

**SOVELTAVA LIIKUNNANOPETUS
MUUTTUVASSA KOULUSSA
Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä**

Terhi Huovinen

**Liikuntapedagogiikan
lisansiaatintutkimus
2000
Jyväskylän yliopisto**

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	4
1.1	Yhteiselle matkalle.....	4
1.2	Keskeiset käsitteet.....	5
1.3	Kurkistus tutkijan ennakkokäsityksiin	7
2	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN.....	10
2.1	Tutkimustehtävä.....	10
2.2	Tutkimusote ja aineisto.....	12
3	KEHITTÄMISTYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	13
3.1	Soveltava liikunnanopetus.....	13
3.1.1	Soveltavan liikunnanopetuksen käsite ja toteuttaminen.....	13
3.1.2	Soveltavan liikunnanopetuksen tukipalvelut.....	16
3.1.3	Erytisliikunnanopettaja soveltavan liikunnanopetuksen toteuttajana.....	17
3.2	Konsultaatio kehittämisen välineenä.....	19
3.2.1	Konsultaation käsite ja tavoitteet.....	19
3.2.2	Konsultaation toteuttaminen soveltavassa liikunnanopetuksessa.....	21
3.3	Kehittämistyö yhteisenä oppimisprosessina.....	24
3.3.1	Oppimiskäsitykset suunnittelun lähtökohtana.....	24
3.3.2	Opettaja oppijana.....	30
3.3.3	Oppimisteorioista opettajien ammatillisen kehityksen tukemiseen.....	32
3.4	Yhteenvedo ja johtopäätöksiä.....	34
4	KEHITTÄMISTYÖN KÄYTÄNNÖLLISET LÄHTÖKOHDAT.....	36
4.1	Muuttuva koulu ja opettajuus.....	36
4.1.1	Koulun yleisestä muutoksesta.....	36
4.1.2	Liikunnanopetuksen muuttumisesta.....	44
4.1.3	Opettajuudesta nykykoulussa.....	50
4.2	Oppilaitten erityistarpeet opettajien määrittelemänä.....	57
4.2.1	Erytistarpeiden muuttumisesta.....	59
4.2.2	Ongelmien hahmottuminen kertojan ja kuulijan sosiaalisten roolien kautta.....	61
4.2.3	Erilaisuuden määrittely ja opettajan ammattitaito.....	62
4.2.4	Kuka tai mikä on ongelma?.....	64
4.2.5	Erytisliikunnanopettaja ja valta.....	66
4.2.6	Normaali oppilas ja opettajan työmäärä.....	68
4.3	Erytisliikunnanopettajan työlle asetetut odotukset.....	72
4.4	Yhteenvedo ja johtopäätöksiä.....	76
5	TOIMINNAN ETENEMINEN: KOLME KEHYSKERTOMUSTA.....	78
5.1	Tosikulmanoajaguru.....	78
5.1.1	Osallistujat ja aineisto.....	78
5.1.2	Toiminnan suunnittelu.....	79
5.1.3	Toiminta.....	81
5.1.4	Toiminnan arviointi.....	99
5.1.5	Yhteenvedo ja johtopäätöksiä.....	104
5.2	Kouluttajana Itä-Suomessa.....	109
5.2.1	Osallistujat ja aineisto.....	109
5.2.2	Toiminnan suunnittelu.....	110
5.2.3	Toiminta.....	114
5.2.4	Toiminnan arviointi.....	135
5.2.5	Yhteenvedo ja johtopäätöksiä.....	142
5.3	Erytisliikunnanopettaja peruskoulussa.....	148
5.3.1	Toimintaympäristö, osallistujat ja aineisto.....	148
5.3.2	Toiminnan suunnittelu.....	150
5.3.3	Toiminnan kuvaus tiiviisti.....	153
5.3.4	Episodeja erityisliikunnanopettajan arjesta.....	167
5.3.5	Yhteenvedo ja johtopäätöksiä.....	173

6	MONITOIMIKONE JA MUTTA TEHTÄVIÄ	175
6.1	Erytysliikunnanopettajan työtehtävät.....	175
6.2	Työajan jakautuminen eri työtehtävien kesken.....	177
6.3	Erytysliikunnanopettajan työnkuva ja sen kehittyminen.....	178
7	ERITYISLIKUNNANOPETTAJAN ROOLIT JA OPETTAJUUS.....	183
7.1	Primaaritaso: Työskentely oppilaan kanssa.....	184
7.1.1	Arvioija.....	184
7.1.2	Opetussuunnitelmakoordinaattori.....	186
7.1.3	Opettaja-avustaja.....	188
7.1.4	Motivoija.....	189
7.2	Sekundaaritaso: Työskentely opettajan kanssa.....	191
7.2.1	Kollega.....	192
7.2.2	Asiantuntija.....	194
7.2.3	Kouluttaja.....	196
7.3	Toiminta yhteisötasolla.....	199
7.3.1	Suodattaja.....	199
7.3.2	Tutkija-vaikuttaja.....	200
7.3.3	Toimihenkilö.....	201
8	YHTEENVETO JA POHDINTAA.....	202
8.1	Soveltavan liikunnanopetuksen toteutuminen.....	203
8.2	Erytysliikunnanopettajan työ.....	204
8.3	Konsultaatio, täydennyskoulutus ja opettajien ammatillinen kehittyminen.....	206
8.4	Erytysliikunnanopettajan työtodellisuus koulutuksen haasteena.....	208
8.5	Jatkotutkimusaiheita ja tulevaisuuden haasteita.....	209
	LÄHTEET.....	210
	LIITTEET.....	217
Liite 1	Tutkimusmenetelmät.....	217
Liite 2	Teemahaastattelun runko.....	237
Liite 3	Opetushallituksen osanottajakohertainen arviointilomake (kys2).....	239
Liite 4	Koululiikuntaa kaikille: kysely koulutukseen osallistuneille (kys3).....	241
Liite 5	Palautekysely tutkimuksessa mukana olleille opettajille (kys6).....	247
Liite 6	Kysely henkilökunnan VESO-päivän suunnittelun pohjaksi (kys7).....	249
Liite 7	Liikkuva ja terve koulu: tarpeiden kartoitus -kysely (kys1a).....	251
Liite 8	Tarpeiden kartoitus -kysely (kys1b).....	252
Liite 9	Kysely YTYÄ -iltapäiviin osallistuneille (kys4).....	253
Liite 10	Koululiikuntaa kaikille: palaute II jaksolta (kys5).....	257
Liite 11	Kysely YTO -iltapäiviin osallistuneille (kys8).....	258
Liite 12	Erytysliikunnanopettajan työtehtävien koodaus	262
Liite 13	Esimerkki tutkimuspäiväkirjojen koodaamisesta työtehtävien mukaan	263
Liite 14	Erytysliikunnanopettajan työajan jakautuminen eri työtehtäviin.....	264

TIIVISTELMÄ

Huovinen, Terhi

Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. 2000. 264 s.

Tutkimuksen lähtökohtana oli tuottaa tietoa erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden liikunnanopetuksen toteutumisesta silloin, kun opetukseen suunnataan erilaisia tukipalveluita, kuten koulutusta ja konsultaatiota. Tutkimusprosessin edetessä täsmennetyksi tutkimustehtäväkseni muodostui luoda oman toimintani ja sen analysoinnin kautta kuva suomalaisesta erityisliikunnanopettajuudesta: tavoitteena oli selvittää erityisliikunnanopettajan rooleja ja toimenkuvaa suomalaisessa koulujärjestelmässä.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 127 henkilöä, joista 46 oli liikuntaa opettavia opettajia, 36 oppilasta, 20 koulunkäyntiavustajaa tai muuta liikunnanopetukseen osallistuvaa henkilöä ja 26 muuta yhteistyökumppania. Aineisto muodostui opettajien haastatteluista, tutkijan havainnoista, videoista, opettajien ja oppilaitten kirjoituksista sekä erilaisista kyselyistä. Analysoinnissa hyödynnettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä: teemoittelua, kertomusten sisällön analysointia sekä diskursiivista tarkastelua. Työnkuvan selvittämiseksi käytettiin myös aineiston määrällistä analysointia.

Tärkeimpiä erityisliikunnanopettajan yhteistyökumppaneita olivat opettajat, koulunkäyntiavustajat ja oppilaat. Opettajien tarpeet suuntasivat toiminnan aikana työnkuvan kehittymistä. Työtehtävät jakaantuivat kolmelle tasolle. Ensimmäisellä tasolla erityisliikunnanopettajan työ kosketti suoraan oppilasta (oppilastaso). Tehtävinä olivat mm. avustajana toimiminen, opetussuunnitelmien laatiminen, motivointi, kurinpito, oppilaan rauhoittelu tai liikuntakaverina toimiminen eriytettäessä oppilas yleisopetuksesta omien tavoitteidensa mukaiseen toimintaan. Myös yhteydenpito oppilaan vanhempiin tulkittiin ensimmäisen tason toiminnaksi. Toisella tasolla erityisliikunnanopettajan toiminta kosketti opettajaa (opettajataso). Työtehtävinä olivat mm. työparina ja samanaikaisopettajana toimiminen, opettajien täydennyskoulutusten järjestäminen, toiminnan suunnittelu ja arviointi yhdessä opettajan kanssa, kuuntelu ja keskustelu. Kolmannella tasolla erityisliikunnanopettajan työ vaikutti koko kouluyhteisöön ja ympäröivään yhteisöön (yhteisötaso). Tällöin tehtävänä oli yhteistyön koordinoiminen, tiedonvälitys ja erilaiset markkinointitehtävät. Yhteisötason tehtäviin kuului myös oman alan, soveltavan liikunnanopetuksen, kehittämistyö.

Erityisliikunnanopettajuus jakautui tutkimusaineiston valossa erityisliikunnanopettajan kymmeneen erilaiseen rooliin. Oppilastasolla rooleja olivat arvioijan, opetussuunnitelma-koordinaattorin, opettaja-avustajan sekä motivoijan roolit. Opettajatasolla rooleja olivat kollegan, asiantuntijan ja kouluttajan roolit. Yhteisötasolla erityisliikunnanopettajuus muodostui suodattajan, tutkija-vaikuttajan sekä toimihenkilön rooleista.

Tutkimustulokset osoittivat erityisliikunnanopettajan toiminnan olevan tuloksellista, mikäli opettajille annettava tuki ja koulutus on säännöllistä ja systemaattista. Tuen ja koulutuksen vaikuttavuutta lisäsivät myös opettajien keskinäisen keskustelua ja tiimityötä tukevien työtapojen käyttö, oman kehittämishankkeen toteuttaminen koulussa sekä se, että uudenlaisia liikunnanopetusmenetelmiä sai harjoitella erityisliikunnanopettajan tuella koulutusjaksoilla ja käytännön tilanteissa oppilaitten kanssa.

Avainsanat: soveltava liikunnanopetus, erityisliikunnanopettaja, konsultaatio, täydennyskoulutus, opettajan työn kehittäminen, toimintatutkimus

1 JOHDANTO

1.1 Yhteiselle matkalle

Tämä tutkimus on luonteeltaan toimintatutkimus. Se koostuu kahdesta toisistaan erottamattomasta osasta: toiminnasta ja tutkimuksesta. Tutkimuksen lähtökohta on yksinkertainen. Liikuntaa opettavan opettajan haasteet ovat lisääntyneet (mm. Heikinaro-Johansson 1995; Hynninen 1998) ja hän tarvitsee tukea. Toiminnan tarkoituksena on tarjota opettajalle tätä tukea. Tutkimuksen tarkoituksena puolestaan on selvittää, miten erityisliikunnanopettaja voi toimia liikuntaa opettavan opettajan apuna: mikä on hänen toimenkuvansa ja roolinsa, ja millaista pätevyyttä ja ominaisuuksia erityisliikunnanopettajuus vaatii.

Tutkimus on kuin matka, jonka teen tutkijana ja erityisliikunnanopettajana yhdessä tutkimukseen osallistuneitten liikuntaa opettavien opettajien, heidän oppilaittensa, kulunkäyntiavustajien sekä muiden yhteistyökumppanien kanssa. Karttanamme toimii Soveltavan liikunnanopetuksen malli (Heikinaro-Johansson 1995) ja kompassinamme oppilaan yksilölliset tarpeet liikunnanopetuksessa. Matkareitti on etukäteen suunniteltu, väljästi niin kuin kaikilla hyvillä matkoilla. Suunnanmuutokset ja pysähdykset ovat mahdollisia. Poikkeamme poluille, jotka ovat kiinnostavia. Pysähdymme paikkoihin, joita ei syystä tai toisesta voi ohittaa. Matkalla löydämme kenties joitakin vastauksia, mutta todennäköisesti paljon enemmän kysymyksiä. Matkamme on siis pitkä, ajallisesti se kestää vuoden ja yhden lukukauden. Se koostuu äärettömän monista tärkeistä hetkistä, jotka piirtyvät päiväkirjoihimme, keskusteluihimme, yhteisiin kokeiluihimme ja kehittämishankkeisiimme. Merkityksellisistä hetkistä, joista jokainen auttaa meitä ymmärtämään hieman enemmän itseämme, toimintatapojamme ja työkenttäämme.

Jotta ymmärtäisimme paremmin toinen toisiamme, aloitan yhteisen tutkimusmatkamme kertomalla niistä käsitteistä, joita käytän sekä itsestäni tutkijana ja liikunnanopettajana. Tutkimuksen edetessä pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti havaintojani, omaa kasvuani ja päättelyni kulkua, jotta tutkimukseni pätevyyden arvioiminen olisi mahdollista.

1.2 Keskeiset käsitteet

Tutkimuksessa tarkastellaan erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden liikunnanopetuksen toteutumista eri kouluasteilla ja suunnataan opetukseen erilaisia tukipalveluita, kuten koulutusta ja konsultaatiota. Erityisryhmiin kuuluvilla oppilaille tarkoitetaan sellaisia oppilaita, joilla on vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikunnanopetukseen ja joiden opettaminen vaatii soveltamista ja erityisosaamista (KM 1996, 9). Erityisryhmiin kuuluvien oppilaitten koululiikunnasta puhuttaessa käytetään yleisesti soveltavan liikunnanopetuksen käsitettä, jolla tarkoitetaan liikunnan soveltamista siten, että jokaisen oppilaan tarpeet ja kyvyt tulevat otetuiksi huomioon opetuksessa (Heikinaro-Johansson 1995).

Tutkimuksessani kuvaan ja analysoin kolmen soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishankkeen etenemistä ja toimintaa. Kehittämishankkeiden lähtökohtana käytän soveltavan liikunnanopetuksen mallia (Heikinaro-Johansson 1995). Mallissa keskeistä on **erityisliikunnanopettajan** (tutkijan) käyttäminen konsultoivana opettajana soveltavan liikunnanopetuksen järjestämisessä. Erityisliikunnanopettajalla tarkoitetaan yleisesti erityisryhmien liikuntaan erikoistunutta opettajaa (Heikinaro-Johansson 1995). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on Kellyn ja Gansnederin (1998) määrittelemä erityisliikunnanopettajuus: erityisliikunnanopettaja on henkilö, joka on pätevä tarjoamaan palveluita erityisryhmiin kuuluville oppilaille sekä heidän opettajilleen. Konsultoivan erityisliikunnanopettajan avulla erityisryhmiin kuuluvalla oppilaalla laaditaan opettajan, oppilaan, perheen sekä mahdollisesti muiden oppilaan kanssa työskentelevien henkilöiden yhteistyönä henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan ja pyritään edistämään soveltavan liikunnanopetuksen toteutumista koulun liikuntakasvatuksen osana.

Konsultaatiosta on ollut käytössä monenlaisia määritelmiä. Tässä tutkimuksessa toteutan konsultaatiota yhteistoiminnallisen koulukonsultaation periaatteita noudattaen. Yhteistoiminnallisella konsultaatiolla tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa konsulttina toimiva opettaja, koulun henkilökunta ja oppilaan perhe tekevät yhteistyötä määritelläkseen oppilaan opetukselliset tarpeet sekä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetuksen etenemistä. Yhteistoiminnallisessa konsultaatiossa konsultoiva opettaja on vuorovaikutuksen katalysaattori, joka huolehtii yhteistyön ja kommunikaation tehokkuudesta sekä koordinoinnista pitäen yhteyttä yhteistyöryhmän muihin jäseniin. (Dettmer, Dyck & Thurston 1999; Jordan 1994; Kampwirth 1999; Marks 1995; Thomas, Correa & Morsink 1995.)

Konsultaation käsitettä soveltavassa liikunnanopetuksessa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin luvussa kolme.

Tutkimus on luonteeltaan **toimintatutkimus**. Aineiston keräämisessä käytetään kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmiä: teemahaastattelua, osallistuvaa havainnointia, videointia sekä opettajien ja oppilaitten tuottamia tekstejä. Toimintatutkimuksen määrittely lyhyesti on vaikeaa. Pelkistetyimmillään toimintatutkimuksessa on kysymys tutkimuksellisin keinoin toteutusta käytäntöön kohdistuvasta interventiosta, jolla pyritään vaikuttamaan tutkimuskohteeseen siten, että saadaan aikaan muutos parempaan (Eskola & Suoranta 1998, 128-129). Tämä määritelmä on kuitenkin äärimmäisen yksinkertaistettu, eikä riitä kuvaamaan tutkimukseni koko luonnetta. Toimintatutkimusta ja laadulliseen tutkimuksen menetelmiin liittyviä asioita tarkastelen lähemmin liitteessä yksi.

Toimintatutkimuksella pyritään siis aktiivisesti muutokseen. Tässä tutkimuksessa **muutos** on läsnä monella tasolla. Voidaan jopa sanoa, että tänä päivänä ainoa selkeä asia kohtaamassamme ulkoisessa todellisuudessa on muutos. Yhteiskunta teknokratisoituu ja perinteet murtuvat. Kansainvälisyys, moniarvoisuus ja informaation räjähdysmäinen kasvu leimaavat maailmankuvaa. Koulumaailmassa eletään myös monenlaisten muutosten kourissa. Koululait ovat uudistuneet, opetussuunnitelmien laatiminen ja päätöksenteko on siirtynyt paikallistasolle, taloudelliset tekijät määräävät opetuksen raameja ja kilpailu oppilaista vaikuttaa oppikurssien tarjontaan. Uusien opetussuunnitelman perusteiden ja tuntikehysten (1994) myötä myös liikunnanopetus on muuttunut sekä sisällöllisesti että määrällisesti. Joissakin oppilaitoksissa liikunnan tuntimäärät on karsittu minimiin tai liikunta oppiaineena on muuttunut kokonaan valinnaiseksi. Yleisesti on esitetty huoli siitä, että tuntimäärien pienentyessä ja valinnaisuuden lisääntyessä varsinkin oppilaat, joille liikunnalla olisi erityistä terveydellistä merkitystä, jäävät helposti vaille riittävää liikuntakasvatusta. Terveysongelmaisten oppilaitten joukon liikunnan yleisopetuksessa on todettu lisääntyvän (Heikinaro-Johansson 1995, 61-66). Opettajat ovat kasvavien haasteiden edessä opettaessaan entistä heterogeenisempiä ja osin myös suurempia luokkia. Koulun liikuntakasvatukseen kaivataan siis uusia toimintatapoja. Koulun, opettajuuden ja liikunnanopetuksen muutoksia käsitellään tarkemmin luvussa neljä.

Toimintatutkimuksessani muutoksen hallintaan ja uusien toimintatapojen omaksumiseen pyritään tukemalla opettajan ammatillista kehittymistä **täydennyskoulutuksen** ja konsultaation avulla. Tavoitteena on tukea opettajaa omaksumaan niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Opettajien täydennyskoulutusta

järjestetään sekä pitkä- että lyhytkestoisena koulutuksena. Pitkäkestoinen täydennyskoulutus toteutetaan kolmen opintoviikon laajuisena ”**Koululiikuntaa kaikille**” -hankkeen koulutuksena, jossa opettajat tekevät lähiopetusjaksojen (3 x 2 päivää) lisäksi oman työn kehittämiseen liittyviä etätehtäviä. ”Koululiikuntaa kaikille” on Jyväskylän yliopiston, opetusministeriön ja opetushallituksen yhteinen hanke, jonka tavoitteena on auttaa opettajia omaksumaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita tarvitaan soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Lyhytkestoiset koulutukset järjestetään opettajien omissa kouluissa esimerkiksi VESO -päivänä. Opettajien täydennyskoulutusta ja ammatillisen kehittymisen tarpeita tarkastellaan luvussa kolme.

1.3 Kurkistus tutkijan ennakkokäsityksiin

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen asema tutkimusaineistonsa tulkitsijana. Erityisesti näin on toimintatutkimuksessa, jossa tutkija toimii aktiivisesti aikaansaadakseen muutosta tutkimuskohteessaan. Tutkimuksen pätevyys arvioimiseksi onkin tärkeää, että tutkija tuo esille paitsi tekemänsä analyysin kulun ja päättelyn vaiheet myös omat esioletuksensa ja arvostuksensa. (Alasuutari 1994; Eskola & Suoranta 1998; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.) Tässä tutkimusraportissa pyrin kertomaan avoimesti paitsi kentän tapahtumista myös omasta kasvustani tutkijana ja erityisliikunnanopettajana. Tarkoitukseni on antaa lukijalle avaimet tutkimukseni uskottavuuden arviointiin.

Minä olen liikunnanopettaja. Olen kasvanut liikunnanopettajuuteen jo lapsena. Olen varttunut liikunnanopettajaperheessä ja käynyt kouluni yliopiston harjoittelukoulussa, liikuntaluokalla. Itse olen harrastanut pienen ikäni liikuntaa ja erilaisten liikuntaryhmien ohjaamista. Oma kokemukseni sekä koululiikunnasta että liikuntaharrastuksista on positiivinen. Liikunta on tukenut minua myönteisen minäkuvan rakentamisessa tarjoten sekä fyysisen että sosiaalisen pätevyyden kokemuksia. Tätä taustaa vasten ensimmäinen esioletukseni olikin usko liikunnan myönteiseen voimaan. Uskoin, että kaikilla ihmisillä kyvyistä ja ominaisuuksista riippumatta on oikeus ja mahdollisuus liikkua, oppia liikkumalla ja nauttia liikunnasta. Tutkimuksellani halusin tukea jokaisen oikeutta myönteisiin liikuntakokemuksiin.

Kokemukseni koulumaailmasta oli tutkimukseni alussa rajoittunut. Olen käynyt kouluni siinä samassa koulussa, jonka kohtasin opiskellessani liikunnanopettajaksi. Yliopiston harjoituskoulun tilat ja resurssit olin tiedostanut keskimääräistä koulua paremmiksi. Oma opettajakokemukseni rajoittui paitsi liikuntakasvatuksen laitoksella työskentelyyn, myös

Joensuun terveydenhuolto-oppilaitokseen, jonka liikuntatilat olivat loistavat ja oppilasaines valikoitunutta. Niin sanotun tavallisen koulun kohtaaminen jännitti. Tutkimusta aloittaessani minulla oli aikaisempiin tutkimuksiin ja kuulopuheisiin perustuva käsitys koulumaailman ongelmista - häiriökäyttäytyvistä oppilaista, suurista opetusryhmistä, puutteellisista tiloista ja liikuntavälineistä - mutta omakohtaista kokemusta minulla ei ollut. Ennakko-oletukseni oli, että koulun ongelmat liikunnanopetuksen osalta ovat ratkaistavissa yhteistyöllä ja oikeilla menetelmillä.

Tutkimukseni koskee soveltavaa liikunnanopetusta eli liikuntaa niille oppilaille, jotka ovat jollakin tavalla erilaisia. Ennen tutkimukseni alkua olin toiminut yli kymmenen vuoden ajan erityisryhmien liikunnan parissa, joten käsitykseni siitä, mikä on mahdollista ja mikä mahdotonta oli selkeä: ajattelin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua liikunnanopetukseen, kunhan opetus ja välineet sovelletaan sellaisiksi, että jokaisen tarpeet tulevat otetuiksi huomioon. Käsitykseni pohjautui pääasiassa kokemuksiini harrastusliikunnan parista, jossa jokaisella osallistujalla on halu liikkua. Tutkimukseni edetessä jouduin toteamaan pakollisen koululiikunnan asettavan omat erityishaasteensa kaikkien osallistumiselle: kaikilla ei ollutkaan halua osallistua, vaikka se olisi ollut mahdollista. Suurimmaksi haasteekseni tutkimuksen aikana muodostuikin vahvan ennakkokäsitykseni murtaminen siitä, mitä erilaisuus liikunnanopetuksessa tarkoittaa. Sellaisen erilaisuuden hyväksyminen, joka johtuu oppilaan konkreettisesta vammasta tai sairaudesta, on ollut helppoa. Vaikeaa sen sijaan on ollut kohdata erilaisuutta, joka johtuu motivaation ja halun puutteesta. Tutkimukseni aikana suurimmaksi kasvuhaasteekseni muodostui oppia suhtautumaan tällaiseen erilaisuuteen vilpittömästi hyväksyen ja yhdessä myönteisiä ratkaisuja etsien.

Omaa oppimiskäsitystäni ohjaa humanistinen ihmiskäsitys, joka korostaa yksilöllisyyden ja ihmisarvon kunnioittamista sekä konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan jokainen oppija havainnoi, muokkaa ja tulkitsee esitettyä ainesta omista lähtökohdistaan. Itselleni tämä merkitsee sitä, että ennakoasenteistani huolimatta pyrin hyväksymään jokaisen ihmisen omana itsenään. Koen, että jokaisen tunteet ja mielipiteet sinällään ovat arvokkaita ja oikeutettuja. Yksilöiden erilaisuuden pyrin näkemään rikkautena ja vahvuutena.

Konstruktivismiin ja myös humanismiin liittyy käsitys oppijasta aktiivisena ja vastuullisena yksilönä, jonka tulee jäsentää ja valikoida saamaansa tietoa omien tarpeidensa mukaisesti. Koen opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi muokata oppimistilanteet sellaisiksi, että erilaiset oppijat pystyvät hyödyntämään omia oppimisstrategioitaan.

Aikuinen oppijana oli minulle tutkimukseni alkaessa mysteeri. Minulla oli käsitys siitä, että opettajat ovat innokkaita oppimaan uutta ja kehittämään itseään, mutta näistä keinoista minulla ei ollut selkeää käsitystä. Pian tutkimukseni alettua osallistuin Liikkuva ja terve koulu -kouluttajakoulutukseen, jossa sain omakohtaisen ”herätyksen” aikuisen oppimiseen. Opiskelu kouluttajaksi oli tehty mielenkiintoiseksi ja aktivoivaksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmin. Siitä alkoi kohdallani ahkera yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien opiskelu. Suorastaan ahmin kirjat, joita sain käsiini ja myös toteutin itse opetuksessani näitä periaatteita. Minulle muodostui vahva ennakkokäsitys siitä, että oppiminen on hauskaa, kun asioita pohdiskellaan yhdessä toisten oppijoitten kanssa ja opiskeluun liittyy myös oppimista konkretisoivia, yhdessä toteutettuja tehtäviä.

Tämä tutkimusraportti on paitsi oma kasvukertomukseni erityisliikunnanopettajuuteen, myös kuvaus muuttuvasta koulusta ja sen liikunnanopetuksesta. Raportti alkaa tutkimusmenetelmien ja tutkimuksen lähtötilanteen kuvauksella. Kirjallisuuden, omien havaintojeni sekä opettajien teemahaastatteluiden pohjalta hahmotetaan sitä koulumaailmaa, johon tutkimukseni sijoittuu. Luvussa kolme kuvataan koulun ja soveltavan liikunnanopetuksen kehittämisen teorioita ja välineitä aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuen. Tarkastelussa keskitytään opetus- ja oppimisteorioihin sekä soveltavan liikunnanopetuksen konsultaatioon. Tästä taustasta muodostan alustavan erityisliikunnanopettajan käyttöteorian, jonka pohjalta lähdän tutkimustani ja konsultaatiotyötä tekemään. Tutkimuksen tulokset esitetään konsultaatioprosessin etenemisen kuvauksena kolmen erilaisen kehittämishankkeen kautta. Lopuksi tuloksia tarkastellaan kokonaisuutena: teoriaan ja aineistoon pohjautuen esitetään kuva suomalaisesta erityisliikunnanopettajuudesta.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimus käynnistyi halustani edistää erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden liikunnanopetuksen toteutumista eri kouluasteilla. Opetuksen kehittämiseksi käynnistin soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishankkeen, jossa opetukseen suunnattiin erilaisia tukipalveluita, kuten koulutusta ja erityisliikunnanopettajan antamaa konsultaatiota. Konsultoinnin tavoitteena oli tukea opettajaa oman työnsä kehittämisessä sekä uusien ratkaisujen tuottamisessa soveltavaan liikunnanopetukseen. Kehittämishanketta lähdin toteuttamaan kolmella tavalla: kouluttamalla opettajia, tarjoamalla heille konsultaatioapua sekä yhdistelmällä näitä kahta toimintaa.

Tutkimuksen käynnistyessä tutkimustehtävänäni oli kuvata ja analysoida soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishankkeen etenemistä ja toiminnan arviointia eri kouluasteilla.

Käynnistin toiminnan soveltavan liikunnanopetuksen mallin (Heikinaro-Johansson 1995) pohjalta, sillä se oli ainoa selkeä ja testattu toimintamalli soveltavan liikunnanopetuksen järjestämiseksi (vrt. Block & Conatser 1999). Tutkimukseni tarkoituksena oli tuottaa tietoa paitsi erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden opettamisen keinoista, myös seurata pitkäkestoisen tuen ja koulutuksen merkitystä koulun liikuntakulttuurin muuttajana. Tutkimuksen näkökulmaksi valitsin aluksi liikuntaa opettavan opettajan näkökulman: toivoin löytäväni toiminnan analysoinnin avulla vastauksen kysymykseeni siitä, miten muutos liikunnanopetuskulttuurissa tapahtuu sekä, miten pitkäkestoisen ja tavoitteellisen konsultoinnin ja täydennyskoulutuksen avulla voidaan tukea opettajan ammatillista kasvua muutosprosessissa.

Tutkimustehtäväni muotoutuivat ja tarkentuivat toimintaprosessin kuluessa. Vuorovaikutus tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa ja tutkimusprosessin aikaiset tapahtumat muuttivat tutkimusorientaatiota ja tutkimuksen painopistettä vähitellen kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaisimpaan suuntaan.

Toiminnan edetessä kävi ilmeiseksi, että liikunnanopetuksessa tapahtuvien muutosten käsittely ilman muutoksen keskiössä toimivan erityisliikunnanopettajan tehtävien ja roolien syvällistä ymmärtämistä oli riittämätöntä. Niinpä tutkijan katseeni oli suunnattava ensin itseeni, omien roolieni ja tehtävieni jäsentymisprosessiin erityisliikunnanopettajan työssä - vasta toissijaisesti opettajiin ja opetuksessa tapahtuneisiin muutoksiin.

Täsmennetyksi tutkimustehtäväkseni muodostui luoda kuva oman toimintani ja sen analysoinnin kautta erityisliikunnanopettajuudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä.

Kehittämishankkeen eteneminen ja toiminnan arviointi eri kouluasteilla muodostivat tutkimustehtävääni jäsentävän ja monipuolistavan kehyksen, jossa erityisliikunnanopettajuus sai merkityksensä sekä toimijoiden että tutkijan määrittelemänä. Tutkimustehtävää konkretisoidakseni laadin itselleni seuraavanlaisia apukysymyksiä, joihin lähdin etsimään vastausta toimimalla itse paitsi tutkijana myös tutkimukseni kohteena, erityisliikunnanopettajana:

1. Mitkä ovat erityisliikunnanopettajan tehtävät?
 - Mitä minun pitää tehdä, jotta minusta olisi hyötyä opettajille?
2. Mitkä ovat erityisliikunnanopettajan roolit suomalaisessa koulujärjestelmässä?
 - Minkälaisissa rooleissa voin toimia?
3. Minkälaisista osista erityisliikunnanopettajan opettajuus muodostuu?
 - Mistä asioista kokoan oman ammatillisen käyttöteoriani?
4. Minkälaisia ominaisuuksia erityisliikunnanopettajuus vaatii?
 - Minkälainen minun pitää olla, jotta onnistun työssäni?
5. Minkälaista pätevyyttä ja koulutusta erityisliikunnanopettajuus vaatii?
 - Mitä minun pitää osata, jotta pystyn toimimaan erityisliikunnanopettajana?
 - Mistä löydän tarvittavan osaamisen?
6. Minkälaisia merkityksiä erityisliikunnanopettajuudelle annetaan?
 - Miten opettajat näkevät ja kokevat toimintani erityisliikunnanopettajana?
 - Miten itse koen toimintani erityisliikunnanopettajana?

Nämä apukysymykset eivät tarkoittaneet perinteisessä mielessä tutkimusongelmien asettamista. Pikemminkin ne toimivat minulle aineiston keruuta ohjaavana karttana ja toiminnan suuntaa jäsentävänä kompassina.

2.2 Tutkimusote ja aineisto

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jossa sekä tutkija että tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat aktiivisina oman työnsä kehittäjinä pyrkimyksensä löytää keinoja erilaisten oppilaitten opettamiseen liikunnassa. Tutkimusprosessi muodostui toisiaan seuraavista ja osittain myös päällekkäisistä vaiheista, joita olivat tarpeiden kartoittaminen, suunnittelu, toiminta, toiminnan havainnointi, reflektointi sekä uudelleen suunnittelu. Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että toiminta ja siitä saadut tutkimustulokset hyödyttäisivät tutkimuksen kaikkia osapuolia. Tutkimukseen osallistui toiminnan eri vaiheissa kaikkiaan 127 henkilöä: 46 liikuntaa opettavaa opettajaa, 36 oppilasta, 20 koulunkäyntiavustajaa tai muuta koulun liikunnanopetukseen osallistuvaa henkilöä sekä 26 muuta yhteistyökumppania.

Tutkimusaineiston keräämisessä ja analysoinnissa käytettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Tutkimusaineisto koostui opettajien haastatteluista, tutkijan tutkimuspäiväkirjasta (sisältäen sekä tutkijan kenttämuistiinpanot, että tutkijan reflektion havainnoistaan), opettajien pitämistä työpäiväkirjoista, liikuntatunneilta kuvatuista videoista, prosessin eri vaiheissa toteutetuista kyselyistä, oppilaitten kirjoituksista sekä työskentelyprosessin dokumentaarista materiaalista (opettajien projektisuunnitelmat ja toimintaraportit, koulutusohjelmat ja niiden arviointi). Toiminnasta kerättiin pääasiassa kahdenlaista tietoa: Ensinnäkin kerättiin tietoa kehittämisprosessin etenemisestä eri vaiheissa. Kerättiin tietoa siitä, mitä tehtiin ja minkälaista toimintaa tutkimuksen aikana syntyi osallistuneitten opettajien kouluissa. Toiseksi kerättiin tietoa siitä, miten mukana olleet opettajat kokivat itsensä ja oman työnsä prosessin eri vaiheissa.

Aineiston analysoinnissa käytettiin aineiston luokittelua, teemoittelua, kertomusten sisällön analysointia sekä diskursiivisia menetelmiä. Erityisliikunnanopettajan työnkuvan selvittämiseksi käytettiin myös aineiston määrällistä analysointia. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltiin viidestä erilaisesta näkökulmasta: (1) aineiston luotettavuus suhteessa todellisuuteen, (2) tehdyn tulkinnan luotettavuus suhteessa aineistoon, (3) tehdyn tulkinnan luotettavuus suhteessa todellisuuteen, (4) tutkimusraportin luotettavuus suhteessa koko tutkimusprosessiin sekä (5) tutkimuksen luotettavuus siirrettävyyden ja yleistettävyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät, aineisto ja sen analysointi sekä tutkimuksen luotettavuustarkastelu on kuvattu tarkemmin liitteessä 1.

3 KEHITTÄMISTYÖN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä tutkimuksessa tarjoan kouluihin soveltavan liikunnanopetuksen tukipalveluita, erityisesti koulutus- ja konsultaatiopalveluita siten, että liikuntaa opettava opettaja omaksuisi erityistarpeita omaavan oppilaan opettamisessa tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Tarkastelen seuraavassa lähemmin tutkimukseni lähtökohtia aikaisempien tutkimusten, soveltavan liikunnanopetuksen, konsultaation ja oppimisteorioiden näkökulmista. Näiden lähtökohtien avulla pyrin muodostamaan oman tulkintani tutkimukseni kenttätyöskentelyä ja sen suunnittelua ohjaavasta erityisliikunnanopettajan käyttöteoriasta: tulkinnan siitä, millaisin toimin opettajien ammatillista kehittymistä voidaan tukea aikaisempien tutkimusten valossa. Käyttöteorian ei ole tarkoitus kahlita tutkimusprosessia vaan ennen kaikkea syventää ymmärrystäni käytettävistä käsitteistä ja vaikuttamisen keinoista soveltavan liikunnanopetuksen kentällä.

3.1 Soveltava liikunnanopetus

3.1.1 Soveltavan liikunnanopetuksen käsite ja toteuttaminen

Puhuttaessa vammaisille ja pitkäaikaissairaille henkilöille suunnatusta liikunnasta, käytössä on ollut useita erilaisia termejä. 1970-luvulta alkaen suomalaisen liikuntaterminologiaan on vakiintunut käsite erityisryhmien liikunta. Käsitteellä tarkoitetaan sellaisten henkilöiden liikuntaa, joilla on vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan ja joiden liikunta vaatii soveltamista ja erityisosaamista. (KM 1996, 9.)

Maassamme on tällä hetkellä noin 50 000 vammaista ja pitkäaikaissairasta lasta, joiden liikunnanopetuksen laadukas toteuttaminen uusien koululakien hengen mukaan vaatii erityishuomiota (KM 1996, 55). Erityisryhmiin kuuluvat oppilaat sijoitetaan ensisijaisesti normaaliluokkaan, mikäli he saavat siellä kykijensä ja tarpeidensa mukaista opetusta (Lukiolaki 21.8.1998/629; Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Varsinkin vammaisten oppilaiden kohdalla liikunnanopetuksen sosiaalis-affektiivisiin tavoitteisiin, kuten myönteisten liikuntakokemusten ja onnistumisen elämysten saamiseen, tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tutkimuksissa (Damon & Hart 1982; Lintunen 1987, 1995; Sarlin 1995) on havaittu mielihyvän ja onnistumisen kokemusten yhteys oppilaan positiivisen minäkäsityksen muodostumiseen. Etenkin lapsilla ja nuorilla fyysisen pätevyyden ja motorisen taitavuuden

kokemisella on merkitystä paitsi minäkäsityksen muodostumiseen, myös sosiaaliseen suosioon ja useisiin psyykkisiin ominaisuuksiin ja siten koko persoonallisuuden kehittymiseen. Oppilailla, joilla on liikkumista rajoittava vamma tai sairaus, on usein tavallista enemmän epäonnistumisen kokemuksia liikuntatilanteissa. Tämän on havaittu olevan yhteydessä alentuneeseen pätevyyden kokemiseen ja heikompaan minäkäsitykseen. (Dunn & Watkinson 1994; Lintunen ym. 1995; Sherrill 1998; Watkinson 1991.) Kun lisäksi tiedetään, että fyysisen pätevyyden kokemisella on merkitystä liikuntamotivaatiolle ja elinikäisen liikuntaharrastuksen kehittymiselle (Biddle 1993; Fox 1992a, 1992b; Lintunen 1995; Sarlin 1995), laadukkaan, kaikki oppilaat huomioivan liikunnanopetuksen järjestämiseen olisi kiinnitettävä erityistä huomiota.

Nykyisten koululakien mukaan laadukas opetus on kaikkien oikeus - myös niiden oppilaiden, joilla on vamman, sairauden tai muun syyn takia vaikeuksia osallistua yleiseen opetukseen (Lukiolaki 21.8.1998/629; Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Liikunnanopetuksessa laadukkaaseen opetukseen pyritään soveltavan liikunnanopetuksen avulla. Soveltavalla liikunnanopetuksella tarkoitetaan liikunnanopetusta, jossa huomioidaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, kehitysvaihe, valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. Yleisimmin käsitettä käytetään kuvaamaan vammaisten ja pitkäaikaissairaitten oppilaiden koululiikuntaa. (Heikinaro-Johansson 1995; KM 1996.)

Soveltavan liikunnanopetuksen lähtökohtana on tavallinen koululiikunta ja sen soveltaminen kunkin oppilaan kyvyt, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet huomioon ottaen. Se voi tarkoittaa esimerkiksi opetuksellista tai hallinnollista eriyttämistä, yksittäisten liikuntatehtävien helpottamista, erilaisten opetusmenetelmien käyttöä tai yksilöllisen opetussuunnitelman laatimista sitä tarvitsevalle oppilaalle (Heikinaro-Johansson 1995).

Soveltavaa liikunnanopetusta voidaan toteuttaa joko erityiskouluissa, erityisluokilla tai yleisopetuksen liikuntaryhmissä, joihin on integroitu erityisryhmiin kuuluvia oppilaita. Erityistarpeita omaava oppilas voi osallistua liikuntatunneille joko itsenäisesti tai avustajan kanssa. Oppilas voi käydä myös osa-aikaisesti erityiskoulun liikuntatunneilla. Joskus paras ratkaisu on osallistua täysiaikaisesti erityisopetukseen. Ratkaisu sopivimmasta opetusmuodosta tulee tehdä yhteistyössä oppilaan ja hänen perheensä, sekä terveydenhuollon henkilöstön, opettajan ja rehtorin kanssa. (Block 1994; Heikinaro-Johansson 1995; Stein 1994.) Tässä tutkimuksessa soveltavaa liikunnanopetusta toteutetaan kaikissa edellä mainituissa opetusympäristöissä.

Soveltavan liikunnanopetuksen tavoitteet ovat pääasiassa samat kuin tavallisessakin koululiikunnassa: näitä ovat esimerkiksi liikunnallisten ja terveiden elämäntapojen omaksuminen, oman fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn tunteminen, kehittäminen ja ylläpito, yhteistyötaitojen harjaantuminen, itsetunnon ja -luottamuksen kohottaminen sekä kansalliseen liikuntakulttuuriin tutustuminen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 106-107; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 107-109).

Soveltavassa liikunnanopetuksessa painotetaan jokaisen oppilaan yksilöllisten tavoitteiden huomioon ottamista. Oppilaan yksilölliset tavoitteet kirjataan henkilökohtaiseen liikunnan opetussuunnitelmaan. Henkilökohtainen opetussuunnitelma on kirjallinen dokumentti, joka pitää sisällään kaikki oppilaan liikunnanopetusta koskevat tiedot ja suunnitelmat. Näitä ovat esimerkiksi oppilaan taustatiedot, avustuksen ja apuvälineiden tarve, yksilöidyt opetuksen tavoitteet, suunnitelma tavoitteiden saavuttamiseksi sekä oppimisprosessin arviointimenetelmät ja aikataulu. Henkilökohtainen opetussuunnitelma tulee laatia yhteistyössä oppilaan, vanhempien, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. (Block 1994, 33; Heikinaro-Johansson 1995; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 30-34.) Voimassaolevien koululakien mukaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen on pakollista kaikille niille oppilaille, jotka tarvitsevat erityisopetusta (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Soveltavan liikunnanopetuksen opetusmenetelmät pohjautuvat tavallisen liikunnanopetuksen menetelmiin, joita sovelletaan oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Soveltaa voi esimerkiksi instruktio ja palautteen antamistapoja, liikuntatehtäviä tai tehtävän osia, oppimisympäristöä, välineitä tai opetustyyliä. (Block 1994; Heikinaro-Johansson 1995; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998; LaMaster et al. 1998; Rizzo, Davis & Toussaint 1994.) Tehokkaaksi toimintatavaksi soveltavassa liikunnanopetuksessa on havaittu se, että opettaja osaa käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja -tyylejä ja lisäksi soveltaa liikuntavälineitä oppilaan tarpeiden mukaan. Vertaisoppimisen on havaittu olevan eräs tehokkaimmista soveltavan liikunnanopetuksen keinoista. Vertaisoppimisella tarkoitetaan sitä, että luokkatoverit tukevat toistensa oppimista toimimalla vuorotellen toisilleen avustajana, suoritusten tarkkailijoina ja palautteen antajina. (LaMaster et al. 1998; Sherrill, Heikinaro-Johansson & Slininger 1994.)

Nykyisin oppilas pyritään ensisijaisesti sijoittamaan yleisopetukseen (Lukiolaki 21.8.1998/629; Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Tällöin puhutaan ns. inkluusio-ajattelusta (englanniksi inclusion), mikä merkitsee laajaa erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen. Erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetukseen ei saa välttämättä aikaan integroitumista (Sherrill, Heikinaro-Johansson & Slininger 1994). Ilman tarvittavia tukitoimia vaikutus voi olla jopa päinvastainen: erityisoppilas jää luokkayhteisössä ulkopuoliseksi. Inkluusio-ajattelu sisältääkin vaatimuksen yksilöllisistä opetussuunnitelmista ja tarvittavien tukipalveluiden järjestämisestä, jotta jokaisen on mahdollista kokea onnistumisen elämyksiä liikuntatunneilla.

Inkluusion tukipalveluilla tarkoitetaan kaikkia niitä palveluita ja toimia, joilla autetaan oppilaan oppimista ja edistymistä inkluusio-opetuksessa. (Block 1994; Craft 1994; Heikinaro-Johansson 1995; Kelly 1994; LaMaster et al. 1998; Maguire 1994; Moberg 1985; Rizzo, Davis & Toussaint 1994.)

3.1.2 Soveltavan liikunnanopetuksen tukipalvelut

Koulun liikuntakasvatukseen tarvitaan uusia toimintatapoja, jotta oppilaiden erilaiset liikunnalliset tarpeet tulisivat huomioon otetuiksi opetuksessa ja jotta liikuntaa opettavia opettajia voitaisiin tukea heidän työssään (Block 1994; Craft 1994; Heikinaro-Johansson 1995; Kelly 1994; Maguire 1994). Tutkimukset (Block & Zeman 1996; Heikinaro-Johansson 1995; Kelly & Gansneder 1998; LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop 1998) ovat osoittaneet, että soveltavaan liikunnanopetukseen kohdistetuilla tukipalveluilla on merkitystä tehokkaan ja onnistuneen liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Nykyisten koululakien perusteella oppilaalla on oikeus saada tukiopestusta ja muita tukipalveluita, mikäli hän niitä tarvitsee oppimisensa tueksi (Lukiolaki 21.8.1998/629; Perusopetuslaki 21.8.1998/628), mutta opettajan oikeudesta tukeen ei ole säädöksiä. Oppilaan henkilökohtaisten tukipalvelujen, kuten koulunkäyntiavustajan, oletetaan seuraavan oppilaan mukana myös liikuntatunnille, mutta valitettavasti käytännössä tilanne voi olla toinen (Huovinen 1996; LaMaster et al. 1998). Opettajan työtä helpottavia tukipalveluita soveltavassa liikunnanopetuksessa voivat olla esimerkiksi työnohjaus, täydennyskoulutus, erityisoppilaan ominaisuuksiin perehdyttäminen, joustavat ryhmäjärjestelyt sekä yhteistyö eri alojen ammattilaisten kanssa. Lisäksi opettajan työtä voidaan helpottaa erityisoppilaan tarpeisiin soveltuvien opetusvälineiden ja -tilojen tarjoamisella. (LaMaster et al. 1998.)

Soveltavaa liikunnanopetusta toteuttavien opettajien tarpeita tutkittaessa on havaittu opettajien kaipaavan lisää tietoa soveltavasta liikunnanopetuksesta sekä tukea opetustyöhönsä. Opettajat ovat ilmaisseet tarvitsevansa konkreettisia neuvoja esimerkiksi erilaisten opetus- ja eriyttämismenetelmien käyttöön, apua opetuksen suunnitteluun sekä tietoja erilaisista apuvälineistä ja liikuntalajien soveltamismahdollisuuksista. Tärkeimpinä tukipalveluiden kehittämiskohteina opettajat ovat pitäneet jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittämistä, yhteistyömahdollisuutta erityisliikunnan asiantuntijan kanssa sekä soveltavan liikunnanopetuksen lisäämistä ammatillisessa peruskoulutuksessa. (Heikinaro-Johansson 1995, 34-35; Huovinen 1996, 67; LaMaster et al. 1998; Rintala & Huovinen 1997.)

3.1.3 Erityisliikunnanopettaja soveltavan liikunnanopetuksen toteuttajana

Erityisliikunnanopettajalla tarkoitetaan henkilöä, joka on perehtynyt soveltavaan liikunnanopetukseen ja on pätevä toimimaan erityisryhmien liikunnanopettajana siinä merkityksessä, kuin erityisryhmien liikunta on määritelty opetusministeriön komiteanmietinnössä (KM 1996). Suomessa vuonna 1983 voimaan tulleen liikuntalain mukaan (L 1146/83) jokaisessa yli 10.000 asukkaan kunnassa tulisi olla palkattuna erityisryhmien liikunnanohjaaja, jonka tehtävänä on kunnan erityisliikuntapalveluiden järjestäminen, ohjaajien kouluttaminen, tiedottaminen ja erityisryhmien liikunnan kehittäminen (KM 1996, 39, 138). Erityisryhmien liikunnanohjaajalla ei kuitenkaan ole pätevyyttä toimia koulussa liikunnanopettajana, joten hänen mahdollisuutensa toimia liikuntaa opettavan opettajan tukena koulun liikunta-kasvatuksessa ovat rajoitetut. Opetusministeriön mietinnössä annetaankin suositus kunnille erityisliikunnanopettajien palkkaamisesta kuntien koulutoimeen (KM 1996, 97). Koska erityisliikunnanopettajan työstä suomalaisessa koulumaailmassa ei ole aikaisempaa kokemusta ja vain niukasti tutkimustietoa (Block & Conatser 1999; Heikinaro-Johansson et al. 1995), tämän tutkimuksen tavoitteena on esittää kuvaus suomalaisen erityisliikunnanopettajan työstä ja niistä kyvyistä, tiedoista ja taidoista, joita tämä työ edellyttää. Lähtökohtana on Kellyn ja Gansnederin (1998) määrittämä erityisliikunnanopettajuus. Heidän mukaansa erityisliikunnanopettaja on henkilö, joka on pätevä tarjoamaan palveluita paitsi erityisryhmiin kuuluville oppilaille myös heidän opettajilleen.

Kelly ja Gansneder (1998) tutkivat Yhdysvalloissa toimivien erityisliikunnanopettajien koulutusta ja toimenkuvaa. Tutkimukseen osallistui 293 eri kouluasteilla toimivaa erityisliikunnanopettajaa. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella. Tutkimuksessa selvisi, että 93 % opettajista antoi suoraa soveltavaa liikunnanopetusta eli toimi erityisoppilaan pääasiallisena liikunnanopettajana. 59 % tutkituista antoi myös epäsuoraa opetusta eli he toimivat soveltavan liikunnanopetuksen konsultteina tai kiertävinä erityisliikunnanopettajina. Heidän tehtäviinsä kuului mm. tiedon jakaminen liikunnanopetuksen soveltamisesta, opastaminen esimerkiksi arvioinnissa sekä opetuksessa avustaminen. Keskimäärin tutkitut erityisliikunnanopettajat työskentelivät 36.1 h viikossa, josta suoraa opetusta 18.7 h ja epäsuoraa 9.5 h. Muuta työtä raportoitiin 13.7 h/vko. Näitä muita tehtäviä olivat toiminta opetussuunnitelmatyöryhmässä, muu opetustyö, kuljetusten ja ruokailun valvonta, kouluajan ulkopuolisten kerhojen ohjaus, valmennustoiminta sekä varainhankinta. Toimipaikkansa mukaan tutkitut erityisliikunnanopettajat jakaantuivat kahtia: lähes puolet tutkituista työskenteli ainoastaan yhdellä koululla ja noin puolet opettajista toimi kolmella tai useammalla koululla. Enimmillään erityisliikunnanopettaja työskenteli kahdellatoista koululla. Opettajista vajaa 4 % työskenteli 0-2 vuotiaitten kanssa, puolet työskenteli esikoululaisten (3-5 v.) kanssa, 84 % ala-asteikäisten (6-12 v.), 70 % yläasteikäisten (13-15 v.) ja 64 % tätä vanhempien oppilaitten kanssa. Kellyn ja Gansnederin (1998) tutkimuksen mukaan pääosa erityisliikunnanopettajan työstä tehdään siis suomalaisia peruskoululaisia vastaavan oppilasryhmän kanssa. Koulutukseltaan erityisliikunnanopettajat olivat pääosin liikuntakasvatuksen ammattilaisia. Pienellä osalla oli joku muu koulutus, esimerkiksi hallinnollinen, psykologinen, erityispedagoginen tai terveystieteiden koulutus. Suurin osa erityisliikunnanopettajan työstä koostui suorasta opetuksesta huolimatta siitä, että Yhdysvalloissa pyritään kehittämään erityisliikunnanopettajan työtä konsultaation ja epäsuoran opetuksen suuntaan (Dettmer, Dyck & Thurston 1999, 38-43).

Toinen erityisliikunnanopettajan työtä koskeva tutkimus on myös Yhdysvalloista. Lytle (1999) tutki erityisliikunnanopettajien työlleen antamia merkityksiä ja erityisliikunnanopettajan roolia konsultaatioprosessissa. Tutkimus oli fenomenologinen tapaustutkimus, johon osallistui kuusi erityisliikunnanopettajaa. Näiden opettajien työ vaihteli suorasta opetuksesta puhelinkonsultaatioon. Yhden opettajan työ koostui pelkästään suorasta opetuksesta. Erityisliikunnanopettajat työskentelivät paitsi oppilaan ja opettajan kanssa, myös vanhempien, avustajien ja muiden ammattilaisten kanssa. Tutkittujen opettajien työ jakautui useille kouluille vaihtelun ollessa kolmesta 25:een koulua. Erityisliikunnanopettajat kokivat työnsä monipuoliseksi ja dynaamiseksi. He määrittelivät työnsä koostuvan toiminnasta viidessä erilaisessa roolissa: näitä olivat edunvalvoja (advocate), kasvattaja, opas,

resurssikoordinaattori ja avustaja-tukihenkilö. Työssään tarvitsemina taitoina erityisliikunnanopettajat mainitsivat erilaiset ihmissuhde- ja kommunikaatiotaidot, sisältöosaamisen, empaattisuuden ja huumorintajun. (Lytle 1999.)

Näiden tutkimusten (Kelly & Gansneder 1998; Lytle 1999) ja soveltavan liikunnanopetuksen oppikirjojen (mm. Block 1994; Jansma & French 1994; Sherrill 1998) antaman kuvauksen valossa näyttäisi siis siltä, että erityisliikunnanopettajan työ voisi koostua paitsi oppilaitten kanssa työskentelystä, myös toimimisesta opettajan tukena soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Yhteistyötä opettajan kanssa kuvataan useimmiten konsultaatioksi.

3.2 Konsultaatio kehittämisen välineenä

3.2.1 Konsultaation käsite ja tavoitteet

Konsultaatio voidaan määritellä monella tavalla. Perinteisesti konsultaatiolla on tarkoitettu ammattilaisten yhteistä ongelmanratkaisuprosessia (Block & Conatser 1999; Dettmer, Dyck & Thurston 1999; Jordan 1994; Kampwirth 1999; Lytle 1999; Marks 1995; Thomas, Correa & Morsink 1995). Tässä tutkimuksessa konsultaatiolla tarkoitetaan ongelmanratkaisuprosessia, jossa erityisliikunnanopettaja auttaa liikunnanopettajia, vanhempia tai muita konsultaatiota vastaanottavia toimimaan onnistuneemmin erityistarpeita omaavan oppilaan ja liikuntaryhmän kanssa (Lytle 1999).

Tässä tutkimuksessa konsultaatio noudattaa yhteistoiminnallisen koulukonsultaation periaatteita. Yhteistoiminnallisella koulukonsultaatiolla tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa koulun henkilökunta, oppilaan vanhemmat ja konsultti tekevät yhteistyötä määritelläkseen oppilaan opetukselliset tarpeet. Näiden tarpeiden pohjalta he suunnittelevat ja toteuttavat opetusohjelman sekä arvioivat oppilaan edistymistä ja opetuksen onnistumista. Suurin osa toiminnallisesta yhteistyöstä tapahtuu oppilasta opettavan opettajan ja konsultoivan opettajan vuorovaikutuksessa. Yhteistoiminnallinen konsultaatioprosessi perustuu erilaisuuden kunnioittamiseen: erilaisen kokemuksen, erilaisten arvojen, kykyjen ja kiinnostuksen kohteiden kunnioittamiseen. (Dettmer, Dyck & Thurston 1999, 6-7; Jordan 1994, 6; Kampwirth 1999; Marks 1995, 3-4; Thomas, Correa & Morsink 1995, 47.)

Konsultaatiota voidaan käyttää integraation edistämiseen. Sillä ei pyritä korvaamaan segregoitua erityisopetusta, mutta sen avulla voidaan auttaa erityistarpeita omaavia oppilaita opiskelemaan yleisopetuksen ryhmässä. Kapeasti määriteltynä konsultaatiota voidaan pitää tuen tarjoamisena tavalliselle opettajalle erityistarpeita omaavan oppilaan opettamiseksi. Laajemmin ajateltuna konsultaatio on ihmisten välinen prosessi, jonka tavoitteena on ehkäistä oppimisen ja käyttäytymisen ongelmia, ratkaista jo olemassa olevia ongelmia sekä koordinoita koulussa ongelmien ratkaisemiseksi laadittuja interventio-ohjelmia. (Marks 1995, 4-5.)

Konsultaatioprosessin etenemisestä on esitetty erilaisia näkemyksiä. Pääpiirteittäin konsultaatioprosessin eteneminen esitetään tapahtuvan seuraavien vaiheiden kautta: (1) sisääntulovaihe, (2) ongelman nimeäminen, (3) monipuolinen tiedonkeruu ja ongelman analysointi, (4) tavoitteiden asettaminen, (5) intervention toteutus, (6) evaluaatio ja (7) toiminnan vakiinnuttaminen. Konsultaatioprosessi alkaa luottamuksellisten suhteiden luomisella sisääntulovaiheessa. Konsultti ja konsultoitavat tutustuvat toisiinsa ja solmivat mahdollisen konsultaatiosopimuksen. Tämän jälkeen konsultti kerää tietoa ongelmasta ja siihen vaikuttavista taustatekijöistä. Taustatietojen keräämisen jälkeen konsultti määrittelee täsmällisesti ongelman ja mahdollisesti sen, miten ongelma on syntynyt. Tämän jälkeen asetetaan tavoite: mihin toiminnalla halutaan pyrkiä. Tavoitteen asettamisen jälkeen suunnitellaan interventio-ohjelma, jolla tavoitteen saavuttamiseen pyritään. Suunnittelua seuraa ohjelman toteutus ja tiedon kerääminen toteutuksen sujumisesta. Toteutusta seuraa ohjelman evaluaatio kerätyn aineiston valossa. Konsultaatioprosessin viimeisessä vaiheessa tehdään päätös konsultaation jatkamisesta. Mikäli tavoitteet on saavutettu tai muuten päädytään siihen, ettei toimintaa jatketa, prosessi päättyy. Muussa tapauksessa konsultaatiota jatketaan uusien tavoitteiden asettamisesta ja ohjelman suunnittelusta. (Kampwirth 1999, 132-165; Marks 1995, 9-11; Thomas, Correa & Morsink 1995, 50-51.)

Konsultaatiolla voi olla hyvin erilaisia tavoitteita. Koulukonsultaation perimmäinen tavoite on kuitenkin aina oppilaan oppimisen edistäminen. Ensin pyritään ratkaisemaan akuutti ja konkreettinen opetukseen liittyvä ongelma. Konsultti voi tulla mukaan tunnille auttamaan tilanteen ratkaisemisessa. Tilanteen selkiytymiseen voidaan pyrkiä vaikuttamaan myös välillisesti siten, että autetaan opettajaa omaksumaan sellaisia tietoja ja taitoja, joilla hän kykenee ratkaisemaan vastaavan ongelman itsenäisesti myös tulevaisuudessa. Opettajalle voidaan opettaa esimerkiksi uusia aikaisempaa tehokkaampia arviointi-, suunnittelu- ja opetusmenetelmiä. Konsultaation tavoitteena on tällöin paitsi ongelmaratkaisutaitojen oppiminen myös opettajan taitojen ja itseluottamuksen kehittäminen. Kolmanneksi

konsultaatiolla pyritään siihen, että opettaja oppisi ajattelemaan työtään erilaisista teoreettisista lähtökohdista ja oppisi rakentamaan omaa käyttöteoriaansa monipuoliseksi siten, että hänellä olisi käytössään eri tilanteisiin sopivia opetusmenetelmiä ja keinoja. Tällöin tavoitteena on muuttaa pysyvästi konsultoitavan tapaa työskennellä. Konsultaatiolla voidaan pyrkiä myös parantamaan osallistujien vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja sekä yksilön valmiuksia toimia tehokkaammin ryhmän jäsenenä. Koulussa tämä tarkoittaisi sosiaalisten suhteiden ja ammatillisen kommunikaation kehittämistä. (Jordan 1994, 5; Thomas, Correa & Morsink 1995, 49; Marks 1995, 11.)

Yhteistoiminnallisen koulukonsultaation toteuttajaa, konsulttia, voidaan pitää eräänlaisena resurssi- tai tukihenkilönä opettajille (Jordan 1994, 6; Kampwirth 1999, 48-50; Thomas, Correa & Morsink 1995, 49). Yhteistoiminnallisessa konsultaatiossa molemmilla, sekä konsultilla että konsultoitavalla on omistajuus ongelmanratkaisuprosessiin (Dettmer, Dyck & Thurston 1999, 7). He ovat siis tasavertaisessa asemassa. Tämä sopii hyvin yhteen toimintatutkimuksen periaatteiden kanssa. Konsultaatio tarkoittaa ammattitaidon jakamista. Konsultin ei tarvitse tietää kaikkea, vaan hänen tehtävänä on myös itse kuunnella ja oppia jotta voi siirtää käytännössä koeteltua tietoa eteenpäin muihin kouluihin. Eräänä tärkeänä tehtävänä on auttaa konsultoitavaa opettajaa tulemaan tietoiseksi omasta asiantuntijuudestaan. (Dettmer, Dyck & Thurston 1999, 6-7; Marks 1995, 5.)

3.2.2 Konsultaation toteuttaminen soveltavassa liikunnanopetuksessa

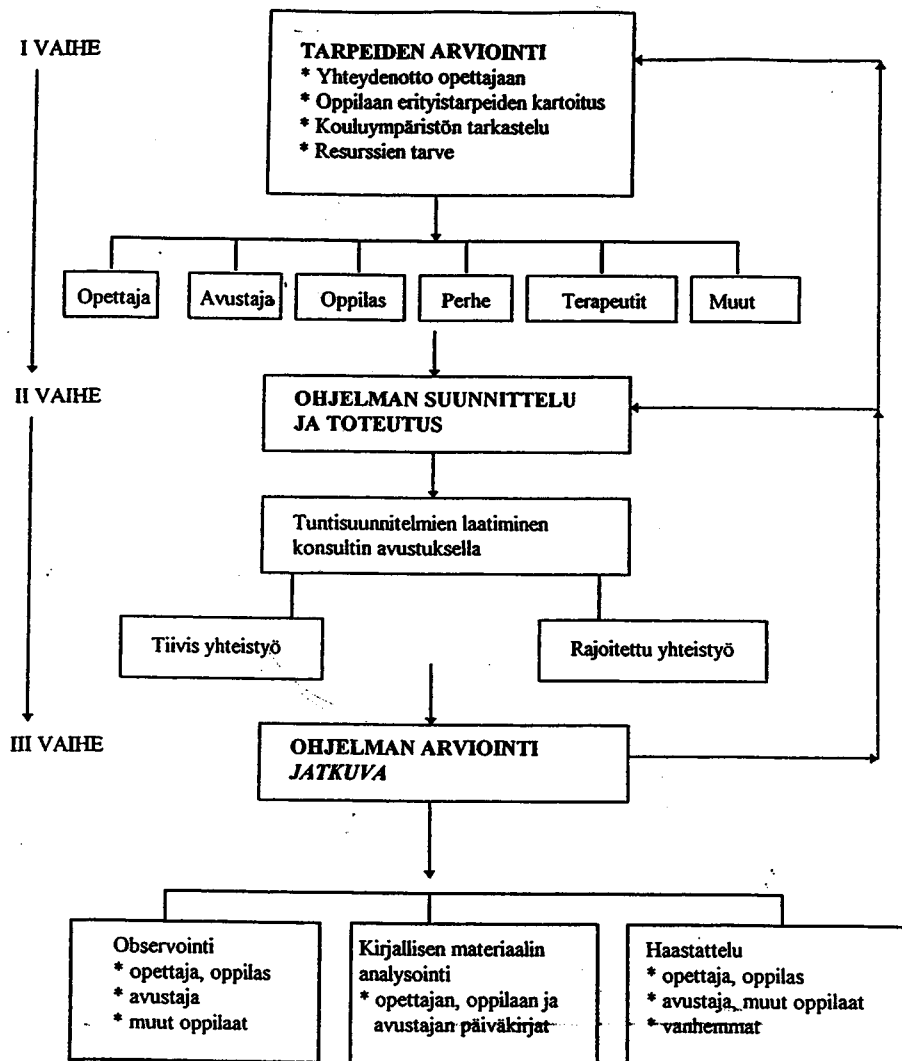
Konsultaatiolle liikunnanopetuksen työtapana on ominaista ensinnäkin opetuksen epäsuoruus. Konsultaatio-opetuksessa on mukana aina kolme osapuolta: konsultti (erityisliikunnanopettaja), konsultoitava (liikuntaa opettava opettaja) ja asiakas (erityistarpeita omaava lapsi). Erityisliikunnanopettajan tehtävänä ei ole pääasiassa lapsen suora opettaminen, vaan hän auttaa opettajaa omaksumaan niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan lapsen erityistarpeet huomioon ottavassa opetuksessa. (Block & Conatser 1999.) Konsultoitava opettaja osallistuu aktiivisesti konsultaatioprosessiin (Thomas, Correa & Morsink 1995, 48). Tärkeätä on, että konsultaatioprosessissa vahvistetaan opettajan itseluottamusta ja omatoimisuutta, jotta opettaja osaisi tulevaisuudessa ratkaista ongelmia itsenäisesti (Block & Conatser 1999).

Soveltavan liikunnanopetuksen konsultaatiolle on ominaista myös yhteistyö. Se on tiimityöskentelyä, jossa opetuksen suunnitteluun osallistuu monenlaisia henkilöitä. Jokainen tiimin jäsen on tasavertainen tässä prosessissa ja jokaisella on omistajuus tehtyihin suunnitelmiin. Erityisliikunnanopettajan ja toimintaan osallistuvien opettajien suhde tulee pohjautua keskinäiseen luottamukseen ja avoimuuteen (Thomas, Correa & Morsink 1995, 48). Block ja Conatser (1999) huomauttavat, että jos liikuntaa opettavaa opettajaa ja muita tiimin jäseniä ei onnistuta tasavertaisena sitouttamaan ongelmanratkaisuprosessiin, seurauksena saattaa olla paitsi toteutuksen epäonnistuminen myös mielihahan tunteet ja opettajan motivoitumattomuus kyseiseen toimintaan. Kolmas tyypillinen piirre on konsultaation perustuminen vapaaehtoisuuteen. Konsultaatiota haluava opettaja toimii aloitteentekijänä prosessille. Hän on tunnistanut ongelman olemassaolon ja on valmis tekemään asialle jotakin.

Tässä tutkimuksessa toiminnan lähtökohtana on soveltavan liikunnanopetuksen malli (Heikinaro-Johansson 1995, 42-45). Mallissa keskeistä on erityisliikunnanopettajan (tutkijan) käyttäminen konsultoivana opettajana soveltavan liikunnanopetuksen järjestämisessä. Konsultin tuella erityisryhmiin kuuluvalla oppilaalle laaditaan opettajan, oppilaan, perheen sekä mahdollisesti muiden oppilaan kanssa työskentelevien henkilöiden yhteistyönä henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan (HOPS-LI). Suunnitelma laaditaan siten, että lähtökohtana on koko luokan opettaminen. Sovellutuksia tehdään erityisryhmiin kuuluvaa oppilasta varten vain silloin, kun oppilas ei voi suorittaa harjoiteltavia tehtäviä tai ei muuten pysty osallistumaan opetukseen. Se jakaantuu kolmeen vaiheeseen: (1) lähtötilanteen arviointiin, (2) opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä (3) opetuksen arviointivaiheeseen.

Lähtötilanteen arviointivaiheessa konsultoiva erityisliikunnanopettaja kerää tietoa opetuksen suunnittelua varten. Hän tutustuu liikuntaa opettavaan opettajaan, oppilaaseen, oppilaan perheeseen ja muihin oppilaan kanssa työskenteleviin henkilöihin sekä kartoittaa opetustilat ja mahdolliset erityisresurssit kunnassa. Lähtötilanteen arvioinnin pohjalta erityisliikunnanopettaja laatii henkilökohtaisen opetussuunnitelman liikuntaan sitä tarvitseville oppilaille. Toisessa vaiheessa laaditaan luokan opetussuunnitelma sovitulle jaksolle siten, että siinä otetaan huomioon erityistarpeita omaavien oppilaiden henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Tiivistä yhteistyötä tehtäessä erityisliikunnanopettaja voi olla toteutusvaiheessa liikuntaa opettavan opettajan apuna toimien esimerkiksi samanaikaisopettajana liikuntatunnilla.

Rajoitetun yhteistyön mallissa opettaja toteuttaa tunnit itsenäisesti erityisliikunnanopettajan auttaessa suunnittelussa ja opetuksen arvioinnissa. Kolmannessa vaiheessa saaduista kokemuksista keskustellaan ja opetuksen toteutumista arvioidaan. Arvioinnin apuna voidaan käyttää esimerkiksi haastatteluita, kyselyitä tai päiväkirjoja. Myös erilaisia motorisia testejä voidaan käyttää opetuksen tehokkuuden arvioinnissa. Erityisliikunnanopettajan tehtävänä on edistää eri ammatti-ihmisten välistä vuorovaikutusta ja tukea opettajaa oman työnsä kehittämisessä. Arvioinnin pohjalta laaditaan suunnitelmat seuraavaa opetusjaksoa varten. Soveltavan liikunnanopetuksen malli kokonaisuudessaan on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Soveltavan liikunnanopetuksen malli (Heikinaro-Johansson 1995, 43)

Tutkiessaan erityisliikunnanopettajien työtä Lytle (1999) havaitsi soveltavan liikunnanopetuksen konsultaation jakaantuvan kolmeen tasoon. Ensimmäisellä tasolla konsultaatio tapahtuu liikunnanopetuksen kontekstissa koskien tietyn oppilaan opettamista. Yhteistyöhön osallistuu erityisliikunnanopettaja, tavallinen liikuntaa opettava opettaja, oppilas, oppilastoveri sekä koulunkäyntiavustaja. Toisella tasolla konsultaatio käsittelee edelleen tietyn oppilaan liikunnanopetusta, mutta tapahtuu jossakin muualla kuin liikunnanopetustilanteessa. Tällaista konsultaatiota edustaa esimerkiksi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen. Kolmannella tasolla konsultaatiossa ei ole enää kysymys yhden tietyn oppilaan opettamisesta, vaan konsultaatiossa käsitellään liikunnanopetuksen kehittämistä kokonaisuudessaan. Tällainen konsultaatio voi olla esimerkiksi soveltuvien liikuntavälineiden ja liikuntatilojen suunnittelua. Kolmannen tason konsultaatiossa voidaan keskittyä myös opettajan ammattitaidon kehittämiseen ja uudenlaisten työtapojen omaksumiseen.

Soveltavan liikunnanopetuksen konsultaatio näyttäisi siis muodostuvan erilaisten oppimisprosessien tukemisesta. Näitä oppimisprosesseja ovat oppilaan oppiminen, opettajan oppiminen sekä mahdollisesti koko kouluyhteisön oppiminen. Tarkastelenkin seuraavaksi sitä, millaisten oppimista koskevien teorioiden ja käsitysten varaan soveltavan liikunnanopetuksen konsultaation voi pohjata ja miten erilaiset oppimiskäsitykset on huomioitu tässä tutkimuksessa.

3.3 Kehittämistyö yhteisenä oppimisprosessina

3.3.1 Oppimiskäsitykset suunnittelun lähtökohtana

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 146). Oppimiskäsityksiä voidaan luokitella niiden sisältämien ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvien käsitysten pohjalta. Yleisesti oppimiskäsitykset jaetaan empiris-behavioristisiin oppimiskäsityksiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Lisäksi suomalaisessa oppimista koskevassa keskustelussa viitataan usein kokemuksellista oppimista painottavaan humanistiseen oppimiskäsitykseen.

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjaa empiristiseen ajatteluun, jonka mukaan tieto on kokemusperäistä ja aistihavaintoihin perustuvaa. Oppimista kuvataan harjoittelun ja jäljittelyn kautta tapahtuvana muutoksena ihmisen toiminnassa. Palkkiot ja rangaistukset ovat keskeisiä oppimisen ohjaajia. Behavioristisen oppimisnäkökuvan mukaan oppiminen on selitettävissä yksinkertaisella ärsyke -reaktio -mallilla, jossa ihmisen toimintaa katsotaan säätelevän tarpeet ja niitä ohjaavat ärsykkeet. Oppiminen puolestaan ajatellaan syy-seuraus -ketjuna, jota säätelee toiminnan seuraukset vahvistamisen (reinforcement) periaatteen mukaisesti. Oppimista voi tapahtua joko positiivisen tai negatiivisen vahvistamisen kautta. Negatiivinen vahvistaminen tarkoittaa ei-toivotusta käyttäytymisestä seuraavaa rangaistusta tai kielteistä palautetta. Positiivinen vahvistaminen puolestaan tarkoittaa toiminnan virittäneen tarpeen tyydyttymistä toiminnan seurauksena. Behavioristinen oppimiskäsitys korostaa välittömän palautteen merkitystä. Mitä kohdennetumpi ja välittömämpi toiminnasta saatu palaute on, sen helpompaa oppijan on käyttää sitä hyväkseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 34, 106.)

Behaviorismille on tyypillistä niin kutsuttu koulutusoptimismi. Sen mukaan lähes kaikkea voidaan opettaa, kunhan löydetään oikeat ja täsmälliset menetelmät. Behaviorismia kuvaa myös ajatus tiedon pysyvyydestä. Jotkut faktat voivat vanhentua ja ne on korvattava uusilla, mutta itse tiedon rakenne ei sinänsä muutu. Behaviorismin pedagogisena seurauksena on ollut opetuksen tähtääminen konkreettisiin, mitattaviin tavoitteisiin. Tavoitteiden muotoilua seuraa tehtäväanalyysi ja mahdollisesti tavoitteen pilkkominen pienempiin osatavoitteisiin. Osatavoitteisiin pyritään yksi kerrallaan: kun edellinen on opittu siirrytään seuraavan taidon harjoitteluun (mastery learning -periaate). Oppimista edistetään oikeita suorituksia vahvistamalla. Opetussuunnitelma sisältää ennalta määrättyt tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi. Tätä kutsutaan opetusteknologiseksi malliksi. Behaviorismin varaan rakennetussa oppimistapahtumassa kokonaisuudet rakennetaan johdonmukaisesti osistaan (vertikaalinen transfer) ja opitut taidot voivat toimia työkaluina uusien tilanteiden hallinnassa (lateraalinen transfer). Oppimista mitataan vertaamalla oppijan suoritusta kriteerisuoritukseen. Behavioristisessa oppimisen mallissa voidaan myös mitata yksilön kyvyt ja eriyttää ja räätälöidä opetusta oppijan kykyjä vastaavaksi. Behavioristisen oppimisnäkökuvan etuna on selkeys ja johdonmukaisuus. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 111-113.)

Opetus on helppoa ja turvallista rakentaa edellä esitettyjen ajatusten varaan. Oppiminen tapahtuu opettajajohtoisesti - behavioristinen ajattelu tukee siis opettajan valtaa. Käytännössä tällainen oppimisprosessi on todettu toimivaksi varsinkin perustaitoja opeteltaessa, mutta sen heikkoudet tulevat esiin ymmärtämistä painottavaa oppimista tarkasteltaessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 111-113.)

Humanistinen oppimiskäsitys painottaa kehittymistä kokonaisvaltaiseksi, eheäksi ihmiseksi, oman elämän subjektiksi. Siinä korostuu ihmisen yksilöllisyys, itsemääräämistarve ja runsas oppimispotentiaali sekä näihin kasvattamisen mahdollistava oppimisympäristö. Oppimista ja toimintaa ohjaavat omaan oppimiseen sitoutuneen oppijan omat motiivit. Opettaja on opas, joka on asiantuntijana paikalla. Hänen tehtävänä on auttaa oppijaa tarvittaessa tavoitteiden selvittämisessä, työskentelyn jäsentämisessä ja arvioinnissa sekä luoda suotuisia opiskelu- ja oppimistilanteita. (Patrikainen 1997, 78-79; Patrikainen 1999, 54-55, 153.) Humanistiseen psykologiaan pohjautuva käsitys oppimisesta korostaa ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta. Humanistinen suuntaus pitää sisällään hieman erilaisia näkemyksiä oppimisesta ja sen keinoista. Yhteistä humanistiseen suuntaukseen pohjautuvilla käsityksillä on kuitenkin minän tai itsen (self) aseman korostaminen. ”Self” ilmaisee yksilön todellista, aitoa minää ja määrää yksilön itselleen asettamia tavoitteita. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 135-137.) Humanistinen oppimisenäkemyks sisältää humanistisen ihmiskäsityksen. Suhteessa oppimiseen ja opettamiseen tämä tarkoittaa läheistä ja eettistä suhtautumista oppijaan. Oppijaa tuetaan ja ohjataan ihmisenä kasvuun ja oppimiseen, kuitenkin kunnioittaen oppijan omaa arvomaailmaa ja autonomiaa. (Patrikainen 1999, 153.)

Humanistisen psykologian pohjalta kehittyi kokemuksellisen oppimisen suuntaus, jonka tärkeitä kehittäjiä oli saksalainen sosiaalipsykologi ja toimintatutkimuksen uranuurtaja Kurt Lewin. Hän kuvasi oppimistapahtumaa kehänä, jossa seurasivat toistaan toiminta ja kokemukset, reflektio, oivallusten käsitteellistäminen ja teorian muokkaus sekä neljäntenä teorian testaus käytännön tilanteessa. (Aaltola & Syrjälä 1999; Kolb 1984; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 137-144; Sahlberg & Leppilampi 1994, 34-35.) Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan oppijan itseohjautuvuutta ja reflektiota. Humanistisen ajattelun periaatteiden mukaisesti tässä reflektoinnissa ilmenee yksilön minä, self. Tavoitteiden asettelussa korostuu yksilön henkinen kasvu ja omien mahdollisuuksien toteuttaminen. Oppijalla tulisi olla aikaisempia kokemuksia, itsereflektiivisiä taitoja sekä motivaatiota itsensä kehittämiseen. Kaikki kokemukset eivät ole mielekkäitä oppimisen kannalta. Joistakin kokemuksista ei opita ja joistakin voidaan oppia vääriä asioita. Kokemukselliselle oppimiselle löytyy kuitenkin monia käytännöllisiä ja tieteellisesti todennettuja perusteluja.

Tiedon tulkinnessa omat kokemukset toimivat oivana välineenä ymmärryksen laajentajina. (Kolb 1984; Patrikainen 1997, 79; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 140-144; Sahlberg & Leppilampi 1994.)

Konstruktivismiksi kutsuttu oppimisprosessia koskeva käsitys on noussut voimakkaasti esille viime vuosikymmeninä. Sen keskeisenä ajatuksena on, että tieto ei siirry suoraan opettajalta oppijalle, vaan oppija konstruoi sen itse. Tämä tarkoittaa sitä, että oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisempien kokemustensa pohjalta. Näin hän rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa maailmasta, jossa toimii. Oppijan konstruointiprosessi on sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa luodaan asioille merkityksiä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalla on ajatus ihmisestä aktiivisena, tavoitteisiin suuntautuvana, palautehakuisena sekä uutta tietoa etsivänä henkilönä. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen taustalla on rationalistinen tiedonkäsitys, jonka mukaan todellisuutta koskevaa tietoa voidaan saavuttaa älyllisen intuition ja ymmärryksen avulla. Samalla painotetaan ennalta olevan tiedon merkitystä. Konstruktivismin kehittymiseen on vaikuttanut myös kognitiivinen psykologia, jossa ihmistä tarkastellaan informaation käsittelijänä. Oppiminen nähdään osana kognitiivista prosessia, johon liittyvät havaitseminen, muistaminen, ajattelemine ja päätöksenteko. Oppiessa nämä nivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Informaatiota prosessoidaan jatkuvasti. Sitä vastaanotetaan, muokataan ja tulkitaan osana kokonaisvaltaista prosessia. Se voi aiheuttaa muutoksia oppijan tiedoissa, käsityksissä tai tunteissa. Kun nämä muutokset kestävät kauemmin kuin hetken, voidaan puhua oppimisesta. (Patrikainen 1997, 80-83; Patrikainen 1999, 55-58; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 15-20, 104.)

Konstruktivistisen ajattelun mukaan ihmisen toimintaa ohjaavat toisaalta tarpeet, aiheet ja odotukset, toisaalta toiminnasta saatu palaute sellaisena kuin oppija sen tulkitsee. Oppiminen ei ole mikään erillinen toiminnan kategoria, vaan havainnoidessamme maailmaa, pohtiessamme sitä ja toimiessamme siinä, organisoimme informaatiota, konstruoinne kuvaa tapahtumista ja niiden seurauksista ja tallennamme tietoa tulevaa käyttöä varten. Ratkaisevaa tiedon käytölle onkin tiedon organisoituminen muistissa ja mielessä. Konstruktivistinen opetus pyrkii joustavaan ja oppijan valmiuksia painottavaan opetukseen. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1996, 121) mukaan ryhmälle yleisiä ja yhteisiä voivat mielekkäästi olla vain tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehykset. Konstruktivistisen ajattelun mukaan uutta tietoa omaksutaan aiemmin opitun pohjalta. Lähtökohtana opetuksessa tulee olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Uusi tieto tulee siis esittää tavalla, joka vastaa oppijan tapaa tarkastella todellisuutta. Käytännössä tämä tarkoittaa

sitä, että opetustilanteessa tulee pyrkiä oppijan ja opettajan väliseen kaksisuuntaiseen kommunikaatioon, jolloin opettajalla on mahdollisuus auttaa oppijaa omien ennakkoletustensa tarkentamisessa suhteessa uuteen informaatioon. Oppimistilanteessa on myös tärkeää tuntee oppijan oppimis- ja ongelmaratkaisustrategiat, jolloin olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää hyväksi uuden tiedon omaksumisessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 37, 121-123.)

Koska konstruktivistisen ajattelun mukaan oppiminen on riippuvainen oppijan aktiivisuudesta oman tietorakenteensa jäsentäjänä eli oppijan omasta toimintaprosessista, toiminnan säätely on samalla oppimisen säätelyä. Oppimisen kannalta toimintakeinot voivat olla yhtä tärkeitä kuin toiminnan tavoitteet. Tavoite säätlee sitä, mitä oppija pyrkii tekemään, oppimista taas säätlee se, mitä hän tekee. Käytetyt oppimisstrategiat vaikuttavat siis myös siihen, mitä opitaan. Yleisesti voidaan todeta toiminnallisuuden ja aktiivisuuden edistävän oppimista. Opimme toiminnan välityksellä toimintaa varten. Samalla korostuu se, että tietoa kerätessämme toimimme valikoiden ja tietoa tulkiten. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä oppimisprosessia. Tavoitteellisen oppimisen kannalta on tärkeää, että oppija tulee tietoiseksi siitä, mitä hän opiskeltavasta asiasta osaa tai ymmärtää. Tämä auttaa oppijaa oikeanlaisten kysymysten asettamisessa ja relevantin tiedon haussa. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 123-125.)

Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen liittyy ajatus oppimisen tilannesidonnaisuudesta: oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Tästä seuraa ajatus, että tieto ei automaattisesti siirry (transfer) mielekkäästi toisiin konteksteihin, vaan siirtymiselle olisi luotava valmiudet jo oppimisvaiheessa. Oppimisympäristöt tulisikin suunnitella tiedon tulevaa käyttöä silmällä pitäen. Tiedon tulevaa käyttöä voidaan edistää kiinnittämällä oppimisvaiheessa huomiota monipuolisesti tiedon merkitykseen oppijan omassa elämässä ja toiminnassa. Uusissa tilanteissa transferia voidaan edistää etsimällä aktiivisesti yhteyksiä aiemmin opitun tiedon ja nykytilanteen välillä sekä pohtimalla selityksiä ja perusteluja uudelle tiedolle. Kontekstisidonnaisuutta voidaan välttää myös kytkemällä tietoa moneen erilaiseen kontekstiin tai pyrkimällä jäsentämään tietoa yleisiksi periaatteiksi, joiden toimivuutta voi kokeilla yksittäistilanteisiin. Näistä tapauksista voi sitten vetää johtopäätöksiä takaisin yleisiin periaatteisiin. Sosiokognitiivisen kehityspsykologian piirissä on tutkittu paljon sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. (Patrikainen 1997, 81-82; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 127-129.)

Kaikkiaan konstruktivisessa oppimisajattelussa sosiaalisilla prosesseilla voidaan sanoa olevan monen tasoista merkitystä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kukin oppija voi peilata omia ajatusmallejaan, tulla niistä tietoiseksi ja oppia samalla toisilta ryhmän jäseniltä. (Patrikainen 1997, 81-82; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 127-129.)

Opetussuunnitelman avulla määritellään koulutuksen tavoitteet ja pyritään takaamaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden perille menon. Opetussuunnitelma sisältää aina kannanoton myös oppimisen luonteesta, jos ei näkyvästi, niin ainakin piilotasolla. Behavioristisen oppimisen näkemyksen mukaan laadittu opetussuunnitelma on yksityiskohtainen, kiinteä ja se sisältää tarkasti oppimiselle asetetut tavoitteet ja osatavoitteet. Humanistisen tai konstruktivistisen oppimisen näkemyksen pohjalta sen sijaan on vaikea laatia kiinteitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelman on oltava joustava ja sisällettävä vain oppimistavoitteiden pääkohdat. Opetussuunnitelman tulee mahdollistaa oppijan oma aktiivisuus myös tavoitteiden asettamisessa. Tiedollisena yleistavoitteena voi olla tietyn kokonaisuuden tai ilmiön ymmärtäminen ja hallitseminen. Konstruktivistiseen ajatteluun liittyy ajatus tiedon suhteellisuudesta: se voi muuttua uuden tiedon mukana. Tällöin opetussuunnitelman keskeisiä asioita tulee olla oppimaan oppimisen taidot. Konstruktivistiseen ajatteluun pohjautuvaa opetussuunnitelmaa voidaan laatia ainakin kahden periaatteen pohjalta: (1) ilmiön keskeisten ongelmien ja periaatteiden pohjalta ja (2) ekologisen relevanssin pohjalta eli lähtien oppijan omasta kokemusmaailmasta. Suunnitelmassa tulisi kiinnittää huomiota oppijan valikoivan tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja oppimista edistävän oppimisympäristön muokkaamiseen. Aihekokonaisuudet tulisi liittää oppijan omaan kokemusmaailmaan ja oppijaa tulisi ohjata aktiiviseen tiedon soveltamiseen uusissa ongelmanratkaisutilanteissa. (Patrikainen 1999, 59-60; Rauste-von Wright & von Wright 1996.)

Opetussuunnitelman tulee olla dynaaminen ja muuttua ympäristön muutosten ja arvioinnin antamien tulosten pohjalta. Nykyiset opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet (1994) peruskouluun ja lukioon pohjautuvat pitkälti konstruktivistiseen ajatteluun: niissä on mainittu vain karkeat oppimistavoitteet eri oppiaineissa. Ne jättävät tilaa koulukohtaiselle ja yksilölliselle opetuksen suunnittelulle. Myös soveltavaa liikunnanopetusta voidaan pitää enemmän konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvana. Soveltava liikunnanopetus pyrkii ottamaan huomioon kunkin yksilön tarpeet ja kyvyt ja tarjoamaan sellaisen oppimisympäristön, jossa yksilö kykenee harjoittelemaan tarpeidensa ja edellytystensä mukaisia taitoja.

Oikeita ja väärää malleja toteuttaa opetusta ei ole, vaan sekä opettaja että oppilas joutuvat yhteisen konstruointiprosessin kautta etsimään sellaisia keinoja toteuttaa liikunnanopetusta, että yksilöllinen oppiminen on mahdollista.

Nykyinen liikunnanopetuksen käytännön pedagogiikka pohjautuu edelleen pitkälti behavioristiseen ajatteluun ja sen tukemaan opetusteknologiseen malliin. Oppikokonaisuuksia rakennetaan edelleen siten, että oppimisen tulisi edetä yksinkertaisesta monimutkaiseen ja uusia asioita otetaan tarkasteltavaksi vasta sitten, kun aiemmin opittu hallitaan. Liikunnan koulukohtaisia opetussuunnitelmia tarkasteltaessa havaitsee helposti vuosiluokittain kasautuvien taitojen opiskelun muodostavan opetuksen rungon. Myös käytännön tilanteissa sovelletaan usein behaviorismiin pohjautuvia opetusmenetelmiä: taitoja opetellaan osista kokonaisuuksiin, helposta vaikeaan ja monipuolisen välittömän palautteen merkitystä motorisessa oppimisessa korostetaan. Soveltavan liikunnanopetuksen alueella behavioristista ajattelua edustaa yksilöllisten oppimistavoitteiden määrittely oppilaan kyky- ja tehtäväanalyysin avulla sekä opetuksen rakentaminen osatavoitteista kokonaisuuksiin.

3.3.2 Opettaja oppijana

Tässä tutkimuksessa on rinnakkain monenlaisia oppimisprosesseja: oppilaan oppiminen, opettajan oppiminen, kouluorganisaation oppiminen sekä oma oppimiseni tutkijana ja erityisliikunnanopettajana. Rajaan pääasiallisen huomion opettajan ja erityisliikunnanopettajan oppimisen tarkasteluun, sillä suurin osa oppimisesta tapahtuu näiden kahden toimijan välisessä vuorovaikutuksessa.

Yksilön fyysinen kehitys, aikaisempien kokemusten karttuminen ja yhteiskunnan asettamat odotukset muokkaavat oppimisen edellytyksiä jonkin verran, mutta oppimisen yleiset ehdot eivät mainittavasti muutu oppijan iän karttuessa. Aikuisina oppijoina opettajat eroavat toisistaan paitsi oppimistyyfissään, myös näkemyksessään omista kehittymistarpeistaan ja halussaan osallistua ammatillisen kehittymisen prosessiin. Aikuisoppijalle tyypillisiä piirteitä ovat kyky itsereflektioon ja itseohjautuvuuteen sekä pyrkimys asettaa oppimisen tavoitteita siten, että niillä on välitöntä sovellusarvoa käytäntöön. (Kampwirth 1999, 12-13; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 67-75.)

Konstruktivistista oppimiskäsitystä toteuttavassa koulussa opettajalta edellytetään taitoja tuottaa synteesejä ja johtopäätöksiä laajoista ja muuttuvista tietokokonaisuuksista. Tällainen tiedon käsittely edellyttää opettajalta tutkivaa suhtautumista omaan työhön (Nuutinen 1996). Opettajan olisi omaksuttava aktiivinen tiedonkäsitys, jossa korostuvat monipuoliset tiedonhankinnan strategiat, tiedon prosessointi, omien tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen kontrollointi ja arviointi. Koulutus ei voi tarjota opettajille elinikäistä työkalupakkia aineenhallinnassa tai pedagogiikassa, vaan opettajilla tulisi olla halu ja taito oppia koko ajan uusissa tilanteissa. (Niemi 1996.) Tutkiva opettaja -ajattelu pyrkii siihen, että opettaja kykenisi löytämään parempia ratkaisuja opetuksen ja oppimisen edistämiseen tutkimalla omaa työtään. Tutkiva opettaja kehittää jatkuvasti persoonallista kasvatusnäkemystään yhdessä kollegojensa ja oppilaittensa kanssa. (Korpinen 1996.)

Reflektiokyky on Ojasen (1996) ja Enkenbergin (1996) mukaan edellytys opettajien ammatilliselle kehittymiselle. Reflektiota on kirjallisuudessa määritelty monella tavalla (mm. Carr & Kemmis 1986; Elliot 1991; Kolb 1984). Alkuperäiseltä merkitykseltään reflektiolla tarkoitetaan peiliä tai ikkunaa, jonka läpi tarkastellaan omaa toimintaa ja ajattelua. Kypsan reflektion tunnusmerkkinä voidaan pitää kykyä tarkastella tilanteita useasta erilaisesta näkökulmasta. (Ojanen 1996.) Reflektiivisyys voi opettajan työssä kohdistua opetuksen laatuun tai sen sisältöön. Sitä kuvataan välineeksi, jolla tutkiva opettaja voi ottaa etäisyyttä arjen rutiineihin ja lähestyä tarkasteltavaa aihetta tai ongelmatilannetta uudesta näkökulmasta. Yleisesti reflektiivisyys nähdään prosessina, jossa opettaja käsitteellistää omakohtaisia kokemuksiaan ja kehittää omaa työtään ohjaavaa käyttöteoriaansa. Opettajan käyttöteoriassa yhdistyvät tieteellinen ja henkilökohtainen tieto oppimisesta ja opetettavasta asiasta. Käyttöteorian pohtimisella opettaja pyrkii oman tietonsa syventämiseen, arvoperustansa selkiyttämiseen sekä itseohjautuvaan kasvuun. (Ojanen 1996.)

Vaikka aikuisella on elämäkokemuksensa ansiosta edellytyksiä sitoa mielekkäästi uutta tietoa aikaisemmin opittuun, aikuisen oppimista saattavat ehkäistä syvään juurtuneet käsitykset ja kielteinen suhtautuminen muutokseen. Lisäksi aikuisella oppijalla saattaa olla omaan oppimiskykyynsä liittyviä uskomuksia ja pelkoja, jotka käyvät helposti itseään toteuttaviksi. Opettajan oppimista saattaa estää myös autoritaarisesti toimiva kouluttaja, joka ei anna opettajalle tilaisuutta hyödyntää kokemuksen tuomaa asiantuntemusta ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. (Kampwirth 1999, 12-13; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 67-75.)

3.3.3 Oppimisteorioista opettajan ammatillisen kehityksen tukemiseen

Opettajan ammatillista kehitystä tulisi tukea täydennyskoulutuksella. Opettajien täydennyskoulutuksen kehittäminen on lähtenyt liikkeelle perinteisesti teknisestä tiedonintressistä, jolloin opettajille on tarjottu ajan tasalla olevaa taustastaan irrallista tietoa. Tutkimuksen mukaan opettajien täydennyskoulutustoiveiden painopiste on kuitenkin käytännössä kehittämisessä. Opettajat arvioivat uudet tiedot funktionaalisin kriteerein eli miten tieto hyödyttää käytännön toimintaa ja minkälaisia kokemuksia muilla opettajilla on uusien menetelmien käytöstä. (Leino & Leino 1990.) Niemi (1996) toteaa, että opettajankoulutuksen pohjana käytetty oppimiskäsitys on merkittävä suunnannäyttäjä sille tiedon- ja oppimiskäsitykselle, jota opettajat itse soveltavat omien oppilaittensa kanssa. Ammatillisessa täydennyskoulutuksessa olisikin Kohosen (1990) mielestä pyrittävä mahdollisimman sujuvaan teorian ja käytännön integraatioon.

Ammatillinen kehittyminen näyttäisi olevan hidas prosessi, jossa oleellista on opettajan omaa työtä koskevien käsitysten muuttuminen. Usein yksilön toimintaa ohjaavat tiedostamattomat käsitykset itsestään, tehtävästään, tilanteestaan, tavoitteistaan ja arvoistaan. Niitä on mahdoton muuttaa ellei yksilö ensin tule tietoiseksi näistä käsityksistä ja ellei hän koe muutosta itselleen tärkeäksi tai tavoittelemisen arvoiseksi. Jos yksilö kohtaa ongelmia, joita hän ei koe pystyvänsä ratkaisemaan, hän kokee itsensä uhatuksi. Uusi ajattelu ei tällöin ole opettajalle haaste, vaan uhka, jota vastaan hän koettaa puolustautua. Jotta opettaja näkisi kehittymisen siihen liittyvän ponnistelun arvoisena, hänen olisi nähtävä, että se parantaa hänen työnsä laatua. Muutosprosessia olisikin tuettava riittävän pitkän koulutuksen avulla, jotta opettajalla on mahdollisuus havaita kehittämisensä tuoma hyöty. (Kohonen 1990.)

Kohonen (1990) mainitsee joitakin hyvän ammatillisen täydennyskoulutuksen piirteitä. Ensinnäkin koulutus ajoittuu riittävän pitkälle aikavälille, jolloin opettajalle annetaan aikaa uuden tiedon omaksumiseen ja syventämiseen. Toiseksi koulutettavien tulee olla aktiivisesti vastuussa oman koulutuksensa suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Se merkitsee yhteisvastuullista osallistuvaa vallankäyttöä, jossa osallistujat ja ohjaaja työskentelevät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Kohonen (1990) korostaa, että koulutettavien on saatava täydennyskoulutuksessa omakohtaisia kokemuksia oppilaskeskeisestä oppimisesta, jotta he voivat siirtää näitä ajatuksia omaan työhönsä. Hyvälle täydennyskoulutukselle on hänen mukaansa ominaista vielä toimivan ryhmädynamiikan muodostuminen, jolloin koulutusryhmän koko ei voi olla liian suuri. Tavoitteena olisi hänen mukaansa noin 10-15 opettajan ryhmä, joka pysyisi samana koko koulutuksen ajan. Ryhmät voisivat kokoontua

säännöllisesti seminaareihin, joissa osallistujat esittelisivät kehittämishankkeitaan ja saisivat apua toisilta. Muita ammatillista kehittymistä tukevia työmuotoja voisivat olla luennot ja demonstraatiot opiskeltavasta aiheesta, ammattikirjallisuuden itseopiskelu ja kriittinen raportointi sekä omaan luokkaan kohdistuva tutkimustyö, jossa opettaja toimii oman työnsä tutkijana. Kohonen (1990) kritisoi nykymuotoisia VESO-koulutuspäiviä tehottomiksi, sillä ne eivät tarjoa mahdollisuutta pitkäjänteiseen kehittämistyöhön. Jos tavoitteena on tukea opettajaa oman työnsä tutkijana, täydennyskoulutusta olisi voitava toteuttaa toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Toimintatutkimuksen tavoitteena on, että opettaja saa välineitä oman työnsä kehittämiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena on oman tilanteen syvällisempi ymmärtäminen ja jakaminen kollegoiden kanssa.

Opettajan ammatillisen kehityksen tukeminen asettaa vaatimuksia myös opettajien kouluttajille. Niemen (1990) mukaan opettajan ammatillisen kehittymisen ja reflektiivisyyden korostuminen täydennyskoulutuksessa edellyttää myös kouluttajalta refleksiivistä otetta työhön. Ohjaajan tulee olla rinnalla kulkija ennemmin kuin normatiivisten ohjeiden antaja. Tällainen täydennyskoulutuksen malli edellyttää myös opettajien kouluttajilta jatkuvaa kouluttautumista ja omien käytäntöjen reflektointia. Boudin (1990) mukaan opettajien ammatillisen aikuiskoulutuksen tulee vastata paitsi sen hetkiseen spesifiin tarpeeseen, myös antaa valmiuksia toimia laajemmalla kentällä. Aikuiskoulutuksessa itseohjautuva oppiminen tarvitsee tuekseen kouluttajaa, joka auttaa oppijaa saavuttamaan itselleen asettamansa tavoitteet tarjoamalla koulutukseen sellaisen rakenteen, joka mahdollistaa oppijoille omien odotustensa selkiyttämisen. Koulutusohjelma tulee suunnitella siten, että siinä otetaan huomioon oppijoiden itselleen asettamat tavoitteet. Kouluttajan tehtävä on varmistaa oppimiselle riittävät resurssit ja auttaa oppijaa oppimissaavutusten arvioinnissa. Kouluttajan tulee antaa oppijoille palautetta paitsi heidän oppimistuloksistaan myös heidän omista arvioinneistaan.

Opettajien täydennyskoulutuksessa oppimisympäristön tulisi olla mahdollisimman lähellä niitä ympäristöjä, joissa tietoa tullaan todellisuudessa käyttämään. (Enkenberg 1996). Konstruktivistinen käsitys oppimisesta painottaa merkittävässä oppimisympäristössä tapahtuvaa kokeilevaa ja tutkivaa työskentelyä oman oppimisprosessin ymmärtämiseksi. Näin ollen opettajien täydennyskoulutuksessa olisi kiinnitettävä huomiota opettajien omien oppimiskäsitysten reflektointiin sekä aitojen oppimisympäristöjen hyödyntämiseen koulutuspaikkoja valittaessa.

3.4 Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Edellä esitettyjen teoreettisten lähtökohtien perusteella esitän seuraavassa oman tulkintani siitä, millaisin toimin opettajan ammatillista kehitystä tulisi tukea, jotta liikuntaa opettava opettaja omaksuisi niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan liikunnanopetuksen soveltamisessa erityistarpeita omaaville oppilaille. Tulkinnastani muodostuu alustava erityisliikunnanopettajan käyttöteoria, joka ohjaa tutkimukseni toimintavaiheen suunnittelua ja toteuttamista kuitenkin prosessia kahlitsematta.

Liikuntaa opettavan opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tukea koulutuksen ja konsultaation avulla. Molempien pohjaksi sopii mielestäni parhaiten humanistis-konstruktivistinen lähestymistapa oppimiseen. Aikuisella oppijalla on takanaan pitkä kokemus eri elämäntilanteista ja erilaisista oppimistilanteista. Tämä kokemus olisi osattava hyödyntää uuden tiedon oppimisessa. Tärkeää olisi myös opetuksen joustavuus ja integrointi muuhun elämään. Näin vähennetään aikuisopiskelijalle mahdollisesti syntyvää ristiriitaa eri elämäntilanteiden rooli-odotusten välillä. Myös motivaatio oppimiseen lisääntyy, kun omaa kokemusta ja elämäntilannetta voi pitää enemmän oppimista edistävänä kuin sitä hidastavana tekijänä.

Jokaisen opettajan kanssa tulisi käydä läpi hänen henkilökohtaiset tavoitteensa ja odotuksensa oppimiselle. Näin erityisliikunnanopettajan antamaa tukea voi suunnata kunkin opettajan tarpeita vastaavaksi. Lisäksi olisi hyvä selvittää millaisia käytännön edellytyksiä toimintaprosessiin osallistumiselle ja oppimiselle on. Näin jokaisen opettajan kanssa tulisi laatia henkilökohtainen suunnitelma tai konsultaatiosopimus, josta selviää kunkin toimijan odotukset ja vastuu toimintaprosessissa. Kun oppimisen tavoitteet on asetettu realistisesti suhteessa resursseihin, onnistumisen mahdollisuudet lisääntyvät. Oppimismotivaation kannalta on tärkeää saada sidottua soveltavan liikunnan opiskelu kiinteästi työhön ja muuhun elämään.

Ammatillinen täydennyskoulutus tulisi muodostua paitsi lähiopetuksesta, myös opettajan itsenäisestä työskentelystä ja kokemusten reflektoinnista, jolloin opettajalle annetaan mahdollisuus testata oppimaansa käytännön tilanteissa. Lähiopetukseen aikuiskoulutuksessa sopii mielestäni hyvin humanistiseen ajatteluun pohjautuva kokemuksellisen oppimisen strategia yhdistettynä ajatuksiin yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Kun asioita tehdään itse käytännössä ja kokemuksia puretaan teorioiksi yhdessä toisten oppijoiden kanssa, oivalluksia ja ymmärtämisen kokemuksia syntyy enemmän kuin perinteisessä luento-opetuksessa.

Ainakin soveltavan liikunnanopetuksen teorioita ja opetusmenetelmiä on helpompi omaksua, kun saa itse kokea omassa kehossaan, miltä tuntuu olla esimerkiksi sokeana tai liikuntavammaisena tunnilla, jossa muut ovat niin sanottuja "normaaleja". Oman kokemuksen reflektointi auttaa ymmärtämään, millaisia muutoksia omaan opetukseensa voi tehdä, jotta erilaisia oppijoita liikuntatunneilla voi ottaa huomioon.

Kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien käyttöä aikuiskoulutuksessa puoltaa myös vertaisoppijoiden tiedon hyödyntäminen. Aikuiskoulutusryhmät muodostuvat yleensä heterogeenisiksi, niissä on eri-ikäisiä, erilaisen taustan omaavia ihmisiä. Jokaisella on paljon sellaisia kokemuksia ja tietoa, joista toisetkin voivat hyötyä. Erilaisissa ryhmätyönä toteutettavissa tehtävissä ja keskusteluissa tämä tieto saadaan kaikkien oppijoiden käyttöön. Jos koulutuksen aikana voidaan vielä tukea oppijoiden verkostoitumista, vertaisoppijoiden tiedot ovat käytössä myös koulutuksen päätyttyä. Yhteistoiminnallisten menetelmien ja oppijoiden oman aktiivisuuden hyödyntäminen ei tee turhaksi erityisliikunnanopettajan työtä kouluttajana. Kouluttajalla on tärkeä rooli mielenkiintoisten ongelmien esittäjänä ja oppimisen tukijana. Aikuiskoulutukseen kuuluisi erottamattomana osana kouluttajilta saatava tutor-tuki oppimisen jäsentäjänä ja edistäjänä.

Jatkuva arviointi ja sen hyödyntäminen oppimisessa on myös tärkeää. Tämä auttaa paitsi kouluttajaa opetuksen suunnan määrittelyssä, myös oppijaa itseään oman oppimisensa tiedostamisessa. Hyvin toteutettu itsearviointi jäsentää oppijalle omaa oppimisprosessia. Hän oppii huomaamaan asioita, joita on jo omaksunut ja niitä, joiden kanssa vielä on tekemistä. Lisäksi arviointi auttaa ymmärtämään omia ongelmaratkaisuprosesseja ja auttaa näin uusien tietojen omaksumista. Joskus on myös hyvä huomata se, miten oma panostus opiskeltavaan asiaan vaikuttaa tiedon omaksumiseen. Tämä lisää tunnetta omasta elämänhallinnasta ja voi poistaa kenties jossain elämänvaiheessa muodostuneita virheellisiä käsityksiä itsestä oppijana. Arviointia voi suorittaa kirjallisesti, omaa oppimispäiväkirjaa kirjoittaen tai keskustellen vertaisoppijoiden tai kouluttajan kanssa. Tärkeintä on, että omaa oppimista koskevia ajatuksia pukee sanoiksi muodossa tai toisessa. Niin kuin kaikessa oppimisessa, myös aikuisopiskelijan kohdalla oppimisesta saatava palaute on tärkeää. Erityisliikunnanopettajana eräs keskeisimpiä tehtäviäni tulee olla opettajan oman työn arvioinnin tukeminen ja mahdollisimman monipuolisen palautteen antaminen opettajan oppimisesta ja tuntitilanteista.

4 KEHITTÄMISTYÖN KÄYTÄNNÖLLISET LÄHTÖKOHDAT

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan erityisliikunnanopettajan työtä ja oman käyttöteoriani muotoutumista koulumaailman asettamien käytännön realiteettien ja opettajien toiveiden valossa. Kehittämistyön käytännölliset lähtökohdat kuvaavat tilannetta kouluissa tutkimuksen aloittamisvaiheessa. Kuvaus perustuu pääasiassa opettajien teemahaastatteluihin (TH 1998, n=10, teemahaastattelun runko liitteenä 2), mutta myös kouluissa tekemiini havaintoihin (TPK 1998) sekä kirjallisuuteen. Käytän runsaasti lainauksia opettajien puheesta, jotta tutkimukseen osallistuvien ääni kuuluisi ja heillä olisi mahdollisuus kertoa itse siitä maailmasta, jossa he työskentelevät. Pyrin ymmärtämään sitä, miten opettajat tulkitsevat omaa opettajuuttaan ja työssään kohtaamiaan haasteita, jotta osaisin sopeuttaa työni erityisliikunnanopettajana vallitsevaan toimintakulttuuriin ja opettajien odotuksiin. Haastateltavina olivat Maria, Vesa, Riina ja Marja ala-asteelta, Reetta ja Irmeli yläasteelta, Tiina yläaste-lukiosta, Sari lukiosta ja ammattioppilaitoksesta sekä Katariina ja Ulla, jotka toimivat opettajina erityiskouluissa, jossa oppilaat ovat peruskouluikäisiä. Kaikkien opettajien nimet on muutettu. Opettajien nimeä käytän tunnisteena viitatessani yksittäisen opettajan lausuntoon. Pelkkää teemahaastattelun tunnistetta (TH 1998) käytän, mikäli kyseinen tema esiintyy kaikkien haastateltujen puheessa. Koulumuodoista käytän seuraavia lyhenteitä: ala-aste: AA, yläaste: YA, lukio: L, ammatillinen oppilaitos: AO ja erityiskoulu: EK.

4.1 Muuttuva koulu ja opettajuus

4.1.1 Koulun yleisestä muutoksesta

1990-luvulla suomalaisen koulun muutokset ovat keskittyneet pääasiassa kolmeen asiaan: koulun opetussuunnitelmien muutokseen, talouden muutoksiin ja koulun arviointikäytäntöjen muutoksiin. Koulutuksen uudistusten johtava periaate on ollut yleistä hallinnollista uudistamista seuraten hajauttaminen eli päätöksenteon tuominen mahdollisimman lähelle käyttäjää. (Jakku- Sihvonen & Rusanen 1999.) Haastatteluaineistossani näiden teemojen lisäksi nousivat esille koulun ulkopuolelta johdetut kouluorganisaation muutokset sekä koulun sisäiset kehittämisprosessit, erityisesti koulun ilmapiirin ja keskustelukulttuurin muutokset (TH 1998).

Nykyiset opetussuunnitelmat pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppija itse nivoo uuden tiedon aikaisempiin kokemuksiinsa. Ehdottomien totuuksien opettamisesta on siirrytty oppimisvalmiuksien ja informaation kriittisen konstruoinnin harjaannuttamiseen. Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen tukijaksi. Pyrkimyksenä on luoda oppijalle sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa paitsi haasteita ja ongelmia, myös keinoja, ohjausta ja tukea. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 5-7; Raustevon Wright & von Wright 1996, 15, 133-134.)

Opettajien kertoman mukaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen oli lisännyt koulujen profiloitumista, mutta samalla myös kilpailua koulujen välillä. Positiivisina piirteinä koulukohtaisesta suunnittelusta nähtiin koulun mahdollisuus yksilöllisyyden entistä parempaan huomioimiseen, mahdollisuus tarjota vuosiluokkiin sitoutumatonta opetusta sekä koulun ja sen lähialueen vahvuuksien entistä parempi hyödyntäminen. Valinnaisuuden lisääntyminen myös peruskoulussa ja valinnaiskurssien käyttäminen koulujen välisen kilpailun aseena, oli kuitenkin aikaansaanut huolen siitä, tuleeko peruskoulun tehtävä, elämän perustaitojen oppiminen, hoidettua riittävän hyvin. Haastatteleman opettajat olivat myös huolestuneita koulutuksen eriarvoistumisesta. (TH 1998.) Osa opettajista oli valmiita ottamaan askeleen taaksepäin kohti keskusjohtoisempaa opetussuunnitelmaa.

Tuntuu, ett liian nopeesti vapautettiin liian paljon opetussuunnitelmaa. Vähän tuntuu olevan hukassa se ydinajatus. (Vesa, AA)

"Koko opettajakunta kehittelee nyt opetussuunnitelmaa eteenpäin" (Ulla, EK).
Koulukohtainen opetussuunnitelma oli merkinnyt jokaiselle opettajalle velvoitetta osallistua koulun kehittämistyöhön ja sen arviointiin:

Tässä koulussa on (opettajat) jaettu pienempiin ryhmiin, eli yleensä jokainen, ainakin jokainen halukas opettaja, kuuluu johonkin tällaseen vastuualueryhmään. Mä itekin kuulun useempaan tämmöseen, toimikunniks sanotaan siellä. Ja sitten vastaavasti aineryhmät saa aika pitkälle tehdä itsenäisiä päätöksiä. (Sari, L&AO.)

Opetussuunnitelman laatiminen on voinut olla mahdollisuus muuttaa koulun keskustelu- ja päätöksentekokulttuuria syvällisestikin. Toisaalta, kuten Kohonen ja Kaikkonen (1998) huomauttavat, koulun kehittämistehtävät kasautuvat edelleen helposti samoille opettajille. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia laadittaessa useimmissa kouluissa käytiin kuitenkin laaja arvokeskustelu koulun toimintaperiaatteista. Keskusteluihin osallistui opettajien ja koulun muun henkilökunnan lisäksi oppilaitten vanhemmat. (TH 1998.)

Ja sen (opetussuunnitelman laatimisen) myötä käytiin laajoja keskusteluja, oltiin vanhempien kanssa, tehtiin tavallaan mejän koulun arvoperusta ja... ihan kaikki pyöritettiin ihan alusta lähtien. (Katariina, EK.)

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat tuoneet kouluihin omaleimaisuutta. Koulut ovat saaneet profiloitua omille vahvuusalueilleen ja kurssitarjottimille on tullut monenlaisia erikoiskursseja. Paikallinen kulttuuri näkyi myös opetussuunnitelmissa. (TH 1998.)

Täällä on semmonen keskeinen juttu, että tää on tällainen matkailupitäjä ja luontopitäjä. Ett tämmöset on niinku siinä peruskoulunkin opetussuunnitelmassa keskeisenä tavoitteena. Tämmönen matkailu ja luontoasia. (Tiina, YA&L)

Koulut pyrkivät myös erikoistumaan entistä enemmän. Opettajat kertoivat yhä useammassa kunnassa olevan erilaisia erikoiskouluja ja -luokkia. Koulujen erikoistumiseen esitettiin myös kriittisiä puheenvuoroja. Kilpailu oppilaista ja valtionosuuksista herätti keskustelua. (TH 1998.)

Sellasta, mitä mä oon huomannut niin enemmän koko ajan tulee semmosta uutta kokeilua. Ja sehän on ihan surkee koulu, jos ei oo joku kokeilu menossa. Et tuntuu, et sitä alkaa olla vähän liikaakin. Kaikki on jollain painotteella menossa: kuvaamataitopainotteinen ja meil on musiikkipainotteinen, kielipainotteinen... Koko ajan menee jotain tämmöstä erikoista. Koulut yrittää haalia sitä porukkaa siihen sillä varjolla. Ja ehkä, ehkä se rahankin takia. Mä luulen, että valtionosuuskin kasvaa sen mukaan, että kun saavat jotain erikoista aikaseks..
(Riina, AA)

Opetussuunnitelmauudistus oli tuonut muutoksia myös opettajien käyttämiin työtapoihin:

Aikasemmin se oli se, ett opettaja luennoi ja luettiin kirjasta ja piettiin kokeita aika paljon ja nyt sitt joutuu ite hankkimaan sitä tietoa. Esimerkiks terveystieteissä meillä on ollut kaikilla opettajilla semmonen asia, ett oppilaitten on pitänyt aina jostakin asiasta hankkia sitä tietoa ja sitt esittää se muille. Eli ihan tämmöstä tiedon hankintaa ja esittämistä, et ei mitään valmiita vastauksia. (Irmeli, YA)

Aivan kriittikittävästi opettajat eivät olleet uudenlaisia oppimis- ja opetuskäsityksiä omaksuneet. Moni opettaja totesi huomanneensa käytännön työssään erityisesti oppimisvaikeuksia omaavien oppilaitten jäävän jälkeen opetuksessa, mikäli käytetään ainoastaan omaehtoiseen tiedonhakuun perustuvia opetusmenetelmiä. Opettajat kertoivatkin käyttävänsä monipuolisesti erilaisia työtapoja, myös perinteistä opettajajohtoista työtappaa. (TH 1998.)

Se (projektiovetus) toimii hyvin, jos niitä ei oo jatkuvasti. En kuitenkaan kovin hyviä tuloksia oo saanut. Että sellanen konstruktivistinen suhtautuminen, että heitetään niinkun avoin ongelma ja lähdetään hakeen siihen ratkaisua. Sellasen avoimen oppimisympäristön ongelma on siinä, että siellä kaikki kokeillaan kantapään kautta. Ne voi olla hirveen syvällisiäkin oppimiskokemuksia, mutta se oppimisen suunta on ite vaikee määritellä. Ja onks sillä mitään väliä jos se oppimiskokemus on syvällinen, jos sillä tiedolla ei oo mitään merkitystä. Sellanen kultanen keskitie: kolmannes vanhaa koulua, kolmannes ohjattua projektityöskentelyä, jossa opettaja rajais ja pohtis sen mitä tehdään ja kolmannes sellasta melko vapaata tutkimistyyppistä, jossa koitetaan hahmottaa jotain ongelmaa, niistä vois tulla semmonen sopiva soppa. (Vesa, AA.)

Koulujen rahoitusjärjestelmää on uudistettu menneellä vuosikymmenellä, erityisesti valtionosuuksien maksuperusteita on muutettu ja koulutuksen menoja pyritty leikkaamaan. Tämän seurauksena taloudelliset resurssit monessa koulussa ovat heikentyneet. (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999.) 90-luvun laman jäljet näkyivätkin opettajien kertomuksissa. Materiaali- ja välinehankinnoista oli jouduttu kouluissa tinkimään, opettajien lomautuksia oli toteutettu useissa kunnissa, ryhmäkokoja oli kasvatettu, ja erityis- ja tukiopetusresursseja oli karsittu. (TH 1998.)

Koulussa on koko ajan vähemmän ja vähemmän rahaa yhtä oppilasta kohti. Samoin aikaa, kun luokat suurenee. (Vesa, AA)

Ett esimerkiks noissa tietoaaineissa, jos on vaikka matikassa semmosia, ne jotka ei ymmärrä, ne tippuu. Ja opettajat vaan levittelee käsiä, ettei voi tehdä mitään. Että kun ei oo aikaa. Tai olishan sitä, mutta ei kukaan halua, en minäkään, aina tehdä sitä ilmasta työtä, kun siitä ei makseta. (Marja, AA)

Mun mielestä se ilmiö, mikä tällä hetkellä on tässä ajassa... viime syksynä, kun sain uuden lukujärjestyksen käteeni ja seiskan ryhmään tuli kolmekymmentä oppilasta! Ensimmäinen ryhmä kun oli ollut, menin (rehtorin) luokse ja sanoin, ett "hetkinen hei, ett ootsä huomannu, ett mikä työtaturma sulle on tullut? Että mull on tällanen ryhmä." Niin se sano, ett "ei, kun sehän on valtakunnallinen tapa". Ja sitt mä huomasin, ett mull on muutkin ryhmät samanlaisia seiskalla. Niitä on ollut nytten, öö, pari viime vuotta koko ajan on noussut ryhmäkoko. (Reetta, YA)

Koulun arviointijärjestelmiin oli myös kiinnitetty huomiota. Erilaisia arviointijärjestelmiä oli kehitetty ja koulut olivat suorittaneet itsearviointia. Joissain kouluissa oli osallistuttu myös kansainvälisiin koulutuksen arviointiohjelmiin. (TH 1998.) Peruskoulun päättöarviointiin saatiin yhtenäiset kriteerit vuonna 1999 (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999). Arvioinnin kehittämistä huolimatta arviointijärjestelmä koulussa ei vielääkään mittaa Syrjälän (1998) mukaan niitä osa-alueita, joita työelämässä nykyisin pidetään tärkeinä, kuten itseohjautuvuutta, ihmissuhdetaitoja tai tiedonkäyttötaitoja. Sen sijaan arvioinnissa keskitytään yhä edelleen sirpaleisen tiedon määrän mittaamiseen. Kohonen ja Kaikkonen (1998) arvostelevat koulua siitä, että sinne on omaksuttu liikemaailman toimintafilosofia tulostavoitteineen. Oppilaitoksia kilpailutetaan "asiakkaista" ja niitä jopa listataan paremmuusjärjestykseen. Heidän mukaansa se ei riitä kasvatustyön eettiseksi arvopohjaksi. Haastattelemani opettajat ottivat esille myös sen, että heidän mielestään kouluille yhteiskunnan taholta asetetut vaatimukset ovat ristiriidassa koulun nykyisten resurssien kanssa. Arvioinnin suorittaminen asetettuja tulostavoitteita vasten olikin heidän mielestään kyseenalaista. (TH 1998.)

Opettajankokous- ja keskustelukäytännöt poikkesivat huomattavasti toisistaan eri kouluissa. Käytäntöihin vaikuttivat opettajien mukaan se, miten koulua johdettiin ja minkälaisesta ihmiskäsityksestä lähtien koulun toimintaa kehitettiin. Pääsääntöisesti opettajien oma työyhteisö kuvattiin terveeksi ja hyvinvoivaksi. Tulkitsin tämän haluttomuudeksi liata “omaa pesää”. Vain Sari, joka toimi opettajana kahdella koululla, arvosteli toisen työyhteisönsä toimintakulttuuria.

No, tässä toisessa koulussa (ammattillisessa) on sillä tavalla, että täällä on sellanen neljän viiden henkilön niin sanottu suunnitteluryhmä, jota on hirvittävästi koko opettajakunta kritisoinut, että suljettujen ovien takana ne tekee omat päätökset ja läväyttää ne muitten eteen ja tasan tarkkaan siellä (valinnaiskurssitarjottimella) on ne aineet yliedustettuina, mitä ne kyseiset henkilöt ite edustaa. Täällähän ei varsinaisesti oo opettajankokouksiakaan, kun yks ainut jossa vaan käsitellään sitten stipendit ja valmistuneet. Tunnin mittanen kerran vuodessa. Sitten on vaan sähköposti, eli sinne rehtori (tiedottaa) näistä yleisistä ilmotusasioista. Mutta sitt taas toinen työyhteisö (lukio) on tällanen yhteistoimintaan kannustava ja missä pystyy tekemään yhteistyötä yli ainerajojen ja jokaiselle aineelle annetaan tilaa tarjota ja toteuttaa. Tietysti perustelujen jälkeen, mutta että annetaan tilaa niille perusteluille. Mut se jotenkin tuntuu hullulta, että ihan eri lähtökohdista niinkun opetetaan, tavallaan eri ihmiskäsityksestä niinkun opetetaan samanikäisiä oppilaita. (Sari, L&AO)

Sari kertoi, että lukionkin toimintakulttuuriin ovat vaikuttaneet koulun vahvat perinteet, mutta koulun ilmapiiri on muuttunut silti aivan viimeisten vuosien aikana avoimempaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan. Hänen mukaansa eräs tärkeä tekijä koulun toimintakulttuurin muutoksen on ollut koulun johdon osallistuminen täydennyskoulutukseen:

Koulun johtokin eli rehtori ja apulaisrehtori on ollu (samat henkilöt) nyt jo viimeset 12 vuotta. Rehtori on ainakin ite puhunut sitä, ett se on hirveen paljon ite käyny tämmösissä johtamiskoulutuksissa, jossa niinkun painotetaan näitten ihmissuhteiden ja jokaisen yksilön huomioimista. (Sari, L&AO)

Koulun johdon merkitys ilmapiirin ja keskustelukulttuurin luojana korostuikin opettajien puheessa. Muita opettajien mainitsemia tekijöitä työyhteisön avoimuuden lisääjinä olivat opettajien virkojen vakinaisuus sekä koulun tilat ja työolot. Usein koulujen opettajanhuoneet on tehty vain sosiaaliseen kanssakäymiseen välituntien aikana, eivätkä ne sovellu luottamukselliseen keskusteluun. (TH 1998; TPK 1998.) Sahlbergin (1996, 86-87) mukaan koulukulttuurin muoto eli koulun henkilöstön vuorovaikutussuhteiden rakenne ja yhtenäisyys ovatkin keskeisiä tekijöitä pyrittäessä ymmärtämään koulussa tapahtuvia muutoksia. Näin ollen inhimilliseen johtajuuteen ja kaikenlaiseen koulun sisäisen keskustelun tukemiseen kannattaa kiinnittää huomiota.

Työskentelyilmapiiriin koulussa vaikuttivat opettajien mukaan myös koulun ulkopuolelta ohjatut muutokset. Erityisesti rajut organisaation muutokset heijastuivat opettajien keskinäisiin väleihin ja yhteistyöilmapiiriin (TH 1998, Reetta YA; Sari L&AO). Reetta kertoi koulustaan, jossa toteutettiin laaja kouluverkkouudistus vuonna 1995. Kaupungin päätöksellä kouluja yhdistettiin säästöjen ja tehokkuuden nimissä ja oppilaita siirrettiin *”mielivaltaisesti koulusta toiseen”*. Reetan koulu, joka oli ollut yläaste-lukio, muuttui pelkäksi yläasteeksi. Ennen ulkoa ohjattua muutosta koulussa oli käynnistynyt sisäinen uudistusprosessi, joka nyt jäi kesken aiheuttaen katkeruutta opettajien keskuudessa:

Mun mielestä se (unelmien koulu) ois semmonen, mihin me päästiin jo ennen kouluverkkouudistusta tässä talossa. Toisin sanoen, että annettiin mahdollisuutta monille kukille kukkia ja oppilaat ymmärsi oman vastuunsa. Mutt, kun se silloin aikanaan kaatui, niin mun mielestä sellaisen uudelleenrakentaminen, se on niin pitkä prosessi, että niin, nyt tään kouluverkkouudistuksen tämmöset negatiiviset jälkimainingit niin rupee hiukan laantumaan. Enää ne ei aaltoile niin hirveän voimakkaasti. Mutt ett vieläkin aina välillä pärskähtää. Ett silloin, ku se toteutettiin, niin silloin sitä puhuttiin, että niin yksi oppilaskierto ainakin menee ennenkuin nää asiat tasaantuu. (Reetta, YA)

Kohonen ja Kaikkonen (1998) arvostelevat koulua siitä, että keskushallinto tuo kouluun uudistuksia liian nopeassa tahdissa. Hyvätkin uudistukset kääntyvät heidän mukaansa itseään vastaan, mikäli uudet toimintaperiaatteet tuodaan kouluun ennen kuin edellinenkään teema on saatu valmiiksi. Liian nopea uudistuminen johtaa pintapuoliseen toteuttamiseen, mikä aiheuttaa opettajille riittämättömyyden tunnetta ja turhautumista. Heidän mukaansa kouluissa tarvittaisiin työrauhaa meneillään olevien prosessien toteuttamiseen ja arviointiin. Sama teema tuli esille myös opettajien haastatteluissa:

Just mun mielestä tää koulumaailma tällä hetkellä on ihan hullu, ett uudistuksia toteutetaan vain uudistusten vuoksi, että joku saisi eskon puumerkkinsä aikakirjaan. (Reetta, YA)

Koulun toimintakulttuurin ja ilmapiiri heijastuvat myös oppilaisiin. Luokattomuus koettiin asiana, joka lisää oppilaitten turvattomuuden ja irrallisuuden tunnetta toimien näin eräänä lisätekijänä mm. mielenterveysongelmien taustalla. Liikunta koettiin oppiaineeksi, jolla on mahdollista edistää ryhmäytymistä ja tunnetta kuulumisesta johonkin. (TH 1998.)

Oppilaat on nyt tän luokattomuuden myötä valittaneet sitä, että tällasta ryhmäytymistä tai me-henkee ei pysty tuleen koska ei oo mitään omaa luokkaa, jonka mukana kuljetaan se kolme vuotta (lukiossa). Että välttämättähän ne ei ees tiedä toistensa nimiä, kunnolla, kun ne ei oo yhtään kurssia koko kolmen vuoden aikana toistensa kanssa muuta kun nää luokanvalvojan puolituntiset mitä on kerran viikossa. Siihen on nyt panostettu eli on järjestetty tällasia hupimielisiä kisailuja... niinkun ett ne joutuu tekemään ja toimimaan ryhmänä. Ett siitä on tullu hirveen hyvää palautetta että, oppilaat kokee niinkun kuuluvansa johonkin ryhmään. (Sari, L&AO)

Koulun ongelmat olivat opettajien mukaan hyvin konkreettisia. Samoin ratkaisut niihin. Usein opettajat kuitenkin kokivat, että heidän käytännön asiantuntemustaan ei huomioida riittävästi suunnitelmia ja korjauksia laadittaessa. (TH 1998.) Ulla kertoi, miten heidän koulunsa pihan uudistamisessa opettajien käytännön tietämys jätettiin huomiotta liikennesuunnitelmaa tehtäessä:

Yks hirmusen paha paha siellä on, mihin me ei voitu vaikuttaa. Se linja-autojen (oppilaitten koulukyytien) ja muitten pihaan ajo, se tuli semmosesta kohtaa, että se kauhistuttaa nyt jo meitä kaikkia. Se tulee sen kuurojen leikkipihan yli ja koulupihan yli. Että sitä on mietitty, että minkälainen ukaasi pitää laittaa siihen ovelle, tai siihen luukun eteen. Että ne, jotka tulee pihaan, niin olis silmät auki. (Ulla, EK)

Kaikista muutoksista huolimatta koulu on muuttunut vain vähän peruseriaateiltaan: opettajakeskeinen vaikuttaminen on edelleen keskeinen vaikuttamisen muoto kouluissa ja itsenäinen istumatyö tyypillisin oppilaitten työtapana (Sahlberg 1996). Koulussa muutoksen nopeus ja moni-ilmeisyys pitääkin Syrjälän (1998) mukaan sisällään ristiriidan: toisaalta uudistuksia halutaan, mutta toisaalta koululla nähdään olevan arvokas tehtävä perinteiden säilyttäjänä. Näin ollen koulun rakenteellinen uudistaminen on hidasta.

Koulun muuttumisesta tulevaisuudessa opettajilla oli kahdenlaisia näkemyksiä: Osan mielestä koulun muutoksessa ollaan tultu tien päähän ja on aika palata taaksepäin laadukkaaseen perusopetukseen ja valinnaisuuden vähentämiseen. Toisten mielissä puolestaan oli visio tulevaisuuden koulusta tutkimus- ja oppimiskeskuksena, jossa itsenäiset oppilaat opiskelevat tutkivien opettajien johdolla laajoiksi kokonaisuuksiksi integroitua aineita. Opettajien tulevaisuuden näkymissä erilaisten oppilaitten huomioiminen ja yksilöllisyyden korostuminen nousivat voimakkaasti esille. Tulevaisuuden näkymissä myös eettiset arvot saivat keskeisen aseman: oppilaille opetetaan muuttuvassa koulussa rehellisyyttä, työn arvostusta ja vastuullisuutta. Opettajien toiveissa oli nykyistä laajemmat resurssit yhtä oppilasta kohti, pelkona puolestaan ilmaistiin huoli koulutoimen säästölinjan jatkumisesta ja liikuntatuntien vähenemisestä. Vain yksi opettaja mainitsi ATK-taitojen tulevan entistä tärkeämmiksi tulevaisuudessa. (TH 1998.)

4.1.2 Liikunnanopetuksen muuttumisesta

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa liikunnalla tarkoitetaan perinteisten liikuntalajien lisäksi aktiivisuutta kaikissa elämäntoiminnoissa. Koululiikunta sisältää paitsi tavalliset liikuntatunnit myös erilaiset oppituntien ulkopuoliset liikuntatuokiot ja -tapahtumat. Liikuntaa pidetään kouluyhteisöä yhdistävänä tekijänä ja sen katsotaan olevan avainasemassa kehitettäessä koulusta ympäristönsä toimintakeskusta. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.) Opettajien mukaan liikunnanopetuksen raamit ovat pysyneet muuttumattomina. Edelleen liikunnanopetuksessa harjoitellaan tuttuja liikuntamuotoja ja tehdään esityksiä koulun juhliin. Joitakin muutoksia kuitenkin mainittiin. Koululiikunnan sisällöt ja lajivalikoima ovat muuttuneet jonkin verran. Opetukseen on tullut uusia leikkejä ja pelejä, lajien säännöt ovat muuttuneet ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat muuttaneet opetuksen painotuksia. (TH 1998.)

Yläasteella ja lukiossa tapahtuneita keskeisiä muutoksia ovat olleet opettajien mukaan valinnaisuuden lisääntyminen ja valinnaiskursseiden myötä yleistynyt sekaryhmäopetus liikunnassa. Valinnaisuus on lisännyt myös kilpailua oppilaista. Opettajilla on oltava kykyä markkinoida omaa oppiainettaan. (TH 1998.)

Ett se on ihan kuin markkinoilla olis kun mennään vanhempainiltaan markkinoimaan valinnaiskursseja, ett se on kyllä aikamoista. Joku selittää pullan reseptin ja piparin reseptin juurta jaksain herkullisilla kielenkäänteillä ja toinen naputtaa, että tätä lapsesi tarvitsee lukiossa ehdottomasti ja jos hän aikoo lukioon mennä niin hänen pitää tää valita. Ja liikunta käyttää siinä sitten omia kikkojaan. Et justiin, kun siellä myy jotain palloilukurssia tytöille, ett pitää pitää, siellä kaikkien mielessä ett se ei oo tarkoitettu vaan lahjakkaille palloilijoille vaan yhdessä sählätään ja katotaan osutaanko palloon vaiko eikö. Ett semmosella huumorilla. Ja sitt justiinsa tää itsetuntopointsi. Se on aika tärkeä just näissä valinnaisjutuissa. Liikunta on pärjännyt markkinoilla varsin hyvin. Ja nyt me keksittiin vielä tämmönen vielä mahtavampi markkinointikeino. Ett kun seiskaluokan tytöillä oli tämmönen musiikkiliikuntakurssi niin, mä kysyin niiltä, ett haluisko ne esiintyä siellä, kun kutosten vanhemmille esitellään näitä kursseja. Ja tytöt oli aivan innoissaan siellä. Mä sitt opetin niille semmosen hip hop - homman. Ett koko kurssi ensinnäkin halus esiintymään niistä tytöistä ja sitt esitettiin tää ikään kuin mainoksena sille kurssille. (Tiina, YA&L)

Liikunta oli useimmissa kouluissa suosittu valinnaisaine, mutta valinnaisuuden nähtiin tuoneen myös joitakin kielteisiä piirteitä opetukseen: Kunnianhimoiset oppilaat eivät opettajien mukaan valitse liikuntaa, vaan mieluummin akateemisia aineita. Toisaalta taas liikunnan valinnaisryhmissä oli useissa kouluissa ilmennyt motivaatio-ongelmia, kun oppilaat, joiden yleinen koulumotivaatio oli alhainen, olivat valinneet "kahdesta pahasta pienemmän" eli akateemisten aineitten valitsemisen sijasta tulivat liikuntatunnille. (TH 1998.)

Liikunnan suosio valinnaisaineena oli herättänyt kateutta myös opettajakunnassa:

Ett niinkun toi tuntimäärä ja valinnaisuuden kiinnostavuus on tosi vahvat. Ett tietyllä tavalla se aiheuttaa jonkunlaista kateutta ja kritiikkiäkin opettajakunnassa, ett sitä haluttais vähemmäksikin. Ett vahva asema sillä on. (Tiina, YA&L)

Liikunnan lajivalikoima oli muotoutunut kouluissa monipuoliseksi valinnaisuuden ja uusien opetussuunnitelmien myötä. Liikunnanopettajan tehtäväksi oli tullut organisoida mahdollisuuksia tutustua uusiin lajeihin. Uusien lajien opetuksessa liikunnanopettajat käyttivät usein ulkopuolisia asiantuntijoita ja tekivät yhteistyötä esimerkiksi urheiluseurojen kanssa. (TH 1998.)

Niissä valinnaisliikunnoissa niin mä yritän esitellä ja saaha oppilaille tutuks ne semmoset vähän erikoisemmatkin liikuntamuodot, mitä tässä paikkakunnalla voi harrastaa. Se mun täytyy järjestellä eri seurojen edustajien kanssa. Ens viikolla ollaan menossa tän valinnaisliikunnan kans urheilusukeltajien kans. Ne neuvoo meille sitä laitesukellusta ja viime viikolla oltiin taekwondo-salilla ja on keilaamaan mennään ja curlingia oli... (Irmeli, YA)

Liikunnanopetuksessa ongelmia aiheuttivat opettajien mukaan opetustilojen puute, opetusryhmien heterogeenisuus, luokan motivoiminen opetustilanteessa sekä välineitten ja opetusmateriaalin saatavuus. Kouluissa käytettiin paljon koulun ulkopuolisia tiloja, mikäli omat liikuntatilat ovat pienet ja ahtaat. Tällöin ongelmaksi saattoi muodostua varausjärjestelmän puuttuminen tai toimimattomuus. (TH 1998; TPK 1998.)

Kun meillä on niin iso koulu ja joka vuosi on ollut sama juttu, että meillä on todella surkee välillä se tilanne. Meillä ei oo salitilaa, eli me päästään yks tunti kahessa viikossa saliin ja muu ollaan taivasalla. (Maria, AA)

Kouluun kohdistuvat säästöt ovat vaikuttaneet myös liikunnanopetukseen. Ryhmäkoot olivat monen opettajan mukaan kasvaneet viime vuosina. Opetusryhmän koko oli opettajien kertoman mukaan noin 20-30 oppilasta. Opettajat olivat huolissaan ryhmäkokojen kasvamisesta liikunnanopetuksessa, sillä heidän mukaansa suuressa ryhmässä turvallisuusriskit ja oppilaitten yleinen levottomuus kasvavat. Useissa kouluissa liikuntaan ei ole voitu ostaa uusia välineitä, kun liikunnanopetuksen vuosittaisesta määrärahasta on jouduttu tinkimään. Säästöt olivat pakottaneet opettajat keksimään halvempia ratkaisuja ja käyttämään mielikuvitustaan esimerkiksi oppimateriaalipulan ratkaisemiseksi. Myös erilaisia yhteistyömuotoja välinehankinnoissa oli kokeiltu säästöjen aiheuttamien leikkausten peittämiseksi. (TH 1998.)

Se tarkoittaa sitä, että me emme saa jotakin tiettyjä asioita, ilman jos me ei keksitä jotakin halvempaa ratkaisua. (Ulla, EK)

Aina kyse ei ollut säästämisestä. Opettajat kertoivat, että esimerkiksi liikuntatiloja siivoavat ja kunnostavat sellaiset henkilöt, jotka eivät itse opeta liikuntaa. Opettajien mukaan liikuntaa opettavan opettajan on oltava tarkkana aina, kun liikuntatiloja koskevia päätöksiä tai toimia tehdään. (TH 1998.)

Se, mitä on, on tarpeellista. Että mitään semmosta poisheitettävää ei ole. Ne on monta kertaa meinanneet heittää sieltä sen ponnarin, mutt mä oon sanonut, ett elkää heittääkö sieltä, mää tarviin sitä. Mä laitan aina sen ponnahduslaudan lattialle ja laitan pehmeet matot alle, niin mä saan alamäen syntymään sen kanssa. Se, mitä me tarvittas, niin telinetila. Se on hirmusen ahdas. Ja hankala. Että siellä-- ja nojapuut on toinen, minkä ne on monta kertaa meinanneet, ja mä oon saanut sanoo, että et varmaan vie niitä! (Ulla, EK)

Soveltavan liikunnanopetuksen aseman opettajat näkivät koululiikunnassa tärkeänä. Heidän mukaansa niin sanottua tavallisen liikunnanopetuksen ja soveltavan liikunnanopetuksen välillä ei ole eroa: kaikki liikunnanopetus on sovellettava oppilaille sopivaksi. (TH 1998.)

En mä tiä, onks se sen kummemmin soveltavaa, ett mun mielestä se on semmosta normaalia, normaalia liikunnanopetusta. En osaa sanoo eroo semmoselle soveltavalle ja normaalille liikunnanopetukselle. Musta tuntuu, että se yksilöllinen opetus on just sitä soveltavaa. Ett joillekin toisille kauemmin aikaa tehään niittä harjoitteita tai. Mutt kun ei oo yhtään semmosta liikuntarajoitteista... tai sitä asennetta pitää vaan yrittää muuttaa. (Marja, AA)

Lasten ja nuorten kunnosta ja motorisista taidoista opettajat olivat käyneet keskustelua. Toisaalta opettajat kokivat, että kouluun tulee aikaisempaa huonokuntoisempia oppilaita, mutta toisaalta liikunnallisuus ja hyvä kunto, "fitness", on nuorten maailmassa muotia. (TH 1998.)

Tommonen motorinen taito yleensä viime vuosina on kyllä heikentynyt, ihan siitä liikunnan puutteesta johtuen. Mutt yleensä ottaen niin, sillon, kun mä tulin -83 tänne, niin oli enemmän semmosta nuivaa suhtautumista liikuntaan. Tämmöset ongelmat on nyt pois, että yleensä, yleensä koko porukka tekee annetun ohjelman mukasesti. Ett ei oo vastarintaa niin paljon ku sillon. En tiä onko se yleistä kehittymistä vai onko se sitä, että mun systeemit tietään täällä, ett mitenkä tulee toimia. Ja kyllähän nykyaikana kuitenkin on kuntosalit yleistynyt ja ja tämmönen

ilmapiiri tähän liikuntaan niinku, myönteisemmäks muuttunut. Koko yhteiskunnassa sitä korostetaan niin paljon. Tämmöstä niinku voimakkaita lihaksia ja hyvinvointia sillä tavalla. (Irmeli, YA)

Mitä mä ite oon miettiny, niin jotenkin tää kuntoasia ja tää lasten terveydentila ja tämmönen, niin se ois yks semmonen... Mutta, ett ne on hirvittävän motivoituneita, ne oppilaat. Kuitenkin semmonen liikunnallisuus on in-juttu nyt. Niin se on, moni tyttö on niinku menny vähän ylikin siinä asiassa, että se on semmonen muoti joku juttu tää liikkuminen ja liikunta ja --niinku ne kulkee vesipullot kainalossa siel koulussa. Se on niin koomista, mutta toisaalta parempi niin. (Tiina, YA+L)

Liikunnanopetuksen arvostuksessa eri kouluissa oli eroja: toisissa kouluissa liikunnanopetukseen suhtauduttiin myönteisesti ja uuden tekemiseen kannustettiin. Toisaalta varsinkin ammatillisessa koulutuksessa liikunnanopetusta oli karsittu kovalla vauhdilla. Yleisesti opettajat kertoivat liikunnan aseman olevan hyvä sellaisissa kouluissa, joissa opettaja on itse pitänyt oppiaineensa puolia. Liikunnalla koettiin olevan koulussa erityisasema hyvässä ja pahassa. Toisaalta liikuntaa arvostettiin kouluissa *“enemmän kuin oppiaineena”* ja sitä käytettiin esimerkiksi työyhteisön kehittämisesä. Silti opettajat kokivat, että liikunnanopettajan oli puolustettava oppiainettaan, ettei sitä korvata *“tärkeämmillä”* aineilla. (TH 1998.) Opettajien puheessa kuului se, miten paljon opettaja itse arvosti liikunnanopetusta. Liikuntaa opettavina opettajina haastateltavat olivat joutuneet pohtimaan omaa asemaansa kouluyhteisössä ja *“sietokykynsä”* rajoja.

Ett tuntu siltä niinku, ett oppilaat ja vanhemmat voi määritellä, mitä oppilas haluaa tai viitsii, jaksaa tehdä koulussa. Ja sitt mä aloin miettimään, että liikunta koetaan niin erikoisasemas olevana aineena, että. Ett ei matematiikassakaan opettajalle tuu lappua oppilaan vanhemmilta, ett oppilas ei pidä jakolaskusta, ett hän ei nyt haluais sitten laskee jakolaskutehtäviä. Sitten tämmönen arvostuskysymys tuli hausalla tavalla ilmi sillon alussa, esimerkiks lukion opettajien taholta, keskusteluissa. Ett miten se liikunnanopettajana toimiminen, onko se yhtä arvokasta kuin äidinkielenopettajana toimiminen tuolla lukiossa. (Tiina, YA&L)

Mä en anna kenenkään polkea sitä (liikuntaa). Koska mun mielestä se on enemmän kun oppiaine. Ja mä tuon sen myöskin esiin. Ett jos kerta niin joltain muulta pitää kysyä lupa, saako sen tunneilla mennä sinne tai tänne, niin mun tunneilta pitää kysyä se lupa ihan samalla tavalla. Ett ei liikuntaa voi jättää yhtään sen helpommin väliin. Koska senkin mä oon tässä kolmenkymmenen vuoden aikana nähnyt, että niin mulle ei ees tiedoteta, ett multa vaan häviää oppilaat. Sitt kun mä rupeen peräämään, ett missä joku kokonainen luokka on, niin joo, se on tekemässä ruotsinkoetta! (Reetta, YA)

Erityiskouluissa opettajat kokivat liikunnalla olevan merkitystä erityistarpeita omaavien oppilaitten oppimisessa ja itsetunnon kehittymisessä. Erityiskouluissa liikunnan aseman kerrottiin olevan hyvä, mikäli liikunnanopetukseen löytyi päteviä opettajia. Liikunnallisuutta oli tuettu kouluissa esimerkiksi rakentamalla pieniä leikki- ja liikuntatiloja oppilaitten asuntolaan. (Katariina, EK; Ulla, EK)

Opettajat kertoivat omista liikunnanopetuksen periaatteistaan. Tärkeänä pidettiin sitä, että liikunnanopetus tuottaa oppilaille elämyksiä ja iloa. Oppilaskeskeisyys ja opetuksen yksilöllisyys tulivat esiin opettajien puheessa. Suorittamisen sijasta opettajat korostivat oppilaan yritteliäisyyttä. Erityiskoulun opettajien puheessa oppilaskeskeisyys korostui hieman muita enemmän. Ala-asteen opettajat puolestaan korostivat oppilaan kuuntelua, opetuksen eriyttämistä sekä liikunnan iloa ja elämyksellisyyttä. Ainoastaan yläasteen ja lukion opettajat mainitsivat tärkeäksi oppilaitten kunnon kehittämisen, terveellisiin elämäntapoihin ohjaamisen sekä sen, että jokaisella liikuntatunnilla oppilaille tulisi riittävästi aktiivista liikuntaa. Vain ala-asteen opettajat korostivat sitä, että on tärkeätä, että opettaja hallitsee opettamansa liikuntamuodot ja kykenee näyttämään liikuntasuorituksia ja toimimaan innostavana esimerkkinä. (TH 1998.)

Omasta opetusfilosofiansa muutoksesta useimmat opettajat kertoivat sen muuttuneen "autoritäärisestä ja behavioristisesta" mallista kohti oppilaitten oppimisprosessin tukemista. Opettajat kertoivat, että opettajakokemuksen karttuessa liikunnan sosiaalis-affektiiviset tavoitteet olivat nousseet opetuksen keskeisiksi tavoitteiksi. Opettajat kertoivat myös pyrkivänsä tukemaan liikunnanopetuksessa aikaisempaa enemmän oppilaitten vastuullisuutta ja omatoimisuutta. (TH 1998.)

4.1.3 Opettajuudesta nykykoulussa

Haastateltavien opettajien mukaan opettajuus koostui opettajan erilaisista tehtävistä, joista varsinainen opetustyö oli vain yksi. Ala-asteella opettajan työssä korostuivat yhteydenpito oppilaitten koteihin, kasvatustyö ja rajojen asettaminen. Yläasteella ja lukiossa aineenopettajan tehtävänä oli toimia myös oman oppiaineensa puolestapuhujana sekä huolehtia valinnaiskurssien suunnittelusta ja tarjoamisesta. Yläasteen ja lukion opettajan vastuulla saattoi olla myös luokanvalvojan tai ryhmäohjaajan tehtävät. Erityiskouluissa opettajien tehtävissä korostuivat yhteistyö muiden opettajien ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Kaikki opettajat kertoivat, että opettajan työssä aikaa menee nykyisin opetussuunnitelmien tekemiseen ja päivittämiseen, oppilasarviointiin, erilaisiin järjestely- ja organisointitehtäviin sekä oppilaitten ongelmien selvittämiseen. Myös koulun kehittämistyöryhmät veivät opettajan työaika. (TH 1998.)

Viime aikaisia yhteiskunnallisia muutoksia ovat olleet erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntyminen mm. työelämän muutosten, epävarmuuden, sosiaaliturvan heikentymisen ja toimintaympäristöjen kansainvälistymisen seurauksena (Kohonen & Kaikkonen 1998). Oppilaat tuovat väistämättä kotiensa paineita mukanaan kouluun, jossa ne näkyvät lisääntyneenä rauhattomuutena, puutteellisena keskittymiskykynä, väsymyksenä ja kiusaamisena. Nämä ovat lisänneet opettajan työn kuormittavuutta ja muuttaneet työn luonnetta joiltakin osin sosiaalityön suuntaan.

Pitää opettajan olla sosiaalityöntekijä, kuraattorina, pitää olla poliisina ja mitäs vielä. Hirveesti vaaditaan opettajalta joustavuutta, ett pitää joka suuntaan venyä, ainakin täällä meillä... Ett jos kotona on vaikeeta, niin ne vanhemmat saattaa soittaa opettajalle, että mies on lähtenyt ja mitähän he tekee. Tai sitten on niitä alkoholiongelmia kotona, niin siitä kerrotaan opettajalle. Ett se on semmonen joittenkin vanhempien avautumiskeino, ett kerrotaan opettajalle ett tämmösiä ja tämmösiä hankaluuksia on ollut. Ja ne heijastuu oppilaaseen. Pääasiassa pitäis olla mun mielestä se, että sais olla vain se opettaja. (Marja, AA)

Opettajien mukaan kasvatustyö merkitsi sitä, että opettaja pyrkii selvittämään oppilaitten käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia etsien ratkaisuja yhteistyössä toisten opettajien, oppilashuollon henkilöstön ja oppilaitten vanhempien kanssa. Tämä kaikki vaatii opettajalta paljon oppituntien ulkopuolista työtä.

Tuntuu että opettajan työ on aika mahdoton urakka. Puolet vain on varsinaista opetusta, koulun ohessa tapahtuvien juttujen organisointia, oppilaitten asioitten selvittelyä, erityisopetuksesta sopimista. Tuntuu, että joka välitunti on juostava jonnekin päin selvittämään jotain asiaa ja sopimaan jonkun kanssa jotakin. Siihen menee valtavasti aikaa. Hirvittävän paljon aikaa vievät myös nämä niin sanotut kurinpidolliset asiat: koko ajan keskustellaan jonkun oppilaan kanssa henkilökohtaisesti. Ensin yritetään selvittää oppilaan kanssa, sitten reissuvihossa laitetaan tietoa kotiin. Viimeiseen asti yritetään välttää jälki-istuntoja ja muita.
(Vesa, AA)

Erityiskoulussa opettajan työhön liittyi myös avustajien ohjaaminen.

Mulla on tällä hetkellä luokka-avustajan näyttökoetta suorittava oppilas luokassa, aikuinen kyllä, ja sitten on on yhden oppilaan henkilökohtaisen avustajan ohjaus. (Ulla, EK.)

Opettajien mukaan heidän peruskoulutuksensa oli antanut hyvät valmiudet opetustyöhön ja oppimisen ohjaamiseen, mutta työn muihin tehtäviin se ei ollut juurikaan valmistanut. Niihin opettajat olivat saaneet koulutuksensa käytännön työssä. Erityisesti opettajat toivoivat peruskoulutukseensa lisätietoa erilaisten oppilaitten opettamisesta, opetussuunnitelman laatimisesta sekä yhteistyökysymyksistä. (TH 1998.)

Opettajien kertoman mukaan nykyopettajalta vaaditaan ennen kaikkea yhteistyökykyisyyttä. Päivän aikana opettajat kohtasivat useanlaisia oppilaita ja tekivät yhteistyötä monenlaisten ammattilaisten kanssa esimerkiksi teemaopetuksen järjestämiseksi tai ongelmaoppilaitten opettamiseksi. Ala-asteella käytiin monissa kouluissa arviointikeskusteluja oppilaan ja vanhempien kanssa. Ala-asteen kouluissa tärkeimpiä yhteistyökumppaneita olivatkin oppilaitten vanhemmat. Myös opettajakollegat olivat säännöllisiä yhteistyökumppaneita. Ala-asteen opettajat kertoivat yhteistyön sosiaaliviranomaisten kanssa lisääntyneen viime vuosina. Yläasteella ja lukiossa opettajat tekivät yhteistyötä paitsi opettajakollegoittensa myös terveydenhuollon henkilöstön, urheiluseurojen ja muiden yhteisöjen kanssa. Vanhempien kanssa aineenopettajat olivat useimmin yhteydessä kirjeiden välityksellä. Erityiskouluissa opettajien yhteydenpito erilaisten erityisasiantuntijoiden kanssa oli runsaampaa kuin tavallisissa kouluissa. Erityiskoulujen opettajien yhteistyökumppaneita olivat esimerkiksi fysio- ja toimintaterapeutit, koulunkäyntiavustajat sekä oppilajasuntolan henkilökunta.

Erityiskoulujen opettajat tekivät yhteistyötä myös tavallisten koulujen opettajien kanssa, sillä erityiskoulujen toimintaperiaatteisiin oli kirjattu ajatus toimia tiedon välittäjänä omalla erityisosaamisen alueellaan. (TH 1998.)

Opettajien kertoman mukaan nykykoulussa opettaja itse voi vaikuttaa siihen, millaisen työnkuvan ja opettajuuden hän itselleen rakentaa:

- Missä vaiheessa sulle valkeni, että opettajan työ on tällästä?

Oikeestaan se riippuu niin paljon siitä, että kuinka paljon ite haluaa. Eli mä tietosesti kyllä ite tykkään tästä muusta toiminnasta niin hirveesti, että mä haluan olla siin koulun toiminnassa sisällä, jos koulu antaa siihen mahdollisuuden. Ja kun se tässä mun toisessa koulussa antaa siihen mahdollisuuden, niin mähän oon ite tietosesti hakeutunut sellasiin tehtäviin että, että mä voin tehdä niitä juttuja, mitä mä tunnen osaavani ja mitä mä haluan koululleni. Tosiaan voihan koulussa toimia niin, että ei osallistu mihinkään ylimääräiseen, mutta mun mielestä se antaa niin paljon enemmän siinä työssä. (Sari, L&AO)

Haastattelemani opettajat kertoivat, että opettajan persoona on tärkeä työväline. Opettajalla tuleekin heidän mukaansa olla terve itsetunto, jotta hän selviää työn asettamista vaatimuksista, vaikka tukea ulkopuolelta ei tulisikaan. (TH 1998.)

Toi opettajan työn arvo on laskemassa, se on yleinen trendi. Näin kuulee joka puolella sanottavan. Arvostuksen laskun näkee sekä vanhempien ja oppilaitten kommentteista. Opettajan itsearvostus on siinä tärkeätä. On vaan uskottava siihen, mitä tekee. Määrärahoja ja tukea ei välttämättä oo niin paljon kun ennen.

(Vesa, AA)

Heikkinen (1998) on havainnut opettajien ammatillisen kasvun typistyvän usein ammatilliseen onnellisuusmuuriin: kun ihminen työskentelee koko persoonallaan toisten auttamiseksi, on vaikea löytää tilaa omalle heikkoudelle. Haastattelemieni opettajien mukaan nykypäivän opettajuuteen kuuluu se, että uskaltaa pyytää apua ja uskaltaa tunnustaa sen, ettei itse hallitse kaikkea. (TH 1998.)

Ett esimerkiksi jääkiekkoon pyysin apua tämmöseltä lajivastaavalta. Ja sanoin, että nyt täällä olis ryhmä hirveen innokkaita poikia ja minä oon tehny nyt kaikki, mitä minä osaan jääkiekosta, ni nyt mä kaipaisin niinkun sellasen niinku, että ne pojat kokis että "jeee!" Nuorempana mä olisin varmaan jääny siihen, että mä oisin vaan miettiny, että no, otetaan nyt tää kaks tuntii jääkiekkoo ja se on sillä sipuli. Niin nyt mää oon jo kasvanut niinkun siitä, että mää rohkenen pyytää apua, kun mä en jotain osaa. Eli soitin ja kysyin, että tulisko sieltä joku pitämään tämmösen tunnin, tätä mä en hallitse. Sitt se meni hyvin. (Maria, AA)

Heikkinen (1998) toteaaakin, että usein ammatillisen kasvun tavoitteena voisi olla ”kasvu pienemmäksi”, jolloin opettaja oppisi kertomaan myös vaikeista tilanteista ja jäsentämään kokemaansa osaksi itseä. Opettajien ammatillista kehittymistä ja persoonallisuuden kehittymistä olisi Heikkisen mukaan tarkasteltava kokonaisvaltaisesti. Hänen mukaansa työnohjauksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa tulisi tukea opettajan ammatillisen identiteetin ja opettajapersoonallisuuden kasvua.

Ulla ja Vesa kertoivat, että heidän kouluissaan opettajille toimii työnohjaus. Ullan koulussa (erityiskoulu) työnohjaus aloitettiin jo 90-luvun alussa, Vesan koulussa (ala-aste) työnohjaus on uusi asia. Työnohjauksessa opettajat ovat pohtineet yhdessä ratkaisuita opetuksen ongelmakohtiin. Se on toiminut myös paikkana purkaa mieltä painavia asioita. Ullan koulussa työnohjauksessa on käsitelty myös liikunnanopetusta.

Työnohjaus tuli meille 1991 ja se toimii vieläkin joka toinen viikko, kaksi tuntia viikossa. Opettajat on kokeneet sen vapauttavana, on kiva kun saa jossain purkaa ongelmat. Myös liikunnanopetuksesta jutellaan ohjauksessa. Esimerkiks luokkien omat opettajat on keskustelujen pohjalta tulleet mukaan liikuntatunnille liikunnanopettajan toveriksi. Mun mielestä se työnohjaus on tuonut yhteisöllisyyttä työnteekoon ja lisännyt vastuunottoa kaikista oppilaista.

(Ulla, EK)

Opettajat työskentelivät monenlaisissa työsuhteissa: oli vakinaisia viranhaltijoita, tuntiopettajia ja erilaisissa sijaisuussuhteissa työskenteleviä opettajia. Kaikilla opettajilla oli samanlainen vastuu oppilaista ja heidän oppimisestaan. Opettajan työsuhteen laatu vaikutti opettajien kertoman mukaan kuitenkin moniin asioihin, esimerkiksi täydennyskoulutukseen pääsemiseen. Moni haastattelemani opettaja oli kuitenkin hyväksynyt tilanteen sellaisenaan. (TH 1998.)

Periaatteessa ollaan kaikki samalla suoralla, mutta kyllä se sieltä tulee kuitenkin sitten. Joskus mietitään sitä, että onko parempi lähettää koulutukseen virassa oleva kuin väliaikainen, koska ei tiedä, kuinka kauan hän esimerkiksi viihtyy talossa. Jos hänet tavallaan koulutetaan ja sitten hän lähtee johonkin seuraavaan taloon, sitten se on tavallaan talolta hukkaan mennyttä. Mutta mun mielestä se kuuluukin, että se koulutus tulee taloon, talon sisään, ettei se sitten jää.

(Maria, AA)

Liikunnanopettajalle asetettiin opettajien mukaan hieman muiden aineenopettajien roolista poikkeavia odotuksia. Näitä olivat opettajien kuvauksen mukaan odotukset iloisuudesta, reippaudesta ja kyvykkyydestä erilaisiin järjestely- ja organisointitehtäviin. Ala-asteella reippaan organisoijan rooli lankesi myös liikuntaa opettaville opettajille. (TH 1998.)

Tuntuu, et tos meidän koulussa ainakin niin liikunnanopettajan rooli on olla moottorina hyvinkin moneen asiaan. Tämmönen yleisjärjestelijä ja organisoiija, et aina ku tulee jotain juhlaa, tapahtumaa ja muuta, ni se on melkein aina liikunnanopettaja, jonka puoleen sit käännyttään, et miten viedään saliin tuolit tai olisko ohjelmaa jota esitetään tai muuta. Ett huomattavasti enemmän kuin mitä periaatteessa monen aineen rooliin kuuluu. Kyllä me ilmeisesti olemme erittäinkin poikkeavia. Mä en tiedä oikein mistä se johtuu, mutta on kyllä hirvittävä rooli... siis ei itseltä päin, vaan ulkoa päin annettuna. Ett tota niin erottuu kyllä siitä joukosta kyllä niin. (Tiina, YA&L)

Ulkopuolelta asetetut odotukset johtuvat tulkintani mukaan siitä, miltä liikunnanopettajan työ koulussa näyttää: Liikunnanopettaja huolehtii oppiaineensa välineistöstä ja tiloista. Järjestely- ja organisointitehtävien lisäksi liikunnanopettajilta menee paljon aikaa liikuntapaikkojen varaamiseen ja suorituspaikalta toiselle liikkumiseen. Hän voi toimia myös koulussa henkilöstöliikunnan vastuuhenkilönä. (TH 1998.)

Suhtautuminen liikunnanopettajaan oli opettajien kertoman mukaan kaksijakoista. Toisaalta kouluissa aktiivista ja reipasta opettajaa ihaillaan “*ett mitenkä sä jaksat*” tai salaa kadehditaan “*kun tuo on aina menossa.*” Toisaalta liikunnanopetusta ei kaikissa kouluissa arvosteta ja liikunnanopettajia pidetään opettajina, jotka saavat palkkaa tekemättä mitään. Opettajat kertoivat, että työskentelemällä opettajanhuoneessa liikunnanopettaja voi osoittaa toisille opettajille, että työ on yhtä vaativaa kuin muukin opettajan työ. (TH 1998.)

Kyl mä luulen, et usein ajatellaan, et liikunnanopettaja on vaan se, joka nostaa palkkansa tyhjästä. Ett se ei tee mitään, ett sen työ on hirveen helppoo. Ett esimun kollegakin kun hirveesti rakentaa niitä terveyskasvatustuntejansa, mitä mä oon tosta sivusta seurannut, ja pyrkii myös kasvattamaan niitä pentuja. Ett mä luulen ett tässä talossa se asenne liikunnanopettajiin on erilainen kuin jossakin muualla. Ett mun mielestä ne näkee sen, ett me tehdään tätä työtä. (Reetta, YA)

Puhuessaan suhtautumisestaan ulkopuolisten antamiin rooliodotuksiin, opettaja kertoi tulkintani mukaan myös siitä, miten hän itse arvosti omaa työtään. Opettaja, joka joutui näyttämään ja perustelemaan työtään ulkopuolisille, ei kenties ollut itsekään täysin vakuuttunut työnsä arvosta. Puolustelun ja vakuuttelun takana kuului mielestäni pieni epäily: “jospa sittenkin...” Reetan puheenvuorossa kuului mielestäni myös mielenkiintoisella tavalla opettajuuteen liitetty vanha ajatus työn sankarista. Opettajan työn tulee olla raskasta, muuten ei voi olla hyvä opettaja. Vaikka liikunnan opettamisen keskeisenä periaatteena pidettiin ilon ja elämysten tuottamista, liikunnan opettaminen työnä ei saanut opettajien puheessa kuulostaa liian hauskalta.

Liikunnanopettajaa pidetään yleisesti henkilönä, jota oppilaat uskaltavat lähestyä huolineen. Tämä teema tuli haastatteluissa esille, vaikka opettajat arvelivatkin, ettei liikunnanopettaja poikkea tässä suhteessa muista opettajista.

Aika yllättäviä juttuja tulee välillä, ett joku tarvii olkapäätä. Ett millon se on joku seksikokemus, millon joku ryyppäämiskokemus, millon isän hakkaaminen, millon ihan insesti. Ett tota aina joku, ett. Niinkun kuraattori mulle sanoi, ett se on jännä miten monta mä oon onnistunut ohjaamaan heille eteenpäin, ett he on voineet siihen puuttua sosiaalitoimen kautta sitten.

- Onks sulla semmonen tunne, että ne tulee sulle helpommin kertoon, kun jollekin toiselle opettajalle?

En mä usko, mä luulen, ett jokainen ihminen valitsee aina sen, kehen ne usko, ett ne voi turvata. Ett en mä kuvittele, ett mä voisin kaikkia kuunnella ja kaikkia auttaa. Mutt ehkä siinä on se, niinkun yks oppilas on mulle sanonut, ett kun mä pyörin siinä lattialla niinkun muutkin, niin se helpottaa sitä kommunikointia.

(Reetta, YA)

Oman opettajuutensa muutoksesta työuransa aikana opettajat kertoivat, että suurimmat muutokset ovat tapahtuneet suhtautumisessa työhön. Kokemuksen myötä opettajat kaikilla kouluasteilla ovat oppineet suhtautumaan työhönsä rennommin: on oppinut tekemään työtä niin, ettei se vie kaikkea aikaa ja on oppinut tunnustamaan tarvitsevansa silloin tällöin apua. Myös oppilaitten ”*puhaukset*” on opittu kuuntelemaan ottamatta niitä henkilökohtaisesti. Toinen suuri muutos opettajien kertoman mukaan on tapahtunut opetus- ja oppimiskäsityksissä. Opettajat kaikissa koulumuodoissa kertoivat muuttaneensa opetustaan aikaisempaa yksilöllisempään ja oppilaskeskeisempään suuntaan. Opettajien suvaitsevaisuus oppilaitten erilaisuutta kohtaan on heidän oman kertomansa mukaan lisääntynyt. Opettajat kertoivat kokemuksen myötä löytäneensä oman tapansa tehdä työtä. Oman linjansa löytänyt opettaja tietää osaavansa työnsä, mutta haluaa silti jatkuvasti kehittää itseään. (TH 1998.)

Tietynlainen semmonen ammatti-identiteetti on kehittynyt, ett tietää, ett kyll mä osaan tän homman, mutt toki mä pystyn aina kehittymään. Mutt mä koen, että mä oon hyvä siinä mitä mä teen, mutta en sillai, että mä olisin mikään kaikkietävä.
(Katariina, EK)

Opettajat korostivat, että oma opettajuus muuttuu hitaasti ja opiskeluaikana omaksuttu käsitys siitä, millainen opettaja haluaa olla, säilyy pääpiirteissään työelämääinkin. Kuitenkin kuva siitä, millainen on ”*oikeanlainen opettaja*”, oli opettajien mukaan työkokemuksen myötä romuttunut. Turvallisten raamien murtuminen oli koettu pääasiassa positiivisesti. (TH 1998.)

Mutta just se mahdollisuuksien määrä. Et jotenkin tuli semmonen olo opiskeluaikana, et lämättiin se vaaleenpunanen Norssin OPS vai mikä se oli, missä oli niinku kaikki viimisen päälle, ett millon opetetetaan vaaka ja millon kuperkeikka ja niin pois päin. Niin oli kauheen turvallinen olo, ett joo, ett täs on niinku tällai näin ja tästä näin nää systeemit, että... Nyt on oikeestaan kauheen helpottavaa huomata, että voi tehdä tosiaan hyvinkin erilaisia juttuja.
(Tiina, YA&L)

Vaikka kuva “oikeanlaisesta” opettajasta on monipuolistunut, haastatteluissa esiintyi myös “peruskoulunopettaja -tyyppi”, joka määriteltiin luokkaa läsnäolollaan johtavaksi opettajaksi:

Ja kyl mä niinku oon semmonen opettajatyypin, et sovin peruskoulunpuolelle.

- Mitä sä tarkoitat tällä opettaja-tyypillä?

No semmonen, sanotaan nyt, et mä oon pienestä pitäen ollu sellanen niinku johtaja ja tota noin niin komentelija (naurua). Siinä on tuota sillä tavalla... mä tykkään, et mä oon niinku peruskoulussa ihan omiani, että tota, ett pelkästään en haluais semmosta, ett mä vaan niinku organisoin, että menkähän nyt ja menkää tänne ja nyt teille on varattu tämä paikka ja tämä paikka, vaan että mä oon ite läsnä niinku siinä tilanteessa ja opetellaan tämmönen asia ja näin ja näin ja näin... (Irmeli, YA)

Tulevaisuuden liikunnanopettajalla haastateltavani näkivät nykyistä laajemman tietopohjan tarpeelliseksi: *“Mutt se, että jos nykynuorison taito- ja kuntotaso tästä entisestään rapistuu, niin tuota pitäiskö tässä olla kohta jo sitä tietotaitoa myöskin tuolta fysioterapian puolelta ja kaikelta tämmöseltä. Et nää ei oookkaan enää terveitä ihmisiä kaikki, joita liikutellaan... Voihan se olla, että tää tämmönen laajempi tietotaso ois tarpeen.”* (Irmeli, YA)

4.2 Oppilaitten erityistarpeet opettajien määrittelemänä

Koulun liikuntatunneille osallistuu kirjava joukko oppilaita. Huomattavia yksilöllisiä eroja on esimerkiksi fyysisessä kehityksessä, liikuntataidoissa, liikuntamotivaatiossa sekä omaehtoisessa liikunta-aktiivisuudessa (Holopainen 1990, Nupponen 1997). Myös oppilaan vamma tai sairaus aiheuttavat eroja oppilaiden välille (Heikinaro-Johansson 1995). Laadukas liikunnanopetus on kuitenkin kaikkien oikeus - myös niiden oppilaiden, joilla on vamman, sairauden tai muun syyn takia vaikeuksia osallistua tavalliseen liikunnanopetukseen (Lukiolaki 21.8.1998/629; Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Tällä hetkellä jokaisella opettajalla on liikunnanopetusryhmissään keskimäärin yksi tai kaksi erityisryhmiin kuuluvaa oppilasta (Heikinaro-Johansson 1992, 61; Huovinen 1996, 47).

Aineistoni opettajat kuvasivat liikunnanopetuksessa esiintyvien erityistarpeiden liittyvän kolmeen pääalueeseen: (1) oppilaan vammaan tai pitkäaikaissairauteen, (2) oppilaan sosiaalisiin taitoihin tai käyttäytymiseen liikuntatunneilla ja (3) oppilaan kuntoon tai liikuntataitoihin. Lisäksi mainittiin omana ryhmänä maahanmuuttajaoppilaat, joille suomen kieli tuotti hankaluuksia sekä oppilaat, joiden ongelmat liittyivät opettajan tulkitsemana selkeästi kodissa vallitsevaan elämäntilanteeseen. (TH 1998)

Haastattelemillani opettajilla oli kokemuksia oppilaitten monenlaisista vammoista ja pitkäaikaissairauksista. Mainintoja saivat erilaiset allergiat, astma, ylipainoisuus, dysfasia, CP-vammaisuus, näkövammaisuus, kehitysvammaisuus, mielenterveyden ongelmat, syömishäiriöt, tunne-elämän häiriöt, selkäydinvammaisuus, oppimisvaikeudet ja MBD -oireyhtymä. Opettajien kertoman mukaan näitä erityisoppilaita oli koulussa useampia. Tyypillisin pitkäaikaissairaus oli astma ja erilaiset allergiat. Näistä kertoi jokainen haastatteleman opettaja. (TH 1998.)

Oppilaan sosiaalisiin taitoihin tai käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista mainittiin asenteelliset ongelmat, motivoitumattomuus, ylivilkkaus, erilaiset käytöshäiriöt, tunnilla häiriköinti, sopeutumattomuus, lyhytjännitteisyys, passiivisuus, ”vetämättömyys”, oppilaan poissaolot, varusteiden puuttuminen, toiminnan sabotoiminen ja oppilaitten osallistumattomuus tiettyjen liikuntalajien harjoitteluun. Sosiaalisten taitojen vajavuus, vuorovaikutuksen ongelmat ja syrjäytyminen luokan kaveripiiristä aiheuttivat myös ongelmia. Mainintoja saivat myös lisääntynyt tupakointi sekä alkoholin ja huumeiden käyttö. Lisäksi lukion opettajat kertoivat luokattomuuden aiheuttaneen oppilailla sosiaalisen vuorovaikutuksen heikkenemistä, minkä he tulkitsivat vaikuttavan joidenkin oppilaiden kohdalla syrjäytymisen lisääntymiseen ja vaikeuteen muodostaa kaverisuhteita. (TH 1998.)

Oppilaan kuntoon tai taitoihin liittyvistä ongelmista mainittiin kömpelyys, arkuus, heikko fyysinen kunto sekä erilaiset liikuntakykyihin liittyvät ongelmat kuten tasapaino- tai koordinaatiovaikeudet. Ala-asteella korostuivat liikuntataitoihin liittyvät ongelmat, kun taas yläasteella, lukiossa ja ammatillisella puolella mainittiin useimmin oppilaitten heikko kunto ja siihen liittyvät ongelmat. (TH 1998.)

Havaintojeni mukaan liikunnanopetuksessa korostuivat käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät ongelmat, jotka vaativat opettajalta jatkuvaa huomiota. Suuret ryhmät, pienet liikuntatilat ja liikuntavälineiden vähyys näyttivät tekijöiltä, jotka lisäsivät käyttäytymisen ongelmia ja yleistä levottomuutta tunneilla. (TPK 1998.)

4.2.1 Erityistarpeiden muuttumisesta

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli yhdestä kahteenkymmeneen vuotta työkokemusta takanaan. He arvioivat varovasti erityistarpeiden muuttumista koulussa. Suurimmat muutokset sanottiin tapahtuneen oppilaitten sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen alueella. Yleisimmin mainittuja muutoksia olivat yleisen levottomuuden, lyhytjänteisyyden, poissaolojen ja mm. tupakoinnin ja alkoholinkäytön lisääntyminen. Myös oppilaitten huonoon kuntoon viitattiin. Ala-asteen opettajat mainitsivat useimmiten lasten kunnan ja taitotason laskeneen vuosien varrella, yläasteella ja lukiossa viitattiin päihteiden väärinkäyttöön sekä levottomuuteen. Lukiossa uutena ongelmana mainittiin luokattomuuden aiheuttama yksilöllistymisen ja sosiaalisten rakenteiden murtumisen aiheuttaman irrallisuuden tunteen lisääntyminen. (TH 1998.) Usein muutospuhe päätettiin arvioon siitä, että juuri mikään ei ole muuttunut: *”Eei... Ongelmat on samanlaiset, ei se oo hirveesti muuttunut. Se skaala siellä luokassa on ihan samanlainen.”* (Maria, AA)

Lukiossa ja ammatillisessa koulussa työskentelevä opettaja kertoi opiskelumotivaation ammatillisen koulun oppilailla alentuneen. Lukiossa hän koki luokattomuuden tältä osin helpottaneen tilannetta.

No tota täällä ammatillisessa koulussa ne (vanhemmat kollegat) on suoraan sanonu, ett nää poissaolot on niin roimasti lisääntyny, ett niinku jotenki semmosia vetämättömämpiä siinä mielessä että, ett ne vaan lähtee eikä ilmottele yhtikäs mitään. Ett jotenki se semmonen yleinen asennoituminen opiskeluun on menny alaspäin. Lukiossa ei oo ollu siitä mitään sillä tavalla puhetta. Ett toisaalta luokattomuus antaa mahdollisuuden siihen että ne jotka halua tehdä muutakin siinä, opiskelujen lomassa niin ne jo tietää siitte ykkösellä yleensä että meinaa neljässä vuodessa, käydä lukion ja sillon ne voi vähän verkkasempaan tahtiin... (Sari, L & AO)

Oppilaitten päihteiden käytön laajuuden peruskoulun päättäneiden nuorten keskuudessa opettaja kokee yllättävän laajaksi.

Mua niinku hirvitti... tosiaankin tää alkoholin ja tupakoinnissa nyt näkee ja tietää että ne polttaa paljon, mutt alkoholin käyttö ja huumeitten kokeilu. Eli ne oli mulle taas sellasia järkytyksiä että, ett vaikka sen toisaalta tietää ja kuulee niitten keskusteluissa, että, ett ne, paljon, käyttää, niin kuitenkin ett niin runsaasti kun vastaukset antais ymmärtää, niin se oli järkytys. (Sari, L & AO)

Tutkimusten (Nupponen 1997; Nupponen & Telama 1998) osoittaman oppilaitten jakautumisen hyvä- ja huonokuntoisiin, olivat myös minun aineistoni opettajat havainneet.

Ja sitt tietysti se että, se muutos että, ett tota niin nää on hirveen heikkokuntosia nää oppilaat. Ja jotenkin taas se huono ja hyväkuntoisuus niin näkee näitten kahden koulun välillä, että mä viime vuonna ihan huvikseen sillai merkkailin niinkun tilastoina ylös, ett kun teetätin juoksutestit kummallekin, kun ensimmäisen vuoden opiskelijoille (huokaus), niin samassa määrässä oli hirveen heikkokuntosia niinkun täällä, täällä puolella (ammatillinen) verrattuna sitten lukioon, vaikka ne oli sitten kaikki tyttöjä kenelle mä siellä teetätin, mutta, mutta että saman ikäisiä. (Sari, L & AO)

Nupposen ja Telaman (1998) tutkimukseen osallistui 1109 6.-8. -luokkalaista tyttöä ja poikaa. Heidän mukaansa suomalaisten koululaisten yleinen liikunta-aktiivisuus on 1980-lukuun verrattuna hieman noussut. Oppilaitten painoindeksin (BMI) havaittiin kasvaneen viimeisen vuosikymmenen aikana. Oppilaitten fyysisessä kunnossa sen sijaan ei havaittu tutkimuksessa merkittäviä muutoksia 1980-luvulta tähän päivään. Oppilaitten jakaantuminen paljon ja vähän liikkuviin on lisääntynyt. Etenkin vähän liikkuvien tyttöjen määrä nousee kuudennelta kahdeksannelle luokalle tultaessa. Suomalaisten koululaisten kuntoa tutkijat pitävät keskitasoisena verrattuna eurooppalaisten nuorten kuntoon. Merkittävää on nuorten jakaantuminen viiteen ryhmään vapaa-ajanviettotavan mukaan: yleisaktiivisiin, liikkujiin, pelaajiin, rentoutujiin ja yleispassiivisiin. Tietokonepelejä harrastavien pelaajien ja lukemista, omaehtoista liikkumista ja muita rentouttavia toimintoja harrastavien rentoutujien fyysinen kunto oli muita ryhmiä alhaisempi.

4.2.2 Ongelmien hahmottuminen kertojan ja kuulijan sosiaalisten roolien kautta

Opettajat kertoivat oppilaitten erityistarpeista monipuolisesti ja värikkäästi. Yleisin tapa kertoa vaikeuksista oli ensin kuvata koulua ja liikuntaryhmiä sellaiseksi, että siellä ei juurikaan ole erityistarpeita omaavia oppilaita.

...mutta mulle ei vaan oo tullut sitten. Missään vaiheessa ei oo tullut vastaan sitten (erityistarpeita omaavia oppilaita). (Maria, AA)

Kuitenkin hetken keskustelun jälkeen opettaja saattoi kuvata hyvinkin monenlaisia oppilaita, joita hän juuri tällä hetkellä opettaa.

Astmaatikkojahan on paljon. --- Ja onhan mulla tää lievä CP-vammainen oli sillä yhdellä pojalla. --- No, kömpelöitä on ollut.--- ja pelkoja --- Sitten rinnakkaisluokalla on yksi näkövammainen. --- Just niillä oppilailla ei ole minkään vamman puolesta, vaan käyttäytymishäiriön tai oppimisvaikeuden puolesta.--- Ja mullahan oli näitä maahanmuuttajaoppilaita, ja ESY-oppilas... hänhän oli aivan ylivilkas, ylipirtee, ylivilkas... (Maria, AA)

Tyypillinen lopetus opettajan kuvaukseen erityistarpeita omaavista oppilaista oli toteamus siitä, että vaikka erityistarpeita on useammallakin oppilaalla, vaikeudet ovat kuitenkin vähäisiä ja opettaja pärjää työssään hyvin. Monesti kuvaukseen liitettiin esimerkki onnistuneesta opetustilanteesta erityistarpeita omaavan oppilaan kanssa.

Ja pelkoja - mä en tiedä vaikuttaako siihen sekin, että mä oon ite niin valtavan innostunut liikkumaan ja liikkumisesta, vaikka pyrin aina kannustamaan ja tukemaan - ei oo tullut kauheesti pelkotiloja. Yks kerta tuli tytölle vastaan niin, että pelkäsi kärrynpyörän tekemistä yli kaiken ja sitä sitten mietittiin, mistä ne pelot aiheutu ja ne johtu siitä, että han oli hampaansa lyöny, oli rekkitangolta pudonnut joskus pienempänä, ulkona kotileikkilanteessa tavallaan. Ja siitä oli jäänyt hänelle pelkotilanne ja häntä pelotti ihan hirveesti pää alaspäin meno ja tämmönen. Ja sitä kyllä työstettiin aika pitkään, mutta että kyllä oli tytön ilme, kun se onnistui, aivan mainio. Mutta kyllä mäkin jouduin tekemään, ihan hiki virtas kun tein töitä, että saisin niitä pelkoja pois siltä tytöltä. (Maria, AA)

Tulkitsen tällaisen kerrontatavan liittyvän yhteistyön käynnistysvaiheeseen, jolloin vierasta ei vielä tunneta. Omasta koulusta ja työstä halutaan antaa ulkopuoliselle kaunisteltu kuva ja omaa ammattitaitoa halutaan enemmän nostaa puheessa, kuin kertoa työhön liittyvistä vaikeuksista. Luottamuksen lisääntyessä omaa työtä uskalletaan tarkastella kriittisemmin ja vaikeistakin asioista on helpompi kertoa ilman kertomusta mitätöiviä loppukommentteja. Koulun toimintakulttuuriin näyttäisi liittyvän taipumus näyttää vierailijalle kuva koulusta ristiriidattomana ja puhtaana ”onnellisena kouluna”. Vasta kun vierailija hyväksytään jollakin tavalla osaksi koulun ihmisgalleriaa, on mahdollista kuulla opettajien puheesta arjen monimuotoisuus. Alasuutarin (1994, 51) mukaan todellisuus on läpikotaisin sosiaalisesti konstruoitunut. Opettajien puheessa vierailijalle halutaan painottaa niitä sosiaalisia tulkintasääntöjä, joiden nojalla vierailija antaa koululle merkityksen toimivana ja tarkoituksenmukaisena yhteisönä. Opettajakunnan sisäisessä keskustelussa hyväksytään myös monipuolisempaan ja ristiriitoja sisältävään tulkintaan johtavat sävyt. Alasuutari (1994, 54) muistuttaa, että tekemämme tulkinnat vaikuttavat siihen, miten reagoimme kohtaamiimme esteisiin. **Olisi tärkeää, että erityisliikunnanopettaja saavuttaisi hyväksynnän osana koulun henkilökuntaa, jotta hänellä olisi mahdollisuus tarkastella opetuksen ongelmia monipuolisesti yhdessä opettajien kanssa.** Näyttäisi siltä, että vain yhteisen ongelman määrittelyn kautta on mahdollista muuttaa liikunnanopetuksen todellisuutta.

4.2.3 Erilaisuuden määrittely ja opettajan ammattitaito

Tutkimusten mukaan liikuntaa opettavat opettajat ovat epävarmoja siitä, miten erilaisia oppilaita tulisi opettaa (Heikinaro-Johansson 1995; Huovinen 1996; Huuhka 1993; Naukkarinen 1993). Tämän tutkimuksen aineiston valossa väitän, että opettajien määrittely oppilaan erityistarpeista vaikuttaa opettajan kokemukseen omasta ammattitaidostaan soveltavan liikunnanopetuksen alueella (TH). Perustelen väitettäni seuraavassa.

Vammaisuudella voidaan tarkoittaa joko yksilön elimellisestä vauriosta, yhteisön käytänteistä tai näiden yhteisvaikutuksesta syntyvää tilaa, joka saattaa jättää vammaiset henkilöt jonkin keskeisen inhimillisen hyvinvoinnin ulottuvuuden ulkopuolelle (Vehmas 1998). Vammaisuutta voidaan siis tarkastella joko yksilön tai yhteisön näkökulmasta. Kumpikin vammaisuuden selitysmalli on itsessään riittämätön ja johtaa yksipuolisesti tulkittuna sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta vahingollisiin ratkaisuihin. Vehmaan (1998) mukaan vammaisuus tulikin nähdä tilana, joka koostuu yksilöllisten ominaisuuksien ja yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta. Perinteisesti vammaisuus on

nähty yksilöllisenä, negatiivisesti arvolutautuneena ominaisuutena. Vammaisuus on nähty sekä yksilön että yhteisön kannalta ei-toivottavana, patologisena tilana, joka väistämättä rajoittaa yksilön toimintavapautta. Nykyisin yhä useammat vammaistutkijat ja -aktivistit ovat omaksuneet käsityksen vammaisuudesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ympäristön vaikutuksessa rakentuvasta tilasta. Tätä kutsutaan vammaisuuden sosiaalisiksi malliksi. Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuuden syy ja aiheuttaja on yhteiskunta, joka arvoillaan ja käytänteillään luo vammaisuutta. Mikään yksilön ominaisuus sinänsä ei siis vammauta ihmistä, vaan sen tekee yhteisö, joka asettamallaan normaaliuden kriteereillä luokittelee ihmisiä eriarvoiseen asemaan. Kukin yhteisö määrittelee normaaliuden kriteerit eri tavalla. (Oliver 1996; Vehmas 1998.)

Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan vammaisuus on sosiaalisesti luotu ilmiö, jonka merkitys vaihtelee ajan, paikan ja määrittelijöiden mukaan. Olennaista todellisuuden rakentamisessa on sosiaalinen vuorovaikutus ja jaetut merkitykset, joiden kautta ympäröivää todellisuutta tulkitaan. Koska sekä aika, paikka että määrittelijät vaikuttavat käytettyihin käsitteisiin, ei vammaisuuden tai normaaliuden käsitteet ole kiinteitä tai absoluuttisia. Käsitteille annettavat merkitykset ovat riippuvaisia määrittelijän sosiaalisesta ja historiallisesta taustasta. (Suoranta 1997; Vehkakoski 1998.) Nykypäivän erityispedagogiikassa on käytetty paljon lääketieteelliseen ja psykologiseen traditioon pohjautuvia käsitteitä, joilla on luokiteltu oppilaita. Näiden käsitteiden käyttöön liittyy ajatus vammaisuudesta yksilön henkilökohtaisena tragediana luoden kykenemättömyyttä, riippuvuutta ja psyykkisen menetyksen tunteita. Lääketieteellisen luokittelun pohjalta on valittu toimenpiteet kuntoutuksen, opetuksen tai tukipalvelujen toteutukselle. (Vehkakoski 1998.)

Konstruktivistista ajattelua voidaan tarkastella kahden lähestymistavan, vammaisuuden sosiaalisen mallin sekä diskurssianalyttisen lähestymistavan, kautta. Tarkasteltaessa vammaisuutta vammaisuuden sosiaalisen mallin pohjalta, kiinnitetään huomiota siihen, miten materiaalin ympäristö aiheuttaa yksilölle vammauttavia seurauksia. Mallissa korostetaan sitä, ettei vamma ole yksilön patologinen ominaisuus vaan sosiaalisten rakenteiden ja rakennetun ympäristön synnyttämä tila. (Oliver 1996; Vehkakoski 1998.) Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuus koostuu ensinnäkin fyysisestä tai psyykkisestä erilaisuudesta, toiseksi ihmisen itsensä kokemuksesta ulkoisesti asetetuista rajoituksista ja kolmanneksi itsensä tunnistamisesta vammaiseksi ihmiseksi. Sosiaalisen mallin mukaan vammaisuutta voidaan vähentää muokkaamalla ympäristöä vastaamaan paremmin fyysisesti ja psyykkisesti erilaisten ihmisten tarpeita. (Oliver 1996; Vehkakoski 1998.)

Havaintojeni mukaan ympäristö aiheutti kouluissa monenlaisia erityistarpeita: Luokkakoot olivat suuria ja sijaisten palkkaamisesta säästettiin. Joskus näin yhdellä opettajalla noin kuudenkymmenen oppilaan ryhmän, kun opettaja ohjasi samanaikaisesti kahden luokan tuntia. Pienessä liikuntasalissa ryhmäkoko rajoitti toiminnan tehokkuutta ja lisäsi oppilaitten levottomuutta - ja kuormitti opettajaa. Lisäksi välineitten ja tilan puute näytti lisäävän oppilaitten aggressiivista käyttäytymistä. (TPK 1998) Opettajat eivät kuitenkaan viitanneet näihin ympäristön aiheuttamiin ongelmiin, vaan puhuivat oppilaan levottomuudesta tai aggressiivisuudesta (TH 1998).

Diskurssianalyttisen lähestymistavan mukaan kielenkäyttö luo merkityksiä vammaisuudelle. Käytetyt sanat antavat ihmiselle leimoja ja ohjaavat sitä, mitä ihmiset ajattelevat toisistaan ja miten toimivat heitä kohtaan. Vammaisille luodaan puheessa erilaisia identiteettejä, joiden pohjalta kuvataan heille kuuluvia ominaisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia. Kieleen sisältyvät piilomerkitykset voivat esiintyä yhdessä sanassa, lauseessa tai laajemmassa asiayhteydessä. Myös kuvaus henkilön käyttämistä apuvälineistä saattaa sisältää piilotetun viestin siitä, missä määrin henkilön itsensä ajatellaan olevan aktiivinen ja kontrolloivan toimintaansa. Kielen sisältämät merkitykset eivät ole aina yksiselitteisiä. Hyväkin tarkoittava puhe voi tuottaa kontekstista riippuen sekä myönteisiä että kielteisiä merkityksiä. (Vehkakoski 1998.)

Sosiaaliseen konstruktionismiin pohjautuvien mallien tarkoituksena on poistaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa kiinnitetään huomiota eriarvoisuutta luoviin materiaalsiin esteisiin ja pyritään poistamaan niitä. Diskurssianalyttinen lähestymistapa pyrkii symbolien uudelleen luomisen kautta tasavertaisuuden edistämiseen. (Vehkakoski 1998.)

4.2.4 Kuka tai mikä on ongelma?

Koulumaailmassa vallitsevat tiukat normaalisuuden kriteerit, joiden pohjalta oletetaan kaikkien lasten oppivan samat asiat suunnilleen saman ikäisinä ja samassa järjestyksessä. Poikkeavuutta täytyy kohdella erityistoimin. Diagnosoinnin vaarana on syyttää oppimisen vaikeuksista oppilasta, vaikka tilanteeseen vaikuttaisivat myös käytetyt opetusmenetelmät, opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, apuvälineiden saatavuus sekä monet muut rakenteelliset ja kulttuurilliset seikat. (Vehkakoski 1998.) Perinteisesti opettajilla on ollut koulussa valta ongelmatilanteiden määrittelyyn (Naukkarinen 1999, 56).

Tarkastellessani opettajien puhetta erityistarpeita omaavista oppilaistaan siltä kannalta, kenen ongelmasta opettaja puhui, havaitsin saman, kuin Naukkarinen (1999, 63-67) tutkimuksessaan: suurin osa opettajan puheesta määrittelee ongelmien aiheutuvan oppilaasta. Liikunnanopetuksen ongelmana voi olla opettajan puheessa oppilaan ominaisuus (esim. oppilas on ”kömpelö”), oppilaan toiminta (oppilas ”*sanoo, ettei halua osallistua*”) tai ongelma johtuu oppilaan taustasta (oppilas ”*ei voi opetella, kun isä ja äiti tappelee niin paljon*”). Erittäin harvoin opettaja määrittelee ongelmatilannetta opettajan oman toiminnan kautta (”*vaatii siltä opettajalta paljon eriyttämistä*”). Kouluympäristön aiheuttamasta ongelmasta opettajat eivät puhuneet määritellesään erilaisuutta. Segregaation periaatteen ja oppilaitten luokittelun pohjana olevan ajattelutavan mukaan koulun ongelmien syynä on lapsen poikkeavuus, joka määritetään suhteessa vallitsevaan normaalin yksilön malliin (Vehkakoski 1998). Aineistoni opettajat ovat omaksuneet hyvin segregoivan ajattelutavan.

Vammaisuuden olemusta pohdittaessa eteen tulee kysymys siitä, tukevatko erilaiset vammaisille suunnatut palvelut, kuten kuntoutus ja erityisopetus vain vammaisten eriarvoisuutta ja syrjintää yhteiskunnassa. Voidaan pohtia, tulisiko nämä palvelut lopettaa ja sen sijaan alkaa ”kuntouttaa” yhteisöä, muuttamalla sen arvoja ja käytänteitä. Vehmaan (1998) mukaan kuntoutustoimenpiteitä on arvosteltu siitä, että niillä pyritään tekemään vammaisista ihmisistä mahdollisimman normaaleita. Kuitenkin, kun elimellinen vaurio on tarpeeksi vakava, minkäänlainen ympäristön muokkaaminen ei poista vaurion aiheuttamaa vammautumista. Ympäristön muokkaamisella voidaan sen sijaan vähentää elimellisen vaurion aiheuttamaa haittaa tai rajoitetta. (Oliver 1996.) Liikunnanopetuksessa oppimisympäristöä muokkaamalla voidaan vaikuttaa siihen, miten hyvin erilaisten yksilöitten tarpeet tulevat huomioiduksi opetuksessa.

Opettajan puheessa lausuma:

”ne, joille alkaa tulla niitä muotoja ja alkaa kasvaa niinkun naiseks, että se aiheuttaa ettei halua tehdä” (Marja, AA),

antaa tilaa monenlaisille tulkinnoille. Lausumaa voidaan tulkita niin, että opettajan ongelmana on se, ettei oppilas liiku. Oppilaan ongelmaksi opettaja puolestaan määrittelee naiseksi kehittymisen, joka aiheuttaa haluttomuutta osallistua liikuntaan. Näin ollen ilman liikuntatuntia ongelmaa ei olisi. Liikunta toimii sosiaalisena ympäristönä, joka saa aikaan vammaisuutta. Toisaalta on mielenkiintoista, että vastaavaa lausetta ei kohdistettu yhteenkään poikaan. Mieheksi kehittymistä ei mainittu häiriönä, joka aiheuttaa kyvyttömyyttä

liikuntatunnille osallistumisessa. Voidaanko siis tulkita, että edelleen länsimaaisessa yhteiskunnassa naissukupuoli tarkoittaa ainakin jonkinasteista vammaisuutta? Diskurssianalyttisen lähestymistavan mukaan tällainen tulkinta voitaisiin tehdä. Itse kuitenkin liikuntaa opettavana naisena ja tutkijana olen taipuvainen tulkitsemaan naisopettajan viittaavan vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaiseen tulkintaan: fyysistä ja sosiaalista ympäristöä liikuntatunnilla tulisi muokata sellaiseksi, ettei ympäristö aiheuta vammaisuutta tyttöoppilaille. Opettajan puheen jatko, tukee tätä tulkintaa:

“Varsinkin ne uimareissut on semmosia. Nykyään mennään uimaan sillai ettei tarvitse mennä poikien kanssa yhtä aikaa, meillä on oma vuoro.” (Marja, AA)

Naiseksi kasvamisessa ongelman tulkinta sosiaalisen mallin kautta auttaa opettajaa löytämään keinon opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen. Yksipuolinen vammaisuuden sosiaalisen mallin kautta tapahtuva tulkinta erilaisuudesta voi kuitenkin osaltaan jopa edistää eriarvoisuutta. Jos vammaiselta henkilöltä kielletään elimelliseen vaurioon kohdistuva kuntoutus ja sitä myöten kokemus siitä, että vaurio todella aiheuttaa ongelmia, joihin vaikuttaminen ainoastaan yhteisöä muuttamalla on mahdotonta, tämä rajoittaa vammaisen henkilön oikeutta saada paras mahdollinen tuki itsenäiseen elämään. (Vehmas 1998.) Liikunnanopetuksessa tämä tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että liikuntavammaiselta henkilöltä evättäisiin mahdollisuus fyysiseen kuntoutukseen ja keskityttäisiin sen sijaan liikuntatiloja ja apuvälineitä muokkaamalla auttamaan henkilöä osallistumaan opetukseen. Molemmat vammaisuuden ulottuvuudet, sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus, tulee siis ottaa huomioon, jotta päädyttäisiin yksilön ja yhteiskunnan kannalta ihanteelliseen ratkaisuun.

4.2.5 Erityisliikunnanopettaja ja valta

Vammaisoikeusliike on kritisoinut sitä, että vammaisten ihmisten elämää hallitsevat monella elämän alueella professionaalinen valta ja auktoriteetit. Erityiskasvatuksessa nämä näkyvät diagnoosien ja arviointien tekemisessä sekä yksilölliseen toimintamalliin pohjautuvassa korjaavassa pedagogiikassa. (Vehkakoski 1998.)

Diagnoosi-sana nousi tutkimusaineistossani esille mielenkiintoisella tavalla: yleensä opettajat käyttivät sitä sellaisissa yhteyksissä, jossa haluttiin erottaa lapsi ja häiriö: ”*se, jolla on diagnoosi*”. Se -sanana käytöllä viitattiin lapseen, henkilöön ja diagnoosi -sana kuvasi häiriötä, jonka lapsi omistaa. Lapsi on siis olemassa myös ilman häiriötä. Kun häiriö liitettiin kiinteästi

osaksi lasta (*”asennevammainen”*) käytettiin ilmaisua, jossa lasta ei ole olemassa ilman häiriötä. Opettajien puheessa esiintyi molempia määrittelyitä, myös samassa lauseessa. Yhteiskunnassa hyväksytymmistä sairauksista puhuttaessa käytettiin enemmän *”lapsi ensin”* -käsitteitä (*se, jolla on näkövamma*) kun taas ei toivotummista ongelmista käytettiin *”ongelmalapsi”* -käsitettä (*asenneongelmainen*).

”Semmosia joilla olis ollut varsinainen diagnoosi, joku kehitysvamma tai dysfasia tai kuulovamma, niin semmosia ei oo ollu koskaan. Mutta on ollut tämmösiä tunne-elämähäiriöisiä.” (Vesa, AA)

Diagnoosi -sanankäytöllä opettaja vetoaa koulun ulkopuoliseen auktoriteettiin. Opettajan kokema ongelma ei johdu pelkästään opettajan tunteesta, että jotain on vialla, vaan tälle vialle on ulkopuolinen asiantuntija löytänyt nimen, diagnoosin. Tulkintani mukaan auktoriteetin määrittämä ongelma on opettajalle helpompi mieltää oppilaan omistamaksi yhdeksi piirteeksi muiden joukossa kuin sellainen häiriö, jolle lääketieteen ammattilainen ei ole antanut nimeä. Kun opettaja mieltää oppilaan lapseksi, jonka yksi ominaisuus on tämä diagnosoitu ongelma, hän osaa opettaa lasta. Opettaja voi myös suojautua diagnoosin taakse. Kun opettaja kertoo luokasta, jossa on

”... 23 oppilasta ja sitt tää, joka on diagnosoitu MBD:eks...” (Irmeli, YA),

hän tulee tulkintani mukaan kertoneeksi tutkijalle, ettei tiedä, miten lasta opettaisi. Oppilas on poikkeava ja lääketieteen auktoriteetti on antanut opettajalle vapautuksen vastuusta. Tulkintani mukaan opettaja haluaa myös minulta, ulkopuoliselta, vahvistuksen siitä, ettei tavallisen opettajan osaamisalueisiin tarvitse kuulua *”diagnosoitujen”* opetus.

Tavalliselle liikuntaa opettavalle opettajalle lääketieteen auktoriteetti on siis sekä opettajan asiantuntijuuden pönkittäjä että osaamisen alentaja. Soveltavan liikunnanopetuksen alueella professionaalinen valta ja auktoriteetit näyttävät siis tutkimusaineistoni valossa hallitsevan paitsi erityistarpeita omaavaa oppilasta myös tavallisen liikuntaa opettavan opettajan ajattelua lapsen tarpeista ja omasta pätevyydestään lapsen opettajana. Kivirauma (1998) kritisoi tätä kasvavaa medikalisaatiokehitystä koulun ongelmien diagnosoinnissa. Medikalisaatiolla tarkoitetaan jatkuvasti laajenevan ilmiöjoukon, poikkeavan käyttäytymisen, kytkeytymistä lääketieteeseen. Viime vuosikymmeninä nimenomaan lääketieteen professio on esiintynyt koulupoikkeavuuksien asiantuntijana. Lääketieteen käsittein on kuvattu oppilasta, joka ei täytä koulunormaalien kriteereitä. Medikalisaatioon on piilotettuna lupaus mahdollisesta

paranemisesta tai ainakin parhaasta mahdollisesta hoidosta. Kyse on myös vastuun ottamisesta ja siirtämisestä. Kivirauma (1998) toteaa medikalisaation täyttävän kaikkien asianosaisten sosiaalisia tarpeita: vanhemmat vapautuvat vastuusta, erityisopettajat liittyvät symbolisella tasolla arvostettuun lääketieteen professioon ja lääkärinkunta vahvistaa omaa asemaansa. Hän kritisoi medikalisaatiokehitystä murtamattomana kehänä, sillä se on systeemi, jossa kaikki näyttävät voittavan.

Kivirauma (1998) on eri lähteisiin perustuen arvioinut koulussa vaikuttavien erityisasiantuntijoiden määrää. Hän päätyi siihen, että peruskoulussa neljää tavallista opettajaa kohti on yksi erityisasiantuntija turvaamassa koulun sujuvaa toimintaa. Tämä herätti minut pohtimaan tulevaa rooliani erityisliikunnanopettajana. Haluanko tutkimuksellani edistää medikalisaatiokehitystä? Haluanko toimia auktoriteettina, jolla on valta määrittellä opettajien osaamista tai oppilaan ominaisuuksia? Haluanko lisätä erityisasiantuntijoiden määrää koulussa?

Pohdintani tuloksena päädyin siihen, että toimintani keskeinen tavoite tulee olla opettajien valtauttaminen oman työnsä asiantuntijoina sekä oppilaan valtauttaminen oman oppimisensa asiantuntijana. Minun roolini koulussa tulee olla ainoastaan katalysoiva, ei määräävä tai autoritaarinen. En halua toiminnallani olla luomassa järjestelmää, joka siirtää opettajalta vastuun koulun ulkopuolelle, mutta en myöskään järjestelmää, joka määrää opettajan vastuun rajoista.

4.2.6 Normaali oppilas ja opettajan työmäärä

Normaali on modernia koulutoimintaa keskeisesti jäsentävä käsite, johon jokaista oppilasta verrataan ja joka määrää heidän akateemisen arvonsa. Lääketieteessä normaalista on tullut tavallisuutta ja tyypillisyyttä tarkoittava käsite, jonka vastakohta on patologinen. Normaalin ja patologisen viitekehyksestä on tullut olennainen kehys, jossa koulun ongelmia jäsennetään. Koulumaailmassa poikkeavuus syntyy yksilöiden ominaisuuksien ja taipumusten yhteensopimattomuudesta koulun vaatimusten kanssa. Samalla koulun toiminta vaatii sujuakseen uusien diagnosointi- ja korjaustoimenpiteiden löytämistä. Koulussa normaaliuden kriteerin täyttävät ne, jotka pystyvät seuraamaan opetusta, muut ovat poikkeavia. (Kivirauma 1998; Naukkarinen 1999, 57.)

Tiettyjen vammojen tai sairauksien yleistyminen on vapauttanut oppilaita erityisoppilaan leimasta. Opettajan puheessa allergioista ja astmasta on tullut jo liikuntatunnilla oletusarvoja. Koska opettaja olettaa jokaisessa liikuntaryhmässä olevan oppilaita, joilla on allergia tai hengityselinsairaus, niitä pidetään normaaleina.

”Niin no, (allergioita ja astmaa) niitähän tietysti, niitä ei jotenkin vaan kun niitä on niin paljon, niin pidä sen kummemmin niinkun, erityis, erityisoppilaina. Ett lukiossa ei mulla niinkun oo tällä hetkellä yhtään.”

(Sari, L & AO)

”Ainoo on mitä on niin, astmaatikkojahan on paljon, se on yks ryhmä, mikä pitää ottaa huomioon. Niitähän on joka ryhmässä. Mutta mä en koe sitä sitten niin isoksi rasitteeksi ainakaan että.”

(Riina, AA)

Tulkitsen tämän normaaliuden määritelmän laajentumisen johtuvan osaksi siitä, että opettajilla on riittävästi tietoa ja kokemuksia näistä sairauksista, jotta liikunnan soveltaminen näiden oppilaitten tarpeita vastaavaksi ei ”rasita” opettajaa. Jatko-oletukseni onkin se, että jos opettajien tietotaitoa ja kokemuksia erilaisista vammoista ja sairauksista voitaisiin lisätä esimerkiksi koulutuksen avulla, opettajien käsitys normaaliudesta laajenisi edelleen, mikä puolestaan voisi vähentää opettajien tuntemaa uhkaa siitä, että työmäärä kasvaa liiaksi, jos oppilaan yksilöllisiä tarpeita huomioidaan entistä paremmin.

Rationaalisuus, tehokkuus ja suunnitelmallisuus ovat Kivirauman (1998) mukaan oman aikamme tunnusmerkkejä. Niillä määritellään toiminnan järkevyyttä ja vastuullisuus. Modernissa oppivelvollisuuskoulussa rationaalisuutta on toteutettu kehityspsykologiaan pohjautuvalla käsityksellä jokaiselle ikäkaudelle normaalista kehityksestä. Jokaiselle vuosiluokalle on tämän pohjalta määritelty tavoitteet, joihin pyritään didaktisesti oikeaoppisilla opetusmenetelmillä. Professionaalinen opettajankoulutus varmistaa opettajakunnan omaksuvan nämä rationaalisuuden määreet. Tästä on seurannut Kivirauman (1998) mukaan se, että jo pienet poikkeamat ikäkausinormaalista nimetään ongelmaksi ja uhaksi tehokkaaksi mielletylle suunnitelmalliselle opetukselle ja niihin on sovellettava erityisopetuksen keinoja. Liian etäälle normaalioppilaan tyyppiä arvostavasta arvioidut oppilaat luokitellaan erityisoppilaksi. Erityisopetus pyrkii normalisoimaan erilaiset oppijat, jotta heillä olisi mahdollisuus palata yleisopetukseen. Kivirauma (1998) huomauttaa, että

enenevässä määrin erityisopetuksen poikkeavuuksia määrittelevät lääketieteen edustajat. Tämä ylläpitää kasvavan oppilasjoukon nimeämistä ei-normaaleiksi.

Eräs opettaja määritteli oppilaitten erityistarpeiden asettuvan janalle ”*nero - perässä vedettävä*”. Tulkitsin opettajan määrittelyn sisältävän nykykoulussa virallisesti arvostetut käsitykset oppimisesta itsenäisenä konstruointiprosessina: nerouden opettaja määritteli sellaiseksi,

”joka pystyy yksin ja omatoimisesti tekemään hommia”

ja perässä vedettävyyden sellaiseksi

”jotka tarttee aina, aina niitä tukitoimenpiteitä ja joille pitää kaikki asiat selittää moneen kertaan ja monelta kantilta”. (Marja, AA)

Perässä vedettävyyys voidaan tulkita siis nyky-yhteiskunnassa mahdollisimman ei-toivotuksi ominaisuudeksi, sillä se ”aina aina” vaatii kanssaihminen apua. Hyväksytyt, arvokas ihminen on tehokas ja omatoiminen. Vammainen, epäkelpo ”tämmönen” on se, joka tarvitsee tukea tai teetättää opettajalla ylimääräistä työtä.

”Mutt sittä on tämmösiä missä on joku tämmönen luokalla, niin aina se teetättää sillä opettajalla enemmän työtä.” (Riina, AA)

Tulkitsen siis länsimaisen yhteiskunnan arvojen aiheuttavan vammaisuutta. Opettajan työmäärä on opettajan puheessa tehokkuus -arvon mittari, jolla voidaan määritellä oppilaan normaalius. Kovimmillaan tehotomuus tekee vammaisen oppilaan opetuksen turhaksi:

”Niinkun jollekin dysfaatikolle, se on aika turhaa se (opetus). Aina pitää vähintään toiseen tai kolmanteen kertaan selittää.” (Marja, AA)

Opettajan puheessa tehokkuus ja oma-aloitteisuus paitsi määrittelevät oppilaan vammaiseksi, myös vapauttavat vammaisuudesta. Oppilaalla saattaa olla diagnosoitu fyysinen vamma tai sairaus, mutta jos hän käyttäytyy oma-aloitteisesti ja toimii tehokkaasti liikuntatunnilla, hän tulee opettajan puheessa hyväksytyksi ”normaaliksi”.

”Tota, kyllähän tietysti niitä (ylipainoisia) oppilaita on, on niinkun jatkuvasti, mutta tälläkin hetkellä niin, mitä mulla on oppilaina näitä niinkun todella niinkun reilusti ylipainosia niin, niin ne on niinkun ne on aivan täysillä siellä muitten mukana...” (Sari, L & AO)

Oppilaan oma-aloitteisuus näkyy opettajan työmäärä -mittarissa siten, että oletuksena oleva työmäärän kasvu oppilaalla todetun fyysisen sairauden johdosta ei toteudukaan. Opettaja voi tehdä työtään oppilaan vamman häiritsemättä opetuksen rutiineja, jolloin oppilaan voi määritellä normaaliksi. Varmimmin vammaisen oppilas ansaitsee opettajan puheessa hyväksynnän, jos oma-aloitteisuuden ja yritteliäisyyden lisäksi vaatii opettajaa olemaan tekemättä ylimääräistä työtä vammansa takia.

”Ja yleensä ovat olleet, nää oppilaat on olleet sellasia oma-aloitteisia ja tietävät itse omat rajansa. Pystyvät niinkun sanomaan, että voinko tehdä esimerkiks näin. Ett jos mä oon varautunut johonkin, ett mun ei oo sitten tarvinnut tavallaan. Niin, onhan mulla ollut tämä, lievä CP -vammaisen oli sillä yhdellä pojalla. Mut se oli niin lievä ja hän oli niin - hän oli erittäin hyvin kuntoutettu ja tota niin innostunut, että mä en kokenut sitä miksikään ongelmaksi. Joissakin venyttelyliikkeissä jouduin ottamaan huomioon, että hänellä oli vasemmalla puolella spastisuutta, nimenomaan jalassa ja kädessä. Mutta sekin oli niin lievä, että hän ei itsekään halunnut, että sitä huomioidaan millään tavalla.”

(Maria, AA)

Vehkakoski (1998) kritisoi erityispedagogisen ammattikäytännön sisältämää normaaliksi tekemisen periaatetta. Tavoitteena ja ihanteena on mahdollisimman itsenäinen ja riippumaton yksilö. Professionaalinen auktoriteetivalta tulee hänen mukaansa kuitenkin esille itsenäisyyden ja riippumattomuuden määrittelyssä. Auktoriteetit määrittävät riippumattomuutta itsehoidon kautta, esimerkiksi itsenäisen pukeutumisen, liikkumisen tai syömisen kautta. Vammaiselle henkilölle itselleen riippumattomuus saattaa merkitä kuitenkin kykyä tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä, vaikka niiden toteuttamiseen tarvittaisiinkin toisten apua. Liikunnanopetuksesta puhuessaan opettajat asettavat itsensä auktoriteetin asemaan silloin, kun oppilas täyttää erityispedagogiseen ammattikäytäntöön vakiintuneen normalisaatio -käsitteen sisältämän itsenäisyys -kriteerin. Kun oppilas ei täytä omatoimisuuden vaadetta, opettaja on taipuvainen luovuttamaan auktoriteetin koulun ulkopuoliselle asiantuntijalle (diagnosoijalle).

Opettaja suojautuu erilaisuudelta paitsi edellä kuvatuilla tavoilla siirtämällä vastuun ammattilaisille, myös ulkoistamalla ongelmia. Vaikeasta luokasta puhuttaessa saatetaan käyttää yksinkertaisesti sanaa ”se”. ”Se” on vaikeasti hallittava, ennakoimattomasti käyttäytyvä möykky, hirviö, jolle opettaja ei voi mitään. ”Se” on opettajalle vastustaja, jota vastaan on taisteltava käytettävissä olevin keinoin.

”On (tämä hankalin luokka). Mutta ei läheskään niin hankala kuin viime vuonna, kun oli. Se huuti ja kiroili, sano mitä sano. Ei siihen auttanut mikään keskustelu. Se piti päänsä silloin kun sitä huvitti. Että tää kyllä kuuntelee.”

(Marja, AA)

Kun ”se” on liikuntatunnilla vallassa, opettaja on nostanut kätensä pystyyn. Hän ei enää mahda tilanteelle mitään. Tällaisessa tilanteen kuvauksessa on sisään kirjoitettuna opettajan kyvyttömyys eritellä ongelmaa ja sen syitä.

4.3 Erityisliikunnanopettajan työlle asetetut odotukset

Entäpä millaisia odotuksia opettajat tulevalle työlleni asettivat? Kaikki haastatteleman opettajat ottivat mielihyvin vastaan ajatuksen erityisliikunnanopettajasta: *”Aivan mahtava idea! Mää käyttäisin heti, jos olisi mahdollisuus.”* (Maria, AA.) Erityisliikunnanopettajalle löytyi paljon tehtäviä. Eniten opettajat toivoivat, että erityisliikunnanopettaja voisi olla tunneilla mukana samanaikaisopettajana. Samanaikaisopettajuutta suunniteltiin hyödynnettävän siten, että erityisliikunnanopettaja voisi opettaa joko osaa ryhmästä tai erityistarpeita omaavaa oppilasta yksin. Samanaikaisopettajana toimiessaan erityisliikunnanopettaja voisi antaa vinkkejä siihen, miten eri liikuntalajeja sovelletaan ja toimia opettajille mallina. Erityisliikunnanopettajan läsnäoloa toivottiin erityisesti sellaisilla tunneilla, joissa on turvallisuuteen liittyviä ongelmia. Erityisliikunnanopettaja voisi toimia esimerkiksi telinevoimistelutunnilla avustajana.

No hyvinkin vois hyödyntää silläkin tavalla esimerkiks, että pystyttäs ottamaan tämmönen opettaja vaikka yhtäaikaa, jos vaan tilat antaa...Eli silloin pystyis niinkun ite ohjaamaan niitä ns. normaaleja oppilaita ja hän pystyis ohjaamaan sitten tätä erityisryhmää, lisättynä ehkä muutamalla, muutamalla toisen... Ja sitten sama homma niin, että sitä voitais vaihtaa. Että ite näkis sitä systeemiä,

millä se toimii ja näkis, miten toiset oppilaat sitten suhtautuisi siihen erilaisten liikuntahomma. (Riina, AA)

Erityisliikunnanopettaja voisi tunneilla motivoida niitä oppilaita, jotka eivät osallistu opetukseen. Hän voisi myös käyttää aikaa oppilaitten kanssa keskustelemiseen ja toimia "ymmärtäjänä".

Tai sitten se vois keskustella semmosen kanssa, joka tarttee tätä keskusteluapua, kun minä en osaa ja minä en halua ja. Sitähän vois käyttää siinä, ett se oppilas sais keskustella jonkun muunkin kanssa, joka ymmärtää näitä liikunnan juttuja kuin minä tai luokanopettaja. Joka ymmärtäis. Niitähan aina on, kun opettajat ei ymmärrä, kun ne on niin tyhmiä, ettei ne ymmärrä. Niin semmosessa vois käyttää. (Marja, AA)

Erityisliikunnanopettajan toivottiin laativan oppilaille tarvittaessa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Mikäli liikunnanopetuksessa olisi useampi erityistarpeita omaava oppilas, erityisliikunnanopettaja voisi koota heidät aika ajoin omaksi ryhmäkseen.

Kyllä ainakin, ainakin vois tämmösille, tämmösille tota noin erityisliikunnan tarpeessa oleville niin laatia semmosen niinku oman opetussuunnitelman tai niitä omia harjoitteita tai tämmöstä. Ja sitten jos niitä olis tota useampia tämmösiä, niin nehän vois koota vaikka omaks ryhmäks, ei aina, vaikka ajoittain esimerkiks. (Irmeli, YA)

Opettajat toivoivat erityisliikunnanopettajalta myös koulutusta erityistarpeita omaavan oppilaan opettamiseen. Koulutusta toivottiin erityisesti sellaisiin tilanteisiin, kun luokkaan integroitiin uusi erityisoppilas. Koulutuksen toivottiin olevan mahdollisimman käytännönläheistä.

Semmonen ois hyvinkin tervetullutta semmonen, esimerkiks semmosten yhteisten niinku toimintaperiaatteiden luomista ja niistä kertomista, että mitä asioita... Varmaan tämmösellä henkilöllä on kuitenkin sen verran tietoa, että mitkä on ne kynnykset ja mitenkä se opetus kannattaa järjestää, että pystyy niinku vetämään sen sillein ideaalisesti läpi. Mut tota niin, mut sitten semmosia ihan koulutustilaisuuksia justiin--just näitä ideoita, ideamalleja, toimintamalleja. Ois hyvinkin tarpeen. (Riina, AA)

Niin kyllä varmasti olis, jos tämmönen , tämmönen henkilö olis, niin sais pitää ainakin meille siinä jonkunlaista koulutusta sais antaa varmaan kanssa. Ja oishan se ihan tämmönen konsulttiapu, et kysyä neuvoa tarvittaessa. (Irmeli, YA)

Varovasti ehdotettiin myös toimintaa oppilaan henkilökohtaisena avustajana:

Niin no tota, sitten tietysti, jos pystyy käyttämään myös tän, tämän kyseisen oppilaan kanssa ihan--ihan niinku hänenkin kanssa ja ite vois olla mukana niin, että siinä ei tarttis olla välttämättä muita oppilaita mukana, että... että hän vois ehkä.... (Riina, AA)

Erityisliikunnanopettajalta odotettiin tasavertaista kollegiaalista toimintaa. Opettajat toivoivat, että erityisliikunnanopettajalla olisi opettajan tai mieluiten liikunnanopettajan koulutus, jotta hänellä olisi asiantuntemusta eri liikuntamuotojen opettamisesta.

Ja sen pitäisi olla tosissaan sellainen, joka olisi liikunnanopettaja, joka tietäisi, miten eri lajeja opetetaan. Ei mulle ole sellaisesta avustajasta mitään hyötyä, jolle mun pitää suunnitella ohjelma ja opettaa, miten se toteutetaan. Sen pitäisi olla ihan oikea opettaja, joka voisi olla tasavertainen kolleega tunnilla.

(Maria, AA)

Opettajien ja asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä erityisliikunnanopettaja "voisi toimia tän yhteistyön moottorina, vakinaistaa ehkä yhteistyötä, etsiä tietoa ja sellasta" (Maria, AA).

Erityisliikunnanopettaja voisi toimia myös suvaitsevaisuuden edistäjänä:

Tietysti se vois tuoda jonkun erityisliikkujan siihen ryhmään. Ett vois kattoo, ett mitenkä se semmonen voimistaminen onnistus normaaliryhmässä. Ett jos se olis semmonen joku erityisope jostain erityiskoulusta, niin se tois jonkun erityisoppilaan tähän ryhmään. Vähän hassua ett sen niinkun tunniks tai kaheks, mutta oppilaat huomais siinä, että ei oo vaan näitä kahella jalalla liikkuja, vaan on muunlaisiakin liikkuja. (Marja, AA)

Opettajat luettelivat myös muita mahdollisia tehtäviä erityisliikunnanopettajalle: hän voisi toimia apuna erilaisten projektitapahtumien järjestämisessä, erityisoppilaitten testajana, vierailujen järjestäjänä, uusien liikuntalajien opettajana, yhteyshenkilönä, materiaalin hankkijana sekä terveyskasvatuksessa opettajana (TH 1998). Toiveena esitettiin myös se, että erityisliikunnanopettajan työtä tulisi tutkia ja luoda erilaisia malleja siitä, mitä kaikkea työ voisi pitää sisällään:

Et vaikee sanoo sinänsä mitään, mitä niinku erityisliikunnanopettaja varsinaisesti tekee, että oishan siinä jo sillä tavalla ihan niinku mielenkiintoistakin saaha sitä, niitä malleja ja mitentä se homma niinku organisoidaan yleensäkin. (Riina, AA)

Kysyin opettajilta myös sitä, millaisia ominaisuuksia tai persoonallisuuden piirteitä erityisliikunnanopettajalla tulisi olla. Tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousivat joustavuus, avoimuus, idearikkaus sekä yhteistyökykyisyys. Yhteistyökykyisyyteen liitettiin hyvät vuorovaikutustaidot, sosiaalisuus, diplomaattisuus sekä kyky luoda helposti kontakteja. Näiden lisäksi erityisliikunnanopettajan toivottiin olevan positiivinen, aktiivinen ja innostava henkilö, jolla on kyky ja halu jakaa opettajille tietoa. Erityisliikunnanopettajalla tulisi olla myös kyky asettua toisen asemaan, hänen tulisi olla rauhallinen, lämmin ja helposti lähestyttävä. Tärkeänä pidettiin myös ammattitaitoisuutta, mihin liitettiin koulutuksen ja kokemuksen tuoma asiantuntijuus. Sopivana koulutuksena erityisliikunnanopettajalle pidettiin liikunnallisen ja opettajankoulutuksen lisäksi työnhajaajan koulutusta. Muita opettajien mainitsemia ominaisuuksiksi olivat vastuullisuus, sitoutuneisuus, halu uusiutua, kyky nähdä kokonaisuuksia sekä vapaus matkustaa paikasta toiseen. Erityisliikunnanopettajan odotettiin olevan "*kuten kaikki opettajat*". (TH 1998.)

4.4 Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Ennako-oletusten muuttuminen: Käsitökseni koulusta laajentui. Tapasin erilaisia opettajia ja näin erilaisia kouluja. Tutkimukseni alussa olin huolissani siitä, miten valikoitunut ja rajoittunut kokemusmaailmani oli. Pelkäsin myös niin kutsutun tavallisen koulun kohtaamista. Tämä pelko osoittautui kuitenkin aiheettomaksi. Omin silmin näin ja opettajien kertomana kuulin monenlaisista ongelmista liikuntatunneilla. Joskus ongelmat suorastaan hyppäsivät päälle oppilaan fyysisen hyökkäyksen seurauksena. Kuitenkin päällimmäiseksi tunteeksi minulle jäi jonkinlainen orastava optimismi. Tavallinen koulu ei eroa kovinkaan paljon minulle tutusta kouluympäristöstä. Opettajien ajattelu ja puhe kuulostivat korvissani tutulta. Totesin jakavani opettajien kanssa samankaltaisen käsitemaailman, vaikka toisaalta tunsinkin itseni vielä ulkopuoliseksi, jolle koulusta esitettiin kaunisteltu kuva. Minulle tuli kuitenkin tunne siitä, että minulla on mahdollista määritellä koulun ongelmia yhdessä opettajien kanssa, kunhan ensin tutustumme toisiimme.

Ennakkokäsitykseni tavallisen koulun monimuotoisista ongelmista sai vahvistusta. Silmäni avautuivat näkemään erityistarpeita sielläkin, missä en niitä aikaisemmin ajatellut olevan, esimerkiksi tytön kehittyessä naiseksi. Tämä laajensi ajatteluani erityisliikunnanopettajan toimenkuvasta: tehtävänä ei ehkä olekaan vain työskentely oppilaitten kanssa, joiden erilaisuus johtuu vammasta tai pitkäaikaissairaudesta, vaan tulen kohtaamaan työssäni koko elämän kirjon. Yllätyksellistä oli ensinnäkin se, miten laajasti kouluympäristö havaintojeni mukaan aiheutti erityistarpeita, mutta toisaalta myös se, miten opettajat jättivät tässä vaiheessa puheessaan määrittelemättä ongelmat kouluympäristöstä johtuviksi. Havaintoni oman pesän tahrattomuudesta oli minulle hieman hämmentävää. Opettajien puhe kertoi erilaisista vaikeuksista kuin ne vaikeudet, joita vierailijana näin. Tämä ristiriita kaventui tutkimukseni edistyessä ja saavuttaessani aseman koulun opettajakuntaan jollakin tavalla kuuluvana henkilönä.

Johtopäätöksiä erityisliikunnanopettajan työhön: Erityisliikunnanopettaja tulee kohtaamaan työssään monenlaisia erityistarpeita omaavia oppilaita. Jotta tarpeisiin voisi vastata erityisliikunnanopettaja tarvitsee laajan tietämyksen paitsi erilaisista vammoista ja sairauksista myös monenlaisista sosiaalisista ja käyttäytymisen ongelmista. Koska kuitenkin yksilön mahdollisuudet tietää kaikesta kaikki ovat äärimmäisen rajalliset, laaja yhteistyöverkko eri alueiden asiantuntijoiden kanssa on tarpeellinen. Jotta liikunnanopetusta voidaan muuttaa, olisi tärkeää, että erityisliikunnanopettaja hyväksytään osaksi koulun henkilökuntaa. Toimiessaan koulun sisällä, hän jakaa opettajien kanssa sen sosiaalisen

todellisuuden, jossa liikunnanopetusta koskevia tulkintoja tehdään. Jotta erityisliikunnanopettaja voitaisiin hyväksyä osaksi henkilökuntaa, opettajiin tutustuminen on tärkeää. Erityisliikunnanopettajalta vaaditaan kykyä kuulla arkipuheen taakse, sillä opettajien käyttämä puhe näyttäisi kertovan myös heidän kokemastaan asiantuntemuksesta soveltavan liikunnanopetuksen toteuttajina. Käytännön työn kehittämisen kannalta näyttäisi siltä, että mitä enemmän opettajat määrittelevät erityistarpeita ”lapsi ensin” -puheen kautta ja mitä enemmän he näkevät erityistarpeet vammaisuuden sosiaalisen mallin kautta, sen enemmän opettajat näkevät mahdollisuuksia liikunnanopetuksen toteuttamiseen ja ongelmallisen todellisuuden muuttamiseen. Erityisliikunnanopettajan ammattitaitoa olisi näin ollen tukea opettajaa erityistarpeiden määrittelyssä opettajan omaa ammattitaitoa tukien ja vahvistaen opettajan uskoa omiin mahdollisuuksiinsa muutoksen aikaansaajana.

Edellä kuvattujen teoreettisten ja käytännöllisten lähtökohtien pohjalta suunnittelin tutkimukseni toimintavaiheen. Haastattelemieni opettajien kanssa suunnittelimme juuri heidän tarpeisiinsa sopivan yhteistyömallin. Toimintavaiheesta jäivät pois Maria (itse äitiyslomalle, mutta koulu osallistui), Reetta (sairaslomalle), Irmeli ja Tiina (ei varsinaista tarvetta konsultaatioon) sekä Riina (muutti toiselle paikkakunnalle, mutta koulu osallistui).

Varsinaiseen toimintaan osallistuivat Katariina, Ulla ja Vesa kollegoineen. Sarin kanssa toteutin pilottitutkimuksena kuuden viikon mittaisen toimintajakson, jolloin harjoittelin erityisliikunnanopettajan erilaisia työtapoja. Pilottitutkimuksen kuvauksen ja arvioinnin jätän pois tästä raportista. Kuvaan seuraavassa tutkimuksen toimintavaiheen etenemisen kolmen kehyskertomuksen avulla. Ullan tarina on kerrottu luvussa 5.1 ”Tosikulmanojaguru”, yhteistyö Katariinan kanssa luvussa 5.2 ”Kouluttajana Itä-Suomessa” ja Vesan tarina sijoittuu lukuun 5.3 ”Erityisliikunnanopettaja peruskoulussa”.

5 TOIMINNAN ETENEMINEN: KOLME KEHYSKERTOMUSTA

5.1 Tosikulmanojaguru

5.1.1 Osallistujat ja aineisto

Toiminta käynnistyi soveltavan liikunnanopetuksen mallin (Heikinaro-Johansson 1995) mukaisesti tiiviinä yhteistyönä opettajan kanssa. Toimintaan osallistuva opettaja, Ulla, on koulutukseltaan paitsi luokan- ja liikunnanopettaja, myös erityisopettaja. Hän työskentelee valtion erityiskoulussa, joka on osittain sisäoppilaitos. Työkokemusta Ullalla on sekä luokan- että liikunnanopettajana erilaisista kouluista vuodesta 1968 alkaen. Tässä koulussa hän on toiminut erityisluokanopettajana vuodesta 1991 alkaen. Hän toimii koulussa myös toisena liikunnanopettajana: 11 tuntia hänen opetusvelvollisuudestaan muodostuu liikunnanopetuksesta. (TPK 1998; TH 1998, Ulla.)

Ryhmä, jonka toimintaa tässä tutkimuksessa kehitettiin yhdessä erityisliikunnanopettajan kanssa koostui kuudesta koulun vaikeimmin liikuntarajoitteisesta, monivammaisesta lapsesta. Lähtään lapset olivat kymmenestä neljääntoista vuotiaita. Lasten vammat ja sairaudet näkyivät virheasentoina, aistitoimintojen heikkoutena, rajoittuneena kommunikointi- ja liikkumiskyynä, oman kehon ja tilan hahmotuksen vaikeutena, oma-aloitteisuuden puutteena, heikkona fyysisenä kuntona, pelkoina sekä sosiaalisen toimintakyvyn rajoittuneisuutena. Lisäksi oppilaista kahdella oli sydänvika, yhdellä toimintakykyä heikensi etenevä keskushermoston sairaus ja yhden oppilaan lonkat oli leikattu vastikään, mikä osaltaan rajoitti joidenkin liiketehtävien suorittamista. Liikkumisen apuvälineenä yksi oppilaista käytti pyörätuolia ja kahdella oli käytössään rollaattori. (TPK 1998, projekti.)

Toimintaan osallistui myös jokaisen lapsen henkilökohtainen avustaja, oppilasasuntolan hoitohenkilökuntaa, liikunnanopettaja, koulun fysio- ja toimintaterapeutit sekä koulun vahtimestarit ja koululla työskennelleet kaksi siviilipalvelusta suorittavaa varusmiestä. Telinevoimistelun Tosikulmanoja -ohjelman (Tervo 1997) soveltamisessa vaikeavammaisille lapsille auttoi ohjelman kehittäjä, telinevoimistelun lehtori Erkki Tervo.

Toiminnan kuvaus ja tehty tulkinta perustuu seuraavaan aineistoon: tutkimuspäiväkirjani vuosilta 1998-1999 (TPK), opettajan teemahaastattelu (TH, haastattelun runko liitteenä 2), Opetushallituksen osanottajakohtainen arviointilomake (kys2, liitteenä 3), Koululiikuntaa kaikille -kysely (kys3, liitteenä 4), palautekysely tutkimuksessa mukana olleille opettajille (kys6, liitteenä 5), kysely koulun henkilökunnalle (kys7, n=20, liitteenä 6), videot toiminnasta (V, 3 kpl x 60 min) sekä opettajan pitämä tutkimuspäiväkirja (TPK-O) ja opettajan raportti toteuttamastaan kehittämishankkeesta liikunnanopetuksen itsearvioinnin kehittämiseksi (projekti). Opettajan ja oppilaitten nimet on tässä tutkimusraportissa muutettu.

5.1.2 Toiminnan suunnittelu

Tarpeiden kartoitus alkoi syksyllä 1997, jolloin tapasin Ullan ensimmäisen kerran Liikkuva ja terve koulu -koulutuksessa. Ulla ilmaisi kiinnostuksensa yhteistyöhön erityisliikunnanopettajan kanssa. Helmikuussa 1998 hän otti yhteyttä minuun ja pyysi apuani monivammaisten lasten liikuntakerhotoiminnan tehostamiseen ja suunnitteluun. Ulla on yrittänyt löytää lapsille liikunnallisia toimintavalmiuksia monipuolista kehittävän liikuntamuodon. ”*Kaikkea kokeillaan, mutta joskus on ideat loppu*”, kuten hän ilmaisi tuen tarpeensa. Alustavana ehdotuksena Ulla esitti, että telinevoimistelun soveltaminen monivammaisille lapsille voisi olla kiinnostava haaste. Hän koki, että hänellä itsellään ei ollut kovin paljon kokemusta telinevoimistelun opettamisesta ja lisäksi koulun telineet eivät hänen mukaansa parhaalla mahdollisella tavalla palvelleet vaikeavammaisten lasten tarpeita. (TPK 1998.)

Maaliskuussa kävin tutustumassa ryhmään heidän omalla koulullaan. Mukana liikuntakerhotilanteessa oli neljä lasta, fysioterapeutti, toimintaterapeutti ja Ulla. Oppilaitten avustajat olivat poikkeuksellisesti poissa. Havainnoin toimintaa sekä keskustelin opettajan ja terapeuttien kanssa lasten tarpeista ja henkilökunnan toiveista yhteistyölle. Keskustelussa ilmeni, että liikunta ja liikunnallinen kuntoutus olivat keskeisellä sijalla ryhmän viikko-ohjelmassa. Ryhmällä oli liikuntakerho tiistaisin ja torstaisin. Liikuntakerhossa oli keskitytty perusliikemallien kehittämiseen ja karkeamotoriikan harjaannuttamiseen. Torstaisin koulupäivän tavoitteena oli ollut muutenkin liikunnallisten ja toiminnallisten valmiuksien harjaannuttaminen erilaisissa tilanteissa. Torstaiamuaisin lapsilla oli uintivuoro, jota ohjasi koulun toinen liikunnanopettaja. (TPK 1998.)

Oppilaille oli laadittu koulussa henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joissa myös liikunnallisten valmiuksien harjaannuttaminen oli huomioitu. Sovittiin, että opettaja ja terapeutit kokoavat minulle kirjallisesti tiedot lasten vammoista ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteista sekä esittävät toiveitaan nyt suunnitteilla olevan jakson tavoitteiksi. (TPK 1998.)

Ryhmän liikunnalliset tarpeet oli siis jo huomioitu koulussa varsin hyvin tutkimusprojektin alkaessa. Opettaja tunsikin kuitenkin tarvetta löytää kerran viikossa ohjaamaansa lasten liikuntakerhoon sellaisen liikuntamuodon, joka olisi samalla hauska ja haasteellinen, mutta myös kehittäisi monipuolisesti lasten motoriikkaa.

Ensimmäinen toimintasuunnitelma syntyi siis oppilaitten henkilökohtaisten opetussuunnitelmien, havaintojeni ja opettajan esittämien toivomusten pohjalta. Tein ensin jokaiselle oppilaalle tarkennetut henkilökohtaiset opetussuunnitelmat liikuntaan (HOPS-LI). Kävimme suunnitelmat läpi yhdessä opettajan kanssa ja totesimme, että ryhmälle yhteisiä tavoitteita liikunnassa olisivat: (1) fyysisen aktiivisuuden tukeminen siten, että lapsen aktiivisuus ja itseohjautuvuus lisääntyisivät ja avustuksen tarve vähenisivät, (2) itsenäisen liikkumisen tukeminen siten, että lapsi harjaantuisi taidossaan ja rohkeudessaan liikkua erilaisilla tavoilla sekä (3) sosiaalisuuden tukeminen. Lisäksi totesimme, että kaikilla lapsilla on vaikeuksia tilan ja oman kehon hahmottamisessa sekä tasapainotaidoissa. Oppilaitten henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteita tarkasteltuamme päädyimme siihen, että Ullan ehdottama telinevoimistelu olisi sellainen liikuntamuoto, jossa monipuolisimmin voitaisiin harjoitella näitä taitoja. Päädyimme toimintaohjelman suunnitteluun telinevoimistelun perusohjelmistosta (Tervo 1980) alunperin kehitysvammaisille lapsille sovelletun Tosikulmanoja -telinevoimisteluohjelman (Tervo 1997) pohjalta, sillä siinä eriyttäminen jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi on huomioitu. (TPK 1998.)

Seuraavaksi ongelmaksi nousivat ohjelman käytännön toteuttamisen mahdollisuudet: miten opettaa monivammaisille, kuulonäkövammaisille lapsille telinevoimistelua? Missä opetusta voitaisiin toteuttaa? Mitä muuta telinevoimistelujaksoa suunniteltaessa tulisi huomioida? Opettajan johdolla tutustuin koulun liikuntatiloihin. Totesimme, että sillä hetkellä oman koulun välineistö ja telineet olivat sen verran huonokuntoisia, että sali ei soveltunut vaikeavammaisten telinevoimistelun opettamiseen. (TPK 1998.)

Laadin toimintasuunnitelman kahdeksan tunnin telinevoimistelujaksolle (4 vko x 2 h). Jakson täsmennetyiksi tavoitteiksi sovimme opettajan kanssa seuraavat:

Fyysis-motoriset tavoitteet:

Eri aistikanavien monipuolinen stimuloiminen, erityisesti asento- ja liikeaistin harjoittaminen sekä tiettyjen perusliikkeiden vakiinnuttaminen telinevoimistelussa.

Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:

Lapsi uskaltaa liikkua rohkeasti ja mahdollisimman itsenäisesti telineradalla.

Kognitiiviset tavoitteet:

Lapsi oppii tunnistamaan eri telineet ja telineillä tehtävät liikkeet kuvasta. (TPK 1998)

Näiden tavoitteiden pohjalta suunnittelin telineradan, jossa myös oppilaitten yksilölliset tarpeet tulisivat otetuiksi huomioon. Sovimme, että toiminta aloitetaan yliopiston tiloissa ja pyrimme siirtämään ohjelman myöhemmin oppilaitten omaan kouluun, mikäli tilat ja telineet saadaan kunnostettua.

Konsultaatiosopimukseen kirjassimme toiminnan pitkän aikavälin yleistavoitteiksi

- (1) vaikeavammaisten lasten liikunnanopetuksen kokonaisvaltaisen kehittämisen sekä
 - (2) monipuolisen yhteistyön lisäämisen koulun sisällä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.
- Erityisliikunnanopettajan rooli määriteltiin siten, toimin apuna uuden lajin integroimisessa vaikeavammaisten lasten liikuntaohjelmaan, toimin eri alojen asiantuntijoitten tiedon yhdistäjänä ja yhteistyön lujittajana ja autan uusien pedagogisten ratkaisujen tuottamisessa vaikeavammaisten lasten liikunnanopetukseen.

5.1.3 Toiminta

Toiminta muodostui itsereflektiiviseksi kehäksi, jossa toiminta, havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seurasivat toisiaan toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen (Heikkinen & Jyrkämä 1999). Toiminta koostui kolmesta toimintalukukaudesta, joiden välillä suoritettiin arviointia toteutuneesta ja asetettiin uusia tavoitteita seuraavalle lukukaudelle. Yhteensä toimintaprosessi muodostui 14 kuukauden mittaiseksi kestäen maaliskuusta 1998 toukokuuhun 1999.

Ensimmäinen toimintavaihe, kevätlukukausi 1998. Tavoitteena oli soveltaa Tosikulmanoja -ohjelmaa siten, että se sopii vaikeavammaisille lapsille. Tavoitteena oli myös tehdä ohjelma tutuksi lapsille ja avustajille. Toiminta koostui neljän viikon mittaisesta telinevoimistelujaksosta (4 vko x 2 h). Toiminta aloitettiin yliopiston telinesalissa, jossa telinevoimistelun lehtori tutustui ryhmään ja auttoi tekemään tarvittavia sovellutuksia telineisiin ja liiketehtäviin. Totesimme, että Tosikulmanoja -ohjelman perusrunko tasapaino-, kiipeämis-, hyppy-, kierimis- noja- ja riipuntatehtävineen palvelisi myös näiden lasten tarpeita. Muutokset, joita ohjelmaan tehtiin, olivat pääasiassa telineisiin ja niiden sijoitteluun liittyviä. Telineiden ja alustojen kontrastieroja korostettiin eri värisiä mattoja ja teippiä käyttäen. Radalle lisättiin liikkumista ja suuntautumista helpottavia kuvia ja mattoja, jotka ohjasivat lapsia telineeltä toiselle siirtymisessä. Rataan lisättiin myös muutama Tosikulmanoja-ohjelmaan kuulumaton liiketehtävä, jossa lasten vaikeavammaisuus ja heidän tarvitsemansa erilaiset aistikokemukset tulivat otetuiksi huomioon. Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, että telineet olivat sopivalla korkeudella suhteessa lapsen kokoon.

Tosikulmanoja-ratamme sisälsi seuraavat liiketehtävät:

- riipunta rekillä
- vanteesta toiseen konttaaminen tai käveleminen pehmeällä matolla
- eri väristen hernepussien päältä kieriminen, kävely tai konttaaminen
- tukkiyörintä kaltevalla tasolla
- fysiopallon avulla tehtävä käsinseisonta
- liikkuminen tasaisella penkillä ja puomilla
- liikkuminen kaltevalla penkillä
- hyppiminen trampetilla tukien käsillä puolapuista
- hyppiminen trampoliinilla tai istuminen tai makaaminen trampoliinilla avustajan hyppiessä
- "heilahdus" nojapuilla (astuminen pallilta toiselle tukien molemmilla käsillä nojapuista)

Ensimmäisen tunnin tavoitteena oli tutustuttaa lapset uuteen saliin ja telineisiin. Tarkoitus olisi ollut, että avustajat olisivat ensin kuljettaneet lapsia vapaasti salissa ja he olisivat saaneet omaan tahtiin katsoa ja kokeilla telineitä. Vasta tilaan tutustumisen jälkeen olin ajatellut ohjata radan "oikeaan" suoritukseen. Tämä ei kuitenkaan toiminut. Lapset avustajineen jäivät odottamaan selkeitä toimintaohjeita, joten kävimme koko radan opettajajohtoisesti läpi.

Telinevoimistelun lehtori oli tunnilla mukana ja neuvoi avustajia säätämään telineitä avustamalleen lapselle sopivaksi. Rataan valitut tehtävät osoittautuivat riittävän haastaviksi lapsille. He tarvitsivat runsaasti apua sekä tehtävien suorittamisessa että telineeltä toiselle siirtymisessä. Vieraassa tilassa toimiminen oli lapsille vaikeaa. Janne ei ensin suostunut osallistumaan toimintaan lainkaan, vaan juoksi ympäri salia. Kun tuli kotiin lähdön aika, hän ryhtyi oma-aloitteisesti kiertämään rataa, eikä olisi suostunut millään lähtemään pois. Marjaana jäi aina istumaan paikalleen, ellei kukaan ohjannut häntä manuaalisesti seuraavaan paikkaan. Annukka ja Timo suoriutuivat radasta avustuksella, mutta heilläkään omatoiminen siirtyminen telineeltä toiselle ei onnistunut. Lasten toimintakyky syvyysnäköä vaativissa tehtävissä oli heikompi, kuin ennakkotietojen perusteella odotin. Tämä aiheutti vaikeuksia penkeillä ja puomilla suoritettavissa tasapainoliikkeissä. Seuraavaa kertaa varten päätin laskea tasapainotelineet alemmaksi ja kiinnittää tarkempaa huomiota siihen, että telineen alla oleva matto muodostaisi selvän kontrastin telineelle. (TPK 1998, V.)

Toinen telinevoimistelutunti peruuntui oppilastoverin kuoleman johdosta. Koululla järjestettiin muistotilaisuus, johon koko koulun henkilökunta ja lapset osallistuivat. Pidimme Ullan kanssa seuraavalla viikolla palaverin ensimmäisen kerran kokemuksista. Päätimme aloittaa koulun oman salin kunnostamisen Tosikulmanoja -ohjelman siirtämiseksi tulevaisuudessa sinne. Suunnittelimme keväällä järjestettäväksi palaverin, jossa koulun vahtimestarit voisivat telinevoimistelun lehtorin johdolla tutustua yliopiston telineisiin ja tilojen saneeraamiseen. (TPK 1998.)

Kolmas telinevoimistelutunti toteutettiin yliopistolla, mutta jouduimme siirtämään ohjelman remontin vuoksi palloilusaliiin. Koska tila oli taas uusi, lasten oli vaikea keskittyä motoriseen harjoitteluun. Aikaa meni taas siihen, että lapset joko vaelsivat tilassa levottomasti tai istuivat paikallaan tekemättä mitään. Penkkien laskeminen alemmaksi oli onnistunut ratkaisu, samoin kontrastivärien tehokkaampi käyttö. Opettajan kanssa kiinnitimme huomiota siihen, että avustajien avustusotteet eivät aina ole tarkoituksenmukaisia. Pysin kiinnittämään avustajien ohjaamiseen enemmän huomiota seuraavalla kerralla. (TPK 1998.)

Neljäs telinevoimistelutunti toteutui suunnitelmien mukaisesti yliopiston telinesalissa. Tilaan orientoituminen vei aikaisempaa vähemmän aikaa ja motorista oppimista tapahtui: Annukka oppi seisomaan käsillä seinää vasten ilman fysiopallon tukea avustajan auttaessa jalan paikan löytämisessä ja Janne tarttui ensimmäistä kertaa eläessään rekkiin roikkuakseen. Avustajien ohjaaminen oikeisiin avustusotteisiin oli minulle edelleen vaikeaa. (TPK 1998.)

Ensimmäisen toimintavaiheen arviointipalaveri. Palaveri pidettiin Ullan koululla. Totesimme opettajan kanssa, että radalle suunnitellut tehtävät olivat lapsille sopivia. Opettaja sai kertomansa mukaan myös uusia ideoita, mitä hän voi käyttää myös muilla liikuntatunneilla. Samoin onnistunutta oli se, että kaikille lapsille löytyi mielekkäitä tehtäviä ja he pystyivät liikkumaan aktiivisesti kerhotunneilla. Totesimme lasten rohkeuden liikkua telinetilassa hieman parantuneen. Toiminta-aikamme oli kuitenkin niin lyhyt, että ohjelman mahdollisia vaikutuksia lasten motoriikan kehittämisessä ei vielä näkynyt. (TPK 1998.)

Ulla oli kiitollinen toimivasta vuorovaikutuksesta erityisliikunnanopettajan kanssa. Se, että erityisliikunnanopettaja oli tukena ja kuuntelijana, oli hänen mukaansa arjen keskellä tärkeää.

”Oli positiivista, että teki yhteistyötä sellaisen ihmisen kanssa, joka ymmärsi jo puolesta sanasta, mitä tarkoitti. Eli puhuimme samaa kieltä erityisliikunnanopettajan kanssa. Erityisliikunnanopettaja toimi usein ’paineen purkajana’, jolle pystyi tyhjentämään mieltä painaneet asiat, joista ei kollegoille voi valittaa, esim. sellaiset ’vuosisataiset perinteet’, joiden mukaan koulussa toimitaan, vaikka parempiakin toimintatapoja ehkä olisi.” (TPK 1998)

Opettaja oli kokenut myönteisenä sen, että työn suunnittelua systematisoitiin ja kerhotoimintaan pyrittiin löytämään uudenlaisia sisältöjä.

”Se, että joutui itekin näkemään vaivaa ja suunnittelemaan, ei ollut yhtään rasite - päin vastoin. Kun joutui miettimään saikin työstään enemmän.”

Keskustelimme myös seuraavan vuoden suunnittelusta ja toiminnan kehittämisestä. Lasten kesäloman aikainen liikunta huoletti opettajaa varsinkin sellaisten lasten osalta, joiden motoriikka rapistuu etenevän sairauden takia. Kotiin oli annettu liikuntaohjelma, mutta Ulla olisi kaivannut ideoita vanhempien ja lasten motivoimiseen sen toteuttamiseksi. Emme löytäneet uusia ajatuksia asian eteenpäin viemiseksi. (TPK 1998.)

Ulla kertoi, että tänä vuonna lasten torstaipäivä oli ollut fyysisesti raskas toiminnallisten tuntien sijoituttua keskitetysti tälle päivälle. Myös meidän toimintamme oli sijoittunut torstaille. Opettaja toivoi, että ensi vuonna oppilaitten lukujärjestystä voitaisiin muuttaa sellaiseksi, että siinä olisi jokaiselle päivälle liikunta-aktiivisuutta. *”Tämä tosin ei ole yhteistyöongelma erityisliikunnanopettajan kanssa, vaan enemmän koulun sisäinen asia”* Ulla totesi. Hän kuitenkin toivoi, että kerhotoiminnassa otettaisiin entistä paremmin huomioon lasten päivän kokonaisuus. Keskustelimme yhteistyön laajentamisesta koulun ulkopuolelle siten, että oppilaan HOPS:iin lisättäisiin suunnitelma myös lapsen harrastuksista. (TPK 1998.)

Päätimme siirtää Tosikulmanoja -ohjelman seuraavalla lukukaudella lasten omalle koululle. Totesimme, että toteuttamamme rata oli ollut sellaisenaan toimiva, mutta lasten itsenäistä liikkumista telineeltä toiselle voisi vielä tukea esim. kuvien, mattojen tai muiden seurattavien merkkien avulla. Totesimme myös, että koulun varastotilat olisi järjesteltävä uudelleen siten, että telineet ja välineet olisivat helpommin saatavissa. Nyt telineradan rakentaminen koululla oli vaikeaa mm. nojapuiden sijaitessa varaston perimmäisessä nurkassa kaikkien patjojen ja pallokorien takana. Muitakin puutteita oli: matala puomi todettiin rikkinäiseksi, suurille patjoille ei ollut tilaa liikuntasalin varastossa ja Tosikulmanoja -ohjelmassa tarvittavia kaltevia tasoja ja voimistelupalikoita koululla ei ollut. Päätimme neuvotella rehtorin kanssa liikuntasalin varastotilojen kunnostamisesta ja voimistelupalikoiden valmistamisesta kesän aikana. (TPK 1998.)

Ensimmäisellä toimintakaudella olimme havainneet Ullan kanssa, että liikuntatunnilla avustamisessa olisi tehostamisen varaa. Olimme molemmat kokeneet epäonnistuneemme avustajien ohjaamisessa tarkoituksenmukaisimpiin avustusotteisiin tuntien aikana: aikamme oli mennyt pääasiassa lasten opettamiseen. Lisäksi totesimme, että olisi muutenkin hyvä joskus koululla keskustella ajan kanssa liikuntatunneilla avustamisesta, sillä tunnit poikkeavat huomattavasti tavallisista luokkatunneista. Liikuntatunnilla avustajalta vaaditaan paitsi innostuneisuutta ja kykyä toimia lapsille esimerkkinä, myös tietoa siitä, miten motorisia ratoja rakennetaan, mihin asioihin liikesuorituksissa tulisi kiinnittää huomiota ja miten avustaminen konkreettisesti tapahtuu (esim. mistä pitää tukea, miten paljon avustamista tarvitaan, miten suhteessa telineeseen ja lapseen kannattaa avustaa, jotta avustaminen olisi ergonomista ja turvallista). Päätimme järjestää avustajille ja koulun muulle henkilökunnalle koulutuspäivän liikuntatunnilla avustamisesta, mikäli halukkuutta koulutuspäivään osallistumiseen olisi. Ulla lupasi alustavasti tiedustella tarpeista ja toiveista, sekä selvittää, voisiko koulutuksen liittää osaksi henkilökunnan VESO -koulutusta. (TPK 1998.)

Toiseen toimintasuunnitelmaan kirjattiin ensimmäisen toimintavaiheen kokemusten perusteella seuraavat asiat:

- oman koulun telineiden kunnostaminen ja varastotilojen tarkoituksenmukaistaminen
- telinevoimisteluohjelman siirtäminen omaan kouluun
- koulutuspäivän järjestäminen liikunnanopetuksessa avustamisesta
- kuvallisten ohjeiden valmistaminen telineradalle
- vaikeavammaisten lasten liikunnan ja kunnon arvioinnin kehittäminen liikunnan henkilökohtaisen opetussuunnitelman osana

Toinen toimintavaihe, syyslukukausi 1998. Pää tavoitteeksi muodostui Tosikulmanoja-ohjelman siirtäminen omaan kouluun, jotta siitä voisi muodostua pysyvä käytäntö monivammaisten lasten viikko-ohjelmaan. Toimintavaihe alkoi jo kesällä 1998, jolloin koulusta myönnettiin rahoitus tarvittavien telineiden valmistamiseen. Koulun vahtimestarit ja kaksi siviilipalvelustaan suorittavaa varusmiestä valmistivat telineet kesän aikana. Erityisliikunnanopettaja ja telinevoimistelun lehtori autoivat telineiden mitoituksen ja materiaalihankintojen suunnittelussa. Toinen vahtimestareista kävi myös yliopistolla tutustumassa salin kalustukseen erityisliikunnanopettajan johdolla. (TPK 1998.)

Ennen varsinaisen toiminnan käynnistämistä pidimme Ullan kanssa suunnittelupalaverin. Koulun alku on ollut Ullalla kiireinen ja huolta oli aiheuttanut koululle tullut tieto koulun säästötavoitteista alkavan lukuvuoden aikana.

Kovaa vääntöä on käyty tulevan toimintakauden säästöistä. Ulla vaikutti kriittiseltä epäillen säästöjen aiheuttavan jopa turvallisuusriskejä. Esimerkiksi oppilasasuntolassa, jossa on noin 40 lasta, olisi yöaikaan vain yksi työntekijä. Jos jotain sattuisi, olisi tilanne aika heikko. Yökö ei voi jättää muita lapsia ja lähteä yhden kanssa esimerkiksi lääkäriin tai sairaalaan. Säästöt koskevat myös opetus- ja avustusresursseja. Kerhotunneista ei maksettu, koska palkkaus katsottiin tulevan muualta (esim. vaikeavammaisten lasten liikuntakerhon Ulla vetää ilman korvausta!). Muuten koulun kuulumiset olivat niitä tavanomaisia: lukujärjestyksiä tehtiin paraikaa ja liikuntaohjelmat olivat vielä avoimia. Kiirettä kuulemma pitää. (TPK 1998)

Ulla oli kartoittanut henkilökunnan liikuntakoulutuksen tarpeen. Koulutus oli koettu tervetulleeksi, joten aloitimme sen suunnittelusta. Sovimme koulutuspäivän ajankohdan ja mietimme sisältöjä laatimani alustavan suunnitelman pohjalta. Alustavia aiheita

koulutuspäivään olisivat: avustajien motivoiminen aktiivisuuteen liikuntatunneilla avustaessaan, telineradan kokoamisen opettelu ja välinevaraston käytön opettelu (jotta opettaja voisi antaa avustajalle etukäteen tehtäväksi mennä valmistamaan tietynlaisen radan saliin) sekä erilaisissa liikuntatilanteissa avustamisen (esim. avustusotteet telinevoimistelussa ja uinnissa, vesipelastuksen kertaaminen jne.). Annoin Ullalle kyselylomakkeet (kys7) henkilökunnalle jaettavaksi, joissa kyselin heidän mielipiteitään liikunnanopetuksesta ja yhteistyön tehostamisesta. Lisäksi kysyin ajatuksia ja toiveita koulutuspäivän sisältöihin. Sovimme seuraavalle viikolle toisen suunnittelupalaverin, jossa katsoisimme kyselyssä esille tulleita asioita ja tarkentaisimme päivän ohjelmaa. (TPK 1998.)

Sovimme vielä syyslukukauden toiminta-aikataulusta ja päätimme laatia lapsille oman liikuntapassin, johon merkittäisiin kaikki liikuntatilanteet, joihin lapsi osallistuu. Lopuksi kävimme tutustumassa kesän aikana saneerattuun liikuntavälinevarastoon.

Upealta näytti! Päätimme kutsua uudistukset toteuttaneet vahtimestarit ja siviilipalvelusmiehet pullakahville. Hyvin tehdystä työstä ei liian usein kehuta ja kiitetä - nyt ainakin muutetaan koulun toimintakulttuuria ”kiitoksen kulttuuriksi”. (TPK 1998)

Toinen suunnittelupalaveri. Aloitimme palaverin kiitoskahveilla niille, jotka rakensivat liikuntatilojen varastoihin paikat välineille ja tekivät telinevoimisteluun siniset “voimistelukuutiot”, kuperkeikkaluiskat ja puomiin uudet jalat. Mukana oli Ulla, vahtimestarit ja siviilipalvelusmiehet sekä koulun toinen liikunnanopettaja.

Toinen vahtimestareista sanoi, että ensimmäisen kerran seitsemään vuoteen heitä huomioidaan tällä tavalla. Kiitoksen kulttuuri ei Suomessa ole vahvoilla. Työmiehet vaikuttivat erittäin ilahtuneilta huomiosta ja kiitokset tuntuivat innostavan uusiin ideoihin. Keskustelimme pitkään, mitä muuta liikuntatiloihin vielä kaivataan (penkit uimahallin pukutiloihin, voimistelupenkkeihin kontrastiväriiviivat päihin ja sivuihin, ulos pituushypyn ponnistuslauta, pikkupuomiin jalat). Ideoita syntyi ja tuntui, että intoa oli myös ideoiden toteuttamiseen. Erittäin positiivinen tilaisuus meille kaikille. Tuntuu itsestään hyvältä juhlistaa jonkin asian - vaikka pienenkin - päätökseen saamista ja omaa onnistumista. Toinen liikunnanopettaja kehui, miten oli ihanaa tulla vuoden vuorotteluvapaalta kouluun ja huomata uusi järjestys varastossa. Positiivinen palaute on ihanaa meille jokaiselle!! (TPK 1998.)

Kahvin jälkeen suunnittelimme Ullan ja toisen liikunnanopettajan kanssa koulutuspäivän yksityiskohtia saadun palautteen pohjalta. Päätämme pitää sen iltapäiväkoulutuksena koulun omassa liikuntasalissa ja uima-altaalla. Saimme rehtorilta luvan koulutuksen järjestämiseen VESO-koulutuksena. Sovimme Ullan kanssa myös uuden telinevoimistelujakson (6 vko x 2h) toteuttamisesta koulutuspäivän jälkeen. (TPK 1998.)

Henkilökunnan koulutuspäivä. Päivä toteutettiin VESO -koulutuksena erityisliikunnanopettajan toimiessa kouluttajana. Mukana oli 17 aikuista ja neljä lasta. Aloitin koulutuspäivän muutamalla ilmapiiriä vapauttavalla liikuntaleikillä. Tämän jälkeen rakensimme yhdessä telineradan piirtämäni karttakuvan pohjalta ja kävimme läpi avustamista erilaisissa liikkeissä. Kaikki osallistujat saivat kokeilla sekä avustamista että liikkeiden suorittamista. Saliharjoittelun jälkeen siirryimme altaalle, jossa erityisliikunnanopettaja, opettajat ja fysioterapeutti neuvoivat perusotteet altaassa avustamisesta. Loppukeskustelu käytiin altaan reunalla. Koulutuspäivän päätteeksi jaoin vielä opettajille kopiot läpikäydyistä liikkeistä ja leikeistä. Koulutuspäivän ohjelma on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Henkilökunnan koulutusiltapäivän ohjelma

LIIKETTÄ, TUKEA JA YHTEISTYÖTÄ VESO-koulutus soveltavasta liikunnanopetuksesta 16.9.1998 klo 15-17.30	
Tavoite:	Antaa tietoa ja käytännön vinkkejä liikunnanopetuksen erityisiin opetus- ja avustustehtäviin sekä vahvistaa monipuolista yhteistyötä koulun sisällä liikunnanopetuksen kehittämiseksi.
Kenelle:	Koulunkäyntiavustajille, oppilasasuntolan henkilökunnalle, liikunnassa avustaville ja liikuntaa opettaville opettajille, fysio- ja toimintaterapeuteille ja muille koulun liikunnanopetuksen parissa toimiville.
Ohjelmassa:	Iloa ja eloa liikuntaleikkeihin. Telinevoimistelun sovellettu Tosikulmanoja -ohjelma. Avustaminen salitilanteissa ja uima-altaalla. Keskustelua yhteistyöstä ja mahdollisista ongelmista liikunnanopetuksessa.
Varusteet:	Ota mukaan sisäliikunta-asu ja uimapuku, muistiinpanovälineet ja aimo annos hyviä kysymyksiä sekä ajatuksia oman työsi kehittämiseksi.

Tilaisuus oli muuten onnistunut, mutta kolmeen asiaan en ollut täysin tyytyväinen: (1) Lasten mukanaolo koko koulutusajan oli minulle yllätys ja häiritsi hieman suunnittelemani toteutusta. Olimme sopineet, että lapset tulevat mukaan vasta siinä vaiheessa, kun rata on rakennettu ja olemme käyneet avustamisen tekniikat läpi. Nyt lapset oli otettava huomioon koko ajan ja tämä vaikeutti aikuisten avointa keskustelua liikuntatunnilla avustamisen ongelmista. Lasten yli ei voi puhua siitä, millaisia kokemuksia aikuisilla on avustustilanteista.

(2) Vaikka ohjelma toteutuikin sisältöjen osalta suunnitellusti, aikataulu oli mielestäni liian kiireinen. Sali- ja allasharjoitukset olisi voinut erottaa omiksi kokonaisuuksikseen. (3) Ajan säästämiseksi loppukeskustelu käytiin altaalla, mikä ei ollut onnistunut ratkaisu. Osalla osallistujista oli jo kiire pois, eikä kostea kaikuva allastila ollut mielekäs ympäristö keskusteluun. (TPK 1998)

Ensimmäinen telinevoimistelutunti aloitettiin omalla koululla. Radan tekemiseen meni aikaa. Avustajat jäivät ensin odottamaan lasten kanssa salin seinustalle, että minä ja Ulla kokoaisimme radan. Annoin kuitenkin jokaiselle oman tehtävän ja rata saatiin yhdessä aikuisten kanssa valmiiksi. Teline radasta tehtiin melko samanlainen, kuin edellisenä keväänä yliopistolla: tehtävinä olivat rekillä tosikulmariipunta (eli roikkuminen polvet nostettuina 90 asteen kulmaan eteen), puolapuilla kiipeäminen ja kaltevaa penkkiä pitkin laskeutuminen, paksulla patjalla kävely, pujottelu köysien välistä, käsinseisonta itsenäisesti tai fysiopallon avulla, kieriminen kaltevalla tasolla ja kuperkeikka polviltaan voimistelupalikan päältä, nojapuilla astuminen tai heilahdus voimistelupalikalta toiselle, pikkutrampetilla hyppiminen sekä portaiden ja esteiden ylitys.

Tunti sujui melko mukavasti. Lapset näyttivät muistavan, mitä telineillä piti tehdä ja avustajien otteet olivat varmoja. Minulla ei ollut avustettavana omaa lasta, joten kiersin neuvomassa kutakin vuorollaan. HavaitSIMME, että Timon motoriikka oli mennyt taaksepäin kesälomalla: liikkeiden koordinointi oli tullut epävarmemmaksi ja lihasvoima vähentynyt. Teline radan pois korjaaminen sujui yhdessä nopeasti. Sovimme Ullan kanssa, että seuraavaa tuntia varten teen salista karttakuvan, johon telinerata on piirretty. Näin radan rakentamista ei tarvitsisi ohjata niin paljon, kun kuva muistuttaisi siitä, mihin mikäkin teline radalla sijoittuu. Päätimme lisätä tuntiin myös alkujumpan, jossa käytäisiin läpi lasten kehon kaavaa. (TPK 1998.)

Toinen telinevoimistelutunti. Radan rakentaminen sujui nyt nopeammin koko henkilökunnan voimin. Kuva auttoi radan kokoamisessa. Lapset odottivat, kunnes rata oli valmis. Tällä kerralla avustajia oli vähemmän kuin lapsia, joten sain oman henkilökohtaisen avustettavan. Yritin kuitenkin samalla antaa ohjeita myös muille, jos huomasin siihen tarvetta. Avustajat osasivat kuitenkin toimia radalla itsenäisesti. Lapset eivät oikein motivoituneet alkujumppaan, mutta päätimme kuitenkin Ullan kanssa pitää sen edelleen ohjelmassa. Timo teki käsinseisonnassa avustuksella ilman fysiopallon tukea. Myös Annukka onnistui käsinseisonnassa ja oli tyytyväinen suorituksestaan (viitto: ”Onnistuin”). (TPK 1998.)

Kolmas telinevoimistelutunti. Tunti videoitiin. Koulun oma kuvaaja oli mukana videoimassa. Avustajat aloittivat itsenäisesti radan rakentamisen. Tunti sujui hyvin ja lapset jaksoivat kiertää rataa kokonaisen tunnin. Marjaanan avustaja kertoi, että Marjaana nykyään odottaa kerhoa innokkaasti. Hän on oppinut radan ja liikkuu sillä jo osittain itsenäisesti. Janne oli joutunut sairaalaan vakavan sairauden vuoksi. Olimme kaikki murheellisia asiasta ja toivoimme hänen kuntoutuvan pian. (TPK 1998.)

Neljäs telinevoimistelutunti. Ohjasin kerhon avustajien kanssa. Olin unohtanut ottaa Ullan kyytiin yliopistolta, vaikka olimme sopineet asiasta edellisellä viikolla. Harmitti. Avustajat ovat kehittyneet kuitenkin varmoiksi ja itsenäisiksi liikkeiden ohjaamisessa, joten tunti sujui kommelluksitta. Ulla ehti kävellen paikalle juuri, kun olimme siivoamassa salia. Keskustelimme lasten edistymisestä ja päätimme kehittää telineradan pohjapiirrosta siten, että telineiden paikkaa voisi muuttaa helposti. Ulla keksi, että karttapohjana voisi toimia magneettitaulu, johon telineiden kuvat voisi kiinnittää magneetilla. Hän lupasi askarrella taulun valmiiksi. (TPK 1998.)

Viides telinevoimistelutunti. Magneettitaulu otettiin käyttöön ja se toimi hyvin. Yritimme houkutella myös lapsia katsomaan kuvasta, miten rata kootaan. Suurin saavutus tunnilla oli se, että Annukka osallistui telineiden poiskorjaamiseen nostellen patjoja kanssani mattokärryyn. (TPK 1998.)

Kuudes telinevoimistelutunti. Tunti oli syyskaudemme viimeinen. Mukana oli taas videokuvaaja. Nyt sekä Annukka että Marjaana osallistuvat telineiden poiskorjaamiseen. Marjaana osasi jopa viedä liukuesteen varastoon itsenäisesti. Anu auttoi patjojen lastaamisessa mattokärryyn. Tunnin lopuksi kyselin avustajilta, miten he olivat kokeneet kerhon toiminnan ja miten he arvioisivat lasten edistymistä. Avustajat olivat hyvin varovaisia arvioissaan ja kommentoivat yleisesti: *“kerho ollut kivaa, lapsi on tykännyt”*. Tarkemmin he eivät osanneet analysoida sitä, minkälaista edistymistä taidoissa on tapahtunut. Toiveenaan he esittivät, että kerhossa olisi elämysliikuntaa: kiipeilyä ja ulkoilua.

Ullan kanssa olemme palaveeranneet ja ääneen pohtineet aina tuntien jälkeen lasten edistymistä. Yleisesti olen huomannut, että opettajat toivovat tuntien videoimista, jotta edistymistä voidaan seurata. Tunneilla mukanaolo on tuntunut tärkeältä ja ns. oikealta työltä. (TPK 1998.)

Toisen toimintavaiheen arviointipalaveri. Palaveri pidettiin Ullan kanssa yliopistolla. Katselimme kuvatut videot keväältä ja syksyltä ja arvioimme lasten edistymistä. Totesimme, että toiminnalle asetetut tavoitteet saavutettiin syksyn aikana: Salin kalustussuunnittelu ja uusien telinevoimistelupalikoiden rakentaminen ovat olleet onnistuneita. Varastotilat on saatu tehokkaampaan käyttöön ja telineradan rakentaminen on tullut helpommaksi myös muilla liikuntatunneilla. Tavarointa on ollut helpompi käyttää ja järjestys on säilynyt paremmin varastoissa. Erityisesti paksujen patjojen sijoittaminen varaston käytävään pystyyn kuminauhojen avulla on ollut onnistunut ratkaisu. (TPK 1998.)

Avustajien koulutuspäivä järjestettiin suunnitelmien mukaisesti. Ulla kertoi, että hänen havaintojensa mukaan avustajat, jotka olivat koulutuksessa, ovat sisäistäneet tehtävänsä tunnilla. He ovat oppineet auttamaan lasta itsenäisemmin ja saaneet varmuutta siihen, mistä telinevoimistelussa pitää ottaa kiinni, kun auttaa lasta. He ovat oppineet myös rakentamaan erilaisia telineratoja ja ymmärtävät Ullan mukaan, mistä liikunnanopetuksessa on kyse. Sen sijaan avustajat, jotka ”*eivät osallistuneet koulutukseen, saattavat edelleen puhella keskenään omia juttuja ja unohtaa avustustehtävänsä. Tullessaan saliin, he odottavat kaiken olevan jo olevan valmiina, eivätkä osallistu telineiden kantamiseen*”, Ulla kertoi. Lisäksi hän kertoi, että näillä avustajilla ei itsellään ole liikuntavarustusta eivätkä he työskentele itsenäisesti tai motivoi lapsia liikkumaan opettajan ohjeen mukaan. Koulutuksessa mukana olleet avustajat olivat kommentoineet koulutuspäivää ”*mukavaksi*”. Koulutuspäivään osallistuneet avustajat ovat Ullan mukaan opastaneet taloon tulleita uusia avustajia toimimaan liikuntatunneilla. (TPK 1998.)

Kuntotestaus ja fyysisen aktiivisuuden seuraaminen liikuntavihkon avulla jäivät suunnittelun asteelle. Toinen liikunnanopettaja ei ollut koulussa tukenut hanketta. Ulla arveli, että kyse oli jonkinlaisesta pelosta työympäristön liian suurta muutosta kohtaan sapattivapaan jälkeen. Päätimme yrittää keväällä uudelleen liikuntapäiväkirjan käyttöönottoa. Totesimme, että lasten kokonaiskuormituksen seuraaminen on ajankohtaista myös siksi, että ryhmässä on useita monivammaisia lapsia, joiden kuntoutuminen saattaa vaikeutua liiallisen rasituksen seurauksena. Myös rehtori oli kokouksessa tähdentänyt fyysisen rasituksen määrän seuraamista. (TPK 1998.)

Arvioimme telinevoimistelutaidoissa tapahtunutta kehitystä alkutilanteesta (19.3.1998) lopputilanteeseen (2.12.1998). Tosikulmanoja -ohjelmaa oli toteutettu tuolla aikavälillä 10 viikon ajan, yhteensä 20 tuntia. Kun siirtymiset saliin ja salista pois jätettiin huomiotta, tehokasta harjoitusaikaa lapsille oli tullut noin kymmenen tuntia. Totesimme, että systemaattinen harjoitus oli jo näkynyt oppimisena ja edistymisenä. Kirjasimme ylös seuraavat havainnot:

Marjaana: itsenäinen liikkuminen radalla kehittyi huomattavasti. Marjaana oli selvästi läsnä tilanteessa ja teki keskittyneesti liikkeitä - toisin kuin jakson alussa, jolloin hän oli pitkät ajat omissa ajatuksissaan. Oppi ottamaan käsillä vastaan fysiopallotehtävässä, oppi astumaan nojapuilla pallilta toiselle (käsituki vielä puutteellinen, mutta kädet jo paikallaan keskellä - alussa liutti kädet liikkeen suuntaan), nousi täysin itsenäisesti korokkeelle ja laskeutui alas, nousee itsenäisesti ylös maasta (alussa vaati houkuttelun ja työntämisen liikkeeseen). Roikkuminen ei vielä onnistu, eikä käsien varassa oleminen muutenkaan. Oppiminen sai aikaan onnistumisen elämyksiä: nautti telinevoimistelusta ja odotti aina kerhoon pääsyä (avustajan arvio). Tärkein edistysaskel on kuitenkin se, että Marjaana osaa jo radan ja tietää mitä yrittää ja että hän on henkisesti läsnä oppimistilanteessa. Myös Marjaanan avustaja on innostunut voimistelusta.

Annuikka: Oppi liikkumaan täysin itsenäisesti radalla telineeltä toiselle, oppi nousemaan itsenäisesti seinäkäsineisontaan (tuki käsineisonnassa lantion alta), oppi nojapuilla tasajalkaheilahduksen pallilta toiselle, pyörii itsenäisesti maassa, vartalon ja pään hallinta kehittyneet (erityisesti huomaa trampoliinilla), osallistuu telineiden poiskorjaamiseen.

Ville: Motoriikka mennyt taaksepäin (etenevä sairaus). Silti Villekin on oppinut radan ja tietää, miten sillä pitää toimia. Lantion hallinta heikentynyt ja tarvitsee enemmän tukea ja avustusta. Voimaa on vielä käsissä (jaksaa roikkua ja pitää jalat ilmassa), mutta sekin on vähentynyt. Konttaa itsenäisesti välimatkat, mutta tasapainon hallinta on heikentynyt. Pystyy edelleen kävelemään penkillä kahden avustajan tukemana. Ohjeen saamisen ja vastaamisen viive pidentynyt 10 sekunnista noin 30 sekuntiin. Liikkeet levinneet edelleen kehon keskilinjasta. Vaatii kontrolloituun suoritukseen tiukemman keskittymisen ja katsekontaktin. Nauttii edelleen liikkumisesta, mutta väsy nopeammin. Viimeisellä kerhokerralla jaksoi mennä kerran radan ympäri ja sitten vaati lepoa.

Janne: ei oikein päässyt mukaan toimintaan. Välillä oli mukana, mutta välillä “jökötti” omissa oloissaan. Marraskuussa joutui sairaalaan sairastuttuaan vakavasti ja on nyt erittäin heikossa kunnossa. Ulla arveli, että tuskin tulee enää kouluun. Vilhelmiina: Sydänsairaus. Itsenäisyys hieman lisääntyi. Motivoitui aika ajoon kiertämään rataa, kun laittoi pallon eteenpäin, jota piti tavoitella. (V, TPK 1998.)

Ulla oli kokenut toiminnan tulokselliseksi. Hänen mukaansa toisen opettajan läsnäolo oli tuonut toimintaan ryhtiä ja systemaattisuutta. Avustajatkään eivät olleet moittineet pitkästä telinevoimistelujaksosta, kun ulkopuolinen kouluttaja oli ollut mukana. Ulla arveli, että jos olisi toteuttanut yksin kerhoa, hän olisi todennäköisesti ottanut ohjelmaan kokeiluluonteisesti monenlaisia lajeja ja perusliikemallien systemaattinen kehittäminen olisi jäänyt vähäisemmäksi. Lisäksi “*jaettu kuorma on helpompi kantaa*” eli Ulla sanoi kokeneensa tämän syksyn kerhon kevyeksi itselleen, kun minä olen ollut mukana. Hän kertoi pohtineensa myös yleisesti omaa opettajan rooliaan koulun liikunta- ja kerhotunneilla. Hän sanoi, ettei tahdo olla “*pomottajan*” asemassa, vaan toivoo avustajien toimivan tasavertaisena työparinaan. Erityisliikunnanopettajan läsnäolo oli tuonut hänen mukaansa toimintaan tasavertaisuutta kaikkien aikuisten yhteistyöhön. (TPK 1998.)

Avustajat olivat oppineet, että kerhoon kuuluu luonnollisena osana puitteiden luominen eli tässä tapauksessa telineradan kokoaminen. Totesimme, että toiminnassa oli saavutettu yhdessä tekemisen tunnelma: moniammatillisesta yhteistyöstä oli tullut luontevampaa. (TPK 1998.)

Kolmanteen toimintasuunnitelmaan päätimme sisällyttää seuraavat kehittämistavoitteet:

- * Kiinnitetään edelleen huomiota avustajien kannustamiseen ja motivoimiseen sekä moniammatillisen yhteistyön tehostamiseen liikuntatunneilla: suunnittelimme toiminnan videoimista edelleen ja videoiden käyttämistä avuksi yhteisessä keskustelussa työskentelystä ja sen tavoitteista.
- * HOPS-LI:n ja liikuntapäiväkirjatoiminnan uudelleen esille ottaminen: lasten liikunnallisen harjoituksen määrän seuraaminen ja fyysisen kokonaisrasituksen pitäminen kohtuullisena.
- * Tosikulmanoja -ohjelman jatkaminen: jatketaan ohjelman toteuttamista pääasiassa omalla koululla, mutta toteutetaan toimintaa pari kertaa myös yliopistolla, jotta lapset saavat kokemusta tutuista tehtävistä erilaisissa ympäristöissä. Tavoitteena on edelleen itsenäisyyden lisääminen, monipuolisten liike- ja aistikokemusten saaminen sekä telinevoimistelun perusliikkeiden oppiminen ja vakiinnuttaminen.

- * Toiminnan ja lasten kehittymisen arvioinnin edelleen kehittäminen. Koska edistyminen on vaikeavammaisilla lapsilla hidasta, olisi jatkuva evaluointi tarpeen, jotta edistymisen havaitsee. Video todettiin tässäkin toimivaksi apuvälineeksi.

Kolmas toimintavaihe, kevätlukukausi 1999. Toiminta muodostui paitsi Tosikulmanoja -ohjelmasta (5 vko x 2 h), myös yhdestä laskettelukerrasta lasten kanssa sekä opettajan osallistumisesta paikkakunnalla toteutettuun Koululiikuntaa kaikille -koulutukseen (3 x 2 pvä), jossa erityisliikunnanopettaja toimi vastuullisena kouluttajana. Ulla otti arvioinnin kehittämisen omaksi kehittämishankkeekseen koulutuksessa. Minä laadin ryhmän opetussuunnitelman Tosikulmanoja -jaksolle edellisen toimintakauden arviointien pohjalta.

Koululiikuntaa kaikille - I jakso. Jakson tavoitteena oli tutustua ryhmään ja yhteistoiminnallisiin työtapoihin soveltavassa liikunnanopetuksessa sekä saada tietoa ja kokemuksia kehonhahmotuksen kehittamisestä, leikkien soveltamisesta sekä henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta. Koulutus koostui luennoista, pienryhmätyöskentelystä sekä käytännön harjoittelusta. Jaksolla aloitettiin myös opettajien oman kehittämishankkeen suunnittelu.

Ulla valitsi kehittämishankkeekseen soveltavan liikunnanopetuksen arvioinnin kehittämisen koulussaan. Toimin jakson vastuullisena kouluttajana laatien ohjelman ja hankkien koulutuksessa vierailevat asiantuntijat. Jakson ohjelma on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Koululiikuntaa kaikille -koulutus, ensimmäisen jakson ohjelma

PERJANTAI 20.11.1998		
13.30	Luokka	Kahvi
14.00	Luokka	Koulutuspäivien avaus.
15.00	Luokka	Soveltava liikunnanopetus on yhteistyötä - koulutuksen tavoitteet ja askel kohti verkostoitumista.
16.00	Sali	Sanoista tekoihin: kehonhahmotuksellisia harjoituksia.
17.45		Suihku- ja evästauko (omat eväät)
18-20	Luokka	Haasteet erityistarpeita omaavan oppilaan liikunnanopetuksessa. Keskustelua ja pienryhmätyöskentelyä.
LAUANTAI 21.11.1998		
9.00	Luokka	Soveltavan liikunnanopetuksen periaatteita etsimässä.
10.30	Luokka	Toteutuuko koululiikunta kaikille?
12.00	Sali	Liikettä ryhmään sisäliikuntaa soveltaen!
13.30-15	Luokka	Haasteista visioon. Koulutuspäivien yhteenveto ja ryhmätöiden purku.

Ensimmäinen telinevoimistelutunti pidettiin omalla koululla erityisliikunnanopettajan ja Ullan yhteisopetuksena. Laadin ohjelman saman perusrungon pohjalle, jota olimme harjoitelleet edellisellä lukukautena: ohjelma koostui tasapainotehtävistä, noja- ja riipuntaliikkeistä, vertikaalisesta ja lateraalista pyörimisestä, erilaisilla alustoilla liikkumisesta sekä hyppimisestä. Alkuverryttelyliikkeet suoritettiin lapsen ja avustajan paritehtävinä ohjaukseni mukaan. Alkuverryttelyn tarkoituksena oli kehonhahmotuksen kehittäminen ja jokapäiväisessä elämässä tarvittavien liikeratojen harjaannuttaminen. Tunti päätettiin lyhyeen rentoutushetkeen. Teline radan kokoaminen sujui nopeasti avustajien ja opettajien yhteistyönä. Ville, Annukka ja Marjaana osallistuivat telineiden poiskorjaamiseen. (TPK 1999.)

Toinen telinevoimistelutunti pidettiin yliopiston telinevoimistelusalissa. Tällä kerralla olin rakentanut radan valmiiksi saliin, sillä taksimatka koululta ja pukeutuminen veivät kerhoaikaa. Toteutimme tunnin yhteisopetuksena opettajan kanssa. Lapsilla oli henkilökohtaiset avustajat, joten saimme molemmat keskittyä opettamiseen. Edellisestä vierailusta yliopiston saliin oli aikaa, joten tilaan oli tutustuttava uudelleen. Lapset tuntuivat tarvitsevan telineeltä toiselle siirtymiseen enemmän apua kuin koulun omassa salissa. Itse liikesuoritukset sujuivat kuitenkin hyvin. Koska tehtävät ja telineet olivat samanlaisia kuin omalla koulullakin, lapset ymmärsivät, mitä heiltä odotettiin kullakin telineellä. Seuraavaa kertaa varten päätimme Ullan kanssa lisätä rataa telineeltä toiselle ohjaavia vihjeitä (patjoja, naruja yms.) liikkumista helpottamaan. Myös alkujumppa näytti kaipaavan jotain motivoivaa välinettä innostajaksi. Nyt tuntui, että avustajat lapsista puhumattakaan eivät ymmärtäneet, mikä merkitys on kurkottelulla, keinuttelulla tai kiertoliikkeillä, kun niillä ei saavutettu mitään konkreettista. Näin ollen myös liikkeiden suoritustehokkuus jäi vajaaksi. (TPK 1999, TPK-O 1999.)

Kolmas telinevoimistelutunti yliopistolla videoitiin. Nyt sali tuntui jo tutummalta ja lasten liikkuminen rohkeammalta kuin ensimmäisellä kerralla. Kerhossa oli ensimmäistä kertaa mukana motorisesti taitava ja vilkkaasti liikkuva autistinen Joonas-poika, joka juoksenteli alkutunnin ympäri salia. Lopputunnista hän kuitenkin tuli mukaan kiertämään rataa ja suoriutui tehtävistä helposti. En ehtinyt tarpeeksi neuvoa Joonaksen avustajaa liikkeiden vaikeuttamisessa pojan motorista suorituskykyä vastaavaksi. Ensi kerralla tähän pitää kiinnittää enemmän huomiota. Alkuverryttelyssä oli välineenä vanne, mikä ohjasi liikesuorituksia oikeaan suuntaan ja motivoi harjoitteluun. Liikesuoritukset näyttivät tehokkaammilta, kuin edellisellä kerralla. Telineeltä toiselle ohjaavat matot auttoivat erityisesti Villeä, joka pääsi konttaamalla itsenäisesti telineeltä toiselle. (TPK 1999, V.)

Neljäs telinevoimistelutunti pidettiin jälleen omalla koululla. Teline radan rakentaminen ei oikein sujunut. Pohdimme Ullan kanssa, olisiko yliopiston valmis rata totuttanut väen ”valmiille” vai lieneekö syynä ollut se, että avustamassa oli kaksi ”ei-kurssitettua” avustajaa. Liikkuminen ja sen ohjaaminen sujui kuitenkin ongelmitta. Ville oli väsynyt ja tarvitsi lepo hetkeä jokaisen liikesuorituksen jälkeen. Ville haluaisi suoriutua itse, mutta näytti siltä, että hän tarvitsee koko ajan enemmän apua lihasvoiman ja -koordinaation heiketessä. Näytin Joonakselle rekillä heilunnan ja nojapuilla heilahduksen haaraistuntaan nojapuiden päälle. Ne sujuivat hyvin. Hänelle ohjelmaa voisi toteuttaa vieläkin eriytyneemmin. (TPK 1999, TPK-O 1999.)

Koululiikuntaa kaikille - II jakso. Jakson tavoitteena oli syventää tietoa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimisesta, perehtyä soveltavan liikunnanopetuksen erilaisiin opetusmenetelmiin, motoriikan testaamiseen sekä Tosikulmanoja -ohjelmaan. Opettajien omat kehittämishankkeet olivat myös keskeisesti esillä ja niitä työstettiin pienryhmissä eteenpäin. Tässä jaksossa oli runsaasti Ullan kehittämishankkeeseen liittyviä sisältöjä. Toimin edelleen vastuullisena kouluttajana huolehtien ohjelman laatimisesta ja etenemisestä, kehittämishankkeiden ohjaamisesta sekä asiantuntijaluennoitsijoiden kutumisesta. Jakson ohjelma on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Koululiikuntaa kaikille -koulutus, toisen jakson ohjelma

PERJANTAI 12.2.1999		
14.00-15	Luokka	Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ja moniammatillinen yhteistyö
15-17	Sali	Telinevoimistelun sovellettu Tosikulmanoja-ohjelma
17-17.30		Kahvi- ja evästauko (omat eväät)
17.30-19	Sali	Yhteistoiminnallisuus - eriyttämisen vaihtoehto? Asiaa liikunnanopetuksen erilaisista opetusmenetelmistä.
19-20	Luokka	Oman kehittämishankkeen esittely
LAUANTAI 13.2.1999		
9.00-11	Luokka	Oman kehittämishankkeen esittely jatkuu
11-12	Luokka	Motoristen valmiuksien arviointi ja testaus. Teoriaa testauksesta.
12-13	Sali	Motoristen valmiuksien arviointi ja testaus käytännössä.
13-14	Sali	Yhteistoiminnallisia harjoituksia soveltavaan liikunnanopetukseen.
14-15	Luokka	Koulutuspäivien päätös ja arviointi.

Laskettelutunti. Laskettelussa ryhmä jakaantui kahteen toimintapisteeseen. Toimin kahden opiskelijan kanssa avustajana laskettelijoille. Opettaja ohjasi pulkkamäessä ollutta ryhmää. Lainasimme kaupungin liikuntatoimelta vammaislasketteluun sopivat välineet, ski-cartin ja biskin. Koska tämän ryhmän lapset tarvitsivat kaikki koko ajan avustamista, otimme opiskelijoiden kanssa kaksi lasta vuorollaan rinteeseen. Järjestely toimi mainiosti ja lapset nauttivat vauhdista. Pulkkamäessä Vilhelmiina väsyi, eikä halunnut enää osallistua

toimintaan. Huomasimme kaikki, että vaikeavammaisten lasten ulkoliikunnassa, varsinkin hiihdonopetuksessa, vaaditaan liikunnallisesti taitavia avustajia. Jos avustajan oma hiihtotaito ei ole hyvä, lasten vieminen rinteeseen ei onnistu ilman turvallisuusriskiä. Myös kunnollisilla välineillä on merkitystä: pelkkä pulkka ei tue riittävästi lasta, jolla on istumatasapainon kanssa vaikeuksia. Koska erityisvälineet ovat kalliita, yhteistyö kunnan liikuntatoimen kanssa on välttämätöntä, jotta vaikeavammaisillekin lapsille voidaan tarjota ulkoliikunnan antamia elämyksiä. (TPK 1999.)

Viides ja viimeinen telinevoimistelutunti pidettiin jälleen omalla koululla. Erityisliikunnanopettajan ja opettajan yhteisopetus sujui vaikeuksista. Lapsilla oli henkilökohtaiset avustajat, joten pystyimme keskittymään suoritusten tarkkailuun ja opetukseen. Havaitsin, että avustajat vaikuttivat hieman kyllästyneiltä Tosikulmanojaan, mikä puolestaan vaikutti lasten suorituksiin kielteisesti. Palautteessaan avustajat korostivatkin sitä, että toivoisivat kerhon toimintaan monipuolisempaa ohjelmaa. Laskettelukerrasta he olivat pitäneet. (TPK 1999, TPK-O 1999.)

Koululiikuntaa kaikille - III jakso. Jakson tavoitteena oli saada tietoa erilaisten vammojen ja sairauksien huomioimisesta liikunnanopetuksessa sekä tuoda esille opettajien asiantuntemusta ja heidän toteuttamiaan kehittämishankkeita. Opettajille oli tarjottu mahdollisuus tutustua erityiskouluun Ullan johdolla. Erityistarpeisiin liikunnanopetuksessa tutustuttiin paitsi luennolla hengityselinsairauksista, myös sisäsuunnistuksena toteutetun tehtäväradan avulla. Radalla opettajilla oli kompassinaan Koululiikuntaa kaikille -kirja (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998). Jakson ohjelma on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Koululiikuntaa kaikille, kolmannen jakson ohjelma

PERJANTAI 21.5.1999		
Klo 10-12.30		Mahdollisuus tutustua erityiskouluun, ilmoittautuminen etukäteen
13-14		Lounas (omaehtoinen)
14-16	Luokka	Koulutuspäivien varsinainen avaus
		Hengityselinsairaudet ja liikunta
16-18	Sali	Käytännön harjoittelua (mahd. oppilasryhmä mukana)
18-18.30		Kahvi- ja evästäuko (omat eväät)
18.30-20	Luokka	Omien kehittämishankkeiden esittely
LAUANTAI 22.5.1999		
9.00-11	Luokka	Omien kehittämishankkeiden esittely jatkuu
11-11.30		Kahvi- ja evästäuko (omat eväät)
11.30-13.30	Sali	Yhteistoiminnallisia leikkejä ja ongelmaratkaisutehtäviä.
13.45-15	Luokka	Koulutuksen arviointi.
15-16	Luokka	Kakkukahvit ja koulutuksen päätös.

Ullan kehittämishanke koski liikunnanopetuksen arvioinnin kehittämistä erityiskoulussa uusien koululakien hengen mukaiseksi. Kehittämishankkeessa korostui oppilaitten yksilöllisten tavoitteiden asettelu ja niiden toteutumisen arviointi. Hanke oli toteutettu kuuden viikon jaksoissa. ”Tällöin arviointi jaksottuu kuuden oppikokonaisuuden arviointiin ja lisäksi HOJKS -keskusteluihin ja lukuvuoden päättyessä sanalliseen kokonaisarviointiin.” Arviointia kehitettiin tehostamalla moniammatillista yhteistyötä sekä oppilaitten itsearviointia. Itsearvioinnin kehittämiseen liittyi tutkimukseen osallistuneen lapsiryhmän käyttöönottona Sporttipäiväkirja, johon opettajat ja lasten vanhemmat voivat merkitä lapsen liikuntaharrastukset. (Projekti.)

Kolmannen toimintajakson arviointi. Arviointi suoritettiin kirjallisesti opettajan palauttaessa minulle tutkimuspäiväkirjansa ja siihen liitetyn viimeisen toimintajakson arvioinnin. Ulla kertoi havainneensa avustajien toiminnassa positiivisia muutoksia tämän toimintavuoden aikana.

Kurssituksen jälkeen toimintatavat ovat muuttuneet osallistuviksi ja avustajat tulevat mukaan myös tarvittavien motoristen ratojen rakenteluun ja osallistuvat myös liikuntatilan järjestelyyn aikaisempaa aktiivisemmin. Erityisen selvästi muutos näkyi osallistumisessa oppilaan avustamiseen: rohkaiseminen uusien liikkeiden kokeiluun, myös välittömän arvioinnin kysyminen (lapselta) näytti tarttuneen avustajien toimintaan. Palautetta annettiin (lasten antama itsearviointi suorituksestaan) esim. lisääntyneellä halaamisella, aplodeilla ja ’hyvä’ -viittomilla onnistuneiden suoritusten jälkeen sekä Sporttipäiväkirjaan tehdyllä ”naama-arvioinnilla”.

(TPK-O 1999.)

Myös lasten motorisissa taidoissa havaittiin kehittymistä ja onnistuminen oli innostanut lapsia osallistumaan toimintaan. Erityisesti lasten rohkeus itsenäiseen liikkumiseen lisääntyi toiminnan aikana.

”Kerholaisten rohkeus kasvoi koko ohjelman ajan ja loppupuolella oli selvästi havaittavissa sekä oppimista että sen tuottamaa onnistumisen kokemusta kerholaisissa. Tosikulmanoja -ohjelma on säilynyt kerholaisten mielessä. Tuttuna liikesuoritukset onnistuivat kaikilta ryhmäläisiltä, jokaiselta omalla tasollaan. Edistymistä näkyi jonkin verran rohkeudessa ryhtyä yritykseen ja alkuun pääsemisen jälkeen toiminnan jatkumisessa = toistojen määrä lisääntyi. Osalla kerholaisista havaitsin myös koko kehon hallinnan jäsentymistä (trampoliinihyppy, kuperkeikat). Kolme kerholaista osoitti innostuneesti haluaan tulla mukaan liikkumaan aina, kaksi useimmiten. Alussa tulivat vain, kun vietiin! Kahden kerholaisen taidot paranivat selvästi. Yhden lapsen halut liikkua myös: voimat ja koordinaatio eivät hänellä vain riittäneet kuin parhaaseensa!” (TPK-O 1999, Ulla 1999, kys6.)

Minun havaintojeni mukaan myös lasten kognitiiviset ja sosiaaliset taidot paranivat toiminnan aikana. Tämä näkyi paitsi siinä, että lapset oppivat antamaan palautetta itselleen suorituksistaan ja osallistuivat aikaisempaa aktiivisemmin telineradan rakentamiseen ja telineiden pois korjaamiseen. (TPK 1999.)

Ulla aikoo jatkaa kerhon toimintaa. Mukaan toimintaan on ensi vuonna tulossa muutama uusi monivammainen ja autistinen lapsi. Opettaja aikoo myös jatkaa lasten yksilöllisten liikuntasuunnitelmien kehittämistä moniammatillisena yhteistyönä: *”Osalle kerholaisista tulee laatia oma liikunta- / fyysistä kuntoa koskeva kuntoutusohjelma yhdessä kaikkien kerholaisia opettavien ja kuntouttavien henkilöitten kanssa yhdessä.”* (TPK-O 1999.) Nyt aloitettu kehittämistoiminta siis jatkuu koulussa tutkimuksen päätyttyäkin.

5.1.4 Toiminnan arviointi

Ullan odotukset prosessille olivat alkujaan käytännönläheiset. Hän toivoi konkreettista apua telinevoimistelun toteuttamiseen sekä uusinta tietoa erityisliikunnasta. Prosessin kuluessa odotukset kuitenkin lisääntyivät. Tulkitsen Ullan perimmäisen motiivin tutkimusprosessiin osallistumisesta olleen oman opettajuutensa vahvistaminen. Hän tunsi laajasta kokemuksestaan huolimatta epävarmuutta joillakin liikunnan sisältöalueilla. Lisäksi hän koki roolinsa liikunnan ”kakkosopettajana” rajaavan hänen mahdollisuuksiaan ja rohkeuttaan tarttua asioihin, jotka hän oli kokenut ongelmallisina.

Yhteistyö muotoutui käytännön toiminnaksi, kun sait selville, että avustajatoiminta liikunnan yhteydessä ei mielestäni toiminut ja kehittelit koulutuspäivän, joka Vesona toteutui. Teen työtä työpaikallani ns. kakkoskuskina, enkä yksin olisi rohjennut tarttua ko. ongelmaan. Rohkaisit myös sprottipäiväkirjojen käyttökokeiluun pienryhmälläni!

(Ulla 1999, kys6)

Koimme molemmat yhteistyömme onnistuneeksi ja tulokselliseksi. Työmme oli muuttanut koulun toimintakulttuuria tiivistäen moniammatillista yhteistyötä koulun sisällä, systematisoiden liikunnanopetuksen yksilöllistä suunnittelua ja tehostaen oppimistulosten arviointia. Olimme muuttaneet myös toiminnan fyysisiä olosuhteita uudistaessamme liikuntasalin varastoja ja valmistaessamme myös vaikeavammaisille lapsille sopivia telineitä koululle. Nämä muutokset näkyivät lasten motorisena oppimisena ja onnistumisen ilmaisuina liikuntatunnilla. (TPK 1999, TPK-O 1999, Kys6.)

Ulla koki kaikista tärkeämmäksi muutokseksi avustajien toiminnan kehittymisen pedagogisempaan suuntaan. Koulunkäyntiavustajista tuli hänelle enemmän työpari kuin alisteisessa suhteessa oleva avustaja. Opettajan odotukset olivat olleet jo tiimi- ja työpariajattelun mukaiset, mutta avustajien toiminta vastasi odotuksiin vasta projektin myötä. Myös lapset hyötyivät aikuisten toimivammasta yhteistyöstä.

Parasta olivat muutokset työyhteisön sisällä - käytännöissä: liikuntatilaan tultiin asut vaihdettuina (myös avustajan oma asu, ei vain lasten), osallistuttiin koko liikuntatapahtumaan: alettiin nähdä myös muut autettavat, jos oma osasi toimia! Kerholaiset oppivat luottamaan yhteen uuteen ihmiseen: laajensit heidän maailmaansa. He saivat myös toimivimmat avustajat ja kokivat sitä kautta myös onnistumista ja elämyksiä. Avustajat ja muut koulutukseen talossamme osallistuneet löysivät uusia yhteistyömuotoja. Herätimme nukkuvien puoluetta ajattelemaan työparejaan! Työpaikan henkilöstö otti asian omakseen ja aktivoitui.

(Ulla 1999, kys6.)

Ulla havaitsi muutoksia myös itsessään. Hän koki, että yhteistyömme oli jäsentänyt ja selkeyttänyt hänen ajatteluaan, ilmaisuaan ja toimintaansa. Hänen tietonsa liikunnan merkityksestä lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehittämisessä saivat myös kokemuksellista syvyyttä. Hän kuvasi, että oli oppinut ”ohjaamaan itseään ohjaajana.”

Tarkkailin enemmän omia tekemisiäni. Tarkoituksenmukaisuus, tavoitteellisuus ja yhteistyö fysioterapeutin kanssa lisääntyi. Oppi hyödyntämään opetuksessa niitä vähäisiä aistikokemuksia, joita kerholaisilla oli käytettävissään: positiivisesta liikkeelle, ei puutteesta! Rönsyt karsiutuivat, keskittymistä oleelliseen tuli lisää = pienet ilonaiheet alkoivat palkita! Toivottavasti muutuin täsmällisemmäksi, impulsiivinen kuin olen! Tiukka aikataulu pakotti jäsentämään työtä. Liikunta persoonallisuuden kuvaajana, itsetunto ja minäkuvat saivat sisällöllistä merkitystä. (Ulla 1999, kys6)

Opettaja koki, että tutkimuksen aikaansaamat muutokset sekä hänen omassa toiminnassaan, että lasten toiminnassa, olivat siirtyneet myös muuhun koulutyöhön.

Kerhossa olleet oppilaat olivat varsinaisilla liikunnan oppitunneilla aktiivisempia ja toteuttivat tehtävät kerhossa oppimiaan konsteja käyttäen - sovelsivat uudessa tilanteessa oppimaansa! Käytin enemmän kuvia myös dysfasialasten tunneilla havainnollistamaan liikkumista! Yritin opetella sanomaan asiiani selkeämmin, yritän edelleen!! (Ulla 1999. Kys6)

Ulla koki, että toimintakulttuurin muutokseen tärkeänä syynä oli koulussa järjestetty VESO-koulutuspäivä. Myös erityisliikunnanopettajan toiminta tunneilla roolirajojen rikkojana oli hänen mukaansa vaikuttanut muutoksiin.

Uskon, että koulutuksesta (VESO) oli koko osallistujajoukon kannalta varsin ratkaiseva hyöty käyttäytymisen muutoksessa. Välitön kommunikointisi avasi aratkin kysymään ja laukaisi sisäisiä jännitteitä, joita yhteisössämme on ollut: opetus-, asuntola-, laitoshenkilöstö jne. Osallistuminen avustajana myös liikuntatunneille telineratojen rakenteluun on projektin tuotetta - rajat roolien välillä madaltuivat! (Ulla 1999, kys6)

Se, että minä erityisliikunnanopettajana en toiminut vain ulkopuolisena konsulttina ja kouluttajana vaan myös aktiivisena, tasavertaisena toimijana tunneilla hämärsi vanhojen, totuttujen roolien rajoja. Tullessani kouluun, minulla ei ollut mitään valmista paikkaa tai lokeroa, joka määritteli toimintani rajat. Olemalla vain oma itseni, välillä opettaen, välillä avustaen, hämmensi kenties totuttuja rooliodotuksia. Kun toimin työparina joustavasti sekä opettajalle että avustajille, helpotin kenties esimerkilläni osallistujia ylittämään omat perinteiset roolirajansa.

Toisaalta taas oli hyvä, että huolimatta toiminnastani kouluyhteisön sisällä tasavertaisena työtoverina säilytin tietyn ulkopuolisuuteni. Tämä auttoi minua pysymään erillään koulussa mahdollisesti ilmenevistä ”kuppikunnista” ja henkilöristiriidoista. (TPK 1999.)

Muutokset eivät tapahdu tyhjiössä vaan osana sitä yhteisöä ja yhteiskuntaa, jossa toimitaan. Vaikka totesimme Ullan kanssa tutkimusprojektilla olleen itsenäisiä muutosta tukevia vaikutuksia, myös muut koulun toteuttamat hankkeet auttoivat liikunnanopetuskulttuurin muutosta. Ullan mukaan tällaisia muutosta tukeneita asioita heidän koulussaan olivat olleet:

Edellinen projektivuosi (Liikkuva ja terve koulu) pohjusti maaperää henkilöstössä, Niilo Mäki -Instituutin raportit liikunnan merkityksestä tukivat myös liikuntaa kehitettäväksi edelleen. MOPA:n käyttöönotto kielenopetuksen ja liikunnan yhdistämiseksi ajoittuu myös näille vuosille. Peruskorjaus ja uudistukset koululla mahdollistavat liikkumisen. (Ulla 1999, kys6.)

Aloittamamme toiminnan jatkuminen koululla myös tutkimuksen päätyttyä voidaan tulkita toimintatutkimuksen onnistumiseksi. Opettaja aikoo tulevaisuudessa jatkaa mm. liikunnan yksilöllisen arvioinnin kehittämistä.

Kehitysyhteistyö koulun tasolla jatkuu edelleen. Seuraavaksi vuorossa on riittävän yksiselitteisen perusliikepatteriston kokoaminen monivammaisen peruskunnan mittariksi ja erityisliikunta -arviointikriteeristön kehittäminen siten, että yksilötason arviot tulevat huomioituiksi - ei ryhmään vertaamista!” (Ulla 1999, kys6.)

Erityisliikunnanopettajan roolit ja tehtävät olivat monipuolisia tällaisessa toimintatavassa, jossa täydennyskoulutus yhdistettiin tiiviiseen konsultaatioon. Ulla kuvasi erityisliikunnanopettajan tehtäviä yhteistyössämme seuraavasti:

Koulutustehtävä: Veso (keräsit toiveet ja toteutit päivän), ohjaus- ja osittaiskoordinointi, videoinnit yliopistolla, kerhossa Tosikulmanoja, tulit mukaan lasketteluun, ohjasit kurssilaiset (täydennyskoulutuksesta) tutustumaan kouluumme, luennoit, ohjasit käytännön harjoituksissa, hankit kirjallisuutta ja tutkimusmateriaalia, monistit osan käyttöön, koordinoit prosessia. (Ulla 1999, kys6.)

Toimijoiden roolien selkeyttäminen toiminnan alussa oli Ullan mukaan ollut tärkeää. Itselläni oli samanlainen kokemus, joten keskustelimme toiminnan alkuvaiheessa odotuksistamme ja mahdollisuuksistamme. Keskustelun tuloksena selvitys rooleista kirjattiin konsultaatiosopimukseen. (TPK 1999, kys6.)

Olin alussa epätietoinen osuutesi taustoista, mutta sen selviytyttyä tiesin, että voin pyytää koulutusapua ja että voit myös osallistua itse käytännössä koulun toimintaan!
(Ulla 1999, kys6)

Tutkimusprosessissamme ei ilmennyt suuria esteitä yhteistyölle tai toiminnan onnistumiselle, mutta jotakin kehitettävää kuitenkin löytyi: toimintaa olisi voinut toteuttaa useammin sekä opettajan ja erityisliikunnanopettajan välistä kommunikaatiota olisi voinut edelleen tehostaa. Mikäli toimintaa olisi toteutettu useammin, esimerkiksi kolme kertaa viikossa, oppimistulokset olisivat olleet kenties selvemmin havaittavissa. *"Pieniä askeleita näkyi koko ajan"*, mutta opettaja odotti motoriikan kehittymisestä tarkempaa tietoa ja mittausmenetelmiä vaikka *"observointi mittausmenetelmänä oli toki ok - samoin tarkentava videointi."*

Erityisliikunnanopettajan on omattava kykyä kuunnella opettajien tarpeita empaattisesti ja ymmärtäen, antamatta omien ennakko-oletustensa tai -asenteidensa vaikuttaa toiminnan suuntaamiseen. Kun observointi oli "toki ok", Ulla ilmaisi toiveen täsmällisemmästä, kenties strukturoidun testin käyttämisestä arvioinnin tukena. Tämä arviointi- ja testaamisasia tuntui korostuvan hänen loppuarvioinnissaan, vaikka projektin alussa apua pyydettiin nimenomaan telinevoimistelun lajisovellutuksen löytämiseen. En ollut kuullut tai ymmärtänyt pyyntöä myös testausjärjestelmän kehittämiseen. Toisaalta tähän vaikutti myös oma kielteinen asennoitumiseni testaamiseen. Arviointimenetelmien kehittäminen oli tullut kuitenkin ajankohtaiseksi koulussa uusien peruskoulun päättöarvioinnin kriteerien (1999) tultua voimaan vuoden aikana. (TPK 1999, TPK-O 1999, kys6.)

Yleisesti yhteistyötä erityisliikunnanopettajan kanssa voi Ullan mukaan hankaloittaa mm. *"tasoryhmäajattelu: erityisliikuntaa tarvitsevien oppilaitten poimiminen omaan ryhmäänsä, liikuntaryhmien muodostaminen, liikunnan puutteelliset resurssit, pelko tuntien menettämisestä, jolloin henkilökohtaiset intressit asettuvat etusijalle... oma työpaikka"* (Ulla 1999, kys6). Erityisliikunnanopettajan työn Ulla näki kuitenkin tarpeelliseksi tulevaisuudessa sillä *"ongelmana on vieläkin se, että (erityisliikuntaa) tarvitsevien määrä on suurempi kuin resurssit!!"*

5.1.5 Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Toiminta koostui kolmen lukukauden aikana tehdystä kehittämistyöstä erityiskoulussa. Toiminnan yleistavoitteena oli vaikeavammaisten lasten liikunnanopetuksen kokonaisvaltainen kehittäminen sekä yhteistyön lisääminen koulun sisällä ja ulkopuolella. Toiminta käynnistyi yhteistyönä opettajan kanssa. Opettaja oli valinnut tutkimukseen osallistuvaksi ryhmäksi monivammaisten lasten liikuntakerhoryhmän, jonka toimintaa hän halusi tehostaa. Oppilaitten tarpeiden pohjalta toimintastrategiaksi valittiin telinevoimistelun sovelletun Tosikulmanoja -ohjelman (Tervo 1997) kehittäminen soveltavan liikunnanopetuksen mallin (Heikinaro-Johansson 1995) mukaisesti tiiviin yhteistyön avulla.

Ensimmäisellä lukukaudella tutkimuksen päätavoitteena oli tutustuttaa lapset, avustajat ja opettaja Tosikulmanoja -ohjelmaan. Toiminta käynnistyi yliopistolla, koska koulun omat tilat eivät soveltuneet täysin vaikeavammaisten lasten telinevoimistelun toteuttamiseen. Toisella toimintalukukaudella tavoitteena oli siirtää ohjelma omaan kouluun. Tätä varten koulun liikuntasalia ja telineitä saneerattiin tarkoitukseen sopiviksi. Koulun henkilökunnalle järjestettiin myös koulutuspäivä, jotta heillä olisi valmiuksia toteuttaa ohjelmaa itsenäisesti. Kolmannen lukukauden tavoitteena oli vakiinnuttaa toiminta ja tukea opettajaa jatkamaan itsenäisesti kehittämistoimintaa. Kaikilla toimintalukukausilla kiinnitettiin huomiota moniammatillisen yhteistyön tukemiseen koulussa ja sen ulkopuolella.

Erityisliikunnanopettajan työ muodostui neljästä tasosta: toiminnasta oppilaitten kanssa, toiminnasta opettajan kanssa, toiminnasta koulun tasolla sekä toiminnasta yhteisön tasolla. Toiminta oppilaitten kanssa muodostui henkilökohtaisten ja ryhmäkohtaisten opetussuunnitelmien laatimisesta (HOPS-LI, ROPS-LI), lasten opettamisesta ja avustamisesta sekä motorisen kehityksen arvioinnista. Opettajan kanssa toiminta piti sisällään myös opetus- ja toimintasuunnitelmien laatimista ja toiminnan arviointia. Opettajalle erityisliikunnanopettaja tarjosi myös koulutusta ja tietoa erilaisista soveltavan liikunnanopetuksen ajankohtaisista asioista. Koulun tasolla toiminta sisälsi tiedon keruuta, toimintaa eri henkilöstöryhmien kanssa, henkilöstökoulutusta ja konkreettisten muutosten tekemistä opetustiloihin. Yhteisön tasolla erityisliikunnanopettaja huolehti kontakteista asiantuntijoihin, tarvittavien erityisliikunta-välineiden ja -materiaalin hankkimisesta sekä opettajien täydennyskoulutuksesta.

Tutkimuksen avulla saavutettiin parempia toimintakäytäntöjä. Toiminnan tuloksena Tosikulmanoja -ohjelmaan osallistuneiden lasten kognitiivisessa, sosiaalisessa ja motorisessa kehityksessä havaittiin edistymistä. Tavoitteelliseen kerhotoimintaan osallistumisen todettiin myös aikaansaaneen positiivisia siirtovaikutuksia muuhun koulutyöskentelyyn. Avustajien toiminta tehostui ja yhteistyö koulun sisällä kehittyi roolirajojen madaltuessa. Opettaja oppi refleктоimaan omaa tapaansa tehdä työtä ja siirsi toiminnassa omaksumiaan käytäntöjä myös muuhun opetukseensa: hän toteutti mm. itsearviointia eri oppilasryhmien kanssa ja kehitti yhteistyötä avustajien kanssa. Yhteistyötä koulun ulkopuolella tehtiin kunnan liikuntatoimen ja yliopiston kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella telinevoimistelu sopii myös vaikeavammaisille lapsille, kunhan ohjelmassa noudatetaan seuraavia periaatteita. Periaatteet ovat pitkälle samat, kuin kehitysvammaisille sovelletussa Tosikulmanoja -ohjelmassa (Tervo 1997, 3): Ohjelma laaditaan siten, että siinä esiintyy monipuolisesti erilaisia perusliikemalleja. Sen tulee myös aktivoida eri aistikanavia. Ohjelma laaditaan motorisen radan muotoon ja liiketehtävät toistuvat samanlaisina kerrasta toiseen. Liikkeet aloitetaan helpoimmasta perusliikemallista vaikeuttaen tehtäviä oppimisen myötä. Kaikki ohjaavat aikuiset, niin opettajat kuin avustajatkin, on perehdytettävä ohjelmaan ja ergonomiseen avustamiseen.

Opetettaessa vaikeavammaisille telinevoimistelua, toimiviksi keinoiksi osoittautuivat seuraavat:

- (1) Telineet mitoitetaan voimistelijan koon mukaan (Tervo 1997, 5),
vaikeavammaisilla telineet aluksi riittävän matalalle, tasapainotehtävät lattian tasolle.
- (2) Turvallisuuteen kiinnitetään erityistä huomiota: telineiden erottumista alustasta korostetaan selkeiden kontrastivärien käytöllä ja voimistelijan kunto sekä vamman tuomat rajoitukset otetaan huomioon harjoittelussa. Jokaisella voimistelijalla tulee olla henkilökohtainen avustaja. Avustaja on tärkeä henkilö paitsi fyysisen, myös psyykkisen turvallisuuden tuojana.
- (3) Liike aloitetaan aina onnistumisen ydinkohdasta (Tervo 1997, 4) eli paikasta, jossa liike todennäköisimmin onnistuu. Onnistumisen ydinkohdan löytämiseksi on tunnettava liikkeen mekaniikka. Useimmissa liikkeissä onnistumista voi varmistaa sovellettujen telineiden, kuten voimistelupalikoiden ja kaltevan tason, käyttämisellä.
- (4) Siirtymistä telineeltä toiselle mahdollisimman itsenäisesti tuetaan erilaisten vihjeiden avulla: kulkemista voi ohjata käyttämällä mattopolkuja, pitkiä köysiä, kartioita tai selkeitä kuvia.

- (5) Liikkeen opettaminen tapahtuu voimistelijan koko kognitiivista kapasiteettia käyttäen: ohjeet annetaan kuvien, mallin, viittomien, ytimekkäiden sanallisten ohjeiden sekä manuaalisen ohjauksen avulla. Ohjeet toistuvat samanlaisina, kunnes lapsi ymmärtää mitä häneltä odotetaan. Ymmärtämistä voi auttaa, jos lapsi tuottaa liikkeen paitsi kehollaan, myös omalla kielellään, esim. viittomalla.
- (6) Ohjelman tarkoituksena on tukea lasta mahdollisimman itsenäiseen liikkumiseen ja kehonhallinnan kehittämiseen: lasta avustetaan vain tarvittaessa (Tervo 1997, 5). Mikäli avustusta käytetään, avustajan on varmistettava, että hän on sijoittunut ergonomiseen ja tukevaan työasentoon ja että avustus ei häiritse lapsen oman toimintapotentiaalin käyttämistä (esimerkiksi pyörätuolia käyttävää lasta ei tueta käsistä, jotka ovat toimintakykyiset, vaan lantiosta, jonka lihasten toiminnassa on puutteita). Avustusta vähennetään asteittain, kun lapsen taito lisääntyy.
- (7) Välittömän palautteen antaminen suorituksesta on erittäin tärkeää. Palautteen antamisessa voi käyttää erilaisia keinoja, esimerkiksi sanoja, viittomia, halauksia, taputuksia, konkreettisia palkkioita, omaa sporttipäiväkirjaa jne.

Ulla toi palautteessaan esille kaksi mielenkiintoista ja erityisliikunnanopettajan työn kannalta tärkeää asiaa: Ensinnäkin, mikäli tiettyä motorista taitoa harjoitetaan riittävästi, myös vaikeasti vammaisen lapsi pystyy siirtämään oppimaansa uusiin tilanteisiin. Näin ollen vaikeavammaisten lasten liikunnan opetussuunnitelman tulisi perustua enemmän toistoon ja saman asian harjoitteluun kuin ohjelman vaihtelevuuteen. Monipuolisuuden vaatimus tulee täytettyä, kun opetussuunnitelman pohjaksi valittu liikuntamuoto on riittävän monipuolinen ja tarjoaa mahdollisuuden koko kehon käyttämiseen ja monipuolisiin liike- ja aistikokemuksiin. Nyt käytetty Tosikulmanoja -ohjelma näyttäisi täyttävän nämä vaatimukset.

Toinen tärkeä havainto oli se, että tiivis kehittämistyö liikunnan rajatulla aihealueella näyttäisi kehittävänsä myös muuta opetusta ja vuorovaikutustaitoja. Erityisliikunnanopettajan ei siis tarvitsekaan tehdä yhteistyötä opettajan jokaisen oppilasryhmän kanssa, vaan keskittyminen yhteen ryhmään ja systemaattinen kehitystyö sen kanssa voi auttaa opettajaa omaksumaan toimintakäytäntöjä, joita hän voi siirtää muuhun työhönsä. Vaikka toiminnassa en aktiivisesti korostanutkaan pohdintaa ja reflektiota, sitä tapahtui itseohjautuvasti. Tässä tutkimuksessa ei myöskään puheen tasolla painotettu tarvetta työn systematisointiin tai ilmaisun selkeyttämiseen. Ne tulivat opettajalle tärkeiksi yhteisessä vuorovaikutuksessamme. Täsmällisyyden ja selkeyden vaatimukseen voi syynä olla tarve löytää yhteinen kieli opettajan ja erityisliikunnanopettajan välille. Erilaisina opettajapersoonallisuuksina me kommunikoidimme hieman eri tavalla: minun kieleni on lyhyempää ja nopeampaan toiminnan

käynnistämiseen pyrkivää, Ullan kieli puolestaan kuvailevampaa, myönteisen sosiaalisen ilmapiirin luomiseen tähtäävää. Prosessin kuluessa tapamme ilmaista asioita lähenivät, mikä edesauttoi sujuvaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta.

Organisaation kehittämisen tavoitteena on aina pyrkimys ”parempaan”. Organisaation kehittämisen välineinä käytetään yleisimmin inhimillis-prosessuaalista tai teknostruktuurista lähestymistapaa. Inhimillis-prosessuaalisessa lähestymistavassa tarkastellaan organisaatiossa toimivia ihmisiä ja organisaation prosesseja. Tavoitteena tässä lähestymistavassa on vaikuttaa ihmisten asenteisiin, arvoihin, vuorovaikutukseen ja johtamistyyliin. Teknostruktuurisesta viitekehyksestä tarkasteltuna organisaation kehittämistyötä tehdään kiinnittämällä huomiota erityisesti työmenetelmiin ja niiden prosesseihin. Tavoitteena tällöin on tuottavuuden nostaminen. (Honkanen 1989, 10-12).

Soveltavan liikunnanopetuksen kehittämässä inhimillis-prosessuaalisesta lähestymistavasta lähtien, voidaan painottaa asenteiden ja arvojen muuttamista erilaisuutta hyväksyväksi. Voidaan myös tarkastella luokan vuorovaikutusta ja opettajan opetuskäyttäytymistä (johtajuutta) suhteessa oppilaisiin. Teknostruktuurisesta viitekehyksestä lähtien soveltavan liikunnanopetuksen kehittämistä voidaan tarkastella opetusmenetelmien kehittämisen kannalta. Viimeaikaisissa koulujen ja yhteisöjen kehittämistutkimuksissa näkökulmana on ollut oppivan organisaation kehittämismalli (mm. Sahlberg 1996, Seinä 1996, Tolvanen 1998). Organisaation kehittäminen tapahtuu yhteisöjen ja yksilöiden oppimisprosesseina, jossa etsitään uusia ajattelu- ja toimintatapoja. Muutoksen strategiat yhteisössä voidaan jakaa kolmeen luokkaan. Normatiiviskasvatuksellinen strategian mukaan muutos mahdollistuu normien muutoksen myötä. Muutoksen keinona käytetään koulutusta. Vallankäytön strategiassa muutos perustuu auktoriteetin valtaan. (Honkanen 1998.) Koulussa ylintä auktoriteettia edustaa lainsäädäntö ja paikanpäällä rehtori. Kolmas strategia, empiiris-rationaalinen muutosstrategia, perustuu ihmisen tukemiseen. Rationaalinen ihminen löytää itse muutoksen tarpeen ja tavoitteen. (Honkanen 1989.)

Tämän kehittämishankkeen lähtökohta oli pelkistetyn teknostruktuurainen: yhteistyö ja opetuksen kehittämistoiminta käynnistyi telinevoimistelun opetusmenetelmien kehittämisestä. Kuitenkin lopputulos prosessista oli enemmän inhimillis-prosessuaalinen: Ulla kiinnitti arvioissaan huomiota työyhteisön vuorovaikutuksen ja asenteiden muutokseen sekä johtamistyylin muutokseen liikunnanopetustilanteessa. Hän huomasi oman kommunikointinsa kehittyneen ja yhteistyön avustajien kanssa kehittyneen kohti tiimityötä.

Muutosstrategioina käytettiin normatiivis-kasvatuksellista strategiaa, jota edusti henkilöstökoulutus. Koulutuksessa korostettiin yhteistyötä ja sen merkitystä. Koulutusryhmän normina oli yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus. Vallankäytön strategiaa käytettiin Veso-koulutuspäivän järjestämisessä. Auktoriteetti eli rehtori vahvasti suositteli oman VESO-päivän käyttämistä koululla järjestettyyn avustajakoulutukseen. Näin varmistettiin, että viesti todella menee perille. Tämä oli toimiva strategia. Tiivis yhteistyö ja konsultaatio kaikin puolin edustivat empiiris-rationaalista muutosstrategiaa: opettaja itse toimi koko ajan ongelmien määrittäjänä ja muutostarpeen huomioijana. Erityisliikunnanopettajan tehtävänä oli tukea opettajaa kehittämistyössä.

5.2 Kouluttajana Itä-Suomessa

5.2.1 Osallistujat ja aineisto

Koulutusyhteistyöhön osallistui 23 opettajaa keskisuuren itäsuomalaisen kaupungin lähiympäristöstä. Ryhmä muodostui 19 nais- ja neljästä miesopettajasta. Opettajista 13 työskenteli luokanopettajina ala-asteella, yksi toimi liikunnanopettajana ammatillisessa oppilaitoksessa ja yhdeksän opettajaa työskenteli erityiskoulussa. Opettajien virkavuosien keskiarvo oli 11 vuotta. Mukana oli sekä nuoria, juuri työuransa aloittaneita opettajia, että virkaiältään vanhoja, kokeneita opettajia. Opettajien ikä, sukupuoli, koulutus, toimipaikka ja työkokemus on esitetty taulukossa 5. Opettajien nimet on muutettu.

TAULUKKO 5. Toimintaan osallistuvien opettajien ikä, sukupuoli, koulutus, työpaikka ja työkokemus

Henkilö	Ikä	Sukup.	Koulutus	Työpaikka	Työkokemus / v
Leena	42	Nainen	LO, EO	Erit.koulu	20
Kaisa		Nainen	EO	Erit.koulu	
Tarja	31	Nainen	LO	Ala-aste	7
Seija	33	Nainen	LO	Ala-aste	10
Tiina	41	Nainen	FT, nuoriso-ohj.	Ammattiol.	8
Jarmo	28	Mies	LO, erit.liik.ohj.	Erit.koulu	2
Marjo	45	Nainen	LO, EO, MMM	Erit.koulu	8
Paula	34	Nainen	LO	Ala-aste	11
Mira	26	Nainen	LO	Ala-aste	
Katariina	30	Nainen	LO, ELO	Erit.koulu	6
Ville	43	Mies	EO	Erit.koulu	18
Marja	32	Nainen	LO	Ala-aste	8
Raija	32	Nainen	EO	Erit.koulu	3
Sanna	34	Nainen	LO, liik.erik.	Ala-aste	9
Maarit	37	Nainen	LO	Ala-aste	14
Laura	50	Nainen	LO, LTO	Ala-aste	2
Kerttu	55	Nainen	LO	Ala-aste	31
Hannu	49	Mies	EO	Erit.koulu	21
Mirja	28	Nainen	LO	Ala-aste	4
Pauliina	38	Nainen	LO	Ala-aste	16
Sami	26	Mies	EO	Erit.koulu	1
Miia	42	Nainen	LO	Ala-aste	20
Kirsti	36	Nainen	LO	Ala-aste	13

LO= Luokanopettaja, EO= Erytisopettaja, LTO= Lastentarhanopettaja,
ELO= Erytisuokanopettaja, FT= Fysioterapeutti, MMM= maa- ja metsätaloustieteen maist.

Toiminnan kuvaus ja tehty tulkinta perustuu seuraavaan aineistoon: tutkimuspäiväkirjani vuosilta 1997-1999, sisältää kuvauksia opettajien kanssa käydyistä keskusteluista (TPK), opettajien teemahaastattelut (TH, n=3, runko liitteenä 2), tarpeiden kartoitus -kyselyt (Kys1a, n=170, liitteenä 7 ja Kys1b, n=10, liitteenä 8), Opetushallituksen koulutuskysely (Kys2, n=15, liitteenä 3), Koululiikuntaa kaikille -kysely (Kys3, n=16, liitteenä 4), YTYÄ -kysely (Kys4, n=6, liitteenä 9), palaute II -jaksolta (Kys5, n=14, liitteenä 10) sekä opettajien projektityöt (Projekti, n=7).

5.2.2 Toiminnan suunnittelu

Tarpeiden kartoitus aloitettiin keväällä 1997 Liikkuva ja terve koulu -koulutuksessa olleiden opettajien vastatessa kyselyyn soveltavan liikunnanopetuksen yhteistyö- ja koulutustarpeista (kys1a). Kyselyyn vastanneista opettajista kuusi oli kotoisin tästä itäsuomalaisesta kaupungista. Otin opettajiin yhteyttä syksyllä 1997 puhelimitse ja sovin heidän kanssaan tapaamisesta ja haastattelusta. Puhelin- ja teemahaastatteluitten pohjalta minulle muodostui alustava käsitys opettajien kokemista ongelmista liikunnanopetuksessa sekä heidän tarpeistaan ja toiveistaan yhteistyön aloittamiseksi.

Tämän ryhmän opettajien kokemia ongelmia liikunnanopetuksessa olivat mm. heterogeenisen ryhmän opettamiseen, turvallisuuden ja opetukseen osallistumiseen liittyvät ongelmat, opettajan tuntema epävarmuus omasta osaamisestaan erityistarpeita omaavan oppilaan opettajana, soveltuvien liikuntavälineiden puute sekä se, että erityistarpeita omaava oppilas vie suhteettomasti aikaa tunnilla (Kys1a, Kys1b, TH, TPK 1997)

Opettajien tarpeet olivat käytännönläheisiä. Eniten toivottiin ideoita ja käytännön vinkkejä eri liikuntamuotojen soveltamisesta kaikille oppilaille. Opettajat toivoivat myös tietoa integraatio-opetuksesta ja eriyttämisestä sekä siitä, mitä erityistarpeita omaavalta oppilaalta voi vaatia liikunnanopetuksessa. Tietoa kaivattiin myös liikunnan apuvälineistä ja välineiden valmistamisesta. (Kys1b, TH, TPK 1997.) Täydennyskoulutustarpeista tärkeimmiksi nousivat siis ”tietoa ja harjoituksia eri lajien soveltamisesta” sekä ”tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja eriyttämisestä” (kys1a).

Tietoa soveltavan liikunnanopetuksen alueelta opettajat toivoivat saavansa paitsi julkisista tiedotusvälineistä, myös suoraan opettajille kohdistettuna. Suurin osa opettajista toivoi asian tiimoilta järjestettävän koulutusta ja erilaisia teemapäiviä. Soveltavasta liikunnanopetuksesta toivottiin jaettavan kouluille erilaista kirjallista ja videomateriaalia. Esille tuli myös eräs nykyajalle tyypillinen ongelma: ongelmana on pikemmin tiedon saannin runsaus kuin tiedon puute. Eräs opettaja totesikin, että oleellista tiedon jakamisessa olisi se, että soveltavan liikunnanopetuksen tietoa saisi keskitetyksi eli hän toivoi *"informaatiota siitä, missä tietoa on. Ongelmana se, että paljon eri tahoja. Lappuja tulee monesta suunnasta!"* (Kys1a, Kys1b, TH, TPK 1997.)

Alustava sopimus toiminnan käynnistämisestä. Karkean tarpeiden kartoituskerroksen päätyttyä toiminnan suunnittelua jatkettiin paikallistasolla Katariinan, liikuntaan erikoistuneen erityisluokanopettajan kanssa, joka oli halukas toimimaan käynnistettävässä hankkeessa yhteysopettajana. Syksyllä 1997 tapasin Katariinan ja hänen koulunsa rehtorin heidän omassa koulussaan. Yhdessä pohdimme vaihtoehtoja ja odotuksiamme yhteistyön käynnistämiseen. Keskeinen toive Katariinalla ja koulun rehtorilla oli kunnassa toimivien koulujen ja opettajien välisen yhteistyön kehittäminen erityisopetuksen ja liikunnan alueilla. Katariina toivoi myös tiivistä yhteistyötä kanssani, jolloin voisin toimia liikuntatunneilla apuopettajana. (TPK 1997)

Kerroin heille soveltavan liikunnanopetuksen mallista (Heikinaro-Johansson 1995) ja erityisliikunnanopettajan mahdollisuuksista toimia yhteistyön tukena. Koska minä tulin Jyväskylästä, parin tunnin automatkan päästä, totesimme viikoittaisen yhteistyön kouluissa opettajien tunneilla mahdottomaksi toteuttaa. Keskustelimme roolistani yhteistyön käynnistäjänä ja uusien ideoiden tuojana. Toimintatapana voisi olla säännöllinen koulutustoiminta, johon opettajat sitoutuisivat. Tällöin alueen opettajilla olisi mahdollisuus tutustua toisiinsa ja keskustella työssään kohtaamistaan ongelmista. Ryhmän jäsenet voisivat auttaa toinen toistaan ongelmien ratkaisemisessa ja kokoontua myös keskenään, ilman ulkopuolista erityisliikunnanopettajaa koulutuspäivien välillä. (TPK 1997)

Sovimme järjestävämme alueen opettajille tapaamisen myöhemmin syksyllä tai kevätlukukaudella, riippuen hankkeen rahoituksen järjestymisestä. Päädyimme siihen, että Katariina toimii alueella yhteysopettajana, joka tiedottaa koulutuspäivistä ja kokoaa opettajia yhteen. Tilaisuudessa tullaan keskustelemaan opettajien toiveista ja sopimaan tarkemmin toiminnan käynnistämisestä kunnassa. (TPK 1997.)

Konsultaatiosopimus syntyy. Lähetin kutsut ja tiedotteet tilaisuudesta niille opettajille, joihin olin ollut yhteydessä tarpeiden kartoitusvaiheessa. Pyysin opettajia tiedottamaan asiasta omilla kouluillaan.

”Viime keväänä keskustelimme opettajien yhteistyöverkoston kokoamisesta ja perustamisesta soveltavan liikunnanopetuksen kehittämiseksi koulussasi. Yhteistyöverkoston tavoitteena on “lyödä viisaat päämme yhteen” ja pohtia keinoja liikunnanopetuksen ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi sekä saada uusia ideoita liikuntatuntien toteutukseen. Yhteistyön toimintatavat voimme sopia itse kunkin tarpeiden, odotusten ja resurssien mukaan. Pitkäaikaisena tavoitteena olisi vakinaistaa toimintatapa, jossa kuntien kouluvirastojen palveluksessa toimisi kiertävä erityisliikunnanopettaja, joka voisi toimia yhteistyön koordinaattorina ja konsulttina liikunnanopetuksen ongelmatilanteissa sekä toimia samanaikaisopettajana tunneilla, joilla on esimerkiksi integroituja erityisoppilaita ja auttaa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa erityistarpeita omaaville oppilaille. Kutsun siis vihdoin Sinut ja mahdollisesti muutkin asiasta kiinnostuneet, liikuntaa opettavat kollegasi palaveriin toiminnan käynnistämiseksi...”

(Kirjeeni opettajille 26.8.1998)

Tiedotustilaisuus toteutettiin syyskuussa 1998. Paikalla oli yhdeksän soveltavan liikunnanopetuksen kehittämisestä kiinnostunutta opettajaa. Esittelin hankkeen tavoitteita ja mahdollisia yhteistyömuotoja. Opettajien kanssa käymämme keskustelun pohjalta laadittiin ns. konsultaatiosopimus, jossa sovittiin toiminnan sisällöistä ja aikataulusta. Laatimamme konsultaatiosopimus on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Erityisliikunnanopettajan ja osallistuvien opettajien välinen konsultaatiosopimus Itä-Suomessa

YTY verkko -projekti	1.9.1998
<p><u>Tavoite:</u> Soveltavan liikunnanopetuksen ja erityistarpeita omaavien lasten integraatiokäytäntöjen kehittäminen liikunnanopetuksessa yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä ja opettajien yhteistyöverkostoa käyttäen.</p>	
<p><u>Toteutus:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Opettajaverkosto kokoontuu kuukausittain erityisliikunnanopettajan (ELO) johdolla pohtimaan liikunnanopetuksen käytäntöjä. 2. Jokaisella kokoontumiskerralla ohjelmassa on ELO:n organisoimana, asiantuntijoita hyödyntäen täydennyskoulutusta (teoriaa ja käytäntöä) soveltavaan liikunnanopetukseen ja yhteistoiminnallisten työtapojen käyttämiseen liikunnanopetuksessa. Lisäksi käsitellään opettajille eteen tulleita akutteja ongelmia ja pohditaan yhdessä niihin ratkaisuja. => syksyn aikana mahdollisesti pari laajempaa täydennyskoulutustilaisuutta (paikkakunta) alueella 3. Yhteisten kokoontumisten välissä opettajat toteuttavat opetuksessaan tavoitteen mukaisia työtapoja ja arvioivat prosessia omaan oppimispäiväkirjaansa = etätöä täydennyskoulutuksessa, 3-5 ov 4. Mahdollisuuksien mukaan ELO tekee myös henkilökohtaisia käyntejä kouluille toimien samanaikaisopettajana ja auttaen tarvittaessa HOPS:n laatimisessa liikuntaan erityistarpeita omaavalle oppilaalle. 	
<p><u>Yhteistyö:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Opettajat * Yhteistoiminnallisiin menetelmiin perehtyneet kouluttajat * Muut asiantuntijat * Soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutus 	
<p><u>Erityisliikunnanopettajan rooli:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Yhteistyöverkoston koolle kutsuminen * Tapaamisten organisointi ja asiantuntijoitten hankkiminen * Yhteydenpito opettajiin * Henkilökohtainen tutorointi ja samanaikaisopettajana toimiminen * Auttaminen HOPS:n laatimisessa liikuntaan 	
<p><u>Osallistuvan opettajan rooli:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Aktiivinen osallistuminen yhteisiin tapaamisiin ja koulutustilaisuuksiin. * Oman liikunnanopetuksen ongelmien ja ratkaisuiden avoin esille tuominen. * Koulutuksissa ideoitujen työtapojen kokeileminen ja oman opetuksen kriittinen arviointi oppimispäiväkirjaan. * Yhteydenpito erityisliikunnanopettajaan 	

Sovimme koulutusten aloittamisesta syyskuun lopulla. Ensimmäiseksi koulutusteemaksi toivottiin pallopelien soveltamista. Opettajat lupasivat markkinoida toimintaa kollegoilleen ja paikallisen erityiskoulun integraatio-opettaja lupasi lähettää tietoa hankkeesta niille opettajille, joihin oli yhteydessä työnsä puitteissa. Minun tehtäväkseni jäi koulutuksen järjestäminen ja ryhmän kokoon kutsuminen. Kaikkiaan tilaisuuden ilmapiiri oli innostava: ”opettajat tuntuivat innostuneilta - ja niin minäkin. Vihdoin päästään toimintaan!” (TPK 1.9.1998).

Yhteenveto suunnitteluvaiheesta. Toiminnan alkaessa yhteistyöstä erityisliikunnanopettajan kanssa tultiin hakemaan uusia vinkkejä ja virikkeitä liikunnanopetukseen, mutta myös tutustumaan lähialueen opettajiin. Toiminnan tavoitteet jakaantuivatkin kahteen päätavoitteeseen: toiminnan asiatavoitteeksi määriteltiin opettajien oman ammattitaidon kehittäminen soveltavan liikunnanopetuksen alueella ja toiminnan prosessitavoitteeksi asetettiin opettajien ja koulujen välisen yhteistyön kehittäminen.

Erityisliikunnanopettajana toimin aktiivisena toiminnan käynnistäjänä. Selvitin opettajien tarpeet ja kiinnostuksen kohteet kyselyillä ja haastatteluilla sekä toimin hankkeen tiedottajana. Paikkakunnalla tiedotusvastuuta oli jakamassa kanssani kaksi opettajaa, Katariina kuulovammaisten lasten koulusta sekä liikuntavammaisten koulun integraatio-opettajana toimiva Kaisa. Alueen erityiskoulut olivat siis mukana toiminnassa aktiivisesti hankkeen alusta alkaen. Toiminnan laadusta ja laajuudesta sovittiin hankkeeseen osallistuvien opettajien yhteisessä palaverissa. Toimintasuunnitelma kirjattiin niin sanottuun konsultaatiosopimukseen, jonka molemmat osapuolet, sekä toimintaan osallistuvat opettajat että minä erityisliikunnan-opettajana, hyväksyivät. Konsultaatiosopimuksessa määriteltiin toiminnan tavoitteet sekä sopimusosapuolten velvollisuudet hankkeen toteutuksessa.

5.2.3 Toiminta

Toiminta koostui opettajaryhmän kuukausittaisista tapaamisista erityisliikunnanopettajan kanssa. Joka toisella kerralla kokoontuminen tapahtui ”YTYÄ” -teemailtapäivien merkeissä ja joka toisella kerralla opettajat osallistuivat kaksipäiväiseen, valtakunnallisen soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishankkeen ”Koululiikuntaa kaikille” -täydennyskoulutukseen, jonka laajuus oli kolme opintoviikkoa. YTYÄ -koulutuksissa toimin pääasiassa yksin kouluttajana, mutta iltapäivien ohjelma suunniteltiin yhdessä opettajien kanssa. Koululiikuntaa kaikille -koulutukset suunnittelin ja toteutin yhdessä professori Pilvikki Heikinaro-Johanssonin kanssa. Kaisa auttoi käytännön järjestelyissä paikkakunnalla.

Myös Koululiikuntaa kaikille -koulutusten suunnittelussa huomioitiin opettajien itselleen asettamat oppimistavoitteet. Tavoitteet jakaantuivat koulutuksen asiatavoitteisiin eli soveltavan liikunnanopetuksen tieto-taitoa edistäviin tavoitteisiin sekä koulutuksen prosessitavoitteisiin eli oman työn kehittämistä ja ryhmän vuorovaikutusta edistäviin tavoitteisiin. Koulutuspaikkana toimi vuorollaan kunkin koulutukseen osallistuneen opettajan oma koulu, joskaan ihan kaikilla kouluilla emme ehtineet vieraila. Työtapoina koulutuksessa käytettiin yhteistoiminnallisen oppimisen ja kokemuksellisen oppimisen menetelmiä (Kolb 1984; Sahlberg & Leppilampi 1994).

YTYÄ 1 - Pallopelien soveltaminen. Ensimmäisen kokoontumisen asiatavoitteena oli antaa opettajille tietoa pallopelien soveltamisen periaatteista ja kokeilla itse käytännössä joitakin pelisovellutuksia. Prosessitavoitteena oli se, että opettaja asettaa itselleen omat oppimistavoitteensa ja miettii niitä ehtoja, joilla tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista. Opettajille lähetetty kutsukirje on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. YTYÄ 1 -koulutuksen ohjelma ja etätehtävä

Hyvät opettajat,	
Tervetuloa ensimmäiseen YTYÄ -koulutukseen torstaina 24.9.1998 klo 15-18.30. Paikkana on (koulun nimi ja osoite). Sopimuksemme mukaisesti ensimmäisen iltapäivän teemana on pallopelien soveltaminen.	
Koulutuksen viitteellinen aikataulu ja ohjelma:	
15-15.30	Tervetuloa ja "teoriaa"
15.30-17	Käytännön harjoittelua liikuntasalissa
17-17.30	Suihku ja mehutauko (omat eväät)
17.30-18.30	Keskustelua ja pienryhmätoimintaa
Koulutustilaisuuteen tarvitset mukaan liikuntavarusteet, pyyhkeen, pientä välipalaa sekä oppimispäiväkirjasi ja muistiinpanovälineet.	
Valmistautuessasi koulutustilaisuuteen toivon sinun pohtivan oppimispäiväkirjaasi seuraavia asioita:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Miksi kiinnostuit soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishankkeesta? 2. Minkälaisia odotuksia sinulla on yhteisille alue- ja paikallistason koulutustilaisuuksille? 3. Minkälaisia tavoitteita olet asettanut omalle oppimisellesi? 4. Minkälaisiin kysymyksiin haluaisit vastauksia kehittämishankkeen aikana? 5. Kuinka paljon olet valmis panostamaan siihen, että asettamasi tavoitteet toteutuvat? 	
Voit kirjata asioita ylös sellaisella tyylillä kuin haluat. Tärkeintä on, että pohdit asioita ja kirjaat jotenkin ylös ajatuksiasi ja havaintojasi prosessin kaikissa vaiheissa. Oppimispäiväkirja toimii näin sinulle itsellesi oman työn kehittämisen apuvälineenä ja oppimisen jäsentäjänä.	

Koulutus toteutettiin neljän tunnin mittaisena iltapäiväkoulutuksena. Tilaisuus aloitettiin opettajanhuoneessa, jossa jaoin opettajille pallopelien soveltamisesta laatimani opetusmonisteen (Huovinen 1997). Kävin läpi pallopelien soveltamisen tärkeimmät

periaatteet ja soveltamisen mahdollisuudet, annoin muutaman esimerkin keinoista, joilla heterogeenisissa ryhmissä voi tehostaa oppilaan aktiivisuutta pelitunneilla. Keskustelimme myös erityistarpeiden havaitsemisesta palloilutunneilla ja annoin opettajille joitakin vinkkejä oman opetusryhmänsä tarkkailuun erityistarpeiden tunnistamiseksi. Tämän jälkeen siirryimme saliin, jossa harjoittelimme tuttujen pallopelien ja leikkien soveltamista erityistarpeita omaaville oppilaille. Käytännön osuuden jälkeen siirryimme takaisin opettajanhuoneeseen, jossa purimme pienryhmissä opettajien etätehtävät.

Opettajat kertoivat kiinnostuneensa tästä kehittämishankkeesta mm. koska *”kollega kertoi”* ja *”Liikkuva ja terve koulu -projekti innosti”*. Mukaan toimintaan oli houkutellut myös tiedon tarve soveltavasta liikunnanopetuksesta sekä halu saada *”uusia virikkeitä”* ja *”konkreettista hyötyä liikuntatunneille”*. Koulutukselta opettajat odottivat ennen kaikkea käytännöllisyyttä ja kokemuksellisuutta. Opettajat toivoivat mahdollisuutta *”mieltii omia työtapojaan, saada niihin”* uusia näkökulmia. Myös oma *”uudistuminen”* ja *”ideat”* olivat odotusten listalla. Opettajien mielestä koulutuksen tarjoaminen omalla paikkakunnalla helpotti osallistumista, vaikka toisaalta *”ryhmäläisiä lähentää yöpyminen vieraalla paikkakunnalla hotellissa”*. Toiveita esitettiin erilaisten liikuntalajien saamisesta koulutusohjelmaan, esimerkiksi telinevoimistelua, itsepuolustusta ja musiikkiliikuntaa toivottiin.

Opettajien itselleen asettamat oppimistavoitteet olivat konkreettisia. Opettajat halusivat oppia avustamista, passiivisten oppilaitten motivointiin toivottiin eväitä, samoin kaikkien oppilaitten innostamiseen ja mukaan saamiseen. Opettajia ohjasi *”halu oppia tehtävät siten, että voi antaa tiedon eteenpäin oppilaille ja toisille opettajille”*. Myös verkostoituminen kiinnosti opettajia ja toiminnan tavoitteeksi asetettiin *”jatkuvuus”* ja *”opekerho”*. Opettajien koulutukseen panostamista kuvaavat patsaat ja still-kuvat kertoivat *”mukana roikkumisesta kynsin hampain”* sekä tilan raivaamisesta omalle oppimiselle arjen pyörityksessä.

Seuraavaa tapaamista varten opettajille annettiin etätehtäväksi kokeilla opittuja pallopelien sovellutuksia omien oppilaitten kanssa sekä tarkkailla omaa opetuskäyttäytymistä ja kirjata oppimispäiväkirjoihin havaintoja sekä sellaisilta tunneilta, joilla opettaja koki onnistuneensa että tunneilta, joilla ilmeni ongelmia. Opettajia pyydettiin pohtimaan, minkälaiset seikat heidän omassa opetuskäyttäytymisessään mahdollisesti vaikuttivat tilanteen syntymiseen tai sen ratkaisemiseen.

Arviointi. Koulutustilaisuudelle asetetut tavoitteet saavutettiin. Käytännön opetuksen organisoiminen salissa onnistui, mutta keskustelun käynnistymisessä oli pientä kankeutta. Pienryhmätoiminta ja pariporina-menetelmä aktivoivat keskustelua. Olin tyytyväinen siihen, että opettajat toivat esille verkostoitumisen. Asetimme opettajien kollegiaalisen työskentelyn ja verkostoitumisen tukemisen koko hankkeen tavoitteeksi. Opettajat olivat aika väsyneitä työpäivän jälkeen, joten jäin miettimään aikataulun muuttamista aikaisemmaksi. Yhdessä opettajien kanssa kuitenkin totesimme, että koulutuksen siirto aikaisemmaksi ei ole mahdollista, koska osa opettajista on vielä opettamassa, eikä kouluilla ole rahaa palkata sijaisia opettajien täydennyskoulutusten ajaksi.

Koululiikuntaa kaikille - I jakso. Opettajaryhmän seuraava tapaaminen oli lokakuussa kaksipäiväisen ”Koululiikuntaa kaikille” -täydennyskoulutuksen merkeissä. Ensimmäisen lähiopetusjakson prosessitavoitteena oli ryhmään tutustuminen, yhteisten tavoitteiden ja pelisääntöjen sopiminen sekä yhteistoiminnallisiin työtapoihin tutustuminen. Asiataavoitteena oli saada perustietoa soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelusta sekä henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS-LI) ja ryhmäkohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta silloin, kun ryhmään on integroitu erityistarpeita omaava oppilas. Lisäksi tavoitteena oli omassa koulussa toteutettavan kehittämishankkeen (projektityön) aiheen löytyminen. Koulutusjakson ohjelma on taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Koululiikuntaa kaikille -koulutuksen I jakson ohjelma

PERJANTAI 23.10.1998		
14.00	Auditorio	Koulutuspäivien avaus
14.30	Auditorio	Soveltava liikunnanopetus on yhteistyötä - askel kohti verkostoitumista
16.00	Sali	Liikettä ryhmään! - yhteistoiminnallisia haasteita
17.30	Luokka	Suihku- ja evästauko (omat eväät)
18-20	Luokat	Haasteet erityistarpeita omaavan oppilaan liikunnanopetuksessa Keskustelua ja pienryhmätyöskentelyä
LAUANTAI 24.10.1998		
9.00	Auditorio	Toteutuuko koululiikunta kaikille?
10-12	Sali	Sanoista tekoihin: liikuntaleikkejä kaikille
12-13		Lounas (omat eväät)
13-15	Auditorio/luokat	Haasteista visioon Koulutuspäivien yhteenvedo ja ryhmätöiden purku

Koululiikuntaa kaikille -koulutus (3 ov) suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä professori Pilvikki Heikinaro-Johanssonin kanssa. Suunnittelussa ja tilojen varauksessa yhteistyötä tehtiin myös Kaisan, liikuntavammaisten koulun integraatio-opettajan kanssa. Koulutus toteutettiin yhteistoiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984; Sahlberg & Leppilampi 1994) periaatteiden mukaisesti. Koulutuksen ensimmäinen lähiopetusjakso aloitettiin perjantaina ryhmään tutustumisharjoituksilla sekä yhteisten tavoitteiden ja pelisääntöjen luomisella. Tämän jälkeen siirryttiin saliin, jossa ryhmä pääsi kokeilemaan yhteistoiminnallisia leikkejä ja pelejä. Ryhmäläisille jaettiin erilaisia ”vammoja” (sokkolasit, kuulosuojaimet, pyörätuolit, ”amputaatio” jne.), joiden huomioon ottamiseksi opettajat saivat itse tehdä leikkiin osallistumisen mahdollistavan sovellutuksen. Tämän omakohtaisen kokemuksen jälkeen heränneitä ajatuksia pohdittiin pienryhmissä (reflektointi) ja keskusteluista koottiin fläppitaululle soveltavan liikunnanopetuksen yleiset periaatteet (ilmiön abstrakti käsitteellistäminen).

Lauantaipäivä aloitettiin Pilvikin luennolla soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelusta. Opettajat saivat tutustua toimintatutkimuksena toteutettuun tapausesimerkkiin pyörätuolia käyttävän pojan osallistumisesta tavalliseen liikunnanopetukseen (Heikinaro-Johansson 1995, 50-54). Esimerkki antoi tietoa henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta ja sen ottamisesta huomioon ryhmän opetussuunnitelmassa. Luennon jälkeen siirryttiin jälleen liikuntasaliin, jossa opettajat saivat itse kokeillen tutustua integraatio-opetuksen erilaisiin työtapoihin sekä soveltavan liikunnanopetuksen välineisiin.

Lauantai-iltapäivä käytettiin pienryhmätyöskentelyyn, jossa purettiin ennakkotehtävänä olleet kysymykset opettajien omassa työssään kokemista haasteista liikunnanopetuksessa. Näiden keskustelujen pohjalta opettajat asettivat alustavat tavoitteet omalle, projektityönä toteutettavalle kehittämishankkeelleen. Projektityöt käsittelivät heterogeenisten luokkien opetusmenetelmien kehittämistä, koulujen välisen yhteistyön kehittämistä sekä yksittäisten erityistarpeita omaavien oppilaitten mukaan saamista liikuntatunneille. Koulutuspäivät päätettiin yhteenvetoon viikonlopun annista sekä arviointiin, jossa jokainen opettaja vuorollaan sai sanoa päällimmäiset tuntemuksensa koulutuspäivien onnistumisesta. Tarkempi reflektointi annettiin opettajille toteutettavaksi parityönä seuraavan viikon aikana. Kirjalliset tuotokset arvioinnista palautettiin minulle joko faksina, postissa tai sähköpostina.

Arviointi. Koulutuspäiville asetetut tavoitteet saavutettiin. Tutustumisharjoitukset onnistuivat ja ryhmään syntyi yhdessä tekemisen henki vaikka ”*alussa oli hieman kyräilyä... ovatko kaikki oikeassa paikassa? Epäselvyyttä kurssin sisällöstä ja vaatimuksista.*” (TPK 25.10.1998) Yhteinen keskustelu koulutuksen tavoitteista ja pelisäännöistä selvensi opettajille päivien tarkoitusta ja ilmapiiri oli lopulta innostunut. Keskustelu ryhmissä oli vilkasta ja pysyi hyvin annetuissa aiheissa. Kurssi aloitettiin auditoriossa, mikä oli tilana aivan liian suuri tälle ryhmälle. Siirtyminen tavalliseen luokkaan tiivisti tunnelmaa. Perjantai-iltapäivä oli opettajille raskas: työviikon jälkeen he vaikuttivat väsyneiltä, mutta jaksoivat kuitenkin osallistua aktiivisesti. Reflektointitehtävän palautti yhdeksän opettajaa, jotka kaikki olivat naisia. Opettajien palautteissa korostuivat käytännön tekemisen ja pienryhmissä keskustelun tärkeys.

”Heräsi innostus etsiä uusia virikkeitä.”(Paula ja Pauliina) ”Muistutus siitä, että ongelmatilanteisiin löytyy ratkaisuja, kun niitä vain etsii.” (Paula ja Pauliina)

”Oli lohduttavaa konkreettisesti kuulla ja havaita, että muutkin liikuntaa opettavat painiskelevat samojen ongelmien parissa kuin mihin itsekin on törmännyt. Kokemusten vaihto oli antoisaa.” (Mira)

”Pohdimme, että oma oppiminen voi olla niin erilaista. Kuka kokee ongelmaksi minkäkinlaisen asian? Uskaltaa luottaa koko porukkaan ja olla täysin avoin voi olla vaikeaa, mutta tästä puhuminen on hyvä ottaa esille.” (Seija ja Marja)

”Lisäksi olen pohtinut yhteistä ongelmien pohtimista. Asialla on kuitenkin aina puolensa ja puolensa. Omassa työyhteisössä nimittäin pohdiskelimme ja vaihdamme mielipiteitämme kokemuksistamme ja ongelmistamme varsin paljon. Joten osittain yhteinen keskusteluhetki tuntui osittain ’päivänselvien asioiden läpikäymiseltä. Uskon kuitenkin, että osittain tämä tapa on askel kohti verkostoitumista, mutta jotenkin siitä jäi tunne, että tätähän me teemme paljon omien kollegoiden kesken, mikä ei kaikissa työyhteisöissä välttämättä ole niin yleistä.” (Katariina)

Opettajat olivat kokeneet kurssin aloituksen tutustumisharjoituksilla onnistuneeksi, vaikka *”toisiin tutustuminen on aina energiaa vievää puuhaa” (Seija ja Marja).* Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti tunne kuulumisesta ryhmään herätti motivaation työskennellä yhdessä tavoitteiden saavuttamiseksi.

”Kurssin aloitus tutustumisineen ja esittelyineen oikein onnistunut. En tuntenut entuudestaan kurssilaisia, joten siinäpä heti sain ensikosketuksen heihin. Kahden päivän kurssijakson jälkeen toivoisinkin, että puhumastamme yhteistyöverkostosta syntyisi todella jotakin.” (Mira)

Verkostoituminen ja yhteistyö toisten opettajien kanssa oli herättänyt ajatuksia.

”Tässä (liikunnanopetuksen ongelmien ratkaisemisessa) verkostoituminen on varmasti tärkeää, vaikka oma sitoutuminen verkostoon tuntuu jotenkin heiveröiseltä vielä tässä vaiheessa. Pohdimme, että verkostoitumisen vaikeus on myös siinä, että erilaisissa oppilaitoksissa on hyvin erilainen oppiaines ja siitä johtuen hyvin erilaiset ongelmat ja niiden ratkaisut mm. liikunnassa. Saman tyyppisten ryhmien opettajat voisivat saada eniten toisiltaan, vaikka erilaisten näkökulmien poisjättäminen taas köyhdyttää uutta näkökulmaa.” (Seija ja Marja)

Koulutuksesta siirtyi opettajien kertoman mukaan tietoa käytännön toimintaan.

”Käytännön harjoitteista jäi paljon mieleen hyviä vinkkejä, joita aion kokeilla omilla liikuntatunneillani.” (Mira) ”Tämän kerran leikit ja pelit olivat selkeitä ja helppoja toteuttaa. Leikkien ja pelien käyminen konkreettisesti läpi on ehdoton edellytys omalle motivaatiolle ja oppimiselle.” (Seija ja Marja)

”Ajatuksia jää itämään viikonlopun tiimoilta. Kokonaisuutena pohtimaan jäämme omia työtapojamme ja -menetelmiämme, koska tällä kerralla niitä palauteltiin mieleen.” (Seija ja Marja)

Joitakin kehittämisen kohteitakin opettajat mainitsivat. Kurssin ohjelma oli tullut opettajille edellisellä viikolla, minkä muutamat opettajat kokivat olevan liian myöhään. Myös kurssin tavoitteet ja työtavat olivat jääneet joillekin epäselviksi: *”Kurssin nimi ei heti avautunut. Emme tienneet päiväkirjoista, sisällöistä emmekä etätehtävistä.” (Paula ja Pauliina)*

Yksi opettaja totesi, ettei koulutus palvele hänen tämän hetkisiä tarpeitaan: *”Koulutus tuntui osaltani vähän turhauttavalta johtuen varmaan siitä, että varsinaista tarvetta erityisryhmien liikuntaan ei juuri tällä hetkellä ole.” (Kirsti)*

Itse pohdin päiväkirjassani yhteistyötä kouluttajakollegan kanssa. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun koulutimme yhdessä ”samanaikaiskouluttajina”, joten oman roolin löytäminen ja sujuvan kommunikaation toteutuminen koulutustilanteessa vaati herkkyyttä.

”Hieman arastelin yhteistyötä. Toisen tyyli ei vielä ole kovin tuttu. Sitä jotenkin kuunteli ja aisti, miltä tää homma alkaa tuntua...” (TPK 25.10.1998)

Kuitenkin totesin, että koulutus oli onnistunut. Roolien löytymistä helpotti varmasti etukäteen sopimamme selkeä työnjako ja toisillemme antama lupa keskeyttää ja täydentää. Silti muistutin itseäni tutkimuspäiväkirjassani: *”Minä pärjään! Ota vaan rohkeasti oma tila!”*

YTYÄ 2 - Sisäliikunnan soveltaminen. Ryhmän kolmas kokoontuminen toteutettiin jälleen iltapäiväkoulutuksena. Asiatavoitteena oli tutustua sisäliikunnan soveltamiseen, erityisesti kehon hahmotuksen ja avaruudellisen hahmotuskyvyn kehittämiseen liikuntaleikkien avulla. Lisäksi tavoitteena oli saada ideoita liikuntatunnin soveltamiseen silloin, kun opetettavana on suuri ryhmä ja tilaa on vähän. Prosessitavoitteena oli rohkaista opettajia refleктоimaan omia kokemuksia liikunnanopetuksesta yhdessä ryhmän kanssa. Opettajille lähetetty kutsukirje ohjelmiseen ja etätehtävineen on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. YTYÄ 2 -koulutuksen ohjelma ja etätehtävä

Hyvät opettajat,	
Tervetuloa YTYÄ -koulutukseen torstaina 29.10.1998 klo 15-18.30. Paikkana on (koulun nimi ja osoite). Tällä kertaa iltapäivän teemana on sisäliikunnan soveltaminen.	
Koulutuksen aikataulu ja ohjelma:	
15-15.30	Tervetuloa ja ”teoriaa” (salissa)
15.30-17	Käytännön harjoittelua liikuntasalissa
17-17.30	Suihku ja mehutauko (omat eväät)
17.30-18.30	Keskustelua ja pienryhmätoimintaa
Koulutustilaisuuteen tarvitet mukaan liikuntavarusteet, pyyhkeen, pientä välipalaa sekä oppimispäiväkirjasi ja muistiinpanovälineet.	
Viime kerralla sait tehtäväksi kokeilla pallopielien sovellutuksia ryhmäsi kanssa ja kirjata ylös esiin tulleita asioita. Toisena tehtävänä oli tarkkailla omaa opetuskäyttäytymistäsi ja kirjata ylös tapahtumien kulkua a) liikuntatunneilta, jolloin koit onnistumista ja b) tunneilta, joilla oli ongelmia. Tee nyt yhteenveto muistiinpanoistasi. Mikä on yhteistä onnistuneilla tunneilla? Onko hankalissa tunneissa jotain, mikä toistuu ja mihin voisit vaikuttaa? Keskustelemme yhdessä onnistuneista ongelmanratkaisuista.	

Tällä kerralla koulutuksen aloitus viivästyi yli puoli tuntia. Useimmat opettajat olivat myöhässä omien tuntiensa päättyessä vasta klo 15. Alun teoriaosuus päätettiin jättää pois ja siirryimme suoraan saliin. Salissa kerroin opettajille, mitä kehon hahmottamisella ja avaruudellisella hahmotuskyvyllä tarkoitetaan. Kerroin myös, miten opettajat voivat tunneillaan havaita oppilaan, jolla on ongelmia oman kehon tai tilan hahmottamisessa. Teoreettisen virittäytymisen jälkeen opettajat saivat harjoitella käytännössä erilaisia leikkejä ja pelejä, joissa hahmotuksen ongelmat oli huomioitu tai joissa tavoitteena oli nimenomaan kehon tai tilan hahmotuksen kehittäminen. Pienessä tilassa toteutettavia harjoituksia kokeiltiin myös käytännössä. Harjoittelun jälkeen siirryimme opettajanhuoneeseen, jossa keskustelimme etätehtävistä. Keskustelussa heräsi myös kysymyksiä viime kerralla aloitetusta projektityöstä: kaikille opettajille oman työn aihe ei ollut vielä selvä ja koko työn järkevyyttäkin epäiltiin. Yritin antaa opettajille ideoita ja kannustaa luovaan oman työn kehittämiseen. Ryhmästä itsestään nousi vasta-argumentteja projektityön tekemisen mielekkyyden puolesta, joten minun ei tarvinnut ottaa siihen kantaa. Iltapäivä päätettiin seuraavan koulutusteeman sopimiseen. Opettajien arviointi jäi tällä kerralla tekemättä ajanpuutteen vuoksi.

Arviointi: Oma päiväkirjamerkintäni heti koulutuksen päätyttyä kuvaa hyvin tätä koulutuskertaa, jossa käytännön toiminta onnistui, mutta opettajien keskustelun ohjaamisessa koin epäonnistuneeni.

Opettajat olivat hieman väsyneitä, eikä omakaan fiilis ollut paras mahdollinen. Onneksi yhdessä innostus kasvoi ja lähdimme pois virkistäytyneinä. Keskustelukokonaisuutta en ollut suunnitellut juuri ollenkaan ja se näkyi. Pohdinnat etätehtävän ratkaisuksista jäivät pinnallisiksi. Keskustelimme keinoista saada villi luokka rauhoittumaan ja nostaa omaa tunnelmaa kohdata hankala luokka. Olin pettynyt itseeni keskustelun vetäjänä (en jakanut pienempiin ryhmiin vaan pidin koko ryhmän edessäni ja keskustelu kävi ope-oppilas -suunnassa).” (TPK 29.10.1998)

Illemmalla erittelin vielä tutkimuspäiväkirjaani syitä keskusteluosuuden epäonnistumiseen. Väsymyksen lisäksi havaitsin, ettei minulla ollut antaa opettajille mitään konkreettisia ideoita ongelmatilanteiden ratkaisemiseen, vaan menin mukaan ”voi voi -linjalle”. Syynä saattoi olla se, että tilanteessa ”unohdin” roolini aikuiskouluttajana ja katsoin tilannetta liian läheltä, ikään kuin kollegan roolista käsin. Jaoimme kaikki samanlaisen kokemusmaailman ja käytimme tilaisuutta hyväksemme kaatamalla omat kokemuksemme yhteiseen kasaan. En kyennyt käyttämään konsultoivia kysymyksiä, en esittämään keskustelusta yhteenvetoa tai

kokoamaan erilaisia ratkaisuehdotuksia opettajille. Tilaisuudesta opin kuitenkin sen, että onnistuneen keskusteluosuuden ohjaaminen vaatii suunnittelua ja ennakkovalmistelua. Tein itselleni seuraavan listan niistä asioista, joihin minun tulisi seuraavalla kerralla vastaavassa tilanteessa kiinnittää huomiota (vert. Jordan 1994; Sahlberg & Leppilampi 1994) :

Parempaan keskusteluun

1. *Suunnittele!*
2. *Mieti, mitä mahdollisesti keskustelussa ilmenee => hanki esim. aiheeseen liittyviä juttuja, kirjoja...*
3. *Konsultoivat kysymykset käyttöön*
=> *mitä tapahtui? => miltä tuntui? => miten voi ratkaista? => miltä ratkaisu tuntuisi?*
4. *Käytä pienryhmiä / pariporinaa (Sahlberg & Leppilampi 1994)*
5. *Tee muistiinpanoja => tee yhteenveto (tai laita joku ryhmästä kirjaamaan ylös)*
=> *Nyt olis voinut ottaa yhden tapauksen ja käsitellä sitä!* (TPK 29.10.1998)

Koululiikuntaa kaikille - II Jakso. Toisen koululiikuntaa kaikille -koulutusjakson prosessitavoitteena oli opettajien kehittämishankkeiden eteenpäin vieminen ja verkostoitumisen tukeminen hankkeiden avulla. Asiatavoitteena oli erilaisiin motoriikan arviointimenetelmiin tutustuminen sekä niiden merkityksen ymmärtäminen liikunnan henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS-LI) laatimisen pohjana. Lisäksi tavoitteena oli tutustua itsepuolustuslajien soveltamiseen ja saada perustietoa hengityselinsairauksista ja niiden huomioon ottamisesta koululiikunnassa. Jakson ohjelma on esitetty taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Koululiikuntaa kaikille -koulutuksen toisen jakson ohjelma

PERJANTAI 11.12.1998		
14.00	Luokka	Kahvit. Koulutuspäivien avaus ja ryhmätyöskentelyä.
15.00	Luokka	Hengityselinsairaudet ja koululiikunta.
16.30	Luokka	Kahvit ja kevyt välipala (omat eväät)
17.00	Liikuntasali	Voimavarojen tunnistaminen - itsepuolustusharjoituksia kaikille.
20.00		Valmistaudutaan illanviettoon. Illallinen ja innovatiivista ryhmätyöskentelyä.
LAUANTAI 12.12.1998		
9.00	Luokka	Motoristen perustaitojen arviointi ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen. Tietoa ja työskentelyä.
10.30	Luokka	Kahvit ja keskustelua.
11.00	Liikuntasali	Motoriikan arviointia käytännössä.
13.00	Luokka	Kevyt välipala (omat eväät) Innovaatiot esille - ryhmätöiden purku
15.00		Hyvää kotimatkaa!

Tällä kerralla koulutuksessa oli mukana kaksi ulkopuolista asiantuntijaa. Avasin koulutuspäivät tutustumisharjoituksella ja palauttamalla mieleen aikaisempien koulutuskertojen ydinasioita. Tämän jälkeen jatkoimme keuhkovammaliiton liikuntasihteerin luennolla astmasta ja sen huomioon ottamisesta liikuntatunnilla. Luennossa käsiteltiin mm. seuraavia asioita: lääkkeet, ensiapu rasituksen aiheuttamassa kohtaustilanteessa, apuvälineet, astmaatikon liikunnan suunnittelu ja toteutus sekä liikuntaympäristössä huomioitavat asiat. Luennon jälkeen siirryimme saliin, jossa judon asiantuntija harjoitutti meitä itsepuolustuslajien soveltamisessa. Ennen harjoittelua kävimme keskustelua itsepuolustuksen merkityksestä, käyttämisestä ja niistä vaaratilanteista, joita osallistujat olivat kohdanneet. Illalla palautimme mieleen opettajien omien projektitöiden aiheet. Päivä päättyi yhteiseen illalliseen ja vapaaseen keskusteluun. Lauantai-aamupäivä käytettiin tutustumalla motorisiin testeihin ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen liikuntaan. Kävimme Pilvikin kanssa läpi erilaisia testejä ja HOPS -malleja ensin teoriassa ja sitten salissa testaamista harjoitellen. Iltapäivällä jaoimme opettajat pienryhmiin työstämään projektityötään eteenpäin. Kouluttajat kiersivät ryhmissä kuuntelemassa ja vastaamassa kysymyksiin. Ryhmätyöt purettiin galleriakävely -menetelmällä, jolloin jokainen pääsi kuulemaan ja kommentoimaan kaikkien töitä. Koulutuspäivät päätettiin kirjalliseen arviointiin (kys5) ja hyvien ajatusten piiriin.

Arviointi: Tämä jakso oli *"tietopuolisesti painava"*, mutta useimmat opettajat kokivat sen hyväksi. Motorisia testejä käytiin läpi useita, joten niiden käsittely jäi hieman pinnalliseksi. Keskittyminen yhteen motoriseen testiin olisi riittänyt. Osa opettajista epäili, kannattaako testaamista käydä ollenkaan läpi, sillä *"tuskin niitä kuitenkaan ehtii käytännössä tekemään"*. Kuitenkin testeistä on *"mukava tietää ja käyttää jotenkin, mutta vain joskus ja jotakin. Hyvä, kun nyt tietää asioita, voi halutessaan käyttää."* Samoin henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta käytiin läpi vain pääkohdat. Opettajien oman aktiivisuuden varaan jäi opiskella asiaa syvällisemmin Koululiikuntaa kaikille -kirjasta (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998). Tiiviistä ohjelmasta huolimatta onnistuimme pitämään kiinni aikataulusta, mikä koettiin hyväksi. (TPK 12.12.1998, kys5)

Keskustelulle ja pienryhmätoiminnalle olisi voinut varata enemmän aikaa. Kuitenkin opettajat kokivat, että *"porukka alkaa olla jo tuttua ja kontakteja on luotu: verkostoituminen on käynnistynyt"*. Opettajien omia kehittämishankkeista keskusteltiin pienryhmissä ja työt etenivät ja selkiytyivät. Käytetystä menetelmästä johtuen opettajat saivat enemmän ohjausta hankkeen eteenpäin viemiseen toisiltaan kuin kouluttajilta. Yhteistyön vahvistamista ajatellen tämä oli onnistunut ratkaisu, mutta ne opettajat, joiden hankesuunnitelma oli vasta

hahmottumassa, olisivat kaivanneet kouluttajajohtoisempaa otetta työn ohjaamiseen. Osa opettajista koki edelleen projektityön käynnistämisen vaikeaksi, vaikka ”*projektiin pakottaminen varmasti hyödyllistä*”. Opettajat olivat tyytyväisiä, kun lähiopetusjaksolla ”*saimme koottua paperille käytännön kehittämistyön oman työn kehittämisen kannalta. Se on hyvä alku, josta hyvä jatkaa eteenpäin!*” (TPK 12.12.1998, kys 5)

Koulutuksessa käytetyt opetusmenetelmät koettiin monipuolisiksi ja käytännön järjestelyt toimiviksi. Opettajien palautteessa korostui toivomus koulutuksen käytännöllisyydestä. Eräs opettaja totesi suoraan: ”*Luentopuoli meinasi pitkästyttää.*” Yksi opettaja epäili edelleen olevansa väärässä paikassa: ”*Ehkä ei vastaa omia tavoitteita sillä tavalla kuin odotin. Omat tarpeet ovat myös sisällöllisesti muualla kuin koululiikunnassa. Epäröin jatkamistani edelleen.*”

Kouluttajayhteistyö sujui mielestäni tällä kerralla paremmin kuin ensimmäisessä koulutuksessa. Oma oloni oli varmempi ja toista täydentävä kommunikaatio onnistui paremmin. Tällä kerralla vierailevat asiantuntijat helpottivat hieman kaksipäiväistä urakkaamme. Huomasin kuitenkin, että on tärkeää, että prosessimuotoisessa täydennyskoulutuksessa on mukana kouluttaja tai kouluttajia, jotka tietävät, millaisia sisältöjä ryhmä on opiskellut ja jotka osaavat tehdä synteesiä opiskeltavasta aineksestä kokonaisuudessaan.

Kaikkiaan kurssista jäi hyvä tunne sekä sisällöllisesti että ilmapiiriltään. Opettajat totesivat, että ”*sisältö oli hyvä jatkumo aikaisemmalle ja tuki kurssin tavoitteita*”. Eräs opettaja sanoi, että ”*oikein ’hävettää’ kun oman kunnan kustannuksella on päässyt mukaan näin hauskaan projektiin!*”

YTYÄ 3 - Uintia heterogeenisille ryhmille. Opettajien viides kokoontuminen tapahtui uinninopetuksen merkeissä. Asiatavoitteena oli saada tietoa ja virikkeitä heterogeenisten ryhmien opettamiseen uimahallissa. Erityisesti tarkoitus oli perehtyä arkojen ja pelokkaiden lasten uinnin opettamiseen. Prosessitavoitteena oli tukea opettajien omien kehittämishankkeiden etenemistä. YTYÄ -iltapäivän ohjelma on taulukossa 11.

TAULUKKO 11. YTYÄ 3 -koulutuksen kutsukirje ja ohjelma

OIKEIN HYVÄÄ UUTTA VUOTTA KAIKILLE!

Ensi viikon **torstaina 21.1.1999** etsimme YTYÄ liikunnanopetukseen uimahallista. Uinnin lehtori Ilkka Keskinen tulee antamaan vinkkejä heterogeenisten ryhmien uinninopetukseen (erityisesti pelokkaiden ja arkojen oppilaiden huomioimiseen) ja uintituntien monipuolistamiseen. YTYÄ -iltapäivän ohjelma on seuraavanlainen:

To 21.1.1999	(Paikkakunta) uimahalli	
Klo 15.00-16	Asiaa uinninopetuksesta.	Uimahallin seminaarihuone
Klo 16-17.30	Veden valloitus: leikkejä ja pelejä, uinnin opetusta.	50 m:n allas
Klo 17.45-18.30	Palautekeskustelu ja ajatusten vaihtoa.	Huom! Uimapuku mukaan!

Laitan tämän kirjeen jokaiselle koululle vain yhtenä kappaleena. Tiedotatko tilaisuudesta kollegoillesi? Olisi hyvä, jos voisit laittaa minulle keskiviikkoon mennessä tiedon siitä, kuinka monta opettajaa koulultasi osallistuu (jotta osaamme varata riittävästi välineitä mukaan).

Tällä kerralla iltapäiväkoulutuksen sisällöstä vastasi opettajien toiveiden mukaisesti vieraileva asiantuntijakouluttaja. Minun tehtäväni oli ennen tilaisuutta organisoida koulutus ja lähettää kutsut opettajille. Paikan päällä avasin tilaisuuden ja esittelin kouluttajan. Tilaisuus aloitettiin luennolla, jossa käsiteltiin vedenpelkoa ja sen syitä, uinnin opettamisen ydinasioita sekä uinnin oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi keskusteltiin uinnin opettamiseen soveltuvan allastilan varaamisesta. Tuli ilmi, että useimmissa kouluissa uintijaksolla on käytössä vain yksi tai kaksi rataa isossa altaassa, mikä vaikeuttaa eriyttämistä ja arkojen lasten huomioon ottamista. Teoriaosuuden jälkeen opittua harjoiteltiin altaassa. Aloitimme aroille lapsille sopivilla harjoituksilla matalassa altaassa. Tämän jälkeen siirryimme isolle altaalle kokeilemaan joitakin pelejä ja leikkejä, joita voi käyttää uinnin opetuksessa tuntien monipuolistamiseksi. Lisäksi tutustuttiin altaan monipuoliseen käyttöön opetustilanteessa. Esillä oli joitakin tavallisia, helposti saatavilla olevia välineitä (esim. ämpärit ja ilmapallot), joita voi käyttää uinnin opetuksessa. Käytännön harjoittelun jälkeen kokoontuimme vielä katsomotilaan keskustelemaan koetusta. Minä tein yhteenvetoa nyt opitusta suhteessa aikaisempiin koulutuksiin. Keskustelua heräsi myös opettajien kehittämishankkeista. Vastailin kysymyksiin ja annoin vinkkejä toimintasuunnitelman toteuttamiseen. Tilaisuus päätettiin suulliseen arviointiin iltapäivän annista.

TAULUKKO 12. Koululiikuntaa kaikille -koulutuksen kolmannen jakson ohjelma

PERJANTAI 9.4.1999 klo 13.00-20.00		
13.00	Luokka	Koulutuspäivien avaus
13.30	Luokka	Asiaa erityisopetuksesta - erityiskoulu ja sen toiminta
14.30	Liikuntasali	Tosikulmanoja - kaiken kansan akrobatiaa.
17.30	Luokka	Kahvit ja kevyt välipala (omat eväät)
17.45	Luokka	Omien projektien esittely
LAUANTAI 10.4.1999		
9.00	Luokka	Projektitöiden esittely jatkuu
10.30	Luokka	Kahvit ja keskustelua.
11.00	Liikuntasali	Liiku leikkien, naura nauttien. Yhteistoiminnallisia liikuntaleikkejä ja ongelmanratkaisutehtäviä.
13.30	Luokka	Kevyt välipala (omat eväät)
14.00	Luokka	Koulutuksen arviointi ja katseet tulevaisuuteen
15.00		Hyvää kotimatkaa!

Koulutuspaikkana toimi tällä kertaa liikuntavammaisten lasten erityiskoulu. Koulutusjaksolla oli kaksi vierailevaa asiantuntijakouluttajaa. Alkukahvien jälkeen lähdimme tutustumaan kouluun erityisopetuksen asiantuntijan kertoessa valtakunnallisten erityiskoulujen toiminnasta ja koulujen tarjoamista integraation tukipalveluista. Kierros herätti runsaasti keskustelua ja kysymyksiä. Erityisopetusosuuden jälkeen siirryimme saliin, jossa telinevoimistelun asiantuntijan johdolla tutustuimme telinevoimistelun soveltamiseen, telineiden ja tilojen saneeraukseen sekä telinevoimistelussa avustamiseen. Perjantai-ilta päätettiin opettajien kehittämishankkeiden esittelyyn.

Lauantaaamuna jatkoimme projektitöiden esittelyä. Salissa opetimme Pilvikin kanssa joitakin uusia peli- ja leikkisovellutuksia. Tämän jälkeen opettajat saivat itse suunnitella heterogeenisille ryhmille sopivia liikunnallisia ongelmaratkaisutehtäviä, jotka sitten toteutettiin opettajaryhmällä. Käytännön harjoittelun jälkeen opettajat saivat täytettäväkseen kaksi koulutuksen arviointikyselyä (kys2 ja kys3). Tämän jälkeen sovittiin viimeisen YTYÄ-iltapäivän ohjelmasta ja ajankohdasta. Koulutuspäivät päätettiin pienryhmissä toteutettuun taideteokseen (runo, laulu, patsas, näytelmä yms.), jonka tarkoituksena oli kuvata ryhmän yhteisiä tunnelmia koulutuksen päättyessä.

Opettajien omien kehittämishakkeiden aiheet vaihtelivat yhden oppilaan tai luokan opetussuunnitelman ja -menetelmien kehittämisestä yleisopetuksen ja erityiskoulujen välisen yhteistyön kehittämiseen. Projektitöiden taso ja laajuus vaihtelivat huomattavasti. Osa opettajista oli käyttänyt runsaasti aikaa oman työnsä tai kouluyhteisönsä työtapojen kehittämiseen, osa oli tyytynyt jonkin olemassa olevan käytännön raportointiin. Opettajien

arviot kehittämistyön tuloksista vaihtelivat myös ”*kaikki sujui hyvin*” -arvioista oman oppimisen syvälliseen reflektointiin. Toimintaan osallistuneista opettajista 13 palautti toteuttamansa kehittämishankkeen raportin. Kymmenen opettajaa jätti hankkeen toteuttamatta tai ei palauttanut raporttia.

Laura, Marjo, Sanna ja Jarmo suunnittelivat ja toteuttivat Talvirieha-päivän kolmen koulun yhteistyönä. Yhteistyössä oli mukana Marjon ja Jarmon erityiskoulu, Lauran ja Sannan tavallinen ala-asteen koulu sekä läheinen yläaste. Talvirieha-päivän tavoitteena oli erilaisuuden hyväksymisen ja yhteistoiminnallisuuden kehittäminen, liikunnan riemun kokeminen sekä eri koulujen välisen opettajien yhteistyön käynnistäminen. Talvirieha-päivään osallistui koulujen henkilökunta ja oppilaat mukaan lukien yhteensä noin 150 henkeä. Tapahtuma suunniteltiin henkilökunnan ja yläasteen tukioppilaitten yhteistyönä. Toteutuksessa pääosassa olivat oppilaat tukioppilaitten vastatessa kukin oman ryhmänsä toiminnasta. Opettajat ja muu henkilökunta osallistuivat tapahtumaan organisaattoreina ja ”taustavaikuttajina”. Arviointi päivän onnistumisesta oli myönteinen. ”*Valtava määrä ulkoilun riemua ja piiloliikuntaa*” koettiin tapahtuman aikana. Vammaiset ja vammattomat oppilaat uskalsivat kohdata toisensa ja toimia ryhmänä aidossa vuorovaikutuksessa. Opettajien rohkeus yhteistoimintaan ja yli luokka- ja koulurajojen tapahtuvaan toimintaan myös tulevaisuudessa lisääntyi.

Paula laati henkilökohtaisen liikunnan opetussuunnitelman aralle toisella luokalla olevalle pojalle, jolla oli monenlaisia motorisia ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Opetussuunnitelman laatimisen Paula aloitti pojan taustatietojen kartoittamisella, ongelmien kuvaamisella ja motoristen taitojen testauksella. Yhteistyökumppaneina HOPS:n laadinnassa oli oppilaan äiti, erityisopettaja, toimintaterapeutti ja fysioterapeutti. Yhteistyötä tehtiin myös keskussairaalan kanssa, jonne poika pääsi tarkempiin tutkimuksiin ongelmien syiden kartoittamiseksi. Opetussuunnitelmaprojektin myötä liikuntaan asetettiin henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Oppimisen tukemiseksi pojalle saatiin järjestettyä musiikkiterapiaa tunti viikossa omalla koululla. Koulunkäyntiavustaja aloitti lisäksi pojan tarpeista lähtevän ”minijumpan” kerran viikossa. Jumppaan osallistuu pojan lisäksi viisi ensimmäisen ja toisen luokan oppilasta, joilla on myös motorisia ongelmia, arkuutta ja kömpelyyttä. Opettajan arvion mukaan työ on vasta aloitettu, mutta jo nyt sen myötä on aikaansaatu oppilaan kehittymistä tukevaa toimintaa koululle. Toiminta on auttanut myös muita oppilaita toteutettujen pienryhmätoimintojen muodossa. Lisäksi opettaja oppi kartoittamaan opetusta tukevia yhteistyötahoja sekä käyttämään motorisia testejä opetussuunnitelman laatimisen pohjana.

Maaritin projektin tavoitteena oli saada perheet yhdessä liikkumaan ja edistää siten luokan yhteishenkeä ja työskentelyilmapiiriä. Kehittämishankkeen puitteissa toteutettiin kaksi liikuntatapahtumaa, peli-ilta ja rusettiluistelutapahtuma, joihin osallistui noin 50 henkeä kumpaankin. Suunnitelmissa oli vielä kahden perheliikuntatapahtuman järjestäminen. Teemoina olivat rivitanssit ja yöretki seurakunnan leirikeskukseen. Opettajan arvion mukaan tapahtumien järjestäminen on kannattanut, vaikka hän onkin itse kantanut vastuun niiden suunnittelusta ja toteuttamisesta.

Seijan kehittämishanke käsitteli heterogeenisen luokan opetusmenetelmien kehittämistä. Hanke toteutettiin 28 oppilaan luokassa, johon integroituna opiskelee yksi dysfaattinen oppilas, yksi maahanmuuttajaoppilas ja muutama keskittymisvaikeuksia omaava oppilas. Lähtötilanteessa luokan oppilaat eivät kyenneet työskentelemään toistensa kanssa ja monenlaista häiriökäyttäytymistä esiintyi. Hankkeen tavoitteena oli työrauhan saaminen tunneille ja selkeiden pelisääntöjen omaksuminen, jotta kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus turvalliseen oppimiseen. Toteutuksessa Seija keskittyi omien työtapojensa reflektointiin ja kehittämiseen. Hän tehosti tuntiensa suunnittelua sekä työskentelyään tunnilla. Keskeisiä muutoksia opetuskäyttäytymisessä olivat ohjeiden selkeyttäminen ja yksinkertaistaminen, toimintakäytäntöjen ja rutiinien vakiinnuttaminen, yksilöllisen opetuksen tehostaminen sekä palautteenannon kehittäminen. Lisäksi Seija otti käyttöönsä erilaisia yhteistoiminnallisia työtapoja, jolloin oppilaat tottuivat tekemään töitä erilaisissa pienryhmissä. Yhteistyötä kehittämishankkeen aikana tehtiin luokan oman opettajan kanssa ja tiedotusta koteihin lisättiin. Oppilaitten vanhempien ohjaama liikuntakerhotoiminta käynnistettiin. Opettajan arvioinnin mukaan toiminta luokassa on rauhoittunut ja häiriökäyttäytyminen on vähentynyt. Tavoitteiden saavuttaminen vaatii pitkäjänteistä ja suunnitelmallista työskentelyä, johon kehittämishanke rohkaisi. Lisäksi opettaja koki saaneensa sysäyksen omien työtapojensa kriittiseen tarkasteluun ja oman ajattelun kehittämiseen. *”Tärkeää oli myös jatkuva oman toiminnan tietoinen tarkastelu, omien ajatusmallien muuttaminen ja niiden ’eläminen’.”*

Miran kehittämishankkeen tavoitteena oli heikkojen ja motivoitumattomien oppilaitten mukaan saaminen liikuntatunneilla. Liikuntaryhmä, johon kehittämistyö kohdistui, oli yhdistetty toisen ja kolmannen luokan tyttöjen ryhmä, jonka oppilaat poikkesivat taitotasoltaan ja liikunta-asenteiltaan huomattavasti toisistaan. Toiminnassa opettaja keskittyi tuntien sisällölliseen kehittämiseen siten, että liikuntaohjelma muodostettiin pääasiassa yhteistoiminnallisista leikeistä ja peleistä. Opettaja totesi arvioinnissaan heikoimpien oppilaitten osallistumisaktiivisuuden lisääntyneen, kun kilpailullisuus ja yksilöllisten suoritusten arviointi liikuntatunneilla on vähentynyt. Lisäksi opettaja koki yhteishengen

liikuntaryhmässä parantuneen. ”*Aiemmin pari- ja ryhmäharjoitteista helposti syrjään jääneet oppilaat (dominoivat, helposti suuttuvat ja heikot oppilaat) ovat sopeutuneet paremmin ryhmään.*”

Tiina suunnitteli ja toteutti 14 tunnin laajuisen soveltavan liikunnan kurssin lastenohjaajaopiskelijoille. Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää kurssin opetussuunnitelmaa ja työtapoja sekä yhteistyön lisääminen samassa oppilaitoksessa opiskelevien kehitysvammaisten erityiskoulutuksen kanssa. Kurssi toteutettiin tiivistetysti kolmen päivän aikana. Jokaisella päivällä oli oma teemansa, johon opiskelijat tutustuivat sekä käytännön harjoittelun että opettajan johtaman keskustelun avulla. Keskusteluissa ja harjoituksissa tuotiin esille tehtävien soveltamista erilaisille erityistarpeita omaaville lapsille. Päivien teemoina olivat sisäliikunta ja motoristen ratojen rakentaminen, pari- ja ryhmätyöskentely liikunnassa (mm. aikuinen-lapsi -teema) sekä ulkoliikunta ja liikuntatuokioiden soveltaminen pieneen tilaan. Kurssiin liittyen opiskelijat suunnittelivat erityiskoulutuksen opiskelijoiden kanssa seuraavana syksynä toteutettavan liikuntakurssin rungon. Kehittämishankkeen arvioinnissa opettaja totesi valittujen työtapojen olleen toimivia, mutta kurssin opetussuunnitelmaa hän aikoo vielä kehittää. Opettaja totesi hankkeen aikana oppineensa arvioimaan ja kehittämään myös omia työtapojaan. Yhteistyö erityiskoulutuksen opiskelijoiden kanssa ei vielä toteutunut käytännössä, mutta suunnitelman laatiminen yhdessä lastenohjaajaopiskelijoiden kanssa käynnistää tämän yhteistyön seuraavana syksynä.

Katariina, Raija, Ville ja Miia toteuttivat kehittämishankkeenaan liikuntapäivän erityiskoulun ja yläasteen yhteistyönä. Tavoitteena oli madaltaa kynnystä yhteisopetuksen toteuttamiselle kouluissa. Liikuntapäivä toteutettiin sadesään vuoksi alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen opettajien omalla koululla (erityiskoulu). Liikuntapäivä muodostui neljästä rastista, joissa oppilaat kiersivät ryhminä. Yläasteen oppilaat toimivat ryhmien vastuullisina ohjaajina ja opettajat vastasivat ohjaamisesta rastipisteillä. Toiminnan arvioinnissa opettajat totesivat yhteistyön toimineen oppilaitten välillä. Yläasteen oppilaat olivat toimineet vastuullisesti ja itsenäisesti ryhmien vetäjinä. ”*Ohjelman suunnittelijoille jäi tapahtumasta hyvä mieli.*”

Arviointi. Viimeinen Koululiikuntaa kaikille -koulutusjakso päätettiin tyytyväisin mielin. Opettajien omien kehittämishankkeiden esittelyyn oli varattu riittävästi aikaa, joten tavoitteena ollut opettajien osaamisen esille tuominen onnistui. Käytännön harjoitukset koettiin mielekkäinä ja tunnelma koulutusjaksolla oli kiireetön. Koulutuspaikan valinta oli onnistunut. Erityiskouluun ja sen toimintaan tutustuminen herätti runsaasti keskustelua ja ajatuksia. Suunnitelmia lähialueiden koulujen yhteistyön tiivistämisestä erityiskoulun suuntaan esitettiin. (TPK 1999.)

Kouluttajien yhteistyö sujui mielestäni kitkatta. Kahden kouluttajan toimintaan oli löytynyt sellainen luonteva rytmi, ettei onnistumista tarvinnut enää jännittää. Toiminnan onnistumista opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta pohdin päiväkirjassani:

”Tuntui, että opettajat oli saaneet uutta ja omaa työtä oli ajateltu uudelta kannalta. Tosin kaikki ei tietenkään olleet valtavasti kehittyneet... Ne jotka olivat paneutuneet (kehittämishankkeensa) aiheeseen olivat saavuttaneet jotakin uutta. Koulujen välinen yhteistyö oli kehittynyt ja yksi hyvä HOPS oli laadittu.” (TPK 11.4.1999)

Koko toiminnan kehittämistä ajatellen huomiota tulisi kiinnittää ”projektityön ohjaukseen, jotta työ tulee valmiiksi koulutuksen aikana”. Lisäksi koulutusten ohjelmat tulisi postittaa opettajille aikaisemmin ja palautekyselyihin (kys2 ja kys3) käytettävää aikaa voisi lyhentää antamalla osan lomakkeista opettajille ennakotehtäväksi.

YTYÄ 4 - Ulkoliikunnan ja seikkailun soveltaminen. Ryhmän viimeisen tapaamisen asiatavoitteena oli saada tietoa ja käytännön kokemusta ulkoliikunnan ja suunnistuksen soveltamisesta erityistarpeita omaaville oppilaille. Ryhmän prosessitavoitteena oli päättää ryhmän toiminta toteutetussa muodossaan sekä tukea opettajien itsenäistä verkostoitumista. Viimeisen tapaamisen ohjelma on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13. YTYÄ 4 -koulutuksen kutsukirje ja ohjelma

Tervehdys,

Viimeistä viedään, nimittäin YTYÄ -iltapäivää. Tapaamme iloisen ulkoliikunnan merkeissä (paikka ja osoite).

Ohjelmassa torstaina 27.5.1999 klo 15 alk.

Lippupalloa, vetäjinä (koulun nimi) opettajat, Trail-O suunnistusta by Terhi
Mukavia ulkoleikkejä ja pelejä

Tilaisuus päättyy noin klo 18.30.

Mukaan tarvitset:

- ulkoliikuntaan sopivat varusteet ja kynän
- pientä purtavaa oman maun mukaan
- Ja ne, jotka eivät ole vielä palauttaneet projektityötään, mutta ovat projektin / kehittämishankkeen tehneet vuoden aikana, raportti hankkeesta ja sen onnistumisesta mukaan!

Toukokuun loppu osoittautui hankalaksi ajankohdaksi: mukaan pääsi vain kahdeksan opettajaa. Koulutusiltapäivä aloitettiin pelaamalla lippupalloa. Peliä toivottiin demonstroitavaksi, koska opettajat olivat kokeneet sen toimivaksi heterogeenisellä ja suurella opetusryhmällä. Tämän jälkeen kiersimme koulutuspaikan lähimaastoon suunnittelemani seikkailuradan pienryhmissä. Radan varrella oli rastipisteitä, joissa opettajat tutustuivat erilaisiin suunnistuksen sovellutuksiin sekä ratkaisivat erilaisia ongelmatehtäviä. Opettajat joutuivat soveltamaan maastossa liikkumista näkövammaisille ja liikuntaesteisille oppilaille. Toimintaosuus päätettiin koko ryhmän yhteiseen selviytymistehtävään, jossa koko ryhmän oli päästävä turvallisesti noin kahden metrin korkeudessa olevan narun yli. Toiminnan päätyttyä kävimme keskustelua verkoston ylläpitämisestä ja vaihtoehtoista toiminnan jatkamiseksi. Jaoin opettajille myös palautelomakkeet YTYÄ -toiminnasta (kys4). Tilaisuus päätettiin kiitoksiin ja lupauksiin toiminnan jatkumisesta jossakin muodossa.

Arviointi. Toimintaosuus oli onnistunut, tosin osanottajien vähäisyys hieman harmitti. Lippupallopelejä osoitti, että toimintaan osallistuneita opettajia olisi kannattanut käyttää enemmänkin toiminnan ohjaamisessa. Nyt hyvät ideat jaettiin pääasiassa yhteisen keskustelun ja puheen tasolla. Ryhmän lopettamisvaihe ei mielestäni onnistunut täysin. Tähän löysin ainakin kaksi syytä: Ensinnäkin osa opettajista oli luopunut ryhmästä jo viimeisen Koululiikuntaa kaikille -koulutuksen jälkeen, joten toiminnan päättäminen koko ryhmällä yhteisesti ei onnistunut. Toiseksi, kun ryhmä oli saavuttanut tavoitteensa (oma kehittämishanke oli esitetty ja koulutus koettiin päättyneeksi Koululiikuntaa kaikille -koulutuksen päättymisen myötä), yhdessä toimimisen tarkoitusta ei enää ollut. Ryhmä olisi vaatinut aikaa ja ohjausta uuden tavoitteen määrittämiselle. (TPK 27.5.1999)

Yhteenveto toiminnasta. Toimintavaihe kesti yhden lukuvuoden syyskuusta 1998 toukokuuhun 1999. Toiminta koostui kolmesta kaksipäiväisestä ”Koululiikuntaa kaikille” -koulutuksesta, johon sisältyi oman työn kehittämiseen liittyvän projektin toteuttaminen omassa koulussa sekä neljästä ”YTYÄ” -toimintailtapäivästä. Lähiopetusta järjestettiin keskimäärin kerran kuukaudessa, yhteensä noin 52 h. Kaikkiaan toiminnasta noin puolet koostui käytännön harjoittelusta eri liikuntamuotojen soveltamisessa ja neljännes soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelusta ja didaktiikasta sekä soveltavan liikunnanopetuksen erityiskysymyksistä. Neljännes toiminnasta keskittyi opettajien välisen yhteistyön kehittämiseen.

Soveltavan liikunnanopetuksen didaktiikassa opettajat tutustuivat opetuksen suunnitteluun ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen, liikunnanopetuksen erilaisiin työtapoihin ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä opetuksen arviointiin. Lisäksi keskusteltiin eriyttämisestä ja integraatio-opetuksesta. Soveltavan liikunnanopetuksen didaktiikkaa opettajat opiskelivat luentojen, ryhmätöiden ja käytännön demonstraatioiden avulla. Lisäksi jaettiin aiheeseen liittyvää materiaalia ja annettiin tietoa aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta. Lähiopetusjaksoilla käytettiin lähdemateriaalina ”Koululiikuntaa kaikille” -kirjaa (Heikinaro-Johansson & Kolka 1998).

Eri liikuntamuotojen soveltamisessa tutustuttiin leikkien, pallopelien, telinevoimistelun, uinnin, itsepuolustuksen, ulkoliikunnan ja suunnistuksen soveltamiseen erityistarpeita omaaville oppilaille. Lisäksi perehdyttiin kehonhahmotusta kehittävään harjoitteluun ja yhteistoiminnallisuuteen liikunnanopetuksessa. Opetustapoina käytettiin pääasiassa käytännön harjoittelua, mutta myös luentoja ja aiheisiin liittyvään kirjallisuuteen perehtymistä. Soveltavan liikunnanopetuksen erityiskysymyksiin perehdyttiin vierailujen, luentojen ja demonstraatioiden avulla. Aiheina oli mm. hengityselinsairaudet ja liikunta, motoriikan testaaminen ja arviointi, erityiskoulun toiminta tai erilaiset liikunta- ja apuvälineet.

Yhteistyön kehittämiseen pyrittiin ryhmän kiinteyttä ja vuorovaikutusta kehittäväillä työtapoilla. Tutustumiseen ja yhteisten tavoitteiden asettamiseen käytettiin aikaa. Etätehtävinä toteutettiin tehtäviä, joissa edellytettiin vuorovaikutusta koulutuksessa mukana olevien opettajien välillä. Lähiopetusjaksoilla käytettiin runsaasti yhteistoiminnallisia työtapoja ja ryhmätyöskentelyä. Taulukkoon 14 on koottu koulutuksen sisällöt ja käytetyt työtavat.

TAULUKKO 14. Opettajien koulutuksessa toteutunut sisältö ja käytetyt työtavat

LIIKUNNANOPETUKSEN DIDAKTIikka (9h)	
- Liikunnanopetuksen työtavat (demonstraatio)	
- Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät (sisällä kaikessa)	
- HOPS:n laatiminen (luento)	
- Opetuksen suunnittelu (luento ja ryhmätyö)	
- Arviointi (luento ja demonstraatio)	
- Heterogeenisen luokan opettaminen: integraatio ja eriyttäminen (luento ja demonstraatio)	
ERI LIIKUNTAMUOTOJEN SOVELTAMINEN (29h)	
- Liikunta- ja verryttelyleikkejä kaikille (demonstraatio)	
- Yhteistoiminnallisuus ja ongelmaratkaisutehtävät soveltavassa liikunnanopetuksessa (demonstraatio)	
- Itsepuolustus (luento ja demonstraatio)	
- Tosikulmanoja - telinevoimistelun soveltaminen (luento ja demonstraatio)	
- Pallopelien soveltaminen (luento ja demonstraatio)	
- Kehonhahmotusta kehittäviä harjoituksia (demonstraatio)	
- Uinti ja vesiliikunta (luento ja demonstraatio)	
- Ulkoliikunta ja suunnistus (demonstraatio)	
SOVELTAVAN LIIKUNNANOPETUKSEN ERITYISKYSYMYKSET (10h)	
- Hengityselinsairaudet ja liikunta (luento)	
- Kehonhahmotus ja siihen liittyvät vaikeudet (luento)	
- Motoriikan testaaminen (luento ja demonstraatio)	
- Erityiskoulun toiminta (vierailu)	
- Erilaisiin liikuntavälineisiin tutustuminen (demonstraatio)	
YHTEISTYÖVERKOSTON RAKENTAMINEN JA YLLÄPITO (16+h)	
- Tutustuminen	
- Yhteisten tavoitteiden asettaminen	
- Pienryhmäkeskustelut erilaisissa ryhmissä	
- Koulutuksen arviointi etätyönä parin kanssa	
- Omien kehittämishankkeiden tekeminen ja esittely	(yht. 64+h)
<p>Yhteinen tuntimäärä on enemmän kuin 52 h, koska jotkut tuokit toteutettiin siten, että niissä käsiteltiin päällekkäin kahta asiaa. Esimerkiksi liikunnanopetuksen työtapoja ja yhteistoiminnallista oppimista opiskeltiin samalla, kun tutustuttiin liikunnanopetuksen suunnitteluun tai eri liikuntamuotojen soveltamiseen. Lisäksi opettajien etätyön määrä vaihteli suuresti yksilöittäin.</p>	

5.2.4 Toiminnan arviointi

Yleisesti ottaen opettajat olivat tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Erittäin tyytyväisiä oltiin kouluttajien osaamiseen, ryhmän kokoon, sekä koulutuksen ilmapiiriin. Tyytyväisiä oltiin myös omaan oppimiseen, koulutuksessa käytettyihin työtapoihin, koulutukseen ajatusten herättäjänä sekä koulutuksen hyötyyn suhteessa käytännön työhön. Opettajien mielestä koulutuksen tavoitteet olivat tärkeitä oman opetustyön kannalta ja sisällöt vastasivat hyvin tavoitteita. Koulutus myös innosti opettajia uudistamaan omia opetusmenetelmiään. (kys2, kys 3, kys4.)

Opiskelutahtia pidettiin sopivan tiiviinä. Kriittisimmin opettajat suhtautuivat verkostoitumisen onnistumiseen koulutuksen aikana.

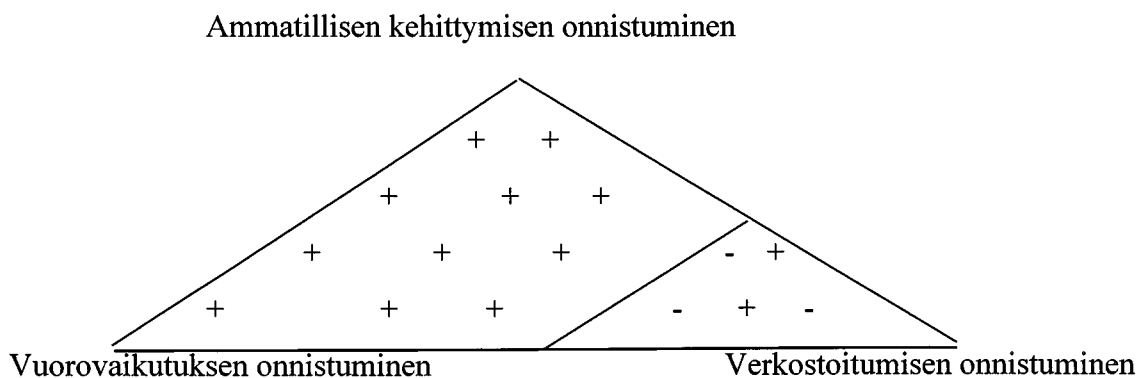
”Joka kerta lähdin hyvillä mielin koulutuksesta. Sisällöt olivat monipuoliset ja antoisat. Järjestelyissä oli mukavaa se, että kokoonnuimme eri kouluilla. (...) Mielestäni saimme hyvin oheismateriaalia. Kaikki toimi oikein hyvin!” (Katariina)

Kaksipäiväiset Koululiikuntaa kaikille -koulutukset ja iltapäivien YTYÄ -koulutuksen opettajat kokivat toisiaan täydentäviksi (kys4). Molemmissa tavoissa antaa opettajien täydennyskoulutusta nähtiin sekä etuja että haittoja. Kaksipäiväisten koulutusten etuina pidettiin sitä, että se mahdollistaa laajojen kokonaisuuksien käsittelyn ja syventymisen tiettyyn aiheeseen. Näin oma oppiminen voi olla syvempää. Iltapäiväkoulutusten katsottiin tarjoavan helposti käytäntöön sovellettavia virikkeitä ja niihin osallistuminen koettiin helpommaksi sekä perheen että oman jaksamisen kannalta. Tosin yksi opettaja piti kaksipäiväisiä koulutuksia helpompina, koska *”ei tarte ajaa kaukaa parin tunnin takia”*. Koulutusten järjestämistä omalla paikkakunnalla pidettiin tärkeänä:

”Jos aluekoulutus on muualla kuin omalla paikkakunnallani, en todennäköisesti ’jaksaisi’ lähteä koulutukseen: riippuu työn senhetkisestä rasittavuudesta.” (Miia)

”Omalla paikkakunnalla järjestettävät lyhyet koulutustilaisuudet on helppoja perheen kannalta osallistua.” (Raija)

Koulutukselle annettiin merkityksiä opettajien oman ammatillisen kehittymisen sekä vuorovaikutuksen ja verkostoitumisen osa-alueilla. Opettajien arvioimana koulutuksen onnistuminen painottui ammatillisen kehittymisen ja vuorovaikutuksen osa-alueille (kuvio 2).



KUVIO 2. Opettajien arvio koulutuksen eri osa-alueiden onnistumisesta (+) ja osittaisesta onnistumisesta (+ -)

Opettajat olivat arvioinneissaan yksimielisiä toiminnan onnistumisesta ammatillisen kehittymisen ja vuorovaikutuksen alueilla. Näiden tavoitteiden täyttymiseen viitattiin sekä kyselyissä (kys2, kys3, kys4) että henkilökohtaisissa keskusteluissa (TPK 1999). Sen sijaan koulutuksen onnistumisesta verkostoitumisen tukemisessa opettajat antoivat ristiriitaista tietoa sekä ryhmä- että yksilötasoilla tarkastellen. Ryhmätason tarkastelussa kiinnitin huomiota verkostoitumisen edellytysten (yhteistyön merkityksen ymmärtäminen ja yhteistyövalmiuden kehittyminen) sekä toteutumisen (asiantuntijasuhteiden muodostuminen ja verkostoitumisen onnistuminen) arviointiin.

Yksilötason arvioinneissa huomioni kiinnittyi yksittäisen opettajan eri yhteyksissä antamaan ristiriitaiseen tietoon verkostoitumisen onnistumisesta (kys2, kys3, kys4, TPK 1999). Suoraan kysyttäessä kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta kokivat verkostoitumisen onnistuneen. Kun sitten kysyin koulutuksen tavoitteiden onnistumista yleensä, sama opettaja, joka oli jo vastannut verkostoitumisen onnistuneen, koki nyt verkostoitumisen olleen se tavoite, johon ei oltu päästy koulutuksen aikana. Ristiriitaisen tiedon tulkitsemisen kertovan siitä, että verkostoitumiselle toiminnan alussa asetetut odotukset olivat suuria. Koulutuksen aikana tapahtui edistysaskeleita koulujen välisen yhteistyön tiivistymisenä (mm. toteutetut kehittämishankkeet), mutta koska opettajien odotukset eivät täytyneet, arviot onnistumisesta olivat kriittisiä.

Opettajat itse kokivat käytännön harjoittelun mielekkäimmäksi tavaksi oppia uutta. Opettajista kaikki yhtä lukuun ottamatta mainitsivat käytännön demonstraatiot koulutuksen parhaana sisältönä. Tämä yksi opettaja piti parhaana koulutuksen laaja-alaisuutta ja monipuolisuutta. Mainintoja saivat monet liikuntamuotojen soveltamista käsitelleen harjoitukset, mm. telinevoimistelu, uinti, pelit, leikit ja itsepuolustus. Myös pienryhmätoimintaa ja keskustelua toisten opettajien kanssa pidettiin hyvänä. (kys3)

Mitkä koulutuksen sisällöt olivat mielestäsi parhaita?

”Käytännön jaksot joka kerta, sekä huomata, että muilla opettajilla on samat ongelmat tilojen puutteen tai oppilasaineksen kanssa. Keskustelu.” (Marja)

”Omat harjoitukset salissa, soveltavat pallopelit yms. leikinomaiset harjoitteet.” (Hannu)

Taulukossa 15 on esitetty opettajien arviot toteutuneen koulutuksen parhaasta annista.

TAULUKKO 15. Koulutuksen paras anti opettajien arvioimana

Koulutuksessa oli parasta (n=23)	
Toiminnallisuus ja käytännön demonstraatiot	22 mainintaa
Keskustelut	4 mainintaa
Teoria	4 mainintaa
Yhteistoiminnallisuus ja erilaiset opetusmenetelmät	3 mainintaa
Kokonaisuus	3 mainintaa
Vierailut	2 mainintaa
Kirjallisuuteen tutustuminen	1 maininta
Projektityön tekeminen	1 maininta

Opettajat arvioivat voivansa hyödyntää lähes kaikkia koulutuksen sisältöjä työssään. Erityisesti käytännön harjoitukset koettiin sellaisiksi, jotka ”*olivat joko sovellettuja tai sovellettavissa*” omaan työhön. Useimmat opettajat totesivat jo soveltaneensa koulutuksen antamia taitoja käytäntöön.

”Olen jo soveltanut useita asioita, mm. psykomotoriset harjoitukset. Uskoisin, että varmuuteni opettajana on lisääntynyt.” (Raija)

Opettajien ammattitaidon voidaankin todeta lisääntyneen nimenomaan soveltavan liikunnanopetuksen käytännön alueilla. Opettajat pitivät koulutuksen käytännöllisyyttä koulutuksen parhaana antina ja arvioivat voivansa hyödyntää omassa työssään nimenomaan oppimiaan käytännön soveltamismalleja (taulukko 16).

TAULUKKO 16. Opettajien arvio koulutuksessa käsiteltyjen asioiden hyödynnettävyydestä

Mitä täydennyskoulutuksessa käsiteltyjä asioita voit hyödyntää omassa työssäsi (n=23)	
Käytännön harjoituksia	14 mainintaa
Kaikkea tai useimpia asioita	9 mainintaa
Erilaisia opetusmenetelmiä	4 mainintaa
Teoreettista tietoa (kirjallisuus ja luennot)	3 mainintaa
Tietoa eriyttämisestä	1 maininta
Tietoa henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta	1 maininta
Sitä, että varmuus opettajana lisääntyi	1 maininta

Opettajien koulutuspalautteista näkyi selvästi opettajien ”jalat maassa” -orientaatio työhön ja sen kehittämiseen. Kaikki, mikä on suoraa toimintaa, koettiin hyödylliseksi. Kuitenkin jos verrataan opettajien koulutustoiveita siihen, mikä on ollut koulutuksessa parasta, huomataan, että myös teoria (OPS ja opetusmenetelmät) ovat auttaneet opettajia omien arkirutiinien kehittämisessä.

Opettajat kokivat annetut etätehtävät työläiksi, mutta kuitenkin antoisiksi. Projektityö ja etätehtävät ”*painoivat välillä omatuntoa*” (Maarit) ja stressasivat opettajia, mutta ne koettiin ”*siinä mielessä hyödyllisinä, että ne pysäyttävät miettimään oman työn rutiineja*” (Katariina). Kouluttajien apu koettiin stressiä vähentävänä tekijänä, samoin se, että projektityön aiheen sai valita niin, että se palvelee oman työn kehittämistä. Osa opettajista koki, ettei kuitenkaan ”*valitettavasti saanut rypistettyä tarpeeksi niiden eteen*” (Ville) ja että tehtävien tekeminen ”*jäi viime tippaan ja tuli sitten tehtyä vähän ’vasemmalla kädellä’*” (Tarja). Kaikki opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että projektityön tekemisestä oli itselle ammatillista hyötyä. Ainoastaan työn kirjallisen raportoinnin mielekkyyttä epäiltiin. (kys3)

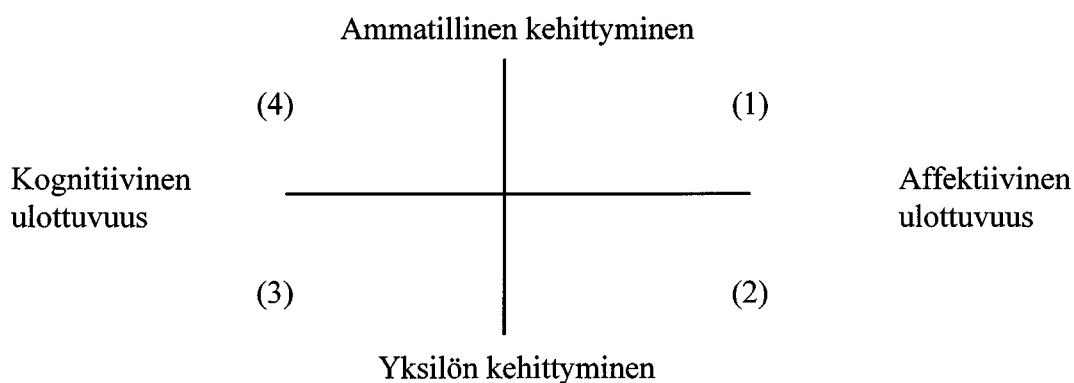
”Kirjallisen tuotoksen tekeminen oli työlästä (vaikka tuotos oli lyhyt), mutta aiheeni oli niin käytännönläheinen, että se oli oikein hyödyllinen työni kannalta.” (Mira)

”Koin projektityön tekemisen innostavana ja rohkaisevana. Työstä oli runsaasti hyötyä, avasi ovia myös laajemmalle eri alojen yhteistyölle.” (Marjo)

”Käytännön asiat ok, kirjallinen raportointi tuntui toisaalta epäoleelliselta oman työn kannalta. (Seija)

Kun tarkastelin opettajien erilaisia tapoja puhua täydennyskoulutuksen koulutusryhmästään, aineistosta nousi esiin uusi ja kiintoisa tulkinta ryhmän merkitykselle opettajien täydennyskoulutuksessa. Luokitellessani puhetapoja, havaitsin opettajien arvioivan koulutusryhmäänsä neljän erilaisen ulottuvuuden kautta. Näitä ulottuvuuksia olivat kognitiivinen ja affektiivinen ulottuvuus sekä ammatillisen kehittymisen ja yksilön kehittymisen ulottuvuudet. Näistä muodostui opettajien puheessa nelikenttä, jolla ryhmän merkitystä oppimiselle arvioitiin (kuviot 3).

Ammatillis-affektiivinen merkitys (1) muodostui ryhmästä ammatillisen tukiverkoston synnyttäjänä. Tässä ulottuvuudessa ryhmälle annettiin merkitys kollegiaalisen yhteistyön tiivistäjänä (*"Omalta työpaikalta osallistujat tärkeitä. Tuli spekuloida koulutuksen antia ja aloimme kiinnittää huomiota uusiin asioihin"*) ja kollegiaalisen yhteistyön korvaajana (*"ryhmän tuki ehdoton, ja koska koulultani ei muita, niin ryhmä vielä tärkeämpi"*). Ryhmän **yksilöllis-affektiiviset merkitykset (2)** liitettiin opettajan osallistumismotivaatioon ja jaksamiseen: *"Koko ryhmä oli oikein mukava ja kurssille tulo oli aina mielekästä"*; *"Mukava ja kannustava ilmapiiri ryhmässä antoi voimia"*. Ryhmän merkitys **yksilöllis-kognitiivisella ulottuvuudella (3)** liitettiin ryhmään ajattelun syventäjänä ja oman tietorakenteen jäsentäjänä: *"Ryhmä antoi syvyyttä ja vahvistusta omille ajatuksille"*; *"Oppi arvostamaan omaa ammattitaitoa kun vertaili toisten kokemuksiin: näki, missä oli jo hyvä ja missä kehityttävä."* **Ammatillis-kognitiiviset merkitykset (4)** muodostuivat ryhmästä tiedon jakajana. Tässä ulottuvuudessa ryhmä nähtiin ammatillisen tiedon monipuolistajana (*"sai mahdollisuuden kuulla monilta kanteilta samoja asioita"*) sekä uuden tiedon jakajana (*"kokemusten ja ideoiden vaihto jäsenten kesken lisäsi 'repun täytettä'"*).



KUVIO 3. Ryhmälle annetut merkitykset opettajien täydennyskoulutuksessa

Kaikkiaan ryhmän merkitys oppimiselle koettiin positiivisena ja sille annetut merkitykset eri ulottuvuuksissa oppimista edistävinä. Ryhmälle annettujen merkitysten painotukset kuitenkin vaihtelivat yksilöiden välillä. Toisille ryhmä toimi ennen kaikkea yksilöllis-affektiivisessä ulottuvuudessa, toisille pääasiallinen merkitys oli ammatillis-kognitiivinen. Nämä kaksi ulottuvuutta korostuivat opettajien vastauksissa ammatillis-affektiivisen ja yksilöllis-kognitiivisen ulottuvuuden kustannuksella. Jotkut opettajat erittelivät itse painotuksiaan ryhmän merkityksestä eri ulottuvuuksissa: *”Ei merkitystä etätehtävän kannalta (ammatillis-kognitiivinen ulottuvuus), mutta muuten lähijaksolla mukavaa yhdessäoloa (yksilöllis-affektiivinen ulottuvuus)”*.

Koulutuksen kehittämiseksi tehtiin seuraavia ehdotuksia:

1. Hyödynnä enemmän koulutuspaikkana toimivan koulun tarjoamia mahdollisuuksia.
”Olisi ehkä voinut yrittää esim. porukalla suunnitella koulun välineistöllä eri tyyppisiä tunteja niissä puitteissa.” (Katariina)
2. Anna vinkkejä myös autististen lasten liikunnanopetukseen.
3. Tarjoa koulutuksen lisäksi henkilökohtaista konsultaatiota.
”Opetan autismiluokkaa. Harjoitukset ei sellaisenaan palvele meitä mielikuvituksen puutteen, motoriikan ongelmien ym. takia. Henkilökohtainen konsultointi olisi ollut toivottavaa. Soveltamisohjeita autistien opetukseen olisi ollut hyvä saada.” (Sami)
4. Lähetä koulutuskutsut mahdollisimman aikaisin opettajille.
”Tiedot paikoista ja aikatauluista saapuivat liian myöhään.” (Paula)
”Lähikoulutuspäivät pitäisi tietää vuotta etukäteen, niin niille pääsisi ilman suurempaa aviokriisiä.” (Marja)
5. Suunnittele lähiopetuspäivien koulutusohjelma riittävän tiiviiksi.
”Välillä aikataulua olisi voinut tiivistää.” (Maarit)

5.2.5 Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Toiminnan keskeisiksi tavoitteiksi asetettiin (1) opettajan ammattitaidon kehittyminen soveltavan liikunnanopetuksen alueella ja (2) opettajien ja koulujen välisen yhteistyön kehittäminen. Tavoitteet asetettiin yhdessä opettajien kanssa. Tavoitteen asettamisessa käytettiin pohjatietoina opettajille tehtyjä kyselyjä ja haastatteluita. Viimekädessä yhteiset tavoitteet sovittiin kuitenkin toimintaan osallistuneiden opettajien kanssa keskustellen. Tavoitteen asettamisessa tämä toimintatapa osoittautui onnistuneeksi. Opettajat sitoutuivat toimintaan, kun tavoitteet olivat kaikille yhteisiä. Sitoutuminen näkyi opettajien läsnäolona koulutustilaisuuksissa lukuvuoden aikana, koulutuksissa opittujen taitojen harjaannuttamisena omien oppilaitten kanssa työskennellessä sekä omaa työtä kehittävän projektityön tekemisenä.

Liikunnanopettajan ammattitaitoon voidaan lukea kuuluvaksi kyky motivoida oppilaita, asettaa tavoitteita ja suunnitella opetusta, käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, huolehtia järjestelyiden ja organisoinnin sujumisesta ja turvallisuudesta. Ammattitaitoa on myös kyky arvioida omaa opetusta ja oppilaan oppimista sekä taito antaa ohjeita ja palautetta. Myös taito luoda turvallinen oppimisilmapiiri, kyky luontevaan kommunikaatioon ja yhteistyökykyisyys ovat liikunnanopettajan ammattitaidon keskeisiä elementtejä. (Ballinger 1993; Gallahue 1993; Siedentop & Tannehill 2000.) Soveltavassa liikunnanopetuksessa opettajan ammattitaidoista korostuvat taito asettaa yksilöllisiä oppimistavoitteita sekä eriyttää opetusta oppilaan taitoja ja kykyjä vastaavaksi (LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop 1998). 'Opettajan ammattitaidon kehittyminen' -tavoitteeseen pyrittiin monipuolisella koulutusohjelmalla, joka sisälsi sekä luentoja että käytännön harjoittelua soveltavan liikunnanopetuksen keskeisiltä alueilta. Opettajat saivat tietoa ja kokemuksia eri liikuntamuotojen soveltamisesta, liikunnanopetuksen suunnittelusta ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta, soveltavan liikunnanopetuksen erityiskysymyksistä.

Opettajat olivat arvioissaan yksimielisiä toiminnan onnistumisesta ammatillisen kehittymisen ja vuorovaikutuksen alueilla. Lisäksi opettajat korostivat ryhmän merkitystä oman oppimisensa tukena. Tulkitseen näiden tavoitteiden toteutumisen liittyvän koulutuksessa käytettyihin työtapoihin, joissa keskeistä oli kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Selitän tulkintaani ryhmän kaksoistavoitteen valossa:

Ryhmällä on Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 99) mukaan kaksi tavoitetta, ryhmän tehokkuudesta ja kiinteydestä huolehtiminen, jotka muodostavat erottamattoman kokonaisuuden. Ryhmän asiatavoite muodostuu siitä tehtävästä, joka ryhmän toiminnalla on yhteiskunnassa. Tässä tapauksessa ryhmän toiminnan tavoitteena oli lisätä opettajien ammattitaitoa soveltavan liikunnanopetuksen toteuttajina. Tehtäväsuorituksen tehokkuus riippuu Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 100) mukaan ryhmän kiinteydestä eli tunnetavoitteen saavuttamisesta. Ryhmätyön tehtävänä on pitää yllä tasapainoa ryhmätoiminnan tehokkuuden ja ryhmän kiinteyden välillä.

Tehokas oppiminen oli mahdollista, koska koulutuksessa kiinnitettiin huomiota yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti myös koulutusryhmän tunnesuhteisiin ja ryhmän kiinteyden kehittämiseen. Opettajat saivat suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa toimintaansa kouluttajien johdolla. Näin ryhmä tuli tietoiseksi omasta toiminnastaan ja toiminnan rajoista, mikä auttoi opettajia ottamaan vastuun omasta oppimisestaan myös laajemmassa sosiaalisessa kentässä eli suhteessa omaan työhönsä ja omaan kouluyhteisöönsä.

Opettajat antoivat arvioinneissaan verkostoitumisen onnistumisesta ristiriitaista tietoa, minkä tulkitsen kertovan tämän tavoitteen epätäydellisestä saavuttamisesta. Toiminnan osittaista epäonnistumista verkostoitumisen osalta selitän myös ryhmäilmiön näkökulmasta (Jauhainen & Eskola 1994, 101-105): Opettajien muodostama ryhmä syntyi yhteisestä kiinnostuksesta soveltavan liikunnanopetuksen aiheeseen. Koulutuksessa käytettyjen työtapojen ansiosta opettajat tutustuivat ajan myötä toisiinsa ja vuorovaikutuksen seurauksena opettajien keskinäiset suhteet kehittyivät ja yhteistyön tuottama tyytyväisyys liitti ihmisiä toisiinsa koulutuksen aikana.

Opettajien verkoston muodostuminen edellyttää kuitenkin ryhmän koossa pysymistä myös toiminnan loputtua. Koossa pysymiseen ja ryhmän kiinteyteen vaikuttaa ryhmän vetovoima, attraktio, jonka syyt voivat olla henkilökohtaisia tai ryhmän tehtävään liittyviä. Tässä toiminnassa ryhmän vetovoimaisuus muodostui pitkälti henkilökohtaisen attraktion pohjalle: opettajat kuvasivat toimintaa kiinnostavaksi ja omaa ammattitaitoa kehittäväksi, ryhmän jäseniä ”*mukavaksi porukaksi*” ja ryhmän ilmapiiriä hyväksi. Sen sijaan ryhmän tehtävään liittyvän attraktion muodostuminen jäi puutteelliseksi. Ryhmälle ei siis muodostunut riittävän selkeää yhteistä tavoitetta, joka olisi pitänyt ryhmää koossa koulutustoiminnan päätyttyä.

Verkostoituminen ei epäonnistunut täysin, sillä joidenkin opettajien välille muodostui kollegiaalisia asiantuntijasuhteita, pienverkostoja. Nämä opettajat löysivät tehtävään liittyviä yhteisiä tavoitteita, joiden saavuttamiseksi he jatkoivat itsenäistä työskentelyä. Ryhmän toiminnassa oli siis erilaisia, osittain ehkä ristiriitaisiakin pyrkimyksiä, jotka estivät koko ryhmän sitoutumisen yhteiseen päämäärään.

Verkostoitumisen osittaiseen epäonnistumiseen voidaan löytää myös muita ryhmäilmiöön liittyviä syitä. Suuren ryhmän tavoitteenmuodostusprosessi on hidas. Vasta, kun ryhmän jäsenet ovat muodostaneet kiinteät sosiaaliset suhteet kaikkiin ryhmänsä jäseniin, yhteinen tavoitteenasettelu voi käynnistyä (Jauhiainen & Eskola 1994, 101). Tämä opettajien ryhmä kokoontui seitsemän kertaa. Koska toiminnassa mukana oli yli 20 opettajaa, luottamuksellisten sosiaalisten suhteiden muodostumiseen kaikkien ryhmän jäsenten välillä ei aika riittänyt.

Jotta verkostoitumistavoitteeseen olisi päästy koko ryhmän osalta, meidän olisi kouluttajina pitänyt toisaalta vielä enemmän antaa aikaa ryhmälle henkilökohtaisten suhteiden solmimiseen ja kiinnittää huomiota ryhmän tunnetavoitteen saavuttamiseen, mutta samalla käyttää entistä voimakkaammin aikaa ryhmän tehtävätavoitteen selkiyttämiseen ja toiminnan tuloksellisuudesta huolehtimiseen. Käytössä olleen ajan puitteissa yhtälön toteuttaminen on jokseenkin mahdotonta. Näin ollen johtopäätökseni on, että verkostoitumistavoitteen saavuttamiseksi ainoa mahdollinen toimenpide olisi erityisliikunnanopettajan johtaman toiminnan jatkaminen tavoitteen suunnassa. Nyt onnistuneena ratkaisuna koin koulutusten pitämisen vuoroin eri kouluilla. Näin opettajat saivat mahdollisuuden tutustua konkreettisesti toistensa työympäristöihin, mikä osaltaan madalsi aitaa yhteistyön tekemiseen.

Omien tavoitteitteni toteutuminen. Omaksi tavoitteikseni toiminnassa asetin kehittymisen aikuiskouluttajana. Tavoitteenani oli oppia erilaisia ryhmänohjaus- ja tutorointimenetelmiä sekä harjaantua työskentelemään tehokkaasti tiimiopetuksen työparina. Itseohjautuvuutta pidetään aikuiskoulutuksessa sekä keskeisenä tavoitteena että välineenä koulutuksen toteuttamisessa (Koro 1993). Kouluttajan tehtävä on tukea oppijaa itseohjautuvuuteen esimerkiksi käyttämällä koulutuksessa sellaisia työtapoja, jotka mahdollistavat oppijan aktiivisuuden. Kouluttajana toimiessani pyrin käyttämään monipuolisesti erilaisia työtapoja. Teoreettisen aineksen opiskelua pyrin ohjaamaan ennen kaikkea yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmin. Kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) viitekehys toimi koulutuksessa opiskelun rytmittäjänä. Käytännön harjoituksissa saaduista kokemuksista keskusteltiin pienryhmissä, luettiin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja refleктоitiin

kokemuksia yhdessä lähiopetusjaksoilla. Koulutusjaksojen välissä opettajille annettiin tehtäväksi kokeilla opittuja asioita omien oppilaitten kanssa. Näin saaduista kokemuksista keskusteltiin seuraavalla lähiopetusjaksolla. Mielestäni onnistuin tukemaan opettajia aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen monipuolisella työtapojen valinnalla. Opettajien itseohjautuvuus näkyi aineistossani paitsi opettajien palautteissa, myös opettajien lisääntyneissä yhteydenotoissa kouluttajiin.

Kuten Tuomisto (1997) toteaa, formaalisen, ei-formaalisen ja informaalisen kasvatuksen sekä satunnaisoppimisen erottaminen toisistaan on useimmiten vaikeaa, sillä ne kietoutuvat ja lomittuvat käytännössä toisiinsa monin tavoin. Aineistooni perustuen väitän, että opettajien täydennyskoulutuksessa on mahdollista tehdä oppimiskokemuksia tietoisesti hyödyntämällä oppimisen eri muotoja ja reflektoida yhdessä kokemuksia toisten oppijoiden kanssa. Tämä koulutushanke sijoittui ei-formaalisen ja informaalisen koulutuksen alueille, jolloin aktiivisesti pyrimme hyödyntämään paitsi näitä kahta oppimisen muotoa, myös satunnaisoppimista. Mielestäni harjaannuin kouluttajana tämän oppimismuotojen horisontaalisen integraation hyödyntäjänä. Horisontaalisella integraatiolla tarkoitetaan Tuomiston (1997) mukaan erilaisten oppimismuotojen ja niiden yhdistelmien hyödyntämistä aikuiskoulutuksessa. Koulutusohjelmia laatiessani pyrin ottamaan huomioon erilaiset oppimisen muodot ja jättämään tilaa oppimiskokemusten reflektointiin.

Kehittyminen työparina. Tämän koulutushankkeen kaksipäiväiset "Koululiikuntaa kaikille" -koulutusjaksot toteutettiin siten, että minun lisäksi meitä oli kaksi muuta pysyvää prosessikouluttajaa, joiden tehtävänä oli opettajien oppimisen tukeminen koko hankkeen aikana. Käytännössä työnjakomme muodostui sellaiseksi, että Pilvikki ja minä sovimme seuraavan lähiopetusjakson karkeasta rungosta, jonka jälkeen minä laadin ohjelman ja hankin jaksolle vierailevat asiantuntijakouluttajat. Kaisan tehtäväksi jäi useimmiten tilojen ja välineitten saatavuuden varmistaminen paikkakunnalla. Ennen koulutuksen alkua pidimme lyhyen suunnittelupalaverin Pilvikin kanssa, jossa sovimme molempien osuudesta koulutuksessa.

"Ota sä eka tää OPS:n tausta. Mä vedän sitten sen HOPS-jutun ja sanon pari sanaa arvioinnista. Täydennetään sitt toisiamme! Aikaa siinä on sellanen vajaa pari tuntia."

(TPK 10.12.1998)

Kävimme läpi pääpiirteissään sen, mitä sisältöjä aiomme omassa osuudessamme ottaa. Varsinaista sisällöllistä tai tavoitteellista yhteissuunnittelua ei tehty. Kaisa osallistui yhden koulutusjakson suunnitteluun. Koulutuspäivien aikana vedimme vuorotellen omat osuutemme ja pyrimme sujuvasti täydentämään toinen toisiamme. Koulutuspäivien jälkeen keskustelimme koulutuksen sujumisesta Kaisan kanssa koulutuspaikalla ja Pilvikin kanssa ajaessamme takaisin Jyväskylään.

Työskentelytapamme etuna oli ajankäyttöllinen tehokkuus. Luotimme toinen toisemme asiantuntemukseen sisältöjen ohjaamisessa, joten yhteissuunnitteluun tällä alueella ei tarvinnut käyttää aikaa. Haittapuolena oli kuitenkin mielestäni tietynlainen vastuun pirstoutuminen. Kouluttajien välinen työnjako oli kyllä selvä, mutta minulla oli suurimman osan aikaa tunne siitä, että teemme töitä rinnakkain, mutta emme yhdessä. Voisin verrata tätä tunnetta liukuhihnalla työskentelyyn erotuksena varsinaisesta tiimityöstä. Molemmissa tapauksissa tavoitteena on valmis tuote, esimerkiksi kännykkä. Liukuhihnalla jokainen osaa täydellisesti oman osansa valmistamisen. Yksi osaa tehdä kuoret, toinen virtapiirit, kolmas akun jne. Yhteisenä lopputuloksena on toimiva kännykkä, jonka valmistumisesta kaikki ovat olleet vastuullisia. Jos kännykkä tehtäisiin tiimityönä, jokainen tekijä osaisi oman osansa lisäksi valmistaa myös muita osia. Kännykkä koottaisiin siten, että työntekijät voisivat auttaa toinen toistaan osien valmistamisessa ja lopullisen tuotteen kokoamisessa. Tällöinkin lopputuloksena olisi toimiva kännykkä, jonka valmistumisesta kaikki olisivat olleet vastuullisia. Liukuhihnalla valmistunut kännykkä olisi todennäköisesti ollut valmiina ennen tiimityönä tehtyä kännykkää. Liukuhihnalla valmistuisi kuitenkin jatkuvasti samanlaisia kännyköitä, mutta tiimityötä tekevät olisivat todennäköisesti pikkuhiljaa havainneet puutteita omassa tuotteessaan ja tehneet siihen vähitellen parannuksia. Niinpä vaikkapa vuoden päästä liukuhihna tuottaisi edelleen tavallisia puhelimia, mutta tiimityötehtaassa olisi siirrytty WAP-puhelimien valmistamiseen.

Koulutusyhteistyömme alkoi mielestäni selvästi liukuhihnalla työskentelytavalla. Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että vaikka tunsimme kaikki toisemme ennestään muista yhteyksistä, toimimme nyt ensimmäistä kertaa yhdessä, samanaikaisopettajina. Ilmassa oli epäröintiä kunkin vastuusta ja tehtävistä. Kukaan meistä ei halunnut astua toisensa varpaille eikä ottaa kantaa toisen vastualueeseen liittyviin tehtäviin. Yhteistyömme kehittyi kuitenkin vähitellen kohti tiimityön mallia. Roolit muotoutuivat vähitellen tekemällä ja yhteistyön ilmapiiriä haistelemalla.

Loppua kohti koin kommunikointimme kehittyneen ja tehostuneen. Samoin suunnittelu ja käytännön toteutus tulivat sujuvimmiksi. Jos koulutusyhteistyö olisi jatkunut pidemmän aikaa, uskon että kunkin kouluttajan rooleihin olisi löydetty selkeyttä. Jo nyt havaitsi kouluttajakollegaani tutustumisen ja kunkin vahvuuksien havaitsemisen syventävän keskinäistä luottamustamme.

Minua jäi hieman harmittamaan se, että Kaisan kouluttajan rooli jäi selkiytymättömäksi siitä huolimatta, että hän osallistui yhteenvetojen tekemiseen ja palautteen keräämiseen. Selkein tehtävä Kaisalla oli viimeisellä lähiopetusjaksolla, jolloin koulutus järjestettiin hänen koulullaan. Tällöin hän esitteli koulun toimintaa ja omaa työtään integraatio-opettajana.

Jos nyt aloittaisin koulutusyhteistyön uudestaan, käyttäisin ennen koulutuksen sisältöjen suunnittelua hieman aikaa kollegoiden kanssa keskusteluun. Tässä keskustelussa tulisi pohtia kunkin näkemyksiä oppimisesta ja koulutuksesta, kunkin vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita kouluttajana sekä näkemyksiä koulutuksen tavoitteista. Hyvä olisi vaikka kirjata paperille keskustelun synnyttämiä ajatuksia ja laatia kouluttajakollegoiden kanssa yhteinen visio koulutuksen päämääristä. Tämä auttaisi ainakin minua oman roolini selkiyttämässä ja tehtävieni hahmottamisessa.

Mielestäni aikuiskoulutuksen toteuttaminen prosessimaisena monimuoto-opetuksena on ollut onnistunut ratkaisu. Tällöin lähiopetusjaksojen välissä annetaan oppijoille sellaisia etätehtäviä, joita he voivat liittää omaan työhönsä. Itse olen toiminut liikuntaa opettavien opettajien täydennyskouluttajana. Toteutimme koulutusta siten, että oppijat saivat etätehtäväksi esimerkiksi kokeilla jotain lähiopetusjaksoilla opittuja opetusmenetelmiä omien oppilaittensa kanssa ja reflektoida kokemuksiaan oppimispäiväkirjoihinsa. Lähiopetusjaksoilla keskusteltiin saaduista kokemuksista ja luotiin "uutta teoriaa" omien ja toisten kokemusten pohjalta. Lisäksi oppijoilla oli koko koulutuksen aikana tehtävänä toteuttaa jonkinlainen oman työn tai opetuksen kehittämiseen liittyvä hanke, joka raportoitiin sekä kirjallisesti että suullisesti lähiopetusjaksolla. Tämä lisäsi motivaatiota uusien asioiden opiskeluun ja soveltamiseen, kun teorioilla oli suora sovellusarvo käytännön työhön.

5.3 Erityisliikunnanopettaja peruskoulussa

Tämä kertomus poikkeaa kahdesta aikaisemmasta siinä, että sen sisällä on monta pientä kehitystarinaa, joista jokainen ansaitsee tulla kerrotuksi. Kuvaan tapahtumia pääasiassa omalta kannaltani. Käyn kertomukseni rinnalla vuoropuhelua tutkimuspäiväkirjojeni ja opettajien antaman palautteen kanssa. Kuvaan myös yksittäisiä tapahtumia, episodeja erityisliikunnanopettajan arjesta. Näin pyrin valottamaan työni eri vivahteita ja kuvaamaan mahdollisimman täydellisesti sitä, mitä on olla erityisliikunnanopettaja tavallisessa peruskoulussa. Kaikkien kertomuksessa esiintyvien henkilöiden ja paikkojen nimet on muutettu.

Peruskoulun tapahtumat kouluttivat minua erityisliikunnanopettajana kenties kaikista eniten. Rohkeuteni, tietoni ja taitoni joutuivat useammin kuin kerran vaakakuppiin punnittaviksi. ”Onko minusta hyötyä laisinkaan? Kannattaako minuun sijoittaa?” näin varmasti tuumivat opettajat useammin kuin kerran. Haastavinta oli toimia asiantuntijaroolissa ja samalla opetella täysin uutta työtä kantapäähän kautta. Ajallisesti tarinat sijoittuvat syksystä 1998 kevääseen 1999, eli tapahtumat ovat olleet päällekkäisiä aikaisemmin kerrotun kanssa. Kuitenkin vasta tutkimustekstin viimeistely on luonut tapahtumat eläviksi uudelleen - minun omassa kokemusmaailmassani tämä tarina tapahtui viimeiseksi ja se muodosti sillan erityisliikunnanopettajan kouluttajan roolin ja tiiviin yhteistyön välillä. Tavallaan tässä yhdistyivät ne oppimiskokemukset, joita sain aikaisemmin toisista kouluista. Tässä kertomuksessa esiintyvät orapihlajani lehdet, jotka vasta tekevät puustani täydellisen (ks. Liite 1, kuvio 3).

5.3.1 Toimintaympäristö, osallistujat ja aineisto

Tapahtumat sijoittuvat tavalliselle ala-asteelle, jota kutsun tässä Mäkelän kouluksi. Koulu on valmistunut vuonna 1988 yliopistokaupunkiin, kasvavan taajaman keskelle. Päärakennuksessa on tilat 14 perusopetusryhmälle. Koulua laajennettiin vuonna 1992 lisärakennuksella, jossa on tilat viidelle ryhmälle. Tällä hetkellä koulun kaikki tilat on käytössä, sillä perusopetusryhmiä on 19. Koulussa työskentelee 27 päätoimista opettajaa ja noin 500 oppilasta. (Koulun opetussuunnitelma 5.5.1998.) Yhteistyöhön erityisliikunnanopettajan kanssa osallistui aktiivisesti 15 koulun opettajaa ja yksi koulunkäyntiavustaja.

Oppilaista mukana toiminnassa oli tiiviisti kolme liikunnan opetusryhmää: starttiluokka, kolmannen luokan pojat ja viidennen luokan pojat. Keskusteluja opetuksen kehittämistä käytiin myös koulukuraattorin ja koulun rehtorin kanssa.

Liikunnanopetukseen koululla on oma pieni liikuntasali ja ulkokenttä, muuten käytetään tien toisella puolella sijaitsevan kaupungin liikuntakeskuksen tiloja sekä viereisen yläasteen ulkokenttää, mikäli sinne mahtuu. Samoista liikuntatiloista on kilpailemassa myös toinen ala-aste, jolla ei ole lainkaan omaa salia. Koska liikuntatiloja tarvitsee samanaikaisesti useat koululaisryhmät, sopivista tiloista on aika ajoin puutetta.

Vesa, eräs koulun opettajista, kuvaa kouluaan työympäristönä seuraavasti:

”Tää on sellanen tyypillinen tuoreen kasvukeskuksen koulu, jossa on ison koulun ongelmat, erityisesti tilanpuute. On ne asiat silti paremmin kuin pienessä koulussa, esim. erikoistiloja opetukseen on enemmän. Organisaatiokin on erilainen, isompi. Opettajien kesken ilmapiiri on ihan hyvä. Erityisen hyviä ovat koulun solut, joissa sijaitsee kolme tai neljä samaa luokka-astetta. Suunnitteluun täällä menee enemmän aikaa kuin pienessä koulussa, jossa kollegoiden kanssa asiat ehtii sopia välitunnilla. Isossa koulussa palaveriajoista on sovittava tarkemmin.” (TH 1998, Vesa)

Mäkelän koulun opetussuunnitelmaa päivitetään vuosittain. Toimintavuonna 1998-1999 voimassa oleva opetussuunnitelma oli järjestyksessään jo viides koulun oma opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmassa lähtökohtana on koulun toiminta-ajatus, joka tiivistyy ilmaisuun: ”Itsenäinen, vastuuntuntoinen ja yhteistyökykyinen oppija”. Tällä kuvataan niitä periaatteita, joita kaikessa koulussa tapahtuvassa opetuksessa noudatetaan. Lukuvuodelle 1998-1999 kirjattuja erityisiä tavoitteita olivat mm. liikuntapainotteisen opetuksen kehittäminen, henkilöstökoulutuksen kehittäminen team-koulutuksen suuntaan, työtoveri tutuksi ja työyhteisö viihtyisäksi sekä erityisopetuksen ja maahanmuuttajalasten opetuksen kehittäminen. (Koulun opetussuunnitelma 5.5. 1998). Erityisliikunnanopettajan työni sopi hyvin koulun omiin kehittämistavoitteisiin. Toiminnan kuvaus ja tehty tulkinta perustuu seuraavaan aineistoon: tutkimuspäiväkirjani vuosilta 1998-1999 (TPK), opettajien teemahaastattelut (TH, haastattelurunko liitteenä 2), palautekysely tutkimuksessa mukana olleille opettajille (kys6, liitteenä 5), opettajien pitämät tutkimuspäiväkirjat tai sähköpostiviestit (TPK-O) sekä kysely YTO-iltapäiviin osallistuneille (kys8, liitteenä 11).

5.3.2 Toiminnan suunnittelu

Tarpeiden kartoitus aloitettiin maaliskuussa 1998, jolloin haastattelin Mariaa, erästä Mäkelän koulun opettajaa, joka oli jättänyt minulle yhteystietonsa Liikkuva ja terve koulu - koulutuksessa kesällä 1997. Maria kertoi, että koulussa oli useampia luokkia, joissa opiskeli erityistarpeita omaavia lapsia: lapsia, joilla oli keskittymisvaikeuksia, erilaisia pitkäaikaissairauksia, kielellisiä ongelmia, käytöshäiriötä tai tunne-elämän häiriötä. Koulun opetusryhmät olivat hänen mukaansa pääsääntöisesti suuria, noin 20-30 oppilasta. Apu liikuntatunneilla olisi erittäin tervetullutta. Maria kuvaili yhteistyö-toiveitaan seuraavasti:

Mä käyttäisin heti (erityisliikunnanopettajaa), jos olisi mahdollisuus. Ja mä luulen, että meidän koulusta opettajat muutkin käyttäisivät. Musta olisi just hienoa, että etukäteen voitaisiin yhdessä suunnitella tunteja, niin että tietäisi aina mitä tekee, ettei sitten tarvitsisi opettaa tunnilla avustajalle kaikkea uudestaan. Ja sen pitäisi olla tosissaan sellainen, joka olisi liikunnanopettaja, joka tietäisi, miten eri lajeja opetetaan. Sen pitäisi olla ihan oikea opettaja, joka voisi olla tasavertainen kollega tunnilla. Se voisi tulla sellaisille tunneille, jossa olisi jotain turvallisuuteen liittyviä ongelmia, esim. telinevoimistelutunnille. Se voisi opettaa osaa luokasta kun luokkakoot on isoja, se on suurin ongelma eriyttämisen kannalta. Tai sitten se voisi antaa vinkkejä siihen, miten jotain vaikeampia lajeja sovelletaan. (TH 1998, Maria)

Maria kertoi, että heidän koulussaan on viime vuosina lisääntynyt liikuntaa opettavien opettajien välinen yhteistyö. Hänen mukaansa se on auttanut “näitten ns. ongelmatapausten opettamisessa.” Hän kertoi, että heillä on paljon sellaisia opettajia, jotka eivät ole suorittaneet erikoistumisopintoja liikunnasta, mutta opettavat silti liikuntaa. “Niillä on joskus aika vaikea keksiä sovellutuksia” hän sanoi ja jatkoi: “Mutta tää yhteistyö on auttanut: me voidaan jakaa esimerkiksi luokka niin, että siellä on tytöt ja pojat yhdessä, jolloin siellä on kaksi opettajaa. Ryhmää voi sitten eriyttää tason mukaan.” Erityisliikunnanopettaja voisi Marian mukaan toimia tämän opettajien yhteistyön “moottorina”, vakinaistaa sitä, etsiä tietoa erilaisista asioista ja pitää tarvittaessa opettajille koulutusta liikunnanopetuksen soveltamisesta.

Teimme yhteistyön aloittamisesta seuraavan syksynä alustavan sopimuksen. Koska Maria itse oli seuraavan vuoden virkavapaalla, hän antoi kollegansa Paulan yhteystiedot ja lupasi informoida häntä keskustelustamme.

Elokuussa 1998 soitin Mäkelän koululle Paulalle ja keskustelimme yhteistyön käynnistämisestä. Paula esitteli minut koulun rehtorille ja sain hänen lupansa tutkimuksen käynnistämiseksi koulussa. Tapasin myös liikuntaa opettavien opettajien yhteysopettajan Ollin. Sovimme hänen kanssaan, että tulen liikuntaa opettavien opettajien yhteiseen palaveriin esittäytymään seuraavalla viikolla ja keskustelemaan yhteistyön toimintatavoista. Paula lupasi kartoittaa alustavasti liikuntaa opettavien opettajien tarpeita ja toimittaa ne kirjallisesti minulle ennen kokousta.

Alustavasti puhuimme seuraavanlaisesta toiminnasta: Yhteiset koulutusiltapäivät opettajille eri aiheiden tiimoilta. Näissä kokeiltaisiin eri lajeja ja keskusteltaisiin akuuteista ongelmista ja niiden ratkaisuksista. Samanaikaisopettajana toimiminen sovituilla tunneilla. Yhteissuunnittelu ja HOPS:ien laatiminen liikuntaan erityisoppilaille. Kun saan opettajien tarpeet ja toiveet, voin tehdä oman ehdotukseni realistisesta toiminnasta koulussa. Monistin vielä opettajanhuoneen seinältä liikunnan yhteislukujärjestyksen ja liikuntatilojen alustavan käyttösuunnitelman. Koulussa on tällä hetkellä kuulemma noin 13-14 liikuntaa opettavaa opettajaa. (TPK 19.8.1998)

Seuraavalla viikolla tapasin taas Paulan hänen koulullaan. Hän oli käynyt läpi kaikki liikuntaa opettavat opettajat ja haastatellut heidän tarpeistaan yhteistyöhön erityisliikunnanopettajan kanssa. Hän kertoi, että kahdella opettajalla oli suuri, yli 30 oppilaan liikuntaryhmä opetettavanaan. Muut ryhmät olivat noin 10-20 oppilasta. Kahdeksalla eri luokalla oli integroituna oppilaita, joilla olisi tarvetta eriyttämiseen. "Sosiaalisia vaikeuksia, motorisia ongelmia, autistisia piirteitä, hyperaktiivisuutta ja aggressiivisuutta", Paula kuvasi integroitujen oppilaiden erityispiirteitä. Paula kertoi, että koulussa on aloittanut uutena kahdeksan oppilaan starttiluokka. Tällä luokalla on oma koulunkäyntiavustaja. Koulussa on joitakin muitakin avustajia, mutta he työskentelevät pääasiassa luokkatunneilla. Paulan johdolla tapasin myös koulukuraattorin. Hän oli erittäin kiinnostunut liikunnanopetuksesta ja sen kehittämistä koulussa. Hän lupautui yhteistyökumppaniksi siinä vaiheessa, kun oppilaille laadittaisiin henkilökohtaisia opetussuunnitelmia liikuntaan. (TPK 27.8.1998)

Paulan kautta tutustuin siis kouluun ja sen henkilökuntaan. Sain myös alustavan kuvan koulun toimintakäytännöistä.

Yhteispalaveri. Seuraavalla viikolla osallistuin liikuntaa opettavien opettajien yhteispalaveriin. Paikalla oli kymmenkunta opettajaa. Olli kävi läpi lyhyesti liikuntakeskuksen ja oman koulun salivuorot sekä tiedotti opettajille syyskuussa järjestettävästä liikuntapäivästä ja tulevista yleisurheilukilpailuista. Opettajat sopivat, että jokainen liikuntaa opettava tekee viime vuoden tapaan yhden suunnistusradan, joka on sitten kaikkien käytössä. Tämän jälkeen sain puheenvuoron. Esittelin lyhyesti projektin ja yhteistyön mahdollisuudet.

”Sovimme, että tulen ensi maanantaina opettajanhuoneeseen pitämään ”vastaanottoa” klo 11-16. Tänä aikana jokainen yhteistyöhön halukas opettaja voi tulla juttelemaan ja sovitaan sitten jokaisen kanssa toiminnan käynnistämisestä ja yhteistyömuodoista.” (TPK 3.9.1998)

Palaverissa sain ensimmäisen muistutuksen siitä, miten herkkää kommunikaatiokykyä vaaditaan erityisliikunnanopettajalta hänen toimiessaan koulussa, jossa on vahvat perinteet ja vakiintunut toimintakulttuuri. Toimintaa käynnistettäessä on paras edetä varovasti ja pyrkiä sovittamaan oma toiminta mahdollisimman hyvin siihen toimintaan, johon koulussa on totuttu.

”Palaveri meni muuten OK, mutta hieman jäi tunne, että vahingossa astuin Ollin varpaille, kun ehdotin esim. kuukausitaista liikuntaa opettavien opettajien kokoontumista keskustelemaan esille tulleista ongelmista. Tähän Olli totesi ykskantaan: ”Meillä on ollut tapana, että liikuntaa opettavat opettajat kokoontuvat vain kerran lukukaudessa.” Erityisliikunnanopettajalta vaaditaan siis äärimmäistä hienovaraisuutta vuorovaikutustaidoissa!!” (TPK 3.9.1998)

Tämä kokemani ensimmäinen vastoinkäyminen, jos sitä sellaiseksi edes voidaan nimittää, ratkesi sopuisasti. Otin tavakseni neuvotella uusista toimintakäytännöistä ensin Ollin kanssa, koska hänellä oli runsaasti kokemusta niistä toimintatavoista, jotka tässä kouluympäristössä ovat osoittautuneet toimivimmiksi. Lisäksi hän tunsu koulun henkilökunnan hyvin, mikä helpotti minua yhteydenpidossa eri opettajien kanssa. Mikäli halusin tiedottaa esimerkiksi paikkakunnalla alkavista koulutuksista, Olli toimi tiedotuksessa yhteyshenkilönä. Toimitin vain tiedotteet hänelle, niin hän jakoi ne eteenpäin opettajille.

Vastaanotto opettajanhuoneessa. Annoin opettajille mahdollisuuden henkilökohtaiseen palaveriin erityisliikunnanopettajan kanssa. Viisi opettajaa kävi kertomassa tarpeistaan ja toiveistaan koskien yhteistyötä liikuntatunneilla. Sovin heidän kanssaan ajan, jolloin tulen katsomaan heidän liikuntatuntiaan ja keskustelemme tarkemmin käytännön toimenpiteistä yhteistyön aloittamiseksi. Käytännössä toiminta muodostui tiiviiksi yhteistyöksi kahden opettajan kanssa, kahdelle opettajalle annoin kirjallisesti vinkkejä liikuntatuntien toteutukseen ja järjestin liikunnanopiskelijoita heidän tunneilleen harjoittelemaan erityisliikunnanopettajana toimimista. Muutaman opettajan tunnilla vierailin itse avustamassa telinevoimistelujaksolla. Koko koulun väelle järjestin kaksi liikunnanopetusta koskevaa koulutusta: toinen oli aamuinen ideatunti ”Liikunnanopetuksen hätävaraideoita” niiden tilanteiden varalle, jolloin kunnollista liikuntatilaa ei ole käytössä ja toinen oli 12 tunnin mittainen ”Yhteistoiminnallisuus liikunnanopetuksessa” -kurssi, joka toteutettiin kuuden viikon aikana maanantai-iltapäivisin.

5.3.3 Toiminnan kuvaus tiiviisti

Toiminta starttiluokalla. Starttiopetus on tarkoitettu niille koulunaloitusiässä oleville oppilaille, jotka tarvitsevat tukea koulunkäyntitaitojensa kehittämisessä. Starttiopetukseen oppilaat on valittu edellisenä keväänä vanhempien, päivähoito-henkilökunnan ja oppilashuoltohenkilöstön yhteisellä päätöksellä niistä koulunsa aloittavista lapsista, joilla on todettu valmiuksien harjoittamisen tarvetta esimerkiksi ohjeiden ymmärtämisessä, keskittymiskyvyssä tai motorisissa taidoissa. Starttiluokalta oppilaat jatkavat pääsääntöisesti ensimmäisellä luokalla normaaliopetuksessa. Erityistapauksessa, mikäli lapsen taidot ovat riittävät, oppilaalla on mahdollisuus jatkaa starttiluokan jälkeen suoraan ala-asteen toisella luokalla. Starttivuoden jälkeisestä koulupaikasta tehdään päätös starttivuoden keväällä, jolloin oppilaan valmiudet tarkistetaan testeillä ja tulokset arvioidaan yhdessä vanhempien kanssa.

Mäkelän koulun starttiluokalla koulunsa aloitti kahdeksan oppilasta, kuusi poikaa ja kaksi tyttöä. Oppilailla oli keskittymiseen sekä hieno- ja karkeamotoriikkaan liittyviä vaikeuksia. Lisäksi osalla oppilaista oli vaikeuksia kielen ymmärtämisessä sekä hahmotus- ja suuntautumiskyvyssä. Oppilaista yksi kävi toimintaterapiassa ja yksi psykologin vastaanotolla. Liikuntatunneilla oppilaitten vaikeudet näkyivät erityisesti keskittymättömyytenä, yleisenä levottomuutena ja turhautumisena motoristen suoritusten tai leikkien harjoittelussa. Ongelmia tuotti toimiminen suuressa tilassa - varsinkin, kun siellä oli

monta hyvää piilopaikkaa, johon saattoi ryömiä tai kiivetä. Luokan opettajana toimi erityisopettaja Johanna ja hänen apunaan luokassa työskenteli koulunkäyntiavustaja Päivi. Lukuvuoden aikana starttiluokan työskentelyyn osallistui myös varhaiskasvatuksen ja erityisopetuksen opiskelijoita.

Starttiopetuksen keskeisiä tavoitteita olivat opetussuunnitelman mukaan itsetunnon vahvistaminen, myönteisen kouluasenteen kehittyminen, oman kehon hallinta, motoristen taitojen harjaannuttaminen, itsesäätelykyvyn harjaantuminen, ryhmässä olemisen taidon kehittyminen, vuorovaikutustaitojen kehittyminen, keskittymiskyvyn harjaantuminen, kuuntelutaidon oppiminen, ohjeen noudattaminen sekä lukemis-, kirjoittamis- ja matemaattisten perusvalmiuksien harjaannuttaminen. Liikunnanopetuksessa keskityimme Johannan kanssa motoristen taitojen harjaannuttamisen lisäksi itsesäätelykyvyn, ryhmässä olemisen taidon sekä ohjeen noudattamisen harjoittamiseen. Kaikessa opetuksessa tärkeimpänä periaatteena pidettiin oppilaan itsetunnon vahvistamista myönteisten oppimiskokemusten ja positiivisen palautteen avulla.

Jokaiselle oppilaalle laadittiin Johannan johdolla henkilökohtainen opetussuunnitelma yhteistyössä eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Liikunnanopetuksessa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimisen pohjaksi tein oppilaille lokakuussa 1998 perusmotorisia taitoja kartoittavat testit. Testeissä havaittiin puutteita lasten hienomotoriikassa, pallotaidoissa sekä staattisessa ja dynaamisessa tasapainossa. (TPK 1998.)

Syyslukukauden 1998 liikuntaohjelman tavoitteiksi asetettiin kehonhahmotuksen kehittäminen, tasapainon, erityisesti dynaamisen tasapainon harjoittaminen sekä ryhmässä toimimisen opettelu. Huomiota kiinnitettiin myös itsesäätelyn ja kuuntelun taitoihin sekä ohjeen noudattamisen harjoittamiseen. Syyslukukaudella toimimme siten, että Johanna vastasi pääasiassa tuntien pitämisestä ja suunnittelusta, minä toimin tunneilla mukana avustajana ja samanaikaisopettajana jaetulle ryhmälle sekä annoin vinkkejä ja ideoita motoristen harjoitusten suunnitteluun. Johanna oli loppusyksystä pari viikkoa sairaana, jolloin sovimme hänen sijaisensa kanssa, että minä vastaan tällöin liikuntatuntien ohjelmasta. Sijainen toimi tällöin tunneilla avustavassa roolissa. (TPK 1998.)

Kevätlukukaudella 1999 tavoitteena oli kehittää lasten pallotaitoja sekä harjaannuttaa lapsia erilaisten sääntöleikkien hallinnassa. Yksilöllisistä harjoituksista ja leikeistä siirryttiin vähitellen kohti joukkue-ajattelua: loppukeväästä harjoiteltiin leikkejä ja pelejä, joissa oppilaat saivat edelleen tehdä oman suorituksen, mutta joukkueen jäsenenä. Kevätlukukaudella roolini liikuntatuntien suunnittelussa lisääntyi: suunnittelin kuuden viikon mittaisen palloilujakson sekä yleistavoitteet luistelutunneille. Palloilujakson toteutimme siten, että Johanna vastasi opetuksesta tunneilla, minä toimin mukana samanaikaisopettajana ja tarvittaessa avustajana luokan vakituisen koulunkäyntiavustajan Päivin lisäksi. Luistelujakson Johanna toteutti itsenäisesti yhdessä Päivin kanssa. Kevättalvella toimintaan osallistui myös erityisliikuntaan erikoistuvia opiskelijoita, jotka suorittivat Soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelu -kurssia. Opiskelijat tekivät ohjauksessani oppilaille samat motoriset testit, kuin syyslukukaudellakin. Testien pohjalta opiskelijat laativat jokaiselle oppilaalle liikuntaan henkilökohtaiset opetussuunnitelmat loppukevääksi ja toteuttivat näiden pohjalta laatimansa liikuntajakson, jonka tavoitteena oli monipuolinen perusmotoriikan harjaannuttaminen, erityisesti tasapainon ja kehonhahmotuksen kehittäminen. (TPK 1999.)

Arviointi. Motoristen testien mukaan oppilaitten staattinen ja dynaaminen tasapaino paranivat, mutta pallotaidoissa ei testien mukaan tapahtunut kehittymistä. Totesimme kuitenkin Johannan ja Päivin kanssa havainneemme liikuntatunneilla kehittymistä myös pallotaidoissa, erityisesti pallon pomputtamisessa ja kiinniottamisessa. Lasten sosiaalisessa toiminnassa ja itsesäätelyn kehittämisessä edistyminen oli hidasta ja aaltomaista: toisinaan jo opitut käyttäytymis- ja leikkisäännöt unohtuivat, toisinaan niiden noudattaminen sujui vaivatta.

Eniten edistymistä tapahtui liikuntatunnin yleisten käyttäytymissääntöjen omaksumisessa: kevättä kohti lapset oppivat aloittamaan tunnin istumalla rauhallisesti seinän vieressä ja myös päättämään tunnin samaan paikkaan. Näyttämön verhoihin piiloutuminen väheni, samoin salista ilman opettajan lupaa poistuminen tuli harvinaisemmaksi. Opettaja totesi arvioinnissaan, että mukanaoloni tunneilla on *“ollut yksi niitä asioita, jotka on auttaneet jaksamaan.”* (TPK 1999.)

Toiminta 5. luokalla. Viidennen luokan liikuntaryhmä muodostui kahden luokan pojista. Ryhmässä oli yhteensä 21 oppilasta. Suurimpana ongelmana liikuntatunneilla oli ryhmän heterogeenisuus: toisen luokan pojat olivat pääsääntöisesti liikunnallisia ja motivoituneita, toisen luokan oppilaissa puolestaan oli runsaasti niitä, joita liikunnanopetus ei kiinnostanut. Lisäksi tähän ”motivoitumattomien” ryhmään kuului oppilas, joilla oli diagnosoitu tarkkaavaisuuden häiriö ja toinen, jolla oli muita sopeutumisvaikeuksia. Vesa itse kuvasi liikuntaryhmänsä vaikuttavan ”erittäin heterogeeniselta, suorastaan riitaisalta porukalta”. Kertomukseni eräältä liikuntatunnilta kuvaa hyvin ryhmän tilannetta liikunnanopetuksessa:

Lentopallotunti: (1) Pidä puolesi puhtaana -peli heittämällä yläkautta sormilyöntiotteella narun yli: toimi ihan ok, mutta arat eivät uskaltaneet oikein olla mukana, kun palloja oli ilmassa niin paljon. Menin siihen heidän vierelleen ja annoin heille palloja heiteltäväksi. Siinä on kaksi pienikokoista ja arkaa poikaa, jotka kyllä yrittivät, mutta pallon kiinniotto ja sen alle liikkuminen tuntuivat vaikealta. Onko hahmotukseen liittyviä vaikeuksia? Kun autoin heitä, niin he onnistuivat ja osallistuivat innokkaasti peliin. Häiriköt tahtoivat ruveta paiskomaan palloja yhdellä kädellä ja täysillä matalana. Minä karjuin vähän metelin yli ohjeita, minkälaiset heitot on sallittuja. Eskon viereen jouduin menemään kertomaan henkilökohtaisesti, miten pitää toimia. (2) Parittain sormilyöntiasennossa kopittelua narun yli. Hieman liian ahdasta, muuten ok. Aremmilla vaikea, kun pitää pelätä. Häiriköt ei millään jaksaneet keskittyä. Esko ja Turo toistensa parina ei ollut toimiva ratkaisu. (3) Parittain koppi ja sormilyönti. Laitoin Eskon ja Turon samalle puolelle ja heittelin heille vuorotellen palloja. Tiukka linja auttoi ainakin Eskoa onnistumaan. Hän jopa innostui harjoituksesta. (4) Kuinka monta kertaa saat sormilyönnin onnistumaan kaverille? Tässä vaiheessa Turo lähti salista pois, joten jäin pallotelemaan Eskon kanssa. Hän tuntui pitävän siitä, kun sai haastetta ja me saatiin onnistumaan yhteensä 6 sormilyöntiä. (5) Istumaruttua lentopallolla. Saa kuljettaa kunnes joku koskee selkään, jolloin on syötettävä. Liikutaan istuen ja maali tulee, kun joku heittää pallon suoraan syötöstä sormilyönnillä vanteeseen. Peli toimi mielestäni erittäin hyvin. Häirikköoppilaat laitoin tylästi vaihtoon, ellei sääntöjä noudatettu. Tämä tuntui ihan toimivalta ratkaisulta - pojat halusivat kuitenkin osallistua peliin ja heitä harmitti, kun joutuivat sivuun. Kun he pääsivät taas kentälle, sääntöjä ei vielä kukaan noudatettu => taas oli seurauksena sivuun joutuminen. Luokka on todellakin hyvin heterogeeninen. Joukossa on pari ”terroristia”,

joista toisella diagnosoitu keskittymishäiriö. He halusivat toimia parina, mutta eihän siitä tahtonut tulla mitään. Keskittyminen ei riittänyt, eikä onnistumisia tullut. Oma toimintani tunnilla: rauhoittelin häiriköitä ja yritin kannustaa ja avustaa arempia oppilaita. Tuntuu, että ensimmäinen mikä pitäisi saada onnistumaan olisi työrauha. Ennen sitä ei voi arempia oppilaita riittävästi kannustaa osallistumaan. Luku sinänsä on Ville, poika joka ei kuulemma halua osallistua mihinkään. Tänäänkin hän istui suurimman osan tuntia kyyryssä salin nurkassa tai näyttämöllä verhojen takana. Tunnelma tunnilla oli hieman levoton, mutta suurin osa oppilaista liikkui kuitenkin aktiivisesti posket punaisina. Olin melkoisen poikki tunnin jälkeen ja ihmettelin, miten ope jaksaa tilannetta tunnista toiseen, päivästä toiseen. (TPK 26.11.1998.)

Vesa, liikuntaryhmän opettaja, toimi tämän ”motivoitumattomien” ryhmän luokanopettajana. Hän kertoi, että oli vasta tänä vuonna saanut luokan opetettavakseen. Hän kertoi, että luokalla opettajat ovat vaihtuneet useasti ja luokan yhteishenki kaiken kaikkiaan oli huono. Yhteistyöstämme hän toivoi ideoita ja keinoja toiminnan eriyttämiseen ja kaikkien oppilaitten saamiseksi mukaan toimintaan.

Syyskuussa 1998 kävimme yhdessä Vesan kanssa läpi ryhmän liikuntaohjelman syyskaudella ja suunnittelimme yhdessä opetuksen etenemisen pääpiirteissään. Tavoitteeksi lukukauden liikuntatunneille asetettiin yksinkertaisesti liikunnan opiskelutaitojen oppiminen: jokaisen oppilaan aktiivinen, itsenäinen osallistuminen toimintaan toisia häiritsemättä. Keinoiksi suunnittelimme yhteisten pelisääntöjen sopimista ja niistä kiinni pitämistä sekä ryhmän yhteishengen kohottamista yhteistoiminnallisten työtapojen käyttöä lisäämällä. Alkusyksystä Vesa suunnitteli ja toteutti tunnit itsenäisesti antamieni vinkkien ja tekemiemme suunnitelmien pohjalta. Yhteistyömme varsinainen käynnistyminen siirtyi sisäliikuntajakson alkuun, marraskuulle, johtuen aikataulujen yhteensovittamisen ongelmista. Tällöin toimin tunneilla avustajana ja samanaikaisopettajana, ohjasin heikompia oppilaita, keskustelin sivussa istujien kanssa houkutellen heitä mukaan toimintaan, ”pyydystin” tunnilta luvatta poistuvia, valvoin järjestystä ja puutuin käyttäytymisen ongelmiin. Silloin tällöin opetin myös koko ryhmälle jotain uusia pelejä tai verryttelyleikkejä. Vesa huolehti tuntien ns. jälkipyykin pesemisestä eli oppilaitten kanssa keskusteluista ja mahdollisista rankaisutoimista. Toisin sanoen työnjakomme toimi siten, että Vesa huolehti opettamisesta ja varsinaisesta kasvatustyöstä, minä pyrin huolehtimaan siitä, että opettaminen tunnilla oli mahdollista. (TPK 1998.)

Kevätlukukaudella 1999 päätimme pitää liikunnanopetuksen tavoitteet täysin samoina, kuin syksylläkin, sillä merkittävää edistymistä tuntityöskentelyssä ei ollut havaittavissa. Edelleen samat oppilaat terrorisoivat toimintaa ja samat oppilaat vetäytyivät toiminnasta sivuun. Päätimme entistä tarmokkaammin panostaa yhteisten sääntöjen luomiseen oppilaitten kanssa sekä yhteishengen systemaattiseen kehittämiseen liikuntatunneilla. Lukukausi aloitettiin oppilaitten kanssa pidetyllä suunnittelutunnilla, jonka valmistelimme Vesan kanssa jo joulukuussa. Tunti oli kaksoistunti, joka toteutettiin yhteistoiminnallisuuden periaattein. Tunnilla oppilaista muodostettiin erilaisia pienryhmiä, joissa oppilaat ensin tutustuivat toinen toisiinsa ja sitten keskustelivat siitä, minkälainen heidän mielestään olisi hyvä liikuntatunti, jolla kaikilla on mukava olla. Oppilaitten vastaukset koottiin taululle ja niistä keskusteltiin yhteisesti. Toiveet olivat hyvin samansuuntaisia opettajien toiveiden kanssa:

”Ei saa kiusata eikä haukkua”

”Kukaan ei saa haukkua toista. Ei saa hakata toista mailalla. Täytyy kannustaa muita. Ei saa hermostua omasta tekemästä virheestä tai toisen tekemästä virheestä.”

”Kaikki kannustavat toisia. Syötellään muille pelaajille. Ei kiusata toisia. Hyvä ilmapiiri. Pelattais reilua peliä.”

”Noudatetaan lajin pelisääntöjä. Ollaan ystävällisiä ja kannustetaan. Ei loukata toisia fyysisesti. Hoidetaan kenttä yms. käytön jälkeen uuteen käyttöön sopivaksi.”

”Ei saa lyödä, potkia, hakata yms. Ei saa sanoa mitään typerää tai loukkaavaa. Pitää kuunnella opettajaa.”

”Kaikilla täytyy käydä pallo. Kukaan ei saa lyödä toista. Kaikkia täytyy kannustaa. Hyvän pelaajan täytyy ottaa kaikki huomioon.”

”Kunnon jaot.”

”Kukaan ei pelaa väärin. Pelataan paljon. Kukaan ei saa jäädä pois peleistä.”

”Kukaan ei hauku toisia. Ei tehdä mitään väkivaltaista. Kokeillaan pelejä uusilla säännöillä.”

”Kannusta toista. En hermostu jos hännää. Teen sen mitä ope käskee. En huijaa muita. Pyydän anteeksi, jos satutan jotakuta.”

(TPK 7.1.1999. Oppilaitten vastauksia.)

Keskustelun pohjalta laadimme ryhmälle pelisäännöt, jotta toiveittemme mukaiset liikuntatunnit olisivat mahdollisia. Oppilaitten kanssa keskustelimme vielä tulevan lukukauden ohjelmasta. Oppilaat saivat esittää toivomuksiaan lajeista, joita haluaisivat opiskella lukukauden aikana.

Kevään liikuntatunneilla toimimme samalla periaatteella kuin syksylläkin. Vesa vastasi opettamisesta ja kasvattamisesta, minä avustin ja yritin pitää kaikki oppilaat työn touhussa. Uutta syksyyn nähden oli sähköpostiviestinnän lisääntyminen. Reflektoimme sähköpostitse tuntien sujumisesta ja minä lähetin Vesalle tunti- ja jaksosuunnitelmaehdotuksia, joiden pohjalta hän teki lopulliset tuntisuunnitelmat. Liikuntatunneilla korostettiin yhteistoiminnallisia työtapoja ja pyrittiin yhdessä laadittujen sääntöjen noudattamiseen. Loppukeväästä tunneille osallistui myös muutama Soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelu-kurssin opiskelija harjoittelemaan ohjauksessani erityisliikunnanopettajan työtä. (TPK 1999.)

Arviointi. Toiminta viidennen luokan opetuksessa oli haasteellista. Yhteistoiminnallisuuden korostaminen liikuntatuntien toteutuksessa osoittautui onnistuneeksi ratkaisuksi. Vesa itse kuvaa lukuvuoden aikana tapahtunutta kehitystä seuraavasti:

Lukuvuoden alussa ryhmä oli erittäin epäsopuinen. Tyypillisesti muutama kaveri notkui kentän laidalla tai heidät sai passittaa pois pelistä häiriköinnin takia. Passiiviset oppilaat aktivoituivat hiukan, yksi heistä (Ville) perusteellisemmin. Oikeastaan kevään tunneilta jäivät sivuun vain ns. häiriköt, joista toisella on tarkkaavaisuushäiriö ja toisella muita sopesumisen ongelmia. Monella tunnilla kaikki oppilaat jaksoivat olla mukana YTO-peleissä ja lämmittelyssä, mutta siirryttäessä varsinaiseen pelaamiseen tai lajiharjoitteluun keskittyminen herpaantui. Yksilötasolla ei tapahtunut merkittäviä harppauksia liikuntataitojen kehittymisessä, ainakaan lajikohtaisissa taidoissa. Sen sijaan on kehittynyt joukkuepelaamisen peli-idea, reilun pelin idea, idea hyvästä pelaamisesta jne. Suuri osa liikuntaryhmän pojista on erittäin reiluja, yritteliäitä ja rakentavia joukkuepelaajia. He toivovat ennen kaikkea hyvää ja tasaista peliä liikuntatunneille, vaihtavat tarvittaessa jakoa tasaisten joukkueiden rakentamiseksi jne. Oppilaat tuntevat varmasti toisensa hiukan paremmin. Liikuntaryhmän aktiivisin osa on erittäin kiinnostunut opetuksesta ja osallistuvat mielellään tunnin suunnitteluun. Keväällä olen saanut huomattavasti enemmän rakentavia ehdotuksia liikuntatuntien sisällöistä kuin aikaisemmin. Se mikä ei ole muuttunut on kiulu

a- ja b-luokan poikien välillä. Keskusteluyhteys ei ole joustava ja selkeää ryhmäytymistä on havaittavissa luokkien välillä. Siinä selkeä tavoite ensi vuodeksi. Oppilaat ovat muuttuneet kokeilunhaluisemmiksi. Alussa uudet pelit ja alati vaihtuvat säännöt aiheuttivat jupinaa. Nyt sääntöjen sopimisesta on tullut itsestään selvempi asia. (Vesa, kys6)

Edistymistä lukuvuoden aikana tapahtui siis tavoitteena olleilla osa-alueilla: yleisellä tasolla liikuntatuntiin osallistuminen parani, toisiin oppilaisiin kohdistuva häiriökäyttäytyminen väheni ja ryhmän kiinteys lisääntyi jonkin verran. Myös oppilaitten aktiivinen vastuunotto tunnin onnistumisesta kehittyi lukuvuoden aikana. Yksilötasolla muutokset olivat vaihtelevampia: toisten oppilaitten kohdalla edistyminen oli selvää, toisten kohdalla muutokset juuri ja juuri havaitsi. Tuntia toistuvasti häiriköivien oppilaitten ohjaamiseen emme onnistuneet löytämään riittäviä vaikuttamisen keinoja. Yhteistyömme aikaansaama suurin muutos tapahtui asenteellisella tasolla: me kaikki toimijat, niin opettajat kuin oppilaatkin opimme luottamaan siihen, että on ”oikein soveltaa sääntöjä ja lajeja vaikka miten paljon, mikäli oikeat säännöt tai lajit eivät palvele tavoitteitamme.” (TPK 31.5.1999)

Leevin henkilökohtainen liikunnanopetussuunnitelma. Leevi on pieni kolmasluokkalainen poika, jolla on synnynnäinen sydänvika: hänen sydämensä toinen kammio puuttuu. Sydän on leikattu moneen kertaan, ensimmäisen kerran, kun poika oli kahden päivän ikäinen. Leevi on sydänviastaan johtuen voinut aloittaa erilaisten motoristen taitojen harjoittelun ikätovereitaan myöhemmin. Liikunnanopetukseen Leevi on osallistunut normaalisti muun luokan mukana, mutta tehden asiat kevyemmin. Leevi ei käy fysio- eikä toimintaterapiassa, mutta hän käy säännöllisessä seurannassa keskussairaalassa. Keskussairaalasta hän on saanut myös ohjeita liikunnanopetusta varten. Tähän asti hän on pärjännyt hyvin normaaliopetuksessa, mutta nyt henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen on tullut ajankohtaiseksi, sillä lasten kasvaessa erot fyysisessä kyvykkyydessä lisääntyvät. Leevin liikuntaryhmässä on yhteensä 25 oppilasta.

Syyslukukaudella 1998 kävin tutustumassa Leeviin ja hänen liikunnanopettajaansa Topiin. Haastattelimme Topin kanssa Leeviä hänen harrastuksistaan ja toiveistaan liikuntatunneilla. Leevi kertoi, että hän harrastaa viulunsoittoa ja tietokonepelejä. Hänen mielestään liikuntatunneilla on mukava pelata koripalloa ja olla sählypelissä maalivahtina. Jalkapallokin on hänen mielestään mukavaa, vaikka ”*vois ne luokkakaverit antaa palloa useammin.*” Uinti Leevistä tuntui vaikealta ja hän sanoi, ettei vielä osaa uida. Uinnissa hänelle tulee myös

kylmä helposti. Pesäpallon hän nimesi suosikkilajikseen koululiikunnassa. Koulukaverit ovat suhtautuneet Leeviin hienosti ja auttavat häntä tarvittaessa. Leevi toivoi, että voisi tutustua liikuntatunneilla jääkiekkoon ja tennikseen. Topin kanssa kävimme yhdessä läpi syksyn liikuntasuunnitelman ja mietimme, mihin lajeihin Leevi tarvitsisi eriyttävää ohjelmaa. Totesimme, että alkusyksyn ulkoliikuntajaksolla suunnistus ja yleisurheilu onnistuvat ilman sen suurempia muutoksia, kunhan Leevi saa tehdä asiat omaan tahtiin ja levätä tarvittaessa. Ylävartaloa kuormittavia harjoituksia on myös vältettävä. Topin mukaan Leevi tietää itse, milloin rasitus on liian suuri ja hän kaipaa lepoa. Sisäpallolujaksolle annoin Topille kirjallisesti vinkkejä eriyttämiseen. Tarkoitus oli, että olisin ehtinyt olla tunneilla mukana myös apuopettajana, mutta aikataulujen sopimattomuus esti tämän.

Kevätlukukauden 1999 liikuntaohjelmassa oli useita lajeja, joihin Leevi tarvitsi eriyttävää ohjelmaa, joko kuntosaa tai liikuntataitojensa puolesta. Päätimme laatia näiden tuntien varalle syyslukukauden suunnitelmaa perusteellisemmän henkilökohtaisen opetussuunnitelman. Suunnittelu aloitettiin Leevin äitin, Topin ja minun yhteisellä palaverilla. Äiti kertoi Leevin sairauden taustoista ja näytti joitakin valokuvia Leevin kehityksestä. Äiti kertoi tarkemmin, minkälaisia asioita liikunnassa olisi hyvä ottaa huomioon. Keskustelimme myös liikunnanopetuksen tavoitteista, joista tärkeimpiä olivat äidin mielestä sosiaalisten taitojen kehittäminen ja myönteisten elämysten tarjoaminen. Keskustelun pohjalta laadin yleisen suunnitelman Leevin huomioimiseksi liikuntatunneilla sekä aluksi koko ryhmälle tarkennetun jaksosuunnitelman hiihtotunneille. Leeville suunnitelmassa oli omia eriytyviä harjoitteita. Topi toteutti hiihtotunnit itsenäisesti oppilaitten kanssa. Leevi oli poissa tunneilta. Asiaa selvittäessä kävi ilmi, että hänellä ei ollut hyväksyttävää syytä poissaoloon. Luistelujaksolla olin mukana tunnilla avustajana ja opetin Leeville erikseen peruluistelutaitoja, sillä hän oli vasta opettelemassa luistelutaitoa. Telinevoimistelutunneilla toimin myös avustajana ja samanaikaisopettajana koko ryhmälle. Tein telinejaksolle suunnitelman ja toin mukanaani voimistelukuutioita ja kuperkeikkalaudan. Uintitunneilla Leevillä oli oma avustaja, pesäpallon ja jalkapallon Topi toteutti yksin. Näihin Leevi osallistui kykyjensä mukaan innokkaasti. (TPK 1999)

Arviointi. Leevin opetuksen suhteen minulla oli runsaasti aikatauluongelmia. Tunnit menivät koko ajan päällekkäin starttiluokan tuntien kanssa. Koska starttiluokalla oli enemmän tarvetta ylimääräiselle aikuiselle kuin Leevin luokassa, olin suurimman osan tunteista starttiluokan apuna. Olimme Topin kanssa yksimielisiä siitä, että tämä oli yhteistyömme suurin ongelma. Toimintaa olisi voinut tehostaa sillä, että olisin toimintaa käynnistäessäni käyttänyt hieman enemmän aikaa Leevin tunnilla, jotta olisin saanut laadittua vielä täsmällisemmät suunnitelmat Leevin liikunnanopetukseen. Itselleni jäi tunne, että HOPS:n tekeminen jäi hieman puolitiehen, sillä kirjasin ylös vain karkeat linjat siitä, mitä opetuksessa olisi huomioitava ja esitin joitakin ajatuksia, miten opetusta voisi eriyttää ja millaisia harjoituksia Leevi voisi tehdä, mikäli varsinainen ohjelma olisi hänelle liian rasittava. Topi kuitenkin koki, että oli saanut toiminnasta vinkkejä opetuksen toteuttamiseen: *"Laadit hienoja HOPS:ia myös kirjallisesti, ettei asia jäänyt pelkäksi jutusteluksi."* Topin mukaan antamani vinkit ja tuntisuunnitelmat olivat hyödyttäneet koko ryhmän opettamista. Sähköpostin koimme molemmat hyväksi tavaksi välittää tietoa. Lähetin sähköpostitse tuntisuunnitelmia seuraavia tunteja varten ja Topi lähetti minulle palautetta tuntien sujumisesta. Topi arvioi kuitenkin, että eniten hyötyä erityisliikunnanopettajasta oli niillä tunteilla, joilla pystyin olemaan itse läsnä ja ottamaan vastuuta joko Leevin eriytyvästä ohjelmasta tai toimimaan samanaikaisopettajana pienryhmälle.

(TPK 1999; kys6, Topi)

Opettajille koulutusta. Syyslukukauden alussa oli käynyt ilmi, että opettajille koulutuksen järjestäminen voisi olla vaikeaa. Halusin edetä varovasti ja tulla hyväksytyksi kouluyhteisöön sen omilla ehdoilla, joten luovuin aluksi ajatuksesta järjestää toimintaa koulupäivien päätyttyä. Opettajille aika tuntui olevan kultaakin arvokkaampaa. Kun oma tunnit olivat loppuneet, koululle haluttiin jäädä vain pakottavasta syystä. Siis luovuin ajatuksistani järjestää koulutusta koulupäivän päätyttyä. Kuitenkin ajatus koulutuksesta eli. Kun huomasin, että koulussa tilojen vaihtuvuus ja varausjärjestelmien puute saattoi useammin kuin kerran aiheuttaa liikuntatunnille hämminkiä (tilaa ei yksinkertaisesti ollut) päätin viimein kysyä tilaisuutta antaa vapaaehtoisille osallistujille vinkkejä hätävaraksi, eli sellaisia liikunnallisia juttuja, joita voi toteuttaa, vaikka tilaa ei olisikaan paljon. (TPK 1998.)

Idea-aamu 14.1.1999. Sain aikaa yhden tunnin eräänä tammikuisena torstai-aamuna kello kahdeksasta yhdeksään. Olli huolehti tiedottamisesta koululla. Minun näkökulmastani koulutuksen järjestäminen aamulla tuntui aluksi ihan hassulta ajatukselta, olinhan tottunut reiluihin iltapäiviin, 3-4 tunnin mittaisiin koulutusjaksoihin, sekä viikonlopun kestäviin koulutuspäiviin, jossa asioita ehtii puida monesta näkökulmasta. Suunnittelin siis tunnin mittaisen demon, johon osallistuikin ilahduttavan monta opettajaa. Kävimme läpi erilaisia leikkejä ja pelejä, joihin ei tarvita erikoisia välineitä ja jotka onnistuvat sekä sisällä että ulkona pienessä tilassa. Esittelin opettajille uutta kirjallisuutta, mistä voi ammentaa ajatuksia liikunnanopetuksen kehittämiseksi. Kokosin opettajille myös liikunnanopetuksesta vinkkimapin opettajanhuoneeseen. Monistin siihen erilaisia leikkejä ja pelejä, jotka toimivat myös pienessä tilassa. Lisäksi monistin kansioon vinkkejä talvilajeista, olihan hiihto- ja luistelukausi juuri meneillään. Esitin toivomuksen, että opettajat voisivat täydentää kansiota hyväksi kokemillaan harjoituksilla, leikeillä ja peleillä, jotta toisetkin voisivat hyötyä ajatuksista. Molemmat, sekä koulutus että mappi otettiin myönteisesti vastaan. Olin tyytyväinen siihen, että idea-aamu järjestettiin: ”*Tuli tunne, että kenties keväämmällä opettajien koulutuksia voisi jatkaa.*” (TPK 14.1.1998.)

Tiedotuksia Koululiikuntaa kaikille -koulutuksesta. Paikkakunnalla järjestettiin lukuvuoden aikana opettajille kolmen opintoviikon laajuinen Koululiikuntaa kaikille -koulutus. Toin koululle tiedotteita koulutuksen sisällöistä ja alkamisajankohdista. Myös Olli tiedotti asiasta opettajakunnalle ja yritti houkutella henkilökohtaisesti opettajia osallistumaan maksuttomaan koulutukseen. Koulutuksen ajankohta ei kuitenkaan tuntunut sopivan opettajille, joten koululta ei osallistunut tällä kertaa ketään. (TPK 1998.)

Yhteistoiminnallisuus liikunnanopetuksessa -kurssi (12h). Lähtökohtana Yhteistoiminnallisuus liikunnanopetuksessa -kurssille oli koulun toiminta-ajatus: ”Itsenäinen, vastuuntuntoinen ja yhteistyökykyinen oppija”. Kurssin tavoitteena oli antaa opettajille käytännön työkaluja yhteistoiminnallisten ja oppilaitten itsenäisyyttä ja vastuuta lisäävien liikuntatuntien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Toinen lähtökohta ajatukseen kurssin toteuttamisesta oli havaintoni siitä, että useimmilla opettajilla oli opetettavanaan heterogeenisiä liikuntaryhmiä, joiden opettamiseen kaivattiin uusia ajatuksia. Laajamittaiseen opetuksen eriyttämiseen useimmilla ei ollut mahdollisuuksia sopivien tilojen ja avustajien puuttuessa. (TPK 1999.)

Kurssi toteutettiin huhti-toukokuussa 1999. Kurssin laajuus oli 12 tuntia ja se toteutettiin maanantaisin kuuden viikon aikana klo 14-16. Kurssille osallistui kaikkiaan 14 opettajaa. Kurssi toteutettiin noudattaen yhteistoiminnallisen oppimisen (Sahlberg & Leppilampi 1994) ja kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) periaatteita. Kurssi aloitettiin opettajanhuoneessa pitämälläni tutustumis- ja teoriajaksolla, jossa määrittelimme kurssille yhteiset tavoitteet ja kävimme läpi yhteistoiminnallisen opetuksen keskeiset periaatteet. Jaoin opettajat viiteen kotiryhmään, jotka kukin vuorollaan vastasivat kanssani seuraavien tuntien suunnittelusta ja toteuttamisesta. Ennen kunkin ryhmän vastuukertaa kokoontuimme ryhmän kanssa suunnittelemaan opetuksen sisällön ja jakamaan tehtävät. Jokainen opettaja sai vuorollaan käytännössä ohjata ryhmää. Minä kouluttajana huolehdin paitsi siitä, että toteutus vastasi kurssin tavoitteita, myös johdin opetustuokioitten yhteen vetämisestä ja arviointikeskustelua. Ensimmäisen kerran tavoitteena oli tutustuminen ja sisältönä yhteistoiminnalliset leikit ja alkuverryttelyt. Toisella kerralla perehdyimme koripallon lajisisältöjen avulla erilaisten ryhmien muodostamiseen ja kertosimme, mitä kokemuksellisen oppimisen eri vaiheet tarkoittavat käytännön tilanteessa. Kolmannen kerran tavoitteena oli perehtyä oppilaitten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen erilaisten pari- ja pienryhmäharjoitteiden avulla. Lajisisältönä liikuntatunnilla oli lentopallo. Neljäs koulutuskertamme keskittyi oppilaitten vastuullisuuden tukemiseen voimistelu- ja kuntoliikunnan sisällöin. Viimeisellä kerralla menimme ulos seikkailuliikunnan merkeissä. Yhteistoiminnallisen oppimisen teemana oli oppilaitten keskinäisen luottamuksen ja koko ryhmän yhteistoiminnan vahvistaminen. Kurssin jälkeen jaoin opettajille puhtaaksi kirjoittamani toteutuneen kurssin ohjelman harjoituksineen (Huovinen 1999).

Arviointi. Arviointia suoritettiin paitsi keskustelemalla myös opettajien täyttämällä arviointikyselyllä. Olimme kaikki tyytyväisiä kurssin sisältöön ja toteutukseen. Olin erityisen tyytyväinen siihen, että koulutus tavoitti sellaisiakin opettajia, jotka eivät olleet osallistuneet usein täydennyskoulutukseen. Tässä koulutukseen tulemisen kynnyksellä oli saatu riittävän matalaksi järjestämällä kurssi heti työpäivän päätteeksi oman koulun salissa. Omaa koulua pidettiin hyvänä koulutuspaikkana, koska koulutukseen tuleminen ei vaatinut erityisjärjestelyjä, *“päivä vaan vähän piteni”* (Essi). Tällainen täydennyskoulutus onkin opettajien mukaan *“erittäin toimiva ainakin talossa, josta löytyy sopiva määrä koulutettavia. Ei lähtemistä, eikä ylimääräisiä järjestelyitä. Yhteistyö (suunnittelu) onnistuu. Koulutus mahdollistaa omien välineiden uudelleen ‘löytämisen’ ja oman tilan ja tilojen mahdollisuudet tulevat uudelleen mietintään.”* (Ilta)

Myös koulutus oman talon kollegojen kanssa koettiin hyväksi, koska *“siirtovaikutus käytännön toimintaan on varmasti parempi verrattuna yksittäisen henkilön yksittäiseen koulutukseen” (Vesa)*. Vain yksi opettaja moitiskeli iltapäivän ajankohtaa, koska *“ongelmia tuli muiden menojen kanssa. Kyllä paras olisi työaikana, jos se suinkin olisi mahdollista!” (Orvokki)*.

Kurssi toteutettiin siten, että jokaisella koulutuskerralla oli vain yksi tavoite, johon keskityttiin tietyn lajin sisältöjen avulla. Tämä koettiin hyväksi: *“Miten tylsiin ja tavallaan opettajan ammattitaitoa aliarvioiviin täydennyskoulutuksiin olemmekaan joutuneet tyytymään. Tässä ei ollut räpäisyperiaate, vaan asioihin ehdittiin paneutua.” (Soili)*. Myös toiminnallisuus ja asioiden harjoittelu teoreettisen tiedon lisäksi myös käytännössä koettiin tärkeäksi: *“Itse tekemällä asiat jäävät parhaiten mieleen ja niitä tulee sovellettua opetuksessa.” (Helena)*

Kurssi toteutettiin kokonaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan. Kurssilla opittiin paitsi liikuntaa ja yhteistoiminnallisia työtapoja, myös tutustuttiin työtovereihin ja kohotettiin yhteishenkeä, mikä sopi hyvin opetussuunnitelmaan kirjattuihin lukuvuoden tavoitteisiin. Opettajat kokivat ilmapiirin kurssilla turvalliseksi, innostavaksi ja kannustavaksi. Kaikki opettajat arvioivat olevansa erittäin tyytyväisiä kurssin ilmapiiriin (kys8): *“Paransi työyhteisön ilmapiiriä - opet oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Rentouttavaa!!!” (Helena)*. *“Ryhmän ilmapiiri, kannustaminen, hyväksyminen ja leikkimielisyys toi hyvän tunteen. Kun koki tuolla tasolla olevansa ryhmän jäsen, niin toivon kyllä voivani antaa saman tunteen myös oppilailleni.” (Soili)*

Ryhmän merkitys oppimiselle koettiin tärkeäksi. Ryhmässä opettajat tutustuivat toisiinsa uudella tavalla sekä saivat toisiltaan tukea ja apua toteuttaa kurssilta saatuja ajatuksia myös käytännössä. Ryhmässä *“ei tullut suorituspainetta. Oli hauskaa ja rentouttavaa. Yhdessä keksittiin enemmän ideoita ja näkökulmia kuin yksin olisi tullut mieleen. Pystyimme myös kokeilemaan ideoiden toimivuutta porukalla.” (Helena)*. Ryhmässä opettajat pääsivät kokemaan asioita paitsi opettajina, myös oppijoina: *“Ryhmässä oppiminen oli valaiseva kokemus. Ehkä osaan paremmin eläytyä oppilaan asemaan.” (Essi)*

Ryhmä loi uskoa siihen, että yhteisten projektien toteuttaminen myös tulevaisuudessa on mahdollista, *“sillä koulutuksesta tuli näin ikään kuin ‘meidän koulun’ omaisuutta. Me osaamme nyt nämä, enkä ole siis ainoa ‘uusien ideoiden’ tuputtaja.” (Vesa)*.

“Tuttuus ja tutustuminen syvemmin antavat paljon mahdollisuuksia jatkossakin. Voimme yhdessä kehitellä esim. uusia välineitä ja vanhojen käyttömahdollisuuksia. Mahdollisesti jokin yhteinen projekti oppilaille olisi jännä.” (Ilta)

“Jatkossa varmasti helppo kokeilla eri YTO-harjoituksia oppilaille ainakin niiden opettajien kanssa, jotka kurssin kävivät.” (Topi)

Opettajat olivat hyvin sitoutuneita kurssiin. Paikalle tultiin, vaikka en pitänyt kirjaa läsnäoloista. Tosin opettajat itse olivat kriittisiä toimintaansa ryhmän jäseninä: opettajista neljä koki, että oli erittäin sitoutunut kurssiin, kuusi koki olevansa melko sitoutuneita ja yksi ei osannut vastata (kys8). Myös kollegoiden myöhästely kurssilta aiheutti hieman kritiikkiä: *“Osanottajat voisivat tulla ajoissa paikalle, niin pääsisimme aloittamaan heti, vaikka ymmärrän kyllä, että on tilanteita, joita ei voi ennakoita ja näin tulo viivästyy.” (Helena)*

Yhteensattumien vuoksi jouduimme jättämään toukokuun alusta kaksi viikkoa väliin ja kurssi venyi aivan toukokuun viimeiselle viikolle asti. Ainoana kehittämisehdotuksena kurssille esitettiin vastaavien koulutusten järjestämistä hieman aikaisemmin keväällä, *“jolloin muut opettajan työn kevätkiireet eivät painaisi päälle” (Jari).*

“Oli hyvä, että kaikki kouluttivat” (Olli). Kun jokainen pääsi osaltaan vaikuttamaan ohjelman suunnitteluun ja toteuttamiseen, vastuu onnistumisesta jakaantui kaikille kurssilaisille: *“Olin tärkeä kurssilainen -tunne tuli”*, kuten Helena totesi. Kurssilaisten saamat tehtävät koettiin *“monipuolisiksi”, “haastaviksi”, “mielekkäiksi”* sekä *“kivoiksi ja vaihteleviksi”*. Opettajien mielestä tehtävät eivät kuormittaneet heitä liikaa. Ainoa ongelma oli yhteisen suunnitteluajan löytämisessä. Kurssin toteutus yhteistoiminnallisilla menetelmillä vahvisti kuitenkin uskoani menetelmien toimivuuteen (TPK 31.5.1999).

Olen äärimmäisen tyytyväinen, että toteutin kurssin niin kuin ajattelin, enkä uskonut epäilijöitä. Tuntuu, että Mäkelän projekti sai hyvän lopun ja tehty työ kulminoitui johonkin selkeään toimintaan. “Työvoitto”, niin kuin kollega sanoi. (TPK 7.6.1999)

5.3.4 Episodeja erityisliikunnanopettajan arjesta

Työni peruskoulussa oli monipuolista. Sain elää mukana opettajien ja oppilaitten arjessa, nähdä ja kokea monenlaista. Kuvaan seuraavassa joitakin yksittäisiä tapahtumia, jotka värittävät sitä kuvaa, joka tutkimusprosessin aikana on muodostunut erityisliikunnanopettajuudesta. Pysin tapahtumien avulla konkretisoimaan erityisliikunnanopettajan työn arkea onnistumisineen ja epäonnistumisineen. Kuvaan episodit irrallisina liittämättä niitä tapahtumien kronologiseen etenemiseen, yksittäiseen liikunnanopetusryhmään tai opettajaan. Tapahtumat on valittu siten, että ne kuvaavat työni ydinalueita eli tehtäviä, joihin törmäsin tavalla tai toisella päivittäin toimintavaiheen aikana. Tämän vuoksi ei ole merkityksellistä, milloin tai kenen kanssa tapahtumat on koettu.

“Miks sä et oo mukana?”. Suurin osa liikuntatunneilla tekemästäni työstä koostui yrityksistäni saada sivussa olevat oppilaat mukaan tavoitteen mukaiseen toimintaan. Maanittelin ja motivoin. Keskustelin ja kuuntelin. Pidin kuria niille, jotka eivät noudattaneet opettajan ohjeita. Kalastelin tunnilta karkaavia. Pysin toiminnallani kaikin keinoin vaikuttamaan siihen, että työrauha tunneilla säilyisi. Että opettajalla olisi rauha opettaa ja kaikilla oppilailla rauha oppia. Rooliani oppilaan motivoijana kuvaa seuraava oppilaan kanssa käymäni keskustelu tunnin aikana. Muu luokka harjoittelee opettajan johdolla salissa pareittain tehtäviä kuntoliikkeitä ja pelaa erilaisia pienpelejä. Yksi poika kyhjöttää sivussa yksinään osallistumatta toimintaan. Tilanne ei ole ainutkertainen: oppilas on useimmiten sivussa toiminnasta.

Heikki istui salin reunalla polvet koukussa imeskellen kättään. Menen viereen juttelemaan.

Miksi et ole mukana? Onko sulla jotain hyviä perusteluita, kun et osallistu?

- En tiiä?

Onko liikunnassa sun mielestä tyhmää? Onko noi tehtävät tyhmiä?

- On.

No, mikä susta siinä on tyhmää?

- En tiiä.

Pitäis olla aika hyvät perustelut, jos ei aio osallistua opetukseen. Onko sulla joku paikka kipeä tai ootko sä sairas?

- (olankohautus)

No mikä susta liikunnassa on kivaa?

- En tiiä.

Onks jotain liikuntalajia, josta sä tykkäisit?

- En tiiä.

Harrastatko sä mitään liikuntaa?

- En.

No, onko koululiikunnassa jotain lajia, joka olis ollut kiva? Tykkäätkö esim. pelaamisesta tai jostain mitä vois tehdä ihan itse?

- En tiiä.

Mietipä vähän aikaa jotain sopivia perusteluita, miksi et osallistu. Ja mieltä myös mikä olis kivaa liikuntaa.

Menen hetkeksi pois, ettei Heikki mene ihan lukkoon.

No, ootko sä keksinyt jo jotain perusteluita, miksi et osallistu?

- En tiiä.

Onks sulle sattunut joskus liikuntatunnilla jotain ikävää?

- (olankohautus)

Mitä sulle on sattunut sellasta?

- En tiiä.

Juttelen vähän itsekseni, että minun mielestä pitäisi olla aika hyvät syyt, jos ei osallistu yhteiseen tuntiin. Ja että musta tuntuu tyhmältä, kun ihmiset tuhlaa täällä kaksi tuntia aikaansa tekemättä mitään. Mietiskelin, mitä kaikkea kahdella tunnilla vois tehdä. Välillä neuvon Heikkiä olemaan imemättä kättään. Hän katselee koko ajan joko polviinsa tai sitten muualle. Yritän jutella ihan tavallisesti ja ystävällisesti välittämättä tai reagoimatta negatiivisesti väistelyyn. Vaikea keskustella, kun ei saa kontaktia.

- Eiks sustakin tunnu aika tyhmältä olla täällä ihan turhaan?

- (olankohautus)

Mitäs sä mielelläs tekisit näitten tuntien aikana?

- En tiiä.

Mikä susta olis kivaa? Olisko vaikka punttisali?

- En tiiä.

Olisko sähly?

- No joo. (Yes, yes, jotain josta saa kiinni, voi rakentaa keskustelua!!)

Onko sulla oma maila?

- (nyökkäys)

Ooksä käynyt jossain pelaamassa sählyä?

- En. Ei täällä voi.

Huomennahan teillä on liikunnassa sählyä. Sä voit ottaa oman mailan mukaan.

- Joo.

Olisko sulla jotain muuta lajia josta sä tykkäisit? Tykkäisitkö sä vaikka käydä lenkkeilemässä tai jotain?

- En tiä.

Voisitko sä miettiä vaikka huomiseksi jotain lajeja ja juttuja, joista sä tykkäisit liikunnassa? Me voitais sitten sopia open kanssa joku aika, niin voitais vähän miettiä, miten sä saisit tehtyä täällä jotain järkevää. Opettajastakin on kurjaa, kun ihmiset tuhlaa täällä aikaansa. Olis mukavampi, jos kaikilla olis jotain kivaa tekemistä.

- Vois mennä kotiin.

Ei se käy, kun koulupäivä päättyy vasta kolmelta. Mutta jos sä voisit miettiä jotain muita asioita, mitä sä voisit tehdä. Voisitko sä ajatella, että juteltas sitten open kanssa ja yritettäis saada joku järkevä liikunta-ohjelma?

- No joo. (TPK 3.12.1998.)

Tämä tilanne päättyi onnellisesti. Seuraavalla tunnilla oppilaalla oli mukana oma sählymaila ja hän osallistui peliin tehden jopa muutamia maaleja. Opettajan kanssa pyrimme antamaan mahdollisimman paljon myönteistä palautetta aktiivisesta osallistumisesta. Positiivisten kokemusten kautta hän rohkaistui osallistumaan vähitellen myös muuhun toimintaan ja kevään koittaessa hän oli mukana useimmilla liikuntatunneilla. Aina motivointi ei päättynyt tällaiseen onnistumiseen. Onnistumiseksi riittikin joidenkin oppilaitten kohdalla se, etteivät he karanneet kesken liikuntatunnin pois tunnilta. Vaikka erityisliikunnanopettaja käyttää koko suostuttelutaitonsa, kanssaoppilas voi silti joskus olla tehokkaampi motivoija:

Keskustelu Taiston kanssa pukuhuoneessa:

Oliks susta noi pelin säännöt liian vaikeat?

- (mökötystä)

Arvaapa tuntuiko toisista mukavalta, kun sotkit heidän pelinsä? Teidän puoli hävisi, kun kaadoit kaikki omat keilat.

- Ei haittaa.

Kuuntelepa, miten kivaa toisilla on salissa. (salista kuuluu naurua ja huutoa) Eikö olisikin paljon mukavampi olla mukana pelissä, kun istua täällä pukuhuoneessa miettimässä sääntöjä?

- Tyhmä peli.

Musta olis paljon mukavampi, jos sä olisit leikissä mukana. Mä tiedän, että sä oot hyvä pallon heittäjä.

- Mä oon huono.

Etkä oo. Mä tiedän, että sä osaat tosi hyvin heittää palloa. Eiköhän mennä takaisin saliin ja saat vielä osallistua peliin.

- Mä en halua olla tällä tyhmällä luokalla!”

Tässä vaiheessa Asko tulee pukuhuoneeseen ja sanoo mustekalaleikin alkavan. Menemme kaikki kolmestaan takaisin saliin. (TPK 9.12.1998)

Törmäyskurssilla. Erityisliikunnanopettajana koin pari kertaa oppilaan loukkaavan fyysistä koskemattomuuttani.

Leikittiin ulkona Peikot ja lapset -leikkiä (kun peikko saa lapsen kiinni, kuljettaa sen omaan pesäänsä). Mä olin toisena peikkona ja sain Askon kiinni. Se ei kuitenkaan tullut pesään, vaan alkoi itkien lyödä mua. Yksi lyönti sattui kipeästi kylkiluitten väliin ja nappasin Askoa kädestä. “Nyt lopeta!” karjaisin. Asko nielaisi, jatkoi nyyhkytystä, mutta lopetti hakkaamisen. Se lähti siitä nyyhkien ja mutisten jotain sivuun istumaan. Opettaja lähti juttelemaan sen kanssa ja minä jatkoin toisten kanssa hippaleikkiä. Hetken päästä Asko tuli opettajan kanssa luokseni. “Anteeksi.” “No, ei se mitään.” (TPK 8.9.1998)

Kun tulín saliin, Jere tuli kohti ja tarrasi minua rintaan. Tilanne oli hetkessä ohi ja jotenkin hölmistyin, enkä ehtinyt sanoa mitään. Opettaja kertoi tunnin jälkeen, että Jerellä on takana rankkoja kokemuksia. Voi olla, että hän käy juuri nyt niitä läpi yksilöllisessä psykoterapiassa. Hänellä on kuulemma tullut monessa yhteydessä seksiasiat esille. (TPK 17.2.1999)

Häiriköiviä oppilaita rauhoitellessani sain osakseni myös kiroilua ja nimittelyä. Myös pienten oppilaitten kanssa saattoi joutua koville, kun yritti estää heitä satuttamasta itseään turhautumisen puuskassaan. Konkreettisen pään seinään hakkaamisen vielä saatoin estää, mutta vaikealta tuntui löytää sopivia sanoja lapselle, joka omasta mielestään on “*ihan paska. Mää tapan itteni!*” Päiväkirjassani pohdinkin sitä, miten reagointini käytännön tilanteissa vastasi käsitystäni siitä, millainen opettaja haluan olla.

Vaikeinta tässä työssä on se, että minä kohtaan koko ajan vain ne ongelmat. Sitä joutuu tekemään töitä kovasti oman opetusfilosofiansa kanssa: minkälainen opettaja minä oikein olen. Minä tahtoisin olla se mukava opettaja, mutta en voi. Mun tehtävä ja rooli on ottaa vastaan se kaikki saasta, mitä oppilaat sisällään kantaa. Luokan oma opettaja hoitaa kyllä tilanteen jälkiselvittelyt, ns. kasvatustyön, mutta mä näkisin mun roolini niin, että yritän hoitaa ongelmat tunnilla niin, että homma yleensä toimii jotenkin. Mä saan kuunnella kiroilut ja valitukset, mä saan lohdutella mököttäjät ja yrittää saada kaikki tekeen jotain. Ongelmana on vielä se, että oma opettaja pitää langat käsissään ja hänen rytmensä reagoida ei ole sama kuin mun. Mä viheltäisin pelin poikki ihan eri kohdassa. (TPK 11.2.1999)

Samanaikaisopettajuuteen oppiminen olikin minulle suurempi haaste kuin osasin odottaakaan. Erilaisten opettajapersoonallisuuksien kohtaaminen ja työnjako toimittaessa tunneilla samanaikaisopettajina olivat teemoja, joita jouduin pohtimaan paljon toiminnan edetessä. Ei ole itsestään selvää, että työnjako toimii itsestään tai että erilaisten persoonallisuuksien yhteinen opetus toimii automaattisesti. Kyse on vuorovaikutuksesta ja sen onnistumisesta. Yritin kasvattaa itseäni vastaamaan opettajan odotuksiin, sillä koin pohjimmiltani olevan siellä opettajaa varten. Opettajaa auttamassa, en taakkaa lisäämässä. Yritin olla mahdollisimman ”helppohoitoinen”, mikä toisaalta aiheutti sen, etten aina uskaltanut kovin suoraan antaa palautetta tai ehdottaa uusia toimintatapoja. Ehkä myös kärsin nuoruudestani ja kokemattomuudestani. Kuuntelin paljon, mitä minulta odotettiin, sen sijaan, että itse olisin ollut aktiivisesti ja määräävästi luomassa toimintalinjoja. Halusin olla tukemassa opettajan asiantuntijuutta, en viemässä sitä häneltä pois.

Välillä minusta tuntui kuin minulta olisi odotettu enemmän ohjasten pitämistä ja suunnan näyttämistä. Se tuntui kuitenkin vaikealta, koska olin vieraassa koulussa. Minulla ei ollut mitään virallista asemaa eikä omaa luokkaa jossa toimia. Siksi ehkä koinkin koulutuksen omaksi valtakunnakseni, jossa sain näyttää kykyjäni, markkinoida osaamistani. Koulutuksessa opettajat olivat minun luokkani. Liikuntatunneilla roolini oli olla pääasiassa aktiivinen avustaja. Rooli, jonka omaksuminen oli erittäin haasteellista, mutta onnistuessaan tyydyttävää.

Voimaton. Viimeinen episodi erityisliikunnanopettajan arjesta kertoo ihmissuhdetyön tabusta: väsymyksestä. Mietin usein toiminnan aikana sitä, miten minun tulisi suhtautua omiin väsymyksen ja vihan tunteisiin. Tuntui, kuin niille ei olisi ollut oikeutusta toimiessani tukihenkilön roolissa. Työhuoneeni “terapiatuoli” ja kollegani saivat toimia konsultaatiopäivän jälkeen tunteitteni ja kokemusteni kaatopaikkana. Oli pakko kertoa tapahtumista, vaikka vaitiolovelvollisuus ja erityisliikunnanopettajan etiikka asettivatkin rajat kertomusten yksityiskohdille.

Liikuntasalissa. Ilma on tunkkainen edellisen ryhmän jäljiltä. On iltapäivä ja väsyttää. Oppilasjoukko ryntää saliin. Opettaja itse on korjaamassa tietokonetta - tai jotain muuta yhteiskunnallisesti merkittävää ja hyväksyttävää. Istun näyttämön reunalla ja katson hippaleikin kehittymistä. Muutama poika riuhtoo salissa olevia köysiä valloilleen. Joku kiipeää puolapuitten ylimmän puolan yli ja pudottautuu puolien taakse. Meteli hipoo korvia. Tekisi mieli huutaa itsekin. Olisitte hiljaa. Olisitte jo aikuisia. Olisitte vaan. Saan itseni kiinni vihasta lasta kohtaan. Lasta, jota minun pitäisi kannustaa ja tukea. Auttaa saamaan yksilöllistä opetusta. Mutta en voi, kun päähän koskee. Tunnen itseni todella voimattomaksi ja taitamattomaksi. (TPK 1.4.1999.)

Vaikka samanaikaisopettajuuteen oppiminen oli haasteellista, oli myös rikkaus, että tunneilla syntyneiden kriisitilanteiden aikaansaamia tunteita pystyi jakamaan jälkeinpäin toisen opettajan kanssa. Oli lohdullista kuulla, ettei ollutkaan ainoa, joka oli tilanteeseen väsynyt.

Sanon, että minusta on vaikeinta se, miten pitää itsensä rauhallisena ja jaksaa silti johdonmukaisesti puuttua häiriöihin. Että vaikka joskus itsellä olis pinna miten katkeamispisteessä, niin jaksaa olla vain rauhallinen.

Ope: Mulla niitä katkeamispisteitä tulee useimmiten Reetan ja Saaran kanssa. Että tekis joskus kerta kaikkiaan mieli ottaa tyttö polvelle ja antaa kunnolla selkään. Se olis parasta terapiaa, että olis opettajanhuoneessa joku sähkönen nyrkkeilysäkki, johon sais ohjelmoida sen henkilön kuvan, johon on kerta kaikkiaan kyllästynyt ja sitten antaa sitten palaa oikein kunnolla.

Mä: Joo, kyllä välillä on ihan hermona.

Ope: Se pitää kuitenkin muistaa, että on ihan oikein suuttua. Ei tietenkään tehdä niin, mutta se tunne on ihan oikeutettu.

Mä: Niin, ja on lohduttavaa, että kaikilla tulee niitä tunteita, että mä en kestä enää. Kun suututtaa ja hermostuttaa. (TPK 9.12.1998)

5.3.5 Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Tulkintani tässä kertomani toiminnan tuloksista kietoutuu yhteen koko tutkimusprosessin aikana vahvistuneesta tulkinnastani erityisliikunnanopettajan erilaisista rooleista. En toista tässä oman roolini kehittymiseen liittyviä johtopäätöksiäni, vaikka ne mielestäni olivatkin tämän kertomuksen keskeisintä antia. Kuvaan johtopäätökseni myöhemmin luvussa 7. Sen sijaan esitän tässä joitakin arvioita tämän kehittämishankkeen tuloksellisuudesta oman toimintani näkökulmasta.

Tutkimusraportit ovat yleensä Alasuutarin (1994, 223) mukaan voittajien historiaa, josta sivupolut, ongelmakohdat ja umpikujat on karsittu pois. Tämä kertomus tekee kuitenkin poikkeuksen, sillä kaikesta onnistumisesta huolimatta tällä kertomuksella on monta surullista loppua: minä en osannut ratkaista ongelmia ja loppujen lopuksi vain hyvin vähän ehti muuttua. Onnistumisia ja riemun hetkiä totta kai koettiin runsaastikin, mutta silti monta seinää on vielä särjettävä ennen kuin kaikki liikunnanopetuksen ongelmat on ratkaistu.

Missä siis mielestäni onnistuin? Opettajien yhteisen koulutuksen aikaansaaminen oli minulle eräänlainen voitto, vaikkei se ollutkaan toiminnan itsetarkoitus. Tuntui kuitenkin, että koulutuksen aikana ilmapiiri hulluihinkin kokeiluihin liikunnanopetuksessa löytyi. Toinen onnistuminen oli mielestäni myös Heikin saaminen mukaan liikunnanopetukseen. Se, että keinot löytyivät vahingossa, ei vähennä saavutuksen arvoa mielessäni. En tiedä, mitä hänelle nyt kuuluu, mutta omissa havainnoissani osallistumisaktiivisuus lisääntyi reilusti.

Suurin pettymys itselleni oli se, etten saanut kehitettyä sellaista systeemiä, jossa asiat rullaisivat painollaan ja ongelmat ratkeaisivat kaikkien voittoon. Jouduin toteamaan, että kasvatustyö on kuin onkin pitkän linjan työtä, jossa päätä on lyötävä siihen tiiliseinään ties miten monta kertaa ennen kuin edes pienen pientä edistystä tapahtuu. Jos oppilaalla on koti hajalla ja elämä muutenkin tuuliajolla, ei koulun kasvatustyö kovin pitkälle riitä tukemaan ongelmattomaan nuoruuteen. Ehkä tässä suhteessa oppini olikin se, että on vain osattava iloita pienenpienistä tyynistä hetkistä. Niistä hetkistä, kun kaikki pelaavat, eikä kukaan kiusaa toistaan tai menetä hermojaan. Sillä ne hetket ovat ohi silmänräpäyksessä. Seuraavassa hetkessä matti on taas puolapuissa tai ville juoksee pitkin koulun käytäviä lassen vaatteet kainalossaan. Näissä salamana vaihtuvissa hetkissä on näin jälkeen päin ajateltuna jotain karua huumoria - opettajana se huumori pitäisi osata huomata myös tapahtumahetkellä.

Pettymys itselleni oli myös se, etten ehtinyt tehdä yhteistyötä muiden kuin opettajien kanssa. Projektin alussa juttelin hieman kuraattorin ja rehtorin kanssa, mutta tärkeimmiksi yhteistyökumppaneiksi nousivat opettajat. Yhteistyöverkon rakentajana koin epäonnistuneeni tässä hankkeessa. Ehkä olisi toisin, jos tämä koulu olisi ollut ainoa toimintaympäristöni. Nyt kuitenkin työni hajaantui niin laajalle, että en ehtinyt riittävästi pohtia sitä, miten kannattaisi toimia. Nyt vastasin lähinnä tai ensisijaisesti akuutteihin tarpeisiin. Heikoimmat tulokset saavutettiin joidenkin oppilaitten käyttäytymisen ohjaamisessa. Osa oppilaista jäi edelleen toiminnasta sivuun. Yhteistyötä eniten mielestäni haittasi ajan puute. Milloinkaan ei ehtinyt rauhassa istua alas ja miettiä asioita, suunnitella yhdessä perin pohjin. Tietysti olisin voinut itsenäisesti tehdä valmiit opetussuunnitelmat, mutta lähtökohtani oli, että opettaja on päävastuussa luokan opettamisesta. Yhteistä suunnittelu-aikaa olisi pitänyt olla paljon enemmän.

Toiseksi yhteistyötä hidasti uuteen kouluun tutustuminen ja oman roolin etsiminen. Koulussa on vahvat toimintaperinteet, joihin mukaantulo ilman ”virallista” asemaa on vaikeaa. Koin kuitenkin lopulta tullessi hyväksytyksi työyhteisöön, ainakin jollakin tasolla. Sain liikkua koulussa vapaasti ja kaikki tiesivät kuka olen. Silti minuun pidettiin jonkin verran välimatkaa, kohdeltiin kunnioittavan etäisyyden päästä, ulkopuolisena. Eräs suurimpia yhteistyön esteitä joidenkin opettajien kanssa olivat lukujärjestystekniset ongelmat. Liikuntatunnit menivät opettajilla päällekkäin, enkä kyennyt olemaan samaan aikaan kahdessa paikassa. Ongelmaa pyrin ratkaisemaan ensinnäkin vuorottelulla eli sopimalla, millä viikolla olen kenenkin tunnilla ja toiseksi priorisoimalla läsnäolon tarpeen. Olin pääasiassa niillä tunneilla, joissa koin läsnäolon olevan hyödyllisintä. Niille opettajille annoin esimerkiksi kirjallisia ehdotuksia tuntien rakentamiseksi, joiden tunneille en ehtinyt fyysisesti osallistua. Eräänä ongelmana koin myös sen, että liikuntatilojen saatavuus oli tunnille tultaessa epävarmaa. Koulussa käytettiin oman pienen liikuntasalin lisäksi läheisen liikuntakeskuksen tiloja. Ongelmana oli se, että alueella sijaitsee Mäkelän lisäksi kaksi muuta ala-asteen koulua ja yläaste, jotka myös käyttävät samoja tiloja. Liikuntakeskuksessa ei ollut mitään varausjärjestelmää koulun liikuntatunneille, vaan jokainen ryhmä meni sinne, missä oli tilaa. Niinpä tuntisuunnitelmia jouduttiin joskus muuttamaan sen takia, että suunniteltu ohjelma ei onnistunut tilanpuutteesta johtuen. Tähän ongelman saatiin ratkaisu, kun liikunnan yhdysopettajat saivat sovittua varauskäytännöstä.

6 MONITOIMIKONE JA MUITA TEHTÄVIÄ

Tämän luvun tulokset perustuvat tutkimusaineistoni määrälliseen arviointiin. Tutkimuspäiväkirjoistani kokosin yhteen kaikki erityisliikunnanopettajana eteeni tulleet tehtävät puolentoista vuoden toimintakauden aikana. Laskin myös, kuinka monta tuntia kuhunkin työtehtävään olin käyttänyt ja miten työnkuvani muuttui toimintakauden aikana. Työtehtävien koodaus tutkimuspäiväkirjastani on liitteenä 12 ja esimerkki koodaussivusta liitteenä 13. Erityisliikunnanopettajan työn määrällisen arvioinnin tarkoituksena oli täsmentää laadullisen analyysin antamaa kuvaa erityisliikunnanopettajan tehtävistä ja rooleista.

6.1 Erityisliikunnanopettajan työtehtävät

Opettajien tarpeet suuntasivat toiminnan aikana erityisliikunnanopettajan työtehtävien kehittymistä monipuolisiksi. Tärkeimmiksi yhteistyökumppaneiksi muodostuivat opettajat, koulunkäyntiavustajat ja oppilaat.

Erityisliikunnanopettajan työtehtävät jakaantuivat kolmelle tasolle. Ensimmäisellä tasolla erityisliikunnanopettajan työ kosketti suoraan oppilasta. Tehtävinä olivat mm. avustajana toimiminen, opetussuunnitelmien laatiminen, motivointi, kurinpito, raivoavan oppilaan rauhoittelu tai liikuntakaverina toimiminen eriytettäessä oppilas yleisopetuksesta omien tavoitteidensa mukaiseen toimintaan. Myös yhteydenpito oppilaan vanhempiin voidaan tulkita ensimmäisen tason toiminnaksi.

Toisella tasolla erityisliikunnanopettajan toiminta kosketti opettajaa. Työtehtävinä olivat mm. työparina ja samanaikaisopettajana toimiminen, opettajien täydennyskoulutusten järjestäminen, toiminnan suunnittelu ja arviointi yhdessä opettajan kanssa, kuuntelu ja keskustelu. Tärkeä merkitys oli myös läsnäololla. Kolmannella tasolla erityisliikunnanopettajan työ vaikutti ympäröivään yhteisöön. Tällöin tehtävänä oli yhteistyön koordinoiminen, tiedonvälitys ja erilaiset markkinointitehtävät. Yhteisötason tehtäviin kuului myös oman alan kehittämistyö, mikä piti sisällään kouluttautumista, materiaalin hankkimista ja kokeilutoimintaa. Taulukossa 17 on esitetty erityisliikunnanopettajan työtehtävät tutkimuksen aikana.

TAULUKKO 17. Erityisliikunnanopettajan työtehtävät

Opettaja	Oppilas	Yhteisö (koulu & yliopisto)
<ul style="list-style-type: none"> * Työparina toimiminen * Samanaikaisopettajana toimiminen * Koulutusten järjestäminen * Kouluttajana toimiminen * Koulutuksen arviointi * Liikuntajaksojen / -tuntien suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen yhteistyössä opettajan kanssa * Etäopiskelun ohjaaminen: projektitöiden ohjaaminen * Yhteistyön arviointi * Opettajan työn havainnointi * Palautteen antaminen * Havainnoinnin kehittäminen <ul style="list-style-type: none"> - videointi ja keskustelu - arviointilomakkeet * Ajatusten vaihto <ul style="list-style-type: none"> - puhelimessa - sähköpostilla - välituntisin - arviointikeskusteluissa * Kuuntelu * Läsnäolo 	<ul style="list-style-type: none"> * Avustajana toimiminen * Motivointi * HOPS:n laatiminen * Apuvälineitten hankinta * Arviointi * Testaaminen * Rauhoittelu * Valvonta * Käyttäytymisen ohjaaminen * Kasvattaminen * Sijaisena toimiminen * Suuryhmän opetus * Pienryhmän opetus * Yksilöopetus * Palautteen antaminen * Oppilaan toiminnan havainnointi * Avustajien hankkiminen oppilaalle * Kuntotestauksen järjestäminen * Liikuntakaverina toimiminen 	<ul style="list-style-type: none"> * Tiedonvälitys: tutkimustietoa kentälle, kentätietoa tutkijoille ja kouluttajille * Kirjallisuuden etsiminen, referointi & soveltaminen käytäntöön * Välineistön esittely ja kuljettaminen * Uusien opetusmenetelmien esittely * Erilaisten arviointimenetelmien esittely * Yhteistyökumppanien etsintä ja tapaamisten sopiminen: puhelimessa istuminen * Opiskelijoitten ohjaaminen * Oppimateriaalin tuottaminen * Tiedon kerääminen opettajien ja oppilaitten tarpeisiin (kyselyt yms.) * Verkostoitumisen tukeminen, mm. tapaamisten järjestäminen ja tiedon jakaminen koulusta toiseen * Liikuntapaikkojen varaaminen * Videoinnin järjestäminen * Itse kouluttautuminen kansallisissa ja kansainvälisissä kongresseissa ja koulutustilaisuuksissa: tiedon välittäminen opettajille * Kirjallinen raportointi * Oppimateriaalin hankkiminen * Arviointikeskustelujen järjestäminen * Koulutuskutsujen teko * Markkinointi * Monistus ja postitus * Esitelmien ja luentojen pito * Yhteenvetojen tekeminen havainnoista ja kyselyistä
<p>Avustaja</p> <ul style="list-style-type: none"> * Koulutustarpeen arviointi * Koulutuksen suunnittelu * Koulutuksen toteuttaminen * Arviointikeskustelut * Avustajakollegana toimiminen 	<p>Vanhemmat</p> <ul style="list-style-type: none"> * Yhteydenpito vanhempiin <ul style="list-style-type: none"> - kirjeitse - puhelimitse - henkilökohtaisissa palaverissa - vanhempainilloissa - kerhotoiminnassa 	

6.2 Työajan jakautuminen eri työtehtävien kesken

Ensimmäisenä toimintalukukautena (tammi-toukokuu 1998) aloitin toiminnan haastattelemalla yhteistyöhön halukkaita opettajia. Toteutin myös pilottitutkimuksena intensiivisen konsultaation jakson ammatillisessa oppilaitoksessa pyörätuolia käyttävän oppilaan tukena. Tällöin harjoittelin niitä toimintatapoja, joita tulisin käyttämään varsinaisissa tutkimuskouluissani. Pilottitutkimukseni ajankäytön olen sisällyttänyt tähän määrälliseen arviointiin, mutta rajannut toiminnan etenemisen muuten pois tästä tutkimusraportista. Varsinainen tutkimustoiminta aloitettiin erityiskoulun liikunnanopettajan kanssa keväällä 1998. Tämän projektin tulokset on kuvattu luvussa ”Tosikulmanojaguru”.

Ensimmäisen toimintalukukauden aikana käytin toimintaan yhteensä 45 työpäivää ja 352 h. Keskimääräiseksi työajaksi tuli 7.8 h jokaista työpäivää kohden. Työajan jakautuminen erilaisiin työtehtäviin esitetään liitteessä 14. Eniten aikaa käytin *keskusteluihin* opettajien kanssa. Keskusteluihin koodasin opettajien haastattelun, puhelinkeskustelut opettajien kanssa, vanhempainilloissa mukana olemisen, erilaiset välituntipalaverit opettajien kanssa sekä sähköpostikommunikaation. Toiseksi eniten aikaa käytin *paperityöhön ja liikkumiseen* paikasta toiseen. Paperityöllä tarkoitan henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimista, erilaisten kyselyjen ja kaavakkeiden laatimista, opettajille havainnoistani tekemiäni yhteenvetojen kirjoittamista, erilaisten raporttien laatimista (esim. koulun rehtorille selvitys tutkimuksen etenemisestä), luentojen ja esitysten kirjoittamista sekä oppimateriaalin tekemistä. Liikkuminen paikasta toiseen korostui ensimmäisen toimintalukukauden aikana, sillä kiersin haastattelemassa toiminnasta kiinnostuneita opettajia ympäri Suomen. Halusin henkilökohtaisesti tavata opettajat, jotta minulla olisi paremmat mahdollisuudet valita tutkimukseen sopivimmat yhteistyökumppanit.

Toinen toimintalukukausi käynnistyi elokuussa 1998 ja päättyi saman vuoden joulukuussa. Nyt käynnistyivät myös kaksi muuta toimintaprojektia, joista on kerrottu luvuissa ”Kouluttajana Itä-Suomessa” ja ”Erityisliikunnanopettaja peruskoulussa”. Työpäiviä käytin toimintaan 75 päivää yhteenlaskettujen työtuntien ollessa 549 h. Keskimääräinen työaikani oli 7.3 h työpäivää kohden. Tällä lukukaudella korostuivat *opetuksen suunnittelu* ja *keskustelu* opettajien kanssa. Opetuksen suunnittelu piti sisällään liikunnanopetuksen vuosi-, lukukausi-, jakso- ja tuntisuunnitelmien laatimisen oppilaitten henkilökohtaisten opetussuunnitelmien ja luokan yhteisten tavoitteiden pohjalta. Suunnitteluun kuului myös opettajien täydennyskoulutuksen suunnittelun yhteisistä tavoitteista koulutuspäivien yksityiskohtiin asti.

Kolmas ja viimeinen toimintalukukausi tammikuusta toukokuuhun 1999 oli kiireistä toiminnan aikaa. Tekemieni työpäivien määrä kasvoi edelleen ollen nyt 87 päivää. Työtunteja tein yhteensä 608 tuntia eli 7.0 h/työpäivä. Suurimman osan työajasta vei opettajien täydennyskoulutuksen pitäminen. Keskustelu opettajien kanssa oli edelleen keskeinen työmuoto. Erityisliikunnanopettajan työtehtävät monipuolistuivat koko tutkimusjakson ajan. Opettajien tarpeiden monipuolistuessa myös toimintaan käytetty aika lisääntyi. Erityisliikunnanopettajan työajan jakautuminen eri työtehtävien kesken koko tutkimusjakson aikana on esitetty taulukossa 18.

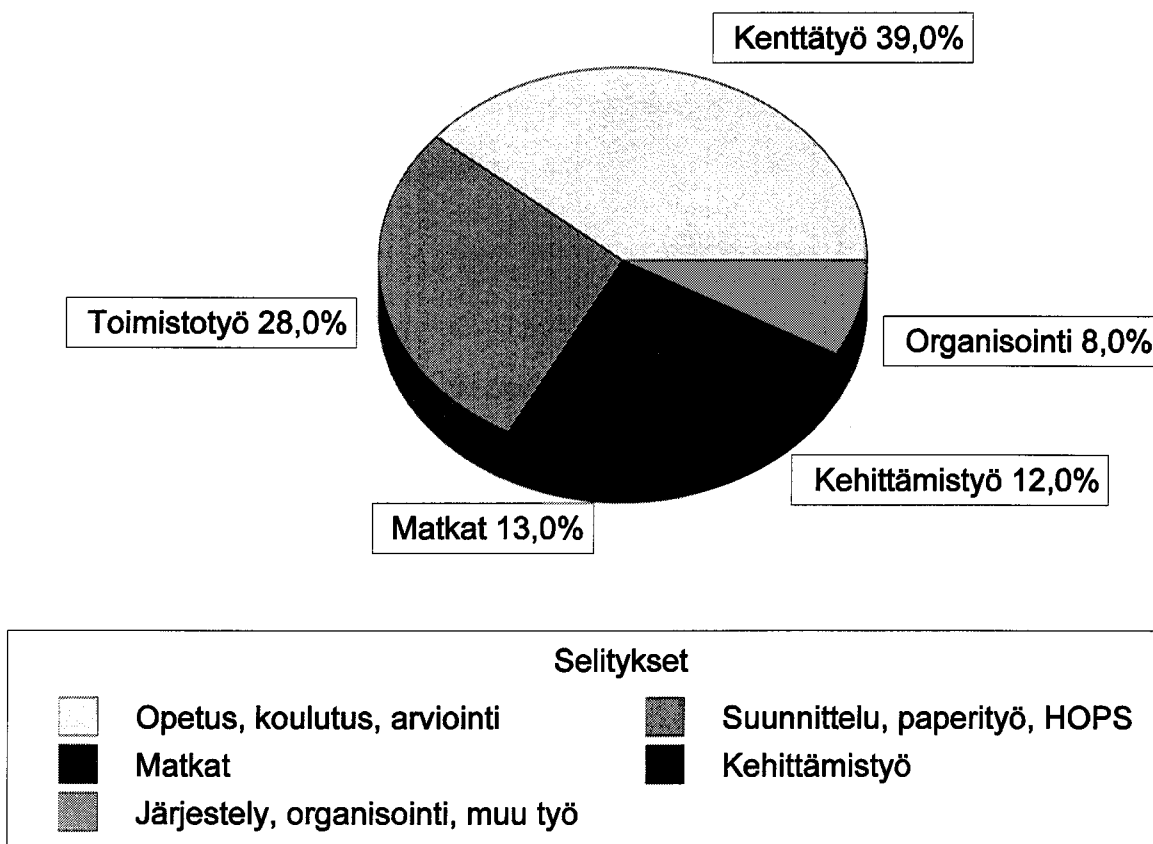
TAULUKKO 18. Työajan jakautuminen koko toimintakauden aikana

Koko toimintakausi (Tammikuu 1998 - toukokuu 1999)		
Yhteensä työtunteja	1509 h	
Työpäiviä	207 päivää	
Keskimääräinen työaika	7.3 h/pvä	
<u>Eri työtehtäviin käytin aikaani seuraavasti</u>	<u>Tuntia</u>	<u>% kokonaistyöajasta</u>
1. Opettajien kanssa keskustelu	245 h	16.2 %
2. Matkustaminen	197 h	13.1 %
3. Ammattitaidon kehittäminen	180 h	11.9 %
4. Paperityö	168 h	11.1 %
5. Suunnittelu	165 h	10.9 %
6. Suora/samanaikaisopetus	156 h	10.3 %
7. Koulutusten pitäminen	155 h	10.3 %
8. Tutkimus	91 h	6.0 %
9. Järjestely ja organisointi	77 h	5.1 %
10. Muu työ	48 h	3.2 %
11. Arviointi ja testaus	27 h	1.8 %

6.3 Erityisliikunnanopettajan työnkuva ja sen kehittyminen

Erityisliikunnanopettajan työnkuva vaikutti myös aineiston määrällisen tarkastelun valossa monipuoliselta. Työstä suurin osa (39 % kokonaistyöajasta) muodostui *kenttätyöstä*. Kenttätyöhön kuuluivat kaikki sellaiset tehtävät, joita erityisliikunnanopettaja tekee kouluilla. Näitä ovat esimerkiksi suora opetus, oppilaitten motoriiikan testaaminen ja arviointi, opettajien kouluttaminen sekä opettajien kanssa keskustelu. Noin kolmasosa työstä koostui niin kutsutusta *toimistotyöstä*, johon kuuluvat mm. opetuksen suunnittelu, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen ja oppimateriaalien valmistaminen, koulutuskutsujen lähettäminen, sähköpostiviesteihin vastaaminen sekä erilaisten hallinnollisten tehtävien tekeminen.

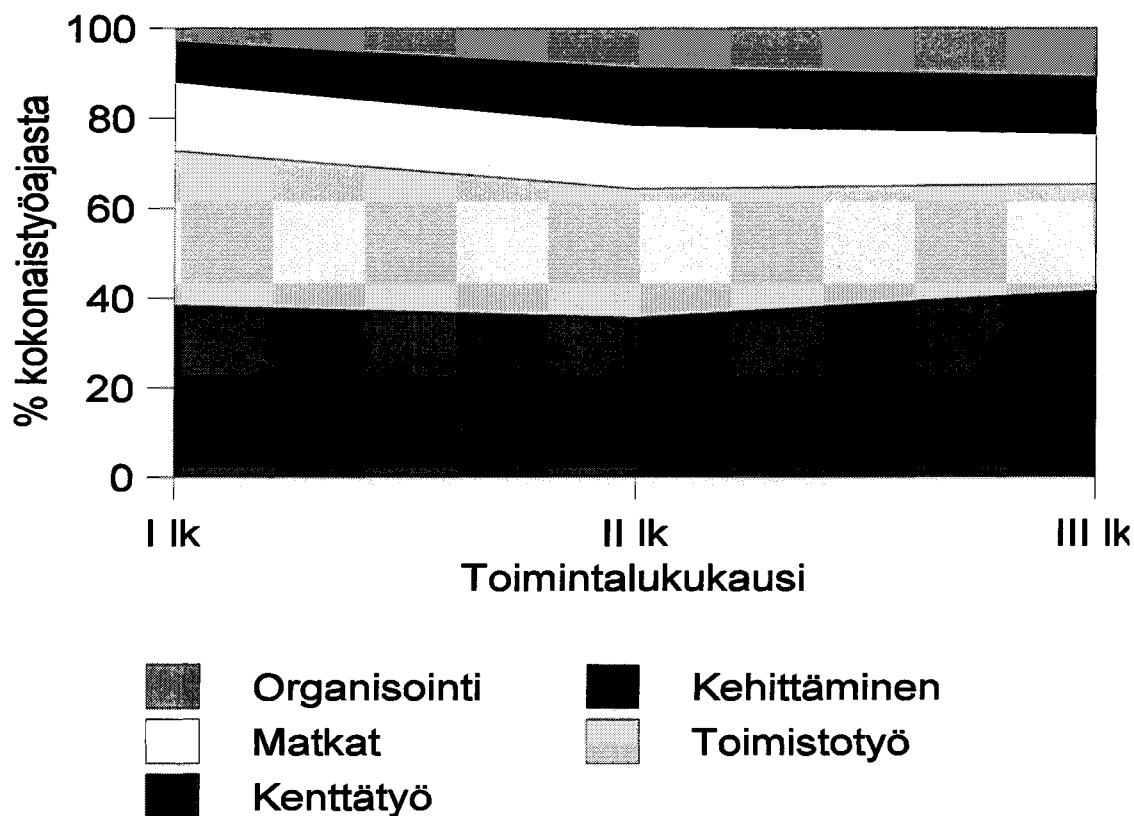
Erityisliikunnanopettajan kolmas tärkeä tehtävä on alansa *kehittämistyö*. Tässä aineistossa kehittämistyön osuus oli 12 % kokonaistyöajasta. Kehittämistyöhön laskettiin esimerkiksi uuden tiedon hankkiminen ja eteenpäin välittäminen, uusien opetusmenetelmien opiskelu ja kehittäminen, opettajien verkostoitumisen tukeminen ja kansainvälisiin tapaamisiin osallistuminen. Tässä tutkimuksessa *matkat* paikasta toiseen veivät reilun kymmenyksen työajasta, johtuen siitä, että erityisliikunnanopettajan toimen liikkumasäde oli noin 200 km. Matkoissa ei otettu huomioon matkustamista ulkomaille. Erityisliikunnanopettajan työajasta loput 8 % hupeni erilaiseen *organisointityöhön*. Organisointiin kuuluivat esimerkiksi tarvittavien välineitten ja avustajien hankkiminen, aikataulujen suunnittelu, tilojen varaaminen, auton lastaaminen, oppimateriaalin kokoaminen sekä ulkopuolisten kouluttajien hankkiminen opettajien täydennyskoulutukseen. Kuviossa 4 on esitetty erityisliikunnanopettajan työn jakaantuminen erilaisiin tehtäviin.



KUVIO 4. Erityisliikunnanopettajan työnkuvan muodostavat tehtävät ja niiden suhteellinen osuus työstä

Erityisliikunnanopettajan työssä tärkeitä työvälineitä olivat oman tietotaidon lisäksi auto, puhelin ja sähköposti. Auto mahdollisti paitsi liikkumisen paikasta toiseen, myös tarvittavien erityisliikunnan välineiden kuljettamisen niille kouluille, joilla kyseisiä välineitä ei ollut käytössään. Usein autoni peräkonttiin pakattiinkin esimerkiksi pari urheilupyörätuolia, muutama mahalauta ja monikäyttöisiä telinevoimistelupalikoita (lehtori Erkki Tervon kehittämiä laituristyroksista, kokolattiamatosta ja muovikankaasta valmistettuja erikokoisia kuutioita, joiden avulla voi opettaa esimerkiksi kuperkeikkaa). Erityistarpeita omaavan oppilaan liikunnanopetuksen onnistumiseksi toimivat liikuntavälineet ovat tärkeitä. Jos tarvittavia välineitä ei ollut oppilaalla itsellään, oppilaan koululla tai työpaikallani liikuntatieteellisessä tiedekunnassa, lainasin välineitä kaupungin liikuntavirastosta tai Suomen Invalidien Urheiluliitosta (SIU). Joskus tarvittavat välineet ideoitiin yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Ideoinnin tuloksena syntyi esimerkiksi käsikäyttöinen spinning-pyörä kelauspyörästä, telinevoimistelukuutioista ja etupyörän alle laitettavasta telasta. Näin pyörätuolia käyttävä oppilas kykeni osallistumaan toisten mukana liikuntatunnille.

Yhteydenpito erilaisiin ihmisiin muodosti suuren osan työtä. Yhteyttä pidin paitsi opettajiin, koulunkäyntiavustajiin ja oppilaitten vanhempiin, myös erilaisiin asiantuntijoihin (erityisliikunnan kouluttajiin, vahti- ja hallimestareihin, kaupungin liikunnanohjaajiin, koulupsykologiaan jne.). Puhelin ja sähköposti osoittautuivat korvaamattomiksi työvälineiksi. Kenttätyössä erityisliikunnanopettaja ei ole aina tavoitettavissa puhelimitse, mutta sähköpostiin voi aina jättää viestin tai kysymyksen. Joidenkin opettajien kanssa liikuntatuntien reflektointia tehtiin pääasiassa sähköpostitse, sillä usein opettajien välitunnit kuluvat erilaisten juoksevien asioiden hoitoon. Samoin minulla saattoi olla tunnin jälkeen jo kiire seuraavaan paikkaan, joten kokemusten purkaminen tuoreeltaan ei ollut mahdollista. Tähän sähköposti tarjosi luontevan välineen. Sähköpostin avulla saatoin myös lähettää tietoa tiettyyn aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta tai vastata muuten opettajien kysymyksiin. Kuvio 5 esittää työnkuvani muuttumista toiminnan edetessä.



KUVIO 5. Erityisliikunnanopettajan työnkuvan kehittyminen toimintakauden aikana

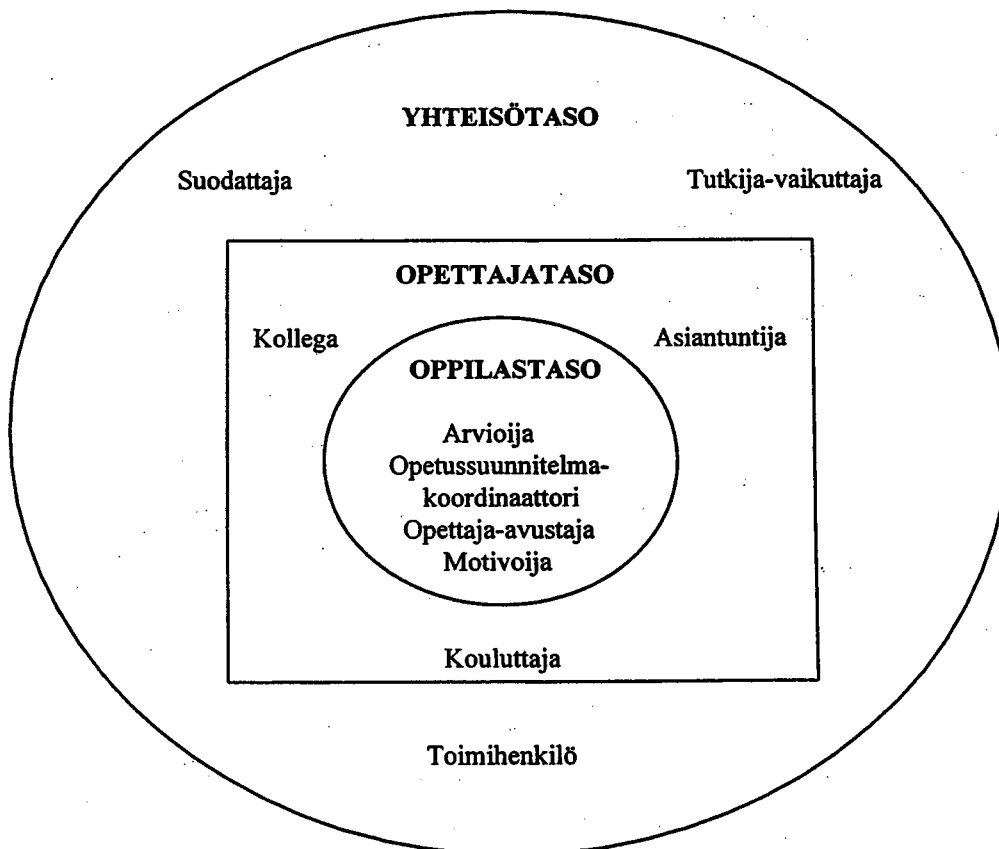
Ensimmäisen toimintakauden aikana kenttätyön ja toimistotyön osuudet olivat lähes yhtä suuret. Toiminta ei ollut vielä vakiintunutta vaan etsi muotoaan. Toiminnan suunnitteluun (OPS:ien ja HOPS:ien laatimiseen) meni runsaasti aikaa. Lisäksi minulla oli käsiteltävänä paljon opettajilta ja oppilailta kerättyä tietoa konsultaation ja koulutuksen tarpeista. Ensimmäistä toimintakautta voisikin kuvata Heikinaro-Johanssonin (1995) luonnehtimaksi tarpeiden kartoitus -vaiheeksi.

Toisella lukukaudella toiminta käynnistyi koko laajuudessaan. Opettajien täydennyskoulutukset käynnistyivät ja henkilökohtaisia konsultaatiosopimuksia oli tehty neljän opettajan kanssa. Tuntimääräisesti kenttätyön määrä kasvoi 134 tunnista 197 tuntiin, mutta koska kokonaistyömääräni toisella lukukaudella oli ensimmäistä suurempi, kenttätyön suhteellinen osuus kokonaistyöajasta laski hieman. Toimistotyön suhteellinen osuus laski, organisointi- ja kehittämistyö puolestaan lisääntyi. Toista lukukautta voisi kutsua toiminnan käynnistymisen vaiheeksi.

Tutkimukseni viimeisellä toimintalukukaudella kenttätö muodosti yli 40 % työajasta. Tuntimääräisesti arvioituna kenttätöön määrä (252 h) viimeisellä toimintalukukaudella oli lähes kaksinkertainen verrattuna ensimmäisen lukukauden toimintaan. Kenttätöön lisääntyminen johtui suurimmaksi osaksi opettajien ja muun henkilökunnan täydennyskoulutuksen määrän lisääntymisestä. Ensimmäisellä lukukaudella koulutin opettajia vain 4 tuntia, toisella lukukaudella koulutusta oli jo 57 h ja viimeisellä lukukaudella koulutuksen määrä oli 94 h. Tämä johtui siitä, että toiminnan edetessä olin huomannut opettajien tarpeet hyvin toistensa kaltaisiksi. Sen sijaan, että neuvoisin jokaiselle opettajalle asioita yksityisesti heidän omilla liikuntatunneillaan, koin täydennyskoulutuksen järjestämisen tehokkaammaksi tavaksi vastata opettajien tarpeisiin. Koulutusiltapäivän aikana saatoin kertoa useammalle opettajalle ja koulunkäyntiavustajalle samanaikaisesti uudenlaisista opetusmenetelmistä. Koulutuksissa opettajilla oli myös aikaa harjoitella uusia tekniikoita ensin itse, jolloin rohkeus kokeilla ja soveltaa opittua omien oppilaitten kanssa lisääntyi. Lisäksi koulutusiltapäivät antoivat opettajille mahdollisuuden jakaa kokemuksiaan liikunnanopetuksesta sekä tarjosivat tilaisuuden iloiseen yhdessäoloon.

7 ERITYISLIIKUNNANOPETTAJAN ROOLIT JA OPETTAJUUS

Tutkimukseni tarkoituksena oli luoda kuva erityisliikunnanopettajan työstä ja rooleista suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tutkimusprosessin kuluessa kuva eli ja muuttui useaan otteeseen ja sai lopullisen muotonsa ja tulkintansa vasta tutkimusraportin kirjoittamisen yhteydessä. Esitän seuraavassa toiminnan ja tutkimusaineiston analysoinnin kautta muotoutuneen tulkintani erityisliikunnanopettajuudesta. Työn monipuolisuus tulee ilmi erityisliikunnanopettajan erilaisissa ja eritasoisissa rooleissa, jotka on kuvattu kuviossa 6. Erityisliikunnanopettajan työ jakaantui kolmelle tasolle. Primaaritasolla erityisliikunnanopettaja työskenteli suorassa kontaktissa oppilaan kanssa, seuraavalla tasolla hän vaikutti oppilaan oppimiseen opettajan kautta ja kolmannella tasolla erityisliikunnanopettaja toimi yhteisön tasolla vaikuttaen soveltavan liikunnanopetuksen alan ja edellytysten kehittymiseen. Tutkimus osoitti, että kaikki roolit ovat tärkeitä ja edistävät soveltavan liikunnanopetuksen toteutumista.



KUVIO 6. Erityisliikunnanopettajan opettajuus erilaisina rooleina

7.1 Primaaritaso: työskentely oppilaan kanssa

Erityisliikunnanopettajan työn ytimen muodosti työskentely oppilaan tai oppilasryhmän kanssa. Tämä primaaritaso jakaantui tutkimusaineistoni valossa erityisliikunnanopettajan neljään erilaiseen rooliin: arvioijan, opetussuunnitelmakoordinaattorin, opettaja-avustajan ja motivoijan rooleihin. Primaaritasolla työ oli konkreettista, käytännöllisten ongelmien ratkaisemista ja oppilaan oppimiseen vaikuttamista. Työn tuloksellisuus oli arvioitavissa oppilaan oppimistuloksilla sekä tuntityöskentelyn sujuvuudella.

7.1.1 Arvioija

Arvioijan roolissa erityisliikunnanopettajan tehtävänä on tuottaa tietoa oppilaan motorisesta, sosiaalisesta ja kognitiivisesta oppimisesta opetuksen suunnittelua ja seuraamista varten. Erityisliikunnanopettajan tuottama tieto oppilaan toiminnasta tukee ja monipuolistaa opettajan havaintoja.

Erityisliikunnanopettaja voi arvioida toimintaa epäsystemaattisesti tekemällä havaintoja liikuntatuntien tapahtumista, systemaattisesti käyttämällä erilaisia opetuksen observointilomakkeita sekä testaamalla oppilaita käyttäen valmiita diagnostisia testejä oppilaan motoristen valmiuksien ja perustaitojen arviointiin (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 65-66). Tässä tutkimuksessa erityisliikunnanopettaja käytti toiminnassaan kaikkia mainittuja keinoja keskittyen kuitenkin pääasiassa tunneilla tapahtuvaan epäsystemaattiseen havainnointiin. Mikäli tuntitoiminnassa havaittiin toistuvia ongelmia, erityisliikunnanopettaja pyrki tarkentamaan diagnosointia systemaattisella havainnoinnilla. Systemaattisessa havainnoinnissa käytettiin observointia tukevia lomakkeita sekä valmiita motorisia testejä.

Tässä tutkimuksessa pääosa erityisliikunnanopettajan suorittamasta arvioinnista tapahtui käytännön liikuntatilanteissa, joissa erityisliikunnanopettaja osallistui oppilaan mukana tunnille ja teki havaintoja tämän liikkumisesta ja sosiaalisesta toiminnasta tunnilla. Liikuntatilanteissa arviointia tehtiin vaihtuvissa liikuntaympäristöissä, sisällä ja ulkona. Opetussuunnittelun alkuvaiheessa onkin hyvä, jos erityisliikunnanopettaja pystyy havainnoimaan oppilaan toimintaa monipuolisesti erilaisissa liikuntatiloissa, jotta hänelle muodostuu yleiskuva oppilaan kyvyistä ja toimintavalmiudesta.

Arviointia suoritettiin myös motoristen testien avulla. Testaustilanteet olivat joko ryhmätilanteita, joissa motoriset testiosiot olivat suorituspisteinä harjoitustyyllillä toteutetussa radassa tai yksilötilanteita, joissa erityisliikunnanopettaja eriytti testattavan oppilaan luokan muusta toiminnasta. Testitilana toimi ryhmätilanteessa liikuntasali ja yksilötilanteessa koulusta löytyvä rauhallinen tila, tyhjä luokka tai koulun käytävä.

Arvioinnin suorittamiselle ei tässä tutkimuksessa ollut varsinaisia esteitä, koska erityisliikunnanopettaja seurasi runsaasti oppilaitten tuntitilanteita. Joitakin hankaluuksia erityisliikunnanopettaja kuitenkin kohtasi toimiessaan arvioijana. Havaintojen kirjaaminen tuotti eniten vaikeuksia, sillä vain harvoin erityisliikunnanopettajalla oli mahdollisuus olla täysin ulkopuolinen toiminnan observoija. Lisäksi vaihtuvissa liikuntaympäristöissä muistiinpanovälineiden mukana kuljettaminen saattoi olla hankalaa. Arvioinnin tukena käytettiin jonkin verran videokuvausta, jolloin tarkempi oppilaitten toiminnan havainnointi oli mahdollista. Videoinnin ongelmaksi muodostui puolestaan kuva-alan rajoitukset: kaikkea toimintaa ei ollut suuressa salitilassa mahdollisuus tallentaa videonauhalle. Varsinkin silloin, kun kamera jouduttiin asentamaan paikalleen saliin esimerkiksi näyttämölle ammattitaitoisen kuvaajan puuttuessa, kuva-alan rajoitukset olivat ilmeisiä. Tällöin tunnilla mukana toimivan erityisliikunnanopettajan havainnot antoivat arvokkaan lisän oppilaan toiminnasta saatuihin tietoihin.

Motoristen testien tekemisessä ilmeni jotain ongelmia: Ryhmätilanteessa testiosioita ei ehtinyt teettää kovin monta koko luokalle, vaan oli keskityttävä tiettyjen perusasioiden kuten silmä-käsi koordinaation tai rytmikyvyn testaamiseen. Ryhmälle toteutettava laaja motorinen testi olikin jaettava useammalle liikuntatunnille. Ryhmätilanteessa testin organisoimiseen ja testitilanteen huolelliseen ennakosuunnitteluun oli myös kiinnitettävä huomiota yksilötilannetta enemmän. Yksilötilanteen etuna oli se, että erityisliikunnanopettaja kykeni kiinnittämään koko huomionsa yhteen lapseen ja teettämään hänellä kaikki tarvittavat testiosiot yhdellä kertaa. Lasten jännittyneisyys yksilöllistä testitilannetta kohtaan oli kuitenkin huomattavasti suurempi kuin ryhmätilanteessa ja testistä kieltäytymisiäkin tapahtui. Ryhmätilanteessa testiosiot sulautuivat tunnin muuhun toimintaan, eikä jännittyneisyyttä ilmennyt.

Erityisliikunnanopettajan lisäksi arviointia suorittivat opettajat, koulunkäyntiavustajat ja tukioppilaat. Opettajan ja erityisliikunnanopettajan roolit arviointitilanteessa olivat pitkälti toistensa kaltaisia: molemmat tekivät tunneilla epäsystemaattista havainnointia ja motorisia testejä. Erityisliikunnanopettaja huolehti pääasiassa systemaattisesta havainnoinnista observointilomakkeiden avulla, mutta osa tutkimukseen osallistuneista opettajista teki myös lomakearviointia. Koulunkäyntiavustajien ja tukioppilaitten roolina oli arviointitilanteessa tehdä sellaisia asioita, joihin ei tarvita motoriikan arviointiin harjaantunutta silmää, esimerkiksi ottaa aikaa tasapainotehtävissä tai laskea, kuinka monta kertaa lapsi osui pallolla kohteeseen. Ryhmätilanteessa koulunkäyntiavustajien ja tukioppilaitten apu oli korvaamaton toiminnan sujuvuuden lisäämiseksi.

Opettajan ja erityisliikunnanopettajan roolit saattoivat myös poiketa toisistaan arviointitunneilla: toisinaan jaoinme työn siten, että opettaja huolehti muun toiminnan järjestämisestä erityisliikunnanopettajan suorittaessa arviointia, toisinaan taas erityisliikunnanopettaja huolehti opetuksesta opettajan vetäytyessä toiminnasta tarkkailijaksi. Jos tunneilla tehtiin videokuvauksia, erityisliikunnanopettaja huolehti yleensä kuvauksesta ellei paikalla ollut ulkopuolista kuvaajaa. Erityisliikunnanopettajan evaluoijan rooliin kuului myös havaintojen kirjallinen raportointi ja testitulosten yhteen vetäminen sekä johtopäätösten teko arvioinnin pohjalta. Palautteen antamisesta oppilaalle huolehtivat kaikki arviointiin osallistuvat aikuiset. Vanhemmille lähetettävästä palautteesta vastasi pääasiassa opettaja.

7.1.2 Opetussuunnitelmakoordinaattori

Opetussuunnitelmakoordinaattorin ominaisuudessa erityisliikunnanopettajan toiminnan päämääränä on huolehtia siitä, että oppilaalla on edellytykset osallistua täysipainoisesti liikunnanopetukseen omista lähtökohdistaan. Tämä tarkoittaa sitä, että erityisliikunnanopettaja on tietoinen oppilaan tarpeista ja huolehtii omalta osaltaan siitä, että oppilaan tarvitsemat tukipalvelut ovat saatavilla liikunnanopetuksessa. Tarvittavat tukitoimet erityisliikunnanopettaja kirjaa oppilaan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Erityisliikunnanopettaja huolehtii myös siitä, että oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma on huomioitu ryhmäkohtaisessa liikunnan opetussuunnitelmassa. Keskeinen toiminta-ajatus tässä roolissa toimivalle erityisliikunnanopettajalle tulee olla erityistarpeita omaavan oppilaan etujen vaaliminen.

Tässä tutkimuksessa erityisliikunnanopettaja kartoitti oppilaan taustatietoja haastattelemalla oppilasta ja hänen vanhempiaan sekä opettajaa ja muita oppilaan kanssa työskenteleviä ammattilaisia. Myös kyselylomaketta käytettiin. Taustatietojen perusteella tehtiin päätelmiä siitä, minkälaisia tukitoimia oppilas tarvitsee liikunnanopetukseen osallistuakseen. Tämän jälkeen erityisliikunnanopettajan toimenkuvaan kuului oppilaan tarvitsemien liikunta- ja apuvälineiden saatavuudesta huolehtiminen. Myös oppilaan tarvitsemien avustajien hankkiminen oli koordinaattorin tehtävä. Ellei tarvittavia ulkopuolisia avustajia ollut saatavilla, erityisliikunnanopettaja toimi itse oppilaan henkilökohtaisena avustajana. Mikäli oppilaan omaa opetussuunnitelmaa ei ollut mahdollista noudattaa normaaliopetuksessa, erityisliikunnanopettaja huolehti eriytyvän ohjelman järjestämisestä oppilaalle joko niin, että oppilas sai tarvitsemansa ohjauksen ulkopuoliselta liikunnan asiantuntijalta, esimerkiksi kuntosalin ohjaajalta tai urheiluseuran valmentajalta tai siten, että erityisliikunnanopettaja itse huolehti oppilaan ohjaamisesta.

Opetussuunnitelmakoordinaattorina erityisliikunnanopettajan työn näyttämöt vaihtelivat liikuntasaleista ulkokentille ja yhteispalavereista puhelimen ääreen. Koordinaattorina erityisliikunnanopettajan työhön kuului liikkumista paikasta toiseen, liikunta- ja apuvälineitten kuljettamista, kenttätöitä oppilaan kanssa sekä opetussuunnitelmien laatimista. Opetussuunnitelmakoordinaattorin toiminnan pahin este oli aikataulujen yhteensopimattomuus. Yhteisten tapaamisten sopiminen saattoi olla hankalaa. Samoin liikuntatuntien sijoittuminen päällekkäin toisten erityistarpeita omaavien oppilaitten liikuntatuntien kanssa vaikeutti joskus resurssien jakamista kaikille tarvitseville.

Opetussuunnitelmakoordinaattorina erityisliikunnanopettaja tekee työtä paitsi oppilaan kanssa, hän neuvottelee myös oppilaan vanhempien ja opettajan sekä mahdollisesti muiden oppilaan kanssa työskentelevien henkilöiden kanssa. Yhteistyön tarkoituksena on kuitenkin ensisijaisesti huolehtia oppilaan oppimisen ja osallistumisen mahdollistamisesta. Tässä tutkimuksessa erityisliikunnanopettaja työskenteli opettajan ja oppilaan lisäksi fysio- ja toimintaterapeuttien, koulunkäyntiavustajien sekä koulukuraattorin kanssa. Pääosa työstä tehtiin kuitenkin yhdessä oppilaan kanssa, jolloin erityisliikunnanopettaja pyrki ratkaisemaan niitä ongelmia, jotka estivät oppilasta osallistumasta täysipainoisesti liikunnanopetukseen.

Lytle (1999) kuvaa erityisliikunnanopettajien rooleja erityisoppilaan asianajajana ja resurssikoordinaattorina. Näiden roolien piirteitä sisältyi tutkimuksessani esiin tulleeseen erityisliikunnanopettajan rooliin opetussuunnitelmakoordinaattorina.

7.1.3 Opettaja-avustaja

Opettaja-avustajana toimivan erityisliikunnanopettajan työn päämääränä on oppilaan oppimisen tukeminen liikuntatunnilla. Oppilaan oppimista tuetaan suoran opetuksen avulla, jolloin erityisliikunnanopettaja voi toimia oppilaan ensisijaisena liikunnanopettajana tai avustajana liikuntaryhmän varsinaisen opettajan ohjauksessa. Opettaja-avustajan toiminta pitää sisällään kaikki liikunnanopetusprosessissa keskeiset opettajan tehtävät: järjestelytoiminnan, tehtävän selittämisen ja näyttämisen, oppilaan toiminnan tarkkailun, suoritusten ohjaamisen sekä palautteen antamisen (Varstala 1996). Erityisliikunnanopettajan toiminta voi painottua opettajan kanssa tehtävän työnjaon mukaisesti jollekin tehtäväalueelle, esimerkiksi suoritusten ohjaamiseen ja palautteen antamiseen oppilaille.

Tässä tutkimuksessa erityisliikunnanopettaja toimi tunneilla usein opettaja-avustajan roolissa antaen oppilaalle tai oppilasryhmälle suoraa opetusta. Useimmiten erityisliikunnanopettaja toimi koko ryhmän toisena opettajana tarkkaillen oppilaitten toimintaa ja antaen oppilaille yksilöllistä palautetta suorituksistaan. Tällöin luokan varsinainen liikunnanopettaja huolehti toiminnan yleisestä sujumisesta. Liikuntatunnilla ryhmä saatettiin myös jakaa pienempiin ryhmiin, jolloin erityisliikunnanopettaja toimi pienryhmän varsinaisena opettajana. Joskus erityistarpeita omaava oppilas eriytettiin omaan toimintaan, jolloin erityisliikunnanopettaja antoi oppilaalle yksilöllistä opetusta. Yksilöopetukseen eriyttämistä käytettiin vain harvoin: syynä eriyttämiseen oli pääasiassa oppilaan sairaus tai vamma, joka esti yleisopetuksen ohjelmassa olleeseen toimintaan osallistumisen. Yksilöopetusta käytettiin joskus myös silloin, kun oppilaan taidot olivat selvästi heikommat kuin muun luokan taidot.

Avustajana toimiessaan erityisliikunnanopettaja suoritti luokan varsinaiselta opettajalta saamaansa tehtävää esimerkiksi jonkin suorituspisteen avustajana tai erityistarpeita omaavan oppilaan henkilökohtaisena avustajana. Tällöin erityisliikunnanopettaja avusti joko kaikkia ryhmän oppilaita yhdellä suorituspisteellä tai siirtyi tehtävästä toiseen erityistarpeita omaavan oppilaan mukana. Opettaja-avustajana erityisliikunnanopettaja toimi ryhmän mukana tavallisilla liikuntatunneilla. Liikuntatunteja pidettiin hyvin monenlaisissa toimintaympäristöissä: tavallisessa liikuntasalissa, paini- ja judosalissa, telinevoimistelusalissa, uimahallissa, kuntosalissa, laskettelurinteessä, hiihtoladulla, ulkokentällä, luistinradalla, metsässä, koulun pihassa ja jousiammuntaradalla. Erityisliikunnanopettajalta vaaditaankin monipuolista osaamista eri liikuntamuotojen opettamisessa ja niissä avustamisessa.

Opettaja-avustajan roolista erityisliikunnanopettaja joutui muutaman kerran yllättäen myös sijaisopettajan rooliin. Näin kävi tilanteessa, jossa ryhmän varsinainen liikunnanopettaja joutui vastaamaan myös poissaolevan kollegansa ryhmän opettamisesta. Tällöin oli luontevaa jakaa suuri opetusryhmä erityisliikunnanopettajan kanssa. Sijaisopettajaksi erityisliikunnanopettaja pääsi myös silloin, kun erityisluokanopettajalla oli varsinaisena sijaisenaan henkilö, joka ei tuntenut luokan oppilaita. Koska liikuntatilanteessa erityistarpeita omaavien oppilaitten tunteminen on turvallisuuden ja järjestyksen säilyttämisen kannalta tärkeää, oli liikuntatunnin pitäminen lapsille tutun erityisliikunnanopettajan johdolla paras ratkaisu. Tällöin varsinainen sijaisopettaja toimi opettaja-avustajan roolissa.

Erityisliikunnanopettajan rooli opettaja-avustajana poikkeaa koulunkäyntiavustajan roolista siinä, että erityisliikunnanopettajalla on joustava mahdollisuus siirtyä opettajan roolista avustajan rooliin ja takaisin. Erityisliikunnanopettajalla on pedagoginen pätevyys liikunnanopetukseen ja hänellä on kyky tehdä opetusta koskevia päätöksiä joustavasti yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän tarpeet huomioiden.

Opettaja-avustajan rooli muistuttaa Lytlen (1999) kuvaamia kasvattajan ja avustajan rooleja. Tässä tutkimuksessa kasvattajan rooli jätettiin pääasiassa luokan varsinaisen liikunnanopettajan vastuulle. Opettaja-avustajana toimiva erityisliikunnanopettajan työ tuki varsinaisen opettajan kasvatustyötä.

7.1.4 Motivoija

Motivoijan roolissa erityisliikunnanopettajan toiminnan päämääränä on saada jokainen oppilas mukaan tavoitteelliseen toimintaan liikuntatunnilla sekä ennaltaehkäistä opetusta häiritsevää käyttäytymistä. Tehtävänä on myös taata kaikille oppilaille työrauha ja turvalliset harjoitteluolosuhteet liikuntatunnilla. Oppilaita on sivussa tavoitteellisesta toiminnasta useasta eri syystä. Osa oppilaista on sivussa, koska toiminta on pelottavaa tai he tuntevat itsensä heikoiksi kyseisessä lajissa. Osalla oppilaista sivuun vetäytyminen liittyy yleiseen alhaiseen koulunkäyntimotivaatioon ja oppilaan omaksumaan toimintamalliin opetustilanteissa. Osalla oppilaista keskittymiskyky ei riitä tavoitteelliseen toimintaan kuin hetken aikaa kerrallaan. Syitä on siis lähes yhtä monta kuin toiminnasta sivussa olevia oppilaitakin. Erityisliikunnanopettajan tehtävänä on pyrkiä selvittämään paitsi se, miksi oppilas ei osallistu opetukseen myös se, millä keinoilla oppilasta voisi motivoida.

Toiminnan keinoina erityisliikunnanopettaja voi käyttää houkuttelua tai keskustelua oppilaan kanssa, jolloin hän pyrkii selvittämään liikuntaan osallistumisen esteitä ja niitä asioita, joista oppilas on kiinnostunut. Erityisliikunnanopettaja voi tarjota myös eriytyvää toimintaa ja lähestyä sivussa olevaa oppilasta hänen omista kiinnostuksistaan lähtien. Motivoijana erityisliikunnanopettaja voi toimia mallina ja liikuntakaverina innostaen oppilasta osallistumaan. Joskus motivoinnin keinona on käytettävä lievää pakottamista: usein työssäni kohtasin oppilaita, jotka olivat omaksuneet roolin liikuntatunnilta pinnaajina, vaikka heillä oli kaikki edellytykset osallistumiseen. Joskus käyttäytymisen muutokseen riitti erityisliikunnanopettajalta saatu erityishuomio ja selkeä rajojen asettaminen: ”Tämä toiminta ei käy, sinun on osallistuttava, mikäli aiot suorittaa kurssin.” Myönteisen oppimisilmapiirin luomiseksi erityisliikunnanopettaja voi touhuta mukana leikeissä ja peleissä. Hän voi haastaa oppilaita kilpasille tai näyttää uusia hurjia temppuja. Tasaveroisen toiminnan kautta tehty ”myyräntyo” osoittautuikin yhdeksi tehokkaimmista keinoista motivoida sivussa olijoita, erityisesti poikia.

Usein sivussa olevat oppilaat häiritsevät muiden oppilaiden toimintaa esimerkiksi huutelemalla epäasiallisia kommentteja toisten suorituksista, siirtelemällä välineitä tai ”esiintymällä”, pelleilemällä. Sivussa olijat saattavat myös aiheuttaa tappeluita tai poistua ilman opettajan lupaa liikuntatilasta. Tällöin motivoijan rooliin yhdistyy järjestysmiehen tehtävät: erityisliikunnanopettaja pyrkii selvittämään hankaluudet, vaimentamaan toisten oppimista häiritsevät huutelut ja estämään oppilaan luvattoman poistumisen tunnilta. Pienten lasten kanssa järjestysmiehen tehtäviin kuului myös raivokohtausten rauhoittelua ja sylissä pitämistä. Erityisliikunnanopettajan rooli motivoijana on erittäin tärkeä nykykoulussa, sillä se auttaa opettajaa keskittymään niiden oppilaitten opettamiseen, jotka ovat jo innostuneita liikunnasta. Suurissa luokissa käy helposti niin, että opettajan huomio menee näiden ei-motivoituneiden houkutteluun ja häiriökäyttäytymisen ehkäisyyn ja toiminnasta kiinnostuneet oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. Kun erityisliikunnanopettaja auttaa huolehtimalla sivussa olijoista, opettajalla on mahdollisuus keskittyä varsinaiseen työhönsä.

Motivoijan roolissa erityisliikunnanopettajan toiminnan näyttämöt olivat monipuolisia. Ei-motivoituneita, toiminnasta sivussa olevia oppilaita erityisliikunnanopettaja kohtasi seuraavissa paikoissa: salin seinustat, näyttämö, näyttämön verhot ja muut näyttämön piilopaikat, liikuntasaliin johtava käytävä, pukuhuone, suihkutila, WC, liikuntasalin varasto ja sieltä löytyvät piilopaikat, puolapuut, renkaat, köydet ja muut salissa korkealle kiipeämisen mahdollistavat telineet sekä ulkoa löytyvät piilopaikat kuten metsä tai luisteluradan pukusuoja ja sen katto.

Motivoijan rooli oli erityisliikunnanopettajan epäkiitollisimpia rooleja. Usein motivoija joutui sivussa olevan oppilaan fyysisen tai sanallisen väkivallan kohteeksi. Tässä roolissa toimiessani sain kuunnella kiroamista, itkua ja raivoa. Sain myös väistellä lentäviä esineitä tai viuhuvaa nyrkkiä. Myös täysin puhumattomana sivussa istuvan oppilaan kohtaaminen vaati kärsivällisyyttä. Tässä roolissa toiminnan vastustus oppilaitten taholta oli konkreettisinta ja näkyvintä. Erityisliikunnanopettaja joutuukin tekemään pohdiskelevaa työtä oman opetus- ja kasvatusnäkemyksensä kanssa, sillä motivoijan kohtaamat kriisitilanteet ja niiden hoitaminen saattavat vaatia toimia, jotka riitelevät erityisliikunnanopettajan konstruktivisen ja oppilaan aktiivisuutta ja vastuullisuutta korostavan kasvatusnäkemysen kanssa. Kuitenkin erityisliikunnanopettajan tulee olla viimekädessä oppilaan puolella, huolimatta siitä, millaista vastustusta hänen toimintansa aiheuttaa.

Motivoijan tehtävät rajoittuvat pääasiassa akuutteihin tunti-ilanteisiin. Pitkän linjan kasvatusystyöstä ja tilanteiden jälkiselvittelyistä vastasi pääasiassa oppilaitten varsinainen opettaja. Motivoijan työtä voisikin kuvata jonkinlaisena ensihoitajan työnä: Hän saapuu ensimmäisenä kriisipaikalle ja tekee sen, mitä välittömästi on tehtävissä. Hän informoi jatkohoidosta päättävää opettajaa siitä, miten akuutti tilanne tunnilla kehittyi ja minkälaisia ratkaisuja tilanteeseen löydettiin. Hän voi myös ehdottaa opettajalle jatkohoitotoimenpiteitä. Motivoijan roolissa erityisliikunnanopettajan tarvitsemista kyvyistä korostuvat erityisesti kommunikaatiokyvyt (oppilaan kuuntelu), havainnointiherkkyys sekä mielikuvitus ja kärsivällisyys. Hyvä kunto ja liikunnalliset erityiskyvyt eivät ainakaan haittaa erityisliikunnanopettajaa - ainakaan sellaista, joka käyttää omaa esimerkkiään tai oppilaille osoitettuja haasteita työtapoinaan.

7.2 Sekundaaritaso: työskentely opettajan kanssa

Erityisliikunnanopettajan työn toisen tason muodosti työskentely opettajien kanssa. Roolit, joita tutkimusaineistostani sekundaaritasolla nousi esille, ovat pitkälti heijastusta erityisliikunnanopettajan primaaritason rooleista. Nyt erityisliikunnanopettajan työ vain sai uuden merkityksen suhteessa opettajan oppimiseen. Sekundaaritasolla erityisliikunnanopettajan työn tavoitteena oli siis tukea opettajan oppimista ja opettajuutta. Työn tuloksellisuus oli arvioitavissa paitsi opettajan kyvyssä soveltaa liikunnanopetusta oppilaiden edellytyksiä vastaavaksi, myös opettajan kyvyssä arvioida ja käsitteellistää omaa työtään. Sekundaaritasolla erityisliikunnanopettajan rooleiksi muodostuivat kollegan, asiantuntijan ja kouluttajan roolit.

7.2.1 Kollega

Kollegan rooli oli erityisliikunnanopettajuuden monivivahteisin ja rikkain rooli. Kollegan rooli on heijastusta primaaritason opettaja-avustajan roolista. Kollegana erityisliikunnanopettaja oli jakamassa oppilaitten opetuksen vastuuta keskinäisen sopimuksen ja työnjaon mukaisesti. Kollegiaalisen toiminnan tavoitteena oli avustaa, tukea ja rohkaista toinen toistaan uudenlaisten työtapojen käyttämisessä ja kunkin toimijan ammattitaidon kehittämisessä. Kollegiaalisuuden tavoitteena oli myös toimia mieltä painavien asioiden purkajana sekä antaa toimijoille mahdollisuus ammatilliseen refleктоivaan keskusteluun. Kollegan rooleissa toimivien opettajien pohjimmaisena päämääränä tulee aina olla oppilaiden oppimisen edistäminen.

Opettajan ammatille on pitkään ollut tyypillistä yksin työskentely. Kollegan roolissa erityisliikunnanopettajan työ purkaa tätä tapaa työskennellä tuoden myös opettajan työhön yhdessä tekemisen ja tiimityön tuntua. Erityisliikunnanopettajana työskentelin harvoin yksin oppilaitten kanssa. Pääasiassa suunnittelu ja opetus tapahtui työparina yhdessä luokan oman opettajan kanssa ja vielä siten, että luokan omalla opettajalla oli viime kädessä vastuu opettamisesta ja kasvattamisesta. Tällainen tapa työskennellä vaati melkoista työskentelykulttuurin muutosta koulussa. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivatkin poikkeuksellisen rohkeita päästäessään erityisliikunnanopettajan perinteisesti yksin hallitsemalleen reviirilleen.

Yhteistyö mahdollisti monipuolisten tuntien toteuttamisen ja eriyttämisen. Aina tosin emme osanneet hyödyntää kollegiaalisen työtavan kaikkia mahdollisuuksia, vaan usein toimimme siten, että jaoin ohjaamisvastuun liikuntatilanteessa. Kohosen ja Leppilammen (1994, 69) mukaan opetuksen kehittämistyötä tehdään usein kaikessa hiljaisuudessa omassa luokkahuoneessa. Erityisliikunnanopettajan toiminta kollegana tunnilla mursi tätä traditiota. Tunneilla tehdyt kokeilut tulivat erityisliikunnanopettajan työn kautta julkisiksi, sillä opettajien kanssa tehdyn sopimuksen mukaisesti erityisliikunnanopettaja sai tuoda muualla näkemäänsä ja kokemiaan onnistuneita työtapoja myös toisille opettajille tiedoksi. Tätä kautta moni opettaja innostui kehittämään omaa työtään, kokeilemaan jo kerran hyviksi todettuja menetelmiä omien oppilaittensa kanssa.

Kollegiaalisuuden tärkeimpänä perustana oli toimijoiden tasavertaisuus ja keskinäinen luottamus. Kollegiaalisessa toiminnassa oli kysymys kunkin toimijan oman asiantuntemuksen jakamisesta toisten kanssa. Siinä pyrittiin edistämään jokaisen ammatillista kehittymistä: erityisliikunnanopettaja toi tunneille tietämyksensä erilaisten liikuntamuotojen soveltamisesta ja opettajat antoivat oman panoksensa oppilaitten yksilöllisten oppimistyylien tuntijoina ja pitkäjänteisinä kasvattajina. Kollegiaalisessa toiminnassa sekä opettajat että erityisliikunnanopettaja toimivat sekä ohjaajina että ohjattavina. Kollegiaalinen työskentely kehitti sekä opettajan että erityisliikunnanopettajan taitoa eritellä ja käsitteellistää omaa työtään. Lisäksi vuorovaikutuksessa opittiin toinen toisiltaan opetustaitoja, kehitettiin yhteistyö- ja kommunikaatiokykyjä sekä syvennettiin näkemystä toimijoiden omasta ammattitaidosta. Erityisliikunnanopettajan työn kehittymisessä kollegiaalinen toiminta oli keskeisessä roolissa muokatessa työnkuva.

Kollegan roolia voisi kuvailla toimimiseksi työparina, samanaikaisopettajana tai avustajakumppanina. Toiminnan näyttämöinä toimivat kaikki liikuntatilat, opettajanhuoneet, koulujen käytävät, ruokalat, opettajien, erityisliikunnanopettajan ja muun henkilökunnan työhuoneet, kirjasto, auto, erilaiset koulutustilat, luokkahuoneet sekä sähköiset viestintävälineet. Kollegiaalisuutta vahvistivat myös tapaamiset opettajien tai erityisliikunnanopettajan kotona sekä kaupungilla. Työn näyttämötkin kertovat kollegiaalisuuden tasavertaisuudesta ja luottamuksesta: mielessä pyöriviä asioita voi kollegan kanssa purkaa siellä, missä sattuu tapaamaan. Kokemusten ja havaintojen jakaminen rikastuttivat keskustelua ja omaa osaamista.

Kollegiaalinen työskentely tuki uusien työtapojen siirtämistä teoriasta eläväksi käytännöksi liikuntatunneille. Kun yhdessä opettajan kanssa suunnittelimme tunteja ja sovimme työnjaosta, samalla varmistimme sen, että koulutuksessa ja teoreettisissa opinnoissamme saamamme ajatukset testattiin omien oppilaittemme kanssa.

Kollegan roolissa toimivan erityisliikunnanopettajan työn suurin este oli ajan puute. Kouluelämän kiihkeässä rytmissä syvällisesti opettajan työtä pohtiville keskusteluille ja tuntikokemusten reflektoinnille ei ollut helppo löytää aikaa. Lisäksi ajan puute rajoitti kollegiaaliseen työskentelyyn liittyvien opettajien määrää. Erityisliikunnanopettajana aikaresurssini oli rajallinen, enkä kyennyt olemaan monessa paikassa yhtä aikaa.

Kollegiaalisen työskentelyn syventymistä hidastivat myös erilaiset inhimilliset tekijät. Opettajan ja erityisliikunnanopettajan keskinäisen luottamuksen syntyminen on hidas prosessi, jossa yhteistyökumppaniin tutustuminen ja tämän työskentelytapoihin tottuminen vievät aikaa. Jotta erityisliikunnanopettajan työssä voidaan puhua aidosta kollegiaalisesta vuorovaikutuksesta, se edellyttää erityisliikunnanopettajan hyväksymistä työyhteisön jäseneksi. Tämäkin on prosessi, joka vaatii aikaa. Tässä tutkimuksessa työyhteisön jäseneksi hyväksymistä hidasti vielä se, että erityisliikunnanopettajalla ei missään vaiheessa ollut virallista työsuhdetta kouluihin. Kuitenkin minut hyväksyttiin tutkimusprosessin aikana niihin työyhteisöihin, joissa tein kiinteää yhteistyötä opettajien kanssa.

Tässä tutkimuksessa muodostui monenlaisia kollegiaalisia suhteita: erityisliikunnanopettajana toimin kollegana paitsi opettajille, myös koulunkäyntiavustajille, eri alojen asiantuntijoille ja täydennyskouluttajakumppaneilleni. Siirtyminen kollegan rooleista toisiin oli aluksi hämmäntävä kokemus työyhteisössä. Toiminnan edetessä kuitenkin osoittautui, että erityisliikunnanopettajan sukkulointi roolista toiseen mursi työyhteisön vakiintuneita toimintakäytäntöjä ja alensi yhteisössä vallinneiden erilaisten roolien välistä raja-aitaa. Opettaja-avustaja-asiantuntija-kouluttaja-ynnämuu -kollega tuuletti vakiintunutta keskustelu- ja toimintakulttuuria kouluissa.

7.2.2 Asiantuntija

Asiantuntija -termillä en viittaa asiantuntijuustutkimusten määrittelemään asiantuntijuuteen (mm. Eteläpelto & Tynjälä 1999) vaan käytän sitä siinä merkityksessä kuin puhekielessä on tapana: asiantuntija on henkilö, joka tuntee asian. Asiantuntijan roolissa toimivan erityisliikunnanopettajan toiminnan päämääränä oli teoreettisen ja käytännöllisen tiedon siirtäminen opettajan käyttöön. Vaikka toimintani perustana olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa ei voi siirtää suoraan opettajalta oppijalle, asiantuntijatyöni lähtökohdaksi omaksuin käsityksen siitä, että erityisliikunnanopettajalla tulee olla jotakin annettavaa perustyötään tekeväille opettajalle. Asiantuntijana erityisliikunnanopettajan tulee omata sellaista teoreettista ja käytännöllistä tietoa soveltavasta liikunnanopetuksesta, joka voi hyödyttää opettajaa opetuksen ongelmien ratkaisemisessa.

Työn tavoitteena on siirtää tämä tietämys opettajan tietopääomaksi. Koska tietoa ei voi siirtää suoraan, haasteeksi muodostui soveltuvien työtapojen löytäminen. Kollegan roolista asiantuntijarooli poikkeaa siten, että kollegat jakavat yhteisiä kokemuksia ja omaa asiantuntemustaan tasavertaisina kumppaneina, mutta erityisliikunnan asiantuntijan roolissa päävastuu tiedon julkituomisesta kuuluu erityisliikunnanopettajalle.

Toiminnan keinoina käytin opettajan työn tarkkailua ja palautteen antamista opettajan toiminnasta, liikuntajaksojen ja tuntien suunnittelua yhdessä opettajan kanssa sekä oppimateriaalin jakamista ja keskustelua. Asiantuntijatyö eteni siis opetuksen epäkohtien esiin nostamisesta onnistuneiden ratkaisumallien esittelyyn ja yhteiseen työn suunnitteluun. Tämän jälkeen suunnitelmaa toteutettiin yhdessä opettajan kanssa, jolloin opettajalla oli mahdollisuus tarkkailla erityisliikunnanopettajan työskentelyä ja ottaa siitä mallia. Opettajan jatkaessa opettamista erityisliikunnanopettajalla puolestaan oli mahdollisuus tarkkailla hänen työtään ja antaa siitä palautetta. Parhaimmillaan toiminta auttoi opettajaa uusien työtapojen omaksumisessa ja oman työnsä kehittämisessä. Erityisliikunnan asiantuntijatyötä voisi verrata opettajankoulutuksessa didaktikon työhön: didaktikko pyrkii antamaan opiskelijalle tietoja ja teoreettisia eväitä oman opettajuutensa rakentamiseksi. Opiskelija konstruoi eväistä käytännön harjoittelun ja saamansa palautteen avulla käyttöteoriaa, joka auttaa tulevien opetustilanteiden ja mahdollisten ongelmien ratkaisemisessa. Asiantuntijaroolissa erityisliikunnanopettajalta vaaditaan kykyä tehdä havaintoja, analysoida, tulkita ja tarjota tuloksellisia toimintavaihtoehtoja erilaisissa, nopeastikin vaihtelevissa tilanteissa.

Asiantuntijatyön suurimmat esteet aiheutuivat inhimillisen kommunikation rajallisuudesta ja muutosvastarinnasta. Vaikka pyrin siihen, että tuon asiantuntijuuttani varovaisesti esille ja mieluummin vain silloin, kun sitä kysytään, toiminnan aikana eteen tuli tilanteita, jolloin opettaja koki omaa asiantuntijuuttaan poljettavan tai vähäteltävän. Tällöin koin opettajan taholta vastarintareaktion. Tapa, jolla uusia asioita tai havaintoja opettajan toiminnasta esitetään, tulee olla äärimmäisen hienotunteinen. Parasta olisi, mikäli kykenisi kääntämään puheen niin, että opettaja itse avaisi keskustelun ongelmia tuottaneesta tilanteesta. Myös erityisliikunnanopettajan tapa kertoa "joskus jossakin koulussa" tapahtuneesta tilanteesta ja omista tuntemuksistaan, voi olla toimiva avaus avoimelle ohjauskeskustelulle.

Erityisliikunnanopettajan sukkulointi kollegan ja asiantuntijan roolien välillä aiheutti myös hämmennystä. Joskus tuli tunne, että erityisliikunnanopettajalta odotettiin asiantuntijuutta ja valmiita toimintamalleja sellaisissakin tilanteissa, joissa oman tulkintani mukaan toimin kollegiaalisesti. Myös toisin päin: tekemäni havainnot ja ehdotukset asiantuntijan ominaisuudessa tulivat tyrmätyiksi, kun opettajan odotukset olivat kollegiaalisen työskentelyn mukaisia. Keskinäinen luottamus ja yhteistyökumppanien tunteminen vähensivät toiminnan ja odotusten välistä ristiriitaa.

7.2.3 Kouluttaja

Kouluttajan roolissa toimivan erityisliikunnanopettajan toiminnan päämääränä on liikuntaa opettavan henkilökunnan kouluttaminen, jotta he omaksuisivat niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan liikunnanopetuksen soveltamisessa kaikkien oppilaitten tarpeita vastaavaksi. Kouluttajan roolissa erityisliikunnanopettaja kartoittaa henkilökunnan koulutustarpeet, suunnittelee tarpeita vastaavan koulutuskokonaisuuden, huolehtii koulutuksen käytännön järjestelyistä, toimii kouluttajana sekä kerää palautetta koulutuksesta. Kouluttajan tehtäviin voi kuulua myös etäopiskelun ja projektitöiden ohjaamista.

Kouluttajan rooli poikkeaa asiantuntijan roolista siinä, että kouluttaja-erityisliikunnanopettaja suunnittelee ja toteuttaa opettajille ja muulle henkilökunnalle tarkoitetun koulutuskokonaisuuden, jonka sisällöt muodostuvat soveltavan liikunnanopetuksen yleisen teoreettisen ja käytännöllisen tiedon pohjalta. Asiantuntija-erityisliikunnanopettaja antaa ohjausta täsmällisen, opettajan kohtaaman ongelman ratkaisemiseksi. Asiantuntija työskentelee ensisijaisesti yhden opettajan kanssa, kouluttaja puolestaan ohjaa ryhmää opettajia tai koulunkäyntiavustajia. Asiantuntijaroolissa toimiva erityisliikunnanopettaja toimii yleensä yksin, kouluttajan roolissa hänellä on yksi tai useampia kouluttajakollegoita. Pällekkäisyyttä rooleissa on siinä, että myös kouluttajana erityisliikunnanopettaja joutuu ottamaan kantaa yksittäisiin tilanteisiin ja vastaamaan opettajien kysymyksiin esimerkiksi jonkun tietyn oppilaan opettamisesta. Asiantuntijana erityisliikunnanopettajan tarjoamat ratkaisumallit puolestaan pohjautuvat yleisiin pedagogisiin ja didaktisiin toimintamalleihin ja soveltavan liikunnanopetuksen teoriaan, joita koulutuksissa käsitellään.

Kouluttajan roolissa toimivan erityisliikunnanopettajan toiminnan näyttämöitä olivat koulut, niiden luokkatilat ja liikuntasalit. Koulutusta järjestettiin sekä koulun sisäisenä henkilöstökoulutuksena että koulujen välisenä opettajien täydennyskoulutuksena. Koulun sisäisessä koulutuksessa hyödynnettiin oman koulun mahdollisuuksia ja sitä, että kaikki koulutukseen osallistuvat olivat saman talon henkilökuntaa. Sellainen täydennyskoulutus, johon osallistui opettajia useammalta koululta, puolestaan mahdollisti opettajien välisen paikallisen verkostoitumisen ja koulujen välisen yhteistyön tukemisen.

Tässä tutkimuksessa koulutuksen järjestämiseen oli viisi erilaista mallia: (1) Tunnin mittainen "Täsmärysäys", (2) yhden päivän laajuinen "Teemapäivä", (3) säännöllisin väliajoin toistuva koulutusiltapäivä sovitusta teemasta (4) prosessina etenevä teemakoulutus sekä (5) prosessina etenevä Koululiikuntaa kaikille -koulutus. Täsmärysäyksenä järjestettiin erityisliikunnanopettajan johdolla idea-aamu liikunnanopetuksen hätävaraideoista niiden tuntien varalle, jolloin opettajalla ei ole käytössään kunnollista liikuntatilaa. Tällöin erityisliikunnanopettaja ehdotti teemaa, suunnitteli koulutuksen ja toteutti sen opettajajohtoisella työtavalla. Teemapäivänä järjestettiin VESO -koulutus opettajille ja koulun muulle henkilökunnalle liikunnanopetuksessa avustamisesta. Teemakoulutusta toivottiin koulun puolelta. Erityisliikunnanopettaja suunnitteli päivän yhdessä koulun liikunnanopettajien kanssa. Opettajat huolehtivat päivän markkinoinnista ja tilojen varaamisesta koululta. Teemapäivä toteutettiin erityisliikunnanopettajan johdolla. Liikunnanopettajat toimivat apukouluttajina tuoden keskusteluun niitä teemoja, joita olivat kokeneet ongelmallisiksi liikunnanopetuksen avustustilanteissa.

Säännöllisin väliajoin toteutettavia koulutusiltapäiviä edustivat YTYÄ -koulutukset. Opettajaryhmä esitti toivomuksia niistä liikuntalajeista, joiden soveltamiseen he halusivat ideoita. Erityisliikunnanopettaja joko suunnitteli ja toteutti koulutusiltapäivät itse tai hankki koulutuksen pitäjäksi ulkopuolisen asiantuntijan. Prosessina etenevä teemakoulutus "Yhteistoiminnallisuus liikunnanopetuksessa" järjestettiin koulun sisäisenä koulutuksena erityisliikunnanopettajan aloitteesta, mutta toteutettiin yhteistyönä koulun opettajien kanssa.

Koululiikuntaa kaikille -koulutus oli koulutuksista mittavin. Se markkinoitiin valtakunnallisesti ja toteutettiin kolmena kahden päivän mittaisena lähiovetusjaksona. Lähiovetusjaksojen välissä opettajat tekivät omaan työhönsä liittyviä etätehtäviä sekä toteuttivat omaa työtä kehittävän projektityön. Erityisliikunnanopettaja toimi kolmen täydennyskouluttajan tiimissä yhtenä prosessia ohjaavista kouluttajista. Jokaisella lähiovetusjaksolla vieraili prosessikouluttajien lisäksi asiantuntijakouluttajia, jotka ohjasivat johonkin liikuntalajiin tai teemaan liittyviä harjoituksia. Prosessikouluttajat vastasivat pääasiassa teoreettisen aineksen opettamisesta ja koulutuskokonaisuuden rakentumisesta opettajien tarpeita vastaavaksi.

Kouluttajana erityisliikunnanopettaja tarvitsee asiantuntemusta paitsi liikuntamuotojen soveltamisesta, myös oppilaitten erityistarpeista sekä liikunnanopetuksen suunnittelusta ja yleisistä didaktisista ja pedagogisista periaatteista. Myös aikuiskoulutuksen menetelmien ja teorioiden tuntemus on välttämätöntä kouluttajan roolissa. Etua on myös siitä, jos erityisliikunnanopettajalla on laaja asiantuntijaverkosto takanaan, jotta hänellä on mahdollisuus asiantuntijakouluttajien käyttämiseen. Kouluttajan roolissa erityisliikunnanopettajan tärkeimpiä työvälineitä ovat auto, puhelin ja kalenteri. Auto mahdollistaa erityisliikuntavälineistön ja opetusmateriaalin kuljettamisen paikasta toiseen. Puhelin puolestaan tavoittaa asiantuntijakouluttajat, tilavarauksista huolehtivat henkilöt ja kouluttajakollegat. Kalenteri taas on välttämätön työn aikatauluttaja.

Koulutustoiminnan suurimmiksi esteiksi muodostui koulujen talouden rajoitteet sekä yhteisen ajan löytäminen. Taloudelliset seikat määräsivät koulutusten järjestämistä kahdesta syystä: Ensinnäkin, vaikka tutkimusprosessin aikana opettajille tarjottu koulutus oli maksutonta, siihen osallistuminen saattoi tulla opettajalle kalliiksi. Osa opettajista joutui ottamaan palkatonta virkavapaata osallistuakseen työajalla järjestettävään koulutukseen. Toiseksi koulun taloudellinen tilanne vaikutti siihen, että opettajilla ei ollut mahdollisuutta palkata sijaista itselleen koulutuksen ajaksi. Mikäli opettaja ei saanut sovittua kollegan kanssa tuntien vaihtamisesta, koulutukseen osallistuminen estyi. Näiden syiden takia erityisliikunnanopettajan tarjoamaa täydennyskoulutusta järjestettiin pääasiassa opetustyön ulkopuolisella ajalla iltaisin ja viikonloppuisin. Tämä puolestaan vaikeutti yhteisen ajan löytämistä koulutukseen osallistuvan henkilöstön kanssa.

7.3 Toiminta yhteisötasolla

Erityisliikunnanopettajan työn kolmanneksi tasoksi muodostui toiminta yhteisötasolla. Nämä roolit ovat heijastuksia sekä primaaritason että sekundaaritason rooleista. Niissä erityisliikunnanopettajan työn merkitykset liittyivät soveltavan liikunnanopetuksen kehittämiseen valtakunnallisella ja kansainvälisellä tasolla. Kehittämistyötä pyrittiin tekemään sekä asenteellisella, teoreettisella että käytännöllisellä tasolla. Yhteisötason roolit ovat toisilleen ja aikaisemmin esitetyille rooleille päällekkäisiä, mutta niillä on myös itsenäisiä ja toisistaan poikkeavia funktioita, jotka tutkimusaineistoni valossa antavat näille rooleille olemassaolon oikeutuksen. Yhteisötason rooleiksi muodostuivat suodattajan, tutkija-vaikuttajan sekä toimihenkilön roolit.

Yhteisötason työn tuloksellisuus on arvioitavissa kenties vasta vuosien kuluttua, sillä muutokset ovat hyvin hitaita ja saavutettavat tulokset etenevät pienin askelin. Mikäli työ on tuloksellista, tulevaisuudessa soveltavan liikunnanopetuksen toteuttajina on kouluviraston palveluksessa toimivia erityisliikunnanopettajia, koulunkäyntiavustajien virat ovat pysyviä, opettajien täydennyskoulutustoiminta on säännöllistä, kaikkien oppilaitten opettamiseksi on löydetty toimivia ratkaisuja liikunnanopetukseen ja soveltavan liikunnanopetuksen toteuttaminen muuttuvassa koulussa on itsestäänselvyys.

7.3.1 Suodattaja

Suodattajan roolissa erityisliikunnanopettajan toiminnan päämääränä on tiedontulvan hallinta: uuden tiedon hankkiminen, omaksuminen ja soveltaminen. Keskeisiä erityisliikunnanopettajalta vaadittavia ominaisuuksia ovat kriittisyys ja reflektiivisyys. Suodattajana erityisliikunnanopettaja on elinikäinen oppija: hän osallistuu kansallisiin ja kansainvälisiin alan kongresseihin ja koulutustilaisuuksiin suodattaen niistä omaan työhönsä sovellettavissa olevia aineksia. Erityisliikunnanopettaja seuraa myös alansa käytännöllisiä ja tieteellisiä julkaisuja tehden niistä yhteenvetoja ja selkokielisiä (suomenkielisiä) esityksiä opettajien käyttöön. Suodattajana erityisliikunnanopettaja toimii myös oppimateriaalin tuottajana. Hän kulkee koululta toiselle silmät avoimina ja poimii mieleensä kouluissa kehitettyjä toimivia ratkaisuja liikunnanopetukseen. Näitä soveltaen hän oppii siirtämään opettajien ja oppilaitten tuottamaa tietoa myös yhteiseksi pääomaksi.

Suodattajana erityisliikunnanopettajan työhön kuuluu myös erilaisten raporttien ja yhteenvetojen tekeminen käytäntöä palvelevasti. Oman ammattitaidon kehittämisestä erityisliikunnanopettaja pitää huolta: hän hioo käytännön taitojaan, kerää palautetta omasta työstään ja muuttaa toimintaansa palautteen pohjalta, mikäli tarvetta ilmenee.

Suodattajan roolissa erityisliikunnanopettaja toimii kahteen suuntaan: hän välittää tieteellistä tutkimustietoa kentällä toimivien opettajien käyttöön, mutta myös kenttätöissä kehittyneitä innovaatioita tiedeyhteisön ja opettajakoulutuksen käyttöön. Suodattajan toiminnan näyttämöinä ovat yliopistot, liikunta- ja kouluvirastot, koulutus- ja kongressipaikat sekä koulut. Suodattajan rooli on lähellä tiedottajan roolia, mutta se painottuu refleksiiviseen ajattelutyöhön: suodattajalla on oltava kykyä kääntää tieteen kieltä selkokielelle ja myös toisin päin. Yliopiston henkilökunnasta suodattajan roolia voisi kuvata lehtorin roolina: lehtorin luennot ja harjoitukset tulee perustua vankkaan tutkimustietoon, mutta niillä on oltava käyttöä myös reaali maailmassa.

7.3.2 Tutkija -vaikuttaja

Toiminnan päämääränä tutkija-vaikuttajana toimivalla erityisliikunnanopettajalla on uuden tiedon tuottaminen soveltavasta liikunnanopetuksesta, keskustelun herättäminen, vaikuttaminen ja uusien näkökulmien esittäminen alan kysymyksiin. Tutkija-vaikuttajan roolissa erityisliikunnanopettajan työtä voitaisiin kuvailla professoritason työksi. Roolin asettamien vaatimusten menestyksellinen täyttäminen vaatii paitsi kykyä teoreettiseen ajatteluun, myös vahvaa eettistä osaamista.

Tutkija-vaikuttajana erityisliikunnanopettaja ei tyydy vain suodattamaan ja soveltamaan näkemäänsä ja kokemaansa vaan osaa myös tuottaa alueestaan uutta tietoa esimerkiksi toteuttamalla pienimuotoisia toimintatutkimuksia yhdessä opettajien kanssa. Erityisliikunnanopettaja voi tehdä erilaisia kartoituksia ja selvityksiä esimerkiksi kuntansa opettajien koulutustarpeista tai liikunnanopetukseen integroitujen oppilaitten määrästä ja heille kohdistetuista tukipalveluista.

Tutkija-vaikuttajana erityisliikunnanopettaja voi toimia linkkinä yliopistoon ja osallistua erityisliikunnan opiskelijoitten ohjaamiseen kenttäkouluissa vaikuttaen näin tiedon siirtymiseen tuleville erityisliikunnanopettajapolville. Tutkija-vaikuttajan työn eräs merkittävä osa on esitelmien ja luentojen pitäminen erilaisissa tilaisuuksissa. Tutkija-vaikuttaja pyrkii toiminnallaan edistämään kaikin tavoin soveltavan liikunnanopetuksen asemaa ja vaikuttamaan yleiseen asenneilmapiiriin soveltavan liikunnanopetuksen hyväksymiseksi osaksi jokapäiväistä opettajan työtä.

7.3.3 Toimihenkilö

Erityisliikunnanopettajan viimeinen rooli on kenties kaikkein merkittävin. Toiminnan päämääränä on vastata kaikkiin niihin tarpeisiin, joihin erityisliikunnanopettajan muut roolit eivät kykene vastaamaan. Vertaan sitä yliopiston toimistosihteerin roolin. Laitoksella kuin laitoksella tiedetään, että jos mistään muualta ei saa vastausta, mennään kysymään toimistosta. Toimihenkilön roolissa tavoitteena on tietää, näkyä ja kuulua.

Toimihenkilön ominaisuudessa erityisliikunnanopettajan työ sisältää ainakin seuraavia tehtäviä: koulutuksista ja tapahtumista tiedottaminen, koulutuskutsujen teko, osoitetietojen etsiminen, monistaminen ja postitus, markkinointityö, soveltavan liikunnanopetuksen välineistön esittely ja kuljettaminen, uusien opetus- ja arviointimenetelmien esittely, yhteistyökumppanien etsintä ja tapaamisten sopiminen ja järjestelyistä huolehtiminen, verkostoitumisen tukeminen tapaamisten, liikuntapaikkojen varaaminen, videoinnin järjestäminen, tiedusteluihin vastaaminen, asiakkaan eteenpäin ohjaaminen, oppimateriaalin hankkiminen, paperityö, paikasta toiseen liikkuminen, auton lastaaminen ja purkaminen. Toimihenkilön ominaisuudessa erityisliikunnanopettaja ei epäröi tarttua haasteeseen kuin haasteeseen. Toiminnalla ei siis ole mitään inhimillisellä järjellä ratkaisemattomia esteitä.

8 YHTEENVETO JA POHDINTAA

Tutkimuksen lähtökohtana oli tuottaa tietoa erityisryhmiin kuuluvien oppilaitten liikunnanopetuksen toteutumisesta silloin, kun opetukseen suunnataan erilaisia tukipalveluita, kuten koulutusta ja konsultaatiota. Tutkimusprosessin edetessä täsmennetyksi tutkimustehtäväksi nousi selvittää oman toimintani kautta koulussa toimivan erityisliikunnanopettajan rooleja ja toimenkuvaa suomalaisessa koulussa ja koulutusjärjestelmässä.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena laadullisin menetelmin. Tutkimuksen lähtökohtina olivat aikaisemmat tutkimukset soveltavan liikunnanopetuksen tarpeista ja toteuttamisesta kouluissa, erityisliikunnanopettajan työtä koskevat tutkimukset sekä konstruktivistinen oppiminen opettajan ammatillisessa kehittämisessä (mm. Block 1994; Block & Conatser 1999; Enkenberg 1996; Eteläpelto & Tynjälä 1999; Heikinaro-Johansson 1995; Kelly & Gansneder 1998; Kohonen 1990; Lytle 1999; Ojanen 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1996). Tämä tutkimus toteutettiin kuitenkin pitkälti aineistolähtöisesti: aikaisemmat tutkimukset syvensivät ymmärrystäni tutkimuskohteesta, mutta toiminta ja toiminnan reflektointi yhdessä tutkimukseen osallistuneiden kanssa ohjasivat uusien kysymysten esittämiseen, aineiston keräämiseen ja tarvittaessa toiminnan suunnan muuttamiseen. Mielestäni tämä oli onnistunut valinta. Tällainen tutkimusmenetelmä auttoi tavoittamaan elävän ja jatkuvassa muutoksessa olevan koulun todellisuuden. Valittu tutkimustapa antoi myös kentän tarpeille mahdollisuuden muokata tutkittua erityisliikunnanopettajan työtä tarkoituksenmukaiseksi. Tämä oli tärkeää, sillä kyseessä oli ensimmäinen kenttätutkimus uudenaikaisesta, erityisliikuntaan erikoistuneen liikunnanopettajan työskentelytavasta Suomessa. Tässä tutkimuksessa luotiin malli soveltavan liikunnanopetuksen asiantuntijatyölle. Malli, jota seuraavat tutkijat voivat testata ja täsmentää.

Tarkastelen seuraavassa tutkimukseni keskeisiä löydöksiä suhteessa tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin.

8.1 Soveltavan liikunnanopetuksen toteutuminen

Tämän tutkimus toi lisää tietoa soveltavan liikunnanopetuksen toteutumisesta erityistarpeita omaavilla oppilailla. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta oppilaiden erityistarpeiden liikunnanopetuksessa olevan ilmenemismuodoiltaan hyvin monenlaisia. Vakiintuneet määritelmät (mm. KM 1996) erityistarpeita omaavista oppilaista eivät täysin riitä kuvaamaan oppilaiden erityistarpeiden kirjoa. Oppilaat ja opettajat määrittävät joka päivä toiminnallaan ja käyttämällään kielellä erityistarpeita uudelleen. Tutkimuksessa havaittiin erityistarpeiden määrittävän pääasiassa kolmelle alueelle. Erityistarpeita liikunnanopetuksessa aiheuttivat oppilaan vammat ja sairaudet, oppilaan sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen sekä oppilaan kunto ja liikuntataidot. Omana erillisenä ryhmänään mainittiin maahanmuuttajaoppilaat, joiden erityistarpeiden pohjana oli paitsi puutteellinen kielitaito myös kulttuuriset tekijät.

Tutkimuksessa havaittiin kertojan ja kuulijan sosiaalisten roolien vaikuttavan erityistarpeiden määrittelyyn. Ulkopuoliselle kuulijalle oppilaitten erityistarpeista puhuttiin varovasti ja vaikeimmat asiat jätettiin kertomatta tai niitä vähäteltiin. Erityisliikunnanopettajan työtä tekevän henkilön on syytä huomioida nämä sosiaalisen todellisuuden tulkintaan tarjotut säännöt (Alasuutari 1994) kartoittaessaan itselleen uuden kouluyhteisön tarpeita. Vasta, kun keskinäinen luottamus on saavutettu ja erityisliikunnanopettaja on hyväksytty kouluyhteisön jäseneksi, ongelmista on mahdollista puhua avoimesti.

Tutkimuksessa havaittiin opettajien käyttämän kielen kertovan myös siitä, miten päteviä he kokivat olevansa erityistarpeita omaavien oppilaitten opettajina. Lääketieteellisen auktoriteetin antama diagnoosi lapsen ongelmille voi vapauttaa opettajan osaamisen vastuusta, kun taas vammaisuuden sosiaalisen mallin (Oliver 1996) kautta tulkittu erilaisuus antaa opettajalle mahdollisuuden muuttaa oppimisympäristöä oppijalle sopivaksi. Erityisliikunnanopettajan työn tavoitteena tulkittiin olevan opettajan ammattitaidon tukeminen siten, että hän kykenisi tarkastelemaan oppilaan erityistarpeita liikunnanopetuksessa ennen kaikkea pedagogisena haasteena, ei yksilön poikkeavuutena vallitsevasta normaalista.

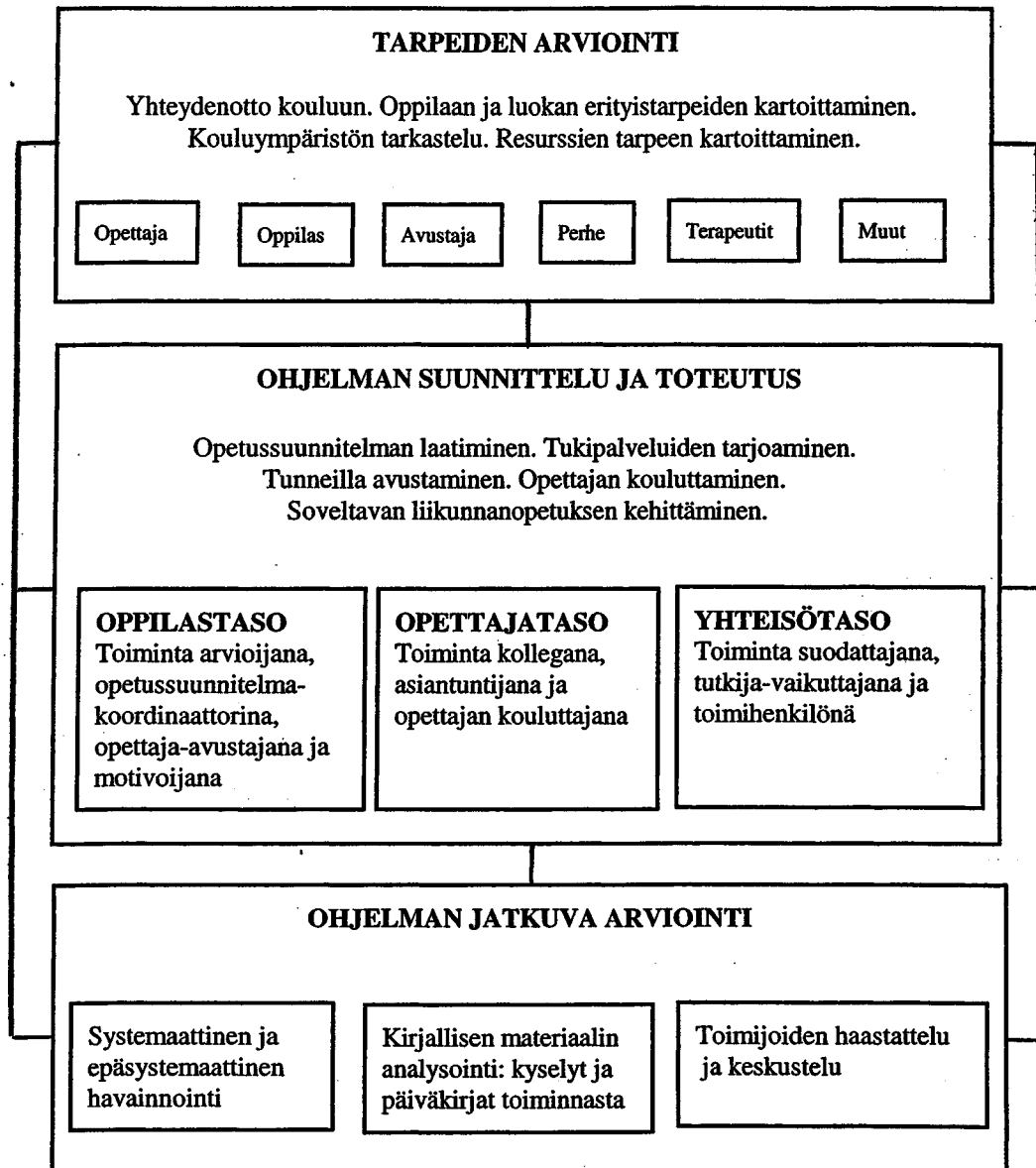
8.2 Erityisliikunnanopettajan työ

Tutkimuksen lähtökohtana oli Kellyn ja Gansnederin (1998) määrittämä erityisliikunnanopettajuus, jossa erityisliikunnanopettaja on pätevä tarjoamaan palveluitaan sekä opettajalle että erityistarpeita omaavalle oppilaalle. Tutkimus laajensi hieman tätä määritelmää: erityisliikunnanopettaja on tutkimuksen mukaan henkilö, joka kykenee palvelemaan paitsi oppilasta ja opettajaa, myös laajemmin sitä yhteisöä, jossa liikunnanopetusta järjestetään. Tutkimuksessa havaittiin, että erityisliikunnanopettajan työtehtävät jakaantuivat kolmelle tasolle. Ensimmäisellä tasolla erityisliikunnanopettajan työ kosketti suoraan oppilasta. Tehtävinä olivat mm. avustajana toimiminen, opetussuunnitelmien laatiminen, motivointi, kurinpito, oppilaan rauhoittelu tai liikuntakaverina toimiminen eriytettäessä oppilas yleisopetuksesta omien tavoitteidensa mukaiseen toimintaan. Myös yhteydenpito oppilaan vanhempiin tulkittiin ensimmäisen tason toiminnaksi. Toisella tasolla erityisliikunnanopettajan toiminta kosketti opettajaa. Työtehtävinä olivat mm. työparina ja samanaikaisopettajana toimiminen, opettajien täydennyskoulutusten järjestäminen, toiminnan suunnittelu ja arviointi yhdessä opettajan kanssa, kuuntelu ja keskustelu. Kolmannella tasolla erityisliikunnanopettajan työ vaikutti koko ympäröivään yhteisöön. Tällöin tehtävänä oli yhteistyön koordinoiminen, tiedonvälitys ja erilaiset markkinointitehtävät. Yhteisötason tehtäviin kuului myös oman alan, soveltavan liikunnanopetuksen, kehittämistyö.

Erityisliikunnanopettajuus jakautui tutkimusaineiston valossa erityisliikunnanopettajan kymmeneen erilaiseen rooliin. Oppilastasolla rooleja olivat arvioijan, opetussuunnitelma-koordinaattorin, opettaja-avustajan sekä motivoijan roolit. Opettajatasolla rooleja olivat kollegan, asiantuntijan ja kouluttajan roolit. Yhteisötasolla erityisliikunnanopettajuus muodostui suodattajan, tutkija-vaikuttajan sekä toimihenkilön rooleista. Verrattaessa tässä tutkimuksessa löydettyjä rooleja ja erityisliikunnanopettajan työnkuvaa aikaisempiin tutkimuksiin (Block & Conatser 1999; Heikinaro-Johansson 1995; Lytle 1999; Kelly & Gansneder 1998), voidaan sanoa erityisliikunnanopettajuuden olevan monitasoisempi ja monipuolisempi ilmiö kuin on kuvattu. Erityisesti työn jakautuminen kolmelle eri tasolle poikkesi aikaisempien tutkimusten antamasta yksiulotteisesta työnkuvasta. Erityisliikunnanopettajan pätevyys edellyttää tämän tutkimuksen valossa käsitystä koulun ja liikunnanopetuksen yleisestä todellisuudesta ja muutoksesta, käsitystä opettajuudesta ja sen vaatimuksista, liikuntapedagogista ja -didaktista osaamista, kasvatusteoreettista osaamista, käsitystä oppilaitten erityistarpeista ja niiden vaikutuksesta oppimiseen sekä ymmärrystä ja osaamista opettajan ammatillisen kehittämisen keinoista. Lisäksi erityisliikunnanopettajuus edellyttää empaattista ja vuorovaikutuksellista otetta työhön.

Tutkimuksessa käytettiin toiminnan suunnittelussa erityistarpeita omaavan oppilaan lähtökohdista lähtevää Soveltavan liikunnanopetuksen mallia (Heikinaro-Johansson 1995), jossa kuvataan liikunnanopetuksen suunnittelu- ja toteuttamisprosessia konsultoivan erityisliikunnanopettajan tuella. Malli osoittautui toimivaksi yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän liikunnanopetuksen suunnittelun pohjana. Keskeisin etu mallissa oli moniammatillisen yhteistyön korostuminen. Tietoa suunnittelun pohjaksi kerättiin tutkimuksessa paitsi opettajalta ja oppilaalta, myös oppilaan vanhemmilta, koulunkäyntiavustajilta, fysio- ja toimintaterapeuteilta ja koulukuraattorilta. Moniammatillisen yhteistyön tiivistäminen paitsi tehosti tiedonkulkua, se toi myös käytännön tuntitilanteisiin joustavuutta. Henkilökunnan oli aikaisempaa helpompaa sitoutua yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja auttaa oppilasta ennen kaikkea oppilaan yksilöllisten tarpeiden eikä niinkään vakiintuneiden ammattikäytäntöjen pohjalta. Tutkimuksessa havaittiin, että ammatillisten roolirajojen ylittämistä liikunnanopetuksessa auttoi myös erityisliikunnanopettajan toiminta koulun henkilökunnan perinteisen työnjaon välimaastossa. Erityisliikunnanopettajana toimin erilaisissa rooleissa vuoroin asiantuntijana ja kouluttajana, vuoroin kollegana tai avustajana. Vaihtuvissa rooleissa erityisliikunnanopettaja onnistui sekoittamaan ammatillista roolipakkaa ja omalla esimerkillään tuomaan joustavuutta tuntikäytäntöihin.

Tässä tutkimuksessa Soveltavan liikunnanopetuksen malli osoittautui siis käyttökelpoiseksi lähtökohdaksi työlle. Tutkimuksen perusteella mallia voidaan kuitenkin laajentaa siten, että se sisältää erityisliikunnanopettajan työn kaikki ulottuvuudet (kuvio 7).



KUVIO 7. Soveltavan liikunnanopetuksen laajennettu malli

8.3 Konsultaatio, täydennyskoulutus ja opettajien ammatillinen kehittyminen

Järvisen (1999) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen on dynaaminen prosessi, jossa toisiaan seuraavat uran aloittamisen, vakiinnuttamisen, uudelleen arvioinnin, ja vetäytymisen vaiheet. Opettaja oppii aluksi selviytymään arjesta ja sopeutuu työhönsä. Perustaitojen hallintaa seuraa vakiinnuttaminen, jolloin opettaja tekee sitoumuksen työhönsä. Tätä seuraa itsereflektiivinen vaihe, jolloin opettaja kyseenalaistaa omia vakiintuneita työskentelytapojaan, omaa käyttöteoriaansa ja etsii työhönsä uusia vaihtoehtoja ja rooleja. Uudelleenarviointia voi seurata joko uudellinen orientaatio työhön tai omien rutiinien vahvistuminen. Opettajien ammatillista kehittymistä tukevien henkilöiden olisi tiedostettava, että kehityspolku voi olla yksilöillä hyvin erilainen. Omaa työtään ja ammatillista

pätevyyttään kehittävä opettaja valitsee aina omien kehitystarpeidensa mukaiset ja omaan elämäntilanteeseensa sopivat tuen muodot ja sisällöt. Siksi olisikin tärkeää saada opettajan työn tukemiseen pysyviä resursseja, jotta tukipalvelut olisivat kunkin opettajan saatavilla tarvittaessa.

Tämä tutkimus vahvisti, että opettajat tarvitsevat konkreettisia ohjeita erityistarpeita omaavien oppilaitten liikunnanopetuksen toteuttamiseksi (vert. Heikinaro-Johansson 1992). Opettajien arvion mukaan täydennyskoulutuksessa parasta antia olivat toiminnallisuus ja käytännön harjoitukset. Tutkimuksessa havaittiin myös kokemuksellisten ja yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien hyödynnettävyys opettajien kouluttamisessa. Oppimismotivaation kannalta on tärkeää, että opiskeltava asia sidotaan opettajan omaan työhön. Mikäli täydennyskoulutuksessa saatua tietoa halutaan siirtää opettajien arkiseen toimintaan, koulutuksen tulee koostua tutkimuksen mukaan paitsi lähiopetuksesta, myös itsenäisestä työskentelystä ja kokemusten aktiivisesta reflektoinnista. Annetut etätehtävät ja kouluttajilta saatu tuki voivat auttaa opettajaa oman työnsä kehittämisessä.

Tutkimuksessa saatiin uutta tietoa ryhmän merkityksestä opettajien täydennyskoulutuksessa. Tutkimuksessa havaittiin ryhmällä olevan opettajan oppimiselle neljänlaisia merkityksiä: Ammatillis-affektiivisessä merkityksessä ryhmä toimii ammatillisen tukiverkoston synnyttäjänä. Ryhmä joko tiivistää olemassa olevaa kollegiaalista vuorovaikutusta tai korvaa omasta työyhteisöstä puuttuvaa kollegiaalisuutta. Ryhmän yksilöllis-affektiiviset merkitykset liitettiin opettajan osallistumismotivaatioon. Ryhmä kannusti yksilöä kouluttautumaan ja pysymään mukana pitkässä koulutusprosessissa. Ryhmän merkitys yksilöllis-kognitiivisella ulottuvuudella liitettiin ryhmään oman oppimisen ja ajattelun syventäjänä sekä yksilöllisen tietorakenteen jäsentäjänä. Ammatillis-kognitiiviset merkitykset liittyivät ryhmään tiedon jakajana ja ammatillisen tiedon monipuolistajana. Ryhmälle annettujen merkitysten painotukset vaihtelivat eri yksilöiden välillä. Opettajankouluttajina toimivien on hyvä tiedostaa ryhmän erilaiset merkitykset oppijoille, jotta he osaavat hyödyntää ryhmää erilaisten koulutustavoitteiden saavuttamiseksi.

Konsultaation merkityksestä ammatillisen kehityksen tukena tutkimuksessa havaittiin tiiviin yhteistyön yhden liikunnanopetusryhmän kanssa vaikuttavan myös opettajan muun työn kehittämiseen. Erityisliikunnanopettajan ei siis tarvitse tehdä yhteistyötä opettajan jokaisessa opetusryhmässä, vaan keskittyminen yhteen ryhmään ja systemaattinen kehittämistyö sen kanssa voi auttaa opettajaa omaksuma sellaisia uudenlaisia toimintakäytäntöjä, joita hän voi siirtää myös muuhun työhönsä.

8.4 Erityisliikunnanopettajan työtodellisuus koulutuksen haasteena

Liikunnanopetuksen haasteet tulevat edelleen lisääntymään. Jo nyt opettajat raportoivat oppilaitten ongelmien lisääntyneen sekä määrällisesti että laadullisesti. Ongelmia kohdataan entistä nuorempia oppilaita opettaessa. Ongelmat ovat tulleet myös entistä vakavammiksi. (Väljärvi 2000.) Jokaisen opettajan arkipäivää on yhä heterogeenisemmän oppilasryhmän opettaminen myös liikuntatunneilla. Muuttuvan yhteiskunnan haasteiden ja omien koettujen valmiuksien välinen epäsuhta voi tuntua tavallisesta opettajasta liian suurelta. Erityisliikunnanopettajien tukea tarvitaan tulevaisuudessa koululiikunnan toteuttamiseksi siten, että kaikki oppilaat voisivat osallistua siihen omista lähtökohdistaan. Erityisliikunnanopettajan ammattitaitoa tarvitaan tukemaan kaikille avointa koulua ja liikunnanopetusta.

Erityisliikunnanopettajan työhön koulutusta annetaan Jyväskylän yliopistossa. Tällä hetkellä liikuntatieteellisessä tiedekunnassa ja avoimessa yliopistossa on mahdollisuus suorittaa 20 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot erityisliikunnassa. Opintoihin sisältyy kursseja eri liikuntalajien soveltamisesta erityistarpeita omaaville oppilaille, opetusharjoittelua erilaisissa ryhmissä, opintoja liike- ja liikkumisvalmiuksien arvioinnista sekä erilaisista "erityiskysymyksistä" kuten ikääntymisestä. Opintoihin kuuluu pakollisena myös kahden opintoviikon laajuinen kurssi soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelusta. Kurssilla opiskellaan paitsi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimista, myös harjoitellaan konsultoivassa roolissa työskentelyä aidossa kouluympäristössä.

Tämän tutkimuksen perusteella erityisliikunnanopettajien koulutuksessa tulisi huomioida konsultaatiotyön haasteet aikaisempaa monipuolisemmin. Erikoistumisopintoja tulisi kehittää edelleen siten, että niiden laajuus ylittäisi vähintään sivuaineopintokokonaisuuteen eli 35 opintoviikkoon. Opintoihin tulisi sisällyttää entistä enemmän tietoa ja käytännön harjoittelua vuorovaikutukseen ja konsultaatiotaitoihin, opettajan työn kehittämiseen ja opettajien täydennyskoulutukseen liittyvistä asioista. Lisäksi opintoihin olisi tarpeellista sisällyttää kurssi oppilaitten häiriökäyttäytymisestä ja häiriökäyttäytymisen ehkäisemisestä. Ennen kaikkea olisi tärkeää, että opiskelijoita tuettaisiin jo perusopintojen aikana elinikäiseen oppimiseen ja oman käyttöteoriansa rakentamiseen. Vain sellainen erityisliikunnanopettaja, jolla on vahva itsetuntemus ja pohdittu henkilökohtainen kasvatusnäkemys, kykenee vastaamaan opetustyön jatkuvasti muuttuviin haasteisiin osana moniammatillista tiimiä.

8.5 Jatkotutkimusaiheita ja tulevaisuuden haasteita

Ammatillinen kehittyminen on siis elinikäinen oppimisprosessi, jota voidaan tukea erilaisilla menetelmillä kuten täydennyskoulutuksella, työpaikan kehitysprojekteilla, konsultatiivisella ohjauksella ja erilaisilla tutkintotavoitteisilla koulutusohjelmilla (Järvinen 1999). Tässä tutkimuksessa opettajan ammatillista kehittymistä tuettiin monin tavoin. Tärkeimpinä tuen muotoina olivat täydennyskoulutus ja konsultaatio. Tutkimuksessa havaittiin, että tuki auttaa opettajaa oman työnsä kehittämisessä. Tutkimusprosessin kuluessa opettajat tulivat aikaisempaa tietoisemmiksi omista toimintatavoistaan ja onnistuivat luomaan liikunnanopetukseensa sellaisia käytäntöjä, jotka auttoivat kaikkien oppilaitten osallistumista. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää erilaisten tukitoimien vaikuttavuutta ja vertailla, millaisia merkityksiä erilaisilla toimintatavoilla on opettajien reflektiivisen ammattikäytännön kehittämiseen. Myös erityisliikunnanopettajan työn vaikuttavuutta olisi tärkeä selvittää. Tulisi jatkaa tutkimusta siitä, millaiset erityisliikunnanopettajan työtavat ja roolit ovat keskeisiä ammatillisen kasvun tukemisessa ja millä toimilla on eniten vaikutuksia oppilaan liikunnanoppimiseen.

Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu syvällisesti konsultaatiotyön ongelmia tai konsultaatioprosessia edeltänyttä sisääntulovaihetta. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia strategioita konsultaatiotyötä tekevä erityisliikunnanopettaja käyttää päästäkseen varsinaisen yhteistyön alkuun ja millaisia strategioita voidaan käyttää konsultaation esteiden voittamiseen. Tarpeellista olisi myös lisätä ymmärrystä laadullisen tutkimuksen avulla konsultaation onnistumista häiritsevistä tekijöistä.

Jotta työn esteitä ja vaikuttavuutta voitaisiin tutkia, olisi tärkeää jatkaa toimintatutkimusta erityisliikunnanopettajien koulutuksen saaneiden ja muuten erityisliikunnanopettajien tarvitseman pätevyyden omaavien ihmisten saamiseksi kuntiin liikunnanopetuksen resurssiopettajiksi. Tutkimuksen avulla voisi edelleen kehittää suomalaista mallia konsultaatiotyötä tekevien asiantuntijaopettajien rooleista ja heidän työlleen annetuista merkityksistä erityistarpeita omaavien oppilaitten ja opettajien oppimisen ja työn tukemisessa.

Pysyvän tukijärjestelmän suunnittelu ja toteuttaminen on tämän tutkimuksen myötä aloitettu. Tulevaisuudessa tarvitaan vain päättäväisiä toimia tutkimuksen tulosten hyödyntämiseksi ja tässä tutkimuksessa esitetyn erityisliikunnanopettajan työn vakiinnuttamiseksi suomalaiseen koulujärjestelmään.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 11-24.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Young People, the School, and Learning Outside the Classroom. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 5. 43-55.
- Ballinger, D. A. 1993. Becoming an Effective Physical Educator. *Physical Educator* 50(1), 13-19.
- Biddle, S. 1993. Children, Exercise, and Mental Health. *International Journal of Sport Psychology* 24, 200-216.
- Block, M. E. 1994. A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in Regular Physical Education. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Block, M. E. & Conatser, P. 1999. Consulting in Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 16, 9-26.
- Block, M. E. & Zeman, R. 1996. Including Students With Disabilities in Regular Physical Education: Effects on Nondisabled Children. *Adapted Physical Activity Quarterly* 13, 38-49.
- Boud, D. 1990. What and How Should We Teach About Adult Learning? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989. Yliopistopaino. 198-216.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Craft, D. H. 1994. Inclusion: Physical Education for All. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 65(1), 22-23.
- Damon, W. & Hart, D. 1982. The Development of Self-understanding from Infancy Through Adolescence. *Child Development* 53, 841-864.
- Damon, W. & Hart, D. 1988. *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dettmer, P., Dyck, N. & Thurston, L.P. 1999. *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, J. M. & Fait, H. F. 1989. *Special Physical Education. Adapted, Individualized, Developmental*. 6th ed. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.
- Dunn, J. M. & McCubbin, J. A. 1991. Preparation of Leadership Personnel in Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 8, 128-135.
- Dunn, J. M. & Watkinson, J. 1994. A Study of the Relationship Between Physical Awkwardness and Children's Perceptions of Physical Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly* 11, 275-283.
- Elliot, J. 1991. *Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 73-79.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin - narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus. 131-148.

- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Gallahue, D. L. 1993. *Developmental Physical Education for Today's Children*. 2nd ed. Madison, WI: WCB Brown & Benchmark.
- Fox, K. R. 1992a. The Complexities of Self-esteem Promotion in Physical Education and Sport. In T. Willims, Almond & A. Sparkes (eds.) *Sport and Physical Activity: Moving Towards Excellence*. London: E & FN Spon. 383-389.
- Fox, K. R. 1992b. Physical Education and the Development of Self-Esteem in Children. In N. Armstrong (ed.) *New Directions in Physical Education*, vol. 2. Champaign, IL: Human Kinetics. 33-54.
- Hakala, J., Kiviniemi, K. & Teinilä, S. 1999. Opetusalan täydennyskoulutustarjonta vuosina 1996-1998. Opettajien täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 2. Opetushallitus. ESR. Helsinki: Hakapaino.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä*. Juva: WSOY.
- Heikinaro-Johansson, P. 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 82. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including Students with Special Needs in Physical Education. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 39.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. *Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta ja tiede* 36(3), 22-26.
- Heikinaro-Johansson, P., Sherrill, C., French, R. & Huuhka, H. 1995. Adapted Physical Education Consultant Service Model to Facilitate Inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly* 12, 12-33.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:57. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Atena. PS-viestintä. Juva: WSOY. 93-108.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 25-62.
- Heiskala, R. 1990. Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus. Helsinki: Painokaari Oy. 242-263.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 26.
- Honkanen, H. 1989. *Organisaation ja työyhteisön kehittäminen*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Huovinen, T. 1996. Integraation tukitoimet liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma*.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toimintatutkimus ja demokratia. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 187-200.

- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 111-135.
- Huuhka, H. 1993. Yhteistyöhön perustuva liikuntavammaisen oppilaan integrointi liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu- tutkielma.
- Hynninen, J. 1998. Etnografinen tapaustutkimus kokeneen liikunnanopettajan opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu- tutkielma.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja 1.
- Jakku-Sihvonen, R & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996-1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 1. Opetushallitus. ESR. Helsinki: Hakapaino.
- Jansma, P. & French, R. 1994. Special Physical Education, Physical Activity, Sports, and Recreation. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jauhianen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Juva: WSOY.
- Jordan, A. 1994. Skills in Collaborative Classroom Consultation. London: Routledge.
- Joyce, B. & Showers, B. 1988. Student Achievement Through Staff Development. New York: Longman.
- Järvinen, A. (1999). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 258-274.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 29.
- Kampwirth, T. J. 1999. Collaborative Consultation in the Schools. Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kelly, L. E. 1994. Preplanning for Successful Inclusive Schooling. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 65(1), 37-39.
- Kelly, L. E. & Gansneder, B. 1998. Preparation and Job Demographics of Adapted Physical Educators in the United States. Adapted Physical Activity Quarterly 15, 141-154.
- Kemmis, S. 1985. Action research. In T. Husen & N. T. Postlethwaite (eds.) The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory Action Research and the Study of Practice. In B. Atwech, S. Kemmis & P. Weeks (eds.) Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education. London: Routledge. 21-36.
- Kirjonen, J. 1997. Johdanto. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 11-27.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 63-83.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus. 203-215.
- Kohonen, V. 1990. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989. Yliopistopaino. 34-64.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena. PS-viestintä. Juva: WSOY. 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.

- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 48-61.
- Koro, J. 1993. Itseohjattu oppiminen - aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus. 21-48.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 21-30.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- KM. 1993. Kansallinen koulutusstrategia. Opetusministeriön asiantuntijaryhmän ehdotus sivistyspolitiikan perustaksi. Komiteamietintö 1993:36. Helsinki.
- KM. 1994. Kansallinen koulutusstrategia. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö 1994:1. Helsinki.
- KM. 1996. Erityisryhmien liikunta 2000 -toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1996: 15. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G. & Siedentop, D. 1998. Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly* 15, 64-81.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja. 2. painos*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989. Yliopistopaino. 15-33.
- Lestinen, L. 1997. "Brain-based learning" - uutta oppimisesta. *Peda-forum. Korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti* 2/97, 26-28.
- Lintunen, T. 1987. Perceived Physical Competence Scale for Children. *Scandinavian Journal of Sport Sciences* 9, 57-64.
- Lintunen, T. 1995. Self-Perceptions, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-Up Study. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 41.
- Lintunen, T., Heikinaro-Johansson, P. & Sherrill, C. 1995. Use of the Perceived Physical Competence Scale with Adolescents with Disabilities. *Perceptual and Motor Skills* 80, 571-577.
- Lukiolaki 21.8.1998/629. Suomen laki 1998. Mikkeli: Lakimiesliiton Kustannus. 1273-1281.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Lytle, R. K. 1999. Adapted Physical Education Specialists Perceptions and Role in the Consultation Process. Paper presented at the 12th International Symposium of APA. Barcelona-Lleida 4.-8.5.1999.
- Maguire, P. 1994. Developing Successful Collaborative Relationships. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 65, 32-36.
- Marks, E. S. 1995. *Entry Strategies for School Consultation*. The Guildford School Practitioner Series. New York: The Guildford Press.
- McKernan, J. 1996. *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. 2nd ed. London: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.
- McNiff, J. 1988. *Action Research. Principles and practice*. Hampshire: Macmillan Education Ltd.

- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus. 85-110.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. T. Malinen. Opetus 2000. Juva: WSOY. [Alkuperäisteos: Changing Problem Behavior in Schools.]
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Kouluhallituksen tutkimukset n:o 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus. 121-135.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus. 136-161.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Muistio. 1992. Sivistys-Suomi 2010. Opetusministeriön visioyhmän muistio. Helsinki.
- Mäkelä, K. 1998. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Saarijärvi: Gummerus. 42-61.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.
- Naukkarinen, S. 1994. Yhteistyöhön perustuva näkövammaisten oppilaitten integrointi liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Niemi, H. 1990. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989. Yliopistopaino. 65-99.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 31-43.
- Nupponen, H. 1997. 9-16 -vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Research Reports on Sport and Health 106. Jyväskylä: LIKES - Research Center for Sport and Health Sciences.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16 -vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos ja Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1.
- Nuutinen, P. 1996. Lupa ymmärtää omaa työtään. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 63-70.
- Ojanen, S. 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kehittyminen. Juva: WSOY. 96-111.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 51-61.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus. 232-245.

- Oliver, M. 1996. *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36*.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. 1999. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Suomen laki 1998. Mikkeli: Lakimiesliiton Kustannus. 1254-1266.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Reunamo, J. 1998. Olemassa oleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia 183*.
- Rintala, P. & Huovinen, T. 1997. Soveltava liikunnanopetus. Tieto, taito ja tahto kohtaamaan. *Liikunta ja tiede 34(6)*, 16-18.
- Rizzo, T. L., Davis, W. E. & Toussaint, R. 1994. Inclusion in Regular Classes: Breaking from Traditional Curricula. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 65(1), 24-26, 47.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa - Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research 119*.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Kirjayhtymä.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena Kustannus. 88-102.
- Sarlin, E.-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health 40*.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatioissa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämissankkeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, *Tutkimuksia 167*.
- Sherrill, C. 1998. *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan*. (5th ed.) Dubuque, IA: WCB McGraw-Hill.
- Sherrill, C., Heikinaro-Johansson, P. & Slininger, D. (1994). Equal-Status Relationships in the Gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance 65(1)*, 27-31, 56.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 2000. *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (4th ed.) Mountain View, CA: Mayfield.
- Stein, J. U. 1994. Total inclusion or least restrictive environment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance 65(1)*, 21-25.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stringer, E. T. 1996. *Action Research. A Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja*. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15*. 7-39.

- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena. PS-viestintä. Juva: WSOY. 25-38.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Tervo, E. 1980. Voimistelun perusohjelmisto ja opettaminen. Helsinki: Otava.
- Thomas, C. C., Correa, V. I. & Morsink, C. V. 1995. Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programs. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tolvanen, K. 1998. Terveyttä edistävän organisaation kehittäminen oppivaksi organisaatioksi. Kehitysnäytökset ja kehittämistehtävät terveyskeskuksen muutoksen viritäjänä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 52.
- Tuomisto, J. 1997. Elinikäisen oppimisen muodot - teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus. 13-45.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 45.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus. 88-102.
- Vehmas, S. (1998). Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus. 103-122.
- Vogler, E. W., van der Mars, H., Cusimano, B. E. & Darst, P. 1992. Experience, Expertise, and Teaching Effectiveness With Mainstreamed and Nondisabled Children in Physical Education. Adapted Physical Activity Quarterly 9, 316-329.
- Vuoristo, K. 1990. Toimintatutkimus muutosstrategiana. Työyhteisön orientoituminen erityiskoulussa. Kasvatus 21(4), 297-299.
- Väljjarvi, J. (2000). Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus.
- Watkinson, J. 1991. The Mainstreaming Bandwagon: A Need for Reassessment. Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation Journal 57, 39-42.
- Yin, R. K. 1983. Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series vol. 5. London: SAGE.

Painamattomat lähteet:

- Huovinen, T. 1997. Pallopelien soveltaminen. Ideoita pallopelisovellutusten suunnitteluun. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Opetusmoniste.
- Huovinen, T. 1999. Yhteistoiminnallisuus liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Opetusmoniste.
- Tervo, E. 1997. Tosikulmanoja. Kaiken kansan akrobatiaa: saneeraa oma opetusympäristösi. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Opetusmoniste.

1 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena, jossa sekä tutkija että tutkimukseen osallistuvat opettajat toimivat aktiivisina oman työnsä kehittäjinä. Toimintatutkimusta voidaan määritellä monella tavalla. Tyypillisiä piirteitä toimintatutkimukselle ovat mm. se, että yhteisössä toimivat yksilöt (1) pohtivat ja kehittävät omaa työtään, (2) analysoivat, kuinka toiminta on muodostunut nykyisenlaiseksi, (3) kehittävät vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä (4) tuottavat toiminnasta uutta tietoa. Toimintatutkimusta kuvataan usein itsereflektiivisenä kehänä, jossa havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Usein kuitenkin on mahdotonta tutkimusprosessin kuluessa erottaa näitä vaiheita selkeästi toisistaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Minun tutkimuksessani nämä vaiheet vuorottelevat sekä pienessä että suuressa mittakaavassa: reflektointi ja uudelleen arviointi tapahtuu jokaisen oppitunnin päätteeksi yhdessä opettajan kanssa, mutta myös lukukauden tai toimintajakson päätteeksi. Toimintastrategioita ongelmien ratkaisemiseksi muutetaan jatkuvasti, mikäli ratkaisuyritys ei tuota toivottua tulosta. Tämä noudattaa myös Molnarin ja Lindquistin (1994) esittämää ajatusta koulun ongelmien ratkaisemisesta systeemiteoreettisista lähtökohdista: mikäli ratkaisuyritys ei tuota tulosta, on muutettava taktiikkaa. Aineiston keräämisessä ja analysoinnissa käytin laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Seuraavassa on pohdittu tutkimustani laadullisen tutkimusotteen kautta.

1.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Laadullisessa tutkimuksessa on kyse empiirisen ilmiön tutkimisesta, jolloin laadulliset menetelmät ovat työkaluja ilmiön ymmärtämiseen. Tärkeätä on ilmiön käsitteellinen pohtiminen. Alasuutari (1994, 23) vertaa laadullista tutkimusta salapoliisin työhön, joka vaatii ennen kaikkea loogista päättelyä. Mitä useampia vihjeitä arvoituksen ratkaisemiseksi saadaan, sitä pienemmäksi mahdollisten ratkaisujen joukko supistuu. Tutkimuksesta ei kuitenkaan tee laadullista se, että tekstiaineistosta poimitaan satunnaisia havaintoesimerkkejä. Puhtaan laadullisen analyysin tuloksia tai muita viittauksia alkuperäiseen aineistoon tulee käyttää tilastollisen todistelun kaltaisena johtolankoina arvoituksen ratkaisemiseksi. Laadullisessa tutkimuksessakin voidaan soveltaa vaihtelevassa määrin muuttuja-ajattelua ja tilastollista todistelua. (Alasuutari 1994, 24.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen mukana. Aineisto voi koostua pelkistetyimmillään tekstistä, joka on syntynyt paitsi tutkijan myötävaikutuksella, myös tutkijasta riippumatta. Tutkimussuunnitelma elää parhaimmillaan tutkimushankkeen mukana, jolloin laadullisilla menetelmillä on mahdollista saavuttaa ilmiön prosessiluonne. Avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen eri vaiheiden kietoutumista yhteen. Aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi jakautuvat koko tutkimusprosessiin eikä sitä ole helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16.)

Minun aineistoni koostuu erilaisista teksteistä: omasta tutkimuspäiväkirjastani, jonka teksti pitää sisällään sekä tilanteita puhtaasti kuvaavia havaintojani sekä havaintoja tulkitsevaa pohdintaa, litteroiduista haastattelunauhoista, opettajien tuottamasta tekstistä eli heidän omista oppimispäiväkirjoistaan ja päiväkirjojen yhteenvedoista sekä opettajille ja oppilaille tehdyistä kyselyistä. Lisäksi on kerätty videoaineistoa opetustilanteista.

Tutkimussuunnitelma on muokkaantunut ja jäsentynyt koko tutkimusprosessin ajan. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto oli alussa soveltavan liikunnanopetuksen järjestämisessä yleensä: miten opettajat sitä toteuttivat, minkälaisia vaikeuksia heillä kenties oli ja miten vaikeudet voisi ratkaista? Lähtökohtana oli soveltavan liikunnanopetuksen yhteistyömallin (Heikinaro-Johansson 1995) käyttäminen liikunnanopetuksen tukipalveluna. Siinä keskeisessä roolissa on erityisliikunnanopettaja, joka koordinoi ja suunnittelee opetuksessa tarvittavat tukipalvelut. Tutkimuksen kuluessa kävi kuitenkin selville, ettei erityisliikunnanopettajuutta ole aikaisemmin tutkittu, eikä erityisliikunnanopettajan rooleja tai työnkuvaa ole mallitettu. Niinpä tästä tuli tutkimuksen keskeinen tehtävä: mitkä ovat erityisliikunnanopettajan roolit soveltavan liikunnanopetuksen järjestämisessä ja mitä merkityksiä erityisliikunnanopettajan opettajuudelle voidaan antaa?

Aineistoni kuvaa tutkimuksen prosessiluonnetta: tutkimus käynnistyi opettajien teemahaastatteluilla, joissa kartoitettiin tilannetta koulussa, opettajan käsityksiä soveltavan liikunnanopetuksen tarpeesta ja omasta osaamisestaan sen järjestäjänä. Tämän pohjalta laadittiin yksilölliset toimintasuunnitelmat viiden erilaisen hankkeen toteuttamisesta. Koska opettajilta vaadittiin itseltään motivaatiota ja halua oman toimintansa kehittämiseen, aineiston keruu keskittyi niihin opettajiin, jotka olivat mukana aktiivisina toimijoina. Lopulta aineisto suuntasi kehittämishankkeita kolmeen suuntaan: koulutuksen, konsultaation sekä niiden yhdistelmien toteuttamiseen. Opettajien haastattelut, havaintoaineisto sekä opettajien tuottama teksti kuitenkin paljastivat, että erityisliikunnanopettajan työn jakaminen ainoastaan näihin kolmeen alueeseen ei anna kattavaa kuvaa siitä, mitä erityisliikunnanopettajuus on. Tämän vuoksi keskitin aineiston keruun niihin merkityksiin, joita erityisliikunnanopettajan työlle ja rooleille annetaan tämän päivän koulussa. Näin syntyi tutkimukseni ”tulos”: kuva erityisliikunnanopettajan erilaisista rooleista muuttuvassa koulussa. Aineisto johti siis tutkimussuunnitelman muuttumiseen ja tarkentumiseen, mikä taas johti uudenlaisen aineiston keräämiseen. Aineistosta myös nousivat ne kysymykset, joihin lopulta halusin saada vastauksen tutkimukseni aikana. Aineiston tulkitseminen tutkimusprosessin kuluessa aiheutti uusien kysymysten heräämisen ja uuden aineistonkeruun. Näin ollen tutkimuksen eri vaiheet kietoutuivat koko prosessin aikana yhteen. Minulle tutkijana tämä tietenkin on aiheuttanut tutkimusraportin kirjoittamisen vaikeuden: prosessin tietynlainen päättymättömyys ja amebamainen muuttuminen koko prosessin ajan on ajanut minut kirjoittamaan tutkimusraportin monta kertaa uusiksi.

Tutkittavien oma ääni kuuluu tutkimuksessa. Laadulliselle tutkimukselle on yleensä tyypillistä osallistuvuus: tutkija osallistuu tutkittavien elämään aidossa ympäristössä. Ilmiötä tutkitaan siis arjen niin sanotuissa ”ekologisesti relevanteissa tilanteissa” sen sijaan, että järjestettäisiin koasetelma tarkoitukseen varatussa laboratoriossa. Tavoitteena on saada kuuluviin tutkittavien oma ääni. (Eskola & Suoranta 1998, 16-18.)

Osallistuvuus on ollut tutkimukseni keskeinen piirre koko prosessin ajan. Tutkijana olen osallistunut monella tavalla koulun arkeen ja opettajien elämään. En ole ollut ainoastaan neutraali observoija vaan aktiivinen toimija: olen omine arvoineni ja ajatuksineni vaikuttanut tutkittavieni elämään. Toisaalta myös tutkittavani, liikuntaa opettavat opettajat, ovat olleet osallisia. He eivät ole olleet tutkimuksen missään vaiheessa passiivisia tutkimuksen kohteita, vaan aktiivisia oman työnsä asiantuntijoita, jotka vuorovaikutuksessa kanssani ovat vaikuttaneet tutkimuksen suuntaamiseen ja kehittymiseen. Osallistujien ääntä halusin kuunnella myös konkreettisesti aineistoa analysoidessani. Litteroitujen haastattelujen rinnalla kuuntelin myös alkuperäisiä haastattelunauhoja ja katselin päiväkirjojeni rinnalla opetustilanteista kuvattuja videoita. Tämä auttoi minua tulkitsemaan osallistujien sanomaa.

Laadullisessa tutkimuksessa otanta on yleensä pieni ja harkinnanvarainen. Aineiston tieteellisyyden kriteeri on sen laatu ja käsitteellistämisen kattavuus, ei määrä. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkijan tulee kyetä rakentamaan tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka ohjaavat aineiston hankintaa. Tutkijan katse on suunnattava niihin tilanteisiin tai henkilöihin, jotka täyttävät tutkittavan ilmiön tunnusmerkit. Tällöin näiden tunnusmerkkien (teorian) tunteminen on ensiarvoisen tärkeää. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Oman tutkimuskohteeni toisena osapuolena on liikuntaa opettava opettaja, joka on halukas kehittämään itseään ja soveltavan liikunnanopetuksen opetusmenetelmiään. Tutkimukseen osallistuvat opettajat määrittivät tavallaan itse, täyttivätkö he haluamiani kriteerit, sillä he olivat itse yhteistyön aloittamisessa aktiivisia. Tulkitsin opettajan, joka ilmaisi halukkuutensa osallistua tutkimukseen, olevan kiinnostunut itsensä ja opetusmenetelmiensä kehittamisestä. Tutkimusprosessin kuluessa osallistuvien opettajien sitoutumista ”mitattiin” sillä, pysyivätkö he mukana hankkeessa vai tipahtivatko pois. Tutkimuskohteeni on myös oma työni erityisliikunnanopettajana. Tältä kannalta otos tai pikemminkin näyte, olen vain minä itse. Tällä hetkellä erityisliikunnanopettajan työtä tekeviä opettajia ei Suomessa vielä ole. Omien kokemusteni ”tieteellisyyttä”, luotettavuutta pyrin vahvistamaan paitsi kirjoittamalla auki omat ennakkoasenteeni ja -oletukseni, myös kuvaamalla työnkuvani mahdollisimman tarkasti tämän päivän yhteiskunnan ja kouluuyhteisön viitekehysessä. Lukijalle jää viimekädessä mahdollisuus arvioida, ovatko tekemäni johtopäätökset oikeita, vai voisiko tässä historiallisessa tilanteessa, tämän aineiston valossa päätyä toisenlaisiin tulkintoihin soveltavan liikunnanopetuksen järjestämisestä ja erityisliikunnanopettajan työstä.

Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa voidaan lähteä rakentamaan empiirisestä aineistosta lähtien, jolloin puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä. Tällöin aineiston eli korpuksen rajaaminen on tehtävä huolellisesti, jotta analyysistä tulee mielekäs. Ongelmana onkin usein aineiston loppumattomuus. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeen varsinkin silloin, kun halutaan perustietoa jonkin ennalta tutkimattoman ilmiön luonteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 19; Strauss & Corbin 1998, 12.)

Tutkimuksessani aineiston loppumattomuus kävi hyvin selville. Olisin voinut jatkaa loputtomasti erityisliikunnanopettajan toimessa kehittäen aina uusia ja uusia tapoja toteuttaa opetusta. Myös opettajien halu osallistua tuntui loputtomalta. Kun sana kouluissa kiersi ”palveluistani”, minulle ilmoittautui jatkuvasti uusia opettajia, jotka olivat halukkaita saamaan uusia vinkkejä ja neuvoja, kehittämään itseään ja opetusmenetelmiään. Missä vaiheessa päätin, että aineistoa on riittävästi? Varsinaisesta aineiston kylläntymisestä ei voi puhua. Ihmissuhdetyötä voisi kehittää loputtomiin jokaisen kokeilun ja kehittämishankeen tuodessa aina uusia näkökulmia ja monipuolista työkuvaa. Erityisliikunnanopettajan työnkuvan suomalaiset pääluokat löytyivät kuitenkin tutkimusprosessin kuluessa. Jokainen erityisliikunnanopettajana toimiva voi värittää oman työnsä itsensä näköiseksi löydettyjen raamien puitteissa.

Laadullista tutkimusta sanotaan leimaavan myös tietty hypoteesittomuus. Tutkijalla ei ole ennakkoon lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista. Tämä ei tarkoita, etteivätkö havainnot olisi aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksillamme vaan sitä, että kokemuksemme eivät muodosta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Laadullisessa analyysissä tutkijan tulisi yllättyä ja oppia tutkimusprosessin kuluessa. Tämä edellyttää sitä, että omat esioletukset tiedostetaan ja otetaan huomioon. Laadullisessa analyysissä voidaan katsoa olevan kyse uusien hypoteesien keksimisestä, ei kuten perinteisessä kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vanhojen hypoteesien todistamisesta. (Alasuutari 1994, 34-45; Eskola & Suoranta 1998, 19-20; Strauss & Corbin 1998, 13.)

Kun lähdin tekemään tutkimustani, en ollut täysin avoin, tyhjä taulu. Minulla oli esioletuksena se, minkä aikaisemmat tutkimukset olivat ”todistaneet”: soveltavan liikunnan opettaminen on mahdollista erilaisissa kouluympäristöissä, mikäli opetukseen suunnataan tukipalveluita (Block & Zeman 1996; Heikinaro-Johansson 1995; Heikinaro-Johansson ym. 1995; Kelly & Gansneder 1998; LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop 1998). Lisäksi olin vakuuttunut siitä, että soveltavan liikunnanopetuksen yhteistyömalli (Heikinaro-Johansson 1995) luo onnistumisen raamit suomalaisessa liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen kuluessa kävi kuitenkin selväksi, että näillä esioletuksilla en pääse juurikaan eteenpäin tutkimuksessani: en löydä mitään uutta ja mielenkiintoista. Selvää oli myös, että näiden oletusten uudelleen todistaminen tutkimuksen keinoin oli turhaa käytännön opetustyötä tekeväälle opettajalle. Oli siis lähestyttävä tilannetta toiminnan keinoin: mitä kaikkea minä tutkijana, erityisliikunnanopettajana voisin tehdä, jotta liikunnanopetusta voidaan tarjota jokaiselle oppilaalle hänen kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti? Näin ollen toiminta ja kerätty aineisto johtivat uusien hypoteesien keksimiseen erityisliikunnanopettajan toimintatavoista ja rooleista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Tutkijan asema laadullisessa tutkimuksessa on keskeinen. Toisaalta häneltä vaaditaan paljon tutkimuksellista mielikuvitusta, valmiutta löytää avoimesti uutta. Toisaalta tutkijalla on tietty vapaus suunnitella ja toteuttaa tutkimus omalla tavallaan. Tärkeää on, että jokainen tehty ratkaisu tulee kirjoittaa tutkimusraporttiin, jotta lukijalle jää mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 20-22.)

Oma asemani tässä tutkimuksessa on keskeinen, sillä paitsi että olen ollut aineiston kerääjä ja havainnoija olen ollut myös aktiivinen toimija opetustilanteissa vaikuttaen tutkimuksessa saavutettuihin tuloksiin. Lisäksi olen ollut myös itse tutkimukseni kohde toimiessani erityisliikunnanopettajana. Tässä tutkimuksessa näkyy ja kuuluu paitsi liikuntaa opettavien opettajien ääni, myös oma ääneni. Tämän kaiken olen pyrkinyt tutkimusraporttissani tuomaan esille, jotta lukija voi itse arvioida, ovatko tutkimukseni johtopäätökset oikeita suhteessa kerättyyn aineistoon ja tehtyihin ratkaisuihin. Hyvää, objektiivistakin tutkimusta voi tehdä myös läheisestä aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 35). Tarvittavaan tutkimukselliseen etäisyyteen olen pyrkinyt toisaalta omalla teoreettisella pohdiskelullani havainnoistani suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin, toisaalta käyttämällä monipuolisesti erilaisia aineiston hankinta- ja analysointimenetelmiä ja pyrkimällä käsitteellistämään kokemaani ja näkemääni.

Narratiivisuus eli tarinamuotoisuus on myös tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Ihmiselämän arki jäsentyy erilaisten tarinoiden varaan. Narratiivisuutta käytetään tutkimuksellisesti lukemalla, keräämällä tai kirjoittamalla tarinoita erilaisista elämän ilmiöistä. Omaelämäkerran tai haastattelupuheen muoto on kertomuksellinen, samoin esimerkiksi oppimispäiväkirjoja voidaan tarkastella narratiivisuuden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa narratiivisuutta voidaan ensinnäkin pitää eräänä näkökulmana aineistoon. Toisekseen narratiivisuuden voidaan nähdä kertovan yhtä lailla laadullisen tutkimuksen tekijästä kuin hänen käyttämästään aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 22-24.)

Tutkimukseni tuotti monenlaisia tarinoita koulun arjesta ja ongelmista. Omat muistiinpanoni kertoivat tarinoita paitsi omasta työstäni konsulttina, myös tarinoita erilaisista koulun vuorovaikutustilanteista. Opettajien teemahaastatteluja tarkastelin kertomuksina opettajan työstä. Etsin juonirakenteita, jotka kertoivat liikunnanopetuksen ongelmista, onnistumisista, yhteistyöstä toisten opettajien ja erityisliikunnanopettajien kanssa sekä kertomuksia opettajuudesta ja oppilaista.

Litteroiduista haastatteluista tein tiivistelmiä opettajan työn tarinoista. Tiivistelmiä tehdessäni kuuntelin myös alkuperäisiä haastattelunauhoja, jotta opettajien oma ääni kuuluisi selvemmin tiivistelmissä. Opettajien kertomuksista tekemäni yhteinen tarina on kuitenkin viime kädessä minun, tutkijan, kuvaus ja tulkinta, johon vaikutti myös paljon se intuitiivinen käsitys aineiston merkityksestä, joka minulle puolentoista vuoden toimintajakson aikana oli muodostunut. Analyysi ei kuitenkaan perustunut pelkästään intuitioni, vaan kertomusten systemaattiseen tarkasteluun opettajien oman puheen ja opettajien tuottaman kirjallisen materiaalin kautta. Itselleni muodostunut kuva aineistosta tarkentui ja osin muuttui aineiston varsinaisen analysoinnin aikana.

1.2 Toimintatutkimus

Tiede on perinteisesti korostanut totuuden löytämistä. Toimintatutkimuksessa pyritään vielä syvemmälle: ei olla kiinnostuneita ainoastaan maailmaan sisältyvien tosiasioiden kuvaamisesta vaan pyritään todellisuuden muuttamiseen. Toimintatutkimuksessa pyritään käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen. Toimintatutkimusta on vaikea määritellä yhdellä lauseella. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa on yleisesti hyväksytty sekä tutkijoiden että käytännön tekijöiden piirissä. Toimintatutkimuksessa ei ole mitään ehdottomasti oikeaa tai väärää tietä, sillä se on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä lähestymistapa. Tärkeää kuitenkin on tiedostaa erilaisten toimintatutkimuksellisten lähestymistapojen tavoitteet ja korostukset. (Aaltola & Syrjälä 1999.)

Toimintatutkimuksen traditiot voidaan jakaa kolmeen erilaiseen koulukuntaan (McKernan 1996; Aaltola & Syrjälä 1999). Niin kutsuttua perinteistä tieteellistä koulukuntaa edustavat mm. sellaiset tutkijat kuin Dewey, Corey, Lewin ja Taba. Toimintatutkimuksen käytännöllisen koulukunnan edustajina voidaan pitää esim. Stenhousia ja Elliottia. Kolmanteen suuntaukseen, niin sanottuun kriittiseen koulukuntaan kuuluvat sellaiset tutkijat kuin Carr, Kemmis, Freire ja Habermas. Yhteistä kaikille toimintatutkimuksen suuntauksille on nähdä toimintatutkimus reflektiivisenä toimintana, jossa tieteen selkeät säännöt ja menetelmät yhdistyvät maalaisjärkeen perustuvaan päättelyyn (McKernan 1996, 31).

Tämä tutkimus edustaa toimintatutkimuksen käytännöllistä suuntaa rohkaisten opettajia tutkimaan omia käytäntöjään. Osallistujat pohtivat omia käsityksiään, arvostuksiaan ja taitojaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Parhaimmillaan toimintatutkimus on osallistujien yhteinen oppimisprosessi, jonka katsotaan soveltuvan hyvin erilaisiin työelämän täydennyskoulutusprojekteihin (Aaltola & Syrjälä 1999; McNiff 1988,1).

Kemmis ja Wilkinson (1998) kuvaavat toimintatutkimusta spiraaliksi, jossa toistuvat prosessin suunnittelu, toiminta, prosessin observointi ja muutosten seuraaminen, reflektio ja prosessin uudelleensuunnittelu. Nämä eri vaiheet ovat tässä tutkimuksessa osittain päällekkäisiä ja prosessi on sujuva ja avoin uusille vaikutelmille. Tutkimuksessani on nähtävissä myös yhteisöperusteisen toimintatutkimuksen piirteitä (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Stringer 1996, 7). Pelkkä ilmiön kuvailu ja tallentaminen tutkijan toimesta on riittämätön. Tässä tutkimuksessa pyritään siihen, että tutkimusprosessi hyödyttää tutkimuksen kaikkia osapuolia.

Tarkastelen enemmän itse kehittämisprosessia kuin kehittämistyön tulosta. Pyrin yhdessä opettajien kanssa kehittämään paitsi inhimillisen toiminnan laatua myös muodostamaan teoriaa erityisliikunnanopettajuudesta käytäntöjen kehittäjänä. Toimintatutkimus tutkimusstrategiana sopii hyvin tutkimukseni tavoitteisiin. Strategiani rationaalisuutta

voidaan perustella kolmella McKernanin (1996, 5) esittämällä seikalla. Ensimmäkin luonnollisessa tilanteessa parhaita tutkijoita ovat ne henkilöt, jotka toimivat tässä ympäristössä ja kohtaavat ongelman. Toiseksi, käyttäytyminen on vahvasti sidoksissa siihen toimintaympäristöön, jossa se esiintyy. Ja kolmanneksi, laadulliset menetelmät ovat kenties parhaiten sopivia tutkittaessa luonnollisia tilanteita. Soveltavan liikunnanopetuksen tutkimukseen sovellettuna nämä periaatteet tarkoittavat sitä, että opettaja itse on paras henkilö kehittämään omia opetuskäytäntöjään. Tämä tarkoittaa itsekriittistä otetta ja pyrkimystä ymmärtää omaa toimintaansa. Tarkastelen seuraavassa tutkimustani lähemmin toimintatutkimukselle tyypillisten piirteiden valossa.

Tein tutkimustani yhdessä toisten kanssa. Se on sosiaalinen prosessi, jossa yksilöt ja yhteisöt pyrkivät ymmärtämään omaa toimintaansa ja suhdettaan koko yhteisöön. Tutkimukseni oli käytännöllistä ja yhteistoiminnallista ja toimintakäytännöt muotoutuivat ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimukseen osallistuvat ihmiset tutkivat kommunikaation, toiminnan tuloksen ja sosiaalisen organisaation muodostumista tavoitteenaan kehittää sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään. Tutkimuksellani pyrin myös näiden toimintatapojen syvälliseen ymmärtämiseen jatkuvien keskusteluiden, pohdintojen ja neuvotteluiden avulla (Kemmis 1985; Kemmis & Wilkinson 1998). Tutkimusta käytettiin tukemaan opettajien ammatillista kasvua. Ammatillinen kasvu on monimutkainen ja pitkäkestoinen prosessi, jossa tarvitaan usein ulkopuolista tukea. Merkityksellinen tieto kehittyy yksilölle vähitellen. Toimintatutkimus voi auttaa tällaisen tiedon omaksumista, jos tutkimusprosessiin liittyy tutkittavien omaa toiminnan reflektointia ja arviointia. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa edellyttää yhteisöltä ja yksilöiltä valmiutta muutoksiin ja itsensä kehittämiseen. Se edellyttää myös panostusta oman toiminnan itsearviointiin. (Kiviniemi 1999; Ojanen 1993; Syrjälä ym. 1996, 36.)

Toimintatutkimus on osallistuvaa. Osallistujat joutuvat tutkimaan omia tietojaan, käsityksiään, arvojaan ja kykyjään. He tutkivat myös omia tulkintojaan ja niitä merkityksiä, joita itse antavat omille tekemisilleen. Olen myös tutkijana osallinen prosessissa. Osallistun tutkittavan yhteisön toimintaan ja pyrin ratkaisemaan tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Lähtökohtana pidän tutkimukseen osallistuvien henkilöitten täysivaltaista osallistumista tutkimus- ja kehittämishankkeeseen Ajattelen tutkimustani osallistujien ja tutkijan yhteisenä oppimisprosessina. Koulun ja koulutuksen kehittämistutkimukseen tällainen lähestymistapa sopii erityisen hyvin, sillä nykyiset oppimiskäsitykset korostavat ihmistä aktiivisena, itseohjautuvana, omasta oppimisestaan tietoisena ja vastuullisena yksilönä. (Aaltola & Syrjälä 1999; Kiviniemi 1999; Rauste-von Wright 1997.)

Toimintatutkimus on dialogista ja refleksiivistä. Tavoitteenani on auttaa opettajaa ymmärtämään todellisuuttaan, jotta hän voisi sitä muuttaa. Kriittisen reflektion kautta toimintatavat kehittyvät ja ihmisen ymmärrys omasta toiminnastaan lisääntyy ja oman toiminnan teoretisointi mahdollistuu. Reflektiivinen asiantuntija pyrkii asettamaan oman toimintansa taustaoletukset kriittisen tarkastelun kohteeksi. Tutkimuksessani automatisoituneet opetuskäytännöt nostetaan tietoisuuteen ja ajattelun kohteeksi. Tarvitaan arkitekojen muuttamista, uudenlaista tapaa toimia opetustilanteissa ja muokata niitä refleksiivisen tarkastelun avulla. Pyrkimyksenä on saavuttaa arkiajattelua syvällisempi valmius oman toiminnan suunnitteluun. (Elliot 1991, 50-51; Kemmis & Wilkinson 1998; Kiviniemi 1999; Vuoristo 1990.)

Toimintatutkimus on instrumentaalista. Huttusen ja Heikkisen (1999) mukaan toimintatutkimus on instrumentaalista, arvosidonnaista tutkimusta: tieto on jotakin varten. Demokraattisuutta korostavassa toimintatutkimuksessa tarkoituksena on, että ihmiset

valtautuvat (*empower*) tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä ja vaikuttamaan aktiivisesti elämänsä kulkuun. Toimintatutkimus tarjoaa tutkivalle opettajalle eväitä kehittää omaa työtään. Keskeisenä piirteenä on oman työn ymmärtäminen, joka luo perustan sen kehittämiseksi. Toimintatutkimus opetustyössä ei erottele käytäntöä ja tekemistä itse tutkimusprosessista. Tavoitteena on ratkaista arkielämän käytäntöihin liittyviä ongelmia. Ratkaisujen etsijöinä ovat toimijat itse. (Elliot 1991, 49; McKernan 1996, 3.)

Toimintatutkimus on jatkuvaa ja joustavaa. Tutkimuksessani käytäntöjen uudistamiselle on ominaista jatkuvuus. Havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Uutta tietoa luodaan omia kokemuksia refleктоimalla ja käsitteellistämällä. Syntyneitä teorioita testataan käytännössä ja saatujen kokemusten myötä teoriaa kehitetään edelleen. Ensimmäinen toteutusvaihe on alku jatkuvalla kehittämistyölle. Samalla mahdollistuu tutkimuksen itseään korjaava ja kumuloituva luonne. Tutkimuksessani pyrin hyödyntämään kokemukset ja kentältä tulevan palautteen aineistonkeruun eri vaiheissa meneillään olevan prosessin kehittämiseksi. (Elliot 1991, 51-52; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Kemmis & Wilkinson 1998; Kiviniemi 1999; Syrjäla ym. 1996, 39.)

Toimintatutkimusta voidaan pitää enemmän induktiivisena kuin deduktiivisena tutkimusstrategiana. Kyse on vähitellen tapahtuvasta ilmiön käsitteellistämisestä. Toimintatutkimuksen analyysiin sopiikin hyvin aineistolähtöinen lähestymistapa, jossa analyysin kautta pyritään tuomaan tietoiseksi toimintaa käytännössä ohjaavia näkökulmia. Koska toimintatutkimuksen keskeinen lähtökohta on käytäntöjen kehittäminen, tutkimuksen aikana muodostuvan käsitteellisen kuvauksen tulisi palvella tätä tavoitetta. (Kiviniemi 1999; Strauss & Corbin 1998.) Tutkimukseni kohdistuu niihin ongelmiin, joita osallistujat itse pitävät ongelmallisina. Ennen toiminnan aloittamista tein tarkan tilanteen ja taustojen määrittelyn, jonka tavoitteena oli lisätä tutkijan ymmärrystä kyseisestä ongelmasta. Tutkimuksessani käytän tapaustutkimuksen metodologiaa siltä osin, kuin tavoitteena on kertoa tarina siitä, mitä tapahtui ja miten tapahtumat liittyivät toisiinsa. Tutkimus raportoidaan osallistujien (opettajien, oppilaitten) kielellä, heidän uskomuksiinsa ja havaintoihinsa nojaten eli käytetään sitä arjen diskurssia, jota osallistujat käyttävät toimintaympäristössään. (McKernan 1996, 30-31.)

Tutkijan rooli on olla työtään kehittäville opettajille resurssihenkilö: tutkimuksen katalysaattori ja konsultti, joka auttaa osallistujia määrittelemään itse ongelman, johon he etsivät tehokasta ratkaisua. Tutkijana tehtäväni on stimuloida ihmisiä muutokseen, kiinnittämällä huomiota niihin asioihin, jotka osallistujia sillä hetkellä kiinnostavat. Tärkeää on osata auttaa osallistujia analysoimaan omaa työtään. Tutkimustyö aloitetaan sieltä, missä osallistujat ovat, siis luonnollisessa tilanteessa toimijoiden omassa ympäristössä. Tutkimusprosessin onnistuminen on kaikkien, sekä tutkijan että osallistujien vastuulla (Stringer 1996, 22-25). Kiviniemen (1999) mukaan toiminnan muuttaminen perustuu pitkälti kaikkien osallistujien tekemään oman työnsä reflektointiin. Tutkija voi esittää parhaimmillaan rakentavia näkökulmia kehittämistyön perustaksi. Hän voi myös auttaa toimijoita omaksumaan oman toiminnan arviointiin tarvittavia taitoja. Koska roolini toimintatutkijana on hyvin samankaltainen konsultin tai työnohjaajan tehtävien kanssa (esim. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; Hyyppä 1989; Moilanen 1994), tutkimus sinänsä ei aiheuttanut ristiriitaa toimijan ja tutkijan roolien välille. Toisaalta kuitenkin oman roolini painotus muuttui prosessin kuluessa. Aloitin työni lähinnä tarkkailijana katsellen arjen käytäntöjä opettajanhuoneissa ja liikuntatunneilla. Prosessin edetessä muutuin yhä enemmän aktiiviseksi tiedon kerääjäksi kysellen opettajien käsityksiä mahdollisista ongelmakohdista, arjen rutiineista, oppilaista jne. Tiedon keruun jälkeen roolini oli suunnittelijan ja neuvottelijan rooli: tein alustavat toimintasuunnitelmat ja esitin ne opettajalle. Yhdessä

neuvotellen sovimme toiminnan päälinjoista. Toiminnan käynnistyttyä olin kaikkea edellä mainittua ja sen lisäksi kanssatoimija. Arviointivaiheessa roolini painotus oli taas aktiivinen tiedon kerääjä sekä yhteenvedon tekijä. Stringer (1996, 23) kuvaa edellä esitettyä kuvaa toimintatutkijan roolista ”ruohonjuuri-orientaatioksi” (*grassroots orientation*). Tämä vaatii tutkijalta läheistä yhteistyötä osallistujien kanssa koko tutkimusprosessin ajan. Minun tutkimuksessani yhteistyötä tehtiin useampien opettajien kanssa viikoittain puolentoista vuoden ajan.

Osallistujat nähdään aktiivisina kanssatutkijoina, jotka etsivät omasta työstään kiinnostavan kehittämiskohteen. He toteuttavat ja raportoivat pienen toiminnallisen tapaustutkimuksen, jossa määrittelevät ongelman, laativat kehittämissuunnitelman, toteuttavat sen ja arvioivat kokeilun onnistumista. Erityisliikunnanopettaja konsulttina auttaa tavoitteiden asettamisessa, suunnitelman laatimisessa ja mahdollisesti myös ohjelman toteuttamisessa. Tutkimukseni aikana ei tarjottu sellaisia palveluita, joiden puuttuminen myöhemmin estäisi aloitettujen kehittämishankkeiden toteuttamisen kouluilla.

2 Aineiston keruu

Tutkimuksen osallistujat valittiin tarkoituksenmukaisesti. Valinnan kriteereinä pidettiin sitä, että opettajalla on erityisryhmiin kuuluvia oppilaita joko yleisopetukseen integroituna tai segregoidussa ryhmässä. Toisena valinnan kriteerinä pidettiin sitä, että opettaja on kiinnostunut oman työnsä ja soveltavan liikunnanopetuksen kehittämisestä yhteistyössä konsultoivana opettajana toimivan tutkijan kanssa. Osallistujien valinta tehtiin vapaaehtoisuuden perusteella, koska tutkimukseen osallistuminen vaatii opettajalta sitoutumista oman työn ja soveltavan liikunnanopetuksen kehittämiseen.

Tutkimuksen esikartoitusvaihe suoritettiin syksyllä 1997. Tutkija toimi tällöin kouluttajana liikuntaa opettaville opettajille suunnatussa Liikkuva ja terve koulu -täydennyskoulutuksessa. Koulutuksen soveltavan liikunnanopetuksen osioon osallistuneille opettajille (n=170) tehtiin kysely, jossa kysyttiin heidän tarpeitaan yhteistyöhön erityisliikunnanopettajan kanssa. Selvisi, että 90 %:lla vastanneista oli liikunnallisia erityistarpeita omaavia oppilaita luokillaan. Opettajista 49 oli kiinnostunut lisäkoulutuksesta ja henkilökohtaisen konsultin käyttämisestä.

Soveltavan liikunnanopetuksen mallin (Heikinaro-Johansson 1995) ensimmäinen vaihe, lähtötilanteen arviointi, suoritettiin keväällä 1998 haastattelemalla puhelimitse esikartoitusvaiheessa yhteystietonsa jättäneitä opettajia. Tästä joukosta valittiin tarkoituksenmukaista valintaa käyttäen 10 eri kouluastetta edustavaa opettajaa. Näille opettajille tehtiin teemahaastattelu heidän kokemuksistaan nykypäivän opettajuudesta ja sen muutoksesta, prosessimuotoisesta täydennyskoulutuksesta sekä erilaisten oppilaiden opettamisesta. Haastattelun jälkeen sovittiin soveltavan liikunnanopetuksen mallin toisen vaiheen, ohjelman suunnittelun ja toteutuksen, käynnistämistä niiden opettajien kanssa, joilla oli tarve henkilökohtaiseen erityisliikunnanopettajan antamaan konsultaatioon. Keskustelujen ja lähtötilanteen arvioinnin pohjalta muodostui kolme erilaista soveltavan liikunnanopetuksen kehittämishanketta, joihin opettajat houkuttelivat mukaan asiasta kiinnostuneita kollegojaan. Jokainen kehittämishanke pohjautuu soveltavan liikunnanopetuksen mallin (Heikinaro-Johansson 1995) mukaisesti opettajien ja erityisliikunnanopettajan väliseen yhteistyöhön. Toimintamallia sovelletaan opettajien tuen tarpeen ja koulun olosuhteiden vaatimalla tavalla.

Ohjelman suunnittelu- ja toteutusvaihe liittyivät Jyväskylän yliopiston, Opetusministeriön ja Opetushallituksen yhteiseen Koululiikuntaa kaikille -hankkeeseen.

Toimintatutkimuksessa tutkimusaineiston keruu on yhteydessä tutkittavaan tilanteeseen ja toimintatilanteen antamiin mahdollisuuksiin kerätä luontevasti tietoa. Olennaista on kuitenkin kerätä mahdollisimman monipuolista ja eri tavoin hankittua tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Seinä 1996, 44.) Tässä tutkimuksessa tiedonhankinnan tuli palvella soveltavan liikunnanopetuksen kehittämistyötä, mutta olla kuitenkin systemaattista ja kattavaa. Toimintatutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineiston keräämisessä. Näin ollen tutkijan ja tutkittavien roolit eivät ole selvästi erotettavissa. Tutkittavat ovat toimivia ja osallistuvia subjekteja, jolloin myös he osallistuvat aktiivisesti tiedon keruuseen. (Syrjälä ym. 1995.)

Koska tutkimus kohdistui kolmen soveltavan liikunnanopetuksen kehittämistapauksen tarkasteluun, aineisto koostui näiden tapausten työskentelyprosessin dokumentaarista materiaalista: haastatteluista, havaintoaineistosta (tutkimuspäiväkirja), videoista, prosessin eri vaiheissa toteutetuista kyselyistä, oppilaitten kirjoituksista, projektisuunnitelmista, koulutusohjelmista, toteutuksen arvioinneista jne. Tutkimustehtävän jäsentymisen ja aineiston jatkuvan analyysin kautta rakentui lopullinen tutkimusaineisto. Kirjallista tutkimusaineistoa prosessien etenemisestä kertyi kolme A4-mapillista (750 sivua), videomateriaalia 5 tuntia ja litteroituja haastattelunauhoja noin 100 sivua.

Koko kehittämishankkeesta kerättiin pääasiassa kahdenlaista tietoa: Ensinnäkin kerättiin tietoa kehittämisprosessin etenemisestä eri vaiheissa. Kerättiin tietoa siitä, mitä tehtiin ja minkälaista toimintaa tutkimuksen aikana syntyi osallistuneitten opettajien kouluissa. Toisekseen kerättiin tietoa siitä, miten mukana olevat opettajat kokivat itsensä ja oman työnsä prosessin eri vaiheissa.

Kaikkiaan tutkimusmateriaalia kertyi määrällisesti paljon, mikä vaikeutti sen käsittelyä. Nyt analysoitu kenttätöväihe kesti kaikkiaan 1.5 vuotta, mikä osaltaan selittää aineiston runsauden. Kuitenkin kehittämistyö kouluissa pääsi vasta alkuun. Prosessi jatkuikin useimmissa kouluissa vielä tutkimushankkeen päätyttyä.

Tutkimus suoritettiin kolmen tapaustutkimuksen muodossa. Jokaisessa tapauksessa käytettiin toimintatutkimuksen menetelmää. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 127 henkilöä, mutta toiminta kosketti koulu yhteisöissä reilusti yli tuhatta opettajaa, oppilasta ja muuta koulun henkilökuntaa. Tutkimusprosessin eri vaiheissa mukana olevien henkilöitten määrä vaihteli. Prosessin edetessä yhä useampi opettaja halusi tulla toimintaan mukaan.

Taulukossa 1 on erittely tutkimukseen osallistuneista henkilöistä niiden henkilöitten osalta, joiden kanssa tutkija työskenteli henkilökohtaisesti (ns. suoran toiminnan laajuus).

TAULUKKO 1. Suoraan toimintaan osallistuneet henkilöt tutkimusprosessin lopussa

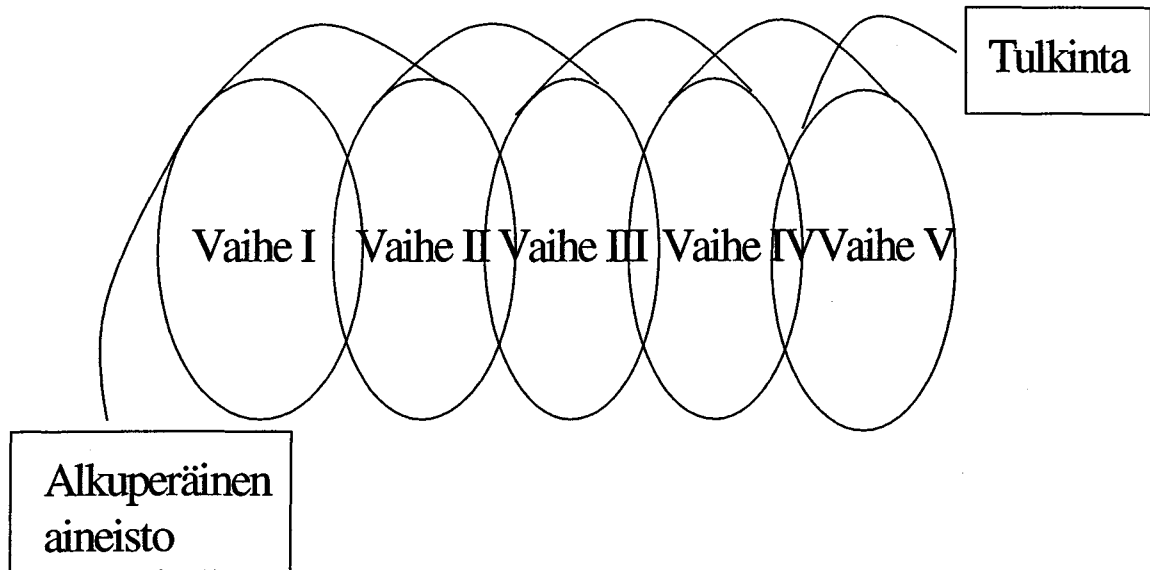
46	opettajaa
36	oppilasta
20	koulunkäyntiavustajaa tai muuta liikunnanopetukseen osallistuvaa henkilöä
1	fysioterapeutti
1	toimintaterapeutti
18	avustajaa tai sisäoppilaitoksen asuntolan hoitohenkilökuntaan kuuluvaa
26	muuta yhteistyökumppania (opetuksen suunnitteluun, tilojen saneeraukseen tai opetusvälineistön valmistamiseen ja lainaamiseen osallistuneet)
3	rehtoria
9	erityisliikunnan kouluttajaa
1	yliopiston lehtori
2	siviilipalvelusmiestä
2	vahtimestaria
1	hallimestari
5	lasten huoltajaa
2	liikunnanohjaaja
1	kunnan erityisliikunnanopettaja
127	henkilöä yhteensä

Välillisesti toiminnan voidaan sanoa vaikuttaneen yli tuhanteen henkilöön. Tämä on laskettu siten, että jokaisella opettajalla on keskimäärin 20 oppilaan ryhmä. Lisäksi toiminta kosketti välillisesti myös oppilaitten huoltajia sekä kouluilla opettajien kollegoita, yhteistyökouluja ja muita yhteistyötahoja (kehittämishankkeiden projektiraportit).

3 Aineiston analysointi

Laadullista aineistoa voidaan analysoida ja tulkita monesta näkökulmasta. Alasuutarin (1994, 69-73) mukaan teoreettinen viitekehys ohjaa analyysiprosessia. Vaikka hyödynsin aineistoni tulkinnassa teoreettista tietämystä soveltavasta liikunnanopetuksesta ja peilasin tekemiäni tulkintoja oppimisteorioihin ja konsultaatiosta tuotettuun aikaisempaan tutkimustietoon, pidän käyttämäni analyysitapaa ennen kaikkea aineistolähtöisenä. Aineistolähtöinen analyysi on käytännöllinen silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 1998, 19; Strauss & Corbin 1998). Tässä tutkimuksessa tarkasteltava erityisliikunnanopettajuus on ilmiö, jonka olemuksesta ei juurikaan ole aikaisempaa tietoa. Siksi pyrin katselemaan aineistoani mahdollisimman kokonaisvaltaisesti: yritän löytää aineiston antamat vihjeet siitä, mitä erityisliikunnan-opettajuudella tarkoitetaan, millaisia tehtäviä ja rooleja se pitää sisällään ja mitä merkitystä sillä on opettajille ja oppilaille. En pyri saamaan todisteita aikaisempien tutkimusten tuloksille, vaan haluan antaa aineistolleni tilaa kertoa minulle, mistä erityisliikunnan-opettajuudessa on kysymys.

Toimintatutkimus tuottaa jatkuvasti uutta aineistoa ja aineiston analysointi muuttaa toiminnan suuntaa. Niinpä tämän tutkimukseni aineiston analysointi on ollut pyörteinen prosessi, jossa useimmat löydökset ovat kyseenalaistaneet koko aikaisemman tutkimusasetelman. Jotta lukija pystyisi seuraamaan analyysini etenemistä ja arvioimaan tulkintani uskottavuutta, esitän tässä jonkinlaisen ”meta-analyysin” analyysiprosessini vaiheista. Käytännön toimintana aineiston analysointi ja tulkinta on edennyt toinen toistaan seuraavina pyörteinä (kuvio 1), jossa eri analysoinnin vaiheet ovat olleet osittain päällekkäisiä.



KUVIO 1. Analysointiprosessin eteneminen

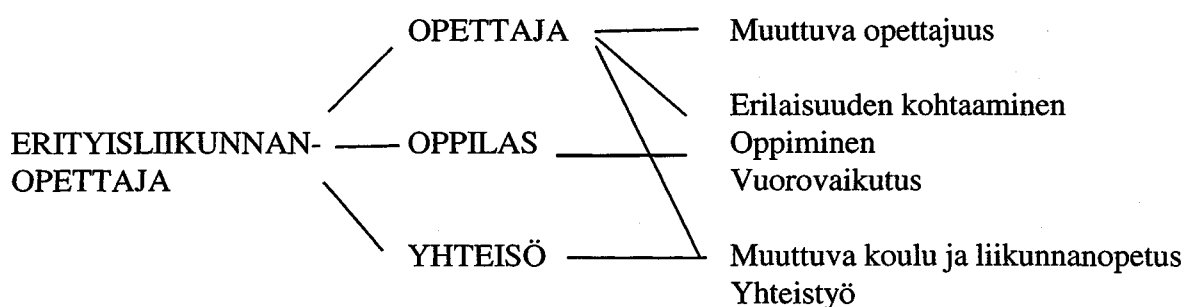
Vaihe I: Karkea luokittelu ja aineiston täydentäminen

Aineiston analysoinnin aloitin sillä, että tutustuin aineistooni kokonaisuutena. Luin useampaan kertaan läpi tutkimuspäiväkirjani, opettajien kanssa käymäni kirjeenvaihdon, opettajien litteroidut haastattelut ja opettajien tuottamat tekstit. Katsoin myös läpi opetustilanteista kuvatut videot ja kuuntelin opettajien alkuperäisiä haastattelunauhoja. Tutustumisen jälkeen muodostin esiymmärrykseni ja soveltavan liikunnanopetuksen kirjallisuuden varassa karkean jäsentelyn aineistosta nousevista teemoista ja toiminnan tuottamista tarinoista. Käytännössä muodostin jäsentelyn siten, että lukiessani tein muistiinpanoja aineiston marginaaleihin. Marginaalimuistiinpanojen ydinsanoista ja alustavan kirjallisuuskatsauksen sisällysluetteloa yhdistämällä sain niin sanottuja "otsikoita", joiden alle keräsin ranskalaisilla viivoilla aineistossa esiintyneitä tapahtumia ja puhetapoja. Aineiston jäsentäminen ja lukeminen sai minut muistamaan vielä sellaisia tapahtumia ja yksityiskohtia toiminnasta, joita en ollut aikaisemmin kirjannut tutkimuspäiväkirjaani. Koska tuottamani tarinat joka tapauksessa olivat eräänlaisen muistelutyön tuloksia (tunneilla tehtyjä havaintomuistiinpanoja oli vain pieni osa aineistosta, suurin osa päiväkirjoistani on kirjoitettu illalla koulutuntien ja koulutustilaisuuksien jälkeen), päätin täydentää aineistoani vielä näillä uusilla tarinoilla. Täsmensin siis joidenkin tapausten yksityiskohtia niiltä osin, kuin se näytti tarpeelliselta. Esimerkiksi kuvaukseni ongelmatilanteesta tunnilla täsmentyi tarkalla paikan määreellä ("näyttämön verhojen takana"). Tätä menettelyä perustelen myös sillä, että tutkimustehtäväni mukaisesti tavoitteenani oli nimenomaan oman toimintani reflektoinnin kautta syventää ymmärtämystä erityisliikunnanopettajan työstä ja rooleista. Aineiston läpikäyminen herätti minussa sellaisia muistoja, joiden katsoin lisäävän ymmärrystäni koko toimintaprosessista.

Vaihe II: Teemoittelun täsmentäminen ja ensimmäiset tulkinnat

Tutkimuksessani teorian hahmottuminen, aineiston keruu, analyysi ja tulkinta kietoutuivat yhteen. Ensimmäisen teemoittelun ja aineiston täydentämisen jälkeen luin aineistoani uudelleen läpi. Samanaikaisesti tutustuin vammaisuutta käsittelevään kirjallisuuteen sekä oppimisen ja aikuiskasvatuksen teorioihin, jotka auttoivat täsmentäen teemoitteluani. Hyödynsin edelleen ensimmäisen vaiheen marginaalimuistiinpanotekniikkaa. Käytin myös tekstinkäsittelyohjelman ”etsi” -komentoa löytääkseni tiettyyn teemaan liittyviä asioita aineistostani. Teemojen ympärille rakensin käsittekarttoja, joihin pyrin hahmottamaan asioiden yhteyksiä. Päädyin tulkitsemaan aineistoani kolmella ”näyttämöllä”: erityisliikunnan-opettajan toimintana suhteessa opettajaan, oppilaaseen ja siihen yhteisöön, jossa toiminta tapahtui. Jokainen ”näyttämö” jakaantui useampiin alateemoihin, joita tarkastelin ensin opettajien puheessa (kuvio 2). Näin päädyin ensimmäisiin tulkintoihin opettajien tavasta hahmottaa koulua ja liikunnanopetuksen ongelmia. Teorian ja aineiston vuoropuhelussa käytin diskursiivisia analyysitapoja tarkastella opettajien puheessa esiintyviä tapoja kuvata todellisuutta. Käytännössä diskursiivinen analyysini eteni siten, että opettajien litteroiduista haastatteluista ensin alleviivasin ja ympyröin sanontoja ja lauseita teema kerrallaan. Tämän jälkeen käytin tekstinkäsittelyn ”leikkaa” ja ”liimaa” -komentoja sijoittaakseni kaikki tiettyä teemaa käsittelevät lauseet saman otsikon alle. Näiden rinnalla luin kirjallisuutta, jonka pohjalta tein tulkintoja opettajien puheesta.

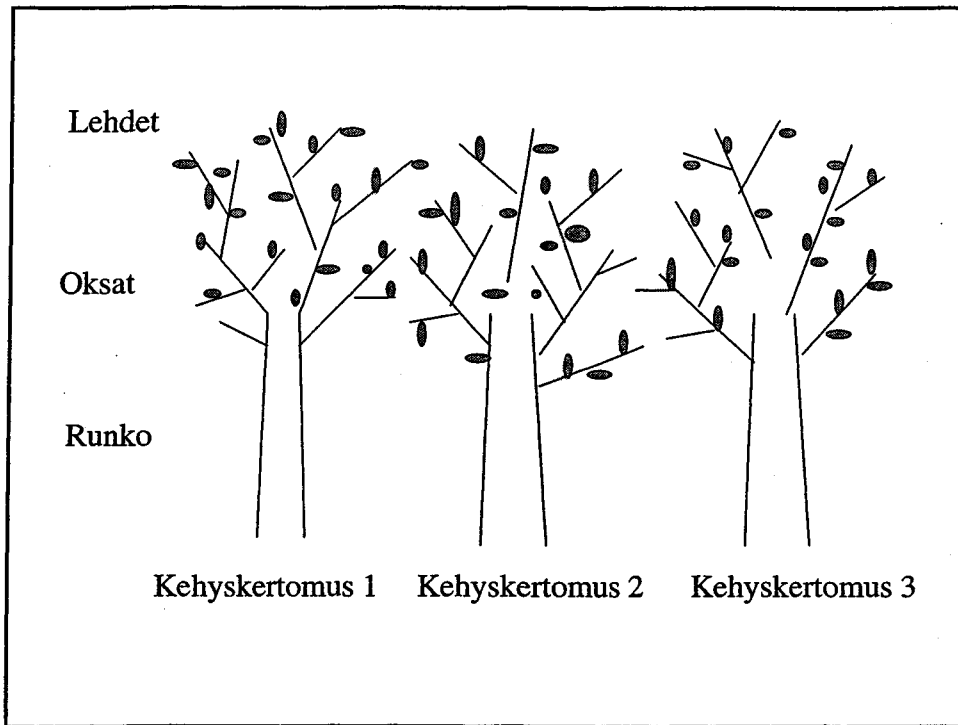
Kiinnitin huomiota siihen, miten opettajat kertoivat oppilaitten ongelmista liikuntatunneilla ja miten he kuvasivat itseään opetuksen toteuttajina. Tein myös tulkintoja siitä, minkälaisia tavoitteita, funktioita, opettajien puheella oli. Erityisliikunnanopettajana toimin opettajille kuuntelijana ja tein tulkintoja opettajien kokemasta avun tarpeesta. Tutkijana tein myös tulkintoja omista rooleistani suhteessa opettajien odotuksiin ja tapoihin hahmottaa omaa työtään.



KUVIO 2. Täsmentynyt teemoittelu analyysin II vaiheessa

Vaihe III: Toimintaprosessin kuvaus ja kertomusten analysointi

Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa siirryin tarkastelemaan erityisliikunnanopettajan työtä narratiivisuuden näkökulmasta. Analysoinnissa käytin menetelmää, jota kutsun toimintatutkimuksen kertomusanalyysin **orapihlaja -malliksi** (kuvio 3).



KUVIO 3. Toimintatutkimuksen kertomusanalyysin orapihlaja -malli

Orapihlaja-analyysini alkaa toimintatutkimusprosessin kuvauksesta. Tässä tutkimuksessa toiminta eteni kolmen kehyskertomuksen sisällä. Kehyskertomuksella tarkoitan merkityksellistä kokonaisuutta, joka syntyi erityisliikunnanopettajan työstä tietyssä fyysisessä tai sosiaalisessa kouluyhteisössä. Nämä kehyskertomukset ("Tosikulmanojaguru", "Kouluttajana Itä-Suomessa" sekä "Erityisliikunnanopettaja peruskoulussa") toimivat orapihlajan runkoina. **Rungon analysointi** eteni kuuden vaiheen kautta: kokosin ensin kaiken toimintaa kuvaavan aineistoni yhteen (1) ja kirjoitin aineiston pohjalta alustavan toimintaprosessin kuvauksen (2). Tämän jälkeen tein kertomuksista juonireferaatit (3), joita vertasin toisiinsa (4). Löysin kertomuksista tiettyjä säännönmukaisuuksia, joita vertasin konsultaatiokirjallisuuteen (5). Kirjallisuuden ja havaintojeni pohjalta loin karkean mallin erityisliikunnanopettajan työstä (6).

Runkoanalyysin jälkeen siirryin **oksa-analyysiin**, jolloin syvensin tarkastelua kehyskertomusten sisällä tapahtuneisiin roolitarinoiniin. Roolitarinoilla tarkoitan yksittäisten toimintajaksojen muodostamaa ajallisesti yhtenäistä tarinaa (esimerkiksi erityisliikunnanopettajan toiminta samanaikaisopettajana yhdellä liikuntatunnilla).

Roolitarinoiden analyysissä kiinnitin huomiotani tarinoiden henkilöihäähmöhöh ja heidän välisiin suhteisiinsa, tarinoiden tapahtumapaikkoihin, toiminnan päämääriin ja keinoihin sekä tarinoiden sisältämiin yllätyksellisiin seikkoihin. Apuna käytin sovellusta Alasuutarin (1994, 118-119) esittelemästä tarinoiden päämäärärärationaalista toimintaa kuvaavasta analyysimallista (kuvio 4). Tarinoiden ja koko aineiston käsittelyn edellisessä vaiheessa (vaihe II) täsmentyneen teemoittelun pohjalta löysin erityisliikunnanopettajan työstä kymmenen erilaista roolia, jotka yhdessä muodostavat työn sisällön.

TOIMINNAN PÄÄMÄÄRÄT	TOIMINNAN KEINOT	TOIMINNAN NÄYTTÄMÖT
TOIMINNAN ESTEET TAI VASTUSTAJAT	VASTUSTUKSEN KEINOT	TOIMIJOIDEN ROOLIT

TARINOIDEN YLLÄTYKSELLISYYS

KUVIO 4. Roolitarinoiden tarkastelussa käyttämäni analyysimalli
(mukaeltu Alasuutari 1994, 118)

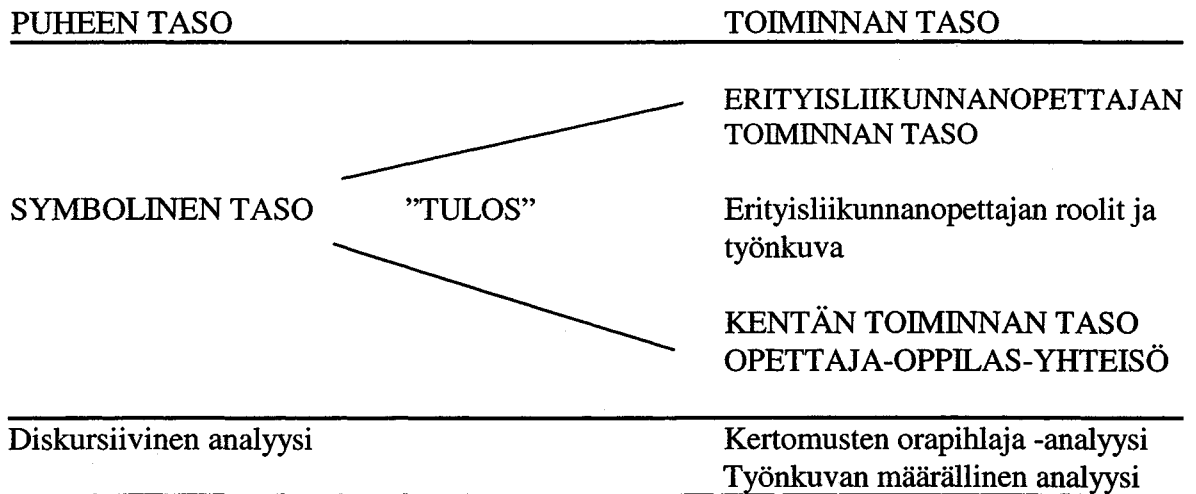
Orapihlaja-analyysin viimeisessä vaiheessa kiinnitin huomioni **orapihlajan lehtiin** eli edellä kuvattujen tarinoiden yksittäisiin episodeihin. Tällaisia olivat esimerkiksi kuvaus tilanteesta, jossa erityisliikunnanopettaja toimessaan motivoijan roolissa kohtaa tilanteesta eristäytyvän oppilaan. Näiden episodien merkitys tutkimustulosten kokonaisuuden kannalta on se, että niissä konkretisoituu erityisliikunnanopettajuuden arki hienopiirteisyydessään, onnistumisineen ja epäonnistumisineen. Ilman lehtien tarkastelua kuva erityisliikunnanopettajan työstä jäisi paljaaksi ja etäiseksi. Kuitenkin vasta kokonainen orapihlaja-aita runkoineen, oksineen ja lehtineen muodostaa sen kuvan, jossa erityisliikunnanopettajuus saa merkityksensä.

Vaihe IV: Työnkuvan määrällinen analysointi

Analysoinnin neljännessä vaiheessa palasin alkuperäiseen aineistooni. Tutkimuspäiväkirjoistani kokosin kaikki erityisliikunnanopettajan työssä eteeni tulleet työtehtävät sekä laskin kuhunkin työtehtävään käytetyn ajan lukukausittain. Työtehtävät luokittelin havaintoja yhdistämällä viiteen työkuvan luokkaan: kenttätyöhön, toimistotyöhön, matkoihin, kehittämistyöhön sekä organisoitutyöhön. Näiden luokkien pohjalta muodostin kuvan erityisliikunnanopettajan työnkuvasta ja sen kehittymisestä toimintakauden (1.5 vuotta) aikana. Työnkuvan määrällisen analysoinnin merkitys oli siinä, että se antoi minulle uudenlaisen näkökulman tutkimuksessa tarkastelemaani ilmiöön. Määrällisen analyysin avulla sain syventävää tietoa toiminnastani erityisliikunnanopettajan erilaisissa rooleissa. Lisäksi se antoi minulle havainnollisen kuvan omasta ammatillisesta kehittymisestäni konsultaatiotyössä. Nimesin määrällisen analysoinnin tuottaman neljännen kehyskertomuksen, koko puolentoista vuoden toimintaa kuvaavan kertomuksen, otsikolla ”Monitoimikone ja muita tehtäviä” (luku 6).

Vaihe V: Tulkinnan jäsentäminen

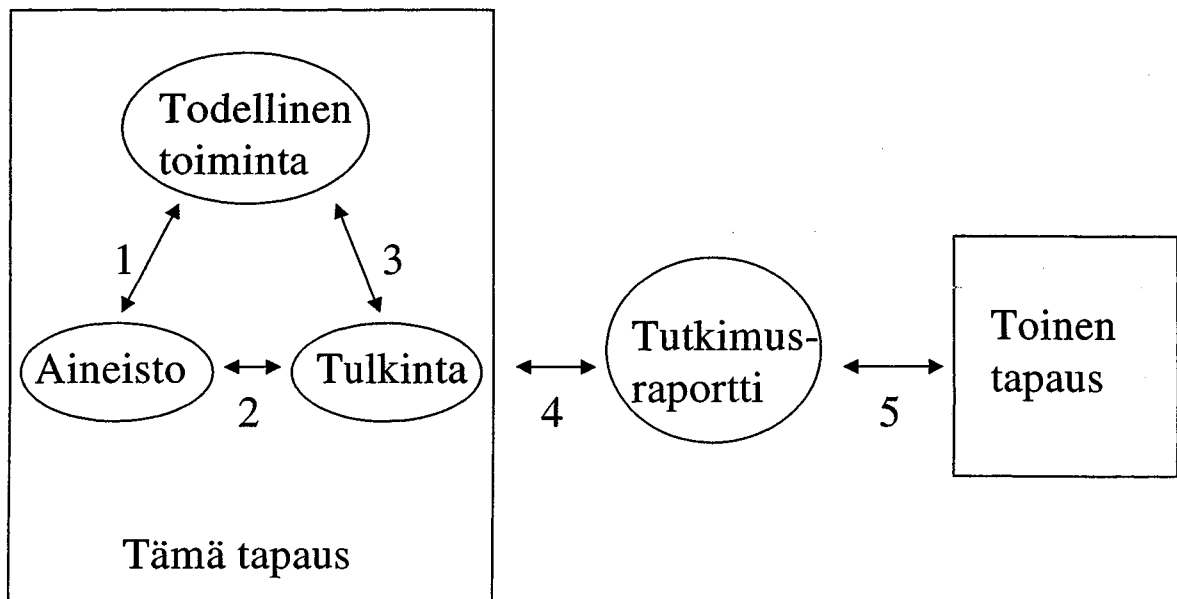
Tämän tutkimuksen tulosten tulkinta jäsenyi viimein kahdelle tasolle, puheen ja toiminnan tasolle (kuvio 5). Tutkimuksen perimmäinen tulos löytyy jostakin näiden tasojen välistä, sieltä missä erityisliikunnanopettajuutta arvioidaan parempien toimintakäytäntöjen näkökulmasta, ja missä erityisliikunnanopettajuudelle annetaan merkityksiä.



KUVIO 5. Aineiston tarkastelun tasot ja käytetyt analyysimenetelmät

4 Luotettavuus

Toimintatutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella hyvin monelta kannalta. Olen päätenyt tarkastelemaan oman tutkimukseni luotettavuutta viidestä erilaisesta näkökulmasta: (1) miten luotettava on aineistoni suhteessa todellisuuteen, (2) miten luotettavasti tehty tulkinta kuvaa aineistoa, (3) mikä on tehdyn tulkinnan suhde todellisuuteen, (4) miten luotettava on tutkimusraporttini suhteessa koko tutkimusprosessiin ja (5) millainen on tutkimukseni siirrettävyys tai yleistettävyys. Nämä näkökulmat on valittu synteetinä laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen kirjallisuudessa (mm. Alasuutari 1994; Eskola & Suoranta 1998; Heiskala 1998; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999; Kemmis 1985; Kemmis & Wilkinson 1998; McKernan 1996; McNiff 1988; Mäkelä 1998; Strauss & Corbin 1998; Syrjälä yms. 1996) esiintyvistä tavoista tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Pyrin näiden viiden näkökulman avulla huomioimaan oman tutkimukseni kannalta relevantit luotettavuutta koskevat kysymykset. Luotettavuustarkasteluni havainnollistaa kuvio 6.



KUVIO 6. Luotettavuustarkastelun tasot

(1) Miten luotettavasti aineistoni edustaa todellisia tapahtumia?

Aineistoni luotettavuutta tarkastellessani kiinnitän huomioni kahteen seikkaan: aineistoni edustavuuteen sekä aineistonkeruumenetelmien pätevyYTEEN. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 216) huomauttavat, yhä useammin laadullisessa tutkimuksessa aineiston tehtävä on toimia tutkijalle idealähteenä ja teoreettisen pohdinnan käynnistäjänä, ei pelkästään todellisuuden kuvaajana. Aineiston tehtävänä tulee siis ennen kaikkea olla uusien hypoteesien tuottaminen. Tässä tutkimuksessa halusin kerätä sellaista aineistoa, joka kertoo soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamisesta suomalaisessa koulussa. Tutkijana kiinnitin erityistä huomiota erityisliikunnanopettajan työhön ja erilaisiin tehtäviin.

Aineisto kertoo aina rajatusta tapauksesta. Koulun liikunnanopetuksessa tapahtuu hyvin paljon erilaisia asioita, joista minun aineistoni kuvaa vain sitä osaa, mikä liittyy liikunnanopetuksen soveltamiseen sekä liikuntaa opettavan opettajan ja erityisliikunnanopettajan toimintaan opetuksen soveltamisessa. Aineistostani on rajattu pois suurimmaksi osaksi seikat, jotka liittyvät oppilaan toimintaan ja oppimiseen irrallaan opettajan toiminnasta.

Keräsin aineistoa monenlaisilla keinoilla: havainnoiden, haastatellen, kysellen ja videoiden. Keräsin myös monenlaista kirjallista dokumenttiaineistoa matkan varrelta: koulujen opetussuunnitelmia, opettajien ja oppilaitten kirjoituksia, kehittämishankkeiden raportteja sekä koulutuksista kertynyttä materiaalia. Pidän koko toiminnan ajan tarkkaa tutkimuspäiväkirjaa erityisliikunnanopettajan työtehtävistä ja ajankäytöstä. Mielestäni onnistuin vangitsemaan aineistooni luotettavasti tutkimustehtävääni palvelevan aineksen kouluissa tapahtuneesta monipuolisesta toiminnasta. Pidän aineistoani myös riittävän laajana ja eri aistikanavien tuottamaa tietoa hyödyntävänä edustamaan monivivahteista ja -tasoista toimintaa: aineistoni sisältää paitsi kirjallista myös puhuttua ja kuvallista materiaalia.

Tutkimusaineistoni oli siis laaja ja toimintavaihe kesti kauan. Oliko tutkimusaineistoni kenties liian laaja? Koska kyseessä oli yritys luoda uudenlaista toimintakulttuuria koulun liikunnanopetukseen pitkää toimintavaihetta ja monipuolista aineistonkeruuta voidaan pitää perusteltuna. Puolitoista vuotta kestänyt toimintavaihe ja siihen liittynyt kenttätyö pienentävät virheellisten ensivaikutelmien muodostumista sekä vähentää tutkittavan todellisuuden kannalta epäasiallista tulkintaa. Pitkä yhteistyö opettajien kanssa mahdollisti myös sellaisen luottamuksen syntymisen, jota tällainen tutkimustapa edellyttää. Kentän tarpeet pääsivät muokkaamaan työnkuvaa sellaiseksi, kuin se tässä tutkimuksessa on esitetty. Mikäli toimintajakso olisi ollut lyhyempi ja yhteistyötä olisi tehty vain muutaman opettajan kanssa, tutkijan omat käsitykset ja ennakko-oletukset erityisliikunnanopettajan työnkuvasta olisivat vaikuttaneet liiaksi tutkimuksen tuloksiin. Nyt aineistolle ja toiminnalle itselleen jäi riittävästi tilaa vastata tutkimustehtävään, tutkijan reagoiessa käytännön tarpeisiin. Toisaalta kuitenkin tutkijan läheinen suhde tutkittaviin saattoi vaikeuttaa relevanttien kysymysten esittämistä ja arvoista vapaiden tulkintojen tekemistä.

Aineiston keruun luotettavuutta paransi tutkimuksessani se, että toiminnassa mukana olevat opettajat keräsivät aineiston kanssani (Eskola & Suoranta 1998, 70-71). Keskustelimme ja havainnoistamme toiminnan eri vaiheissa ja muutimme tarvittaessa aineiston hankinnan menetelmiä tai näkökulmia. Aineiston luotettavuutta puolestaan saattaa heikentää tutkijan rajallisen tarkkaavaisuuden kohdistuminen tutkimustehtävän kannalta epäoleellisiin seikkoihin tai tutkijan ennakkokäsitysten vaikutus aineiston keräämiseen. Monipuolisten aineistonkeruumenetelmien ja kanssatoimijoiden käyttäminen aineiston keruun tukena

vähentää ensin mainittua ongelmaa. Ennakko-oletusteni suhteen olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman avoin koko tutkimusprosessin aikana: olen pyrkinyt tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni ja kirjoittamaan ne auki tutkimusraporttiin, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tehdä omat päätelmänsä niiden vaikutuksista tutkimuksen lopputuloksiin. Uskoakseni olen onnistunut tässä riittävällä tarkkuudella.

(2) Miten luotettavasti tehty tulkinta kuvaa aineistoani?

Tulkintani luotettavuuteen olen kiinnittänyt huomiota systemaattisella aineiston käsittelyllä, tutkimuksen mahdollisimman suurella läpinäkyvyydellä ja sekä tekemiäni tulkintojen perusteltavuudella. Olen pyrkinyt antamaan lukijalle mahdollisuuden arvioida tehtyjen tulkintojen luotettavuutta kuvaamalla aineistoani ja siitä tekemiäni tulkintoja mahdollisimman tarkasti ja perustellen. Tulkintojen ja aineiston välisen suhteen pätevydestä voidaan käyttää ulkoisen validiteetin käsitettä (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tämä pätevyys riippuu enemmän minusta tutkijana kuin tutkittavista.

Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella puolestaan viitataan siihen, että toinen tutkija pystyisi periaatteessa tekemään samat tulkinnat aineistosta, mikäli hän seuraisi analyysissä käytettyjä luokittelu- ja tulkintavihjeitä. (Eskola & Suoranta 1998, 217.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan esille mahdollisimman yksityiskohtaisesti ne tulkintaan johtaneet säännöt, joita olen käyttänyt. Kuitenkin on niin, että tulkintani perustuu pääasiassa aineiston kokonaisvaltaiseen käsittelyyn, jolloin kaikkien analyysin vaiheiden pilkkominen, luettelointi tai yksinkertaisten sääntöjen ilmaiseminen on vaikeaa. Tässä mielessä tutkimuksellani voi katsoa olevan etnografisia piirteitä (Eskola & Suoranta 1998, 217.)

Läpi koko tutkimusprosessin, olen pyrkinyt tutkittujen tapausten tiheään kuvaamiseen ja paikalliseen selittämiseen. Kuitenkin aineistoni suuresta määrästä johtuen olen joutunut lukijan urakkaa helpottaakseni tekemään runsaasti oikaisuja ja yksinkertaistuksia tutkimusraporttiini tulkinta- ja ajatusprosessini kulusta. Voi olla, että nämä oikaisut vaikeuttavat joidenkin aineistosta tehtyjen tulkintojen seuraamista ja arvioimista. Mielestäni olen kuitenkin antanut lukijalle riittävästi vihjeitä päättelyni kulusta, jotta tutkimukseni päätuloksia voidaan arvioida luotettavasti aineistosta nouseviksi.

Tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutus oli monipuolista ja luontevaa. Opettajan työn tunteminen auttoi minua tutkijana löytämään oleellisia kysymyksiä erityisesti opettajan työn näkökulmasta. Toisaalta tässä piili vaara: yhteisen kokemusmaailman jakaminen saattoi estää tutkijaa näkemästä työhön sisältyviä itsestäänselvyksiä ja saattoi sokeuttaa tutkijaa niin havainnoinnissa kuin tulkintojen tekemisessäkin. Tätä vaaraa pyrin vähentämään refleктоimalla kokemuksiani ja tulkintojani kouluttajakollegoiden sekä muiden alojen toimintatutkijoiden kanssa. Tämä toi työlleni tuoreita näkökulmia ja auttoi katselemaan aineistoani laajemmin.

(3) Mikä on tehdyn tulkinnan suhde todellisiin tapahtumiin?

Tehdyn tulkinnan suhde todellisiin tapahtumiin liittyy laadullisen tutkimuksen heikkoutena pidettyyn subjektiivisuuteen. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään heikkoudesta vahvuuden eli tuomaan lukijalle julki omaa osuuttani tutkimusprosessissa. Tässä tutkimuksessa olen ollut vahvasti mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa, vaikuttaen

tapahtumiin, keskustellen opettajien kanssa tasavertaisena tekijänä ja kokijana. Objektiivinen voin olla sellaisessa merkityksessä, että tutkijana vältän sekoittamasta omia uskomuksiani, asenteitani tai arvostuksiani tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 1998, 17). Tutkijana olen pyrkinyt kohtaamaan jokaisen tutkittavan yksilönä kunnioittaen ja kuunnellen hänen omia arvostuksiaan ja asenteitaan. Olen myös pyrkinyt tunnistamaan omat esioletukseni ja tuomaan ne rehellisesti esille tutkimusraportissani: Omia lähtökohtiani tutkimukseen olen selvittänyt tutkimuksen johdannossa. Lisäksi olen pyrkinyt ottamaan tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa esille mahdolliset esioletukseni tutkittavasta tilanteesta. Olen myös pyrkinyt tutkimusraportissani tuomaan esille kaikki ne soveltavan liikunnanopetuksen järjestämiseen liittyvät seikat, joita olen havainnut ja joista tutkimuksessa mukana olevat opettajat ovat kertoneet tai kirjoittaneet. Näistä lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä ja arvioida, missä määrin omat asenteeni ja ennako-oletukseni ovat vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin ja havainnoista tekemiini johtopäätöksiin.

Tutkijan subjektiivisuus saattaa aiheuttaa joitakin eettisiä ongelmia sekä tiedonkeruussa että tutkimuksen avoimessa raportoinnissa. Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt kuvaamaan tapahtumat ja tutkimuksen toteuttamisen mahdollisimman avoimesti, mutta silti kunnioittaen tutkimukseen osallistuneiden opettajien intymiteettiä. Tutkimusraportissa opettajista käytetään muutettuja nimiä ja heidän kouluistaan kerrotaan vain sen verran, kuin tutkimuksen tulosten arvioimiseksi on välttämätöntä. Myös oppilaiden yksityiskohtainen kuvaaminen on jätetty tutkimusraportista pois, sillä tutkimuskohteena on tekemäni erityisliikunnanopettajan työ, ei oppilaitten oppiminen.

Tutkimuksessa mukana olleille opettajille ja muille yhteistyökumppaneille annettiin tilaisuus arvioida toiminnasta tekemieni tulkintojen luotettavuutta. Saamani palautteen mukaan olen onnistunut kuvaamaan toiminnan kulun niin kuin se todellisuudessa tapahtui. Myös toiminnasta tekemäni tulkinnat on hyväksytty kansatoimijoiden taholta. Palautteen ainoat korjaukset liittyivät joidenkin tutkimusraporttini ilmausten lieventämiseen tai käyttämieni termien, kuten "voimistelupalikka", täsmentämiseen. Olen tehnyt opettajien toivomat korjaukset raporttiini. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet eivät antaneet palautetta, mutta kaikille annettiin siihen mahdollisuus. Tulkitseen hiljaisuuden hyväksymisen merkinä.

Toimintatutkimuksella pyritään yleensä kehittämään kohteena olevan yhteisön toimintaa. Onnistunut toimintatutkimus merkitsee siis järkevämpää uutta käytäntöä. Pragmaattiselta kannalta toimintatutkimuksessa totta on se, mikä toimii. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.) Tässä tutkimuksessa "totuutena" soveltavan liikunnanopetuksen käytäntöjen kannalta voidaan pitää erityisliikunnanopettajan toimintaa eri rooleissaan, sillä toiminta tuotti tuloksena uudenlaisia, entistä toimivampia käytäntöjä. Kuitenkin toiminta tuotti myös epäonnistumista: kaikki ei toiminut niin kuin oli tarkoitettu ja toiminnan suuntaa jouduttiin usein muuttamaan. Voidaanko siis ajatella, että tutkimus tältä osin on epäluotettava? Mielestäni ei, sillä epäonnistumiset toivat näkyville sellaisia seikkoja, joita toiminta onnistuneena käytäntönä ei osoittanut. Epäonnistumiset monipuolistivat kuvaa erityisliikunnanopettajuudesta inhimillisen vuorovaikutuksen kentällä.

Tähän yhteyteen sopii pohdinta tutkimukseni uskottavuudesta. Omien ja tutkimuksessa mukana olevien opettajien kokemukset huomioiden, pitäisin hieman epäluotettavana toimintatutkimusta, joka kerrottaisiin ns. sankaritarinana, ainoastaan onnistuneiden käytäntöjen kautta. Tähän viittaa myös Kuula (1999, 169-203) tulkitessaan toimintatutkijoiden tekstejä kenttätutkimuksesta ja toimintatutkimuksen suhteesta perinteiseen akateemiseen tutkimukseen.

Huttunen, Kakkori ja Heikkinen (1999) muistuttavat, että arvioitaessa toimintatutkimuksen luotettavuutta pragmaattiselta kannalta, arvion lopputulos riippuu siitä, millaisia tavoitteita painotetaan. Tutkimustani voidaan pitää onnistuneena siltä osin, että saavutettiin tietty ”rutinoituminen” ja toiminnan vakiintuminen: erityisliikunnanopettajan työ ja roolit vakiintuivat sellaisiksi, että erityisliikunnanopettajana kykenin yleisesti vastaamaan kentällä toimivien opettajien odotuksiin. Sen sijaan tutkimus epäonnistui, jos tilannetta tarkastellaan kunkin opettajan ja varsinkin kunkin oppilaan näkökulmasta: kaikkien yksityiskohtaisiin tarpeisiin tutkimukseni ei onnistunut vastaamaan. Sen ansio oli ennemminkin sellaisten työkalujen antamisessa, joiden avulla opettaja voi edelleen omaa opetustaan kehittää vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeita. Pragmatistinen näkökulma tutkimuksen luotettavuuteen edellyttää siis käsitystä siitä, mitä on pidettävä onnistuneena käytäntönä tai toivottuna tuloksena tutkimukselle (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999).

(4) Miten luotettavasti tutkimusprosessi kuvataan tutkimusraportissa?

Tutkimusraportin luotettavuutta voidaan arvioida kirjoittamisprosessin luotettavuutena. Tutkijana olen kokenut monta kertaa tutkimusprosessini aikana riittämättömyyttä kirjoittaa havaintoni ja tulkintani sellaiseen muotoon, että tutkimukseni tulokset avautuisivat lukijalle selkeinä ja loogisina. Tulkinnan pyörteisyydestä (ks. kuvio 1, s. 26) johtuen olen joutunut kirjoittamaan tutkimukseni monta kertaa uudestaan. Voi olla, että tämä on aiheuttanut tutkimusraporttiin epäloogisuutta ja ”epätasaisuutta”. Eskola ja Suoranta (1998, 210) toteavat tutkimusraportin luotettavuudessa voidaan katsoa olevan kysymys ”epäluuloisen tiedeyllisön vakuuttamisesta erilaisin tutkimusteksteissä näkyvin merkein ja kielellisin toimenpitein”. Tässä raportissa nuo merkit ja toimenpiteet ovat tiheitä toiminnan kuvauksia yhdistettynä kirjallisuusviittauksiin ja teoriaan.

Relativistisen näkemyksen perusteella tutkimusraporttia arvioidaan nimenomaan tekstinä. Tällöin luotettavuustarkastelussa ei kiinnitetä huomiota siihen, miten teksti heijastaa todellisuutta, vaan siihen, miten tutkija pyrkii vakuuttamaan lukijan. Tällaisesta näkökulmasta tarkastellaan tekstin sisäistä johdonmukaisuutta, tekstin koherenssia esitettyihin hypoteeseihin, tutkimustekstin hedelmällisyyttä sekä tutkittavien orientaatiota suhteessa tuloksiin eli tutkittavien on varmennettava esitetyt säännönmukaisuudet. (Eskola & Suoranta 1998, 222-223.)

Tätä tutkimusraporttia voidaan pitää edellä esitettyjen ehtojen valossa kohtuullisen luotettavana: sisäisessä johdonmukaisuudessa saattaa olla tutkijan kirjallisesta lahjakkuudesta tai sen puutteesta johtuvia kömmähdyksiä, mutta esitetyt hypoteesit nousevat mielestäni riittävän selvästi ja johdonmukaisesti kirjoitetusta raportista. Tutkittavat tai tässä tutkimuksessa pikemminkin kanssatoimijat ovat varmentaneet raportissa esitetyt väitteet todenmukaisiksi. Tutkimustekstiäni pidän hedelmällisenä: se tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia sekä tieteellisiin tarkasteluihin että arkiseen pohdiskelemaan keskusteluun.

Tutkimusraportin suhdetta todellisuuteen voi tarkastella myös uskottavuuden kannalta. Tällä tarkoitetaan sitä, miten pätevästi tutkimustekstissä onnistutaan kuvaamaan tutkittua kohdetta (Eskola & Suoranta 1998, 213). Lukijan tehtäväksi jää arvioida, tuntuvatko tutkimuksessa kuvatut asiat uskottavilta. Tässä tutkimuksessa olen ollut itse keskeisin tutkimusväline aina todellisesta toimijasta, aineiston kerääjäksi, tulkintojen tekijäksi ja lopulta tutkimuksen raporttoijaksi asti. Tämä on tuonut tutkimusraportin luotettavuudelle joitakin ongelmia. Vaikka olenkin pyrkinyt tutkimuksen jokaisessa vaiheessa mahdollisimman avoimesti ilmaisemaan kaikki ne seikat, jotka ovat vaikuttaneet aineiston keräämiseen ja tehtyihin

tulkintoihin, tutkimusraportti on kuitenkin viimekädessä minun henkilökohtainen näkemykseni tutkimusprosessin kulusta. Tutkimusraportin vastaavuutta todellisuuteen ovat arvioineet myös kanssatoimijani, tutkimukseen osallistuneet opettajat (tutkijatriangulaatio). Uskottavuuskriteerillä tarkoitetaan mm. sitä, että tutkija tarkistaa, vastaavatko hänen käsityksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Eskola ja Suoranta (1998, 212) kuitenkin huomauttavat, että myös tutkittavat voivat olla sokeita kokemuksilleen ja tilanteelleen.

Tutkimukseni tavoitteena oli auttaa opettajia liikunnanopetuksen soveltamisessa ja muodostaa oman toimintani kautta kuvaa suomalaisesta erityisliikunnanopettajuudesta. Tutkimukseni voidaan katsoa päteväksi ja uskottavaksi, mikäli tulokseksi saamani kuva erityisliikunnanopettajan työstä kuvaa keräämäni aineistoa. Pätevyys riippuu myös siitä, edustaako keräämäni aineisto todellista tilannetta niissä kouluissa, joissa toimin. Korrespondenssiteorian mukaan totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999). Jos siis kouluyhteisö todella toimi niin, kuin tutkimusraportissani annan ymmärtää ja tutkimustulokset erityisliikunnanopettajan toiminnasta pitivät paikkaansa, totuus korrespondenssina saavutettiin. Edellä kuvattuja ehtoja arvioidessani voin todeta, että mielestäni olen onnistunut saavuttamaan tämän totuuden.

(5) Millainen on tutkimukseni siirrettävyys tai yleistettävyys?

Laadullisin menetelmin tehdyssä tutkimuksessa, varsinkin kun kyse on sosiaaliseen todellisuuteen liittyvien prosessiluonteisten ilmiöiden tutkimuksesta, tutkimustuloksia ei voida pitää ajattomina ja paikattomina, vaan aina historiallisesti muuttuvina ja paikallisina (Eskola & Suoranta 1998, 16). Niinpä niitä tuloksia, joita tässä tutkimuksessa saavutettiin voidaan pitää pätevinä ainoastaan tällaisessa koulujärjestelmässä toimittaessa ja tässä historiallisessa ajassa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.)

Koska tämä tutkimus on maailmanlaajuisestikin ainutlaatuinen sekä aineistoltaan, menetelmiltään että aiheeltaan soveltavan liikuntakasvatuksen kentällä, tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä voidaan arvioida luotettavasti vasta jonkin ajan kuluttua. Käsitykseni mukaan tässä tutkimuksessa onnistuttiin kuvaamaan monipuolisesti koulussa toimivan erityisliikunnanopettajan työtä ja sen asettamia vaatimuksia erityisliikunnanopettajan pätevyydelle.

Tuloksia voidaan hyödyntää paitsi soveltavan liikunnanopetuksen konsultaatioprosessin jatkotutkimuksissa, myös suunniteltaessa liikuntaa opettaville opettajille suunnattuja tukipalveluita erityistarpeita omaavien oppilaitten opettamisessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää liikunnanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa siltä osin, kuin ne kertovat koulutuksen työtavoista tai paremmista käytännöistä liikunnanopetuksen soveltamiseksi kaikille oppilaille.

Tärkein merkitys tutkimukseni tuloksilla on kuitenkin silloin, kun lähitulevaisuudessa erityisliikunnanopettajia tullaan palkkaamaan kuntien koulutoimeen Erityisryhmien liikunta 2000 -toimikunnan suositusten mukaisesti (KM 1996, 97). Tällöin tarvitaan tutkittua tietoa erityisliikunnanopettajan toimenkuvasta ja pätevyysvaatimuksista, jotta viran haltijoista olisi toimikunnan tarkoittamaa hyötyä liikuntaa opettaville opettajille. Tietoa tarvitaan myös uusien erityisliikunnanopettajien kouluttamiseksi kasvaville työmarkkinoille.

Teemahaastattelun runko

KOULUTUS

- peruskoulutus
- erityisliikuntakoulutus / -kokemus

TYÖHISTORIA

- Miten olet päätenyt nykyiseen tehtävääsi?
- Kuinka kauan olet opettanut luokkaa, jolla on erityistarpeita omaava oppilas?
- Onko sinulla aikaisemmin ollut erityisoppilaita luokallasi?

TÄYDENNYSKOULUTUS

- Oletko aikaisemmin osallistunut erilaisiin täydennyskoulutuksiin? Minkälaisiin?
- Tarvitaanko opettajien täydennyskoulutusta? Miksi?
- Minkälaista opettajien täydennyskoulutuksen tulisi olla?

OPETUS- JA OPPIMISKÄSITYKSET

- Pohditko, miten ja miksi opetat liikuntaa?
- Keskusteletko ko. asioista? Kenen kanssa?
- Ovatko oppimista ja opettamista koskevat käsityksesi muuttuneet opettajaurasi aikana? (Miten? Miten näkyvät käytännössä?)

OPETTAJUUS NYKYKOULUSSA

- Mitä opettajalta vaaditaan nykykoulussa?
(tiedot, taidot, tehtävät, persoonalliset ominaisuudet)
- Miten koet pystyväsi vastaamaan työsi haasteisiin?
- Miten saamasi koulutus on valmistanut sinua tämän päivän haasteisiin?
- Onko koulu muuttunut opettajaurasi aikana?
(Kouluympäristö & yleiset toimintatavat, oppilaat, suhde kollegoihin, opettaminen, työtavat, liikunnan asema)
- Keskusteletko kollegojesi kanssa koulun muutoksesta?
- Minkälaisista asioista keskustellaan?
- Miten opettajat käsityksesi mukaan kokevat muutoksen?
- Mihin suuntaan koulun tulisi mielestäsi muuttua?

ERILAISUUDEN KOHTAAMINEN

- Mitä ajattelet erityistarpeita omaavien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen ryhmissä?
- Eroaako erityisoppilaan oppiminen/opettaminen mielestäsi muun luokan oppimisesta/opettamisesta?
(Miten? Miksi?)
- Mitä muut ajattelevat erityisoppilaista yleisopetuksessa?
(Kollegat, rehtori, oppilaat, koulun muu henkilökunta)
- Onko asenteissa tapahtunut muutoksia opettajaurasi aikana? Minkälaisia?
(omissa, kollegoiden, oppilaiden)

(Jatkuu)

SOVELTAVA LIIKUNNANOPETUS

- Mitä sinun mielestäsi on soveltava liikunnanopetus?
- Milloin soveltavaa liikunnanopetusta tarvitaan?

SOVELTAVAN LIIKUNNANOPETUKSEN KÄYTÄNNÖT NYT

- Minkälainen on opettajankokouskäytäntö koulussanne?
(kuinka usein, kuka johtaa, saavatko kaikki ajatuksensa esille, ilmapiiri?)
- Mitä asioita kokouksissa käsitellään?
(opetuksen käytännöt, koulun pito, oppilasasiat, erityisoppilaitten opettaminen, yhteissuunnittelu, OPS, HOPS)?

YHTEISTYÖ

- Kenen kanssa teet yhteistyötä liikunnanopetuksessa? Minkälaista?
- Kun aloitit erityisoppilaan opettamisen, saitko perehdytystä? Millaista? Keneltä?
- Olisitko halunnut enemmän opastusta? Millaista?
- Minkälaista yhteistyötä toivoisit erityisliikunnanopettajalta?

IHANNETILANNE / VISIO

- Mihin suuntaan liikunnanopettajan työ on mielestäsi kehittymässä?
(tehtäväkenttä, työpäivän koostumus)
- Minkälainen olisi ihanteellinen koulu? (“hyvän oppimisen koulu”)
- Minkälainen olisi ihanteellinen, kaikki oppilaat huomioiva opetustilanne?
(menetelmät, tilat, henkilöstö)

Opetushallituksen osanottajakohtainen arviointilomake

Sukupuoli:	nainen <input type="checkbox"/>	mies <input type="checkbox"/>					
Ikä:	alle 30 <input type="checkbox"/>	30-35 <input type="checkbox"/>	35-40 <input type="checkbox"/>	40-45 <input type="checkbox"/>	45-50 <input type="checkbox"/>	50-55 <input type="checkbox"/>	yli 55 <input type="checkbox"/>

Oppilaitokset, joissa opetan:

ala-aste <input type="checkbox"/>	yläaste <input type="checkbox"/>	lukio <input type="checkbox"/>
ammattillinen oppilaitos <input type="checkbox"/>	ammattillinen aikuisoppilaitos <input type="checkbox"/>	vapaan sivistystyön oppilaitos <input type="checkbox"/>
muu <input type="checkbox"/>	mikä _____	

Miten paljon koulutusohjelmaan osallistuminen edisti seuraavien tavoitteiden saavuttamista omalla kohdallasi? Rastita vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa tilannettasi. Arviointejasi käytetään koulutuksen kehittämiseen.

Koulutustapahtuma

- Tavoitteet olivat tärkeitä oman opettamistyön kannalta
- Tavoitteet ennakoivat myös tulevaisuuden tarpeita opettamisessa
- Sisällöt vastasivat koulutuksen tavoitteita
- Opiskelutahti oli sopivan tiivis
- Koulutus oli sopivan pituinen

ei ollenkaan

jonkin verran

en osaa sanoa

hyvin

erittäin hyvin

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutuksen henkilökohtainen hyöty

- Auttoi minua ymmärtämään opiskelijakeskeisyyden ja erilaiset oppimistyyli
- Vahvisti opettajan ja oppimisen ohjaajan taitojani
- Lisäsi kykyäni arvioida opiskelijoiden osaamista
- Kehitti kykyäni käsitellä palautetta

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutuksen ammatillinen hyöty

- Innosti minua uudistamaan opetusmenetelmiäni
- Lisäsi kykyäni arvioida ammatillisia kehittymistarpeita
- Syvensi ymmärrystäni opiskeltavan alan tavoitteista
- Syntyi asiantuntijasuheteita, joita voin hyödyntää työssäni
- Sisällöt täydensivät oppilaitokseni kehittämistavoitteita

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutuksessa käytetyt menetelmät

- Kehittivät yrittäjämäistä työskentelyä
- Osoittivat organisaatorajat ylittävän työskentelyn merkityksen
- Edisti yhteistyövalmiuttani ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa
- Koulutus mahdollisti joustavan oppimisen
- Koulutuksessa huomioitiin hyvin työn ohella opiskelu

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kouluttajat

- Kouluttajat olivat asiantuntijoita omalla alallaan
- Kouluttajat olivat avoimia uusille ideoille ja aloitteille
- Kouluttajat palkitsivat epävirallista oppimista
- Etäjakson aikana ohjaus oli järjestetty hyvin

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Koulutukselle antaisin arvosanan 1-5

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Käännä!

Koulutusohjelman nimi:

Koulutuksen järjestäjän nimi:

Arviosi kouluttajista, aihekokonaisuuksista ja koulutusmateriaalista.

Ruusut

Risut

Ehdotuksesi koulutustilaisuuden kehittämiseksi

Uusia koulutusaiheita

Muita kommentteja

Suositteletko kurssia muille
Rasti ruutuun = kyllä

Nimi:

(palautteesi ilman nimeä on myös tervetullut) **KIITOS!**

KOULULIIKUNTA KAIKILLE

Soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutus

Kysely koulutukseen osallistuneille

Kiitokset osallistumisestanne soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutukseen. Nyt on Teidän vuoronne antaa palautetta koulutuskokonaisuudesta!

Tämä kysely on loppuarviointi, joka antaa meille koulutuksen järjestäjille arvokasta tietoa hankkeen kehittämistyöhön. Lomakkeessa on myös kysymyksiä, joihin vastaamalla saamme uutta tietoa esimerkiksi erityisliikunnanopettajien koulutukseen.

Jokainen vastaus on arvokas, joten toivomme, että jaksaisitte paneutua kysymyksiin huolellisesti. Vastaaminen tapahtuu joko merkitsemällä rastilla se vaihtoehto, joka kuvaa mieli-pidettänne tai kirjaamalla vastaus avoimeen vastaustilaan.

Postiosoite	Puhelin
PL 35	* (941) 602 211
40351 Jyväskylä	Tomisto
Käyntiosoite	(941) 602 100
Seminaarinmäki	(941) 602 102
L-rakennus	Telefax
	(941) 602 101

I osa

1. Kerro mikä sai sinut hakeutumaan tähän koulutukseen?

2. Kuvaile yhdellä tai useammalla käsitteellä itseäsi opettajana ja kasvattajana?

3. Tukivatko koulutuksessa käytetyt menetelmät sinua oppijana?

Kyllä _____ Ei _____

4. Saavutitko itselle asettamasi tavoitteet koulutuksessa?

Kyllä _____ En _____

5. Koetko, että kouluttajat olivat kiinnostuneita sinun tarpeistasi oppijana?

Kyllä _____ Ei _____

II osa

Tässä osiossa sinua pyydetään arvioimaan Koululiikuntaa kaikille täydennyskoulutusta

1. Mitkä koulutuksen sisällöt olivat parhaita?

2. Mitä täydennyskoulutuksessa käsiteltyjä asioita voit hyödyntää omassa työssäsi?

3. A) Tutustuitko Koululiikuntaa kaikille kirjaan? Kyllä ___ En ___
 B) Jos tutustuit, niin:
 Riittikö se kattamaan teoreettisen tiedon tarpeen? Kyllä ___ Ei ___
 Saitko syventävää tietoa kirjan lisäksi? Kyllä ___ En ___
 Olisivatko useammat teoriatuennot olleet paikallaan? Kyllä ___ Ei ___

4. Mitä asioita olisit toivonut käsiteltävän koulutuksessa?

5. Kerro miten koit annetut etätehtävät?

6. Miten koit projektityön tekemisen? Onko siitä hyötyä ammatillisesti?

7. Miten koit ryhmän merkityksen opiskelusi kannalta?

8. Koitko, että verkostoituminen ja yhteistyö mahdollistui koulutuksessa?

Kyllä ____ Ei ____

9. Koetko, että ajattelusi opetustyön ja etenkin liikunnanopetuksen suhteen avartui?

Kyllä ____ Ei ____

Miksi?

10. Mitä mieltä olet koulutuksen käytännön järjestelyistä?

III osa

Liikunnanopettajakoulutuksessa on mahdollista erikoistua erityisliikuntaan ja soveltavan liikunnanopetuksen kysymyksiin. Kahdenkymmenen opintoviikon opintokokonaisuus antaa perus-valmiudet toimia ns. konsultoivana erityisliikunnanopettajana.

1. Uskoisitko hyötyväsi yhteistyöstä erityisliikunnanopettajan kanssa
Kyllä _____ En _____
Miksi ja/tai missä tilanteessa?

2. Osaisitko kertoa minkälaisia ominaisuuksia tai persoonallisuuden-piirteitä konsultoivalla erityisliikunnanopettajalla olisi hyvä olla?

3. Mitä muita ammattilaisia voidaan mielestäsi tarvita yhteistyökumppaneiksi liikunnanopetuksen ongelmatilanteita ratkaistaessa? (Moniammatillinen yhteistyö)

4. Mitkä ovat tällaisen moniammatillisen yhteistyön onnistumisen edellytykset, kulmakivet ja mahdolliset ongelmakohdat?

5. Tarvittaisiinko kunnassasi konsultoivaa erityisliikunnanopettajaa?

Kyllä ___ Ei ___

6. Jos tarve on olemassa miten mielestäsi asia voitaisiin ratkaista kunnassasi?

Olemme tehneet tiivistä yhteistyötä liikunnanopetuksen kehittämiseksi koko lukuvuoden ajan. Kiitos sinulle, että olen saanut työskennellä kanssasi. Toiminnan kehittämiseksi toivoisin sinun pohtivan rauhassa seuraavia kysymyksiä. Ota oma liikunnanopetuksen päiväkirjasi esille ja tee yhteenvetoa tuntemuksistasi ja ajatuksistasi prosessin aikana. Toivon, että jaksat paneutua kysymyksiin vielä näin kesän kynnyksellä. Antamasi palaute on erittäin tärkeää paitsi tutkimukselleni ja minulle henkilökohtaisesti, myös erityisliikunnanopettajien tulevan toiminnan kehittämiseksi. Vaikka pyydänkin sinua vastaamaan omalla nimelläsi, toivon että uskallat olla rehellinen ja antaa palautetta reilusti niin onnistumisista kuin "epäonnistumisistakin", niin hyvistä kuin huonoistakin tuntemuksistasi. Jos haluat, voin tulla myös haastattelemaan sinua näistä kysymyksistä. Sitä varten toivon sinun laittavan joitakin asioita ylös etukäteen ranskalaisilla viivoilla. Antamasi palautteen käsittelen tietenkin luottamuksella. Toivottavasti yhteinen oppimisprosessimme saa jatkaa. Kiitos.

Nimi: _____

Odotuksesi prosessin kuluessa

1. Kun tapasit minut (erityisliikunnanopettajan eli ELO:n) ensimmäisen kerran ja kerroin tutkimusprojektista, minkälaisia ajatuksia ja odotuksia sinulla oli?
2. Miten ajatuksesi ja odotuksesi *muuttuivat* toiminnan käynnistyttyä?
3. Miten odotuksesi *täyttyivät* prosessin kuluessa? (Mitkä odotukset täyttyivät, mitkä ylittyivät, mitkä aiheuttivat pettymyksen?)
4. Minkälaisia toiveita ja odotuksia sinulla on tulevaisuudessa, jos jatkamme yhteistyötä ensi vuonna?

Yhteenveto liikunnanopetuksen päiväkirjastasi

1. Minkälaiset asiat sinua askarruttivat lukuvuoden aikana? Mitkä asiat saivat eniten merkintöjä?
2. Miten mielestäsi lukuvuoden aikana muuttui a) luokan/oppilaan osallistuminen liikuntaan, b) luokan/oppilaan liikuntataidot, c) oppilaiden välinen vuorovaikutus?
3. Miten oma opetuksesi mielestäsi muuttui (vai muuttuiko) lukuvuoden aikana?
4. Miten oma ajattelusi mielestäsi muuttui (vai muuttuiko) lukuvuoden aikana?
5. Havaitsitko jotakin muita liikunnanopetukseen liittyviä muutoksia oppilaissa, itsessäsi, minussa (ELO:ssa) tai vuorovaikutuksessamme?
6. Mitkä muutokset sinä koit kaikista tärkeimmiksi? Miksi?
7. Miten yhteistyömme mielestäsi vaikutti muutoksiin?
8. Mitkä muut seikat mielestäsi vaikuttivat muutoksiin?

Erityisliikunnanopettajan työ

LIITE 5 2(2)

1. Minkälaisia tehtäviä annoit minulle (ELO:lle) ja mitä muuta mielestäsi tein prosessin kuluessa?
2. Mikä yhteistyössämme oli mielestäsi antoisinta a) opetusryhmäsi kannalta ja b) sinun itsesi kannalta?
3. Missä asioissa saavutimme mielestäsi parhaat tulokset?
4. Miten yhteistyötämme mielestäsi voitaisiin kehittää tulevaisuudessa?

Yhteistyön esteet

1. Missä asioissa saavutimme mielestäsi heikoimmat tulokset? Mistä tämä mielestäsi johtui?
2. Oliko yhteistyössämme mielestäsi asioita, jotka estivät tai hankaloittivat yhteistyötä? Minkälaisia?
3. Jos esteitä oli, missä vaiheessa prosessia ne ilmenivät ja miten mielestäsi poistimme näitä esteitä?
4. Mitkä muut seikat yleisesti voisivat hankaloittaa tällaista yhteistyötä opettajien ja erityisliikunnanopettajien välillä?

Erityisliikunnanopettajat yleensä

1. Minkälaisia ominaisuuksia tai persoonallisuuden piirteitä konsultoivalla erityisliikunnanopettajalla tulisi mielestäsi olla?
2. Mitä kaikkia tehtäviä konsultoivan ELO:n työnkuvaan voisi mielestäsi kuulua?
3. Mitkä tehtävät tai ominaisuudet sinä koet ELO:n työssä kaikista tärkeimmiksi?
4. Miten konsultaatioprosessin tulisi yleensä mielestäsi edetä? (Kenen aloitteesta? Miten alkaa? Miten kehittyy? Miten usein ELO henk.kohtaisesti paikalla? Milloin yhteistyö päättyy?)

Muut kommentit ja huomiot

1. Tuleeko mieleesi vielä muita asioita, joista haluaisit kertoa tai antaa minulle palautetta?

LOPUKSI

Kiitos vaivannäöstäsi! Liikunnanopetuksen päiväkirjasi on henkilökohtainen ja omasi, mutta jos uskallat lainata sitä käyttööni, olisin erittäin kiitollinen. Käsittelen sitä luottamuksella ja palautan sen tietenkin sinulle takaisin.

Oikein hyvää ja aurinkoista kesää!

(Vastausviivat poistettu)

KOULUTUSPÄIVÄ

Olen suunnittelemassa yhteistä koulutuspäivää (VESO-päivää) liikunnanopetuksessa avustamisesta. Alustavasti ajankohdaksi on ajateltu perjantaita 11.9. klo 12.30-15.00. Jotta koulutusiltapäivästä tulisi mahdollisimman monipuolinen ja tarkoituksenmukainen, toivoisin sinun vastaavan rehellisesti ja pohdiskellen seuraaviin kysymyksiin. Voit jatkaa tarvittaessa paperin kääntöpuolelle. Voit vastata nimettömästi tai omalla nimelläsi. Kiitos.

Terhi Huovinen
erityisliikunnanopettaja, tutkija

AVUSTAJAT:

1. Kuinka kauan olet ollut koulunkäyntiavustajana ja minkälainen koulutus sinulla on tehtävään?
2. Mistä pidät eniten työssäsi?
3. Mitkä asiat koet raskaimmiksi työssäsi?
4. Oletko saanut koulutusta siitä, miten toimit avustajana liikuntatunneilla? Minkälaisia tietoja ja taitoja?
5. Harrastatko itse tai oletko aikaisemmin harrastanut aktiivisesti jotakin liikuntaa? Mitä?
6. Arvioi, miten tärkeänä sinä pidät liikuntaa vammaisen oppilaan kannalta, ja miten avustamasi oppilaat yleensä suhtautuvat liikunnanopetukseen?
7. Kuvaile, mitä yleensä teet avustaessasi liikuntatunneilla. Tunnetko olevasi liikuntatunneilla tarpeellinen?
8. Antaako liikunnanopettaja sinulle mielestäsi riittävän tarkat ohjeet toiminnasta? Miten kehittäisit ohjeitten antamista?
9. Minkälaisia muita toivomuksia tai huomioita liikunnanopetuksesta haluaisit välittää opettajalle? (Esim. ilmapiiri tunneilla, oppilaitten toiminta, turvallisuusnäkökohdat yms.)
10. Miten koulunkäyntiavustajaa voitaisiin parhaiten hyödyntää liikuntatunneilla eli miten kehittäisit omaa toimenkuvaasi?
11. Onko liikunnanopetuksessa joitakin lajeja tai tilanteita, joissa koet avustamisen hankalaksi? Kuvaile, minkälaisia tilanteita ja mikä erityisesti tekee niistä hankalia?
12. Mitä asioita mielestäsi koulutusiltapäivänä tulisi käsitellä ja kokeilla käytännössä?
13. Jotain muita ideoita ja vinkkejä koulutuspäivälle?

OPETTAJAT:

1. Minkälaisia tehtäviä yleensä annat avustajille liikuntatunneilla?
2. Miten yhteistyö avustajien kanssa liikunnanopetuksessa mielestäsi yleensä sujuu?
3. Onko liikunnanopetuksessa joitakin lajeja tai tilanteita, joissa koet yhteistyön avustajien kanssa hankalaksi ("ei niin sujuvaksi")? Kuvaile, minkälaisia tilanteita ja mikä erityisesti tekee niistä hankalia?
4. Miten tärkeänä sinä pidät avustajien työtä liikuntatunneilla? Perustele.
5. Miten koulunkäyntiavustajaa voitaisiin parhaiten hyödyntää liikuntatunneilla eli miten avustajan toimenkuvaa voisi mielestäsi kehittää?
6. Mitä itse opettajana voisit kehittää/tehdä toisin, jotta voisit hyödyntää paremmin avustajien työpanosta?
7. Minkälaisia liikunnanopetusta koskevia toivomuksia haluaisit välittää koulunkäyntiavustajille?
8. Mitä asioita mielestäsi avustajien koulutuspäivänä tulisi käsitellä ja kokeilla käytännössä? (Esim. tiettyjä liikuntalajeja, erityisiä avustustehtäviä, yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä jne.)
9. Jotain muita ideoita ja vinkkejä koulutuspäivälle?

FYSIO- JA TOIMINTATERAPEUTIT

1. Kuinka kauan olet toiminut ammatissasi ja minkälainen koulutus sinulla on tehtävään?
2. Mistä pidät eniten työssäsi?
3. Mitkä asiat koet raskaimmiksi työssäsi?
4. Keskusteletko yleensä liikunnanopettajien kanssa oppilaiden liikunnanopetuksesta? Jos keskustelet, niin minkälaisista asioista?
5. Keskusteletko yleensä koulunkäyntiavustajien kanssa oppilaiden liikunnanopetuksesta? Jos keskustelet, niin minkälaisista asioista?
6. Pidätkö fysio-/toimintaterapeutin ja liikunnanopettajan yhteistyötä tärkeänä suunniteltaessa vammaisen lapsen liikunnanopetusta? Perustele.
7. Miten tällaista fysio-/toimintaterapeutin ja liikunnanopettajan välistä yhteistyötä voitaisiin toteuttaa/kehittää koulussasi?
8. Minkälaisia liikunnanopetusta koskevia toivomuksia/huomioita haluaisit välittää liikunnanopettajille?
9. Minkälaisia liikunnanopetusta koskevia toivomuksia/huomioita haluaisit välittää koulunkäyntiavustajille?
10. Mitä asioita mielestäsi avustajien koulutuspäivänä tulisi käsitellä ja kokeilla käytännössä? (Esim. tiettyjä liikuntalajeja, erityisiä avustustehtäviä, yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä jne.)
11. Olisitko itse valmis tulemaan opastamaan avustajia joissakin avustustehtävissä? Missä?
12. Joitakin muita ideoita ja vinkkejä koulutuspäivälle?

Onko liikunnanopetusryhmässäsi / -ryhmissäsi erityistarpeita omaavia oppilaita? (Ympyröi)

- 1 Ei ole 2 On integroituna 3 Opetan erityisluokkaa / -luokkia

Minkälaisia vammoja, sairauksia tai muita liikuntatunneilla huomioitavia erityispiirteitä (esim. ylipaino, arkuus, kömpelyys, kulttuuri jne.) oppilaillasi on?

Minkälaista tietoa haluaisit soveltavasta liikunnanopetuksesta? (Ympyröi)

- 1 Tietoa vammoista ja sairauksista
 2 Tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja eriyttämisestä
 3 Tietoa eri lajien soveltamismahdollisuuksista
 4 Harjoituksia eri lajien soveltamisesta
 5 Tietoa erityisoppilaan liikunnanopetuksen tukipalveluista
 6 Tietoa henkilökohtaisen OPS:n laatimisesta
 7 Muuta, mitä? _____

- 8 En halua tietoa soveltavasta liikunnanopetuksesta

Mikäli koulutukseen voidaan sisällyttää vain yksi edellä mainituista aihealueista, mikä olisi mielestäsi tärkeintä?

Nro _____

Haluatko saada tutor-tukea erityistarpeita omaavien oppilaiden liikunnanopetukseen suunnitellessasi omaa liikkuvaa ja tervettä kouluasi?

(Tutorointi räätälöidään yksilöllisesti omien tarpeittesi pohjalta)

- 1 En halua
 2 Kyllä, kiitos mielelläni!

(Jos mielessäsi on jo nyt kysymyksiä tai ehdotuksia, voit kirjata niitä paperin taakse.)

1. Integraatioluokka

A) Montako oppilasta luokallasi on yhteensä? _____

B) Millainen vamma luokkaasi integroidulla oppilaalla on? Käyttääkö hän liikkumisen apuvälineitä?

2. Mitä liikuntalajeja kuuluu luokkasi opetusohjelmaan?

3. Minkälaiset asiat olet kokenut liikunnanopetuksessa hankaliksi? Perustele lyhyesti.

4. Minkälaisista asioista haluaisit tietoa soveltavan liikunnanopetuksen alueelta?

5. Mikä olisi mielestäsi paras tapa jakaa tietoa?

1. Nimi: _____
2. Ikä: _____
3. Koulutus: _____
4. Nykyinen työpaikka: _____

5. Miksi lähdit mukaan YTYÄ -koulutukseen?

6. Merkitse rastilla ne YTYÄ -iltapäivien koulutustilaisuudet, joihin olet osallistunut.

_____ Pallopelien soveltaminen 24.9.1998 (Killisen koulu)

_____ Sisäliikunnan soveltaminen ja kehonhahmotus 29.10.1998 (Pyörön koulu)

_____ Uinnin soveltaminen 21.1.1999 (Uimahalli)

_____ Ulkoliikunnan soveltaminen 27.5.1999 (Killisen maastot)

7. Mikä mielestäsi näissä iltapäiväkoulutuksissa oli onnistunutta? Perustele.

8. Oliko koulutusiltapäivissä jotakin, jota muuttaisit tai kehittäisit? Perustele.

9. Osallistuitko Koululiikuntaa kaikille -aluekoulutukseen?

_____ Kyllä

_____ En

10. Jos vastasit edelliseen kysymykseen myöntävästi, vertaa näitä kahta tapaa järjestää opettajien täydennyskoulutusta. Mitä vahvuuksia ja heikkouksia näissä tavoissa on? Perustele.

11. Kumpi tapa mielestäsi palvelee paremmin opettajien täydennyskoulutustarpeita? Miksi?

12. Palautteeni kouluttajalle YTYÄ -iltapäivistä (sisällöt, järjestelyt, materiaali, tiedottaminen, ohjaus...)

Kuinka tyytyväinen tai tyytymätön olet seuraaviin asioihin tässä koulutuksessa (sekä YTYÄ -iltapäivät että Koululiikuntaa kaikille -koulutus). Rengasta numeroista se, joka parhaiten vastaa omaa mielipidettäsi. Laita lyhyt kommentti jokaisen kysymyksen jälkeen varattuun tilaan. Numerot tarkoittavat seuraavaa:

1 = olen erittäin tyytymätön

2 = olen melko tyytymätön

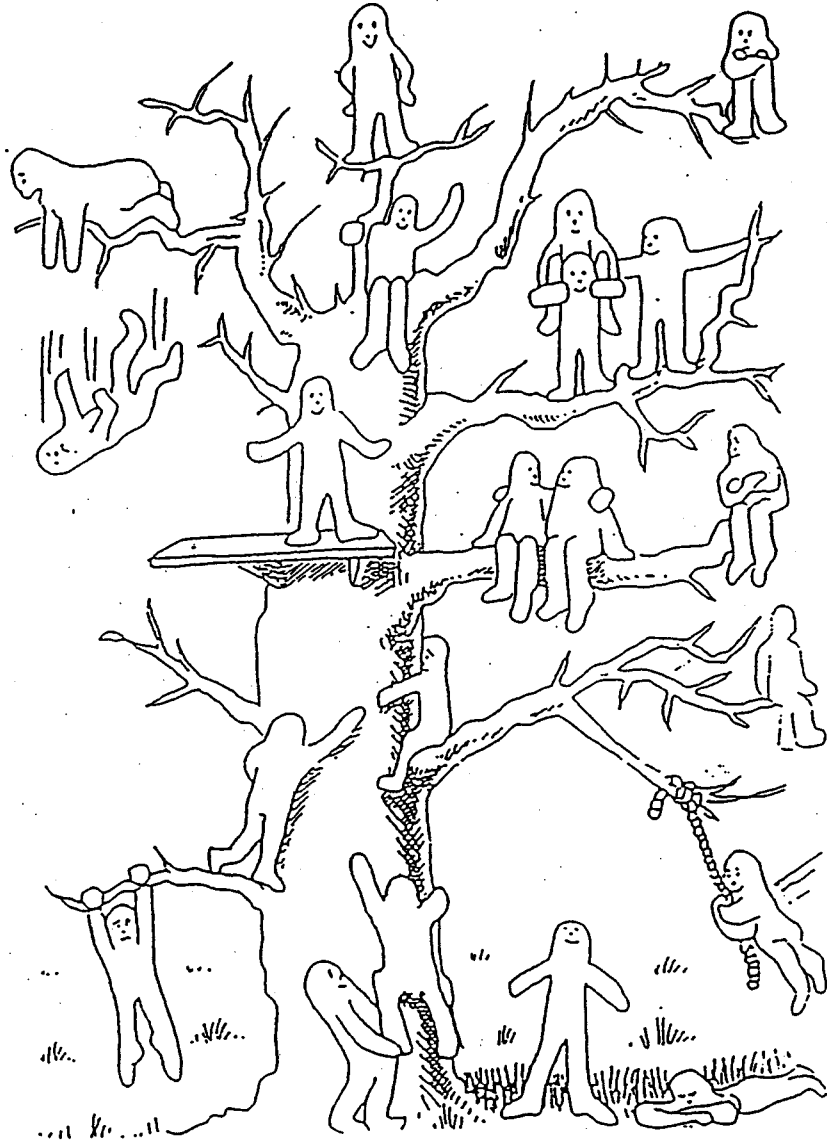
3 = en osaa sanoa

4 = olen melko tyytyväinen

5 = olen erittäin tyytyväinen

13. Saamiini tehtäviin	1	2	3	4	5	_____
14. Työmäärääni	1	2	3	4	5	_____
15. Mahdollisuksiini saada palautetta oppimisestani	1	2	3	4	5	_____
16. Ryhmän kokoon	1	2	3	4	5	_____
17. Tiedonkulkuun	1	2	3	4	5	_____
18. Omaan oppimiseeni	1	2	3	4	5	_____
19. Vaikutusmahdollisuksiini ohjelman laatimisessa	1	2	3	4	5	_____
20. Koulutuksen prosessimuotoisuuteen	1	2	3	4	5	_____
21. Koulutuksessa käytettyihin työtapoihin	1	2	3	4	5	_____
22. Omaan sitoutumiseeni	1	2	3	4	5	_____
23. Kouluttajien osaamiseen	1	2	3	4	5	_____
24. Omaan projektityöhöni	1	2	3	4	5	_____
25. Verkostoitumisen onnistumiseen	1	2	3	4	5	_____
26. Ilmapiiriin	1	2	3	4	5	_____
27. Tavoitteitteni saavuttamiseen	1	2	3	4	5	_____
28. Mahdollisuksiini saada tukea työhöni	1	2	3	4	5	_____
29. Koulutuksen sisältöihin	1	2	3	4	5	_____
30. Itseeni oman työni kehittäjänä	1	2	3	4	5	_____
31. Saamaani materiaaliin	1	2	3	4	5	_____
32. Ryhmäni jäseniin	1	2	3	4	5	_____
33. Itseeni ryhmän jäsenenä	1	2	3	4	5	_____
35. Koulutukseen ajatusten herättäjänä	1	2	3	4	5	_____
36. Koulutukseen asenteiden muuttajana	1	2	3	4	5	_____
37. Koulutukseen tiedon jakajana	1	2	3	4	5	_____
38. Koulutukseen käytännön työn palvelijana	1	2	3	4	5	_____
39. Itseeni uuden oppijana	1	2	3	4	5	_____
40. Itseeni opitun soveltajana	1	2	3	4	5	_____
41. Mahdollisuksiini saada vastuuta	1	2	3	4	5	_____
42. Koulutuksen vaativuuteen	1	2	3	4	5	_____

43. Merkitse numeroilla "reitti", joka kuvaa itseäsi soveltavan liikunnanopetuksen toteuttajana tämän lukuvuoden ja koulutuksen aikana. Merkitse numerolla 1 se henkilö, joka tunsit olevasi lukuvuoden alkaessa. Käytä niin monta numeroa, kuin "kehityskaaresi" vaatii. Selitä lyhyesti etenemisesi puun alapuolelle varattuun tilaan.



SELITYS:

SISÄLLÖT:

esim. sisältöjen suhde tavoitteisiin, ohjelman kokonaisuus, ammatillinen hyöty, suhde omiin odotuksiin ja tavoitteisiin

KOULUTTAJAT:

esim. asiantuntevuus, vuorovaikutus, työskentelyn ohjaaminen, innostavuus

OPETUSMENETELMÄT:

esim. tarkoituksenmukaisuus, vaihtelevuus, sopivuus suhteessa omaan oppimistyyliini

KÄYTÄNNÖN JÄRJESTELYT:

esim. sujuvuus, toimivuus, aikataulut

MUITA HUOMIOITA, TOIVEITA SEURAAVALLE JAKSOLLE JNE:

1. Nimi: _____

2. Ikä: _____

3. Koulutus: _____

4. Nykyinen työpaikka: _____

5. Miksi lähdit mukaan YTO -koulutukseen?

6. Mikä mielestäsi näissä iltapäiväkoulutuksissa oli onnistunutta? Perustele.

7. Oliko koulutusiltapäivissä jotakin, jota muuttaisit tai kehittäisit? Perustele.

8. Täyttyivätkö omat koulutukselle asettamasi oppimistavoitteesi? (Mitkä?)

9. Miten koit ryhmän merkityksen oppimisesi ja työssä soveltamisen kannalta?

10. Mitä mieltä olet tällaisesta tavasta järjestää täydennyskoulutusta opettajille? (Esim. verrattuna muihin)

11. Palautteeni kouluttajalle YTO-iltapäivistä (sisällöt, järjestelyt, materiaali, tiedottaminen, ohjaus...)

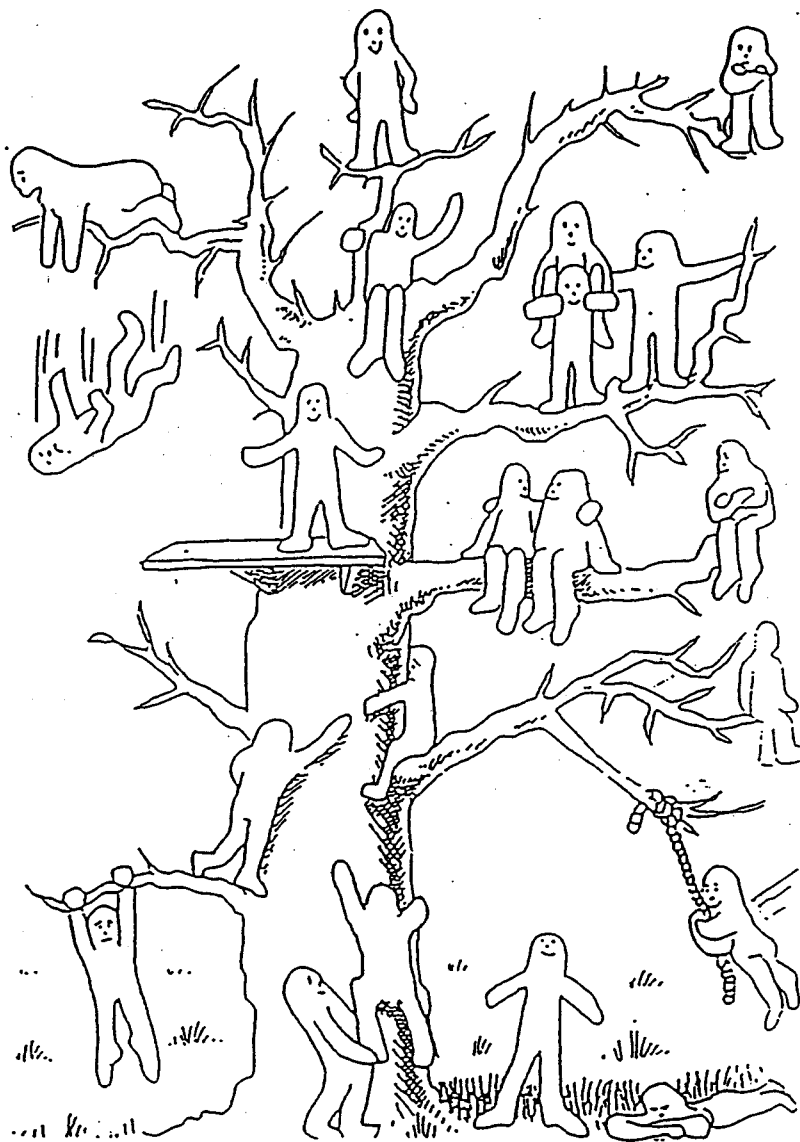
12. Kuinka tyytyväinen tai tyytymätön olet seuraaviin asioihin tässä koulutuksessa. Rengasta numeroista se, joka parhaiten vastaa omaa mielipidettäsi. Laita lyhyt kommentti jokaisen kysymyksen jälkeen varattuun tilaan. Numerot tarkoittavat seuraavaa:

- 1 = olen erittäin tyytymätön
 2 = olen melko tyytymätön
 3 = en osaa sanoa
 4 = olen melko tyytyväinen
 5 = olen erittäin tyytyväinen

Kommentti

13. Saamiini tehtäviin	1	2	3	4	5	_____
14. Työmääräni	1	2	3	4	5	_____
15. Mahdollisuksiini saada palautetta oppimisestani	1	2	3	4	5	_____
16. Ryhmän kokoon	1	2	3	4	5	_____
17. Tiedonkulkuun	1	2	3	4	5	_____
18. Omaan oppimiseeni	1	2	3	4	5	_____
19. Vaikutusmahdollisuksiini ohjelman laatimisessa	1	2	3	4	5	_____
20. Koulutuksen prosessimuotoisuuteen	1	2	3	4	5	_____
21. Koulutuksessa käytettyihin työtapoihin	1	2	3	4	5	_____
22. Omaan sitoutumiseeni	1	2	3	4	5	_____
23. Kouluttajien osaamiseen	1	2	3	4	5	_____
24. Omaan projektityöhöni	1	2	3	4	5	_____
25. Verkostoitumisen onnistumiseen	1	2	3	4	5	_____
26. Ilmapiiriin	1	2	3	4	5	_____
27. Tavoitteitteni saavuttamiseen	1	2	3	4	5	_____
28. Mahdollisuksiini saada tukea työhöni	1	2	3	4	5	_____
29. Koulutuksen sisältöihin	1	2	3	4	5	_____
30. Itseeni oman työni kehittäjänä	1	2	3	4	5	_____
31. Saamaani materiaaliin	1	2	3	4	5	_____
32. Ryhmäni jäseniin	1	2	3	4	5	_____
33. Itseeni ryhmän jäsenenä	1	2	3	4	5	_____
35. Koulutukseen ajatusten herättäjänä	1	2	3	4	5	_____
36. Koulutukseen asenteiden muuttajana	1	2	3	4	5	_____
37. Koulutukseen tiedon jakajana	1	2	3	4	5	_____
38. Koulutukseen käytännön työn palvelijana	1	2	3	4	5	_____
39. Itseeni uuden oppijana	1	2	3	4	5	_____
40. Itseeni opitun soveltajana	1	2	3	4	5	_____
41. Mahdollisuksiini saada vastuuta	1	2	3	4	5	_____
42. Koulutuksen vaativuuteen	1	2	3	4	5	_____

43. Merkitse numeroilla "reitti", joka kuvaa itseäsi yhteistoiminnallisen liikunnanopetuksen toteuttajana tämän koulutuksen aikana. Merkitse numerolla 1 se henkilö, joka tunsit olevasi koulutuksen alkaessa. Käytä niin monta numeroa, kuin "kehityskaaresi" vaatii. Selitä lyhyesti etenemisesi puun alapuolelle varattuun tilaan.



SELITYS:

S= suunnittelu	- Opetuksen suunnittelu - Koulutuksen suunnittelu
A= arviointi	- havainnointi - videointi - testaaminen
O= opetus	Oppilaitten kanssa tapahtuva opetus - samanaikaisopetus - muu opetus - tunnilla avustaminen
K= keskustelu	- haastattelu - puhelinkeskustelu - vanhempainillat - välituntipalaverit - sähköpostikommunikaatio
Ko= ammattitaidon kehittäminen	- itse erilaisiin koulutustilaisuuksiin ja kongresseihin osallistuminen - itse työssäni tarvitseman tiedon lukeminen, esim. YTO-menetelmät - motoriikkatestauksen opettelu
KT= kouluttajana toimiminen	- opettajankoulutuksen pitäminen - luentojen ja esitelmien pitäminen
P= paperityö	- HOPS:n laatiminen - kyselyjen ja kaavakkeiden laatiminen - yhteenvedojen tekeminen - raporttien laatiminen - luentojen ja esitysten tekeminen - oppimateriaalin tekeminen
M= matkustaminen	- paikasta toiseen liikkuminen
T= tutkimus	- havaintojen kirjaaminen - tutkimuspäiväkirjan kirjoitus - videoiden katsominen ja editointi - testitulosten tarkastelu
J= järjestely- ja organisointitehtävät	- välineitten hankkiminen - materiaalin hankkiminen - auton lastaaminen: koulutukseen valmistautuminen - tilojen varaaminen
Mu= muu työ	- ”sälähomma”: matkalaskut, kouluttajien palkkioitten selvittäminen - hotellien varaus - lentolippujen varaus - virkamatkaesitysten teko, anomusten kirjoitus - kirjeiden monistus ja postitus

Yksi ruutu vastaa 1h, rivi yhtä päivää. Tiedot koottu kalenteristani ja tutkimuspäiväkirjastani. Tutkimuskategoriaan kirjattu vain välittömästi ELO:n tehtäviin kuuluva tutkimus, kuten havaintoaineiston kirjaus, tiedonhaku jne. Huomattavaa on, että oheisessa työaikataulukossa ei ole huomioitu varsinaisen tutkimuksen tekemistä, mikä tulee vielä työajan päälle. Käytännössä toimintatutkimuksena toteutettu konsultaatio/ erityisliikunnanopettajan työpäivän pituus on keskimäärin 10-14h.

Marraskuu 1998

Ko	Ko	Ko	Ko	Ko	Ko	Ko	Ko						8h
K	K	K	K	S	S								6h
M	O	K	O	O	K	M							7h
S	S	S	S										4h
Mu	Mu	Mu	Mu	Mu	Mu								6h
K	K	J	J	Ko	Ko	S	S	Mu	Mu				10h
Mu	Mu	Mu	Mu	Mu	Mu								6h
K	S	M	O	K	M	O	O	K	T	Ko	Ko		12h
S	S	S	P	J									5h
M	M	M	M	KT	KT	KT	J	M	M	M	M		12h
P	P	P	T	T	S	S							7h
M	O	K	M	O	O	K	Ko	Ko					9h
S	S	S	S	S	S	S	J	J					9h
J	KT	KT	KT	KT	KT	KT	J						8h
J	KT	KT	KT	KT	KT	KT	J						8h
S	S	P	P										4h
K	K	J	KT	KT	KT	J							7h

Joulukuu 1998

S	M	O	K	M	O	O	K	J					9h
S	M	O	O	K	T								6h
K	K	Ko	Ko	Mu	Mu	J							7h
S	M	O	K	M	O	O	K	J					9h
S	M	O	O	K	T								6h
S	S	S	P	P	Mu	Mu	Mu						8h
K	K	A	A	M	A	K	K	P	P				10h
M	A	A	T	T	T								6h
S	S	S	M	O	O	K	T	J	J				10h
J	M	M	KT	KT	KT	KT	KT	KT					9h
KT	KT	KT	KT	KT	KT	M	M	J					9h
K	K	S	P	M	O	O	K						8h
S	M	O	K	K	K	P	P						8h

I toimintalukukausi (Tammi-toukokuu 1998)

Yhteensä työtunteja 352 h
 Työpäiviä 45 päivää
 Keskimääräinen työaika 7.8 h/pvä

<u>Eri työtehtäviin käytin aikaani seuraavasti:</u>	<u>Tuntia</u>	<u>% kokonaistyöajasta</u>
1. Keskustelu opettajien kanssa	81 h	23.0 %
2. Paperityö	54 h	15.3 %
3. Liikkuminen paikasta toiseen	53 h	15.1 %
4. Tutkimustyö	45 h	12.8 %
5. Suora opetus	43 h	12.2 %
6. Ammattitaidon kehittäminen	32 h	9.1 %
7. Opetuksen suunnittelu	22 h	6.3 %
8. Muu työ	10 h	2.8 %
9. Arviointi	6 h	1.7 %
10. Kouluttajana toimiminen	4 h	1.1 %
11. Järjestely- ja organisointi	2 h	0.6 %

II toimintalukukausi (Elo-joulukuu 1998)

Yhteensä työtunteja 549 h
 Työpäiviä 75 päivää
 Keskimääräinen työaika 7.3 h/pvä

<u>Eri työtehtäviin käytin aikaani seuraavasti:</u>	<u>Tuntia</u>	<u>% kokonaistyöajasta</u>
1. Suunnittelu	100 h	18.2 %
2. Keskustelu opettajien kanssa	82 h	14.9 %
3. Liikkuminen paikasta toiseen	75 h	13.7 %
4. Ammattitaidon kehittäminen	69 h	12.6 %
5. Kouluttajana toimiminen	57 h	10.4 %
6. Opettaminen	39 h	7.1 %
7. Paperityö	39 h	7.1 %
8. Järjestely ja organisointi	27 h	4.9 %
9. Muu työ	22 h	4.0 %
10. Tutkimus	20 h	3.7 %
11. Arviointi ja testaus	19 h	3.5 %

III toimintalukukausi (Tammi-toukokuu 1999)

Yhteensä työtunteja 608 h
 Työpäiviä 87 päivää
 Keskimääräinen työaika 7.0 h/pvä

<u>Eri työtehtäviin käytin aikaani seuraavasti:</u>	<u>Tuntia</u>	<u>% kokonaistyöajasta</u>
1. Koulutusten pitäminen	94 h	15.5%
2. Keskustelu opettajien kanssa	82 h	13.5%
3. Ammattitaidon kehittäminen	79 h	13.0%
4. Paperityö	75 h	12.3%
5. Suora opetus	74 h	12.2%
6. Matkustaminen	69 h	11.3%
7. Järjestely ja organisointi	48 h	7.9%
8. Opetuksen suunnittelu	43 h	7.1%
9. Tutkimus	26 h	4.3%
10. Muu työ	16 h	2.6%
11. Arviointi ja testaus	2 h	0.3%