

KARIN LYHYT HISTORIA

Löytyykö opettajuus omaelämäkerrasta?

Kari Kokkonen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kesä 2001
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kari Kokkonen. Karin lyhyt historia. Löytyykö opettajuus omaelämäkerrasta? Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 2000, 81s.

Tutkimuksessani toivotan lukijan tervetulleeksi etsimään kanssani muistoja ja kokemuksia omakohtaisesta opettajuudesta. Kerron omaelämäkerrallisen tarinani koululaisen itsenäistymisestä, opiskelusta ja opettajan uran alkuhetkistä. Kertomalla tarinaa itsestäni jäsenän omia kehollisia kokemuksiani ja etsin syvempää itsetuntemusta. Narratiivisuuden perusajatuksen mukaisesti pyrin tarjoamaan myös lukijalle tilaisuuden pohtia samaa omalta kohdaltaan.

Kirjoitusprosessini käynnistyi syksyllä 1998, kun aloitin liikunnanopettajakoulutukseen kuuluvan päättöharjoittelun. Työn ensimmäisen vaihe, *Liikunnanopettajan käyttöteoria*, valmistui keväällä 1999 kasvatustieteen proseminaarityönä. Koin olevani ennemminkin epävarma kuin valmis opettaja ja päätin jatkaa identiteettityötäni.

Talven 1999-2000 liikuntapsykologian opintojen jälkeen löysin tutkimukseni rungoksi portfolio työskentelyn. Syyskesällä 2000 kokoamani opettajan portfolion pohjalta aloitin omaelämäkerrallisten kokemusteni reflektoinnin. Välineet kokemusteni jäsentämiseen löytyivät yhdestä laadullisen tutkimuksen ytimeistä, autoetnografiasta. Tutkimuksessani Sparkesin (1999, 23-25) kuvaamia itsen narratiiveja (narratives of self) tarkastelee sohvan nurkassa istuva "introspektiivinen minä". Aineistolähtöisen teemoittelun avulla muodostin kertomukseni suuret linjat. Tämän vaiheen jälkeen pyrin tulkitsemaan teemojani myös Arthur Frankin (1991) kehollisuuden typologian näkökulmasta.

Kertoessani *Karin lyhyttä historiaa* piirrän lukijalle opettajuuteni kehittymistä kuvaavan hermeneuttisen spiraalin. Näihin *Spiraali* -piirroksiin kiteytyy tutkimukseni keskeisin reflektiivinen anti. Avatakseni näitä muistoja käytän Frankin teorian ohessa myös valokuvia, sitaatteja, keskusteluita ja piirroksia. Tutkimuksen ulkoasuksi muodostuukin kollaasityyli, jossa menetelmät, teoria ja pohdinta kulkevat rinnan tarinan mukana. Kulkiessani spiraalin ulommille kehille mahdollistuu yhä tarkempien muotojen hahmottaminen muistojen ytimeistä. Hermeneuttisen paidan alta vilahtaa fenomenologinen peppu.

Työn antina pidän myös itse tarinan kertomista, jossa luon uudelleen omaa kehollista olemistani. Tutkimuksestani ei voi eristää yksiselitteisiä tuloksia, vaan sen laajempi anti löytyy tarinan metaforisesta kokonaisuudesta, jonka lukija muodostaa omien kokemustensa kautta. Toivon työni avaavan uusia polkuja liikunnanopettajakoulutukseen.

Avainsanat: autoetnografia, kehollisuus, liikunta, narratiivisuus, opettajankoulutus, opettajuus, portfolio.

Sisällys

Joko me ollaan jumppamaikkoja?	1
Tervetuloa!	4
Karin lyhyt historia	6
Terassilla	16
Kriittisyys	24
Suustansa kiinni... ..	30
Vuorovaikutus	32
“Kasvatus on esimerkkinä olemista”	42
Autossa	48
Näkemiin	53
Lähteet	59
Liitteet	62

Joko me ollaan jumppamaikkoja?

Jonotan opiskelijaravintolassa ja katselen pöytiä löytyisikö jostain juttuseuraa. Tunnistatan muutamia nuorempia liikuntalaisia. Tuolla istuu yksi omankin, '95 aloittaneen kurssini tyyppi, 'Barbababa', kuten itse itseämme kutsumme. Suurin osa on kuitenkin outoa porukkaa. Takeissa niillä on vuosiluku "00". Tuon vuodenhan minä kirjoitin opintotukihakemukseen arvioiduksi valmistumisajankohdaksi. Liikunnanopettajaksi. Se opintotukikin loppui jo pari kuukautta sitten.

- "Maksaa kiitos!", vastaan keittäjän odottavalle katseelle, "joo muussilla. Olikos tuo leipäannos vaihdettavissa maitoon, jos mä maksan näillä lipuilla?"

- "Joo, onhan se", nauraa keittäjä.

- "No olen minäkin näköjään jotain oppinut näiden kuuden vuoden aikana... kiitos." Lähden hymyillen hakemaan salaattia. Tunnen käden laskeutuvan olkapäälleni ja arvaan sen kuuluvan äsken pöydästä bongamalleni Tonille.

- "Terve, terve! Mitä mies?"

- "No ei kummempaa, vieläkö sulla on kiireitä?" kysyn Tonilta muistaen edelliset juttutuokiomme, jotka ovat olleet kolmen minuutin pikahöpötyksiä molempien juostessa eri suuntiin.

- "Taitais vähän ollakin, mutta arvaa mitä", Toni kähisee pilke silmäkulmassa. "Otin paperit ulos tiistaina."

Lasken tarjottimeni takaisin salaattipöydälle, onnittelen kädestä pitäen ja höpötys alkaa.

- "Hei mennään nyt hetkeksi istumaan, vaikka mulla jatkuukin luento kohta." Toni ehdottaa. "Anoin katos sitä jatko-opinto-oikeutta"

Hälisevästä salista löytyy vapaa pöytä.

- "No miten sun gradu?", Toni kysyy. Huokaan ja kerron kirjoittamisen vaikeudesta.

- "Oon tässä lukenut muiden kirjoituksia itsestään. Tuntuu kuin omat nykyiset tekstini olisivat vasta raakahavaintoja ja ne pitäisi kaikki kirjoittaa uudestaan johonkin kokonaisuutena ymmärrettävään muotoon."

- "Älä lähe tohon! Kirjallisuutta löytyy aina, eikä siihen vertaaminen lopu koskaan!"

- "Niin, mutta..."

Samalla pöytään tulee Pete, myöskin Barbababa eli hänkin samaa '95 aloittanutta vuosikurssia. Juttu kulkee muistoissa ja nykyisissä harrastuksissa. Poikien illasta on ollut puhetta jo pitkään. Jukkakin olisi kuulemma kiinnostunut tulemaan Joensuusta, jossa on nykyisin töissä. Ja Sami, jos valmennuskiireiltään ehtii. J-P tulee varmasti, jos vaan saa perheensä aikatauluun sopimaan. Hänen kaksivuotiasta Joonatan-poikaansa ei vielä oteta mukaan.

Tonin pitää lähteä luennolleen ja jäämme Peten kanssa pöytään. Petekin tekee vielä gradua. Hän pyrkii siinä kertomaan aliupseeriliikunnan tarinaa kaksikymmentäluvulta tähän päivään.

- "Mites gradu etenee, ootko jo löytänyt itsesi?" hän kysyy.

- "Eilen läiskähti märkää rättiä kasvoille, kun luin yhtä artikkelia autoetnografiasta", tilitän Petelle. "Se oli hyvä juttu, sen Ellis-Bochner -tutkijaparin kirjoittama, ja luulin vihdoin tajunneeni jotain narratiivisuudesta. Perään tuli kylmän hiki, kun tajusin ettei nää mun tekstit oo narratiivia nähneetkään." Seuraa hetken hiljaisuus.

- "Niin se vaan on että tieto lisää tuskaa..."

- "Niin, mutta jos mä meinaan saada jonkinlaisen ymmärrettävän kokonaisuuden aikaiseksi ja käytän vielä termiä narratiivisuus, niin sen gradun on oltava kokonainen tarina. Nää mun nykyiset teemat on kuin vääntäis itteään mikroskooppiin ja näkisi palan sieltä ja toisen täältä. Perustukoot havainnot vaikka kuinka hienosti mun opettajan portfolioon, niin ei ne teemat liity millään toisiinsa. Ne ei kuvaa minua."

- "Olishan se lukijallekin helpompaa jos se olisi kokonaisuus", Pete toteaa varovasti huomattuaan minun vetävän henkeä.

- "Se vaan edellyttäisi, että kirjoitan koko jutun uusiksi ja viistoista opintoviikkoa tätä gradua on tullut täyteen jo viimevuonna. Jos näille teemoille, mitä mulla nyt onkaan...kehitys, kriittisyys, vuorovaikutus ja arvot. Niin, jos näille rupee jotain yhdistävää tarinaa vääntämään niin se on toiset viistoista oovee." Naapuripöydän tytöt vilkaisevat kummissaan meihin päin. Muistan taas olevani syömässä ja huomaan, että oma maksakastikkeeni jäähtyy lautasella. Pete jo kaapii viimeisiään.

- "Olisi vähän helpompi ymmärtää sua, jos olis lukenu noita sun juttuja." Pete huomauttaa.

- "Hei kiinnostaisko sua! Mun uusin teksti on yhdistelmä elämäkertaa ja kehitystee-
maa. Sen nimi on 'Karin lyhyt historia'. Voisin monistaa sen sulle."
- "Käydään tossa Liikunnalla monistamassa, olin muutenkin menossa sinne, kun pitää
sopia ohjaajan kanssa noita tenttikirjoja. "

Helpottuneena hyvän kuuntelijan seurasta nousen pöydästä. Kävelemme Liikunnalle
ja Pete saa kopionsa. Mitähän mahtaa mies ajatella lukemastaan. Odotellaan...

Tervetuloa!

Niin, haluan toivottaa Sinut tervetulleeksi, kuka sitten oletkin. Tervetuloitoivotuksen tarkoituksena on tehdä olosi mukavaksi, kertoa mihin voit istua ja mistä näkee hyvin. Keitetään vaikka kahvit, eihän tässä kiire ole...

Kerron tarinan itsestäni - Kari Kokkosesta - kertomuksen koululaisen aikuistumisesta ja päätyemisestä opettajan uran alkuun. Tarinan kertomiseen minulla on hyvin itsekäs syy. Haluan oppia jotain itsestäni - en tällä kertaa uutta tempua rekillä enkä uutta opetusmenetelmääkään. Haluan oppia kuuntelemaan itseäni. Tunnistamaan, mikä saa minut suuttumaan ja mikä kokemaan onnistumista opettajana. Miksi haluan opettaa näin, vaikka vanhemmat opettajat sanovat sen olevan vain nuoren opettajan intoa?

Luin vanhemman opettajan, Risto Patrikaisen (1999), kriittisestä suhtautumisesta käyttämiinsä menetelmiin opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kartoituksessa. Hän väitti, ettei nykyisillä tutkimusasetelmilla liene kovin paljon uutta tietoa saavutettavissa. "Tarvittaisiin uudenlaista otetta, uusia asetelmia ja menetelmiä ja ennen muuta tutkijoita, joilla itsellään on edellytykset ymmärtää, mistä kognitivistis-konstruktivistisessä prosessioppimisessa ja 'uudessa opettajuudessa' käytännössä on kysymys" (Patrikainen 1999, 142). Tulin iloiseksi ja rohkaistuin.

Tällaista 'uuden opettajuuden' etsimistä edustavat myös Turun opettajankoulutuslaitoksen *Muutosagenttiopettaja* -projekti (Heikkilä & Aho, 1995) ja Sinikka Ojasen (1996) toimittama *Tutkiva opettaja* -teos. Näissä korostuu tärkeänä opettajan ominaisuutena kyky kokonaisvaltaiseen työn ja itsensä reflektointiin. "Kasvatusprobleemien voittaminen - - edellyttää kasvattajilta koulukulttuuriin istutettujen vakiintuneiden normien ja uskomusten rikkomista tai kyseenalaistamista. Esimerkiksi: mitkä ovat ne pedagogiset lainalaisuudet, jotka ohjaavat toimintaani, miten kehityin tällaiseksi ammattilaiseksi, miten voisin tehdä toisin?" (Ojanen 1996, 11).

Syrjälä ym. (1996) ehdottavat elämänkertojen käyttöä opettajaksi opiskelevien kehityksen tukemiseksi ja kokeilevat opintotehtävänä myös omaelämäkerran kirjoittamista. "Tarinat opettajan arkityöstä tarjoavat opiskelijoille sijaiskokemuksia muutoksen

avaimiksi. Jos ajattelemme, että opettajuudessa ovat keskeisiä erityisesti uskomukset ja mielikuvat, on tärkeää päästä muokkaamaan juuri niitä.” (Syrjälä ym. 1996, 148.)

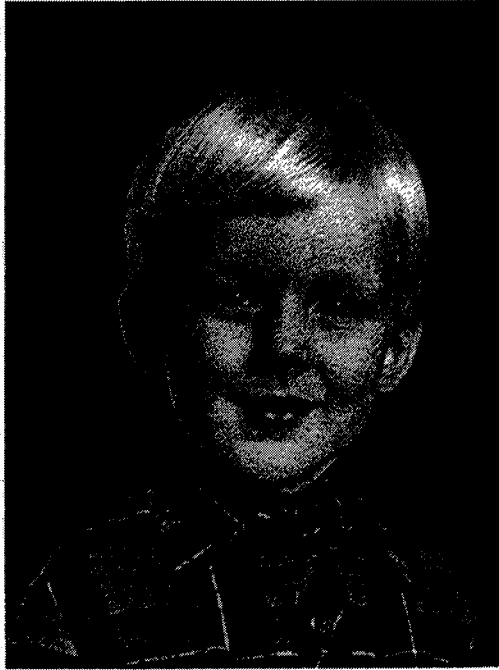
Itse lähden tarinassani etsimään omaa opettajuuttani autoetnografisella lähestymistavalla, jonka ulkoasua voisi nimittää kollaasitekniikaksi. Kertomalla omista kokemuksistani henkilökohtaisella tasolla valokuvien, sitaattien, keskusteluiden ja piirrosten avulla pyrin välttämään Frankin (1991, 91) pelkäämää abstraktiuden tyranniaa.

Kenelle tästä on hyötyä? Pertti Alasuutari kirjoittaa laadullisen tutkimuksen yleistettävyydestä seuraavasti: “Jos esitetyn kuvauksen perusteella kaikki tutkimuksen lukijat tunnistavat ilmiön, yleistettävyys ei ole ongelma. Kiinnostavaa on vain se miten pätevältä ilmiölle annettu selitys vaikuttaa.” (Alasuutari 1994, 207). Jos kertomukseni herättää muistoja ja tunteita on ilmiöllä ilmeinen merkitys ja sitä kannattaa käsitellä. Jos näin käy, niin silloin kertomukseni on lähellä Ellisin ja Bochnerin kuvaamaa termiä “evocative personal narrative”. (Ellis & Bochner 2000, 741-742.)

Minua kiinnostaa, mitä tapahtuu, kun olen tarinani kertonut. Odotan narratiivisen oivaltamisen hetkeä. Ja mikäkö se on? Muistat varmaan jonkin nuotiotarinan tai sadun. Kertomuksessa on ehkä hauskoja kohtia, jotkut kohdat ovat surullisia tai pelottavia. Kun kertoja sitten lopettaa, hiljaisuus laskeutuu nuotion ympärille. Siinä on narratiivisen oivaltamisen hetki. Kertomuksen vaiheet loksahtavat kohdalleen ja saavat uuden merkityksen kokonaisuudessa. Ehkä kuuntelija näkee siinä vertauskuvallisuutta tai rinnastaa tarinan omaan elämäänsä. Minä odotan narratiivisen oivaltamisen hetkeä myös kertojana. Tarina ei ole valmis ennen kuin se on kerrottu. Kiitos, että kuuntelet!

...Nyt kahvi kiehuu. Maitoa, sokeria vai mustana? Tämän enempää en voi oloasi helpottaa. Eihän meistä ihmisistä ole tehty ohjekirjaa. “Kuinka kommunikoin vastaantullijan kanssa?” Ei. Se vaatii aikaa.

Karin lyhyt historia



Kari 3-v. (G2.2)

*"Lapsella vain voi silmät niin loistaa,
lintuja kun hän katsella saa.
Haaveita vain se vapauden toistaa,
lintuset nuo ja kaunis maa."*

- Pertti Reponen (1977), "Lintu ja lapsi".

Koti

Kun minulta nykyisin kysytään, "Mistä olet kotoisin?", on tavakseni tullut vastata: "Ympär Savvoo."

Synnyin Kouvolassa 7.9.1973. Muutimme Savonlinnaan ollessani kaksivuotias ja vuonna 1976 syntyi siskoni Katri. Savonlinnaan liittyvät lapsuuden muistot isän puolen serkuista ja kesistä mökillämme Saimaalla. Perhe oli koossa: isä Niilo koulutukseltaan vajaamielishoitaja, kymmenlapsisen perheen itsenäisyyspäivänä 1938 syntynyt poika; äiti Iita-Säde koulutukseltaan sosiaalikasvattaja, kaksilapsisen perheen 1949 syntynyt kuopus, pikkusiskoni Katri ja minä.

Ollessani viisivuotias muutimme Pieksämäelle. Aluksi asuimme paritalossa, mutta kouluni alkaessa 1980 Harjun ala-asteella, muutimme isäni rakentamaan omaan kotiin.

Ala-asteikäisenä en varsinaisesti kokenut urheilua omaksi alakseni. Kilpa- tai kuntourheilu ei kuulunut perheeni harrastuksiin, ei osallistumalla eikä edes tv:stä seuraamalla. Perheessäni on aina arvostettu työntekoa ja leivän hankkimista, aikaa ei oikein ollut tuhlattavaksi muuhun. Liikunta sen sijaan oli jonkinlaisena kisailuna tai kikkailuna läsnä. Isä harrasti uimahallissa käymistä ja otti meitä lapsiakin usein mukaan - saattoipa joskus näyttää huiman sukelluksen hyppytornista tai hassun kuperkeikan starttipalilta. Isän kanssa kävimme myös hiihtämässä ja kesäisin nuotioretkillä makkaranpaistossa.

Itse järjestin lähialueen lapsille olympialaisia ja juoksutin siskoa takapihan esteradalla. Leikki sopi molemmille: sisko oli esteratsu ja minä aitajuoksija. Kun vauhti alkoi hidastua, tehtiin karviaispensaan raaosta marjoista kirpeitä "makupommeja" - ja hyi kuinka taas juostiin! Nämä leikkihetkien motivointikikat taisivat olla ensimmäinen oma sovellukseni liikunnan opettamisesta.

Kesäisin kävimme yhä Savonlinnassa mökillä, joka on isäni lapsuuden koti. Siellä tapasin serkkujani Leenaa, Tuomoa ja Paulia, jotka ovat noin 1-4 vuotta minua vanhempia. Heidän kanssaan pelasimme jalkapalloa ja lentopalloa tai sitten he opettivat jonkun itse keksimänsä pelin tai leikin. Nämä serkut, joista jokainen pelasi ihan

oikeassa joukkueessa, olivat minulle kuin idoleita. Sittemmin kesämökin maat jaettiin isäni ja hänen veljiensä kesken. Tämä viilensi niin veljesten kuin serkustenkin välejä yli kymmeneksi vuodeksi. Saimaan saarella vallitsi kyräilyn aikakausi.

Koulu

Olin innostunut, kirkassilmäinen pellavapää, joka ihastutti toiset opettajat kysymyksillään ja tuskastutti toiset, kun ei oppinut lukemaan ja kyseli niin vaikeita. Äitini oli varmasti lukemisvaikeuksistani huolestunut, mutta ei sitä minulle näyttänyt. Luki vain minulle historianläksyjä ääneen, jotta pysyisin opetuksessa mukana.

Aikanaan minäkin opin lukemaan - yhtä aikaa ekaluokkalaisen siskoni kanssa ollessani itse jo neljännellä. Taisi tulla isoveikalle tarve oppia, ettei pikkusisko pääse edelle.

Ala-asteella olin luokallani aina toiseksi lyhin eli se, joka valittiin jalkapallojoukkueeseen toiseksi viimeisenä. Pidin kyllä liikunnasta ja koin olevani ketterä ja taitavakin, mutta se ei jalkapallossa tilannetta parantanut - pieni mikä pieni.

Oma opettajani kolmannesta kuudenteen luokkaan oli liikunnasta ja musiikista innostunut mies. Hän piti kahta, mielestäni melkoisen kunnianhimoista kerhoa, jotka olivat kaikille kynnelle kykeneville pakollisia. Toinen niistä oli liikuntakerho, jossa harjoittelimme jumppakärpäskilpailuihin telinevoimistelua. Tässä lajissa pienestä koosta ja ketteryydestä oli hyötyä. Huhtikuussa 1984 Pieksämäen Lehti (G1.3) julisti Harjun ala-asteen menestystä ¹.

**Sami ja Kari
sijoituivat
hyvin Jumppa-
kärpäsessä**

Harjun ala-asteen Sami Myntinen ja Kari Kokkonen menestyivät hyvin valtakunnallisessa Jumppakärpänen -voimistelukilpailuissa Espoossa. Molemmat pääsivät sarjoissaan loppukilpailuun eli 20 parhaan joukkoon. Sunnuntain voimisteluesityksissä Sami oli kuudes ja Kari 15.

--

Välitunnin jalkapalloporukassa tällainen odottamaton pituusjärjestyksen häntäpään ilmaantunut menestys aiheutti kateutta ja kiusaamistaakin. Niinpä en enää kuudennella luokalla ollut kovin innostunut saamastani paikasta sm-kisoissa.

¹ Tunnus "G1.3" viittaa työn lopussa oleviin liitteisiin. Kirjain "G" on portfolio osakansion tunnus (tässä tapauksessa G-kansio, joka on "Koti"). Numero "1.3" liittyy ko. lehtileikkeeseen erottellen dokumentteja toisistaan G-kansion sisällä. Luvussa "Terassilla" kuvaan tarkemmin dokumentointimenettelyäni.

Tässä esiintyy mielestäni eräänlainen pätemisen kiteytymä. Olen usein päätenyt "oppositioon toisinajattelijaksi", kuten muistan isäni minua joskus nimittäneen. Tällainen rooli on myös voimistelussa menestyvä tumppi kokoa ihannoivassa jalkapalloporukassa. Koululiikunta opetti sinisilmäiselle kyselijälle nöyryyttä, mutta toisaalta keinoja löytää paikkansa ryhmässä.

Se toinen pakollinen kerho oli musiikkikerho, jonka kuorolauluista nautin paljon. Erona liikuntakerhoon oli että musiikkikerhossa sain olla hyvä. Osa luokan koviksistakin kävi kuorossa ja ehkä lopuille pojista kuorolaulussa ei ollut samanlaista hohtoa kuin urheilulla. Kuorossa yksilön suoritus ei myöskään ole niin näkyvä kuin liikuntatunnilla. Laulutaitoni ei siis uhannut ketään. Nykyisessä liikuntaharrastuksessani tunnistan vieläkin ehkä kaukaa ala-aste-ajoilta periytyvän voittamisen pelon. Sulkapallomatsissa on vaikea ottaa erän viimeiset pisteet. Josko sittenkin vain pelailtaisiin? Voittaessani koen ehkä vieläkin astuvani isompien poikien varpaille.

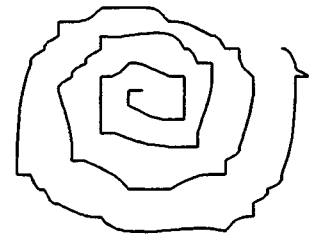
Pieksämäellä kävin kouluni. Ala-asteelta siirryin keskustaan Pieksämäen yläasteelle. Tällöin pääsin samaan kouluun parhaan kaverini Mikan kanssa. Hänen kanssa olimme pelailleet ja kalastelleet jo kolmannelta luokalta lähtien, vaikka hän kävikin toista koulua. Hän harrasti jalkapalloa ja pyysi minuakin yläasteen liikuntakerhoon. Muistan elävästi tilanteen oman huoneeni sohvalla: selitän hänelle millaista oli ala-asteen liikuntakerhossa, enkä tästä syystä halua enää tulla. Hän kuitenkin kertoi, ettei siellä ole telinevoimistelua, vaan pelataan korista. Sillä, että Mika sai minut mukaan oli varmasti suuri vaikutus minun liikuntahistoriaani. Muistelinhan tuota yläasteen Terveet Ympyrät -koripalloturnaukseen harjoittelevaa porukkaa vielä opiskeluaikanakin kirjoittaessani esseitä terveyshistoriastani (E2.2.1).

Yläasteen liikunnanopettaja teki minuun vaikutuksen. Vieläkin minut valittiin joukkueeseen toiseksi viimeisenä, mutta se ei haitannut, viihdyin tunneilla. Kahdeksannella luokalla opo-tunnin haastatteluharjoituksessa sitten keksin, että minusta tulee jumppa-aiikka. Muita kiinnostavia kouluaineita yläasteella olivat matikka, fysiikka, kemia sekä maa- ja metsätalous. Näiden aineiden opettajat olivat keski-iän jo ohittaneita miehiä, hieman pelottavia, mutta huumorintajuisia ja saivat luokan pohtimaan asioita. Maa- ja

metsätalouden kiinnostavuutta ei niinkään lisännyt opettaja, vaan eräs saman kurssin valinnut tyttö.

Lukioikäisenä sain toiset kiinni pituudessa, enkä enää ollut se toiseksi viimeinen. Liikunnanopettaja tosin ei vetänyt vertoja yläasteen vastaavalle, mutta olin löytänyt paikkani lukionkin palloilukerhosta, Pieksämäen Uimareiden ja Pieksämäen Urheilusukeltajien harjoitusvuoroilta. Joskus vierailimme yläasteen liikuntakerhossakin. Sain siis käydä kouluni samalla paikkakunnalla Pieksämäen n. 13 000 asukkaan turvallises- sa ympäristössä. Koulua tai luokkaa tarvitsi muuttaa vain siirryttäessä asteelta ylem- mälle.

Nyt 27-vuotiaana muistan oman lapsuuteni tiiviinä ja turvallisena, pysyvänä maaperä- nä. Sain olla lapsi, jolla on mahdollisuus katsella avoimesti ympärilleen. Tiivis keskusta on auttanut vaikeuksien kohtaamisessa ja antanut pohjaa myöhemmille särmille. Kun pohdin sitä, kuinka esitän elämäni vaiheet suhteessa toisiinsa, mieleeni tulee ennem- minkin spiraali, kuin usein käytetty kaari tai pörssi- kurssia muistuttava trendi. Spiraalilla haluan kuvata, että menneisyyteni kulkee kehityksessä mukana ja että persoonani on jotain konkreettista, eikä vain piste suoralla. Tarinan edetessä piirrän spiraaliin uusia erimuotoisia kehiä.



Minne jäi pikkupoika?

Ylioppilaaksi kirjoitin keväällä 1992 mielessäni kirkas ajatus liikuntatieteelliseen pyrkimisestä. Tuo tavoite ei sitten toteutunutkaan kovin pian. Syksyllä aloitin Tanhu- vaaran Urheiluopistossa yhdeksänkuukautisen Liikuntapainotteisen vapaa-ajanohjaa- jan (Livo) koulutuksen. Tuo vuosi oli itsenäistymisen aikaa poissa kotoa. Samalla se oli sosiaalistumista urheilukulttuuriin, joka sittenkin oli minulle kovin vierasta. Ihmettelin mm. kurssikavereiden hienoja urheiluvarusteita ja itsevarmaa puhetyyliä. Tanhuvaa- rassa muodostui opetustaitoni perusta ja hieman yllättäen minut valittiin kurssini priimukseksi.

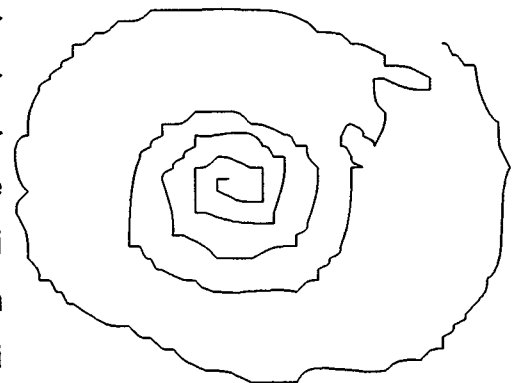
Olin ensimmäistä vuotta poissa kotoa. Kasvatustieteen approbaturin luentotehtävässä esitin seuraavanlaisen arvion, siitä *Kuinka minua on kasvatettu?*

Paras minusta otettu valokuva on otettu ennen kouluikää. Tuossa kuvassa näkyy pikkupojan rajaton luottamus ja avoimuus, jopa tuntematonta valokuvaajaa kohtaan. Nyt (jo) peruskoulun ja lukion käyneenä tuntuu kuin tuo reipas ja oma-aloitteinen pikkupoika olisi täysin tapettu pois. Tuntuu kuin koululaitos olisi vain syöttänyt suunnattoman määrän pikkutietoa sisääni ja opettanut kärsivälliseksi ja kestävään joskus myös epäoikeudenmukaisuutta, opettanut senkin, ettei kannata/saa olla aktiivinen tai puuttua vääryyksiin. (F2.1)

Keväällä 1993 oli vuorossa armeija ja kesäiset pettymykset. Isän äiti oli usein sanonut minulle: "Sotamies on jokamies, mutta merimies on erimies." Tunsin tämän hengen myös itsessäni ja pyrin merivoimiin. Jouduin kuitenkin pioneeriksi Korialle. Palveluksen välissä kävin liikunnan pääsykokeissa ja jäin taas rannalle. Ajattelin, että laitesukellusharrastuksestani olisi hyötyä ja päätin pyrkiä taistelusukeltajaksi. Tämä onnistui ja vaihdoin joukko-osastoa Upinniemeen. Palvelusta kesti kaksi viikkoa, kunnes lääkäri passitti minut astmaatikkona takaisin Korialle. Pestistäni motivoituneena piirsin sotilaspassiin kuvani paikalle kurpitsan.

Kurpitsankuva passissani kotiuduin alikersanttina 5.5.1994 ja taas oli edessä opiskelupaikan metsästy: ei vielä kukaan liikunnalle, vaan fysiikkaa opiskelemaan - Jyväskylän yliopistoon kuitenkin. Kotiuduin hyvin Jyväskylään ja opiskelin pääaineenani fysiikka, joka sekin minua kiinnosti. Samalla valmistauduin pääsykokeisiin ja viimein onnistuin.

Toisen spiraalini avulla kuvaan itsenäistymistäni, sellaisena kuin sen itse muistan. Itsenäistymiseni, alkoi ylioppilaskirjoituksista 1992. Tämän jälkeen elinpiirini laajeni nopeasti kodin, sukulaisten ja Pieksämäen turvallisesta ympäristöstä itse löydettyihin ympäristöihin. Yo-kirjoituksia seurasi vuosi urheiluopistossa, vuosi armeijassa ja vielä vuosi fysiikan opiskelun parissa. Oman tulkintani mukaan tämä vaihe päättyi päästessäni opiskelemaan Liikunnalle neljännellä hakukerralla kahdeksan vuotta sen jälkeen, kun idea tästä ammatista syntyi.



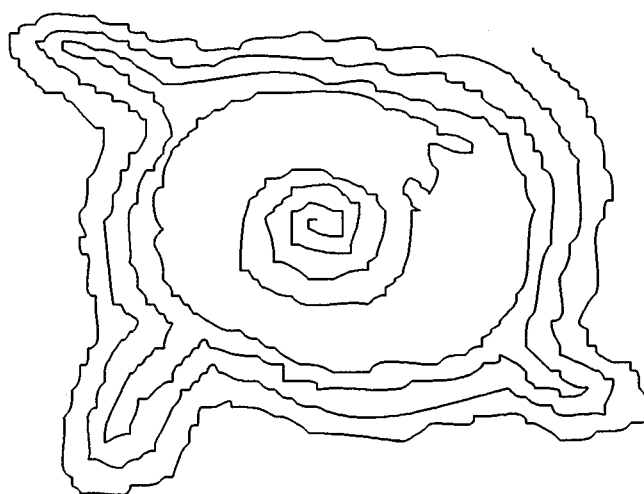
Kun elinpiirini laajentui ja muuttui nopeasti oli minun vaikea nähdä omaa paikkaani. Itsenäistyessäni minun oli pohdittava suhtautumistani uusiin itseluomiini ympäristöihin. Ehkä siksi kaipasin lapsuuden kodin turvallista keskustaa eli avointa pikkupöytä ja tämä kuvautui luentotehtävässä kouluun kohdistuvana pettymyksenä. Tällaisessa tilanteessa olisi ollut helppo rakentaa ytimen ympärille kova kuori. Kuoren olisi myös voinut rakentaa jonkin uuden ympärille ja työntää lapsuuden ydin syrjään. Tällainen uusi asia olisi voinut olla esimerkiksi kilpaurheilukulttuuri.

Itsenäistymisen luonnollinen jatke tuntui olevan koulutuksen tarjoama usko asiantuntijan erityisosaamiseen: suureen faktamäärään, tarkkaan minuuttiaikatauluun ja sivistys-sanoihin. Pitkälle erikoistuneella nipelitiedolla tuntui pärjävän niin urheiluopiston opetusharjoituksessa (F1.2), armeijassa kuin fysiikan opiskelussakin. Eikä erityisosaamisen tyrkyttäminen loppunut siihen neljänteen pääsykokeeseenkaan.

Erityisosaamisen Sarvi-Jaakko

Opiskeluaika on tuonut useita asioita elämääni. Olen toiminut kurssini "pappana" viisi vuotta ja kokenut kurssin kanssa hienon kurssimatkaprojektin. Varsinainen opiskelukin on mennyt todella nopeasti huipentuen päättöharjoitteluun. Niin, ja onhan Jyväskylästä löytynyt myös Outi jakamaan niin opiskelija-asuntoa kuin harrastuksiakin. Pohjalainen kaveriksi savolaiselle.

En koe opettajaksi kasvuni olleen kovinkaan suurta niiden kolmen vuoden aikana, jolloin opiskelin liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Tietomäärä lisääntyi eri osa-alueilla muodostaen erityisosaamisen sarvia. Tällaisia vuosi vuodelta pidemmäksi kasvavia tiedonsarvia olivat esimerkiksi kunkin lajin liikeopit, biomekaniikka ja pedagogiikka opetusmenetelmineen. Jossain siellä välissä yritti päätään nostaa myös toiminnan dynamiikka -kurssi eli liikuntapsykologia.



Sarvet eivät kuitenkaan muodostaneet yhtenäistä runsauden sarvea. Toisinaan sarvet sojottivat itsepäisesti vastakkaisiin suuntiin ja toisiaan löivät vastatusten. Kukin niistä yritti löytää itselleen tilaa. Tuntisuunnitelmia opin tekemään ja perustelemaan ne käyttäen tiedekunnan sanastoa. Niiden sisältö ja muoto säilyi urheiluopistomaisen pikkutarkkana. Erään esseen aloitin esittelemällä ongelman:

Useasti opetustilanteessa ollessani olen huomannut, että oppilaat kieltäytyvät tekemästä jotain tiettyä liikettä sanoen "Kun en mä osaa..." Saattaapa jollain loppua aktiivisuus koko tunnilla tuolla verukella. Usein kuitenkin tuntuu, ettei kyseessä ole osaaminen vaan ennakoasenne, joku esto, pelko, kuukautiset, kampausta sekoittuu tai ryhmäpaine. Näyttäisi että tämä on lähinnä tyttöjen ongelma. Kuinka siis saada nämäkin tytöt yrittämään ja innostumaan? (E2.4.1)

Tavoitehan on jalo, mutta ongelma on täysin opettajalla. Miksi oppilaan tulisi innostua tekemään jotain opettajan mielestä tärkeää liikettä? Eikö omakohtainen kiinnostus olisi hedelmällisempää ja kuinka opettaja voisi tukea tätä? Liikuntakasvatuksen pohtiminen tästä näkökulmasta ei kuitenkaan ollut mahdollista. Erityisosaamisen sarvien taistellessa määräysvallasta vähäiset kasvatuspohdiskelut latistuivat opettajan ongelmien pohtimiseksi. Juutuinkin miettimään, kuinka opettaja selviää tekniikoidensa ja drilliensä luomien ongelmien kanssa. Entä jos oppilaalla olisikin ollut joku huoli!

Mielenkiintoista on, että terveystiedon opetusharjoitukseni (E2.1.3, A2.1.3 ja A2.1.5) eivät ole olleet oppiainelähtöisiä kuten liikunnan vastaavat. Ikään kuin olisin pystynyt terveystiedon opettamisessa kohtaamaan oppilaan keskustelun kautta omana itsenään - onnistunut olemaan opettajana luova ilman stereotyyppien kahlitsevaa kiirettä. Yhtenä syynä tähän saattaa olla, että ulkoinen malli terveystiedon opettamisesta ja opettajasta on paljon heikompi kuin liikunnan vastaavista. Näin on ollut sekä omissa koulukokemuksissani että koulutuksessa.

Tieto lisää tuskaa - ymmärtäminen rentouttaa.

Viime vuosina olen myös saanut haasteen toimia tuntiopettajana liikuntakasvatuksen laitoksella ja työskennellä rakastamani aiheen parissa. Tätä kautta minulla on nyt gradua tehdessäni mahdollisuus muodostaa konkreettinen lopputyö: omakohtainen kehittyvä käsitys siitä mitä liikunnan opettaminen merkitsee minulle.

Aivan suoraan en tähän aiheeseen päätenyt. Opiskelun alkuaikoina minua kiinnosti urheilun tieteellinen ymmärtäminen: liikuntalääketiede, anatomia, fysiologia, ja liikunta-psykologia. Ajattelin laajentavani tutkintoani näihin suuntiin pakollisten opintojen jälkeen. Ensimmäinen graduaiheeni olikin sukellusfysiologiaan liittyvän suorituskyvyn tutkiminen. Toinen vaihe opiskelussani oli kiinnostus taidon oppimiseen ja graduaihe vaihtui tasapainokyvyn merkityksen etsimiseen lumilautailutaidon oppimisessa.

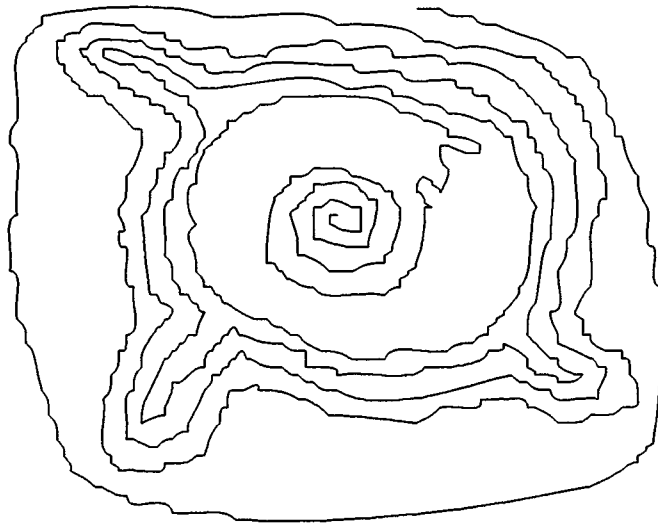
Näin jälkeen päin olen sitä mieltä, että nämä kaksi ensimmäistä graduaihetta jäivät opintosuorituksina kesken, koska ne tulivat minulle valmiiksi. Olin löytänyt arkimaailmasta kiinnostavan kysymyksen, pohtinut ja lukenut aiheita - ja löytänyt itseäni tyydyttävän vastauksen. Ratkaistun arvoituksen tieteellinen todistelu ei tuntunut enää mielekkäältä. Sovellusarvoakin ratkaisulla olisi ollut vain oman tiedonsarvensa piirissä.

Kolmas, eli nykyinen, graduaihe muodostui päättöharjoittelussa. Mielenkiinto kohdistui opettajuuteen ja liikuntaan kasvatusvälineenä. Didaktikkomme esittelivät meille mm. "käyttöteorian" käsitteen Jorma Ekolaa (1997) mukaillen. Jokaisen tuli muodostaa teoreettisesta tiedosta, omista käsityksistään ja arvoistaan käytännössä toteutuva malli. Itse koin aiheen niin merkitykselliseksi, että rakensin koko päättöharjoittelun ja kaikki siihen liittyvät erilliset työt tähän käsitteeseen sisältyviksi. Kasvatustieteen proseminaarityöni nimeksi tuli *Liikunnanopetuksen käyttöteoria*.

Pidän päättöharjoittelua yhtä merkittävänä käänteenä elämässäni, kuin esimerkiksi itsenäistymisvaihetta ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Paljon parjattu päättöharjoittelu toimi minun kohdallani. Se toimi yhdistävänä prosessina kahdessakin ammatillisen kehittymisen kriisissä. Toisaalta se auttoi näkemään edeltävien kolmen vuoden osakokonaisuuksien yhtymäkohtia. Käyttöteorian kirjoittaminen loi myös tilaisuuden pohtia itseni suhdetta ympäristöön:

Mitä tämä työ minulle antoi? Työ antoi tilaisuuden pohtia millainen olen ja millaiseksi opettajaksi haluan tulla. Myöskin se kertoi minulle paljon siitä mitä minulta ihmisenä ja liikunnanopettajana odotetaan. Uskon olevani valmiimpi kohtaamaan nämä odotukset. Voi olla että juuri epätieteellisyys on pakottanut minut vahvasti sitoutumaan esittämiini ajatuksiin. Ne ovat minun ajatuksia, enkä aio vetäytyä turvalliseen piiloon kirjallisuusviitteiden taakse. (A1.1)

Päättöharjoittelu aloitti refleктоivan vaiheen omassa opettajuudessani. Tämän uuden vaiheen ilmentymiä ovat olleet viimeisimmät työtehtävät (lähes koko C-kansio), ryhmädynamiikkaan suuntautuvat opinnot (lähes koko B-kansio), palautteen hankkiminen omasta toiminnasta (D-kansio) ja tietenkin tämän tarinan kirjoittaminen. Toisin kuin edellisessä vaiheissa, tällä kertaa nämä näyttävät muodostavan yllättävän yhtenäisen kokonaisuuden.



Terassilla

On huhtikuun viimeinen viikko ja vuoden 2001 ensimmäinen kesäpäivä. Mittari näyttää +20 °C. Löydän Peten sovittuun aikaan ruokalan jonosta ja valtaamme terassilta nurkkapöydän. Yllätyn, kun Pete levittää lähes heti jotain papereita pöydälle.

- "Tuossa *Karin lyhyen historian* lopussa kerrot graduaiheen muotoutumisesta. Onko tämä nykyinen juttu siis jatkoa sille käyttöteorialle?" mun uusi 'opponentti' aloittaa.

- "Öö... On ja ei." Sönkötän ja yritän saada suutani tyhjäksi. "Päätöharjoittelussa tuli mietittyä paljon, mitä minulta odotetaan opettajana. Ja kuinka vastaan odotuksiin. Se oli semmoista omien ihanteiden tarkistamista. Totesin sitten, että open olisi oltava tietoinen omista lähtökohdistaan ja taustoistaan eli tunnettava itseään. Tätä omaa tarinaa mä yritän nyt löytää."

- "Puhuit viimeksi autoetnografiasta... ja sä kirjoitat tässä itsestäsi. Sen mä ymmärrän autoetnografiaksi². Mutta onko nää kansiot A, B, C jne. jotain aivolohkoja, joita sä kaivelet?"

- "No joo, voi kai sen noinkin sanoa. Oikeestaan mä keräsin omasta toiminnastani jääneitä kirjoituksia, piirustuksia, lehtileikkeitä, valokuvia ja sen sellaista muistini tueksi. Järjestin ne sitten portfolioon osakansioiksi A, B, C jne. sen ajankohdan ja aiheen mukaan, jossa kukin työ oli syntynyt. Printtasin muuten jo liitteeksi noiden osakansioiden sisällysluettelot. Aattelin, että lukija voisi tarkistaa niistä esimerkiksi mihin yhteyteen mikäkin sitaatti liittyy."

- "Eli noi on sellaista aineistoa, jotka ovat olemassa tehtiinpä niistä tutkimusta tai ei. Mun aliupseeriliikunnan tutkimus perustuu juuri tällaiseen arkistoaineistoon. Mutta mikset sä sitten esitä sitä portfoliotas tässä?" Pete tenttaa. Kuuntelen ihmeissäni ja Pete jatkaa: "Nehän tekee nykyisin koulussakin niitä kasvun kansioita. Ja eikös nää Liikunnan ykkösetkin nykyisin tee jotain sellaista salkkuarviointia³."

² Ellis ja Bochner (2000, 739) sijoittavat autoetnografian autobiografiseen tutkimuksen ja kirjoittamisen genreen. Tästä tyylilajista esimerkkinä voisi olla Silvennoisen (2000) teksti *Toinen tapa-tietää*, jossa hän käsittää "autobiografisen narratiivin 'itsensä ajatteluksi toisille'; osana subjektiviteettiä, identiteettiä." (Silvennoinen 2000, 152).

³ Portfolion määrittelyistä ja käyttötarkoituksista opiskelijan tai opettajan erilaisiin tarkoituksiin kertovat lisää esim. Linnakylä ym. (1995) ja Niikko (2000).

Tuuli ottaa kantaa keskusteluun ja heittää paperit terassin aidan taakse. Pete yrittää vangita loppuja tuhkakupin alle ja minä haen karanneet yksilöt arestiin ja istun niiden päälle.

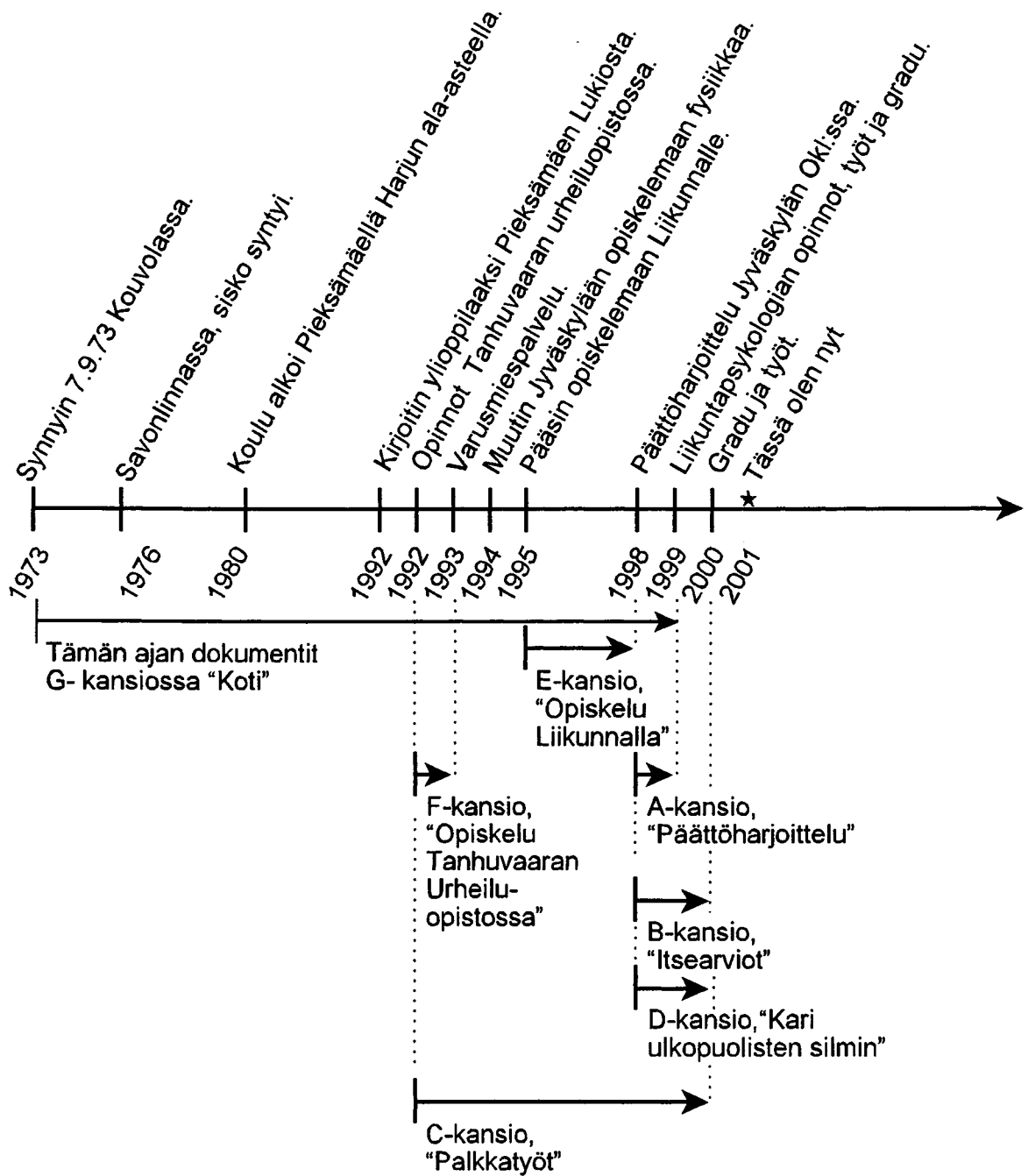
- "Joo, ja Okl:stä löytyykin yksi puhtaasti portfolioa soveltava gradu, Heikkilä 1998", jatkan, kun tilanne on taas hallinnassa. "Aattelin kuitenkin, että se saattaisi itselläni lipsahtaa helposti sinne näyteportfolion puolelle - parhaiden töiden esittelyksi. Tähän hommaan alkaessani luin juttuja opettajuuden tutkimuksesta. Mua vähän ärsyttää, kun ne painottuu vieläkin niin kovasti sellaisen kaikkivoivan opettajastereotyypin etsimiseen. Portfolion tekeminen tuntuikin paljon henkilökohtaisemmalta. Kuitenkin, vaikka Niikko⁴ puhuu tuon portfolioyöskentelyn puolesta, kirjoittaa se itsekin, että portfolioissa esitellään usein julkista minää tai ammatillista persoonaa. Julkisen minän esittely on tarkoitettu herättämään kiinnostusta lukijassa. Portfolio sisältää usein sen, mitä tekijä haluaa olla tai uskoo olevansa parhaimmillaan."

- "Ja sä et sitten tuohon kompastu?" Pete piruilee.

- "No päätä ite. Portfolio on mulla tärkeä apu aineiston hallinnassa. Ryhmittely noihin kansioihin ja sen valinnan tekeminen, minkä jutun nostan tähän tekstiin esille, on todellakin pannut miettimään. Ihan niin kuin Niikkokin⁵ asiaa kuvaa. Kiinnostaisi kuitenkin päästä myös vähän syvemmälle. Mutta hei, tässä on sulle kuvio, jossa oon laittanu ne kansiot aikajanalle. Katohan."

⁴ Niikko (2000, 78).

⁵ Niikko (2000, 76-79)



Keskeisimmät elämänvaiheet ja portfolion osakansiot aikajanalla.

- "Aika kattavan näköinen ja konkretisoi tuota lukemaani elämäkertaa. Mutta onko tuossa nyt kaikki. Vai ootkohan sä unohtanut jotain?"
- "Joo joo, mun koko elämähän on siinä. Sä voit vaikka tarkistaa näistä liitteistä. No ei... Varmaan oon enemmän unohtanut kuin muistanut ja loputkin muistan väärin. Mutta sellaistaahan elämä on millaisena se muistetaan."

- "Hei toihan on just sitä, mitä mä luin tenttiin", Pete innostuu. "Ulla Kosonen⁶ kirjoitti artikkelissaan *Personal is Scientific?* siitä, kuinka yksilön subjektiivinen kokemus on alettu vähän kerrassaan ottaa tosissaan. Sen omaa lapsuuden perhettä ja muistoja käsittelevä artikkeli oli vielä kaheksänkymmentäluvun lopulla jätetty julkaisematta. Vasta yhdeksänkymmentäluvun puolelle tultaessa ja muidenkin tutkijoiden rohkaistuttua samoille linjoille oli palstatilaa löytynyt."

Pete kaivelee kansiotaan yrittäen löytää mainitsemaansa artikkelia. "Mutta mitä sä sitten teit sitten, kun sulla oli tuo portfolio?"

- "No sitten mä olin jonkin aikaa ihan hukassa. Laadullisen tutkimuksen kurssilla sanottiin, että tällaisessa aineistolähtöisessä työssä kannattaa lukea aineistoa läpi ja antaa aineiston puhua. Ettei niinku heti kato sitä esimerkiksi jonkun teorian valossa. No minähän luin ja kuuntelin milloin se alkaisi jutella. Toisella lukukierroksella sitten kirjoittelin itse sellaisia asioita ylös, joita huomasin dokumenteissa käsitelleeni. Seuraavalla lukukierroksella kirjoitin muistiin tunteita, joita nyt lukiessa sisälläni heräsi. Tässä vaiheessa tuli joululoma. Minulla oli valmiina liitteiksi sopivat kansioden sisällysluettelot. Samoin oli syntynyt asiatiivistelmät ja tunnetiivistelmät kansioittain. Laadullisen tutkimuksen kurssilla olin kirjoittanut ekan version lukemastasi omaelämäkerrastani."

- "Taisi tulla joululoma tarpeeseen?"

- "No tuli. Käytiin Outin kanssa sekä Savonlinnassa että Seinäjoella. Samalla selailin perhealbumeita ja löysin muutaman kivan valokuvan ja lehtijutun."

- "Hei oliko se ekan sivun valokuva yksi niistä. " Pete kysyy ja kääntää nivaskansa kansilehden esiin.

- "Oli, se on se paras minusta otettu kuva. Siitähän mä kerroin urheiluopistossa kirjoittamassani esseessä."

- "Mun pisti silmään, että sä oot ollu jo tuolloin aika idealisti. Siinähän oli aika rajua kommentointia koulua kohtaan. Kävin miettimään, että miksiköhän sä oot tollaista kirjoittanut. Ootko sä miettinyt sitä? Toi mainitsemani Ulla Kosonen käytti tällaiseen taustojen muisteluun Frigga Haugilta⁷ naistutkimuksesta lainaamaansa memory work -menetelmää."

⁶ Kosonen (1993, 48-56).

⁷ Haug (1987).

- "Ei kai tää mulla ihan memory workiä ole. Mähän oon pohtinut näitä juttuja kotonani ja yksin. Mitä nyt tällein vaivaan kavereita aina kahviossa ja syömässä."
- "Eikä naistutkimustakaan", Pete kuittaa. "Mutta voisitko sä liittää tätä juttuas johonkin yleisempään teoriaan. Meinaan vaan, että nyt kun sulla on ilmeisesti noita tekstejä valmiina..."
- "Totta, ja kyllähän tää Arthur Frankin⁸ typologia tuntuu aika osuvalta. En vaan tiedä, miten sen näihin teksteihini liittäisin."
- "No, kerro vähän, mistä siinä on kyse", Pete rohkaisee.
- "Okei, itepähän pyysit. Tää Frank perustaa teoriansa käsitekolmiolle diskurssit - instituutiot - ruumiillisuus. Kolmion keskellä muodostuu toimiva keho."
- "Yllätys, että taas tulee tota kehollisuutta", Pete keskeyttää lakonisesti. "Taitaa olla sun ohjaajan lempikäsite."⁹
- "No, Frankilla on siihen melko kärkevä vastaus. Se sanoo, että kehoilla on *tehtävä*, sosiaalisilla järjestelmillä itsellään ei ole. Tätä se sitten tarkoittaa siten, että diskurssit ja instituutiot syntyvät toistensa vuorovaikutuksessa kehoista käsin. Kehot puolestaan eivät muodostu diskursseista tai instituutioista ne muodostuvat toisista kehoista - tarkemmin naisen kehosta."¹⁰
- "Hei konkretisoi vähän! Mä en oo mikään sosiologi."
- "Ootahan nyt, jos mä muokkaan Frankin käyttämää esimerkkiä keskiaikaisista naispsyhimiyksistä koskemaan itseäni, niin tässä mun gradun tekemisessä *institutiona* voisi olla yliopisto. On niitä toki muitakin, mutta pelkistetään nyt hieman. Yliopistossa esiintyy monia sisäkkäisiä *diskursseja*. Ne liittyvät minuun mm. opiskelijana elämäntyylin ja -tilanteen muodossa, odotettavissa olevana opettajuutena ja veronmaksajana sekä urheilu- ja liikuntakäsityksinä. Tätä kaikkea voi vielä nähdä ympäröivän yliopistoissakin vallitsevan tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelun. *Ruumiillisuus* puolestaan näyttäytyy noita diskursseja vasten esimerkiksi kysymyksenä, kuinka paljon erilaista stressiä ruumiini kestää ja kuinka se siihen reagoi. Mistä siis ovat oireina kokemani

⁸ Frank (1991, 36-192). For a Sociology of the Body: an Analytical Review. Suomensin teorian alkuperäisen nimen *A typology of body use in action* tai lyhemmin *Action theory of the body* muotoon *Typologia kehon toiminnallisesta käytöstä*.

⁹ Ohjaajani Martti Silvennoinen on jäljittänyt kehollisia muistojaan jo vuonna 1993 ilmestyneessä tekstissään *A Model for a Man - Tracing a Personal History of Body-awareness*. Katso myös Silvennoinen (2000) sekä Sparkes & Silvennoinen (1999).

¹⁰ Frank (1991, 48-49).

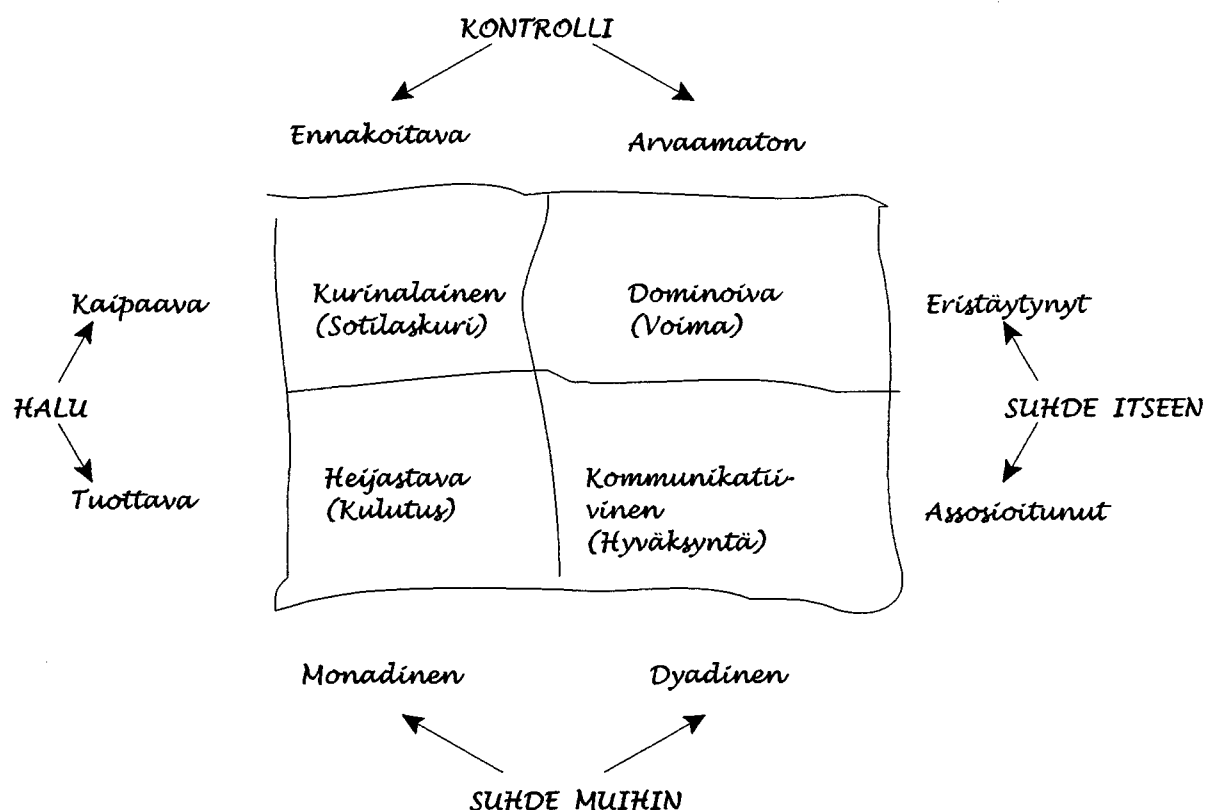
päänsärky, hartiakipu ja atooppinen ihottuma? Olenko kotonani tällaisessa miehen ruumiissa?”

- “Niin ja onko tää filosofointi ollenkaan soveliasta tällaisille karskeille miesliikunnanopettajille”, Pete soveltaa. “Säkin juoksit tänne hiki päässä ja verkkarit jalassa.”

- “Niinpä niin, mutta itsepähän pyysit.” Mulkaisen hieman närkästyneenä Peten ilmettä tarkistaakseni olemmeko vielä samalla aaltopituudella. “Tää jatkuis vielä Frankin esittelemillä nelikentällä. Oisko sulla lainata kynää?”

- “Tossa, annahan palaa Sokrates!” Pete hihittää.

Yritän olla välittämättä Peten vinoilusta. Käänän monistenipun selkäpuolen esiin ja piirtelen siihen hetken aikaa.



Typologia kehon toiminnallisesta käytöstä. (Frank)

- “Nelikentän ulkolaidoilla olevat isot sanat ovat Frankin neljä kysymystä, joihin kehon on vastattava ollessaan toiminnassa muiden kanssa. Ensiksikin kehon on kysyttävä itseltään, kuinka *ennustettavaa* sen toiminta on. Tässä keho asettuu johonkin jatkumolle, jonka toisessa päässä on jumalallisen täydellinen ja itsevarma keho ja toisessa

päässä kuolevaisen arvaamaton ja erehtyvä keho. Toiseksi kehon on asetettava itsensä *halun* jatkumolle ja vastattava itselleen onko sen toiminta tuottavaa vai puutetta ilmentävää. Kolmanneksi kehon on muodostettava *suhde muihin*. Sulkeutuuko se itseensä ykseydeksi, vai käsittääkö se itsensä yhteistoiminnassa toisten kanssa? Viimeinen kysymys on kehon *suhde itseensä*. Onko kehon tietoisuus assosioitunut omaan ruumiilliseen olemiseensa ja etenkin sen pintakerrokseen, vai eristääkö se itsensä tästä ruumiillisuudesta?”

- “Joo joo...” Pete tuumii ja tutkailee piirrostantani. “Ja noista vastausyhdistelmistä muodostuu sitten kehollisuuden tyypit. Mutta en kai mä aina vastaa kysymyksiin samalla tavalla?”

- “Et tietenkään! Koska kysymykset ovat jatkumoitte, ei nuo neljänneksetkään ole tarkkarajaisia. Frankin¹¹ mukaan kehot luovat itselleen kulloisenkin toiminnan median, joka esimerkiksi *kurinalaiselle keholle* on sotilaskuri ja toiminnan mallin, joka tälle kurinalaiselle keholle on luostarimaisen rationaalinen järjestys. *Heijastavalle keholle* media on kulutus ja toiminnan malli on ostoskeskus. *Dominoivalle keholle* media on voima ja malli on sodankäynti. *Kommunikatiivisen kehon* mediaa voidaan väljästi kuvata hyväksynnäksi ja toiminnan mallia jaetuiksi kertomuksiksi, tanssiksi tai huolenpidoksi.”¹²

- “Siitä sun teorian liittämistä muihin teksteihin...”, Pete keskeyttää ja ottaa taas opponentti-ilmeensä. “Nuo kehon käytön tyypit avautuu varmaan paremmin, jos pohdit niitä suhteessa omiin kokemuksiisi. Toisekseen, Eskola ja Suoranta muistaakseni ehdottavat, että laajemman teorian kuvailun voisi sijoittaa ensimmäiseksi liitteeksi. Silloin se ei katkaise tarinaa ja tutkija saa rauhassa esitellä teoreettisia taustojaan.”¹³

- “Kiitti ideasta... siis liite numero yksi”, maistelen ideaa ja kirjoitan sen muistiin. “Niin kuin sä äsken arvasit, oon muodostanut muutamia teemoja tässä jutussani. Yksi niistä

¹¹ Frank (1991, 53-54).

¹² Kehollisesta ihmiskäsityksestä kirjoittaa myös Puhakainen (1997). Hänen mukaansa emme toiminnassamme koe jakautumista kahteen maailmaan (psyyykeen ja soomaan), vaan tämä kahtiajako on teoreettisesta ajattelusta innostuneen ihmisen “valistuneen pään” tuote. Puhakaisen (1997, 122) lainaus Maurice Merleau-Pontylta: “Keho on maailmassa olemisemme kanava”, on mielestäni erittäin lähellä Frankin (1991) toiminnan median käsitettä. Käytän jatkossa termiä *keho* toimivasta ja tuntevasta yksilöstä ja säästän *ruumiillisuus* käsitteen vastaamaan Frankin englannin kielistä termiä *corporeality*.

¹³ Eskola & Suoranta (1999, 242-246).

on *Kriittisyys*. Se on kai sitä sun huomaamaa idealismia ja ehkä siinä voisi pohjana nähdä tollasen kurinalaisen kehon, joka kaipaa itseään.

Ennen kuin Pete ehtii kunnolla tajuta pyrkimystäni, pläjäytän valmiit teemani pöytään.

- "Viittisitkö lukea?" kysyn arasti.

- "No, eipä kai tässä kiire ole ja aurinkokin paistaa", Pete vastaa ja haukottelee. "Sulla taas soosit jäähtyy, joten alahan syödä. Mä luen nyt ainakin tän ekan."

Kriittisyys

*olen esittänyt olevani mies, joka en ole
koska kuvittelin olevani mies, joka en ollut
niin kauan että häpeän kun katson silmiin sinua
niin kauan että hellät kätesi satuttavat minua*

*häpeän, häpeän, häpeän, ruoski minusta esiin se mies
joka oon joka oon joka oon mutta joka en ole ollut
pilkkaa minua, sylje kasvoilleni
opeta minut tottelemaan sinua
anna mun armoa anella*

- Kalle Ahola (1998), "Ruoski minua".

Kriittisyydellä tarkoitan kokonaisvaltaista tapaa ajatella sekä tapaa suhtautua itseeni ja ympäristööni. Kriittisyyden kautta muodostan tilanteelle henkilökohtaisen merkityksen. Tämä on minulle sekä olemisen että oppimisen perusta.

Minulla on kokemukseni mukaan ollut hyväksyvä ja turvallinen kotitausta. Vanhempien samana pysyminen on luonut turvallisuutta. Samalla minulla on ollut vaihtoehtoisena mallina pikku-siskoni. Kiltin isonveljen näkökulmasta katsoessani hän on rohkeasti hakenut omaa linjaansa ja kyseenalaistanut kodin arvoja. Olen siis samanaikaisesti kokenut turvallisuutta ja nähnyt että, hyväksytyksi voi tulla hyvin eri tavoin. Olen pystynyt suhtautumaan ympäristöön aktiivisesti tutkien ja ihmetellen. Tätä oma-aloitteisuutta ja yksilöllisyyttä on jopa tuettu.

Ryhmädynaamisen ajattelun mukaan ryhmän jäsenen saamaan rooliin vaikuttavat hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa ja toimintansa muissa suhdejärjestelmissä (kommunikaatio-, tunne-, normi- ja valtasuhdejärjestelmissä), sekä ryhmän (esimerkiksi perheen tai koululuokan) hänelle asettamat odotukset (Jauhiainen & Eskola 1993, 118-119). Rooliodotukset ja niiden mukainen toiminta vahvistavat toisiaan ja näin roolit alkavat usein toteuttaa itseään (Himberg & Jauhiainen 1998, 125).

Tulkintani mukaan olen luonnostani ollut aktiivinen ja sosiaalinen lapsi. Tämä itse hankittu rooli on ollut minulle mieluisa ja kodissani mahdollinen. Samalla rooliodotukset ovat alkaneet vahvistaa muodostuvaa roolia. Tämän ominaisuuden muodostumiseen on myös ollut vaikuttamassa sattuma syksyllä 1977, jolloin toimittaja taltioi palan ihmettelyäni Itä-Savon sivulle (G1):

Nikolai Uschanoff vaali Kyyrölän perinteitä Savenvalajalla on kysyntää

Nikolai Uschanoffilla on musta tukka ja nauravat silmät.

Ynseän harmaa taivas nakkelee ensi lumiaan Olavinkadulle. Mutta Nikolai polkee komeissa lapikkaissa ja harmaissa sarkahousuissa dreijaansa savonlinalaisen tavaratalon taloustavarainosastolla. Nikolai, tämä kyyröläläinen savenvalajamestari ottaa yleisönsä aika

herkästi. Tuore savikippo kainaloon kuin kainaloon. Hymy sinne ja hymy tänne. Ei se mitään maksa, mutta harmaan päivän kestää paljon paremmin.

Nikolai Uschanoffin sukujuuret ovat Volgan rannikoilla, sieltä tyli tsaarinvallan aikana taitavia käsityöläisiä myöskin Kyyrölän pitäjään.

Savonlinalainen pikkupoika katselee Nikolain puuhia silmät loistaen.

- Mitä sinä teet?
- Tällaisia ruukkuja ja kippoja.
- Mitä varten sinä noita teet?
- Katsos kun minä en pikkupoikana saanut leikkiä tarpeeksi asti savella, niin minä kävin isona leikkimään. Leiki sinä nyt kovasti savella, niin ei sun tarvitse isona tätä tehdä, Nikolai nauraa.

Dreija pyörii omaan tahtiinsa ja iso savikippa alkaa saada linnun muodot. Ja neljävuotiaan Kari Kokkosen tiedonhalu on poljaton. -Milloin se lintu herää unestaan? poika utelee. Ja Nikolai kysyy, -Tahdotko sinä tämän linnun? Saat sen, kun tulet huomenna täältä hakemaan. Annetaan sen täällä yön yli kuivua.

Ja savonlinalainen pieni mies on aivan innoissaan.

A. R.

Lehtileikkeen ja savilinnun olemassaolo sekä fyysisesti että perheeni muistoissa on antanut roolilleni konkreettisen muodon. Uteliaasta kriittisyydestä on näin tullut keskeinen osa minua. Voisin kuvata tätä muistoa on identiteettini fenomenologiseksi ydinkokemukseksi ¹⁴.

Kriittisiä hetkiä

Keskeistä on ollut kriittisyyteni toimintamallia kohtaan tilanteessa, jossa olen itse mukana. Olen kaivannut perusteluja ja omakohtaista merkitystä asioille. Itselleni merkityksetön tai mielestäni perusteeton toimintatapa on usein aikaansaanut voimakasta kritiikkiä ja tätä kautta olen myös usein löytänyt oman merkitykseni asialle.

Tanhuvaaran Urheiluopistossa suoritin kasvatustieteen approbaturin. Siihen liittyvien esseiden kirjoittaminen oli aluksi kuivaa pakkopullaa, mutta omakohtaisen näkökulman

¹⁴ Silvennoinen (1993, 31) jäljitti kehon muistoja lapsuudestaan valokuva-albumin avulla ja päätyi toteamaan "keskeytyneiden" lapsuuden kokemusten kulkevan mukanaan. Kuvaamani pikkupoika voisi olla tällainen lapsuuden projekti edustaen aidolla avoimuudellaan Frankin (1991) kommunikatiivista kehoa. Kommunikatiivisesta kehosta lisää Liitteessä 1, sivulla 68-67.

löytyminen toi mukaan aiheeseen sitoutumisen. Esseissä pohdin kotini, kouluni ja tulevan työelämän arvoja. Teksti on välillä hyvinkin rikinkatkuista.

Vanha behavioristinen opetussuunnitelma ja myöskin piilo-opetussuunnitelma ei enää siis toimi työelämässä. Työnteko on muuttunut rajusti yhteistyökykyä, omia ratkaisuja ja itseohjautuvuutta vaativaksi, nämä on vanha piilo-ops kieltänyt. Jos voitaisiin kehittää uusi piilo-ops, joka opettaisi ryhmätyöhön, luovuuteen ajatteluun ja oppimiseen, tehostaisi tämä työelämän työskentelyä. (F2.2.)

Näissä esseissä näen asiat yksittäisinä ja ilmiöt usein naivin suoraviivaisina. En esimerkiksi kyseenalaista työelämän tehokkuusajattelua, vaan käytän tehokkuuteen pyrkimistä itsestään selvänä perusteluna. Voisi myös kysyä, miltä pohjalta asioita kritisoin. Tästä epäilystä seuraa myös vastakysymys: milloin voi aloittaa kriittisyyden? Riittääkö kun on ylioppilas? Vai pitäisikö olla tohtori? Mille pohjalle tällaisen tohtorin tieto perustuisi - hänhän olisi ottanut tietonsa arvoineen päivineen. Mistä hän silloin aloittaisi kyseenalaistamisensa?

Mielestäni kriittisyys minun persoonallisena olemisen tapanani on tuonut itsenäistymiselleni jatkuvuutta ja jakanut kriisejä pidemmälle aikavälille. Murrosikäni ei osunut isompia myrskyjä. Koska minulla on koko lapsuuteni aikana ollut mahdollisuus kriittisyyteen, ei kotoa lähtemistä ole tarvinnut toteuttaa rajuna arvojen ja rajojen kokeiluna. Opiskelu Tanhuvaarassa oli silti konkreettisinta itsenäistymisen aikaa.

Kriittisyyden kohde on siis usein ollut toimintamalli, jossa olen itse mukana. Päätöharjoittelussa, kuusi vuotta Tanhuvaaran jälkeen, otan piilo-opetussuunnitelma-aiheen jälleen esille Okl:n johtajalle suunnatussa kirjeessä¹⁵ sekä kirjallisessa luentotehtävässä¹⁶. Näissä kirjoituksissa pelkän kriittisyyden rinnalle on tullut halu vaikuttaa sen yhteisön toimintaan, jossa olen kyseisellä hetkellä mukana. En kuitenkaan näe itseäni (vielä) yhteiskunnallisesti kriittisenä. Kriittinen olemisen tapani ulottuu vain yhtä kauas kuin minun arkipäiväinen toimintani.

¹⁵ Ote kirjeestä (A2.2.3) löytyy sivulta 40-41.

¹⁶ Ote luentotehtävästä (A5.1) löytyy sivulta 46.

Opettajan kriittisyys

Opettajan toiminta ulottuu myös oppilaiden elämäntilanteisiin ja tätä kautta toiminnasta tulee yhteiskunnallista toimintaa. Kriittisyys valitsemaani opetusmenetelmää kohtaan tulee esille neljän terveystieteen opiskelijan tekemässä "Liikunnan opettaja terveystiedon opettajana" -harjoitustyössä (D1). Haastateltuaan minua seuraamansa terveystietotutunnin jälkeen, he kirjoittivat raporttiinsa seuraavasti:

Vaikka nuorempi opettaja [siis minä] käytti konstruktivistisia opetusmenetelmiä, hän puolusti myös autoritääristen keinojen käyttöä todeten, että "Itse olen hieman konstruktivisia vastaan, sillä väärin käytettynä se saattaa aiheuttaa turvattomuutta; jos antaa liikaa vastuuta yksilölle, joka ei ole siihen tottunut hän saattaa pelästyä sitä. - - " (D1)

Kyseessä oli harjoittelutunti lukiossa. Opetusjakson loppupalaverissa ohjaava opettaja kommentoi "kasvatus ja opetusprosessin suunnittelua" seuraavasti:

Haluat selvästi panostaa etukäteen tuntiesi suunnitteluun, et halua lähestyä tuntien pitämistä kaikkein helpoimmalla ja tavallisimmalla tavalla (D3.3).

Päättöharjoittelussa ohjaavat opettajat totesivat keskenään lähes identtisin sanoin minun "arvioivan rakentavan kriittisesti opetusta ja itseäni" (D3). Vuotta myöhemmin psykologian opiskelijat tarvitsivat harjoitustyöhönsä koehenkilöä, huomasi heidän pitävän minua "korostuneen itsekriittisenä" (D4).

Pikkupoika vai poliisi?

Kriittisydessäni näyttää olevan kaksi puolta. Toinen puoli on utelias ja avoimin mielin tietoa etsivä ja kyselevä pikkupoika. Tämä pikkupoika löytää seikkailuja joka päivä ja on valmis viemään ystävänsäkin retkelle. Toinen puoli on stressin ja kiireen alla omaa ympäristöä normittava poliisi¹⁷. Tämä mies käy kaikkien hermoille. Näin kuvasin minuuden valo- ja varjopuolta "Itsetuntemus ja ammatillinen etiikka" -kurssin piirrostyössä (B1.2.2).

Silti kriittisyys, tai laajemmin koko persoonan valo tai varjopuoli, ei kumpikaan ole pelkästään hyvä tai huono asia. Kyselevä pikkupoika voi pysähtyessään ymmärtää

¹⁷ Poliisin roolin voisi nähdä Frankin (1991) typologian kurinalaisena kehona. Sen on itse oltava mallikansalainen ja elettävä normiensa mukaisesti. Kun ympäristössä esiintyy häiriöitä, ei poliisi pysty itsekään toteuttamaan kuriaan - se kääntyy dominointiin.

asian uudesta näkökulmasta tai tulla huijatuksi - aikuinen poliisi pystyy asettamaan rajoja ja luomaan turvaa, mutta myös tukahduttamaan. Kaikesta huolimatta molempia tarvitaan.

Kriittisyyden kautta olen suhtautunut minua ympäröiviin toimintatapoihin niin kotona kuin koulussakin. Näin olen muodostanut omat arvoni. Joskus ne vievät ulkopuoliseksi omille yksinäisille poluille, välillä olen kokenut yhteenkuuluvuutta. Tämä omien arvojen - oman itseni - muodostaminen sosiaalisessa ympäristössä on myös yksi läpäisevistä teemoista. Vasta nämä teemojen väliset suhteet kuvaavat minua kokonaisuutena. Kokonaisuuden perusteella pystyn ehkä näkemään opettajuuteni uudessa valossa.

Suustansa kiinni...

Kylmä kanakastike ei ole herkkua, mutta lautanen tuli tyhjäksi. Nojaudun taaksepäin ja nautin auringosta, joka tuntuu kuumalta mustaa paitaani vasten. Peippokin livertää kampuksen männyssä. Hipposhallin vaksi sanoi nähneensä jo västäräkin. Se on sitten vähän enää.

Pete nostaa katseensa paperista ja jää hetkeksi miettimään. Pinoan astiat tarjottimelle ja valmistaudun nousemaan pöydästä.

- "Mistä sä näät teemat löysit?" Pete kysyy

- "No siinä sitä taas olikin etsimistä. Mutta lähetääkö menemään, kello tulee jo paljon?"

Nousemme pöydästä ja moikkaamme terassille tulleille tutuille. Paperimäärästä ja kansioista tulee muutama huvittunut kommentti. No, kai liikunnanopiskelijakin saa nykyisin filosofoida.

Ruokalan ulkopuolella sovittaessani avainta polkupyörän lukkoon palaan vielä keskusteluun: "Muistathan kun kerroin, että ennen joulua mulla oli valmiina niitä tiivistelmiä porfoliokansioista?"

- "Yy-ymh ...", Pete ynähtää etsiessään autonsa avaimia.

- "Niistä mä sitten yritin tiirailla, että mitkä asiat niissä olisi keskeisimmin esillä. Ja löytyihän sieltä: juuri lukemasi *Kriittisyys* oli selvin teema, kehitysteemasta muotoutui *Karin lyhyt historia*, arvoteema sai nimensä isäni kommentista *Kasvatus on esimerkinä olemista*. Sitten oli vielä vuorovaikutus- ja sellainen minä-muut -teema, jotka yhdisty *Vuorovaikutus*-luvuksi."

- "No, aloitko sä vaan kirjoittamaan vai kuinka sä ne muodostit?" Pete kysyy, kun talutan pyörääni parkkipaikalle päin.

- "Siinä pääsikin oikeen pilkunviilaaja-Kari vauhtiin! Tein nimittäin jokaisen teeman kohdalla seuraavasti: Luin tiivistelmiä läpi. Aina kun löysin teemaa kuvaavan maininnan, kirjoitin muistiin dokumentin koodin ja asian, joka siinä liittyi kyseiseen teemaan. Tästä muodostui helposti taulukkomainen teemakortti. Sitten otin tän taulukon käteen

ja etsin portfolioista kaikki nää dokumentit omaan pinoonsa ja monistin kopiokoneella. Lopuksi palautin alkuperäiset dokumentit omaan portfoliokansioonsa. Näin pystyin säilyttämään alkuperäisen portfoliojärjestyksessä ja käsittelemään teemaan kuuluvia dokumentteja vapaasti - esimerkiksi leikkelemään ja ryhmittelemään. Mut oli siinä aika homma, kun tuon teki kaikille teemoille.”

- “Kuinka monta dokumenttia sellaisessa teemakortissa sitten oli?” Pete kysyy ja pysähtyy autolle.

- “En oo laskenu. Ehkä 20-30, riippuu vähän teemasta. Sä voit kattoo senkin niistä liitteistä. Ne teemakortit on siellä esillä.”

- “Okei, mutta ei kai se määrä tässä olekaan niin tärkeä?”

- “No ei, mutta voit tarkistaa niistä vaikka sellaisen jutun, että olisitko sä laittanut jonkun dokumentin samaan teemaan kuin minä.”

- “Niin, entäs jos en olisikaan! Tai jos mä tekisinkin niistä ihan eri tulkintoja.”

- “Niin toivottavasti teetkin. Tärkeintä on, että pystyt seuraamaan sitä, kuinka minä muodostan omat teemani ja tulkintani. Silloinhan sulla just on mahdollisuus olla eri mieltä tai verrata mun ajatuksia omiisi.”

- “Joo, ja nuo tuolla tiedekunnassa näkee, että tällaisia opettajia sieltä valmistuu.” Pete nauraa ja nyökkää päällään valkoiseen rakennukseen päin.

- “No eipä yleistetä liikaa. Tää mun juttu on vaan esimerkki, että tällainenkin on ilmeisesti mahdollista. Jos sä vaikka huomaat, että oot miettinyt jotain samalla tavalla tai eritavalla - tai vaikka huomaat ettet ole miettinyt ollenkaan - niin siitähän tän työn yleisempi anti syntyy. Sun ymmärryksen kautta.”

Pete raottaa Sierransa ovea. - “Mut mulla on nyt vielä joku sun juttu lukematta. Mä luen ne kotona, niin jutellaan sitten lisää.”

- “Okei, onko toi auto jo sun vai vieläkö se on lainassa Mikiltä?” minä utelen.

- “Oma on. Voidaan mennä sitten porukalla taas sinne Kesälukioseuran suunnitteluhommiin. Eikös se ollut jo viikon päästä?”

- “Joo, se onkin hyvä. Nähdään sitten!”

- “Moi!”

Vuorovaikutus

Äänenkäyttö, hyvät näytöt ja palautteenanto. Sitäkö on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus? Muistan kuinka jo urheiluopistossa voimistelun opettaja sanoi ääneni olevan kantava ja sointuva. Liikunnalla vakiokommentti oli "hyvät näytöt". Tehokkaalla ajankäytöllä pääsisin ilmeisesti elämään laatu-aikaa...



"Turvallinen yhteishenki. " (C3.3.3)

...Toisella vuosikurssilla liikunnalla opettelimme arvioimaan opettajan toimintaa didaktisen observoinnin kurssilla. Ryhmämme valitsi opetettavaksi lajiksi - kuinkas ollakaan - pallovoimistelun. Ajattelin kuitenkin saavani tämän tieteelliseltä kuulostavan menetelmän avulla kerrankin yksityiskohtaista palautetta. Päätin panostaa opetukseni oppilaiden yksilölliseen huomiointiin ja palautteen antamiseen. Hyvä tavoite latistui kuitenkin observointimenetelmän pinnallisuuteen:

Ensimmäisessä harjoituksessa jäi yksi oppilas kokonaan ilman huomiota, kaikkiaan mainitsin oppilaita nimeltä 21 kertaa. Toisella opetuskerralla mainitsin oppilaita yhteensä 65 kertaa eli tämä tavoite toteutui. (E2.3)

Kyseiset opetustuokiot kestivät vain 15 ja 10 minuuttia. Yksilön huomioimisesta tuli opettajan toteuttamaa yksilöllistä ohjelmointia, suunnitelman toteuttamista. Ihmiset eivät todellisuudessa kohdanneet. Mutta didaktisen observoinnin tulos oli loistava.

Päätöharjoittelu jatkoi lähes samoilla linjoilla. Kokemani harjoittelun merkitys riippui paljolti syntyneistä keskusteluista ja kuinka pitkälle niiden oli mahdollista kehittyä. Keskustelut olivatkin harjoittelun parasta antia. Kirjallisena palautteena ohjaavilta opettajilta sain kuitenkin vain seuraavanlaisia kommentteja:

Viestintä ok - lisää luontevaa ilmeikkyyttä - persoonaa. Havainnollistamisessa ydinasiat eivät aina nousseet oikein selkeästi ja konkreettisesti esille. (D3.1)

Viestintäsi on oman persoonasi mukainen. Havainnollistaminen selkeyttää opetusta. Ydinasiat hyvin esillä. (D3.4)

Edelliset esimerkit kuvaavat tilannetta, jossa Toiskallio (1994) ihmettelee opettajan roolin säilymistä teknikkona ja liukuhihnatyöläisenä. Opettaja on taloudellisen tilanteen huononemisen myötä haluttu nähdä taitavana didaktisen metodin soveltajana ja tehokkaana annettujen tehtävien suorittajana, joka pyrkii minimiajassa maksimaalisen oppilasjoukon kanssa muiden asettamiin tavoitteisiin. Yllä kuvattu teknokraattinen puhetapa jättää kaupallisuudessaan arvopohdinnan toiminnan ulkopuolelle. Toiminnan tavoitteena on kuluttaja, eikä itsenäinen toimintansa perusteluun pystyvä kansalainen. (Toiskallio1994, 35-38.) Seuraavassa pyrin paikkaamaan tilannetta omalta osaltani.

Vuorovaikutus päätöharjoittelun pedagogisissa päiväkirjoissa

Päätöharjoitteluvuonna kirjoitin jokaisen pitämäni tunnin jälkeen mietteeni pedagogiseen päiväkirjaani. Näistä kertyi laajahko aineisto, joka kuvaa suhtautumistani omaan työhöni. Ennen tämän tutkimuksen teemojen muodostamista harjoittelin teemoittelua analysoimalla noita päiväkirjatekstejä.

Alustavan lukemisen pohjalta näytti onnistumisen ja epäonnistumisen kokeminen ja sen kuvaaminen keskeiseltä. Päätin jakaa päiväkirjat tältä pohjalta kahteen osaan ja katsoa löytäisinkö tekijöitä, joiden perusteella olin toimintaani arvioinut. Jako onnistumiseen ja epäonnistumiseen tapahtui suuresti intuitiivisesti.

Pyrin seuraavassa tyypittelemään kaksi tapaa kirjoittaa omakohtaisista opetuskokeuksista päättöharjoittelussa. Menetelmän voi rinnastaa Eskolan ja Suorannan (1999, 111-118) esittelemään eläytymismenetelmään. Tässä menetelmässä koehenkilöille annetaan lyhyt tilannekuvaus tai tarinan alku ja heitä pyydetään kirjoittamaan siihen jatko. Tutkija varioi asettamassaan kehyskertomuksessa yleensä vain yhtä asiaa kerrallaan, koska menetelmällä tutkitaan juuri sitä, kuinka tämä variaatio vaikuttaa vastauksiin. (Eskola ja Suoranta 1999, 111-118.)

Eläytymismenetelmän ongelmana pidetään kysymystä kirjoitettujen tarinoiden aitoudesta ja toisaalta epäilystä kirjoitustilanteiden keinotekoisuudesta. Tuottaako se näin ollen pelkästään stereotyyppioita? (Eskola ja Suoranta 1999, 117-118.) Omassa päiväkirja-analyysissä tämä ei ole ongelma, sillä dokumentit ovat autenttista materiaalia eli syntyneet ilman tutkimusasetelmaa aitojen kokemuksen pohjalta. Ongelmana voi kuitenkin pitää tilanteiden monimuotoisuutta. Tämä vaikeuttaa onnistumisen ja epäonnistumisen kokemisen syiden erottamista, koska mukana on aitojen elämäntilanteiden koko kirjo.

Valitsin eläytymismenetelmän päiväkirja-analyysini työkaluksi, koska Eskolan ja Suorannan (1999, 117) mukaan sen avulla on mahdollista kerätä rajatun tapahtuman tai episodin kulttuurisia merkityksiä. Mielestäni opetusharjoitus on juuri tällainen rajattu episodi. Samalla harjoittelen tyyppien ja teemojen muodostamista koko tätä tutkimustani varten.

Kokosin kummankin tapauksen sisältä tuntikohtaisia perusteluja sille, miksi olin kyseiseen päiväkirjatekstin luokitellut onnistumisen tai epäonnistumisen kuvaukseksi. Näitä syitä löytyi kahdesta seitsemään perustelua jokaista kirjoitusta kohti. Tämän jälkeen pyrin muodostamaan "tyypillisen päiväkirjakirjoituksen", eräänlaisen mallikertomuksen niin onnistuneesta kuin epäonnistuneestakin tunnista. Päiväkirjojen tyyllissä tai pituudessa ei ollut merkittäviä eroja. Seuraavat tyypitellyt päiväkirjat eivät myöskään tarkoituksellisesti kuvaa alkuperäisten kirjoitusten tyyliä, vaan tyypittelevät pelkästään sisältöä.

Epäonnistumisesta kirjoitettu päiväkirja

On toinen kerta yhdessä kyseisen ryhmän kanssa. Olen tehnyt vahvan suunnitelman, jonka haluan toteuttaa. Suunnittelu on kuitenkin ollut vaikeaa, johtuen minun ja ohjaajani erilaisista painotuksista. Kyseessä saattaa olla minulle tylsä laji.

Vahva suunnitelma ei kestä yllätyksiä. Oppilaat ovatkin myöhässä ja monia on poissa. Ryhmässä ja minulla on sekava tunnelma. Toiminnan käynnistyminen vaatii suunnitelmasta poiketen opettajajohtoisuutta, eikä tahdo onnistua. Tämä johtuu oppilaiden ja minun ristiriitaisista tavoitteista, jotka eivät kohtaa, eikä niitä ehditä keskustelemalla tarkistamaan. Pusken omaa harjoitettani väkisin läpi. Kyseessä voi olla tylsä drilli tai liian vaativa (SA tai PM) harjoite. En siis pysty kuuntelemaan oppilaita ja mukauttamaan toimintaan, lyön päätäni seinään.

Syntyy minun ja ryhmän sisäisen johtajan valtataistelu, jolloin opettajajohtoisuus lisääntyy ja havainnointini kaventuu entisestään. En oikein tiedä mitä sanoa tai tehdä, tunteet ovat pinnassa.

Pohtiessani tuntia, en koe harjoittelun ulkoista arviointia mielekkääksi. Jatkossa pohdin kuinka kehitän toimintaani mm. rauhoittamalla kuuntelemaan ja joustamalla järkevästi. Mietin kuinka tekisin asian oppilaalle ymmärretyksi.

Onnistumisesta kirjoitettu päiväkirja

Vuorossa on ensimmäinen kerta uuden ryhmän kanssa tai tuttu ryhmä uudessa lajissa. Tai sitten kyseessä on jakson loppupuolen tunti. Minulla on tarve lähestyä ryhmää uudella tavalla ja teenkin suunnitelmasta hyvin avoimen.

Johtuen uudesta tilanteesta ja avoimesta suunnitelmasta, tai jakson loppupuolella ehkä opitusta tavasta, pystyn kuuntelemaan ryhmän tarpeita ja mukauttamaan toimintaa. Omat ajatukseni tunnin tarkoituksesta ovat selkeät ja olen rento. Koen pystyväni olemaan omanlaiseni opettaja.

Minun ja ryhmän tavoitteet kohtaavat. Oppilaat kokevat osaavansa ja oppivansa. Aiheesta syntyy keskustelua, yhdessä tekemistä ja toiminnalla on yhteinen merkitys. Tätä edesauttaa tunnin aikana tai sen ulkopuolella syntyneet henkilökohtaiset kontaktit esimerkiksi luokan koviksen tai hiljaisempien kanssa.

Jatkoa varten pohdin parannus- ja sovellusehdotuksia sekä kuinka tunnin unohduksia voi paikata seuraavalla kerralla. Mietin myös onnistumisen yhteyttä omaan opetajuuteeni. Onnistuminen luo halua jatkaa vaikeankin ryhmän kanssa eli motivoi työhön.

Miksi onnistui, miksi ei?

Ensimmäisenä tyypittelystä nousee esille tuntisuunnitelman merkitys. Asiantuntijamainen tiedon kaataminen tehokkaasta suunnitelmasta onkin ollut lähtökohtana koko koulutuksen ajan. Tämä tausta ja harjoittelun arviointi loi minulle paineen onnistua suunnitelmani toteuttamisessa. Tällaisessa tilanteessa luonnollisen vuorovaikutuksen

syntyminen on melko mahdotonta: opettaja elää tuntisuunnitelmaansa ja arviointia varten, mutta oppilailta olisi myös oma elämänsä.¹⁸

Toinen tyypittelyssä näkyvä seikka on ryhmän dynamiikan muodostuminen. Koin epäonnistuneeni useimmiten jakson toisen tunnin kohdalla. Uskoisin, että tähän osui myös ryhmänkehityksen kuohuntavaihekin. Kuohuntavaiheessa oppitunti näyttää didaktisen observoinnin näkökulmasta epäonnistuneimmalta. Toisaalta samasta näkökulmasta opettajan on helpointa onnistua ryhmän muodostumisvaiheessa, jolloin ryhmä on riippuvainen johtajasta tai myöhemmissä yhdenmukaisuus- ja toteuttamisvaiheissa, jolloin ryhmä on jo muodostunut toimintasääntönsä. (Jauhiainen & Eskola 1993; Niemistö 1998.)

Päiväkirjojen kirjoittamisen hetkellä en vielä ollut tietoinen ryhmäteoriasta. Olin tietoinen siitä, että halusin olla omanlaiseni opettaja. En kokenut olevani kotona rivin edessä vaan mieluummin olisin ollut kikkailemassa ryhmän sisällä. Viimeisessä päättöharjoittelun jaksoraportissa pohdin onnistumista seuraavasti:

Mielestäni pääsin oppilaiden kanssa samalle aaltopituudelle. Löysin tavan olla liikunnanopettaja, joka hyväksytään vertaisena mukaan toimintaan ja samalla "kelpoiseksi" opettajaksi. Mielestäni tämä on hedelmällinen asetelma päästä vaikuttamaan ryhmähengen, liikunta- ja elämänasenteisiin. (A2.2.6)

"Kelpoisella opettajalla" tarkoitin niitä oppilaiden urheilullisia odotuksia, joita he liikunnan opettajaan kohdistivat. Tämä on lähellä myös koulutuksen minuun kohdistamaa arviointia. Halutessani olla omanlaiseni opettaja, pyrin täyttämään nuo urheilulliset kriteerit, mutta myöskin tulemaan "hyväksytyksi vertaisena mukaan toimintaan".

Kertoessani kriittisyydestä mainitsinkin jo terveystieteenopiskelijoiden tekemän *Liikunnanopettaja terveystiedon opettajana* -harjoitustyön, jossa olin havainnoitavana ja haastateltavana. Koin tuon havainnoinnin kohteena olleen tunnin erittäin onnistuneeksi

¹⁸ Tässä joudun erilaisten diskursiivisten mallien ristiriitaan (vrt. Frank (1991): body techniques). Kotini taustan mukaisesti olen aikuisena esimerkkinä lapsille ja pyrin itse toiminaan kurinalaisesti. Tämä on lähtökohta suunnittelulle. Tuntitilanteessa kaipaen sisintäni, eli pikkupojan avointa kommunikatiivisuutta, mutta kurinalainen aikuinen näkee tämänmukaisen toiminnan lapsissa häiriköintinä. Yksi mahdollisuus olisi toimia heijastavan kehon mukaisesti ja hyväksyä opettajan malli Toiskallion (1994, 35-38) kuvaamana liukuhihnatyöläisenä. Tähän ei itsekkriittinen kurini taivu. Haluan olla omanlaiseni opettaja. Niinpä päädyn dominoivaksi kehoksi poliisin rooliin. Sisimmästä löytyvä pikkupoika on surullinen ja koen epäonnistuneeni

ja palkitsevaksi kokemukseksi. Siksi olinkin iloinen lukiessani heidänkin tehneen samoja huomioita ¹⁹.

Opetettua ainesta käsitellään tiedon vaihtona, mutta myös vastavuoroisesti; tunnilla sekä oppilaat että opettaja jakoivat tietämystään ja tulkitsivat sekä omia että muiden ajatuksia. -
-Tunnilla vuorovaikutus tapahtui kaksisuuntaisesti opettajan kysellessä ja oppilaiden vastatessa. Toisaalta ryhmätöissä muodostui myös verkostoja oppilaiden välille sekä ryhmien ja opettajan välille. (D1)

Ehkä onnistumiseni ei ollutkaan vain omaa kuvitelmaani. Mutta entä epäonnistumisen kokeminen? Löytyykö siitä ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmaa?

Löytyypä hyvinkin, vieläpä näkökulmaa siihen kuinka perustelen omaa toimintaani. Kyseessä oli lukion jääpelitunti, jossa tavoitteeni oli kehittää oppilaiden itsenäistä kykyä järjestää pelejä. Tunti vastasi lähes täydellisesti mallikertomusta epäonnistuneesta tunnista. Sattumalta kurssikaverini Sami videoi tuon tunnin ja niinpä nuo kirvelevät muistot olivat helposti esiin kaivettavissa, kun myöhemmin Jaana halusi haastatella minua tehdessään pienoistutkimusta *Opettajan toiminnalleen antamien perusteiden tutkiminen*.

Haastattelutilanne eteni videon katselun tahdissa ja Jaana vaati perusteluille perusteita. Näin hän kirjoitti pohdinnassaan:

Mielenkiintoinen tilanne Karin tunnilla syntyi, kun oppilaiden organisoimat pelit eivät tahtoneet käynnistyä. Opettaja hoiti tilannetta menemällä itse mukaan peliin. Peliin mukaan menolla oli monenlaisia merkityksiä. Hän pääsi oppilaiden tasolle ja pystyi näin paremmin arvioimaan toimivatko oppilaat kasvatustavoitteen mukaisesti (päämäärätietoinen perustelu). Hän myös tarkasti kasvattavalla kysymyksellään, että onko oppilaat huomioineet opettajan ohjeet [ja] toimineet niiden mukaisesti: "Tietävätkö kaikki säännöt?" Hän siis tilannekohtaisella kasvatustietoisuudellaan ohjasi oppilaitaan tavoitteen suuntaan. Menetelmätietoinen perustelu peliin mukaan menolle oli arvioida toimiko oppilaiden organisoima peli. Oppilaiden toimintaan mukaan menolle Kari löysi vielä odotusten mukaisiin käytänteisiin luokittuvan perusteen: "Onhan mulla opettajana velvollisuus kontrolloida oppilaiden toimintaa."

Yhteenvetona Karin toiminnalleen antamista perusteluista voin sanoa, että hyvin suunnitellulla tunnilla opettaja voi toimia päämäärätietoisesti. - Kun tunnilla tapahtuu jotain yllättävää, opettaja toimii enemmän vaiston varassa. Tällaisille toiminnoille opettaja löytää

¹⁹ Mainitsin jo *Karin lyhyt historia* -luvussa terveystieteiden opetuskokemusten olleen erityisen onnistuneita. Ehkä malli opettamisesta ei terveystieteiden opetuksessa ole yhtä vahva kuin liikunnassa. Tämä diskurssi (Frank (1991, 48) body technique) on siis ollut helpompi rikkoa ja rakentaa oma malli.

enemmän erilaisia perusteluja. Hän ei välttämättä toimi niin rationaalisesti, vaan ennemminkin kokemuksen, tunteidensa tai uskomustensa varassa. (D2)

Keskeistä Jaanan havainnossa oli sen keskittyminen juuri odottamattomaan tapahtumaan tunnilla. Tällaiset tilanteet ovatkin kasvatuksen kannalta ehkä kaikkein hedelmällisimpiä. Ehkä epäonnistuminenkaan ei ole niin selvärajainen asia, ettei siitäkin löytyisi jotain positiivista. Esimerkki tuo myös esiin tämän ja muidenkin tämänkaltaisten tutkimusten tarpeellisuuden. Tarpeellisuuden tutustua omiin "vaistoihin".

Onnistuminen ja epäonnistuminen ovat molemmat subjektiivisia kokemuksia. Edes didaktinen observointi ei kykene antamaan lopullista totuutta siitä, mitä on onnistuminen tai epäonnistuminen. Mielestäni tärkeämpää olisikin miettiä, mikä saa minut kokemaan onnistumisen tai epäonnistumisen tunteita. Oppia ymmärtämään itseäni opettajan roolissa.

Opettajan vuorovaikutus ja oppimiskäsitys

Lapsuuden kodissani askareet on hoidettu sakiltaan, siis yhdessä. Yhdessä tekeminen on ollut jopa eräänlainen ahkeruuden muoto ja arvo. Ylpeyden aihe, josta vain luopio jää sivuun: "tässä perhe laittaa ahkerasti pihaa kuntoon". Useimmiten olen suhtautunut tällaisiin toimintamuotoihin kriittisesti ja varsinkin ulkoisen komennon alle joutuminen on ollut minulle kauhistus. Olen todennut itseäni huvittuneena, että käskemällä en tee mitään, mutta pyytämällä mitä vaan.

Opettajana toimiessani huomaan arvioivan itseäni lapsuuden kodin mittapuiden mukaan. Tavoitteeni tulisi kuitenkin olla ryhmän toiminnan kehittäminen. Tarkoitukseni ei siis ole viedä omia arvojani ryhmään tai päästä itse viihtymään ryhmässä. Terveys-, liikunta- tai tapakasvatusta ei voi kuitenkaan eristää kalvoesitykseksi luokkaan ja olettaa oppilaiden toimivan sen mukaisesti ilman elävän tilanteen mallia. Mielestäni vuorovaikutustilanteessa opettajan aidot arvot tulevat väistämättä esille. Toivon, että tiedostaessani omaa vuorovaikutus- ja arvotaustaani pystyn paremmin havainnoimaan opetustani ja siihen sisältyvää piilo-opetussuunnitelmaa.

Opettajan kohdatessa oppilaansa vuorovaikutus yhdistyy oppimiseen. Nyt uskaltaisin määritellä oppimisen oman käsitykseni mukaisesti sosiaalisesti ja konstruktiviseksi

prosessiksi (vrt. Linnakylä 1995,13; Rauste - von Wright 1999). Kerron kolme lainausta eri ajoilta, jotka kuvaavat kuluneita nimiään huomattavasti vaikeaselkoisemman oppimiskäsityksen hidasta omakohtaista oivaltamista. Ensin liikunnan toisella vuosikurssilla terveystieteiden luentopäiväkirjassa syksyllä '96:

Mielestäni yläasteikäisille suunnatun terveystieteiden tulisi olla voimakkaasti elämyksellistä, sillä pääosa arvoista on kuitenkin jo tähän mennessä omaksuttu. Jos jotain uutta aiotaan oppilaan aivoihin saada juurtumaan, ei sitä voi hänelle enää pakkosyöttää, vaan hänen on se itse löydettävä. (E2.2.1)

Toisen kerran päättöharjoittelun viimeisessä jaksoraportissa keväällä '99:

Opettaja ei siis voi ulkoapäin tuoda ryhmään tavoitteita eikä rajoitteita. Nämähän palvelisivat vain hänen omia etujaan. Ainut tavoitteista motivoitunut olisi opettaja itse. Opettaja voi kuitenkin aluksi olla vahvasti antamassa esimerkkejä ja järjestämässä toimintaa. (A2.2.6)

Kolmannella kerralla huokaisin jo helpotuksesta, kun koin ymmärtäneeni jotain opettajan roolin vaikeudesta ja mahdollisuudesta ryhmädynamiikan kurssilla syksyllä 2000:

“Vastuun ottaminen ryhmän kaksoistavoitteen saavuttamisesta on ohjaajan päätehtävä” (Jauhiainen ja Eskola 1993, 140). Siirryttäessä oppimiskäsityksessä behaviorismista kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä myös opettajan rooli on samalla siirtynyt autoritaarisen johtajan roolista kohti ohjaajan roolia. Ryhmän jäsen nähdään subjektina, joka on tavoitteellinen ja psykologiseen mielekkyyteen pyrkivä toimija (Jauhiainen ja Eskola 1993, 15).

Edellisen johdosta ei ohjaaja eikä opettaja voi suoraan vaikuttaa ryhmän toimintaan. Sitä vastoin hänen on säädeltävä ryhmädynaamisia tekijöitä eli tehtävä ryhmätyötä, jotta ryhmä ryhmäistyy selviytyäkseen tehtävästään (Jauhiainen ja Eskola 1993, 140). Näitä tekijöitä joihin ohjaajana voi vaikuttaa voisivat olla 1) ryhmän puitetekijät, 2) ryhmän suhdejärjestelmien muodostuminen ja 3) ryhmän kaksoistavoitteen mukaisen toiminnan reflektion tukeminen. (B1.3.3)

Vuorovaikutuksen ääripäitä

Luvussa *opettajan vuorovaikutus ja oppimiskäsitys* esittämäni kuvaus opettajan toiminnasta ryhmätyöntekijänä kuulostaa varmaan melko teoreettiselta. En väitäkään, että pystyisin sen mukaisesti toimimaan. Se onkin minulle tällä hetkellä opetustilanteen ulkopuolella tapahtuvan reflektion väline. Ymmärtäminen rauhoittaa.

Toki peruspilarissakin on kuhmunsa. Tästä esimerkkinä on tilanne, jossa näen itseni kriittisenä rakkikoirana. Tällaiseksi olen roolini kokenut jäädessäni idealistisine arvoineni järjestelmän jalkoihin esimerkiksi koulussa, armeijassa tai työpaikalla.²⁰

Opiskeluaikana olen useinkin löytänyt itseni luennolta rakkikoiran roolissa. Esimerkiksi seuraavalla tavoin: Luennon aihe on sinänsä kiinnostava. Luennoitsija sen sijaan alistuu massaluentotyylisiin. Hän näyttää varoittavia tilastoja pienellä pränillä ja jakaa ne maksullisina monisteina pakolliseksi tenttimateriaaliksi. Mielestäni aiheesta saisi enemmän irti keskustelemalla omien ja koululaisten elämäntilanteiden kannalta merkityksellisistä kysymyksistä. Ehkä sitten löytyisi käyttöä myös tilastoillekin.

Käytän puheenvuoron ja esitän asian luennolla. Luennoitsijan ja minun keskustelu ei tietenkään ole kovin tasa-arvoinen. Syke käy korkealla. Luennon jälkeen jään keskustelemaan aiheesta. Monistetta en suostu maksamaan. Tämän asian tarkistan ylioppilaskunnan koulutuspoliittiselta sihteeriltä. Tentissä vastailen kysymyksiin pitkin hamppain... Montako prosenttia?... vastaus +/- 1% tarkkuudella. Syke nousee jälleen.

Myöhemmin päättöharjoittelussa samankaltaisen luentosarjan aikana mittailin sykettäni takapenkissä - 140. Maltoin kuitenkin säästää sanani kahdenkeskeiseen tilanteeseen luennoitsijalle. Kun huomasin puhuvani seinille päätin kirjoittaa kirjeen Okl:n johtajalle:

...Seuraavassa muutama konkreettinen kysymys, joita muu opettajakunta varmaankin haluaisi pohtia. Mitä kasvatuksellisia vahvuuksia tai ongelmakohtia matematiikan opettaja näkee oppiaineessaan? Mitä on elämyksellisyys hänen opetuksessaan? Mitä on taidekasvatus? Mitä on liikuntakasvatus? Millaisille arvoille fysiikan opettajan käyttöteoria perustuu? Joku opettajakunnassa saattaa ajatella, että oppiaineet jotka eivät ole mukana yo-kirjoituksissa ovat näitä "parempia aineita" palvelevia välipaloja. Mikä on hänen käsityksensä elinikäisestä oppimisesta ja ihmisestä kokonaisuutena?

Ehdotus massaluennoille harjoitteluvuoden alkuvaiheeseen

Olisiko mahdollista koota paneelikeskustelua, jossa vakinaista opettajan työtä tekevät ja kasvatusajatteluun paneutuneet opettajat mahdollisimman monesta eri oppiaineesta käsittelevät yllä kuvattuja teemoja? Jyväskylän alueelta löytyy kasapäin loistavia pedagogeja, jotka ovat jo luoneet oppiaineita ja opettajia yhdistävän integroidun työtavan. Keskustelun ei tulisi olla aineiden välistä kilpailua, vaan esitellä kunkin aineen kasvatuksellisia vahvuuksia - toisaalta ongelmia, joita voitaisiin ratkaista kenties luonnollisemmin jonkin

²⁰ Kriittisyys ympäröiviä instituutioita kohtaan antaa mahdollisuuden vapautua niistä ja kasvaa Frankin (1991) typologian kommunikatiiviseksi kehoksi. Jos instituutiot saavat aikaan vihaa, joka purkautuu dominointina on kyseessä dominoiva keho. Siksi esitän ylikriittisyyteni "peruspilarin kuumuna".

muun aineen tunnilla. Tai mitä muiden aineiden sisältöjä siinä aineessa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi motivoivina teemoina. Toteutus esim. OKL.201 vuorovaikutuskurssin tms. yhteydessä... (A2.2.3)

Ehkä äänenkäyttö ja hyvät näytöt ovat kiinnostava aihe edellisen kaltaiseenluentokulttuuriin ja autoritaariseen opettajan asemaan tottuneille opettajille. Itseäni on aina harmittanut tällaisen opetuskäytännön hyväksyminen ainoaksi malliksi. Joskus opiskelijakollegat ja nuoret opettajatkin toteavat, että "kyllä oikeassa tilanteessa yläasteella harjoitustyyli on se joka toimii". Ja taas syke nousee. Tottahan se toimii, mutta mitä siinä oppii? Riittääkö se?

Mielestäni opettajayhteisö päättää yhdessä, yleensä tiedostamattaan ja etukäteen, mitä oppilaat osaavat ja mitä on mahdollista oppia. Tähän on tietenkin vaikuttamassa opettajan halu selviytyä. Aikaa ja resursseja ei ole rajattomasti. Itselläni on ollut mahdollisuus toimia motivoituneessa opettajatiimissä Kesälukioseuran ulkosuomalaisen lasten kursseilla (us-kurssit). Parasta tässä työyhteisössä on ollut määrätietoinen opettajatiimin ryhmädynamiikan kehittäminen. Kesätyöporukan toimintaa luonnehdin seuraavalla tavalla työnantajan pyytämässä kirjallisessa palautteessa syksyllä 2000:



Kati ja Joppe kermakakun uhreina Kesälukioseuran us-kurssilla 2000. (C3.3.1)

Leirille syntyi yhteinen linja säännöissä ja niiden noudattamisessa. Keskustelimme toistemme kanssa ongelmatapauksista ja tuimme toisiamme ⇒ Lapset huomasivat, että ohjaajat vetävät samaa linjaa. Ilman tätä yhteistä sääntölinjaa ja keskustelua olisi muutama leiriläinen muodostanut omat sääntönsä koko leirille. Vielä plussana J. Tastin "keskusteleva rehtorius". (D3.2)

Toimivassa työyhteisössä on mahdollista olla luova ja yllätyksetkin ovat mahdollisia. Tutustumisen ja luottamuksen myötä syntyy myös turvallisuus.

“Kasvatus on esimerkkinä olemista”

Tässä luvussa pohdin arvotaustaani. Aikaisemmin totesin, että kriittisyyden kautta olen suhtautunut minua ympäröiviin toimintamalleihin ja näin muodostanut omat arvoni. Arvojen muodostaminen ei tietenkään ole ollut tietoinen teko. Kriittinen asennoituminen sosiaalisen ympäristön arvoihin kuten työhön, valinnan vapauteen ja tasa-arvoon näyttää kuitenkin olleen minulle tärkeää.

Lähtökohta on lapsuuden kodissa. “Karin lyhyt historia” -tekstistäkin on havaittavissa se arvotausta, jossa olen kasvanut. Tärkeitä perheelleni ovat olleet yhdessä tekeminen, tasa-arvo ja huolenpito; työ, säästäväisyys ja ahkeruus sekä uskonto. Nämä arvot tulivat esille myös kyselyssä, jonka tein vanhemmilleni tammikuussa 1999. He määrittivät kasvatuksen seuraavasti:

Isä: “Kasvatus on positiivisten asioiden opettamista ja tiedon jakamista. Kasvatus on esimerkkinä olemista.” (G2.1)

Äiti: “Kasvatus on ”sopivasta” kasvuympäristöstä huolehtimista (mm. sosiaalinen, ekologinen, sopivan virikkeellinen jne.). Kasvatus on esteiden raivaamista kasvun tieltä sekä kasvavan suojelemista ikäkauteen sopimattomilta vaikutteilta. Kasvatus on kulttuuriperinteen siirtoa. Kasvatus on tukemista, kannustamista, neuvomista ja ohjaamista.” (G2.1)

Toisaalta vastatessaan kysymykseen “Mitä kasvavalle tapahtuu?” vanhempani kertoivat ehkä siitä, millaista lastensa kasvu on heidän silmissään ollut:

Isä: “Kasvava oppii, jalostuu ja viisastuu. Kasvava kehittyy menestyväksi ihmiseksi ja tulee toimeen taloudellisesti, sosiaalisesti ja henkisesti.” (G2.1)

Äiti: “Kasvava oppii käyttämään kykyjään ja luottamaan itseensä. Hän ”löytää” itsensä ja luovuutensa. Kasvava sopeutuu yhteisöönsä. Kasvava kiinnostuu ja innostuu kehittämään sekä itseään että yhteisöään. Kasvava oppii kasvattamaan itse itseään.” (G2.1)

Ensimmäinen isäni kommentti on selkeä ja perinteinen. Tätä olen aiemmin kuvannut turvalliseksi kotitaustaksi²¹. Toisessa isän kommentissa voi ehkä nähdä pitkään hoitoalalla työskennelleen ammatillisen käsityksen hyvästä elämästä. Kommentin

²¹ Isäni antama esimerkki aikuisesta miehestä ja kasvattajasta asettuu mielestäni Frankin (1991) typologian kurinalaiseksi kehoksi. Isäni on itse noudattanut tarkkoja perinteisiä arkirutiineja. Hän ei ole kuitenkaan vaatinut kaikkia samoihin rutiineihin, vaan on välttänyt dominoinnin. Itsestäni en olisi varma.

loppuhan mukailee WHO:n terveyden määrittelyä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaali-
seen terveyteen. Fyysisen voinee rinnastaa taloudelliseen.

Äitini kommenteissa näkyy kasvatusalan opettajan ajattelu. Tämä on luonnollista, vaikka hän sanoikin pyrkineensä kuvaamaan äidin eikä opettajan käsitystä. Äidin kommentteihin kiteytyy myös itsensä kehittämisen arvo. Hän on vähän kerrassaan kouluttanut itseään eteenpäin edeten sosiaalikasvattajasta kasvatustieteen maisteriksi vuonna 1997. Siinä sivussa me lapset emme ole voineet välttyä tuon elämäntapaopettajan leikkisiltä pohdinnoilta. Ja olenpa tainnut niistä itsekkin innostua.

Työntekijän keho

Edellä kuvasin kotini arvojen sisältävän ahkeruuden ja itsenäisen toimeentulon. Tuntuu, että perinteisessä suomalaisessa yhteiskunnassa - jonka osa myös oma lapsuuden kotini on ollut - on työn tekemisellä ollut olennainen osa määriteltäessä jopa yksilön ihmisarvoa.

Jyri Puhakainen (1997) käyttää urheilua aikakautemme perusmetaforana: "Ihmisenä oleminen merkitsee tänään valmentautumista ja kilpailemista, voittamista ja häviämistä - lyhyesti sanottuna urheilijana olemista" (Puhakainen 1997, 221). Keskustelussaan veljensä kanssa Puhakainen kyseenalaistaa urheilukulttuurin vanhanaikaisen konemaisen työetiikan:

Jyri: "Kapitalismi ja kristillinen asketismi yhdistyy tosiaan urheilijan teollisessa suoritus-työssä. 'Työskentele lujasti ammatissasi!' Tämä on nykyisten urheilujohtajien ja valmentajien ensimmäinen käsky. Se on peräisin kristillisistä opeista: 'Kunnian kruunua velto ei voita, turhaan ei aikaansa tuhlata saa.' näinhän sitä veisattiin aikanaan koulun aamuhartaudessa. Ja joutukaa sielut -virsi on tuttu valmentajille ja urheilujohtajille, jotka on huolissaan urheilijoiden maallisesta vaelluksesta."

Harri: "Nyt mä ymmärrän! Yrittäjän elämänsenne, jota ne meille urheilijoille kauppaa, on työnteon maallista ihanuutta saarnaavaa uskonpuhdistusta. Nöyryys, päättäväisyys, kohtuus, pidättyvyys, vaikeneminen ja ylipäänsä kaikki mistä urheilujohtajat jatkuvasti puhuu, edustaa elämäni hanteina protestantismin kirkollisia perinteitä." (Puhakainen 1997, 16.)

Omalla kohdallani voin kuulla saman virren, kun muistelen koulutustani ja kotitaustani. Koen, että oman sukupolveni on täytynyt muodostaa oma uusi työkäsityksensä ymmärtääkseen maailmaa, jossa elää. Näin siksi, että ammatin, opiskelemalla hankitun tutkinnon, työn ja muun elämän väliset suhteet ovat muuttuneet rajusti vanhempiemme

eli suurten ikäluokkien vastaavasta tilanteesta. Kurinalaisen työntekijän keho ei näyttäisi enää olevan ainoa roolimalli - eikä Frankin (1991, 48) termein ainoa valittavissa oleva kehotekniikka.

Työn luonne: hallinta vai stressi - teknisyyss vai ihmisyyss?

Valaiseva mielikuva perinteisestä taitavasta ammatin harjoittamisesta esitetään Juhla Mokka -kahvin TV-mainoksessa. Tunnelmallinen hetki verstaalla, jossa on oman käden jälki näkyvissä. Työllä on tekijälleen muutakin merkitystä kuin palkka; työ on keskeinen osa tekijänsä persoonaa, hän on osa sitä työtä. Koska työ on luonnollista olemista, ei tällä ammattilaisella ole kiire. Vastaillessaan haastattelijan kysymyksiin, hänen sanois- saan on kuin pala kadotettua viisautta.

Onko tämä nykyisin pelkkä menneisyyden myytti? Voiko työ yhä olla luonnollista olemista? Tällaista rauhallista ja taitavaa ammattilaisen olemista ovat minulle edusta- neet isä, yläasteen liikunnanopettaja ja silloinen urheilijatuttavani. Liikunnan opiskelun ensimmäisen vuosikurssin kouluharjoitteluviikolla kirjoitin päiväkirjaani seuraavasti:

3-ik pojat, 22, minä - - - pieni sali täynnä oppilaita. 2 peliä yhtä aikaa = sali puoliksi. Tunti oli sähellystä → Ole rauhallinen ope.(E1.1)

Samalla harjoitteluviikolla nelosluokan poikien liikuntatunnin jälkeen kirjoitin:

Oppilaat innokkaita, aluksi villejä, rauhoituivat.(E1.1) ²²

Saman tunteen voi aistia vuorovaikutusteeman päiväkirjatyypittelystä, jossa epäonnistu- misen yhteydessä koin tarvetta "rauhottua kuuntelemaan". Perinteiden ja taustan vaikutus on siis voimakas ja aiheuttaa stressiä. Saattaa olla, että tämä ongelma ei ratkea perinteisen opettajakuvan piirissä. Opettajan rooli ei olekaan enää itsestään selvä auktoriteettiasema, eikä tavoitteena voi olla oppilaiden kuuliaisena toteuttama harjoitustyylinen opetus. Tämän lähtökohdan oivaltaminen ei ole ollut aivan helppoa. Tätähän pohdin edellä vuorovaikutusteemassa.

²² Aikuisena toimin usein itsekin kurinalaisena kehona (Frank 1991). Koen, että aikuisen tulisi olla hillitty ja esimerkillinen kuten isäni. Oppilaissa havaitsemani lapsen vapaus on kurinalaisen kehon näkökulmasta häiriökäyttäytymistä ja niinpä käännyin tässäkin dominoivan poliisin rooliin.

Perinteinen opettajajohtoinen opetus näyttää tehokkaalta. Mielestäni työpaikkojen arvomaailmana onkin säilynyt tehokkaalta ja kiireiseltä näyttäminen. Tehokkuus ja kiireisyys luo opettajalle statusta. Hänen on oltava tehokas myös ihmissuhteissaan, kilpailtava - kuten Puhakainen sanoisi. Tällaista kokemaani työpaikan arvomaailmaa pohdin mm. *Itsetuntemus ja ammatillinen etiikka* -kurssilla lukuvuonna 1999 - 2000. Oman kokemukseni mukaan kiire ja pyrkimys tehokkuuteen ovat olleet suurimpia epäonnistumisen kokemisen aiheuttajia.

Parhaisiin opetuskokemuksiin on liittynyt henkilöiden merkityksellinen kohtaaminen. Usein tämä on syntynyt vaikeuksienkin kautta ja suunnittelematta. Edellytyksenä on, että kiire ei estä opettajaa huomaamasta lasta tai lasta lähestymästä opettajaa.



Kaksi ihmistä. (C3.3.2)

Kaksi arvojen erityistapausta

Kriittisyyssteemassa kerron esimerkkinä käsitteestä piilo-opetussuunnitelma. Muistan termin jo kotoa äitini kirjahyllystä ja se nousee esiin useissa kirjoituksissani. Piilo-opetussuunnitelma on ajattelussani edustanut science-fiction -kirjallisuudessa esiintyvää ihmismassojen kontrollointia vaikuttamalla heidän alitajuntaansa. Minulle on

tärkeää säilyttää itsemääräämisoikeus ja vapaus ajatella itse. Siksi minua kiehtoivat teini-ikäisenä sci-fi -kirjat ja myöhemmin piilo-opetussuunnitelma.

Arvona vapaus merkitsee minulle itseensä kohdistuvien vaikutusten tiedostamista. Tiedostaminen luo mahdollisuuden valita ”ulkoisen tahdon”, esimerkiksi puhutavan, ja oman tahdon välillä. Kussakin tilanteessa tehty tiedostettu valinta tuo tilanteen hallittavaksi. Sosiaalisessa ympäristössä tämä tiedostamisen taso merkitsee minulle tasa-arvoa.²³

Epätasa-arvoista tilannetta, jossa molemmat osapuolet eivät tiedosta tilanteeseen liittyvää toimintamallia kuvaan päättöharjoittelussa opetushallinnon esseessä:

...on surullista katsoa jopa opettajaksi opiskelevia opiskelijoita alistettuina yksisuuntaiseen frontaaliopetukseen. Opettajankoulutus on viimeinen tilaisuus vaikuttaa tulevien opettajien opettajakuvaan. Mielestäni tämä tilaisuus on laiminlyöty. (A5.1)

Toinen arvojen erityistapaus on liikunnan merkitys. Tiedotusvälineissä tällaisiksi on liitetty ulkonäkö, elinvoimaisuus, terveys ja menestys. Itse kuvaan liikunnan merkitystä sosiaalisten suhteiden kenttänä, jossa ystäväpiiri toimii myös ”terveyden lähteenä” (E2.2.1). Terveystieteen opiskelijoiden haastattelemana totesin terveyden...

...olevan voimavara ja perusta elämälle. Terveys on kuin resurssi; mitä parempi ja mitä enemmän kyseistä resurssia on, sitä paremmin elämän eteen tulevat tapahtumat pystyy käsittelemään. (D1)

Tästä näkökulmasta minun on ollut vaikea ymmärtää esimerkiksi punttisalikulttuuria fitness-ihanteineen:

Paikka jossa minä en koe elämyksiä on punttisali. Ymmärrän kyllä, että toiset saavat sieltä itselleen jotain, mutta heillä onkin varmaan erilaiset tavoitteet: lajivoima, fyysinen terveys, ulkonäkö, itsensä kiduttaminen. Minulla ei kuitenkaan ole liikunnassani noita tavoitteita ja niinpä punttisalin tunnelmassa korostuukin liikaa tuo ulkonäköön tuijottaminen. (E2.4.2)

Päättöharjoittelun ”Liikunnanopetuksen käyttöteoriassa” lopetin arvopohdiskelun seuraavasti:

²³ Frankin (1991) typologian mukaisesti diskurssit ja instituutiot ovat kommunikatiivisen kehon medioita eli toimintaväyliä. Tällöin keho ei koe näitä itseään uhkaavina, vaan sille vapautuu mahdollisuus käyttää mediaansa luovasti ja olla siinä oma itsensä. Jos kokemus on yhä uhkaava seurauksena on häiriköivä dominointi tai peilaava halu todistaa olevansa itse osa ympäristöään.

Mielestäni vallalla on erittäin ristiriitainen arvomaailma: perinteet vs kehittyminen ja yksilöllisyys vs yhteistyö. Arvomaailma, jossa menestyminen on kaikkein tärkeintä. Yksilö saattaa helposti eksyä näihin arvoihin yrittäessään seurata niitä kaikkia. Samanaikaisesti media kertoo kaikista niistä ongelmista, joita erilaisten rooliodotusten täyttämättä jättäminen aiheuttaa. Ei ihme, että puhumme usein masennuksesta kansantautina.

Tässä arvojen sekasotkussa elävän on valittava. Mainitsin edellä, että valintaa rajoittaa mm. ikä, esimerkiksi lapsi ei voi valita perhettään ja vanhemmat valitsevat hänelle koulun. Kasvattajien on siis osoitettava vastuuta tarjotessaan lapselle ympäristön, jossa hän muodostaa kuvaansa ympäröivästä maailmasta. Mitkä ovat koulumme tai perheemme rajat ja arvot, kuinka suhtaudumme muiden perheiden ja kulttuurien arvoihin? Onko aina kehityttävä, etsittävä kaikessa aina parempaa, oltava pätevä joka asiassa, tultava toimeen kaikkien kanssa? Mielestäni kasvattajan olisi korostettava sitä, että me saamme itse valita millaisiksi haluaisimme kasvaa, mutta kaikkea emme voi saada, eikä kaikkea tarvitse saavuttaa. Toivottavasti emme luovu tästä hetkestä ja pienien asioiden tuomasta ilosta. (A1.2)

Arvot, etiikan saippuapalat

Omien arvojeni määrittelemisen on ollut tämän työn reflektiivisistä vaiheista vaikeimpia. Vielä vaikeampaa on niiden kuvaaminen ollut omassa luvussaan. Minun kohdallani arvopohdinta on usein ollut kriittisyysteeman mukaista itsen suhteuttamista ympäristöön. Tämän vuoksi arvoteema on nähtävissä myös vuorovaikutuksessa ja sitä käsittelevässä kappaleessa. Varsinkin, koska perheessäni töitä on usein pyritty tekemään "sakiltaan".

Millaisella pohjalla on opettajan arvomaailma ja miten se muodostuu? Heijastaako hän tiedotusvälineiden sanomaa sellaisenaan? Dominoiko hän luokkaa omilla oikeina pitämillään arvoilla vai onko hänen kanssaan mahdollista muodostaa kommunikatiivisesti uusia oppilaalle merkityksellisiä arvoja. Löytyykö opetuksesta ristiriitoja, kuten varmasti löytyy tämän kappaleen ja koko tarinan väliltä? Olenko minä kertojana saanut kiinni noista etiikan saippuapaloista, vai ovatko ne sittenkin luiskahtaneet käsistä?

Autossa

- "Moi, oonko mä myöhässä?" kysyn hengästyneenä Peteltä, joka nojailee rauhassa Sierraansa.

- "Moro moro! Et ollenkaan, heitä vaan kassi takakonttiin niin mennään."

Istun apukuskin paikalle ja mietin, että joskus pitäisi opetella olemaan ajoissa. Pete järjestelee tavaroitaan käsien ulottuville ja matka alkaa. Itse asiassa olen jo ehtinyt odottaa tätä kesätyötiimien yhteistä suunnitteluviikonloppua. Automatkakin on oleellinen osa reissua. Kerrankin kolme tuntia aikaa vain istua... ja jutella.

- "Otin mukaan vähän musiikkia ja noi sun viimeksi antamat gradutekstit. Katotaan kumpi kiinnostaa enemmän," Pete sanoo.

- "No ei vissiin tarvii pitkään miettiä, jos minut tuntee. No, mitä mietit, kun luit noita juttuja?"

- "Toki montaakin asiaa, mulle vaan tuli sellainen perinteiseen tutkimukseen liittyvä kaipuu selkeisiin määrittelyihin. Sä kuvaat tossa omaa opettajuuttasi. Sehän on selvä. Mutta ootko sä löytänyt jotain määritelmää sille, mitä se opettajuus oikein on? Tai sitten opettajana kehittyminen? Ja mikä se sun menetelmä olikaan?"

- "Oho, etpä pienestä alottanutkaan," kuittaan takaisin. "No oikeestaan noi onkin ollut mulle suuria mysteeriöitä koko tän kirjottamisen ajan. Ja jonkinlaisia selvittämisen arvoisia kysymyksiä."

- "Älähän kiertele, nyt vastauksia," Pete tiukka. "Eikö nää käsitteet olisi kannattanut määritellä jo aluksi?"

- "Niin kai, mutta enhän minä silloin vielä osannut noihin kysymyksiisi vastata. No opettajuudesta omalla kohdallani ajattelen samoin kuin kysymyksestä "Kuka minä olen?" Joku voisi toki ajatella pitävänsä ammatillisen roolinsa täysin erillisenä siviiliminästään. Minä en. Opettajuus on mulle tapa olla minä itse opetustilanteessa. Tän teoreetikko Arthur Frankin sanat ruumiillisuus säilyy itsepintaisena faktana²⁴, on tässä

²⁴ Frankille (1991, 49) ruumiillisuus (corporeality) on prinssiippi, josta keho muodostaa itsensä toimiessaan muiden kehojen muodostamien instituutioiden ja diskurssien vuorovaikutuksessa.

aika vankkana tukena. Tästä samasta ruumiistani käsinhän minä luon olemiseni joka tilanteessa.”

Punainen. Pysähdymme keskustan liikennevaloihin ja Pete säätää tuuletusta viileämmälle. Päivästä on tulossa kuuma. Vihreä.

- “Eli opettajuus on sulle aika laaja käsite, vai kuinka?” Pete jatkaa. “Aloin kotona lukiessani sun juttuja vertailla ajatuksiasi omiini. Miksi sä kerrot jostain asiasta ja miksi et jostain sellaisesta, joka alkoi minua askarruttaa? Aattelin, että joko sä et pidä sitä merkityksellisenä tai ehkä et tiedosta koko juttua. Osa jutuista saattaa olla niin henkilökohtaisiakin, ettei niitä halua tai uskalla julkisesti käsitellä.”

- “Juuri tuostahan narratiivisuudessa on kysymys.²⁵ Kerrottaessa, kuunnellessa tai luettaessa tarinaa syntyy mahdollisuus jakaa kokemuksia omasta ja muiden elämästä. Sparkes esittää mielenkiintoisen väitteen, että tarinan kertoja voi valita tarinansa tyylin vain hänelle tutuista kertomisen tavoista. Kertoja ei voi ylittää tätä narratiiviresurssiaan vaikka niin haluaisikin. Kertomisen tavat liittyvät siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa tarina kerrotaan ja niihin alakulttuureihin, jotka ovat kertojalle tulleet tutuiksi. Kuitenkin, kerrottava kokemus on itsessään persoonallinen. Näin ollen kertomukset ovat yhtä aikaa sekä persoonallisia että sosiaalisia.”

- “Aha, ja mitähän toi nyt tarkoitti?” Pete kysyy aivan kuin ei muka ymmärtäisi.

- “No mielestäni tässä syntyy mahdollisuus myös sen pohtimiseen, kuinka sun ja mun tarinat eroavat toisistaan ja mitä jätämme kertomatta. Sparkes esittelee myös muutama narratiivisen kirjoittamisen tavan. Tää mun tyyli on ehkä lähinnä sitä, jota Sparkes kutsuu termillä narratives of self. Tällaisessa tekstissä kirjoittaja antaa lukijalle luvan osallistua kirjoittajan kokemuksiin ja näin päästä pohtimaan, kuinka asia on ollut tai voisi olla lukijalle itselleen. Tavallaan sä muodostit kotona tekstiä lukiessasi tarinastani yleistyksen.”

- “No se kyllä tapahtui aika lailla vahingossa ja tiedostamatta. Mutta jos noin on, niin sehän tarkoittaa, ettei tällaisen työn luotettavuus- ja yleistettävyyso Ongelmia voi pohtia vain tän tekstin sisällä. Täähän on totta tällaisena vain sulle.”

²⁵ Narratiivisuudesta kirjoittaa mm. Sparkes (1991, 17-30).

Seuraa hetken hiljaisuus, kun molemmat jäämme miettimään Peten oivallusta.

- "Mutta mitä tää sulle sitten on? Viimeksi terassilla juttellessamme et vielä tunnustanut käyttäväsi memory work -menetelmää²⁶," jatkaa opponenttini, joka on nyt ilmeisesti päättänyt ottaa selvää mun menetelmästä juurta jaksan.

- "En niin, koska mielestäni siinä käytetään oleellisena apuna ryhmän tukea. Mun menetelmä on kotisohvalla kokemuksiin pohtiva introspektiivinen minä. Olisin kyllä mielelläni mukaan lähtenyt, jos esimerkiksi joku graduryhmä olisi memory workinä toteutettu. Mutta nyt mun menetelmä sijoittuu johonkin omaelämäkerran ja muistelu-työn välimaastoon. Eskola-Suoranta²⁷ kaksikko kirjoitti laadullisen tutkimuksen oppaas- saan jotenkin näin, että elämäkerta on kuin kaari tai jatkumo, mutta muistelu enem- mänkin toistuva kehä. Tässä muistelun kehässä mennyt liittyy nykyisyyteen, muistoi- le voi antaa uusia merkityksiä ja niihin voi palata uudelleen uudesta näkökulmasta tai asettaa ne uuteen kontekstiin."

- "No tuon mukaanhan ne sun piirtämäsi spiraalit on ihan selkeitä hermeneuttisia kehiä."

- "Niin just, ja niiden laajenemisen kautta lisääntyy rohkeus nähdä ja piirtää sinne keskelle paljaita henkilökohtaisia muistoja. Niitä voisi sitten nimittää fenomenologiseksi ydinkokemuksiksi."

- "No nyt tää menee ihan termikikkailuksi ja mä ajan kohta ojaan näiden kaikkien kehien ja ytimien pyöriessä silmissä." Pete hekottelee ja pyörittää päätään. "Mutta hei, tuosta pysäkiltä otetaan kyytiin Johanna ja Tero."

Uudet matkustajat ahtautuvat takapenkille. Molemmat opiskelevat luokanopettajiksi. Johanna menee Peten kanssa samalle leirille ja heillä on jo nimilistat leirille tulevista lapsista. Joukossa on muutama tuttu viimevuodelta. Tero ja minä menemme eri leireille. Hetken aikaa Sierran mylvinnän yli huudettuamme, jutut jakautuvat takapenk- kiläisten sanomalehtikatsaukseen ja etupenkillä palataan opponointiin.

²⁶ Haug (1987, 33-72).

²⁷ Eskola ja Suoranta (1999, 136).

- "Oli mulla muutakin mielessä kuin tätä menetelmäasiaa," Pete jatkaa. "Niin, entä se opettajana kehittyminen. Mitä se sulle on, varmaan taas jotain persoonallista ja kehollista?"

- "Joo, ja hyvin pitkään jotain abstraktia ja käsittämätöntä. Mutta ehkä se onkin juuri tuon uskalluksen kehittymistä: uskallusta nähdä itsessään tuntemattomia asioita ja altistua muutokselle. Satuin muuten pari kuukautta sitten Hannu Heikkisen väitöstilaisuuteen. Se oli paikoitellen hauskakin tilaisuus, kun väittelijä ja vastaväittäjä vuorotellen kuittaili toisilleen. Mutta vasta eilen selaillessani uudelleen tuota väitöskirjaa, tajusin kohdan, jonka olin jo väitöstilaisuudessa alleviivannut. Otin sen mukaankin... Ootas vähän."

Hetkisen reppua kaiveltuani löydän etsimäni. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito*. Kannessa komeilee kromia kiiltävä moottoripyörän peräpää.

- "No niin, Heikkinen²⁸ sanoo täällä, että opettajaksi kehittyminen on oman minän löytämistä opettajana, aktiivista identiteettityötä, joka parhaimmillaan toteutuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Eikös me tässä juuri sitä tehdä? Kiitos vaan!"

- "Näytäs mullekin sitä väittäriä," Johanna puuttuu keskusteluun takapenkiltä. Ojennan kirjan olkapääni yli. "Onko teillä liikunnan opinnoissa ollut tällaista 'aktiivista identiteettityötä'?"

Katson kysyvästi Peteä. - "Onks meillä ollu? Ei kai ihan puhtaana ja varta vasten. Se vähäkin, mitä on joillain kursseilla ollut, on ainakin mun mielestä jäänyt kaiken kiireen ja tekniikan jalkoihin."

- "Mutta onhan meillä ollut loistavia kahviokeskusteluja," Pete muistuttaa.

- "No joo... saattaa olla, että niiden vaikutus on hyvinkin suuri. Musta vaan tuntuu, että turhan usein ne jää aika pinnallisiksi, eikä niissä päästä luutuneita arkiasenteita pidemmälle. Kahviossa taitaa pikemminkin passiivisesti syntyä opiskelijoiden tapa puhua opetuksesta. Ehkä siksi halusinkin käyttää gradun tuoman tilaisuuden näin."

- "Hei älkää puhuko kahvioista, ellei me pian jo olla Tähtihovissa," Tero kiljuu takapenkiltä. "Multa jäi aamukahvit juomatta."

- "Ja munkit syömättä!" minä innostun.

²⁸ Heikkinen (2000,111).

- "Okei lapset, pidetään tauko," Pete myöntyy. "Eiköhän me olla jo tarpeeksi ajettu. Mutta muistakaa että tää on vasta puoliväli."

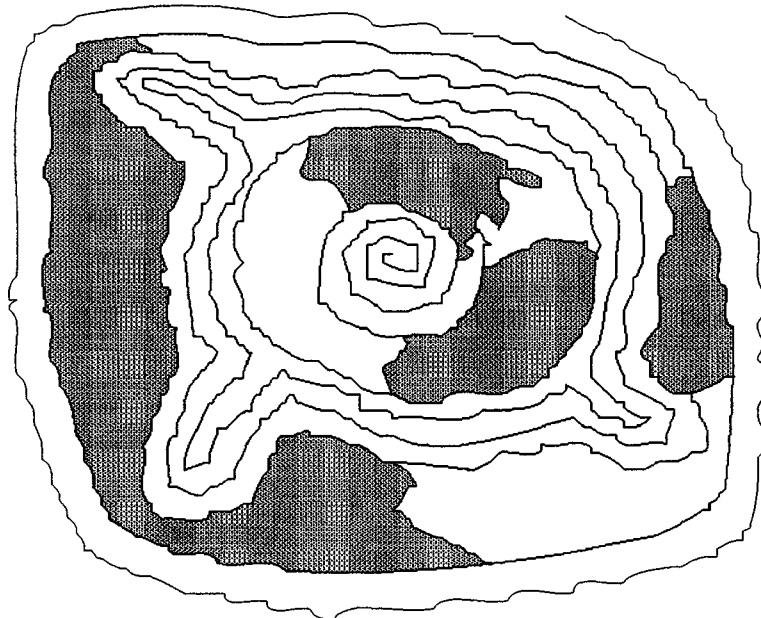
Ajatuksissani nousen autosta. Kävellessäni mietin kuinka Frankin käsitekolmio yhdistää taitavasti kahviokeskustelujen luutuneet diskurssit muutokseen pyrkivään kehoon, joka kuitenkin alistuu kahvikupin ääressä joka kerta samaan asentoon. Kompastun betoniporsaaseen ja polveani pidellen kiirehdin nolona toisten perään kahville.

Näkemiin

Tarina lähestyy loppuaan. Vähän jännittää, löydänpö sitä alussa mainitsemaani narratiivisen oivaltamisen hetkeä. Odotellessa voisin miettiä, mitä olen tarinaa kertoessani oppinut.

Kokemus on ollut kuin talon peruskorjausta. Aluksi siihen innostuu, sitten alkaa hirvittää, kun huomaa miten paljon seiniä joutuu auki repimään. Aika ja raha sekä tahto ja uskallus asettavat rajoja, jotka pakottavat tekemään kompromisseja lopputulokseen. Kun remontti on tehty ja rojut korjataan pois, voi istahtaa katselemaan tulosta: "Kylppäristä tuli hyvä - ei enää homevaurioita. Kyllä nyt kehtaa pyytää vieraita saunaankin. Ja tuo ikkunaremontti toi lisää valoa, eikä sitten talvella vedäkään niin kuin ennen. Mutta ullakko laitetaan sitten ensikesänä. Sinne jäi vielä romuja."

Tuloksena opettajuusremontista syntyivät kehitysspiraalit, jotka selkeyttivät ajatuksiani suuresti. Tässä on viimeinen spiraali, joka kuvaa nykyhetkeä:



Spiraali on jälleen laajentunut yhdellä kierroksella. Tällä kierroksella olen tarkastellut omaa historiaani. Tummennetuilla kohdilla kuvaan sitä, että olen nähnyt jotkin vaiheet uudella tavalla. Olen oppinut uudestaan asioita, jotka aikanaan tulivat liian nopeasti.

Tiedän nyt remontoineeni joitain kohtia, toisaalta tiedän paikkoja joiden kanssa on vielä tehtävä töitä. Tuntemattomia riskejä on kuitenkin vähemmän.

Heikkinen (2001) käyttää samantapaista vertausta persoonallisesta kasvusta. Hän esittää kysymyksen: "Kun puulaivaa uusitaan yksi lauta kerrallaan kunnes kaikki osat on vaihdettu, onko laiva vielä sama kuin ennen?" Hän ehdottaakin, että ehkä tarvitsemme tarinoita juuri sulattamaan yhteen sitä vähittäistä muuttumista, jota ihmiselämä perimmiltään on. (Heikkinen 2001, 213.) Aiemmin väitöskirjassaan (sama 2001, 118-119) hän ottaa esille, että henkilö voi pitää juuri tällaista muuttumista keskeisenä tekijänä persoonassaan. Tähän haluan omalta kohdaltani yhtyä. Ensimmäiset suunnittelemani pro gradu -aiheet liittyivät fysiologiaan tai motoriseen oppimiseen. Jos olisin jatkanut niiden parissa, olisi käsitykseni itsestäni liikunnan opettajana hyvin erilainen kuin nyt tai ennen minkään näiden aiheiden aloittamista.

Keskeisin ymmärryksen lisääjä on ollut vuorovaikutuksen merkitys. Malli ihmisten väliseen vuorovaikutukseen periytyy lapsuuden kodistani. Muistan, kuinka joskus asioiden tekeminen yhdessä, nousi jopa varsinaista asiaa tärkeämmäksi. Samaan aikaan äitini jatkoi opiskelua tarjoten pohtivan ja kriittisen mallin lapsilleen. Niinpä esimerkiksi Donald Broadyn (1987) *Piilo-opetussuunnitelma* tuli tutuksi jo teini-iässä ja antoi mahdollisuuden kyseenalaistaa koululaisen kurinalainen keho ainoana mahdollisuutena. Tämä tausta on vaikuttanut toimintaani koulussa ja kaveripiirissä, jossa olen muodostanut omaa toimintamalliani. Nyt opettajuutta pohtiessani ei olekaan yllätys, että ryhmädynaaminen teoria (Jauhiainen & Eskola 1993; Niemistö 1998) on osoittautunut minulle kotoisaksi. Se jatkaa, ehkä ratkaisukeskeisemmin kuin piilo-opetussuunnitelma-ajattelu, pyrkimystä ymmärtää niitä ilmiöitä, joita luokassa todella tapahtuu. Taustani vaikuttaa myös siihen, mitä tavoitteita asetan opetukselleni ja kuinka arvioin itseäni opettajana.

Vaikka vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen onkin kotitaustassani ollut keskeistä, samoin on ollut yksilöllisyys. Totesin, että turvallisessa ja samana pysyvässä kodissa siskoni ja minun on ollut mahdollista kasvaa omiksi itseksemme. Itselleni on ollut tärkeää nähdä, kuinka hyväksytyksi voi tulla eri tavoin. Keskeisimmäksi luonteenpiirteekseni löysin kahteen rooliin jakautuvan kriittisyyden: optimistisen ja kyselevän

pikkupojan, joka joskus joutuu hukkaan ja poliisin, joka luo rajoja ja stressaantuu kiireestä.

Reflektio rullaa

Tarinan kertominen on kokonaisuudessaan ollut itsensä hyväksymisen projekti. Nähdä oma historia ja ymmärtää. Lopulta se on luonut rauhallisuuden ja hyväksymisen tunteen. Työn alkuvaiheessa kuvittelin, että on olemassa jokin absoluuttinen totuus siitä, millainen opettaja minä olen. Tämä löytyisi "ristiintaulukoimalla" portfolioaineistoa, joka koostuu minua kuvaavista omista ja ulkopuolisten kommentteista eri tilanteissa. Nyt olen sitä mieltä ettei näin ole.

Tässä olen päätenyt samoille linjoille, kuin Ulla Kosonen (1993) tekstissään "Personal is Scientific!". Ulkopuolisten kommentit eivät tuo tulkintaan sen enempää luotettavuutta, kuin oma ajatteluni. Totuus ei myöskään löydy vain dokumentteja analysoimalla. Dokumentit ainoastaan palauttavat mieleen muistoja. Parhaaseen tulokseen pääsen olemalla rehellinen noille muistoille ja itselleni.

Aineistolähtöinen työ sai lopulta kaksi tasoa. Omaelämäkertani tematisoitui neljään teemaan. Loppuvaiheessa löytynyt Frankin (1991) kehollisuuden typologia antoi mahdollisuuden pohtia teemojen merkitystä minulle uudesta näkökulmasta ja yleisemmällä tasolla.

Löysin omasta kehollisuudestani kokemuksia kaikista Frankin (1991, 54) typologian neljästä tyypistä. Kodin malliksi totesin perinteitä kunnioittavan kurinalaisen kehon, jossa syvällä sisällä asuu kommunikatiivinen pikkupoika. Tästä lähtökohdasta olen laajentanut omaa kokemusmaailmaani. Koulussa pikkupoika on kokenut miellyttämisen tarvetta kohdatessaan poikaporukan, jossa pienikokoisen tumpin liikunnallinen taitavuus on isommille uhka. Niinpä pikkupoika peitti koulussa taitavuuttaan tullakseen hyväksytyksi ja vapaa-aikana vältti tuota kovisten porukkaa.

Opiskelussa sisäinen pikkupoika ihmetteli opettajalta vaadittavaa yleispätevyyttä, jota kehon olisi niin houkuttelevaa heijastaa. Tämän houkutuksen hän huomasi itsessään ollessaan päättöharjoittelussa. Mutta koska pikkupoika halusi olla oma itsensä, hän iski

päätään seinään. Kokeili rohkeasti omia opetustekniikoitaan ja kritisoi luentokulttuuria. Hän dominoi vuorovaikutustilanteita, pääsi haluamaansa tulokseen, mutta koki jälkikäteen epäonnistuneensa.

Frankin (19991, 79) mukaisesti kommunikatiivisen kehon keskeisin ominaisuus on, että "keho on itsensä luomisen prosessissa". Sen media on hyväksyntä, jota se etsii itselleen ja antaa myös muille (sama 87). Parhaita kokemuksia itselleni ovatkin olleet, tilanteet, joissa on tapahtunut aito ja hyväksyvä kohtaaminen. Se mikä kohtaa on voinut olla omakohtainen muisto ja minä tai sitten kaksi ihmistä. Usein tämä on tapahtunut suunnittelematta ja joskus vaikeuksienkin kautta. Ehkä pikkupoika on silloin löytänyt kaverin.

Tarinaa voisi jatkaa syventymällä yksittäisiin muistoihin ja niiden merkityksiin. Frankin (1991) teoria tarjoaisi mahdollisuuden täysin uuteen teemoitteluun pitäen silti kiinni henkilökohtaisista kehollisista muistoista. Tämä voisi olla mahdollista myös esimerkiksi tulevien kollegoiden kanssa. Ryhmän tuki ja kokemusten jakaminen tuntuisi tässä vaiheessa tärkeältä. Opettajien kesken tämä mahdollistaisi yhteisen ratkaisujen etsimisen koulutyön arkisiin ongelmiin. Kuten edellä kuvasin ullakon remontti jää nyt tulevaisuudelle.

Tulevaisuus

Ehkä tulevaa voi yrittää ennustaa jo nyt. Millaisia jatkomahdollisuuksia tällä tarinalla on? Mitä kehityksen spiraaliin piirtyy seuraavaksi?

Liikunnanopettajaksi pääseminen on ollut minulla pitkäaikainen tavoite. Haave syntyi jo vuonna 1988 yläasteen opo-tunnilla ja nyt olen lähempänä kuin koskaan. Eikö kuitenkin ole uhkarohkeaa pelata kaikkea yhden kortin varaan, jolloin sattuma tai epäonni voi tuhota kaiken? Onko tämä ollut ainut mahdollinen reitti tarinassani?

Näin saatoinkin ajatellakin vielä opiskelun alkuaikoina, mutta mukaan on tullut myös muita vaihtoehtoja. Kuva opettajuudesta on laajentunut ja samalla näkökulma omaan tulevaisuuden ammattiini. Opettaminen, tai ainakin jonkinlainen ihmistyö, on toiveista päällimmäisenä, mutta liikunta on vain yksi tie. Tähän on ohjannut erityisesti kasvatusajattelun

laajentuminen päättöharjoittelussa ja suomenkielen opettaminen Kesälukioseuran kursseilla. Tämä vastaisi spiraalin laajentumista, mutta keskiönä ei välttämättä olekaan liikunta.

Työttömyys tai loukkaantuminen voisi johtaa kokonaan uuden uran etsimiseen. Tässäkään tapauksessa en uskoisi hylkääväni tämän spiraalin keskustaa, koska kuvaamani opettajuuden perusta on ennen kaikkea persoonaani perusta. Samoin se on perusta mille tahansa muulle työlle. Persoona on minun tärkein työkaluni. Työkalu on onnellinen saadessaan tehdä työtä omalla tavallaan. Vatupassi ei käy naulaamaan, mutta uuden työmaan se voi löytää.

Jos hyvin käy, minusta tulee liikunnanopettaja ja löydän mukavan työyhteisön. Työn tekeminen tuonee rutiinia, jonka mukana spiraaliin piirtyy uusia kierroksia ja aiemmat vaiheet yhdistyvät toisiinsa. Itsetuntemuksen kehittyessä voi tasaiseen keskustaankin ilmestyä näkyviä muotoja. Asioita joita en vielä tiedosta tai uskalla nähdä. Opettajan ammatti tuonee mukanaan myös vaatimuksia uusille erityistaidoille. Toivon säilyttäväni kriittisen asenteeni, jolloin voin muodostaa uusista haasteista osan kokonaisuutta ja jatkaa opettajana kasvuani.

Laadullisen tutkimuksen opettamaa

On ollut erittäin mielenkiintoista tutustua teksteihin ja menetelmiin, joissa pohditaan arkisen elämän kysymyksiä kehollisista tunteista käsin. Tämä on kehittänyt uudenlaista herkkyyttä kuunnella, mitä esimerkiksi työtoveri tai ystävä todella haluaa sanoa. Olen oppinut, etten välttämättä ensimmäisellä kerralla tavoita toisen ihmisen sanojen tarkoitusta.

On ollut mielenkiintoista antaa omia kirjoituksiani luettavaksi esimerkiksi kotiporukoille. En onnistunut saamaan aikaiseksi suurta sensaatiota tähän onnelliseen perheeseen. Päin vastoin. Äidin, siskoni ja minun välille syntyi myötäilevää keskustelua, pientä väittelyä ja muutama hiljainen hetki. Isä luki tarinaani hiljaisen tunnollisesti. Sopuisuuden, vaikenemisen ja pienten väittelyiden vuorottelu sopi hyvin kotini vuorovaikutuskulttuuriin, jota olen tarinassani kuvannut. Se on siis ollut hyvin pysyvä piirre.

Perheeni kanssa keskustelimme tekstien sisällöstä. Toistuvia kommentteja olivat “En tiennytkään, että ajattelit tuosta noin”, “Ai tuo oli sinulle noin tärkeää” tai “En kai minä tuollainen ollut?”. Sisältökeskustelua kaipaisin myös liikunnanopettajakoulutukseen. Tässä gradutyössä keskusteluosuudet “Petten” kanssa kuvaavat opintoryhmien, esimerkiksi proseminaarien, menetelmällisiä keskusteluja. Esimerkiksi projektiseminaarivaiheessa, ainakin laadullisen tutkimuksen puolella, olisi hyödyllistä päästä pohtimaan myös itse sisältöä ja sen suhdetta kirjoittajaan.

Kuka hyötyy?

Pari vuotta sitten ajattelin, että taustojen pohdinta toisi minulle ja työlleni varmuutta. Ajattelin, että myös oppilaat hyötyisivät, kun opettaja on kohdannut omat peikkonsa. Ehkä, en osaa vielä sanoa. Ehkä Hillevi ja Päivi, joilla on muutama vuosikymmen enemmän työkokemusta kuin minulla, vastaavat tähän kysymykseen omassa valmis-teilla olevassa liikuntapedagogiikan pro gradu -työssään.

Minulle tarinan kertominen on joka tapauksessa ollut eheyttävä prosessi, kuin itsenäistymistä siitä “perheestä”, jonka liikuntatieteellinen koulutus tarjoaa. Kyseessä on kuitenkin opinnäytetyö, jonka juuri tuo perhe arvioi. Perinteiseen gradun kirjoittamisen tyyliin työni saattaa aiheuttaa säröjä. Toivoisin, että noihin säröihin muodostuisi uusia mahdollisuuksia niille lukuisille erilaisille opettajapersoonille, jotka nyt suunnittelevat omaa graduaan.

Karin lyhyt historia on myös pala lähiympäristöni historiaa. Siten halussani vaikuttaa omaan elämään on näkyvissä myös halu vaikuttaa omaan lähiympäristöni: perheeseen, kaveripiiriin, tiedekuntaan ja työporukkaan. Ehkä kriittisyyteni on sittenkin saamassa yhteiskunnallisia piirteitä.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Ekola, J. 1997. Opettajan strateginen ja taktinen ajattelu. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Koulutustilaisuuden luentorunko. Julkaisematon.
- Ellis, C. & Bochner, A., P. 2000. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. Teoksessa N., K. Denzin & Y., S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 733-768.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Frank, A., W. 1991. For a Sociology of the Body: an Analytical Review. Teoksessa M. Featherstone, M. Hepworth & B., S. Turner (toim.) 1993. The Body: Social Process and Cultural Theory. London: Sage, 36-102.
- Haug, F. 1987. Memory work. Teoksessa F. Haug (toim.) Female Sexualization. London: Verso, 33-72
- Heikkilä, J. 1998. Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajaprofiilia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisematon pro gradu -tutkielma.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:48.
- Heikkinen, H., L., T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 175.

- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita - Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kosonen, U. 1993. Personal is Scientific? Teoksessa L. Laine (toim.) On the Fringes of Sports. Sankt Augustin: Academia Verlag, 48-56.
- Linnakylä, P. 1995. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-32.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1995. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer-Paino.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ojanen, S. 1996. Mihin tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 11-17.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Puhakainen, J. 1997. Kesytyt kehot. Vammala: Tampere University Press.
- Rauste - von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Juva: Atena.
- Silvennoinen, M. 1993. A Model for a Man - Tracing a Personal History of Body-awareness. Teoksessa L. Laine (toim.) On the Fringes of Sports. Sankt Augustin: Academia Verlag, 26-32.

- Silvennoinen, M. 2000. Toinen tapa tietää? Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 141-153.
- Sparkes, A., C. 1999. Exploring Body Narratives. *Sport, Education and Society* 4 (1), 17-30.
- Sparkes, A., C. & Silvennoinen, M 1999. Talking Bodies. Men's narratives of the Body and Sport. Jyväskylä: SoPhi.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M., & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 137-150.
- Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisausopetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:46, 23-38.

Liitteet

Liitteiden sisällysluettelo

Liite 1: Teoreettiset silmälasit. Action theory of the body. Arthur W. Frank (1991).

Liitteet 2 - 8: Portfolion osakansioden sisällysluettelot

Liite 2, "A = Päätöharjoittelu 1998 - 1999" -sisällysluettelo

Liite 3, "B = Itsearviot" -sisällysluettelo

Liite 4, "C = Palkkatyö 1993 - 2000" -sisällysluettelo

Liite 5, "D = Kari ulkopuolisten silmin 1998 - 2000" -sisällysluettelo

Liite 6, "E = Opiskelu liikuntatieteellisessä tiedekunnassa 1.-3. vuosikurssilla '95 - '98" -sisällysluettelo

Liite 7, "F = Opiskelu tanhuvaaran urheiluopistossa 1992-1993" -sisällysluettelo

Liite 8, "G = Koti" -sisällysluettelo

Liitteet 9 - 12: Teemakortit

Liite 9, Kehitysteemakortti

Liite 10, Kriittisyys-teemakortti

Liite 11, Vuorovaikutusteemakortti

Liite 12, Arvoteemakortti

Teoreettiset silmälasit

Pyrin tekemään tätä tutkielmaa hyvin pitkään aineistolähtöisesti. Näin toimin mm. muodostaessani teemoja keräämäni portfoliomateriaalin pohjalta. Vasta kirjoitettuani ensimmäisen pohdintaluvun, löytyi Arthur Frankin *typologia kehon toiminnallisesta käytöstä*. Mielestäni myöhäinen teoreettisten silmälasien käyttöönotto oli perusteltua. Näin minulla oli mahdollisuus rakentaa omat kokemukseni tarinaksi ilman rajaavaa teoriaa. Toisaalta Frank (1991, 90) itse suosittelee teoriansa käyttöä juuri näin päin, ei siis tutkimuksen lähtökohdaksi.

Seuraavassa kuvailen Frankin (1991) teoriaa artikkelin "For a Sociology of the Body: an Analytical Review. Arthur W. Frank 1991" pohjalta. Artikkelin on julkaistu teoksessa Featherstone, M., Hepworth, M. & Turner, B., S. 1993. *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London, SAGE Publications Ltd.

Arthur Frank (1991) on pyrkinyt kokoamaan sirpaleisesta tutkimustiedosta yhtenäistä sosiologista teoriaa. Lähtökohtana hänellä on Starobinskin (1989, 353) lause "hedelmällisimpiä ovat yleistykset, jotka ovat peräisin tarkkojen ja hyvin rajattujen aiheiden tutkimuksista" sekä Fehrerin (1989, 12) tavoite "määrittellä tarkemmin kehollisuuden etiikan nykyiset rajat". (Frank 1991, 38 ja 90.)

Frank johtaa Turnerin (1984) typologian kritiikistä oman teoriansa, jota kutsuu nimellä "Action theory of the body", kehon toimintateoria (Frank 1991, 37-38). Kritiikin mukaan keho on Turnerille yhteiskunnan funktionaalinen ongelma. Frank haluaisi nähdä Turnerin typologian laajemmasta perspektiivistä ja väittääkin, että keho on ongelma *keholle itselleen*. Tämä puolestaan on ennemminkin fenomenologinen kuin funktionaalinen ongelma. Frankin mukaan teoreettisena tavoitteena olisi liikkua kehosta itseen ja yhteiskuntaan. Turnerin typologia käsittää ainoastaan viimeisen korkeimman tason. (Frank 1991, 47.)

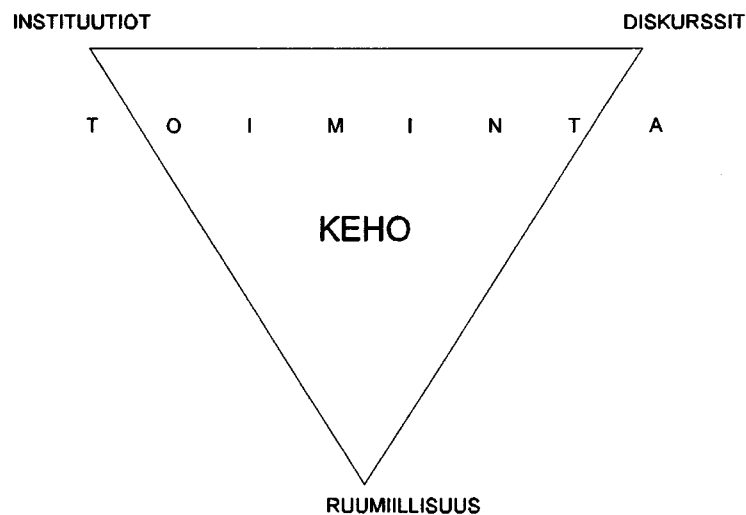
Toiminta kehollisuutena

Keskeisin tekijä Frankin teoriassa on keho. Kysymykseen kehon valitsemisesta teoriansa keskipisteesseen Frank (1991, 48) antaa kärkevän vastauksen: "Kehoilla on *tehtävä*, sosiaalisilla järjestelmillä itsellään ei ole". "Yksilö ei kohtaa yhteiskunnassa jotain sosiologista Muuta; vain kehot voivat tehdä asioita toisilleen. Usein tämä teko riippuu siitä, mitä kehot ovat tehneet itselleen". (Frank 1991, 56.) Teoreettiseksi ongelmaksi Frankille nouseekin, kuinka esittää sosiaalisten järjestelmien rakentuminen kehojen tehtävistä ja kuinka tämä antaa meidän ymmärtää, että kehot kokevat tehtävänsä järjestelmän asettamina. (Frank 1991, 48.)

Giddens (1979, 1984) mukaillen Frank näkee kehon sekä sosiaalisten "kehotekniikoiden" ("body techniques") mediana että tuloksena. Samoin yhteiskunta on sekä media että tulos näiden tekniikoiden summalle. Kehotekniikoilla Frank ilmeisesti tarkoittaa yhteiskunnan tarjoamia diskursiivisia malleja, joita kehot käyttävät ja improvisoivat, mutta harvoin itse luovat. Kehotekniikat ovat yhtäaikaaisesti rajoituksia ja resursseja - diskurssien sisään rakennettuja tarinoiden rakennuspalikoita. Teorian kannalta on

oleellista, kuinka kehot ovat suuntautuneet huomaamaan erilaisia paloja ja tapoja improvisoida niitä päätyen erilaisiin tuloksiin. (Frank 1991, 48-49.)

Frank (1991, 49) muodostaa sosiologisen teoriansa perustaksi kehon ympärille käsitekolmion, jonka kärjissä ovat *instituutiot*, *diskurssit* ja *ruumiillisuus*. Diskurssit esiintyvät vain puheena tai toimintana ja säilyvät "muistijälkinä" kehoissa. Instituutiot puolestaan esiintyvät fyysisenä paikkana, johon voi mennä (sikäli kun se on vielä jäljellä) ja joissa diskurssit saavat paikkansa. Diskurssin ja instituution käsitteiden välillä on myös vuorovaikutus: instituutiot syntyvät diskurssien kautta ja diskurssit puolestaan muotoutuvat instituutioissa. Frank toteaa hieman leikkisästikin, että "kehot puolestaan eivät muodostu diskurssista tai instituutioista - ne muodostuvat toisista kehoista, tarkemmin naisen kehosta." Siksi Frank selittääkin teoriassaan instituutiot (ja sosiologian muutenkin) kehosta käsin. (Frank 1991, 49.)



Teorian perustuksen kolmiossa ruumiillisuus (Frank: corporeality²⁹) on kolmas kärki. Frankin (1991, 48) mukaan kehon fysiologia muodostuu diskurssien kautta, jotka etsivät keholle jonkinlaista "totuutta". Fysiologian historia kuitenkin osoittaa, ettei tälle totuudelle ei löydy havaittavia rajoja. Empiirisellä keholla puolestaan on rajansa. Liha joka muodostuu kohdussa, muuntuu elämänaikana, kuolee ja maatuu. "Fysiologian diskurssien yli ruumiillisuus säilyy itsepäisenä faktana". (Frank 1991, 49.)

Edellistä kolmiota Frank valaisee keskiaikaisen pyhän naisen esimerkillä (Frank 1991, 50). Seuraavassa sijoitan esimerkkiin oman elämäntilanteeni kirjoittaessani gradua. Tässä esimerkissä *instituutio* on yliopisto. *Diskurssija* on monia. Ne liittyvät minuun mm. opiskelijana elämäntyylin ja -tilanteen muodossa, odotettavissa olevana opettajuutena ja veronmaksajana sekä urheilu- ja liikuntakäsityksinä. Kaiken ympäröi vielä yliopistoissakin vallitseva tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelu.

²⁹ Englannin sanasta *corporeal* - ruumiillinen, aineellinen. Tulkintani mukaan ruumiillisuus on siis yksi kehon, eli toimivan yksilön (Frank: *body*), ominaisuus.

Ruumiillisuus näyttäytyy edellä kuvattuja lukuisia diskursseja vasten esimerkiksi kysymyksenä, kuinka paljon erilaista stressiä ruumiini kestää ja kuinka se siihen reagoi. Annanko itselleni riittävästi aikaa levolle, työlle, ruoalle ja pidänpö huolta myös fyysisestä kunnostani. Mistä siis ovat oireina kokemani päänsärky, hartiakipu ja atooppinen ihottuma?

Frank (1991, 50) päättää esimerkkinsä keskiaikaisista pyhistä naisista toteamalla, että instituutioiden ja diskurssien muuntuvuuden lisäksi ruumiillisuuskin voi olla kaikkea muuta kuin vakio. Esimerkki tuo esiin kehojen tarkoituksellisen käytön, jota ohjaa niissä oleva tietoisuus. Frank ei käsittele itsen kehittymistä kehosta, mutta määrittelee tämän kehityksen kehon tietoisuudeksi itsestään ja asettaa teoreettiseksi tehtäväksi kuvata tämän tietoisuuden ulottuvuuksia. (Frank 1991, 50-51.)

Luodessaan neljä tyyppiään kehon käytölle Frank (1991, 51-54) uskoo kehon tietoisuuden itsestään kehittyvän parhaiten, kun se kohtaa vastuksen, toisin sanoen toiminnassa. Neljä tyyppiä muodostuvat kehon vastatessa neljään kysymykseen sen ollessa toiminnassa muiden objektien kanssa (Frank 1991, 51-54):

Ensimmäinen dimensio on *kontrolli* (control). Kehon on kysyttävä itseltään, kuinka ennustettavaa sen toiminta on. Keho asettuu aina johonkin jatkumolle, jonka toisessa päässä on jumalallisen täydellinen ja itsevarma keho ja toisessa päässä kuolevaisen arvaamaton ja erehtyvä keho.

Toiseksi kehon on asetettava itsensä *halun* (desire) jatkumolle ja vastattava itselleen onko sen toiminta tuottavaa vai puutetta ilmentävää. Frankin (1991, 51) esimerkin mukaan kehon verratessa itseään jumalalliseen täydellisyteen se alentaa itsensä ali-kehoksi. Se kokee siis olevansa puutteellinen. Tässä jatkumo yhtyy edelliseen kontrollin jatkumoon. Toisaalta kulutusyhteiskunnassa mikään tarve ei ole tyydyttämättömissä, mutta toisaalta mitään tarvetta ei voida täysin tyydyttää. Keho voi siis tuottaa tarpeita, puutetta. Frank siteeraakin usein näiden kääntöpuolien kohdalla Schwartzia (1986, 106) "Truth is a mess".

Kolmanneksi kehon on muodostettava jonkinlainen suhde muihin. Sulkeutuuko se itseensä ykseydeksi (monadic) vai käsittääkö se itsensä yhteistoiminnassa toisten kanssa (dyadic)? Esimerkkinä itseensä sulkeutuvasta monadisesta kehosta Frank käyttää keskiaikaisia pyhiä naisia jotka kokivat elivät askeesissa, mutta silti kokivat synnin nousevan omasta kehostaan. Malesialaisessa kulttuurissa päin vastoin keho ja itse muotoutuvat sosiaalisissa suhteissa muihin ja uskomuksissa henkiolentoihin. Dyadinenkin keho voi olla joko dominoivassa tai kommunikoivassa suhteessa muihin.

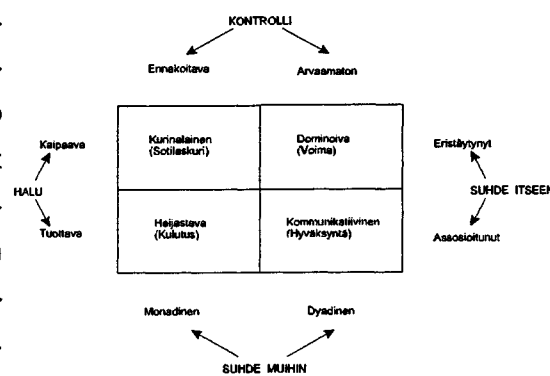
Neljäntenä on kehon suhde itseensä. Onko kehon tietoisuus assosioitunut omaan ruumiilliseen olemissensa ja etenkin sen pintakerrokseen, vai eristääkö se itsensä tästä ruumiillisuudesta? Ruumiillisuudesta eristäytymistä kuvastaa Frankin esimerkin mukaisesti gnostilaiseten kirjoitusten vertaus "kehosta vaatteena". Nykyaikainen teini puolestaan on erittäin tietoinen omasta ruumiillisuudestaan. Tässäkin tapauksessa keskiajan pyhiin naisten esimerkki muistuttaa jatkumon kääntöpuolista. Toisaalta naiset

kokivat Kristuksen tuskat kehossaan esimerkiksi stigmoina, mutta samalla he jatkoivat oman kehonsa askeettista nöyryyttämistä.

Typologia kehon käytöstä toiminnassa

Kun keho vastaa osaltaan kaikkiin neljään edellä esitettyyn kysymykseen suhteestaan muihin objekteihin, muodostuu sen tyyppillinen käyttötyyli. Frank korostaa, ettei empiirinen keho kuitenkaan kauaa pysy yhdessä tyyppissä ja koska kysymykset eivät ole joko/tai -kahtiajakoja vaan jatkumoitte, ovat tyyppitkin liukuvarajaisia. (Frank 1991, 53.)

Frankille (1991) sosiologiassa ei siis ole kysymys "järjestys ongelmasta" vaan kehojen omista toimintaongelmista: kuinka ennalta-arvattavissa olen, tuotanko vai kaipaanko, olenko assosioitunut vai eristäytynyt suhteessa ruumiillisuuteeni ja suhtaudunko toisiin monadisesti vai dyadisesti? Näin kehot luovat itselleen kulloisenkin toiminnan median, joka *kurinalaiselle keholle* on sotilaskuri ja toiminnan mallin, joka kurinalaiselle keholle on luostarimainen rationaalinen järjestys. *Heijastavalle keholle* media on kulutus ja toiminnan



Typologia kehon toiminnallisesta käytöstä. (Frank 1991, 54)

Heijastavalle keholle media on ostoskeskus. *Dominoivalle keholle* media on voima ja malli on sodankäynti. *Kommunikatiivisen kehon* mediaa voidaan väljästi kuvata hyväksynnäksi ja toiminnan mallia jaetuiksi kertomuksiksi, tanssiksi ja huolenpidoksi. (Frank 1991, 53-54.)

Kurinalainen keho

Nelikentän ensimmäiseen neljännekseen sijoittuu kurinalainen keho, josta Frank käyttää esimerkkinä keskiaikaista naispyhimystä. Kurinalainen keho pelkää arvaamattomuutta (esim. heikkoutta tai syntiä) kehossaan ja haluaa siksi *ennakoida* toimintaansa alistamalla itsensä askeettiseen kuriin esimerkiksi hierarkiseen organisaatioon kuten luostariin. Tämä ei kuitenkaan paranna tilannetta, vaan saa kehon *kaipaamaan* itseään. Ankara kuri kuitenkin eristää kehon sekä itsestään että muista kehoista. Kehosta tulee *monadinen* suhteessa toisiin ja *eristäytynyt suhteessa itseensä*. Koska keho on eristäytynyt itsestään ei askeetin aiheuttama kipu ole kehon omaa. Keho vieraantuu kaikesta kehollisesta kokemuksesta ja empatiasta. Kehosta tulee yleispätevä työkalu ja ase. (Frank 1991, 54-61)

Puhakainen (1997) käyttää tällaisesta instrumentalisoidusta kehosta nimitystä "kesytetty keho". Frank (1991, 55) toteaa kuitenkin, että jos keho epäonnistuu askeetin toteuttamisessa omalla kohdallaan, se voi kääntyä vaatimaan sitä muilta. Tässä esiintyy käännekohta dominoivaan kehoon. Kun kehon kurinalaisuus kohdistuu omasta ulkonäöstä huolehtimiseen, esimerkiksi fitness-kulttuurissa, esiintyy käännekohta heijastavaan kehoon Frank (1991, 55).

Heijastava keho

Heijastavan kehon mallitapauksena on kuluttaja. Tämä keho *ennakoi* toimintaansa heijastamalla kaikkea, mikä ympäröi sitä. Ilmeisesti heijastava keho haluaa pysyä mukana kaikessa ja olla kaikkea, mitä näkee. Näin se peittää puutetta ja välttää tunteen, että se olisi "out". Heijastava keho luo siis tarpeita itselleen ja tyydyttää niitä, joten sen halu on *tuottava*. Kulutus ei välttämättä ole materiaalin ostamista, vaan uuden tarpeen luomista, mielikuvan suhteuttamista itseensä ja jälleen uuden tarpeen luomista. (Frank 1991, 61-63.)

Vaikka heijastava keho on vaikutusalttiudessaan avoin maailmalle, se on silti *monadinen*. Se näkee kaiken itseensä liittyvien esioletusten kautta, assosioi maailmaa kehoonsa ja kehoansa kaikkeen. Näin heijastava keho on koko ajan tietoinen itsestään. Siltikään se ei voi kyseenalaistaa maailmaa, koska kaikki on peilikuvaa kehosta itsestään, eikä tämän ulkopuolella ole mitään. (Frank 1991, 62).

Heijastava keho on *assosioitunut* omaan ruumiilliseen pintaansa narsistisesti. Koristaessaan kehoaan, se ei tunne kipua, vaan kivusta tulee ainoastaan irvistys ja irvistys on merkki tarpeesta ottaa lääkettä. Kurinalaisen kehon etsiessä askeesissa yhteyttä sisimpäänsä (löysipä se sitä tai ei), heijastavan kehon sisin on kuin "suljettu järjestelmä, jonka saa avata vain ammattihenkilö, muiden ei pidä kantaa siitä huolta" (Frank 1991, 63). Jos heijastava keho on fitness-kulttuurissa, mutta pystyy hyväksymään toiset erilaisina itsenään, niin silloin esiintyy käännekohta kommunikatiiviseen kehoon (Frank 1991, 68.)

Dominoiva keho

Frank (1991) käyttää dominoivan kehon esimerkkitapauksena sotilasta. Dominoiva keho on tyypillisesti mies ja sen tyypillisin piirre on halu, joka on *kaipaava*. Perimmäisenä syynä kaipuulle Frank näkee, että mies on erotettu äidistään ja on kateellinen naisen kyvyille tuottaa elämää. Dominoivan kehon suhtautuminen muihin on siis *dyadinen*. Kaipaavasta dyadisuuudesta muodostuu sotilaan motto "Jonkun on kuoltava, että toinen saa elää." Muista kehoista tulee ali-ihmisiä. Sota, kuten kehokin, on kuitenkin *arvaamaton* ja sotilas pyrkii kontrolloimaan sitä tuhoamalla, dominoimalla ja voittamalla. Kurinalaisen kehon ennakoitavuuteen pyrkivästä askeesista seurasi ulkoinen rauhallisuus, mutta dominoivalla keholla sodasta seuraa lisää sotaa. Sotilaan on oltava *eristäytynyt* kehostaan pystyäkseen kurittamaan ja kestämään sitä itse. Näin se samalla peittää omaa kehollista epäpätevyyttään.

Kommunikatiivinen keho

Frank (1991) korostaa, että typologian viimeinen tyyppi, kommunikatiivinen keho on ideaalityyppi, ei siis empiirinen havainto. Kommunikatiivinen keho on itsensä luomisen prosessissa ja sen media on hyväksyntä. Se haluaa tulla hyväksytyksi itsenään, vaikka olisikin sairas tai erilainen ja sen suhtautuminen muihin on hyväksyntää. Tällaista kehoa ei voi teoria kuvata tai ennustaa. Typologian tarkoituksena onkin koota sen eri osia näkyville. (Frank 1991, 79, 87.)

Kommunikatiiviselle keholle *arvaamattomuus* ei ole ongelma vaan mahdollisuus. Tämä on kenties luonnollisempaa naisille, joille kuukautiset ja raskaus opettavat elämään arvaamattomuuden kanssa.

Miehen elämää kuvaa ennemminkin fallinen "kurssi" ja seksuaalisuutta monadisuus. Naiselle rakkaus-suhteesta muodostuu suhde toiseen - lapseen tai rakastajaan. Kehon suhteesta muihin muodostuu siis *dyadinen*. (Frank 1991, 79-80.)

Koska kommunikatiivisen kehon halu on *tuotavaa* ja keho on *assosioitunut itseensä*, sen dyadisen suhteen muihin ei enää tarvitse olla dominoiva ja eikä arvaamattomuus ole uhka. Dyadisesta *arvaamattomuudesta* tulee keholle mahdollisuus käsittää itsensä diffuusina. Samalla *tuottavuus* ei ole peilaavaa itsensä esittelemistä, vaan luovuutta rakentaa maailma, jossa kommunikatiivinen keho on. Se mitä rakentuu on keho itse, joka on vapaa instituutioiden ja diskurssien valtaoikeuksista. (Frank 1991, 80.)

Vaikka kommunikatiivinenkin keho muotoutuu diskursseissa ja instituutioissa, nämä tarjoavat kommunikatiiviselle keholle enemmän kuin sisältönsä. Niistä tulee kehon ilmaisun medioita. (Frank 1991, 80.) Kommunikatiivisen kehon teemana näyttäisi olevan murtautua ulos sellaisista koodeista, joissa keho ei voi olla oma itsensä ja etsiä ilmaisulleen oma koodinsa. (Frank 1991, 85.) Tällainen tilanne on esimerkiksi potilas-terapeutti -suhde, jossa molempien on muodostettava uudelleen suhteensa omaan ruumiillisuuteensa. Toiselle kerrottu tarina, narratiivi, ja häneltä palautteena saatu, muuntaa puutteen tuottavuudeksi ja arvaamattomuudesta tulee resurssi. Kommunikatiivisessa kehossa on kyse ennen kaikkea kyvystä hyväksyä. Hyväksyminen tapahtuu jakamalla kehollisia narratiiveja, puhumalla kehollisista kokemuksista käsin. (Frank 1991, 88.)

Frank (1991, 90) korostaa, että nelikentässä tyyppien erot ovat tärkeämpiä kuin yhtäläisyydet, sillä tyypit eivät ole selvärajaisia eivätkä pysyviä. Keho muodostaa toimintansa kussakin tilanteessa aina uudelleen. Vaikka Frank ei pidäkään teoriaansa yleisenä pohjana tutkimukselle, hän korostaa että sosiologian olisi muodostettava käsityksensä yhteiskunnasta kehosta käsin. Kehot tuntevat, toimivat ja kehoilla on ongelmia itsensä kanssa ja kommunikaatio-ongelmia keskenään. Mitä kauemmaksi kehosta kohti abstraktisuutta kieli menee, sitä lähemmäksi tulee abstraktiuden tyrannia. Tällaista tyranniaa on keskustelu "yhteisöstä, jolla on sosiaalisen järjestyksen ongelmia". Samalla lähestyy valtaoikeuksien kieli. (Frank 1991, 90-91.)

A = PÄÄTTÖHARJOITTELU 1998 - 1999

A1 KÄYTTÖTEORIA

- A1.1 käyttöteoria
- A1.2 minä ja maailma
- A1.3 kasvatusta
- A1.4 elämys
- A1.5 oppiminen
- A1.6 käyttöteoriaa soveltava liikunta ja terveystietotunti
- A1.7 päiväkirja-analyysin kulku
- A1.8 Liite: päiväkirjojen tiivistelmä

A2 PÄIVÄKIRJAT

- A2.1 Tyypittelyt harjoitustunnin jälkeisistä kirjoituksista
 - A2.1.1 alkuperäinen päiväkirja: Jääpelit 1.10. '98
 - A2.1.2 alkuperäinen päiväkirja: Luistelu / Ringette Ma 23.11.1998
 - A2.1.3 alkuperäinen päiväkirja: TOA: toimintakykyisyys ja asiakasturvallisuus 18.11.'98
 - A2.1.4 alkuperäinen päiväkirja: 1. Kerta, kaukalopallo 5.2.'99
 - A2.1.5 alkuperäinen päiväkirja: 1. Terveystieto 26.2.'99
 - A2.1.6 alkuperäinen päiväkirja: Tokan viikon ajatuksia Viitaniemestä
- A2.2 Jaksoraportit ja muut kirjoitukset
 - A2.2.1 Harjoittelun 1. jakson yhteenvedo
 - A2.2.2 JyPolin harjoittelussa esille noususta
 - A2.2.3 Aineenopettajakoulutuksen kehittäminen
 - A2.2.4 JyPol loppuraportti omista opettamisistani
 - A2.2.5 Tavoitteiden toteutuminen ja jatkoehdotukset, Norssi '99
 - A2.2.6 Jaksoarviointi; Viitaniemi, kevät '99

A3 JAKSOSUUNNITELMAT JA VALITUT TUNTISUUNNITELMAT

- A3.1 Haasteet
- A3.2 Jaksosuunnitelma Norssi syksy, lukio 1
- A3.3 Jääpelit-ops + oheismateriaali
- A3.4 Jaksosuunnitelma JyPol, Luistellen, lasketellen, lautailien
- A3.5 Luistelutunnin rakenne
- A3.6 Konkreettiset tavoitteet
- A3.7 TOA-ops (terveystieto) + oheismateriaali
- A3.8 Jaksosuunnitelma Norssi kevät,
- A3.9 Kaukalopallo-ops
- A3.10 Terveystieto- ops + kalvo
- A3.11 Jaksosuunnitelma Viitaniemi kevät, Rak 1A
- A3.12 Viikko-ops, Viitaniemi

A4 OPA ITSE TÄYTETTYNÄ

- A4.1 Eka jakso syksy '98, Norssi lukio 1
- A4.2 Toka jakso syksy '98, JyPol
- A4.3 Eka jakso kevät '99, Norssi 8bc
- A4.4 Toka jakso kevät '99, Viitaniemi Rak 1A

A5 MUUT

- A5.1 opetushallinnon essee
- A5.2 opponointi

B = ITSEARVIOT, "LPS 109, Itsetuntemus ja ammatillinen etiikka" -kurssin töitä lukuvuodelta 1999-2000, paitsi B1.5 päättöharjoittelussa 1998-1999 ja B2.4 kesätöistä 1999.

B.1.1 ATOMIT

- B1.1.1 Lapsuuden sosiaalinen atomi
- B1.1.2 Mentorit
- B1.1.3 Nykyhetken ihmissuhdegalleria
- B1.1.4 Nykyhetken arvomaailma

B1.2 PIIRUSTUKSET

- B1.2.1 Trilogia: unelma-ratkaisu-uhkakuva
- B1.2.2 Oma valo- ja varjopuoli

B1.3 VUOROVAIKUTUS

- B1.3.1 Vastaanottava kuuntelu
- B1.3.2 Molemmat voittavat
- B1.3.3 Ryhmädynamiikkraportti

B1.4 MUUT

- B1.4.1 Merkittävät sisintäni koskettaneet asiat
- B1.4.2 Ohjattu uni

B1.5 OPA ITSE TÄYTETTYNÄ

- B1.5.1 eka jakso syksy '98
- B1.5.2 toka jakso syksy '98
- B1.5.3 eka jakso kevät '99
- B1.5.4 toka jakso kevät '99

B2 ULKOPUOLISTEN ARVIOT (ROOLEISTA)

- B2.1 Kartano
- B2.2 Sirkus
- B2.3 Positiiviset ominaisuudet muiden silmin
- B2.4 Positiivinen asia ensivaikutelmana Miehikkälässä

C = PALKKATYÖ 1993 - 2000**C1 PERUSLIIKUNTA****C1.1 Liikuntapedagogiikan 1-vsk opiskelijoille, LPE.108. 1999-2000****C1.1.1 Luento, kolmas kerta + elämykset toiselta luennolta****C1.1.2 Luentotentti + mallivastaukset****C1.1.3 Demot: aikataulu****C1.1.4 Demot: tunti-ops + materiaali****C1.1.5 Kisat: tulokortti****C1.1.6 Kurssin palautekaavake****C1.2 Liikuntapedagogiikan 2-vsk opiskelijoille, LPE.217. 2000****C1.2.1 Kurssi-info****C1.2.2 Seminaarikertojen suunnitelma****C1.2.3 Demokertojen opponointikaavake****C1.3 Liikuntapedagogiikan 3-vsk opiskelijoille, LPE.308. 1999****C1.3.1 Ensimmäisen seminaarikerran suunnitelma****C1.3.2 Demojen opponointikaavake****C1.3.3 Rooleja demojen "oppilaille"****C1.3.4 Toisen seminaarikerran materiaali****C1.3.5 Lopetusseminaarikerran suunnitelma + materiaali****C1.3.6 Yhteenvetoa itselle kurssin jälkeen****C2 LPE 216. LIIKUNNAN PEDAGOGIIKKA JA DIDAKTIikka II, OSA 2. 2000****C2.1 Kurssi ops + materiaali yhteissuunnitteluun****C2.2 Arviointiperusteet****C2.3 Raportointikerran ops + materiaali****C3 LEIRIT****C3.1 Pääsiäisen perheleiri Tanhuvaarassa 1993, ohjelma****C3.2 Kesälukioseuralle täytetty arviointilomake 2000****C3.3 Valokuvat Kesälukion leiriltä 2000****C3.3.1 Joppe ja Kati****C3.3.2 Kari ja Aaron****C3.3.3 Läpsyviesti****C3.3.4 Dani-klovni****C4 SAAMANI PALAUTTEET****C4.1 Perusliikunta 1-vsk ja peda/dida 1-vsk (C1.1 kurssista ja LPE.106 OSA II). 2000****C4.2 Perusliikunta 3-vsk (C1.3 kurssista)**

D = KARI ULKOPUOLISTEN SILMIN 1998 - 2000

D1 LIIKUNNANOPETTAJA TERVEYSTIEDON OPETTAJANA, projektityö TER.103

D2 OPETTAJAN TOIMINNALLEEN ANTAMIEN PERUSTEIDEN TUTKIMINEN, OKL kevät 99

D3 PÄÄTTÖHARJOITTELUN OPA-KRITEERISTÖ OHJAAJIENI TÄYTTÄMÄNÄ 1998-1999

D3.1 Eka jakso syksy '98

D3.2 Toka jakso syksy '98

D3.3 Eka jakso kevät '99

D3.4 Toka jakso kevät '99

D4 PSYKOLOGIN LAUSUNTO, harjoitustyö 1999

D5 PÄÄTTÖHARJOITTELUN RYHMÄKUUNTELUN PALAUTE MINULLE TUNNIN PITÄJÄNÄ

D6 PALAUTETTA OPETUSRYHMÄLTÄ

D6.1 Norssin 8bc poikien palaute jaksosta (A2 päiväkirjoista: päättöharjoittelu kevät 1999)

D6.2 = C4.1 Palautetta I-vsk:n perusliikunnasta 1999-2000 keväällä 2000

D6.3 = C4.2 Palautetta III-vsk:n perusliikunnasta '99

E = OPISKELU LIIKUNTATIETEELLISESSÄ TIEDEKUNNASSA 1.-3. VUOSIKURSSILLA '95 - '98

E1 ENSIMMÄINEN VUOSI LIIKUNNALLA 1995-1996

E1.1 Kouluharjoitteluviikon päiväkirja

E1.2 Tuntisuunnitelma: pedagogiikka ja didaktiikka demo, aiheena ultimate + materiaali

E2 TOINEN VUOSI LIIKUNNALLA 1996-1997

E2.1 Tuntisuunnitelmat

E2.1.1 Pesäpallo

E2.1.2 Pikajuoksu

E2.1.3 Terveystieto

E2.2 TER.103

E2.2.1 Luentopäiväkirja

E2.2.2 Millä tavalla itse haluaisin oppia ?

E2.3 Didaktinen observointi: raportti (LPE.216 osa I).

E2.4 LPS.101 osa II, esseet

E2.4.1 Kun mä en osaa

E2.4.2 Omista liikuntaelämyksistäni

E2.4.3 Mieslaji vai naislaji

E3 KOLMAS VUOSI LIIKUNNALLA 1997-1998

E3.1 Tuntisuunnitelmat

E3.1.1 Sulkapallo: Cygnaeuksen ala-aste

E3.1.2 Kuulantyyntö

F = OPISKELU TANHUVAARAN URHEILUOPISTOSSA 1992-1993**F1 TUNTISUUNNITELMAT**

F1.1 Koripallo: omalle ryhmälle

F1.2 Maastajuoksun tekniikka: omalle ryhmälle

F2 KASVATUSTIETEEN APPROBATURIN ESSEET

F2.1 Miten minua on kasvatettu ?

F2.2 Piilo-opetussuunnitelmasta

F2.3 Lentopallon syöksyn oppiminen

G = LAPSUUS

G1 LEHTILEIKKEET

G1.1 "Savenvalajalla on kysyntää", Itä-Savo, syksyllä 1977. 4-vuotiaana

G1.2 "Koulutiehen hyvä tutustua etukäteen", Pieksämäen Lehti, elokuu 1980. 6-vuotiaana

G1.3 "Sami ja Kari sijoituivat hyvin Jumppakärpäsessä", Pieksämäen Lehti, huhtikuu 1984. 10-vuotiaana

G1.4 Kirjaston musiikkiosastolla. Pieksämäen Lehti, kevät 1993. 19-vuotiaana.

G2 MUUT

G2.1 Kysely vanhemmille 11.1.1999

G2.2 Kari 3v, valokuva

Liite 9

Kehitysteeman teemakortti

DOKU	NÄKÖKULMA	DOKU	NÄKÖKULMA
G1.1	Kyselijä pohjimmiltaan	A	käännekohta itsenäiseen opettajuuden etsimiseen. Tavallaan kriisi liikuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen koulutuksen sekä omien ihanteiden välillä. Merkitsi epävarmaa olotilaa.
G1.3	Koululiikunnan kilpailullinen malli ja oma kriittisyys sitä kohtaan. Kodin tempuilutausta. Koululiikunnan kuvaus myös E2.2 : y:n koriskerho sosiaalisti liikunta arvoihin.	A1.1	käyttöteorian johdannossa: tarkoituksena.... entä nyt? Omakohtaisen merkityksen etsimistä opettajan työssä. Itsen vertailua ympäristöön, odotuksiin, omiin ihanteisiin. Arvojen pohdintaa.
F1.2	Asiantuntijuus, pikkutarkkuus	A1.6	Ratkaisuksi löytyy "käyttöteoriaa soveltava liikuntatunti" - jossa opettajan tukee ryhmän toimintaa -> kiinnostus ryhmäilmiöön
F2.1	Kodin arvoista oman ajattelun ja omakohtainen osallistuminen yhteistyöhön.:	A2.2.6	Ryhmään kelpoiseksi hyväksyttynä koin pystyväni kasvatus-työhän. Tähän tilanteeseen (enkä tunnelmaan) en päässyt päätön ekassa jaksossa
F2.2	Asioiden mustavalkoisuus ja kausaalisuus. Kriittisyys kotia ja yhteiskuntaa kohtaan. Itsenäistymisvaihe	C	Oman opettajuuden rohkeaa ja itsenäistä kokeilua. Rutiinin luomista
E	Kahtiajako jatkuu. Kehitys molemmissa (laji ja kasvat- tus) erikseen. Näissä kuitenkin jo vakiintuneet ajatukset ja siksi kehitys hidasta. Hyvä teksti E-tunne lapun alussa	C1.3.2 C3.3.1	Opettajan tärkeäksi kokemien asioiden esittämisestä eteneminen (pi3vsk opponointikaavake) ryhmädynamiikan kautta huomioon, että antoisimpia ovat oppilasta koskettavat asiat. (Joppe ja Kat) Kehitys edennyt leiritöissä huomattavasti nopeammin kuin "liikunnassa". JoTanhiksen pääsiäisleiri oli persoonallisesti pitkällä. Vrt. Joppen gradu
E2.1	Tuntisuunnitelmissa onnistumisen kokemus taitavana menetelmän toteuttajana. Kokeilin innokkaasti koulutuksen antamia taitoja ja opin perustelemaan omaa toimintaani tiedekunnan arvojen mukaisesti. Silti mustavalkoista, koska esseiden ajatukset eivät saa sijaa käytännössä. - > syntyi opettajan oma missio ja show	D-kan- sio D4	Kasautuu kahden vuoden ajalle, jolloin olen siis ollut kiinnostunut muiden minua koskevista kommentteista . Päättöharjoittelu ja sitä seurannut vuosi. Ei sinänsä kuvaa kehitystä, muuten kuin että tuossa vaiheessa olen siis ollut kiinnostunut ulkoisesta palautteesta. Opa-palaukset kuvaavat minun ko. ajankohtana kiinnostuneeksi itseni kehittämistä, kasvatusajattelusta ja olevan omaperäinen, rakentavan itsekriittinen vuorovaikuttaja Psykologin lausunto kuvaa halua hankkiutua reflektiivisiin tilanteisiin
E2.4.1	Oppilas kieltäytyy tekemästä opettajan mielestä tärkeää liikettä vrt. E2.1 näkökulmaan.	B-kan- sio B1.1.4 B1.3.3	Kasautuu päättöharjoittelun ja etenkin sitä seuranneelle vuodelle. Kertooko siis, että ulkoisen palautteen ja päättöharjoittelun jälkeen olen siirtynyt omakohtaiseen pohdintaan. - näin löytyy itselle merkityksellistä käsitteellistä minäkuvan ja ryhmäilmiön ymmärrystä Oma tausta ja koti; rinnakkaiset arvomaailmat Kiinnostus vuorovaikutusta kohtaan konkretisoitui ryhmäteoriaan tutustumisena
		koko gradu	Kriisi oman taustan, nykyisen minäkuvan ja ihanteiden väliä --- itsen ymmärtäminen, toisen auttaminen toisena

Kriittisysteeman teemakortti.

- itsekriittisyys - mahdollisuus ja ehdistus
- kriittisyys järjestelmää kohtaan (yhteiskuntatietoisuus). Uudistaja vai rakkikoira ?
- idealismi, perusteellisuus
- = Minun tyylini oppia. Kriittisesti kokonaisuuksia hahmottamalla, kokemukseen liittämällä.
- pohdiskelu, käsitteellistäminen, teorian muodostaminen... liittää...

DOKU	NÄKÖKULMA	DOKU	NÄKÖKULMA
A1.1 A1.2	Piilo-ops -> gradutyön perustelu Oma asenne yhteiskunnassa, on valittava	B1.3	TUOVAT TEORIAA POHDISKELUUN Menetelmän hyväksyminen
A1.7	Oma teoria <-> minä <-> koulutusjärjestelmä	B1.4.2 TUNNE	MENETELMÄN EPÄILY
A2.2.3	Työ yhteisö: yhteistyön, tiedon ja arvostuksen puute. Keskinäinen kilpailu estää yhteistyön	B1.4.1	AJATUS LENTÄÄ Persoonaa koskettaneet elämykset: Itseni peliin laittaminen, kuten gradussa.
A2.2.4	Harjoittelujärjestelmän kokemasi stressi. Tyytymättömyys saamaani palautteeseen ja ohjaukseen. Motivointuneena tarkkailun alla. --- Idealismi - arkitodellisuus, sisäinen minäkuva -ulkoisen minäkuva	B2.1 JA 2.2	Näen ITSENI ULKOPUOLISENA, ERILAISENA
A4.1 (b1.5 OPA)	tunnollinen opiskelija +halu kehittyä kokonais-persoonana -> kriittinen ja tarkka OPA:n täyttäminen. Kriteeristö kuitenkin perustuu perinteiselle opettajan havaittavaan toimintaan kohdistuvaan arviointiin -> silppu-mainen ulkokohtainen palaute -> kriisi Kehittyä oman tavoitteen arviointiin, mutta samalla jatkaa ulkoisten kriteerien noudattamista.	B1.1.2	TURVALLISUUS, SISKON KRIITTINEN MALLI
A4.2- 4.4	"Kuka meihin vaikuttaa" -idealismi: teoria (Feuerstein) ja kokeet oppilailta. Rutiinin puute, sosiaalinen vahvuus, liika sitoutuminen työhön		
A4.3	Suora kritiikki opa-menetelmää kohtaan -> ohjaaja: "Haastava harjoittelija"		
A4.3- 4.4			
A5	Itseohjautuva yksilökin on kaupallinen tavoite. Eli oma toiminta yht.k. kontekstissa. Piilo-ops yliopistossa = työyhteisö kritiikki IDEALISTI	B1.1.4	KODIN ARVOJEN KYSEENALAISTAMINEN
B-KAN- SIO	KOKONAISUUDESSAAN ITSETUTKISKELUA Keskeisenä arvojen muodostuminen itsenäisen kyseenalaistamisen kautta. Tämä ollut mahdollista, koska turvallinen koti ja esimerkki erilaisuudesta siskosta	B1.3.3	VAPAA-AJAN ROOLIEN ITSEKRIITTIKKI
B1.2.2	Kriittisyyden kaksi puolta: VARJONA KRIITTINEN TARKKAILIJA		
C1.1.5	Oman linjan tarkistamista opisk:n näkökulmilla	C4.*	PYYTÄMÄNI PALAUTTEET KURSSEISTA
		C4.2	TYTYMÄTTÖMYYS TYÖHÖN -> POHDINTAA, opiskelijoiden kommentit saavat varuilleen
C1.3.5	KURSSIN JÄLKIARVIOINTI, KEHITYSTYÖ	C1.2 JA 1.3	TUNNE: TYTYMÄTTÖMYYS OMAAN TYÖHÖN
C3.2	KRIITTIKKIÄ HYVÄLLEKIN TYÖNANTAJALLE: ideoiden jakaminen, yksilöllinen huomioiminen, arkitiitien parantaminen, ilmapiirin ja toiminta- filosofian kehittäminen	E2.4.1 JA 2.4.3	KRIITTIKKI KILPA-LIIKUNTAA ja numeroarviointia KOHTAAN myös urheilussa eläviä arvoja kohtaan
D1	-Havaittu: kriittistä keskustelua hyödyntävä ja itsereflektiota kehittävä konstruktivist. menetelmä. Tunti oli havaittu muutosta avusatavaksi. -Haastattelussa: kriittisin järjestelmää (piilo-ops) ja konstruktivismia (kuka meihin vaikuttaa). Toisin sanoen kriittisin koulutuksen painottumista tiedon syöttämiseen ongelmanratkaisun ja reflektion sijasta. Menetelmät eivät koulutuksessa tue kouluopetusta. Piilo-ops ja työ-yhteisö	E2.2.2	Oppimisessa "vastarannan kiiski", haluan löytää perustelu- ja KRIITTIKKI LUENTOTYYLIÄ (hauen olemuksen pänttäämistä) KOHTAAN

Kriittisyysteeman teemakortti.

DOKU	NÄKÖKULMA	DOKU	NÄKÖKULMA
D3	I rakentavan itsekiittinen ja arvioin sa-tavoitteita sekä muutan toimintaani II itsearviointi kriittistä ja analysoivaa, käyttö taustalla. III pohtinut analyttisesti päiväkirjaan tuntien tapahtumia IV arvioin rakentavan kriittisesti opetusta ja itseäni	E2.4.2	KRIITTISYYS PUNTTIsalin narsistista ilmapiiriä kohtaan ASENNETTA KOHTAAN
D4	korostuneen itsekiittinen kuva itseään	F	TASAINEN KRIITTISYYS, TURVALLINEN KOTI -> TASAINEN MURROSIKÄ
E2.3	ITSELLE KEHITYSTAVOITTEITA ja ulkoista tehtävänantoa kohtaan	F2.2	KÄSITTEELLINEN POHDINTA LENTÄÄ
F3.1	Isä: "YRITTÄNYT KASVATTA", KOULU: UHKA/ NALKKI, AIVOPESEE LAPSEN eli piilo-ops äitiä en kritisoi, miksi -> vaikutus ?	G1.1	KYSELEVÄ PIKKUPOIKA, YKSI VARHAISIMMISTA MUISTOISTANI
F3.2	KOULUJÄRJESTELMÄN PIILO-OPS, OPETTAJANKOULUTUS, IDEALISMI "kuka minuun vaikuttaa" -kriittikkä, mutta en tiedosta esim. työelämän kaupallista tuloksellisuus tavoitetta.	G1.2	En kokenut revitelyä tarpeelliseksi, riitti mukana olo

Vuorovaikutusteeman teemakortti.

DOKU	NÄKÖKULMA	DOKU	NÄKÖKULMA
A	tuntimallissa etsin yhteistä ryhmän kaksoistavoitetta	A1	käyttiskaaviossa tuntimalli ja ryhmän kaksoistavoite: sosiaalista toimintaa
A1.3 A1.2:	----- + tasa arvo tasa-arvo = suhde oppilaisiin -> onnistuminen osana ryhmää	A1.6	tavoite ja normit ryhmäytyminen ja säännöt
A1.7	yhteisän tavoite- (vai arvo-) ristiriidan huomiointi -> muokkaan omia tavoitteita	A1.7	koen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa tärkeäksi -> ope ryhmän jäseneksi Olen kokenut ilmapiirin tärkeäksi, ehkä edellytykseksi tavoitteiden saavuttamiselle.
A2.1.1	johtajuus joudun valtataisteluun koska yritän toteuttaa omia tavoitteitani, jotka eivät ole oppilaille merkityksellisiä, epäonnistunut päiväkirja	A2.1.5	omat tunnelmat tunnin jälkeen indikaattoreina, tunteisiin vaikuttanut yksilön ja ryhmän huomiointi, keskustelut onnistunut päiväkirja
A2.2.6	onnistumisen kokemus riippuu minun hyväksymisestä ryhmään kelpoiseksi opettajaksi	A4	ilmapiiri ja vuorovaikutus tärkeitä, samoin heikkojen oppilaiden huomiointi, onnistuminen menemällä itse peliin mukaan
A4.1	oppilaiden ja minun tavoiteristiriita ei vuorovaikutusta	A4.2	onnistuminen mukaan heittäytymällä edelleen vv mainitsematta Aloitteellisuus kylläkin, omiin tavoitteisiin
A4.3	arvioin viestintä ja vv-taidot kriteeriksi, jonka mukana tunti kaatuu tai kohoaa rauhattomat tilanteet vaikeita, vuorovaikutuksen menetelmien puutteen kritiikki	A4.4	ryhmän toiminnan kehittämien <- väljällä suunnitelmalla -> apu tunti tilanteessa joustamiselle, kasvatustavoite merkityksellinen myös oppilaille. luonnollisimmillani kun itse pelissä mukana pystyn hahmottamaan opetuksen oppilaan auttamiseksi -> ei tavoite/valtataistelua
A2.2.3 A5.1	uudistajana "rakkikoira" -roolissa Oma-aloitteisesti kantaa otteen, omassa arkiympäristössä		
B1.1.3	kaipaen tunnesuhteita työkavereihin ehkä ennemminkin huomioin työyhteisön ilmapiirin	B1.1.4	työpaikan arvona sosiaalisuus, ja status, sekä kiireisen näköisyys: koen normeina rasittavaksi
B1.2.1	uhkana autoritaarinen vuorovaik. unelmana yksilön valinnan vapaus avoin ja vapaa vv on arvo	B1.2.2	varjopuolena stressaantunut normittaja, tuomari. varjopuoli on juuri kokemani uhka B1.2.1:ssa avoin ja vapaa vv on arvo
B1.3.2	vv-taitojen kehittäminen ja kiinnostus, soveltaminen työhön ja vapaa-aikaan oma-aloitteista Molemmilla tilanteissa johtajan roolissa. Toiminnan arviointi tunteen pohjalta	B1.3.3	kiinnostus ryhmäilmiön ymmärtämiseen. Tässäkin päädyin johtajan roolin ja koin tunnesuhteet tärkeiksi. Opettajan roolin hahmottaminen ryhmätyöntekijäksi kaksoistavoitteen toteutumisen tukijaksi, humanismi.
B1.4.1	merkittävä kokemus yksinäisyys ja luonto (vastapaino työn sosiaalisuudelle)	B2.1	oma itseni-> useita erilaisia rooleja-> hyväksyvä tunne minulta
B2.2	Olin esiintynyt itsevarmana, muille oudossa tilanteessa -> yksipuolisesti johtajarooleja -> yllätyin, pelotti	B2.1 B2.2	koin itseni ulkopuoliseksi
B2.3 ja B2.4	Rooleina: luotettavuus ja kannustavuus, luontoihminen		
C1.1.1	Luennolle vuorovaikutusta kokemuksellisella oppimisella vv tekee oppimisesta omakohtaista	C1.1.3	Päätön liikuntatuntimalli <- sama
C1.3.4	viihtyminen ja asiatavoite opettajan työssä = kaksoistavoite omakohtaiseksi tekeminen	C3.2	todellinen tiimityöyhteisö leirielämän kiire ja rauha =työyhteisön kehittämistä, parhaaksi kokenut juuri yhteistyön tiimissä
C4.1	onnistuminen opiskelijoiden näkökulmasta: rento, rauhallinen ja selkeä, inhimillinen	C4.2 C1.3.5	POHDIN OPETUSRYHMÄN TAVOITETTA ja tarvetta saamani palautteen perusteella, kiire estää vuorovaikutusta ja lisää minun määräämää toimintaa. Keskustelut parasta antia. ei siis varsinaisesti vv vaan pohdintaa
C2.3	selkeä tavoite ja väljä ops -> mahdollistuu vuorovaikutus ja toteutuu ryhmä tämä oman toteutus pohdinnan tuloksena	C3.3.2 C3.3.3	parhaat hetket henk. koht. kohtaamisista Turvallinen yhteishenki kasvutavoite

Liite 11, sivu 2 / 2

Vuorovaikutusteeman teemakortti.

DOKU	NÄKÖKULMA	DOKU	NÄKÖKULMA
D1	HAVAITU VUOROVAIKUTUS TUNNILLA vv: yksisuuntainen-5verkostot =5 ilmapiiri, 1neutraali-5esteett.ko-opeoiva=5 suhteen perusmuoto, 1siirto5vastavuoroisuus=4 toimintayksikkö, 1riskiryhmäjäsensyksilöympäristössään=4 sanaton viestintä1huomaamaton5osa keskustelua=5 <i>löytyy hyvä sitaatti vuorovaikutuksen havaitsemisesta tunnilla</i>	D2	TARKISTA LÖYTYKÖ JAANAN MAININTOJA VV:STA <i>sitaatiksi yllättävän tilanteen stimuloimasta spontaanista vuorovaikutuksesta ja toiminnan perusteluista. Selitä myös Jaanan muodostamat luokat</i>
D3.*	VV SARAKKEET -aloitteellisuus ja itsenäinen toiminta kaikissa, ideoiva -ilmapiirin kehittyminen jakson aikana : tutustuminen ja kahdenkeskiset kohtaamiset (heikoimmat, persoonat) - oman fiiliksen ja persoonan mukaista -keskusteleva empaattinen ilmapiiri, rajat tarvittaessa, neuvottelutaito - havainnollistaminen voisi olla selkeämpää Norssissa, ammatillisessa OK	D4	NYT TULKEE IHMSII KULKEE -TYYPPIINEN VV <i>+kiinnostunut ihmisistä</i>
D5	"LÖYTYI SITÄ PERUS-KARIA..." <i>tämä voisi olla lainaus Tommilla: rentous-> pos.pal. -> ilmapiiri -> luovuus</i> <i>"Miltä tuntui perinteiseen verrattuna?"</i>	D6	NÄHTY ILMAPIIRIN RAKENTAJANA JA PÖNKITTÄJÄNÄ <i>Tulisiko sittenkin pyrkiä löytämään niitä pönkittäjiä ryhmästä?</i> Ymmärrys, rajat, aloitteellisuus ideat. Eli samat kuin D:ssa
E	VUOROVAIKUTUS ILMENEE ESSEISSÄ <i>pohdintana</i>	E	TUNTITILANTEISSA AIVAN TOINEN TODELLISUUS
E1.1	RAUHATTOMUUS ESTE OPPIMISELLE <i>oma kiinnostus henkilökohtaisissa kontakteissa ja rauhallisuudessa / rauhattomuudessa</i>	E2.1.1 E2.1.2 E2.3 E3.1	LIIKUNNAN TUNTISUUNNITELMISSA EI VUOROVAIKUTUS OLE OLENNAINENA ESILLÄ. HARJOITTEISSA ON SA-TAVOITTEITA, MUTTA NE ALISTETAAN MOTORISALLE OPPIMISELLE ESIMERKIKSI MOTIVOINTIKIKKOINA. SPONTAANI VUOROVAIKUTUS TAVALLAAN ESTE MOTORISTEN HARJOITTEIDEN TOTEUTUMISELLE. OPETTAJA YRITTÄÄ SIIRTÄÄ OMAN HARJOITTEENSA OPPILAIDEN TOTEUTTAMAKSI. <i>Samoin DidOPS:ssa</i>
E2.2.1	SOSIAALISUUS, YSTÄVÄPIIRI KOETTU TÄRKEÄKSI TERVEYSASENNEVAIKUTTAJAKSI JA TERVEYDEN LÄHTEEKSI. TUNNESUHITEITA <i>Arvot löydettävä ei voi pakkosyöttää: sama huomio päätössä II/ '99 ja ryh.dyn kursilla</i>	E2.1.3	TERVEYSTIEDON OPS ON DRAMAPEDAGOGIikkaa. VUOROVAIKUTUS KESKEISTÄ, ASEENTEET YM OPE ANTAA VINKKEJÄ JA OPPILAAT LUOVAT VUOROVAIKUTUKSESSA OMANLAISENSA HARJOITTEEN vt. <i>Palautesaraketta esim:2.1.2</i>
E2.2.2	<i>ILMENTÄÄ AKTIIVISTA OSALLISTUMISTA LUENNOLLA</i>		VOI OLLA ETTÄ VUOROVAIKUTUKSEN TODELLINEN HUOMIOIMINEN ON OLLUT...
E2.3	OPPILAIDEN HUOMIOINTI ON MOTIVOINTIKIKKA OPETTAJALÄHTÖISEEN HARJOITTEESEEN		...KESKEISTÄ KEHITYSLINJASSA. <i>Palautesarakkeissa iso ero opp kohtaamisessa</i>
E2.4.2	ELÄMYKSIÄ KAVERIPIIRISTÄ KUTEN E2.2.1 VALITSEN TAVOITTEEKSI OPPIA TARJOTA MINULLE KURJA LAJEJA <- TÄMÄ ON MAHDOTONTA TUNTISUUNNITELMIEN OPETTAJAKESKEISESSÄ VV-ILMASTOSSA. OPPILAIDEN OMA MERKITYS EI PÄÄSE MUODOSTUMAAN. <i>Liikunta sosiaalisuutena</i>		
F1	TUNTISUUNNITELMISSA EI TIPPAKAAN HUOMIOITU VV:STA, VAIN LAJI	F2.1	KOTONA HUOMIOITU LAPSEN MIELIPIIDE TODELLISENA, SILTI OLEN KOKENUT KODIN VAHVAKSI JA PYSYVÄKSI, ELI VANHEMMAN AUKTORITTEETINA.
F2.2	TYÖELÄMÄSSÄ RYHMÄTYÖ KIINNOSTAA		
G1.1	INNOKAS OSALLISTUJA, KYSELIJÄ	G1.2	MUKANA PYÖRIVÄ (ULKOPUOLINEN) TARKKAILIJA.
G1.3	PAKKO OLI OLLA LIIKUNTAKERHOSSA JA OPPIA SE OPEN NÄYTTÄMÄ KIINTOPYÖRÄYS!	G1.4	OMANLAISENI, OMA TIE, -> ROHKEUS LÄHTEÄ OMIIN PIIREIHIN: TANHUVAARAAN, LIIKUNNALLE EI VANHOJA TUTTUJA

Arvoteman teemakortti

DOKU	NÄKÖKULMA	DOKU	NÄKÖKULMA
A1.2	Kotona: kristill, tasa-arvo, oikeus olemiseen, mielipiteeseen, tukeen, itsenäisyys itsetuntemus ->toisen asemaan asettuminen ihmissuhteet, yht.k.: valinnan vapaus <-> ennakkoluulot, itsenäinen toimeentulo ja riippumattomuus liiaksikin, kehittyminen, työ määrää yksilön arvon, työtön on loinen => yht. k arvot <-> yksilön arvot ristiriidassa perinteet-kehittyminen, yksilöllisyys-yhteistyö, menestyminen => on valittava elämä tulevassa vai tässä hetkessä, itseksi kehittyminen	A2.1 A2.2.1 A3.1	Epäonnistuneen tunnin jälkeen kehitän toimintaani mm. pyrkimällä rauhoittumaan kuuntelemaan Onko yhdessä tekeminen eli liikunnan SA-tavoitteet AUTTAMISTA VAI LUNTTAAMISTA ? -ryhmähenkeen panostaminen - opetuksen odotusarvona opettajan rauhallinen suunnitelmallisuus -tasa-arvoiseen oppilas-ope -suhteeseen pyrkiminen - omakohtaiseen toteutukseen pyrkiminen ja sen edellyttämisen oppilaitakin = omilla aivoilla...
B1.1.1	Koti on turva	B2	Luontoihminen
B1.1.3	Itsenäistyminen omiin arvoihin (työ ja kaverit), hieman pelottaa. Nykyiset ihmissuhteet vaikuttavat hitaammin arvoihin kuin alle 16v	B1.1.4	Minä erilaisissa arvoympäristöissä: <u>ristiriita</u> ja kyseenalaistaminen, mutta hallinnan tunne KATSO DOKUA: LUETeltu ARVOJA
B1.2.1	Unelma: vapaus, perhe, palkitseva ja mahdollistava työ. Uhka: autonomian (omien arvojen) menettäminen Ratkaisu: omaa polkua yhdessä, avoimuus unelma, ystävät, polun etsiminen on ratkaisu.	B1.1.2	Arvojen alkuperä tärkeissä henkilöissä hessu: luovuus, isänmaa äiti: sovitteleva ja toimeen tuleminen isä: yhdessä ja perinteet sisko: luovuus "itsenäisyys" ya-liikope + juha: rauhallisuus, vakaus, taitavuus open ominaisuuksia serkut: liikunta
C	suunnittelun arvostus (jopa haitta)	C1.1.5	Minimitestien välttäminen = prosessin ja kasvatusnäkökulman korostaminen, Mukana kuitenkin "sijoitus ryhmässä" Omien arvojen mukainen opetus ei ole vielä vakiintunut
C3.3.2	Parhaat hetket vaikeuksien kautta ja pienistä henkilökohtaisista kohtaamisista.		
D1	s. 18 haastattelussa korostan opetuksessa tiedon ja ongelmanratkaisuvaihtoehtojen antamista ja reflektioidon kehittämistä sekä asenteiden käsittelemistä. s.17 havainnoitiin mielenterveyttä tukevaa, sivistävää ja virittävää tehtävää erittäin paljon ja paljon muutosta avustavaa tehtävää s. 17 terveyden arvo = voimavara ja elämän perusta, resurssi	D3.1	Ohjaajien opa palautteessa erittäin vähän arvokeskustelua. Eikö ollut huomautettavaa, vai eikö ole tapana keskustella arvoista Ainoastaan ekassa jaksossa mainittu, että arvostan "ihmisläheistä tyyliä"
E1.1	Oletus tunnin rauhallisuudesta, sekä opettajan että oppilaiden.	E2.1	Tunti-opsit toteuttavat teknikko-open arvoja. Tehokkuutta, järjestelykykyä, tekniikkaopetusta. Kuitenkin minulla oma merkitys: kikkailuja fiilis
E2.4.1	Käsitys, että on tehtävä open liikkeitä	E2.4.2	Ulkonäkö narsistisena motiivina kiusaa punttisalilla. Ei terveys-ulkonäkö -tavoitetta omassa harrastamisessa.
E2.4.3	Tasa-arvo urheilussa muuta yhteiskuntaa jäljessä	E2.2.1	Luentopäiväkirja: liikunnallisuus tarttui yläasteella hyvästä koripalloporukasta. Koen kaveripiirin ja elämysten vaikuttavan arvojen muodostumiseen.
F1.1 F1.2	Tuntisuunnitelmien pikkutarkkuus = asiantuntijuuden arvostusta	F2.1 Vrt. B-atomit	Isä:Kodin pysyvyys ja muuttumattomuus = turvallisuus Äiti: ymmärtämys ja huomioon ottaminen Koulu: kodin vastakohta, ei huomioi lapsen tarvetta Koti: järki lempeys ja yhteistoiminta
F2.2	Työelämä: prosessiluonne, luovuus, yhteistyö, itse-ohjautuvuus ja tehokkuus. Idealismi ja yksittäiset arvot. En tiedosta mistä nämä arvot tulevat., kaupallisuutta ja tehokkuutta	G1.3	Open arvo <-> oma arvo: kilpaileminen, voittaminen <-> temppujen oppiminen
G2.1	Kodin kasvatus arvot isä: taloudellisesti, sosiaalisesti ja henkisesti toimeen tuleva henkilö, menestys, viisaus jalostuminen Äiti: suojella ja tarjota virikkeitä, jotta kasvava löytää itsensä, oman luovutensa ja kehittyä itseä ja yhteisöään kehittäväksi yksilöksi		

