisiä teemoja, joista jatkaisimme keskustelua myös tulevilla kokoontumisilla, muiden esille tulevien aiheiden ohella.

Millainen on liikunnanopettajan työnkuva ja mitä se vaatii?

Opettajuus ja sen rakentuminen

Koulutus – ruusut, risut ja sen kohtaaminen liikunnanopettajan työn kanssa

Millainen on koulunkulttuuri ja onko se muuttunut?

Millainen on liikuntakulttuuri ja onko se muuttunut?

Millainen on nuorisokulttuuri ja onko se muuttunut?

Liite 2a: Virikelappu; Liikunnanopettajan työkuva, Opettajuus ja sen rakentuminen

- Siinä (oppilaisiin suhtautumisessa koulussa) on oikeestaan vähän sama juttu (ovat juuri kritisoineet, että opettajankoulutuksessa ei kunnioiteta erilaisia persoonallisuuksia), että toi (oppilaan) persoona muu miellyttää ... mutta toi persoona muu ei sitten miellyttäkään. ...
- Mutta siihän sanotaan, että toista ei voi muuttaa, mutta itseään voi, että jollain lailla (vo) oppia siihenkin.
- ...siinä vaiheessa kun tiedostaa ton asian itsellensä, niin silloin voi asialle jotakin tehdä. Että jos ei edes ... huomaa sitä, että ... oppilaat on erilaisia persoonallisuuksia ja jonkun kanssa kolisee tavallaan, ... ei ... synkkaa suomeksi sanottuna. Jos ei sitä ... ite tajua, että se johtuu vaan siitä, että toi ärsyttää muu persoonaana, että siinä lapsessa ei suoranaisesti oo mitään vikaa, niin ... se on kyllä järkyttävää. Mutta jos tiedostaa sen, niin jotenkin voi (suhtautua eri tavoin). ... Mulla oli ... (kerran) yksi ... poika, mää tajusin heti ... että se ... jotenkin ärsytti muu aivan hirveesti. Kun se oli sellanen, että aina ... sai miljoona kertaa käskä ... ja se oli kuin hidastetusta filmistä. Kai se on kun ite on tämmönen sähäkkä ... Mää ... tiedostin sen ja mää ... hirveesti yritin olla just ärsyyntymättä ja ottaa sitä rauhallisesti. ... Sitten (parin vuoden päästä) ... sen äiti pyytää, että hän haluaisi keskustella mun kanssa, että käviskö. Ja sovittiin aika ja mä olin ... sydän kurkussa, että mitähän kauheeta mä nyt oon tehnyt ja sillai. Niin tää äiti sano, että ... kun tää poika on tykännyt niin valtavasti olla minun luokassani ja pikkuveli on tu- lossa kouluun, että voisinko minä ottaa myös pikkuveljen.
- Sinä huokaisit syvään.
- ...silloin mulla oli semmonen, että yes, mä oon ... onnistunut peittämään sen oman tuntemukseni, koska se poika oli ... tyytyväi- nen.
- Aivan.
- Ja sun pitää tehdä se, koska sä oot aikuinen.
- Nimenomaan.
- Sehän on se meidän vastuu ja aikuisuus, ... että meidän pitää vaan päästä niitten tunteitten yli. (Ala-aste, keskusteluote 12.1.1999)
- Ja tätä ... ilmapiirin muutos, se on ... samaa soppaa, (entisajkaan ... yhteiskuntakin oli selkeä.
- ...ja vanhemmat tuki koulua ja ...
- Ja vanhemmat oli samaa mieltä, siis kaikilla oli se päämäärä, että lapsesta luodaan kunnon kansalainen.
- Opettajaan luotettiin, ... että kyllä se ajattelee mun lapsen pa- rasta. Ei epäilly sitä ... sillä tavalla ... Ihan joskus tuntuu siltä, niin kun me oltais yhteiskunnan vihollisia ... tavallaan kodin vinkkelistä ... noissa ääritapauksissa.
- Musta tuntuu ... että se ilmapiiri on taas pikkusen muuttunut koulumyönteisemmäksi.
- Niin varmaan, ehkä ne on ne ääritapaukset sitten tämmöset. ...
- Niitähän tietysti on enemmän, ääritapauksia. (Ala-aste, keskusteluote 24.11.1998)
- Täällä täytyy ... kauheen nopeesti pystyä reagoimaan asioihin, sellainen väryysmäinen, että mennään yön yli nukkumaan, ajattele- maan, niin se ei oikeestaan sovi. ... Sanotaan, että koulu toimii niin ... kiijikeellä rytmillä, että niihin pitää ... kauheen nopeesti reagoida näihin asioihin. ...

Liite 2b: Virikelappu; Liikunnanopettajan työkuva, Opettajuus ja sen rakentuminen

- Siis se, miten oppilaat arvostaa koulua, koulunkäyntiä ja sen merkitystä, niin tässä vähän reilussa kymmenessä vuodessa se on selkeästi mennyt alaspäin. ...
- Sillon kun mä oon ... käynyt koulua, niin ... silloin opettaja oli kuitenkin auktoriteetti. Nythän ne sanoo opettajalle ihan mitä vaan.
- Se on koko ajan ... voimistunut tätä tammönen asenne ja sitten ... tällanen ... "tällä ei oo mitään merkitystä" -ajatus. (Yläaste, keskusteluote 13.10.1998)
- Todennäköisesti ainakin joku kuolee, jos tää kovasti pahenee vielä. ... Että en tiedä, onko se sitten oppilas vai opettaja, mutta joku kun sohasee ... veitsellä ... taikka vetää tarpeeksi kovasti turpaan, kyllähän sitä pienestäkin tappelusta voi kuolla ihan. Että ... siihenko tassä ootellaan, että katotaan että jotain todella kamalaa tapahtuu ja sitten tehdään asialle jotain. ...
- Että ei tää nyt kaukana siitä oo, eteiko se vois tapahtuakin. (Yläaste, keskusteluote 22.10.1998)
- Niin joo.
- ...että koko ajan täytyy olla ... semmosessa valmiustilassa ottaan huomioon tammösiä tilanteita.
- Tarkottaako se sitä, että vaikka toisaalta tilanteet on yllätyksellisiä, ... niin kuitenkin täytyy olla ikään kuin valmiutta ... tarttua jollain tavalla.
- Kyllä, semmosta tilannetajua vähän niin kun jossakin pelissä ... että ... sitten miettii sen jälkeen, kun se tilanne on ohi, että oliko ratkaisu oikea vai väärä. Mutta ne (tilanteet) tulee niin nopeesti, että semmonen – niin kun vähän kaikissa peleissä – ... palloilma varmasti kehittyi vuosien varrella, että oppii ... siinäkin lailla sitä tilannetta ottaan haltuun ja käsittelemään. (Lukio, keskusteluote 18.11.1998)
- (Opettajan) itensä resurssit pienenee sitä mukaan kuin ryhmät kasvaa. Siis mulla jo ainakin tuntuu jo, että mä en tee enää mitään kunnolla, kun mä en ehdi. kun multa loppuu ... aika ja viimeksi on niin tiitissä illalla, että ei enää pysty vaikka kuinka vielä ois tekemättömiä töitä. (Yläaste, keskusteluote 26.11.1998)
- Ja kyllä mä näen ton myöskin tarkeena asiana, ... että opettaja jaksoo. Että jos se opetteja on loppuun uupunut ja se ei enää jaksa ... niin ... se on semmosta ... kireetä se kanssakäyminen niitten lasten kanssa, niin se on paljon pois niiltä oppilailta. (Ala-aste, keskusteluote 2.2.1999)

Liite 2c: Virikelappu; Liikunnanopettajan työkuva, Opettajuus ja sen rakentuminen

- Ehkä se on just se, että me ei haluta myöntää sitä, että tää on raadollista hommaa ja me epäonnistutaan tässä aina aika ajoin. Me vaan halutaan itekin ruokkia sitä, että kaikki menee hyvin... että meni ihan poskelleen pari juttua tuossa, mutta en mä viitti puhua sitä. ...
- ... tähän (opettajan) rooliin liittyy semmonen, että "minä hallitsen, mina osaan, mina kykenen" ...en mä tiedä, kuka sen roolin tekee, mutta kyllä siinä ... semmonen vankka ... (mielikuva on, että määhallitsen ja osaan ja minun ei passaa niistä epäonnistumisista puhua. Se ... ois aika suuri avain siihen, että jos uskaltaa ... kertoa niistä omista epäonnistumisista ja pystyy niihin suhtautumaankin sillä tavalla myöntäisesti. Mulla itellä on ainakin ... aika vahva ... halu aina onnistua hirveen hyvin ja sitten jos epäonnistuu, niin tuntuu ... tosi pahalta. ... Mä uskon, että varmaan aika monella muullakin on sama tunne, että se on ... hyvin tärkeä kysymys tuo. (Yläaste, keskusteluote 22.10.1998)
- Kun ... miettään sitä, että miten kohdata sitä oppilasta, niin mun mielestä ... se että mä opin kohtaamaan toisen ihmisen ... tarkottaa ensin, että mä tunnen itseni, jollon mä tiedän, miten mä reagoin ja suhtaudun. Jollon siinä (opettajan)koulutuksessa vois olla myöskin sitä jonkun näköistä itsetuntemusta, omaan itseensä menemistä. Nyt oon muutamilla tällaisilla nmp-kursseilla ollut, jotka on tosi hyviä, jotka muuttaa omaa tapaa suhtautua, kun oppii itseensä vähän paremmin.
- Sitä minä olen näin karkeasti sanonut, että itsetuntemuksen kautta alkaa paremmin huomata, että toinen on lajitoveri. Että ... samantlaisia asioita on siinä toisessa ihmisessä. (Lukio, keskusteluote 18.11.1998)
- Ja sit taas myös ne hyvät puolet (työyhteisössä), että kun tuut (opettajanhuoneeseen) semmosen tunnin jälkeen tuskaustuneena, että "kyllä mä olin niin perhahan huono", niin sit taata tulee naa muutamat, jotka lausuu jotain aivan päätöntä ja heti on parempi.
- Etta "oot sä ollut huonompikin".
- Niin justiin, heti on parempi mieli, että siinä on ... ne positiivisetkin puolet.
- Jos voi sanoa niin, että se ei mee semmoseksi, että "kyllä ne niin taas tykkäs ne lapset", että jos se on se ainut asia, minkä voi sanoa, se on minusta myös aika tyyppillistä opettajanhuoneessa.
- Epäonnistumisia ei voi ... sanoa.
- Niin ja että ei voi sanoa mitään, ei voi sanoa onnistumisia eikä epäonnistumisia... Etta kun on ollut semmosessa yhteisössä, että saa onnistua ja epäonnistua niin kaikki kelpaa eikä toiset rupee kadehtii tai ... painamaan, niin se on tosi hyvä. (Lukio, keskusteluote 21.10.1998)
- Mutta mun mielestä ... Opettajan työssä ... hirveen tärkeä työväline oot sinä itse, vahva itseluottamus ja itsetunto. Että tosisiaan jos nyt lehdissä kirjoitetaan ja osaa jättää ne omaan arvoon ja silti jaksaa tehdä tätä työtä tai jos vanhemmat arvostelee, niitä on kuitenkin siellä kolmisenkymmentä eri mielistä ja ... tällaista. Että jos sä et ... usko itseesi ja tiedä tekeväsi ... parhaalla mahdollisella tavalla niillä kyvyillä, mitkä sulla on, niin et sä jaksas sitä työtä kauan. (Ala-aste, keskusteluote 19.10.1998)

- Mutta ... jos ajattelee ... sitä siirtymävaihetta opettajankoulutuksesta työhön, ... että mä ... siirryin (*eräälle*) yläasteelle, mikä oli ... hyvin ongelmallinen koulu, ... Minä olin kanssa sen vuoden jälkeen sitä mieltä, että tää loppu tähän vaikka mielestäni oon soveltuva opettajan ammattiin. Mutta ... mä oivalsin sen, että en minä ollut koulutautunut siihen ammattiin, mikä tuolla oli, eli siellä oli poliisin ammatti. ...
- Niin, niin.
- Ja miinhä olisin mennyt poliisikouluun, jos minä olisin halunnut sitä. Eli ... minusta vielä suurempi hyppäys on peruskouluun kuin niitä lukioon ... siitä norssi-maalinnasta.
- Norssin todellisuudesta. (*Lukio, keskusteluote 21.10.1998*)
- Ja ... opettajan ura vois olla ihan koko ura sillä tavalla -. Ja onhan se nykyin tietysti meidän ammattiyhdistys taistellut virkaehtosopimuksen kanssa koulutukset, joka on ... kääntynyt pääläelleen, että ne on ... kirosana melkein tällä hetkellä. Mutta että virassa olevalla ois vaikka ... viiden vuoden välein, se kuuluis ihan tähän ammattiin, että palattais takaisin opiskelupenkille. Ja olkoot sitten vaikka jonkun Okin alaisena tai missä tahansa tämä homma, että sitten vois ... täydennellä opintojaan ... ja ... päästä keskustelumaan ... pedagogisia keskusteluja ja vähän lukeen teorioita ja semmosta jäsenmättyä oppimisen kanssa olevia asioita. Sitten kuuluu taas takaisin ja taas viiden vuoden päästä. Että se palvelis ... sekä siinä ammatissa kehitymisensä että ... tämmösenä virkistävänä kokemuksena.
- Useita välikommentteja
- Mutta ei oo olemassa myöskään semmosta järjestelmää tavallaan, että ... opettajien täydennyskoulutus tai jatkokoulutus tai jokin muuta. Että .. se on ... mulle ... semmmonen ... suuri oivallus, että niin pitäis olla. ...
- Ja ois taattu ... se jatkokoulutus.
- Niin, joku systeemi ja joku järjestelmä, että se ei oo semmosta satunnaista, yksittäisiä kursseja.
- Ja nythän se on jokaisen omasta aktiivisuudesta kiinni, että uraansa voi tehdä 40 vuotta käymättä kertaakaan missään jatkokoulutuksessa, paitsi niitä VESO-päiviä ...
- Niin että nää VESOinkin, ... siirretään kaikki koulun opettajat samaan paikkaan kuuntelemaan jotain älytöntä. Että ... miksi niitä sitään ...
- Joka ... sitä upseurien työstä, joka on niin leveä alue, niin opettajankoulutus antaa tämän sivun täältä (*näytää käsin*). Ja sekin on ihan ymmärrettävää, että jos aattelee ... norssin ohjaavia opettajia niin eihän ne voi ottaa siihen arkipäivänsä niitä (*harjoittelijoita*) sillä tavalla olemaan. Tai miksei vois, jos se rakenne muutettais, sehän perustuu siihen niitten niin sanottujen näytetuntien antamiseen ja sen ...
- Joita sä valmistelit kaksi viikkoa.
- Niin just, se on vääristymä.
- Ja silloin ei nää yhtään sitä opettajankokousta ja työyhteisön kehittämistä ja ihmissuhteita ja opetusmuutelman kehittämistä ja muuta. Ne tulee yhtäkkiä sitten painolastina kun meet sinne työpaikalle ja et oo yhtään tienny että tämmöstä onkaan. Sit koitat päästä käsiisi siihen omaan opettamistyöhösi. (*Lukio, keskusteluote 21.10.1998*)
- Mä oon ... vaihtanut koulua kuluheen useasti ... Että joka syksy, ... on yleensä ollut uusi koulu, mikä tarkoittaa että uudet kollegat ja uudet oppilaat ... olen vaan havainnut monessa paikkaa ... ei oo välittämättä otettu huomioon, että joka vuosi esimerkiksi kouluissa on uusia ihmisiä töissä. ... että pitäis uusille opettajille järjestää joku semmmonen kouluttamisjakso ...
- ... sama muuten tällä, että ... kun ensi vuoden uudet ihmiset on tulossa niin, että joku systeemi millä otettais ... systeemi(m) mukaan ...
- Joku valottais koulun toimimisjärjestyksen.
- Mehän on sovittu, että aina koordinaattori huolttaa sen, mutta kyllä se pakkaa unohtumaan.
- Ootsa kokenut tosiaan, että sua ei oo ohjattu?
- No aina kun kysyy, niin kyllähän sitä ohjataan, mutta mun mielestä ois ihan hyvä olla ihan siinä työpaikassa joku, joka selostas sen koulun toiminnat. Että en mä oo missään törmännyt sellaseen, että ois semmosta systeemiä ollut olemassa, mutta mun mielestä se ois ihan hyvä olla. (*Lukio, keskusteluote 21.10.1998*)

KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN - MITEN?

Liite 4a: Virikelappu; Koulu-, liikunta- ja nuorisokulttuuri

- Jälki heikellä puhutaan liivein pujoin ... yksitoimisesta opetuksesta. Siis ... korostetaan sitä, että kun lapsi tulee kouluun, niin hänellä on oikeus saada kehitystään ja ikäkaudelleen sopivaa opetusta. ... yksitoimisyyks korostuu hyvin paljon, mikä pahimmillaan voi johtaa siihen, että jokainen tekee omaa kirjaa omaan tahtiin ja ... mun mielestä ... se edellyttää opettajilta sen näkemistä, että ... tää yhteisön merkitys on ... äärimmäisen tärkeä. ... Ehkä me ollaan ... aina uusien rakenteiden edessä, että samaan aikaan kuin me huomioidaan yksitö, niin meidän täytyy miettiä, että millä tavalla taataan tää sosiaalinen yhteisö ja siinä oppiminen. (Opettajankoulutuslaitos, Keskusteluote 17.2.1999)
- Mutta kyllä ... siinä ... pitelemmössä on yksi iso syy sekin, että ... ruvettiin pelielemään tällä toikuttomalla valinnaisuudella. Eli oppilaille viestitään näin, että kun sinä nyt voit valita T3 aineistasi, niin jokainen tietysti tulkitsee ... että sen valinnan täytyy olla ... soinnusta hauskaa ja kivää.
- Meikkikurssi, golfin peluu kurssi. (Naapurikoulussa) on kuulemma ... ollut nimenomaan golf-kurssi.
- Ja meidänkin kurssija tiedän, että se on ... nyt tärkeää, että osaa malliata, mutta vois olla tärkeempää, että osaisi kumminkin laskea tai lukee. Ja ... tämä teettää ... hirveesti ... lisätyötä. ... kun on huovutuskurssija ja kankaanpainokurssija ja kaikkee muuta. Jokaiselle kurssille omat (suunnitelmansa ja sisällönsä).
- Mä olin ... lääninhallituksen koulutuslainsuudessa, jossa oli ... arvioinnista ja ... myös näistä tulossa olevista yhteisistä kokeista. Niin siellä näytettiin ... kymmenkunta erilaisista peruskoulun paästotodistusta. Ja todellakin oli neuvussa pitelemistä, kun siellä oli ... nää kaikki kurssit näkyvissä ja kun siellä oli tarok-kortin lukukurssi, Matti ja Meija styylaa -kurssi ja ... todettiin, että se oli aivan uskomatonta.
- Se on (kohta) ... samanlainen (tilanne) kuin Amerikassa, että ihmisellä onkin lapsenhoitokurssit, että pitää kannaannua kiikuttaa ... viikko perässä, että meneekö se rikki, että pääseeekö kurssista läpi.
- Että tassa valinnaisuudessa on menty kyllä liian pitkälle. (Yksitoim. keskusteluote 13.10.1998)
- Kyllä musta tuntuu, että tää työmäärä oppilailta on lisääntynyt hirveesti siitä, kun mä oon ollut lukiossa. Koska eihän me silloin tehty mitään ... esseitä, luetu kirjoja ... Ehkä me luettiin yksi kirja vuodessa, nyt pitäis kuudessa viikossa lukee kaksi kirjaa. Mutta sitten ... omassa aineessa tuntuu siltä, että ei ... henna antaa niin paljon tehtäviä kuin pitäis, koska ... se tahti on niin tiukka.
- Jälki on kova, juu.
- Ja jos ajattelee ... matematiikkaa, niin silloin me selvitettiin kolme-la kirjalla. Nyt niitä ... pakollisia kurssija on 10, jossa on jokaisessa oma kirja. Sivumäärä on moninkertaistunut.
- Semmosen oon ... huomannut, että ... reiluusti enemmän niillä on stressiä ja sitten ne melnaa jättää sitä liikkumistakin. Vaikka ne ei haluais jättää, mutta niitten on pakko jättää. Sitä ei ... ajatella sen pitemmälle, että kyllähän sitä pärjää ilman sitä (liikuntaakin), kun sitä ei kirjojeta. ...
- Mutta kyllä hurjaa on.
- Ja ... sellanen mielenherveyden hoitaminen, niin yllättävän moni joutuu jo lukioaistakin ... (hakemaan) ihan ukopuolista apua, että (he) ei yksinkertaisesti kestä itekseen. (Lukio, keskusteluote 17.12.1998)
- Ehkä toi on tullut just tän koulujen valinnaisuuden myötä ... että koulujen pitäis jotenkin olla parempia kuin sen naapurikoulun, että meillä saadaan ... lapset pysymään täällä ja riittävästi oppilaita. Että ... jotenkin se kummittelee siellä, että toisilla kouluilla on sitä ja tää ja tuota.
- Mutta ... jos meidän pitäis ... ruveta kyselemään vanhemmilta ... siinä vaiheessa kun ne valitsee, kun lapset tulee kouluun, ... että mitä ne haluaa. Kyllä mä luulen, että esimerkiksi turvallisuus ja se oma opettaja ja ne tietyt (perusasiat) on kuitenkin ne asiat, mitä ne painottaa. Että ... musta tuntuu, että ... yläaste on enempikin siinä hätäkässä, että pitää olla valinnaisuutta hirveesti, että oppilaat tulelee.
- Mutta ... mä tilän ... (lähilueletta) ... kaksi eri perhettä, joidenka vanhemmat on hyvin tarkkaan multa kysynyt, mitä siellä (meidän kou-lussa) on ja onko siellä sitä ja tää ja tuota, että kyllä vanhemmat joku on hirveen valvutuineita. Niin kuin esimerkiksi (naapurikoulu) menee (meidän vanhemman mielestä) sille edelle, kun siellä on tämmönen ... siesiatuntti. Eliikä heit jos on jolain erikoista ... Niin kun tääkin äiti ... sanoi, että ... siellä on sellanenkin. Mä sitten sa-noin, että tilitä, mitä se käyttämössä on, niin ei hän tiedä, mitä se on käyttämössä, mutta se heti kuulostaa, että se koulu on parempi kuin (meidän koulu), että siinä he näyttää lausensa. Mä mä ...
- Mulle tuleekin ... mieleen ... että lopetetaan tää sirkustelu, eli ... noitten lasten kanssa hirveen pienillä asioilla voitais tehdä kauhet luurekin. Että ... on ei tavoin olla mitään proppankomstaja eikä niitr tartte olla mitään viihdykettä, vaan ne voi olla hirveen pieniä asioita. Se voi olla vaikka, että me ollaankin opettajan kanssa yhdessä ... tehdään jotakin ... normaalisti ... poikkeavaa, mutta kuitenkin j-tain ihan tavallista, johon ei tarvita rahaa eikä ... kauheesti aika-kaan ... se voi olla tän koulun päivän pitteissa ja silti se on hau-kaa. Että niin meillä aikuisille ... kuin myöskin lapsille se hauskan-ta to ... voi olla niin ... muuttunut käsite ... että aikuisille ei (hauskanpito) olei siihen liity viina ja ravintoa ja ... samoin lapsill jos ei siihen liity huivpuisto taikka joku muu. Että ne arvot on pik-ken ... hassun kuriset mun mielestä nykyisin. Niin semmosilla pi-nillä asioilla. (Ala-aste, keskusteluote 19.10.1998)
- Ja siitä ... viihtymisestä. Niin meillä on kuitenkin ... kouluma- massa sekä ala-asteella että yläasteella että lukiossa ... yksi se monen asia, millä me voitetaan aina ... nää viihdykkeet ja se on ... jos saadaan ihminen ajattelemaan ja käyttämään omia aivoja: ... se on siis niin jumalattoman mielenkiintoista, että ... kerran k-saa hullaannutettua lapsia, että ne huomaa, että okei mulla on on-avot ja mä sain omista aivoista tän ulos, niin varmaan kaatuu nur-pelik ja televisioelokuvat ... siinä sivulla. Se on ... semmonen m-dän vaihtu, mitä ei pysty kukaan viemään meiltä, jos vaan saada-lapset käyttään omia aivojaan. (Lukio, keskusteluote 21.10.1999)
- Mää sanon että no niin, ... no siinä vo-sitten tuli vähän semmonen dialogin ma-
niet onhan kanssa riippuu siinä

Liite 4b: Virikelappu; Koulu-, liikunta- ja nuorisokulttuuri

- Että ... ne ei tavallaan ... eli sitä lapsuusvaihetta ollenkaan, ne alkaa elää sitä isomman lapsen ja jo aikuisen maailmaa. Jotenkin kauheen pelottavalta tuntuu, kun ajattelee, että niillä jää yksi vaihe elämästä kokonaan elämättä, joka on hirveen tärkeä vaihe ... niitten elämässä. Nehän ehdi tätä aikuisen maailmaa kyllä, eihää kyllästyksiin elämässä, mutta kun ne alkaa sen tuolta jo. ...
- ... me nyt tietyksi ollaan sekundaarikasvattajia, mutta ... joskus tuntuu, että siinä on aika vaikeaa olla ... sekundaarikasvattajana, jos ei primaarikasvattajan kanssa oo yhtenevät ajatukset.
- Niin ja harvemmin on nykyään enää ... Että ... ei nyt voi sanoa, että me voitais ... vanhempiä kasvattaa, mutta joissain asioissa voitais ... heittää ... semmonen toisenlainenkin arvomaailma, että kaikkeen ei tarvii mennä mukaan, mitä tuolta toosasta tulee tai mahosmiehet keksii. ...
- Mutta se pitäis tulla niin paljon aikaisemmassa vaiheessa. Että edelleen peränsäkuultaisin sitä ... vanhempain koulua hyvin (alkuvaiheessa). Että kun se lähtee tuolta ... että ... joku 2-3-vuotias keksii laulaa jotain jee-jee -laulua, niin sille nauretaan hirveesti ja ... se on jotakin hienoa, että kun sen lapsi on nyt niin kauheen kehitynyt. Että yhtenä liikaaakin tuupata, että ... pitää olla niin kauheen kehitynyt, että ei saa olla lapsi. ...
- ... se tulee ... niitten vanhempien maailmasta ja ne koittaa ... muovata sitä pientä aikuista jo siinä vaiheessa jolloin sen pitäis olla vielä se (lapsi). Nääh on sinänsä vaarattomia asioita, mutta kun ne tavallaan muovaa ... myöskin sen maailmankuvaa, että se voitais olla jo tällainen taikka että katopas tällasia ja näin. (Ala-aste, keskusteluote 2.11.1998)
- Mutta ne tulee hirveen pitkälle tänä päivänä televisiosta tai jostain, ... että kun tulee joku sarja niin samaan aikaan jyrää kauppaan kaikki nuket ja ... siihen liittyvät kaiken maailman liskot ja ... se on niin kauheen kaupallista kaikki. Ja ... televisiossa monesti se ... tulee niin valmiina, että lapsi näkee ja kuulee sen kaiken. Että sille ei jää ... semmosta omaa mielettävää, vertaa johonkin kirjaan kun lueaan, niin lapsi käsittelee sitä ... omalla tasollaan ja ... ei kirjoista nää painajaisia, mutta tv-ohjelmista kyllä näkee, koska ... siinä sä näät sen kaiken.
- ... nyt ne ei tosiaan osaa varmuuden puoliakaan ... kiinnitellä niitä asioita eikä löydä niille käsitteitä, mitä ne ... saa tuolta internettien ja kaikkien videoitien ja tällamösten tietokonepöytäni kautta. (Ala-
- Täällä täytyy ... kauheen nopeesti pystyä reagoimaan asioihin, sellainen väyrysmäinen, että mennään yön yli nukkumaan, ajattelemaan, niin se ei oikeestaan sovi. ... Sanotaan, että koulu toimii niin ... kiikkeellä rytmiä, että niihin pitää ... kauheen nopeesti reagoida niihin asioihin. ...
- ... että kukaan ajat täytyy yllä ... semmissä vaiheissa ... huomiota tämmösiä tilanteita.
- Tarkotauko se sitä, että vaikka toisaalta tilanteet (vi) yllä sellisiä ... niin kuitenkin täytyy olla ikään kuin valmiutta ... t. jollain tavalla.
- Kyllä, semmosta tilannetajua vähän niin kun jossakin pelis: että ... sitten miettii sen jälkeen, kun se tilanne on ohi, että ratkaisu oikea vai väärä. Mutta ne (tilanteet) tulee niin nopeesti semmonen - niin kun vähän kaikissa peleissä - ... pallosimi. masti kehittyä vuosien varrella, että oppii ... silläkin lailla siten netta ottaan haltuun ja käsittelemään. (Lukio, keskustelu 18.11.1998)
- Elämä on ... nykyään ... täynnä kaiken näköistä internettiä ja ... tarjontaa ja kauhee-määrä oheiskasvattajia ja oheismateriaaleja ja oheisharrastuksia. Että ... meillä on itellämme ... ihan sama ongelma kuin noilla lapsilla, se valinnan tason vaikeus. Se vaikeus, että mikä on tärkeätä minun elämässäni, mikä on tärkeätä työssäni, menenkö mä sinne ... kurssille ja enkö mä mee sinne kurssille, mikä on tärkeätä mun omassa vanhemmuudessaani, mikä on tärkeätä mun omassa jaksamisessani. Että ... samassa putkessa ollaan kaikki. Semmosta ... jatkuva valinnan tekoa joutuu ... itekin opettelemaan ihan eri tavalla kuin ennen ja oma rooli on kauheen paljon muuttunut siitä, mitä se oli silloin kun Okin kävi. Että kun puhutaan, että yhteiskunta on muuttunut hirveesti, niin se on kyllä muuttunut. Se on muuttunut nopeemmaksi, se on muuttunut vaativammaksi, se on muuttunut moniarvoisemmaksi, että mahdolltoman isossa myllyssä on enemmän vaihtoehtoja, kaikki täällä mun mielestä. (Ala-aste,